

## Gestos de ensino. Um dispositivo de trabalho com a língua na pesquisa

**Maria Onice Payer<sup>1</sup>**

Pesquisadora independente, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, Brasil

**Resumo:** O artigo expõe uma específica prática envolvendo a pesquisa acadêmica na pós-graduação sobre ensino de língua. Tal prática foi feita com grupos diversificados: de professores, de disciplinas, de níveis de ensino, de EJA e laboratório de tecnologias para crianças da área rural. Em seu processo, configurou-se um *dispositivo de trabalho* envolvendo formação teórica, experiências no ensino e desenvolvimento de pesquisa. Também se proveu um investimento subjetivo, voltado ao ensino, em que os professores, como sujeitos, elaboraram seus modos singulares de *estar no espaço-tempo da aula*, explorando as *identificações* que se dão entre sujeito, língua e saber. Em suas criações, mais do que atividades de aula, os professores implementaram efetivamente *gestos de/no ensino*: ao interferir nos modos de experimentar a língua, ao trabalhar a língua na relação com o outro, seja na aula, no contexto escolar ou no ambiente sociocultural. A expressão de angústia dos professores deu lugar à de satisfação no trabalho cotidiano com a língua. Como pesquisadores, eles puderam ainda analisar tal experiência singular de ensino, bem como alguns materiais de linguagem produzidos no processo.

**Palavras-chave:** Ensino; Subjetividade; Aula; Pesquisa; Gesto; Língua.

**Title:** Teaching and Research Gestures. A Working Device with the Language.

**Abstract:** The article exposes a working device that involves research and teaching of language in graduate university. It was developed with heterogeneous groups of language teachers in different disciplines and levels of education, EJA (Youth and Adult Education) and a laboratory of language technologies for children. In the experience, teachers understood the functioning of language with new concepts, and invested in subjectivity in teaching, by creating new ways of preparing classes, with theory and responsibility. They explored the identifications that happen between subjects, language and knowledge. The expression of anguish gave way to the pleasure of creation. More than pedagogical activities, teachers implemented “teaching gestures”, interfering in the symbolic of daily work and in the social context. As researchers, they were able to analyze both this teaching process and the language materials produced in class, in their dissertations and theses.

**Keywords:** Teaching; Subjectivity; Class; Research; Gesture; Language.

---

<sup>1</sup> Pesquisadora Pq2/CNPq. E-mail: [onicpayer@terra.com.br](mailto:onicpayer@terra.com.br). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5108-633X>.

## Introdução

Gostaria de expor uma experiência de trabalho acadêmico envolvendo a pesquisa e o ensino de língua, exercida na pós-graduação, com grupos heterogêneos de professores da área da linguagem, em um contexto de diversidade de disciplinas, níveis de ensino diferentes, EJA (Educação de Jovens e Adultos) e um laboratório de novas tecnologias de linguagem para crianças, em uma fazenda modelo, sustentada por uma rede de televisão. Nesta experiência, os professores puderam compreender o funcionamento da linguagem no ensino, conforme noções teóricas do campo da análise de discurso, que estudavam no curso e que permitiriam aprofundar a questão do ensino de língua que a pesquisa individual abarcaria. Eram questões atinentes à leitura, escrita, alfabetização, EJA, ensino de novas tecnologias, ensino de língua portuguesa e de línguas estrangeiras, entre outras.

Na experiência, os sujeitos poderiam elaborar o processo que vivenciavam nas aulas, quanto à sua relação com o trabalho, à relação entre os sujeitos no ensino, entre língua e conhecimento. Como pesquisadores, eles poderiam, ainda, analisar em suas dissertações e teses o material de linguagem produzido no processo das aulas por eles criadas. E então discutir o processo de ensino de língua vivenciado com outros sujeitos – alunos – em seus específicos contextos. Alguns aspectos dessas experiências de criação, e suas análises, serão descritos mais adiante.

Na orientação processual dessa prática, acabou-se por configurar um certo expediente de trabalho, reunindo a pesquisa acadêmica e o ensino. Neste texto, vou expor, de forma sucinta, alguns pontos centrais sobre o modo como o processo aconteceu junto aos professores pesquisadores. E, também, vou expor os elementos centrais do dispositivo de trabalho que tomou forma na prática.

Cabe dizer que esta experiência não deixava de se constituir, da nossa parte, um modo de acionar forças para manter ativa a ânsia de estar de um certo modo na relação com os sujeitos na educação. Por meio desta iniciativa decidi voluntária e conscientemente arriscar uma aposta na possibilidade de inovações, entretanto, sem modelos previamente definidos, seja em relação à dinâmica do processo das pesquisas individuais seja em relação à particularidade dos resultados a serem alcançados. Tratava-se de uma ação necessária para a demanda do trabalho de docência e pesquisa que se apresentava, ou seja, um modo subjetivamente investido de atravessar o fastidioso cotidiano de aulas e enveredar por novas e mobilizadoras experiências sobre modos significativos de efetuar-se o ensino de língua.

