



CLÁUDIA MARIA VASCONCELOS NOVAES DE SOUZA

**LÍNGUA MATERNA, LÍNGUA NACIONAL E
PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO NA
ALFABETIZAÇÃO.**

Pouso Alegre
Universidade do Vale do Sapucaí
2010

LÍNGUA MATERNA, LÍNGUA NACIONAL E PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da UNIVÁS, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Maria Onice Payer.

Pouso Alegre
Universidade do Vale do Sapucaí
2010

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: *LÍNGUA MATERNA, LÍNGUA NACIONAL E PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO.*

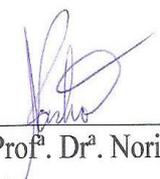
ALUNA: *CLÁUDIA MARIA VASCONCELOS NOVAES DE SOUZA*

ORIENTADORA: *PROF^ª. DR^ª. MARIA ONICE PAYER*

Aprovada pela Comissão Examinadora



Prof.^ª. Dr.^ª. Maria Onice Payer



Prof.^ª. Dr.^ª. Norida Teotônio de Castro



Prof.^ª. Dr.^ª. Maria Teresa Celada

Data da realização: 7/10/2010

DEDICATÓRIA

DEDICO este trabalho a todas as crianças e professores que, prontamente, contribuíram para a realização desta dissertação. A todos, minha eterna gratidão!

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, à divina presença, constante e sempre valiosa.

A Benilson, meu esposo, pelo respeito e incentivo às minhas escolhas; sempre generoso no apoio e estímulo à busca de meus ideais. Ao seu lado, me encontro feliz e a ele manifesto meu amor e eterna gratidão!

Do mesmo modo, aos meus queridos filhos, Guilherme Henrique e Gabriel. Vejo-os já crescidos bem perto de mim, a demonstrar-me amor incondicional. Eu também os amo muito!

Às queridas crianças, importantes neste estudo, sempre animadas, e com o sorriso no rosto a alegrar-me. Não as esquecerei.

Aos senhores Diretores e Professores das escolas nas quais esta pesquisa se concretizou, todo meu respeito e apreço.

À Professora Cleidis Regina Chaves Modesto, atual Secretária Municipal de Educação, por compartilhar com os meus objetivos, dando-me a sustentação e o apoio na realização deste trabalho. Meu muito obrigada!

Aos Professores Onice, Lauro, Telma, Eni, e Berenice, os quais fizeram parte significativa do meu processo de formação; eu os agradeço muito! Meu carinho e respeito.

Às Professoras Norida e Míriam, pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação. À Maria Teresa, por ser fonte inspiradora em minhas reflexões. Obrigada!

E por fim, à minha querida Orientadora Onice, sempre alerta aos requisitos atinentes ao trabalho de desenvolvimento desta dissertação. Por seu carinho e apoio ao meu empenho na busca e realização deste sonho. Meu eterno respeito, carinho e profunda gratidão!

EPÍGRAFE

*A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos, cem pensamentos,
cem modos de pensar, de jogar e **de falar**.
Cem, sempre cem modos **de escutar** as
maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e **compreender**.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem **linguagens** (e depois, cem,
cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove [...].*

Loris Malaguzzi, 1996.

RESUMO

O estudo *“Língua Materna, Língua Nacional e Processos de Identificação na Alfabetização”* se propõe, a partir da Análise do Discurso, observar os processos de identificação da criança-aprendiz com a língua portuguesa, na alfabetização. Através de análises de um conjunto de materiais de linguagem de professores e de crianças em alfabetização coletados em escolas de Pouso Alegre, MG, estudamos certos modos de relação das crianças, bem como de seus professores, com a língua portuguesa. Nesse processo, consideramos as materialidades discursivas e as dimensões de língua materna e de língua nacional. Mais especificamente, foram analisados enunciados com as manifestações verbais das crianças e dos professores alfabetizadores sobre certos estranhamentos seus quanto às materialidades da língua escrita (nacional); assim como certos efeitos do processo histórico de formação da língua nacional brasileira sobre a relação entre criança, professor, língua e ensino. E, conseqüentemente, nas identificações que ocorrem na inscrição das crianças na língua (escrita). Observa-se como a língua materna dos aprendizes é convocada e interfere nesse processo. Para o sujeito professor, tal relação aparece nos modos como ele media, organizando e desenvolvendo o processo na alfabetização e, na perspectiva da criança-aprendiz, ela aparece em certos modos peculiares de resistência, na identificação com a materialidade da língua e na inscrição na escrita. A pesquisa realizada indica a importância de considerar essas várias materialidades e dimensões da língua, e a relação do sujeito com elas, na mediação do processo educativo na alfabetização. Tal compreensão pode proporcionar que se privilegiem processos menos tensos entre os sujeitos aprendizes, professores e a língua, para a inscrição das crianças na língua nacional, na alfabetização.

Palavras chave: Língua Materna, Língua Nacional, Identificação, Alfabetização, Estranhamentos.

ABSTRACT

The research "*Mother Language, National Language and Identification Process in Literating*" aims at observing the identification processes of the learning child with the Portuguese language in the literating process through Discourse Analysis. We studied some relation modes with Portuguese language from children and teachers performing analysis of a set of language materials collected in schools in Pouso Alegre, MG, and used by them in the literating acting. In this process, we considered the discursive materiality and the dimensions of mother and national language. More specifically, we analyzed discourses presenting oral manifestations of children and literating teachers on some of their strangeness regarding the materiality of written language (national); as well as certain effects of the historical process of national language formation on the relation among child, teacher, language and teaching. And, consequently, on the identifications that take place in child involvement in the language (written one). It is observed how the learner's mother language is called together and interferes in this process. For the teacher, such relation takes place in the ways as he mediates, organizing and developing the process in the literating and, under the perspective of learning child, it comes up in some peculiar ways of resistance, in the identification with language materiality in the involvement in the writing. The research developed presents the importance of considering these several materiality and language dimensions and the relation of the subject with them on the mediation of the educative process of literating. Such comprehension can cause a kind of privilege on less tense processes among learning subjects and teachers, and the language, for the children involvement on national language in literating process.

Keywords: Mother Language, National Language, Identification, Literating, Strangeness.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. CAPÍTULO I – Análise do Discurso: uma Teoria da Interpretação.....	19
2.1 Sujeito, Língua e Sentidos na História do Brasil	26
2. CAPÍTULO II - Os Processos Históricos na Constituição da Língua Portuguesa no Brasil: a Identidade Linguística.....	36
2.1 O Olhar do Outro desde a Colonização.....	37
2.2 Língua Materna e Língua Nacional: os Processos de Constituição da Identidade	41
3. CAPÍTULO III – Os Processos de Identificação na Língua, no Espaço Escolar: uma Relação Contraditória.....	45
3.1 Da Pesquisa: Metodologia e Corpus de Análise	45
3.2 Da Metodologia: O Brincar com a/na Língua e a Possibilidade de (Re-)constituição de Sentidos	52
3.2.1 As Brincadeiras em um Espaço Compartilhado de Constituição de Sentidos	54
A- A Brincadeira “Quebra-Cuca”	55
B- A Brincadeira “Qual é a Palavra?”	58
C- A Brincadeira “Roda de Leitura I”	60
3.3 Das Análises: A Língua Portuguesa pelo/no Olhar dos Sujeitos Escolares.....	62

3.3.1 A Criança-aprendiz do Primeiro Ano: “Ixe! A gente errou!”	62
3.3.2 Segundo Ano do Ensino Fundamental: a Fixação do Discurso da/sobre a Língua no Processo de Alfabetização.....	80
3.3.3 Terceiro Ano do Ensino Fundamental: as Identificações da Criança-aprendiz na Língua Nacional	93
3.3.4 A (Re-)Constituição dos Sentidos pelo Professor na Alfabetização: um Olhar Discursivo para o Ensino e a Língua	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS	138
ANEXOS	144
Anexo I.....	145
Anexo II.....	146
Anexo III.....	147
Anexo IV.....	150
Anexo V.....	152
Anexo VI.....	154
Anexo VII.....	158
Anexo VIII.....	162
Anexo IX.....	176

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Bordados utilizados nas brincadeiras do primeiro ano	
– Escola A	56
Figura 2 – A utilização do alfabeto móvel na representação escrita	
– Escola B	58
Figura 3 – O momento da escolha da palavra pelas crianças do segundo ano	
– Escola A.....	60
Figura 4 – Trabalho de escrita de alunos do primeiro ano do ensino fundamental, Grupo 01, Escola A.....	64
Figura 5 – Trabalho de escrita de alunos do primeiro ano do ensino fundamental, Grupo 02, Escola B.....	74
Figura 6 – Trabalho de escrita de alunos do segundo ano do ensino fundamental, Grupo 03, Escola A	82
Figura 7 – Trabalho de escrita de alunos do segundo ano do ensino fundamental, Grupo 02, Escola A	87
Figura 8 – Trabalho de escrita de alunos do segundo ano do ensino fundamental, Grupo 03, Escola B	90

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso

DP – Discurso Pedagógico

ILE – Identidade Linguística Escolar

MEC - Ministério da Educação e Cultura

CEB – Conselho de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

SEF – Secretaria de Ensino Fundamental

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

LISTA DE RECORTES ENUNCIATIVOS

Diálogo 1 – Alunos do primeiro ano do ensino fundamental, Grupo 01, Escola A	63
Diálogo 2 – Alunos do primeiro ano do ensino fundamental, Grupo 01, Escola A	70
Diálogo 3 – Alunos do primeiro ano do ensino fundamental, Grupo 02, Escola B	73
Diálogo 4 – Alunos do primeiro ano do ensino fundamental, Grupo 02, Escola B	77
Diálogo 5 – Alunos do segundo ano do ensino fundamental, Grupo 03, Escola A	81
Diálogo 6 – Alunos do segundo ano do ensino fundamental, Grupo 03, Escola A	87
Diálogo 7 – Alunos do segundo ano do ensino fundamental, Grupo 04, Escola B	89
Diálogo 8 – Alunos do terceiro ano do ensino fundamental, Grupo 05, Escola A	95
Diálogo 9 – Alunos do terceiro ano do ensino fundamental, Grupo 06, Escola B	98

Diálogo 10 – Professores Alfabetizadores do ensino fundamental, Grupo 07, Escola B	108
Diálogo 11 – Professores Alfabetizadores do ensino fundamental, Grupo 08, Escola A	116
Diálogo 12 – Professores Alfabetizadores do ensino fundamental, Grupo 07, Escola B	119
Diálogo 13 – Professores Alfabetizadores do ensino fundamental, Grupo 08, Escola A	119
Diálogo 14 – Alunos do segundo ano do ensino fundamental, Grupo 04, Escola B	126
Diálogo 15 – Alunos do terceiro ano do ensino fundamental, Grupo 05, Escola A	127

INTRODUÇÃO

Desde meados dos anos 80, novos estudos vêm (re-)significando o conceito de alfabetização, de ensino de língua nos períodos iniciais da escolarização. Muitos desses estudos contribuíram com novos olhares para o sujeito em sua relação com o saber e a linguagem, desmistificando o privilégio que se dava às técnicas educativas na alfabetização. Embora saibamos que a educação já se coloque historicamente determinada na relação sujeito/saber/ensino, não podemos negar as mudanças significativas na compreensão dos sentidos que subjaz essa relação. Quanto ao ensino da língua na alfabetização, inúmeros estudos (FERREIRO & TEBEROSKY, 1986; VYGOTSKY, 1989; LÚRIA, 1998; GOODEMAN, 1995; SMITH, 1999; ABAURRE, 1997; SMOLKA, 1999; SOARES, 1998) contribuíram para novas reflexões sobre o ensino da língua, de modo a não reduzi-lo ao domínio de habilidades cognitivas e percepto-motoras, ou a um controle sistemático de organização metodológica no processo de aprendizagem.

O estudo *Língua Materna, Língua Nacional e Processos de Identificação na Alfabetização* tem por objetivo, a partir da Análise do Discurso (AD), refletir sobre os modos de relação do alfabetizando com a língua, considerando suas novas nuances, quais sejam, as suas dimensões como língua materna e como língua nacional, no processo de ensino e de aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa, na alfabetização. E por esses modos de relação, compreender mais especificamente os processos de identificação da criança-aprendiz com a língua, e seus modos de inscrição na língua portuguesa.

Sabemos que a questão dos processos de identificação da criança com a língua é perpassada pelos processos históricos e políticos de línguas estabelecidas no Brasil. O Estado, ao reconhecer a alteridade de línguas presentes no território brasileiro, investiu na difusão de um imaginário de língua nacional, por meio do apagamento dessas diferenças. Por esse motivo, interessa-nos aqui investigar os efeitos dessa historicidade nos modos de identificação da criança-aprendiz na língua, de modo particular, na aprendizagem da escrita na alfabetização. Ou seja, observar discursivamente

como se constitui a identificação da criança-aprendiz na língua (escrita), no processo de alfabetização, a considerar que esse sujeito já se encontra inscrito e subjetivado em sua língua materna?

É por essa relação que consideramos significativa a tensão presente em nosso objeto de estudo: a relação entre a língua materna e a língua nacional, na alfabetização. Nesta relação, a manifestação verbal dos estranhamentos das crianças e dos seus professores alfabetizadores quanto às materialidades dessa língua, nos seus modos de funcionamento legitimados, em vista daqueles presentes, apesar de não legitimados.

Neste estudo, será dada uma especial atenção às marcas discursivas da memória de dizeres sobre a língua, movimentando-se na relação criança-aprendiz, professor alfabetizador e ensino da escrita da língua, na alfabetização. São memórias que trazem sérias implicações na inscrição e na identificação desses sujeitos com a língua portuguesa. Observar essas memórias e suas implicações na articulação do processo ensino e na aprendizagem da língua (escrita) pela criança nos permitirá redimensionar esse processo educativo de ensino de língua, a refletir sobre novos modos de interação da criança na/com a língua portuguesa, na alfabetização.

No Capítulo I abordamos o referencial teórico que orienta as reflexões que mais à frente apresentaremos. São princípios e fundamentos teóricos da *Análise do Discurso Francesa*, sobre a estreita relação da linguagem com o sujeito, a história e a ideologia. Será por meio desse viés discursivo que poderemos melhor compreender os efeitos de sentidos de certa “memória da língua” movimentando-se na relação criança/língua/professor, na alfabetização. Nesse momento, traremos conceitos necessários para a compreensão dos modos como esses sujeitos se constituem na relação com a língua escrita.

No Capítulo II consideraremos os efeitos históricos das políticas de línguas constituídas na história do Brasil, para pensarmos na identificação do brasileiro com a língua portuguesa. Por meio desse contexto histórico, veremos como o processo discursivo vem constituir os sentidos das práticas educativas desenvolvidas na alfabetização, principalmente nas relações entre a criança-

aprendiz e seu professor alfabetizador, e destes com a língua (escrita), no processo escolar atual.

Vale ressaltar que o foco de nossa reflexão está nos efeitos dessa historicidade na constituição de identificações com a língua da criança-aprendiz e do professor alfabetizador no processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa (escrita), na alfabetização. Deste modo, no capítulo III analisaremos recortes de enunciados que, pelo dispositivo de interpretação (da materialidade da língua) proposto pela AD, nos permitem observar as marcas discursivas de tais processos de identificação desses sujeitos com a escrita da língua, com a língua nacional (legitimada) e com a língua materna aprendida em casa, no processo escolar. Nestas marcas enunciativas, tomadas no interior de um mesmo processo social e histórico, será significativo atentar para as manifestações verbais das crianças e dos seus professores alfabetizadores sobre seus estranhamentos quanto à materialidade escrita da língua portuguesa. Veremos como certos sentidos de língua materna e nacional, que serão especificados mais adiante, movimentam-se nas relações desses sujeitos com a língua (escrita) na escola. E, ainda, como esses sentidos regulam e determinam os modos de inscrição e de identificação da criança-aprendiz com os modos de funcionamento legitimados da língua (nacional), tornando-lhes próprios.

Em nossas considerações finais vamos retomar interpretando como as memórias da língua intervêm na identificação desses sujeitos com a escrita, e os fazem (re-) produzir sentidos e formas que muitas vezes lhes são estranhos, o que se apresenta como uma tensão em muitos momentos no processo de aprendizagem. O fato de ter havido na história tensões entre a língua nacional e as línguas maternas, conforme a formulação de Payer (2006), faz com que as relações da criança com a escrita sejam perpassadas por formas linguísticas diversas daquelas institucionalizadas. Os sentidos de língua postos em funcionamento na prática educativa escolar produzem efeitos importantes na constituição da identidade linguística das crianças-aprendizes (bem como de seus professores alfabetizadores), pela injunção ao abandono da língua materna.

Como este estudo se desenvolveu e se organizou conforme o método de interpretação analítico proposto pela AD, seu corpus de análise foi constituído por recortes de enunciados de conversas das crianças e dos professores envolvidos diretamente no processo de alfabetização, no primeiro ciclo do ensino fundamental. Conforme é previsto nos procedimentos desse campo teórico (AD), durante a pesquisa houve uma relação imbricada entre as questões teóricas e o desenvolvimento analítico, de modo a favorecer a compreensão dos processos discursivos presentes nos dizeres discentes e docentes. Ou seja, dadas as questões apresentadas de início, sobre a relação entre a língua nacional e a língua materna na alfabetização, o desenvolvimento dos estudos teóricos e das análises levaram à observação de novos meandros dessa relação. Estes meandros foram considerados no momento em que se apresentaram, ao longo da pesquisa. O texto apresentará, pois, marcas deste processo, mesclando-se a descrição com a interpretação dos fatos linguístico-discursivos em questão (PÊCHEUX, 1992), num movimento de ir-e-vir entre a teoria e as análises.

Ao percebermos os modos de identificação e de inscrição da criança na língua (escrita) na alfabetização e, por sua vez, as formas como o professor alfabetizador interage e intervém nesta relação, nos serão oportunizadas novas reflexões sobre outras possibilidades de organização do ensino da língua, neste período escolar. Isto porque acreditamos ser importante e necessária a consideração da constituição simbólica primeira destes sujeitos para qualquer forma de organização do processo educativo, a fim de que seja estabelecida uma relação menos tensa da criança-aprendiz e do professor alfabetizador com a língua e sua escrita. E, nessa relação, um pensar sobre as formas diversificadas de organização da prática educativa, nas quais oportunizem aos sujeitos escolares uma *interação reflexiva errante* com o simbólico da língua portuguesa (CELADA, 2002), em que *errar* e *acertar* sejam considerados pelos profissionais da educação processos necessários e favoráveis à identificação e à inscrição da criança na língua portuguesa (escrita), sem, contudo, desconsiderar suas formas primeiras de relação com a língua materna.

CAPÍTULO I

ANÁLISE DO DISCURSO: UMA TEORIA DA INTERPRETAÇÃO

A Análise do Discurso (AD) tem o discurso como seu objeto peculiar de estudo e é por meio de seus dispositivos de interpretação que podemos compreender os sentidos da língua(gem) em funcionamento na história.

Trabalhando desta forma, a AD, em linhas gerais, não trata da língua enquanto sistema abstrato, mas o que constitui o seu objeto são os sentidos da língua movimentando-se no sujeito de linguagem, que se apresenta em textos, nas práticas de linguagem, no decorrer da história. Michel Pêcheux (1975 [1997, p. 179]) concebe o discurso como [...] *um processo social cuja especificidade reside no tipo de materialidade de sua base, a saber, a materialidade linguística.*

Por isso, é importante que compreendamos como se dá a inscrição/repetição e a movimentação da linguagem no sujeito, enquanto trabalho simbólico, constitutivo e histórico. O sujeito, em seu entorno, encontra-se formado sob a determinação histórica dos processos semânticos. A língua, por sua vez, é concebida em sua própria ordem, com uma relativa autonomia: pressupõe a história, com o seu real afetado pelo simbólico, onde nela os fatos reclamam sentidos. Nesta história, o sujeito encontra-se constituído pelo real da língua e também pelo real da história, de modo que não possui o controle dos sentidos que o afetam.

Tal como nos explica Orlandi (2005a), a AD está constituída no entrecruzamento com a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Pela Linguística, a AD afirma que a linguagem não é transparente, e *não há uma relação unívoca entre linguagem/pensamento/mundo: os fatos reclamam inúmeros sentidos* e estes se encontram opacificados na relação do sujeito em suas práticas de linguagem. Por isso, afirma a autora, a língua é concebida em

sua perspectiva discursiva, em sua materialidade histórica, como um [...] *lugar de manifestação das relações de forças e de sentidos que refletem os confrontos ideológicos*. (ORLANDI, 2007b, p. 21).

Por sua relação com o Materialismo Histórico, a AD entende que há um real da história interferindo constitutivamente na relação do homem com o mundo. Interferência essa que não se mostra ao sujeito, mas acontece a sua revelia, de modo que ele pensa assumir o controle de seus dizeres. Por isso, a materialidade da língua ser um lugar de observação: nela, está presente a determinação da história e dos sentidos que dela provêm; é a materialidade da língua em sua forma-histórica, e que Orlandi (2006a) formula como a *forma material da língua*.

A Psicanálise traz uma contribuição importante para a AD, por fundamentar um deslocamento na noção de sujeito, pois ele se constitui enquanto tal, na relação com este simbólico, afetado pela história, mesmo que não saiba disso. Conforme Pêcheux (1975 [1997, p. 171]), importa compreender a relação entre sujeito e linguagem através de [...] *uma teoria não-subjetiva da constituição do sujeito em sua situação concreta de enunciador*.

Para o autor (IDEM), a constituição do sujeito, em sua forma histórica, se dá na operação da interpelação do indivíduo pela ideologia. É necessário que o indivíduo seja interpelado em sujeito pela ideologia para que produza seus dizeres. Daí a *evidência dos sentidos* fazer parte deste funcionamento ideológico, a fim de que o sujeito se constitua dono de seu dizer e tenha a ilusão de ser um livre falante, mesmo não havendo a consciência desta determinação ideológica. Para Orlandi (2005a, p. 47), [...] *são essas evidências que dão aos sujeitos a realidade como sistema de significações percebidas, experimentadas. Essas evidências funcionam pelos chamados “esquecimentos” [...], como se expõe a seguir*.

A retomada do sujeito a sentidos pré-existentes se organiza ideologicamente, como se expõe a seguir, por uma:

[...] modalidade particular do funcionamento da instância ideológica quanto à reprodução das relações de produção consiste no que se convencionou chamar de interpelação, ou o assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja conduzido sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção (PÊCHEUX, 1975 [1997, P. 168]).

A guisa de tais reflexões, Pêcheux (IDEM) distingue duas formas de esquecimento: o esquecimento número um e o esquecimento número dois. Para esse autor, o esquecimento número dois ocorre na medida em que o sujeito, ao falar, o faz de certa maneira e não de outra. Ele *esquece* que os dizeres podem ser ditos de outro modo. Apaga-se para ele que o dizer se encontra inscrito em determinada formação discursiva, e isso faz com que o sujeito tenha a ilusão de que possa dizer somente desta forma, com essas palavras e interpretações, e não outras. Para esse autor (PÊCHEUX, 1975 [1997]), este tipo de esquecimento é parcial para o sujeito, pois ele pode voltar a seus enunciados a fim de melhor explicar os sentidos daquilo que está dizendo. Já o esquecimento número um é da ordem ideológica e se caracteriza pelo modo como os sujeitos estão inscritos nas ideologias. Por esse esquecimento, o sujeito tem a ilusão de ser ele a origem de seu dizer, quando, de fato, há uma retomada dos sentidos determinados na língua pela história. É a partir desses esquecimentos que observamos os processos de inscrição do sujeito a sentidos determinados pela ideologia, na língua e na história.

Conforme Orlandi:

É assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que eles significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras (ORLANDI, 2005a, p. 36).

Nessas circunstâncias, a autora (2007b, p. 20) nos explica que,

[...] em pontos do dizer, em regiões historicamente determinadas de relações de força e de sentidos [...] o sentido não está (alocado) em lugar nenhum, mas se produz nas relações: dos sujeitos, dos sentidos, e isso só é possível, já que sujeito e sentido se constituem mutuamente, pela sua inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas (que constituem as distintas regiões do dizível para os sujeitos) (ORLANDI, 2007b, p. 20).

Este fato nos mostra que o efeito ideológico de assujeitamento a uma rede de sentidos faz com que os sujeitos tenham uma ilusão de autonomia de seus dizeres. Isso porque o esquecimento número um se coloca na instância da constituição do sujeito e resulta no modo como é afetado pela ideologia. E isso faz com que o sujeito acredite que seus pensamentos e suas palavras se encontram *mesmo* na origem de seus dizeres. Sobre este efeito de ilusão de autonomia do dizer, Pêcheux (1975 [1997, p. 169]) afirma que:

[...] é a partir da relação no interior desta família parafrástica que se constitui o efeito de sentido, assim como a relação a um referente que implique este efeito. Se nos acompanham, compreenderão, então, que a evidência da leitura subjetiva segundo a qual um texto é biunivocamente associado ao seu sentido (com ambigüidades sintáticas e/ou semânticas) é uma ilusão constitutivamente do efeito-sujeito em relação à linguagem em que contribui neste domínio específico, para produzir o efeito de assujeitamento que mencionamos acima: na realidade afirmamos que o “sentido” de uma sequência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta sequência como pertencente necessariamente a esta ou àquela formação discursiva [...] É este o fato de toda sequência pertencer necessariamente a uma formação discursiva para que seja “dotada de sentido” que se acha recalcado para o (ou pelo?) sujeito e recoberto para este último, pela ilusão de estar na *fonte do sentido*.

Ao pensarmos discursivamente a linguagem, torna-se complicado estabelecer os limites entre *o mesmo* e *o diferente* na movimentação dos sentidos (re)produzidos no/pelo sujeito. Há uma permanente tensão nesta relação porque em todo dizer, há sentidos que se encontram sedimentados e que se mantêm na/pela memória (paráfrase) e que intervêm na relação do sujeito com a língua e o mundo. Por outro lado, conforme explica Pêcheux (1982), há a possibilidade de deslocamentos e rupturas de sentidos nesta relação, já que o real da língua e o real da história ali intervêm. E esta é a condição de significação dos sujeitos e dos sentidos na língua e no mundo, por se constituírem em uma relação (muitas vezes tensa) entre a paráfrase e a polissemia (ORLANDI, 1984).

Nesta mesma linha de raciocínio, os sentidos que se movimentam na relação do sujeito com a língua encontram-se presentes nas formações discursivas, nas quais os enunciados e os sujeitos encontram-se inscritos. Assim, segundo Pêcheux (1975 [1997]), as palavras não têm os sentidos *nelas mesmas*, e podem significar de modos diferentes para os sujeitos, conforme a

formação discursiva em que as palavras se encontram inscritas. Para Pêcheux (1969 [1967]), os sentidos se organizam de acordo com a *Condição de Produção* do discurso, como *um mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto do discurso* em cena. É o estado das condições de produção que permite uma análise dos conjuntos de discursos possíveis e a produção dos efeitos de sentido. Conforme a concepção discursiva proposta por esse mesmo autor (1975 [1997]), a condição de produção está regida por um efeito ideológico de produção e de interpretação de sentidos que, para o sujeito, tem significação única, verdadeira, transparente, já lá.

É importante nessa área considerar, também, a noção de interdiscurso como algo nos sentidos que intervém e *fala antes, em outro lugar, independentemente* (IDEM). É a memória discursiva atuando na movimentação e na determinação dos sentidos que, por sua vez, darão significância à relação do sujeito/língua/mundo, na história. A esse processo de significação e de inscrição do sujeito nas evidências dos sentidos da língua, o autor se refere como processos de identificação. Ou seja, sujeitos e sentidos se constituem enquanto tais por se encontrarem inscritos em determinadas formações discursivas.

Segundo Pêcheux (1975 [1997, p. 163]), o processo de identificação do sujeito à formação discursiva tem a língua como base:

[...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob dupla forma, descrita mais acima, enquanto “pré-construído” e “processo de sustentação”) que constituem, no discurso do sujeito, *os traços daquilo que o determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito.

Para os fins da análise que nos interessa, é crucial considerar também a afirmação de Orlandi (2001), de que há *discursos sobre a língua*, em que os sujeitos se inscrevem, e que imprimem suas forças à política linguística. Os discursos sobre as línguas desempenham o papel de memória discursiva sobre dadas línguas e materialidades linguísticas diversas, legitimadas ou não nas instituições oficiais.

Outro modo de observar os sentidos na relação do sujeito (em nosso caso os aprendizes, no processo de alfabetização) com a língua e a história é o fato de considerarmos o silêncio nas palavras (ORLANDI, 2007a). Silêncio esse que, no trânsito da linguagem, permite perceber o movimento dos sentidos no sujeito, em suas práticas de linguagem. Isto porque o silêncio está constituído de sentidos moventes na relação do sujeito com o simbólico e que, para produzir sentido, não há a necessidade de que se revista de códigos: *o silêncio fala por si só, já é puro sentido*.

Neste caso, a matéria significativa do silêncio é diferente da matéria significativa da linguagem, pois ele é o princípio de toda e qualquer significação do sentido e do sujeito. Este silêncio se caracteriza como *fundador* e, em sua natureza, coloca-se na condição própria da produção dos sentidos, em um [...] *espaço “diferencial” da significação: “lugar que permite a linguagem significar* (ORLANDI, 2007a, p. 68). Nos diálogos das crianças e de seus professores que mais à frente apresentaremos, há o silêncio, e ali eles significam.

Deste modo, vemos que a instância do silêncio vai muito além do não-dito, do calar-se do sujeito. Caracteriza-se não pela ausência de sentidos e de sujeito. Pelo contrário, no silêncio, conforme diz a autora (IDEM), sujeitos e sentidos se constituem mutuamente. E isto acontece porque o silêncio trabalha nos limites das formações discursivas, na determinação dos sentidos e dos sujeitos. Quando o sujeito fala, é instaurado um silêncio significativo e que, por sua vez, dará sentido aos dizeres. E isto gera efeitos polissêmicos na relação do sujeito com os sentidos: quanto mais se fala, mais o silêncio é instaurado, com a abertura (ou não) de novas possibilidades de sentidos e dizeres.

Além deste silêncio fundador (que significa por si mesmo e na relação com a linguagem), para Orlandi (2007a) há também a política do silêncio, que produz recortes nos dizeres daquilo que foi ou não dito.

Esta política do silêncio vem colocar-se de duas formas na relação sujeito com o sentido e a língua: de forma constitutiva e local. No silêncio constitutivo, o sentido é apagado do dizer, ou seja, é o não-dito excluído. No silêncio local há a interdição ao próprio dizer. É a censura circunstanciada pela

política do silêncio: é um fato de linguagem que caracteriza a proibição do dizer e que produz efeitos na relação do sujeito com os sentidos, enquanto política pública da fala e do silêncio.

Nos diálogos das crianças flagramos silenciamentos possíveis de serem remetidos à história de apagamentos de línguas, de sentidos, de formas materiais. E também encontramos marcas do silenciamento na forma da censura feita no processo pedagógico. Por exemplo, quando *ela* (a professora) *arranca a folha do caderno* (do aluno).

Por esse viés teórico, as análises que realizamos nesta pesquisa terão um “olhar discursivo” para os modos como os sentidos se movimentam na relação dos sujeitos (criança-aprendiz e professor alfabetizador) na *relação com a língua* (escrita), na alfabetização. E, a partir de tais análises, há a possibilidade do desvelamento de marcas, de indícios, de pistas dos sentidos que se encontram opacificados nesta relação, e que interferem na identificação dessas crianças-aprendizes, não só com a formação discursiva, *mas também, pela especificidade de nosso objeto, com a língua, ela mesma* (grifo nosso). Esta questão será por nós considerada através do prisma da *relação entre sujeito e língua materna e nacional*, conforme ela adquire sentidos em trabalhos de Payer (2006; 2005; 2007), a serem apresentados adiante. E assim, trabalharemos sobre a abertura de novos canais para reflexões discursivas sobre os modos da criança se inscrever na (escrita da) língua, a considerar o fato da injunção à negação e/ou abandono de sua primeira identidade linguística, a materna, nos moldes já ocorridos em sua (nossa) história.

Não estamos, pois, colocando em questão a necessidade da criança inscrever-se nas formas da língua nacional na escola; pois sabemos do seu desejo, bem como de seus professores, da sua família e de sua comunidade essa necessária inscrição. Nosso objetivo está em focalizar os processos circunstanciados pelos quais essa inscrição se dá, com o contato com um conjunto fixado de sinais que, combinados, formam a *representação* pela *palavra*, e que ela aprenderá no processo de alfabetização. Este aspecto da teorização sobre a língua imprime mesmo uma força nesta pesquisa, na

medida em que se trata da alfabetização; isto é, do ensino e da aprendizagem de sinais gráficos que, como veremos, será dito insistentemente à criança: *representam os sons*.

2.1. Sujeito, Língua e Sentidos na História do Brasil.

Sendo a escola um espaço mantenedor de sentidos historicamente constituídos (GALLO, 1992), com seu processo educativo também historicamente formado, é importante compreender as formas pelas quais os sentidos transitam neste espaço e de que modo interferem nas relações dos sujeitos (criança-aprendiz e professor alfabetizador) com a língua, especificamente no período de alfabetização.

Por isso, passamos a expor algumas noções, conforme os estudos realizados pela AD, que importam para a compreensão do processo das crianças, e que nos darão base para realizar as análises de nosso estudo, a serem apresentadas em capítulo subsequente. Abordaremos, neste momento, a compreensão de língua, passando pelas noções de língua materna e de língua nacional, pela inscrição do aprendiz na língua, o processo de identificação do sujeito com a língua, o estranhamento das suas formas materiais. Com isso, daremos o encaminhamento teórico pretendido às questões apresentadas sobre a relação entre a língua nacional e a língua materna, na alfabetização.

Começemos por lembrar que Saussure (1916 [2006]) preocupou-se em estudar a língua em sua estrutura e funcionamento internos. Por este autor, o termo *língua* é designado como um sistema de elementos inter-relacionados que se autoapóiam, e representam os signos linguísticos de modo autônomo. A língua, enquanto entidade abstrata, um sistema linguístico (alfabético), assume um caráter fundamentalmente representativo e arbitrário da ideia (*conceito*) que a palavra quer assumir. Esta ideia de representação, como importa enfatizar para os nossos objetivos, marca a função simbólica do signo, da palavra (oral ou escrita).

Ainda nesse sentido, serão fundamentais para a compreensão dos fatos em análise, as considerações de Aurox (1992), bem como de Gallo (1992),

pela concepção de que a escrita, ao longo da história, **fixa** a língua, a legitimar por meio do processo de gramatização das línguas algumas formas e não outras.

Conforme Sylvain Auroux:

A prática manuscrita medieval fixa teoricamente espaço, em cada exemplar, para a variabilidade, sobretudo ortográfica. Com a imprensa, não apenas a multiplicação do mesmo é incontornável, como a normalização dos vernáculos se torna uma questão de standardização profissional (1992, p.52).

Já Solange Gallo (1992) esclarece um ponto nodal na visão saussureana da língua escrita como *representação* da oralidade, a explicitar um equívoco importante. Sobre a ideia atualmente propagada de Saussure de que é próprio da *natureza* da escrita *representar o oral*, explica a autora que é o oral é que muda na relação do sujeito com a língua:

[...] Saussure toca em um ponto, a meu ver, nevrálgico da questão: estava ele a um passo de explicitar o caráter inegavelmente ideológico da linguagem. Apontar as “causas do desacordo entre grafia e pronúncia” ele aponta, na verdade, o efeito, não a causa (GALLO, 1992, p. 44).

Para explicar tal situação, Gallo (IDEM) cita de Saussure a sua formulação: *A língua evolui sem cessar, ao passo que a escrita tende a permanecer imóvel. Segue-se que a grafia acaba por não mais corresponder àquilo que deve representar* (SAUSSURE, 1987, apud GALLO, 1992, p. 44). E traz um exemplo dado pelo autor para melhor explicitar a situação:

Pronunciava-se:	Escrevia-se:
No séc. XI.....1 rei, lei	rei, lei
No séc. XIII.....2 rol, lol	rol, lol
No séc. XIV.....3 roé, loé	rol, lol
No séc. XIX.....4rwa, lwa	rol, lol

(IDEM, apud GALLO, 1992, p. 45).

