

Tramas discursivas em práticas escolares de alfabetização

*Alexandrina Monteiro**

*Jackeline Rodrigues Mendes***

*Márcia Aparecida Amador Mascia****

Resumo: O artigo que se segue consiste em investigações oriundas de leituras e discussões empreendidas pelas autoras acerca do contexto das práticas escolares. A proposta consiste em levantar alguns pressupostos da Modernidade, contrapondo-a à Pós-modernidade, entendida esta última como problematizações à primeira, a partir do que se costuma entender como “virada linguística”. Teceremos algumas considerações a respeito dos sujeitos educacionais – professor e aluno –, problematizando-os à luz do paradigma dos estudos pós-críticos, ou pós-modernos, para o qual os sujeitos são entendidos como efeitos dos discursos e a linguagem como central na constituição dos objetos e sujeitos educacionais. Nesse âmbito, torna-se relevante pensar as práticas educacionais como práticas discursivas, verdadeiras “ordens de discurso” que regem os sujeitos e suas ações. A par desses conceitos, lançamo-nos a analisar cenas de sala de aula de alfabetização, de modo a apontar os mecanismos de construção de regimes de saberes e de poderes que perpassam as relações neste contexto. Nestas cenas, professores e alunos encontram-se inseridos em verdadeiros “rituais” que estabelecem o que, como e em que

* Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF), Itatiba (SP) – Brasil.. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Interinstitucional Phala - Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais.

** Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba (USF), Itatiba (SP) – Brasil. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Interinstitucional Phala - Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais.

*** Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba (USF), Itatiba (SP) – Brasil. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Interinstitucional Phala - Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais.

momento se pode dizer e não se pode dizer. O ensino consiste em um jogo discursivo e quem não souber as regras ou quiser “burlar” tais regras estará consequentemente fora. Esperamos que as discussões empreendidas, neste artigo, possam, em última instância, torcer e retorcer a trama discursiva da educação, puxando os fios, alargando os nós, de modo a (nos) vermos, com um outro olhar, os sujeitos da educação.

Palavras-chave: Linguagem; Alfabetização, Sujeito da Educação; Discurso Pedagógico.

Discursive nets in literacy school practices

Abstract: The following article consists of investigations derived from readings and discussions undertaken by the authors about the context of school practices. The proposal consists of raising some assumptions of modernity, contrasting it to post-modernity, the latter understood as problematizations concerning the first, within the point of view of "linguistic turn." We will consider some issues about the educational subjects - teacher and pupil - questioning them in the light of the post-critical or post-modern paradigm, for which the subjects are understood as effects of discourses and the language is seen as central to the constitution of objects and subjects of education. In this context, it becomes relevant to consider educational practices as discursive practices, real "orders of discourse" governing the subjects and their actions. Taking these concepts into account, we headed to examine scenes of classroom literacy in order to spot mechanisms of building systems of knowledge and power that pervade relations in this context. In these scenes, teachers and students are placed in real "rituals" that establish what, how and when they can or cannot say something. Teaching consists of a discourse game and the ones who do not know the rules or want to "cheat" these rules will be out of the game. We hope that the discussions undertaken in this article may, ultimately, twist and retwist the discursive educational net, pulling threads, extending the nodes, so that we can see the subjects of education with different eyes.

Key words: language; literacy; schooling subject; pedagogical discourse.

Introdução

A prática de alfabetizar crianças é tema de muitas pesquisas e discussões no campo da educação. Em geral, faz parte do *corpus* teórico da pedagogia trabalhos centrados em processos de ensino e aprendizagem nas séries iniciais.

Nesse trabalho, nosso foco desloca-se um pouco dessas preocupações didático-pedagógicas e orienta-se para (os) discursos que permeiam algumas das atividades de alfabetização escolar.

A possibilidade de deslocamento no olhar sobre a prática de alfabetizar é decorrente de posições que assumimos e que nos assumiram enquanto sujeitos de pesquisas, os quais são decorrentes do movimento da “virada lingüística”.

O movimento que denominamos por “virada lingüística” compreende a linguagem como constitutiva das e pelas práticas sócio-culturais e o sujeito como um lugar discursivo, ou seja, como um sujeito que se constitui e é constituído a partir de jogos compartilhados e normatizados pelas instituições, em especial, a instituição escolar.

Nesse sentido, os sujeitos envolvidos em diferentes práticas sociais, dentre elas a prática escolar (professores e alunos), constituem-se a partir dos lugares que ocupam e também da forma como ocupam esses lugares. Importa-nos compreender as forças que permitem ou impedem sujeitos a ocuparem certos lugares assim como os efeitos que esses lugares imprimem naqueles que os ocupam.

