

## DO REAL DA SALA DE AULA: POSSÍVEIS EFEITOS DE SENTIDO NO ENTREMEIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO ENSINO SUPERIOR

Juciele Pereira Dias<sup>1</sup>

Milene Maciel Carlos Leite<sup>2</sup>

Neste estudo, filiado à Análise de Discurso e determinado por nossa prática cotidiana atual de ensino-pesquisa-extensão no espaço de sala de aula, propomos uma compreensão de como se dão os processos de produção de sentidos sobre o ensino-aprendizagem de língua inscritos em um todo complexo com dominâncias em evidência no entremeio da Educação Básica e do Ensino Superior, em que se constitui a posição de professor do Magistério Superior do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, o CAP-UERJ. Este espaço da sala de aula, do qual falamos, funciona, ao mesmo tempo, enquanto um espaço de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura da Educação Básica e de práticas de ensino-aprendizagem de graduação, ou seja, de formação de professores de diferentes disciplinas de Estágio Interno Supervisionado de alunos do curso de Letras da UERJ.

Partimos, assim, neste estudo, do seguinte questionamento: Como o aluno do ensino superior está "observando", significando, as práticas de ensino-aprendizagem na Educação Básica? Para isso, o *corpus* da pesquisa foi constituído por leituras de relatórios de dezessete (17) alunos das turmas de Estágio I, do primeiro semestre deste ano (2023). Dentre os primeiros gestos de análise, cabe salientar que a equipe/setor de Língua Portuguesa do Departamento de Letras e Literatura (DLL) do Instituto de Aplicação é constituída por 16 (dezesseis) docentes com doutorado em Linguística ou Literatura e tem como *práxis* o trabalho com a materialidade da língua, do texto e do discurso. Isso nos conduziu a estabelecer como recorte os momentos em que o estudante em estágio, da posição-sujeito aluno observador, se significa ao significar o espaço discursivo e os saberes em ensino-aprendizagem. Consideramos aqui, na perspectiva de Orlandi (2010, p. 6), que "sujeito e sentido constituem-se ao mesmo tempo [...] Isso quer dizer que o sujeito ao significar, significa-se".

A complexidade desta prática docente do professor que atua em ensino-pesquisa-extensão, nas condições materiais da realidade da segmentação da Educação Brasileira em dois níveis – Educação Básica e Ensino Superior –, faz com que sujeitos professores e sujeitos professores em formação cotidianamente se deparem com um impossível de (se) significar entre dois espaços delineados e logicamente tornados tão distintos, impondo-nos um condicionamento por travessias por o que denominamos de *pontilhões discursivos* sobre abismos burocráticos sócio-historicamente construídos. E aqui, metaforicamente, o abismo pode significar o real constitutivo do espaço da educação brasileira.

---

<sup>1</sup> Doutorado em Letras (UFES) e doutoranda em Educação (UERJ), professora adjunta na UERJ e professora no PPLIN-UERJ, bolsista Prociência UERJ.

<sup>2</sup> Doutorado em Estudos de Linguagem (UFF), professora adjunta na UERJ.

Para análise discursiva, estabelecemos como referência um recorte dos relatórios de estágio 1, em que é significada uma prática de ensino-aprendizagem produzida em turma de Língua Portuguesa do 6o ano do Ensino Fundamental.

**Recorte 1** - “Na aula que observei da turma do 6o ano o [professor] “X” manteve o padrão de apresentação das outras aulas e utilizou a apostila autoral elaborada pelos professores do CAp-UERJ, com **temática baseada nas origens da língua portuguesa, explicando as Línguas Românicas e suas origens, questões sobre o Latim Vulgar, variedade padrão da língua e preconceito linguístico através de um texto do professor Marcos Bagno**. Percebi que a turma aceitou e conseguiu desenvolver muito bem o **tema que possui na minha opinião um viés de certa forma avançado para turmas do 6o ano do ensino fundamental**. Ao fim dessa apostila, havia uma folha para **autoavaliação** com os seguintes questionamentos a serem respondidos pelo aluno sobre a atividade que havia sido realizada:

- 1) O que aprendi com essa atividade?
- 2) O que deveria ter aprendido com essa atividade, mas sinto que não aprendi?
- 3) Como posso aprender o que não consegui alcançar ainda?
- 4) Sobre o que quero aprender mais depois desta atividade?