É preciso, entretanto, antecipar que esta prática, com certo teor propositivo, que se deu em nossa inserção na docência universitária antes de 2016, revestiu-se principalmente não pelas formas da *denúncia*, mas de *proposição* ou de *sugestão* de experiências possíveis e factíveis pelos sujeitos do ensino, em seu modo de trabalho cotidiano. Contudo, na exposição atual deste trabalho, resta lidar com o risco de expor tal postura propositiva em um contexto em que, novamente, a *crítica* e a *denúncia* retornam à cena como tom discursivo mais usual e certamente apropriado, para perpassar a relação com o conhecimento no campo sociopolítico.

## Denunciar, propor, sugerir – modos de relações no conhecimento

Para adensar os sentidos do que estamos indicando como *tom de denúncia* e *tom de sugestão ou de proposição*, cabe mencionar o trabalho intitulado *Escrever, (d)enunciar a verdade, sugerir sentidos* (PAYER, 2006) no qual se encontra uma análise de algumas práticas de linguagem, sobretudo, na pesquisa e escrita acadêmicas, em que se observam diferenças entre, por um lado, formas de enunciar que produzem um *efeito de denúncia* – ligadas à determinação semântico-discursiva – e, por outro lado, formas que produzem efeitos de *sugestão ou de proposição*. Ambas as formas produzem seus efeitos específicos, na linguagem, e guardam relação com aquilo que o escritor tem como verdade e com os modos de dizer em que ele “dá a conhecer” o que ele tem como verdade. Estes modos de dizer passam pela relação entre o conhecimento e as questões sociais e políticas em seu contexto. Na formulação do discurso, esses efeitos (de *denúncia* e de *sugestão*) funcionam como modos de abertura ou de fechamento (saturação) dos sentidos, daqueles sentidos que o escritor tem/formula como verdade.

Portanto, expor, no contexto atual, uma experiência de natureza propositiva ou sugestiva poderia soar idealista, ou otimista demais. Deixo aqui aberta essa questão, como um modo também de perguntar que forma-sujeito é essa de que está sendo necessário nos revestir, para conseguir dizer algo, ser ouvido, de modo a atuar na vida social deste especial momento histórico e político, através da pesquisa, do conhecimento, daquilo que acreditamos como a verdade.

De todo modo, ao refletir neste momento sobre a relação entre a *sugestão* e a *denúncia*, parece que faz sentido também a primeira, e que ambas podem alternar-se, sendo o nosso objetivo, aqui, contribuir para pensar, no ensino, não a *reprodução* dos discursos, nem exatamente o seu *confronto*, mas o *deslocamento* de sentido (PÊCHEUX, 1989), pensado como deslocamento entre as diferentes formações discursivas em sua relação (PAYER, 1995). O que faz sentido nesse momento no campo da educação e leva a se produzirem *gestos de ensino*, na direção de apoiar aquilo que possa vir a ser pensado, experimentado e dito.

Enfim, a escuta dos sentidos do outro, e de nós mesmos, considerando a diferença; o múltiplo e a diversidade distinguem-se das ações que levam à saturação do sentido, ao fechamento, à ilusão de preenchimento argumentativo, de dizer a palavra final, “a última palavra”, algo comum nas polarizações discursivas, e que são as formas do *confronto*. Escutar interfere na soltura da relação entre sujeitos e sentidos, sendo possível situá-los no centro entremeado de um amplo processo de ensino-aprendizagem, em que a língua seja experimentada ou vivenciada com força criadora, com satisfação estética e seu poder de produção de sentidos - no enredamento mesmo das contradições do real.

Espera-se, portanto, que, se a experiência descrita nesse texto *sugerir* sentidos, ela possa fazer ressoar possibilidades no ensino de língua em sua relação com a produção da pesquisa. O que não deixa de fazer ressoar ainda, no longo tempo da memória do ensino, certos ecos de denúncia.

## A aula como um espaço-tempo de experimentações da linguagem

Um certo expediente de trabalho tomou forma, configurando um dispositivo de trabalhos de pesquisa e ensino que se mostrou profícuo na experiência mencionada. A seguir descrevemos de modo sucinto tal expediente, esboçando um esquema com parte do que foi desenvolvido ao longo dos anos e, também, conforme a diversidade das pesquisas em suas particularidades. O que se desencadeou nas vivências foi um complexo de sentidos e de emoções, experimentados e testemunhados, nas criações, nos gestos de ensino e na escrita da pesquisa, que escapa, aqui, à possibilidade de tudo dizer.

