

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ – UNIVÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM (PPGCL)
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

MARAÍSA RODRIGUES DA SILVA BORBA

GESTOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM ENTRE OS SUJEITOS E O
CONHECIMENTO NO PROCESSO DE ESCRITA – ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO

05 de abril de 2018
Pouso Alegre, MG

MARAÍSA RODRIGUES DA SILVA BORBA

GESTOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM ENTRE OS SUJEITOS E O
CONHECIMENTO NO PROCESSO DE ESCRITA – ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Vale do Sapucaí, UNIVÁS, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutorado em Ciências da Linguagem.

Área de Concentração: Linguagem e Sociedade

Linha de Pesquisa: Língua e Ensino

Orientação: Prof.^a Dr.^a Maria Onice Payer

05 de abril de 2018
Pouso Alegre, MG

BORBA, Maraísa Rodrigues da Silva.

Gestos de ensino-aprendizagem entre os sujeitos e o conhecimento nos processos de escrita - Ensino fundamental e médio. / Maraísa Rodrigues da Silva Borba. – Pouso Alegre: UNIVÁS, 2018.

145 p.: il.

Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS – Pouso Alegre, MG.

Orientadora: Dr.^a Maria Onice Payer

1. Análise do discurso, 2. Escrita, 3. Gesto de ensino, 4. Sujeito, 5. Conhecimento

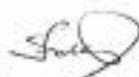
CDD: 410

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

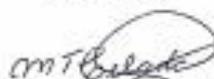
Certificamos que a tese intitulada "GESTOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM ENTRE OS SUJEITOS E O CONHECIMENTO NO PROCESSO DE ESCRITA - ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO" foi defendida, em 5 de abril de 2018, por **MARAISA RODRIGUES SILVA BORBA**, aluna regularmente matriculada no Doutorado em Ciências da Linguagem, sob o Registro Acadêmico nº98007854, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



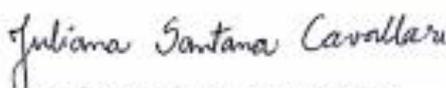
Profa. Dra. Maria Onice Payer
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora



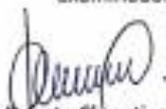
Profa. Dra. Fabiana Leite Rabello Mariano
Instituto Federal São Paulo - IFSP
Examinadora



Profa. Dra. Maria Teresa Celada
Universidade de São Paulo - USP
Examinadora



Profa. Dra. Juliana Santana Cavallari
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora



Profa. Dra. Renata Chrystina Bianchi de Barros
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPPES

Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – Fátima I – Pouso Alegre/MG – CEP: 37554-210 – Fones: (35) 3422-9231 e 3449-9248

Agradecimentos

Agradeço às Professoras Dr.^a Eni P. Orlandi, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Linguagem, e Dr.^a Paula Chiaretti pela orientação nas qualificações de linha, pelas contribuições, pela atenção e carinho

Agradeço às professoras Dr.^a Carolina P. Fedatto e Dr.^a Juliana Santana Cavallari pelas relevantes contribuições na Banca de Qualificação do Doutorado que engrandeceram diversas reflexões e apontamentos teóricos que norteiam este trabalho de pesquisa

Agradeço às professoras que fazem parte da Banca de Defesa do Doutorado Dr.^a Juliana Cavallari, Dr.^a Maria Teresa Celada, Dr.^a Renata Crystina Bianchi de Barros, Dr.^a Paula Chiaretti, Dr.^a Fabiana Leite Rabello Mariano pela preciosa leitura e considerações para a finalização da pesquisa

Agradeço a todos os professores do programa de Pós Graduação em Ciência da Linguagem da Univás pelo aprendizado, e à equipe administrativa, em especial, a Guilherme Oliveira Santos, secretário da Pós-Graduação Stricto Sensu, pelo carinho e atenção com o corpo discente

Agradeço à direção da escola onde foi realizada a pesquisa, Sonia Maria Soares, que muito contribuiu em minhas reflexões na elaboração desta pesquisa; à equipe de coordenação, aos meus colegas professores e aos alunos pela experiência enriquecedora

E em especial agradeço à professora Dr.^a Maria Onice Payer pelo carinho e sensibilidade, pelo respeito em uma relação enriquecedora que sempre vi aberta para as mais variadas produções de sentidos. Pela confiança e o olhar atento com que me acompanhou durante toda a pesquisa. Pelo seu trabalho, na construção de sentidos sobre Língua e Ensino e, assim, pela contribuição na produção dos gestos de ensino no contexto escolar e por ter tornado possível a realização deste trabalho.

*Dedico a presente tese a meus pais, pelo amor incondicional.
Dedico também aos meus filhos, Renata e Pedro, meu
encantamento maior, razão da minha força para a realização de
todos os meus projetos.*

Resumo: Essa pesquisa aborda a temática dos gestos de ensino, na relação entre os sujeitos e o conhecimento no processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar. Vinculada à linha de pesquisa, Língua e Ensino, toma como objeto de análise os gestos de ensino, mais precisamente o processo de significação da materialidade da escrita. Tais gestos de ensino foram pensados como algo mais amplo no processo de ensino e aprendizagem, como parte fundamental do processo de inscrição dos sujeitos no conhecimento, como saber acumulado pela sociedade. Processo no qual a produção e os deslocamentos de sentido por parte do sujeito aluno, bem como do sujeito professor, através da escrita, são fundamentais. Assim, a presente tese objetiva responder à seguinte pergunta de pesquisa: como é possível aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem reconhecer a materialidade da escrita, no sentido de notar o seu funcionamento como parte da produção de sentidos no espaço escolar, e como tal funcionamento desdobra-se em outros processos de significação mais amplos que advêm dessa materialidade? Baseada na teoria, reflexões e pesquisas sobre a intrínseca relação entre a língua e o ensino no campo da Análise do Discurso, o objeto da pesquisa foi configurado, sobretudo, a partir da compreensão, mobilização e análises das noções teóricas de materialidade da língua, inscrição do sujeito nos sentidos, dos processos de identificação e subjetivação, da memória discursiva que perpassa os dizeres, da relação entre os processos da linguagem, principalmente a escrita, e os gestos de ensino. A metodologia empregada nessa tese constituiu-se no campo da Análise do Discurso, da análise de um *corpus experimental* desenvolvido pela pesquisadora no campo do ensino. A montagem do *corpus* foi composta através da idealização, proposição e realização de processos e gestos de ensino envolvendo a escrita - bem como a leitura - entre os sujeitos: a coordenadora de ensino, que é também pesquisadora autora dessa tese, os professores e alunos de uma escola privada, localizada no Sul de Minas Gerais. A montagem desse *corpus* ocorreu através de um dispositivo que envolveu trabalho de ensino e análises discursivas, concomitantes, em que a expansão da compreensão da linguagem pela pesquisadora e pelos professores - expansão que envolveu leitura de textos da área da análise de discurso - integrou-se ao ensino. Desse modo, as análises desenvolvidas tomaram em consideração de modo crucial o *processo* desse trabalho com gestos de ensino e os sentidos que se produziram ao longo da relação entre os sujeitos, conforme é longamente descrito/interpretado pela pesquisadora. Além disso, fazem parte do *corpus* os materiais de linguagem produzidos nesse processo: produções escritas, entrevistas, comentários de leituras literárias e produções artísticas. Os resultados indicam que as pesquisas e teorizações no campo da Análise do Discurso contribuem para a compreensão da materialidade da escrita - além de outras materialidades que podem ser produzidas através dela, tais como imagens e apresentações orais - e para a produção de gestos de ensino outros, que podem ser relevantes à inscrição dos sujeitos no conhecimento, no processo do ensino-aprendizagem, nesse caso, no Ensino Fundamental e Médio.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Escrita. Gestos de Ensino. Sujeito. Conhecimento.

Abstract: This research approaches the theme of teaching motions, the relationship between the subjects and the knowledge in the teaching and learning process in the school environment. Linked to the line of research, Language and Teaching, it takes as object of analysis the teaching motions, more precisely the signification process of the materiality of writing. Such teaching motions were thought as something broader in the process of teaching and learning, as a fundamental part of the process of inscription of the subjects to knowledge in society, which the production and the displacements of meaning by the subject student, as well as the subject teacher, through writing, are fundamental. Thus, the present thesis aims to answer the following research question: How is it possible for subjects involved in the teaching and learning process to recognize the materiality of writing in the sense that they can notice its functioning as part of the production of meanings in the school environment, and how such work unfolds other broader processes of signification that come from this materiality? Focused on the theory, reflections and research on the intrinsic relationship between language and teaching in the field of Discourse Analysis, the object of the research was mainly based on the understanding, mobilization and analysis of the theoretical notions of language materiality, inscription of the subject to the meanings, the processes of identification and subjectification, the discursive memory, the relation between the processes of language, especially writing, and teaching motions. It was used the Discourse Analysis as theory and method, as well as an experimental corpus developed by the researcher in the teaching field. The corpus was composed through the idealization, proposition and accomplishment of teaching processes and motions involving writing - as well as reading - between the subjects: the school coordinator, who is also a researcher and author of this thesis, teachers and students of a private school, located in the south of Minas Gerais. The corpus was built through teaching work and concomitant discursive analysis, in which the expansion of language comprehension by the researcher and teachers - an expansion that involved reading texts on discourse analysis - was integrated to teaching. Thus, the analyzes developed took into account the process of this work with teaching motions and the meanings that were produced along the relationship between the subjects, as it is described / interpreted by the researcher. In addition, the language materials produced in this process are part of the corpus: written productions, interviews, literary reviews and artistic productions. The results indicate that research and theorizations in the field of Discourse Analysis contribute to the comprehension of the materiality of writing - in addition to others that can be produced through it, such as images and oral presentations - and to the production of other teaching motions, which may be relevant to the inscription of the subjects to knowledge, in the teaching-learning process, in this case, Middle School and High School.

Keywords: Discourse Analysis. Writing. Teaching motions. Subject. Knowledge.

Sumário

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	viii
Introdução	11
Capítulo 1 - Referencial Teórico da Pesquisa	25
Introdução	25
1.1. Ponto de Encontro entre a AD e o Ensino - seus Textos e os Sujeitos do Ensino na Pesquisa.....	25
1.2. Relação entre o Processo Ensino-Aprendizagem e a Materialidade das Línguas.....	36
1.3. Série Conceitual Significativa à Produção de Novos Gestos de Ensino.....	39
1.4. Interpretação e Autoria.....	47
1.5. A Falta como Mobilização do Desejo de Querer Saber.....	49
Capítulo 2 - Algumas Pesquisas no Campo da Análise do Discurso em Interface com a Psicanálise sobre a Produção da Escrita e Gestos de Ensino	52
Introdução	52
2.1. Apresentação das Pesquisas sobre Escrita e Ensino	52
Capítulo 3 - Montagem do Corpus Experimental, Descrição e Análises das Atividades	63
Introdução	63
3.1. Algumas Reflexões Sobre o Funcionamento do Ensino.....	66
3.2. A Inscrição no Espaço Escolar.....	73
3.3. A Produção dos Gestos de Leitura nos Processos de Ensino	76
3.4. A Relação Professor-Aluno e os Gestos de Escrita	80
3.5. Deslocamentos de Sentidos nos Gestos dos Sujeitos do Ensino-Aprendizagem.....	90
3.5.1. Gesto de Ensino 1.....	92
3.5.2. Gesto de Ensino 2.....	107
3.5.3. Gesto de Ensino 3.....	116
Considerações Finais	128
Referências Bibliográficas	131
Anexos	136
Anexo 1	136
Anexo 2	137
Anexo 3	138
Anexo 4	142
Anexo 5.....	145

*Ao escrever eu me dou as mais inesperadas
surpresas. É na hora de escrever que, muitas vezes,
fico consciente de coisas, das quais, sendo
inconsciente, eu antes não sabia que sabia.*

Clarice Lispector

Introdução

A presente pesquisa desenvolvida à luz do campo teórico da Análise de Discurso¹, por vezes entrelaçada com a psicanálise, voltada à linha de pesquisa Língua e Ensino, investe na produção dos gestos de ensino e dos processos de inscrição desses gestos no saber. Assim, nossa pesquisa almeja compreender, desenvolver e analisar gestos de ensino que levem os professores e alunos à relação entre a materialidade da escrita e a produção dos diversos processos de significação.

Na tentativa de compreender, produzir e analisar os gestos de ensino no espaço escolar, nosso objeto de pesquisa consiste em práticas de linguagem em que a exposição do sujeito aluno e do sujeito professor ao impulsionar os processos de significação diversos, principalmente através da materialidade da escrita, além de outras que podem ser produzidas a partir dela, como a leitura e a arte, são postas diretamente em questão.

No funcionamento do processo histórico da escrita e de outros processos de significação, há possibilidades de reconhecer e produzir o movimento entre as inscrições do sujeito aluno e do sujeito professor ao simbólico, como se especificará adiante. Conforme Orlandi (2004, p.12), a relação do homem com os sentidos se exerce em diferentes materialidades, em processos de significação diversos: pintura, imagem, escrita, escultura e outros. Para a autora a matéria significante, e/ou a sua percepção, afeta o gesto de interpretação, dá forma a ele. Assim, acreditamos que a materialidade da escrita - e de outras que dela advêm - dão forma ao gesto de ensino que leva à produção do saber.

Consideramos a necessidade de refletir sobre os gestos de interpretação que nós professores fazemos das diferentes materialidades nos processos de significação, entre elas a escrita, a leitura e a arte, a fim de permitirmos que o aluno possa, a partir dessas materialidades, produzir sentidos e conhecimento de forma ampla. Desse modo, queremos pesquisar sobre um tema ou um campo pelo qual podemos avançar na produção do saber, rompendo alguns limites para a produção de sentidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Acreditamos, por um lado, que ao ampliarmos o conhecimento sobre os modos de inscrição do sujeito aluno em sentidos evidenciados como objeto do seu discurso e ditos através da escrita, na forma histórica da língua que faz parte da sua constituição, poderemos

¹Doravante AD

explorar na escola o funcionamento amplo da escrita de modo a levar os alunos à compreensão de que ela é um processo de significação que lhes permite participar da produção do conhecimento. Por outro lado, acreditamos que os sujeitos professores poderão re-significar as relações estabelecidas com a escrita ao longo de seu processo formal com a escolarização e com o seu percurso profissional, pois, a nosso ver, essas relações ecoam e interferem em seus afazeres na sala de aula e na constituição de suas identificações profissionais².

Nosso objetivo é investigar a compreensão e, também, o funcionamento da linguagem escrita no ensino, no seio da relação professor, aluno e do conhecimento acumulado pela sociedade³, do qual a escola, a nosso ver, não pode abrir mão. Considerando que nos processos de ensino e aprendizagem os sujeitos estão constantemente expostos à materialidade da escrita como forma predominante do conhecimento legitimado, principalmente nos diversos modos de textos e escritos de toda ordem, perguntamos:

- Como é possível aos sujeitos reconhecer a materialidade da escrita, no sentido de notar o seu funcionamento como parte da produção de sentidos no espaço escolar e como tal funcionamento desdobra-se em outros processos de significação mais amplos que advêm da escrita?

Como desdobramento desta pergunta, questionamos também: - Como funcionam os gestos de ensino na direção de uma inserção significativa dos sujeitos no processo que leva à inscrição no simbólico, na relação com o conhecimento através da escrita, em sentido expandido?

Nosso propósito ao procurar responder a essas questões é trabalhar em torno de pontos nucleares daquilo que pode tornar possível, ou não, a inscrição dos sujeitos no ensino-aprendizagem através da materialidade da escrita, além de outros processos de significação ou materialidades em relação aos gestos de ensino na produção do saber.

Tomamos como material de análise os textos escritos e orais que os professores apresentaram aos alunos, os gestos de ensino e aprendizagem produzidos pelos alunos e professores através da materialidade da escrita, da arte e da leitura no contexto educacional. Desse modo, analisamos gestos de ensino no espaço escolar em que pudéssemos observar

²Assolini (2016) produziu um trabalho que mostra a relação que os sujeitos-professores estabeleceram com a escrita ao longo de seu percurso formal de escolarização. A autora evidenciou práticas dos professores na sala de aula destacando suas relações com a escrita no percurso de escolarização. A autora aponta as consequências para a constituição das identidades profissionais desses sujeitos.

³Nessa pesquisa, reconhecemos o “conhecimento acumulado pela sociedade”, como conhecimento científico no sentido forte, um estatuto importante, do qual a escola não pode abrir mão.

detidamente os modos de inscrição dos sujeitos envolvidos no processo educacional em relação aos processos de significação na produção do saber.

A montagem do *corpus* da pesquisa e, ao mesmo tempo, a realização, mobilização e observação de diversos gestos de ensino foram realizados em uma escola privada de uma cidade localizada no Sul de Minas Gerais por uma equipe de sujeitos da educação: coordenadora de ensino - que é também a pesquisadora da presente tese -, professores e, também, por alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Vinculamos os gestos de ensino das disciplinas Literatura, Arte, Gramática, Redação, Geografia, História, Ciências Sociais, respeitando suas especificidades, à pesquisa. Partimos do pressuposto de que poderíamos produzir deslocamentos significativos, tendo por base, principalmente, noções da AD relacionadas aos gestos de escrita, desenvolvendo processos de significação diversos no ensino. Enquanto sujeitos da pesquisa, professores e coordenador de ensino, desenvolvemos um olhar pesquisador, promovendo diferenciações nos gestos de ensino através da materialidade da escrita, da leitura, da arte no ensino⁴.

Diante dessa necessidade de se produzir sentido nos diversos modos de ensino, partindo das compreensões decorrentes dos estudos teóricos da AD e também conforme análises feitas ao longo do desenvolvimento desse trabalho, torna-se importante dizer que, conforme Orlandi (2005), a AD, domínio teórico em que a presente pesquisa se inscreve, não procura o sentido verdadeiro, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica. A autora retoma Pêcheux (1999), dizendo que todo enunciado é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível oferecendo lugar à interpretação. O enunciado é suscetível de ser ou tornar-se outro. Esse lugar do outro enunciado é o lugar da interpretação, da manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos. É preciso reconhecer que, segundo Althusser (1985), as evidências nas produções de sentido são ideológicas e a forma-sujeito é determinada, produzida pelas condições históricas. Assim, faz-se necessário entender o processo de constituição do sujeito e

⁴No PPGCL/Univás, a professora Doutora Maria Onice Payer coordena um grupo de pesquisadores, do qual essa pesquisadora faz parte, que trabalha a relação sujeito/língua(s) nos processos de ensino-aprendizagem de língua(gem). A proposta desse grupo de pesquisadores é a construção de práticas de ensino e investigação por professores-pesquisadores através de um dispositivo de trabalho em que a expansão da compreensão sobre a língua(gem) integra-se ao ensino e, ao mesmo tempo, leva à produção de *corpus* experimental de pesquisa. O objetivo é ampliar a compreensão do funcionamento da linguagem no ensino. O tema pesquisado por esse grupo é: Práticas de Linguagem, Memória e Processo de Subjetivação; - Linha da pesquisa: Língua e Ensino; - Área: Análise do Discurso.

a materialidade do sentido, nesse caso, no processo de ensino aprendizagem, envolvendo os gestos de escrita.

O que se procura fazer na pesquisa, como visa a Análise do Discurso, é uma compreensão de como os objetos simbólicos, nesse caso os gestos de ensino e a escrita, produzem sentidos. Nessa pesquisa, nossa proposta foi a de prover a compreensão da linguagem - ao modo da noção materialista da AD - que se encontra em funcionamento na sociedade, em relação à língua e ensino, especificamente em sua remissão ao espaço escolar, pelo viés da escrita. Desse modo, pretendemos identificar possibilidades de compreensão da inscrição do sujeito ao simbólico por meio da escrita, principalmente.

Além disso, com base nas considerações de Payer (2006b) que trata do gesto de escrever por duas vias: a de “(d)enunciar a verdade e a de sugerir sentidos”, nossa proposta de pesquisa em relação ao campo do ensino e da escrita não é a de “denunciar verdades”, tampouco as que dizem respeito ao que “falta” no trabalho dos sujeitos professores, mas antes a de “sugerir outros gestos possíveis de enunciar”, quando se trata do ensino e da escrita, de “prover sentidos” ao interlocutor, nesse caso, os sujeitos alunos e também os professores em formação, a fim de que “os enunciados que importam efetivamente” àquele que escreve se inscrevam, através de quem escreve, não somente no texto, mas no sujeito e no real sócio-histórico.

Dessa maneira, buscamos trabalhar de modo que se possa, no campo do ensino, também sugerir possibilidades enunciativas para além daquelas acenadas na denúncia do que falta fazer, ou do que não se faz. Até por que no campo da educação transbordam denúncias e apontamentos de “faltas”, no sentido pedagógico do termo. Em outra direção consideramos importante, através da sugestão de sentidos, dar espaço à falta no sentido de sua função no discurso, como “horizonte do dizer”, Orlandi (2004).

Como decisão por uma direção de trabalho e não outras, investimos na pesquisa sobre a produção de uma escrita onde as enunciações não mais se apresentam como possibilidades apenas futuras, mas que seus sentidos possam ser ditos, formulados, produzidos e, sobretudo, re-significados⁵. Nesse ir adiante, movimentamo-nos “entre os sentidos *já ditos* e aqueles *a*

⁵Payer (2006b) apresenta-nos dois modos de enunciar: enunciação por denúncia e enunciação sugestiva. As condições de produção da denúncia no movimento de 1968 supõem, além do interlocutor empírico imediato - aquele a quem se diz -, outro interlocutor discursivo: instância terceira em face da qual a denúncia tem sua razão de ser. Conforme a pesquisadora (idem, p. 65), “o sentido de *enunciar* no modo da denúncia, como no movimento de 1968, circula supondo: um sujeito, detentor do saber, que enuncia um objeto discursivo que não era reconhecido e passa a ser um interlocutor que ocupa posição de autoridade capaz de executar uma ação subsequente à denúncia, em relação ao objeto discursivo em questão”. Supõe-se, então, na denúncia, um Sujeito

dizer”. Nossa pesquisa, com base nessas reflexões, foi repensar os gestos de ensino que permitem produzir ou deslocar sentidos que levem tanto à re-significação dos sujeitos, quanto à produção do saber. Nossa sugestão é a de conceber o ensino como produção histórica do saber sempre enlaçado pela *memória discursiva* que constitui o sujeito professor e o sujeito aluno e pela *formulação discursiva* que atualiza os conhecimentos de ambos permitindo seus deslocamentos.

Assim, no processo metodológico e nas análises que fomos desenvolvendo, consideramos o intradiscurso e o interdiscurso⁶. A observação do *interdiscurso* permitiu-nos remeter - em relação às propostas produzidas pelos professores e desenvolvidas pelos alunos – tanto às produções dos sujeitos alunos, quanto às produções do sujeito professor em uma filiação de dizeres, a uma memória e a identificá-la em sua historicidade e processos de inscrição dos sentidos relacionados a um determinado domínio de saber. O *intradiscurso* permitiu-nos observar o que foi dito, pelo viés da escrita, - tanto nas propostas feitas pelos professores, quanto no seu desenvolvimento pelos alunos, naquele momento dado, aqui e agora, em determinadas condições de produção relacionadas ao saber.

A delimitação que fizemos do *corpus*, que foi montado de maneira experimental, não seguiu critérios empíricos, mas teóricos. Propôs-se, nesse trabalho, produzir um processo e um conjunto de materiais de linguagem a partir de uma intervenção do pesquisador, nesse caso, no seio da prática do ensino-aprendizagem. Conforme Orlandi (2005), é necessário, para a configuração de um *corpus* e a configuração da pesquisa, introduzir um dispositivo teórico com o qual possamos intervir na nossa relação, enquanto pesquisadores, com os objetos simbólicos que analisamos, produzindo um deslocamento em nossa relação de sujeito com a interpretação. A autora aponta que é esse deslocamento que vai permitir um trabalho no entremeio da descrição com a interpretação, ou em seu batimento, conforme fora proposto por M. Pêcheux (1999). As interpretações, originadas dos processos desencadeados e dos gestos de interpretação aqui descritos, não são únicas nem finitas. As análises apresentadas nessa pesquisa estão voltadas ao objeto e objetivos propostos e foram dadas a certas condições de produção.

- nem sempre coincidente com o interlocutor empírico imediato – em posição de tomar providências em relação ao conteúdo denunciado. Já para uma enunciação sugestiva, diferente da denúncia, o enunciador provê sentidos outros na materialidade mesma do enunciado.

⁶Paul Henry (1992) observa o termo interdiscurso definindo-o como o saber já constituído, o pré-construído. Propõe o termo pré-construído para nomear aquilo que remete a uma construção anterior e exterior, naturalmente aceita dentro de uma coletividade. É o *sempre-já-aí* do posicionamento discursivo-ideológico, o sentido pré-existente que está na sustentação de qualquer novo sentido.

Dados obtidos através das práticas de escrita, relatórios, poemas, descrições, informações, fotografias, gravações em áudio e vídeo constituíram o *corpus* de análise. É importante enfatizar, conforme Orlandi (idem), que a constituição do *corpus* e a constituição da análise caminham juntas, são simultâneas, já que não há possibilidade de se encontrar diante de um *corpus* inaugural, mas de se perceber diante de um *corpus* em construção, em função do processo de interpretação que acompanha essa análise.

Além disso, cabe destacar que nessa pesquisa deu-se uma inflexão a mais sobre tal simultaneidade entre a constituição do *corpus* e análise, uma vez que a montagem do *corpus* sendo da natureza experimental foi empiricamente exercitada pela pesquisadora junto aos sujeitos professores e alunos, de modo que a interpretação/análise foi condição necessária para “desenhar” os projetos e colocá-los em exercício pelos sujeitos que os vivenciaram. Nesse seu estatuto, constitutivo, também funcionou a interpretação, esta reside no próprio dispositivo teórico. Ou seja, as análises ocorreram no momento da “projeção” (elaboração de projetos) do *corpus* e no momento da “interpretação simultânea” da produção de sentidos e dos gestos nos sujeitos. Essas análises estarão presentes, muitas vezes, no decorrer desse texto, como pré-construídos teóricos, isto é, como noções que já se inscreveram no dizer e nos gestos do sujeito pesquisador – coordenador de ensino. A sua indicação, que pretendemos fazer notar em nosso texto de tese sempre que possível, é de uma natureza tal que requer a presença do olhar leitor.

Desse modo, para chegar às respostas da pergunta de pesquisa proposta nesse trabalho, o *corpus* foi construído por algumas *montagens discursivas* envolvendo gestos de escrita dos sujeitos com o objetivo de mostrar como o objeto do discurso funciona na produção dos (efeitos de) sentidos, no que diz respeito ao funcionamento da escrita dos alunos em relação ao saber e a “percepção” que os professores têm dela. Essa escrita indica os processos de inscrição do aluno no saber e, não menos importante, leva o professor a compreender o movimento de sentidos entre o interdiscurso e o intradiscurso no processo de ensino e no exercício da escrita.

Consideramos necessário expor com algum detalhamento esse processo de construção do *corpus*, enquanto parte de uma experiência na qual optamos por articular a pesquisa e os gestos necessários à função de coordenadora de ensino, apostando na direção mencionada de passar da denúncia à proposição, com amparo no referencial teórico da linha de Língua e Ensino da instituição onde desenvolvemos o doutorado.

Iniciamos nosso trabalho juntamente com alguns professores do Ensino Fundamental II que trabalham com os alunos do 7º ao 9º ano, dos quais a pesquisadora desse trabalho é também, como foi dito, a coordenadora de ensino. No decorrer da pesquisa⁷, alguns professores envolvidos no projeto, que também trabalham com turmas do Ensino Médio, desenvolveram, igualmente com alunos do 2º ano do Ensino Médio, atividades através de gestos de ensino que iremos analisar. Os sujeitos da pesquisa, portanto, conforme já dissemos anteriormente e que a seguir justificaremos tais escolhas, são professores, alunos e coordenadora do Ensino Fundamental e Médio. Os professores participantes da pesquisa trabalham com as disciplinas que envolvem as áreas da Linguagem e Ciências Humanas.

A escolha por esse contexto e sujeitos para o desenvolvimento dessa experiência constitutiva do *corpus* dessa pesquisa deveu-se aos seguintes fatores:

1) A escolha por aluno do Ensino Fundamental II justifica-se de certo modo por uma razão prática, pelo fato de, nesse nível de ensino, na escola onde foi realizada a pesquisa, existir uma carga horária com folga na programação de ensino. Assim, tornou-se possível desenvolver projetos paralelos à programação do material apostilado de uso cotidiano, ou de fazer adaptações nas atividades descritas no material. Na programação do Ensino Médio a folga é menor, pois o material didático é voltado para a preparação ao vestibular e a carga horária é bastante extensa. Além disso, nessa fase, dos 11 aos 14 anos, os alunos sempre são muito envolvidos nos projetos, desejam participar ativamente das atividades propostas.

Com o decorrer do tempo, a pesquisa estendeu-se ao 2º ano do Ensino Médio: os gestos de ensino trabalhados no Ensino Médio foram produzidos pelos mesmos professores que também desenvolveram os trabalhos no Ensino Fundamental II. Após a leitura e interpretação dos textos relacionados à AD, fomos observar mais de perto como o aluno, ao desejar a produção do conhecimento por meio da materialidade da escrita iria se inscrever (ou não) nos saberes mobilizados em sala de aula.

2) A seleção dos professores dessas disciplinas da área das Ciências da Linguagem e das Ciências Humanas e Sociais deveu-se ao fato de que, para dar início à pesquisa, uma equipe da área de linguagem e humanas poderia ter maior envolvimento na compreensão do funcionamento da linguagem no espaço escolar, pois eles se interessariam mais em

⁷Consideramos o trabalho feito juntamente aos professores como parte da constituição do *corpus* da tese e também como uma pesquisa no sentido de experimentação de propostas e modos diversificados de trabalhar com a escrita, tal como consideradas em projetos de pesquisa e extensão na linha de pesquisa Língua e Ensino do PPGCL/Univás, como vamos especificar adiante. O termo pesquisa também terá, portanto, esse sentido de procura por esses processos, ao longo desse texto.

compreender como as práticas de linguagem relacionadas ao processo da escrita, mais especificamente, são postas nos processos de inscrição na produção do saber⁸.

3) Desejo de crescimento profissional e aprofundamento nos estudos da linguagem por parte da pesquisadora, coordenadora de ensino que, ao investigar as contribuições das práticas de linguagem relacionadas ao processo da escrita na relação professor e aluno frente ao ensino, indiretamente estaria fazendo, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre seus gestos profissionais ao lidar com o aluno e o professor, alcançando elucidações de valor, espera-se, para essa prática social.

A montagem do *corpus* experimental deu-se inicialmente de modo bastante enlaçado à fase da pesquisa teórica, das leituras dos referenciais bibliográficos com base na AD⁹. Primeiramente, os sujeitos participantes da pesquisa, professores e a pesquisadora desse trabalho, coordenadora de ensino, tiveram uma fase de leitura de diversos textos teóricos¹⁰ e de estudo e discussões relacionados à questão da inscrição dos sujeitos ao saber; à materialidade das línguas; aos processos de identificação e subjetivação; aos processos polissêmicos e parafrásticos da linguagem; à produção dos arquivos e aos processos de produção da escrita e da leitura. Assim, vários conceitos, explicitados adiante no referencial teórico desse trabalho, que sustentam as análises, também desencadearam as propostas de ensino, aqui analisadas, produzidas pela coordenadora de ensino e pelos professores.

Partimos de uma observação inicial, na proposta da tese, de que a relação professor-aluno passava sempre, e quase exclusivamente, pelo papel escrito. Esses sujeitos dialogavam pouco, relacionavam-se pouco, e esta relação estava nucleada no exercício de perguntas e respostas, de trabalhos, pesquisas escolares, de testes, enfim, atividades pelas quais a escrita se apresentava como linguagem onipresente, mas de uma maneira “muda”, se podemos dizer assim. Os escritos dos alunos eram lidos e corrigidos segundo um ou outro padrão escolar, devolvidos aos alunos para que revissem suas “faltas” e assim se superassem. A nosso ver,

⁸No decorrer da pesquisa, alguns professores de exatas também passaram a fazer as leituras dos textos com base na AD. Os professores envolvidos na pesquisa conversavam sobre as leituras e sobre as atividades que estávamos desenvolvendo durante os intervalos. Assim, os professores de exatas pediram que eu lhes enviasse os textos, pois também queriam fazer a leitura. Em nossa pesquisa, não apresentamos atividades desenvolvidas pelos professores de Matemática, porém eles participaram, parcialmente, da leitura e reflexão sobre gestos de ensino, com base na AD.

⁹Enfatizamos que os textos, com base nas noções teóricas da AD, estudados pelos sujeitos da pesquisa, coordenador de ensino e professores, não fazem parte do *corpus* dessa pesquisa, não há na presente tese uma análise do discurso deles. Portanto, o que faz parte do *corpus* e que está relacionado ao estudo dos textos teóricos da AD é o processo da leitura desses textos: são os gestos de leitura, de interpretação e de ensino deflagrados por eles e a partir deles que foram tomados como *corpus* da pesquisa.

¹⁰Os textos estudados envolvem noções teóricas trazidas por Orlandi (1998a, 2012), Payer (2013), Nunes (2005) e Indursky (2010).

esse modo de trabalho e relação em torno da escrita não possibilita um envolvimento entre os sujeitos e impulsiona pouco a relação de ambos com o conhecimento, com sorte de mediação e conflitos que ali se estabelecem. Foi para tocar nesse ponto sensível que propus, como coordenadora, a leitura sobre questões de linguagem e de escrita junto aos professores. A ideia era, frente aos processos de ensino, ampliar e compreender conceitos teóricos da AD que levassem professores e coordenadora de ensino a lidar com os sujeitos alunos e sua escrita de modo a reconhecer nela seus processos de inscrição em relação ao conhecimento. Dessa forma, partimos da compreensão da historicidade da produção do saber, evidenciada nos objetos do discurso ditos através da materialidade dessa escrita pelos alunos - bem como de outras formas de linguagem e processos de significação. Assim, tornou-se possível desenvolvermos certos gestos de ensino, considerando e, na medida do possível, interferindo em suas condições de produção de modo que, de fato, despertasse no aluno e também no professor o desejo de saber e de inserir à escrita como um recurso nesse processo.

Celada e Payer (2016, p. 17), ao pontuar que “as práticas de ensino-aprendizagem fazem parte das condições de produção de um processo de inscrição por *parte de um sujeito da linguagem numa ordem: a da língua*”, estendem o conceito de inscrição em relação a qualquer ordem de funcionamento linguístico e indicam que essa inscrição na ordem especifica o que se entende como processo de identificação, *totalmente enlaçado ao de subjetivação*, e a cada singular subjetividade. Razão pela qual, destacam as pesquisadoras, o trabalho com as línguas leva à ordem do significante e da alteridade, produzindo impactos sobre o discurso pedagógico.

Cavallari (2013) trata as questões do desejo, falta e angústia, que se mostram produtivas para problematizar a educação no contexto atual. Investigando a função do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem, evidencia as possíveis posições que os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem ocupam no espaço escolar. Aponta no contexto educacional atual o funcionamento de um imaginário de que o professor deve moldar sua prática, a fim de atender o que o aluno diz desejar. A autora indica como desse modo, nesse imaginário, o professor torna-se o objeto do desejo do aluno. Este, por sua vez, busca um saber totalizante, sem muito esforço e em curto prazo. Conforme a autora, nos processos educacionais torna-se necessário despertar o desejo de saber, colocando alunos e professores no lugar de aprendizes. A autora lembra que algo sempre precisará faltar para mobilizar o desejo para então, possibilitar a elaboração e (trans)formação do saber. Assim, conforme a autora, os saberes e sujeitos, no espaço educacional, devem ser (re)visitados e

(re)inventados. Saber não é algo encontrado ou alcançado, este deve ser pensado sempre como algo em (trans)formação.

As considerações dos autores apresentam bases e luzes para as questões que almejamos analisar nessa pesquisa. Os gestos de ensino feitos e apresentados em nossas análises mostram que aluno e professor podem se inscrever nos saberes, cada um cumprindo a sua posição e função nos processos de ensino e de aprendizagem, também de um modo novo, podemos dizer, nas palavras de Cavallari (idem), (re)inventados. É importante ressaltar esse papel, pois nas nossas experimentações dos gestos de ensino buscamos e percebemos, de fato, o papel fundamental do despertar do desejo como fio condutor para a produção do saber dos sujeitos no contexto educacional.

Ainda sobre a questão do desejo, pela perspectiva da psicanálise, Prassi (1997) mostra-nos a importante questão do desejo no espaço educacional como uma possibilidade de mobilizar o *desejo de ter escolha* nos processos de ensino e aprendizagem. Conforme a autora, o desejo de ser livre para escolher como aprender pode mobilizar os saberes da língua estrangeira, por exemplo. A autora observa uma relação entre o desejo de ser livre para escolher como aprender e o gozo que essa liberdade traz no processo de aprendizagem.

Nas nossas práticas e análises percebemos também a materialidade ou o processo de significação da arte possibilitando a liberdade de escolher como aprender/saber e o prazer desencadeado pela a liberdade de escolher como aprender. Percebemos que a arte é um gesto de ensino que possibilita a liberdade de aprender. Percebemos que, ao escolher o gesto de aprender pelo viés da materialidade da arte, o aluno mobiliza processos de significação ou sentidos diversos e nos surpreende em suas produções. Através da arte, o aluno pode (re)significar a “leitura da escrita”, por exemplo, inscrevendo-se ao simbólico de modo muito significativo, a partir da singularidade de seu processo.

Outra noção mobilizada de modo crucial nessa pesquisa refere-se à noção da interpretação relacionada ao saber, mais especificamente, da produção/inscrição do/ao saber. Consideramos importante, nesse sentido, trazer a noção de interpretação relacionada à posição autor, uma vez que se trata da escrita, com base nas reflexões de Orlandi (2004). Para a autora, o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. A autora nos leva a entender que é na função-autor que aparece de forma visível o efeito de historicidade tornando mais claros certos aspectos da interpretação (p.71).

Essa reflexão muito contribuiu para nossas análises, pois, a nosso ver, ao lado do desejo de saber, a produção do saber acontece por que passa pela possibilidade do

interpretável. Pensamos na possibilidade de gestos de ensino que historiciza o sujeito, que constitui a memória discursiva, o saber discursivo. Nessa direção, Orlandi (2008) observa que no momento em que o aluno representa-se na origem do que diz com sua responsabilidade, suas necessidades, ele se assume autor. Conforme autora, na formulação dos sentidos há um investimento do corpo do sujeito presente no corpo das palavras.

Há, a nosso ver, como antecipamos acima, a identificação no processo de significação ou da produção do saber. Pensamos que, trabalhando desse modo, com a identificação tal como de fato ela se dá, poderemos efetivamente deixar emergir sujeitos de linguagem no espaço da sala de aula, o que contribui para produzir deslocamentos de sentidos nos gestos de ensino (PAYER, 2013).

Fedatto (2013) também relaciona o saber à historicidade da linguagem, do sujeito e do espaço em sua pesquisa. Na linha de pesquisa sobre saber urbano e linguagem, a autora mobiliza a questão do saber na história da cidade. Em suas análises, a autora conclui que o saber cotidiano, o que designa como o “saber da rua” - que vemos emergir nos escritos dos alunos, quando tomam certa posição em relação ao conhecimento - é produzido historicamente e que, assim sendo, é necessário reconhecê-lo como produto de um trabalho, de uma prática, que seleciona seus instrumentos, seus modos de proceder e seu campo de atuação, no presente caso, o espaço escolar. Desse modo, conforme a autora o saber é uma *forma-histórica* da relação política com o conhecimento.

