

LÍNGUA MATERNA E PROCESSOS IDENTIFICATÓRIOS NA AQUISIÇÃO E INSCRIÇÃO DA CRIANÇA NA LÍNGUA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

Cláudia Maria Vasconcelos Novaes de Souza (UNIVAS)

A pesquisa “Língua Materna e Processos Identificatórios na Aquisição e Inscrição da Criança na Língua Escrita na Alfabetização” se propõe, a partir da Análise do Discurso Francesa, identificar modos de presença da tensa relação entre a língua materna e a língua nacional (PAYER, 2006) na aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa, no processo de alfabetização. O objetivo deste trabalho é apresentar e analisar dados parciais da Dissertação que se encontra em andamento no curso de Mestrado em “Ciências da Linguagem”¹.

Neste estudo, serão apresentadas análises parciais sobre os modos pelos quais as crianças se inscrevem e se subjetivam na escrita da Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, no período reconhecido como o de alfabetização. Em tais análises, fatos de linguagem demonstram marcas discursivas dos processos históricos e ideológicos das políticas de línguas instauradas na história do Brasil - conforme estudos apresentados na História das Idéias Lingüísticas (ORLANDI, 2001), e seus efeitos de sentidos nos modos como a criança aprendiz se inscreve e se subjetiva na escrita dessa língua, na injunção ou não ao abandono de elementos de sua língua materna. Nosso objeto de estudo é a relação da criança aprendiz com a “forma material” escrita da Língua Portuguesa. Observamos os efeitos de sentidos ocasionados pelos modos de inscrição e de subjetivação da criança na escrita dessa língua.

As bases teóricas encontram-se em GADET & PÊCHEUX, (1981); PÊCHEUX (1969; 1975 [1997]); ORLANDI (1988, 1996, 2001, 2002, 2006); AUROUX (1992; 1998); PAYER (2001, 2003, 2005, 2007a, 2007b, 2009); CELADA (2002); SERRANI-INFANTI, 1997; MARIANI (2004), entre outros como veremos no desenvolvimento do texto.

O foco de análise concentrou-se sobre os fatos lingüístico-discursivos presentes na relação da criança com a escrita da Língua Portuguesa na alfabetização, e nessa relação foi considerado um fato significativo a manifestação verbal das crianças de seus estranhamentos quanto à forma material escrita dessa língua, nos seus modos específicos de funcionamento já legitimados. E, em tais dizeres, procuramos estar atentos à

¹ Na Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, MG, na área de pesquisa “Língua e Ensino”, sob a orientação da Prof^a Dra. Maria Onice Payer.

presença de marcas discursivas dos processos de significação e de identificação das crianças com a Língua Portuguesa em suas diferentes materialidades discursivas.

Por certo, nessas redes de filiações institucionais entre sujeito (criança e professor) e língua (em suas diferentes materialidades orais e escritas), perceberemos efeitos parafrásticos e polissêmicos fundantes na identidade linguística da criança, bem como o modo como esses efeitos significam na representação escrita da língua.

Para a composição do *corpus* de análise, foram registradas em vídeo atividades das crianças. Foram convidadas crianças regularmente matriculadas no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental a participarem de atividades e brincadeiras típicas escolares. Para cada grupo de crianças foi realizado um tipo de brincadeira. Neste processo, cada brincadeira se adequava ao nível de escolarização e de conhecimento supostamente determinado pelos parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, SEF, 1997, vol.2), bem como àquele ditado pelo próprio imaginário docente (PÊCHEUX, 1997) sobre aquilo que as crianças aprendizes deveriam ou não saber sobre a língua, como objeto de discurso, conforme a série em que se encontravam. No decorrer dessas brincadeiras, as crianças foram provocadas e estimuladas a verbalizar aos membros de seu grupo suas produções e, principalmente, suas formas de compreensão do modo como funciona a escrita da Língua Portuguesa. Muitos conflitos surgiram e, em diferentes momentos, os modos de pensar sobre a forma material escrita da Língua Portuguesa se representaram (AUROUX, 1992, 1998) nos dizeres infantis. Procuramos aqui analisar estas representações de língua e de escrita verbalizadas pelas crianças.

Primeiramente, serão apresentadas algumas conversas produzidas pelo grupo de crianças de oito anos de idade, regularmente matriculadas no terceiro ano do Ensino Fundamental. Neste encontro, as crianças foram estimuladas a escolher textos produzidos por outras crianças de sete anos de idade, ou seja, que entraram na escola um ano depois delas, para apresentá-los na Roda de Leitura, por meio do conto e do reconto. Vejamos o que aconteceu quando essas crianças² entraram em contato esses textos:

[...] Jéssica – Tia, aqui tá PRUXA.