Algumas das noções teóricas da perspectiva discursiva que embasaram cada pesquisa em suas experiências teórico-técnicas foram, por exemplo, as condições de produção da linguagem, a memória discursiva, o sujeito, a língua, a paráfrase e a polissemia, a escrita e a oralidade, a memória da língua, entre outras.

Ao lado da formação teórica no curso, também, provemos junto aos sujeitos professores meios para que se desse um investimento subjetivo voltado ao ensino, em que, entre outros pontos, previa modos diferenciados de criação das aulas pelos professores. Tratava-se, ao nosso ver, de fomentar um ambiente em que os professores pesquisadores, nossos orientandos, elaborassem seus modos singulares de estar com os outros no trabalho com a língua e com o saber, *no espaço e no tempo da aula de língua*. E, também, de prover recursos subjetivos – emocionais – para enfrentar as questões e fazer as passagens desejáveis entre a expressão do estado de angústia e de cansaço, no cotidiano do ensino, para a experiência e a expressão de algum alento, ou de prazer, no melhor caso, em seu modo de trabalhar com a língua e com os sujeitos alunos. Vale destacar que nesse processo, o termo “trabalho” passou a ser distinguido em vários sentidos. Falamos, por um lado, sobre o que se faz em torno da língua como parte de um “trabalho” (como profissão) e também, por outro lado, sobre o “trabalho com a língua” como modo de explorar, mobilizar e experimentar a língua e seus efeitos de sentido, nas aulas.

Ao falar em *experiência*, estamos trazendo para o campo da prática do ensino da língua esta categoria, no sentido em que a considera B. S. Santos (2010). Conforme o sociólogo, a *experiência* guarda uma relação com a *praticabilidade das coisas*. E ela se imprime por diferença ao objetivismo científico. Desse modo, compõe-se uma direção que, nas palavras do autor, vai “contra o desperdício da experiência”, e que também recusa a “objetivação do outro”. O que supõe, ainda segundo o autor, praticar um certo modo de relação com o outro, na práxis política das ações sociais, históricas e culturais: “conhecer reconhecendo a sua capacidade de produzir conhecimento sobre si próprio, e também sobre nós mesmos” (SANTOS, 2010, p. 77). No caso que nos ocupamos neste texto, trata-se da práxis no campo educacional envolvendo novas experiências no espaço da praticabilidade técnico-teórica, atravessada por algo que neste campo mesmo do ensino é chamado de motivação.

A questão desencadeadora deste nosso trabalho foi que encontramos o ensino (a aula) de língua vivenciado e expresso, pelos professores, como parte de um trabalho angustiado e cansativo, como um cotidiano no qual seria difícil inserir novos modos de conceber e de

trabalhar a linguagem. No seu modo de ver e de dizer, a teoria discutida na universidade é interessante, porém no trabalho seria difícil ou mesmo impossível de ser incorporada. Diferente disso, penso que a aula pode se tornar um *espaço-tempo* qualificado, *de experimentações da linguagem*, criadoras, inventivas e desafiadoras em relação ao já conhecido. E, sobretudo, pode ser, pensamos, que o professor seja o principal ator a ter satisfação com o que faz, com o decorrer de uma aula animada e exitosa, com o modo pelo qual a língua é exercida e conhecida em seus efeitos de sentido. Ao nosso ver, pela compreensão das novas noções sobre linguagem, apoiados em bases teóricas favoráveis, os ensaios destes modos criativos podem convocar modos especiais de experimentar outras relações com o que seja a/uma língua, e por elas, com o outro e com o conhecimento.

Ao meu ver, este processo de escolha e de criação de certos componentes no modo de ensinar ativa a estética, o que interfere no estado mental e anímico. Criar, ensaiar, inventar, desafiar(-se) ativam sentidos e emoções que podem aliviar a angústia e diminuir o cansaço. portanto, podem elevar o nível de satisfação e de vigor. Foi desse modo que nos questionamos: pode o estado de cansaço ceder lugar à vitalidade e dinamicidade pela qualidade do trabalho e das relações em aula? Esta questão ganhou força em sua formulação, através da leitura do trabalho de L. D. Machado (2010), para quem o cansaço constitui uma condição do sujeito contemporâneo e produz as suas repercussões subjetivas.