Compreender o sujeito a partir da perspectiva acima citada se opõe ao modelo de sujeito epistemológico instaurado pela escola moderna e nos remete a uma discussão da própria organização institucional desta escola. Assim, este artigo pretende levantar alguns excertos de modo a problematizar as tramas discursivas que formam e são formadoras de sujeitos – alunos e professores – instituidoras dos modos de ser-sujeitos dentro do discurso pedagógico. O nosso foco se desloca do “quanto” e “como” se aprende para tentar apontar as relações

de poder-saber que atravessam o processo de aprendizagem (professor-aluno, em sala de aula), ou seja, as tramas e os lugares apre(e)ndidos por eles (professor-aluno).

Perspectivas Teóricas

A educação escolar nasce como filha da modernidade e dentro do Iluminismo. Entende-se por Modernidade, o período de desenvolvimento histórico que tem origem no Iluminismo do final do século XVIII e que serviu como fundação para a noção de capitalismo industrial e as atuais noções de estado.

Educar significa “dar luzes”, de onde o termo “aluno”, “alumnem”, “aquele que não tem luz”. E a educação tem pretendido oferecer o quê para esses sujeitos? Saberes culturalmente construídos, organizados, analisados, estruturados e pedagogizados. Assim, sob a ótica do “penso, logo existo”, construímos todo o edifício educacional, com saberes que, pressupostamente, são vistos como naturais, intocáveis, como objetos “dados”, sempre-lá, “a-priori”, inquestionáveis, portanto, à luz dessa teia discursiva educacional.

O ensino de qualquer conteúdo (vejamos que “conteúdo” é aquilo que é contido, que se amolda ou é amoldado) costuma ser visto como “aquisição” ou “apreensão” de modelos, formas e conceitos, mas sem problematizar o papel dos sujeitos, das condições de produção, de onde “surgem” esses modelos, das relações ideológicas (ou relações de poder-saber, de acordo com Foucault, 2004) que subjazem a esses discursos, ou seja, que tipos de sujeitos esses discursos estão formando (ou formatando) e em que tipo de sociedade irão atuar. E a escola, neste modelo, ao longo dos séculos, tem produzido sujeitos que, ilusoriamente, acreditam serem donos de seu dizer e dos efeitos de sentido de seu dizer, sem saberem que, na verdade, estão “sendo mais ditos” do que “dizem”¹.

Por sua vez, podemos pensar a educação, a partir de uma perspectiva pós-moderna ou pós-crítica que se instaura com a “virada lingüística”. O termo “virada lingüística”, do inglês “linguistic turn”,

¹ Para maiores detalhes, remetemos o leitor a Pêcheux (1997).

refere-se às metodologias atuais em estudos sociais que tomam a linguagem como centro. Para Popkewitz, “a virada linguística centra-se no caráter de opacidade e figurativo da linguagem, no modo pelo qual tanto as posições sujeito quanto os efeitos de realidade são criados pela linguagem²” (2001, p. 50). O termo “virada linguística” foi introduzido por Rorty, no livro editado em 1967, *The Linguistic Turn*³, e marcou uma mudança do pensamento analítico, movendo a análise do objeto da língua para a língua em si mesma.

Isso não significa “jogar fora todos os modelos”, mas trabalhar dentro de uma perspectiva de problematização, des-velando as tramas discursivas a partir das quais tais modelos são construídos, sob quais jogos de poderes e saberes, sob quais racionalidades são construídas as suas (do texto, das metodologias) verdades.

A pós-modernidade não é um modelo teórico, muito pelo contrário, trata-se de uma “sensibilidade de questionar o mundo em nossa volta” (Mascia, 2003, p.58), perguntando e perguntando-nos, sempre, SERÁ?

Para tanto, trazemos à tona alguns pressupostos teóricos que embasam nossos questionamentos acerca dessas “ordens de discurso” (FOUCAULT, 1996) dentro das quais nos aprisionamos e/ou nos significamos enquanto sujeitos da educação. Assim, duas noções parecem ser significativas: de discurso e de sujeito.

O termo discurso abrange um dos aspectos centrais do trabalho de Foucault e está atrelado à noção de sujeito. Apesar de o autor dedicar-se de forma mais detalhada sobre discurso no livro “Arqueologia do Saber” e “A Ordem do Discurso”, pode-se dizer que tal questão atravessa a obra de Foucault, como um todo, analisando a questão, ora em relação à arqueologia, ora em relação à genealogia e, ao final, em relação à ética.