Abaixo desses questionamentos também tinham outros a serem respondidos pelo professor como resposta para o aluno:

- 1) O que o estudante demonstrou aprender pelas atividades apresentadas?
- 2) O que o estudante deixou de demonstrar em termos de aprendizagens esperadas?
- 3) **Como aprender o que faltou?**

Questionamentos importantes, pois, fazem os alunos pensarem nos pontos onde podem melhorar em seu aprendizado na disciplina e para o professor demonstram **se a metodologia que está sendo aplicada supre as necessidades da turma** ou quais são as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos durante a apresentação da matéria”.

Pelas palavras do sujeito professor em formação, questionamos: o que o leva a enunciar “a turma aceitou e conseguiu desenvolver bem o tema que possui na minha opinião um viés de certa forma avançado para turmas do 6o ano do ensino fundamental”? O que ele espera enquanto prática de ensino-aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental em uma disciplina com professor com formação em Língua Portuguesa e Literaturas? O que está em jogo no modo como são significadas como avançadas as coisas a saber da língua portuguesa historicizadas, saberes sobre variedade padrão ou sobre preconceito linguístico na escola? Diante da pergunta “como aprender o que faltou?” como o sujeito estagiário significa a prática do professor ao condicionar esta a um sucesso de uma metodologia aplicada? Seria o lugar do professor da educação básica o de produzir metodologias de aplicação de saberes para suprir necessidades da turma?

Se tomarmos esses saberes linguísticos enquanto objeto face ao discurso sobre esse objeto produzido pelo sujeito professor em formação, ou seja, o “estagiário”, temos, a partir de Pêcheux ([1990] 2014), uma independência daquele saber face a esse discurso sobre esse saber, o que significa que há real no interior do que se apresenta como universo físico-humano. Segundo Pêcheux ([1990] 2014, p. 29), “não

descobrimos, pois, o real: a gente se depara com ele, dá de encontro com ele, o encontra". Em uma problematização das maneiras de recobrir o real, Pêcheux coloca:

Assim, o domínio das matemáticas e das ciências da natureza **lidam com o real** na medida em que se pode dizer de um matemático ou de um físico que ele **encontrou a solução** de uma questão até então não resolvida; e diz-se também que um aluno, face a um exercício de matemática ou de física "encontrou" tal parte do problema (**ele "acertou"** tal ou tal questão), enquanto se "perde" no resto. (Pêcheux, [1990] 2014, p. 30, grifos nossos).

A noção de real definida em Pêcheux está em relação às tentativas de administração ou tamponamento desse real e para isso são produzidos recortes da realidade e significados em diferentes espaços logicamente estabilizados, que, em sua multiplicidade, produzem um efeito de abarcar o todo das demandas da sociedade, todavia esses se apresentam, nas palavras do autor, sob "as aparências da coerção lógica disjuntiva: é 'impossível' que tal pessoa seja solteira e casada, que tenha diploma e que não o tenha, que esteja trabalhando e que esteja desempregado [...]" (Pêcheux, [1990] 2014, p. 30). Ou, na posição do sujeito professor em formação situado entre dois espaços logicamente estabilizados, a surpresa: é possível que alunos da educação básica desenvolvam muito bem um tema que se espera ser de um ensino superior! Ou ainda: é impossível que um professor da educação esteja ao mesmo tempo na posição daquele que produz saber científico, acadêmico e na de quem o coloque em prática no espaço escolar.

E o que se espera de uma disciplina denominada "Língua Portuguesa" no Ensino Fundamental? Seriam conteúdos básicos de coisas a saber sobre a língua e que sejam aplicáveis no discurso ordinário? Conteúdos sobre gramática da língua articulada à leitura, interpretação e produção de textos disciplinarizados, dispostos sistematicamente em um espaço logicamente estabilizado e progressivo de aprendizagens essenciais na formação do sujeito?

Sobre esses espaços logicamente estabilizados, há de se enfatizar dois aspectos já problematizados por Pêcheux. O primeiro é de que nada serve negar a necessidade ou desejo de um mundo normatizado e isso começaria, nas palavras do autor, "com a relação de cada um com seu próprio corpo e seus arredores imediatos (e antes de tudo com a distribuição de bons e maus objetos, arcaicamente figurados pela disjunção entre alimento e excremento)" (Pêcheux, [1990] 2014, p. 34). Diante das diferentes urgências do cotidiano da sala de aula, há uma certa ordem do discurso necessário como ponto de sustentação para que o sujeito signifique e se signifique frente às coisas a saber nas práticas de ensino-aprendizagem.