Assim, a noção de saber que nessa pesquisa mobilizamos vem ao encontro das reflexões de Orlandi (2004, 2008) e Fedatto (2013), entre outros autores¹¹ pois as experiências de ensino analisadas remetem ao saber diversificado produzido através da materialidade da escrita, em sua relação com o conhecimento instituído (quando é pura técnica de produzir textos), o que provê movimentos de sentidos e re-significações. O saber mobilizado nessa pesquisa, portanto, refere-se à produção de sentidos da parte dos alunos, a materialidades diversas, a gestos que possibilitam a subjetivação de um modo e não de outros. Em suma, o saber pode ser compreendido como uma *forma-histórica*¹² produzida em relação à

¹¹Em nossa dissertação de mestrado - *Memória Oral na relação com o ensino da língua escrita: um processo de constituição do sujeito adolescente*. Dissertação de Mestrado, Univas (2008) - trabalhamos também com a compreensão de M. de Certeau (1982) - *A escrita da História - sobre o saber, como saber de si e saber do outro na prática historiográfica*, e que transpusemos para a reflexão e pesquisa sobre o espaço escolar, quanto à escrita por sujeitos adolescentes.

¹²Orlandi (2005) mostra que há uma contradição na forma-sujeito-histórica e a relaciona ao processo de assujeitamento. Para a autora, a forma-sujeito histórica que corresponde à sociedade atual representa bem a contradição: é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é capaz de uma liberdade sem limites e de uma

historicidade que vai constituindo os sujeitos no contexto educacional. Observamos que o sujeito vai historicizando seu dizer, tornando-o interpretável. Conforme Orlandi (2004, p. 70), “o sentido que não se historiciza é ininterpretável, incompreensível”, portanto.

Apresentado o eixo segundo o qual nossa pesquisa se baseia e se desenvolve, passamos à indicação das suas partes e argumentos constitutivos. Esse trabalho está estruturado da seguinte forma: no capítulo primeiro, apresentamos mais detidamente o referencial teórico que nos serviu de base para desenvolvermos e compreendermos nosso dispositivo de análise, seus materiais e processos na produção de gestos de ensino na relação professor-aluno-escrita. Apresentamos, primeiramente, um conjunto de noções da AD que foram trabalhadas juntamente com os professores pesquisadores e que contribuíram na projeção e construção das práticas de ensino e investigação através de um dispositivo de análise que levou à construção do *corpus* experimental da pesquisa, através dessas experimentações. Noções teóricas trazidas por Orlandi (1998a, 2012), Payer (2013), Nunes (2005), Indursky (2010), além de outros autores, apresentados nesse trabalho, trouxeram-nos reflexões para repensarmos sobre o funcionamento da linguagem nas práticas de ensino de um modo mais amplo, no espaço escolar. Através da leitura e interpretação de textos desses autores, os professores sujeitos participantes desse trabalho foram se integrando à pesquisa, foram projetando e encontrando modos de pensar o trabalho, a nosso ver, muito produtivos à inscrição ao simbólico no processo de ensino. Dentre eles, destacaremos na tese o que diz respeito mais diretamente à escrita.

Apresentamos também, no capítulo primeiro, noções teóricas que embasam a compreensão sobre a materialidade da língua. Pelo fato dessa pesquisa ter como proposta a produção de gestos de ensino em que objeto do discurso possa ser dito através da escrita, mais especificamente, não poderíamos deixar de trazer algumas reflexões teóricas, à luz dos estudos de Pêcheux (1990a, 1990b, 1995, 1999) que desencadeiam uma compreensão da linguagem e da escrita sobre a memória discursiva e o funcionamento do discurso, Orlandi (2001a, 2001b, 2002, 2003, 2004, 2009) sobre o processo de produção dos saberes, a relação da língua nacional e materna, interpretação e autoria, Payer (2000, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2014, 2015) sobre as línguas nacional e materna como dimensões distintas da memória, e Payer e Celada (2016) e Cavallari (2013) sobre os processos de identificação e

submissão sem falhas. Pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua. A autora, assim, mobiliza o processo de assujeitamento realizado pela forma-sujeito histórica.

subjetivação na/pela língua, o desejo, a falta e a transferência em relação à (trans)formação do saber.

Ainda no capítulo primeiro, apresentamos uma elaboração fundamental ao desenvolvimento desse trabalho que diz respeito a uma série conceitual bastante significativa ao ensino, escrita por M.O. Payer e M. T. Celada (2016), no livro “Subjetivação e Processos de Identificação. Sujeitos e Línguas em Práticas Discursivas - Inflexões no Ensino”. No seu capítulo primeiro “Sobre Sujeitos, Língua(s), Ensino. Notas para uma Agenda”, as autoras apresentaram o modo como a materialidade da língua, como discurso, e das línguas, em particular, participa do processo de constituição e da (re)significação dos sujeitos pela relação com o simbólico. As pesquisadoras leem e sintetizam uma série conceitual desenvolvida na AD que muito nos beneficiará nas produções dos gestos de ensino e suas análises. Essa série conceitual, reunida em um só capítulo, a meu ver, é de fundamental importância aos pesquisadores e professores que desejam apropriar desses sentidos no trabalho de ensino.

No capítulo segundo, apresentamos algumas pesquisas realizadas por especialistas da AD relacionadas ao processo ensino-aprendizagem que muito contribuíram para o desenvolvimento dos gestos de ensino desenvolvidos nessa pesquisa. Os pesquisadores: Gallo (1992), Pfeiffer, (2000), Corrêa (1997), Barros (2014), Cavallari (2016), Assolini (2016) e Fedatto (2016) trabalharam distintas questões que foram se delineando em torno da constituição do sujeito e dos gestos de ensino.

No capítulo terceiro, apresentamos a exposição da realização da montagem desse singular *corpus* de pesquisa que se configura também como processo da montagem de certa prática no ensino, na posição de coordenadora da escola onde essa prática se instaurou, como parte dessa pesquisa, e como pesquisadora autora da presente tese. Ainda no capítulo terceiro, dando prosseguimento ao detalhamento da análise junto com a exposição do processo desenvolvido, apresentamos uma série de gestos de ensino e detalhamento de aspectos da inscrição dos sujeitos, professores e alunos, no simbólico, através da escrita. Interpretamos, como coordenadora de ensino, e descrevemos/interpretamos como pesquisadora, em um “duplo batimento” desse nosso modo de olhar e estar na linguagem, - a produção dos gestos das experimentações e dos gestos realizados - a investigação sobre a escrita feita também pelos sujeitos professores-pesquisadores envolvidos.

Para encerrarmos, apresentamos algumas considerações finais que elucidam o objetivo da nossa pesquisa sobre a compreensão da materialidade da escrita nos processos de

subjetivação na produção do saber, nas condições de produção do espaço escolar. Por fim, relacionamos as referências bibliográficas e os anexos.

Capítulo 1 – Referencial Teórico da Pesquisa

Introdução

Nesse capítulo, primeiramente, tratamos das noções da AD, que foram estudadas e trabalhadas por nós, juntamente com os professores. Tais noções contribuíram na construção de gestos de ensino e investigação através de um dispositivo de análise concomitante à prática que levou à construção do *corpus* experimental da pesquisa. As reflexões que nos serviram de base para a produção dessa prática junto aos professores, nessa etapa, são de: Orlandi (1998a, 2012), Payer (2013), Nunes (2005) e Indursky (2010).

Também, nesse capítulo, apresentamos as noções teóricas advindas da AD em relação à materialidade da língua, à luz de Pêcheux (1990a, 1990b, 1995, 1999) sobre a memória discursiva e o funcionamento do discurso; Orlandi (1992, 2001a, 2001b, 2002, 2003, 2004, 2009) sobre o processo de produção dos saberes, língua nacional, interpretação e autoria; Payer (2000, 2005a, 2006a, 2006b, 2007, 2014, 2015) sobre a memória da língua materna, como uma dimensão distinta da memória, e os processos de identificação e subjetivação na/pela língua; Payer e Celada (2016) sobre uma série conceitual, intitulada “Sobre Sujeitos, Língua(s), Ensino. Notas para uma Agenda”, considerando aquilo que no campo da AD tem sido formulado em torno da questão do ensino; Cavallari (2013) sobre questões advindas da psicanálise referentes às noções de desejo, falta e transferência em relação à (trans)formação do saber, que embasam nossas análises. A seguir apresentamos os autores e noções teóricas que nos deram base para a realização desta pesquisa.

1.1 Ponto de Encontro entre a AD e Ensino - seus Textos e os Sujeitos na Pesquisa

Nessa seção, vamos apresentar as pesquisas teóricas da AD que nos serviram de base na produção do dispositivo de análise e trabalho dos sujeitos professor e coordenador - sujeitos envolvidos na primeira etapa da pesquisa - que desencadearam os gestos de ensino, na relação professor e aluno no contexto educacional.

Os textos da AD, lidos e analisados juntamente com os professores, sujeitos dessa pesquisa, trouxeram-nos noções para repensarmos sobre o funcionamento da linguagem nas práticas do ensino, em diversas disciplinas. As noções teóricas estudadas contribuíram para

produção nessa pesquisa de um dispositivo teórico analítico que nos levou à compreensão mais detalhada do funcionamento da linguagem nos processos discursivos que se dão nos gestos de ensino e nos permitiu entrever como a significação se dá entre a posição do aluno e do professor em relação à produção do saber.

Essa etapa da nossa pesquisa teve início em uma reunião de professores, no início do ano letivo de 2016, quando a pesquisadora, também sujeito participante dessa pesquisa, optou por colocar, juntamente com o material da programação do evento, um texto de Eni P. Orlandi (2012), intitulado “*Um Discurso (da Educação) para os Direitos Humanos*”¹³. A escolha do primeiro texto deveu-se ao fato de que passamos a reconhecê-lo como texto-mensagem¹⁴ que fez diferença aos professores sobre a Educação em relação aos Direitos Humanos. Além disso, a leitura do texto levou-nos a refletir sobre o conceito de educação a partir da noção de discurso. Portanto, passamos a reconhecer a educação como um processo que pode viabilizar os Direitos Humanos. O texto de Eni P. Orlandi foi apresentado no início da reunião a todo corpo docente da escola, da Pré-Escola ao Ensino Médio. Projetamos o texto literal em multimídia durante a leitura feita pela pesquisadora da presente pesquisa, também ali inserida como coordenadora de ensino e, portanto, na posição sujeito de pesquisa.

A partir das reflexões desse texto, os professores foram interpretando a relação entre linguagem, os direitos humanos e a educação. Ao expor o texto, ressaltéi que a autora argumenta, inicialmente, que a Declaração dos Direitos Humanos coloca suas expectativas na educação e lembra-nos do fato da educação, a partir da revolução francesa, fazer parte dos instrumentos do Estado. Prosseguindo, expus que a autora, com base na AD, fala da ideologia em relação aos sentidos na linguagem e relaciona a educação com os sentidos apreendidos ideologicamente, colocando-a como uma questão fundamental para a promoção dos Direitos Humanos.

A leitura deste texto nas específicas condições de produção de uma reunião pedagógica no início do ano letivo deflagrou todo o processo de compreensão e envolvimento dos sujeitos professores com os gestos que se produziram adiante. Pois, conforme Orlandi (idem), os direitos não são ensinados, mas podemos criar pela educação condições de fazer com que os sujeitos percebam as evidências que darão conta de colocá-los de modo crítico

¹³O texto “Um Discurso (da Educação) para os Direitos Humanos: Quem, onde e quando?” está apresentado no livro intitulado: *Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, e Ideologia* (ORLANDI, 2012, p. 164-166).

¹⁴Nomeamos o texto como uma mensagem pelo fato de, no início do ano letivo, colocarmos na pasta dos professores, juntamente aos projetos que desenvolveremos durante o ano letivo, um *texto-mensagem* com o propósito de levar os professores a reflexões que possam motivá-los a recomeçar as atividades letivas.

frente à realidade, compreendendo questões como respeito à vida, segurança no trabalho, liberdade e outros.

Em suma, a autora, apoiando-se na descrição de fatos históricos sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, destaca a função da educação na reivindicação dos direitos e o respeito a eles. Conforme Orlandi (idem), a educação deve ser o mecanismo capaz de levar o sujeito a reconhecer e a respeitar os direitos humanos. A partir da leitura desse texto, todos os professores presentes, entre eles os sujeitos participantes da pesquisa, puderam refletir, em suas condições de produção, sobre a produção e a apreensão de sentidos da linguagem, sobre processos ideológicos em relação aos Direitos Humanos e, principalmente, sobre a nossa responsabilidade, enquanto educadores, em relação aos gestos de ensino que poderão contribuir para a construção do respeito aos Direitos Humanos.

Com base nas reflexões desse texto apresentado na reunião geral, e, conforme as reações dos professores, a nosso ver, encantados com os sentidos produzidos através da leitura dessa escrita elaborada por Orlandi (idem), organizamos um projeto de estudos à luz do campo teórico da AD. Esse projeto envolveu os professores do ensino Fundamental II e a coordenadora de ensino. Alguns professores envolvidos também ministravam aulas no Ensino Médio. Assim, a pesquisadora, também sujeito participante dessa pesquisa, na posição de coordenadora pedagógica juntamente com professores, foi lhes enviando diversos textos para estudos.

Tais textos de certa forma nos conduziram para a produção de gestos de ensino diversificados. Por essa razão, consideramos relevante apresentar, no capítulo primeiro deste trabalho, os textos estudados e trabalhados pelos sujeitos dessa pesquisa, - pois poderiam interessar aos professores que pretendessem produzir outros gestos no ensino com base nas noções teóricas da AD. A nosso ver, as noções teóricas da AD podem contribuir para os gestos de ensino que levam o aluno e professor aos movimentos de inscrição em relação aos processos de subjetivação. Pela perspectiva discursiva, compreendemos que os gestos de ensino não se fecham, mas sempre abrem para novas re-significações sendo, portanto, processuais e diferentes a cada nova experiência.

O segundo texto apresentado aos professores, intitulado *Estudos da Linguagem: A Leitura sob Diferentes Olhares Teóricos*, escrito por Indursky (2010), foi selecionado por que traz reflexões sobre os modos de produção da leitura. A autora apresenta a leitura sob diferentes olhares teóricos: o da Linguística Textual, da Teoria da Enunciação e o da Análise do Discurso. Após a leitura do texto, concentramos nosso estudo e reflexão sobre produção de

leitura na perspectiva da AD. Optamos pelo aprofundamento das teorias da AD por que não era nosso foco descrever a língua nos processos da leitura, conforme propõe a Linguística Textual e a Teoria da Enunciação. Nosso propósito foi refletir sobre formas de analisar os discursos, os processos discursivos e os processos de significação. Assim, as noções teóricas da AD vieram ao encontro do nosso propósito.

Esse texto elaborado por Indursky (idem) muito contribuiu para que os sujeitos-professores e a coordenadora de ensino repensassem possibilidades de desenvolvimento de gestos de ensino na relação professor e aluno, a partir da compreensão, em um primeiro momento, da produção da leitura e da escrita. No capítulo terceiro desse trabalho, na descrição de alguns dos gestos de ensino desenvolvidos na escola, é apresentada mais detalhadamente uma leitura desse texto. O dispositivo de análise que produzimos a partir da leitura de Indursky (idem) muito contribuiu para avançarmos nas produções dos modos de lidar com o ensino nos gestos de leitura e, sobretudo, de escrita, como era nosso interesse central. Por essa razão, a autora apresenta modos de se trabalhar leitura e escrita para além da superfície linguística. Assim, a autora apresentou-nos uma reflexão sobre a língua pelo viés da produção de sentidos com base em Pêcheux e Fuchs (1990b) e nos tornou possível observar a relação existente entre os processos discursivos e a língua, conforme demonstra o referido Pêcheux (idem). Indursky (2010) parte das considerações de Pêcheux (idem) sobre os “processos discursivos, como fonte da produção dos efeitos de sentido; e da língua, como o lugar material onde se realizam estes efeitos de sentido” (Pêcheux, [1975] 1990b, p. 172). A autora também percebe a leitura e a escrita como parte dos processos de significação produzidos pela materialidade da língua.

Consideramos essas observações importantes para as reflexões do professor em seu trabalho juntamente com o aluno em relação à leitura ou escrita de um texto: pois um texto sempre deve ser relacionado às suas condições de produção para que seus processos discursivos possam ser interpretados. Isso nos mostra que, conforme Indursky (2010), os sentidos do texto, à luz de suas condições de leitura - a nosso ver também de escrita - resultam da interlocução discursiva estabelecida entre sujeitos historicamente determinados: o autor e o leitor. Pêcheux (1990c) define discurso como um efeito de sentido entre os interlocutores. A partir das considerações dos autores foi possível compreender, juntamente com os professores, que na prática de leitura dos textos dos alunos não é oportuno trabalhar com a extração de sentidos, nem com decodificação dos mesmos, pois a leitura é, conforme Orlandi (1987), produzida. O que equivale dizer que escrita e leitura são produzidas a partir das

condições de produção do leitor e do escritor. Assim enquanto professores, fomos reconhecendo que determinadas condições de produção, por um lado, levaram-nos à produção da leitura dos textos dos alunos e que determinadas condições de produção, por outro lado, levaram os alunos à produção da escrita do texto. E esse reconhecimento nos parece ter modificado algo substancial na relação dos professores com os textos, com os sentidos e com o conhecimento.

Com base nessas considerações de Indursky (idem) e demais autores citados, fomos levados a repensar qual concepção de língua e de texto queríamos trabalhar com os alunos. Além disso, repensamos sobre os gestos de leitura, sobretudo *da leitura que fazemos dos textos escritos pelos alunos*. A partir dessa reflexão pensamos trabalhar com a leitura e a escrita dos alunos, mas também deles mesmos, os professores, para além da superfície linguística, conforme será apresentada mais detidamente, no capítulo terceiro sobre as atividades desenvolvidas na escola.

Desse modo, por essa concepção de leitura - que aqui fazemos este gesto de estender também para a concepção da escrita - nos processos de linguagem em que o objeto de trabalho seja a escrita ou a leitura, poderemos desenvolver gestos de ensino que envolvam tanto o professor, quanto o aluno como sujeitos de linguagem.

Assim, nesse processo de reconhecer o papel da linguagem no ensino, compreenderemos as produções dos sentidos do aluno e do professor - sujeitos-leitor-escritor - frente a um texto em que *ambos passam a reconhecer não ser transparente*, por que é sempre atravessado pela opacidade da língua, e cujos processos discursivos não só demandam interpretação, mas também demandam um sujeito que, ao atribuir sentidos, por eles se responsabilize, (ORLANDI, 2009). Essa foi uma compreensão fundamental que passou a ser considerada nos processos de ensino em nossos projetos experimentais, pois é um modo de avançar rumo à transformação do aluno e do professor em sujeitos críticos frente às produções de escrita e de leitura.

O terceiro texto que estudamos, publicado em 2005, foi escrito por José Horta Nunes, intitulado *Leitura de arquivo: historicidade e compreensão*. Este texto foi selecionado por tratar da relação entre a leitura, a escrita e o arquivo. Além disso, a leitura da escrita sobre arquivo muito contribuiu para as análises apresentadas neste trabalho, pois há uma forte relação entre a leitura do arquivo e o interdiscurso/intradiscurso, temas caros à AD. Com base nas considerações sobre a produção escrita, nesse caso, de um arquivo, este nos permitiria observar como é trabalhada, na relação professor e aluno, a leitura da escrita de textos que são

trabalhados no programa do ensino Fundamental e Médio. Pensamos nos gestos de ensino que podem levar à re-significação dessa escrita na atualidade.

O autor aborda o conceito de historicidade, com base na teoria da AD. As noções teóricas em torno de historicidade contribuíram para o trabalho dos professores ao analisar e compreender a *produção* dos arquivos, - o que são mobilizados como textos no espaço escolar, além de outros - já que, como analisamos, grande parte dos conteúdos dos programas de ensino remetem professores e alunos à leitura, análise e reescrita dos arquivos. Considerando os sujeitos envolvidos nessa pesquisa, podemos citar os conteúdos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, principalmente, trabalhados com os alunos do Ensino Fundamental II. Desenvolvemos o estudo das noções em torno de arquivo a fim de também, conforme pensamos naquele momento, produzir possibilidades da *leitura da escrita do arquivo* de textos literários, de canções, de fatos históricos que fazem parte da constituição da história brasileira. Assim, poderemos compreender os sentidos que foram produzidos em certo contexto histórico e modos possíveis de re-significá-los na atualidade, a partir das condições de produção da *(re)leitura* desses arquivos no aqui e agora.

O referido texto de José Horta, que retoma autores e noções da AD, enfatiza a produção e o movimento de sentidos no percurso da história. O autor traz uma questão de fundamental importância, quando da abordagem da revisão da história e da sua compreensão, com base nas teorias da AD e da História das Ideias Linguísticas. Para ele, a historicidade funciona de modo a caracterizar a posição do analista do discurso em relação à do historiador, ou seja: seria função dos historiadores também questionar quão transparente ou espessa é a língua, o que ela esconde, transparece e deixa transparecer. Para o analista do discurso, a historicidade é o próprio fundamento para a constituição de sentido. Essa diferenciação é fundamental, uma vez que a AD tem por princípio que a historicidade desencadeia a constituição de sentidos no presente.

Por isso, *a leitura da escrita de arquivos* deve ser entendida como um gesto em que não há clareza, nem certeza, embora o registro histórico esteja ali, textualizado, dito. Essa é uma questão que foi extremamente significativa, sobre o ensino, para os professores da área de Humanas, principalmente para aqueles que trabalham com a produção dos sentidos e que puderam ter as noções de análises do arquivo e de sua escrita como enriquecedoras aos gestos de ensino. Nos processos de ensino na relação professor e aluno, *a análise da produção escrita do arquivo* pode ser compreendida, a fim de que possamos permitir os movimentos

dos sentidos, compreendendo que sempre serão re-significados, pois não há possibilidade de um sentido fechado, devidamente fixado.

Este ponto da apresentação é propício para destacar, na metodologia desta pesquisa, o modo como a seleção dos textos, a sua leitura e encaminhamentos em certas direções já fazem parte de uma instância em que os gestos de análise foram compondo esta pesquisa. Não somente a análise dos textos como produtos finais, outra instância de análise, mas também, desde antes, a produção de um processo de estudos engajados entre os sujeitos. Nesse caso específico, o gesto da pesquisadora foi de levar a leitura dessas noções a esses professores específicos, destas disciplinas específicas, num espaço escolar determinado, a partir do lugar sujeito coordenadora de ensino, observando na materialidade desse espaço com seus sentidos teoricamente informados como vão se produzindo possibilidades para a formação dos professores e a modificação de sua prática¹⁵.

Retornando ao texto de Nunes (2005), ele remete ainda ao questionamento feito pela AD sobre o mecanismo de *construção* do arquivo, uma vez que este pode ser analisado sob os questionamentos inerentes à relação de poder por ele estabelecido: alguém decide o que deve ser lembrado em uma dada sociedade e como aquilo deve ser lembrado. A posição ideológica dos sujeitos – quem constitui a escrita do arquivo e quem o lê – é estabelecida a partir de um jogo entre ambos. E, a nosso ver, cabe bem aos sujeitos professores ter esse olhar, essa compreensão dos processos de produção do arquivo, dos sentidos na produção do arquivo, e, portanto, em sua leitura.

Pêcheux (1994), em seu texto *Ler o arquivo hoje*, desenvolve para além a noção de arquivo, pois, para ele, o arquivo não se refere apenas a documentos físicos, mas a zonas de memória a que o sujeito teve acesso e a que se submeteu previamente. O arquivo, pois, não é visto, pela AD, como um conjunto de dados objetivos, sem densidade histórica, do qual se exclui a materialidade discursiva constituinte de sentido. Ainda, retomando Pêcheux (idem), a leitura de arquivos é, por tradição, tarefa de literatos, para quem o sentido seria evidente e transparente, por sua especialização. No entanto, pela historicidade, não há possibilidade de transparência, pois a linguagem é marcada pela sobreposição de sentidos, daí o gesto de

¹⁵O incentivo e a proposta metodológica, na pesquisa de Pós-Graduação, com experiências diversificadas de ensino a partir do lugar, do desejo e das identificações específicas de cada sujeito professor, bem como a análise dos processos ali desenvolvidos e não apenas os seus textos, são contribuições especificadas em Payer (2015), apresentadas no Enelin de 2015, intituladas “A aula como espaço-tempo de experimentações da língua(gem)”. Parte desta proposta foi também exercitada no Projeto de Extensão de Oficinas de Escrita da Pró-Reitoria de Extensão junto ao Colégio de Aplicação da FUVS, coordenada pela pesquisadora, nos anos 2014 e 2015, dos quais participamos como monitora.

interpretação tornar-se necessário a um sujeito já constituído pelo sentido - tanto em relação ao fato cronológico, alvo de descrição, quanto em relação ao texto que descreve esse fato.

A partir das considerações de Nunes (idem), podemos tomá-las para trabalhar a leitura da escrita e os *gestos de interpretação* de quem lê o arquivo. Afinal, esse gesto de interpretação tem mão dupla: por uma via, os fatos registrados - o fato em si - são sujeitos à interpretação; por outra via, o registro do fato também serve a processos discursivos - de análise e de interpretação. Desse modo, compreendemos a importância de considerar a existência da materialidade da língua na discursividade do arquivo, uma vez que o deslize, a falha, a ambiguidade, são constitutivos da língua e é aí que a questão do sentido surge. O autor vale-se, aqui, do princípio da AD sobre o esquecimento, segundo o qual o sujeito se constitui pelo esquecimento do que o determina e tem a ilusão de que é o ponto de partida do que diz e, num segundo momento, o esquecimento do nível da formulação: o mesmo sujeito esquece que há outros sentidos possíveis e, diante disso, vão se formando paráfrases de tudo o que se podia dizer, mas não disse. Ora, o registro de arquivo deve ser avaliado segundo esse mesmo princípio e o autor mostra saber isso.

Assim, Nunes faz notar como o material de arquivo está sujeito à interpretação e, mais do que isso, à confrontação entre diferentes formas de interpretação e, portanto, não corresponde a um espaço de comprovação, onde se suporia uma interpretação unívoca. Todo o fundamento para a leitura do arquivo está estabelecido aí.

Após diferenciar história de historicidade, o autor passa à definição da noção de compreensão. Com base em Orlandi (2001), ele diferencia o inteligível, o interpretável e o compreensível¹⁶. Este último seria o conhecimento de mecanismos pelos quais se aciona determinado processo de significação. Dessa forma, o autor estabelece a análise do arquivo, a partir do que é compreensível, uma vez que isso supõe o processo de significação no contexto da situação, colocando-se em relação ao enunciado e enunciação.

Portanto, compreender um texto, segundo o autor, é não perder de vista os vários direcionamentos de sentido, os impedimentos, os desenvolvimentos. Em suma: a polêmica

¹⁶Orlandi (2001) afirma que para uma interpretação eficaz, é preciso que três pontos sejam analisados dentro do texto. O primeiro é o inteligível, atribuição do sentido atomizadamente (decodificação); o segundo é o interpretável, atribuição do sentido levando-se em conta o contexto linguístico (coesão); e o terceiro é o compreensível, atribuição de sentidos considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação. Este talvez seja o mais importante para o bom entendimento do texto, e também é o mais complexo. Compreender o texto é poder dizer que o sentido dele poderia ser outro, já que, ao ler, o leitor pode se remeter a outras formações discursivas, que podem ser contrárias as do texto em questão.

interpretativa gerada pelo movimento do sujeito que tenta estabelecer sua posição discursiva. Só assim há compreensão de sentido: quando a posição do sujeito é demarcada por ele próprio, estruturada em seu inseguro espaço de interpretação e de constituição. É nesse espaço inseguro que o *gesto de interpretação* se faz, segundo Orlandi (2004). Essa constituição de sentidos, que é feita pelo sujeito leitor, é transferida para a análise da leitura de arquivos. Há, entretanto, um problema a ser vencido, e o autor o faz: a temporalidade cronológica, marca do arquivo, não é trabalhada pela AD. O que a AD considera é a temporalidade do processo discursivo, ou seja: para a AD, um discurso remete a outros discursos dispersos no tempo. Compreender a temporalidade em AD equivale a perceber as diversas temporalidades imersas no discurso, revelando as relações entre essas temporalidades e os efeitos de sentido aí produzidos.

O quarto texto da AD trabalhado com sujeitos da pesquisa foi de Eni P. Orlandi (1998a), intitulado *Paráfrase e Polissemia: a fluidez nos Limites do Simbólico*¹⁷. A escolha desse texto deveu-se, principalmente, por nos levar a refletir sobre a questão da repetição nos gestos de ensino. As reflexões que conseguimos avançar em nossos estudos, a partir desse texto, contribuiriam muito para a construção do nosso dispositivo de análise. As razões serão expostas a seguir.

A autora parte de uma reflexão sobre a relação entre paráfrase, o mesmo, e polissemia, o diferente, e recoloca a questão da relação entre a posição-professor e a posição-aluno na escola. Desenvolve novos elementos da noção de reversibilidade¹⁸ - movimento entre posições - e de intercambialidade - substituição da mesma posição - mostrando que é a posição que promove a diferença, tanto do lado professor, quanto do lado do aluno.

Em relação à paráfrase, a autora entende a repetição como algo possível de interpretação, num movimento de inscrição ao sentido e deslocamento simultâneos. Descreve três modos de repetição: *empírica*: mnemônica, que não historiciza o dizer; a *formal* técnica de produzir frases, que também não historiciza o dizer, somente o organiza; e a *histórica*, que produz um dizer no meio dos outros, inscrevendo o que se diz na memória constitutiva. Assim, a autora (idem) nos faz refletir sobre a necessidade de a escola interferir ou lidar com esse movimento de repetição em relação ao ensino, a fim de que se possam criar condições para que o aluno trabalhe sua relação com as filiações de sentido, com a memória do dizer.

¹⁷Esse texto foi publicado na Revista Rua, Campinas, 4: 9-19. 1998.

¹⁸Orlandi formulara antes a noção reversibilidade no livro intitulado: *Palavra, Fé, Poder*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

Quanto à polissemia - o diferente - as considerações da autora vão ao encontro da produção dos efeitos metafóricos, das transferências de sentidos, e da re-significação. Há, no entanto, a nosso ver, que considerar deslizamentos de sentidos e deslocamentos. Em relação às diferentes posições entre professor e aluno, a autora (idem) percebe que essas posições se constituem por gestos de diferentes interpretações. Ela aponta para a necessidade de um espaço de jogo que possibilite a transferência, trabalho de memória que permite a repetição histórica e os deslocamentos de sentidos.

Para Orlandi (idem), a intercambialidade se dá com posições equivalentes. Por exemplo, o aluno ocupa a posição de aluno e o professor a de professor. Assim, conforme a autora, nessa posição, *aluno é tudo igual e professor é tudo igual*. São, portanto, posições já esperadas. Já na reversibilidade, a autora considera possibilidades de movimento entre as posições. Então, na reversibilidade há possibilidades de que a posição-aluno tenha igual legitimidade no processo discursivo em que se confronta com a posição-professor.

Orlandi (idem, p. 18) enfatiza, com base nesses conceitos, uma consideração importante aos processos de ensino na relação professor e aluno: “ensinar é produzir condições para que o aluno, aprofundando sua posição-aluno, tenha voz para intervir no processo que o colocará futuramente na posição-professor”.

O quinto texto estudado foi escrito por Maria Onice Payer (2013), publicado na Revista Gragoatá, intitulado *Processos, Modos e Mecanismos da Identificação entre o Sujeito e a(s) Línguas*. A escolha do texto justifica-se por formular os sentidos que a língua - seus elementos, seus fragmentos - têm para os sujeitos, nas diferentes condições de produção. Desse modo, pode-se pensar em como as línguas funcionam em cada situação, como estruturam o sujeito, como o dispositivo dessa língua injeta nele o universo simbólico.

Esse texto trouxe-nos não só aparato teórico sobre a relação sujeito/língua(s), seus modos de constituição, seus mecanismos de aparecimento no discurso, mas também sobre processos da prática de língua materna. A pesquisa realizada pela autora teve como objeto de investigação os processos de identificação e como esses processos contribuem com o trabalho sobre a linguagem nos gestos de ensino de língua.

Esse trabalho levou-nos a compreender os diferentes modos e mecanismos específicos pelos quais as relações entre o sujeito e a forma material¹⁹ da língua produzidas na história

¹⁹Em relação à forma da língua, Orlandi (2001a, p. 15-16) esclarece que a “AD não trabalha com a língua, enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo”, isto é, trabalha com a *língua material*. Essa

funcionam discursivamente. Por meio da análise dos resultados da pesquisa apresentados pela autora (2013), fomos estendendo a nossa compreensão, nas atividades propostas pelos sujeitos participantes desta pesquisa, quanto à forma material da escrita e os processos de identificação entre os sujeitos-professor/aluno na relação com a escrita nos gestos de ensino.

Nos processos de identificação que envolvem a relação sujeito/língua(s), a autora considera necessário avaliar que em relação à identificação na relação sujeito/língua há também imaginários ativados, e diferentes histórias de língua nos sujeitos. Ao se ensinar a língua materna, põe-se a língua como objeto do discurso. Há várias maneiras de o sujeito se identificar com a língua em sua materialidade, produzindo, de qualquer forma, elementos de sentido constituídos pela historicidade - a historicidade da própria língua, pois esta é objeto simbólico, político e artístico.

Dentro do Estado Nacional Moderno e também antes dele, as semelhanças e as diferenças constituídas em formas linguísticas históricas perpassam a relação sujeito/ língua e se tornam pontos de tensão que são marcantes, sobretudo, atingindo também a relação a professores de línguas, pois representam a história desses sujeitos em relação à própria língua e às línguas, conforme nos aponta a autora (idem).

Em muitas situações apresentadas em sua análise, é perceptível que há diversos modos dos mecanismos discursivos de se manifestar o funcionamento de um processo de identificação do sujeito em relação à língua. Essa manifestação é patente na materialidade do discurso. Alguns desses mecanismos são, segundo a autora:

- a) Procedimentos meta-discursivos - comentários sobre a língua, em processo de metalinguagem – como em um texto de Clarice Lispector ao refletir sobre a palavra “outrem”.
- b) Modos não-formulados - em que o discurso se faz em torno de equívocos, ironias, autocensuras - o uso de um termo não naturalmente usado em determinada situação, mas que, ao sê-lo, remete a uma constituição discursiva específica, ao simular uma forma linguística diferente da usual em determinada situação.
- c) Relação não representada com a língua - em que há a negação de uso de certas formas, a ultracorreção, imitação no uso da linguagem, em que a forma linguística usada pela

materialidade acontece no discurso, porque ele não é apenas uma transmissão de informações, mas também marca posições na relação entre sujeitos e sentidos afetados pela história e pela língua.

criança, em determinada situação, é constituída em uma memória discursiva que rejeita outra fala.

- d) Irrupção de ordem corporal - riso, gesto, expressão facial, que acontecem diante de determinadas formas linguísticas como processo de, ao mesmo tempo, identificação e de (des)identificação, em que uma manifestação corpórea revela pontos de tensão relativos à linguagem aceita ou não aceita de determinado grupo social.
- e) Formulação representada – explicitação de pontos de identificação e de (des) identificação com a língua, em que alunos, depois de ler determinado autor, simulam em seu texto o mesmo estilo de escrita - portanto, o mesmo constitutivo discursivo - do autor lido, em um processo de identificação com o gênero crônica, mas de (des) identificação com outro gênero, a dissertação, por exemplo²⁰.

Compreender os mecanismos da identificação do sujeito/língua pode contribuir para lidar com as dificuldades que os sujeitos passam no processo de subjetivação ao se inscreverem na língua e no saber, além de compreender melhor como a língua pode ser trabalhada, no ensino, como “objeto de identificação”, num sentido específico, e de construção de sentido.

1.2 Relação entre o Processo Ensino-Aprendizagem e a Materialidade das Línguas

Partindo do objeto de pesquisa desse trabalho que tomou os gestos de escrita pensados como algo mais amplo no processo de ensino-aprendizagem como parte fundamental do processo de inscrição dos sujeitos ao conhecimento acumulado na sociedade, é fundamental trazer algumas reflexões teóricas sobre a língua como materialidade. Dessa forma, para compreendermos a materialidade das línguas, trabalhamos com os estudos de Pêcheux (1981, 1990a, 1995, 1999) sobre a memória discursiva e funcionamento do discurso; Orlandi (1992, 1998b, 2001a, 2001b, 2002, 2003, 2004, 2005, 2009) sobre o processo de construção do saber e a constituição da língua nacional e Payer (2000, 2005a, 2005b, 2006a, 2007, 2013, 2014) sobre a memória da língua, como dimensões distintas da língua nacional, materna e estrangeira, e os processos de identificação e subjetivação na/pela língua. As teorias trabalhadas pelos autores acima em seu diálogo permitem a nossa compreensão sobre a materialidade das línguas, a memória discursiva e funcionamento da linguagem, noções

²⁰Na apresentação destes aspectos do texto fazemos uma leitura em discurso indireto livre.

relevantes nas práticas de ensino que consideram a produção dos sentidos na relação professor-aluno-escrita.

Frente à identificação do saber produzido na escrita do aluno, o professor pode reconhecer ou não a materialidade da língua que ele escreve, pode reconhecer que no Brasil fomos constituídos por línguas - embora haja a legitimação de uma em detrimento de outra - materna, nacional e estrangeira, em decorrência do nosso processo de civilização. Portanto, há uma “memória dessas línguas” funcionando no sujeito aluno. Há de se reconhecer que o sujeito aluno e o sujeito professor brasileiros transitam pelas materialidades das línguas distintas que se transpassam nas produções de sentidos, conforme Payer (2000, 2005a, 2005b, 2006a). Assim, nos gestos de ensino, convocamos a materialidade da língua e, no Brasil, convocamos a materialidade da língua nacional e materna.

Com base nas considerações de Orlandi (2001), podemos compreender o movimento do *ir* e *vir* da produção dos sentidos nas práticas de ensino. Podemos também compreender os processos de inscrição ao simbólico, dados pelo viés da materialidade das línguas. Nas atividades produzidas e analisadas nessa pesquisa, o discurso da língua escrita é re-significado pela memória discursiva, nos processos de inscrição do sujeito aluno ao saber. A inscrição ao simbólico em relação ao ensino é um processo contínuo que envolve a materialidade da língua escrita, língua oral²¹, no movimento da constituição da memória discursiva e da formação discursiva.

Nos campos da Análise do Discurso e da História das Ideias Linguísticas, com base em Orlandi (2001), compreende-se a língua nacional - língua escrita - como uma língua cultivada pelo Estado Nacional. É através dela que o Estado regula a presença de outras línguas em seu território. A língua nacional é vista como formadora do Estado Nacional, pois ele próprio na história eleva a esta categoria, conforme Pêcheux (1981).

Para se trabalhar a língua escrita na escola, importa entender seu funcionamento, suas materialidades linguísticas, suas dimensões históricas. Importa entender que a língua constitui o sujeito de linguagem. Ao lidarmos com o processo de ensino convocamos a materialidade das línguas, então devemos permitir o trânsito fluído entre as línguas materna, nacional e estrangeira, ou memória dessas línguas em funcionamento.

²¹Borba (2008) em sua dissertação de mestrado elaborou um trabalho de reformulação da memória oral mobilizado através da produção escrita dos *contos de fada*, levando o sujeito-aluno a analisar e compreender elementos do universo simbólico infantil e dos conflitos da adolescência a partir de uma nova posição discursiva adulta, em um processo de desidentificação em relação aos elementos simbólicos mais próprios da posição infantil.

A relação entre a memória histórico-discursiva e a língua, sobretudo nas práticas da linguagem oral e escrita, de certo modo atua nos processos de constituição do sujeito que se forma sob a égide do Estado Moderno. Esse fato desencadeia modos bastante específicos de identificação do sujeito para com as línguas materna, nacional e/ou estrangeira que fazem parte de sua história, conforme descrevemos antes. Para Payer (2007), línguas nacional, materna e estrangeira referem-se às materialidades de língua empiricamente distintas, elas se constituem como dimensões distintas da linguagem na ordem da memória²².

Nos processos de ensino, no espaço brasileiro, deve-se ter a noção de que as línguas - como memória - também constituem o sujeito de linguagem. Esta é uma evidência de que os professores em suas práticas de ensino enfrentam e reconhecem na relação professor-aluno-escrita. Evidencia-se ali a materialidade das línguas que nos constituíram, pois o sujeito aluno transita de uma língua a outra com materialidades linguísticas diferentes.