² Tradução das autoras.

³ Para melhores detalhes, ver Rorty, 1967; Popkewitz, 1997a, 1997b, dentre outros.

Desse modo, cabe-nos discutir aqui que entendemos discurso enquanto prática discursiva, como um campo de regularidades que se manifestam a partir das posições ocupadas pelos sujeitos que as enunciam (FOUCAULT, 1995, p. 136), ou seja, não nos interessa analisar as estruturas da linguagem, nosso olhar é muito mais para os jogos de poder que permitem que certos discursos sejam ou não elaborados.

Diante disso, não podemos falar o que quisermos, do modo que quisermos e para quem quisermos. Somos “obrigados”, enquanto professores e alunos, a falar de um certo modo, para determinados sujeitos e usando conteúdos autorizados, embora não saibamos disso, pois essas regras que nos obrigam são anônimas, apagadas, camufladas e tão camufladas que acreditamos que somos autônomos, que escolhemos os nossos dizeres, como se eles estivessem dispostos nas “prateleiras do supermercado das línguas”.

A prática discursiva está assim intimamente relacionada ao conceito de sujeito - outro aspecto central da teoria foucaultiana, que aliás percorre toda sua obra. Foucault reelabora a condição do sujeito. Sua obra rompe com o sujeito cartesiano, ou seja, para esse autor, “o sujeito não é uma substância, é uma forma, e essa forma não é, sobretudo sempre idêntica a si mesma” (CASTRO, 2009, p. 718).

Nesse sentido, Foucault descarta uma concepção idealista e o sujeito passa a ser compreendido como algo que se constitui e é constitutivo no e pelo discurso. O sujeito é assim um lugar vazio - que ao ser ocupado reflete e é refletido pelas relações de poder que organizam as possibilidades discursivas operadas nesse espaço.

O sujeito moderno sobre o qual a razão e a pedagogia moderna se apóiam é apresentado por Foucault como um efeito instável, contraditório e é re-pensado sobre outra perspectiva - a do homem que se torna sujeito num processo de constituição de sua subjetivação, conforme explicitado, a seguir:

O processo inteiro de subjetivação, de aceitação de diferentes posições-de-sujeito, sempre ocorre de forma inter-subjetiva, através dos outros e em relação com

eles (incluindo o próprio eu), que podem ou ser objetos para si próprios ou sujeitos para quem se é objeto (DACON & PARKER, 1994, p.101).

Esse processo de subjetivação toma formas bastante definidas no contexto escolar. Foucault entende que no interior das instituições os processos e meios de comunicação constituem-se em técnicas de poder. Assim, educar seria um processo de sujeição de professores e alunos diante de processos de avaliação e vigilância. Ou, em outros termos:

A atividade que assegura a aprendizagem e a aquisição de atitudes ou tipos de comportamento é aí desenvolvida por meio de um conjunto inteiro de comunicações reguladas (por processos avaliativos) e por meio de uma série de procedimentos de poder (clausuramento, vigilância, recompensa, punição, entre outras)⁴ (FOUCAULT, 1982, p. 218-219).

Em termos foucaultianos, “o sujeito” não existe, mas sim, “as posições-sujeito”, ou seja, um indivíduo se filia ou não a determinadas formações discursivas, enunciando, a partir desse lugar e dentro das regras “anônimas” que constituem e que constituirão, em última instância, o próprio sujeito. Assim, mesmo sem o saber, o sujeito-enunciador manifesta no (e com o) seu dizer, na materialidade linguística, em práticas sociais, uma determinada posição social, histórica e ideológica.

Diante do exposto na parte teórica, a seguir, dedicar-nos-emos a analisar e problematizar cenas de sala de aula, à luz das discussões dos estudos pós-críticos até aqui discutidos.

Contexto e Análise

O discurso pedagógico, assim como o discurso da sala de aula, é ambíguo, pois constitui-se numa forma de poder que circula, ora como estratégias de dominação, ora como táticas de resistências. A prática discursiva na sala de aula, como todo discurso, mantém suas

⁴ Tradução das autoras.

determinações e sua lógica, estabelecendo práticas de ver e práticas de dizer (ou mobilizando) as formas discursivas para dispersá-las, através da construção da linguagem. Desse modo, não existem práticas pedagógicas inteiramente libertadoras ou repressivas, pois qualquer prática é capaz de tornar-se uma fonte de resistência, ou seja, do mesmo modo que as relações de poder são dispersas e fragmentadas, ao longo do campo social são, também, as resistências ao poder (GORE, 1994).