Pesquisador – É, mas eu li bruxa, não foi?

Jéssica – É, mas aqui tá PRUXA.

Luiz Augusto – O meu tá BRUXA!

Henrique – Tá PRUXA!

² As gravações foram realizadas em conformidade com o regulamento do Comitê de Ética e Pesquisa da UNIVAS. Os nomes dos alunos são fictícios.

Pesquisador- Mas tem algum problema estar PRUXA?

Jéssica – Ah, tem!

Pesquisador – Por quê?

Clara – É um erro, né!

Pesquisador – Mas é o jeito que eles escreveram, não é? Vocês acham que eu deveria ter mudado?

Luiz Augusto – Não.

Pesquisador - E vocês escrevem do jeito que vocês pensam?

Augusto – Hum, Hum!

Henrique – É tipo assim! Às vezes a tia dá uma folha com desenho e o começo de uma história. Daí a gente lê o começo e faz o fim.

Augusto – Faz o meio e o fim.

Pesquisador - E quando vocês fazem o texto, vocês entregam para a professora?

Crianças – Hum, Hum!

Clara – Ela vê se tá certo e dá nota.

Pesquisador - E o que é o certo?

Clara – Se ele tá errado ou não tá!

Jéssica – Se a gente escreveu alguma palavra errada, se não tem sentido a frase.

[...] (Diálogo 1 do Corpus, Alunos do 3º Ano - Ensino Fundamental).



Fig. 1. Alunos do 3º. Ano do Ensino Fundamental (Foto: autor).

Os dizeres dessas crianças refletem bem os processos de determinação e de objetivação da língua na forma de aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa, no processo escolar. A questão do *certo* e do *errado* (grifo nosso) apontada pelas crianças faz com que reflitamos, na perspectiva do discurso, sobre a memória de outras materialidades linguísticas transitando na experiência das crianças com a escrita da Língua Portuguesa. Os estudos de Payer (2003, p. 222-223) sobre os *traços de memória de língua apagada presentes na língua*

que se pratica cotidianamente nas regiões que tiveram altos índices de imigração (no caso de imigrantes italianos no Brasil), nos faz perceber que um fato semelhante aqui se repete: ao afirmarem que algo estaria errado, houve a percepção dessas crianças quanto à presença de outras formas materiais da língua atuando no cotidiano linguístico de escrita escolar.

Além disso, houve na relação das crianças com esses textos um estranhamento da língua, no sentido de FREUD (1996), como algo simultaneamente desconhecido e familiar, além de certo desconforto ao observarem as formas de escrita produzidas pelas crianças de sete anos, diferentes das suas. A expressão desse estranhamento nos permite pensar na presença dos traços de memória de uma primeira língua, que chamamos de materna, que circula em algum outro lugar, atuando na relação do aprendiz com a escrita. Esses traços também nos indicam algo como o que Payer formula como uma relação tensa entre as materialidades da língua (materna, oral, nacional, escrita) atuando no cotidiano linguístico infantil.

Isto nos faz pensar sobre o fato das crianças, nesse mesmo gesto, negarem, por repetição histórica, a presença das formas primeiras da constituição linguística do povo brasileiro, conforme as descrições e análises de ORLANDI (1998; 2001; 2002; 2007; 2009). Essas formas primeiras estariam, mesmo que *de modo difuso e apagado, em algum lugar no sujeito* (PAYER, 2003, P. 223), sendo impedidas de se representarem no universo linguístico escolar.

Essa mesma situação vem reaparecer nos dizeres de outro grupo de crianças (também de 8 anos de idade). Essas crianças também tiveram substancialmente uma posição de negação da presença de outras formas materiais presentes nas produções dos alunos mais iniciantes, em função da permanência da forma de língua já fixada nos instrumentos linguísticos da Língua Nacional.

[...] Mateus – Eu acho que a gente faz mais criativo do que eles.

Pesquisador – Você acha que você é mais criativo? O que você mudaria neste texto?

Mateus – Tudo!

Mariana – Eu mudaria só os erros.

Camila – Eu também!

Pesquisador – E você, Roberto?

Roberto – Eu mudaria só os erros...

[...] Pesquisador- E vamos supor que vocês fossem uma dessas crianças e escrevessem deste jeito... O que a professora de vocês faria?

Mariana – A minha, pelo jeito, ia arrancar a folha e fazer a gente copiar tudo de novo!

Roberto – A minha também!

Pesquisador – Ela não aceita vocês escreverem deste jeito?

