

A (RE-) CONSTITUIÇÃO DOS SENTIDOS PELOS PROFESSORES NA ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR DISCURSIVO PARA O ENSINO DE LÍNGUA.

SOUZA, Cláudia Maria Vasconcelos Novaes de
FAI – Centro de Ensino Superior em Gestão, Tecnologia e Educação/MG
claudianovaes@fai-mg.br

O estudo se propõe, a partir da Análise do Discurso, retratar parte da pesquisa desenvolvida na Dissertação de Mestrado *Língua Materna, Língua Nacional e Processos de Identificação na Alfabetização* (SOUZA, 2010). Por meio de análises de recortes de enunciados de dizeres de professores alfabetizadores, são apresentadas marcas discursivas dos sentidos de língua movimentando-se na prática educativa dos docentes e, por sua vez, nos remetem às formações discursivas sobre os sentidos possíveis de língua e seu ensino na alfabetização. Por certo, nas redes de filiações discursivas entre os sujeitos (criança e professor) e a língua (em suas diferentes dimensões e materialidades), marcas de movimentos (parafrásticos e polissêmicos) de sentidos deslocando-se entre as formações discursivas são percebidas. Marcas essas que, por um efeito de memória das políticas de línguas estabelecidas na história do Brasil (ORLANDI, 2006), determinam os processos de identificação destes sujeitos na língua, na injunção a assumirem ideologicamente uma dada posição discursiva no processo de ensino-aprendizagem da escrita da língua, na alfabetização. A partir das análises dos fatos de linguagem presentes nos enunciados, observam-se como os efeitos fundantes na constituição da identidade linguística do professor alfabetizador influenciam na constituição da identidade linguística da criança aprendiz nesse contexto de aprendizagem. O *corpus* de análise se constitui de um recorte de enunciados produzidos em interlocuções estabelecidas entre professores alfabetizadores (SOUZA, 2010), os quais foram convidados a ler dois textos produzidos por crianças de sete anos que se encontravam matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental I. Após a leitura, os professores estabeleceram um debate sobre como percebiam a aprendizagem da língua portuguesa pelas crianças-aprendizes, sobretudo no que toca à escrita, bem como os modos como compreendiam o funcionamento dessa língua (em suas materialidades orais e escritas) e o seu ensino na alfabetização. O foco de análise concentra-se no funcionamento discursivo dos fatos linguístico presentes na tríade *professor – língua – criança*, com destaque para as manifestações verbais dos estranhamentos (FREUD, 1919 [1996]) das crianças e também dos docentes quanto à materialidade da língua presente nos textos infantis, seus modos de organização e funcionamento. O estranhamento acontece nessa relação quando esses sujeitos são expostos ao equívoco da língua, defrontados com algo que deveria permanecer oculto, mas que retorna nesse processo em forma de memória de língua denegada e silenciada. Há uma memória dupla de língua significando essa relação. Constatar essa memória pode fazer com que os docentes questionem os modos como ensinam a língua e os modos como seus alunos aprende. No enunciado *Nós temos vários brasis dentro do Brasil...*, percebemos o efeito polissêmico na relação do docente com a língua, na qual a memória heterogênea da língua portuguesa (ORLANDI, 2001) retorna constitutivamente nesse processo, o que o faz questionar certos sentidos no seu ensino. Nessa relação, há uma rede de

filiações identificatórias dos professores no processo educativo, as quais são convocadas quando têm de lidar com a heterogeneidade linguística presente nas materialidades (escritas e orais) da língua portuguesa. A conjunção “e” presente nos enunciados *Leite e leiti, carne e carni, tomate e tomati* marca o funcionamento discursivo de um jogo tenso entre as materialidades próprias da língua materna e da nacional: além de representar o efeito de *presença* dessas diversidades, de modo contrário, produz o efeito de alteridade quando tais materialidades concorrem na constituição de processos identitários desses sujeitos escolares, no presente. Risos, silêncios, pausas, rupturas também se apresentam como marcas formais de um processo conflituoso de inscrição na língua e de disciplinação desses sujeitos ao *sentido possível em certa lógica de língua* (PAYER, 2010). Por esse funcionamento, os professores alfabetizadores se inscrevem na evidência de um pré-construído de língua ideal, homogênea, culta, legítima e certa, que determina e regula suas ações e mediações, de tal modo a acreditarem, em definitivo, na evidência de sentidos sobre o que seja a língua e o que seja certo e/ou errado no seu ensino. Na exposição ao equívoco e às falhas da língua (*Eu falo “falá”, porque é que eu vou escrever falar, correr? [...]*), o estranhamento acontece, e permite aos docentes retomarem aos modos como se relacionam com a língua no cotidiano, além de demarcar qual posição-sujeito são convocados a assumir frente à alteridade linguística, no outro e em si mesmos, e ao que lhes seja institucionalmente determinado no processo educativo. Daí a recusa, a negação, a retração diante de algo que deveria permanecer oculto, mas que retorna em forma de memória de língua denegada e silenciada em suas práticas de linguagens atuais (Payer, 2006). As interrupções (rupturas sintáticas e enunciativas) marcadas pelo uso das mudanças de estruturas e pelas reticências (*Eu acho que as expressões devem ser respeitadas...; Nós temos vários brasis dentro do Brasil...; Mas numa prova o que vai constar é a escrita correta, então a gente tem que...; Eu trabalho assim...; Porque eu tenho uma aluna que troca, né...; Até fui tomar a leitura dela...; Aí vem a parte regional...; Que a gente fala de uma maneira, mas a correta é a que eles vão...; Igual o final “a”, “e” [...]*) significam nos dizeres dos docentes, para além da pausa, a ruptura dos sentidos ideológicos definidores de um ideal de língua homogêneo. O silêncio (no calar, no desistir de continuar a frase e nas pausas) e o riso em forma de gargalhada denotam a movimentação dos sentidos que, ideologicamente, significam a reprodução/transformação (PÊCHEUX, 1997) de uma memória do dizer no fazer docente (*Pesquisadora - E aí, como é que vocês fazem? [silêncio]; Pesquisadora - E aí? [Sequência de risos, na forma de gargalhadas]*) e quebras no ritual ideológico da repetição. De modo polissêmico, marcam a atenção dos docentes às novas significâncias e filiações aos sentidos de língua determinados, bem como, e de modo paradoxal, ao equívoco da língua, ao outro dizer que se encontrava opacificado na memória. Observa-se, portanto, que os processos de identificação do professor alfabetizador em relação à língua (escrita) se apresentam múltiplos e que podem influenciar na constituição da identidade linguística da criança-aprendiz no contexto de sua aprendizagem. Desse modo, para que o ensino promova a inscrição das crianças-aprendizes aos padrões da língua nacional na alfabetização, é importante que no seu decorrer seja considerado o encontro desses sujeitos com uma *malha de subjetividade* (CELADA, 2010) inscrita na língua. Considerar, sobretudo, a importância de se estabelecer na relação educativa um espaço compartilhado de reflexão e de relações com a língua permanente na/sobre a alteridade presente nas dimensões materna e nacional da língua, de modo a possibilitar que tanto os professores como as crianças-aprendizes vivenciem uma relação mais tranquila e menos violenta frente a essas diferenças e essas multiplicidades.