Em seguida, Gallo (1992) vai comentar a seguinte passagem do texto saussureano:

Desse modo, até a segunda época levaram-se em conta as mudanças ocorridas na pronúncia, a uma etapa da história da língua corresponde uma etapa na da grafia. Mas, a partir do século XIV, a escrita permanecer estacionária, ao passo que a língua consegue sua evolução, e desde esse momento houve um desacordo sempre mais

grave entre ela e sua ortografia (SAUSSURE, 1987 apud GALLO, 1992, p. 45).

O comentário de Gallo se apresenta como segue:

No entanto, sabemos que o fato da escrita ter deixado de acompanhar “a evolução da língua” não significa, simplesmente, que uma característica desta é ser estacionária. Acontece que exatamente no século XIV, quando, segundo Saussure, a escrita deixa de representar a língua falada, estava acontecendo uma transformação da relação do sujeito com a linguagem. Dá-se, nesse momento, a passagem da noção de “Letra” para a noção de “Letras”. Desse modo, não foi sem motivo que a escrita assim se representou. Aliás, há motivos muito fortes para que as coisas tivessem se passado dessa maneira, já que a “escrita” mudaria, desse século em diante, sua forma de dominação em relação à língua falada, e a dominação começa exatamente com o estabelecimento do jogo igualdade-diferenciação (GALLO, 1992, p. 45).

Estas observações sobre o caráter estático da escrita da língua, sobre a convencionalidade do signo, sobre o jogo oral X escrito, serão por nós consideradas levando em conta os aportes teóricos que tratam da língua materna e nacional como dimensões discursivas da linguagem, que são da ordem da memória (PAYER, 2006).

Em nossa pesquisa, conduziremos a observação de nosso objeto no entrecruzamento, inicialmente opaco, dessas questões: a escrita e o oral, a unidade e a diversidade, o convencional e a fixidez, o materno e o nacional, tal como se apresentam na alfabetização. Com o foco no **processo** do aprender a escrever a língua, reorganizaremos estas questões com direcionamentos que levam a compreender como a gramatização (escrita, legitimação, padronização, unificação) de uma língua, enquanto língua nacional, subsume estas outras questões aparentes, e que só aparecem pela persistência de uma convocação constante da língua materna no sujeito-aprendiz, ao longo do processo. Processo esse que cabe aos professores compreender, e aos pesquisadores, explicitar.

Para além de ser uma entidade abstrata, é importante caracterizar a língua como um objeto simbólico de representação de um determinado povo (PÊCHEUX, 2004; ORLANDI, 2001), e não apenas a representação de estruturas linguísticas, na relação entre o significante e o seu significado. Isto porque, conforme a visão de Pêcheux (PÊCHEUX, 1997, p. 91) e de Paul

Henry, o sistema linguístico se organiza por *estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, que são, entretanto, dotadas de uma 'autonomia relativa'*. A outra parte compete à história, à ideologia. Quando os sujeitos (professor e criança-aprendiz) se relacionam com a língua (escrita), podemos dizer que são os sentidos diversos e históricos presentes na língua que se entrecruzam e produzem efeitos de sentidos nesta relação. E isto se dá devido à intervenção da historicidade neste processo (ORLANDI, 1988, 2002; AUROUX 1992, 1998). Deste modo, é importante considerarmos que houve, em um primeiro momento, o processo de escrituração da língua nas diferentes civilizações e, posteriormente, da gramatização das línguas na formação dos Estados nacionais. Tal processo constituiu de forma representada (AUROUX, 1992) os modos de organização da língua na história. Para esse autor (IDEM, p. 20-21), o processo de aparecimento da escrita:

[...] é um processo de objetivação da linguagem, isto é, de representação metalingüística considerável e sem equivalente anterior. Ele precisa do aparecimento de técnicas autônomas e inteiramente artificiais; ele produz o aparecimento de um dos primeiros *ofícios da linguagem* na história da humanidade, e provavelmente (falta-nos informações) o aparecimento das tradições pedagógicas. [...] Se a escrita é a condição de possibilidade de saber linguístico, é, entretanto, impossível ver em seu aparecimento a verdadeira origem deste último, se entendemos por isso o desenvolvimento e a transmissão de um saber metalingüístico codificado, ligado às artes da linguagem.

Sobre este ponto, foram importantes as contribuições que os especialistas da AD e da área da História das Ideias Linguísticas trouxeram sobre os conceitos de língua materna e nacional. Pêcheux (1997) reflete sobre a língua nacional, em torno da política de línguas na constituição dos Estados Nacionais. O autor descreve como foi necessária a realização da homogeneização linguística e racional dos sujeitos, como condição de direito à cidadania, na constituição jurídica do Estado. Para isso, Pêcheux descreve a necessidade de implantação de uma política de universalização e quebra dos particularismos (*de seus costumes locais e de suas línguas maternas*), na garantia da igualdade na universalidade na formação dos Estados Nacionais.

Orlandi & Guimarães (1996, p. 09) afirmam que a língua nacional é a *língua que funciona no Brasil e que, por suas especificidades, faz parte do processo de constituição da nacionalidade brasileira*. Também a definem como

uma *unidade imaginária* (IDEM, p. 14) que caracteriza a formação social e a própria nação. É a língua enquanto objeto-ficção (ORLANDI; SOUZA, 1988, p.28): [...] *línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas-instituição, a-históricas. Construção.*

Diferente dessa língua que é objeto de ficção, Orlandi (IDEM, p. 34), ao pesquisar sobre a língua e o processo de colonização no Brasil, a retrata como fluída, *na qual convivem processos muito diferentes e cuja história é feita de fartura e de movimento* (IDEM, p. 34). Fluida é a língua em movimento de sentidos, de errância dos sujeitos em sua relação com as suas formas e a história. Pensando nesta segunda concepção da língua, especialistas da AD e áreas próximas (Aquisição da Linguagem; Psicanálise, Linguística Aplicada) trazem considerações importantes na compreensão do sentido de língua materna.

Para nós é interessante pensá-la, em um primeiro momento e conforme o sentido predominante, como a língua que representa primeiramente o sujeito, quando em situação de aprendizado em uma língua estrangeira. Entretanto, há outros sentidos a considerar. Vamos trazer alguns importantes para o nosso trabalho, entretanto sem uma exaustividade.

Tal como nos propõe Révuz (1991, p. 26), [...] *durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira são as bases mesmas de estruturação psíquica que são solicitadas e, com elas, aquilo que é, a um só tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna.*

Neste mesmo viés de compreensão, Serrani-Infanti (1997, p. 68), também estudando a contraparte língua materna e língua estrangeira, se refere à língua materna como *a língua da estrutura simbólica que o faz sujeito [...] determinantes na constituição do sujeito.* Para a autora, a língua materna não é apenas a falada pela mãe, mas aquela que para cada um constitui-se como a língua estruturante fundamental que o faz sujeito.

Payer (2009, p. 6), também considera a língua materna como própria do sujeito, no seu sentido materno e familiar, pois:

[...] é construída junto à criança pela mãe, já desde a partir de seus primeiros sons, como estruturante do sujeito desde a infância (C. Révuz, 1987) [...] envolve também a dimensão das intensidades do dizer e do saber, e dos afetos que inundam a língua e o mundo, por serem postas ao sujeito pela mãe/pelos cuidadores que estão mais próximos.

Em acordo com essas referências, Payer (2003, 2005, 2006, 2007a, 2007b, 2009, 2010) aprofundou-se neste estudo, distinguindo conceitualmente a língua materna e a língua nacional enquanto dimensões historicamente constituídas da linguagem e que, como tais, se configuram na ordem da memória discursiva.

A partir de seus estudos sobre a memória da língua, com base na análise do processo de nacionalização de imigrantes (italianos) no Brasil, os conceitos de língua materna e de língua nacional assumiram um novo olhar discursivo: a língua materna como uma *dimensão da Linguagem*, da ordem da memória, que se confronta com a dimensão Nacional da língua.

Ambas possuidoras de materialidades de línguas distintas, que não se recobrem e que, na ordem da memória, constituem e significam o sujeito de linguagem, funcionando nesta relação de modos diferentes em suas práticas discursivas. E isto acontece de tal modo que, torna-se impossível para o sujeito-aprendiz *transitar do estatuto de língua materna ao de língua nacional, sem ter de mudar de estrutura de língua* (PAYER, 2007a, p. 340). E, além disso, considera que o sujeito, mesmo sendo monolíngue e estando em um contexto social também monolíngue, tem de lidar com ambas, simultaneamente.

É fundamental, pois, que se compreenda a alteridade presente entre as dimensões da língua, tanto por seu modo *empírico*, nas diferenças de suas materialidades, quanto por seu modo *teórico*, no entendimento de como a língua materna e a língua nacional estruturam o sujeito em sua relação com o simbólico. Para Payer,

É de interesse considerar essa distinção de vários modos (ou em varias instâncias). Em uma primeira instância, empiricamente, notamos que a língua materna e a língua nacional não são as mesmas, por se tratar de línguas materialmente diferentes em confronto com a história [...]. Em uma segunda instância, notamos que a língua nacional e a língua materna não coincidem porque, como dimensões da ordem da memória, têm lugares e funcionamentos distintos para o sujeito da linguagem, e na

sociedade. Mas, sobretudo, língua nacional e língua materna não são as mesmas porque se tratam de conceitos diferentes, que circunscrevem fenômenos distintos em seu funcionamento, na relação do sujeito com a língua, em face de memória histórico-discursiva (PAYER, 2009, p. 5-6).

Esse é o caso na situação que analisaremos mais adiante, em que os alfabetizados falam português e aprendem a escrever essa e nessa língua. Por isso afirmamos, com a autora (IDEM), que na relação do nosso sujeito-aprendiz com a(s) língua(s), há uma contradição inicialmente produzida na história dessas línguas no Brasil. Essa contradição (há mais de uma língua, mas oficialmente se faz como se houvesse uma), por sua memória, sua historicidade, refaz um batimento tenso entre as dimensões de língua materna e a língua nacional. E isso se dá na própria constituição da subjetividade quanto à imagem de língua ligada, por um lado, ao que é jurídico, ao Estado e, por outro lado, ao que é familiar, constitutivo, próprio do materno – embora exista sob a injunção de um apagamento histórico.

Assumimos aqui o nosso encontro a esse contexto teórico sobre língua materna e língua nacional. Na relação do sujeito escolar (criança-aprendiz e professor alfabetizador) com a língua portuguesa, a questão ultrapassa as descrições de diferenças dialetais ou, até mesmo, aquelas relacionadas às especificidades estruturais da oralidade e da escrita. Como podemos notar, os fatos que marcam esta relação se caracterizam por um processo histórico-discursivo de identificação à(s) língua(s) e de subjetivação do sujeito na língua, que pela ordem da memória guardam as marcas das relações conflituosas e competitivas entre as línguas. Isto porque, a língua materna, que se mostra apagada na história do sujeito,

[...] tem um funcionamento discursivo na atualidade, e guarda um lugar na constituição do sujeito de linguagem, de um modo sutil, mas significativo: um lugar como língua “apagada” mesmo. E é a partir deste lugar, no esquecimento, que produz seus efeitos. Trata-se de identificações do sujeito com a materialidade da língua materna, mesmo que ele não a fale mais de modo inteiro. Ou seja, nesse processo de identificação, através da materialidade da língua se estabelece a identificação do sujeito com o “outro” da escola (PAYER, 2010, p.10).

A esse processo de identificação do sujeito na relação com a língua, como explica Payer, trata-se:

[...] de uma identificação da língua do grupo, com a memória dessa língua, portanto, com a memória do grupo. Ou seja, nesse processo de identificação, é através da materialidade da língua (do enunciado, ou do conteúdo do discurso) que se estabelece a identificação do sujeito com o outro, com aqueles que, por esta via, são considerados como parte do grupo social, identificado à memória histórica da imigração. Tal processo de identificação, baseado na existência de traços de memória “dos antepassados” que se reapresentam na materialidade da língua atual falada pelos sujeitos, [...] a língua do grupo originário, atuando na constituição do sujeito, guarda nele um lugar com um estatuto considerável, indelével mesmo, diríamos. (PAYER, 2007b, p.116).

De nossa parte, propomos expandir estas observações sobre a tensão entre a língua materna e a língua nacional (inicialmente formuladas na reflexão sobre imigrantes e línguas efetivamente distintas - Português e Italiano/dialetos), para o espaço da alfabetização, pois fazemos a hipótese de que algo do estranhamento das crianças-aprendizes, expresso ao aprenderem a desenhar e a escrever letras, sílabas, palavras, frases e textos, se relacionam ao discernimento mais básico entre o que seja a sua língua, já sabida, falada, materna e a língua que elas escreverão – fazendo-se cidadãos alfabetizados – em língua portuguesa.

Os estranhamentos produzidos nesta relação do sujeito-criança com a língua, nós o supomos ligados à ordem da memória da língua. Para que possamos melhor compreender esse estranhamento no alfabetizando, é interessante que retomemos Freud (1917-1919 [1996, p. 266]) quando retrata *O estranho*, em seus estudos sobre a neurose infantil. Para Freud, uma experiência se torna estranha quando:

[...] os complexos infantis que haviam sido reprimidos revivem uma vez mais por meio de alguma impressão, ou quando as crenças primitivas que foram superadas aparecem outra vez a confirmar-se. [...] O estranho, tal como é descrito na *literatura*, em histórias e criações fictícias, merece na verdade uma exposição separada [...] é um ramo muito mais fértil do que o estranho na vida real, pois contém a totalidade deste último e algo a mais. Além disso, algo que não pode ser encontrado na vida real [...], pois o reino da fantasia depende, para seu efeito, do fato de que o seu conteúdo não se submete ao teste de realidade.

Pensando desse modo, Freud caracteriza *o estranho* em três categorias: na primeira, o estranho é o elemento que amedronta a criança e se mostra como algo reprimido, mas que retorna; na segunda, o estranho não é nada novo ou alheio, porém algo familiar e há muito estabelecido na mente da criança, mas que se alienou por um processo de repressão; na terceira, a

categoria do estranho está ligada ao efeito da ficção, da fantasia, da não distinção entre a imaginação e a realidade.

Também podemos relacionar o estranho à ordem da memória nas práticas de linguagem do sujeito, quando [...] *à categoria que provêm dos complexos reprimidos é mais resistente e permanece tão poderosa na ficção como na experiência real* (IDEM, p.268). Aqui, pensamos o reprimido como a língua materna que não mais deve ser praticada na escola. Veremos que nas práticas de linguagem, na alfabetização, os sujeitos capturam algo mais, algo que é tenso no real desta relação, de modo que se produzem efeitos estranhos no processo de inscrição na língua e de identificação com a escrita, nos moldes legitimados.

Neste mesmo campo, Celada (2002) contribui para a compreensão deste processo quando explica como se dá a inscrição do sujeito brasileiro na língua estrangeira (L2 - espanhol), quando ele já está constituído na Língua Portuguesa, em sua língua materna (L1). Para a autora, quando o brasileiro está por aprender a língua estrangeira, sua língua materna (o português) é convocada/solicitada na compreensão e na inscrição na L2. Isto se dá por que:

a) o processo de aprender uma língua estrangeira deve ser entendido como de assujeitamento, pois se trata da submissão de um sujeito às formas de dizer e à memória de sentidos que ela produz;

b) esse processo implica que essa outra língua e os saberes que ela pode supor entrarão em relações (de captura ou identificação, de resistências, de confronto) com a malha de uma subjetividade já inscrita em determinadas filiações de sentido. (CELADA, 2010).

Como bem reflete esta Celada, ao lado de Révuz (1991) e Serrani-Infanti (1997), o novo simbólico em uma língua estrangeira atravessa o campo de subjetividade do aprendiz, solicitando dele as bases primeiras de significações da primeira língua que o constituiu.

Essas considerações já antecipam o quanto esse processo pode influenciar consideravelmente os modos pelos quais a língua na alfabetização *acontece no sujeito* (ORLANDI, 2001 apud CELADA, 2010). O que coloca nossa atenção sobre como estas relações merecem ser articuladas na escola, tanto na relação do professor que organiza o processo de ensino, quanto para a criança que irá aprender os modos de funcionamento da língua, nos moldes legitimados, e com a metalinguagem disponível para a escrita.

Deste modo, a AD vem contribuir substancialmente para que se compreendam os mecanismos que ocorrem nos processos de *inscrição* da criança na escrita, e seus efeitos no processo de identificação e de subjetivação deste sujeito na língua nacional, o que está em relação à injunção ou não ao abandono da língua materna, suas materialidades, sua dimensão na ordem da memória.

Trabalhando os processos de silenciamento e de reaparecimento, como memória dos traços da língua italiana em brasileiros imigrantes, Payer (2003) indica outros elementos, da ordem do discurso, que funcionam como mecanismos da linguagem que dão pistas da identificação dos sujeitos com as línguas. São estes os mecanismos: o riso, o canto, a ultracorreção e a denegação em relação à língua. Alguns desses mecanismos, em especial o riso, mostram-se presentes de modo significativo nos materiais que serão analisados mais à frente.

A língua será aqui observada não em sua forma e conteúdo, mas como uma forma material viva, uma estrutura e acontecimento no sujeito-aprendiz que, ao mesmo tempo em que a significa, também é significado por ela. É nesta direção que vamos desenvolver a reflexão e as análises sobre os modos de representação simbólica pela língua – letra – escrita – alfabeto e a subjetivação das crianças-aprendizes na língua escrita, estando elas já significadas na língua e, ao mesmo tempo, identificando-se à materialidade dessa língua materna.

CAPÍTULO II

OS PROCESSOS HISTÓRICOS NA CONSTITUIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: A IDENTIDADE LINGUÍSTICA.

As formas de identificação e de subjetivação da criança-aprendiz na aprendizagem da escrita da língua portuguesa, na alfabetização, vêm permeando inúmeros debates entre nós, pesquisadores e professores de ensino de língua. Para que compreendamos os efeitos dos sentidos de língua nos modos como ela se identifica e se inscreve na escrita da língua nacional, é importante discorrermos, em um primeiro momento, sobre como o brasileiro se constituiu e se significou (e se significa ainda) na língua portuguesa, dentre as inúmeras políticas de línguas (des-)constituídas no decorrer da história do Brasil.

Os efeitos das políticas de língua estabelecidas nesta história (ORLANDI, 1990; 2001; 2002; MARIANI, 2004; VIEIRA, 2002) nos conduzem a uma reflexão mais específica sobre a relação do sujeito brasileiro com *a própria língua*, nas formas como ele (se) representa na Língua Portuguesa, em suas diferentes materialidades orais e escritas. Relação essa que, sobretudo na escola, produz efeitos interessantes nos modos pelos quais os sujeitos professores e crianças-aprendizes interagem entre si e com a língua (escrita), dada a alteridade presente em sua materialidade.

Por certo, nessas relações históricas e institucionais entre sujeito e língua perceberemos marcas que se mostrarão *fundantes*¹ na constituição identitária desses sujeitos, de modo a produzir efeitos parafrásticos e polissêmicos na

¹ Greice Nóbrega e Sousa (2008) caracteriza como uma *relação* fundante o encontro com o inglês na escola, que o configura, e ao sujeito, de um certo modo (escolar).

forma como (se) representam e (re)significam a língua portuguesa, na alfabetização.

2.1. O Olhar do Outro desde a Colonização.

Retomemos o ano de 1500, no início do período colonial brasileiro, como recorte de um *início* da história que marca o funcionamento de determinações da identidade linguística do povo brasileiro. Identidade essa que traz em sua constitutividade memórias múltiplas e heterogêneas do brasileiro com a língua portuguesa.

Para que compreendamos os feitos dessa historicidade na relação do brasileiro com a língua nacional, é necessário, pois, que percorramos o início da história da constituição das políticas de línguas instauradas no Brasil, perpassando aquelas instituídas no Estado Republicano, até chegarmos aos dias atuais.

A partir dessa historicidade, refletiremos, sobretudo, sobre os *gestos de interpretação* que ainda hoje sustentam a fixação de um ideário de língua nacional no processo escolar. É importante ressaltar que os fatos que mais à frente apresentaremos fazem parte, como dissemos, dos estudos realizados por pesquisadores da Análise do Discurso Francesa e da História das Ideias Linguísticas no Brasil (ORLANDI, 2001). Por meio desse estudo poderemos refletir sobre:

[...] a formação do português no Brasil como língua nacional [...] como a unidade do Estado se materializa em várias instâncias institucionais. Entre estas, a construção da unidade de língua, de um saber sobre ela e os meios de ensino (a criação de Colégios e de seus programas) ocupa uma posição primordial. A gramática, e os dicionários, enquanto objetos históricos disponíveis para a sociedade brasileira são lugares de construção e de representação dessa unidade e dessa identidade (Língua/Nação/Estado) (IDEM, p. 18).

A questão da colonização brasileira está intimamente ligada a uma trajetória histórico-linguística, na qual os propósitos de expansão de um Novo Mundo pelos portugueses relacionavam-se diretamente com a questão da língua (portuguesa) e sua institucionalização. Tomando por base as pesquisas realizadas nos campos mencionados acima, para esta exposição nos valem,

sobretudo, da organização desses tópicos realizada por Mariani (2004), ao lado de outros autores.

Tratava-se de um projeto de *colonização linguística constituído com base no catolicismo jesuítico e em consonância com um imaginário em torno da relação língua-nação vigente do século XVI ao XVIII* (IDEM, p. 21).

No início deste período, exatamente com a chegada dos portugueses no território brasileiro, percebemos que a língua tornou-se uma questão importante na realização inicial do processo de colonização. Como a diversidade de línguas (indígenas) circulava neste espaço territorial, houve a necessidade dos colonizadores de reconhecimento desses espaços de comunicação e dos canais possíveis de infiltração na cultura destes povos.

Para isso, os portugueses instituíram a figura do *Língua*, papel assumido primeiramente pelos colonizadores que primeiro se estabeleceram no Brasil. A princípio, os línguas deram início às expedições de reconhecimento do espaço territorial e na aprendizagem da diversidade de línguas indígenas presentes, de modo a poderem assumir a função de intérpretes nas futuras relações comerciais no processo colonizador europeu (DIAS, 2001). Já na metade do século XVI, os Jesuítas assumiram esse papel do *Língua*, com outro enfoque a essa função: a perspectiva religiosa de catequização e ampliação da Igreja no território colonial.

Vemos que a colonização linguística², no início do período colonial brasileiro, assumiu características diversas: do mesmo modo que a imposição da língua do colonizador teve um grau de importância no processo de domínio territorial, o aprendizado das outras línguas também foi relevante no reconhecimento desta terra. Para os religiosos jesuítas, aprender as línguas indígenas foi a forma de compreender os princípios que regiam suas culturas, pois objetivavam os melhores caminhos para a conversão dos índios ao catolicismo (ORLANDI, 1990).

²O termo Colonização Linguística remete, tal como nos propõe Mariani (2004, p. 25), ao processo de *imposição de ideias linguísticas vigentes na metrópole e um imaginário colonizador, enlaçando língua e nação em um projeto único*.

As primeiras relações estabelecidas entre os colonizados, os portugueses e os jesuítas se deram em um contexto histórico-espacial de confrontos determinados por pólos conflitantes e irreduzíveis. Isto porque, como dissemos, as interpretações sobre *o outro* estavam conforme os olhares culturais do modelo europeu. E foi por meio desse olhar europeu que o processo de colonização brasileira organizou a política nacional, a expansão do catolicismo e a universalidade hegemônica da língua (portuguesa) na representação jurídica do Estado. Borges (2001) nos mostra que esta situação trouxe consequências na constituição de uma discursividade, no período inicial da colonização brasileira, pois a situação linguística era complexa e heterogênea no território brasileiro. Em decorrência, instaurou-se o discurso homogeneizante da língua em todo território colonial aos moldes europeu.

Da qual, aliás, adveio a necessidade de instituir um discurso homogeneizante que, no que se refere à materialidade lingüística, transparece-nos diversos momentos da política lingüística colonial; especialmente na implementação discursiva da “língua mais usada” (fundada na realidade lingüística) a partir da qual as demais línguas são encobertas ou silenciadas (BORGES, 2001, p. 201).

Nesse processo de homogeneização linguística implantou-se *a língua mais usada* (IDEM), por meio da qual passou a ser praticada a *língua geral*³ no Brasil Colônia. Na catequização linguística houve a disciplinação e objetivação da língua Tupi (ORLANDI & SOUZA, 1988), além do encobrimento e silenciamento das demais línguas existentes neste espaço territorial. Podemos encontrar esse processo na observação da materialidade da língua Tupi, pois conforme as autoras, o que [...] *as primeiras exposições dos europeus nos fornecem, não é exatamente aquele [Tupi] que os indígenas exatamente falavam – como o português também não é o que falamos, realmente* (IDEM, p. 28). Percebemos que esse processo de homogeneização da língua foi uma estratégia política e ideológica de ocupação e de dominação dos portugueses neste território, caracterizando-se, pois, como um dos instrumentos decisivos para o alcance dos objetivos, fossem eles religiosos ou econômicos.

³ Língua constituída de português e línguas indígenas (Tupi), usada na costa brasileira e na Região Amazônica (BORGES, 2001).

Nem é preciso afirmar a importância, nesses casos, da construção imaginária da unidade e da homogeneidade como pré-requisitos básicos para se ter uma identidade em um país específico, com suas formas específicas de governo e com uma língua (nacional) (ORLANDI, 2006a, p. 22).

A questão da língua foi decisiva para os portugueses estabelecerem formas de governo que subjugavam os brasileiros a um dado sentimento de pertença à Coroa Portuguesa. Governo esse centrado na *ideologia do eurocentrismo, que justifica e valoriza suas próprias ações visando ao povoamento e à defesa de uma terra conquistada e, ao mesmo tempo em que silencia sobre as lutas pela imposição e/ou preservação das identidades* (MARIANI, 2004, p. 24).

Assim, a política linguística⁴ adotada por Portugal centrou-se na política de homogeneização das diferenças presentes em todo território brasileiro, a partir da disseminação da língua geral e, também, na injunção ao silenciamento e abandono das diferenças (linguísticas e étnicas) presentes na colônia brasileira. A questão da homogeneidade assume relevância tal no processo de colonização brasileira, de modo que neste espaço enunciativo, a língua uma constituir-se-ia o objeto simbólico responsável pela formação discursiva do imaginário de unidade identitária do país. Foi desta forma que ocorreu o encobrimento, o silenciamento e o apagamento das diversidades linguísticas e étnicas existentes no território brasileiro.

⁴ Mariani (2004) diferencia *colonização linguística* de *política linguística*. A primeira se caracteriza por estar inserida na ordem dos acontecimentos, ou seja, é o resultado de processos históricos de encontro de dois ou mais imaginários de língua constitutivos da história de povos culturalmente distintos. Já a política linguística se caracteriza na situação de colonização, definindo-se por um conjunto heterogêneo de processos de intervenção sobre as línguas, que por meio de medidas legislativas, atingem direta ou indiretamente todos os habitantes da colônia. A colonização linguística ocorre por meio de uma política de língua estabelecida entre dois ou mais povos com línguas diferentes, memórias diferentes, histórias e sentidos desiguais.

2.2. Língua Materna e Língua Nacional: os Processos de Constituição da Identidade.

Paralelo a esse processo de colonização (linguística) no Brasil (ainda no século XVI), na Europa acontecia um novo movimento social, político e linguístico. Neste movimento, preconizou-se a formação dos Estados Nacionais, por meio da consolidação das políticas das Línguas Nacionais, no qual foi conferido ao latim o imaginário de uma língua autônoma e visível a todos os outros povos (DIAS, 2001).

Em função desta mudança de cenário político-linguístico europeu, assim como os outros Estados, foi importante para Portugal instituir a Língua Portuguesa como a sua língua nacional, como a representante de seu povo português e, de modo mais abrangente, da própria nação (MARIANI, 2004). Mas, somente no século XVIII a Coroa Portuguesa manifestou-se explicitamente quanto à situação linguística do Brasil. Primeiramente, com a Carta Régia de 12 de setembro de 1727, escrita pelo rei Dom João VI, na determinação aos jesuítas do ensino da Língua Portuguesa aos índios, *para o benefício da Coroa e dos moradores da terra* (IDEM, p. 186).

Em função das recentes descobertas de riquezas, bem como do aumento da imigração portuguesa no território colonial brasileiro, uma variedade de falares (inclusive o português) dividiu novamente o espaço de enunciação neste território. Este fato contribuiu para a expansão da língua portuguesa na colônia brasileira e, de modo conseqüente, na diminuição do uso da Língua Geral neste território colonial. Além disso, a resistência dos jesuítas ao ensino desta língua agravou de tal modo essa situação, que Portugal determinou a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil e, ao mesmo tempo, seu ensino oficial para todos os habitantes da colônia (legislação de 1757, de autoria de Pombal). Vemos que neste momento histórico, a *Língua Portuguesa* se fez, a um só tempo, a *língua do Estado* e a *língua dominante* (ORLANDI, 2001, p. 23) no Brasil.

A institucionalização e a oficialização da língua do colonizador foram estabelecidas para todo o território colonial brasileiro, devendo, pois, ser falada,

ensinada e escrita conforme os moldes gramatizados da língua de origem. Como bem nos coloca Mariani (2004), este imaginário de universalização de língua, tal como colocado ao povo brasileiro naquele momento, se encontrava vinculado ao modelo estabelecido pelos olhos de Portugal, e não ao nosso. Referindo-se à legislação de 1757, conhecida como Diretório dos Índios, a autora observa:

O Diretório busca colocar em silêncio a língua geral e seus falantes, caracterizando a referida língua como uma “invenção diabólica”. Não se fala em um português-brasileiro. Ele ou não existe aos olhos da metrópole, ou, se existe, precisa ser corrigido, melhorado, reformatado de acordo com os moldes gramaticais portugueses. Aos olhos da metrópole precisa ser a continuidade da imaginária homogeneidade que confere o caráter nacional a Portugal. Mas os processos históricos, como se sabe, são continuidade e mudança, sempre (IDEM, p. 33).

Assim, neste espaço-tempo, percebemos não haver uma característica comum entre as materialidades⁵ da língua portuguesa falada pela Colônia com aquela de origem. E, durante a implantação desse imaginário de universalização e homogeneização da língua portuguesa (de Portugal) no Brasil, os sentidos de língua movimentaram-se, de modo a ocasionar cortes polissêmicos aos sentidos de língua europeus impostos aos brasileiros: embora o povo brasileiro falasse a língua portuguesa em todo o território, ele a falava de modos diferentes, com significâncias diferentes do colonizador.

Nisto, Orlandi & Souza (ORLANDI, 1988) nos alertam quanto à necessidade de considerarmos a presença da língua fluída na constituição linguística do brasileiro, pois ela não pode ser contida no arcabouço de sistemas e fórmulas da língua imaginária.

⁵ Michel Pêcheux (1969) nos aponta que, ao pensarmos somente na estrutura da língua, essa seria insuficiente para tratarmos de sua materialidade histórica. É na materialidade histórica que a língua se significa, pois é nela que a injunção na relação entre o sujeito, a história e sua língua é determinada. A partir desta formulação, Orlandi (1996) nos apresenta a ordem da língua em uma dupla dimensão: em suas formas materiais e históricas. Para a autora, é necessário haver um deslocamento na análise das produções sintáticas, no sentido de nos fazer compreender os mecanismos de produção de sentidos na relação do sujeito com a história. Daí Pêcheux (1969) falar em *forma material* da língua, por diferença à forma abstrata.

Os efeitos da língua fluída podem ser percebidos nos jogos linguístico-discursivos produzidos nos processos institucionais de determinação e objetivação da língua portuguesa no Brasil, ainda no período colonial. Como nos explica Mariani (2004, p. 32), em todo o território colonial brasileiro,

[...] para além do ensino regular do português gramaticalizado ou da gramaticalização do tupi, os espaços de oralidade organizados em torno da língua geral e do próprio português se misturaram e se entranharam no modo como a língua portuguesa ficou na colônia. Dito de outro modo, a formação histórica da colônia é marcadamente oralizada e, inversamente, nessa oralização estão materializadas as histórias dos sentidos das duas línguas e a memória do modo como ambas se modificaram em função da própria colonização lingüística.

Observamos, assim, os brasileiros interagirem com a língua de uma forma diferente dos padrões linguísticos ditados por Portugal. Em sua fala, a língua geral e, na sua escrita, o português de Portugal⁶.

Uma das consequências desse processo foi a constituição social e histórica dessa língua emaranhada que reaparece na escola, que é da ordem da memória discursiva, e se mostra presente na relação constitutiva do sujeito brasileiro com a língua oficializada, mesmo que ela atue de forma não-representada⁷.

Já no Brasil República (século XIX), a gramatização da língua tornou-se uma forte questão na relação do sujeito brasileiro com o seu Estado, bem como na sua identificação com a Língua Nacional. Isto porque, na perspectiva dos Estados Nacionais Republicanos, a Língua Portuguesa foi explicitamente estabelecida pelo Estado brasileiro como unidade representativa da nação brasileira e signo representativo da nacionalidade de seu povo, além de ser cuidada oficialmente como tal pela Administração desse Estado.

Neste período republicano, a política de nacionalização e de fixação da Língua Portuguesa deu-se por meio da sua gramatização (BALDINI, 1999; ORLANDI, 2001), bem como da organização da escola primária na Segunda

⁶ Sobre a pertinência discursiva da Oralidade para o sujeito brasileiro, trabalhou também Solange Gallo (1992).

⁷ Estamos nos valendo da distinção entre a memória constitutiva e a representada, conforme Payer (2006).

República (PAYER, 2006), quando houve as *campanhas de alfabetização* e de nacionalização, já com a presença dos imigrantes.

O que de fato se percebe nesse processo é a presença de uma *dupla identidade linguística* que produz efeitos de sentidos na relação deste povo com a *própria língua*. É uma língua que, em sua própria constitutividade, produz sentidos diferentes para o brasileiro, significando-o de modos diferentes (ORLANDI, 2006a). Para a autora, nesta *mesma* língua (a portuguesa) está abrigado um *outro*, com uma materialidade discursiva específica e distinta, muito embora venha se colocar na aparência do *mesmo*. Isto porque o *português-brasileiro* se recobriu na mesma materialidade do *português-português*, como se ambas fossem uma mesma língua, em uma relação única e homogênea.

Por isso, pensarmos na relação do brasileiro com a língua como um processo permanente de trânsito de *memórias heterogêneas de língua* (materna e nacional). Memórias essas que o constitui significativamente de modos diferentes, a não haver a possibilidade de transitar de uma língua para outra, sem uma mudança de estatuto de materialidades (PAYER, 2007b).

Do mesmo modo, considerarmos importantes os processos históricos e ideológicos assinalados, na constituição das políticas de língua estabelecidas no Brasil, pois elas se fazem presentes tanto nos processos de identificação da criança-aprendiz, como no processo de organização das práticas educativas estabelecidas pelo professor alfabetizador no ensino desta língua.

É interessante pensarmos que a identidade linguística do brasileiro está perpassada por inúmeros sentidos de língua constituídos na história do Brasil. E que esses sentidos ocasionam movimentos parafrásticos e polissêmicos fundantes na relação desses sujeitos com as práticas de linguagem, o que se representa de um modo próprio no processo de alfabetização, conforme analisaremos adiante.

CAPÍTULO III

OS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO NA LÍNGUA, NO ESPAÇO ESCOLAR: UMA RELAÇÃO CONTRADITÓRIA.

3.1. Da Pesquisa: a Metodologia e o Corpus de Análise.

Como sabemos, metodologicamente, em AD se trabalha com enunciados de um corpus de linguagem, inscrito em uma prática. O *corpus* dessa pesquisa está composto em dois conjuntos de textos: o primeiro, por recortes de enunciados de conversas estabelecidas entre as crianças aprendizes da língua (crianças de seis a oito anos de idade matriculadas nas séries iniciais do ensino fundamental – 1º ao 3º ano); o segundo, por recortes de enunciados de conversas de dois grupos de professores alfabetizadores (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental) que, na época da coleta e organização dos dados (2009), eram os profissionais responsáveis pela organização das práticas educativas do ensino de língua na alfabetização das crianças que fazem parte do primeiro⁸ grupo desta pesquisa.