Se nas relações de ensino onde prevalece a materialidade da língua nacional o professor supor a possibilidade de afastar a língua materna de circulação no espaço da sala de aula, haverá falhas na compreensão das produções de sentido, pois as línguas - onde se realizam os efeitos de sentido - que fazem parte da história do sujeito aluno, mesmo “silenciadas” continuarão significando, pois *estão lá* na memória histórico-discursiva, bem como na língua que o constitui (PAYER, 2007) e reclamam sentidos.

Payer (2005b) elaborou um importante trabalho sobre a questão da presença/ausência da língua *apagada*²³ na história. A autora mostra que a presença ou a ausência da língua *apagada*, na perspectiva da relação do sujeito com a escrita, com a língua(gem) sustenta a escrita. A partir de suas análises, ela observa que certos elementos da língua apagada (italiano e dialetos) permanecem presentes na prática de linguagem. Nota-se, portanto, um trabalho simbólico, em meio ao esquecimento, em que se apresentam aspectos instigantes do ponto de vista da relação sujeito/língua: a língua dos imigrantes que foi silenciada não se mostra tão *apagada* assim, pois ela deixa vestígio. Alguns sentidos poderão ser ditos e outros deverão ser silenciados, mas o que foi silenciado continuará significando. Entendemos, conforme Orlandi

²²Payer (2007) propõe o ensino de língua que seja sensível ao modo como a história predispõe a relação dos sujeitos com a(s) língua(s), pois, para a autora existe uma relação entre o ato social da enunciação (oral) e o enunciado (escrita) em uma forma linguística ou em outra. Segundo a autora, o ensino de língua na escola falha por não sabermos operar com estas diferentes dimensões de língua nacional (escrita) e materna (oral).

²³Payer (2006a) apresenta sua pesquisa de doutorado e procura sustentar que a língua apagada guarda um lugar na constituição do sujeito de linguagem, mesmo como língua apagada. Desse modo, conforme a autora, a prática de linguagem dos sujeitos que viveram a história da imigração encontra-se em um funcionamento discursivo através do qual a língua apagada ainda significa, reverberando de um modo que é do esquecimento.

(1992) que, na negociação dos sentidos ditos e silenciados, é o silêncio que impulsiona o dizer.

Nesse trabalho, apontaremos gestos de ensino, pelo viés da escrita, relacionados às re-significações da memória histórico-discursiva ao permitir um trânsito fluído entre as diferentes materialidades das línguas que fazem parte da história dos sujeitos alunos. Permitir esse movimento contribui para a produção de sentidos nos gestos de ensino e aprendizagem, pois nesses gestos sempre poderemos flagrar sentidos da memória discursiva sendo re-significados e a língua materna/oral fazendo produzir os discursos em língua nacional/escrita.

Assim, atentamos para uma consideração fundamental em relação à materialidade das línguas nos processos de ensino já indicado antes: a língua é o lugar material onde se realizam os efeitos de sentido, conforme Pêcheux (1990a), portanto devemos pensar gestos de ensino em que a acuidade com a língua seja considerada como modo de produção sentidos.

1.3 Série Conceitual Significativa à Produção de Novos Gestos de Ensino

As considerações que vamos apresentar a seguir, elaboradas por M.O. Payer e M. T. Celada (2016), contribuem para nossa pesquisa no que se refere à produção do que estamos chamando de gestos de escrita que levam os sujeitos do ensino a se inscreverem nos sentidos em relação à produção do conhecimento. Desse modo, as autoras nos presentearam com a exposição de uma série conceitual, que abriu um viés para avançarmos na elaboração dos gestos de ensino, a serem descritos no capítulo terceiro desse trabalho. As pesquisadoras abrem espaço para, principalmente, na escola, pensarmos, em relação às práticas de ensino, além de um arcabouço de técnicas elaboradas à luz da didática, o que afeta, de modo consistente e consequente, o discurso pedagógico quando se trabalha no plano do ensino.

As autoras elaboraram um trabalho intitulado “Sobre Sujeitos, Língua(s), Ensino. Notas para uma Agenda”²⁴, considerando aquilo que no campo da AD tem sido formulado em torno da questão do ensino, uma série conceitual que muito nos beneficia nas produções dos gestos de ensino. A série conceitual apresentada abre reflexões para a produção dos gestos de ensino de modo mais amplo, como ressaltam, além da didática que apresenta o modelo pelo

²⁴Este trabalho, elaborado por M.O. Payer e M. T. Celada, é uma série conceitual reunida em só capítulo, foi publicada no livro “Subjetivação e Processos de Identificação. Sujeitos e línguas em práticas discursivas - inflexões no ensino” e organizado pelas próprias autoras e publicado em 2016.

modelo e, assim, muitas vezes, não permite a produção do saber, apenas a repetição, pois pode estabelecer limites para os processos de significação.

As pesquisadoras (idem) levam-nos a compreender os modos de constituição de sujeitos, com base nos estudos da linguagem e da articulação que a Análise do Discurso possibilita no campo das ciências humanas e sociais. O propósito das autoras - deflagrado no contexto da linha de pesquisa Subjetivação e Processos de Identificação que as pesquisadoras coordenam do GT em AD da ANPOOL - é trabalhar o modo como a materialidade da língua, como discurso, e das línguas, em particular, participam do processo de constituição e da re-significação dos sujeitos pela relação com o simbólico.

Mediante essa reflexão, abre-se a possibilidade de levar para o espaço escolar a pesquisa com o propósito de desencadear práticas de ensino. Em nossa leitura estamos relacionando o universo simbólico no sentido abrangente ao que se apresenta ou se ausenta no tempo-espaço da escola, das aulas de língua, mas também de outras disciplinas, ao longo dos gestos de escrita, de modo justamente a expandi-lo, não a restringi-lo à feitura de palavras, frases e textos, como redações ou produção de texto num sentido estrito.

O professor, desse modo, com base nas reflexões das autoras, pode através da pesquisa produzir um dispositivo teórico e analítico²⁵ sobre condições de produção de inscrição dos sujeitos, subjetivação e processo de identificação e língua, e investir em práticas que não impeçam a inscrição dos sujeitos no simbólico. Esse dispositivo, já produzido pelas noções teóricas da AD, destacam as autoras, pode levar o professor a pensar o ensino a partir de um olhar não mais subordinado ao didático, pois a inscrição por parte do sujeito da linguagem na ordem da língua dá um rumo ao trabalho. A nosso ver, esse rumo concebe o professor como sujeito capaz de produzir seu conhecimento, também capaz de compreender os fatos da linguagem, dentro de um contexto como fatos ou processos discursivos. O professor pode passar a produzir suas práticas de ensino, levando em consideração o funcionamento linguístico em relação às condições de produção de inscrição do sujeito de linguagem na ordem da língua.

Nessa direção, as autoras fazem uma explicitação de certos percursos onde apresentam uma série conceitual que estende a uma rede teórica maior: Ao tratar dos “Processos de Inscrição na Ordem do Discurso”, as autoras retomam o agenciamento teórico realizado desde anos 90 por Serrani-Infante (1997, 1998) a partir da AD, no campo de reflexão que se designava como “aquisição de línguas estrangeiras e/ ou como processos de

²⁵Orlandi (2005) diz que não há chave da interpretação, há construção de um dispositivo teórico. Todo texto é construído por gestos de interpretação e o analista, com seu dispositivo, poderá compreendê-los.

ensino/aprendizagem, dessas línguas”. Nesse momento, Payer e Celada (2016) tomam por base Celada (2013). Esta autora já havia retomado definições formuladas por Serrani-Infanti (idem) e as expandido para as práticas de ensino/aprendizagem, pontuando que tais práticas “fazem parte das condições de produção de um processo compreendido como de inscrição por parte de um sujeito da linguagem em uma ordem: a da língua estrangeira e da língua nacional, estendendo o conceito de inscrição a qualquer ordem de funcionamento linguístico” (PAYER e CELADA, 2016, p. 21). Desse modo, torna-se possível pensar na inscrição na ordem ou no funcionamento da linguagem de diversas práticas, entre elas, as de leitura e escrita no campo acadêmico ou na iniciação num campo conceitual determinado.

Com base em práticas desenvolvidas no âmbito do ensino de língua(s), as autoras (2016, p. 22) observam que no trabalho com o sentido e com o significante é possível “afetar o campo de uma subjetividade, concebida como uma malha de saberes-sentidos-afetos”. A partir das formulações de Celada (2013) que apontam a compreensão dos processos de identificação enlaçados ao da subjetivação, as autoras observam que a subjetividade diz respeito à qualificação do sujeito pela relação constitutiva com o simbólico. As autoras detêm-se então ao termo qualificação como crucial,

pois leva a pensar em atributos ou qualidades que se referem à preparação e à disponibilidade de um sujeito para a) ocupar determinadas posições no simbólico; b) submeter-se às inversões que lhe impõe uma língua; c) realizar o que é da ordem da alteridade e dentro de um processo que, necessariamente, re-significa (PAYER e CELADA, 2016, p. 22).

Tal fato é também apresentado por Payer (2006a), quando coloca que o sujeito é tocado pelo estranhamento, re-significando-o ou produzindo sentidos expressando o que é da ordem da alteridade²⁶.

O trabalho proposto pelas autoras com a língua ou com as diferentes línguas explora a relação do sujeito com o simbólico. As autoras, a partir desse reconhecimento, enfatizam também que as práticas de ensino se subordinam ao processo de inscrição. O trabalho com a(s) língua(s) implica lidar com o significante e com a relação entre identidade e alteridade. O sujeito de linguagem no entremeio das línguas inscreve-se na ordem de novas práticas ou dimensões de sua língua ou na de uma língua outra. Esse fato reforça a evidência da relação de inscrição do sujeito ao simbólico.

²⁶Payer (2006a) trabalhou sobre o estranhamento que se produz no embate entre identidade e alteridade no contexto de sujeitos brasileiros com história de imigração italiana

Ao trabalharem sobre a “Transferência - no ensino de línguas”, as autoras enfatizam que nem sempre o sujeito explora sua relação singular com a língua, com os significantes desse simbólico. A partir de Kupfer (1982), Celada (2011) especifica este processo e concebe o ideal do eu e do supereu como duas funções que atravessam o campo da subjetividade. A função do eu tem a ver com o movimento que impulsiona a inscrição de um sujeito nas diferentes ordens do funcionamento desse simbólico, por exemplo: na escrita, na leitura, nas práticas orais entre outras. Já na função supereu a inscrição do sujeito é imposta e limitada. O sujeito somente se inscreve no que lhe é permitido, há marcação do que pode ser dito e de como pode ser dito. Essa função do supereu, conforme Celada (idem), pode ficar restrita à marcação do correto e à pura punição do erro. O sujeito é exposto a uma língua reduzida ao seu domínio. O ensino, na função supereu, não se relaciona à ordem da língua, ao funcionamento discursivo da língua, mas passa a ser subordinado à organização da língua, à sua estrutura dada a perspectiva gramatical, com a apresentação de um modelo a ser seguido²⁷.

Mediante essas considerações sobre Transferência, as autoras nos levam a compreender que os sujeitos envolvidos nesse processo com a linguagem se físgam, se interpelam, se impulsionam num embate que caracterizam como transferencial no ensino de língua, de acordo com Celada (2011). Esse processo, se compreendido, aconteceria no espaço escolar ao redor de uma língua desessencializada e, assim, não una. O significante “inscrição” mobilizado leva à ideia de estruturas possíveis e necessárias em relação à língua.

Na série conceitual “A língua que não é una”, as autoras trazem gestos de trabalhos realizados por pesquisadores que muito contribuíram para desessencializar língua(s). Partem da definição de Milner (1989) que se distancia da pretensão de tentativa de domínio de um conjunto de regras capazes de descrever ou estruturar uma língua em dada realidade. É como se houvesse nessa pretensão a ilusão de uma linearidade entre uma língua de partida e uma língua alvo, ilusão que a reflexão das autoras colabora para desconstruir.

As autoras apresentam trabalhos relevantes ao ensino de língua(s), desenvolvidos por Payer (2000, 2005b, 2006a, 2007), que trazem reflexões que nos levam à compreensão de

²⁷No texto “Ordem e organização da língua”, de Eni P. Orlandi (2004), mencionado acima, a autora nos traz que as noções ordem/organização são formuladas para especificar o trabalho do analista do discurso. A autora mostra que a ordem da língua se relaciona com o funcionamento discursivo da língua, fazendo-o chegar à consideração da ordem simbólica, incluindo nela a história e a ideologia. A organização relaciona-se à noção de estrutura, de arranjo, de combinatória. Orlandi assegura que a noção de estrutura não nos basta, pois nos faz estacionar a ideia de organização. A autora nos leva a pensar não na oposição entre ordem e organização, mas na possibilidade de considerá-las enquanto materialidade.

dimensões diferentes da linguagem na ordem da memória da “língua materna” e da “língua nacional”. Payer mostra que se trata de materialidades diferentes. Assim, essas dimensões da língua apresentam funcionamentos discursivos também diferentes.

Payer nos faz pensar na questão da violência simbólica, presente nos gestos de ensinar português na escola aos aprendizes brasileiros. Observa que tal violência é decorrente do processo histórico de (não) inscrição por parte do sujeito aluno em práticas de leitura, escrita, em processos de ensino no espaço escolar, pois é sabido que a língua das famílias brasileiras não se espelha, necessariamente, na forma da “língua nacional” ensinada na escola. Payer (2000, 2006a) menciona também a questão da língua estrangeira – língua dos imigrantes - sobre a qual observa os sujeitos objeto de uma forte interpelação, mediante um processo discursivo (histórico-simbólico) para se tornarem brasileiros. Todas essas questões podem ser pensadas em relação à inscrição do sujeito ao simbólico, à tentativa de sucesso no ensino de uma língua ou no processo de inscrição ao redor de uma língua una, seja ela estrangeira ou nacional, em contextos diversos.

Nas considerações sobre a série conceitual, “A língua que não é Una”, as autoras afirmam ainda que nas práticas de ensino de língua(s) é preciso reconhecer a condição de um sujeito no entremeio (CELADA, 2011), de sujeitos situados “entre” uma língua materna e outra língua nacional. A partir de uma formulação de Orlandi (1996), quando define a AD como uma disciplina que se faz no entremeio, Celada (2002) empresta a expressão “entremeio” desterritorializando-a para abordar a relação à qual o brasileiro que aprende espanhol está sujeito, como uma relação de entremeio. A autora observa, no processo de aprendizagem, qual proporção da memória do português e do espanhol, evidenciada no sujeito brasileiro, em funcionamento, uma língua guarda da outra, na singular relação de semelhanças e diferenças entre elas (Celada, 2002). Esse é um conceito importante para designar a relação à qual um sujeito entre-líguas fica exposto em alguns processos de ensino e aprendizagem.

Entretanto, o conceito de entremeio não se restringe ao ensino de línguas estrangeiras. Essa relação acontece tanto no interior de uma língua, quanto entre línguas diferentes. É possível compreender que, no processo ensino/aprendizagem e de língua(s), muitas práticas acontecem no entremeio: práticas no trabalho de tradução, nos processos de alfabetização, nos trabalhos acadêmicos de orientação em pós-graduação, nas relações entre imigrantes, nos trabalhos do professor que lida com aprendizes inscritos em diversas línguas, entre outros. E neste rol podemos pensar no sujeito brasileiro situado entre a língua portuguesa clássica e a

que se transforma, produzindo uma “língua brasileira” (ORLANDI, 2001b) e que é o caso de muitos estudantes atendidos na escola onde desenvolvemos esta pesquisa.

As reflexões em torno dessa parte sobre “A língua que não é uma” contribuem para que, nas práticas de ensino, não pensemos somente em termos de línguas separadas, delimitadas por fronteiras. Além disso, devemos considerar que o processo de inscrição do sujeito ao simbólico nos faz compreender que, no entremeio ele também se inclui no simbólico. Portanto, conforme Celada (2002), ele poderá se inscrever em sentidos que podem ir à contramão de qualquer projeção de homogeneidade.

Na parte “Sobre a instauração de certas séries de sentido no ensino”, as autoras reconhecem que prevalece uma série de sentidos que, conforme Pêcheux (1999), funciona na base da memória, nesse ensino. A série de sentidos opera de um modo que reduz a língua à estrutura, pelo fato de ser objetivada como um sistema sujeito à classificação, à organização. O fato é que essa língua funcionando à base da organização é desprovida de historicidade, portanto pode não fazer sentido. Frente à ausência da historicidade, as autoras nos fazem compreender que, pelo fato de considerarmos ou mantermos a memória dos sentidos da organização da língua, as formas de dizer também ficarão desprovidas de sentido da alteridade, fato que dificulta a absorção dos sentidos. Essas reflexões nos levam a pensar que, sendo assim, os processos de inscrição dos sentidos no ensino apresentam-se comprometidos e, como consequência, a produção de sentidos do sujeito ao simbólico também. E, então, podemos estender essas reflexões às práticas de ensino: sem produção de sentidos, não há possibilidade de produção do saber.

A partir desse processo que provoca exclusão dos sentidos ou sua não absorção, as autoras apontam uma representação dessa série de sentidos, que tem por base a dimensão da organização, hoje instalada no ensino, conforme a seguinte metonímia:

língua – estrutura – sistema – variação – organização

As autoras (idem, p. 32) retomam o conceito de “organização” – conceito já anteriormente apresentado nesse trabalho – formulado por Orlandi (2004), que o concebe no jogo de oposição ao de “ordem”. Elas apontam o desafio que se encontra no ensino de “fazer ruir essa metonímia”. A proposta é re-significar a memória dessa representação no ensino gradativamente, fazendo surgir uma nova representação metonímica.

língua – discurso – forma material – heterogeneidade – ordem/organização

As autoras (idem, p. 33) representam essa série usando a barra (organização/ordem) com o propósito de que “esta relação marque de modo geral a necessária subordinação da organização à ordem, e não o contrário, no trabalho ou no funcionamento do ensino”.

Na última série de conceitual apresentada no capítulo, “Especificações sobre processos de identificação e língua(s)”, as autoras apresentam noções teóricas sobre processos de identificação, a fim de evidenciar as marcas de subjetivação ou de inscrição dos sujeitos ao simbólico, quando expostos ao ensino de língua(s).

As autoras partem das reflexões de Serrani (1997, 1998) que, com base nas noções sobre transferência conceitual, trouxe para o campo do ensino os conceitos lacanianos de identificação imaginária e simbólica. As autoras apresentam casos de identificação imaginária que se materializa em fatos de linguagem e que podem ser interpretados como fatos discursivos. Para exemplificar citam duas observações. Primeiro, um exemplo retirado do corpus de estudo realizado por Corrêa (1997), ao observar a redação de vestibular. Ao dissertar sobre a violência, o candidato apresenta o seguinte enunciado: “Portanto sempre a existirá, pois para contê-la necessitamos dela”. Nesse enunciado,

destacam-se as marcas de um sujeito no entremeio da materialidade da oralidade e a de uma escrita, esta como inatingível por efeito de um processo de escolarização. O jogo entre o possível e o impossível se materializado em a existirá indica as proporções desmesuradas de um imaginário, que nesta forma se materializa. (PAYER & CELADA, 2016, p. 34)

O segundo exemplo é retirado de Celada (2002) que observa o aprendiz brasileiro de espanhol que, depois ter antecipado que essa língua seria fácil, chega a projetá-la como difícil e “correta”. Diante da pergunta: “Me apresentas a tu compañera?”, um aluno pode dizer: “Presento-lo” ao invés de “Te la presento”, que seria uma forma possível junto de: “Esta es fulana.”, dentre outras” (PAYER & CELADA, 2016, p.34). O enunciado é mais um exemplo em que um gesto é materializado para dar conta de um imaginário de língua escrita, novamente inatingível por um efeito de um processo de escolarização na história brasileira²⁸.

Para finalizar essa série conceitual, as autoras apresentam os indícios, que ficam às margens do emaranhado de fatos de linguagem nos processos de ensino, possíveis de serem

²⁸Pêcheux (1982) nos leva a compreender algo crucial sobre a relação entre aprendizagem e identificação no ensino de língua: não se trata, conforme o autor, de aprendizagem por interação, mas por filiação identificadora, os objetos dos quais se fala estão inscritos em uma filiação e não são produto de uma aprendizagem.

analisados na materialidade discursiva que se apresentam em diversos modos de funcionamento, como observa Payer (2013, 2014): a) procedimentos meta-discursivos em relação às formas; b) modos não-formulados, porém materializados na linguagem; c) modos não ou semi representados; d) irrupção de sentidos de ordem corporal, linguagem não verbal que acontece, concomitantemente, com a linguagem verbal; e) formulações em que se explicitam os efeitos de sentido de identificação (ou não) produzidos pelos elementos linguísticos e pelo gesto de enunciá-los.

Com base nas noções teóricas apresentadas pelas autoras nessa série conceitual que aborda as questões do sentido no ensino, enfatizamos uma observação fundamental às práticas de ensino de língua que, a nosso ver, confirma a relevância de toda discussão conceitual dessa série: Payer (2014) observa que no processo de inscrição apresentam-se as marcas das identificações subjetivas dos sujeitos em relação às línguas presentes na história de que participa e, por consequência, diz a autora, em relação à língua a aprender. Tal observação é algo crucial sobre a relação entre aprendizagem e identificação ao ensino de língua, pois, muitas vezes, ao ensinar língua, não se considera o processo histórico das línguas de que participa o sujeito-aluno, mesmo porque, muitas vezes, esse fato não é de conhecimento do sujeito-professor. Esse fato leva o sujeito a não se inscrever na língua que lhe está sendo apresentada, portanto, a aprendizagem ou a inscrição do sujeito à língua ensinada não acontece.

As autoras (idem, p. 20) descrevem, nesse texto, com relação ao entrelaçamento da produção de conhecimento e o ensino, “itens para uma agenda no sentido forte do planejamento e do pragmático que se colocam as disciplinas, as forças institucionais, as políticas públicas”. Ao mesmo tempo, elas mobilizam os saberes que fazem parte do referido dispositivo teórico que prefiguram a necessidade de agendar. Assim, elas finalizam o texto usando a expressão agenda, expressão usada também no título do texto apresentado, como um modo de dizer da urgência desta enunciação – parafraseando esta expressão como o “que deve ser feito” e o “desejo de querer fazer”. Em seguida, relacionam algumas possibilidades que podem dar conta do irrealizado até então: 1) A AD oferece um dispositivo, teórico e de análise, para pensar o ensino a partir de um olhar não ligado ou subordinado ao didático; 2) Trabalhar oferecendo resistência aos monolinguismos instalados na contemporaneidade; 3) Trabalhar no espaço escolar com as línguas, sem pressupor que a “nacional” funciona como continuidade da “materna”; 4) Trabalhar as diversas formas de alteridade.

Partindo das possibilidades produzidas pelas autoras, abre-se espaço para refletirmos sobre novos modos de trabalho com a(s) língua(s), e com a língua em diversas disciplinas e, enquanto professores e pesquisadores estejamos disponíveis e desejosos para propiciar os possíveis sentidos relacionados à série conceitual apresentada pelas autoras. Há a necessidade de fazer e desejar fazer, no ensino, o que está descrito na agenda, onde as autoras deixam registradas reflexões sobre o trabalho com o ensino da(s) língua(s). De modo que somos fisgados por esse desejar fazer, para além da conhecida necessidade de fazer. Os sentidos do título, “Subjetivação e processos de identificação sujeitos e línguas em práticas discursivas - inflexões no ensino”, tão bem mobilizados na obra, especificam o que se entende como processos de identificação, totalmente enlaçado ao de subjetivação e a cada singular subjetividade. Fato que nos permite entender uma relação com o ensino de línguas que não seja mais da ordem didática, - referimos à didática no modelo pelo modelo, à produção de sentidos limitada -, mas sim da ordem do político e do simbólico, disponíveis a abrir para a ordem do significante e da alteridade.

1.4 Interpretação e Autoria

As questões da interpretação e da autoria que a seguir apresentaremos tem como base as noções teóricas da AD e foram elaboradas por Orlandi (2004). Consideramos importante trazê-las para esta pesquisa porque estamos trabalhando com produção de sentidos e, conforme Orlandi (idem) não há sentido sem interpretação. Percebemos o modo que a autora relaciona a interpretação e a autoria - o gesto de interpretação como um trabalho de autoria - importante para a análise dos gestos de ensino aqui produzidos através da materialidade da escrita, da leitura, da arte e outras linguagens.

Desse modo, entendemos a autoria e a interpretação fundamentalmente relacionadas à produção do saber. Como vamos expor, observamos em nossas análises que as modificações da materialidade da escrita trazem diferentes gestos de interpretação, diferentes posições sujeito, portanto. Em discurso, distintas materialidades sempre determinam diferenças nos processos de significação.

Orlandi (2004) observa que o espaço da interpretação no qual o autor se inscreve com seu gesto deriva da sua relação com a memória discursiva, com o interdiscurso (memória do saber). Assim, a autora vê o gesto de interpretação como um trabalho de autoria na relação histórica com a exterioridade produzida pelo interdiscurso.

O gesto de interpretação é derivado da ideologia: de um lado o inconsciente e, de outro, o interdiscurso (ideologia). A língua é o lugar onde essa relação se dá materialmente. Quando o sujeito fala ou escreve ele está em plena atividade de interpretação, ele atribui sentidos às suas palavras, dependendo das suas condições materiais de significação. Pelo fato de o sujeito esquecer o modo pelo qual a exterioridade o constituiu, a interpretação lhe aparece como transparência, como o sentido *já lá* (ORLANDI, 2004, p. 65).

Em relação à questão da autoria, Foucault (1971) a considera como uma função da noção de sujeito, responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto, produzindo o efeito de continuidade do sujeito. Para o filósofo o princípio da autoria não vale para tudo: há discursos, como conversas, receitas e outros que precisam de quem os assine, mas não são autores. Para Orlandi (2004), a função-autor se realiza na origem do dizer, o autor responde pelo que diz ou escreve, pois é suposto estar em sua origem. A autora estabelece uma correlação entre sujeito/autor e discurso/texto. A função de autor, elaborada pela autora é tocada de modo particular pela história, passando a ser compreendida com um evento interpretativo. Desse modo a função-autor para Orlandi (idem) não se limita como para Foucault (idem) a um quadro restrito e privilegiado de produtores originais de linguagem, pois na função-autor é possível formular e se constituir numa história de formulações.

Orlandi (idem) também compreende a autoria como uma questão afetada pelo social, submetida às regras das instituições. Na autoria podem-se visualizar melhor os procedimentos disciplinares. O autor exige, portanto, coerência, respeito às normas, explicitação, clareza, originalidade e outros e, por fim, progressão e duração de seu discurso, de seu texto.

A partir das considerações de Orlandi (idem), é importante dizer que não tomamos, nessa pesquisa, a análise das produções do texto para confirmação da autoria, levando em conta coerência, respeito às regras, clareza originalidade, por exemplo. Nós compreendemos a escrita em nossas análises, em relação à produção do saber, ao evento interpretativo, conforme Orlandi (idem). O que importa nessa pesquisa em relação à autoria é entender que é na função-autor que aparece de forma visível o efeito de historicidade tornando mais claros certos aspectos da interpretação ou certos aspectos da produção do saber.

As noções de interpretação e autoria, enfim, são importantes para nossa pesquisa no aspecto histórico da forma-sujeito em relação ao saber. Nela é possível falar da falta, que é o lugar do possível, é a condição do movimento e do deslocamento dos sentidos e dos sujeitos, é, portanto, o lugar da produção do saber.

1.5 A Falta como Mobilização do Desejo de Querer Saber

Em relação às posições do professor e do aluno no contexto atual, Cavallari (2013) abordou alguns impasses no contexto educacional partindo do entrelaçamento possível entre a psicanálise, a perspectiva discursiva e a Linguística Aplicada. A pesquisa da autora permitiu entrever as posições ocupadas por alunos e professores da seguinte forma: a de aluno cliente e a de professor vendedor ou provedor do produto no qual o ensino se transformou, em alguns contextos.

Assim, é sabido que as posições ocupadas por alunos e professores cada vez mais se voltam para uma relação de mercado: o professor atende seu cliente aluno. Assim, o professor tenta encontrar formas de satisfazer os alunos em suas necessidades e desejos de modo a levá-los a se envolverem no processo de ensino. Por um lado, o professor imagina que para ser um bom profissional precisa ser um facilitador do processo ensino-aprendizagem; por outro lado, o aluno também produz um imaginário do bom professor, como aquele que realiza suas necessidades e desejos.

Nessa relação o desejo que mobiliza o processo de significação e inscrição ao saber não é produzido pelo aluno, pois cabe ao professor descobri-lo a fim de suprir as necessidades do aluno. O aluno entende que essa é a função do professor, então ocupa a posição do menos envolvido no processo, aquele que menos se esforça.

A autora parte da perspectiva psicanalítica enfatizando as questões de alienação e de separação que se dão com o Outro²⁹. Em suma a autora mostra que o sujeito vive a relação de dependência do Outro, pois o significante vem do Outro. Para exemplificar essa relação do sujeito com Outro, a autora cita o fragmento da letra de uma música³⁰ onde o eu-lírico ocupa a posição do gozo do outro, abrindo mão dos seus desejos para se transformar e se moldar de acordo com os desejos do Outro. A autora cita o exemplo da música para elucidar a relação professor e aluno no contexto educacional: o professor, então é destituído de seu suposto saber sobre o que ensina e sobre o modo que ensina, transformando-se em objeto de desejo do aluno, relação comum com demanda de amor.

²⁹Conforme Lacan (1998), o Outro, na perspectiva psicanalítica, representa, além do semelhante, o mundo simbólico, bem como o primeiro agente da linguagem ou o Outro primordial.

³⁰“Eu queria ver no escuro do mundo onde está tudo o que você quer pra me transformar no que te agrada, no que me faça ver: quais são as cores e as coisas pra te prender (...)?” (Música: Paralamas do Sucesso/Título da música: Por quase um segundo).

A partir da evidência do sujeito que supõe os desejos do Outro e anula os seus, a autora observa a relação transferencial no contexto educacional. O aluno transfere ao professor a responsabilidade de satisfazer seus desejos. A autora nos leva a pensar que nessa relação onde o professor sente o gozo de satisfazer o aluno, há um imaginário funcionando na realização profissional: eu conheço os desejos do aluno e posso encontrar modos de satisfazê-lo. O professor se transforma em objeto de desejo do aluno, este imagina alcançar o saber totalizante, sem muito esforço.

A reflexão de Cavallari (idem) é importante para esta pesquisa que tem como propósito levar o aluno à produção do conhecimento, através do seu próprio esforço. Não pretendemos antecipar os processos de significação na construção do saber, mas observar seu funcionamento, porque pensamos não ser possível uma relação, em algum contexto educacional, onde um supõe o desejo do outro, pois nessa relação acreditamos que é através da liberdade nos processos de significação que o aluno sente a falta de algo e então é levado ao desejo de significar.

Nesse sentido, a autora também nos mostra que não há desejo por que não há falta. Pode-se perceber, nas relações ensino, a angústia dos professores diante *da falta da falta* da angustia dos alunos que não se implicam na construção do saber. Para Cavallari (idem), a noção de desejo e de falta no contexto escolar nos joga à revelia, em um ciclo perverso, já que nos coloca em posição de escravos, do gozo do outro e de suas supostas expectativas em relação a nós (professores).

Nesse sentido a autora percebe, na relação professor-aluno, a necessidade da falta nos processos de significação do saber para que se possa mobilizar o desejo e o sujeito inconsciente que já não terá sua demanda totalmente atendida por aquele no qual supõe um saber.

Em relação à função do professor e do aluno nos processos de ensino e aprendizagem, segundo a autora, torna-se necessário despertar o desejo de saber, numa relação em que professor e aluno se colocam no lugar de aprendizes e onde a falta mobilizará o desejo, possibilitando a elaboração e a (trans)formação do saber. As considerações da autora (2013, p. 181) vêm ao encontro do propósito deste trabalho, uma vez que, segundo ela, “para se atingir um ato educativo significativo, deve permitir diferentes gestos de subjetivação e de retificações subjetivas”.

Além dos autores e noções teóricas especificados nesse capítulo, também outros serão apresentados no capítulo segundo em torno da compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

Capítulo 2 - Algumas Pesquisas no Campo da Análise do Discurso em Interface com a Psicanálise sobre Escrita e Ensino

Introdução

Apresentaremos, a seguir, algumas pesquisas à luz da AD e, por vezes, entrelaçadas à psicanálise, que podem ser relevantes aos pesquisadores e professores que objetivam também perceber como é possível aos sujeitos do processo ensino-aprendizagem reconhecer os múltiplos processos de inscrição no saber através da materialidade da escrita e da leitura, principalmente.

Nesse capítulo, trouxemos algumas pesquisas realizadas por especialistas da AD, mais diretamente relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, que muito contribuíram para o desenvolvimento dos gestos de ensino desenvolvidos nessa pesquisa, bem como para sua compreensão exposta nas análises. As autoras: Gallo (1992), Pfeiffer, (2000), Corrêa (1997), Silva (2006), Barros (2014), Cavallari (2016), Fedatto (2016) e Assolini (2016) trabalharam distintas questões que foram se delineando em torno dos processos de inscrição dos sujeitos e constituíram várias direções, a partir das quais eles organizaram seus textos.

Em suma, os autores trabalharam as seguintes questões: leitura, aprendizagem de língua estrangeira, heterogeneidade da escrita e a mobilização do imaginário na produção textual, discurso da escrita e da oralidade no ensino, língua, sujeito e história na instituição escolar e o reconhecimento da autoria como propósito do bem dizer.

2.1. Apresentação das Pesquisas sobre Escrita e Ensino

A seguir apresentaremos uma síntese dos trabalhos lidos dos referidos pesquisadores que, de variadas formas, contribuíram para os gestos de ensino e as análises que descrevemos.

Manoel Luís Gonçalves Corrêa (1997) em sua tese de doutorado intitulada “O modo heterogêneo da escrita” mobilizou questões sobre o imaginário que o escrevente faz da escrita na construção do texto. O pesquisador tomou a escrita como objeto de sua pesquisa abordando-a a partir da relação entre sujeito e linguagem e do ponto de vista de sua relação com a oralidade.

Para caracterizar o modo heterogêneo de constituição da escrita, por um lado, partiu da percepção de vários autores onde há textos produzidos em pontos intermediários entre polos considerados típicos do falado e do escrito; e, por outro lado, na atuação do princípio dialógico da linguagem como condição de sua heterogeneidade. Portanto, a tese é sustentada pelo caráter fundamental do dialogismo.

Para chegar à conceituação do modo heterogêneo da escrita, primeiramente o autor parte da visão autonomista da escrita e da visão que relativiza essa autonomia. Em seguida faz um trabalho metodológico a partir da criação de um espaço de observação que postula a circulação dialógica do escrevente através de três eixos de representação da escrita: a imagem da gênese da sua escrita, a imagem do código escrito institucionalizado e a imagem da escrita em sua dialogia com o já falado/escrito. Para análise de um conjunto de dissertações do vestibular, o autor abordou separadamente cada um dos três eixos propostos para observação.

A meta principal da pesquisa foi chegar à definição de um modo heterogêneo de constituição da escrita. Do ponto de vista teórico, foi possível ao autor observar que o modo heterogêneo da escrita se baseia na existência sócio-histórica da linguagem, a partir da qual se pode pensar o cruzamento das práticas orais/faladas e letradas/escritas. Esta observação foi verificada apenas no texto escrito, portanto via alfabetização formal. Mais a diante, o autor pôde observar que o sujeito que é constituído pelo falado e pelo escrito imprime suas marcas em seu texto.

As análises dos textos permitiram ao pesquisador mostrar caminhos para desfazer o equívoco da dicotomia fala/escrita, pois, a seu ver, uma é constitutiva da outra, ou seja, a dicotomia só se desfaz por que se considera tanto o escrito quanto o oral. O pesquisador percebe que a presença das marcas do escrito e do oral com mais ou menos intensidade nos textos depende do gênero produzido.

Assim, foi possível compreender que a escrita de um texto está fortemente relacionada às questões sócio-históricas presentes no oral e no escrito e que escrever implica a retomada não somente de textos escritos/lidos, mas também de textos falados/ouvidos.

A tese de doutorado, de Claudia Regina Castellanos Pfeiffer (2000), intitulada “Bem dizer e Retórica: um lugar para o sujeito” também foi importante para nossas análises. A autora traz a questão da autoria e do bem dizer. Ela analisa os sentidos que conformam o lugar para o bem dizer e para o mal dizer, levando suas inquietações para a questão da escolarização, para as diversas materialidades discursivas na história sobre a educação brasileira.

Essa pesquisa traz uma questão que amplia nosso conhecimento sobre o percurso da história da educação no espaço brasileiro e do ensino de modo amplo, quando relacionado à constituição da língua Nacional, ao dizer brasileiro. Houve um momento polêmico no Brasil, quando já se fazia presente no território nacional uma especificidade de língua brasileira. Conhecemos que tal fato desencadeou o processo de constituição da identidade Nacional, houve, nesse contexto histórico, com o propósito, entre outros, de especificar a língua brasileira, o apagamento da diversidade e o princípio da unidade ou a tentativa do projeto da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB)³¹.

A autora, então, faz um recorte desse contexto histórico e nos mostra o lugar de análise do bem dizer com a retórica e com as narrativas da história sobre a Educação no Brasil. Assim, traz uma visibilidade do processo de gramatização³² da língua brasileira entre o final do século XIX e o início do século XX e as polêmicas em torno da defesa do modo correto de se “falar” (escrever). Ela enfatiza a relação entre a construção de uma língua nacional e a construção de um lugar para o sujeito nacional dizer. A construção, portanto, de um sujeito escolarizado.

As reflexões da autora sobre a questão do lugar do bem dizer nos levam a compreensão de que o “saber dizer” constitui-se de diferentes relações de sentidos produzidas em diferentes materialidades discursivas. Entre as diversas materialidades linguísticas, a autora cita os livros didáticos, gramáticas, manuais de redação e outros além da materialidade das narrativas sobre os sujeitos que sabem e os que não sabem dizer.

Desse modo, a partir de suas análises, a autora compreende o lugar do dizer bem, dito como o lugar que garante a posição autorizada da autoria. Para Pfeiffer (idem), a autoria é autorizada por que cumprem com a exigência da determinação da língua, que deve estar livre de todos os erros gramaticais, ambiguidades e outros pontos que impeçam o saber dizer.

Em seu percurso de análise, a autora mostra alguns sentidos postos pelo lugar da retórica na sua relação com o bem dizer para a escolarização no momento atual: do

³¹Baldini (2009) elaborou um trabalho em relação às produções das gramáticas no século XIX e XX, mostrando que a NGB reduz o conhecimento a uma nomenclatura, cuja definição é ela própria. O autor tematiza a questão da autoria gramatical, o movimento na posição autor no século XIX e XX. Segundo o autor, os autores das gramáticas sofrem uma mudança radical em sua função-autor antes e depois da NGB.

³²Conforme Aurox (1992), processo de gramatização é o processo que conduz a descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário. Sob essa perspectiva, o estudo das Ideias Linguísticas no Brasil, o autor tem como objetivo abordar a produção de tecnologias como dicionários e gramáticas que se fazem no Brasil desde o século XVI, num viés que considera que a gramatização de uma língua é parte da história da língua, não sendo, simplesmente, uma produção de instrumentos sobre ela.

acontecimento da democratização do ensino; da construção de um não-lugar para o sujeito urbanizado, escolarizado não-autorizado; construção de um lugar para a língua culpada pelo seu mal dizer, seu dizer retórico.

Assim, ao tratar do lugar do bem dizer pensado em sua relação constitutiva com a retórica, a autora se aproxima da questão, por ela já elaborada, sobre o lugar do autor na escolarização. A autora percebe ainda que se conformar no bem dizer somente, não garante a posição cidadão, mas também é preciso ocupar a posição autorizada de estar. Exige-se, então a adequação ao modelo pelo modelo, simulando o cidadão, a autoria, enfim.