Assumir esta questão em um ambiente desolado como tem sido o da educação requer a condição para uma escolha deliberada, para uma aposta em que se tem a consciência do risco presente na busca do que não é ainda familiar. Contudo, é também escolha movida pelo desejo de ganhar em algo no jogo precário da educação. A decisão dessa aposta urgiu, também, como invocação de forças para implementar os gestos propositivos necessários e possíveis em relação ao ensino de língua, na pesquisa, pois a formação de sujeitos pelo professor, pelas vias da linguagem humana, e não predominantemente tecnológica, constitui um projeto promissor, em um campo relacional muito profícuo, que é o destes sujeitos no espaço-tempo da aula.

São elementos dessa aposta: levar em conta a singularidade de quem trabalha com a língua, por sua história de relação com ela, relação a interferir na experiência e, sobretudo, projetar a aula como ambiente ímpar para investir na constituição de subjetividades, cidadãs, saudáveis, emocionalmente equilibradas, pela relação qualificada com a língua: pelo diálogo, pelo gesto, pela distribuição de turnos de fala e pela escuta, pela escrita e pela leitura. Trata-se de investir, sobretudo, na reconfiguração desse espaço-tempo que é uma aula de língua.

A experiência significa também uma oportunidade de investir na reconfiguração desse profissional da linguagem ímpar que pode ser um professor de língua, hoje banalizado em suas angústias e em seu cansaço, considerando a potencialidade própria do “gesto de ensinar”, no sentido a ser explorado mais adiante.

Planejamos que os professores conheceriam noções fundamentais sobre o funcionamento da linguagem no processo de ensino-aprendizagem de língua, criariam aulas, elaborariam modos diversos de ensino, que seriam postos em prática e também descritos e analisados nas suas pesquisas sobre língua e ensino. E, assim, eles deslocariam seu modo de

trabalhar a língua. As chamadas “atividades pedagógicas” se expandiriam e poderiam vir a se constituir em gestos de ensino significativos e fortes no trabalho com a língua.

O material produzido no processo de criação e implementação das aulas formaria, como dissemos, um *corpus* de linguagem a ser analisado e interpretado nas pesquisas. O que poderia dar um impulso ao processo das pesquisas.

### Um processo de ensino nas vias da identificação

Sabemos que há diversos modos de pensar e exercer o ensino de língua e, do lugar que falo, vou assinalar pontos teóricos básicos investidos no desenrolar dessa experiência, uma vez que, como dissemos, o processo de experimentações de ensino-aprendizagem a ser feito seria sempre embasado e apoiado, teoricamente.

Um curso preparado para estudar sobre *a língua no processo de ensino-aprendizagem* ofereceu ambiência para se refletir sobre o lugar da língua no processo de ensino. Não só a língua como objeto de estudo, mas também a língua como base crucial dos modos de relações entre os sujeitos, deles com os sentidos e o conhecimento.

Nesse curso, reuniu-se e formou-se um núcleo conceitual para sustentar teoricamente as experiências a serem propostas pelo grupo heterogêneo dos professores em suas aulas de língua, em seu contexto institucional. Para embasar, de modo central, os trabalhos e conforme o interesse por mim encampado em projetos de pesquisa, selecionei um campo conceitual a ser mais diretamente investido nos trabalhos, que seria o das *identificações*, como será melhor especificado adiante: as identificações que acontecem no processo de ensino-aprendizagem, em relação aos sentidos, aos sujeitos, à língua e ao conhecimento. Aqui, cabe mencionar uma especificação conceitual que temos feito em relação ao funcionamento das identificações: enquanto a identificação discursiva funciona como filiação, na ordem simbólica e ideológica, através das formações discursivas, como apresenta M. Pêcheux (1988), a identificação subjetiva às línguas (às suas formas, em certo sentido escolar), bem como seus efeitos no sujeito, se expõem em determinados *modos* (representados ou denegados, por exemplo) e, também, em certos *mecanismos* específicos (de imitação, de simulação, de ironia para com a língua, por exemplo). Estes efeitos e a sua expressão ocorrem certamente no seio de um *processo* mais amplo de identificação subjetiva em relação à língua (PAYER, 2013).

Sabemos que na instituição o trabalho tem suas diretrizes, rituais e ritmos específicos, estando a escola e os seus sujeitos neles inscritos. Nesse contexto, compreende-se que é indispensável, por exemplo, ter atenção com as condições laborais desses sujeitos, objetiva e subjetivamente. Pois sabemos que a regularidade de certas condições socioeconômicas objetivas é constantemente objeto das queixas dos professores - sob as formas da denúncia em sua maioria. Por essa razão, a pesquisa não poderia levar a uma sobrecarga de trabalho na escola, e decidiu-se que as experiências seriam feitas em apenas uma ou duas turmas.