As crianças e os professores alfabetizadores compunham o quadro discente e docente de duas escolas públicas distintas, as quais chamaremos de Escola A e Escola B. Ambas se encontram localizadas na zona urbana do município de Pouso Alegre/MG. No ano de 2009⁹, cada uma dessas instituições de ensino possuía uma média de 500 alunos matriculados nos três primeiros anos do ensino fundamental (período escolar da alfabetização) e 15

⁸ As gravações de áudio e vídeo foram realizadas em conformidade com o regulamento do Comitê de Ética e Pesquisa da UNIVAS. Os nomes dos professores e crianças são fictícios. Esclarecemos que o CEP da UNIVÁS tem uma atuação forte nas Ciências Médicas, guardando como memória dessa atuação certo rigor nos moldes positivistas.

⁹ Período da pesquisa em que a coleta do corpus de análise foi realizada junto às crianças e aos professores alfabetizadores.

professores alfabetizadores, responsáveis pela organização desse processo educativo.

Conforme os regulamentos previstos pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UNIVAS/MG, uma série de cuidados e providências foi tomada, conforme orientam os seus princípios. Descreveremos com algum detalhamento esse processo, pois ele faz parte das *condições de produção* dos enunciados, o que, segundo Pêcheux (1969), participa dos sentidos produzidos nesses enunciados.

Por outro lado, esta descrição importa na caracterização do tipo de *espaço compartilhado* entre os sujeitos da interação, e como tal, supõe representações sociais, responsabilidades, possibilidades e impossibilidades de dizer, enfim, certo conhecimento do real e de seus imperativos, compartilhados pelos sujeitos presentes¹⁰.

Em um primeiro momento, foi solicitada à Secretaria Municipal de Educação (deste município) a autorização para a realização desta pesquisa junto às crianças e aos professores alfabetizadores das escolas municipais, especificamente nas turmas dos três primeiros anos do ensino fundamental (ANEXO I, p. 145). Com o deferimento concedido por esse órgão responsável, a então Diretora do Departamento de Organização Escolar indicou-nos duas instituições de ensino, para as quais remeteu um ofício de apresentação e de autorização desta pesquisa junto aos seus diretores (ANEXO II, p.146).

Em um segundo momento, a pesquisa foi apresentada aos diretores e supervisores responsáveis pela organização e acompanhamento das atividades docentes e discentes nas duas instituições de ensino. Durante a apresentação da pesquisa nas escolas, foi solicitado aos diretores e supervisores um momento de conversa com os professores alfabetizadores, para o convite e apresentação deste trabalho (ANEXO III, p. 147), e também

¹⁰ Agradecemos pelas observações feitas pela Prof.^a Dr.^a Norida Teotônio, durante o Exame de Qualificação deste trabalho, que nos levou a atentar e precisar sobre este espaço compartilhado, de consequência significativa para nossas análises, interpretações e considerações gerais na finalização do texto.

para o encaminhamento de uma carta-convite aos pais das crianças que quisessem participar desta pesquisa (ANEXO V, p. 152).

O convite e as explicações sobre os objetivos desta pesquisa às crianças foram feitos por seus professores, e a carta-convite somente foi entregue às crianças que se manifestaram por participar deste trabalho. Contudo, a confirmação da participação dessas crianças deu-se somente após a autorização escrita de seus pais.

Também é interessante ressaltar que o contato entre essas crianças e a pesquisadora aconteceu somente no momento dos *encontros* em que as atividades previstas pela pesquisa foram realizadas. O mesmo aconteceu com o grupo de professores alfabetizadores: após o convite e a explicação dos objetivos dessa pesquisa pela pesquisadora, os professores que aderiram à participação, assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO IV, p.150).

Após a realização desses trâmites, foram agendados encontros com as crianças e com os professores alfabetizadores das Escolas A e B. Os encontros com os professores e as crianças em processo de alfabetização foram realizados em espaços escolares de cada instituição, e deram-se em tempos diferentes. Tanto na Escola A, como na Escola B foram realizados quatro encontros. Em cada escola, os três primeiros encontros foram feitos com as crianças aprendizes, e o quarto encontro realizado junto aos professores alfabetizadores. Foram realizados, portanto, oito encontros com os sujeitos da pesquisa, professores e crianças em processo de alfabetização.

Quanto aos agrupamentos das crianças, os fizemos por nível de escolarização¹¹. Se seguirmos os critérios de série e nível, temos a seguinte visualização:

¹¹ Para as crianças do primeiro ano do ensino fundamental (seis anos de idade), formamos o Grupo Um (Escola A) e o Grupo Dois (Escola B). Com as crianças do segundo ano do ensino fundamental (sete anos de idade) formamos o Grupo Três (Escola A) e o Grupo Quatro (Escola B). O mesmo aconteceu para as crianças do terceiro ano do ensino fundamental (oito anos de idade): o Grupo Cinco (Escola A) e o Grupo Seis (Escola B).

- 1º ano (seis anos): Grupos Um e Dois;
- 2º ano (sete anos): Grupos Três e Quatro;
- 3º ano (oito anos): Grupos Cinco e Seis.

O agrupamento dos professores alfabetizadores deu-se conforme a instituição na qual trabalhavam. Vamos chamá-los de Sétimo Grupo, composto pelos professores alfabetizadores da Escola B; o Oitavo Grupo, pelos professores alfabetizadores da Escola A.

A primeira parte do *corpus* de análise foi constituída durante as conversas e atividades estabelecidas na forma de jogos e brincadeiras, vivenciadas, por mim – que me apresentei enquanto *pesquisadora*, e as crianças. É importante ressaltar que essas brincadeiras foram gravadas em vídeos (além de fotografadas). Para a análise dos enunciados presentes no falar/dizer infantil, foram selecionados alguns recortes dessas conversas.

Houve uma preparação detalhada e cuidadosa das atividades a serem feitas com as crianças em alfabetização. Em vista da natureza do objeto de observação (a relação entre língua nacional e língua materna na alfabetização), e considerando o que foi exposto sobre os conflitos e contradições em relação à(s) língua(s) na história e na escola, optou-se por propor atividades que permitissem certo envolvimento, que favorecessem a espontaneidade dessas crianças ao falarem sobre a língua. Nesse sentido, foram propostos *jogos e brincadeiras* em que o tema *língua* e sua *escrita* fossem focalizados. Nesses jogos, utilizamos figuras em tecido (bordados) e alfabeto móvel (letras móveis), preparados exclusivamente para essas atividades. As figuras representavam temas infantis (*carro, avião, boneca*, por exemplo), e também com alguma relação à memória discursiva pedagógica (*abelha, passarinho, helicóptero*), que trazem letras e fonemas (*h, lh, ss, nh*) peculiares para a alfabetização.

Cabe dizer que cuidei esteticamente desses preparativos, como professora¹² e pesquisadora, com gosto e prazer na escolha das figuras bordadas, das cores, dos tamanhos, até mesmo dos acabamentos, com imaginários e expectativas para o encontro com as crianças, para com elas *brincar* com a língua nos jogos de alfabetização. Esses traços compunham meu modo de estar presente nesse espaço relacional, junto com meu lugar de professora e de pesquisadora. No item 3.2.1 (p.54), mais adiante, descreveremos com maiores detalhes os jogos e as brincadeiras, bem como suas formas de realização.

Para cada nível de escolarização foi realizado um tipo de brincadeira (ANEXOS VI, p. 154; VII p.158; VIII p. 162). Vale ressaltar que optamos por realizar a coleta de dados com as crianças por meio de jogos e brincadeiras por acreditar que isso geraria um espaço compartilhado favorável na *descompressão*¹³ da relação dessas crianças com a pesquisadora no início de cada encontro e, possivelmente, na relação dessas com a língua e os processos escolares. Além disso, acreditávamos que o brincar possibilitaria adensar a nossa reflexão sobre a relação dessas crianças-aprendizes com a língua nas atividades escolares, como também a movimentação de outros sentidos que ali pudessem adentrar. Como veremos mais adiante, a questão do brincar veio ocupar lugares na reflexão que extrapolaram a simples estratégia de interação.

No decorrer de cada brincadeira, as crianças foram provocadas a verbalizar aos membros de seu grupo as suas produções escritas (com o auxílio do alfabeto móvel) e, principalmente, suas formas de compreensão quanto aos modos de funcionamento da escrita desta língua, com explicações sobre como elas pensaram ao escreverem as palavras com determinadas letras e não outras. Nas diferentes interações estabelecidas durante as

¹² Trabalho a vinte e dois anos na área de educação, na orientação e acompanhamento do professor na organização do processo ensino-aprendizagem na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Atualmente, também sou professora no ensino superior, no curso de Pedagogia, e ministro aulas nas áreas de Educação Infantil e Alfabetização.

¹³ Valemo-nos da expressão de Celada (2002), que trabalha com certas atividades para descomprimir a língua (como a atividade *Passa-bola*)

brincadeiras foi significativa a manifestação das crianças sobre seus estranhamentos quanto à forma material escrita da língua, nos seus modos de funcionamento legitimados. Em tais dizeres, procuramos atentar quanto à presença de marcas linguísticas e enunciativas dos processos de significação e de identificação dessas crianças-aprendizes com a língua portuguesa, em suas diferentes dimensões e materialidades discursivas.

A composição da segunda parte do *corpus* de análise foi estabelecida a partir dos dois encontros com os professores alfabetizadores. Em cada encontro, eles foram convidados a ler dois textos produzidos por crianças (sete anos de idade) matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental (ANEXO IX, p. 176). Após a leitura destes textos, eles deveriam dialogar sobre como percebiam a relação da criança-aprendiz com a escrita, no período da alfabetização. Além disso, como se percebiam nesse processo, quando estavam em relação à língua (escrita) em seu cotidiano e no ensino. Em relação ao ensino da língua, esses professores foram estimulados a refletir sobre os imaginários docentes (PÊCHEUX, 1997) que instituem os saberes que as crianças aprendizes devem ou não aprender sobre a língua.

Em tais dizeres, observamos marcas discursivas dos sentidos de língua presentes na prática educativa docente e que, como tais, remetem-nos às formações discursivas presentes no interdiscurso sobre os sentidos possíveis de língua e seu ensino na alfabetização. Além disso, os seus modos de conceber a presença da língua materna, com relação àquela estabelecida no imaginário docente e oficialmente determinada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua Portuguesa - primeiro ciclo do Ensino Fundamental (BRASIL, SEF, 1997, vol. 2).

É importante ressaltar que o foco de análise concentrou-se sobre os fatos linguístico-discursivos presentes na tríade *professor – língua – criança*, com relevância na manifestação de seus estranhamentos quanto à forma material escrita dessa língua. Essas expressões de estranhamento (admiração, dúvida, espanto, hesitação) das crianças aprendizes nos interessam na medida em que podem indicar pontos que condensam a *memória da língua*, como memória de pontos de tensões pelos quais já passou a língua, e com os quais

o sujeito se defronta, conforme indicam os trabalhos sobre imigrantes (PAYER, 2006). As formas linguísticas já conhecidas pela criança, como parte da sua língua materna, se encontram com aquelas desconhecidas por ela e presentes na língua (escrita) legitimada, na língua nacional. De fato, o estranhamento da criança, em seu contato com a escrita, pode se relacionar ao *estranho* que, segundo Sigmund Freud (1919 [1996]), se coloca como assustador e remete ao que, no entanto, é conhecido, velho, e há muito familiar. Ou seja, não se trata de nada novo ou alheio, porém algo (re-)conhecido e há muito estabelecido no sujeito. Algo que somente se alienou em decorrência de um processo de repressão, de forma que permaneceria oculto, mas com que o sujeito cotidianamente se defronta.

Nos momentos da coleta do *corpus de análise* houve também a preocupação da pesquisadora de tentar não influenciar nos modos de interação destes sujeitos (professores e crianças) na/sobre a materialidade da língua portuguesa. Embora se saiba que o simples fato destas atividades terem sido orientadas por uma pesquisadora (que também é professora), bem como tais atividades terem sido realizadas no espaço escolar do cotidiano destes sujeitos, esses são fatores determinantes que intervêm e produzem efeitos significativos em tais relações, em função das imagens que os sujeitos se fazem uns dos outros conforme o contexto, as condições de produção (PÊCHEUX, 1969).

O que queremos salientar é que as palavras apresentadas às crianças não foram colocadas como sendo as *corretas*. Ao contrário, elas foram apresentadas como um termo de referência para a comparação. Em algumas atividades, as palavras foram apresentadas com formas não convencionais de escrita, como nas atividades com as crianças - *Qual é a Palavra?* (ANEXO VII, p. 158) e na *Roda de Leitura 1* (ANEXOS VIII, p.162), bem como naquela realizada com os professores - *Roda de Leitura 2* (ANEXO IX, p. 176). Acreditávamos que, desse modo, as reflexões infantis pudessem nos permitir uma observação da presença dos *traços de memória de língua apagada presentes na língua que se pratica cotidianamente* pelas crianças (na escola e fora dela), de modo semelhante ao *ocorrido nas regiões que tiveram altos índices de imigração* de italianos no Brasil (PAYER, 2003, p. 222-223).

Muitos fatos discursivos com a exposição dos conflitos surgiram e, em diferentes momentos, os discursos sobre a língua nos dizeres docentes e discentes. Deste modo, analisaremos a seguir tais manifestações discursivas. Em um primeiro momento, aquelas produzidas pelas crianças aprendizes e, logo após, por seus professores alfabetizadores. Por certo, nessas redes de filiações institucionais entre sujeitos (criança e professor) e língua (em suas diferentes dimensões e materialidades), perceberemos os efeitos parafrásticos e polissêmicos fundantes na identidade linguística da criança, que a faz inscrever-se de um modo, e não de outro.

3.2. Metodologia: o Brincar com a/na Língua e a Possibilidade de (Re-) constituição de Sentidos.

Os alunos em alfabetização dos quais falamos são crianças. Sabemos que as crianças se mostram e mostram o seu mundo, caracteristicamente, por meio do brincar. Nele e, por meio dele, as crianças se manifestam criativamente. Pelo brincar, as crianças têm a possibilidade de fruir sua liberdade de criação¹⁴. *O indivíduo, adulto ou criança, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o seu eu (self)* (WINNICOTT, 1975, p. 79-80). Em nossa leitura, compreendemos que, sendo criativo, o sujeito se realiza nas suas potencialidades.

Pelo brincar, há a possibilidade de ser estabelecido um espaço compartilhado de transição, em uma tênue relação entre aquilo que se coloca como realidade ou fantasia para a criança, na busca pelo domínio de sua realidade, de suas experiências. Quando brinca, a criança tem a possibilidade

¹⁴ Em um trabalho anterior, em cursos de especialização desenvolvidos na PUC/MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e nas Faculdades Integradas de Jacarepaguá/RJ, entrei em contato com os estudos de diversos autores sobre o brincar (MOYLES, 2006; BROUGÈRE, 1998; FORTUNA, 2004; FRIEDMANN, 2004; KISHIMOTO, 2002; LLEIXÀ ARRIBAS, 2004; MACEDO, 2004; SMITH, 2006; SMOLE, 2006; OLIVEIRA, 1992; dentre outros). Dr. Winnicott, médico e psicanalista inglês, é um dos autores que estudou sobre o brincar da criança e suas implicações sobre a criatividade, quando adulta.

de instaurar um processo de faz de conta, em uma atitude mental de relação com o mundo real e o imaginário, o que lhe permitirá (re-)constituir significativamente o seu espaço-tempo e seus sentidos, em um processo permanente de formulação e domínio daquilo que lhe é constitutivo e representado (percebido) em sua realidade social presente ou passada.

Para Winnicott (1975, p. 76), este ato de brincar permite à criança trazer para a brincadeira *objetos ou fenômenos da realidade externa, usando-os a serviço de alguma amostra da realidade interna ou pessoal*. Já Brougère (2004) caracteriza o brincar como um fenômeno de segundo grau, de modo que a brincadeira estabelecida pela criança no faz de conta, torna-se uma referência para algo que exista de verdade, o que lhe permitirá a constituição de um novo significado para a realidade (por ela já transformada). Para ambos os pesquisadores, o brincar vem se colocar como um *meio significativo e próprio da criança* interagir e significar (nesta relação) o seu mundo interior e exterior (social, histórico e cultural), nos quais se insere.

Deste modo, o brincar com a língua e sua escrita (com os moldes legitimados ou não) nos incita a um olhar reflexivo para as marcas que evidenciam os modos de inscrição e de identificação dessas crianças-aprendizes na língua, no processo de alfabetização. Isto porque, as tramas que as envolvem durante o brincar (bem como nos próprios sentidos dados aos objetos ou brinquedos que, neste caso, são também figuras, letras e palavras), permitem intercambiar relações afetivas e intelectuais com os sujeitos (pais, crianças e professores alfabetizadores), com a língua e os sentidos que transitam no contexto escolar.

Quando brinca com as palavras e suas letras, há a possibilidade de identificação da criança aos sentidos que se encontram filiados em dadas formações discursivas, e que constituem os traços daquilo que a determina, e que são (re-)inscritos em seu discurso (PÊCHEUX, 1997). Por isso, o brincar nesta pesquisa constituir-se em um meio rico de estimulação para o processo de constituição e de identificação da criança nesses sentidos, de forma a nos indicar as marcas dos modos como ela se encontra *sujeito de e sujeito à* língua, na história (ORLANDI, 2005a, p. 49).

Acreditamos que o brincar da criança (e também do adulto) torna-se um recurso valioso para a interpretação dos modos de constituição, de repetição e de ruptura dos sentidos postos em funcionamento nas práticas educativas de ensino de língua e, por isso, um lugar privilegiado para o nosso olhar analítico.

Reafirmamos que, durante as brincadeiras das crianças com a língua, é estabelecido um espaço compartilhado favorável para uma relação não só cognitiva, mas também afetiva entre as crianças e a pesquisadora (que ainda lhes era desconhecida, mas que se propunha a brincar com elas nesses jogos). Além disso, o brincar nesta pesquisa, como dissemos, possibilitaria a descompressão da própria relação dessas crianças com a língua nas práticas educativas na alfabetização, além de adensar a nossa reflexão sobre as relações dessas crianças-aprendizes com a língua nas atividades escolares; bem como a movimentação de outros sentidos que ali pudessem adentrar.

3.2.1. As Brincadeiras em um Espaço Compartilhado de Constituição de Sentidos.

Ao realizar as atividades A, B e C na pesquisa de campo, tínhamos os seguintes objetivos:

- Observar como as crianças percebiam o funcionamento da escrita no momento da correspondência grafo-fonêmica, estando ela constituída e subjetivada em sua Língua Materna;
- Observar o modo como as crianças explicavam suas hipóteses de representação escrita em relação àquela determinada pelo padrão convencional de escrita;
- Investigar como a forma gráfica produzida pela criança era acolhida no espaço escolar em relação à forma convencional de Língua ensinada e apreendida;
- Observar nas explicações dadas pelas crianças alguns dos efeitos de sentidos provocados pela inunção ao abandono da língua materna no processo inicial da escolarização – alfabetização;

- Perceber marcas linguísticas nos dizeres infantis que dão pistas sobre os efeitos de retorno dos processos históricos de institucionalização da língua (portuguesa) na relação da criança com a escrita (em termos de memória constitutiva e de imaginário de língua), e como estas determinam os modos como ela se inscreva na língua (escrita), na alfabetização.
- Identificar algumas marcas linguísticas na fala e nas formas gráficas produzidas pelas crianças que demonstram seus processos de identificação e inscrição na língua (escrita), na tensa relação entre língua nacional e língua materna.

A) A Brincadeira *Quebra a Cuca*:

A brincadeira *Quebra a Cuca* (ANEXO VI, p. 154)¹⁵ foi realizada com os grupos de crianças do primeiro ano do ensino fundamental, tanto da Escola A quanto da Escola B. Em resumo, a brincadeira consistia na escolha da figura pela criança para a escrita de seus nomes, com o auxílio do alfabeto móvel. Após a realização de suas produções, as crianças foram estimuladas a comparar suas produções com aquelas apresentadas pela pesquisadora no quadro de metal.

No primeiro encontro com cada grupo de crianças, após as apresentações entre as crianças e à pesquisadora, as crianças foram convidadas a sentarem à mesa e observarem as figuras bordadas que ali se encontravam. De início, elas ficaram tímidas, mas a pesquisadora as estimulou a escolherem as figuras que achariam mais interessantes, bonitas ou até mesmo engraçadas para serem exploradas durante a brincadeira. Logo em seguida, elas começaram a explorar as figuras e escolherem algumas. Vejamos:

¹⁵ Esta brincadeira foi criada por mim e seu nome lembra o dizer da própria criança, quando encontra um desafio pela frente, *quebrando a cuca* para resolvê-lo. Apesar da semelhança dos nomes, A brincadeira *Quebra a Cuca* é distinto do jogo *Quebra-cabeças* também conhecido como *Racha Cuca*, trabalhado por Celada em seminário na UNIVÁS, em março de 2010.





Fig. 1. Bordados utilizados nas brincadeiras do primeiro ano – Escola A (Fotos: autor).

Escolhidas as figuras, a pesquisadora os questionou sobre os seus nomes. A cada rodada da brincadeira era representado por escrito o nome de uma das figuras escolhidas, com o auxílio do alfabeto móvel (letras móveis). Foi combinado que, quando as crianças terminassem suas produções, elas apresentariam aos colegas seus trabalhos, e contariam *como foi que pensaram para organizar suas produções escritas*.

Logo em seguida, as crianças receberam a instrução para que fechassem seus olhos e abrissem somente quando ouvissem um apito. Neste momento, a pesquisadora colocou no centro da mesa a palavra escrita conforme a ortografia vigente. Quando a pesquisadora apitou, as crianças abriram seus olhos e inúmeras reações e observações aconteceram sobre os modos como organizaram suas escritas.

A figura abaixo resume a situação observada. As reações e observações dos enunciados serão analisados mais à frente.



Fig. 2. A utilização do alfabeto móvel na representação escrita – Escola B (Foto: autor).

B) A Brincadeira *Qual é a Palavra?*

A brincadeira *Qual é a Palavra* (ANEXO VII, p. 158)¹⁶ foi realizada com os dois grupos de crianças do segundo ano do ensino fundamental (Escola A e B). Inicialmente, a pesquisadora explicou-lhes o que naquele espaço iria acontecer. Adiantamos que foi interessante perceber como essas crianças demonstraram interesse em querer brincar com os materiais, pois ao término da brincadeira proposta, elas continuaram a brincar de outros modos com os materiais deixados na sala por um momento, recusando-se a voltarem para as atividades da sala de aula.

Nesta brincadeira, cada criança foi estimulada a escolher uma figura bordada com a qual gostaria de brincar. Feitas as escolhas, a pesquisadora os questionou sobre os possíveis nomes de cada figura e como as crianças

¹⁶ Esta brincadeira, também de minha autoria, foi organizada para atender aos objetivos da pesquisa. Seu nome diz exatamente o desafio que a criança enfrentará durante a brincadeira: *Qual é a palavra?*

gostariam de nomeá-las durante a brincadeira¹⁷. Em cada rodada foi escolhida uma figura e essa colocada ao centro. Neste momento, as crianças ficavam com os olhos fechados enquanto a pesquisadora não desse o sinal para abri-los. Diferente da brincadeira anterior, nessa hora a pesquisadora colocou *várias palavras* que supostamente representariam o nome da figura colocada ao centro. Foram várias as palavras exploradas e, dentre elas, *o helicóptero, a abelha, o trem, o passarinho, o cachorro, a bicicleta*. Para cada nome, foram apresentadas fichas com formas diferentes de representá-las na escrita. Por exemplo, para a figura do helicóptero, foram apresentadas fichas escritas nas seguintes formas: HELICOTERU, HELICÓPTERO, HELICÓPTERU, ELICÓPTERO, HELICÓPTERO. Uma melhor visualização delas pode ser encontrada no Anexo VII (p. 158).

Dado o sinal, as crianças abriram os olhos e cada uma tentou descobrir qual era a palavra que representaria o nome da figura escolhida. A criança que primeiro escolhesse uma palavra, explicaria o motivo pelo qual a escolheu. Neste momento, muitas questões sobre a língua foram suscitadas pelas crianças nesta atividade, ao se defrontarem com as diferentes possibilidades de escrita de um mesmo nome.

A imagem abaixo indica em síntese a situação que será analisada adiante.

¹⁷ Como a brincadeira *Qual é a Palavra* se organizava basicamente na representação escrita do nome de uma figura, a *flor*, por exemplo, foi importante garantir qual nome as crianças iriam explorar (flor, rosa, margarida, planta, etc.). Neste caso, o nome era escolhido pela criança, para que todas trabalhassem em um mesmo nome.



Fig. 3. O momento da escolha da palavra pelas crianças do segundo ano – Escola A (Foto: autor).

C) A Brincadeira *Roda de Leitura*:

Com os dois grupos de crianças do terceiro ano do ensino fundamental foi realizada a brincadeira *Roda de Leitura* ¹⁸ (ANEXO VIII, p. 162). A brincadeira iniciou com a apresentação das crianças e da pesquisadora. Cada uma deveria dizer o seu nome e o que mais gostava de brincar. Encerradas as apresentações, a pesquisadora explicou-lhes os motivos pelos quais elas foram convidadas a participar dessa pesquisa e agradeceu-lhes pela participação.

Em seguida, a pesquisadora apresentou às crianças uma caixa colorida que continha vários textos produzidos por alunos de seis e sete anos de idade, de outras escolas, em anos passados. Abaixo apresentamos um dos textos explorados pelas crianças nesta brincadeira, os outros textos se encontram disponíveis no Anexo VIII (p. 162).

¹⁸ Também de minha autoria, a brincadeira *Roda de Leitura* foi organizada para atender aos objetivos desta pesquisa. Seu nome foi dado em função da brincadeira se desenvolver em uma *roda de leitura*.

Era uma vez uma bela ador mesida que
chamava Elizabete apareseu umbripi
abechou tivagarinho e ossete anãodimirarã
é lalevãotou e falou quei é vose eu sou
o brisipi um brisipi o brisipi falou
euquerocaza comvose eu tabeiquéro cazar
comvose viverãõ fezes para sebre
nacasté lo cazarãõ parasebre.

Alfabetizando -1º ano do E. F., texto reproduzido em Cagliari, 1989.

Após o pesquisador mostrar os textos, uma criança foi escolhida por seus colegas para ler. Somente depois da leitura individual (e silenciosa), a brincadeira daria prosseguimento. Elas rodariam uma colher para ver quem faria a leitura oral para os colegas. A criança apontada pela colher leria o texto escolhido aos colegas. Essa criança, por sua vez, escolheria outro texto na caixa de leitura. Quanto mais vezes a criança fosse a escolhida, mais pontos ganharia na brincadeira.

Contudo, essa brincadeira não deu prosseguimento em nenhum dos dois grupos, porque quando as crianças começaram a ler os textos, no momento da leitura silenciosa, tamanho foi o estranhamento (FREUD, 1919 [1996]) quanto à forma como eles foram organizados que, a partir daí, inúmeras conversas se estabeleceram. Como essa situação produziu material suficiente para a nossa interação, optamos por não insistir na realização da brincadeira até o final. Muitos sentidos de língua atravessaram este espaço compartilhado de relações entre crianças, língua e ensino, como detalharemos mais à frente nas análises das conversas.

3.3. Das Análises: A Língua Portuguesa pelo/no Olhar dos Sujeitos Escolares.

Apresentaremos, a seguir, recortes de conversas produzidas por crianças que compuseram o primeiro grupo da pesquisa. É importante lembrar que as brincadeiras propostas se adequavam aos saberes supostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, no primeiro ciclo do ensino fundamental (BRASIL, vol.2, 1998).

Em tais parâmetros, o primeiro ciclo do ensino fundamental está caracterizado por um momento inicial de aprendizagem da escrita da língua portuguesa. No primeiro ano, as crianças aprendem a ler (decodificar) e a escrever (codificar). No segundo ano, elas já compreendem as relações grafo-fonêmicas da escrita dessa língua, muito embora a questão das chamadas irregularidades ortográficas seja um caminho ainda a ser desvendado. No terceiro ano, as crianças já lêem e escrevem textos (de gêneros discursivos diversos) com observações de regras (sintáticas, morfológicas e semânticas). Por isso, é frequente encontrarmos nos dizeres infantis (orais e escritos) diferentes significações sobre os modos de funcionamento da língua portuguesa, de onde surgiu nossa ideia de trabalhar sobre essa regularidade.

As formas como as crianças-aprendizes se relacionam com a língua na alfabetização nos incitam a um novo olhar, com base na teoria estudada, para os sentidos de língua (e seu ensino); sentidos esses que, como dissemos, se movimentam entre as determinações dos processos de inscrição e de identificação desses sujeitos na escrita da língua portuguesa. A partir desse olhar, observaremos meandros da constituição destes sujeitos em relação à língua.

3.3.1. A Criança-aprendiz do Primeiro Ano: “Ixe! A gente errou!”

Neste momento, analisaremos os dizeres das crianças-aprendizes matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental. Esses dizeres compõem-se de recortes de conversas produzidas pelos dois grupos de crianças: Grupo 1 (Escola A) e o Grupo 2 (Escola B). Neles, observaremos marcas discursivas de

outros saberes produzidos e que são utilizados por elas como referência em suas produções escritas.

Neste contexto de produção, vale ressaltar que as escritas¹⁹ produzidas pelas crianças são frequentemente diferentes dos padrões escritos da língua nacional. De todo modo, a questão que se coloca aqui é discursiva, é histórica, e vai além da exploração do conteúdo, da estrutura e da forma escrita da língua no processo escolar; tratam-se, sobretudo, de *gestos de interpretação* (ORLANDI, 1996) das crianças quanto aos modos como os sentidos transitam e constituem as suas relações com a língua (e sua escrita) e, de modo consequente, os efeitos destas relações na efetivação da inscrição desses sujeitos-aprendizes na língua, nos seus moldes legitimados.

Vejamos o que acontece quando as crianças (Grupo 1, Escola A)²⁰ são estimuladas a refletir e formular sobre a materialidade de suas produções escritas e também sobre aquelas apresentadas pela pesquisadora:

[...]

Pesquisadora- Laura, conta para mim: como é que você pensou para escrever ABELHA?

Laura – [a ... bê ...ê... λi... a] (A criança representou na escrita ABEIA).

Pesquisadora- Mostra com o dedinho, por favor!

Laura – [a...bê... ê... λi... a].

Bruno – Eu fiz assim, oh! [a... bê... ê...] Aí fui pondo letra... Aí fui fazendo...

[...]

P- Se vocês escreverem desse jeito para a professora, o que vocês acham que ela vai pensar?

Laura – Que tá certo!

P- E se não estiver certo?

Laura – Ela vai... Ela faz... Ela faz a gente apagar e fazer de novo.

Bruno- Não...

¹⁹ São produções feitas a partir do alfabeto móvel, em que a criança não *desenha* a letra, mas a pega com a mão, movimenta, desloca, muda de lugar. Indicamos a especificidade desta relação corporal com as letras, entretanto não vamos neste trabalho desenvolver este tópico.

²⁰ As gravações e as fotografias foram realizadas em conformidade com o regulamento do Comitê de Ética e Pesquisa da UNIVÁS. Os nomes das crianças apresentados são fictícios.

P- Ela não fala para você escrever de novo...

Bruno – Não, ela não fala desse jeito!

P- Ela não fala?

Bruno – (responde negativamente com a cabeça).

Laura – Nem a minha... (solta risinhos...)

P- Não?

Bruno – Eu posso subi, eu posso desce na linha assim, oh (fazendo o gesto da escrita no ar). E a tia só manda apagar e fazer de novo!

[...]

P- E por que vocês acham que têm de aprender a escrever as palavrinhas?

Laura- É pra gente ficar mais inteligente...

Bruno – Ah, eu já sei fazer tudo, eu só não sei ler!

[...]

(Diálogo 1 do Corpus, Alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, Grupo 1, Escola A).



Fig. 4. Trabalho escrito dos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, Grupo 1, Escola A. (Foto: autor).

Se observarmos mais atentamente a palavra escrita e as explicações dadas sobre o modo de organização²¹ de suas produções perceberemos marcas que denotam a presença de outros saberes utilizados como referência pelas crianças em suas escritas; saberes esses que se mostram diferentes dos padrões estabelecidos pelos instrumentos linguísticos (AUROUX, 1992) para a língua nacional e que Payer (2006; 2009; 2010) refere-se como elementos da língua materna.

Quando houve a proposta da escrita da palavra ABELHA, Laura e Bruno logo deram início aos seus *registros*²² com o auxílio do alfabeto móvel. Neste momento, cada criança *registrou* suas produções espontaneamente, sem demonstrar preocupações iniciais quanto à forma como deveriam organizar a escrita. Laura fez a seguinte produção: *ABEIA*, e Bruno, uma formulação diferente: *ABCIA*. Adensando nosso olhar para as suas produções, nota-se que ambos perceberam que a palavra escrita começa(va) e termina(va) com a letra *A*; utilizaram a letra *B* (na representação da estrutura silábica [be]) e a letra *I* (na representação da estrutura sonora [ɪ]).

A partir daí, uma diferenciação ocorreu entre as duas produções escritas: Laura percebeu as letras *B* e *E* na constituição da sílaba *BE*, enquanto Bruno utilizou-se apenas da letra *B* para representar esta sílaba.

Quanto ao grafo *C*, colocado por Bruno, parece marcar a sua percepção quanto à presença de *algo a mais* além de *B*, na composição escrita da sílaba *BE* (na palavra ABELHA). Naquele momento, esse *algo a mais* parece que se apresentou para ele de modo difuso e opaco; pode ser que a semelhança e a

⁸ Tal como nos propõe Orlandi (1996) referimo-nos, aqui, a uma distinção feita na perspectiva discursiva entre a organização e a ordem da língua. Para a AD, conforme a autora, a língua importa não apenas em sua organização (estrutura), mas enquanto ordem discursiva. Importa, sobretudo, observar os modos de organização/funcionamento da língua, enquanto ordem, onde se reconhece a sua forma material significante e a sua forma histórica.

²² Nas orientações metodológicas das Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como nas escolas que frequentamos, é comum encontrar-se o termo *registro* como sinônimo de *produção escrita*, o que nos remete ao sentido jurídico do funcionamento escolar sobre a língua nacional (PAYER, 2006). Aqui usamos o termo *registrar* como sinônimo de *escrever*.

diferença gráfica entre a letra *C* e a letra *E* não fosse uma questão visual e espacial ainda bem definida para Bruno. De fato, em certos desenhos de letras (tipos), a semelhança é grande entre as formas gráficas *C* e *€*. Portanto, é possível considerar que essa opacidade fosse relacionada à diferença mínima entre esses desenhos de letras, diferença marcada apenas por um traço horizontal (presente em *€*, ausente em *C*). Filigranas da memória visual (gráfica) do alfabeto; da língua em ativação na criança. Questionaremos, pois, como o professor lida com essa indefinição e opacidade nas produções infantis?

A sílaba *LHA* foi registrada por Laura e Bruno por *IA*. Isto porque, conforme a leitura produzida, em seus modos específicos de ouvir e falar, o [ai] representa o modo característico dessas crianças vivenciarem a língua, por sua materialidade histórica oral presente nos ambientes de fala cotidiana: ambas colocaram a letra *I* (i) em decorrência da *imagem acústica* da palavra. No caso de Bruno, a sua pronúncia foi [abeia]; a de Laura foi [abelia].

Com um olhar discursivo para as relações dessas crianças com a escrita da língua, vemos que elas estão permeadas de fatores histórico-contextuais (ORLANDI, 2002) que constituem e determinam as redes de filiações de sentidos possíveis com a materialidade escrita da língua portuguesa. Fatores esses que, como bem sabemos, demandam tomadas de posições involuntárias (entre dizer *abeia* ou *abelha*) dessas crianças em saberes já constituídos no funcionamento histórico deste simbólico, em diferentes espaços.