Diante disso, a análise proposta, neste artigo, tem como base três cenas extraídas de pesquisas realizadas em aulas de alfabetização. Duas delas, desenvolvidas por Drabik (2008)⁵, tiveram como objetivo discutir os modos como a divisão é trabalhada na prática escolar. A outra, desenvolvida por Sotelo (2009), analisou o trabalho com a oralidade em sala de aula e pretende abordar tanto as relações de poder quanto as de resistência das práticas de sala de aula descritas a seguir.

Nas análises, a seguir, buscamos apontar como os saberes se constituem em tramas discursivas dentro das quais se encontram professor e alunos, a partir de posições-sujeito instituídas e legitimadas no discurso pedagógico.

Cena 1...

Em uma primeira série, a professora coloca os alunos sentados, com as carteiras em grupos de 5, entrega para cada grupo um pote plástico transparente, contendo pedaços coloridos de E.V.A. no formato de figuras geométricas (círculos, retângulos, triângulos, quadrados e outros).

Os alunos, sentados em grupo, conversam entre si e a professora, à frente da sala, quer iniciar a atividade. Para isso, ela chama a atenção deles usando uma brincadeira, com sons, que já está

⁵ A escola onde a pesquisa foi realizada é uma escola particular tradicional de grande porte no sul do Brasil. Os alunos são, em sua maioria, oriundos das classes média e média alta, e de famílias com grau de instrução elevado. Trata-se de uma primeira série em que os alunos estão trabalhando inicialmente com materiais concretos para se chegar ao sentido esperado e institucionalizado para a divisão na prática escolar de dividir em partes iguais (DRABIK, 2008).

combinada desde o início do ano com a turma. A professora repete uma sequência de sons musicada e a turma finaliza a sequência. Esse é o sinal para alertar os alunos de que é o momento de encerrar a conversa e de prestar atenção na professora.

Professora: Pã, pã, rã, rã, rã...

Turma: *Pã, pã!*

A professora repete o procedimento porque ainda há conversa na sala e os alunos respondem. Em seguida se dirige aos alunos.

Professora: Então, olha só! Eu gostaria de começar uma atividade com vocês hoje... Nós vamos trabalhar um pouquinho com a divisão. Como é que a gente faz para estar dividindo uma quantidade de material entre os amigos ou entre a turma da carteira... A primeira coisa que eu vou pedir é que cada um pegue... Tem vários materiais dentro do pote, mas eu preciso que vocês peguem o mesmo material, vinte e oito pecinhas e coloquem em cima da mesa. Separem as pecinhas.

Em outro momento da atividade:

Professora: Conferiu pra ver se está correto a contagem? (Alguns alunos dizem “sim”, outros “não”. A professora vai circulando e repete após a pergunta de alguns alunos o número 28)

Professora: Pronto? Vamos lá então? Oh! Separou, guarda o que sobrou para não bagunçar tudo. (Os alunos conversam um pouco entre si nos grupos. P comenta com os colegas de grupo).

Professora: Agora... agora... eu quero... eu quero que vocês dividam, repartam, separem, em duas partes iguais. Como que vocês vão dividir essas vinte e oito pecinhas em duas partes iguais. Como se eu tivesse que dividir pro meu amigo e que eu e o meu amigo ficassem com a mesma quantidade. Vamos lá, então, quero ver vocês fazendo. Cada um na sua carteira.

Professora: Como que você vai dividir essas vinte e oito pecinhas aqui, oh... então você vai ter que dividir em dois alunos: um que é o M e um que é você. Tem que dividir tudo que você tem aqui em duas partes iguaizinhas. Como que você vai "consegui fazê" isso?⁶

Partiremos dessa cena para problematizar as tramas discursivas que constituem as relações de poder-saber instituídas no discurso pedagógico no seio da Instituição Escolar tendo como escopo as duas perspectivas apresentadas anteriormente que atravessam a contemporaneidade: uma de ordem logocêntrica (modernidade) e uma que tem como proposta questionar esse logocentrismo (pós-modernidade).