A consideração dessa tese é fundamental, pois nos leva a discernir que o propósito do nosso trabalho não foi reconhecer a autoria na produção da escrita e sim reconhecer como a materialidade da escrita produz o saber em um sentido mais amplo, considerando a diversidade no processo de significação, através da observação da inscrição no conhecimento. Entretanto, o trabalho de Pfeiffer (idem) nos leva a refletir sobre o processo de inscrição ao saber pelo viés da escrita. Como os saberes são ditos? Sempre bem ditos, a nosso ver, pois é um processo sempre aberto a novas significações. Mas sabemos que no contexto atual educacional no Brasil os saberes dos alunos materializados na escrita são avaliados pelos professores e então podemos constatar, frente a essa realidade, que quando os alunos são submetidos à avaliação da sua escrita, recebem uma nota que está vinculada aos saberes *bem ditos e mal ditos*.

Enfim, se nos gestos de ensino o professor entender que a escrita deve ser somente avaliada em relação ao saber dizer adequado à língua escrita formal, - com toda a questão das diferenças entre a língua portuguesa vinda de Portugal e a língua portuguesa do Brasil, ou língua brasileira, como reflete Orlandi (2001b) - ele está deixando de observar os processos de significação da materialidade da escrita, já decorrida a história dessas línguas cuja relação ainda se coloca em causa. Essa é a questão fundamental do nosso trabalho: na materialidade da escrita o aluno pode produzir sentido e se inscrever ao saber.

O texto, “A escrita e sujeitos-professores: relações, cicatrizes, ensino e identidades profissionais”, publicado em 2016, Filomena Elaine Paiva Assolini apresenta resultados importantes de sua pesquisa, com base na AD e na Psicanálise, ao investigar as relações que sujeitos-professores do ensino fundamental estabeleceram com a escrita ao longo de seu processo de escolarização. A autora procura compreender como essas relações interferem nos gestos de ensino dos professores e como elas constituem suas identidades profissionais.

A autora mobiliza os conceitos centrais da Psicanálise e da AD - como os de alteridade e de memória -, além dos conceitos de formação discursiva e formação ideológica, conceitos fundamentais para o aprofundamento da discussão que a autora propõe.

Nessa discussão, a seu ver, a relação com a escrita constrói sentidos no sujeito-professor e, por extensão, no sujeito-aluno. Isso porque a tensão criada entre o histórico e o linguístico - a repetição e a re-significação - re-significam sentidos e fazem com que o sujeito se insira no processo de construção de significados.

Para a autora, o intradiscurso, o eixo do fio do discurso, pode permitir observar o que está sendo dito, em um dado momento, em determinadas condições de produção. O interdiscurso, eixo onde se situa a memória, constitui o dizer. Assim, os dizeres encontram-se na confluência dos dois eixos: O da memória (constituição/interdiscurso) e o da atualização do discurso (formulação/intradiscurso), conforme Orlandi (2005).

A observação de Assolini (idem) foi de grande valor em nossas análises, pois os gestos de ensino descritos nessa pesquisa trazem esse movimento de ir e vir dos sentidos que advêm desse jogo, constituição-formulação. A autora, com base em Orlandi (2002), permite diálogos pertinentes à nossa reflexão sobre a produção/inscrição dos sentidos no conhecimento através da escrita. A escrita não pode ser separada nem da história, nem do sujeito, tampouco da língua, uma vez que nela se materializam os fios da história e suas redes de sentido, essenciais aos processos de subjetivação.

O que a autora expõe é de importância fundamental ao professor nas relações de ensino: a maneira com a qual a relação com a escrita, ou a inscrição do sujeito-professor no simbólico reflete-se na vida profissional e na própria formação humana do sujeito-professor.

Por fim, o trabalho de Assolini (idem) mostra que a maneira como o sujeito-professor se relaciona inicialmente com a escrita interfere na sua memória discursiva. É fundamental, na análise proposta pela autora, o alerta de que o processo de formação do professor não tem início no curso de licenciatura. Antes, esse processo de formação tem início no momento em que o sujeito-professor estabelece o contato com a escrita, inscrevendo-se no processo de formação da memória discursiva, construindo o lugar que esse sujeito ocupa no mundo.

Desse modo, o professor se constituiu por suas histórias, memórias e saberes que deveriam ser reconhecidos e considerados no ensino superior, pois contribuem para o processo de formação do profissional professor e para o conhecimento sobre si mesmo, condição imprescindível para o exercício de uma profissão na qual o político e o poético estão imbricados (ASSOLINI, 2016).

O trabalho de Solange Gallo, publicado em 1992, intitulado “Discurso da escrita e ensino” traz também reflexões relevantes ao ensino em relação ao discurso da escrita e ao discurso da oralidade, constituindo referência na área. A autora apresenta o processo histórico de legitimação da língua escrita, desde as sagradas escrituras, na instituição escolar, além da consequente forma marginal que a oralidade adquire em função do modo como se dá esse processo de legitimação da escrita. Assim, ela nos leva a compreender a escrita e a oralidade como dois discursos distintos, tematizando as possibilidades de apreensão do discurso escrito pelo aluno e analisando certos percursos que podem ou não levar à constituição do aluno em autor.

A autora analisa o discurso oral, na instituição escolar, em processo de domesticação. Uma tentativa de aperfeiçoamento da oralidade por parte da ideologia dominante - ensinar língua é ensinar regras, normas, língua culta. Segundo a autora a instituição escolar funciona como lugar de conservação e não de produção do discurso oral e discurso escrito. O discurso escrito é apresentado aos estudantes e não ensinado. Reproduz-se a língua escrita já produzida. O ensino de língua na escola não propicia ao sujeito constituir-se em sujeito desse discurso.

A partir daí, apresenta-se um efeito de homogeneidade na relação entre a escrita e a oralidade no Brasil, um efeito da história da colonização. Esse fato impede a percepção das diferenças histórico-sociais, dos sentidos que constituíram língua escrita e língua oral. A oralidade não se legitima pela escrita e faz resistência à escolaridade.

A questão fundamental no trabalho de Gallo (1992) relaciona-se com as reflexões de Orlandi (2002) em relação à observância da “mesma” materialidade linguística empírica, abstrata - perspectiva linguística - que desconhece ou não deixa ver a distinta materialidade histórica - perspectiva discursiva.

O trabalho de Gallo (idem) traz contribuições importantes para a reflexão sobre o funcionamento do discurso oral e escrito na instituição escolar. A autora nos faz entender o que significa a prática de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no Brasil. Considera que a ideologia dominante nos faz crer que ensinar língua é ensinar a norma culta a todos os falantes, sem levar em conta as diferenças histórico-sociais; por outro lado, como observa a autora, ensinar a língua escrita vai além do simples aperfeiçoamento da língua falada.

Desse modo, as análises de Gallo (idem) vêm ao encontro do que desejamos enfatizar nesse trabalho, pois se considerarmos, no ensino, o discurso escrito como uma língua que

aperfeiçoa o discurso da oralidade, deixaremos de trabalhar a escrita a partir dos seus processos históricos em relação aos processos de identificação e subjetivação ao simbólico.

Para nosso trabalho em que reconhecemos e procuramos proporcionar os processos diversos de inscrição ao saber pelo viés da materialidade da escrita, torna-se necessário compreender que a escrita e a oralidade têm dimensões históricas distintas e que não convém à escola separar essas diferenças, mas sim compreender que essas dimensões históricas de língua se transpassam e produzem sentidos³³. Portanto, no ensino de língua escrita seria relevante considerar que as línguas oral e escrita constituem o sujeito historicamente e que há uma memória dessas línguas nas quais os sujeitos inscrevem-se.

Assim, poderemos trabalhar a língua escrita no ensino reconhecendo os processos de inscrição dos sujeitos no ensino-aprendizagem da escrita e através dela. Poderemos, então, desenvolver gestos de ensino, a fim de evitar o que Gallo (idem) confirmou em sua dissertação de mestrado: ao observar diferentes construções linguísticas entre textos escritos e orais, a autora percebeu que nos textos escritos, havia predominância de construções parafrásticas (reprodução do mesmo sentido), enquanto nos textos orais havia mais construções polissêmicas (com sentidos múltiplos)³⁴. A autora (idem) mostrou que o que se passa no plano do discurso é que a linguagem oral e a escrita se constituem como discursos diversos, como parte de um processo discursivo em que atuam a disciplinarização e a legitimação de formas da língua.

A pesquisadora Renata Crystina Bianchi de Barros elaborou o texto, publicado em 2014, intitulado “Traço, corpo, sentido: sobre a escola, a criança e a escrita” que nos leva a refletir sobre a relação do corpo com a aprendizagem da escrita no processo inicial de alfabetização, mais precisamente no nível escolar denominado Educação Infantil. A autora tem por base os dispositivos teóricos e analíticos da AD.

A pesquisadora é profissional da Ciência da Saúde, portanto considera o corpo como existência do aparelho orgânico e funcional do homem, mas também o considera como o que está investido de sentidos no funcionamento social. Assim, investe em conhecer o corpo

³³Em nossa dissertação de mestrado (BORBA, 2008) analisamos os gestos de ensino da Língua Portuguesa no contexto educacional mostrando que a memória da língua oral e a língua escrita transpassam-se. Assim, língua oral e língua escrita apresentam dimensões históricas distintas e constituem historicamente o sujeito. Nesse trabalho não temos como objetivo apontar as diferenças entre essas línguas, mas sim reconhecer que os sujeitos se inscrevem na memória da língua oral e da língua escrita.

³⁴Os conceitos sobre paráfrase e polissemia estão descritos no início desse capítulo com base na AD. Tais conceitos foram também articulados nas análises desse trabalho no capítulo das descrições dos gestos de ensino.

levando em consideração a compreensão dos mecanismos e dos modos como o homem se relaciona no mundo, sem perder de vista que este corpo produz sentido, significa.

Barros (2014) traz a questão do discurso pedagógico atual em relação à educação. Para a autora a educação atual visa organizar e disciplinar o sujeito para os rituais sociais e de trabalho. Assim, as crianças que apresentam comportamento fora do padrão definido institucionalmente, são submetidas às práticas de ajustes sociais, que a autora define como práticas higienizatórias e humanizatórias, a fim de que haja padronização do comportamento corporal.

Essa posição da escola atual, de acordo com Barros (idem), apresenta uma educação galgada numa política perversa que negligencia os processos de constituição do sujeito. O aluno, assim, é exposto em um campo de significação do fazer, mas não do saber. A observação da autora faz-se importante para nossa pesquisa, pois nossa proposta é justamente abrir possibilidades para o aluno produzir o saber, os gestos de aprendizagem. Nosso propósito vai ao encontro das reflexões da autora, enquanto nos afastamos da didatização, no sentido da apresentação do modelo pelo modelo, da significação apenas do fazer, da repetição e não da produção do saber.

Frente aos impasses na educação, acima descritos, a autora observa a relação do corpo do sujeito e o processo de constituição, enquanto ser da linguagem, do simbólico e das relações, um corpo que significa. Esse corpo é denominado pela autora como corpo-sentido. Tomando seu trabalho anterior (BARROS, 2012)³⁵, traz a definição de corpo-sentido, como um corpo que é investido de sentidos pelas condições de produção, mobilizando-se para significar num gesto discursivo.

Esse corpo-sentido, capaz de significar num gesto discursivo é perpassado pelo aprendizado da escrita. Diz a autora (2014, p. 249): “penso que o aprendizado da escrita perpassa pela significação do movimento do corpo, enquanto conceito já deslocado para o campo teórico do discurso como objeto”.

Entendemos, com base em uma exposição feita pelos alunos, a ser descrita adiante, em nossas análises e nas reflexões de Barros (idem) que a materialidade da escrita dá sentido ao corpo vazio. O corpo preenchido pela materialidade da escrita é dotado de saber. Nessa relação, a autora observa o gesto do traço, da feitura do desenho, da linha da letra que marca o

³⁵BARROS, R. C. B. de. **A singularidade da Clínica Fonoaudiológica**. Campinas, SP: RG, 2012.

espaço simbólico da posição discursiva ocupada pelo sujeito social e marca com singularidade o corpo-sentido, um corpo aberto às possibilidades, aos sentidos. A autora observa, enfim, que o traço, - a escrita - é um gesto de significação do corpo no mundo, portanto, o traço é a entrada do sujeito nos processos de significação. Voltaremos a este tema na análise da exposição.

Assim, reforçamos nossa consideração de que a escrita produz o saber. Ela abre possibilidades para gestos de ensino no espaço escolar, levando o aluno à inscrição ao conhecimento. Nossa reflexão relaciona-se com a observação da autora que disserta ao longo do texto que a escola é um espaço de significação onde estão instauradas determinadas formas materiais e condições de produção, no qual circulam sujeitos que são interpelados pela língua e pela ideologia.

Orlandi (2001) considera, na perspectiva discursiva, que a escrita especifica a memória, o interdiscurso, constituindo o sujeito. Assim, compreende-se parte dos processos de individualização do sujeito. Para Barros (idem), o traço passa a ser significado como gesto e não como efeito de um movimento corporal e enquanto gesto, dele e sobre ele emanam sentidos e ele marca uma posição.

Outro texto que trouxe reflexões importantes para nossa pesquisa é intitulado, “Emergências subjetivas no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira”, publicado em 2016 e escrito por Juliana Santana Cavallari. A autora observa o ensino da língua inglesa, ao produzir impasses e mal-estar no aprendiz que, pelo deslocamento da língua estrangeira em relação à língua materna, tenta se reinventar sócio-historicamente.

A autora aponta saídas possíveis a partir da Análise do Discurso e sua interface com a Psicanálise, a fim de elucidar impasses acerca do sujeito da linguagem e do ensino. A partir dos acontecimentos no espaço discursivo da sala de aula que representam os sintomas e posicionamentos enunciativos discursivos que afetam o processo ensino/aprendizagem e a relação com o saber, objetivou entrever modos de o sujeito aluno (re)visitar sua relação com o seu dizer e com os discursos que regulam diferentes posicionamentos sociais.

Mediante os acontecimentos discursivos no espaço da sala de aula, este estudo nos faz pensar que os deslocamentos desencadeados pela impossibilidade de educar que se materializa nos erros gramaticais/semânticos, nos lapsos e tropeços de linguagem não podem ser silenciados e ignorados em nome de métodos que não consideram a incompletude que constitui o sujeito e a linguagem (CAVALLARI, 2016).

Dando prosseguimento à apresentação das pesquisas, consideramos também importante o texto intitulado, “Sujeito, escrita, história: a letra e as letras”, publicado em 2006 e elaborado por Marisa Vieira Silva. A autora traz a discussão sobre as relações que se realizam entre língua, sujeito e história na instituição escolar. Ela analisa as especificidades das formas-sujeito religiosa e jurídica, marcadas pela escrita, e a ocorrência delas no Brasil do século XVI, pois, naquele tempo, já era a forma-sujeito jurídica que regulava a vida social na Europa.

Considerando as formações discursivas presentes no Brasil nesse período, o texto revela que o discurso de escolarização no país é marcado pela formação discursiva religiosa, sugerida pela formação ideológica da colonização. Associa-se a isso a formação discursiva católica, marcada pela escrita. O papel dos jesuítas nesse processo é marcante, pois a meta maior da educação é a colonização. A língua geral, ou tupi jesuítico, tinha o papel não só de comunicação para que houvesse o assujeitamento às letras e ao Direito, mas o papel de tradução, que poderia romper as barreiras e unificar as ideias universalizantes da doutrina cristã-católica, perpassando as memórias discursivas que se diferenciavam em suas formações históricas.

O sujeito era inscrito em uma formação discursiva específica pela conversão das letras, em proposição de ensino. O assujeitamento ao poder religioso-político se dá pela divisão e pela unificação da escrita. O sujeito é lugar de estabelecimento de um poder religioso que se fixa no sujeito pelo funcionamento específico de determinadas línguas e de determinadas instituições – como a escola – com a finalidade de gerar a homogeneidade e de construir a legalidade dessas instituições. Para que exista a constituição de um novo mundo, submetido à formação discursiva do colonizador, é necessário que se fixe uma língua e um discurso, criando efeitos de sentido no movimento entre os locutores. O discurso é, portanto, instrumento da prática política.

Outro texto que também muito contribuiu para nossa pesquisa toma como ponto de partida o filme “Minhas tardes com Margueritte”, de Jean Becker (2010). Tal texto, intitulado “O que se diz ao negar-se a ler”, de Carolina P. Fedatto, publicado em 2016, aborda a negação referente ao processo de constituição do leitor. O que a autora questiona, fundamentalmente, é a negação plena da leitura, em todos os seus aspectos, em oposição ao discurso dominante de valorização da leitura. O problema central é o que se nega ao negar-se a ler - título equacional do texto. Há, segundo a autora (idem), o enrijecimento do lugar discursivo do leitor, que é o oposto do lugar que a leitura o convida a ocupar. Ler, para quem se nega a fazê-lo – o mau

sujeito -, é uma prática de construção de lugares sociais, como outras tantas práticas o são. O sujeito que se nega a ler sabe que ler é apenas mais uma prática. Sabe, também, que a leitura, por si só, não reverbera o discurso oficial de que ler é fundamental.

A autora refletiu sobre a constituição do leitor e dos mecanismos discursivos de resistência às significações hegemônicas da leitura por meio do filme acima citado como pretexto para discutir uma posição subjetiva que é a de negar-se a ler e suas relações com sentidos veiculados nas campanhas de incentivo à leitura no Brasil e na França.

A partir da análise, a autora observa nas identificações e contra identificações do não-leitor que o sujeito que se nega a ler sabe que ler é uma prática em meio a outras, sabe também que na prática não é pelo fato de ler que será inserido na sociedade do domínio das letras, pois as desigualdades são decorrentes das condições de existência da forma-social, a leitura não faz tantos milagres assim.

Em suma, todos os trabalhos acima descritos trouxeram-nos importantes reflexões sobre os processos de inscrição dos sujeitos no conhecimento, tanto nas produções dos gestos de escrita, quanto nas produções dos gestos de leitura. Consideramos importante apresentá-los aqui, pois de alguma forma esses textos contribuirão também para nossas reflexões na produção do nosso dispositivo de análise e de trabalho.

Capítulo 3 - Montagem do Corpus Experimental, Descrição e Análises das Atividades

Introdução

Nesse capítulo, cabe uma exposição da realização das atividades que propiciaram a montagem do *corpus* da pesquisa, o qual requer algumas explicações sobre o processo dessa montagem e dos seus modos de análises. Primeiramente, apresentamos sob forma de uma narrativa as reflexões que desencadearam a possibilidade da nossa pesquisa. Dando prosseguimento, descrevemos uma atividade fundamental que produzimos, a fim de apresentarmos aos professores uma possibilidade de análise do processo de produção da leitura, uma vez que este processo acompanha todas as atividades propostas aos alunos. Narramos inicialmente esta atividade porque percebemos, na análise concomitante à sua realização, que se tratava de um momento especial de significação, de produção de sentidos, por parte dos professores, sobre a produção da leitura e a sua relação com a escrita dos alunos e, também, sobre os gestos de interpretação que nós professores fazemos sobre a escrita dos alunos. Este momento especial de significação, na nossa relação de trabalho, foi crucial para todo um processo que se seguiu, de discussões, deslocamentos de posturas e atitudes ou, como preferimos, de gestos em relação ao modo de compreender, ativar e lidar com a escrita nas aulas.

Em seguida, descrevemos uma análise de um texto escrito por um aluno. A análise foi feita pela pesquisadora e apresentada aos professores, sujeitos participantes dessa pesquisa. Nessa análise os professores foram instados a refletir sobre a importância da relação professor-aluno em relação aos processos de escrita nos seus gestos de ensino.

Prosseguindo, descrevemos os demais gestos de ensino produzidos que compuseram o *corpus* da pesquisa no que diz respeito aos gestos de escrita no ensino e a inscrição dos sujeitos ao simbólico, sempre o possível na relação com o saber e o conhecimento na escola.

Descrevemos a produção de diversos “gestos de ensino”, aqui, no sentido de projetos e atividades, e a investigação realizada pelos professores-pesquisadores - pois, assim, também foram se transformando através de um dispositivo de trabalho. Tal dispositivo levou a uma melhor compreensão destes, tanto sobre a relação professor-aluno quanto sobre a sua especificidade quando se trata dos gestos do ensino através da observação da materialidade da

escrita. Ao mesmo tempo, estes sujeitos participaram, assim, da produção das experiências de ensino e aprendizagem, acompanhadas pela coordenadora pedagógica, pesquisadora desta tese, que, assim, ia também montando o *corpus* de pesquisa.

A montagem do corpus foi composta, portanto, como antecipamos, em uma escola privada localizada no Sul de Minas Gerais através de:

a) leitura, apresentações e discussões de textos teóricos entre a coordenadora e os professores de diversas disciplinas;

b) idealização e proposição (projeção) de “atividades” a partir dos textos estudados - que estamos em vias de descrever como “gestos” - envolvendo a escrita, bem como a leitura, muitas vezes, com a participação dos professores;

c) desenvolvimento dos projetos planejados, envolvendo professores e alunos e os materiais deles resultantes: imagens, produções escritas, entrevistas, comentários de leituras literárias e produções artísticas.

Como se pode inferir, as observações constantes do processo assim desencadeado se constituíam em análises discursivas, que foram sendo feitas de modo concomitante ao processo em que a expansão da compreensão da linguagem, pelas vias da análise de discurso - pela pesquisadora e pelos professores - integrava-se ao ensino.

Esse modo de trabalhar com experimentações ao longo da montagem do *corpus* está ancorado em modos de conduzir trabalhos de pesquisa com pós-graduandos professores, conforme indicações formuladas por Payer (2015), que expõe o acompanhamento de uma prática de ensino e investigação de professores-pesquisadores, através de um certo “dispositivo de trabalho” em que a expansão da compreensão sobre a língua(gem) integra-se ao ensino e, ao mesmo tempo, leva à produção de experiências de ensino, ao lado da montagem de *corpus* experimental de pesquisa.

Este “dispositivo” visa, conforme a pesquisadora, a contribuir para colocar em prática, sem lançar mão de receitas, conceitos estudados, e contribuir também para “reinventar” o ensino de língua ao ampliar a compreensão do funcionamento da linguagem. Nessa prática de pesquisa é possível ao sujeito professor-pesquisador criar modos de proporcionar, no espaço-tempo em que está em relação com os sujeitos aprendizes em aula, certa relação com o saber que permite mobilizar as identificações engendradas com a(s) língua(s) na história a fim de propiciar a inscrição na língua(gem). E, além disso, montar um *corpus* experimental interessante de pesquisa e tomá-lo em análise. Nesse processo, o professor-pesquisador produz deslocamentos significativos na posição sujeito professor, promovendo diferenciações

(“inovação?”) no ensino e na pesquisa. Nesse sentido, proporciona consistência no processo de formação do professor pós-graduando, auxiliando o deslocamento de evidências fundamentais que funcionam no ensino de língua.

A partir de outra compreensão de linguagem, o professor pesquisador passa a deslocar e reformular a concepção do que a pesquisadora chama de “gestos de ensino”. Tal processo, de acordo com Payer (2015) se efetiva na medida em que, nessa posição, ele é encorajado a criar, nas aulas, “procedimentos que guardem espaço central ao sujeito, ao trabalhar com a língua”. Assim a compreensão do funcionamento da língua(gem) com que passa a relacionar-se, passa a integrar-se a seus gestos de ensino, que são compostos por gestos de leitura (PÊCHEUX, 1994) e gestos de interpretação (ORLANDI, 2004).

Pela heterogeneidade contextual, constituem pontos centrais neste processo, indica Payer (idem):

considerar especificidades do sujeito presente no ensino, escutando sua ausência (não identificação) e selecionando saberes que (não) se afinam aos contextos, no seio de uma dada história de identificações para com as línguas, contornando assim uma concepção de sujeito de linguagem suposto abstrato e universal. (PAYER, 2015 p.501).

Este “dispositivo” permite também compreender a importância, no ensino, de se voltar à atenção à inquietação e ao querer do sujeito professor em relação aos gestos que dele se espera, que são (im)possíveis, no ensino, como gestos que podem/devem proporcionar as identificações (na escrita, na leitura, na relação com a forma/efeito de sentido que se produz). Diante disso, a autora (2015, p. 501) questiona: “Como construir, inventar, criar, produzir a aula através de dispositivos de trabalho com a língua que coloquem em funcionamento os modos novos de compreendê-la, ao vivenciá-la, em um processo a ser experimentado pelos sujeitos?” Experiência, no sentido trazido pela pesquisadora, guarda relação com a praticabilidade das coisas, como diz Santos (2010), ao distanciar-se do objetivismo científico, em uma postura que vai “contra o desperdício da experiência”. Envolve, assim, uma problematização das posições de onde se enuncia, bem como a recusa à “objetivação do outro”.

Não se trata, portanto, diz a autora, simplesmente, de um trabalho prático a partir de uma teoria, uma vez que esse “fazer diferença” passa por um processo de apropriação conceitual, como processo de tornar próprio, identificar-se, fazer o conceito fazer sentido no trabalho do ensino. Isso é diferente da incorporação do discurso do outro (Payer, 1995), do conhecimento técnico puro e da repetição formal ou mnemônica (Orlandi, 1998b). Trata-se de

processos que tornam possível a repetição histórica. Eles tornam possível exercitar-se em uma estética da criação no trabalho de ensinar língua(gem).

Desse modo, as análises desenvolvidas tomaram em consideração não somente as produções escritas, em linguagem verbal ou não verbal, mas todo o processo desse trabalho, desde a seleção dos textos estudados com os colegas professores, a elaboração e seleção de projetos e de gestos de ensino, materiais que vieram a ser produzidos e os sentidos que se produziram ao longo da relação estabelecida entre os sujeitos no ambiente da escola e nos gestos de escrita. As análises se deram, portanto, de modo explícito e formulado, mas também de modo nem sempre explicitado nesse texto, por constitutiva que se tornou a compreensão que embasa a descrição/interpretação que vamos expor adiante.

3.1 Algumas Reflexões sobre o Funcionamento do Ensino

Devo dizer, primeiramente, para introduzir o modo como os gestos de ensino descritos em seguida significam em minha trajetória de trabalho e de pesquisa que, a partir do momento em que conheci a teoria da AD, já reconhecia que noções sobre o discurso, língua como base material dos processos de significação, formações discursivas, produções de sentidos, ideologia, constituição do sujeito, processos de subjetivação e identificação, além de outras noções teóricas dessa perspectiva discursiva, seriam relevantes para repensarmos propostas de trabalho relacionadas aos gestos de ensino, no espaço escolar.

O conhecimento trazido por essa teoria levou-me a repensar os gestos de ensino que são realizados na sala de aula, na construção do conhecimento e na constituição ou re-significação não somente do sujeito-aluno, mas também do lugar sujeito-professor. Refiro-me à construção do conhecimento de mão dupla: ao conhecimento produzido pelo profissional docente sobre modos de ensinar e ao conhecimento produzido pelos seus sujeitos alunos sobre modos de aprender, agora no sentido de modos como se dá a inscrição no simbólico, em relação ao conhecimento.

No meu percurso profissional como educadora, professora da disciplina Língua Portuguesa e coordenadora de ensino, a partir dos meus estudos sobre as teorias da AD, sempre trouxe para os encontros com professores materiais para intercâmbio, nos momentos em que compartilhamos experiências. Entre eles, alguns com noções da AD, que nos faziam refletir sobre formas de produção do saber. Assim, estava sempre atenta às reflexões da área, à possibilidade de gestos de ensino que, de fato, levássemos os alunos ao desejo de aprender.

Comecei então a perceber a importância de outras formas de ensino, além daquelas que nos foram transmitidas no curso de licenciatura nas aulas de didática. Sabemos que boa parte do que conhecemos sobre ensino, sobre nossas funções enquanto profissionais professores e sobre formas de ensinar, provém também de nossa trajetória de vida pré-profissional. Enquanto professores, os conhecimentos profissionais que desencadeiam nossas atitudes em sala de aula são, em parte, resultados do nosso processo de inscrição em sentidos diversos que vivemos no tempo/espço pré e também pós-profissional. Entre muitos sentidos adquiridos nesse tempo e outros adquiridos no exercício da docência, sabemos que a inscrição nos sentidos disponíveis, enquanto ainda alunos, são sentidos que nos constituíram e são re-significados em nossa memória em diversas situações em nossa trajetória de vida. Assim, é possível que, ao evocarmos, como professor, qualidades desejáveis ou indesejáveis que nos inscrevem ou nos levam à resistência em nossas práticas docentes, ainda poderemos dizer de gestos presentes na memória que se referem às experiências educativas resultantes da nossa relação no tempo/espço de nossa socialização, enquanto alunos.

Esse é um fato, que considero importante, a ser refletido pelos educadores, pois na trajetória da vida escolar dos nossos alunos, estes também produzirão memória de sua socialização e aprendizagens, enquanto alunos. No futuro, pensando na reversibilidade possível entre posições, esse legado permanecerá forte e estável através do tempo. Poderá também ser deslocado e re-significado em sua inscrição em novos gestos e sentidos. É fato que grande parte da capacidade de produção do trabalhador em relação ao seu saber ao longo do tempo vem de suas inscrições em crenças sobre formas de aprendizagem adquiridas, no mínimo, por 16 anos, tempo em que estiveram imersos nas formas de produzir sentidos no espaço escolar, na educação básica³⁶.

Essa é uma reflexão cara a nós professores, e que aumenta nossa responsabilidade, enquanto educadores, pois sabemos que os desejos que motivam nossos alunos a conhecer são muito diferentes daqueles que nos motivaram em nosso percurso de vida, enquanto sujeito-aluno e enquanto sujeito-professor.

Os gestos de ensino que desenvolvemos devem vir, portanto, ao encontro dos desejos dos nossos alunos ou ao encontro da falta que estrutura e os motiva a querer saber. Acredito em que quando nós refletimos sobre a necessidade de estarmos atentos ao que se passa de

³⁶Tardif e Raymond (2000) trazem uma reflexão sobre a importância dos saberes profissionais dos professores. O texto trata das relações entre o tempo, o trabalho e a aprendizagem desses saberes que atuam no ensino primário e secundário, isto é, dos saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana e que dela se originam e servem para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.

específico sobre a linguagem, sobretudo a escrita, que nos determina ideologicamente, enquanto formação social e enquanto sujeitos inscritos nesta formação, poderemos nos tornar professores pesquisadores que reconsideram esta condição, a fim de produzirmos novos gestos de ensino que poderão despertar no aluno o desafio de querer aprender e de inserir-se nas buscas que levam a inscrever-se no simbólico, no conhecimento. As pesquisas do professor podem ser realizadas tanto na observação na sala de aula, sobre a aprendizagem dos alunos, quanto nas leituras das teorias pensadas pelos professores, como é o caso nessa pesquisa, que poderão servir de base para a construção de gestos de ensino relevantes à aprendizagem.

Outro aspecto que gostaria de trazer, por minha experiência docente, é a constatação de que grande parte dos alunos, na escola onde atuo, mas também em um contexto mais amplo, perdeu o encanto, o desejo de aprender. É uma constatação que nos interpela em nossa condição de professores e que nos impulsiona a buscas por interferir nesse estado de coisas.

Observo, como coordenadora pedagógica, que durante as aulas feitas na forma de transmissão dos conteúdos básicos não há envolvimento dos sujeitos em termos de desejo de ensinar e de aprender. Não acontece, portanto, na maioria das vezes, a inscrição dos alunos ao saber de que está se tratando. Sabemos que há uma série de questões históricas em torno dos contextos e dos próprios “conteúdos” - que aqui podemos entender como “saberes historicamente construídos”. Entretanto, apesar disso, ou por isso mesmo, penso que há um acordo tácito estabelecido entre os sujeitos professor e aluno no espaço escolar. Sem pretender adentrar longamente na postura da crítica à escola, do que já dissemos que vamos nos preservar, é forçoso constatar, para os fins a que nos propomos, que há uma aceitação dos “papéis”³⁷ nessa relação: o professor sabe que o aluno não tem interesse, mas precisa “passar o conteúdo” - e ele está lá para isso. O aluno reconhece que precisa colaborar com o professor (além da família, da escola, do grupo social) para que ele possa cumprir sua programação, cujo sentido se assemelha ao do “ritual”. Quando é assim, nota-se que os demais profissionais, coordenadores, diretores e outros, contribuem para que esse relacionamento de “compreensão” recíproca aconteça. A escola, quando consegue estabelecer uma disciplina para essa compreensão de natureza burocrática, parece-nos então sem problemas, aluno e

³⁷Falamos de “papéis” como simulação do lugar-sujeito, com um aspecto teatral de sujeitos que de algum modo sabem que não estão “plenamente na posição”. O que, segundo o pensamento de Pêcheux (1990b), pode ser analisado como gestos de resistência.

professor reconhecem seus papéis e o desempenham de modo pacífico. E os rituais se cumprem.

Diante da observação dessa relação apática entre aluno e professor e as “coisas a saber”, no sentido de Pêcheux (1990b), percebi, na pesquisa teórica, com base na AD, um viés que poderia me levar a repensar gestos de ensino. E que esse viés poderia ser tecido, a partir da relação desse sujeito com a escrita³⁸.

Entrevi também nas diversas formas de linguagem que são base dos referentes aos processos de significação, entre elas a materialidade da escrita, um forte potencial para contribuir ao professor na transmissão dos conteúdos básicos na sala, pois essas diversas materialidades poderiam ser um viés interessante para a produção do saber e da inscrição dos sujeitos no saber, - além dos livros didáticos, tecnologia e muitas outras - desde que fossem trabalhadas a partir da *compreensão de seu funcionamento discursivo*. A materialidade da escrita, sobretudo, poderia contribuir de maneira diversificada para a produção do saber. A nossa hipótese era de que através da escrita, provida de historicidade e, portanto, de sentido, os alunos poderiam participar de modo não apático da produção do conhecimento.

Acreditei que na relação professor-aluno poderíamos repensar gestos de ensino baseados na escrita que também encantariam os alunos, além dos professores. Acreditei poder ver os alunos no período da manhã mais encantados, do mesmo modo que os vejo no contra turno, mais felizes e mais falantes. Percebo que as atividades desenvolvidas no contra turno dão abertura para a sua participação, para a sua fala, de modo que, do meu lugar de coordenadora, ouço a escola mais barulhenta e a vejo mais movimentada. Também vejo, com o olhar já teoricamente informado. Há, na fisionomia dos alunos, alegria e entusiasmo. O espaço escolar no contra turno, enfim, é contagiante, importante para eles.

Para dizer melhor do que se trata, trago uma das atividades oferecidas, entre outras, no contra turno do colégio onde trabalho: uma delas é a aula de Robótica. É a mais envolvente de todas as atividades para os estudantes.

O projeto de Robótica tem como objetivo permitir que os *alunos produzam seus programas* nessa área. Através de um kit simples, Plataforma Arduíno³⁹, complementado por

³⁸Borba (2008) analisou os sentidos produzidos pela oralidade – enquanto língua histórica no ensino-aprendizagem da língua nacional. O sujeito-aluno foi levado a produzir um texto escrito em uma articulação da memória da língua oral e da língua escrita.

³⁹Conforme SILVA (2014), Arduíno consiste em uma plataforma Open-source baseada em Hardware e software para as áreas de automação e robótica. Nela é possível adicionar diversos tipos de componentes eletrônicos direcionados e programados para uma determinada atividade. Para o autor, a tecnologia é considerada como uma linguagem que provoca ações sociais: através da plataforma Arduíno extraímos elementos individuais,

um computador, os alunos produzem nessas aulas conhecimentos que vão além da expectativa do professor, conforme estes relatam. Eles veem necessidades sociais e criam soluções, por exemplo, na produção de semáforo que favoreça idosos e deficientes ou o trânsito livre para o SAMU ou ambulância, entre outros. Envolvidos, trazendo ali sua atenção e seus sentidos, eles desafiam e produzem programas capazes de resolver situações conflitantes na zona urbana. Estudam com interesse as teorias sobre a área apresentada pelos professores, conhecem o sistema de informática e produzem muito, desde simples aplicativos a produções de robôs.

Analiso, então, através do acompanhamento deste projeto, o que os professores dizem e o que os alunos apresentam como resultados, porque eles têm necessidade de participar *da produção* de sentidos, projetos, propostas, materiais dos quais eles consideram importantes, daqueles que fazem a diferença na realidade vivida, na formação social em que se inserem. Quanto maior o espaço ou abertura para essa produção, maior o envolvimento e, como consequência, maior a produção de novos sentidos sempre.

Esse fato se destacou no funcionamento do ensino e o associei ao envolvimento dos alunos com os vários aplicativos do celular que lhes dão a chance de, de certo modo, *produzir*⁴⁰, desde um simples jogo onde constroem caminhos que lhes permitem vencer as etapas, até os mais complexos aplicativos. São dispositivos em que o aluno está atuante, fazendo gesto, com uma corporeidade envolvida. Então analisei que o que faz o aluno se envolver nas atividades poderia ser a liberdade para *produzir* algo em relação aos conhecimentos dentro do contexto vivido, em sua formação social, certamente considerando as condições de produção de cada grupo e do contexto escolar.

A partir dessas observações, considerei que os alunos poderiam estar limitados para a produção do saber na sala de aula, ou sem liberdade para *produção* de sentidos, aspecto em que a teoria do discurso muito insiste, ou sem desejos que mobilizassem a produção do/no saber. Possivelmente, os sujeitos na posição de “alunos” em que eram colocados não conviviam com a *falta*⁴¹ de algo que poderia levá-los ao *desejo* de produzir sentidos

instrumentos para realização pessoal. Na medida em que os indivíduos se organizam em torno das tecnologias, o poder também se ordena e exerce o controle social.

⁴⁰Conhecemos a distinção feita por Orlandi (1989) entre criatividade e produtividade, a primeira voltada à polissemia e à diferenciação e a segunda voltada à paráfrase e à repetição. Entretanto, neste momento queremos destacar a nossa observação sobre a ação e o gesto – até mesmo em um sentido corporal, mas também no simbólico.

⁴¹Segundo Orlandi (1991), a falta, em relação ao discurso, é considerada como horizonte do dizer. Cavallari (2013) mostrou em sua pesquisa realizada no contexto educacional que a falta de algo é tomada, pela psicanálise, como possibilidade de construção dos sentidos que mobiliza o desejo de saber. A falta, conforme a autora, é a possibilidade de endereçamento, de transferência, de investimento subjetivo e de laço social.

(CAVALLARI, 2013). Ou o aluno estaria exposto ao ensino, na função *supereu*⁴², onde a inscrição do sujeito ao saber é imposta, limitada (CELADA, 2011).

Nosso ponto de partida, então, seria repensar nossas aulas expositivas em que o aluno apenas recebe informações sobre os conteúdos programados e realiza listas de atividades que o levam a treinar o que o lhe foi apresentado. Desse modo, o desafio foi pensar gestos de ensino que permitissem a participação dos alunos na *produção* dos sentidos, mobilizar desejos de produção de saber através da materialidade da escrita, além de outras formas de materialidade de produção de sentidos⁴³.

Um fato que já havíamos observado ser de fundamental importância relaciona-se com uma noção teórica da AD: a dos processos de identificação, conforme Payer (2014). O envolvimento do aluno nos processos de ensino depende, em muitas situações, de sua relação naqueles que lhe permitam produção de sentidos. E, além disso, uma produção com identificação⁴⁴.

É preciso, de fato, permitir que o aluno participe da produção dos efeitos de sentidos, da construção de um determinado referente ou de sua participação no conhecimento. Essa liberdade de participação é, a meu ver, o que acontece no laboratório das aulas de Robótica: o sujeito aluno se inscreve em um sentido e se sente motivado a evidenciá-lo na produção dos programas. O aluno, portanto, se identifica com o saber com o qual está lidando e com o conjunto de sentidos por ele produzido na elaboração do programa, por exemplo.