Esses fatos nos levam a refletir sobre as considerações de Orlandi (IDEM), quando observamos a presença de *gestos de interpretação* das crianças-aprendizes nas relações estabelecidas com o novo simbólico da escrita, em que elas vão se inscrever. Nessas relações da criança com a língua escrita na escola, percebemos o que considera a autora, referindo-se à oralidade do português do Brasil e de Portugal:

[...] temos duas formas de oralidade derivadas de duas histórias diferentes faz com que se queira fazer o aluno passar, com violência, de uma oralidade que faz parte da história de sua língua para uma escrita que tem uma oralidade que corresponde à outra história (ORLANDI, 2002, p. 28).

Neste caso, também a oralidade da língua no Brasil é múltipla. São oralidades que constituem e significam essas crianças de modo diferente daquela determinada na/pela escola. São materialidades da língua que se organizam simbolicamente de formas diferentes, pois na história significaram de modos diferentes para os brasileiros. Sabemos que esta oralidade que a criança traz para a escola está mais próxima de outra materialidade simbólica (a língua materna) e que, por sua vez, se mostra diferente daquela determinada e fixada nos instrumentos linguísticos da língua nacional. Portanto, é natural para essas crianças (que desconhecem esses modos de funcionamento da língua), utilizarem como referente para suas escritas um dizer mais próximo da fala de seu cotidiano materno.

Na prática escolar, especialmente na alfabetização, regular as experiências da criança com a escrita é recorrente (e necessário). Em primeiro lugar, porque há o [...] *ideário da unidade nacional e do imaginário que a voz da nação propagou, de ser uma nação linguisticamente homogênea* (PAYER, 2007c, p. 338). Em segundo lugar, a própria criança-aprendiz, assim como a sua família e a comunidade circundante, deseja a aprendizagem da escrita da língua portuguesa nestes moldes legitimados e que darão as bases para sua inscrição em uma sociedade letrada. Esta escrita ideal seria o Grande Outro e que, nos espaços institucionais, vem colocar o sujeito aprendiz em uma questão social e imperativa de condição para a aquisição do direito à cidadania. Esse Grande Outro, ao mesmo tempo em que se permite a dar a conhecer e a apreender pelo sujeito aprendiz, o aniquila ao desconstituir e negar a sua primeira identidade linguística.

E isso se marca, principalmente, quando a criança inicia o processo de alfabetização. Nesse período, há um imaginário de que a escrita da língua que irá aprender na escola seja a mesma língua que a constitui simbolicamente (a língua materna) em seu contexto social. As formas que a criança-aprendiz estabelece para a palavra escrita, durante as suas produções, marcam os sentidos de desejo de aproximação a esse padrão escrito, que ainda desconhece, e do qual o professor é (ou seria?) possuidor.

Nem sempre as práticas educativas e procedimentos didáticos desenvolvidos na alfabetização conduzem a uma relação favorável da criança com a escrita, no sentido de concretização desse desejo. Muitas dessas práticas, a nosso ver, se realizam através do cerceamento, e às vezes não deixam de ser uma forma de *censura* (ORLANDI, 2007b) dos modos como a criança está interagindo com a escrita, o que produz efeitos tensos nessas experiências educativas. Isto porque os saberes que as crianças trazem sobre a língua (o materno) já são proibidos e considerados inconsistentes na realização de suas primeiras produções escritas.

Isto é conflitante para as crianças-aprendizes do primeiro ano, pois a língua que falam se mostra para elas a mesma que estarão por aprender na escola. Elas se vestem em uma mesma *roupagem* para essas crianças-aprendizes: a língua portuguesa. Assim também seria com os professores, conforme trataremos adiante.

E é aí que a tensão entre o mesmo e o diferente, entre a língua materna e a língua nacional (PAYER, 2007c) vem produzir (des-)arranjos nas escritas infantis, com organizações e significações muitas vezes estranhas aos olhos do educador. Se as posições se invertem, e a criança apenas copia a forma legitimada sem compreender essa diferença, é para ela mesma que a língua soará estranha. Daí a interdição, o silenciamento e o apagamento das diferenças no momento de suas produções. E o resultado de tais processos, como nos alerta Orlandi (2002, p. 28), [...] *não é o fracasso, mas a inconsistência histórica, resistência ao que não faz sentido* (grifos nossos).

Quando o processo de ensino da língua não permite à criança aprendiz abandonar, silenciar e apagar a memória da língua que primeiro a constituiu, sua inscrição ao novo simbólico não lhe produzirá sentido, pois não faz sentido em sua história. A negação da língua materna da criança no processo de alfabetização gera resistências e rupturas no processo de inscrição deste aprendiz na escrita da língua e que, como bem veremos nos enunciados apresentados adiante, impede que compreenda seus modos de funcionamentos legitimados. Por isso, a importância de compreendermos que:

[...] o imediatismo das relações escolares, o peso da ideologia colonizadora européia (que “naturaliza” a relação com a escrita) e o apagamento dos percursos históricos produzidos pela redução do ensino da língua à dominância da perspectiva gramatical conduzem preferencialmente não a uma passagem, mas a um impasse na relação do aprendiz com a escrita. Daí em grande parte a resistência que é chamada de “fracasso” escolar. (IDEM, 2002, p. 28-29)

Nesse domínio discursivo, é importante que os primeiros saberes da língua constituídos pela criança (na família, em sua própria comunidade) possam se fazer presentes em suas primeiras produções escritas na escola. Os modos de presença desses saberes nas primeiras escritas infantis no período inicial de alfabetização nos remetem aos estudos de CELADA (2007, 2010), quando retrata os modos de aprendizagem formal da língua estrangeira (o espanhol) pelo brasileiro. Conforme propõe, os traços da relação do sujeito brasileiro com a sua primeira língua (a portuguesa) são convocados e, de modo discursivo, entram em relação na inscrição do sujeito na língua estrangeira.

[...] esse processo implica que essa outra língua e os saberes que ela pode supor entrarão em relações (de captura ou identificação, de resistência, de confronto) com a malha de uma subjetividade já inscrita em determinadas filiações de sentido. (CELADA, M. T. 2010, p. 4)

Apesar desses modos de relações da criança com a língua, em certas práticas escolares, como dizíamos, o processo de inscrição a uma *nova dimensão de língua* (PAYER, 2007c; 2009) tem implicações de diferentes ordens e de diferentes naturezas. Quando seus primeiros saberes não são considerados, ou até mesmo impedidos (por meio da censura escolar) de *entrar em relação* com aqueles próprios da língua nacional, tal situação produz efeitos estranhos e contraditórios aos olhos da criança-aprendiz. A percepção da criança quanto ao saber que possui sobre sua língua não ser o mesmo saber que a escola ensina, produz a sensação de ter feito *algo errado*, embora não saiba explicar tal fato. Conforme Freud (1917-1919 [1996]), o elemento estranho que amedronta pode mostrar-se ser algo reprimido que retorna. Payer (2006) considera que este elemento também pode ser a língua.

Essa percepção da criança denota a presença de sentidos movimentando-se, constitutivamente, na sua relação com a língua e que, por um efeito de memória, faz com que ela perceba que fez algo *que não deveria ter feito*. Isto porque, de modo discursivo, as filiações de sentidos ligadas a

uma memória dos discursos sobre a língua e à língua ela mesma (ORLANDI, 1988, 2001) são convocadas nesse processo de ensino-aprendizagem, pois certas formas materiais da língua vêm ocupar *um lugar significativo na constituição do sujeito de linguagem, como língua apagada mesmo, e é a partir deste lugar que ela produz efeitos de sentidos* (PAYER, 2007b, p. 116), efeitos de estranhamento.

Vejamos como esses efeitos de memória ligados a uma história social da língua afetam as crianças-aprendizes em seus processos de identificação, na relação com a escrita da língua. Percebemos tais efeitos quando Bruno e Laura foram estimulados a ler (decodificar) de forma oral suas produções escritas para a pesquisadora. O diálogo abaixo é uma continuidade do diálogo 1, então documentado na página 63.

[...]

Pesquisadora- Então, como é que você lê?

Bruno – Não sei ler!

P- Você sabe sim! Você sabe! Olha aqui, leia do seu jeito!

Laura – *[abêia]* ... *[abêia]* (a criança sorriu para a forma como leu a palavra).

Pesquisadora- É? E está escrito ABELHA?

Laura – Tá. Eu num sei bem...

Bruno – *abêlia* (apontando para a sua representação ABCIA).

[...]

(Diálogo 2 do Corpus, Alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, Grupo 1, Escola A).

Ora, o que de fato fez com que essas crianças recuassem diante da leitura de suas representações escritas? Por que afirmaram não saber ler algo que elas mesmas produziram (*Não sei ler; Eu num sei bem...*) e que, por sua vez, num momento anterior, explicaram de uma forma natural *o como pensaram* na organização da produção escrita da palavra ABELHA, conforme o diálogo 1 anterior?

Neste caso, compreendemos que não foi somente o domínio de relações grafo-fonêmicas que se colocou em jogo, mas outros elementos relacionados à estrutura da língua entraram em cena, neste momento. Elementos esses que se

encontram inscritos em *um discurso sobre língua* (ORLANDI, 2006) e que, de um modo ideologicamente determinado, vêm impedir estas crianças de se posicionarem sobre e assumirem *o que e como* pensam sobre a língua, já neste período inicial de alfabetização.

Podemos observar esse processo de determinação semântica funcionando através da presença do riso de Laura, quando leu a palavra ABELHA na forma como a registrou: [...] [*abêia*]...; na recusa (negação)²³ de Bruno em ler a palavra ABCIA com seu elemento C opacificante à pesquisadora: [...] *Não sei ler!*; bem como na incerteza (indeterminação) demonstrada por Laura sobre a veracidade de sua produção escrita, dela estar representando, de fato, a palavra ABELHA, tal como ela existe: [...] *Tá. Eu num sei bem...*

Quando Laura leu sua escrita, bem demonstrou perceber que sua produção não estava em conformidade com o padrão da língua determinado pela escola. Seu riso, bem como a incerteza demonstrada, faz com que pensemos sobre qual não-dito poderia estar constitutivo no seu dizer: *Eu sei que está escrito abelha, mas sei que essa forma não é a mesma que a escola quer que eu escreva. Essa não é para ser escrita.*

Já a reação de Bruno traz marcas mais incisivas do processo de filiação a uma rede discursiva que o impede de se reconhecer em suas produções. Para Bruno, sua produção escrita não representava a palavra *abelha*, e sua reação foi abrupta ao ser estimulado a ler: *Eu não sei ler!* Mas podemos repensar: para Bruno, o que significa saber ler e escrever? Certamente, o que ele tentava colocar-nos era que não sabia ler/escrever uma dada forma escrita, a qual se mostrava diferente daquela que ele havia produzido.

Aqui, mais uma vez, observamos o efeito devastador e aniquilador do Grande Outro frente aos modos como a língua da criança é rejeitada e impedida de se apresentar na escola, principalmente à professora que, naquele momento de mediação, foi colocada pela criança no papel de determinadora dos sentidos

²³ Estamos nos baseando na interpretação do *riso* e da (*de*)*negação* relacionada à língua como ponte do processo das identificações a ela, conforme Payer (2003, 2007b).

de língua que deveria saber e avaliar como certo ou errado. Certamente, essa criança já percebe que a forma pela qual interage com a escrita da língua no seu cotidiano não é a mesma daquela a qual deve interagir na escola. Neste caso, Bruno percebeu que produziu uma formulação escrita diferente dos moldes legitimados, e sabe muito bem que este tipo de produção não deve acontecer na escola. E isto bem se mostra no seu dizer: [...] *Eu posso subir, eu posso descer na linha assim, oh (fazendo o gesto da escrita no ar). E a tia só manda apagar e fazer de novo!*

Por isso, a reação foi abrupta de Bruno ao recusar-se a ler a sua produção escrita, mesmo sabendo muito bem o que ali havia produzido: [...] *Ah, eu já sei fazer tudo, eu só não sei ler!* Podemos refletir que o fato de Bruno recusar-se a ler não se refere à sua produção escrita, mas aquele Outro que na escola se mostra para ele tão diferente e, ao mesmo tempo, um saber necessário para aquisição de seu direito de cidadão que sabe ler e escrever. Por isso, seria interessante um repensar sobre qual não dito está inscrito no dizer de Bruno (*Eu não sei ler*): *Eu não sei ler exatamente esta palavra ABELHA que você me mostrou, professora!*

Esses fatos de linguagens nos remetem a uma memória discursiva constitutiva de um dizer sedimentado sobre a língua transitando neste espaço. A recusa de leitura por Bruno e a incerteza demonstrada por Laura nos faz refletir sobre os processos de aprendizagem e ensino da língua na escola, e seus efeitos nas formas como as crianças se inscrevem e se identificam na língua nacional.

Vemos que tanto os sujeitos-crianças quanto os sentidos são ideologicamente modelados na/pela escola de modo tal que, em muitos momentos, a relação que a criança estabelece com a materialidade da língua não faz sentido; há uma relação sem-sentido, mesmo (ORLANDI, 2007b). E isso acontece devido ao fato desta relação da criança com a língua (na escola) ser distante das práticas de linguagem vivenciadas primeiramente em sua família, em sua comunidade mais próxima.

Daí a inconsistência na aprendizagem da escrita da língua portuguesa. É um processo em que há a recusa da escola sobre as formas próprias da criança vivenciar e explorar a escrita, quando convocada em uma relação de saber com a língua primeira. Tal situação ocasiona um rompimento violento da criança com a língua que a constitui, na qual se inscreve. Esse fato gera o medo, a insegurança e, conseqüentemente, o afastamento da criança de sua primeira identidade linguística – a materna. E, no seu silêncio, os sentidos do não-dito (ORLANDI, 2007b) marcam os estranhamentos não expressos ou não ouvidos.

Em consequência desse processo, as crianças começam a estabelecer e a reconhecer um imaginário de língua ideal, correta e certa. Para elas, a língua correta passa a não ser mais aquela que aprendeu com o seu pai e a sua mãe (que se encontra personificada na memória das crianças), mas aquela que, em sua forma histórica, as convoca, perpetuando aquele imaginário de língua social e juridicamente determinado pelas políticas de línguas, na história do Brasil, mais especificamente no ideário de Língua Nacional estabelecido na formação do Estado.

Vejamos que fenômenos semelhantes acontecem com outras crianças de 6 anos de idade (Grupo 2), também matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental, Escola B.

[...]

Pesquisadora - Vou mostrar para vocês uma coisa... Posso Mostrar?

Pablo e João Gabriel: Pode!

Pesquisadora- Olhem essa palavrinha aqui (apresenta a palavra COELHO).

João Gabriel: CO-E-LHO!

Pablo- Ixe! A gente errou!

Pesquisador- Errou? Por quê?

Pablo – Aqui... Você botou essa letra aqui!

Pesquisadora- Qual letra?

Pablo – Ué! O agá [H]!

Pesquisadora- Mas porque você tirou, Jéssica? (Ela estava trocando a letra U pela letra O).

Jéssica - Porque eu tava trocando!

Pesquisadora- Volta um pouquinho, Jéssica! Vamos pensar no que foi que você fez. Qual letra você estava trocando?

Jéssica - O U (apontou para a letra U).

Pesquisadora- Por que você pensou que era o U?

Jéssica - Porque era *cuelho* (registrou QUELHO).

João Gabriel – Ela sabe ler direitinho!

[...]

(Diálogo 3 do Corpus, Alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, Grupo 2, Escola B).



Fig. 5. Trabalho de escrita de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, Grupo 2, Escola B (Foto: autor).

Quando a pesquisadora apresentou a palavra escrita COELHO às crianças, houve uma reação imediata de comparação feita pelas crianças sobre suas produções escritas. Tal reação se marca no funcionamento da linguagem e produz efeitos de sentidos na leitura atenta e silabada de Gabriel (*CO-E-LHO!*); na percepção das diferenças de formulações escritas e da evidência do erro, por Pablo (*Ixe! A gente errou!*); bem como na imediata troca de letras realizada por Jéssica, quando percebeu a diferença nas produções escritas (*Porque eu tava trocando!*). Estas marcas denotam *gestos de interpretações*

como posições assumidas pelas crianças na relação com a língua, com a história, com os sentidos, no sentido de que fala Orlandi:

Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito, sem ideologia. [...] o sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua, com a história. [...] para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do significante. Daí resulta que a interpretação é necessariamente regulada em suas possibilidades, em suas condições. Ela não é mero gesto de decodificação, de apreensão de sentidos (ORLANDI, 2005a, p. 47).

É neste momento que observamos o funcionamento da interpretação sobre a língua intervindo nos modos de inscrição e de identificação da criança com a língua portuguesa: uma memória discursiva determinando *o que* e *como* deve ser compreendida a língua (e sua escrita) e, em contrapartida, que *apagamentos* (também das letras!) ali devam ocorrer.

Quando lhes foi apresentada a forma escrita coerente aos padrões ortográficos, imediatamente João Gabriel, Pablo e Jéssica se resignaram a mudar suas produções escritas, sem ao menos questionar as formas pelas quais elas se organizavam²⁴. Eles passaram imediatamente a *copiar*. Portanto, se essas crianças não sabiam ler e nem escrever conforme os padrões ortográficos vigentes, o que as levou a pensar que a forma escrita apresentada pela pesquisadora fosse a correta, se em nenhum momento houve a injunção à produção de uma escrita proposta pela pesquisadora? O fato de a pesquisadora apresentar uma ficha com uma forma escrita foi a condição para que elas próprias avaliassem suas produções como certas ou erradas?

Percebemos que, de fato, é a memória da língua materna que se materializa nas ações e nos dizeres infantis sobre a língua que estão aprendendo. Como bem nos explica Payer, esta materialização da memória de *outra língua* (a materna) na língua (atual):

²⁴ Essas crianças se encontravam em processo inicial de alfabetização, ou seja, elas não liam e escreviam dentro dos padrões ortográficos vigentes.

[...] é de uma natureza tal, que ela joga tanto com a presença (permanência) de marcas linguísticas quanto com a ausência (esquecimento) da língua. [...] Trata-se de um funcionamento remoto da língua que se dá, para o sujeito, de modo sabido ou não, isto é, de modo representado – quando ele pode identificá-los como tais – ou de modo constitutivo – quando a língua dos antepassados fala nele a sua revelia, como evidências da própria “linguagem” (PAYER, 2007, p. 115-116),

A recusa de Jéssica e Pablo quanto ao modo como realizaram suas primeiras escritas, nos dá pistas de que houve, naquele momento, a presença de *outra materialidade da língua* interferindo constitutivamente neste processo de apreensão da escrita da língua portuguesa. Também marca uma *tomada de posição* ao estabelecerem certas projeções imaginárias sobre os modos de funcionamento da materialidade escrita da língua: [...] *Ixe! A gente errou! [...] Porque era cueinho [...] Ela sabe ler direitinho! [...]*. Eles passam, portanto, a se identificar ao padrão, a se inscrever na língua da escola.

Neste contexto de produção, vemos o quanto da subjetividade destes aprendizes foi convocada (REVUZ, 1988), de modo a realizarem antecipações sobre um imaginário de língua ideal durante a produção e a correção de suas escritas. Desta forma, reafirmamos que é a forma histórica da língua que se personifica na memória dessas crianças-aprendizes, convocando-as a perpetuarem o imaginário de língua escrita legitimamente caracterizado como homogêneo, uno, transparente e correto:

[...] não é o enunciado em sua forma material empírica que fica na memória, mas a sua imagem enunciativa, ou seja, sua forma histórica. Isto por si só já nos indica que em se tratando do simbólico a memória não tem de ser fiel, nem caminha em linha reta. A relação é indireta e permeada por fatores histórico-contextuais, ou seja, deriva das condições de produção do enunciado, das relações de sentido e de forças que o caracterizam, em formações imaginárias. São espaços de memória descontínuos. Constitui-se em trajetos das redes de filiação histórica que enformam (dão forma) as interpretações (ORLANDI, 2002, p. 25).

As condições de produção a que essas crianças-aprendizes são submetidas no processo escolar, até então, permite-nos um olhar mais atento às intervenções dos processos históricos nos modos como elas devem relacionar-se com a ordem simbólica da linguagem. Neste contexto, importa-nos observar como os sentidos de língua vêm ressoar nas ações infantis também para a *denegação da presença de língua outra*. Isto porque para muitas dessas

crianças, as formas de sua língua – a Materna – não devem ser faladas/escritas, dentro e fora do ambiente escolar²⁵; ou quando faladas/escritas, são interpretadas como desvios, erros e infração à norma.

De modo diverso, nas situações em que a língua materna da criança se aproxima dos padrões de funcionamento da língua nacional, o contexto de produção é favorável a sua inscrição na escrita dessa dimensão de língua, pois nela a criança se identifica e se encontra subjetivada. Para essa criança, a escrita que irá aprender na escola será a mesma daquela em que, desde pequena, se constitui e em que se significou.

Vejamos que as condições de produção para Jéssica interagir com a língua encontram-se bem demarcadas. Isso se mostra quando essa criança foi estimulada pela pesquisadora a refletir sobre a aceitação de sua professora quanto à forma escrita por ela produzida:

[...]

Pesquisadora- Jéssica, você não pode escrever COELHO dessa forma (apontado para a forma QUELHO)?

[Jéssica movimentava a cabeça em gesto afirmativo.]

Pesquisadora- Se você mostrasse a sua palavrinha para a sua professora, o que ela falaria para você?

[Jéssica não responde.]

Pesquisadora- Sua professora deixa você escrever desse jeito?

Jéssica - Não sei...

[...]

(Diálogo 4 do Corpus, Alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, Grupo 2, Escola B).

Neste momento, Jéssica nos faz perceber marcas discursivas que revelam os efeitos dos processos históricos de determinação, regulação, apagamento e de silenciamento das formas materiais de línguas (des)constituídas desde a colonização linguística brasileira, de modo a

²⁵ Sabemos que a escola tem sido um meio jurídico do Estado de promover a uniformidade da Língua Nacional falada e escrita, bem como de regular a presença de outras línguas, na garantia de que a Língua Portuguesa deva ser utilizada por todos os brasileiros, além de uniformizar os sujeitos.

representar-se constitutivamente nos seus modos de identificação e de subjetivação (bem como dos outros aprendizes) na língua escrita, neste período inicial de escolarização.

Quando questionada pela pesquisadora sobre a possibilidade (ou não) de manutenção da forma como produziu a escrita QUELHO, bem como na apresentação dessa escrita a sua professora, Jéssica nos mostra não acreditar haver um espaço aberto para novos modos de interação com a língua e sua escrita, principalmente quando o referente utilizado para essas reflexões seja a sua língua materna.

E isto bem se vê no gesto de negação corporal (*[...] movimenta a cabeça em gesto afirmativo [...]*) que Jéssica produziu quanto à adequação da escrita aos padrões ortográficos da palavra coelho: QUELHO. Jéssica sabia que sua produção não se adequava ao padrão linguístico *correto*, pois sua escrita estava diferente daquela apresentada pela pesquisadora. Jéssica e as outras crianças-aprendizes já demonstravam, nesse momento, estar cientes do jogo estabelecido pela/na escola. Para Jéssica, a escrita deve ser produzida conforme os modos ali estabelecidos e regulamentados, ou seja, estar em conformidade ao padrão linguístico nacional da língua. Neste caso, quando a produção escrita da criança se mostrar diferente desse padrão normativo, imediatamente deverá haver a (auto)correção e a adequação de suas formas, mediante a substituição (troca) e apagamento de outras. E isso se vê quando a pesquisadora apresentou às crianças a ficha escrita COELHO. Neste momento, Jéssica imediatamente tratou de corrigir sua produção escrita: *[...] Porque eu tava trocando [...] O “U” [...] Porque era “cuelho” [...]* (Diálogo 3 do Corpus, p. 73).

Evidenciamos que a regulação da aprendizagem acontece no processo escolar de um modo específico na relação da criança com a escrita da língua, pois:

[...] o que o professor diz se converte em conhecimento, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, no espaço escolar, na aquisição da metalinguagem, a dizer o que sabe: a isso se chama escolarização. [...] A quebra dessas leis (discursivas) se resolve pela motivação pedagógica e pela legitimidade do “conhecimento” escolar [...]. Enquanto ele for aluno “alguém” resolve por ele, ele ainda não sabe o que verdadeiramente lhe interessa [...]. (ORLANDI, 2006a, p. 31).

Outra marca discursiva que nos indica os efeitos ideológicos dos processos de apagamento e de silenciamento das formas de línguas, que se encontram diferentes do padrão legitimado, está no *silêncio* de Jéssica quando questionada sobre a possibilidade de apresentação da escrita QUELHO à professora. Essa criança se viu, neste momento, em uma situação de conflito: mostrar a escrita QUELHO a sua professora, para a qual nesta situação se produziu o efeito de incorreto, não lhe parecia algo passível de acontecer na escola, porque para ela sua escrita poderia não ser aceita. Se a apresentasse, como Jéssica pode ter presumido sem dizer, seria advertida na forma como organizou sua produção e certas correções que seriam feitas.

Quando as escritas produzidas pelas crianças no espaço escolar diferem do padrão, estas são consideradas elementos estranhos à legalidade e à legitimidade estabelecida nas/pelas políticas de línguas instauradas na história. Legalidade essa que, no decorrer dessa história, organiza-se em torno de um imaginário de unidade de língua - a língua nacional.

Por isso, o [...] *Não sei...* [...] quanto a mostrar sua escrita para a sua professora. Para não contradizer a pesquisadora (que para essa criança também se mostrava conhecedora da língua), Jéssica preferiu recuar-se e não declarar-se. Por outro lado, podemos interpretar esse recuo como um momento de reflexão quanto à possibilidade de aceitação de sua produção pela professora.

Então, o silêncio... Que não é apenas um calar, mas um silêncio no qual pode haver uma movimentação de sentidos, em um breve momento reflexivo, mas que retomam (de modo constitutivo) a uma memória de língua silenciada e apagada. Este silêncio caracteriza-se como *fundador* e que, como tal, interfere e *significa o não-dito e dá espaço de recuo significativa, produzindo as condições para significar* (ORLANDI, 2007b, p. 24). O não-dito estabelecido por Jéssica

nos mostra, assim, como ela se inscreve na escrita da língua e como os processos de identificação a uma rede de memórias ecoam em uma relação sem-sentido dessa criança-aprendiz com a língua na escola, em especial com a sua escrita na alfabetização (ORLANDI, 2001; 2007b).

De todo modo, observamos que a relação sujeito, língua e historicidade estão permeadas de sentidos. Sentidos esses que, de algum modo, retornam e (re-)significam as práticas educativas de ensino e de aprendizagem da escrita da língua portuguesa, nos diferentes níveis da alfabetização. São sentidos que, tais como o vemos movimentar-se na escola, produzem efeitos nos processos de identificação da criança com a escrita dessa língua e que são interessantes de ser considerados pelo professor e demais profissionais da área, no processo escolar. Principalmente quando as identificações linguísticas primeira da criança não constituem as mesmas daquelas desenvolvidas na/pela escola; há espessuras a atravessar no processo de inscrição na dimensão da língua nacional. E sobre as quais, grande parte das vezes, não se fala.

3.3.2 Segundo Ano do Ensino Fundamental: a Fixação do Discurso da/sobre a Língua no Processo de Alfabetização.

Entre o novo e o diferente, entre o político e o linguístico, muitas relações são travadas pelas crianças (na escola) na compreensão dos modos de funcionamento da língua. Nesta relação, sujeitos e sentidos vão se constituindo, ou seja, [...] *o sujeito (e os sentidos), pela repetição, estão sempre tangenciando o novo, o possível, o diferente* (ORLANDI, 2005, p. 38).

A seguir, teremos mais uma oportunidade para observarmos a forma como o *discurso sobre a língua* constitui e significa o processo de alfabetização. De modo mais específico, nas experiências linguísticas vivenciadas pelas crianças-aprendizes (sete anos de idade²⁶) no processo de

²⁶ As crianças do segundo ano do ensino fundamental já lêem e escrevem palavras, frases e textos conforme o sistema alfabético de escrita da Língua Portuguesa. As questões ortográficas, sintáticas e semânticas da língua (na escrita) ainda estão por serem tratadas neste período da alfabetização.

ensino da língua, no segundo ano do ensino fundamental. Durante a execução da brincadeira *Qual é a palavra* (ANEXO VII, p. 158) – mais pontualmente no momento da escolha da escrita do nome da figura - a pesquisadora fez inúmeras abordagens às crianças sobre como percebiam tais formulações, de modo a instigar-lhes à reflexão sobre a relação existente entre a língua que falam no cotidiano com aquelas formas materializadas na escrita.

Nos diálogos que serão apresentados, perceberemos a presença de regularidades discursivas de certos sentidos conduzindo as relações das crianças com a escrita da língua portuguesa. Discursos esses que, como dissemos, promovem no espaço escolar uma relação muitas vezes sem-sentido nas experiências infantis com esse simbólico.

Quando lhes foi proposta uma variedade de formas escritas de uma mesma palavra, logo as crianças se colocaram em confronto de posicionamentos. Embora essas crianças já estivessem alfabetizadas²⁷, isto aconteceu porque algumas delas tomaram como referentes as experiências linguísticas até então vividas em seus cotidianos.

Nos inúmeros momentos da brincadeira, as crianças-aprendizes estranharam as produções escritas apresentadas a elas, pois a forma como estavam registradas mostraram-se contrárias ao sentido de língua já posto pela escola, já *aprendido* por elas. Vejamos como esse estranhamento acontece com o terceiro grupo de crianças²⁸:

[...]

Pesquisadora – Pois bem, agora fechem os olhinhos de novo. Na hora que eu falar pra vocês abrirem, vocês abram, tá? (a pesquisadora dispõe as fichas com as diferentes formas escritas da palavra TREM) Pronto. Agora todo mundo olha aqui. Qual é a palavra escrita TREM? (As crianças escolhem).

Davi – Eu escolhi o certo.

²⁷ No processo escolar, diz-se que uma criança está alfabetizada quando estabelece relações grafo-fonêmicas em nível alfabético para a leitura e a escrita das palavras, frases e textos.

²⁸ Essas crianças se encontravam regularmente matriculas no segundo do ensino fundamental, da escola A. Elas compuseram o terceiro grupo de pesquisa para a constituição do corpus de análise.

Gabriel – Eu escolhi o do Davi.

Vitória – Eu também.

Pesquisadora – Muito bem, foram escolhidos dois jeitos de escrever Mateus escolheu a forma TREIM e Davi escolheu TREM. E essas outras formas²⁹ não são?

Crianças – Não (responderam em coro).

Pesquisadora - Por que não são?

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

Pesquisadora – Então para você TREM tem o I.

Mateus – Hum, hum (A criança apresentou uma resposta afirmativa).

Pesquisadora – 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.

[...] (Diálogo 5 do Corpus, Alunos do segundo ano do Ensino Fundamental, Grupo 3, Escola A).

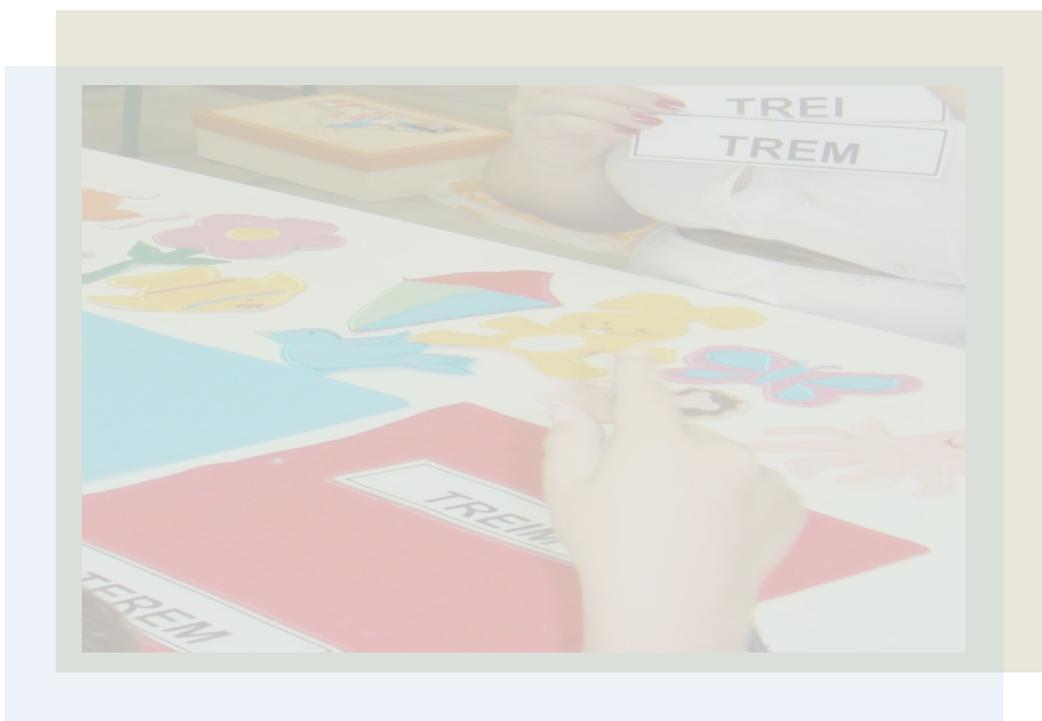


Fig. 6. Trabalho de escrita de alunos do segundo ano do Ensino Fundamental, Grupo 3, Escola A (Foto: autor).

²⁹ As formas escritas da palavra TREM apresentadas às crianças foram: TREM, TREIM, TREIN, TEREIM, TEIM.

De antemão, vimos que Davi, Gabriel, Sara, Vitória, Carol e Giovana selecionaram a forma escrita da palavra TREM como sendo *a certa* (grifo nosso); somente Mateus escolheu outra forma desta palavra: TREIM. Tanto Davi quanto Giovana negaram expressamente a forma escolhida por Mateus, de tal modo que Davi justificou-se: *Treim... (acentuando a letra I)*.

A negação de Davi frente às múltiplas possibilidades de escritas da palavra TREM concretizou-se ao perceber a presença de materialidades próprias da pronúncia que, para ele, não devem aparecer na escrita. Especialmente nesse caso, há regularidades que nos permitem observar: além do espaço compartilhado estabelecido entre as crianças (Davi, Gabriel, Vitória e Giovana) sobre qual seja o ideal de escrita no processo de identificação na língua, também a referência utilizada pelas crianças na escolha desta palavra estava pautada em um saber da língua portuguesa disseminado e determinado pela escola: [...] *Eu escolhi o certo* [...] *Eu escolhi o do Davi* [...] *Eu também* [...] *Esta é a certa* [...].

Tais argumentos nos indicam o quanto essas crianças já compreendiam *o como* a escrita devesse (ou não) organizar-se no espaço escolar. Para essas crianças, o padrão linguístico determinado pela escola foi o referente utilizado por elas na organização de suas produções escritas. Tais posicionamentos nos remetem às formas como os saberes sobre a língua (escrita) são determinados no território nacional, e como esse processo ainda produz e regula historicamente os sentidos de língua que ainda hoje o brasileiro deve (ou não) produzir, principalmente nos ambientes institucionais.

Nos enunciados - *Eu escolhi o certo; Esta é a certa* – há indícios de uma memória (materialidade) histórico-discursiva que se coloca na relação dessas crianças com a escrita (da língua) de forma tensa. Os movimentos dos sentidos e das suas formas (re-)produzem dizeres que já se encontram inscritos na relação do brasileiro com a língua portuguesa. Em tais relações, por um efeito de memória, há a demanda da permanência de uma dada forma material de língua (e sua escrita) como um ideal imaginário: uma língua una, transparente, modelar (CELADA, 2010) e, sobretudo, *correta*, em detrimento do apagamento

e silenciamento das outras formas, que também constituem a língua desse povo.

Vemos, pois, que neste nível de alfabetização, de escolarização mais avançada, Davi, Gabriel, Vitória e Giovana já se encontravam inscritos nesses sentidos de língua, de modo que, naquele momento (Diálogo 5, p. 81), essas crianças assumiram certa posição discursiva sobre a forma de língua que acreditavam ser adequada para as suas produções. São efeitos de sentidos que funcionam pela impressão de uma certeza de que há apenas um sentido e uma forma de funcionamento da língua escrita.