## Aprendizagem de língua e identificação

Como foi dito, algo crucial a considerar, deliberadamente, era um núcleo conceitual que abrangesse os pontos a serem trabalhados na criação das “atividades práticas”. O ponto central de apoio estabelecido neste processo foi a articulação entre as noções de *aprendizagem, processo de identificação e língua*. Ou seja, o ponto central do trabalho e da pesquisa foi o da *relação entre a aprendizagem e os processos de identificação no ensino de língua*.

Deste eixo norteador, aspectos diversos foram focalizados, segundo cada questão escolhida e investida pelos professores, na relação com o ensino de língua e com seus alunos, como objeto de conhecimento e, também, segundo cada disciplina, que estava situada em cada escola. Foi deste modo que lidamos com o desafio de articular, nas experiências singulares de cada proposta de pesquisa, as aulas criadas pelos professores, a relação entre a aprendizagem e os processos de identificação, no ensino de língua.

Como ponto de partida tomamos o estudo de M. Pêcheux que diz, em relação à aprendizagem e ao discurso, que *não se trata de aprendizagem por interação, mas de filiações identificadoras*. Conforme este autor, os objetos dos quais se fala *estão inscritos em uma filiação e não são o produto de uma aprendizagem* (PÊCHEUX, 1982, p. 54). Neste sentido, procuramos compreender como funciona no ensino esta aprendizagem, que não é, não se trata de *interação*, mas de *filiação identificadora*. E, como uma parte distinta dessa questão, procuramos observar como funcionam os diversos “modos de identificação” no ensino-aprendizagem de língua.

Cabe enfatizar que os modos de identificação são, aqui, tomados não como aqueles que se produzem no interior da técnica ou da didática, mas como modos inseridos nas práticas (PAYER; CELADA, 2016). Disto decorre o seu exercício em gestos de ensino. Procuramos, nesse conjunto de trabalhos orientados com os pós-graduandos, pesquisar sobre como sustentar os processos do ensino pelos modos mesmos como as identificações se dão, em relação ao ensino e à língua, com absorções e recusas, conforme foi desenvolvido no livro mencionado, *Subjetivação e Processos de Identificação. Sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino* (PAYER; CELADA, 2016).

Trata-se, enfim, de “tirar proveito” das identificações, no sentido de seguir o fluxo do modo como elas se dão no ensino. E, assim, importa observar o modo como as identificações acontecem nas relações de aula.

## Experiências de criação

Os professores que buscavam formação teórica na pós-graduação perguntavam como podem levar as ideias, conceitos e noções para a sua sala de aula, sendo que lá “as coisas não são tão fáceis assim”. E, então, as suas falas eram cheias de angústia. Relatavam um cotidiano de trabalho com a língua desgastante, sem graça, sem desejo. Suas falas tinham com frequência a forma da queixa, do desabafo, do lamento e eram marcadas por elementos

negativos. Falavam de tudo aquilo que não funciona, do aluno que não aprende, da teoria que não ajuda, do que não podem fazer, dizendo-se impedidos por forças maiores, como uma direção escolar ou uma secretaria de ensino. Era um tipo de “crítica” que indicava incômodos importantes a serem ouvidos. Mas que, nesse contexto, precisava se desenvolver e se transformar em pergunta, em questões elaboradas para o estudo e a pesquisa. Havia uma denúncia que, na imaginada impotência, era apresentada a mim, ou diante de mim.

De meu lado, na forma sujeito que me revestia na situação, pensava em como conduzir um processo, de modo a insuflar aí um pouco de possível, a convocar procuras e formular curiosidades genuínas por parte desses sujeitos. E, no melhor dos casos, impulsionar mudanças nas posturas, transformar queixas em outros modos de dizer e formular as questões. Desse modo, aquelas indicações das faltas, pelos professores, poderiam se tornar buscas por respostas possíveis, por modos outros de olhar, por novas experiências. Tratava-se de um trabalho para formular de outro modo aquilo que não é simplesmente um desabafo. E de procurar meios para apropriar-se do espaço-tempo da aula como um lugar e um momento de *aprendizagem*, de fato, deixando funcionar aí as identificações na formação de sujeitos de linguagem, agentes sociais que assumem seu lugar no ensino-aprendizagem apoiando as identificações que fomentam o conhecimento.

Uma vez que os professores relatavam vivenciar o ensino com angústia, era o caso de procurar modos para lidar com suas necessidades, investindo em que as aulas de língua fossem mais confortáveis e mesmo agradáveis para eles – e assim para seus alunos. Significava também trabalhar em uma dimensão estética, procurando desfrutar o prazer possível na criação das propostas, tanto da pesquisa como das aulas, com aquilo que eles pudessem vir a pensar como modos de lidar com a língua em seu ensino.