É sabido que a materialidade da tecnologia é a grande aliada para o desenvolvimento desses projetos e desses “objetos” que são os programas. Então, podemos analisar que, na sala de aula convencional, sem dúvida, a tecnologia traz um encantamento maior para as aulas, mas, muitas vezes, o celular do aluno vai além da tecnologia da lousa digital ou de qualquer outro recurso tecnológico para fins didáticos disponíveis na sala de aula. Os recursos tecnológicos tornam-se obsoletos de uma semana para a outra e são investimentos que, além de muito altos, não nos garantem a eficácia no ensino, pois são apenas ferramentas que nos

⁴²Celada (2011) mostrou, em relação ao ensino de língua, que na função *supereu* não é permitido ao aluno se relacionar com funcionamento discursivo da língua - a ordem do discurso. Nessa função, ele se relaciona apenas com a organização da língua, ou seja, com uma estrutura dada a um modelo a ser seguido, o sujeito é exposto a uma língua reduzida a “domínio”.

⁴³Um conjunto de atividades semelhantes foram desenvolvidas, na forma de oficinas de escrita, com a nossa participação, no Projeto de Extensão da Pró-reitora de Extensão da Univas com o colégio de aplicação da FUVS, como mencionado. Nesse projeto, tanto os professor-monitores quanto os alunos com “dificuldades de escrita” eram levados a interferir com seus gestos a partir de sua identificação com os conteúdos, materiais e processos.

⁴⁴Payer (2014) observa, em relação ao ensino de línguas, que no processo de inscrição apresentam-se marcas das identificações subjetivas dos sujeitos em relação às línguas presentes na história de que participa e, por consequência em relação à língua a aprender.

auxilia. E a nossa questão é que ele se torne materialidade para o ensino-aprendizagem. Penso que o recurso tecnológico nunca foi ou é o mais importante em uma sala de aula, ele é apenas uma ferramenta, que pode auxiliar ou não nas práticas de ensino.

Assim, analisamos que na relação professor-aluno podem-se produzir gestos de ensino em que o professor possa cuidar - no sentido de estar atento - do aluno, sem perder o foco no ensino, na produção e inscrição do sentido. O professor não tem que dar conta de descobrir as necessidades do aluno, mas de levá-lo a perceber tais necessidades, pois é justamente mediante a falta que o desejo do saber é mobilizado, conforme Cavallari (2013). E essa é uma função do professor em relação ao cuidado no ensino a que me refiro. O aluno sente-se motivado, quando percebe que o professor está atento, que o que se passa em seus processos no ensino de fato importa. Algo que raramente ocorre, sobretudo com alunos adolescentes, em uma relação fria, pautada na transmissão e recepção da informação apenas, onde se garante somente o “respeito” acordado na relação. O gesto de cuidar do ensino faz com que o aluno sinta-se livre e desejante para a produção dos sentidos.

Quanto a essa liberdade, conforme Orlandi (2012), como já antecipamos, a transmissão do conhecimento deve ser um processo rumo à liberdade, essa é a finalidade da educação⁴⁵. A liberdade, a nosso ver, começa na sala de aula, quando o aluno se inscreve em determinado saber por que participa da produção dos efeitos de sentidos. O aluno, além de incorporar esse saber, sente-se dono desse saber, isto é, consegue inscrever-se na ilusão de ser a fonte desse conhecimento. Esse imaginário do isso é meu, ou foi por mim produzido traz satisfação. Isso muda muito a sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. Tal processo não poderia estar apenas voltado para a reprodução do conhecimento em uma avaliação, por exemplo, mas sim está voltado à construção do saber que passa a constituir o sujeito. Assim, ao longo do processo que passamos a desenvolver, com leituras, trabalho e análises constantes, apostei no “cuidado” com o aluno como um ponto crucial que o levasse ao envolvimento na produção dos sentidos, portanto, ao conhecimento.

⁴⁵Orlandi (2012, p.164) refere-se aos Direitos Humanos enfatizando que se pode “criar, pela educação, condições para evitar que os sujeitos sejam presos por evidências que os impediriam de colocar-se de modo crítico à realidade que respeita a vida, a liberdade, a segurança, o direito ao trabalho e outros”.

3.2 A Inscrição no Espaço Escolar

Antes de iniciarmos as descrições/análises das produções de diferenciados gestos de ensino da pesquisa, consideramos ser relevante observar e registrar inicialmente algo que diz respeito a se os alunos do colégio encontravam-se *inscritos no espaço escolar*, ou seja, se eles se identificavam a/nesse espaço social. Este ponto faz parte de um momento em que me perguntei e quis conhecer parte da subjetivação produzida nos alunos em relação ao objeto histórico escola, que tem como um propósito a inserção democrática ao saber. Entendemos que quando o aluno está simbólica e subjetivamente inscrito na escola, poderá estabelecer laços de confiança que o ajudariam na motivação e produção do desejo de saber.

Analizamos que se o aluno está inscrito no espaço escolar, estaria também mais envolvido com a produção do saber na sala de aula, como parte desse espaço. Assim, antes de envolver os professores na pesquisa que levaria à produção de diferenciados gestos de ensino, propriamente cuidamos de conhecer o aluno também fora do espaço sala de aula. O que corresponde a reunir elementos que contribuam para fazer dele imagens enquanto sujeito.

Atenta a este ponto, notei que antes de chegar à sala de aula, os alunos caminham pelo espaço empírico da escola, pelos corredores e por outros espaços, por exemplo. Então pensei no cuidado, enquanto gesto em relação ao ensino, com os alunos no seu trajeto até a sala de aula. Tinha em mente algo já observado, que a relação de comunicação ou a relação interpessoal entre os sujeitos neste espaço está fundamentalmente pautada na escrita: exposição/audição, pergunta/resposta escrita, testes, provas, trabalhos e pesquisas escritos pelos alunos e lidos pelos professores. Conteí com a colaboração da equipe de coordenação e passamos a ficar ainda mais perto deles. Sempre estávamos acompanhando-os pelos corredores, na biblioteca, no pátio, ou ouvindo suas histórias até o momento do início das aulas. Se já éramos próximos aos alunos, passamos a ouvi-los mais, cuidamos de deixá-los mais confiantes no espaço escolar e talvez desejosos dele. Queríamos que se sentissem notados, reconhecidos e felizes na escola.

Um fato ocorrido, que a meu ver pode ter sido desencadeado por essa maior aproximação com os alunos, foi um gesto dos alunos do Ensino Médio. Em uma manhã os alunos do 2º ano do Ensino Médio foram me fazer um convite - era também um convite à coordenadora pedagógica. Disseram-me que queriam muito que eu pudesse ir vê-los no

intervalo, pois teriam uma surpresa⁴⁶ para mim da qual tinham certeza de que eu iria gostar muito.

Quando cheguei à sala de aula no momento do intervalo, aguardavam-me ansiosos. Pediram que me sentasse em uma das carteiras por que, naquele momento, eles se posicionariam no tablado do professor. E então declamaram o poema Aniversário, de Fernando Pessoa, heterônimo Álvaro de Campos, em forma de um jôgral. Foi encantador.

Em seguida disseram-me que, caso tivessem sido aprovados na apresentação, gostariam que eu lhes permitisse que, uma vez ao mês, apresentassem um número artístico/literário referente a um escritor, durante o intervalo, na quadra da escola ou em frente à cantina. Os alunos nomearam a atividade como *Intervalo com Poesia*. A partir da apresentação dos alunos 2º ano Ensino Médio, passou a acontecer, mensalmente, na escola onde essa pesquisa foi realizada, essa atividade artística literária. Apresentamos a seguir uma foto dessa atividade, outras estão inseridas no anexo segundo.



Foto 1 - Apresentação dos alunos dos 9ºs anos Ens. Fund. II e 1ºs anos Ens. Médio no evento reconhecido como Intervalo com Poesia.

Trouxe aqui a descrição desse acontecimento por que ao ouvi-los declamarem tão lindamente o poema de Fernando Pessoa percebi que um dos efeitos da aproximação com os alunos foi o que os levou, em parte, à liberdade de propor e produzir, como um gesto deles no

⁴⁶Pensamos o sentido da palavra “surpresa”, nesse contexto, como um gesto fundado na afetividade: fazer uma surpresa é um modo afetivo de agradar alguém. E em geral esse gesto visa promover emoções positivas naquele que a recebe. Preparar uma “surpresa” é gesto mais próximo do cotidiano da vida social dos alunos do que do universo acadêmico e escolar. Buscamos pensar tal gesto como uma aproximação engendrada pelo aluno ao acaso, isto é, fora do campo da consciência e próximo ao das relações interpessoais. Nesse caso, essa dimensão social e afetiva foi levada para o ambiente da escola e para a relação com a coordenadora, que representa esse Outro. Analisamos que se tratava, portanto, de uma resposta, no sentido bakhtiniano, ou ainda de uma relação que indicava uma mexida no campo das imagens que os sujeitos fazem de si e do (O)utro, no interior mesmo do universo simbólico escolar.

espaço escolar, o trabalho com a poesia. Considerei esse gesto a atitude dos alunos também como um gesto de coragem porque percebi neles, durante a apresentação, um desconcerto, juntamente com o desejo de vencer aquilo a que se propuseram, ao apresentarem o poema em um jogo de vozes e gestos corporais tão bem ensaiados e carregados de sentidos.

Percebi no gesto dos alunos uma nova necessidade, que pode estar acontecendo de modo mais geral nas escolas: o desejo de falar, de produzir arte, de confirmar sua humanidade. Esse fato me fez lembrar o nosso crítico literário, professor Antônio Candido, quando disse em uma entrevista que a literatura além de despertar a imaginação e a fantasia, também confirma a nossa humanização. Percebi, através desse gesto, algo diferente acontecendo na relação dos alunos no espaço escolar. Em um passado bem próximo, na escola, os alunos consideravam o jogral como uma atividade nova, ainda não vivida por eles. E agora notei que os alunos tiveram necessidade, a falta de produzir algo diferente e prazeroso, contrário à tecnologia, aos aplicativos, tão presentes em seu cotidiano.

O evento *Intervalo com Poesia* passou, então de fato, a ocorrer uma vez por mês. Eles apresentam diversas obras e textos, como a história da escrita de um escritor, através de um trabalho com a de oralidade - de tipo 1, empírica, como diria S. Gallo (1992) que envolve declamações, jograis, músicas e outros, em que entram em cena a voz e o corpo.

Ficou combinado que ao fazerem essas apresentações, toda a pesquisa e a produção da atividade decorrem por conta do grupo de alunos que irá apresentar. E assim, depois da primeira, outras turmas quiseram fazer também as apresentações, e, hoje, todas as turmas do período da manhã participam dessas apresentações, do 7º ano do Ensino Fundamental II a 3ª série do Ensino Médio.

Desse modo, descrevemos/interpretamos como uma fase de preparação, uma atividade/gesto que passou a ocorrer, por iniciativa dos alunos, com base na escrita literária, e também na oralidade, produzida pelos alunos ainda no espaço escolar, mas já fora da sala de aula. Essa atividade é um exemplo do que se pode trabalhar envolvendo a língua e o discurso escrito e oral, em suas dimensões históricas, encantando os alunos.

A partir dessas observações, vivências e reflexões acima apresentadas e analisadas, considerei relevante compartilhar com os professores estas minhas análises e conversar com eles sobre a necessidade de cuidarmos - também desse modo com aproximação e atenção aos sujeitos - das nossas aulas, a fim de torná-las mais abertas à participação dos alunos, permitindo-lhes o funcionamento fluido da linguagem no ensino.

Refletimos, portanto, sobre a relevância da pesquisa/observação por eles na sala de aula e sobre a importância de estudarmos algumas obras da teoria da AD, o que nos dariam bases para desenvolvermos gestos no ensino que levassem os alunos a uma maior participação, e logo, à inscrição no saber. Insisti nas suposições de que o movimento de uma aula envolvente ou não depende da relação que se estabelece entre o professor e o aluno e que a materialidade da escrita, os processos de significação que ela produz permite inovar, e enquanto uma tecnologia muito específica, impactar as propostas de ensino. Estava encorajada a compreender, juntamente com os professores, a relação professor-aluno e a materialidade da escrita, pois compreendi, com base nas noções teóricas da AD, como aquelas expostas no capítulo primeiro dessa pesquisa, que há possibilidades de o aluno se inscrever através das mais variadas formas materiais em que o objeto do discurso possa ser dito, através da escrita.

3.3 A Produção dos Gestos de Leitura nos Processos de Ensino

No início do ano letivo de 2016, iniciamos o trabalho das atividades voltadas para a montagem experimental do *corpus* da pesquisa. Na semana de planejamento, sempre iniciamos nosso primeiro 1º encontro do ano com uma mensagem ao professor de boas-vindas ou, como dizem no espaço escolar, mensagens motivacionais para iniciar o ano letivo. Nesse ano de 2016, além da mensagem, entregamos aos professores, também como um gesto para significar no início das atividades, um texto de Orlandi (2012), como já mencionei no capítulo segundo, intitulado: Um Discurso (da educação) para os Direitos Humanos. No texto, como apresentado no primeiro capítulo dessa tese, a autora relaciona os Direitos Humanos à educação, argumentando, inicialmente, que a própria Declaração dos Direitos dos Humanos coloca suas expectativas na educação. Dando prosseguimento à semana de planejamento, fomos fazendo nossos estudos com base em textos da AD sobre noções que nos conduziram a repensar os gestos de ensino. Foram realizados vários encontros de estudos e fizemos muitas leituras.

Os professores compreenderam nesse estudo algo que analisamos como fundamental para o processo ali iniciado: que assim como a escrita é produzida, a leitura também o é, conforme a teoria também já apresentada no capítulo segundo, a fim de que pudéssemos ensaiar e produzir novos gestos de ensino que nos permitissem de fato compreender os processos de aprendizagem do aluno e o nosso papel como sujeitos nesses processos. De

janeiro a junho de 2016, fizemos as leituras apresentadas no capítulo segundo e as observações sobre os gestos de ensino que puderam acontecer no processo de ensino-aprendizagem, em atividades desenvolvidas por estes professores e com o acompanhamento da orientadora, autora desta tese.

Nos encontros, compartilhamos experiências realizadas na sala de aula e sentidos produzidos nos processos de ensino-aprendizagem com base nas leituras. Nosso interesse nesse momento foi observar esse funcionamento do modo como a linguagem, na leitura e na escrita, nas atividades apresentadas pelos professores, com base na teoria da AD que nos fundamentava, e juntos repensamos nossos modos e nossos gestos de dizer, de formular e de efetivar outros sentidos, no ensino. Trocamos experiências sobre os novos gestos de ensino e pensamos possibilidades para melhor inscrição dos alunos em novos sentidos.

Reuniam-se, como dissemos, professores da área de linguagem e de humanas. Foram momentos de grande integração entre os professores, pois as atividades que desenvolveram e que, naquele momento, relatavam eram interessantes ao grupo que compartilhava “a mesma” procura. Percebemos, de forma geral, que todas as atividades apresentadas pelos professores envolviam, por um lado, a escrita dos alunos e, por outro lado, os gestos de leitura dessa escrita por parte dos professores. Alguns deles já apresentavam nesse momento gestos novos de interpretação da escrita dos alunos para além do que o texto *quer dizer*⁴⁷.

Enquanto compartilhávamos experiências, nos encontros com os professores, percebemos que poderíamos conduzir nossos trabalhos a partir de uma primeira necessidade de natureza teórica, mas que se revertia nos trabalhos: a compreensão sobre os *gestos de leitura dos textos dos alunos*. Observamos que precisaríamos, em primeiro momento, desenvolver “gestos de leitura” que nos levassem a compreender a *historicidade das formações discursivas presentes na escrita do aluno*. Entendemos também a necessidade de refletir sobre os gestos de interpretação que fazemos da escrita dos alunos.

Percebemos uma questão fundamental: nas leituras dos textos dos alunos há o discurso da escrita (GALLO, 1992) mediando a relação professor-aluno/texto. Isso significa reconhecer que nossos gestos ao ler os escritos dos alunos são atravessados por um discurso outro já-dito que é, ao mesmo tempo, o discurso ao qual se deve chegar. O que, conforme o

⁴⁷Muitas vezes a leitura dos textos dos alunos era feita pelos professores com o propósito de identificar o tema trabalhado, com um sentido já determinado, portanto o “quer dizer” teria que estar relacionado unicamente com o tema trabalhado em um sentido já esperado. E, se ao contrário, houvesse incompatibilidade de sentido no texto do aluno, era considerado desvio do tema. Mesmo que a aluno conseguisse trazer a questão temática para a produção de outros sentidos, isto seria considerando como desvio temático.

modo como é feito, estaciona na monotonia que se produz no ambiente escolar. Assim, surgiu a necessidade e o desejo de estudar as noções teóricas sobre leitura, para que pudéssemos compreender, primeiramente, a produção dos sentidos dos professores frente à leitura da escrita dos alunos.

Desse modo, diante da necessidade de conhecer, e muito detalhadamente, o funcionamento da leitura, iniciamos nosso trabalho de estudo e produção de vários sentidos em relação ao ensino, apoiando-nos no texto anteriormente apresentado de Indursky (2010).

Em relação à teoria da AD, a autora enfatiza a questão de leitura de modo a não supervalorizar a descrição da língua e a evidenciar a relevância da análise dos processos discursivos. Ela apresenta, retomando, Orlandi (1996), a sintaxe como organização da língua que se ocupa do formal; e sua relação com a ordem da língua, que se ocupa do funcionamento, da sua materialidade vinculada às condições de produção. Mostra a leitura como uma janela através da qual se tem acesso aos efeitos de sentidos e enfatiza que o texto é produzido por um sujeito ideologicamente interpelado e atravessado por vozes que indicam diferentes posições-sujeito. Enfim, a autora apresenta análises discursivas da produção do texto e da leitura, levando-nos a refletir sobre a materialidade linguística que constitui tanto o autor quanto o leitor dos textos.

O objetivo da autora, e que tomamos em consideração, então, é desnaturalizar a noção de leitura que, segundo ela, desde sempre, a escola produz(iu). A autora (idem) pensou na desconstrução decodificadora de leitura, na desconstrução da concepção de que saber ler é saber extrair as informações relevantes do texto. Esse fato foi claramente destacado por mim no encontro com os professores. Eles levaram para a discussão exemplos dos textos feitos pelos alunos e apresentaram gestos de leitura focados, muitas vezes, unicamente na extração das informações desses textos.

A partir das considerações de Indursky (2010), foi possível repensarmos sobre duas questões relevantes na relação professor-aluno: primeiro, as condições de produção dos sentidos em relação à leitura dos textos dos alunos feitas pelos sujeitos professores; segundo, a análise discursiva da escrita do aluno e a análise discursiva da leitura do professor. Desse modo, nossa sugestão, junto aos professores em direção a outros modos de lidar com a leitura da escrita dos alunos, foi a de observar o movimento da análise discursiva da produção da leitura do professor e da produção da escrita do aluno, considerando seus deslocamentos, rupturas e resistências, mediados por essa interação entre professor-aluno e escrita-leitura.

Reconhecemos que considerar as teorias da AD, no ensino, interessa para o desenvolvimento das atividades em que estivemos engajados, justamente por que ela parte da análise dos discursos e não da descrição da língua. Percebemos as noções teóricas da AD relacionadas à leitura relevantes pelo fato de considerar a leitura e a escrita como processos discursivos, com os sentidos produzidos por esses e nesses processos⁴⁸.

Assim, fomos tecendo a compreensão de que a língua escrita se inscreve em um processo discursivo, e de que ela pode ser um viés para a produção dos sentidos, de modo que o aluno possa participar da produção do conhecimento através dela.

Refletimos que o que nos seria necessário, então, nas atividades que envolvem a escrita poderia ser um alinhamento na relação entre a produção do saber e a escrita. Acreditamos que a escrita permite a construção do saber e o transporta aos diversos lugares. Esse fato é fundamental nos processos de ensino, quando já se compreende que o envolvimento do aluno na aprendizagem está atrelado à sua participação na produção dos sentidos, na construção do referente, compreensão a que o grupo de professores já havia chegado.

A partir das reflexões teóricas sobre AD, trazidas no texto de Indursky (idem), fomos produzindo sentidos sobre a língua como materialidade, discurso e língua escrita, produção e efeitos de sentidos. Compreendemos a língua escrita além dos aspectos puramente semânticos e formais: se a língua escrita ou oral é o lugar ou a base da produção de sentido, o texto também o é. Assim, o texto escrito pelo aluno não pode ser lido pelo professor sem se levar em conta as suas condições de produção. Esse é um viés fundamental para se interpretar os processos discursivos envolvendo da escrita.

Na perspectiva teórica da AD o texto escrito resulta de diferentes processos discursivos, de diferentes formações discursivas ou de diferentes posições sujeito. Portanto, para o professor interpretar o texto do aluno, é salutar que ele compreenda algo dessas noções teóricas, além de outros sentidos que produzirá na experiência profissional. Conforme Indursky (idem), na AD o trabalho de leitura promove o encontro com diferentes sujeitos: com o autor, com o leitor, e com as diferentes vozes anônimas que ressoam desde o interdiscurso e que são mobilizadas na produção de leitura.

⁴⁸É nesse sentido que Pêcheux (1990b, p. 172 [1975]) reflete sobre a língua. Os autores afirmam que os processos discursivos estão na fonte da produção de sentidos e a língua é o lugar material onde se realizam estes efeitos de sentidos. O sujeito é interpelado ideologicamente pela língua escrita ou oralidade a produzir sentidos.

Enfim, com base no texto de Indursky (idem), compreendemos que a escrita, assim como a leitura, é um dos lugares ou modos da produção de sentido, portanto é um dos lugares ou modos onde o aluno pode participar da produção do saber. Desse modo, os processos de ensino que levam em consideração a escrita como produção do saber, podem ser muito relevantes para os processos de ensino e aprendizagem.

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa, insistimos no fato de que podemos ter na relação professor-aluno e na materialidade da escrita, discursivamente considerada, possibilidades para a produção de gestos de ensino que permitam a inscrição do aluno no simbólico, portanto.

Seguida à leitura e análise discursiva do texto de Indursky (idem), fomos nos envolvendo cada vez mais nas leituras e, com isso, nos inscrevendo, de fato, em sentidos bastante significativos ao ensino. Visualizamos espaços e modos para propiciar um ensino em que poderíamos levar nosso aluno à produção do saber. Então nos aproximamos, através desse movimento, da possibilidade de o aluno se *inscrever em um sentido e evidenciá-lo nas mais variadas formas em que o objeto do discurso possa ser dito através da escrita, segundo o processo histórico-discursivo da língua na qual ele escreve.*

3.4 A Relação Professor-Aluno e os Gestos de Escrita

Descreveremos nessa seção a relação professor-aluno frente aos gestos de ensino envolvendo a escrita. Essa análise foi realizada pela pesquisadora, sujeito participante dessa pesquisa. A montagem das análises dos gestos de ensino iniciou-se, de fato, portanto, a partir dessa proposta de trabalho realizada com os alunos do 2º ano do ensino Médio. Pensamos que essa análise mostrou-nos que a relação professor-aluno e os processos de ensino estavam comprometidos pela relação com a escrita e permitiu-nos entender a necessidade de se repensar novos gestos de ensino em relação a ela.

É fato que já havíamos repensado sobre nossos gestos de ensino, a partir das leituras dos textos e que muitos professores já estavam inscritos em muitos outros sentidos nos gestos de ensino, porém quis mostrar aos professores com a apresentação desta análise como os alunos que cursavam, no caso desta atividade, o Ensino Médio, compreendem a relação professor-aluno em relação à materialidade da escrita.

A escolha por alunos do Ensino Médio para desenvolver essa atividade deveu-se ao fato de já terem sido alunos dos professores que participavam da pesquisa e também por nos

permitir observar uma escrita que oferecesse mais elementos para se compreender a relação professor-aluno e escrita em sua trajetória escolar, pois professor e aluno estão há, pelo menos, quatorze anos no espaço escolar, portanto, envolvidos e arraigados nessa relação. Alguns professores envolvidos na pesquisa ainda são professores desses alunos, pois, conforme já descrevi anteriormente, alguns deles, ministram aulas no Ensino Fundamental II e também no Ensino Médio. Além disso, nesse tempo escolar, esses alunos teriam constituído uma memória dessa relação mais consciente do que os alunos do Ensino Fundamental II.

A atividade iniciou-se a partir de um diálogo entre mim e os alunos sobre a escrita. Conversei com os alunos sobre sua relação discursiva e sobre sua circulação no espaço escolar. Perguntei-lhes se já haviam pensado sobre o sentido da escrita na escola, sobre reconhecê-la como um viés para a produção do conhecimento.

Os alunos disseram que consideram a escrita como uma prática difícil de ser dominada e mesmo sendo bastante usada na sala de aula, não a dominam, conforme deveriam. Durante nossa conversa percebi que os alunos produziram um imaginário sobre a escrita que os fazem reconhecê-la somente como o padrão de língua nacional, formal, cujas regras devem ser dominadas, porém lidam com o discurso da escrita de modo bastante inseguro. Desse modo, podemos perceber que apesar de terem sido expostos ao ensino da língua formal, ao longo do percurso escolar, eles dizem e demonstram não conhecer a língua escrita em relação às regras gramaticais ou em relação à organização da língua.

Falei-lhes sobre a historicidade do discurso oral e escrito funcionando nos textos por eles produzidos – conforme concebido por Gallo (1992). Alguns alunos disseram que *um dia chegariam ao domínio da escrita da mesma forma como dominam a oralidade*. Então conversamos sobre o modo que esses discursos se transpassam e como eles nos constituem pela materialidade da língua escrita e língua oral. Percebi que se envolveram, pois se mostraram curiosos sobre as noções dos sentidos da escrita e da oralidade. Através da apresentação de exemplos das dimensões históricas do discurso da escrita e da oralidade, levei-os a entender que escrita e oralidade são práticas discursivas com memórias distintas que os constituíram ao longo do percurso escolar. Em momento algum quis mostrar-lhes diferenças entre esses discursos, mas fazê-los refletir sobre como a memória desses discursos os constituem.

E, a partir da nossa conversa sobre memória, sentidos, saberes produzidos pela língua escrita e oral, cuidei de levar os alunos à reflexão sobre a relação professor-aluno e a materialidade da escrita. Os alunos compreenderam essa relação e logo argumentaram, entre

outras questões, sobre algo que lhes interessa: dependem dela para o sucesso ou não na disciplina oferecida pelo professor, pois nas avaliações, segundo eles, essa relação não pode estar comprometida: a escrita do aluno, a interpretação do professor, o resultado da avaliação. Os alunos não reconheceram a importância da escrita na produção do saber, mas interessou-lhes a nota atribuída pelo professor na avaliação.

Assim, em nosso diálogo, percebi que os alunos possuem uma memória constituída sobre os professores na relação com a escrita, sobretudo pelas/nas avaliações. Pareceu-me que sabiam o que cada professor esperava que eles escrevessem nas avaliações. De um modo respeitoso, contaram-me que sabiam escrever para cada professor. Com alguns professores eles poderiam escrever com as *próprias palavras*, já com outros a escrita deveria ser bem próxima à teoria apresentada. Com outros ainda, a escrita poderia partir das anotações durante a explicação dadas nas aulas. Enfim, estou descrevendo essas observações feitas pelos alunos, porque as considero como pistas importantes dos sentidos produzidos pelos alunos na relação professor-aluno-escrita.

E, então, quis conhecer mais sobre a relação professor-aluno mobilizada pela escrita. Pedi aos alunos que escrevessem sobre o sentido dessa relação, do modo que preferissem. Poderiam escrever um poema, ou um texto descritivo, narrativo ou comentário. No início, os alunos mostraram-se inseguros, alguns me perguntaram se poderiam escrever sobre essa relação no tempo em que eram crianças, outros disseram que não sabiam como iniciar o texto.

Observei que eles ainda não haviam pensado nessa relação e que, para muitos, essa relação somente ocorria para fins avaliativos. Não havia sentidos válidos, não havia uma memória discursiva formulada dessa relação para que pudessem ressignificá-la. Pareceu-me, então, que a relação professor-aluno e escrita era uma questão muito nova para os alunos refletirem e eu precisaria compreender outros gestos de ensino que pudessem levá-los à produção e inscrição de sentidos para chegar a essa resposta. Ainda assim, em meio às resistências, deslizamentos e rupturas de sentidos, conseguiram produzir um texto.

A seguir apresentarei o texto do sujeito aluno M.C. R e uma possibilidade de leitura e compreensão da escrita, com base nas teorias da AD. Enfatizo que apresentei aos sujeitos professores envolvidos na pesquisa esse texto e a análise dele por mim realizada, do mesmo modo que está descrito nesse trabalho. Transcrevemos o texto integralmente, pois consideramos que os sentidos produzidos no texto do sujeito-aluno M.C.R trazem algo sobre o que, nessa pesquisa, pretendemos avançar: o fato de que pelo viés da escrita abrem-se

possibilidades diversas para que possamos sugerir novos gestos de ensino e levar o aluno à participação da produção do conhecimento.

Texto 1:

Título: Eu, professor e escrita

Ao analisarmos toda uma sociedade é possível perceber que o indivíduo adquire valores, costumes, hábitos e atitudes por meio da socialização que ele está sujeito. Esse tipo de processo é dividido em socialização primária – a família – e socialização secundária – a escola. A dinâmica do ambiente escolar é estruturalmente fundada em duas entidades: aluno e professor, de forma que o principal modelo no qual se espelha o estudante é justamente seu educador, estabelecendo, assim, uma relação entre esses dois sujeitos. É dessa lógica que se origina minha posição – de aluno – para com o professor na qual, muitas vezes, a interação entre nós é intermediada pela escrita, aquela que nas palavras de Jorge Marinho “... é um modo privilegiado de se descobrir e desvelar humanamente a experiência imperdível de viver”.

Essa intermediação pode ser identificada e exemplificada por situações clichês e comuns como quando o professor solicita a uma criança que disserte sobre o seguinte questionamento: “O que você fez durante as férias?”, por mais banal que o tema aparente ser, uma relação implícita surge entre os dois cargos a partir desse momento. Dessa forma, por meio de um texto – escrita – o pedagogo terá a capacidade de avaliar o aluno quanto seu repertório, conhecimento e visão de mundo e o aluno, por sua vez, escreverá visando que, posteriormente, o professor ficará ciente de suas palavras de forma que seu relato será direcionado a ele, aproximando-os. Mesmo que, muitas vezes, essa interação não seja percebida a escrita teve uma atuação imprescindível para que o processo educacional correspondente às instâncias professor e aluno fosse eficazmente realizado.

Na prática quaisquer utilizações da escrita tanto por parte do professor, quanto por parte de nós, alunos, têm seu valor. Quando o docente, na tentativa de disseminar seus conhecimentos, utiliza, por exemplo, da escrita em uma lousa para mapear conteúdo, esse ato terá um valor e, conseqüentemente, uma devida importância ao discente que levará em conta tal organização e escolha de palavras para posteriormente realizar uma prova de forma que a mesma atinja as expectativas do educador. Mais tarde o estudante provavelmente se

apropriará das anotações orais, mas principalmente escritas do professor em toda sua vida acadêmica.

Na posição de aluno, a escrita na sala de aula é importante não só na memorização e esquematização do conteúdo, mas também é utilizada como instrumento de comunicação com o mentor a fim de demonstrar conhecimento e entendimento em troca de reconhecimento, já que nas palavras de Mário de Andrade “Ninguém escreve para si. A gente escreve para ser amado, para atrair, para encantar”.

Dessa forma a escrita concretiza essa relação incontestavelmente presente na vida de cada indivíduo e é a partir daí que se conclui sua relevância no meio escolar. Assim, é plausível afirmar que ela deveria ser mais utilizada, incentivada e valorizada pelo sistema educacional e encarada como o instrumento multifacetado que ela é. Por ser um objeto flexível cabe ao corpo docente explorar as diversas aplicações da escrita para que a mesma seja devidamente empregada no aprendizado e na relação aluno e professor.

Transcrevemos o texto integralmente, pois consideramos que os sentidos produzidos no texto do sujeito-aluno M.C.R trazem algo sobre o que, nessa pesquisa, pretendemos avançar: o fato de que pelo viés da escrita abrem-se possibilidades diversas para que possamos sugerir novos gestos de ensino e levar o aluno à participação da produção do conhecimento.

Com a apresentação desse texto, disse aos professores que considero relevante trazer o discurso da escrita para a sala de aula como algo fundamental para o processo ensino e aprendizagem, pois no processo do discurso da escrita, pode-se produzir o saber. Escrever para conhecer sugere a inscrição na produção do conhecimento, na inscrição ao simbólico. Mesmo quando trazemos também o discurso da oralidade.

Se o saber é produzido através da escrita, o mesmo não se pode dizer sobre os efeitos de sentido de um texto como processo de significação em relação à situação em análise. A aluna não se inscreve nos gestos da escrita, quando em relação à produção de sentido do saber, tal como estamos procurando demonstrar. Se há inscrição, podemos pensar na inscrição no sentido outro, há falácia apenas. É fato que o sujeito-aluno apresenta-se em uma memória dos sentidos que prioriza a organização da língua, está inscrito na tentativa de organização da língua em seu texto. Tem domínio do sistema, estrutura da língua escrita, porém as formas de dizer, sua enunciação, estão desprovidas de sentido. Parece desejar que o professor tenha conhecimento desse fato, por escrever a ele: “Por ser um objeto flexível cabe ao corpo

docente explorar as diversas aplicações da escrita para que a mesma seja devidamente empregada no aprendizado e na relação aluno e professor”.

A ausência de gestos interpretativos, as conjunções ou marcadores que mostrem a posição do sujeito, são percebidas na análise do título quando a primeira 1ª pessoa (eu) marcada não se mantém ao longo do texto e, refletimos, seu dizer não se sustenta. Ela rapidamente desliza para a primeira 1ª pessoa genérica no primeiro parágrafo - analisarmos -, fragmentando qualquer possibilidade de se pensar que a aprendizagem tenha se dado por “filiação identificadora”, como denomina Pêcheux (1982) que, de fato, produziu o efeito dessa identificação entre o sujeito enunciador e seu dizer no texto.

Ainda no primeiro parágrafo, na linha quatro, aluno e professor são tratados como entidades. Seres etéreos - que não se manifestam -, que flutuam, imateriais, projeções imaginárias apenas. Mediante a ausência do simbólico sedimentando o texto, acontece uma tentativa de produção de sentido em algo físico, concreto: a escrita, que sedimentaria essas relações “fugazes” de palavras. Como o sujeito-aluno não realiza a filiação por identificação, ele não se inscreve no objeto do discurso, no funcionamento da língua escrita. Nem realiza a filiação identificadora que o sustentaria em tal inscrição. Atrás da letra não há história, nem discursividade e nem sentidos. Assim, no texto não há inscrição do sujeito em sentidos ou formações discursivas no processo histórico em relação ao referente em questão: a relação professor-aluno e escrita.

No início do segundo parágrafo, a escrita da aluna não apresenta gestos que indicam sua posição sujeito e memória do tempo de sua escolarização primária. A aluna produz sentidos vindos de situações clichês e comuns, como quando o professor solicita a uma criança que disserte sobre o seguinte questionamento: “O que você fez durante as férias?”, por mais banal que o tema aparente ser, uma relação implícita surge entre os dois cargos a partir desse momento -, as redundâncias semânticas - identificada/exemplificada; situações clichês e comuns procuram reforçar no sujeito-aluno a convicção a respeito de um tema sobre o qual não há identificação, nem produção de sentido⁴⁹. As redundâncias têm papel duplo: de tentativa de reforço e de esmaecimento de significado. As formas de dizer estão desprovidas de sentido que o aluno considera válidos. Pareceu-me que o aluno reconheceu esse fato, por isso as redundâncias e a não-identificação.

⁴⁹ No sentido de formulação, conforme a sistematização apresentada por Payer (2013, 2015), muito embora não se possa negar que sempre que há enunciação da língua, há produção de algum efeito de sentido, de algum modo. Neste caso, o efeito de incorporação (e não de apropriação) de sentidos, Payer (1995). Ou o efeito de repetição mnemônica de discursos.

Há uma tentativa de re-significação da memória: o exemplo citado não é sua própria escrita, mas de uma criança - há um deslizamento de sentido: o sujeito aluno produz um sentido, partindo de outra posição. Há, portanto, uma tentativa de re-significar uma memória do universo infantil, sem sucesso.

Na continuidade do texto, o processo de seleção das palavras, por exemplo, “cargo” definiu posições-identificações históricas na relação aluno/professor. Podemos perceber aqui uma memória discursiva das profissões: que cargo você ocupa? E, então, há, aqui, uma relação interdiscursiva: ocupar cargo de professor.

Há no texto o efeito de ruptura, no sentido de falha no discurso, de um sujeito aluno que “resiste”, no sentido de Pêcheux (1990b) ao dizer sobre sua relação com o professor e sobre a escrita. Num processo de resistência, desloca-se e não se inscreve “nessa” relação na ordem discursiva. Dá voz a, paradoxalmente, Mário de Andrade, *que se entregou por completo à escrita*, construindo conhecimento no movimento dialógico discursivo⁵⁰. O sujeito aluno então se distancia e por não se inscrever nessa relação, ele leva-nos a perceber que o(s) outro(s) “Mário de Andrade”, “Jorge Marinho”, e, por fim, o próprio “professor” possa(m) se inscrever(em).

Ao dizer que a exemplo de Mário de Andrade a gente escreve para ser amado, o sujeito aluno transita por uma memória trazendo o discurso da escrita por meio da forma oral:

(...) Mário de Andrade escreve para que outros, e não ele mesmo, leiam, e amem, e se encantem (...)

Nesse momento lembramos, conforme De Certeau (1982) em suas observações sobre a escrita na relação com o Outro que a historiografia realiza: a escrita, diz o autor, ocupa o lugar de uma categoria social privilegiada e a oralidade se desloca excluída da escrita, isola-se, enganosamente, pois se encontra na voz que seria a da natureza, por exemplo, da mulher, da criança, do povo. Esse fato pode ser percebido na escrita da aluna. Na passagem:

(...) a escrita é utilizada como instrumento de comunicação (...) já que nas palavras de Mário de Andrade “Ninguém escreve para si. A gente escreve para ser amado, para atrair, para encantar.” (...)

⁵⁰ Este funcionamento da relação da aluna à escrita pode remeter ao sentido da escrita cartorial de que fala Celada (2002) em sua tese de doutorado.

Compara-se a uma pronúncia desligada da lógica como modo de intervenção da força da oralidade na escrita: Mário de Andrade escreve para produzir o prazer na leitura que atrai e encanta...; já a escrita na relação da aluna e professor aparece como um instrumento de comunicação com o mentor (professor) a fim de demonstrar entendimento.

Em relação à força da oralidade, Payer (2007) retomando De Certeau (1982), justifica essa pronúncia desligada da lógica técnica da escrita. Tal consideração da autora parece-nos associada ao que ela considera da ordem das diferentes dimensões da Língua. Conforme Payer (idem), na prática da linguagem, Língua Materna (oral) e Língua Nacional (escrita) jogam ao mesmo tempo, de modo tenso, como materialidades linguístico-discursivas diferentes, portanto produzindo efeitos de sentidos diferentes. De Certeau (idem) remete-nos, a seu modo, a uma comprovação da força das manifestações orais ao lado da elite que se define pelo escrito, por circunscrever a civilização. A oralidade, ele diz, representa-se, em segredo, no interior daquilo que faz a escrita. Esse é um sentido percebido na produção escrita da aluna: a escrita na relação professor-aluno serve para um papel de demonstrar conhecimento e reconhecimento; porém para Mário de Andrade, diz a aluna, (...) *deve-se escrever para ser amado, para atrair, para encantar (...)*

A sua relação com a memória da escrita produzida para o professor é diferente da sua relação com a memória oral e de leituras (ORLANDI, 2001a). Então, justifica-se a forte presença da memória oral nos processos de leitura e o encantamento que ela traz para MCR, e uma relação muito frágil com o discurso da escrita, em relação à ordem, ao funcionamento discursivo.

Orlandi (2002) considera que é importante, na relação entre a escrita e a oralidade, percebermos que ambas produzem diferentes gestos de interpretação. Assim, conforme a autora (idem), nessa diferença do que produz os gestos está inscrita a diferença que caracteriza posições do sujeito. Quando o sujeito-aluno diz que a escrita na relação com o professor se justifica para fins avaliativos e a escrita de Mário de Andrade justifica-se por encantar, evidenciam-se processos de inscrição diferentes, posições sujeito diferentes, marcadas por historicidades de línguas oral e escrita diferentes.