As justificativas apresentadas pelas crianças - *Esta é a certa; Eu escolhi o certo* - nos remetem à ilusão referencial (PÊCHEUX, 1975; ORLANDI, 2005) quando as vemos se posicionar enquanto sujeitos de seus pensamentos, a acreditar na evidência de que somente poderia/deveria ser daquela forma, e não outra.

Este fato nos mostra, ainda, o efeito ideológico de inscrição dessas crianças à rede de sentidos que as fizeram ter a ilusão de autonomia de seus dizeres (PÊCHEUX, 1975 [1997]). Assim, os enunciados [...] *Esta é a certa; Eu escolhi o certo; Eu escolhi o do Davi; Eu também* [...] marcam como os processos históricos e ideológicos constituem os modos de identificação destes sujeitos-crianças com a escrita da língua portuguesa e o saber sobre ela.

Vejamos que esse processo também aconteceu com as crianças Sara e Carol quando, juntas, formularam suas justificativas baseadas também em um saber relativo aos padrões linguísticos da escrita da Língua Nacional: [...] *Porque tem o E na frente* [...] (Sara); [...] *Tem o M* [...] (Carol). Suas explicações basearam-se em uma materialidade oral posta na escrita da língua, de modo tal que o foco de suas atenções foi para a forma gráfica da palavra já explorada e fixada na/pela escola.

Na verdade, o que foi dito por Sara e Carol faz parte do processo político e linguístico de interdição e de apagamento de outras formas de línguas presentes na história da constituição linguística do povo brasileiro. É o processo pedagógico, em sua *própria natureza*, atuando na condução das

formas de língua possíveis e, de tal modo, na determinação das posições de sentidos a que as crianças aprendizes da escrita da língua devam assumir.

Essas posições vão se constituindo, de modo inevitável, em torno das memórias da língua (PAYER, 2007) que os determinam, de forma a perceberem que a língua que usam no dia a dia não devesse ser usada como referente nas suas produções escritas, por ela não ser coincidente aos padrões de escrita oficialmente legitimados. Ora, o que questionamos não é o fato destas crianças aprenderem os padrões linguísticos da língua nacional. O que nos chama a atenção é o fato destas crianças aprenderem essa forma escrita a partir da negação e da exclusão da dimensão materna da língua, por se mostrar diferente dos padrões linguísticos oficiais, quando de fato essa dimensão é convocada o tempo todo no processo, a título de comparação e de regulamentação do novo saber.

Vemos que o processo histórico de apagamento de línguas e de homogeneização da língua no Brasil continua a produzir os limites na relação das crianças com a língua, e principalmente com a sua escrita. Limites esses que produzem, novamente, apagamentos ou cerceamentos no modo como elas devam inscrever-se na escrita, com sentidos de língua circunscritos como corretos/certos e outros como indevidos-errados. Desta maneira, os mecanismos de cerceamento que acontecem no processo escolar vêm estabelecer *um jogo de relações de força pelo qual ela (a censura) configura, de forma localizada, o que, do dizível, 'não' deve (não pode) ser dito quando o sujeito fala* (ORLANDI, 2007b, p. 76-77).

O reconhecimento dos sentidos possíveis da alteridade na relação língua materna e língua nacional (em suas diferentes dimensões), na alfabetização, nos chamam a um olhar mais reflexivo sobre a forma como acontecem os processos de identificação da criança-aprendiz com a escrita da sua língua (portuguesa), neste período de escolarização. Nesse processo há, pois, uma relação restritiva e muitas vezes tensa das crianças com a escrita, de modo a interferir substancialmente no processo de subjetivação dos aprendizes neste simbólico. Isto porque, se desconsiderado o seu termo de comparação e

referência, as identificações linguística da criança-aprendiz constituem-se em uma relação muitas vezes sem-sentido com a escrita e a língua, na escola.

No sentido de que trata Payer (2009), vemos que as dimensões materna e nacional da língua funcionam de modos diferentes na relação dessas crianças com a língua, em circunscrições temporais de determinações de sentidos distintos, conforme o avanço do processo de alfabetização. Se observarmos a escolha de Mateus, perceberemos que o fez de modo diferente de seus colegas, pois escolheu a forma TREIM para representar a palavra TREM. Mesmo sabendo que foi a forma escrita TREM a escolhida por seus colegas, Mateus insistiu em permanecer com a sua escolha: [...] *Então para você TREM tem o I (pesquisador)? Hum, hum (resposta afirmativa de Mateus)!*

Esta escolha marca qual posição discursiva foi assumida por Mateus, de modo que os referentes utilizados por ele em sua escolha se caracterizaram distintos do padrão linguístico nacional. Essa criança, ao interagir com as diferentes formas de organização da materialidade escrita da palavra TREM, optou por aquela mais próxima do padrão próprio de seu materno (PAYER, 2009).

O que se percebe neste caso, é que a relação desta criança com a escrita da língua ultrapassou a dimensão linguística da aprendizagem de um código, em suas relações grafo-fonêmicas, conforme nos expunha Saussure (2006). De fato, o que se colocou nesta relação foi o *gesto de interpretação* de Mateus frente aos modos de funcionamento da língua portuguesa, em suas materialidades empírico-discursivas.

Mesmo sabendo da diferença da escolha que fez em relação àquela feita por seus colegas, Mateus sustentou sua opinião de que TREIM seria a forma escrita adequada. Diante desta sustentação, a questão que se colocou para essa criança foi o fato da materialidade escrita desta palavra estar em uma relação empírico-discursiva equivalente àquela língua que até então o constituiu e o significou, muito embora ele demonstrasse saber que este tipo de escolha não devesse acontecer no seu dia a dia escolar. Este saber manifestou-se, de uma forma mais precisa, quando a pesquisadora o

questionou sobre quais seriam as ações de sua professora quando observasse a forma de organização da produção escrita PASSARINHU:

[...]

Pesquisadora – E na primeira série a criança não pode escrever assim? (mostrando a ficha com a palavra PASSARINHU)

Crianças. Não!

Mateus – Não! [...] Pode! Só que a tia manda apagar!

Pesquisadora – A tia não deixa vocês escreverem assim?

Crianças. Não.

[...]

(Diálogo 6 do Corpus, Alunos do segundo ano do Ensino Fundamental, Grupo 3, Escola A).

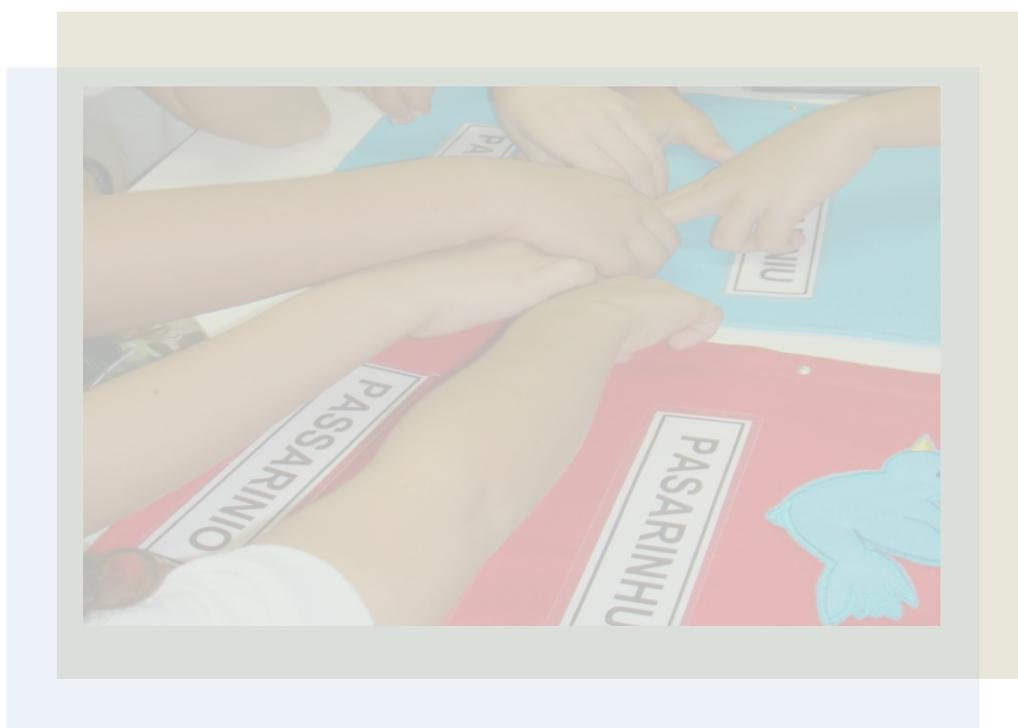


Fig. 7 - Trabalho de escrita de alunos do 2º. Ano do Ensino Fundamental, grupo 3, Escola A. (Foto: autor).

O fato de Mateus afirmar a possibilidade de haver outros modos de escrita da palavra PASSARINHO, nos faz perceber que outros sentidos transitam e significam a relação da criança com a língua. São sentidos e formas que se encontram organizados na dimensão materna de língua e que funcionam de modos diferentes da sua dimensão nacional.

Embora Mateus já soubesse das inúmeras possibilidades de representações escritas de sua língua, ele também demonstrou saber que na escola é o professor quem vai dizer/determinar os caminhos de quais saberes poderão ser manifestados (ou não). É neste ponto que observamos, mais uma vez, um processo tenso na relação da criança com a escrita da língua: a escola não compreende os saberes que as crianças trazem/possuem sobre a língua e, por isso, os rejeita.

A nosso ver, é importante que reflitamos sobre o papel das políticas de língua no processo de aprendizagem da língua nacional (ORLANDI, 1998; 2001; GALLO, 1992; MARIANI; 2004) nos processos iniciais de escolarização. O dever da aprendizagem de uma determinada forma, e não de outra, postos pela escola, nos conduzem a observar que as crianças sabem que há uma necessidade de compreensão de certos modos de funcionamento da língua. Mas, as formas como as crianças são estimuladas a compreender e a interagir com a língua (escrita) lhes causam tamanho estranhamento que, de modo inverso, produz obstáculos no desejo de aprendê-la.

Diante destes fatos de linguagem, nota-se uma injunção a uma tomada de posição, a uma *escolha* das crianças-aprendizes de uma única forma: a da língua nacional. Nas fotos apresentadas, chama-nos a atenção o gesto das muitas mãos a escolherem uma forma e a mesma forma e, de modo simultâneo, a injunção à negação e silenciamento das outras formas, algumas próprias de seus cotidianos linguísticos. São sentidos de língua que se constituem e se representam para essas crianças (especificamente para Mateus), contraditórios e arbitrários no ambiente escolar, de modo que lhes são delimitados os lugares que deverão ocupar neste processo, bem como os saberes que poderão ali constituir e significar. Daí, a fala de Mateus: *Não! [...] Pode! Só que a tia manda apagar!*

Este processo de injunção a uma escolha quando poderiam ser várias aparece também nos falares e nas ações do outro grupo de crianças do segundo ano.

[...]

Pesquisadora - Onde está escrito borboleta?

Carlos - Aqui (apontando para a palavra BORBOLETA).

Lucas - Aqui tá BRO - BO - LE - TA (Lucas leu esta palavra salientando suas estruturas silábicas).

Lívia - Aqui está BORBOLETA.

Pesquisadora - Essa é a palavra?

Crianças - É!

Lucas - Essa daqui, oh, é a BROBOLETA!

Jorge - BROBOLETA é errado (solta risinhos)!

Pesquisadora - Por que BROBOLETA é errado?

Carlos - Por que tem R, tem R depois.

Lívia - Porque é o B e O primeiro.

Bárbara - É BOR... (frisando o r), BORBOLETA!

Pesquisadora - É o B e o O?

Lívia- Depois é o R.

Pesquisadora- Mas eu não posso escrever BROBOLETA?

Carlos. Não!

Pesquisadora - Por quê?

Jorge - Porque seria errado!

[...] Diálogo 7 do Corpus, Alunos do 2º segundo ano do Ensino Fundamental, Grupo 4, Escola B).



Fig. 8. Trabalho de escrita dos alunos do segundo ano do Ensino Fundamental, Grupo 4, Escola B (Foto: autor).

Nos dizeres desse grupo de crianças (Grupo 4, Escola B) há uma regularidade discursiva que nos mostra como elas percebem a manifestação de outras formas linguísticas circulando em seus cotidianos e, dentre elas, as que são (ou não) aceitas em sua comunidade (em especial, na escola). A questão que se coloca nesta relação é o fato discursivo instalar-se nos limites das formações discursivas e das materialidades linguísticas. Isso podemos ver bem representado (no sentido de que eles já representam os elementos a selecionar, a rejeitar ou a aceitar) nas justificativas apresentadas por Carlos, Lucas, Lívia e Jorge sobre as diferentes possibilidades de escritas da palavra BORBOLETA:

- a. na leitura silabada e lenta de Lucas: [...] Aqui tá BRO - BO - LE - TA ;
- b. na justificativa da escolha da palavra, em função da representação gráfica memorizada na escola: [...] *Por que tem R, tem R depois [...] Porque é o B e O primeiro. [...] É BOR... (frisando o r), BORBOLETA! [...]*

- c. na negação das outras formas que diferem do padrão ortográfico aprendido na escola: [...] *Essa daqui, oh, é a BROBOLETA! [...] Não! [...] Porque seria errado! [...]*;
- d. no riso da criança que nos indica a presença de uma memória de língua produzindo uma relação tensa da criança com a escrita da língua: [...] *BROBOLETA é errado (solta risinhos)!*;

Essas crianças-aprendizes já demonstraram compreender o fato de que há apenas uma forma de relacionar-se com a *escrita* da língua (na escola) e que essa forma deve estar coerente aos modos de organização e funcionamento estabelecidos pela gramática da língua portuguesa ensinada na/pela escola. Para corresponderem às *novas exigências da sociedade* e de sua *plena participação na sociedade letrada* (BRASIL, 1997, vol. 2, p. 22), essas crianças aprendem que devem adquirir o domínio desta língua.

Nesse momento, o estranhamento ocorreu justamente porque essas crianças se defrontaram com uma materialidade própria da dimensão materna da língua. Diante de tal situação estranha (aos seus olhos), as vemos rejeitar a presença dessa língua, na escolha de determinadas formas e não outras, com base em justificativas que colocaram em xeque as formas pelas quais as outras crianças produziram as suas escritas. Essa exposição das crianças à materialidade própria da dimensão materna da língua (na escrita) possibilitou-lhes, sobretudo, o contato com as outras possibilidades de escritas, com modos de organizações diferentes da língua nacional. E, por isso, tal fato também permitiu que elas se expusessem, naquele momento, a uma *língua sujeita a falhas, ao equívoco, a faltas* (ORLANDI, 1999, p. 65).

Vemos, pois, que no processo de constituição da identidade linguística na alfabetização há uma relação de falta que acompanha o estranhamento. Isto porque os saberes da/sobre a língua que as crianças trouxeram consigo desde pequeninos lhes parecem não ser equivalente aos saberes que estão aprendendo na escola. Esses primeiros saberes e modos da criança-aprendiz interagir com a língua (e sua escrita) caracterizam-se para a escola como erros, desvios, infrações à língua nacional. No entanto, como observa Orlandi (1999, p. 65), nestas relações há faltas, e não falhas, porque o que existe ali

são [...] furos, buracos na memória, que são lugares, não em que o sentido se cava, mas, ao contrário, em que o sentido falta por interdição.

Por outro lado, o fato de Jorge rir das outras possibilidades de escrita da palavra BORBOLETA nos mostra indícios de que houve, naquele momento, uma movimentação de sentidos na sua relação com a língua, provocada pela pesquisadora que considerou diante deles esta possibilidade. É uma memória do dizer na/da língua que, no decorrer da brincadeira, possibilitou a essa criança manifestar sentidos que se encontravam *apagados/esquecidos, e que são, entretanto, constitutivos da memória histórico-discursiva* (PAYER, 2005, p. 54).

Por se encontrar apagada e silenciada em sua memória, a dimensão materna de sua língua se irrompeu em Jorge *de modo corpóreo em seu dizer por meio do riso*³⁰ ([...] BROBOLETA é errado (solta risinhos)! [...]): é o riso significando a irrupção de um dizer que não poderia ser dito sobre ele mesmo. Essa é mais uma marca de que, naquele momento, Jorge reorganizava os sentidos presentes no seu dizer/agir na/sobre a língua; pois, ao sair *de sob a determinação da interpretação que lhe produzia evidências históricas* (PAYER, 2005, p. 54) - [...] *Porque seria errado!* [...] - esta criança deu outras significações a suas relações com a escrita, *tornando-se outro em relação a si mesmo* (IDEM). Foram essas formulações/interpretações de memórias históricas que permitiram a Jorge perceber a presença de outra materialidade de língua transitando em sua própria constitutividade, ao pronunciar a palavra *errado*, ao senti-la em sua boca

Para concluir este item, podemos estabelecer um paralelo sobre os dois ciclos escolares. As crianças-aprendizes do primeiro ano do ensino fundamental estão começando a perceber os mecanismos que regem o funcionamento desse novo simbólico na escola (em constante confronto com a sua primeira língua). No segundo ano de aprendizagem da escrita, os processos de determinação e de cerceamento no ensino e na aprendizagem de um discurso da língua portuguesa, e dela mesma, já se encontram avançados.

³⁰ Cf. PAYER, 2003.

Neste período escolar, as crianças-aprendizes já realizam antecipações imaginárias sobre qual escrita de língua devem (re-)produzir no ambiente escolar e fora dele.

É importante que observemos esses diferentes modos como as crianças se relacionam com a materialidade da língua ao longo do tempo na alfabetização. Esses modos são, pois, as manifestações das formas pelas quais as identificações linguísticas estão se constituindo na alfabetização, em movimentos de manutenção (a paráfrase) ou de movimentação de sentidos (a polissemia).

3.3.3 Terceiro Ano do Ensino Fundamental: as Identificações da Criança-aprendiz na Língua Nacional.

Nas análises e reflexões dos enunciados anteriores, percebemos como as crianças-aprendizes se constituem em sujeitos de sentido na inscrição da língua (a escrita), na alfabetização. No processo de aprendizagem da língua pelas crianças há uma retomada dos processos históricos de constituição da língua portuguesa no Brasil, num efeito de clivagem de uma memória heterogênea de língua (ORLANDI, 2001; 2002).

Neste processo de aprendizagem, as crianças percebem que o ideal de língua está vinculado a um padrão linguístico diferente daquele utilizado por elas em seu cotidiano. E, como bem vimos, o ideário de língua correta, certa (ou de língua errada) veio estabelecer-se no universo infantil por meio de um processo parafrástico de circunscrição de sentidos presentes no interdiscurso, por meio da determinação de posições discursivas a serem assumidas pelas crianças-aprendizes no espaço escolar.

A relação das crianças-aprendizes com a língua (escrita) se inscreve no terceiro ano do ensino fundamental nos padrões linguísticos da língua nacional. Para elas, já é um fator determinante a exploração da língua conforme esses padrões determinantes, pois em seus imaginários já estão inscritos um pré-construído de que é a língua nacional a correta, a certa, a única, por isso ela

ser a sua língua materna. Veremos mais adiante marcas discursivas de que para as crianças deste nível de ensino já não haverá outro modo de relacionar-se com a língua e sua escrita, como ainda era possível, a seu ver, nos períodos anteriores. Por isso, a expectativa de aproximação à dimensão da língua nacional na produção escrita será cada vez maior.

Em função desta expectativa, as crianças-aprendizes já irão logo se colocar na posição de determinadoras dos sentidos de língua estabelecidos pela escola, assumindo também elas a responsabilidade de garantir a permanência da unidade e da legitimidade da língua nacional (e sua escrita).

Vejamos, agora, como os sentidos de língua movimentam-se e, ao mesmo tempo, determinam a forma como um grupo de crianças³¹ de 8 anos de idade vão relacionar-se com a língua, quando estimulados a ler textos produzidos por crianças que se encontravam em processo menos adiantado de aprendizagem da língua³². É importante ressaltar que, nesse momento, Roberto, Leandro, Luiz Augusto, Mariana e Camila já liam e escreviam textos, sem a permanente ajuda do professor, pois já se encontravam alfabetizados.

Ao participarem da brincadeira Roda de Leitura (ANEXO VIII, p. 162), essas crianças foram estimuladas a escolher um dos textos que se encontravam na caixa de leitura para, logo após, lê-lo aos seus colegas. Durante a leitura silenciosa dos textos, houve manifestação de vários estranhamentos quanto à forma como os textos foram produzidos. Embora os comentários devessem acontecer somente após as leituras orais, não foi assim que aconteceu. Vejamos o que se passou quando Roberto leu o texto *O Passeo do Chapeuzinho Vermelho*³³:

³¹ Essas crianças se encontravam regularmente matriculas no terceiro ano do ensino fundamental, da escola A. Elas compuseram o quarto grupo de pesquisa para a constituição do corpus de análise. Os nomes dessas crianças são fictícios.

³² Na época em que os textos foram produzidos, os alunos autores se encontravam matriculados no primeiro e segundo ano do ensino fundamental. Os textos se encontram arquivados no Anexo VIII.

³³ Este texto foi produzido no ano de 1999, por uma criança que se encontrava na primeira série do ensino fundamental (7 anos), atualmente denominada por segundo ano do ensino fundamental I.

[...]

Roberto – Tem erros de Português neste texto.

Pesquisadora – Tem erros de Português no seu texto?

Leandro – Têm muitos.

Luiz Augusto – Tá cheio!

Mariana – Aqui em cima ele fez certo, mas aqui ele fez errado.

Pesquisadora- Mas não dá para ler a história?

Leandro – Dá.

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

Luiz Augusto – Não.

Pesquisadora – E o que vocês acharam mais estranho?

Mariana – Os erros de Português.

Luiz Augusto – Tá tudo errado aqui.

Leandro – Aqui: Falou, FALO; arrebentou, colocou REBENTOU...

Mariana - CHAPEUZINIO...

Pesquisadora - É? E não é assim?

Mariana – NIO?... CHAPEUZINHO!

Camila – VOCÊ com S...

Pesquisadora - E vocês acham que isso prejudica o texto do coleguinha?

Mariana – Não! Tá bom assim!

Pesquisadora - E esses textos se parecem com os textos que vocês fazem na escola?

Roberto – Não!

Leandro – Eu acho que não!

Luiz Augusto – A gente não erra tanto!

[...]

Pesquisadora - O que você mudaria neste texto?

Leandro – Tudo!

Mariana – Eu mudaria só os erros.

Camila – Eu também!

Pesquisadora – E você, Roberto?

Roberto – Eu mudaria só os erros...

[...]

(Diálogo 8 do Corpus, Alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental, Grupo 5, Escola A).

Quando Roberto começou a demonstrar os erros percebidos no texto, logo as crianças também demonstraram seus estranhamentos quanto às

inúmeras desorganizações ortográficas que ele continha. Especifiquemos melhor essas desorganizações, que lhes causaram estranhamentos: *passero do chapelzinio vermilio [...] tava passeano pela froresta [...] os paçarínios trites, e as frores murxas, as broboletas trites e as ravoris destruidas [...] ela peguntol [...] purqe voceis estam trites [...] pur qe o lobu mau esta destruino [...] muintu chatiada e ela voi [...] e o lobu xegou [...] abril o gardarolpa [...] batel na pota e o lobu mandol ela entra [...] entrol e vio u [...] e corel [...] ficol com feбри [...] chamol o qasado e pidiugue o qasado matava [...] o qasado foi mata [...] o lobu mau estava cum fomi [...] a vovó estava perza no [...] batel na pota [...] madol entra [...] o casado atiro no [...] a vovó sail [...].*

Os estranhamentos vividos por Roberto, Leandro, Luiz Augusto, Mariana e Camila aconteceram em função do texto produzido pela criança (de sete anos de idade) se encontrar diferente e distante dos moldes aprendidos na escola. Nesta atividade, houve a exposição dessas crianças a equívocos, a uma língua sujeita a falhas, e isso lhes causaram incômodos, por reavivar algo que hoje sabem não poder se manifestar.

A (de)negação das formas maternas da língua presentes no texto lido pelas crianças é marca discursiva de qual posição-sujeito essas crianças já assumiram nesse processo: a posição de determinadores das formas mais próprias da língua nacional. Elas se referiram aos saberes institucionais da língua sobre o que seja certo ou errado: *[...] Tem erros de Português neste texto. [...] Aqui em cima ele fez certo, mas aqui ele fez errado. [...] Os erros de Português. [...] Tá tudo errado aqui. [...] Aqui: Falou, FALO; arreventou, colocou REBENTOU... [...] CHAPEUZINIO... [...] NIO?... CHAPEUZINHO! [...] VOCÊ com S... [...]; [...] A gente não erra tanto! [...]; [...] Tudo! [...]; [...] Eu mudaria só os erros. [...]; [...] Eu também!*

Para essas crianças, tal situação não lhes parece ser mais possível, correto e coerente, por isso os cortes, as rupturas (marcados pelas reticências), o silêncio no decorrer do diálogo entre as crianças e a pesquisadora: *[...] Aqui: Falou, FALO; arreventou, colocou REBENTOU... [...]; [...] CHAPEUZINIO... [...].* De acordo com Orlandi (2007b, p. 105), este tipo de silêncio se caracteriza como local, por que:

[...] quando falamos de censura (silêncio local), não se trata do dizível sócio-historicamente determinado (o interdiscurso, a memória do dizer), mas do dizível produzido pela intervenção de relações de força nas circunstâncias de enunciação: não se pode dizer aquilo que (se poderia dizer) foi proibido. Nesse sentido, a censura não é um fato de constituição (eixo vertical, interdiscurso, segundo Courtine, 1983), mas de sua formulação (eixo horizontal, da enunciação, intradiscurso, segundo Courtine, idem). São sentidos historicamente dizíveis, mas proibidos.

Essa situação, tal como se colocou naquele momento, mostra-nos mais uma vez quais são os *gestos de interpretação* marcados pelo movimento dos sentidos de um histórico de política de *interdição de língua* (ORLANDI, 2005, p. 128) no Brasil e que, pelo efeito de memória, retornam e interferem constitutivamente nos modos como as crianças devam se relacionar com a própria língua na escola.

É na contradição histórica de não-continuidade de sentidos que observamos os efeitos discursivos de “negação” e de “retração” da subjetividade do aprendiz (PAYER, 2006) para com a sua língua materna. Os saberes maternos da língua já não podem ser referenciados por essas crianças na organização de suas escritas no processo escolar.

O fato de negarem a presença de tais saberes mostra-nos que houve uma memória de um saber (materno) de língua intervindo constitutivamente na relação dessas crianças com a língua. A forma como a questão do certo/errado se colocou determinante nesta relação, as fizeram acreditar (ilusão referencial) que lhes foi próprio de seus pensamentos relacionarem-se com a língua conforme os padrões linguísticos da língua nacional (PÊCHEUX, 1975).

A alfabetização, em seu processo político e pedagógico, constitui-se também na história. Nela e por meio dela, é previsto que as crianças-aprendizes e os sentidos vão se constituindo mutuamente em uma movimentação circunscrita de sentidos, em uma relação determinada pela negação, retração e exclusão da alteridade linguística em si mesmas. É interessante notar que nas orientações metodológicas para o ensino de língua, essa discursividade se faz presente, pela determinação do quê, do para quê:

[...] o aluno seja autônomo no que se refere ao domínio da escrita alfabética [...] no primeiro ciclo³⁴ é necessário que tenha atenção à forma ortográfica, isto é, *que a dúvida ortográfica e a preocupação com as regularidades da norma já estejam instaladas* (BRASIL, PCN, Vol. 2, p. 107- grifos nossos).

Mais adiante, apresentaremos outras regularidades discursivas presentes no corpus sobre os modos da relação da criança-aprendiz com a língua na alfabetização. São dizeres de crianças³⁵ (também de oito anos de idade) que, ao entrarem em contato com o texto RAPUNZEL³⁶, indicam como, para elas, a língua (e sua escrita) é única e homogênea, e, por isso, todos falem e escreverem desta e nesta forma.

Pedro, Samantha, Isabela, Gabriel, Amanda, Lara e Luana também se encontravam matriculados no terceiro ano do ensino fundamental. Essas crianças foram convidadas a participar da brincadeira *Roda de Leitura 1* (ANEXO VIII, p. 162). Em seu início, foram estimuladas a escolher também um dos textos que se encontravam na caixa de leitura, e lê-los aos colegas. Somente após a leitura silenciosa de cada texto, as crianças iniciaram a brincadeira da colher. Pedro foi o eleito e RAPUNZEL foi o texto a ser lido por ele. Durante a leitura, mais uma vez, os estranhamentos e as discussões sobre a forma como a língua se organizava aconteceram antecipadamente.

[...]

Pedro – Tia!

Pesquisadora – Oi, Pedro!

Pedro – ATEAQUI tá junto!

Pesquisadora – E tem algum problema?

Pedro – É separado!

[...]

³⁴ Atualmente, o primeiro ciclo do ensino fundamental corresponde ao primeiro, segundo e terceiro anos de alfabetização (dos seis aos oito anos de idade).

³⁵ Estas crianças formaram o sexto grupo de pesquisa e se encontravam matriculadas em uma escola diferente daquela que o quinto grupo de crianças pertencia (Escola B) É relevante ressaltar que não havia qualquer tipo de conhecimento mútuo entre os grupos de pesquisa 5 e 6, o que nos permite falar em regularidade em relação ao processo discursivo mais amplo.

³⁶ Este texto foi produzido por um alfabetizando de sete anos de idade, que se encontrava regularmente matriculado na-1ª série do ensino fundamental, no ano de 1999. O nome da criança foi preservado conforme emana o Código do Conselho de Ética da UNIVÁS.

Amanda – Aqui em cima tá UMAS VERDURINHA. E o LADRÃO tá LADRAM.

[...]

Pesquisadora – Para vocês é estranho ler um texto assim?

Samantha – É! Por causa do erro, né!

Pesquisadora – Então não se pode ler um texto com erros?

Pedro – Não! É... Pode! Só se o erro não tiver dando pra entender a palavra. Tipo assim: PRUXA dá pra entender que é BRUXA; dá pra ler. Agora...

Pesquisadora – Mas qual tipo de erro a criança não poderia ter cometido neste texto?

Gabriel – UMAS VERDURINHA.

Pesquisadora – A expressão UMAS VERDURINHA não poderia?

Lara – Não! Tinha que ser UMAS VERDURINHAS.

Luana – MUINTOS... (Esta criança sorriu após a leitura da palavra ao grupo, demonstrando achar engraçada a palavra lida).

Pesquisadora - Não é assim que se escreve a palavra?

Luana – Não! (Novamente sorri, achando graça da situação).

Pesquisadora – Mas na opinião de vocês, o que leva esta criança a escrever deste jeito?

Samantha – Acho que ela não prestou atenção... Acho que ela fez correndo...

Gabriel – Ela não olhou o texto para ver se estava certo.

[...]

Pesquisadora - Para produzir um bom texto, o que vocês pensam que teriam de fazer?

Gabriel – Escrever e depois olhar para ver se está certo.

Isabela - Pensar, escrever e depois corrigir!

[...]

(Diálogo 9 do Corpus, Alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental, Grupo 6, Escola B).

Num movimento parafrástico de sentidos, em relação aos períodos anteriores e às crianças com menos tempo na escola, mais uma vez essas crianças-aprendizes nos mostram como os silenciamentos de sentidos ocorrem no processo ensino-aprendizagem da escrita da língua no período final da alfabetização. A partir desses enunciados podemos refletir que tal situação se caracteriza por um processo de individualização do sujeito (ORLANDI, 2006a; 2007b) em sua relação com a língua na escola. Isto porque os aprendizes são

conduzidos a se relacionar de um modo e não de outro com a língua e a escrita, no estabelecimento de um vínculo com uma língua que é suposta pura, correta e transparente. Nele, as crianças-aprendizes são submetidas a um processo de aprendizagem que as conduz a denegar a dimensão da língua materna, impossibilitando-as de estabelecer outras formas de relações com a língua (e sua escrita).

Samantha mostrou estranhar os erros produzidos no texto RAPUNZEL (*[...] É! Por causa do erro, né! [...]*), e Pedro admitiu que as palavras tivessem erros, desde que eles não impedissem a sua leitura (*[...] Não! É... Pode! Só se o erro não tiver dando pra entender a palavra. Tipo assim: PRUXA dá pra entender que é BRUXA; dá pra ler. Agora... [...]*). De fato, seus enunciados indicam os efeitos do processo de cerceamento e de disciplinação da língua funcionando na relação da criança com a língua e a escrita.

Ao apontarem os erros contidos no texto, Samantha e Pedro logo se colocaram em uma posição discursiva diferente daquela assumida por seus colegas. Mas, se por um lado essas crianças se colocaram *como* sujeitos disciplinadores da língua (*[...] ATEAQUI tá junto! [...]* *É! Por causa do erro, né! [...]*), elas também assumiram a posição de sujeitos autores (PFEIFFER, 2002) do processo na leitura, por perceberem as possibilidades de interação do leitor com os sentidos do texto, mesmo estando com desorganizações ortográficas. Esta segunda posição também é encontrada com regularidade no corpus de análise.

Observamos outra regularidade presente nas explicações dadas por Isabela, Gabriel, Amanda, Lara e Luana quanto às formas como as escritas se organizavam no texto: suas explicações se pautavam em experiências linguísticas circunscritas pelo seu grau de aproximação ou de distanciamento dos padrões linguísticos da escrita em língua nacional: *[...] Aqui em cima tá UMAS VERDURINHA. E o LADRÃO tá LADRAM. [...]* *UMAS VERDURINHA. [...]*; *[...] Não! Tinha que ser UMAS VERDURINHAS. [...]* *MUINTOS... [...]* *Ela não olhou o texto para ver se estava certo. [...]* *Escrever e depois olhar para ver se está certo. [...]* *Pensar, escrever e depois corrigir!*

Em toda relação com a linguagem, sujeitos e sentidos podem mover-se entre o real da língua e o real da história, pois os fatos podem reclamar deslocamentos e rupturas de sentidos, novos gestos de interpretações e novos sentidos. É o que nos coloca Orlandi (2005) quando diz que a linguagem está sujeita ao equívoco, à incompletude do sujeito e dos sentidos, pois ambos se constituem na falta, nos movimentos, no desejo pelo outro, nas relações do sujeito com o não-sentido.

Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, pelos fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas. Sujeito à falha, ao acaso, e também à regra, ao saber, à necessidade [...] Se o sentido e o sujeito poderiam ser os mesmos, no entanto escorregam, derivam para outros sentidos, para outras posições (IDEM, p. 53).

Percebemos as movimentações de sentidos no riso de Laura quando se referiu à forma escrita da palavra *Muito* ([...] *Muito... [...]*); na incerteza demonstrada por Pedro quando questionado sobre a possibilidade de se escrever diferente do padrão ortográfico ([...] *Não! É... Pode! [...]*); e na própria justificativa dada por Samantha quanto à possibilidade da autora do texto simplesmente *não ter prestado atenção* em sua escrita durante a produção de seu texto (o que é diferente de dizer que ela *não sabe* a língua). Esses fatos nos permitem pensar que a relação do sujeito com a linguagem está sujeita à movimentação de sentidos e que, de tal modo, interferem constitutivamente no processo de identificação da criança em sua inscrição na escrita da língua (portuguesa). Nesses momentos de reflexões sobre a língua, na relação entre o mesmo e o diferente, há a possibilidade da criança *formular* sobre os sentidos de unidade da língua estabelecidos na escola, de modo a perceber que há outras formas de interação pela/com a materialidade da língua.

Alguns desses movimentos se apresentaram nessas experiências linguísticas de modo bastante peculiares e, talvez, discretos e sutis. Mas entre o dito e o não dito, o dizer que ali se presentificou se sustentou em uma memória discursiva, que se coloca de forma constitutiva e não somente representada na relação dessas crianças com a escrita da língua. Como teoriza Orlandi (2005, p. 82-83) [...] *o que já foi dito, mas já foi esquecido tem um efeito*

sobre o dizer que se atualiza em uma formulação. Em outras palavras, o interdiscurso determina o intradiscurso: o dizer (presentificado) se sustenta na memória (ausência) discursiva.