Um primeiro traço que identificamos, nessa cena, é a ritualização que tem como objetivo dirigir o foco dos alunos para a fonte de saber – o professor. Esta é uma típica ritualização da escola moderna em que o aluno (a-lumnem), “aquele que não tem luz” deve voltar-se ao mestre, ao que “tem luz”, e será iluminado pelo saber do professor. Esse jogo faz parte das regras normatizadas nas relações professor-aluno por diversas formas discursivas para chamar o foco da atenção para si. Neste caso, a estratégia utilizada pela professora é uma materialidade sonora e linguística que veicula um efeito de sentido, o qual pode ser associado a uma emergência que necessita ser atendida no ato, indicada pela entonação descendente do último *rã*. O som descendente induz a necessidade de complementação com o *pã, pã*. Ou seja: Professora: *Pã, pã, rã, rã, rã, rã...* Turma: *Pã, pã!*

Como a professora não consegue a atenção dos alunos, após uma primeira chamada do *Pã, pã...*, ela repete o procedimento e, para ter a atenção da sala, ainda usa um outro sinalizador de espaço e tempo que remete o foco ao corpo-sujeito professor: *Então, olha só! (...)*. Este corpo-sujeito professor passa a ser o objeto do olhar, como que um “foco de

⁶ As transcrições foram feitas mantendo as variedades e registros orais de língua portuguesa, tais quais apresentadas pelos contextos de nossos sujeitos-participantes de pesquisa.

luz” (aquele que tem luz) devesse conduzir a atenção para ele, neste caso, convergindo toda a atenção necessária no contexto de sala de aula.

Em seguida, a professora anuncia o saber que será posto na atividade e, ao fazê-lo, formata os procedimentos e, como consequência, diríamos, os sujeitos. A expectativa é que esses sujeitos (alunos), capturados pela teia discursiva, respondam dentro de um modelo esperado e previamente definido pelo discurso pedagógico:

Professora: Então, olha só! Eu gostaria de começar uma atividade com vocês hoje... Nós vamos trabalhar um pouquinho com a divisão. Como é que a gente faz para estar dividindo uma quantidade de material entre os amigos ou entre a turma da carteira... A primeira coisa que eu vou pedir é que cada um pegue... Tem vários materiais dentro do pote, mas eu preciso que vocês peguem o mesmo material, vinte e oito pecinhas e coloquem em cima da mesa. Separem as pecinhas.

O discurso dissimula a centralização do lugar sujeito-professor, ao fazer o movimento que se mostra a partir de três materializações linguísticas de modos de participação dos sujeitos (pronomes sujeito): *eu gostaria* (com o uso de *eu* – pronome pessoal de primeira pessoa -, o professor garante o foco e define a atividade), *nós vamos...* (ao garantir a atividade, ela joga com a idéia de “democratização” e o uso de *nós* – pronome pessoal de primeira pessoa do plural, pelo seu uso de plural majestático -, visa incluir os alunos na ação, entretanto, isso é feito ainda dentro da variedade padrão da língua, o que sugere um distanciamento) e *a gente faz* (a assertiva, tendo como sujeito *a gente* – uma forma coloquial de nominalização do sujeito do discurso, apresenta um tom de proximidade, de inclusão, ou de trabalho compartilhado, necessário, no imaginário escolar para desenvolver qualquer atividade).

A seguir, apresentamos novamente uma parte da Cena 1 e sua análise.

Professora: Conferiu pra ver se está correto a contagem?
(Alguns alunos dizem “sim”, outros “não”. A professora vai circulando e repete após a pergunta de alguns alunos o número 28).

Professora: *Pronto? Vamos lá então? Oh! Separou, guarda o que sobrou para não bagunçar tudo.* (Os alunos conversam um pouco entre si nos grupos. P comenta com os colegas de grupo).

Professora: *Agora... agora... eu quero... eu quero que vocês dividam, repartam, separem, em duas partes iguais. Como que vocês vão dividir essas vinte e oito pecinhas em duas partes iguais. Como se eu tivesse que dividir pro meu amigo e que eu e o meu amigo ficassem com a mesma quantidade. Vamos lá, então, quero ver vocês fazendo. Cada um na sua carteira.*

Professora: *Como que você vai dividir essas vinte e oito pecinhas aqui, oh... então você vai ter que dividir em dois alunos: um que é o M e um que é você. Tem que dividir tudo que você tem aqui em duas partes iguaizinhas. Como que você vai “consegui fazê” isso?*

No trecho, *Agora...eu quero que vocês dividam, repartam, separem, em duas partes iguais*, o termo “*agora*” faz valer, novamente, o lugar corpo-sujeito professor no discurso pedagógico, que está autorizado a enunciar, no interior das práticas discursivas, o que é para ser feito e de que forma, de acordo com os objetivos que são próprios das práticas escolares. Também, é uma marca de tempo que localiza o instante em que a ação deverá ser definida por alguém. Funciona como um dispositivo que “congela” o tempo e centraliza, novamente, todas as atenções para o saber que se faz circular nesta prática. É esse lugar que permite, inclusive, que o professor afirme: *eu quero*. Não é a pessoa que afirma, mas o lugar de onde ela fala que permite explicitar quem dá as direções das ações a serem realizadas na prática: *Tem que dividir tudo que você tem aqui em duas partes iguaizinhas*.