Mateus – Não, eu acho que ela ia fazer a gente apagar todos os erros e fazer direito.

Pesquisador – Fazer direito?

Mariana – Se a gente tiver com a letra feia, ela arranca a folha e faz a gente copiar tudo de novo!

Pesquisador – Arranca a folha?

Luiz Augusto – É que a letra bonita é bom pra professora.

[...] (Diálogo 2 do Corpus, Alunos do 3º Ano - Ensino Fundamental)



Fig. 2. Alunos do 3º. Ano do Ensino Fundamental (Foto: autor)

Esses fatos discursivos nos mostram certa regularidade na atuação das materialidades da língua de forma conflituosa na constituição linguística e identitária da criança na escrita da Língua Portuguesa. Esses fatos encontram-se filiados em uma rede tensa de significações na relação da criança com a escrita no espaço escolar, perpassados por movimentos tensos de disciplinação, de silenciamentos e, porque não, de resistências.

Também nos dizeres das crianças de sete anos de idade, matriculadas no segundo ano do Ensino Fundamental, poderemos observar outras marcas desse processo tenso. Vejamos:

[...] Pesquisador – Pois bem, agora fechem os olhinhos de novo! Na hora que eu falar pra vocês abrirem, vocês abram, está bem? (A pesquisadora dispõe as fichas com as diferentes formas escritas da palavra trem)

Pesquisador- Pronto! Agora todo mundo olha aqui. Qual será que é a palavra escrita TREM?

Davi – Eu escolhi o certo.

Gabriel – Eu escolhi o do Davi.

Vitória – Eu também.

Pesquisador – Muito bem, foram escolhidos dois jeitos de escrever (Mateus escolheu a forma TREIM e Davi escolheu TREM). E essas outras formas não são?

Crianças - Não.

Pesquisador- Por que não são?

Davi – Treim... (acentuando a letra I).

Pesquisador – Então, Mateus, para você TREM tem o I.

Mateus – Hum, hum!

Pesquisador – E vocês (referindo-se as outras crianças que escolheram a forma TREM)?

Por que vocês pensam que TREM se escreve assim (apontando a ficha TREM).

Sara – Porque tem o E na frente.

Carol – Tem o M.

Giovana – Esta é a certa!

Pesquisador – O que é este *certo*? Conta para mim o que é este *certo*.

Giovana – Tem que apagar e... tentar escrever de novo.

Pesquisador - Mas como é que você vai saber?

Giovana – Fazendo o som.

Pesquisador – É pelo som você descobre?

Giovana – Hum, hum.

(Diálogo 3 do Corpus, Alunos do 2º Ano - Ensino Fundamental)



Fig. 3. Alunos do 2º. Ano do Ensino Fundamental. (Foto: autor)

De antemão, vejamos que Davi já colocou a opção TREM como sendo *a certa*. Também negou a formulação escrita escolhida por Mateus, apoiando-se na fala para justificar seu posicionamento: *Treim... (acentuando a letra I)*. Certamente, a negação de Davi frente às possibilidades de formulações escritas ali se

concretizou, sobretudo, por perceber a presença de materialidades próprias do padrão linguístico que é oral, mas não o escrito.

Tanto Sara (“*porque tem o E na frente*”) quanto Carol (“*Tem o M*”) formularam justificativas baseadas em um saber metalingüístico memorizado sobre a forma escrita. Embora tais justificativas estivessem baseadas numa relação grafo-fonêmica já determinada, este jogo demonstrou o efeito parafrástico de qual saber lingüístico se encontra presente no interdiscurso.

Mas neste contexto, logo Giovana se posicionou à pesquisadora, como complemento da fala de suas colegas - *Esta é a certa!* É nesta aparente certeza que, mais uma vez, observamos o efeito de retorno do imaginário de língua produzido na história da constituição linguística do brasileiro: é o padrão escrito, o legítimo e correto; em contrapartida, o padrão oral é aquele imaginariamente próprio dos excluídos e desconhecedores das normas que caracterizariam o idioma nacional legitimado. E sabemos, no entanto, que nem sempre isto é assim.

É este reconhecimento da alteridade, da não identificação entre fala-escrita pelas crianças, que nos permite observar que o padrão escrito também é objetivado e disciplinado nas políticas de línguas instauradas na história da colonização linguística e de constituição do Estado Brasileiro (ORLANDI, 1998; 2001; GALLO, 1992; MARIANI; 2004) como o saber legítimo, e que deverá ser apropriado por todos já nos processos iniciais de escolarização. É nesta contradição histórica de não-continuidade entre a oralidade e a escrita que observamos os efeitos discursivos de “negação” e de “retração” da subjetividade (Payer, 2006) do aprendiz para com a primeira língua que, até então, o constituiu e o significou nas vivências familiares e fora delas.