Por esse caminho, entendemos que nesses movimentos de sentidos, produziram-se também efeitos polissêmicos dos sentidos de língua sedimentados na relação do sujeito com *este simbólico* (CELADA, 2007), principalmente na escola. Neste caso, esses efeitos polissêmicos podem ter-se mostrado assim quando as crianças manifestaram suas hipóteses de escrita, nos risos e nos estranhamentos, ao se defrontarem com outras possibilidades de escritas diferentes dos padrões linguísticos da língua nacional. É o próprio equívoco se manifestando nos dizeres infantis quando em contato com o *novo simbólico*³⁷ da língua que vai se formando ao entrar na escrita.

Conforme vimos, vários fatores entram em cena nos processos de identificação na relação sujeito/língua, tais como as materialidades linguísticas, o funcionamento discursivo das línguas relativamente ao seu lugar nas condições de produção, além das diferentes dimensões da língua, materna e nacional, para dado sujeito (PAYER, 2009). Considerando estes fatores, notamos que a aprendizagem das formas de organização da escrita da língua (portuguesa) na alfabetização, quando acontece por meio da destituição dos saberes maternos que a criança traz de sua língua, tal relação vem consolidar-se em um processo contraditório, de negação da primeira dimensão da língua (materna), o que produz relações sem-sentidos, conflitantes, tensas. Algo mais, que falta, e que daria real significação e consistência ao processo de aprendizagem.

Não estamos falando aqui das relações entre o oral e o escrito simplesmente, mas, de fato, de um processo mais amplo, histórico e ideológico de constituição identitária dupla da língua pelas crianças-aprendizes da escrita que não pode mostrar-se como tal. Processo esse que se caracterizou, discursivamente, nas experiências linguísticas vivenciadas na/pela alteridade, numa configuração espaço-tempo de uma memória dupla de língua, e que se

³⁷ Estamos nos utilizando da expressão com que Celada (2007; 2010) se refere às diferentes línguas, ao falar sobre *aprendizagem* de língua estrangeira.

manifesta, constitutivamente, por meio do riso, da imitação, da censura, da denegação, da retração, da exclusão, do apagamento e do silenciamento das formas de língua outra, na relação da criança com a língua.

3.3.4. A (Re-) Constituição dos Sentidos pelos Professores na Alfabetização: um Olhar Discursivo para o Ensino de Língua.

Por concebermos a língua na perspectiva discursiva, vemos que sua materialidade (oral e escrita) torna-se um espaço múltiplo de *manifestações de relações de força e de sentidos que refletem os confrontos ideológicos* (ORLANDI, 2007b, p. 21) nas interações entre o sujeito e a língua. Por isso, ela nos deixa de ser transparente e literal para apresentar-se numa opacidade de sentidos.

A seguir, analisaremos recortes de enunciados de dizeres docentes que, como tais, nos permitirão observar marcas discursivas dos sentidos de língua movimentando-se na prática educativa docente e que nos remetem às formações discursivas presentes no interdiscurso sobre os sentidos possíveis de língua e seu ensino na alfabetização. Estas análises de enunciados nos são importantes para que compreendamos melhor os sentidos de língua que circulam e circunscrevem os processos de identificação e inscrição da criança na língua escrita. Por isso, a necessidade de observação sobre como esses sentidos transitam e significam também os processos de identificação do sujeito-professor na língua portuguesa, e seu ensino na alfabetização. Isto porque acreditamos que os professores são atores (sujeitos) do processo educativo e, dessa forma, carregam consigo os efeitos históricos e ideológicos de uma relação ultra-regulada com a língua.

Desse modo, serem significativos os seus estranhamentos quanto à materialidade das produções infantis escritas, frente aos imaginários (PÊCHEUX, 1997) institucionais dos saberes que as crianças aprendizes devem (ou não) aprender sobre a língua, na alfabetização.

Por certo, nas redes de filiações discursivas entre os sujeitos (criança e professor) e língua (em suas diferentes dimensões e materialidades), perceberemos marcas³⁸ de movimentos (parafrásticos e polissêmicos) de sentidos deslocando-se entre as formações discursivas. Marcas essas que, por um efeito de memória das políticas de línguas estabelecidas na história do Brasil, determinam os processos de identificação destes sujeitos na língua, na injunção a assumirem ideologicamente uma dada posição discursiva no processo ensino e aprendizagem da língua, na alfabetização.

E ao se constituírem neste processo, veremos que tanto o sujeito-professor quanto o sujeito criança-aprendiz continuam a significar e a se significarem na língua, em um processo (muitas vezes tenso) em que se percebem os efeitos de retorno da memória da língua materna (PAYER, 2006). A partir dos fatos de linguagem, observaremos como os efeitos fundantes na constituição da identidade linguística do professor influenciam na constituição da identidade linguística do sujeito-criança aprendiz no momento da aprendizagem da língua (e sua escrita), na alfabetização.

A segunda parte do *corpus* de análise desta pesquisa se constituirá, como dissemos, de recortes de enunciados produzidos em interlocuções estabelecidas entre os professores alfabetizadores³⁹. Sobre a produção e registro desse material, lembramos que houve uma reunião com cada grupo de professores (A e B) para esclarecimento dos objetivos e procedimentos desta pesquisa. Após o esclarecimento, a pesquisadora entregou-lhes uma carta-convite (ANEXO IV, p. 150) para participarem de um debate coletivo sobre os

³⁸ Para Orlandi (2006a) as marcas formais (enunciativas) constituem os mecanismos internos de funcionamento das formações discursivas, sendo que nelas o sujeito se representa e ao seu interlocutor. Neste sentido, as marcas formais (sintáticas, semânticas, lexicais e morfológicas) apresentadas em um texto se constituem em processos parafrásticos (sinonímia) e polissêmicos (ambiguidade) de fenômenos de linguagem.

³⁹ Como foi dito, foram compostos dois grupos de professores alfabetizadores que aqui serão indicados como grupo 1 (escola A) e grupo 2 (escola B). Esses profissionais compunham o quadro docente de professores responsáveis pela alfabetização das crianças que fizeram parte da primeira parte do conjunto de materiais do *corpus* de análise desta pesquisa. Os nomes dos professores são fictícios.

processos de identificação da criança aprendiz na escrita da língua portuguesa, no período da alfabetização⁴⁰.

O debate foi realizado em duas reuniões distintas: o primeiro, com os professores alfabetizadores da Escola A, e o segundo, com os da Escola B. Nos dois debates, os professores alfabetizadores foram convidados a ler dois textos produzidas por crianças que se encontravam matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental (sete anos de idade).

O primeiro texto, extraído do livro do Cagliari (1989), é o que segue:

Texto 1-

*Era uma vez uma bela ador mesida que
chamava Elizabete apareseu umbripi
abechou tivagarinho e ossete anãodimirão
é lalevãotou e falou quei é vose eu sou
o brisipi um brisipi o brisipi falou
euquerocaza comvose eu tabeiquéro cazar
comvose viverão fezes para sebre
nacasté lo cazarão parasebre.*

Fim.

O segundo texto é resultante de uma atividade por mim realizada e recolhida no ano de 1999:

O PASSEIO DO CHAPELZINIO VERMELIO

*1⁴¹-Chapelzinio vermilio tava passeano pela floresta.
E ela viu os paçarínios trites, e as frores murxas
e as broboletas trites e as ravoris destruidas
e ela peguntol para os animais purqe voceis estam trites
pur qe o lobu mau esta destruino a natureza.*

⁴⁰ Nem todos os professores que compunham o quadro docente de alfabetizadores de cada instituição aceitaram participar da entrevista. A participação foi por adesão.

⁴¹ Os numerais apresentados durante o texto O PASSEIO DE CHAPELZINIO VERMELIO estão em conformidade com o original.

*2-E Chapeuzinio vermelho ficou muito chateada
ela vai para a casa da vovó e o lobo xegou
primeiro e abriu o guarda-chuva e colocou
a vovó dentro do guarda-chuva e chapeuzinio
vermelho bateu na porta e o lobo mandou ela entrar*

*3-Chapeuzinio vermelho entrou e viu o lobo
mau e correu para a casa da mãe e
falou para a mãe que viu o lobo
e o lobo mau ficou com febre.*

*4-E ela chamou o casado e pediu que o
casado matasse o lobo mau e o casado
foi matar o lobo mau e o lobo mau estava
com fome e a vovó estava esperando no
guarda-chuva e o casado bateu na porta
e o lobo entrou e o casado
atirou no lobo mau e abriu o guarda-chuva
e a vovó saiu do guarda-chuva*

fim

[G. H. -1ª série do E. F., 1999. Fonte: Autor].

Deste modo, os fatos de linguagem que aqui serão apresentados nos solicitarão um novo olhar para os modos de constituição e de funcionamento das condições de produção ideológica presentes no processo ensino-aprendizagem. Deste modo, nos dizeres docentes será importante observar:

- suas percepções sobre os modos de compreensão do funcionamento da escrita pelos alfabetizandos;
- o modo como acolhem, compreendem e explicam as formas como os alfabetizandos organizam seus saberes sobre a língua, em suas produções escritas;

- os efeitos das injunções metodológicas postas pelas diretrizes educacionais sobre o modo como devem organizar e articular a prática educativa de ensino de língua, na alfabetização.

O nosso foco de análise concentrou-se no funcionamento discursivo⁴² dos fatos linguístico presentes sobre a tríade *professor – língua – criança*, com destaque para as manifestações verbais dos estranhamentos também dos docentes quanto à materialidade da língua presente nos textos infantis, seus modos de organização e funcionamento. Nosso objetivo nas atividades foi convocá-los a se questionar sobre a própria *identidade* linguística.

Dimensionar os sentidos presentes nessa tríade, na alfabetização, é oportunidade para interpretarmos a própria incompletude do sujeito, da linguagem e dos sentidos que ali instauram (ORLANDI, 1996). Mais à frente, veremos que os fatos de linguagem, em sua própria materialidade, nos abrirão margens para novos sentidos.

Após a leitura de cada texto, os professores alfabetizadores estabeleceram um debate sobre como percebiam a aprendizagem da língua portuguesa (e sua escrita) pelas crianças-aprendizes, bem como os modos como compreendiam o funcionamento dessa língua (em suas materialidades orais e escritas) e o seu ensino na alfabetização. No decorrer dos debates, os professores foram colocados em confronto com o próprio imaginário docente sobre quais saberes as crianças deveriam ou não ter sobre a língua nos três primeiros anos do ensino fundamental. Mediante este imaginário de língua e ensino, os professores estabeleceram um segundo confronto, com as orientações atuais estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, SEF, 1997, vol.2).

Os dizeres docentes, muito embora comuns no cotidiano escolar, nos apresentarão fatos de linguagem que nos permitirão refletir sobre a

⁴² Orlandi (2006a, p. 125) caracteriza o funcionamento discursivo como *a atividade estruturante de um discurso determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas*. Ou seja, o funcionamento discursivo se organiza em processos e mecanismos de constituição de sentidos e de sujeitos em relação, em uma dada condição de produção.

possibilidade de constituição de novos sentidos na relação educativa de ensino de língua. Isto porque, ao mesmo tempo em que observaremos tais regulações e determinações, de modo paradoxal, tais fatos também nos darão novas possibilidades de reflexões sobre os modos de articulação do processo ensino-aprendizagem da língua na alfabetização.

Observemos o que acontece quando o primeiro grupo de professores alfabetizadores se defrontou com as determinações institucionais de ensino de língua no processo escolar:

[...]

Tereza – Eu acho que as expressões devem ser respeitadas... Nós temos vários brasis dentro do Brasil...

Clara – Mas numa prova o que vai constar é a escrita correta, então a gente tem que... Eu trabalho assim...

Tereza – A língua culta.

Clara – É! A maneira que você fala e a maneira que tá escrito nos dicionários, né.

Tereza – Eles têm o dicionário!

Clara - Porque eu tenho uma aluna que troca, né... Até fui tomar a leitura dela [...] o “U” pelo “O”: “meo”. Aí, pego a palavrinha e falo: “Oh, por favor, procura”... “Ah, tia! Mas o meu pai fala desse jeito!” Aí vem a parte regional... Que a gente fala de uma maneira, mas a correta é a que eles vão...

Júlia – Igual o final “A”, “E”: “falá”, “corrê”... Eu falo “falá”, porque é que eu vou escrever “falar”, “correr”?

Tereza – “Leite” e “leiti”, “carne” e “carni”, “tomate” e “tomati”...

Pesquisadora - E aí, como é que vocês fazem?

[silêncio]

Pesquisadora - E aí?

[Sequência de risos, na forma de gargalhadas].

Mara – Eu falo “tomate”, “leite”...

[...]

(Diálogo 10 do Corpus, Professores Alfabetizadores do Ensino Fundamental, Grupo 2, Escola B).

Ao retratarem a forma como deva acontecer o ensino da língua no processo escolar, os professores demonstraram de diferentes maneiras, seus modos de identificação a um discurso já posto sobre a língua.

Por um lado, é uma discursividade que se encontra inscrita em uma rede de formações discursivas, em que certos sentidos (e não outros) se encontram ideologicamente cristalizados nos dizeres docentes; e de modo constitutivo, retomam e fixam os sentidos de ensino de língua instituídos pelas políticas de língua estabelecidas no decorrer da história do Brasil (ORLANDI, 2001; DIAS, 2001; MARIANI, 2004). Por outro lado, notam-se hesitações, silêncios, risos que sinalizam outras direções dos sentidos: [...] *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... [...] É! A maneira que você fala e a maneira que tá escrito nos dicionários, né [...] Que a gente fala de uma maneira, mas a correta é a que eles vão... [...] Igual o final “a”, “e”: “falá”, “corrê”... Eu falo “falá”, porque é que eu vou escrever “falar”, “correr”? [...] Eu falo “tomate”, “leite”...*

Para nós é de forte interesse ressaltar que a memória de língua apagada intervém também na identidade linguística do professor, de modo a estabelecer uma contradição entre a língua que o constitui com aquela que ele deve ensinar na escola.

Ao dizer *Nós temos vários brasis dentro do Brasil...*, a professora Tereza refere uma questão histórico-discursiva do fato de haver uma heterogeneidade linguística (ORLANDI, 2001) presente em sua relação (e de todo brasileiro) com a língua portuguesa. Neste enunciado, percebemos o efeito polissêmico na relação da professora com a língua, na qual a memória heterogênea retorna constitutivamente neste processo, o que a fez questionar certos sentidos para estabelecer esta relação. São processos que, de modo constitutivo e não apenas representado (PAYER, 2006), vêm (re-) organizar estes sujeitos em sua relação com a/na língua, no processo escolar (e fora dele). Isto se deve ao fato de que os traços de memórias da língua materna apagada reapresentam-se nas práticas de linguagem também do sujeito professor, aqui em especial, na própria atuação docente. Conforme as explicações de Payer (2003, p.223):

[...] podemos considerar que a *língua apagada ocupa um lugar nos sujeito*. Nesse lugar, de modo estranhamente palpável e difuso, essa língua comparece, no interior mesmo de seu processo de desaparecimento histórico e de seu esquecimento pelo sujeito. Conforme entendo, este lugar não se deixaria preencher, portanto, como se poderia imaginar, pelo mito do restabelecimento de uma língua perdida. Trata-se de um *lugar de língua*, modo de presença que funciona nas formas próprias do trabalho simbólico do esquecimento.

A memória da língua materna do sujeito-professor intervém em suas identificações linguística, de modo a produzir efeitos de sentidos conflitantes e muitas vezes, sabemos, angustiantes para o professor no momento da organização dos procedimentos de ensino da língua na alfabetização. Isto porque ele bem sabe que a língua que utiliza em seu cotidiano *não será a mesma* que na escola ensinará. Há uma determinação institucional de que o ensino de língua deva organizar-se de modo a garantir a aprendizagem do padrão de língua nacional a todas as crianças. São marcas de sentidos funcionando discursivamente, em uma relação dupla entre a língua que falam (que os constituem) e aquela que devem ensinar na escola: uma língua que, embora esteja materializada em um sistema de escrita homogêneo e uno, vem se apresentar discursivamente de modos contraditórios e diferentes para estes sujeitos.

Tanto a língua materna quanto a língua nacional constituem o sujeito-professor e, como dimensões discursivas da memória (PAYER, 2009), demandam modos diferentes de ele relacionar-se com a língua, tanto no ambiente escolar, como fora dele. E é deste modo que os sentidos de língua(s) se encontram (constitutivamente) demarcados na relação do sujeito-professor com o seu alfabetizando, em seu ensino. Como nos explica Payer (IDEM), há uma permanência difusa dessa outra dimensão da língua nas práticas de linguagem.

Vemos que a memória da língua materna (enquanto língua silenciada e apagada na história) também retorna de modo constitutivo nos dizeres e ações docentes: “*Leite*” e “*leiti*”, “*carne*” e “*carni*”, “*tomate*” e “*tomati*”... Neste caso, o que se coloca em questão são as redes de filiações identificatórias destes sujeitos-professores no processo educativo e que são convocadas quando têm

de lidar com a heterogeneidade linguística presente nas materialidades (escritas e orais) da língua portuguesa, na alfabetização.

Se observarmos a presença da conjunção “e” nos enunciados (*leite e leiti*), perceberemos que ela marca o funcionamento discursivo de um jogo tenso entre as materialidades próprias da língua materna e da nacional, de modo a intervir na relação destes professores com a língua. Isto porque, além de representar um efeito de *presença* dessas diversidades, de modo contrário, também produzem um efeito de alteridade entre elas: esta é uma marca de presença, pois esses professores percebem as diferenças de características nas materialidades da língua do aluno; é também uma marca da alteridade quando essas materialidades presentes nas dimensões materna e nacional da língua ainda concorrem na constituição identitária destes sujeitos, no presente.

Pela própria discursividade presente nos dizeres docentes há uma determinação *daquilo que pode e deve ser dito* (formação discursiva) pelos professores no ensino da língua na alfabetização; por essa formação discursiva, *deve* corresponder aos padrões imaginários de uma língua (representada na escrita) homogênea, culta, correta e única para todo o território nacional.

Este fato discursivo presente para os professores, em seu cotidiano, como sabemos, demarcou-se ainda mais quando a pesquisadora os questionou sobre como percebem as formas de organização das escritas produzidas pelas crianças-aprendizes, e como eles fazem diante desse heterogêneo: algo (silenciado) se manifesta no riso, na gargalhada.

Os silêncios e o riso se marcam como um contato desses professores com os *elementos estranhos à língua propriamente dita* (PAYER, 2003, p. 225). Esses elementos são estranhos (FREUD, 1919 [1996]) aos olhos docentes que percebem que seus alunos trazem outras formas de relações com a língua, diferentes do padrão nacional vigente. Esse estranhamento acontece, a nosso ver, por se exporem ao equívoco e às falhas da língua, de modo a permitir que eles próprios retomassem aos modos como se relacionam com a língua no cotidiano. 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: [...] *Eu falo “falá”, porque é que eu vou escrever “falar”, “correr”?* [...]; [...] *“Leite” e “leiti”, “carne” e “carni”, “tomate” e “tomati”...*

Outra marca que retrata a presença da memória de uma língua denegada é o silêncio que se instaurou frente ao questionamento da pesquisadora sobre os modos como trabalhariam a alteridade linguística na sala de aula. Esse silêncio deixa-nos marcas de qual posição-sujeito o professor é convocado a assumir no processo educativo, colocando-os em xeque diante do que lhes é institucionalmente determinado: [...] *Eu falo “tomate”, “leite”... [...].*

Contudo, este silêncio, bem como esse rir, não podem ser vistos simplesmente como *um calar*, mas como uma movimentação de sentidos, intensos e concorrentes, transitando no processo de significação da língua no ensino e na aprendizagem. São sentidos que, como bem vimos, são constitutivos no dizer e na ação docentes e que se mostram opacificados, em função da filiação a redes de sentidos fixados em formações discursivas dominantes. Este silêncio, tal como nos propõe ORLANDI (2007b, p. 31), se caracteriza como fundador, pois ele [...] *não fala. O silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é.*

O mesmo acontece quando os professores interromperam (sem o perceber) as suas falas no decorrer do diálogo. Estas interrupções (rupturas sintáticas e enunciativas) estão marcadas pelo uso das 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”: “falá”, “corrê”... [...]. “Leite” e “leiti”, “carne” e “carni”, “tomate” e “tomati”... [...]. Eu falo “tomate”, “leite”...*

Essas reticências não estão aí por acaso. Elas também marcam, para além da pausa, a ruptura dos sentidos ideológicos que definem um ideal de língua homogêneo, indicando-nos, assim, que há para eles a possibilidade de

fissuras nos sentidos de língua cristalizados, dando-lhes aberturas para novas significâncias. Esta é a pausa significativa e, como tal, permite ao sujeito-professor alfabetizador *trabalhar a sua contradição constitutiva, a que o situa na relação do “um” com o “múltiplo”*, e ainda lhe permite a [...] *aceitar a reduplicação e o deslocamento que nos deixam ver que todo discurso sempre se remete a outro discurso que lhe dá realidade significativa* (ORLANDI, 2005, p. 24).

Muito embora esses professores não tenham esclarecida a questão teórica da alteridade presente entre a língua, percebemos que, naquele momento, inúmeros sentidos movimentaram-se nesta trama. Desta forma, tanto o riso quanto o silêncio (no calar e nas pausas) permitem a movimentação dos sentidos que, ideologicamente, significam a *reprodução/transformação* (PÊCHEUX, 1997, p, 144) de uma memória do dizer no fazer docente.

Vemos, pois, que tais marcas caracterizam os modos como o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, de modo que é chamado à existência, na evidência da transparência dos sentidos que o constitui (Cf. ALTHUSSER, 1985 Apud PÊCHEUX, 1997, p.154). Neste caso, os professores são interpelados em sujeito do discurso quando são postos na evidência de ser a origem do dizer. É um efeito ideológico que mascara os processos ideológicos que os determinam, por acreditarem que o que pensam, dizem e fazem lhes é próprio (esquecimento nº 01).

É o que nos explica Pêcheux (IDEM, p. 158) quanto ao *efeito Münchhausen*, em que coloca *o sujeito do discurso como a origem do sujeito do discurso*. Isto porque,

[...] o sujeito se constitui pelo “esquecimento” daquilo que o determina. Podemos agora precisar que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, descrita mais acima, enquanto “pré-construído” e “processo de sustentação”) que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito (PÊCHEUX, 1997, P.163).

Riso, silêncio, pausas, rupturas são marcas formais de um processo conflituoso de inscrição do sujeito na língua e de disciplinação dos sujeitos professores ao *sentido possível em certa lógica de língua* (PAYER, 2010). Conflitos que não escapam ao modo como a autoridade de um pai (*Mas meu pai fala assim*) é posta em causa para a criança, diante do imperativo social representado pela língua nacional⁴³.

Por esse funcionamento, o professor se inscreve na evidência de um pré-construído (sentidos universais instaurados) de língua ideal, homogênea, culta, legítima e certa, que determina e regula suas ações, de tal modo que os faz acreditar, em definitivo, na evidência de sentidos sobre o que seja a língua e o certo e/ou errado: [...] *numa prova o que vai constar é a escrita correta, então a gente tem que...* [...]; [...] *A língua culta* [...]; [...] *Aí vem a parte regional que a gente fala de uma maneira, mas a correta é a que eles vão...* [...]. As formas legitimadas funcionam, pois, como um imperativo sobre a língua, socialmente compartilhado.

Por também se encontrarem assujeitados às determinações discursivas percebemos o recuo de posicionamento destes professores alfabetizadores quanto a autorizar as formas escritas produzidas *no jeitinho próprio* das crianças. Este é um dos exemplos que caracterizam o imaginário docente de ensino de língua que se concretiza no fazer pedagógico do professor alfabetizador. É desta forma que o vemos organizar os processos metodológicos, na injunção a assumir e a fixar os modos como as crianças aprendizes *devem* (ou não) trabalhar a língua (e sua escrita). Neste caso, há um Discurso Pedagógico⁴⁴ que marca constitutivamente a atividade estruturante do sujeito-professor na relação educativa no espaço escolar. E, nesse caso, o ensino de língua vem assumir um discurso de *algo que se deve saber* (ORLANDI, 2006a, p. 17), ou seja...

⁴³ Agradecimentos à Prof.^a Norida Teotônio, por suas observações no exame de qualificação, que nos levou a precisar esta formulação.

⁴⁴ Tal como proposto por Orlandi, 2006^a, o termo Discurso Pedagógico será representado pela sigla DP.

[...] o DP aparece como discurso do poder, isto é, como em R. Barthes, o discurso que cria a noção do erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando, nesse discurso, uma voz segura e auto-suficiente. A estratégia, a posição final, aparece como o esmagamento do outro. Nesse sentido, poderíamos dizer que *A ensina B = A influencia B*.

Contudo, como dissemos, o riso em forma de gargalhadas, mesmo que momentâneo, mostra-nos também que os sujeitos estão atentos a novas significâncias e filiações. Ao rirem, os professores acionaram, naquele momento, mecanismos de projeções sobre os modos de funcionamento de ensino da língua determinado e legitimado na/pela escola. Daí o riso permitir [...] *uma mexida (deslize) em redes de filiação (na relação entre formações discursivas, no conjunto da memória) de tal modo que o sujeito se produz ao mesmo tempo como repetição e como deslocamento* (ORLANDI, 2006c, p. 207). Porque se inscrevem no lugar de sujeitos professores, percebem a diferença e atuam sobre ela, lidando de um certo modo com a criança e sua língua.

Ao mesmo tempo em que o riso nos mostra a filiação do sujeito professor aos sentidos de língua determinados, de modo paradoxal, caracteriza-se por meio da gargalhada como a própria [...] *manifestação corporal de sentidos, como um elemento estranho à língua* (PAYER, 2003, p.225). Como dito, quando os professores riram, vemos que ali se expuseram ao equívoco da língua, ao outro dizer que se encontrava opacificado na memória. Isto porque os professores riram do [...] *fato de que escapou na fala, como por automatismo, uma língua outra, que não caberia falar* (PAYER, 2003, p. 226). Pronunciar esta língua desencadeia o riso.

É interessante observarmos como esses fatos de linguagens reaparecem nos dizeres do segundo grupo de professores alfabetizadores, quando falam de qual língua devem ensinar e como esse processo deve acontecer nos primeiros anos do ensino fundamental:

[...]

Pesquisadora- Vocês falaram muito da palavra “Errar”. O que significa o erro para vocês? O que vocês consideram como erro?

Juliana– O erro eu considero quando a criança escreveu do jeitinho dela. Porque eu explico muito para a criança que o jeitinho dela, não é que esteja errado, é que a gente tem de escrever de um jeito que todo mundo consegue ler o que a gente escreve. Então, *eu sempre explico a diferença entre escrever o “PRIMPE”...* Eu entendi o que ela escreveu aqui, mas eu explico para ela que, ela vai saber, mas ninguém mais vai saber o que ela queria passar. Mas a gente tem uma maneira, uma forma que todo mundo escreve, que todo mundo entenda. É como se fosse assim, como um código. Aí eles acham muito interessante. Aí quando for escrever o PRIMPE da maneira correta, todo mundo vai entender.

Pesquisadora- Mas o que é o correto? Se existe o erro, existe uma forma correta. E o que é o correto? Que forma é essa correta para você?

Juliana - É a palavra certa que a gente aprende...

Laura – É o que está no dicionário

Ana – Não é o certo ou o errado! Eu acho assim...

Juliana - O convencional...

Ana - A língua que a gente usa para se comunicar, ela é escrita..., a maneira, a grafia dela tem de ser esta. Não quer dizer que quem escreva, uai, as regionalidades, a linguagem de cada região seja errada. Cada regionalidade tá certa do jeito de se comunicar. Mas para eu comunicar, eu falo muito assim, oh! Pra eu me comunicar com aquele que mora lá no Amazonas, que fala de um jeito totalmente diferente do meu, a grafia tem de ser a mesma. Não que o meu jeito de falar esteja errado, mas o jeito de escrever tem que ser o mesmo pra todo mundo...

Juliana - Dentro das normas gramaticais, a ortografia esteja certa.

[...]

(Diálogo 11 do Corpus, Professores Alfabetizadores do Ensino Fundamental, Grupo 1, Escola A).

Tal como na interlocução estabelecida entre as professoras do primeiro grupo, o funcionamento discursivo que se concretizou nos dizeres deste segundo grupo de professores alfabetizadores se inscreve em um movimento

parafrástico de (re-)constituição de certa identidade linguística⁴⁵ no espaço escolar (ORLANDI, 2006c, p. 204). E isto se dá, segundo a autora, mesmo que neles se explicita certo cuidado com a língua da criança.

[...] o movimento da identidade – na articulação entre unidade e dispersão – se faz como um percurso na história, com suas determinações e seus deslocamentos. Sem menosprezar a injunção a ser-se o mesmo na relação com o Outro que, por sua vez, nos identifica.

O fato de haver no espaço escolar uma insistência sobre a necessidade de aprendizagem da língua portuguesa institucionalizada (a língua nacional) e, ao mesmo tempo, a negação das outras formas não legitimadas (*[...] O erro eu considero quando a criança escreveu do jeitinho dela [...]*), nos mostra como os efeitos de um pré-construído universal (PÊCHEUX, 1997) constitui o ensino da língua (escrita) na alfabetização.

Este efeito de universalidade no ensino de uma língua, tal como nos explica Pêcheux (2004), está ancorado na história da revolução burguesa, especificamente na formação dos Estados Nacionais (Europa, séc. XVIII). Nesse movimento, a questão linguística tornou-se ponto chave para a difusão dos preceitos de liberdade e igualdade entre as diversas classes sociais, de modo que ela, sob a máscara da aliança:

[...] podia, assim, ao mesmo tempo continuar a proclamar o ideal da igualdade diante da língua, como uma das condições efetivas de liberdade dos cidadãos, e organizar uma desigualdade real, estruturalmente reproduzida por uma divisão política no ensino da gramática [...] (PÊCHEUX, 2004, p. 37).

Mas para que entendamos a discursividade presente no dizer docente, é interessante lembrarmos que na história da formação do Estado Nacional do Brasil, o processo ideológico e político de constituição de língua nacional não foi diferente. Para que o Brasil adquirisse a condição de Estado, foi necessária a organização de uma política de difusão da língua (no nosso caso, a língua portuguesa) e uma das formas encontradas foi o estabelecimento de campanhas de alfabetização em todo o território nacional. Isto porque foi

⁴⁵ Orlandi caracteriza a Identidade linguística Escolar (IDL) como os discursos produzidos por e na língua sobre os saberes (dizeres) produzidos no espaço escolar, de modo que ninguém poderá deixar de tê-los.

importante e necessário para que os brasileiros se liberassem [...] dos particularismos históricos que os entravam: seus costumes locais, suas concepções ancestrais, seus “preconceitos”... e sua língua materna (PÊCHEUX, 2004, p. 37); para que a nacionalização da língua portuguesa se propusesse de modo homogêneo entre o seu povo.

Por isso, entendermos o motivo de necessidade destes professores ensinarem a língua nacional, como forma de garantia de acesso à cidadania brasileira. Deste modo, a idéia de universalidade e homogeneidade da língua é uma determinação histórica e jurídica da política da língua no país. Até os dias atuais, salvo raríssimas exceções, os brasileiros são convocados a dar continuidade a esse processo de hegemonia da língua nacional. Por isso, o *jeitinho da criança* escrever e os modos próprios do professor ensinar a língua estarem historicamente determinados por sentidos ideológicos e políticos: [...] *O erro eu considero quando a criança escreveu do jeito dela [...] Porque eu explico muito para a criança que o jeito dela, não é que esteja errado [...] Então, eu sempre explico a diferença entre escrever o “PRIMPE”... [...] mas eu explico para ela que, ela vai saber, mas ninguém mais vai saber o que ela queria passar [...] É como se fosse assim, como um código. [...] Aí quando for escrever o PRIMPE da maneira correta, todo mundo vai entender [...] É a palavra certa que a gente aprende... [...] O convencional... [...] Pra eu me comunicar com aquele que mora lá no Amazonas, que fala de um jeito totalmente diferente do meu, a grafia tem de ser a mesma [...] mas o jeito de escrever tem que ser o mesmo pra todo mundo... [...] Dentro das normas gramaticais, a ortografia esteja certa.*

A constituição do sentido do que seja certo/errado no processo educativo está filiado, discursivamente, ao grau de aproximação e de desvios das normas convencionadas e legitimadas. E ele se organiza e circula neste processo por meio do DP, de modo a fornecer a cada sujeito escolar a [...] “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas (IDEM, p. 162) no espaço escolar.

Vejamos, portanto, como este pré-construído interfere nos dizeres/ações docentes, quando os professores alfabetizadores têm de determinar quando é

que a criança-aprendiz *está alfabetizada*. No primeiro grupo de professores, a questão gira em torno de quais saberes ela deve possuir sobre a língua de acordo com a série em que se encontra matriculada.

[...]

Pesquisadora - E esse texto não tem organização, na opinião de vocês?

Clara – Pra ela, pra Mara já está organizado. Pra ela na parte de registro não tem.

Júlia – Ela tem o começo, o meio e o fim, ela tem uma estrutura. O que está faltando mais aqui é a parte gramatical.

Clara – O registro...

Pesquisadora - Vamos ver a Mara... Se fosse um aluno seu produzindo...

Mara – Mas esse texto foi feito por um aluno de que idade?

Pesquisadora- 7 anos.

Mara – Um aluno escrevendo assim, eu considero alfabetizado. Olha, ele escreveu aqui: “Eu quero cazá”... Ele escreveu “eu quero cazá”. Mas ele... como é que eu vou explicar... mas ele colocou aquilo... a criança escreveu aquilo que ela queria relatar. O “cazá” com Z, normal, porque a criança ainda tem aquela dificuldade do som de S, com dois S, de Z, CH, tá me entendendo?

[...]

(Diálogo 12 do Corpus, Professores Alfabetizadores do Ensino Fundamental, Grupo 02, Escola B).

No segundo grupo de professores, este pré-construído também não se mostra diferente. Contudo, observaremos que a classificação destes saberes por série não se mostra com o mesmo valor para esses professores:

[...]

Pesquisadora – Você acha que ter problemas de ortografia é um problema para a segunda série?

Ana – Eu acho assim: que é um problema, é! Mas não é o problema mais grave! Eu acho assim que na segunda série você trabalha bem a ortografia. Então são problemas que são sanados na segunda série, também. Ela não precisa chegar numa segunda série escrevendo corretamente, né! Sem erros de ortografia!

Pesquisadora- Vocês concordam com ela?

Juliana – Nesse texto pequenininho, eu discordo dela. Eles estão emendando as palavrinhas: não sabem quando param, quando começam as palavrinhas.

Ana – É que eu li só o primeiro aqui.

Juliana - Eles estão emendando estas palavras aqui, oh! É impossível chegar na segunda assim!

Pesquisadora - Você acha que é impossível?

Ana – Impossível não é!

Juliana - Mas pelo o que estamos acostumados a ver, aqui no nosso nível, as crianças não chegam assim.

[...]

(Diálogo 13 do Corpus, Professores Alfabetizadores do Ensino Fundamental, Grupo 1, Escola A).

Nessas circunstâncias, vemos que há um funcionamento discursivo regular que, no processo educativo de ensino de língua, vem marcar significativamente o dizer/fazer docente no processo de alfabetização: todas as crianças-aprendizes devem aprender determinado saber sobre a língua (escrita) conforme os padrões estabelecidos pelos dispositivos legais sobre a língua nacional, já nos períodos iniciais da alfabetização.

Durante o primeiro estágio, previsto para durar em geral um ano, o professor deveria ensinar o sistema alfabético de escrita (a correspondência fonográfica) e algumas convenções ortográficas do português – o que garantiria ao aluno a possibilidade de ler e escrever por si mesmo, condição para poder disparar o segundo estágio do metafórico foguete. Esse segundo estágio se desenvolveria em duas linhas básicas: os exercícios de redação e os treinos ortográficos. O conhecimento atualmente disponível recomenda uma revisão dessa metodologia e aponta para a necessidade de repensar sobre teorias e práticas tão difundidas e estabelecidas, que, para a maioria dos professores, tendem a parecerem as únicas possíveis (BRASIL/MEC, PCN, Vol.2, p. 33).