A seguir, traremos mais uma cena que elucida um momento de resistência, por parte de um aluno, em sala de aula.

Cena 2...

Este excerto é do trabalho de Sotelo (2009), cuja atividade desenvolvida pela professora tinha como foco trabalhar a oralidade em

sala de aula, a partir de um trava-línguas. A professora inicia a aula entregando aos alunos uma folha com um trava-línguas e, logo em seguida, orienta que eles devem ler o trava-línguas e depois escrevê-lo numa folha de papel pardo.

Professora: *Então hoje, nessa folha que eu vou entregar pra vocês tem um trava-língua.*

Aluno Gu: *Um só?*

Professora: *Depois nós vamos produzir os nossos trava-línguas.*

Aluno Gu: *Um único (Incomp.)?*

[A professora balança a cabeça positivamente]

Aluno Gu: *Ah! Tipo um livro de trava-língua.*

Professora: *Só que para escrever a gente precisa sabê como é escrito um trava-língua. Certo?* [A professora continua andando, entregando as folhas aos alunos.]

Professora: *Ele tá escrito aí na folha duas vezes.*

(Depois de um tempo)

Aluno Gu: *Professora, eu fiz com os dois também, eu fui falando sem lê.*

Professora: *Fez com dois o quê?*

Aluno Gu: *É assim, os dois não tem que falar de cor? Saber de cor?* [O aluno está em pé. Pega a folha com o texto e o aponta enquanto fala]

Professora: *Ah, tá. Falar sem lê. Decorar?*

Aluno Gu: *É, eu falei sem lê.*

Professora: *Agora nós vamos fazer assim. Essa fileira e essa aqui vai ler a primeira linha. Aí a fila do Gu e aquela turma lê a segunda linha. Aí volta pra cá. Essa turma lê a terceira linha e aquela turma lê a quarta linha. E Sem tropeçar nas palavras!. Sem engasgar, certo?* [A professora aponta para as fileiras quando se refere a elas.]

Professora: *Pessoal! Falei que quando eu começar a falar, vocês têm que fazer silêncio pra ouvir. Se falar junto comigo, vocês não vão entendê. Então ó, a fileira do Ca. E aquelas duas fileiras. Depois a fileira do Gu. E essas duas.*

Aluno Gu: *A gente vai apostar corrida?*

Professora: *Não é apostar corrida, ninguém, vai sair do lugar!*

Professora: *Quando esta turma tiver lendo, essa turma (.) faz silêncio, escuta. Quando essa turma começar a ler, a turma de lá vai ficá calada. Certo?* [A professora aponta para as turmas a que está se referindo.] *Tem que ler junto. Vocês vão lê onde eu estiver apontando. Se eu tiver com a régua aqui, não é pra tá lá no DIA. Se eu to aqui, é pra lê aonde?* [Aponta para a palavra com a régua] *Então vocês vão ler juntos, vão começar e terminar juntos. Certo? Então vamo lá. Um, dois, três, já!*

Temos aqui, para nossa análise, um momento de resistência à ordem do jogo discursivo colocado na sala de aula, quando um aluno reconhece a função do jogo de trava-línguas com um objetivo diferente do que está sendo proposto na atividade em sala de aula.

Sotelo (2009) discute esse trecho apontando o descompasso entre a compreensão do aluno sobre um jogo de trava-línguas e a proposta da professora de trabalhar com a leitura orientada e em grupo do mesmo. A professora compreendeu a pergunta do aluno Gu como algo que não deveria ser dito naquele momento, como algo fora do contexto de sua