O segundo aspecto é que também de nada serve negar, segundo Pêcheux ([1990] 2014, p. 34), que "esta necessidade de fronteiras coincide com a construção de laços de dependência face às múltiplas coisas-a-saber". E nesse ponto compreendemos que o sujeito professor em formação demanda por uma posição de sujeito professor detentor de um suposto saber superior em relação ao do sujeito aluno situado em outro espaço logicamente estabilizado, ou seja, o nível da educação básica. A partir de Pêcheux ([1990] 2014, p. 34) entendemos que um suposto saber entendido como "coisa-a-saber" superior e sua (não)

conquista poderia representar "assim tudo o que arrisca faltar à felicidade [...] do sujeito pragmático" em formação.

Nessa relação com as coisas a saber, há sempre um impossível de se abarcar o todo, a falta é constitutiva, apesar da disposição da multiplicidade de coisas dispostas de modo a produzirem efeitos de completude a ser alcançada. E quando associada aos objetos técnicos industrializados ou informatizados, temos o que Pêcheux ([1990] 2014) denomina de uma nova divisão técnico-social do trabalho. Se em uma história das ideias, conforme Pêcheux (1982 - *Ler o arquivo hoje*), há duas culturas divididas entre os nomeados literatos-eruditos e os anônimos cientistas-técnicos, em outra forma de disposição da divisão social do trabalho são postos enquanto "eruditos" os engenheiros e técnicos que, na atualidade, podem ser aqueles que produzem "tecnologias sociais" para atender urgências da vida cotidiana, assim como "inteligências artificiais" que podem substituir pessoas em certas demandas imediatas. É preciso, nesse sentido, também considerar a fabricação de demandas pelo mercado que são colocadas como necessidades dos sujeitos.

Há uma nova forma do saber que em uma formação social neoliberal não se explicita como dominante, mas assim se dá seu funcionamento discursivo nas relações de força na educação. Em pesquisa desenvolvida por Dias e Nogueira (desde 2017), com parcerias com Souza (Dias; Nogueira; Souza, 2021), Fonseca (Dias; Nogueira; Fonseca, 2023) e Rodrigues (Nogueira; Dias; Rodrigues, no Enanpoll 2023), temos analisado o documento da Base Nacional Comum Curricular enquanto uma textualidade complexa, em que os processos de produção dos conhecimentos científicos são apropriados, dissimulados e inscritos em uma discursividade mercado-lógica. Desse modo, em enunciados como 'formação para o trabalho' os sentidos derivam, nas palavras de professores em formação no ensino superior, para 'formação para o mercado de trabalho' (Dias; Nogueira; Fonseca, 2023). A palavra "mercado" se atualizada em relação a sentidos de capacitar sujeitos para que sejam protagonistas em suas vidas, por projetos de vida para empreenderem, terem autonomia (referência a trabalhos de Fernanda Laia, 2023, Helson Sobrinho, 2023 e Freda Indursky, no XI SEAD).

Nessa discursividade neoliberal, os sentidos de flexibilidade atravessados pelo digital da informatização são significados na base linguístico-discursiva e pela saturação e pelas facilidades das máquinas interditam a emergência do discurso outro, em um espaço virtual. Desse modo, é possível que um professor seja contratado para atuar ao mesmo tempo no presencial e a distância, na educação básica e no ensino superior, na administração-ensino-pesquisa-extensão, em uma universidade e em outra, em um país e em outro etc. E o esperado é as facilidades das máquinas dispor de coisas a saber como produtos, de sistemas seriados de ensino e apostilados com aulas gravadas ao professor sobre como este deve aplicar um conteúdo.

Em um espaço logicamente estabilizado, cabem questões de autoavaliação para o sujeito aluno da educação básica sobre o seu processo de ensino-aprendizagem e as coisas a saber. A questão que nos inquietou se centra na forma como a pergunta, na posição-sujeito professor em formação, foi significada por