Contudo, apesar dessa regularidade, queremos ressaltar que, se observarmos mais atentamente esses dizeres, os sentidos de ensino de língua estão mais focados para o que as crianças devam saber, não havendo reflexão sobre o *como* elas aprendem essa língua: [...] *Ela tem o começo, o meio e o fim, ela tem uma estrutura. O que está faltando mais aqui é a parte gramatical [...] O registro... [...] Um aluno escrevendo assim, eu considero alfabetizado [...] O “cazá” com Z, normal, porque a criança ainda tem aquela dificuldade do som de*

S, com dois S, de Z, CH, tá me entendendo? [...] na segunda série você trabalha bem a ortografia [...] Ela não precisa chegar numa segunda série escrevendo corretamente, né! Sem erros de ortografia! [...] eu discordo dela. Eles estão emendando as palavrinhas: não sabem quando param, quando começam as palavrinhas [...] É impossível chegar na segunda assim! [...] pelo o que estamos acostumados a ver, aqui no nosso nível, as crianças não chegam assim [...].

Muito embora se observem certos movimentos de sentidos, o funcionamento discursivo predominante do que seja *certo* e *errado* se coloca incisiva tanto na relação das crianças com a escrita da língua, como na posição-sujeito colocada e/ou assumida pelo professor alfabetizador a seu ver: cabe a ele, antes de tudo, organizar, instruir, e fiscalizar o processo de ensino e de aprendizagem; e aos seus aprendizes, copiar, apagar, corrigir, adequar, aprender.

Neste caso, o ensino da *língua correta* – a língua nacional – torna-se o centro da questão para os professores alfabetizadores, no sentido de garantir seu emprego adequado pelas crianças. Essa mesma discursividade apareceu nas entrevistas escritas realizadas com os professores alfabetizadores destes dois grupos de pesquisa. Quando questionados sobre suas atitudes frente aos modos como a criança explora e compreende o funcionamento da língua na alfabetização, apresentaram uma regularidade de sentidos sobre o que seja ensinar a língua a essas crianças e quais saberes são necessários nesse processo:

- Professor A (grupo 1): *[...] sempre mostrar a ela o correto, sem bloqueio [...] quando ela já estiver alfabetizada e trabalhar atividades que levam a criança a descobrir o correto.*
- Professor B (grupo 1): *[...] o professor vai falando e escrevendo corretamente, até que a criança perceba que há uma diferença.*
- Professor C (grupo 1): *[...] quando o aluno escreve com erros, o professor pode identificar o erro e apontar o correto [...].*

- Professor D (grupo 1): [...] mostrando também a maneira correta de se escrever e ler (e falar).
- Professor E (grupo 2): [...] aos poucos vai moldando.
- Professor F (grupo 2): [...] levando-as a perceber o jeito certo de escrever. Mostrando as palavras escritas corretamente de várias formas [...]. Depois de alfabetizados, deve-se corrigir a ortografia de maneira mais efetiva [...].
- Professor G (grupo 2): [...] desde que não fuja dos padrões gramaticais exigidos [...].
- Professor H (grupo 2): [...] Não, porque o professor deve passar a forma correta.
- Professor I (grupo 2): [...] Creio de uma forma sutil, não a constringindo (sic), explicando que temos uma maneira de escrever, “um modo convencional” onde precisamos acompanhar para que todos possam entender o que escrevemos. Incentivando a mudar o seu “jeitinho de escrever” para o “jeito certo”.
- Professor J (grupo 2): [...] quando ela fala errado e quando escreve errado peço para falar novamente e observar o que escreveu e ler corretamente.

Neste caso, há uma evidência de sentidos que se materializa no dizer/fazer do professor alfabetizador de que dada forma material da língua – a nacional - se caracterizaria como *a correta, a culta, a convencional*. Esta evidência de sentidos é consequência do efeito ideológico que o assujeita. Ao acreditar na transparência e fixidez da linguagem, o sujeito-professor acaba por ter a ilusão de ser ele a origem de seu dizer, acredita lhe ser próprio o seu pensar/dizer/fazer sobre as formas como deve (ou não deve) organizar metodologicamente o processo educativo na alfabetização.

Vale ressaltar as diferenças que notamos entre o que seja aprender e ensinar a língua (escrita) nos diferentes níveis da alfabetização. Observemos

que os professores do primeiro ano (nos dois grupos da pesquisa), consideram seus alunos alfabetizados quando estabelecem, na produção de palavras e frases, uma relação grafo-fonêmica em nível alfabético, mesmo não estando de acordo com a ortografia da língua nacional:

- Grupo 1: *Pra ela, pra Mara já está organizado (professora do primeiro ano); Um aluno escrevendo assim, eu considero alfabetizado; [...] O “cazá” com Z, normal, porque a criança ainda tem aquela dificuldade do som de S, com dois S, de Z, CH, tá me entendendo?; [...] * Ao reconhecerem que com a união das letras forma-se palavra e quando o aluno tem a capacidade de identificá-la.*⁴⁶
- Grupo 2: *[...] Eu acho assim: que é um problema, é! Mas não é o problema mais grave! Eu acho assim que na segunda série você trabalha bem a ortografia. Então são problemas que são sanados na segunda série, também. Ela não precisa chegar numa segunda série escrevendo corretamente, né! Sem erros de ortografia; [...] * (não houve resposta).*

Para os professores do segundo e terceiros anos, os saberes que determinam quando uma criança está (ou não) alfabetizada são outros. Para esse grupo de professores, as crianças estão alfabetizadas quando leem com fluência e compreensão, e produzem textos próximos aos padrões estabelecidos pelos dispositivos legais sobre a língua nacional. Vejamos:

- Grupo 1: *[...] Eles estão emendando estas palavras aqui, ó! É impossível chegar na segunda assim; [...] Mas pelo o que estamos acostumados a ver, aqui no nosso nível, as crianças não chegam assim. [...] * O aluno deve ler, escrever e interpretar o que escreveu; [...] * Produzir textos com coerência, sequência e ordem. Entender o que está lendo e escrevendo. Ler com fluência, entonação; [...] * distinguir letra, som, sílaba, palavras, ler frases e pequenos textos... Entender o que está lendo e*

⁴⁶ Os dizeres marcados com asteriscos (*) foram produzidos pelos professores nas entrevistas escritas.

*escrevendo...; [...] * O aluno deve ler, escrever e interpretar o que escreveu.*

- Grupo 2: *[...] Pra ela, pra Mara já está organizado. Pra ela na parte de registro não tem (referindo-se à professora do segundo ano); [...] Ela tem o começo, o meio e o fim, ela tem uma estrutura. O que está faltando mais aqui é a parte gramatical; [...] O registro...; [...] * ao reconhecerem que com a união das letras forma-se palavra e quando o aluno tem a capacidade de identificá-la; [...] * Produzir textos de forma convencional e preocupação com as questões ortográficas; [...] * Quando já domina a leitura de frases e pequenos textos. Quando sabe formular frases e pequenos textos;*

Vemos, portanto, um processo de inscrição dos sujeitos professores e crianças aprendizes em uma discursividade que os determinam a assumir certas posições no discurso escolar.

São nessas condições de produção dos sentidos que se constituem as posições assumidas pelas crianças e seus professores alfabetizadores no processo de ensino de língua na alfabetização, de modo a designarem [...] o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro (PÊCHEUX, 1969 In: GADET; HAK, 1969, p. 82) e também à imagem da língua (PAYER, 2006). Na posição das crianças, o imaginário de que é o professor o sujeito que tem o domínio da língua e que legitimará as suas produções: IB(IA(IB(R))). Na perspectiva do professor, o imaginário está no fato de que a criança é o sujeito que não sabe a sua própria língua e, por isso, assumir a função de ensiná-la: IA (IB(R)).

Se tomarmos as formações imaginárias, tais como propostas por Pêcheux (1969 [1997]), veremos que tanto o professor (A) como a criança-aprendiz (B) assumem determinada posição discursiva quanto à língua (L): enquanto língua nacional, esses sujeitos se colocam neste imaginário de forma determinadora, pelo desejo de encontro com a forma legitimada.

- IA(L): *A maneira que você fala e a maneira que tá escrito nos dicionários, né [...];*

- IA (IB(L)): [...] *Eles estão emendando as palavrinhas: não sabem quando param, quando começam as palavrinhas [...]; [...] ela vai saber, mas ninguém mais vai saber o que ela queria passar [...];*
- IA(IB(IA(L))): [...] *Eu entendi o que ela escreveu aqui, mas eu explico para ela que, ela vai saber, mas ninguém mais vai saber o que ela queria passar [...]; [...] É como se fosse assim, como um código. Aí eles acham muito interessante [...];*
- IA(IA(L)): [...] *eu sempre explico a diferença entre escrever o “PRIMPE” [...]; [...] Não que o meu jeito de falar esteja errado, mas o jeito de escrever tem que ser o mesmo pra todo mundo...*
- IB(L): [...] *Eu nunca vi CACHORRO com dois erres! [...];*
- IB(IA(L)): [...] *Que tá certo! [...]; [...] Ela vai... Ela faz... Ela faz a genti apaga e fazê de novo [...];*
- IB(IA(IB(L))): [...] *Se a gente tiver com a letra feia, ela arranca a folha e faz a gente copiar tudo de novo [...];*
- IB(IB(L)): [...] *É pra gente saber! [...];*

Especialmente, chama à atenção a imagem que as crianças aprendizes fazem da língua na alfabetização:

IB(L): Ver a palavra X escrita com X letras:

- [...] *tá certo! [...]* faz a gente apagar e fazer de novo [...];
- [...] *tiver com a letra feia [...]* arranca a folha [...] (fazer a gente) copiar tudo de novo [...];
- [...] *pra gente saber! [...].*

Vemos, portanto, que a língua portuguesa (na sua materialidade, funcionamento e dimensão nacionais) é colocada neste imaginário em função dela mesma, sendo um objeto do desejo, mas ao mesmo tempo parecendo inatingível. Desta forma, há um mecanismo ideológico e histórico que

impossibilita esses sujeitos de estabelecerem outros modos de interação com a língua, sob a égide da fixação e permanência do ideário homogêneo de língua como condição necessária para assumirem o estatuto de *bons brasileiros* (PAYER, 2006).

As formações discursivas que determinam os sentidos de língua, e a objetivação da língua pela escrita produzem deste modo, o efeito de cerceamento ou de censura de outras possibilidades de experiências linguísticas no processo escolar, de tal modo que o discurso parafrástico do “dever ser” vem (re-)produzir *cortes* no fazer e no dizer dos docentes: [...] *Mas numa prova o que vai constar é a escrita correta, então a gente tem que... eu ensino assim... [...]*.

Vejamos como a administração pelo professor das diferenças linguística é entendida pelas crianças do segundo ano do ensino fundamental (grupo 4):

[...]

Pesquisadora - Se vocês escrevessem dessa forma, desse jeito, o que a professora faria?

Lívia- Ah, eu acho que ela não vai entender!

Bárbara – Ela manda arrumar!

Pesquisadora - Se no texto vocês escrevessem desta forma, o que ela faria?

Jorge - Ela escrevia embaixo.

Pesquisadora - Escrevia embaixo?

Jorge - É pra gente saber!

Carlos - Ela escreve em cima da palavra!

Lucas - A minha faz assim, ó! Ela faz um negocinho que eu errei e depois escreve o certo na frente.

Lívia – Ela coloca o certo na frente.

[...]

(Diálogo 14 do Corpus, Alunos do segundo ano do Ensino Fundamental, Grupo 4, Escola B).

E pelas crianças do terceiro ano (Grupo 5):

[...]

Pesquisadora - 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!

Pesquisadora – Ela não aceita vocês escreverem deste jeito?

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

Pesquisadora – Fazer direito?

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

Pesquisadora – Arranca a folha?

Leandro – É que a letra bonita é bom para a professora.

[...]

(Diálogo 15 do Corpus, Alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental, Grupo 5, Escola A).

Pergunta-nos se o modo como esses *cortes* são realizados faz diferença para a criança: arrancar a folha, riscar por cima, reescrever, *dar retorno*, etc. Sobre estes modos de mediar, as análises e reflexões que realizamos podem dizer algo – no sentido de pensar como lidar com a dimensão da língua materna.

Os modos de relações entre professor/criança/língua/ensino nem sempre ocorrem de forma tranquila para os sujeitos do processo educativo. Os sentidos que caracterizam os saberes maternos da língua de alguns destes sujeitos (de modo especial, de algumas das crianças-aprendizes em cuja materialidade a dimensão do materno se torna mais visível ou *audível*) nem sempre se mostram os mesmos da língua nacional. Deste modo, o grau de alteridade (distância) presente entre a língua nacional e a língua materna do professor-alfabetizador e da criança-aprendiz é um dos fatores que, por certo, influencia os modos como esses sujeitos estabelecerão relações com a língua no processo educativo, e que têm implicações na leitura, na escrita, na interpretação.

A descrição desses detalhes, nas palavras das crianças, nos leva a pensar que, para que o ensino de língua promova um espaço educativo de inscrição das crianças-aprendizes aos padrões linguísticos da língua nacional, é importante que ambos os sujeitos – professores e crianças-aprendizes – estejam em um espaço compartilhado de confiança e de interação permanente, lidando com as materialidades linguísticas próprias da língua que primeiro os constituiu, e aquelas que estão ensinando/aprendendo no processo escolar, de modo que a inserção nesse imperativo social aconteça sem as tensões

Na perspectiva do professor alfabetizador, se as diferenças na dimensão de sua língua materna ainda o impede de se identificar aos padrões linguístico da língua mencionada nacional, certamente a forma como irá organizar seu ensino lhes será de certo modo desconstituído de significação (ou terá outras significações). As formas do ensino de língua também se constituirão, do mesmo modo, em um processo conflituoso, pois nele haverá um trânsito tenso entre a língua que primeiro o constituiu com aquela que, necessariamente, sabe que tem de ensinar. É interessante que haja um repensar sobre o processo das identificações deste sujeito no ensino da língua, pois ele também é convocado (do mesmo modo como ocorre com a criança-aprendiz) a produzir determinados efeitos de sentidos na relação da criança com a língua.

Para as crianças-aprendizes essa situação também não será diferente. Quanto maior o distanciamento das materialidades próprias da língua materna da criança para com a nacional, maior será a possibilidade de conflitos nas relações com a língua a ser aprendida pela criança no processo escolar.

É interessante pensar em possibilitar que se estabeleçam relações entre as materialidades próprias de cada dimensão da língua, de modo a se compreender tais diferenças, sem haver a destituição de uma, em função da permanência da outra.

Para que professores e crianças-aprendizes sintam-se sujeitos na/da língua, é importante que nela possam se inscrever, em toda a sua constitutividade, para que tenham a oportunidade de (re-)significá-la (com suas diferenças) no processo escolar. Para isso, é importante primeiramente

considerar que há um encontro desses sujeitos com uma *malha de subjetividade* (CELADA, 2010) inscrita na língua. Por um retorno da língua materna apagada nesse processo, muitas vezes os sujeitos são colocados em relações conflituosas com o saber da língua nacional. E considerar, sobretudo, a importância de se estabelecer no processo educativo um espaço compartilhado de reflexão permanente na/sobre a alteridade presente nas dimensões materna e nacional da língua, de modo a possibilitar aos professores e às crianças-aprendizes uma relação mais tranquila e menos violenta frente a essas diferenças.

A abertura dada aos modos como a criança compreende o funcionamento da língua, bem como nos modos como ela interage nesse *novo simbólico*, faz parte do espaço compartilhado de confiança entre os sujeitos, do processo educativo. Os modos de compreensão e de administração da alteridade presente nas dimensões da língua portuguesa, além da produção e autoria de novos sentidos na relação do professor e da criança-aprendiz com a língua nacional, faz parte desse saber a compartilhar. O professor pode ser depositário dessa *entrega* à língua, antes de fazer cortes no modo como ela se realiza na criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação da criança com a materialidade escrita da língua portuguesa, em suas dimensões materna e nacional, está permeada de fatores histórico-contextuais: a língua materna intervém de modo constitutivo na relação do sujeito (criança-aprendiz e professor alfabetizador) com a língua (escrita) no espaço escolar, de modo a produzir efeitos importantes na constituição das identificações da criança à língua no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, na alfabetização.

São sentidos de língua que circulam e transitam na relação escolar, de forma a interferir constitutivamente nos modos como as crianças e seus professores relacionam-se com as diferenças de materialidades linguísticas, próprias das dimensões (materna e nacional) que caracterizam a língua.

Deste modo, o estudo *Língua Materna, Língua Nacional e Processos de Identificação na Alfabetização* vem contribuir na compreensão dos processos discursivos nos modos de presença da língua materna e a língua nacional no processo de ensino e de aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa, na alfabetização. Mais especificamente, sobre os processos de identificação da criança-aprendiz na escrita e seus modos de inscrição na língua portuguesa, na injunção (ou não) ao abandono de sua Língua Materna.

Vale ressaltar que o foco de nossa reflexão esteve voltado para os efeitos da historicidade na constituição da identidade linguística da criança-aprendiz e do professor alfabetizador no processo de ensino e de aprendizagem da língua (escrita), na alfabetização. Neste sentido, inúmeras marcas discursivas nos indicaram a interferência de uma memória (materna) de língua movimentando e interferindo de modo constitutivo na relação criança/professor/língua nesse processo ensino-aprendizagem. São memórias que, como vimos, trazem implicações nos modos de inscrição e de identificação desses sujeitos na língua (portuguesa).

Neste aspecto, percebemos que é o padrão linguístico próprio da dimensão materna da língua o referente utilizado pelas crianças nos primeiros momentos do processo de alfabetização. Conforme há o desenvolvimento do ensino dos padrões linguísticos da língua nacional, as crianças-aprendizes tendem a aproximar suas produções a esse padrão linguístico, em uma relação em que escrever conforme tal padrão torna-se determinante para uma escrita correta, e o jeito de escrever/falar é subestimado, no processo.

Contudo, para as crianças que se encontram em um processo inicial de alfabetização, parece não haver diferença entre as materialidades linguísticas da língua materna com aquela que irá aprender a escola. Este fator lhes gera expectativas positivas para a aprendizagem da escrita no espaço escolar. Vemos neste momento a idéia do desejo de aprendizagem de escrever a língua que já as constitui.

Em decorrência do grau de alteridade entre a língua materna da criança com a materialidade da língua nacional que irá aprender, observamos que no decorrer do processo de alfabetização esta idéia do desejo transfere-se para a idéia de *necessidade*, ou mesmo, de obrigação. Isto porque a forma como o ensino da língua se organiza no espaço escolar as faz perceber a necessidade de que suas escritas estejam organizadas conforme os padrões da língua nacional, que parece muito além de sua língua; como uma língua estranha. Esta situação faz com que esses aprendizes compreendam que a língua que até então utilizavam não seria a mesma daquela que estão aprendendo na escola.

Quanto maior o distanciamento da língua materna da criança, maior será a necessidade de aprendizagem dos padrões linguísticos propostos pela escola, como fator condicionante de produção de uma escrita correta. É neste ponto que vemos os sentidos de língua desenvolvidos pelas políticas linguísticas implantadas na história do Brasil intervindo de modo constitutivo no processo atual de alfabetização, na categorização do que seja certo/errado nas produções infantis quando a criança está em pleno processo de inscrição nessa materialidade, pela escrita.

Há um pré-construído no processo escolar de que a Língua Nacional é a língua correta, é uma, e a única possível. Por esse motivo, esse padrão linguístico é ensinado, aprendido e supostamente utilizado por todos no cotidiano escolar. Conforme o avanço do tempo da escolarização, a inscrição das crianças na língua nacional se dá de forma imperativa: a língua materna dessas crianças se constitui a língua nacional. Para elas, parece não haver outra forma de relacionar-se com a língua, sem estar nos padrões linguísticos determinantes na língua nacional. Os sentidos culturais e historicamente depositados em outras formas materiais são destituídos de lugar.

O processo de ensino de língua na alfabetização, tal como se organiza atualmente, desse modo, vem dar continuidade ao processo de homogeneização da língua nacional em todo o território brasileiro. Ressaltamos a importância da aprendizagem desse padrão linguístico pelas crianças nos períodos iniciais de escolarização. Contudo, o que de fato questionamos são as formas como ele se efetua no processo escolar, de modo a impedir que a criança estabeleça relações entre a língua que primeiro a constituiu com a alteridade daquela que estará aprendendo neste processo.

Em função da fixação e permanência do pré-construído de que *a língua* seja somente a língua nacional, a língua materna da criança é destituída de significação desde os momentos iniciais da escolarização. Em consequência, esta situação produz efeitos de estranhamentos aos olhos das crianças, que estão por aprender essa língua.

Em um primeiro momento, vimos que o estranhamento se dá para a criança quando sua produção escrita não se encontra adequada aos padrões determinados pela escola, fato este que retoma ou produz o sentido de algo que não deveria ter feito. Para as crianças que já sabem ler e escrever, esse estranhamento vincula-se ao fato de suas escritas muitas vezes estarem fora desse padrão escolar, ou seja, percebem nela a presença de algo familiar que deveria permanecer oculto e, no entanto, se apresenta.

Essas escritas também geram estranhamentos aos olhos dos professores, por muitas vezes se mostrarem diferentes aos padrões

oficialmente estabelecidos. Para esses professores, a dimensão materna da língua quando difere da materialidade da língua nacional deve permanecer fora do contexto escolar. De forma geral, os estranhamentos acontecem, conforme as análises, quando esses sujeitos são expostos ao equívoco da língua, a uma língua sujeita à falhas. Assim, é a própria dimensão materna da língua, que *corta* a língua aqui manifestamente expressa na fala da professora como *a língua falada pelo pai* (empiricamente), dimensão que reaparece nas relações desses sujeitos com a língua, de forma a produzir um retorno (memória) da língua apagada.

Vemos, contudo, que os sentidos filiados à memória de língua materna ocupam um lugar significativo no sujeito, mesmo como língua a ser apagada. Essa situação produz efeitos de incertezas, recusas e retração nessa memória, por não lhes ser mais permitido tê-la como referente em suas escritas no espaço escolar. É a memória de um saber de língua não legitimado que intervém neste processo de ensino-aprendizagem. Daí as tensões e contradições, próprias de nossa forma histórica, na escola.

O dizer sedimentado sobre a língua faz com que as crianças-aprendizes estabeleçam um rompimento com a língua que primeiro as constituiu, o que implica na ruptura com sentidos que apenas nela se dão na injunção a uma tomada de posição como determinadores dos sentidos, na impressão de certeza (da evidência) de que lhes é próprio este pensamento de relacionar-se com a língua conforme os padrões linguísticos vigentes.

É deste modo que no processo educativo, as crianças-aprendizes assumem a posição-sujeito tanto de determinadas como de determinadoras da língua. Assumem a posição de determinadoras quando não lhes parece ser mais possível explorar a língua e os sentidos fora dos padrões linguísticos da língua nacional que, entretanto, as constituem também como sujeitos. São determinadas, quando convocadas/assujeitadas a tomarem posições entre o que seja *certo ou errado*, conforme o imaginário de língua nacional, homogêneo, estabelecido na história do Brasil e na escola brasileira.

Nessas circunstâncias, os sentidos de língua são conduzidos no processo escolar de modo a permitir que as crianças se referenciem somente aos padrões legitimados da língua e seus sentidos. Esse processo educativo produz uma relação sem-sentido e de falta para as crianças, quando em relação com a escrita da língua, bem como a leitura e a interpretação, na escola. Isto se dá porque os sentidos de língua interditados geram rupturas nesta relação, de modo a produzir uma relação fragmentada, sem-sentido, com tudo aquilo que poderia se realizar pela língua (nacional?).

Como observamos no decorrer das análises, as crianças do primeiro ano do ensino fundamental vivem uma relação sem-sentido e de falta com a língua (escrita) na escola, pois no seu processo de aprendizagem há uma injunção à escrita correta, sem lhes oportunizar momentos de reflexões sobre as diferenças entre as materialidades das formas que são próprias da dimensão materna e nacional da língua. O processo educativo impõe-lhes uma única forma de relação com a língua, o que lhes produz efeitos de insegurança e incertezas na relação com a língua que estão começando a apreender na escola.

Para as crianças do segundo ano do ensino fundamental, além de perceberem que as diferenças não são aceitas na/pela escola, os modos como são organizados os procedimentos de ensino da língua (escrita) os fazem acreditar que a língua que utilizam no seu cotidiano não seja a correta e, portanto, a inadequação de seu emprego no espaço escolar. Esta situação produz, mais uma vez, uma relação sem-sentido e de falta na relação do aprendiz com a língua, pois além de saber que não mais pode referenciar-se a sua língua materna em suas produções escritas, também desconhece as formas ditas corretas pela escola. E quando utiliza a escrita (nos moldes legitimados) suas produções, o faz por memorização e não por compreensão de suas formas de produção e organização. Em consequência, o aprendiz acaba por negar a sua primeira identidade linguística (a materna) em função da injunção posta pela escola ao uso da língua nos moldes legitimados já nos períodos iniciais da alfabetização.

Para as crianças do terceiro ano do ensino fundamental, há uma relação sem sentido quando se defrontam com a materialidade própria do materna da língua, nas produções infantis (ou em suas próprias produções). Embora já não aceitem mais tais formas, o efeito de memória desta dimensão de língua se coloca de forma constitutiva na relação da criança com a escrita, a produzir efeitos tensos e de retração da língua materna quando em contato. Por haver uma relação sem-sentido e de falta nesta relação, tal situação os impedem de identificar-se e inscrever-se, de fato, na língua Outra.

Do mesmo modo que as crianças, os professores também se encontram inscritos em um discurso sedimentado sobre a língua que, de modo constitutivo, os fazem retomar e fixar novamente os sentidos de língua homogênea, legítima e única no momento de organização e de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

No decorrer desse processo, percebemos a memória de língua apagada transitando e intervindo, de modo constitutivo, na identidade linguística do professor, de modo a produzir efeitos de sentidos muitas vezes tensos e angustiantes em sua relação com a criança e suas produções escritas. Isto porque há uma memória dupla de língua significando a relação professor/criança-aprendiz/língua/ensino. Constatar essa memória pode fazer com que ele questione os modos como ensina a língua e os modos como a criança a aprende.

Muito embora o ensino da língua nacional tenha seu papel social reconhecido, nota-se um estranhamento também da parte docente quanto às formas como a metodologia do ensino de língua deva ser organizada na escola. Os professores percebem a presença efetiva de materialidades linguísticas próprias da língua materna da criança (bem como da sua) em suas produções escritas. Isso produz efeitos de sentidos nos professores, o que os fazem, muitas vezes, retomar aos próprios processos de relações com a língua estabelecidos no decorrer de suas vidas pessoais (anterior e durante o processo de alfabetização). Novamente, vemos a exposição desses sujeitos ao equívoco da língua, e defrontados com algo que deveria permanecer oculto, mas que retorna nesse processo. Enquanto professores, insistem no processo,

mas também se deslocam, procurando seus modos próprios de mediar a inserção da criança nesse imperativo social.

Deste modo, há de se considerar a necessidade de se habitar um espaço compartilhado na relação educativa, de modo que as crianças-aprendizes e os professores alfabetizadores estabeleçam interações menos tensas com os sentidos de língua na escola, onde e quando há diferenças a serem trabalhadas.

Para que as crianças se inscrevam e se identifiquem com os padrões linguísticos da língua nacional, é importante que o processo ensino-aprendizagem lhes possibilite modos diferentes de formulação dos sentidos de língua já postos, em uma relação mais harmônica com a língua. Deste modo, é importante que seus professores se permitam transitar por esses outros universos simbólicos e, quem sabe, retomar às suas primeiras identificações linguísticas, sobretudo quando há diferenças, para de fato ter outros olhares para os modos como esses aprendizes se relacionam com a língua na escola.

Para isso, é interessante um repensar sobre os modos como os procedimentos metodológicos de ensino de língua vão se organizar no processo educativo, de modo a priorizar este último. Tais procedimentos se constituirão com o objetivo de privilegiar uma interação reflexiva destes sujeitos com a língua, de um modo que tanto o professor, como a criança-aprendiz, produzam sentidos nesta relação, sem haver uma denegação e ruptura violenta de uma ou outra dimensão e funcionamento da língua.

Isto significa criar oportunidades educativas de exploração e de mediação das relações infantis com as formas diversas de se organizar a língua portuguesa, de modo a gerar possibilidades múltiplas de novos sentidos, sem, contudo haver a descaracterização de uma dada forma, em detrimento da permanência da outra.

Nesse processo, a questão que se evidencia não é de erro ou acerto, nem mesmo de *adequação* aos padrões linguísticos em vigor, mas um trabalho aberto com a língua. Como bem diz Celada (2010), onde o amor pela/na língua

(seja qual for a sua materialidade pela qual vai se representar) seja o objeto do desejo nesta relação.

Quem sabe deste modo, tanto o professor quanto a criança experimentarão novas formas de dizer e de se marcarem enquanto autores de seus dizeres. Poderão, assim, trabalhar a relação de falta e de ruptura aos sentidos de língua que os constituem em sujeitos de linguagem.

REFERÊNCIAS

AUROUX, S. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

_____. **A Filosofia da Linguagem**. Tradução: José Horta Nunes. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

BRASIL, MEC. **Resolução nº 02/CEB-CNE: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: CEB-CNE, 1998. Acesso em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>, 24/03/2010, às 15:11.

_____. **Parâmetro Curricular Nacional para o Ensino Fundamental**. Brasília: SEF, 1997.

BORGES, L. C. A instituição das línguas gerais no Brasil. In: ORLANDI, E. P. **História das Idéias Lingüísticas: Construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 185-198.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2002.

_____. Língua materna/língua estrangeira: um equívoco que provoca a interpretação. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M.C. (Org.). **Análise do discurso no Brasil. Mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007, v. 1, p. 357-372.

_____. O que quer, o que pode uma língua: Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. In: Revista Letras, Santa Maria:UFSM/RS, v. 37, p. 37-56, 2010.

DE LEMOS, C.T.G. **Sobre Aquisição de Linguagem: e seu Dilema (Pecado) Original**. Revista IBEROAMERICANA 1 (3-16), 1982.

DIAS, L. F. O nome da língua no Brasil: uma questão polêmica. In: ORLANDI, E. P. **História das Idéias Lingüísticas: Construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 199 -222.

FREUD, S. **História de uma neurose infantil e outros trabalhos. Volume XVII (1917-1919)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: UNICAMP, 1997.

GADET, F. & PÊCHEUX, M. (1981) **A língua inatingível. O discurso na História da Lingüística**. Trad. B. Mariani e M. E. Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

GALLO, S. **Discurso da Escrita e Ensino**. Campinas, Ed. da Unicamp, 1992

MALAGUZZI, L. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, C. (et. all.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação para a primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

MARIANI, B. **Colonização lingüística**. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, E. P.; SOUZA T. C. C. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, E. P. **Política lingüística da América Latina**. Campinas: Pontes, 1988.

ORLANDI, E. P. **Terra à Vista! Discurso do Confronto**. São Paulo: Cortez, Editora da UNICAMP, 1990.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, I. **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 1988 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

_____. **História das Idéias Lingüísticas: 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.

_____. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 2005a

_____. **Discurso e Texto: formulação e Circulação dos Sentidos.** Campinas Pontes 2005b

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** Campinas: Pontes, 2006a.

_____. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, I. **Linguagem e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 2006b.

_____. **Política Lingüística no Brasil.** Campinas: Pontes, 2007a.

_____. **As formas do Silêncio: no movimento dos sentidos.** Campinas: UNICAMP, 2007b.

_____. **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, Conseqüências. In: ORLANDI, E. (Org.). **História das Idéias Lingüísticas: 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. In: **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.

_____. **Memória da Língua: imigração e nacionalidade**. São Paulo: Escuta 2006.

_____. 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: Clara luz, 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.

_____. Memória, Língua e Ensino. **Trabalho apresentado no ENANPOLL, 2008**. Resumo expandido disponível em: http://www.anpoll.org.br/eventos/enanpoll2008/admin/exibe_resumo.php?CodResumo=1272. Acesso em 25/04/2010.

_____. A língua como lugar de memória. In: **Synergies Brésil**, nº 7, 2009a, p. 37-46.

_____. Dimensões materna e nacional das línguas. **Trabalho apresentado no XII SILEL**. Uberlândia: UFU, 2009b.

_____. O fato da língua na materialidade da leitura. In: FONTANA, R. A. C.; AYOUB, B. **Revista Pro-posições. A produção da leitura no processo de formação inicial de professores**. Campinas: FAE/UNICAMP, 2010. No prelo.

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.

_____. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos: O Discurso e suas Análises**. Campinas: UNICAMP, 1990, nº 19, p. 07-24.

_____. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**
Campinas: UNICAMP, 1997.

_____. Papel da Memória. In: ACHARD, P. (et. al.). **Papel da Memória**.
Campinas: Pontes, 1999.

PFEIFFER, C.C. **Que autor é este?** Dissertação de Mestrado. UNICAMP:
Campinas, SP, 1996, mimeo.

_____. O lugar do conhecimento na escola. Alunos e professores em
busca da autorização. In: **Escritos. Escrita, Escritura, Cidade (III)**. Nº.7,
LABEURB. Campinas-SP, 2002.

RÈVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de
exílio. In: SIGNORINI, I. **Linguagem e Identidade: elementos para uma
discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo:
FAPESP, 1998.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

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.

_____. Identidade e segundas línguas: as identificações no
discurso. In: SIGNORINI, I. **Linguagem e Identidade: elementos para uma
discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo:
FAPESP, 1998.

SIGNORINI, I. (Org.) **Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma
discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo:
FAPESP, 1998.

SILVA, M. V. História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do
sujeito da escolarização. In: **Sínteses – Revista dos Cursos de Pós-
graduação**. Campinas: UNICAMP/IEL, v. 04, 1999, p. 347-356.

_____. Alfabetização, escrita e colonização. In: ORLANDI, E. P. **História das Idéias Lingüísticas: Construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 125 -138.

_____. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, E. (Org.). **Política lingüística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007b, p. 141 – 162.

SOUSA, G. N. **Entre línguas de negócios e de cultura sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e espanhola**. Tese de Mestrado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Letras Modernas, 2007.

ANEXOS

ANEXO I

Sra. Cristiane Machado,
D.D. Secretária Municipal de Educação -
SME/Prefeitura Municipal de Pouso Alegre - MG

Eu, CLÁUDIA MARIA VASCONCELOS NOVAES DE SOUZA, M - 4.891.902, Funcionária Pública Municipal, matrícula n.º07148-8 e Mestranda no curso Pós-graduação Strictu-Sensu LINGÜÍSTICA: LINGUAGEM E SOCIEDADE – UNIVAS, vem requerer de V. Sra. autorização para a realização de pesquisa de campo em instituições municipais de ensino, especificamente em turmas de primeiro, segundo e terceiro anos do ensino fundamental. A pesquisa LÍNGUA MATERNA E PROCESSOS IDENTIFICATÓRIOS NA AQUISIÇÃO E INSCRIÇÃO DA CRIANÇA NA LÍNGUA ESCRITA, NA ALFABETIZAÇÃO, sob orientação da Prof.^a Dra. Maria Onice Payer (UNIVAS/UNICAMP) tem como objetivo investigar as influências da Língua Materna – entendida como a língua familiar anterior à escola - no processo de compreensão da criança frente aos princípios que regem a materialidade e o funcionamento discursivo da língua escrita e suas conseqüências no processo de inscrição/identificação deste sujeito na Língua Nacional, enquanto língua oficial e escrita, nos momentos iniciais da escolarização, bem como a injunção ou não ao abandono de formas da Língua Materna. Para tal, é necessária a realização de entrevistas com professoras alfabetizadoras e respectivos alunos, bem como de atividades que possibilitarão à pesquisadora a observação e coleta de indicadores para a composição do corpus de análise desta pesquisa. Acreditando que esta pesquisa possa contribuir para a reflexão e reorganização de princípios teóricos e metodológicos da alfabetização, solicito de V. Sra. o DEFERIMENTO.

de acordo
[Assinatura]
18.02.09

Pouso Alegre, 11 de Fevereiro de 2009.