O dever de apropriação dos modos de funcionamento da escrita da Língua Portuguesa, já nos períodos iniciais da escolarização, nos permite um olhar sobre qual a posição-sujeito em que as crianças aprendizes são colocadas: a posição-sujeito de aprender resignadamente a forma escrita presente nos instrumentos linguísticos da Língua Nacional; e, de modo simultâneo, a de negação e de silenciamento das outras formas tão características e presentes em seus cotidianos linguísticos.

Sabemos da necessidade das crianças aprendizes apropriarem-se dos padrões formais da escrita no processo de alfabetização. Contudo, será importante que repensemos o processo histórico-pedagógico de inscrição da criança na forma material escrita da língua, e as possibilidades de sentidos e de sujeitos de linguagem que ali se produzirão. Sobretudo, que consideremos os saberes sobre a língua que as crianças trazem, pelos caminhos da memória histórica da língua e que, por sua vez, na escola se produzirão. Isto porque será a partir deles que as crianças se identificarão e se constituirão simbolicamente na escrita da língua.

Parafrazeando Orlandi (2002), sabemos que, aquilo que não fizer sentido para a criança, não se constituirá e não se representará significativamente para ela, enquanto representação simbólica da linguagem. Deste modo, podemos refletir que a constituição da identidade linguística das crianças no processo de alfabetização está perpassada por inúmeras transformações e movimentos linguístico-discursivos que significarão, de um modo todo especial, o viver a/na Língua, o sentir a língua e seus modos de significar e de se significar na/por meio da língua. Processo esse que, se bem observado, lhes permitirá se inscreverem na escrita da Língua Portuguesa com o desejo ardente de constituição e autoria de sentidos por meio da identificação do seu dizer na/pela língua, em suas diferentes materialidades discursivas - oral ou escrita – à escolha...

REFERÊNCIAS

- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: UNICAMP, 1992.
- _____. *A filosofia da linguagem*. Trad. José Horta Nunes. Campinas: UNICAMP, 1998.
- BRASIL, MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. MEC/S.E.F.: Brasília, 1997, vol.2.
- CELADA, M. T. *Língua materna/língua estrangeira: um equívoco que provoca a interpretação*. São Paulo: USP. Mimeo, 2002.
- FREUD, S. *História de uma neurose infantil e outros trabalhos. Volume XVII (1917-1919)*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- GADET, F. & PÊCHEUX, M. (1981) A língua inatingível. O discurso na História da Linguística. Trad. B. Mariani e M. E. Chaves de Mello. Campinas, Ed. Pontes, 2004.
- GALLO, S. Discurso da Escrita e Ensino. Campinas, Ed. da Unicamp, 1992
- MARIANI, B. *Colonização linguística*. Campinas: Pontes, 2004.
- ORLANDI, E. P. *Política linguística da América Latina*. Campinas: Pontes, 1988.
- _____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. *História das Idéias Linguísticas: Construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 2006.
- _____. *Política Linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007.
- _____. *Língua brasileira e outras histórias: Discurso sobre a Língua e Ensino no Brasil*. Campinas: Editora RG, 2009.
- PAYER, M. O. A Interdição da Língua dos Imigrantes (Italianos) no Brasil: condições, Modos, Consequências. In: ORLANDI, E. (Org.). *História das Idéias Linguísticas: Construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 235-255.
- _____. Memória da língua e ensino – modos de aparecimento de uma língua apagada no trabalho do esquecimento. *Revista Organon*, Rio Grande do Sul: Editora do Instituto de Letras da UFRGS, v. 17, n. 35, 2003, p. 221-228.
- _____. Discurso, memória e oralidade. In: *Revista Horizontes*. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, v. 23, n. 01, 2005, p. 47-56.

- _____. Entre a língua nacional e a língua materna. In: FERREIRA, M. C.; INDURSKY, F. (Orgs.). *Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007a, 337 – 346.
- _____. Processos de identificação sujeito/língua: ensino, língua nacional e língua materna. In: ORLANDI, E. (Org.). *Política lingüística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007b, p. 113 – 123.
- _____. A língua como lugar de memória. *Synergies Brésil*, n° 7, 2009, p. 37-46.
- PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD – 69). In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: UNICAMP, 1997, p. 61 - 161.
- SERRANI-INFANTI, S. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. In: *Revista D. E. L. T. A.*, São Paulo: EDUC, v. 13, n. 1, 1997, p. 63 – 81.