Há uma passagem no texto onde a aluna afirma que a relação professor-aluno e escrita terá valor no futuro:

(...) esse ato terá um valor e, conseqüentemente, uma devida importância ao discente que levará em conta tal organização e escolha de palavras para posteriormente realizar uma prova de forma que a mesma atinja as expectativas do educador (...)

O valor da escrita para a aluna não se relaciona em nenhum momento ao reconhecimento de que pelo viés da escrita há possibilidade para produzir conhecimento e aí trazer seu saber.

Nesse gesto está inscrita uma posição de sujeito que convém destacar, para aprofundarmos o que está aqui, fundamentalmente, em discussão: escrever para atingir as expectativas do professor e não as suas. Então podemos observar que a aluna está inscrita na relação professor-aluno, re-significando uma memória dessa relação através da escrita, produzindo sentidos que levam a nenhuma produção de conhecimento, tampouco à inscrição nele. Nessa relação professor-aluno e escrita nos processos de ensino, o aluno escreve em sentido de *ser reconhecido e atingir as expectativas do professor*.

A relação do sujeito aluno com o professor e com a escrita acontece para fins avaliativos, principalmente. É nessa relação que o aluno está inscrito, é esse o lugar que ele ocupa nessa relação: a de observador do que o professor escreve ou diz para realizar uma prova. Percebe-se que o aluno não participa do processo de conhecimento, ele não se apropriará do conhecimento, embora diga que se apropriará da escrita e da oralidade do professor em sua vida acadêmica. O conhecimento, na visão do aluno, pertence ao professor, o aluno, - *mais tarde, quando chegar lá* - apenas repetirá a escrita e a oralidade do professor sobre algum referente na sua vida acadêmica, conforme fragmento do texto:

(...). Quando o docente, na tentativa de disseminar seus conhecimentos, utiliza, por exemplo, da escrita em uma lousa para mapear conteúdo, esse ato terá um valor e, conseqüentemente, uma devida importância ao discente que levará em conta tal organização e escolha de palavras para posteriormente realizar uma prova de forma que a mesma atinja as expectativas do educador. Mais tarde o estudante provavelmente se apropriará das anotações orais, mas principalmente escritas do professor em toda sua vida acadêmica (...).

Não há construção conjunta, menos ainda a produção de sentidos que leva a relação professor-aluno-escrita à inscrição no saber. O aluno, aqui, tem consciência de que a escrita constrói, no sujeito-professor, a imagem de um lugar em que o sujeito-aluno está, ou pretende

mostrar que está. Mas, de fato, não está: o sujeito aluno não produziu o conhecimento histórico sobre sua relação com o professor e a escrita: é assujeitado às expectativas e à formação discursiva - e ideológica - do professor.

Ao final do texto, o sujeito aluno faz um apelo ao corpo docente:

(...) Assim, é plausível afirmar que ela - a escrita - deveria ser mais utilizada, incentivada e valorizada pelo sistema educacional e encarada como o instrumento multifacetado que ela é. Por ser um objeto flexível cabe ao corpo docente explorar as diversas aplicações da escrita para que a mesma seja devidamente empregada no aprendizado e na interação entre aluno e professor (...).

O aluno reconhece uma falha na sua relação com a escrita. Ele não se identifica na sua relação com o professor e a escrita, mas reconhece outras posições: o aluno entende o valor da escrita nos processos de ensino, porém não o reconhece na sua relação com seus textos e seus professores, para se inscrever nessa relação. Nessa análise, percebemos como se dão, de um modo mais detalhado, as produções de sentidos em relação à formação discursiva e ao objeto da escrita.

Ao compreendermos alguns sentidos produzidos na escrita de MCR, reconhecemos nos processos de sua identificação, à luz das considerações de Payer (2013), na relação professor-aluno-escrita, marcas impressas no que constitui sentido para esse sujeito decorrentes de práticas escolares sobre a língua escrita. Tais marcas incidem – e se repetem recursivamente - na sua relação com a língua escrita. Esse fato levou o sujeito-aluno à redução dessa relação, na escola, a uma forma do processo da escrita em detrimento dos efeitos de sentido. A nosso ver, o sujeito aluno atua nesses processos de escrita no obscuro dos sentidos. Como pode ser que os textos escritos por outros lhe parecem.

Assim, em função dessas observações, pensamos trabalhar a produção e re-significação dos sentidos nos processos de escrita na relação professor-aluno nos gestos de ensino, a fim de que esses sentidos possam vir a “tomar lugar na superfície do dizer, em formulações expressas⁵¹” e em representações que dizem a própria verdade de sujeito da língua do/no discurso e do inconsciente, conforme Serrani-Infante (1998), como parte do que aqui se entende como processo de subjetivação.

⁵¹Conforme Payer (2013, 2015).

Conforme Payer e Celada (2011), entender os processos, os modos e os mecanismos dessa identificação sujeito/língua – nessa análise, via língua escrita - pode contribuir para compreender “as vicissitudes por que passam os sujeitos no processo de sua inscrição na língua”.

Insistimos na análise dos gestos de se produzir sentidos nos processos de ensino e acreditamos na possibilidade de produção de outros gestos de ensino pelo viés da escrita. Precisamos formular sentidos novos na relação professor-aluno a fim de que a inscrição no simbólico aconteça no processo ensino e aprendizagem. Assim, no percurso de escolarização básica e acadêmica, nos processos da escrita em relação à formulação dos sentidos do saber, certamente os sujeitos poderão re-significar tais sentidos que, de fato, os constituíram de modo relevante. Então, poderemos compreender melhor como a língua escrita pode ser posta, no ensino, não só como objeto de conhecimento, mas também como materialidade na relação de identificação. Enfim, consideramos o discurso da escrita na relação professor-aluno como um viés importante para desenvolvermos gestos de ensino que levam o aluno a se inscrever em um sentido e a evidenciá-lo, nas mais variadas formas em que o objeto do discurso possa ser dito através da materialidade da escrita, conforme o processo histórico dessa língua.

Para finalizar esta parte, enfatizamos nossa observação nessa análise sobre a questão da língua funcionando na base da organização somente, desprovida, portanto de historicidade, da ordem discursiva. A nosso ver, na escrita do sujeito-aluno acima apresentada há ausência de historicidade, o que dificulta a absorção dos sentidos. O que já resulta dos modos como se instala a relação com a língua na escola de um modo mais geral. Nos processos de ensino e aprendizagem torna-se necessário, além da organização do discurso, também a dimensão da ordem discursiva, do funcionamento discursivo com base na historicidade da língua. Payer e Celada (2016) elaboraram uma proposta de re-significação da memória da representação ordem/organização no ensino, de modo gradativo. E então, com base nas autoras, da metonímia relacionada à organização: língua, estrutura, sistema, variação e organização, poderíamos fazer surgir uma nova representação metonímica relacionada à ordem: língua, discurso, forma material, heterogeneidade e ordem/organização.

3.5 Deslocamentos de sentidos nos gestos dos sujeitos do ensino-aprendizagem

No capítulo primeiro, já apresentamos os conceitos da AD que nos serviram de base para então repensarmos nossos gestos de ensino no espaço escolar. Nos confrontos entre os

sentidos produzidos pelo interdiscurso e intradiscurso fomos produzindo conhecimentos que nos permitiram criar novos gestos de ensino. Assim, nós, pesquisadora e professores, e os alunos envolvidos na pesquisa, fomos nos inscrevendo em diferentes gestos de interpretação que caracterizaram diferentes posições sujeito. Fomos, enfim, nos estruturando pelo viés da escrita e nos constituindo em modos diferenciados na relação sujeito-aluno e escrita.

Também professores que não estavam participando da pesquisa pediram-me que eu lhes encaminhasse os textos que os professores envolvidos da pesquisa estavam lendo. O professor responsável pelas disciplinas Desenho Geométrico e Geometria fez o estudo dos textos e participou dos gestos de ensino juntamente com as professoras das disciplinas Artes e Literatura. Então, o momento do intervalo das aulas, na sala dos professores, passou a ser produtivo na produção de sentidos. Assim, grande parte dos professores da escola onde a pesquisa foi realizada passou a conhecer algumas noções da AD e a considerá-las relevantes aos gestos de ensino no espaço da sala de aula. Quando o professor se experimentou como sujeito capaz de intervir, de provocar, de desencadear um processo de experimentação interessante da linguagem, percebeu um trabalho prazeroso no ensino e isso fez muita diferença.

Outra questão que quero enfatizar é que todos os gestos de ensino que apresentamos nesse trabalho foram complementares ou adaptados à programação. Não haveria necessidade de mudança na programação dos eixos temáticos, pois nossa proposta estava voltada aos gestos de ensino relacionados à escrita e não aos temas que compõem a programação de cada série. Assim, desenvolvemos atividades de ensino condizentes com a programação do curso de cada série.

Foi desse modo que fomos construindo o *corpus* experimental e desenvolvendo um trabalho diferenciado e, para nós, envolvente no ensino e na pesquisa através da materialidade da escrita. Ao longo do ano 2017, frente às produções das atividades, fomos percebendo deslocamentos, de fato, significativos na relação professor-aluno. Tais deslocamentos se estenderam até a atualidade. Este ano, continuamos repensando e produzindo gestos de ensino e deslocamentos outros que vão acontecendo de modo muito significativo. No momento atual, os professores cada vez mais se envolvem nas produções dos gestos de ensino através da materialidade da escrita e de outras que dela advêm, levando os alunos à inscrição no conhecimento.

Todas as atividades tiveram como propósito permitir que o aluno participasse da produção dos sentidos. Nas atividades, procuramos propiciar e permitir que o aluno se

inscrevesse em sentidos e os evidenciasse nas mais variadas formas em que o objeto do discurso poderia ser dito através da escrita, no processo histórico dessa língua. Assim, o sujeito aluno pôde participar da produção dos efeitos de sentidos, da construção de um determinado saber.

Selecionamos, então, três trabalhos realizados pelos sujeitos participantes da pesquisa que consideramos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem, conforme os descrevemos a seguir. Nas descrições dos gestos de ensino, do mesmo modo que apresentamos a primeira atividade, entrelaçaremos o modo de produção da prática realizada e as noções da AD que nos serviram de base para desenvolvermos os gestos de leitura e escrita. Não pretendemos oferecer aos professores *modelos* para o processo de ensino, pois acreditamos que o *modelo pelo modelo* limita os processos de aprendizagem. Descrevemos os gestos de ensino para que possamos refletir sobre a materialidade da escrita, além de outras relacionadas aos processos de significação, a fim de que possamos sempre produzir *outros* gestos de ensino que levem o aluno à produção do saber.

As análises que a seguir apresentamos concentram-se em uma parte e foram escolhidas por que vêm ao encontro das nossas perguntas e objetivos. Passaremos, então, à descrição dos gestos de ensino e os deslocamentos de sentidos produzidos pelos professores e alunos.

3.5.1 Gesto de Ensino 1:

Essa atividade foi produzida e desenvolvida no espaço da sala de aula de Literatura. Os sujeitos participantes são alunos do 8º ano Ensino Fundamental II. Focados em nossa pergunta de pesquisa e apostando em compreender os gestos de ensino e o processo de inscrição do aluno *em um sentido de modo a apresentá-lo nas mais variadas formas em que o objeto do discurso pudesse ser dito através da escrita, conforme o processo histórico dessa língua*, nossa proposta inicial foi a leitura da escrita de livros. Desenvolvemos um gesto de ensino em que os alunos articulassem sentidos capazes de permitir a produção do conhecimento. Diante do pouco envolvimento dos alunos com os livros indicados pela escola, pensamos em encaminhamentos que os levassem ao desejo e envolvimento na leitura. O livro

selecionado para a leitura dos alunos do 8º ano tem como título: *O Mário que não é de Andrade*, escrito por Luciana Sandroni⁵².

Nossa proposta foi a de trabalhar a leitura desse livro de um modo que levasse o aluno a participar da produção dos efeitos de sentidos, da construção do saber em relação à escrita sobre a história da literatura de Mário de Andrade, considerando o tempo e o espaço históricos vividos por esse escritor.

A ideia foi a de produzir um gesto de ensino em que os alunos percebessem como se deu a escrita do livro ou quais as condições de produção da escrita. Em seguida, analisamos como a escrita do livro nos constituiu, como sujeitos (leitores), e como poderíamos re-significar esses conhecimentos para, então, nos inscrevermos nos saberes provocados por essa escrita, com base nas condições de produção da leitura. Levamos o aluno a trabalhar com a linguagem considerando o funcionamento material da língua escrita. Observamos a língua escrita vinculada ao social, ao modo de produção dos processos discursivos.

Trabalhamos a prática discursiva de leitura e escrita no livro definindo-a como efeito de sentidos entre interlocutores socialmente constituídos, conforme Pêcheux (1996). Remetemos a definição do autor para a leitura desse livro: também o texto suporta um jogo de efeitos de sentidos entre o autor e o leitor. Ou seja, segundo Indursky (1997) os sentidos do texto, à luz de suas condições de produção de leitura, resultam da interlocução discursiva estabelecida entre sujeitos historicamente determinados: o autor e o leitor. Assim, foi possível mobilizar outros sentidos que levaram o aluno a ler compreendendo os vieses da escrita que o levam à produção dos sentidos e do saber.

Desse modo, com base nas noções teóricas acima apresentadas, observamos que o gesto de leitura da escrita dos livros não poderia ser confundido com extração de sentidos do texto ou decodificação dos mesmos. Reconhecemos, então, que o sentido do texto não está posto no texto, não tem origem em seu autor, tampouco é da alçada exclusiva de seu leitor.

Nossa proposta, então, foi a de trabalhar o discurso da leitura do livro e o discurso da escrita dos alunos de modo que leitura e escrita fossem *produzidas* pelos alunos. Assim, a leitura do livro e a escrita dos alunos, que aqui estão apresentadas, também dependeram das condições de produção do aluno.

O livro *O Mário que não é de Andrade* retrata o modo de produção das obras literárias de Mário de Andrade, a relação dessas obras com o tempo e o espaço vividos pelo escritor.

⁵²SANDRONI. L. *O Mário que não é de Andrade*. Ed: Companhia das Letrinhas, São Paulo, 2001.

Além disso, aborda a história da produção de suas obras, levando em consideração que a realidade vivida por ele desencadeou a produção dos sentidos das suas obras literárias.

A autora, Luciana Sandroni, escreve sobre a história da criação das obras literárias de Mário de Andrade contada pelo próprio escritor. A produção das obras é apresentada ao leitor através da história vivida pelo escritor Mário de Andrade. Enfim, enfatizamos que a produção dessas obras, conforme contada no livro, também dependeu das suas condições de produção. Esse foi um ponto fundamental para o desenvolvimento da atividade de leitura, pois os alunos logo compreenderam esse *mecanismo* de interpretação e sentiram-se bastante motivados a conhecer mais.

Nosso primeiro desafio foi encontrar caminhos que levassem os alunos à produção de conhecimentos em relação às obras de Mário de Andrade. Os alunos participantes da pesquisa cursavam 8º ano do ensino Fundamental II, com idade entre 12 e 13 anos. Obras como *Macunaíma*, *O Turista Aprendiz*, *Amar Verbo Intransitivo* de Mário de Andrade foram apresentadas no livro por Sandroni (2001). E, então, colocamos o aluno em contato com o livro, a fim de que ele produzisse sentidos e se inscrevesse nos conhecimentos literários relacionados ao Modernismo através da leitura da escrita do livro “O Mário que não é de Andrade”.

No primeiro momento, a professora entregou o livro aos alunos sem comentar sobre estilos literários ou apresentar-lhes o escritor Mário de Andrade. Entregou-lhes também um caderno de capa dura pequeno. Disse-lhes que iriam usar aquele caderno para trabalhar projetos de leituras. Pediu que os alunos vissem a capa do livro, o título, que manuseassem o livro livremente. Contou-lhes que esse livro faria parte de um projeto de leitura bastante produtivo e divertido, que eles aprenderiam muito com a leitura e demais gestos de ensino que seriam desenvolvidas. Disse-lhes, também, que produziriam muitos conhecimentos a partir dessa leitura.

Os alunos perguntaram-lhe se teriam que elaborar do resumo do livro, se fariam a prova do livro e em que data. A professora foi bastante agradável e afetiva com os alunos, disse-lhes que depois que terminassem a leitura, eles iriam pensar juntos sobre o modo de compartilhar o conhecimento. Alguns alunos lamentaram sobre número de páginas do livro, pois são cento e doze páginas. Enfim, entre críticas e manuseios - ora com afeto, ora com descuido - de um livro novo, a professora pediu que os alunos fizessem uma capa para o caderno destinado às atividades sobre o livro.

Os alunos usaram lápis de cor, canetinhas, colagens e produziram capas lindas para o projeto de leitura. Apresentamos a seguir algumas das capas produzidas, sobre as quais vamos tecer algumas considerações. Há, ainda, outras capas apresentadas no anexo terceiro, ao final da presente tese.

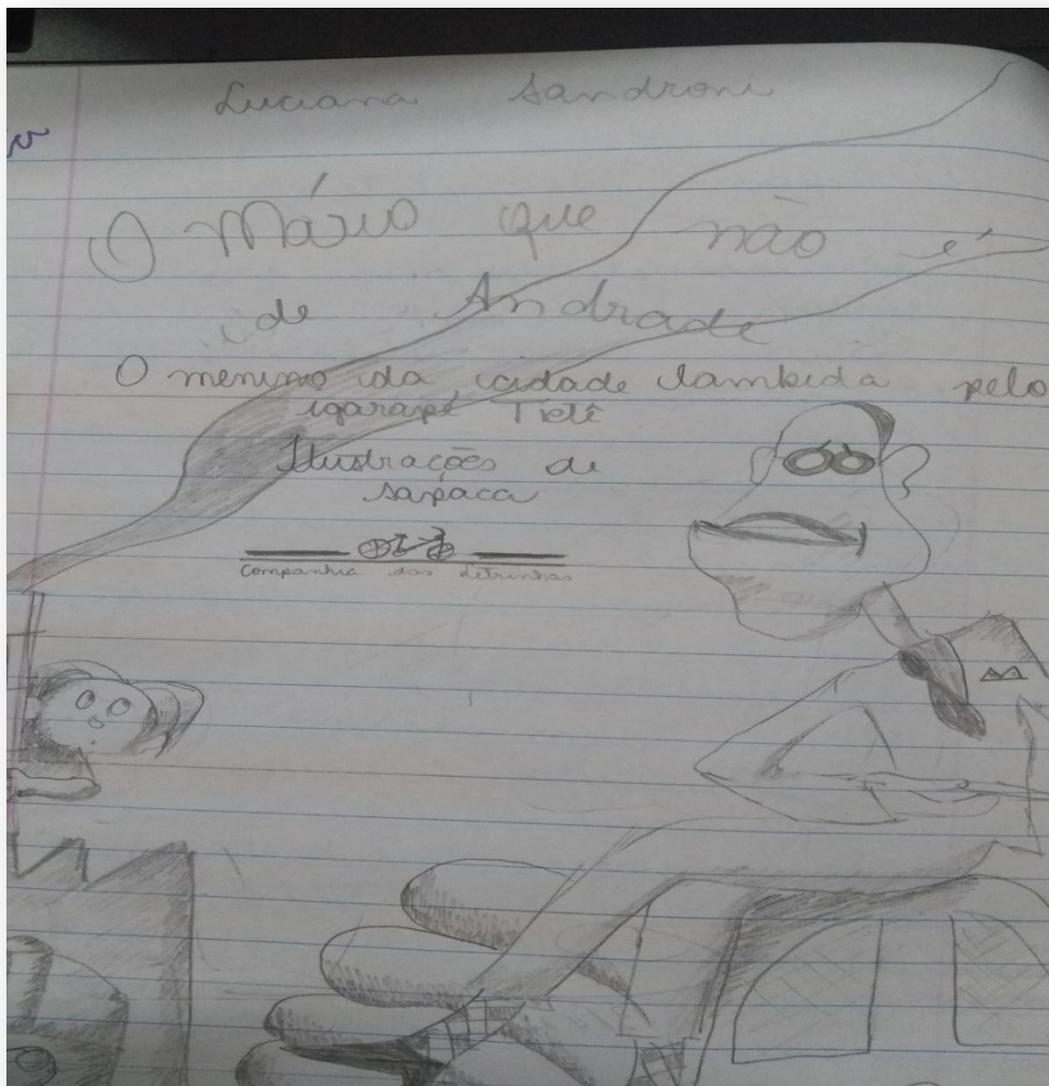


Foto 2 - Arte produzida pelo aluno do 8º ano do Ensino Fundamental II representando a capa do livro: "O Mário que não é de Andrade".

Já nas capas produzidas, é possível observar os diferentes sentidos atribuídos pelos alunos, as diferentes formas das estampas participando dos processos de identificação a que estão sendo submetidos. O aluno citou frases do escritor fazendo fundo ao desenho, entre outras ideias criativas e coloridas dando sentidos para o caderno de leitura. Na análise do conjunto de capas é possível percebermos alguns sentidos já produzidos pelos alunos, mesmo

que estes ainda não conhecessem o livro. A nosso ver, o aluno conhece algo sobre Mário de Andrade, mas não sobre a escrita do livro. Nos desenhos dos alunos podemos reconhecer o processo de formações discursivas sendo re-significado pela memória discursiva que os constituíram em algum momento histórico em que se inscreveram de modo sutil ao simbólico.

Os alunos foram se envolvendo e passaram a demonstrar afeto e encantamento com aquele caderno. Era um caderno pequeno, simples, mas pareceu-nos que os alunos já haviam se identificado com aquela capa que produziram. Havia na elaboração da capa dos cadernos um gesto de interpretação para a atividade de leitura, estava lá a escrita, na forma verbal e não-verbal. A professora sempre reforçava que naquele caderno usariam a arte, como naquela primeira atividade, a poesia ou outra materialidade de linguagem que lhes agradassem ou que mais atendesse ao gesto de ensino em cada caso. Então observamos que aquele caderno significou de modo diferente. Percebemos que a atividade seria bem aceita e desenvolvida, pois estavam motivados a participar deste processo de produção do conhecimento.

Em uma das aulas, a professora fez a leitura, juntamente com os alunos, da última parte do livro, onde a autora apresenta a sua história com a escrita. Os alunos puderam usar sites de busca e conhecer um pouco mais sobre a autora. Além disso, a professora preparou uma aula, a fim de apresentar autor e obra aos alunos. Em seguida leram a orelha do livro. Conheceram quais condições de produção levaram a autora a escrevê-lo. Além disso, a professora permitiu que os alunos falassem sobre suas expectativas em relação à escrita do mesmo.

Em todo momento, a professora enfatizou que teriam que olhar bem a escrita desde a capa, o título, as descrições sobre a autora, as descrições sobre os sentidos produzidos pela autora ao escrevê-lo. Enfim, toda escrita apresentada no livro estava carregada de sentidos que eles poderiam reconhecer e re-significar. Levou-os a compreender que, a partir desses sentidos, seria possível desenvolverem outros. A professora falou aos alunos exatamente essas palavras: sentido, re-significar, produzir conhecimentos. Essas palavras, a nosso ver, devem ser ditas no espaço sala de aula, é o próprio lugar delas. Enfim, a professora valorizou a materialidade da escrita, que lhes ajudaria a conhecer mais, a produzir sentidos.

Nas aulas seguintes os alunos foram fazendo a leitura dos capítulos. Em suma, a história escrita por Luciana Sandroni envolve uma família, mãe e filho. O pai vive na Alemanha. A mãe está escrevendo uma tese de mestrado sobre Mário de Andrade e não tem muito tempo para as perguntas do filho. Este, que sempre acompanha o processo de escrita da mãe, também se chama Mário. A autora promove o encontro dos dois Mários: Mário de

Andrade e Mariozinho, o filho da escritora. Esse encontro produzido por Luciana Sandroni se dá através de cartas, poemas, romances e outros textos de Mário de Andrade. Enquanto narra sua história ao garoto, Mário de Andrade descreve a Mariozinho o contexto histórico vivido durante a escrita dos romances, o movimento Modernista no Brasil, a Semana da Arte Moderna. Os dois Mários tornam-se grandes amigos. Mariozinho frequenta a casa de Mário de Andrade e passa a conhecer sua família, seus hábitos, seus conflitos. Enfim, Mariozinho convive com Mário de Andrade até sua morte e desperta para a beleza da cultura brasileira.

Assim, nossa proposta com a leitura da escrita desse livro foi justamente a proposta da autora na história. Fazer com que os alunos produzissem conhecimentos sobre o Modernismo, e a literatura de Mário de Andrade. Entendemos que antes de indicarmos um livro aos alunos, é relevante percebermos que conhecimento estará aberto aos alunos. Quais outros sentidos serão, presumivelmente, produzidos e que, no futuro, poderão ser re-significados.

Para compreender os sentidos da escrita do livro, a professora orientou os alunos a produzirem a leitura parcialmente. Cada parte da leitura, anteriormente orientada pela professora, era sempre complementada por sentidos e materiais diversos: os alunos tiveram contato com obras de Mário de Andrade, com textos publicados no momento da Semana da Arte Moderna, com fragmento de textos jornalísticos, imagens, fotos que circularam sobre o Movimento Modernista. Todas as atividades desenvolvidas desencadearam produções escritas dos alunos, nas formas de poemas, cartas, trabalhos artísticos, entre outros.

Os alunos fizeram pesquisas sobre o autor Mário de Andrade e sobre o Movimento Modernista. Visitaram o espaço onde, em 1918, Mário de Andrade também visitara, fato registrado através de uma foto. O professor de Geometria e Desenho Geométrico mostrou aos alunos a foto e lhes contou sobre o contexto histórico e das transformações da geografia urbana desse espaço. Os alunos puderam, então, refletir sobre as transformações do espaço-tempo entre 1918 e os dias atuais. Apresentamos a seguir os registros das visitas: em 1918, realizada por Mário de Andrade (foto 3) e em 2017, realizada pelos alunos e professores⁵³ (foto 4).

⁵³No anexo 3 apresentamos outras fotos dos alunos e professores relacionadas à visita.



Mário de Andrade, seu irmão Carlos e hóspedes de um hotel em Poços de Caldas/MG. 1918
Arquivo do Instituto de Estudos Brasileiros - USP - Fundo Mário de Andrade

O sol tropical não seria suficiente para evitar ternos, gravatas e toaletes finos. Afinal, dir-se-ia, estamos numa estação de águas. Apartado do descontraído grupo, o menino negro parece tentar compreender, como nós, o que se passa. Um macunaíma inadvertido?

Foto 3 - Mário de Mário de Andrade em Poços de Caldas, no ano de 1918



Foto 4 - Alunos do 8º ano Ensino Fundamental II, professora de Literatura e professor de Geometria/ Desenho Geométrico em 2017 no mesmo local onde foi feita a foto de Mário de Andrade em 1918.

Nessa visita os alunos produziram conhecimento do espaço-tempo vivido por Mário de Andrade em 1918 e por eles próprios em 2017. A professora de literatura declamou um poema, “Exaltação da Paz”, escrito por Mário de Andrade, em 1917⁵⁴. Apresentamos a seguir o poema declamado pela professora.

⁵⁴O poema “Exaltação da Paz” foi publicado no livro **Há uma gota de Sangue em cada Poema**, em 1917.

Exaltação da Paz

(Mário Raul de Moraes Andrade, 1893-1945)

*Ó paz, divina geratriz do riso,
chegai! Ó doce paz, ó meiga paz,
sócia eterna de todos os progressos,
estendei vosso manto puro e liso
por sobre a terra, que se esfaz!*

*Ó suave paz, grandiosa e linda,
chegai! Ponde, por sobre os trágicos sucessos,
dos infelizes que se degladiam,
vossa varinha de condão!
Tudo se apague! este ódio, esta cólera infinda!
Fujam os ventos maus, que ora esfuziam;
que se vos ouça a voz, não o canhão!
Ó suave paz, ó meiga paz! ...*

*O sol, nas arraiadas calmas,
brilhara sobre montes, sobre vales,
sobre inconsciências de campônios,
sobre paisagens de Corot;
havia beijos mornos de favônios,
e aos altos montes e nos fundos vales
os galhos eram compassivas almas,
dando sombras no prado e frescura nas fontes ...
- Hoje, por vales e por montes, tudo mudou.*

*Tudo mudou!... Atra estralada de bombardas
em sanha, um clangorar de márcios trons reboando,
tempestades terrestres estrondeando,
tiritir, sibilar, zinir miúdo de balas
caindo sobre absconsas valas,*

*coriscos, raios levantando-se de covas,
batalhões infernais em soturnas atoardas,
clarins gritando, baionetas cintilando,
bramidos, golpes, ais, suspiros, estertores...*

*Que é dos outonos de úmidos calores?
que é das colheitas novas? ...
Onde as foices brilhando ao sol?
onde as tardes de rouxinol?
onde as cantigas? onde as camponesas?
onde os bois nas charruas?
onde as aldeias de sonoras ruas?
onde os caminhos com arvoredos e framboesas?
Tudo mudou!
gira na Terra
o tripúdio satânico da guerra.*

*Por quê? - Se o mundo é bom, a vida boa;
se a luz é para todos, se as campinas
dão para todos;
por que viver, lutando à-toa? ...*

*Insultos, cóleras, apodos,
a carniçal volúpia das chacinas,
os ódios que se batem,
as mil raivas que se combatem,
Alsácias vergastadas,
heróicas Bêlgicas dilaceradas,
Lièges desfiguradas,
sânie, ruína, infinitas sepulturas,
desvairado matar, hecatombes monstruosas ...
E de nenhuma parte um beijo de perdão!*

*Vão para a guerra, desdenhando-lhe as agruras,
todos vestidos de coragens ambiciosas:
e acaso alguém terá razão? ...*

*Muito mais ter razão é conduzir as gentes
pelo caminho bom das alegrias:
sem, com os exércitos ingentes,
acordar os convals e as vertentes,
e os ecos virginais das serranias.*

*...Provocar nas cidades, nas aldeias,
as guerras sacrossantas dos trabalhos;
distribuir pelos povos
trigos e livros a mancheias;
honrar, com outros novos,
os monumentos velhos e grisalhos...*

*...Derramar a verdade em cada casa;
dar-lhe um livro, que é força; educação, que é uma asa;
pôr-lhe à janela as flores caprichosas,
pôr-lhe a fartura no limiar;
e sobre ela fazer desabrochar
o riso, como desabrocham rosas...*

*Ter razão é levar pelo atalho da fé.
É as greis humanas, pela primavera,
quando a terra toda é
florida como uma quimera,
conduzir para a luz, para a alegria,
para tudo que é róseo e que é risonho,
para tudo que é poema ou sinfonia,
para o arrebol, para a esperança, para o sonho!...*

*Ó doce paz, ó meiga paz!...
Vinde divina geratriz do riso;
estendei vosso manto puro e liso
por sobre a terra que se esfaz!*

*E novamente os povos sossegados,
mais felizes alfim, menos incrêus,
envolvereis, ó paz imensa!
– De novo os cantos rolarão nos prados;
e os homens todos rezarão aos céus,
numa ressurreição da esperança e da crença!*

Os alunos foram, assim, produzindo deslocamentos muito significativos, através de materialidades diversas, entre elas, a leitura, a oralidade, a escrita, a arte. Tais sentidos marcaram posições sujeito que caracterizaram as diferenças nos “gestos de interpretação” e re-significação. Conforme Indursky (2010), compreender esse modo de ensino e expor os sujeitos a ele contribui para a elaboração de um gesto de ensino que leva o leitor/escritor a romper com o fechamento imaginário e simbólico, restabelecendo relações deste interior com o que lhe é exterior, com o que nele nem sempre é dito, mas que aí ressoa constitutivamente.

Nessa atividade, os professores cuidaram de ampliar os sentidos da leitura e escrita produzidos pelos alunos. Ampliar sentidos e produzir conhecimentos, com base teórica da AD, é, antes de qualquer coisa, produzir uma prática discursiva de leitura e escrita que exponha o sujeito leitor/escritor a diferentes redes discursivas de sentido. Na perspectiva da AD, que nos forneceu subsídios teórico-metodológicos para este estudo, o discurso - definido como efeito de sentidos entre os interlocutores, conforme apresentamos a partir de Pêcheux (1990a) - é tomado como objeto de estudo.

Orlandi (2005) afirma que a linguagem serve para comunicar e para não comunicar. Para a autora, as relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Consideramos essa atividade de leitura e escrita como uma atividade em que o discurso da escrita serviu para de fato comunicar e, portanto, levou os alunos a produzir conhecimentos.

A seguir apresentaremos dois textos produzidos pelos alunos que mostram os diferentes discursos e diferentes efeitos de sentidos que levaram os alunos à inscrição no simbólico.

Texto 2:

Uma história da leitura da escrita de um livro

Tudo começou em uma segunda feira de manhã. Última aula, estava eufórico, uma professora que eu nunca tinha visto entrou, apresentou-se e ligou o projetor. Ela nos explicou sobre Literatura, deu-nos um caderno pequeno e verde, o que definitivamente marcou-a. Em casa, logo depois, peguei o caderno em minha mochila e comecei a desenhar uma capa para o projeto.

Aula seguinte estava com livro em mãos, era bem estranho, não gostei do livro só pela sua capa, um tanto estranho. Ao comando da professora comecei a lê-lo.

Em casa me atirei na cama e comecei a folheá-lo. Ele me prendeu de uma forma que não consigo explicar.

Contava sobre o menino, cuja mãe escrevia uma tese sobre Mário de Andrade e apresentou ao filho uma das obras dele: Macunaíma. Macunaíma, um herói sem caráter. Achei estranho, ele era um herói que não tinha caráter. Por ironia do destino, na aula seguinte, nossa professora mostrou-nos o primeiro capítulo do livro Macunaíma. Foi bem engraçado.

Li o livro o Mário que não é de Andrade mais um pouco. Falava sobre Modernismo, algo que não conhecia bem. Falava também sobre a relação de Mário de Andrade e Monteiro Lobato, mesmo Lobato levantando a mesma bandeira de Mário, ele achava o Modernismo uma coisa de louco.

Na aula seguinte, Luciana nos explicou sobre o Modernismo, uma fase em que tinha o desejo de mostrar o Brasil de verdade. Achei muito interessante e dava pra sentir como as coisas novas estavam sendo tão divertidas.

Depois veio a semana de Arte Moderna, em que os artistas apresentaram seus quadros, esculturas, recitavam poemas, entre outros. Não teve boa aceitação do público, pois não queriam mudar.

Finalmente, o livro falou do Turista Aprendiz, um livro em que Mário contava suas viagens pelo Brasil. Ele queria buscar a identidade do nosso país. O livro terminou de forma emocionante e surpreendente. Amei essas aulas.

Texto 3:

Um sentido inesperado para a leitura da escrita de um livro

Admito! Não tenho muita fé nos livros propostos por professores e pela escola, mesmo quando vivemos escutando aquele mesmo ditado: “nunca julgue um livro pela capa”. Apesar de não simpatizar com a obra proposta, inicialmente eu acabei aprendendo a gostar e me diverti com o livro.

O Mário que não é de Andrade aborda um escritor complexo de uma maneira simples, por meio da imaginação e visão de uma criança. Isso, principalmente torna-o tão impressionante. O livro fala tanto de Modernismo e movimentos artísticos... Muitas vezes, nem sabemos o que foi tal movimento. Mas, com esse projeto, não foi apenas trabalhado o que estava escrito nas linhas, foi trabalhado também o subentendido, a escrita entre linhas.

Acrescentou-me? Muito. Conhecer seus diários de bordo, inspirações para escrever, seus dons, manias e história de vida foram importantes para me formar como indivíduo. Afinal, por meio de suas obras pude compreender a cultura brasileira que ele tanto pesquisou e admirou.

Por fim, sinto-me lisonjeada por adquirir tanto conhecimento em um livro, que inicialmente o declarei bobo e também por terminar o projeto com tanto êxito.

M. A. - 8º Ano

Ao analisarmos o título dos textos dos alunos: “*Um sentido inesperado para a leitura de um livro*” e “*Uma história da leitura da escrita de um livro*”, é possível perceber que o processo de identificação do sujeito aluno passou por um deslocamento de sentido. A proposta de trabalho de leitura do livro realizada pela professora foi outra: ver o texto a partir das condições de produção de leitura. Para Indursky (2010), os sentidos resultam da interlocução discursiva estabelecida entre sujeitos historicamente determinados - o autor e o leitor -, conforme compreendemos em AD.

Desse modo, a professora, com base na teoria da AD, em relação à produção de sentidos, processos de (des)identificação e processos de inscrição no simbólico, partiu de um processo de experimentação capaz de provocar, convocar, possibilitar um processo de experimentação interessante pelo viés da linguagem, sobretudo pelo viés da escrita, tanto a

escrita do livro, quanto a escrita produzida pelo aluno. É interessante observarmos a seleção das palavras feita pelos alunos nos títulos dos textos: (...) *Um sentido inesperado... a história da escrita (...)*.

O gesto de ensino produzido pela professora mostra que ela reconheceu a materialidade da escrita e da leitura na atividade proposta, há outro olhar para o texto e para a escrita, o que permitiu ao aluno outros modos de re-significar, de produzir sentidos. O aluno não apresentou, na produção escrita, um resumo do livro, mas sentidos produzidos através da leitura da escrita.

Esse fato foi o que produziu satisfação no aluno, pois lhe foi permitido produzir sentidos, estabelecer relações, re-significar memórias sobre saberes *estranho*. Sabemos que é muito comum nas práticas de leitura desenvolvidas na sala de aula, expor o aluno, no final da leitura parafrástica de um livro, ao desenvolvimento de práticas que dão conta de levá-lo a compreender a história contada e a dar conta de recontá-la na forma escrita, de modo relacionado à tessitura apresentada. Assim, o enunciado da aluna pode estar relacionado ao modo de trabalhar a leitura do livro:

(...) Admito! Não tenho muita fé nos livros propostos por professores e pela escola (...)

A nosso ver, a questão não está na escolha do livro, mas no gesto de ensino ao trabalhar o processo de produção da leitura. As noções da AD em relação à leitura como processo de produção de sentido, conforme Orlandi (1982), e de inscrição ao simbólico, encaminhou-nos a novos rumos para lidar com os processos de leitura e escrita. Assim, acreditamos que poderemos ainda pensar muitos outros modos relevantes de produção do saber que a escrita dos textos nos proporcionará.

O sujeito aluno lê a escrita do livro e se inscreve em outras formações discursivas. Isso é muito relevante, quando queremos avançar nos gestos de ensino. Nessas escritas do aluno, foi possível perceber como se deu a relação do sujeito com o simbólico. Essa percepção do simbólico nas práticas de ensino é fundamental ao professor, pois nesses processos de identificação marcados por deslocamentos de sentido estão, a nosso ver, as pistas para o professor levar o aluno a novas formas de re-significação. Esse é um gesto de ensino que leva o aluno ao desejo nos gestos de leitura e escrita, pois o aluno passa a entender sua relação com a escrita e leitura, levando em conta sua historicidade, conforme podemos observar na passagem do texto:

(...) Luciana nos explicou sobre Modernismo, (...) Achei muito interessante e dava pra sentir como as coisas novas (...) estavam sendo divertidas (...)

Nestas passagens o aluno se inscreve em novos sentidos, (...) *coisas novas (...)*; de modo prazeroso, ele aprende brincando: (...) *estavam sendo divertida (...)*.

Também na passagem:

(...) Macunaíma, um herói sem caráter. Achei “estranho”,... herói que não tinha caráter... “Por ironia do destino”, na aula seguinte, nossa professora mostrou-nos o primeiro capítulo do livro Macunaíma. Foi bem engraçado (...)

Nesse recorte o aluno estabelece noções de sentido: herói/falta de caráter. Mais adiante se mostrou surpreso, no sentido positivo, o fato da professora apresentar o capítulo primeiro de Macunaíma.