Se me compreendem, tratava-se aí, antes de tudo, de uma injunção, uma necessidade em um momento em que o que se tem (nas mãos) é antes de tudo uma demanda. Necessidade de *prover sentidos* e ânimo quando e onde (quase) não há. Assumir o que se apresenta em um lugar e *sugerir* algo. Injunção e necessidade de deixar que algo vibrante adviesse na aposta que fazíamos.

Alguns pontos fortes e outros sensíveis tiveram maior atenção e insistência, para tentar assegurar consistência teórica e força de experiência ao processo:

1. Dar lugar ao conhecimento disponível na área. Ouvir as situações de trabalho trazidas pelos professores, mas deslocar a queixa para a pergunta e formular uma questão para estudo e pesquisa.
2. Ouvir a pergunta, mas devolvê-la ao sujeito professor, encorajando uma procura de elementos de respostas, fornecendo informações de materiais teóricos e instruções sobre formas de estudo.
3. Cuidar para que as partes do processo fossem sempre teoricamente embasadas. Para os professores, isso significava considerar o que compreendiam na disciplina. Para mim, significava não descuidar que a teoria embasasse as ações e os gestos, os deles e os meus, ao longo do processo.

Mais adiante, nesse processo houve uma etapa que talvez seja a mais interessante de expor, do modo como isto é possível, já que muito do que foi vivenciado não cabe neste artigo. Nessa etapa, os professores foram incentivados a propor, a criar atividades para as aulas, inventar um modo bom e belo para lidar com a língua nas suas horas de estar com os outros sujeitos, seus alunos. A aposta era, sobretudo, diante da angústia por eles relatada, tentar encontrar algum modo possível de trabalhar com a língua que envolva o desejo do professor. Expressar a sua vontade de fazer, em relação à sua aula, explorar sua capacidade, vasculhar a memória de sua formação e agir, também, através dela, pesquisar o novo e selecionar ou produzir os materiais de linguagem para a aula, segundo autores preferidos, gêneros admirados, textos por eles selecionados. Enfim, tratava-se de imprimir-se na aula, deixando acontecer as identificações, aquelas já constituídas e aquelas em vias de se instituir. Isso para inventar atividades e construir gestos que, segundo seu modo de pensar e seu campo sensitivo, pudessem envolver os outros sujeitos que com eles se situavam, no espaço-tempo da aula.

A ideia central, para mim, era tentar provocar alguma satisfação, em relação àquelas faltas específicas que estavam gerando angústia. Eu acreditava ser possível perceber na língua, na linguagem e na experimentação da criação algum sabor, pelo gosto mesmo de lidar com aquilo a que se identifica, de demorar-se e de encontrar-se com outro sujeito – o aluno – nesse processo. Pois professores têm prazer com as aprendizagens e identificações, e expressam satisfação com o crescimento dos alunos, e ficam realizados quando o que eles fazem efetivamente contribui para a expansão dos sujeitos e do contexto com que trabalham.

Inicialmente sugeri que os professores pesquisadores pensassem em algo, como “atividades”, um jeito de fazer, um modo de trabalhar a/com a língua em relação a dado tema e conceito, e que envolvesse uma necessidade de seu trabalho: de programas curriculares, dos alunos, entre outros, e que tivesse relação com as noções em estudo, para explorar a noção a título de laboratório. Eu sugeria que os professores pudessem experimentar a partir do que conhecem, selecionar, escolher imaginar. E combinamos que o material resultante desse processo seria analisado como *corpus* das pesquisas de mestrado e doutorado. E então tivemos que lidar com o que apareceu.

Certamente, as etapas expostas acima não se deram necessariamente nessa ordem, nem apenas de modo organizado como aqui se descreve. Houve assincronia, diferenças, resistências, mas também entusiasmo e motivação, até que o trabalho experimental de montagem do corpus e a pesquisa tomassem rumo de forma mais definida.

Num dado momento do processo, no calor das ações, como laboratório, e como aprendizagem, foi preciso organizar o que estávamos trabalhando, e sistematizar o modo de compreender o processo e o método da pesquisa. Esbocei então um esquema organizador das etapas previstas no modo de orientar essas pesquisas. Tracei um esquema resumindo, a título de visualização do processo, organizando-o por etapas de pesquisa. O esquema foi funcional para a compreensão e direção organizadora do processo. É o que se apresentar a seguir.

## Dispositivo de trabalho

Ao longo do processo, o esquema mencionado acabou se tornando um dispositivo de trabalho que funcionou em diversas orientações de pesquisas sobre ensino. Ele contava com etapas mais ou menos definidas conforme o quadro 1 abaixo.