fala, mas ele só está tentando dizer-lhe mais uma vez que compreendeu a função do trava-línguas, qual seja, de uma instância de linguagem de brincadeira com a oralidade. Gu tenta dizer de todas as formas à professora que quer brincar com o texto, mas ela não lhe dá ouvidos (*eu fui falando sem lê; É assim, os dois não tem que falar de cor? Saber de cor?*). A autora ressalta que o obstáculo não está no som das palavras, mas na leitura das palavras. Porque ler as palavras, ao invés de decorá-las, pressupõe decodificar a escrita, o que a professora insiste em fazer o tempo todo. Trata-se de uma atividade que legitima (e é legitimada pelo) o fazer docente, algo que tem sentido: a decodificação da escrita e a escrita como reguladora das atividades orais. A professora descarta toda e qualquer possibilidade de trabalhar o trava-línguas como um jogo de sons, desvinculado de sentidos. Afinal, se isso ocorresse, ela, possivelmente, perderia o “controle” da sala. E o controle, neste caso, se dá em todo o percurso de leitura, em coro, conforme sugere a professora ao final, apagando qualquer possibilidade de emergência de singularidade, em sala de aula, conforme seu enunciado: *Então vocês vão ler juntos, vão começar e terminar juntos. Certo? Então vamos lá. Um, dois, três, já!* A materialidade linguística, conhecida por todos, quando de eventos de disputa e que enuncia o início de algum jogo, *um, dois, três, já*, aponta para o desejo de controle, desde o início da leitura: ler juntos significa *começar e terminar juntos*.

Embora a função do trava-línguas, enquanto gênero oral, seja o jogo que tem como desafio a leitura em voz alta das palavras, ao ser abordado na prática escolar com o objetivo de alfabetização, ele se transforma e muda o tipo de obstáculo a ser ultrapassado. A oralidade, nesse caso, serve aos objetivos de decodificação da escrita nas práticas de alfabetização da escola.

O que nos interessa, verdadeiramente, nesta cena, é vermos como o aluno mobiliza, discursivamente, movimentos de resistência e como a professora, por sua vez, apaga qualquer possibilidade de acatar a interpretação do aluno. Para além da questão do trava-línguas, pode-se perceber como, na sala de aula, um campo de regularidades se manifesta a partir das posições ocupadas pelos sujeitos que as enunciam (FOUCAULT, 1995, p. 136). São as “ordens de discurso” ou

“jogos de poder” que permitem que certos discursos sejam veiculados ou não, aceitos ou não, autorizados ou não, autorizando, em última instância, os lugares-sujeito ocupados. No caso desta cena, “vence” o lugar-professor que, em nosso entender, deturpa totalmente a atividade do trava-línguas, transformando-a em mais uma atividade “pedagógica”, de veiculação de saberes pedagógicos, ou seja, que cumpra uma atividade coerente com o seu lugar, de ensino-aprendizagem de escrita. Assim, ocorre uma subversão total da proposta do trava-línguas: apaga-se o contexto de oralidade e este é colocado à serviço da alfabetização. Parece-nos que a escola está sendo vista aí como o lugar de aprender a escrita, ou a leitura da escrita, não de aprender gêneros orais; afinal, estes últimos, os alunos aprendem em casa.

A seguir, apresentamos nossas considerações temporárias...

Algumas Considerações

A par de alguns conceitos trabalhados na parte teórica deste artigo, lançamo-nos a analisar cenas de sala de aula de alfabetização, de modo a apontar os mecanismos de construção de regimes de saberes e de poderes que perpassam as relações neste contexto. Nestas cenas, professores e alunos encontram-se inseridos em verdadeiros “rituais” que estabelecem o que, como e em que momento se pode dizer e não se pode dizer. Tais rituais são organizados de diferentes formas, mas, mostra-se como uma prática do processo de escolarização e como uma técnica de disciplinamento e de centralização de atenção na figura do professor.

Na Internet, é possível assistir diversos vídeos em que professores entram em sala cantando, rebolando ou contando piadas para atrair a atenção dos alunos em sua figura para - assim que todos estejam atentos a sua pessoa -, começar sua aula. Do mesmo modo, apontamos para outros recursos de centralização da atenção, como apagar a luz da sala. No caso da cena 1, apesar de ser uma estratégia previamente discutida com os alunos, seu objetivo é chamar atenção para que parem de fazer o que estão fazendo e passem a se concentrar na pessoa do professor.

Assim, tais rituais passam a ser estabelecidos para a manutenção dos regimes de verdade. Apesar de estarem se modificando, ao longo do tempo em suas formas, eles mantêm a mesma função: centralizar a atenção na figura do professor, o *locus* do saber. É interessante ressaltar que alguns desses rituais povoam e já povoaram a mídia. Mesmo se tratando de práticas de entretenimento, esses rituais buscam um mesmo sentido, ou seja, centralizar a atenção no sujeito que comanda o “show”.