Mais adiante:

Depois veio a semana de Arte Moderna, em que os artistas apresentaram seus quadros, esculturas, recitavam poemas, entre outros. Não teve boa aceitação do público, pois não queriam mudar(...)

Nessa passagem, o sujeito aluno, ainda cursando o 8º ano do Ensino Fundamental II, leva-nos a perceber que já consegue escrever sobre alguns saberes adquiridos na leitura e análise do livro: A Semana da Arte Moderna e os acontecimentos que ficaram registrados na escrita literária sobre esse evento.

Nesse gesto de ensino o aluno não foi levado a escrever sobre o que o autor do livro quis dizer, atribuindo-lhe um sentido, mas lhe foi permitido avançar nas produções de sentido, no processo de significação e tomar lugar na superfície do dizer, tanto quanto em sua constituição. O aluno nomeia como “*ironia do destino*” a atitude da professora ao permitir que ele avançasse na produção de sentidos sobre Macunaíma. Há, nas passagens do texto do aluno, marcas da sua relação e inscrição ao simbólico, por exemplo:

Acrescentou-me? Muito. Conhecer seus diários de bordo, inspirações para escrever, seus dons, manias e história de vida “foi importante para me formar como indivíduo”. Afinal, por meio de suas obras “pude compreender a cultura brasileira” que ele tanto pesquisou e admirou (...)

Nessa atividade, tornou-se possível compreender, na perspectiva discursiva, os sentidos da materialidade da escrita de um livro, reconhecendo os mecanismos pelos quais se põe em jogo, pela identificação, um determinado processo de significação.

3.5.2 Gesto de Ensino 2

A proposta que descrevemos a seguir envolveu sujeitos professores responsáveis pelas disciplinas Artes, Literatura e Redação. Os sujeitos-alunos envolvidos na pesquisa cursam o 9º ano do Ensino Fundamental II. Os alunos têm idade entre 13 e 14 anos.

Nossa proposta foi a de compreender a subjetivação, na escrita de Clarice Lispector, a fim de levarmos os alunos a reconhecer a escrita de Clarice Lispector que a diferencia dos demais autores nacionais e internacionais. Os alunos foram expostos aos textos da escritora através de declamações de poemas, das leituras e de debates sobre os temas trabalhados por ela⁵⁵. Mais tarde os alunos foram se encantando com o estilo da autora e quiseram explorar a maneira inusitada com que Clarice tratava de assuntos do cotidiano, produzindo através da *escrita* e da *arte* sentidos desnaturalizados das coisas da vida. Assim, alunos e professores foram envolvendo-se no funcionamento da linguagem de Clarice Lispector.

Nesse trabalho, voltamos nosso olhar para a questão da subjetivação na escrita, entendendo-a como processo de constituição do sujeito. Desse modo, nos procedimentos teórico-metodológicos, buscamos, com base nas noções da AD, modos de constituição do sujeito e inscrição no sentido considerando o processo histórico dessa constituição em relação aos gestos da escrita. Além disso, fomos levados, no decorrer de nossas análises, a reconhecer tais procedimentos teóricos metodológicos da AD em interface com noções da Psicanálise. Não buscamos possível complementação entre as duas perspectivas teóricas, mas sim buscamos compreender, em nossas análises, em cada perspectiva, e cada uma a seu modo, as

⁵⁵Vários textos de Clarice Lispector foram apresentados, lidos e analisados juntamente com os alunos, entre eles: Fragmentos de *A Hora da Estrela*, fragmentos de *A paixão segundo GH*, fragmentos de *A Descoberta do Mundo*, Poema: *Se eu fosse eu*.

formas de inscrição da subjetivação nos gestos da escrita e na inscrição desses gestos nos escritos. Na perspectiva teórica da AD, essa proposta de ensino também considerou dois processos fundamentais na linguagem: a paráfrase e a polissemia, com base nas considerações de Orlandi (2009).

Esse trabalho foi tão envolvente que atravessou os muros da escola. A apresentação do modo diferente de se trabalhar o ensino através da arte e da literatura, chamou atenção da comunidade escolar, assim que ele foi exposto nos corredores da escola. A exposição foi tão rica que recebemos um convite da organizadora de um espaço cultural existente na cidade onde esta pesquisa foi realizada, a fim de apresentarmos a exposição também à população. Na abertura da exposição aos pais e a todos os demais convidados presentes no evento, os alunos fizeram uma apresentação do trabalho desenvolvido. Apresentamos abaixo algumas fotos da abertura da exposição. Destacamos que o painel - com fundo espelhado – o qual vamos analisar adiante, foi inteiramente produzido pelos alunos. Há outras fotos e textos produzidos pelos alunos que estão relacionados no anexo quarto da presente tese.



Foto 5: Alunos do 9º Ano na noite de abertura da exposição: Painel com a produção artística e textual sobre Clarice Lispector

Além dos textos e imagens produzidos pelos alunos, eles quiseram contar aos presentes no evento, no Paço do Saber, o modo como se deu o desenvolvimento do trabalho. Os alunos declamaram os textos produzidos e contaram como desenvolveram o trabalho. Percebemos na fala dos alunos elementos dos processos de identificação e as condições de produção de sentidos que os levaram aos gestos da escrita e a inscrição desses gestos em escritos.

Abaixo apresentamos a escrita dos professores de Redação/Literatura e Artes sobre o trabalho realizado com os alunos. Primeiramente, apresentamos os textos produzidos pelos professores que também foram expostos no painel da exposição, juntamente com os trabalhos artísticos, além da escrita dos alunos.

“Os alunos dos nonos anos fizeram a leitura de diferentes contos de Clarice Lispector, buscando analisar o estilo de escrita e as temáticas presentes nas obras da autora. Eles fizeram, mais tarde, uma roda de conversa sobre suas leituras, na qual expuseram as partes que mais lhes chamaram atenção nos contos e analisaram, em conjunto, as principais características que encontraram em Clarice que a diferencia de outros autores nacionais e internacionais. Posteriormente, os alunos foram convidados a escrever contos no estilo da autora, explorando a maneira inusitada com que ela tratava de assuntos do cotidiano, mostrando ao leitor um ponto de vista desnaturalizado das coisas da vida. A escrita literária dos alunos trouxe à tona os processos de criação, revelando a subjetividade na escrita.

V. H. L. (Professor de Literatura/Redação)

“As imagens aqui apresentadas traduzem a apropriação visual desenvolvida pelos alunos do 9º ano após a leitura e a análise de textos da escritora modernista Clarice Lispector. As interpretações e sentimentos gerados pelos textos provocaram a produção visual dos alunos, gerando uma explosão de imagens que mostram as relações estabelecidas neste processo de ruptura com o inerte e apresentação de movimentos criadores. Ruptura que era tão peculiar à Clarice, enquanto escritora da vida e da liberdade”.

D. M. A. A. (professora de Artes)

Na escrita dos professores já podemos perceber um dispositivo de análise em construção que, possivelmente, desencadeou o processo de criação dos alunos. Quando o professor de Artes diz que as *interpretações e sentimentos gerados pelos textos provocaram a produção visual dos alunos, gerando uma explosão de imagens que mostram as relações*

estabelecidas neste processo de processo de ruptura, ele nos leva a entender que, frente ao ficcional re-significado, percebe-se a possibilidade de levar os alunos a se inscreverem na escrita verbal e não-verbal. Os alunos, pela materialidade escrita, inscreveram-se no corpo de uma textualidade determinada.

Apresentamos, a seguir, um dos textos produzido pelos alunos. Eles produziram a materialidade da arte com base na subjetivação da escrita.

Texto 4:

Só sei que nada sei

Eu andava pelas ruas desertas. Sentia frio, perdera meu casaco. Era um bairro escuro, afastado da cidade. Havia poucas pessoas naquela região, a maioria dormindo cobertos de papelões. Mesmo dormindo pareciam tristes, solitários. O lar deles eram ruas mal asfaltadas, com buracos onde havia barro, poeira, sujeira. Nos trincos cresciam pequenas plantas, maltratadas e pisadas.

Não sabia que horas eram, mas não me importava. Queria me libertar da rotina, dos rótulos. Não sei como chegara ali, só continuava caminhando para lugar nenhum.

Em uma das esquinas, encontrei uma menina mais jovem que eu, não saberia dizer sua idade. Quando passei, ela olhou nos meus olhos. Fiquei curiosa para saber o que estaria ela pensando. Então sentei ao seu lado.

Puxei assunto, perguntando como ela estava e ela respondeu: “com fome”. Mas não tinha nada para lhe oferecer. Então respondi que eu também, embora sabendo que ela passa por isso repetidas vezes. Perguntei onde ela dormia, então ela me mostrou a suja e esfarrapada manta, encostada em um portão enferrujado. Eu não sabia mais palavras para dizer àquela menina. Despedi-me e andei mais um quarteirão.

Entrei em uma rua sem saída. No limite havia mato, com insetos em volta e sacolas jogadas. Essa rua parecia esquecida pelo tempo. Não havia poste, não havia luz alguma. O que iluminava aquele lugar era a claridade da lua, que brilhava intensamente naquela noite.

Resolvi voltar para um lugar mais transitado. Passei por todas aquelas ruas novamente. Observando as casas simples e abandonadas, terrenos à venda esquecidos, animais aproveitando de qualquer lixo jogado. As mesmas pessoas dormindo, com alguma garrafa ao lado e algum animal do outro.

Agora meu corpo começava a doer. Vi uma barata, percebi como um inseto daquele não vive, mas sobrevive. E quando penso naquelas pessoas, invisíveis na sociedade, não são diferentes. Aquelas pessoas encontram um lugar escuro para dormir, vagam pelas ruas em busca de qualquer alimento, voltam para seus cantos escuros, escondem-se.

Comecei a pensar há quanto tempo eles vivem assim. Quanto tempo leva para se acostumarem. Quanto tempo passou até eles perderem a esperança. Parece não haver nenhum jeito de sair dali. Enquanto eles procuram algum alimento, outros estão pensando em votar em um político que promete ser perfeito. Mesmo sabendo que mudando o prefeito, ou presidente, ou quem quer que seja, nada mudará para todos. Seja um político bom ou não, os esquecidos continuam com a mesma vida de sempre. Enquanto a consciência das pessoas não muda, nada acontecerá na vida de ninguém.

Cheguei em casa, liguei a televisão. Falava-se sobre pessoas morrendo de fome.

Mudei de canal.

M. C. J. 9ºAno

A arte desenvolvida por esse aluno, referente a essa produção escrita, está capturada na foto 5 referente à abertura do evento. Esse aluno representou o texto artisticamente por um corpo do ser humano vazado - consta na arte, apenas o contorno desse corpo. Na foto, essa arte está localizada bem ao centro da exposição. O vazio não preenchido pelo corpo foi preenchido por um espelho que se encontra no mural destinado às exposições.

Para impulsionar essa análise, partimos do fato de que, tanto na produção escrita quanto na produção da arte, estamos diante do que na linguagem é constitutivo do sujeito como efeito, conforme Henry (1992), ou seja, enquanto estruturado por linguagem. A subjetivação na escrita enlaçada à constituição do sujeito está relacionada ao processo da produção do sentido e do sócio-histórico de tal forma que, posto em relação à experiência no mundo, - quando no texto acima, o aluno revela o imaginário de mundo subumano inusitado provocado pela produção do estilo de escrita de Clarice Lispector -, abrem-se possibilidades para que outros sentidos sejam sempre produzidos. E esse era justamente o nosso desejo no desenvolvimento dessa proposta: quando o aluno se inscreve nas mais variadas formas de linguagem para remeter ao objeto do discurso que, neste caso, é a própria escrita, ele então participa da produção dos sentidos e se inscreve no simbólico.

Desse modo, com base na AD, podemos perceber no sujeito-aluno a instauração de uma 'evidência' resultante dos processos de identificação do sujeito com as formações

discursivas, imaginariamente, de sua unidade como ‘ser-no-mundo’. Apaga-se para o sujeito o fato de ser resultado de um processo (de representação) resultante de sua entrada no simbólico que, nessa análise, está relacionado à obra de Clarice Lispector. Ao mesmo tempo, o que se mostra como imaginário para o sujeito-aluno, isto é, o imaginário de uma ‘identidade’, encobre sua interpelação-identificação pelos processos sócio-ideológicos, conforme passagem:

(...) Queria me libertar da rotina, dos rótulos. Não sei como chegara ali, só continuava caminhando para lugar nenhum (...)

O sujeito mostra uma identidade: vive na sociedade dos rótulos e ao mesmo tempo encobre a ideologia que o levou à interpelação: *...dos rótulos...*, a palavra *rótulos* vem seguida pelo *ponto final*.

Aqui, nessa passagem, também recorremos a Payer (2013) que nos apresenta formas específicas dos mecanismos de identificação, como na identificação que a autora nomeou como *Formulação Representada* – explicitação de pontos de identificação e de (des) identificação com a língua. O aluno depois de ler Clarice Lispector produz seu texto no mesmo estilo de escrita - portanto, o mesmo constitutivo discursivo - do autor lido, em um processo de identificação com o estilo de Clarice Lispector e de (des)identificação com certos discursos. O aluno escreve livremente, faz cortes nos processos de identificação e (des)identificação, fecha o sentido e prossegue, em uma escrita fragmentada, “subjativa”, polissêmica. Enfim, leva o interlocutor a dar prosseguimento aos sentidos produzidos.

Na passagem:

(...) Observando as casas simples e abandonadas, terrenos à venda esquecidos, animais aproveitando de qualquer lixo jogado(...)

Recorremos novamente às considerações de Payer (2013): temos um exemplo da materialidade da língua escrita tal como produzida na história, nesse caso, como algo que se chama em literatura, de “estilo” funcionando discursivamente, em nível constitutivo, e marcado na materialidade da linguagem.

Dando prosseguimento à análise, tomamos também, para esse fim, as considerações de Nazar (2006) trazidas no texto intitulado “O escrito da escrita”. A autora trata a escrita

literária, - bem ao encontro do texto em análise - como um processo de sublimação que visa, a princípio, apaziguar a dor de existir.

Em “O escrito da escrita”, Nazar (idem) reconhece a escrita literária como um processo de criação, a noção de estilo, a função de transmissão do testemunho de algo vivido frente ao ficcional e a possibilidade de inscrição de pontos se subjetivação no corpo de uma textualidade determinada. A autora aprofunda o conceito de que, segundo Lacan (2003, p. 159), “O artista precede o psicanalista em reconhecer o vazio do real que pode ser preenchido por palavras”. Fundamentalmente, se o inconsciente é estruturado como uma linguagem, então o texto - a escrita - é capaz de dar espaço ao sujeito que habita o inconsciente. A autora parte da afirmação de que a escrita é uma forma de apaziguamento íntimo, do que é nominado de “dor de existir”, (NAZAR, 2006, p.164).

De início, o texto diferencia, na visão lacaniana, letra, de significante - conceitos que, inicialmente, se imbricam. Estes norteiam todas as possibilidades de discurso, revelando um sujeito fora do centro, deslocado da imagem que ele possa ter de si mesmo, em busca de um sentido sobre seu próprio discurso. O significante representa o sujeito para outro significante. A leitura do significante considera menos o significado, antes, o que importa é o jogo discursivo. A escrita literária, por meio de seus jogos e movimentos constitutivos, essências do seu procedimento discursivo, é capaz de explicitar a letra do autor. No movimento de sentidos do texto, em suas oscilações e falhas, aponta-se o lugar do sujeito - marca essencial do autor, revelando o gozo através da produção discursiva artística, a verdade do *desejo* provocado pela *falta*.

Nesse sentido Cavallari (2013) mostrou-nos em sua pesquisa que a *falta* abre possibilidades de construção dos sentidos, pois ela mobiliza o *desejo* de saber. A autora observa que o saber e o sujeito devem ser pensados como algo sempre em (trans)formação. As considerações da pesquisadora vão ao encontro das produções do sujeito-aluno, tanto na materialidade da escrita, quanto na materialidade da arte. Percebe-se no texto do sujeito-aluno a procura de algo que possa lhe fazer sentido, fato que vem da falta. O sujeito-aluno deseja produzir sentidos. Na escrita ele caminha à procura de sentidos. Na arte ele mostra-se ao mesmo tempo vazio e aberto aos sentidos.

Na materialidade da arte há a construção do corpo apenas moldado pelo contorno, um corpo vazio que nos faz entender uma produção não acabada, indefinida. Esse corpo é preenchido pelo olhar de cada visitante ao observar a arte que tem como fundo o espelho. Nesse sentido Cavallari (idem) traz uma importante consideração para os processos de ensino:

a perspectiva discursiva na interface com a psicanálise nos ensina que o saber e o sujeito devem ser pensados como algo sempre em (trans)formação. Para a pesquisadora a escola deve permitir que os sujeitos e os saberes sejam sempre (re)visitados e (re)inventados.

Podemos observar também, conforme Barros (2014), que o gesto na materialidade da arte marcado pelo traço formando um corpo vazio está preenchido pelo corpo-sentido. A escrita produzida pela aluna, anterior à arte, desencadeou a produção artística. A partir do gesto da escrita, a aluna produz o sentido do corpo, há uma posição ou sentidos marcados no corpo, aparentemente vazio. Para Barros (idem), o traço passa a ser significado como gesto e não como efeito de um movimento corporal. E, enquanto gesto, dele e sobre ele emanam sentidos e marca uma posição.

Em relação à materialidade da escrita, a letra, conforme Nazar (idem), representa o objeto delineado pelo significante, o que este não consegue representar. A letra não é a estrutura escrita em si - este é o significante, - mas o sentido deslocado pelo artista, como linguagem do inconsciente, através da qual o desejo pode ser lido e reconhecido. Assim, a letra é o que conduz ao estilo do autor - o estilo, diferença fundamental de cada sujeito, sem o qual não há nada que garanta o próprio sujeito. Um conceito fundamental, aqui, é o do *traço unário*: marca do significante que não pode se escrever a não ser como significante de uma falta e só tem sentido pela repetição do que é apagado. Assim, o sujeito fala de um discurso advindo não de uma maturação cognitiva, mas do inconsciente.

Chega-se, então, ao reconhecimento do estilo do autor, transbordamento de um traço significante já inscrito, embora apagado, que o sujeito interpreta como perda no momento em que fala ou escreve, o que o identifica como único. É a escrita que o sujeito carrega - a letra - e que o empurra à escrita em um lugar vazio - o estilo.

Assim, a arte produz um espaço vazio que é preenchido pelo gozo, pelo prazer construído pelo estilo do autor, que dá vazão ao inconsciente na linguagem, posto que, novamente, o inconsciente é estruturado como uma linguagem. É no jogo sutil de sentidos estabelecidos pelo encadeamento de novos significantes - partes do escrito - que a letra evidencia um sentido que é o não senso real, único, deixando o texto aberto ao sentido construído pelo sujeito-leitor. Esse sujeito-leitor torna-se sujeito-autor na medida em que lê aquele escrito com sua própria letra inconsciente.

Por fim, Nazar (idem) propõe um gesto de leitura da obra de Clarice Lispector. Conforme a autora, o estilo de Clarice é o próprio modo como desenvolve a história, em que a vida subjetiva é explicitada pela fantasia, que é a vivência de inserção na realidade. Escrever

dói porque significa atirar-se no inconsciente, em que a voz de uma alteridade se sobrepõe à voz de uma consciência do ato de escrever.

Nessa tentativa de desvendar o ser, na medida em que avança na sua escrita, esse mergulho no inconsciente traz à luz a impossibilidade de ser. Nesse processo de elaboração de sua escrita, nesse esvaziamento de sua posição constitutiva de sujeito, Clarice faz surgir o não senso estrutural dessa posição de sujeito: nesse momento, o prazer da letra vai se dando junto com o prazer do sentido. O pensamento de Clarice se escreve no modo como tenta dar conta da verdade, sem saber, exatamente, aonde sua escrita a levará - talvez ao esvaziamento completo das palavras.

O tempo da narrativa de Clarice é específico, pois se faz na ruptura entre palavra e coisa. Entre a verdade que está na palavra sofrida pelo inconsciente. O saber que a palavra traz à tona está a letra da falta, esta orienta o discurso. Segundo Nazar (idem, p.166), “a palavra se sustenta porque está referida à verdade do inconsciente e que, por ser o que é, é impossível de dizê-la toda”. O referente real, agora transmutado em letra, organiza o jogo dos significantes.

A escrita literária pacifica quem escreve e quem lê. Por conhecer a angústia, a escrita se avizinha da morte, perpetua-se no escrito para manter o sujeito vivo. Por isso, Clarice se apropria da angústia do ser e aproxima-se da morte.

Valemo-nos da leitura deste texto para as observações que se seguem.

O que a aluna demonstra no texto é a função mais nobre das palavras: Ser corpo, consistência aos pensamentos fugidios, conforme podemos observar nessa passagem do texto:

(...) Agora meu corpo começava a doer. Vi uma barata, percebi como um inseto daquele não vive, mas sobrevive. E quando penso naquelas pessoas, invisíveis na sociedade, não são diferentes(...)

Parece-nos que o sujeito-aluno percebeu a via do romance de Clarice que diz da dor de existir, pois ele traz a versão de uma experiência real, em carne viva, voltada unicamente para o gesto da escrita e da constituição do sujeito.

Além disso, a arte literária trouxe o processo de criação, no estilo de Clarice Lispector, a função da transmissão do testemunho de algo vivido frente ao ficcional e a possibilidade de inscrição do sujeito aluno em pontos de subjetivação no corpo de uma textualidade determinada.

O sujeito aluno trança no gozo dos sentidos (escrito) e no gozo da letra (escrita) sem saber que esse movimento de escrita irá conduzi-lo ao esvaziamento nas palavras de toda significação. Ao estilo da escrita de Clarice, o sujeito-aluno faz surgir o não-senso estrutural de sua posição sujeito, conforme Nazar (idem), como no fragmento a seguir:

(...) *Cheguei a casa, liguei a televisão. Falava-se sobre pessoas morrendo de fome (...)*

Então, quando o sujeito-aluno percebe-se em um imaginário do descaso com o mundo subumano, pode-se mencionar a revelação de certa evanescência, no momento em que sua *escrita* cinge o *objeto discursivo* que a causa. Assim, todas as mazelas sociais reveladas nas passagens do texto, passam a justificar-se pela atitude do descaso ou do afastamento do imaginário sobre o horror social descrito. A aluna deixa pistas do objeto discursivo que desencadeou ou que foi causa da produção da subjetivação na escrita. A letra não é a estrutura escrita em si - este é o significante -, mas o sentido deslocado pelo artista, como linguagem do inconsciente, através da qual o desejo que pode ser lido é reconhecido.

Pela letra, o *desejo* pode ser *lido* e se fez reconhecer: (...) *Mudei de canal*. Escrita final do sujeito-aluno.

Ao mesmo tempo, e talvez por isso, a escrita final leva o sujeito ao esvaziamento completo das palavras. Retomo aqui que esse esvaziamento de sentido está representado também na produção artística do sujeito aluno, quando faz ver um corpo vazio, conforme pode ser observado na foto da exposição. E com o qual, ainda, pelo espelho, o expectador se depara, ao posicionar-se frente a esse corpo vazio e encontrar aí a sua própria imagem, no espelho de fundo.

3.5.3 Gesto de Ensino 3:

Esse gesto de ensino foi conduzido pelo professor responsável pela disciplina de História, juntamente com a coordenadora, sujeito de pesquisa e pesquisadora desse trabalho. Os alunos participantes são do 2º ano do Ensino Médio. O trabalho foi realizado por grupos de alunos. O professor envolvido na atividade trabalha com os alunos do Ensino Médio e também com os alunos do Ensino Fundamental II. A base teórica da AD que encaminhou nossas análises está voltada para as questões da produção de sentido nos níveis parafrásticos e polissêmicos. Também recorreremos ao funcionamento do discurso considerando a relação

interdiscursiva e intradiscursiva. Assim, trouxemos para essa análise a materialidade dos sentidos na constituição da memória discursiva e sua re-significação evidenciada em forma de atualização dos saberes. A escrita foi o viés para a produção dos conhecimentos.

A proposta foi a construção de Jornal coincidente com a estrutura do modelo Pasquim⁵⁶. O tema da construção do jornal foi: *O ensino de História é um direito*. A ideia da montagem do jornal sobre esse tema surgiu de uma olimpíada da disciplina de História que acontece anualmente. Os alunos desistiram da olimpíada, porém foram adiante nas atividades conduzidas pelo professor e coordenador de ensino. Os alunos estavam motivados à produção dos textos para montagem do jornal - entrevista, editorial, desenhos, citações de frases de autores com autoridade argumentativa sobre o tema que envolveu a reorganização do Ensino Médio.

Entendemos, na proposta da olimpíada de História, um trabalho muito relevante, pois envolvia a produção discursiva, a inscrição e constituição dos sujeitos, a re-significação da memória discursiva, a reprodução escrita do imaginário do professor entrevistado em relação ao tema e a produção artística referente ao ensino no Brasil. Enfim, vimos uma atividade ampla de escrita, oralidade, leitura e arte em que poderíamos mobilizar conceitos da AD e enriquecê-la ainda mais.

Os alunos então foram expostos às informações sobre a proposta da reformulação do Ensino Médio e às argumentações diversas sobre a suposta retirada da disciplina de História da programação de tal estágio da Educação Básica Nacional. Os textos teriam que ser produzidos da seguinte forma: a estrutura semelhante ao do jornal Pasquim, elaboração e reescrita de uma entrevista com um professor sobre a proposta de reformulação do Ensino Médio, destacar uma citação de um autor com autoridade que fosse condizente com os sentidos desenvolvidos e construção artística que revelasse a opinião dos alunos sobre o ensino no Brasil. Assim, a proposta está voltada à relação professor-aluno-escrita em relação ao ensino da disciplina de História.

Apresentaremos, então, a atividade desenvolvida pelos alunos e, em seguida, uma possibilidade de análise da atividade de escrita produzida por eles, com base nas teorias da AD. Consideramos essa atividade um modo de produção dos sentidos, entendendo que o saber dos alunos foi construído a partir de argumentos de autoridade: o professor e o escritor.

⁵⁶Pasquim foi um semanário alternativo brasileiro, de característica paradoxal, editado entre 26 de junho de 1969 e 11 de novembro de 1991, reconhecido pelo diálogo entre o cenário da contracultura da década de 1960 e por seu papel de oposição ao regime militar. O pasquim foi idealizado pelo cartunista Jaguar - pseudônimo de Sergio de Magalhães Gomes Jaguaribe - como um jornal do bairro de Ipanema, do Rio de Janeiro.

Nessa exposição à circulação de sentidos, os alunos puderam re-significar a memória discursiva presente na fala do professor e na fala do escritor. Há, no gesto de ensino, relações parafrásticas na escrita dos alunos, mas há também processos discursivos atualizados por eles, havendo, portanto, deslocamentos de sentidos. Esse é um ponto muito relevante na relação professor-aluno-escrita: os sentidos produzidos na escrita são paráfrases que deslocam para a polissemia. Esse fato revela-nos que o aluno insiste em produzir o seu conhecimento, a partir de re-significações e produções de sentidos no discurso escrito.

Além disso, nessa atividade, percebemos os modos de identificação do aluno com as questões sobre a reforma do Ensino Médio e, assim, pressupomos o modo de constituição da memória discursiva do sujeito-aluno nas relações de ensino e aprendizagem na escrita e na leitura. Segue o jornal produzido nesse gesto de ensino:



3 PERGUNTAS ao professor de história

POR QUE ESCOLHEU SER PROFESSOR DE HISTÓRIA?

Aos 15 anos, lendo uma frase de Che Guevara, passei a me interessar por questões políticas e históricas. Comecei a ler e estudar para aproximar-me desses temas. Ao concluir o Ensino Médio já tinha certeza de que estudaria História. Gostando de ler, estudar e possuindo facilidade para explicar de forma didática, ingressei em um curso de Licenciatura, passando a enxergar a docência como uma maneira de agir sobre o mundo, tentando transformar a realidade.

*

O QUE VOCÊ MAIS GOSTA EM SUA PROFISSÃO?

Gosto muito do ato de lecionar, gerando reflexão, fazendo os alunos pensarem no mundo de uma forma como nunca pensaram, estranhando, questionando, aventando a possibilidade de que as coisas possam ser diferentes do que são. Também gosto muito da relação com os alunos, do diálogo, da sensação de que posso estar fazendo diferença na vida deles, interferindo no tipo de cidadão e de ser humano que eles irão se tornar.

*

QUAL A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA DENTRO DA SOCIEDADE?

É imprescindível para qualquer sociedade conhecer sua história. O conhecimento não garante que não cometamos os mesmos erros do passado, mas oferece uma noção de quem nós somos, levando-nos a entender os problemas do presente e pensar em suas resoluções. A História nos permite uma visão completa acerca de tudo, vendo nas entrelinhas o imperceptível ao senso comum. Trata-se de uma visão ancorada em um porto seguro, o conhecimento do passado, proporcionando uma postura crítica acerca da realidade.



“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.”

—Paulo Freire

Equipe Marias

**Bianca Habir, Isabella Abreu Garcia
& Mariana Clara Rosa**



Foto 6 - Primeira atividade produzida pelos alunos: entrevista e citação da frase de um autor.



O Ensino de História é um direito



Medidas reformistas, interesses calculistas



A ilustração retrata o momento sociopolítico atual, cujas reformas na educação são uma iniciativa de formar mão de obra desprovida de senso crítico. Créditos: Caio Peral (estudante).

OPINIÃO

A História é uma ciência do longínquo, mas contempla o presente e ilumina o futuro. Ela possibilita (re)significações e é instrumento de ruptura para produção novas memórias. É possível, através da memória histórica, que os vencidos reconheçam estruturas de exploração e tentem romper com a disposição vigente. Tal instrumento de conhecimento pode dar protagonismo histórico aos dominados. Interessa às classes dominantes o conflito proveniente da ruptura? Quem detém qualquer forma de poder dedica-se a naturalizar a construção social, econômica ou política estabelecida e em controlar, por quaisquer meios, os fantoches que usam como lhes convém.

Excluir as ciências humanas do currículo obrigatório é a forma mais genuína de alienação. Tais medidas promovem a criação de mão de obra barata, fruto de um ensino tecnicista, massa de atuação mecânica que obedece cegamente ao que lhes é dito.

O Novo Ensino Médio nega o conhecimento como um processo discursivo e é tão absurdo que não envolveu comunicação com o corpo docente, além de inexecutável sem investimentos. Infelizmente, para o presidente, essa geração ainda teve aulas de história e conhece o que a elite é capaz para se manter no poder.

O ENSINO DE HISTÓRIA ESTÁ SOB ATAQUE!

O Novo Ensino Médio prevê uma mudança curricular cujas ciências humanas, além de não especificadas, poderiam ser excluídas sem obstáculos jurídicos. A disciplina de história, uma das mais temidas pela classe dominante, está sofrendo com as atribulações.

A História tem como objeto de estudo acontecimentos em determinado tempo e espaço. Por que conhecer o findado? Segundo a Escola dos Anais, o presente deve estabelecer diálogo com o pretérito, de modo a esclarecer estruturas da sociedade atual e promover espécie de “exame de consciência”.

Sancionar a Medida Provisória nº 746 é estancar uma ferida com um tiro de bala calibre 40. Se nossas escolas com falta de professores e lotadas, demandam investimentos, por que não aumentar a carga horária? Se nosso sistema de ensino é falho e antiquado, por que não tomar decisões precipitadas que intensifiquem a falta de diálogo? Se o conhecimento é uma ameaça àqueles que gozam do poder, por que não privar ainda mais a população de tais recursos afim de torná-la alienada? A caneta é a mais potente das armas e tirá-la é o mais petulante dos afrontes.

O Ministério da Educação divulga propagandas pragmáticas sobre a reforma: alunos limpos, saudáveis e felizes (como todos os jovens brasileiros são?) celebram a possibilidade de escolha de seus próprios itinerários e de ter uma educação idêntica àquela oferecida pelos países mais desenvolvidos, afinal, não é porque a situação socioeconômica desses países é completamente diferente e nossas mazelas na infraestrutura são imensamente piores, que tal projeto não daria certo aqui, no país da corrupção.

Foto 7: Arte e escrita produzidas pelos alunos do 2º ano do Ensino Médio. Trabalho posterior à formulação da entrevista e à citação do argumento de autoridade.

O texto evidencia a circulação dos sentidos ditos na entrevista do professor, realizada anteriormente, na citação de Paulo Freire e na produção escrita dos alunos. Estes, em primeiro momento, teriam que formular as perguntas ao professor que seria entrevistado.

Nessa primeira atividade (foto 6), a da formulação das perguntas da entrevista, percebemos como o aluno faz na escrita a análise do texto resultante da entrevista com o professor. Vale notar que é um texto oral - uma entrevista - transposta para a escrita - o jornal. O transpassar da oralidade para a escrita é particularmente interessante, pois aquela é estabelecida como materialidade de poder dizer de modo sedutor, transmuta-se nesta, estruturante, configuradora da formação social: a produção da oralidade funcionaria aqui como um elemento sedutor para a produção da escrita formal.

O título da entrevista é sugestivo aos alunos: *Três perguntas para o professor de História*. Como no conto de Aladim em que os alunos conhecem *três* desejos a indicarem o caminho, por mais perigoso que seja, *três* desejos a se realizarem, como ato de autoconhecimento e de realização, e *três* perguntas que, respondidas, assim como os *três* desejos realizados, apontarão a direção e sustentarão a formação discursiva esperada nesse contexto de produção.

O sujeito-aluno, ao assumir essa posição em consonância com a formação discursiva, assume também a formação ideológica, mas, aqui, em movimento parafrástico, cuja sedução⁵⁷ é ponto de partida para a produção discursiva escrita do sujeito-aluno. A partir desse processo de sedução, presente na oralidade da entrevista, o sujeito-aluno reinterpreta a formação discursiva do professor, no desenho, acima já inserido, sobre o ensino no Brasil. Esse momento, a nosso meu ver, é quando ele se desloca, então, do gesto parafrástico e o amplia, em produção discursiva polissêmica.

Na resposta à primeira pergunta, - Por que escolheu ser professor de história? - o sujeito-autor afirma que vê a docência de História como “uma maneira de agir sobre o mundo, transformando a realidade”. Os verbos usados aqui acionam a memória, pois o sentido de *agir* e de *transformar* tem caráter positivo e essas ações só são possíveis, conforme o texto, pois há, dentre outras coisas, o curso de licenciatura em História. Ressalte-se que o jornal cita, em discurso direto, a fala do professor, não apenas por ser uma entrevista, mas para dar voz ao tema motivador – que tem por abertura a citação de Che Guevara, primeira seta a apontar a direção.

⁵⁷Trouxemos a palavra sedução porque a resposta do professor foi trabalhada de modo a conduzir o aluno à resignificação de sentidos. A nosso ver, o professor foi capaz de seduzir/provocar o aluno a produzir sentidos.

A segunda pergunta - O que você mais gosta em sua profissão? - tem por resposta um posicionamento ainda mais marcado. O discurso produzido, aqui, pelo sujeito-professor em relação ao sujeito-aluno produz sentido porque se dá entre sujeitos socialmente constituídos, em condições de produção marcadas, tanto para o sujeito-professor quanto para o sujeito-aluno: um jornal estudantil, produzidos por alunos para alunos.

Na sua resposta para esta pergunta, o sujeito-professor deixa claro que gosta de gerar *reflexão, fazendo os alunos pensarem no mundo de uma forma como nunca pensaram, estranhando, questionando, aventando a possibilidade de que as coisas podem ser diferentes do que são. (...) interferindo no tipo de cidadão e de ser-humano que eles irão se tornar.*

A escolha desse caminho discursivo estabelece, definitivamente, os posicionamentos do sujeito-autor-professor e do sujeito-leitor-aluno: ambos se inscreveram na estrutura social, conforme os dizeres previstos. Retoma-se a história, já que a língua é gesto de constituição de arquivo e uma forma de fazer incidir, sobre ela, a formação discursiva do sujeito-professor e do sujeito-aluno. A matéria de História é capaz de gerar transformações sociais e isso a faz fundamental para que ocorra o questionamento do *status quo* - o que é essencial para um jornal estudantil, já que essa é a função social esperada desse tipo de meio de comunicação. Os verbos no gerúndio - *estranhando, questionando, aventando, interferindo* - indicam movimentos constantes gerados pelo ensino de História.

Na terceira pergunta, - Qual a importância do ensino da História dentro da sociedade? - o terceiro desejo que abre o sentido vital ao ser-humano. A resposta, generalizadora e igualitária, afirma que todos,

(...) independente da profissão, (...) serão membros ativos da sociedade (...). Além disso, *“O conhecimento histórico permite uma visão mais completa da política, das atualidades e dos rumos do país, conseguindo enxergar nas entrelinhas interesses (...) que uma visão do senso comum não permite enxergar.*

A escolha dos termos, aqui, é esclarecedora: não é a História quem trará a lucidez, mas *o conhecimento*. O conhecimento liberta, faz com que o sujeito-leitor tenha consciência de si, como o *terceiro* desejo realizado – como o que dá liberdade ao gênio da lâmpada. Nesse processo de produção de sentidos, só depois da resposta da terceira pergunta é que se dá a liberdade pela via do conhecimento. Então, pode-se perceber, a meu ver, um sentido válido na

relação professor-aluno no ensino: o professor ensina para permitir ao aluno a liberdade na produção dos sentidos.

Como ponto de partida, há o sujeito-professor significante, investido de historicidade, posto que material, regrado com a memória do dizer. O mesmo se dá com o sujeito-aluno, ao produzir as perguntas da entrevista. O lugar em que esses dois sujeitos se posicionam e a relação entre os discursos produzidos desses lugares sociais e ideológicos mobilizam os sentidos iniciais da produção escolar em análise.

A leitura parafrástica acontece em grau maior, gesto caracterizado pela fala de Paulo Freire (foto 7), selecionada pelo sujeito-aluno, posta ao lado da entrevista:

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.

Nesse momento, o sujeito-aluno evidencia uma memória que faz produzir sentido na atualidade. Há, então, uma memória sendo re-significada na sua retomada atual. Esse pode ser um exemplo do funcionamento da linguagem em relação ao intradiscurso e o interdiscurso.

Esse contexto de produção jornalística, como a do Pasquim, exige um editorial, em que o jornal se posiciona oficialmente sobre o assunto mais importante em discussão. Há o posicionamento ideológico em editorial. No jornal em análise, o sujeito-aluno amplia os sentidos em um movimento parafrástico ao afirmar, logo no início da página, em destaque, que *O Ensino de História é um Direito*. Novamente, aqui, não é a *história* que é direito, mas seu *ensino* - substantivo *abstrato*, mais amplo e abrangente. O que é direito estaria por si garantido e estabilizado. Assim, o *ensino* o é. Logo abaixo, uma chamada relaciona as medidas da educação a interesses encobertos, em rima - *reformistas-calculistas* -, cuja re-significação discursiva do sentido aponta para a invalidade das reformas da educação - especificamente no que se refere às mudanças sobre o ensino de determinadas matérias, especificamente da área de Humanas.

O texto intitulado *Opinião* (foto 7) - lugar do sujeito-autor, agora sujeito-autor-aluno, pois é ele quem se posiciona, inscrito na formação discursiva do sujeito-autor anterior, o professor, - reforça o posicionamento crítico já situado na entrevista. O sujeito-autor-aluno desenvolve o posicionamento ideológico do sujeito-autor-professor. Aquele, agora, se

inscreve na posição de produtor de conhecimento, re-significando *o dito* na entrevista - texto motivador e princípio da produção textual - através do *não-dito*.

A materialidade da língua é ponto de partida para a re-significação na constituição da memória. A afirmação inicial sobre o que é a História abre o texto e chega, ainda no primeiro parágrafo, à discussão sobre a memória histórica e a possibilidade de dar *protagonismo* histórico-discursivo aos dominados. À medida que o texto avança, o movimento de produção discursiva também se amplia, fazendo surgir *outras vozes*, afetadas pela memória e nela constituídas, uma vez que considera o Novo Ensino Médio como forma de manutenção do *status quo*. A oposição ao Novo Ensino Médio seria a construção social que estabelece a posição do sujeito capaz de subverter o *status quo*. O embate entre duas formações discursivas constrói o que se espera do jornal estudantil, local de discussão de ideias e de debate.