Quadro 1 – Dispositivo de trabalho

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

À medida que os professores pesquisadores expandiam a compreensão do funcionamento da linguagem, no curso, eles faziam deslocamentos em seu modo de ensinar, de interpretar e de trabalhar a língua. Alguns dos temas trabalhados nesta prática foram, por exemplo, o papel da memória na leitura de crônica, o ensino de tecnologia de linguagem para alunos de região rural; identificações na alfabetização de crianças e de adultos, ensino de línguas no nível fundamental e escrita em determinados gêneros e práticas de linguagem. Todas as pesquisas desenvolvidas deste modo tiveram os seus projetos e procedimentos envolvendo seres humanos devidamente apresentados e aprovados pelo Comitê de Ética da Universidade em que foram desenvolvidas, a Univas.

Um ponto de interesse era que, como dissemos, o registro dos gestos e da linguagem que se passavam em suas aulas viria a compor o corpus de análise. Este procedimento produziu um efeito de valorização dos processos de criação e invenção que interferiam na execução da aula, visto que tais processos estariam visibilizados por esse modo de constituir o corpus, um corpus a ser exposto, e no qual a prática dos professores também constaria de modo a despertar curiosidade e interesse. Assim, o 'espírito' de criação estaria agindo no presente, no decorrer da aula, e não apenas num planejamento criativo. Este ponto de atenção proporcionava novidade e empenho, interessantes tanto para uma prática com deslocamentos de ensino quanto para a própria pesquisa.

No conjunto dos trabalhos, proposições interessantes aconteceram. No modo como o sujeito que trabalha com a língua compreende o seu lugar, na relação com o outro e na relação com a língua, como “objeto de ensino” e como modo de relação. Deslocaram-se evidências cristalizadas no ensino de língua, abrindo para o discursivo, as relações entre sujeitos e língua.

### **De atividades de aula a gestos de/no ensino**

Neste processo, algo que se destacou foi a percepção dos professores em relação à noção de *atividade de ensino*. A “atividade” mudou de estatuto. Passou a ser entendida e praticada na ordem dos “atos”. Os professores produziam algo que foi ganhando força, e que ao longo do processo, passaram a compreender, e a nomear, não mais como atividades de ensino, ou de aula, mas como algo investido do sentido de ação, que foi ganhando o estatuto de gesto, no sentido em que o compreende Pêcheux (1982), como atos no nível simbólico. E, tal como foi levado ao campo da interpretação por E. Orlandi (1996), a atividade passou a funcionar como gesto de interpretação, como compreende a autora, como “um ato simbólico dessa mesma natureza de intervenção no mundo. Uma prática discursiva. Ideológica. Com suas consequências”. E que “intervém no real do sentido” (ORLANDI, 1996, p. 84).

Nas situações em análise, tratava-se de gestos voltados ao ensino. As atividades de ensino feitas pelos professores mudando de estatuto, e passava a funcionar como gestos voltados ao ensino: gestos de interferência, de invenção e de alteração no modo de ensinar, que intervinham no real do ensino. Eram gestos de ensino e gestos no ensino. Enquanto experiências em que os sujeitos estavam investidos, funcionaram como gestos reconhecidos em seu estatuto de interferência mesmo no ensino: pensados, criados, procurados,

planejados e implementados, com satisfação, junto a sujeitos específicos, em condições de produção particulares, como prática contextualizada na escola e na vida social.

Formaram tais gestos no ensino ações ligadas à invenção e propostas, desde atividades mais diretamente voltadas à língua, até outras que envolveram a interação com outras salas e com a cidade. E como tal foram feitos e compreendidos pelos professores, na docência e na pesquisa. Esses gestos envolveram escrita, leitura, desenhos, produção de material para ensino de tecnologias de linguagem em região rural, confecção de painéis interativos criação de rodas de leitura na biblioteca sobre textos de autores contextualmente significativos para leitores específicos. A título de ilustração, mencionamos os gestos da leitura de Guimarães Rosa feito por alunos mineiros do ensino médio, bem como o registro feito pela professora pesquisadora (BUENO, 2006) das expressões deles sobre a língua, sobre os efeitos da escuta da linguagem de Rosa. Nessa expressão nota-se como funcionam as identificações à língua, históricas e subjetivas. Como se lê na exclamação de um estudante sobre a língua no texto de Rosa – aqui pensada em seus ecos como língua materna do aluno mineiro - em que ele ali “se escuta” e pode “se dizer”: “- Parece que estou escutando o meu avô falar!” (BUENO, 2006).