O uso de rituais midiáticos, utilizados hoje no interior das salas de aula, nos parece apontar para a condição de sujeitos fragmentados próprios desse momento de pós-modernidade. A aula, assim como muitas outras atividades, passam a ser organizadas pela lógica do *reality show*, independente de estarem ou não sendo transmitidos em rede nacional. Antes de ser professor, precisamos ocupar o lugar do animador - do que atrai a platéia e a mantém fixa no professor-animador para que só então a aula-show possa dar início.

Com base em Foucault, pode-se dizer que nossos discursos são rituais, somos atores nos palcos da vida, repetindo o “script” que as escolas nos ensinaram. Haveria, portanto, duas possibilidades, ao nosso ver, continuar a repetir esses “scripts”, sem questioná-los ou, apesar de vir a fazer uso deles (pois, caso contrário, não seremos ouvidos e, aí, o nosso papel de questionamento perderia todo o seu valor), proceder à sua problematização. Como? Torcendo e retorcendo a trama discursiva, puxando os fios, alargando os nós, olhando atrás dessa trama, procurando o que ela pretende nos esconder (e que nem ela sabe que está escondendo), amassando, amarrotando, cortando, esburacando, em suma, tentando trazer à tona os procedimentos, os mecanismos de construção de regimes de saberes, o conjunto de regras anônimas de que fala Foucault (1979). E, por serem anônimas e operarem na microfísica, não podemos acusar ninguém, somos, também, responsáveis.

Terminamos com uma fala de Bauman (1999, p.11), na introdução do livro “Globalização; as conseqüências humanas”. O autor nos diz que:

o problema da condição contemporânea de nossa civilização moderna é que ela parou de questionar-se. Não formular certas questões é extremamente perigoso (...). Fazer as perguntas certas constitui, afinal, toda a diferença entre sina e destino, entre andar à deriva e viajar.

Ao olhar para a sala de aula, este artigo pretendeu levantar novos questionamentos e novas formas para pensar o fazer escolar, destacando a tensão entre o lugar ocupado por professores, alunos, bem como pelo lugar e valor atribuído aos saberes e fazeres dos sujeitos que ocupam esses lugares. Entendemos que diante dessa fragmentação e das regras hoje instituídas, a problematização dessas tramas é fator essencial para pensarmos e participarmos da educação escolarizada, seja na condição de aluno, ou de professor. Desse modo, devemos, enquanto professores e professoras, atravessadas pela experiência docente, nos dias atuais, parar de procurar as respostas para velhos questionamentos e começar a fazer novas perguntas, aquelas que nos pareciam inquestionáveis, intocáveis, indiscursivizáveis...

Referências Bibliográficas:

BAUMAN, Z. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

DACON, Roger & PARKER Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da Educação*. Petrópolis: Ed. Vozes: 1995

DRABIK, V. R. *Algoritmos da divisão: oralidade e escrita nas práticas de numeramento-letramento escolares*. Dissertação de Mestrado, Itatiba: Universidade São Francisco, 2008.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Org. e trad. De Roberto Machado. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

_____. The Subject and Power. In: DREYFUS, H. L. e RABINOW, P. *Michel Foucault – Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: University of Chicago Press, 1982.

_____ *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

_____ *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: Fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da Educação*. Petrópolis: Ed. Vozes: 1995

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da Educação*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995

LYOTARD, J. F. The Post Modern Condition. In: Alexander, J. & Seidman, S. (Ed.) *Culture and Society: contemporary debates*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

MASCIA, M. A. A. *Investigações Discursivas na Pós-Modernidade*. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 2003.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Pontes, 1997.

_____ *Estrutura ou acontecimento*. (Trad. de Eni P. Orlandi). Campinas: Pontes, 1990.

POPKEWITZ, T.S. Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucault and a Social Epistemology of School Practices. *Educational Theory*, 47. 1997a. p. 287-313.

_____, T.S. The Production of Reason and Power: Curriculum History and Intellectual. In: Traditions. J. C. *Curriculum Studies*, 29. 1997b. p. 131-164.

_____, Thomas S., Franklin Barry M & Pereira, Miguel A (Eds.). *Cultural history and education*. New York: Routledge & Falmer, 2001.

SOTELO, Vívian. *A Oralidade nas relações com a escrita: formas de participação e produção de sentidos na interação em sala de aula*. Dissertação. Universidade São Francisco, 2009.

USHER R. & EDWARDS, R. *Postmodernism and education*. New York: Routledge, 1994.