Quanto ao desenho, grafite produzido pelo aluno C.P, abaixo inserido, que se localiza no jornal acima do texto *Opinião* (foto 7), é produzido em um movimento final no processo de produção de sentidos. A arte produzida pelo aluno apresenta-se de forma material distinta da produção escrita. Conforme Orlandi, (2004) em discurso, distintas materialidades sempre determinam diferenças nos processos de significação. A seguir apresentamos a arte produzida pelo aluno e os processos de significação.

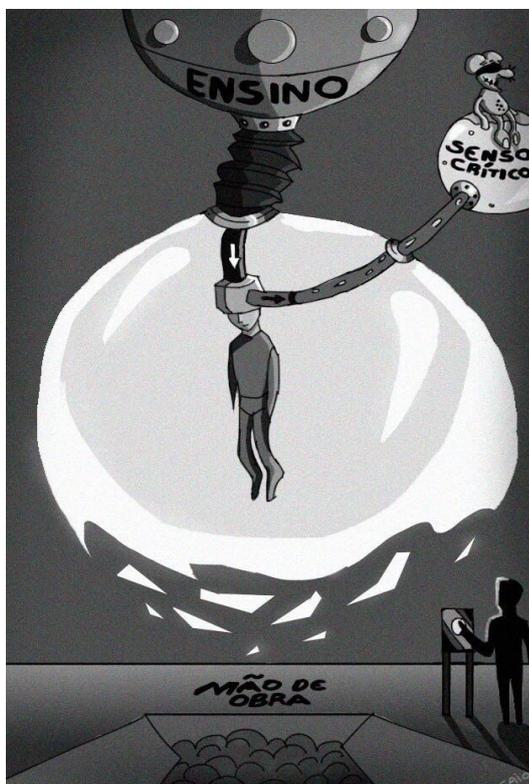


Foto 8 - Arte produzida pelo aluno do 2º ano Ensino Médio: alusão ao ensino no Brasil.

Na materialidade da arte está o momento de produção polissêmica, - do não-dito na materialidade da escrita - pois o sujeito-autor re-significa toda a produção ideológica (discursiva) desenvolvida até o momento, e a amplia, manifestando sentidos não contidos na estrutura textual, tanto da entrevista, quando do texto *Opinião* - no *dito*, portanto. Os sentidos evidenciados no desenho permanecem no *não-dito*, ou *é dito de outra forma*, produzindo sentido e conhecimento novos a partir do que estamos entendendo aqui como *escrita não-verbal*, por se dar nessa relação estreita com o escrito, aberta e re-significada, através da materialidade da arte. O espaço da interpretação é do efeito metafórico, do possível para o sujeito que ao significar se significa, o gesto da interpretação é o que - perceptível ou não para o sujeito e/ou para seus interlocutores - decide a direção dos sentidos, decidindo, assim sobre sua (do sujeito) direção (ORLANDI, 2004).

O jornal, entendido aqui como meio de produção de sentidos, tem como referência, conforme já descrevemos, o jornal *O Pasquim*, periódico histórico combativo nos anos de repressão militar. O ratinho *Sig*⁵⁸, no desenho, está sentado em uma espera que representa o senso crítico, excluído do ensino dado ao aluno. Assim, no movimento de re-significação e produção de sentidos, o símbolo do jornal, que serve de base para a produção ideológica, está situado ao lado do posicionamento crítico, marca do jornal carioca. O “ensino” que é *despejado* sobre o aluno, encontra-se suspenso e, na posição central da imagem, em posição de alienação ou inconsciência. Assim, o que poderia se tornar consciência crítica para garantir o protagonismo do indivíduo na sociedade moderna, torna-se apenas amortecimento de *alma* e de *mente*.

O aluno está preste a cair sobre um depósito de *mão de obra*, em que, como sugerido pela imagem, ele, o aluno, será mais um, sem nada que o diferencie: será parte de uma massa informe e anônima, alvo do sistema que o controla. Esse sistema é representado por um homem que controla a máquina em um quadro com um botão apenas, pois o sistema já está adaptado a isso e a manipulação passa a não ser tão complexa assim: basta um botão, ou um gesto de sedução, para que a educação alienante seja efetiva. É relevante notar que a assinatura do sujeito-autor do desenho aparece no canto inferior direito, discreta, pequena, como se o sujeito-autor fosse pequeno e impotente diante da máquina alienante.

Assim, de um processo parafrástico através da abertura na produção de sentidos que, metaforicamente, pode ser exemplificada como em movimentos da abertura de um compasso,

⁵⁸O ratinho Sigmund ou Sig - para os mais íntimos - foi criado por Jaguar. Sig tinha temperamento valentão, irônico, sonhador, bem-comportado. Sua fisionomia mudava, conforme muda o humor.

os sentidos são gerados a partir da reprodução da escrita, embora em um processo discursivo não só de reprodução, mas também de constituição, chegando ao processo polissêmico e de inserção de sentidos na re-significação na memória. Amplia-se a constituição da memória e a produção de novos sentidos. Desse modo, evidencia-se, aqui, as noções de interdiscurso e intradiscurso, noções de constituição e formulação dos sentidos.

A re-significação dos sentidos mostra que o sujeito-aluno produziu novo sentido em relação à cadeia acionada, que é o que interessa quando pretendemos que os gestos de ensino estejam abertos à inscrição do sujeito-aluno nos sentidos e ele o evidencia nas mais variadas formas em que o objeto do discurso pode ser dito através da escrita, no processo histórico das discursividades dessa língua. Nesse gesto de ensino, podemos confirmar uma resposta para nossa pergunta de pesquisa: o gesto de ensino permitiu que o aluno através da materialidade da escrita, a partir do seu funcionamento, participasse da produção dos efeitos de sentidos, da construção de um determinado saber, portanto. Conforme Cavallari (2013), o aluno foi levado pelo desejo de significar, de tomar o significante para si e se subjetivar diante dele. A nosso ver, esse gesto de ensino mostra o saber sendo (re)inventado e em constante (trans)formação, Cavallari (idem):

No contexto educacional, a perspectiva discursiva na interface com a psicanálise nos ensina que o saber e o sujeito devem ser pensados como algo sempre em transformação e não como algo a priori, a espera de ser encontrado ou alcançado. (CAVALLARI, 2013, p. 181).

Para encerrar a análise desse gesto de ensino, descrevemos mais uma consideração importante sobre a produção artística do aluno. Essa consideração tem por base um dos textos estudados pelos sujeitos professores, apresentado no capítulo segundo desta tese. O texto é de Orlandi (1998) intitulado *Paráfrase e Polissemia: a fluidez nos Limites do Simbólico*. A autora, a partir das noções de paráfrase e polissemia, recoloca a questão da posição professor e da posição aluno mostrando-nos a noção de reversibilidade, movimento de posições.

Neste gesto de ensino, observamos que a materialidade da arte produzida pelo aluno levou-nos à reflexão sobre os processos de significação do sujeito aluno. A nosso ver, a interpretação feita pelo aluno não é esperada pela sua posição. Houve então um movimento de posição do aluno de modo antecipado com base na escrita da entrevista do professor. Diante disso, o aluno vê-se em outra posição, recolocando-se na posição do professor ao se inscrever no saber, pois re-significa a interpretação do professor em relação à retirada da disciplina de história na proposta de reformulação do Ensino Médio. Desse modo, a crítica feita pelo aluno através da arte está mais próxima da posição professor. Percebemos então, nesse movimento

de posição trabalhado por Orlandi (1998, p. 18), um fato importante aos processos de ensino na relação professor-aluno: “ensinar é produzir condições para que o aluno, aprofundando sua posição-aluno, tenha voz para intervir no processo que o colocará futuramente na posição-professor”, independente de ocupar ou não essa posição enquanto profissional, mas pelo fato desse profissional, a partir das condições de produção, contribuir para a re-significação dos sentidos, para a inscrição no saber.

Assim, os dizeres do aluno interpretados através da materialidade da arte encontram-se na confluência dos dois eixos: O da *memória* (constituição/interdiscurso) e o da *atualização* do discurso (formulação/intradiscurso), conforme Orlandi (2005, p. 33). O aluno se constitui nos dizeres do professor, a partir da entrevista e o atualiza. Nesse gesto de ensino, é possível observar que o movimento de ir e vir dos sentidos também são advindos desse jogo, constituição-formulação.

Considerações Finais

Para tematizar os gestos de escrita, pensados como algo mais amplo no processo de ensino-aprendizagem como parte fundamental do processo de inscrição do sujeito ao saber, desterritorializamos os conceitos da AD, tendo em vista um dispositivo de análise em construção que envolvesse os professores na pesquisa, com o propósito de construir ou repensar gestos de ensino. O estudo dos conceitos da AD nos permitiu entender os processos de significação na produção do saber, fato que tornou possível a elaboração de gestos de ensino, a partir da materialidade da escrita.

Além disso, partindo de algumas reflexões da psicanálise entrelaçadas à AD e voltadas à questão do ensino, aqui expressas com base nas pesquisas, principalmente, de Cavallari (2013), a partir da questão do desejo e da falta na produção dos sentidos, os alunos, no nosso modo de entender, foram tocados pela necessidade do saber. Desse modo, os processos de significação nos quais não são determinados limites, mas liberdade para que o aluno amplie a produção dos sentidos por meio das mais diversas materialidades, levam o sujeito a romper com o fechamento imaginário e simbólico, restabelecendo relações do seu interior, isto é, dos sentidos que já o habitava, como o que lhe é exterior, com o que nele nem sempre é dito, mas que aí ressoa constitutivamente.

Para as práticas profissionais nos processos de ensino, e também para a AD, pelo viés da escrita, torna-se relevante observar a operacionalidade do dispositivo de análise em construção, a fim de compreender como está se dando para os sujeitos a (des)identificação, conforme Payer (2013), no movimento dos sentidos e da subjetivação em relação aos processos de inscrição nos diversos saberes. Desse modo, foi possível compreender como a materialidade da escrita pode ser posta, no ensino, como objeto não só de conhecimento, mas também de relação, identificação e inscrição ao simbólico.

Em nossas análises, observamos que na relação entre interpretação e materialidade da linguagem, as diferentes linguagens significaram diferentemente: a escrita da entrevista do professor sobre a nova proposta do ensino médio, por exemplo, foi re-significada e ampliada pela materialidade da arte produzida pelo aluno. É certo que, anteriormente à produção artística, a descrição da interpretação no jogo polissêmico e parafrástico, produzida através da escrita dos alunos, com base na entrevista do professor, foi o viés para despertar o desejo de re-significar e materializar, artisticamente, sentidos que levaram o sujeito-aluno à inscrição ao

conhecimento em relação à realidade da Educação no Brasil, conforme pode ser observado no gesto de ensino terceiro.

Cabe enfatizar que os gestos de ensino produzidos a partir da investigação pelos professores-pesquisadores através da escrita, e, teoricamente informados e acompanhados pela coordenadora, como sujeito da pesquisa e também como pesquisadora, integraram-se ao ensino (PAYER, 2015) e, ao mesmo tempo, levaram à produção de experiências interessantes no processo de ensino-aprendizagem, que compuseram o *corpus* experimental, num sentido forte de pesquisa.

Em diferentes materialidades linguístico-históricas foi possível perceber, pelo viés da escrita como se marcam os processos de subjetivação no ensino, como o sujeito é afetado pelo gesto de interpretação por sua relação com a escrita. Compreender os mecanismos da identificação do sujeito/língua (PAYER, 2013), contribui para lidar com as dificuldades que os sujeitos passam no processo de subjetivação ao se inscreverem na língua e no saber, além de compreender melhor como a língua pode ser trabalhada, no ensino, como “objeto de identificação”, num sentido específico, e de construção de sentido.

Pensamos nos gestos de ensino não mais subordinados apenas ao *modelo* a ser seguido, com limites para a produção de sentidos. Notamos que professores e também alunos podem produzir gestos de ensino que os levem à produção do saber. Conforme Prassi (1997), o desejo de aprender pode ser um desejo de ter escolha, o aluno também escolhe a produção de sentidos, escolhe *como* aprender. É nesse sentido que as considerações de Payer e Celada (2016) são importantes no contexto educacional, pois as autoras pensaram na extensão das condições de produção de sentidos, em novos gestos no funcionamento do ensino, não mais subordinado ao *didático*, mas sim às práticas de ensino que levam o sujeito da linguagem à inscrição no funcionamento da linguagem.

Observamos, com base nos gestos de ensino descritos, que foi possível responder ao questionamento proposto na presente tese: *como é possível aos sujeitos reconhecer a materialidade da escrita, no sentido de notar o seu funcionamento como parte da produção de sentidos no espaço escolar, e como tal funcionamento desdobra-se em outros processos de significação mais amplos que advêm da escrita?* Vimos que os gestos de ensino produzidos pelo viés da materialidade da escrita, principalmente, e de outras que dela advêm, que aqui apresentamos, levaram o professor a experimentar-se como sujeito capaz de intervir, de provocar, de desencadear um processo de experimentação interessante da linguagem: sujeito-aluno e sujeito-professor perceberam um trabalho prazeroso no ensino e isso fez muita

diferença. Entendemos também que os gestos de ensino desenvolvidos nesta pesquisa levaram à produção de sentidos por que foram providos de historicidade, portanto eles foram trabalhados levando em consideração o funcionamento discursivo, ou seja, a historicidade da linguagem.

Ademais, almejamos que nosso trabalho possa contribuir para a re-significação de novos gestos de ensino na sala de aula, dependendo das condições de produção, e que, nas produções de tais gestos, considera-se, além da organização, também a ordem discursiva. Então, com base em Payer e Celada (2016), da metonímia relacionada apenas à organização: língua, estrutura, sistema, variação e organização, poderíamos fazer surgir uma nova representação metonímica, relacionada à ordem/organização: língua, forma material, heterogeneidade e ordem/organização.

Por fim, salientamos que as interpretações que aqui mobilizamos não são únicas, nem finitas. Interpretações advindas de outras posições-sujeito produzirão outros sentidos para o *corpus*. Almejamos que os professores que tiverem acesso às análises dessa pesquisa também produzam sentidos outros. Se nosso trabalho tem por base a perspectiva discursiva, compreendemos que este trabalho não está finalizado, pois “todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro”. (ORLANDI, 2005, p.62).

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. 2ª Ed. Rio de Janeiro, Graal, 1985.

ASSOLINI, F. E. P. A Escrita e Sujeitos-professores: Relações, Cicatrizes, Ensino e Identidades profissionais. In: PAYER, M. O./ CELADA, M.T. **Subjetivação e Processos de Identificação. Sujeitos e Línguas em Práticas Discursivas** – inflexões no ensino (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, pp. 125-145.

AUROUX, S. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BALDINI, L. J. **Nomenclatura Gramatical Brasileira: Análise Discursiva do Controle da Língua**. Campinas: Editora RG, 2009.

BARROS, R. C. B. de. **A singularidade da Clínica Fonoaudiológica**. Campinas, SP: RG, 2012.

_____. Traço, corpo, sentido: sobre a escola, a criança e a escrita. In: FERREIRA, E. L. / ORLANDI, E. P. **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014, pp. 222-267.

BECKER, Jean (dir.) **Minhas tardes com Margueritte**. França, 2010. Título original: La Tetê em Friche, 2010.

BORBA, M. R. S. **Memória oral na relação com o ensino da língua escrita: Um processo de constituição do sujeito adolescente**. Dissertação de Mestrado. Pouso Alegre: Univás/Fafiep, 2008.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. Tese de Doutorado. Campinas: IEL/Unicamp, 2002.

_____. Em transferência – efeito de uma reflexão no campo das línguas estrangeiras, com foco no espanhol. In: RODRIGUES, Eduardo A., SANTOS, Gabriel L. dos e BRANCO, Luiza Katia A. C. (Orgs.) **Análise do discurso no Brasil**. Pensando o impensado sempre. Campinas, SP: Pontes, 2011, pp. 441-465.

_____. Linguagem/Sujeito. Forçando a barra em língua estrangeira. In: CARMAGNANI, Ana Maria. & GRIGOLETTO, Marisa (Orgs.) **Língua, discurso e processo de subjetivação na contemporaneidade**. SP: Humanitas, 2013, pp. 43-76.

CAVALLARI, J. S. **Falta, desejo e transferência na (trans)formação do saber**. In: Guavira Letras, n. 16, Jan/Jul, 2013, pp. 169-183.

_____. Emergências Subjetivas no Processo de ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira. In: PAYER, M. O./ CELADA, M.T. (Orgs.). **Subjetivação e Processos de Identificação. Sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, pp. 147-167.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CORRÊA, M. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. Tese de doutorado, Campinas: Iel/Unicamp, 1997.

FEDATTO, C.P. **Um saber nas ruas: O discurso histórico sobre a cidade brasileira**. Campinas, SP: Editora da Unicamp 2013.

_____. O que se diz ao negar-se a ler? In: PAYER, M. O./ CELADA, M.T. (Orgs.) **Subjetivação e Processos de Identificação. Sujeitos e línguas em práticas discursivas - inflexões no ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, pp.79-94.

FOUCAULT, M. **L'Ordre du Discours**, Gallimard, Paris, 1971.

GALLO, S. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

HENRY, P. A história não existe? In: ORLANDI, E. P. (Orgs). **Gestos de Leitura - da História no Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp. 1992.

INDURSKY, F. **A fala dos Quartéis e Outras Vozes**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

_____. Estudos da linguagem: a Leitura sob Diferentes Olhares Teóricos. In: **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas**. Leda Verdiani Tfouni (Org). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, pp.163-178.

KUPFER, M. C. **Relação professor-aluno: uma leitura psicanalítica**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Instituto de Psicologia/Universidade de São Paulo, 1982.

LACAN, J. A. Homenagem à Marguerite Duras pelo arrebatamento de Lol V. Stein. In: **Outros Escritos**, Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

LACAN, J. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998a.

_____. **O seminário - livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998b [1964].

_____. **O seminário – Livro 20: mais, ainda**. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A. 1982.

MILNER, J. C. **El amor por la lengua**. Tradução: Arnaldo Secovich. México: Nueva Imagem, 1989 [1978].

NAZAR, T. O escrito e a escrita. In: **A escrita e os escritos: reflexões em Análise do Discurso e em Psicanálise**. MARIANI, B. (Org.). São Carlos: Claraluz, 2006. p. 159-.174.

NUNES, J. H. Leitura de Arquivo: historicidade e compreensão. In: **Seminário de Estudos do Discurso**, 2, 2005, Porto Alegre. Anais eletrônicos, Porto Alegre: UFRGS.

ORLANDI, E.P. **Palavra, Fé e Poder**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. **Vozes e Contraste**: Discurso na Cidade e no Campo. Editora: Cortez, 1989.

_____. **As formas do silêncio**. No movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp/ ParisVII, 1992.

_____. **Paráfrase e Polissemia**: a fluidez nos limites do simbólico. In: Rua, Campinas, SP: Labeurb/Unicamp, V.4, p. 9-19, 1998a.

_____. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998b.

_____. **Discurso e leitura**. Campinas: Cortez, 2001a.

_____. Formação de um espaço na produção linguística: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Histórias das ideias linguísticas**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001b.

_____. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Ler a Cidade: O Arquivo e a Memória. In: ORLANDI, E. P.(Orgs.) **Para uma enciclopédia da Cidade**. Campinas: Ed. Pontes, 2003.

_____. **Interpretação**: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2004.

_____. **Análise do discurso**. Princípios e procedimentos. 6ª. Ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**. As formas do discurso. 4ª. ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **Discurso em Análise**: Sujeito, Sentido, Ideologia. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PAYER, M. O. **Educação Popular e Linguagem**. Editora: Unicamp, 1995.

_____. **As diferentes memórias discursivas no processo de leitura**. In: Leitura: teoria & prática, ALB, Nº. 36, 2000.

_____. **A produção histórica da oralidade.** Discurso, memória e Oralidade. São Paulo: Revista Horizontes, USF, N°. 01, jan./jun., 2005a.

_____. Memória e esquecimento da língua materna e a relação com a escrita. In: RÖSING, Tania M. K. ; SCHONS, Carme Regina (Orgs.). **Questões de Escrita.** P. Fundo: UPF. Ed: Ediupf, 2005b.

_____. **Memória da língua. Imigração e nacionalidade.** São Paulo: Escuta, 2006a.

_____. Escrever, Denunciar a verdade, sugerir sentidos. In: MARIANI, B. **A escrita e os escritos: reflexões em Análise do Discurso e em Psicanálise.** (Org.). São Carlos: Claraluz, 2006b. p. 59-70.

_____. Processos de identificação sujeito/língua. Ensino, língua nacional e língua materna. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **Política Linguística no Brasil.** Campinas: Pontes, 2007.

_____. & CELADA, M. T., Relação sujeito/língua(s) – materna, nacional, estrangeira. In: SILVEIRA, E. M. **As bordas da linguagem.** Uberlândia: EDUFU, 2011, p 67-94.

_____. **Processos, modos e mecanismos da identificação entre o sujeito e a(s) língua(s).** In: Gragoatá. Publicação dos Programas de Pós-graduação do Inst. de Letras da Universidade Federal Fluminense. Bethania Mariani, Vanise Medeiros (Orgs.) Niterói: Ed.UFF, 2013.

_____. Des-atando laços das identificações entre sujeito(s) e língua(s). In: ORLANDI, E. P. (Org.) **Linguagem, sociedade, políticas.** Campinas, SP: RG, 2014, p. 91-104.

_____. **A aula como espaço-tempo de experimentação de língua(gem).** Anais do Enelin, 2015, UNIVÁS, Outubro de 2015.

_____. & CELADA, M.T. **Subjetivação e Processos de Identificação.** Sujeitos e Línguas em Práticas Discursivas - inflexões no ensino (Orgs). Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

PÊCHEUX, M. **Létrange miroir de lanalyse de discours.** Langages, n° 62, Junho. 1981.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Trad. Eni Puccinelli Orlandi, 6ª Ed, Campinas, SP, Pontes Editores, 1990a.

_____, & FUCHS. A propósito da Análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Campinas: Ed. da Unicamp.1990b [1975].

_____. Análise Automática do Discurso. In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.). **Por uma automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Campinas: Ed. da Unicamp, 1990c [1969].

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. (org.) **Gestos de Leitura - da História no Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

_____. **Semântica e Discurso. Uma crítica à afirmação do Óbvio**. Trad. Eni P. Orlandi [et al.] 2ª Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. [et. Al.].(Org.). **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta NUNES. Campinas: Pontes, 1999, p. 49-57

PFEIFFER, C. C. **Bem Dizer e Retórica: Um lugar para o sujeito**. Tese de Doutorado, IEL, Unicamp, 2000.

PRASSE, J. **O desejo das Línguas Estrangeiras**. Trad. Dulce Duque Estrada. Revista Internacional, ano I, n.1/jun. Rio de Janeiro, Paris, Nova York, Buenos Aires: Companhia Freud, 1997, p. 63-73.

SANDRONI, L. **O Mário que não é de Andrade**. Ed: Companhia das Letrinhas, São Paulo, 2001.

SANTOS, B. S. **Crítica da razão Indolente**. Contra o desperdício da experiência. SP: Editora Cortez, 2010.

SERRANI-INFANTE, Silvana. **Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas**. IN: D.E.L.T.A., Vol. 13, no. 1, 1997, pp. 63-81.

_____. Abordagem interdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinariedade**.: Campinas ., SP. Mercado de Letras, 1998, pp. 143-167.

SILVA, M. V. Sujeito, escrita, história. In: **A escrita e os escritos: reflexões em Análise do Discurso e em Psicanálise**. MARIANI, B. (Org.). São Carlos: Claraluz, 2006. p.133-140.

SILVA, J.L.S. Plataforma Arduíno integrado ao PLX-DAQ: **Análise e aprimoramento de sensores com ênfase no LM35**. XIV Escola Regional de Computação da Bahia, Alagoas e Sergipe (ERBASE). Feira de Santana BA, 2014.

TARDIF, M & RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. In: Educação & Sociedade, ano XXI, nº. 73, Dezembro/2000.

Anexos

Anexo 1:

Texto 5: Texto produzido pelo aluno do 2º ano Ensino Médio sobre a relação professor-aluno-escrita.

Eu, professor e escrita

Por meio de análises históricas e sociais, nota-se a escrita como um meio de comunicação altamente eficaz, sendo responsável pela transição da Pré-História para História. No ensino, possui papel essencial na comunicabilidade entre alunos e professores. Contudo, sua participação restringe-se ao sistema avaliativo, levando-nos a questionar se tal canal de comunicação é suficientemente valorizado, buscando alcançar o maior aproveitamento possível ao explorar os benefícios desse método de ensino.

Levando em consideração a dinâmica escolar e meu posicionamento como estudante, analisamos o professor como uma referência, estando dispostos a aceitar o conhecimento transmitido, agregando valores e costumes, formando um aluno e um cidadão. O ambiente acadêmico pauta-se em diagnosticar o desempenho estudantil, tradicionalmente por meio de avaliações escritas, nas quais demonstramos o conhecimento adquirido.

Entretanto, uma vez dito que a escrita é o principal meio de interação entre o aluno e o professor, sendo empregada com grande relevância apenas nas avaliações que acontecem após o processo de aprendizagem, devemos questionarmos se a escrita, com toda sua função e benefícios, está realmente sendo aproveitada. Ao escrever nos aproximamos do conteúdo, facilitando sua compreensão. O professor deve, além de transmitir conhecimentos, certificar-se de que os mesmos estão sendo recebidos pelo estudante.

A escrita deve estar presente durante todo o processo, que consta da explicação até a avaliação. O bom uso desse recurso acarreta em altos índices de desempenho escolar e melhor relação entre os envolvidos no processo, além de que, citando a pensadora Emília Ferreiro: “A escrita não resulta de simples cópia de um modelo externo, mas é um processo de construção pessoal.”

B. H. 2º Ano- Ensino Médio

Anexo 2:



Foto 9: Apresentação feita pelo professor de literatura/Redação no desenvolvimento do projeto Intervalo com Poesia



Foto 10: Apresentação dos alunos do 1º Ano Ensino Médio - Intervalo com Poesia



Foto 11 – Continuação da apresentação dos alunos do 1º ano Ensino Médio – Intervalo com Poesia

Anexo 3:

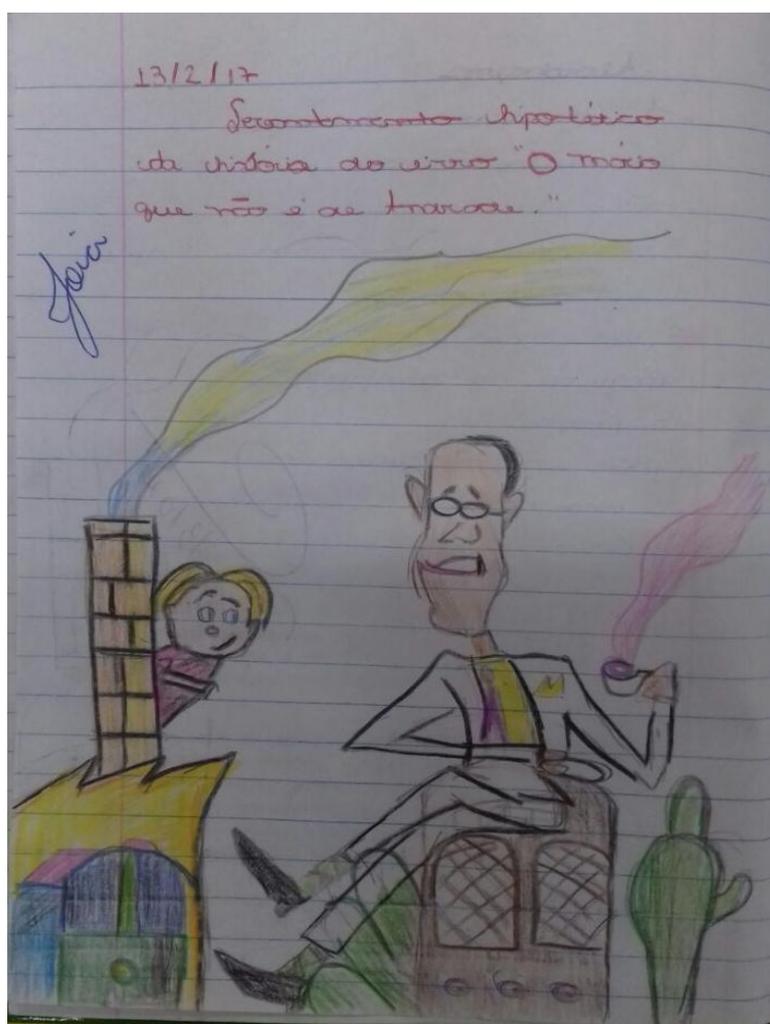


Foto 12: Arte produzida pelo aluno do 8º ano Ensino Fund. II representando a capa do livro: “O Mário que não de Andrade”

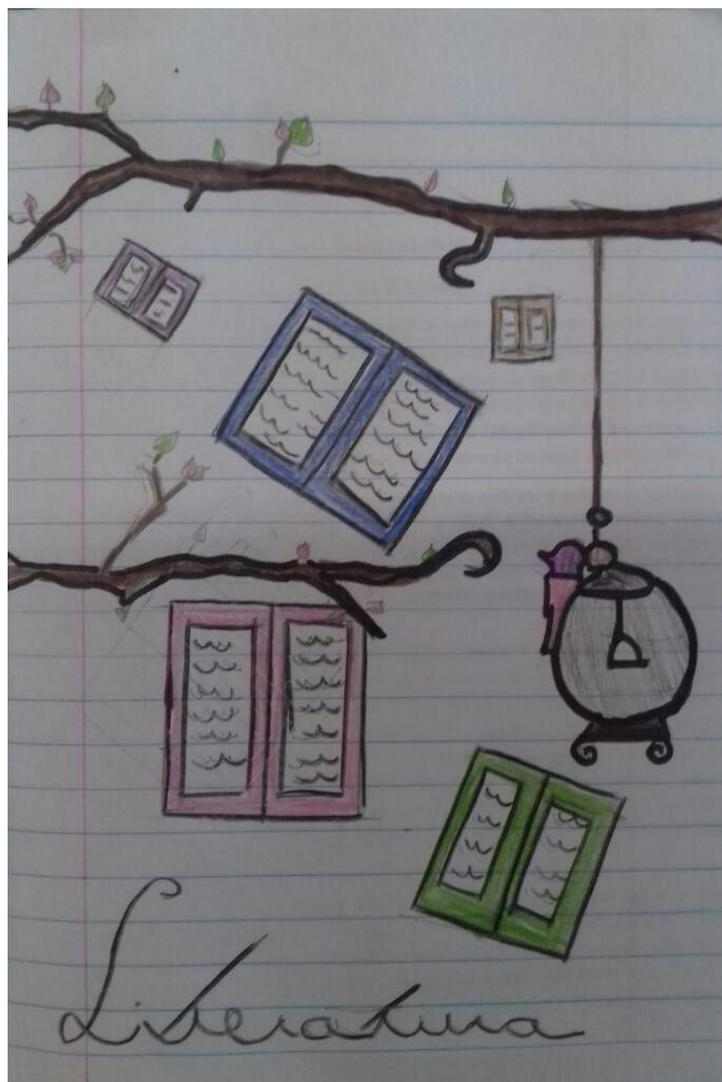


Foto 13: Arte do aluno do 8º ano Ensino Fund. II para ilustrar a capa do caderno destinado ao projeto de leitura e escrita envolvendo os livros trabalhados durante o ano letivo.

Texto 6: A produção dos sentidos advinda da leitura do livro “O Mário que não é de Andrade”
- Aluno do 8º ano Ensino Fund. II

Minha escrita sobre a história de um livro

A primeira impressão que eu tive sobre o livro foi ao observar a capa. Pela capa eu imaginei que o livro ia falar de Mário, então eu li e percebi que estava certa, porém o livro contou a história de Mário de Andrade de uma forma diferente.

Por Mário, o menino, foi contada cada fase da vida de Mário de Andrade. Neste percurso conta o que ele queria ser, conta também o motivo que ele deixou de ser concertista: a morte trágica de seu irmão que era concertista e também pela sua paixão em relação à cultura brasileira.

Mário de Andrade fez várias viagens para conhecer o Brasil e sua cultura. Ele gostava da linguagem do povo e queria mostrar isso para todos, em seus livros.

Um exemplo de livro de Mário que fez muito sucesso foi: O Macunaíma, que dizia sobre um herói que era preguiçoso, esperto e malandro. Mário descobriu o nome, Macunaíma, depois de uma de suas viagens. Esse personagem foi descoberto por um pesquisador alemão que passou um tempo aqui no Brasil estudando a cultura indígena.

Mário de Andrade adorava viajar. Ele queria fazer um livro que contasse sobre personagens folclóricos e várias coisas relacionadas a cultura brasileira.

Com essas ideias inovadoras de Mário e de seus amigos surgiu o Modernismo, que foi um movimento que tinha o desejo de mostrar a realidade do Brasil.

Nesse livro eu aprendi várias coisas. Percebi que Mário de Andrade teve grande importância na Literatura brasileira. Aprendi mais sobre o Modernismo e até mesmo que Monteiro Lobato era contra esse movimento, soube mais sobre as obras de Mário e várias outras coisas. Achei o livro bem interessante e se pudesse definir em uma palavra seria: conhecimento, pois através desse livro descobri muitas coisas que não sabia.

C. B - 8º ano



Foto 14 – Visita dos alunos do 8º ano Ensino Fund. II, em 2017, ao local onde fizera a foto de Mário de Andrade, em 1918



Foto 15: Visita dos alunos do 8º ano Ensino Fund. II, em 2017, ao local onde foi feita a foto de Mário de Andrade, em 1918.

Anexo 4:



Foto 16 - Desenvolvimento dos trabalhos artísticos e dos textos produzidos pelos alunos dos 9ºs anos Ensino Fund. II baseados na obra de Clarice Lispector.



Foto 17: Desenvolvimento dos trabalhos artísticos e dos textos produzidos pelos alunos dos 9ºs anos Ensino Fund. II baseados na obra de Clarice Lispector.

Textos produzidos com base no estilo da escrita de Clarice Lispector:

Texto 7:

Os Vizinhos

Reconheço uma face dentre as várias que procuram pelo emprego, era uma velha vizinha, tínhamos a mesma idade, costumávamos a brincar juntos. Contudo, estava diferente, parecia mais bonita, feminina. Havíamos nos visto pela última vez há alguns anos, antes de me mudar para Belo Horizonte, naquela época usava roupas masculinas, com um cabelo curto, era facilmente confundida com um menino. Lembro-me de quando a conheci, se mudou para a casa ao lado, era tímida, sempre se escondendo. Apenas depois de uns anos decido conversar com ela, pouco menos vergonhosa, rapidamente nos tornamos bons amigos, praticamente inseparáveis.

Um ano após nos tornarmos “irmãos” ela passa por uma fase difícil, perde os pais, ajudo-a com esse momento ruim e descubro que acabei despertando um sentimento a mais, naquele tempo era inocente, jamais pensei que me apaixonaria. Entretanto os anos foram se passando e aquele aperto no coração ia ficando cada vez mais forte. Um dia ela vem chorando até mim, dizendo que sua mãe iria se casar novamente e que iria fugir de casa comigo, concordo com ela e fugimos de tardezinha para uma floresta ao lado da cidade e lá passamos a noite, olhando para as estrelas.

O Sol nascia e ouvimos barulhos de sirenes, sabíamos que uma hora nossos pais iriam achar-nos. Ela já estava sentindo-se melhor e voltou para casa feliz para conhecer o padrasto. Já eu, recebi uma notícia de meus pais, iríamos nos mudar para longe por conta do trabalho do meu pai. Tive que me despedir da minha vizinha, foi o momento mais triste da minha vida, não achávamos que nos encontraríamos novamente. Todavia ali estava ela, com um vestido e cabelos longos. Não sabia o que fazer, decido aproximar-me, mas o medo e vergonha batem e passo reto, não acho que me reconheceu.

W. R. M. - 9ºano

Texto 8:

Um Dia de Festa

Uma pessoa marca uma festa em sua casa. Ela chama amigos, familiares e bastante gente. É um lugar de alegria, muita música, risadas, conversas. Todos parecem estar felizes. Mas tem uma pessoa no meio daquilo tudo que não está bem. Ela esconde sua tristeza e solidão com um sorriso falso e diz que está ótima.

"O que eu estou fazendo aqui?" Ela pensa. "Por que todos estão tão felizes e eu estou sozinho?"

Essa pessoa enfrenta um de seus maiores medos: se sentir sozinho mesmo no meio de uma multidão. Ela quer sair correndo e nunca mais ser vista. E um de seus maiores problemas é ter vergonha disso, e por isso não ter coragem de contar a ninguém.

Assim, o sentimento continua aumentando, cada vez mais e mais, e apenas a solidão prevalece, até mesmo em um dia de festa.

Mas se ela não desistir, se ela continuar tentando, algum dia vai encontrar sua companhia. Ela vai encontrar amigos verdadeiros que se importam com ela. E aí sim todos os seus dias serão uma festa.

A. L. M. S. F. - 9º ano

Anexo 5:

EXTRA! EXTRA! Jornal manipulador por apenas R\$:1,50



Na versão original da foto observava-se Lenin e Trotsky. Em um exemplo de manipulação da História pelos detentores de poder, algumas figuras da história soviética, como Trotsky, foram apagadas.

OPINIÃO

O que faz com que a metafísica não seja considerada ciência? A impossibilidade de falseamento?

O que faz com que as ciências exatas se coloquem como superior às humanas? A experimentação?

O que faz com que o poder econômico determine a posição social? O preconceito?

O que retrata a inteiração da sociedade no decorrer do tempo desde religiosos, matemáticos, políticos até artesãos, escravos ou padeiros? A História?

Talvez a ciência mais completa e abrangente, porém, valorizada por poucos e indiferente para muitos.

Através da História, é possível compreender as esferas econômicas, sociais e culturais contemporâneas, uma vez que são reflexo do já decorrido. Buscam-se explicações, as quais podem ser também resoluções para os empecilhos.

A utilidade da disciplina é pragmática, age como orientadora e informante sobre as dimensões sociais, além de seu caráter abrangente, representado pela necessidade da disseminação de conhecimentos históricos para todos os indivíduos, em razão de que estes são ou virão a ser membros ativos da sociedade, devem, pois, criar senso crítico e de respeito à própria e às outras culturas.

O ENSINO DE HISTÓRIA ESTÁ SOB ATAQUE!

O entendimento da multiface da disciplina de História é imprescindível ao estudá-la, pois é comumente apresentada de forma unilateral, encobrendo detalhes, muitas vezes, determinantes na compreensão. O Estado, portanto, atua como devorador de mentes pensantes, com uma fome quase do tamanho de toda população, sempre suprimindo sua necessidade com alimentos nutritivos.

Uma das esferas da reestruturação educacional do Brasil consiste na exclusão da disciplina de História da grade curricular obrigatória, o que implica na contestação da parcela devorada, uma vez que a medida foi jogada na mesa, sem ao menos esperar pratos e talheres serem colocados, assemelhando-se à reforma de 1971, na Ditadura, a qual foi imposta pelo governo militar instantaneamente e sem consulta popular.

A historiografia, antes das grandes revoluções, era pautada na monarquia, juntamente com suas festividades, voltados para a formação das elites, pregando sempre o nacionalismo exacerbado. Após a ruptura do grande autoritarismo, a História tornou-se uma peste, a qual atingiu grande parte da população, que infelizmente acabaram morrendo por desenvolver um grave estado de contestação, investigação e raciocínio.

Cícero, orador romano, afirmava “A História é mestre da vida”, no âmbito em que serve como exemplo nos êxitos e insucessos do passado. Dessa forma, o dominado teria a chance de tornar-se dominador, através da desordem e revolução, possibilidade essa, temida pelos detentores do poder (político, econômico, sexual), assim o governo do Brasil instaurou a extinção do perigoso animal História pardus orientalis.

Foto 18 - Jornal Pasquim produzido pelos alunos do 2º ano do Ensino Médio