Ou, ainda, os efeitos da leitura de Clarice Lispector na escrita dos sujeitos, como na *imitação* (ou *simulação*?), que uma estudante faz da língua e do estilo da autora – sua “*influência*” na forma escrita do sujeito estudante em sua constituição linguística. Os efeitos deste “trabalho com a língua” foram compartilhados na elaboração e montagem, com espelhos interativos, em painel, em exposição da feira de livros da cidade (BORBA, 2020)<sup>2</sup> onde se insere a escola. Tratam-se, portanto, de gestos de ensino mobilizados e mobilizadores, no nível simbólico, na escola, na cidade e no contexto cultural.

A interpretação e as análises desses materiais e processos ocorreram não somente no momento de apresentar a pesquisa, mas já no momento de elaborar a proposta e de implementar as atividades – como gestos. Portanto, a interpretação ocorreu por parte dos alunos, dos professores, de outros sujeitos na escola envolvidos, bem como na cidade. Experiências estéticas no processo de criar; satisfação com o envolvimento e o reconhecimento, na apresentação da pesquisa, compuseram um aglomerado interessante de sentidos, sentimentos e gestos, em um processo vivo, portanto político, de ensinar e de dizer, na e sobre a língua.

### Palavras finais

As experiências relatadas neste trabalho partiram de uma questão formulada sobre a reconfiguração do trabalho com a língua, por força de um ambiente de desolação no ensino, e levou a uma escolha deliberada e arriscada, no sentido de falta de garantia de obter resultados interessantes nas propostas dos professores de criar modos singulares de trabalhar a língua. Contudo, como se trata de escolha movida pelo desejo do ensino-aprendizagem e por embasamentos teóricos favoráveis, esse jogo precário levou a organizar-se um esquema-

---

<sup>2</sup> BORBA, Maraisa R. da Silva. *As contribuições da Escrita na Produção do Saber*. Novos Gestos de Ensino. Ed. Appris, 2020. Publicação resultante da tese de Doutorado em Ciências da Linguagem, Univas, 2018.

dispositivo profícuo de trabalho no ensino e na pesquisa acadêmica. Afinal, a formação de sujeitos pelas vias das identificações na linguagem constitui um programa promissor, em um campo relacional produtivo como o que se passa no ambiente ímpar da aula de língua.

A proposta deste trabalho de ensino e pesquisa levou em conta a singularidade de quem trabalha a/com a língua, quando interferem no espaço-tempo da aula, investindo em uma relação qualificada na formação linguística e subjetiva, com o diálogo e o gesto, com a fala e a escuta, com a escrita e a leitura, com a expressão dos sentidos que aí se fazem presentes ou ausentes. Apostou-se também na experiência de reconfiguração desse profissional da linguagem ímpar que pode ser o professor de língua, considerando a potencialidade própria do “gesto de ensinar”.

A experiência aqui relatada, com o dispositivo que ela levou a criar é, também ela, um gesto nosso de/no ensino e na pesquisa.

## Referências

BORBA, M. R. S. *As contribuições da Escrita na Produção do Saber*. Novos Gestos de Ensino. Curitiba: Appris, 2020.

BUENO, M. C. *O processo de atribuição de sentidos na leitura de Guimarães Rosa*. 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2006.

MACHADO, L. A. D. *À flor da pele: subjetividade, clínica e cinema no contemporâneo*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2010.

ORLANDI, E. P. (Org.) *Gestos de leitura*. Tradução de Bethania Mariani, Freda Indursky e outros. Campinas: Unicamp, 1994.

ORLANDI, E. P. *Interpretação*. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

PAYER, M. O. *Educação popular e linguagem*. Reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos. Campinas: Unicamp, 1993.

PAYER, M. O. e CELADA, M. T. (Orgs.). *Subjetivação e Processos de Identificação*. Sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino. Campinas: Pontes, 2016.

PAYER, M. O. Escrever, (d)enunciar a verdade, sugerir sentidos. In: MARIANI, B. (Org.). *A escrita e os escritos*. Reflexões em Análise do discurso e psicanálise. São Carlos: Claraluz, 2006.

PAYER, M. O. Processos, modos e mecanismos da identificação entre o sujeito e a(s) língua(s). *Gragoatá*, Niterói, v. 18, n. 34, p. 183-214, 2013.

<https://doi.org/10.22409/gragoata.v18i34.32966>

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. Tradução de J. W. Geraldi. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 19, p. 7-24, 1990.

PÊCHEUX, M. *O discurso*. Estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1992.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de E. P. Orlandi e outros. Campinas: Unicamp, 1988. Tradução de: Les vérités de la Palice.

SANTOS, B. S. *Crítica da razão indolente*. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2010.

Recebido em: 21/04/2021.

Aceito em: 20/07/2021.