um imaginário de que é possível preencher uma “falta”, isto é, o saber enquanto um produto alcançável por aplicação, uma metodologia de ensino. Em “Como aprender o que faltou?”, o “como” poderia remeter a um processo de aprendizagem na resposta do sujeito aluno, fazendo emergir o discurso outro, um imprevisível, diante do objeto de desejo (falta, coisa a saber) situado em suas condições de produção de sentidos. Já na análise do estagiário, tem-se como efeito de sentido dessa falta a possibilidade de apreender se a metodologia aplicada em sala, para o ensino-aprendizagem, supre ou não as “necessidades da turma”, desejo de ocupar o lugar de sujeito de um suposto saber sobre as coisas a saber. Há um imaginário produzido pelo professor em formação a respeito de si mesmo em diferentes posições sujeito e sobre o que se ensina, no caso, um objeto que é denominado de disciplina de língua portuguesa; e, ao mesmo tempo, há um imaginário produzido sobre o método utilizado pelo professor e sobre o aprendiz, em si, do conjunto de estudantes que ali se encontra, a “turma”. Nesse sentido, temos uma projeção de lugares hierárquica e logicamente definida: o do professor do ensino superior e o do aluno do ensino superior de um lado; e o do professor da educação e do aluno da educação básica de outro. Isso corresponderia a outros lugares de saber: o de produção do saber científico, acadêmico e sua produção, o da disciplinarização desse saber e o do saber escolar.

Da posição de analistas de discurso que atuam na Educação Básica e no Ensino Superior, compreendemos que os pontilhões imaginários entre ao menos dois espaços logicamente estabilizados, o da Educação Básica e o do Ensino Superior, são produzidas por práticas de ensino-pesquisa-extensão no coletivo do espaço universitário e suas travessias não se dão para todos, nem da mesma maneira. Nesse sentido, este presente trabalho, organizado em começo-meio-fim, é como um grito frente ao real, insuportável impossível de (se) significar (n)as formas como as políticas públicas de educação (não) são implementadas, incluindo as que (não) buscam dar conta das inúmeras demandas singulares do chão da sala de aula.

Dentre essas demandas, há a bidocência, em que o professor de disciplinas da educação básica deve dividir também a prática de sala de aula com um docente de Atendimento Educacional Especializado - AEE, responsável por alunos de uma turma com demandas especiais diversas. Essa prática da docência traz o prefixo “bi” por ser prevista a partilha entre um docente de disciplina e um docente de atendimento especializado da turma, porém, na ambiência da sala de aula, essa é uma prática de um saber que, nas suas circunstâncias de implementação enquanto política pública, demanda incessantemente por formação e pesquisa. Como inscrever no espaço de formação de professores e na própria prática docente da educação básica, coletiva, condições de trabalho em que continuamente os professores se deparam com sentidos e não sentidos de alunos com diagnósticos médicos diversos, alunos em situações de vulnerabilidade socioeconômica e de segurança bem diferentes entre si e que pontualmente irrompem no chão da sala de aula?

Nas aulas do ensino superior, fora do espaço partilhado com a educação básica, essas questões se atualizam, angustiam, não cessam de se atualizar, mas, na escrita de relatórios, há um silêncio. Seria o silêncio frente ao medo de faltar, ou seja, de errar frente a um suposto saber?

Sem cairmos em um risco de tomar as ciências do texto e do discurso como ciência régia, compreendemos que esse espaço de entremeio é da ordem do Real, de olhares desviados para sustentar um espaço logicamente estabilizado. É de uma ordem do impossível de abarcar o todo da diversidade no cotidiano escolar, ou seja, em que o sujeito-professor é conduzido a buscar por pontos possíveis de sustentação de sua *práxis* e demanda/é demandado cotidianamente a entender a sala de aula enquanto um espaço de textualização de sentidos que demandam por análise.

## REFERÊNCIAS

DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L.; FONSECA, R. O. O Empreendedorismo na Textualidade da BNCC. *In*: RODRIGUES, A. *et al.* (org.). **Discursos em Análise do/no Presente**. Curitiba: CRV, 2023. Coleção PPLIN Presente, vol. 5.

DIAS, J. P.; SOUZA, T. C. C.; NOGUEIRA, L. As Línguas Brasileiras na BNCC: entre o real da história e a fabricação do consenso. *In*: FRAGOSO, E. *et al.* (org.). **Conhecimento, Ensino e Política de Línguas na Amazônia**. Campinas, SP: Pontes, 2022.

ORLANDI, E. P. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia - discurso eletrônico, escola, cidade. **RUA**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 6-17, 2010. DOI: 10.20396/rua.v16i2.8638816. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638816>. Acesso em: 30 jul. 2023.

PÊCHEUX, M. Ler o Arquivo Hoje. *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **Gestos de Leitura**: da história no discurso. Trad. Maria das Graças Lopes Morin do Amaral *et al.* Campinas, SP: UNICAMP, 2010.

PÊCHEUX, M. Leitura e Memória: Projeto de Pesquisa. *In*: PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso**. Textos escolhidos por Eni Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.