[Assinatura]
CLÁUDIA MARIA VASCONCELOS NOVAES DE SOUZA

ANEXO II



PREFEITURA MUNICIPAL DE POUSO ALEGRE – MG

Secretaria Municipal de Educação
Rua Tupinambás, s/n – Bairro Santo Antonio
☎ 3449-4101

Ofício 012-030309

De: Cleidis Regina Chaves Modesto

Diretora do Departamento de Organização Escolar

Para: Diretor(a) das Escolas Municipais de Pouso Alegre

Assunto: Solicitação (faz).

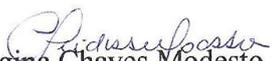
Prezado(a) Senhor(a);

Venho solicitar de Vossa Senhoria autorização para Cláudia Maria Vasconcelos Novaes de Souza, mestranda no curso de Pós graduação Strictu-Sensu Linguística: Linguagem e Sociedade – UNIVAS, para atuar nesta Unidade Educacional, em turmas de Primeiro, Segundo e Terceiro anos do Ensino Fundamental, a fim de realizar pesquisa de campo em Língua Materna e Processos Identificatórios na Aquisição e Inscrição da Criança na Língua Escrita, na Alfabetização.

Tem como sua orientadora a Prof^ª. Dra. Maria Onice Payer (UNIVAS/UNICAMP).

Acreditamos que esta pesquisa venha contribuir para a reflexão e reorganização de princípios teóricos e metodológicos da alfabetização.

Atenciosamente


Cleidis Regina Chaves Modesto
Diretora do Departamento de Organização Escolar

Cleidis Regina Chaves Modesto
Diretora Reg. 26802

ANEXO III

Sr. _____

DD. Diretor da E. M. _____

Este documento tem por finalidade esclarecer o pesquisado, de forma clara e objetiva, sobre a pesquisa LÍNGUA MATERNA E PROCESSOS IDENTIFICATÓRIOS NA AQUISIÇÃO E INSCRIÇÃO DA CRIANÇA NA LÍNGUA ESCRITA, NA ALFABETIZAÇÃO.

Esta pesquisa vem investigar as influências da Língua Materna no processo de compreensão da criança sobre o funcionamento discursivo da língua escrita, bem como as conseqüências deste processo para a alfabetização, nos momentos iniciais da escolarização. Para tal, é de grande importância a participação de crianças regularmente matriculadas no primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental e professores docentes destas respectivas turmas nas atividades a serem propostas, a fim de observação e coleta de indicadores para análise e reflexão dos objetivos propostos.

A participação do pesquisado neste trabalho científico é de livre e espontânea vontade e, a qualquer momento, poderá interrompê-la, recusar-se a submeter a quaisquer procedimentos, como também dela desistir, a tempo e modo, como assim o desejar, sem qualquer penalização ou prejuízo a sua pessoa.

A pesquisa de campo com as crianças e professores alfabetizadores deverá ser realizada neste semestre letivo, deste presente ano, com uma duração máxima de 16 horas de trabalho. A data de encontro com as crianças e professoras deverá ser agendada conforme o andamento escolar da instituição, sem prejuízo da carga horária de trabalho para discentes e docentes deste estabelecimento de ensino.

Para a realização da pesquisa de campo, serão utilizados os seguintes procedimentos:

1. 1º ano do Ensino Fundamental: oito crianças serão selecionadas aleatoriamente para a participação da brincadeira “Quebrando a Cuca” – escrita de nomes utilizando o alfabeto móvel;

2. 2º ano do Ensino Fundamental: oito crianças serão selecionadas aleatoriamente para a participação da brincadeira “Qual é a palavra?”: leitura e identificação dos nomes das figuras observadas;
3. 3º ano do Ensino Fundamental: oito crianças serão selecionadas aleatoriamente para a participação da atividade “Roda de Leitura” – leitura de textos produzidos por outras crianças da mesma faixa etária.

A participação dos pesquisados não acarretará quaisquer desconfortos ou riscos à sua integridade física, moral ou psicológica.

A realização da pesquisa do curso de Pós-graduação *Strictu-Sensu* LINGÜÍSTICA: LINGUAGEM E SOCIEDADE – UNIVAS, no tema LÍNGUA MATERNA E PROCESSOS IDENTIFICATÓRIOS NA AQUISIÇÃO E INSCRIÇÃO DA CRIANÇA NA LÍNGUA ESCRITA, NA ALFABETIZAÇÃO, sob orientação da Prof.^a Dra. Maria Onice Payer (UNIVAS/UNICAMP), trará novos olhares à sociedade educacional sobre as formas como as práticas educativas impedem aos alfabetizandos estabelecerem comparações entre os sistemas linguísticos-discursivos de sua Língua Materna e da Língua Nacional vigente e, conseqüentemente, na compreensão dos modos de funcionamento desses sistemas nas variadas práticas discursivas presentes nos meios sociais.

Estando atentos aos fatos históricos sobre os modos de aparelhamento ideológico do Estado na perpetuação da ideologia dominante, via legitimação da Língua Nacional, do discurso da “homogeneidade”, da constituição e legitimação de uma nação via processo de legitimação da Língua, poderemos observar mais detalhadamente quais os efeitos de sentido provocados por este processo histórico e ideológico de homogeneização da língua no processo de inscrição e identificação da criança na língua escrita, na alfabetização escolar, na injunção ao abandono de sua língua materna.

Assim sendo, a participação do pesquisado e todos os dados referentes a sua pessoa serão exclusivos para a pesquisa em questão e de inteira responsabilidade do pesquisador, que garante anonimato e total sigilo, assegurando a privacidade das informações a ele fornecidas.

Para quaisquer dúvidas e esclarecimentos, o pesquisador disponibiliza o seguinte telefone para contato do Comitê de Ética de Pesquisa da UNIVÁS: **(35) 3449 2199.**

Por se achar plenamente esclarecido e em perfeito acordo com este Termo de Consentimento, **o Diretor da Escola Municipal Ângelo Cònsuli, Pouso Alegre/MG, Sr. Antônio Gilberto Balbino** o assina, juntamente com o pesquisador, em 2 (duas) vias de igual teor e forma.

Pouso Alegre, MG, ___ de _____ de 2009.

ANEXO IV

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, CLÁUDIA MARIA VASCONCELOS NOVAES DE SOUZA, M - 4.891.902, Funcionária Pública Municipal, matrícula n.º 07148-8 e Mestranda no curso Pós-graduação Strictu-Sensu LINGÜÍSTICA: LINGUAGEM E SOCIEDADE - UNIVAS vem convidá-lo a participar da realização da pesquisa, LÍNGUA MATERNA E PROCESSOS IDENTIFICATÓRIOS NA AQUISIÇÃO E INSCRIÇÃO DA CRIANÇA NA LÍNGUA ESCRITA, NA ALFABETIZAÇÃO, sob orientação da Prof.^a Dra. Maria Onice Payer (UNIVAS/UNICAMP).

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as influências da Língua Materna no processo de compreensão da criança frente aos princípios que regem a materialidade e o funcionamento discursivo da língua escrita e suas conseqüências no processo de inscrição/identificação deste sujeito na Língua Nacional, nos momentos iniciais da escolarização, na injunção ou não ao abandono de sua Língua Materna. Para tal, é necessária a realização de entrevistas com os professores alfabetizadores e respectivos alunos, bem como a realização de atividades que possibilitarão à pesquisadora a observação e coleta de indicadores para a composição do corpus de análise desta pesquisa.

Acreditando que os senhores PROFESSORES compreendam a relevância dos resultados desta pesquisa na reflexão e reorganização dos princípios teóricos e metodológicos da prática docente na alfabetização, desde já agradeço e aguardo confirmação.

Pouso Alegre, __ de _____ de 2009.

CLÁUDIA MARIA VASCONCELOS NOVAES DE SOUZA

Eu, _____,
professora regente do ____ ano do ensino fundamental da E. M.
_____, aceito participar da pesquisa **LÍNGUA MATERNA E
PROCESSOS IDENTIFICATÓRIOS NA AQUISIÇÃO E INSCRIÇÃO DA
CRIANÇA NA LÍNGUA ESCRITA, NA ALFABETIZAÇÃO.**

Ass. do Professor Regente.

Pouso Alegre, ____/____/2009

ANEXO V

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, CLÁUDIA MARIA VASCONCELOS NOVAES DE SOUZA, M - 4.891.902, Funcionária Pública Municipal, matrícula n.º 07148-8 e Mestranda no curso Pós-graduação Strictu-Sensu LINGÜÍSTICA: LINGUAGEM E SOCIEDADE - UNIVAS vem solicitar dos Srs. pais ou responsáveis a autorização para que seu (sua) filho (a)

_____, regularmente matriculado (a) na E. M. _____, no ___ ano do Ensino Fundamental, participe da realização da pesquisa LÍNGUA MATERNA E PROCESSOS IDENTIFICATÓRIOS NA AQUISIÇÃO E INSCRIÇÃO DA CRIANÇA NA LÍNGUA ESCRITA, NA ALFABETIZAÇÃO, sob orientação da Prof.^a Dra. Maria Onice Payer (UNIVAS/UNICAMP).

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as influências da Língua Materna no processo de compreensão da criança funcionamento discursivo da língua escrita, bem como as conseqüências deste processo para a alfabetização, nos momentos iniciais da escolarização. Para tal, é de total importância a participação de crianças em processo de alfabetização nas atividades a serem propostas pela pesquisadora, a fim de observação e coleta de indicadores para análise e reflexão dos objetivos propostos.

Acreditando que os senhores PAIS compreendam a relevância dos resultados desta pesquisa na reflexão e reorganização dos princípios teóricos e metodológicos da prática docente na alfabetização, aguardo autorização.

Pouso Alegre, ___ de Março de 2009.

CLÁUDIA MARIA VASCONCELOS NOVAES DE SOUZA

Eu, _____,
autorizo _____, meu (minha) _____
(filho, enteado, neto, sobrinho, outro) a participar desta pesquisa LÍNGUA
MATERNA E PROCESSOS IDENTIFICATÓRIOS NA AQUISIÇÃO E
INSCRIÇÃO DA CRIANÇA NA LÍNGUA ESCRITA, NA ALFABETIZAÇÃO.

Eu, _____,
não autorizo _____, meu (minha)
_____ (filho, enteado, neto, sobrinho, outro) a participar desta pesquisa
LÍNGUA MATERNA E PROCESSOS IDENTIFICATÓRIOS NA AQUISIÇÃO E
INSCRIÇÃO DA CRIANÇA NA LÍNGUA ESCRITA, NA ALFABETIZAÇÃO.

Ass. do Responsável.

Pouso Alegre, ___/___/2009

ANEXO VI

BRINCADEIRA “QUEBRA A CUCA”

2. **Público Alvo:** crianças que se encontram matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental – 6 anos.

3. **Objetivo da Pesquisa de Campo:**

- Observar como as crianças percebem o funcionamento da escrita no momento da correspondência grafo-fonêmica, estando ela constituída e subjetivada em sua Língua Materna;
- Observar o modo como as crianças explicam suas hipóteses de representação escrita em relação àquela determinada pelo padrão convencional de escrita;
- Investigar como a forma gráfica produzida pela criança é acolhida no espaço escolar em relação à forma convencional de Língua ensinada e apreendida;
- Observar nas explicações dadas pelas crianças alguns dos efeitos de sentidos provocados na injunção ao abandono da língua materna no processo inicial da escolarização – alfabetização;
- Identificar algumas marcas linguísticas na fala e nas formas gráficas produzidas pelas crianças que demonstrem seus processos de significação e de identificação na relação com a Língua Portuguesa, na tensa relação entre Língua Nacional e Língua Materna;
- Perceber nessas marcas linguísticas pistas dos efeitos de retorno dos processos históricos e ideológicos da institucionalização da Língua Portuguesa, em termos de memória constitutiva e do imaginário de língua, e como estas determinam o modo como a criança se inscreve na língua escrita, na alfabetização;

4. Recursos Materiais:

Placa de metal; figuras bordadas que representam simbolicamente objetos/coisas/seres do universo infantil; Caderno de feltro; oito (8) kits de alfabeto móvel; fichas registradas com os nomes das figuras bordadas, com diferentes formas de representação gráfica.

5. Desenvolvimento da Atividade:

Um grupo de oito (8) crianças de seis (6) anos será convidado a participar da brincadeira *Quebra a Cuca*. Aceitando o convite, a pesquisadora explicará o desenvolvimento da brincadeira: as crianças escolherão dentre as figuras bordadas aquela com que irão trabalhar. Ao ser escolhida a figura bordada, a pesquisadora questionará sobre os possíveis nomes com que esta figura poderia ser retratada e qual deverá ser o nome a ser explorado nesta atividade. Caso as crianças dêem outro nome, como LUZ, para a figura que indica ser uma LÂMPADA, a pesquisadora elaborará de próprio punho uma ficha com o nome escolhido.

Em seguida, as crianças serão desafiadas a escreverem o nome da figura bordada apresentada na placa de metal, utilizando o alfabeto móvel. Para construírem as palavras, as crianças deverão utilizar seu kit de alfabeto móvel e serão motivadas a não olharem nas escritas que seus colegas estarão produzindo.

Quando todas as crianças terminarem, elas farão a apresentação das escritas produzidas aos colegas e juntas trocarão idéias sobre como cada uma pensou para escrever da forma como fizeram.

Após esta reflexão, a pesquisadora anexará na placa de metal a palavra escrita conforme o padrão ortográfico da Língua Nacional e, em seguida, solicitará às crianças a observação sobre a forma como produziram com aquela apresentada no mural. Após um sinal, as crianças serão estimuladas a observar quais das escritas produzidas estão conforme a representação escrita convencional. Neste momento, as crianças serão estimuladas a levantarem hipóteses sobre o porquê muitas das escritas produzidas não estariam conforme a forma gráfica apresentada pela pesquisadora, quais as possíveis

causas destas escritas não serem da forma como pensaram e o que poderia acontecer se as pessoas começassem a escrever do modo como quisessem.

6. Modos de Intervenção da Pesquisadora:

Ao ser realizado o convite, a pesquisadora dará início à explicação dos objetivos desta atividade para as crianças, salientando a sua importância para a continuidade dos seus estudos acadêmicos. Em seguida, fará a explicação do funcionamento da brincadeira, sobre a necessidade de realizarem-na, sem nenhum constrangimento, sobre o que seja certo ou errado no decorrer dos registros a serem realizados. As crianças também serão avisadas sobre a gravação em áudio das falas produzidas e sobre as fotografias que serão tiradas sobre as escritas produzidas.

Após as crianças realizarem os registros, ocorrerão alguns questionamentos que permitirão às crianças refletirem coletivamente:

- a. Como foi que você pensou para registrar esta palavra desta forma?
- b. Observe a palavra registrada pelo seu colega X. Em que elas se parecem? Em que elas são diferentes?
- c. Como você acha que seu colega pensou ao registrar a palavra daquela forma?

Quando a pesquisadora apresentar a palavra escrita no quadro, ela instigará as crianças a compararem-na com as formas produzidas, observando suas igualdades e diferenças nas representações gráficas.

Para isso, a pesquisadora fará algumas abordagens:

- a. Esta escrita se parece com aquela produzida por cada um de vocês?
- b. Vocês podem dizer o que vocês pensam sobre esta escrita ser diferente do modo como vocês pensam?
- c. Como vocês se sentem quando não escrevem as palavras da forma que os dicionários dizem que devam ser escritas? E o que vocês costumam fazer quando isso acontece?
- d. E sua professora, como pensa quando isto não acontece?

- e. Como vocês se sentem quando a professora pede para vocês escreverem de outra forma?
- f. Por que será que nós temos que escrever desta forma e não da forma como pensamos que ela deva ser escrita?
- g. O que será que pode acontecer se escrevermos as palavras da forma como pensamos que devam ser escritas?

A atividade termina com o agradecimento à participação das crianças na realização da atividade.

7. Exemplo das palavras a serem exploradas:



FACA



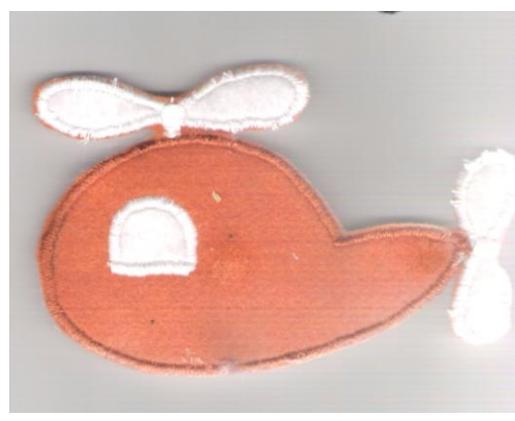
COLHER



COELHO



XÍCARA



HELICÓPTERO

ANEXO VII

BRINCADEIRA “QUAL É A PALAVRA?”

1. **Público Alvo:** crianças que se encontram matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental – 7 anos.

2. **Objetivo da Pesquisa de Campo:**
 - 2.1. Observar como as crianças percebem o funcionamento da escrita no momento da correspondência grafo-fonêmica, estando ela constituída e subjetivada em sua Língua Materna;
 - 2.2. Observar o modo como as crianças explicam suas hipóteses sobre os diferentes modos de representação escrita em relação com aquela determinada pelo padrão convencional de escrita;
 - 2.3. Observar como as diferentes formas de representações escritas são acolhidas pelas crianças no espaço escolar em relação à forma convencional de Língua ensinada e apreendida;
 - 2.4. Observar alguns dos efeitos de sentidos provocados na injunção ao abandono da língua materna no processo inicial da escolarização – alfabetização, nas explicações dadas pelas crianças;
 - 2.5. Identificar na fala das crianças entrevistadas algumas marcas linguísticas que demonstrem seus processos de significação e de identificação na relação com a Língua Portuguesa, na tensa relação entre Língua Nacional e Língua Materna;
 - 2.6. Perceber nessas marcas linguísticas pistas dos efeitos de retorno dos processos históricos e ideológicos da institucionalização da Língua Portuguesa, em termos de memória constitutiva e do imaginário de língua, e sua determinação no modo como a criança se inscreve na língua escrita, na alfabetização;

3. Recursos Materiais:

Placa de metal; figuras bordadas representando simbolicamente objetos/coisas/seres do universo infantil; revistas, dicionário, gramática, lista telefônica, fichas em branco, fichas com palavras escritas.

4. Desenvolvimento da Atividade:

Um grupo de oito (8) crianças de sete (7) anos será convidado a participar da brincadeira *Qual é a palavra?*

Aceitando o convite, a pesquisadora explicará às crianças o desenvolvimento da brincadeira: as crianças escolherão dentre as figuras bordadas aquela com que irão trabalhar. Ao ser escolhida a figura/bordado, a pesquisadora questionará sobre os possíveis nomes que esta figura poderia ser retratada e qual deverá ser o nome a ser explorado. Caso as crianças rejeitem o nome (por exemplo, PEIXE, e optem pelo PEIXINHO, a pesquisadora elaborará fichas a próprio punho, com inúmeras possibilidades de escritas referente ao nome escolhido). Em seguida, as crianças levantarão hipóteses sobre qual forma deverá ser escrita o nome da figura bordada.

Logo após, a pesquisadora apresentará as inúmeras possibilidades de escritas referentes ao nome da figura bordada escolhida no início da brincadeira. As crianças deverão observá-las e discutir entre si qual será a escolhida para que seja colocada ao lado da figura apresentada.

Com a definição da forma gráfica, as crianças serão questionadas sobre a escolha feita e serão estimuladas a pensarem sobre onde poderão fazer a conferência da forma escolhida (a pesquisadora deixará alguns materiais para conferência: revistas, livros, dicionário, gramática, lista telefônica, etc. As crianças que vão definir onde a conferência poderá ser feita).

5. Modos de Intervenção da Pesquisadora:

Primeiramente, a pesquisadora fará o convite e a explicação dos objetivos do trabalho, ressaltando a importância deste trabalho para a continuidade de sua formação acadêmica.

Após a explicação do funcionamento da brincadeira, a pesquisadora deverá salientar a necessidade de realizarem-na sem nenhum constrangimento ou imposição do que seja certo ou errado. As crianças

também serão avisadas sobre a gravação em áudio no decorrer deste trabalho e sobre as fotografias das atividades realizadas.

Durante a execução desta atividade, especificamente no momento da escolha de qual forma que representa graficamente o nome da figura bordada, serão feitos questionamentos às crianças que lhes possibilitarão uma reflexão sobre a relação entre a língua que falam e as formas como devem ser registradas na escrita, conforme as determinações dos padrões ortográficos vigentes na Língua Nacional. E ainda, a oportunidade de demonstrarem suas formas de compreensão sobre o funcionamento do discurso da escrita no ambiente escolar e os efeitos de sentidos provocados na injunção ao abandono da língua materna no processo inicial da escolarização. Alguns questionamentos a serem realizados pela pesquisadora:

- d. O que levou vocês a escolherem esta forma de escrita e não as outras?
- e. Observem essa palavra X. Em que ela se parece com a forma escolhida? Em que elas são diferentes?
- f. Por que vocês pensam que tenham que escrever dessa forma?
- g. O que será que pode acontecer se escrevermos as palavras da forma como pensamos que devam ser escritas (como por exemplo, “caxorru” ao invés de “cachorro”)?
- h. No caso de vocês acharem que tal escrita seja a correta e a utilizassem em seus textos em sala de aula, o que aconteceria?
- i. Como vocês sentem quando não escrevem da forma que os dicionários dizem como devam ser escritas as palavras? E a sua professora, como ela pensa?

A atividade terminará com o agradecimento da pesquisadora pela participação das crianças na realização da atividade.

6. Exemplos de algumas das figuras bordadas com as diferentes possibilidades de escritas:



BICICLETA

BISICLETA

BICECRETA

BICICRETA

BIÇICLETA

BICECLETA

BISSIKLETA



TREM

TREIM

TREIN

TEIM

TEREIM

ANEXO VIII

BRINCADEIRA “RODA DE LEITURA I”

1. **Público Alvo:** Crianças que se encontram no 3º ano do Ensino Fundamental – 7 e 8 anos.

2. **Objetivo da Pesquisa de Campo:**
 - 2.1. Observar como as crianças percebem o funcionamento da escrita no momento da leitura de textos de aprendizes da língua escrita, estando ela constituída e subjetivada em sua Língua Materna;
 - 2.2. Observar como as crianças explicam suas hipóteses sobre os modos como os autores dos textos organizaram a representação escrita e os efeitos de sentidos provocados durante e após a leitura dos textos;
 - 2.3. Observar como as diferentes formas de produção textual são acolhidas pelas crianças no espaço escolar em relação à forma convencional de língua ensinada e apreendida;
 - 2.4. Observar nas explicações dadas pelas crianças alguns dos efeitos de sentidos provocados na inunção ao abandono da língua materna no processo inicial da escolarização – alfabetização;
 - 2.5. Identificar na fala das crianças entrevistadas algumas marcas linguísticas que demonstrem seus processos de significação e de identificação na relação com a Língua Portuguesa, na tensa relação entre Língua Nacional e Língua Materna;
 - 2.6. Perceber nessas marcas linguísticas pistas dos efeitos de retorno dos processos históricos e ideológicos da institucionalização da Língua Portuguesa, em termos de memória constitutiva e do imaginário de língua, e sua determinação no modo como a criança se inscreve na língua escrita, na alfabetização.

3. **Recursos Materiais:** textos produzidos por crianças.

4. Desenvolvimento da Atividade:

Um grupo de oito (8) crianças de sete (7/8) anos será convidado a participar da *Roda de Leitura*. Aceitando o convite, a pesquisadora explicará o desenvolvimento da atividade e os alertará de que os textos a serem lidos foram produzidos por crianças que se encontram na mesma faixa de escolarização.

As crianças deverão escolher um dos textos que se encontrará na caixa de leitura. Ao escolher o texto, elas farão a leitura individual silenciosa. Logo após, a pesquisadora rodará uma colher e a criança que for apontada deverá ler o texto aos colegas. A criança apontada pela concha da colher deverá ler aos colegas o texto escolhido e, caso leia com fluência, ganhará um ponto. Quanto mais vezes a criança for escolhida, mais ponto ganhará.

Logo após esta conversa informal, a pesquisadora proporá questionamentos que lhes permitirão uma reflexão sobre: as formas como os textos foram produzidos; o porquê das crianças organizarem seus textos destas formas (estruturações de frases e parágrafos, ortografia, pontuação, textos oralizados, etc.); qual seria o papel do professor nesse processo de compreensão do alfabetizando sobre os modos de funcionamento da língua escrita em situações diversas de escritas escolares.

5. Modos de Intervenção da Pesquisadora:

Um grupo de oito (6) crianças de sete (7/8) anos será convidado a participar da roda de leitura. Após o convite, será dada explicação aos alfabetizados do 3º ano do Ensino fundamental sobre os objetivos deste trabalho para a continuidade da formação acadêmica.

Em seguida, a pesquisadora dará explicações aos alfabetizados sobre o funcionamento da atividade “Roda de Leitura”, com a apresentação do material. As crianças serão avisadas sobre a gravação em áudio das falas produzidas e sobre as eventuais fotografias a serem realizadas.

Ao ser dado início à atividade, as crianças escolherão um dos textos que estarão contidos numa caixa e elegerão um dos colegas para lê-lo aos demais do grupo. Após a leitura coletiva, elas serão estimuladas a comentarem entre si o que mais lhes chamaram a atenção. Neste

momento, a pesquisadora fará alguns questionamentos para discussão coletiva entre as crianças:

- a. Vocês gostaram do texto que o colega leu? Por quê?
- b. O que mais lhes chamou a atenção? Por quê?
- c. Este texto se parece com os textos que vocês costumam produzir?
- d. O que lhes mais pareceu estranho nesse texto?
- e. O que vocês mudariam neste texto?

Em seguida, a pesquisadora estimulará as crianças a observarem mais detalhadamente sobre as formas como este texto foi produzido e proporá uma nova conversa sobre a relação existente entre a língua que falam e as formas como devem ser registradas as produções escritas, conforme nos orienta as normas da Língua Nacional. E ainda, a oportunidade de refletirem sobre como a criança aprendiz da língua é forçada a abandonar da língua materna, em função da aprendizagem da Língua Nacional. Esta reflexão se dará a partir dos seguintes questionamentos:

- a. Prestem atenção como vou ler este texto (ver texto abaixo). O que vocês notaram?
- b. O que este autor demonstrou saber sobre a forma como o texto deve ser escrito? E o que ele ainda não sabe?
- c. E por que será que a criança ainda está produzindo o texto desta forma?
- d. O que a sua professora faz quando um texto é produzido desta forma?
- e. Mas se a criança ainda não conhece essas regras e produz o texto desta forma, o que vocês pensam que a professora deveria fazer?
 - a. Quais os conhecimentos sobre a língua portuguesa que vocês deverão possuir para que um texto fique bom?
 - b. E para sua professora, o que é um texto bom?

A atividade será encerrada com o agradecimento da pesquisadora pela participação das crianças na realização desta atividade.

5.1. Textos que estarão na caixa de leitura e que poderão ser escolhido pelas crianças:

A XUVA

Derepente a xuva foi caindo e o sol feio surgindo
Eu mexamo Lalau o gatinho Lalau estava correndo a tra
da borboleta e a borboleta e o gatinho emtro na casa e o
gatinho viu o quadro e o gatinho pulo no quadro e o
quadro caiu.

[Texto de alfabetizando, 1ª série do E. F., s.d.]

A pata nada no lago.
A patinhas nada mina.
O cachorrinhas chama lulu.
O cacho foi pego pela a carrocinhas.
A galinha botou o ovos.
O cachorrinhas está no lago eai o loboma pegou.

[Texto de alfabetizando, 2ª série do E. F., s.d.]

As mãos de comida

Fernanda aprendeu a cozinhar com sua mãe.

Agora a menina já sabe fazer uma porção de comidas

Ontem na hora do almoço Fernanda foi para a cozinha preparar peixe frito.

E na hora do almoço todos exclamaram juntos

Que delícia de peixe!

Mas seu irmão Fabiano de 2 anos disse:

_ O Nanda é frito ou cozinhado?

Sua irmã foi logo dizendo:

É frito irmãozinho.

Que bom! Ela com 10 anos e depois de 10 virou a cozinheira dos jogadores de futebol

Ela falou:_ Neto não enche o saco! A comida boa.

_Esse arroz, peixe e feijão está torrado? Não, torrado, não! queimado

E mais quatro Renato, Gaucho, Bebeto, Moacir, Tafaí

E reclamaram para sempre

[R., 2ª série do E. F., 1997].

O PASSEIO DO CHAPEUZINIO VERMELHO

1-Chapeuzinho vermelho estava passeando pela floresta.
E ela viu os passarinhos tristes, e as flores murças
e as brócolos tristes e as raízes destruídas
e ela perguntou para os animais porque vocês estão tristes
porque o lobo mau está destruindo a natureza.

2-E Chapeuzinho vermelho ficou muito chateada
ela foi para a casa da vovó e o lobo xegou
primeiro e abriu o guarda-roupa e colocou
a vovó dentro do guarda-roupa e chapeuzinho
vermelho bateu na porta e o lobo mandou ela entrar

3-Chapeuzinho vermelho entrou e viu o lobo
mau e correu para a casa da mãe e
falou para a mãe que viu o lobo
e o lobo mau ficou com febre.

4-E ela chamou o caçador e pediu que o
caçador matasse o lobo mau e o caçador
foi matar o lobo mau e o lobo mau estava
com fome e a vovó estava presa no
guarda-roupa e o caçador bateu na porta
e o lobo mandou entrar e o caçador
atirou no lobo mau e abriu o guarda-roupa
e a vovó saiu do guarda-roupa

fim

[G. H. -2ª série do E. F., 1999].

o gato estava brincando com a bola ai a bola caiu
no lago do pato ai o pato falou deiche eu
pego não eu pego ai o gato falava scor eu mi afogo
o pato tirou o gato do lago ai eles ficaram amigos
eles foram brica nas moro o gato falou ei pato
veja a rosa o pato cheirou a Rosa
ai chegou o sou um urubu pegou a bola
ai eles ficaram tristi ai eles viu outro urubu
ai o pato falou core gato vamos pra casa ai
o pato e o gato achou a bola eles
viveram felizes para cempre.

Fim.

(Alfabetizando, 2ª série do E. F., s.d.)

Era uma vez uma bela ador mesida que
chamava Elizabete apareseu umbripi
abechou tivagarinho e ossete anãodimirarão
é lalevãotou e falou quei é vose eu sou
o brisipi um brisipi o brisipi falou
euquerocaza comvose eu tabeiquéro cazar
comvose viverão fezes para sebre
nacasté lo cazarão parasebre.

Fim.

(Alfabetizando -1º ano do E. F., texto reproduzido em
Cagliari, 1989)

A muitos tempo atrás uma bruxa ma um dia.

O pai de Rapunzel foi buscar umas verdurinha para sua esposa e derepente a bruxa ma encontrou o ladran de sua casa e a bruxa ma falou arra encontrei o ladram de minhas verduras e a bruxa falou você vai morre falou a bruxa você não que morre não é dise o pai de Rapunzel vamos fazer um acordo quando minha filha creçer eu dou ela para siora nogosio fexado diçe a bruxa.

E quando rapunzel creseu o pai de Rapunzel levou Rapunzel para a bruxa quando Rapunzel completou quatorze onos a bruxa trancou Rapunzel ne um castelo grande fechado so uma janela aberta lemsima do castelo e a bruxa vizitava uma vez por dia so para levar comida para Rapunzel.

(Continuação)

Quando a bruxa queia visitar Rapunzel ela falava para Rapunzel. Rapunzel jogue suas tranças Rapunzel jogou suas tranças e a pruxa subiu pelas tranças de Rapunzel e Cantando e olhou para sima do castelo e falou cem e você eu sou Rapunzel e pasou um dia o primsipi ficou esperando ateque um dia o príncipe falou para Rapunzel Rapunzel jogue suas tranças guando Rapunzel jogol soas tranças o primsipi subiu pelas tranças de Rapunzel. E Rapunzel e a eles viveram felizes para cempre.

[Alfabetizando -1ª série do E. F., 1999]

Rapunzel

Um belo dia a cegonha trouxe uma linda.

Menina para sua mãe e ela sentiu muita vontade de comer verduras.

Então o pai da menina pulou o muro do quintal da velha bruxa e ela pediu para o pai da menina dá-a menina para a bruxa de repente a Rapunzel fez 15 anos – a bruxa levou para uma floresta escura e o príncipe visitou a Rapunzel e ele estava sego e a Rapunzel chorou e duas lágrimas caíram no olho do príncipe e eles viveram felizes para sempre.

[K. A. -1ª série do E. F., 1999]

O coelho preferido

Um dia eu fui passear com o meu coelho. Ele se chamava bolinha. E ele fugiu da minha mão. E eu sai correndo atrás dele e corri e corri e nada de achar o coelho e entam pedi ajuda e nos procuramos procuramos procuramos procuramos e nada de achar o coelho quando achamos o coelho ele tinha cruzado e teve filhotes e eles aprenderam a pular e a brincar.

FIM

[S. -1ª série do E. F., 1999]

Circo POP

Era uma vez um circo que tinha chegado fazia dois dias. E lá vivia um macaco chamado Leonardo. Seu domador era muito mal. Um dia ele fugiu e falou: __ viva estou livre! E ele foi correndo embora. O macaco estava tão distraído que encontrou com uma macaca chamada Luana. Eles começaram a conversar. E o macaco falou: __ quer namorar com migo? A macaca falou: __ sim. E os dois viveram felizes para sempre.

[L. B. -1ª série do E. F., 1999]

Aventuras de um Macaco

Era uma vez um monte de macaco. Um deles chamava miudinho. Miudinho resolveu ir ao lago. Ele amarrou uma corda no galho. Ele desceu do galho. Ele subiu num pé de coqueiro pegou o coco ele escorregou e caiu no lago e apressou um jacaré você não pode comigo comer vai machucar sua gata. você precisa de um boi beigarde aonde posso encontrar. sigure está varado. o maçoado foi embora no meio do caminho encontro um elefante o elefante falou como você está molhado. falou o elefante. Eu peguei um jacaré o elefante não acredita pucha está varado que você vai ver o elefante marrou a corda na trolha e puchou o jacaré comessou a pucha. Rebentou a corda o jacaré falou que boi enorme no final o elefante levou o miudinho eles fizeram uma festa pediram o

[Texto retirado da apostila Alfabetização; PREPES; OLIVEIRA, M. A., 1ª série do E. F., s.d.].

ANEXO IX

ATIVIDADE “RODA DE LEITURA II”

1. **Público Alvo:** Professores Alfabetizadores (1º 2º e 3º anos do Ensino Fundamental).

2. **Objetivo da Pesquisa de Campo:**
 - 2.1. Observar como as professoras percebem os modos de compreensão do funcionamento da escrita pelos alfabetizandos no momento da leitura e avaliação de seus textos, estando ela já constituída e subjetivada em sua Língua Materna;
 - 2.2. Observar o modo como os professores compreendem e explicam as formas como os alfabetizandos organizam seus textos escritos;
 - 2.3. Observar como as diferentes formas de produção textual são acolhidas pelos professores alfabetizadores no espaço escolar em relação à forma convencional de Língua ensinada e apreendida pela criança;
 - 2.4. Observar nas explicações dos professores alfabetizadores alguns dos efeitos de sentidos provocados na injunção ao abandono da língua materna no processo inicial da escolarização da criança, no período da alfabetização;
 - 2.5. Identificar na fala dos professores entrevistados algumas marcas linguísticas que demonstrem os processos de significação, de rejeição à Língua Materna e de injunção à Língua Portuguesa Nacional, na tensa relação entre Língua Nacional e Língua Materna;
 - 2.6. Perceber nessas marcas lingüísticas pistas dos efeitos de retorno dos processos históricos e ideológicos da institucionalização e universalização da Língua Portuguesa, em termos de memória constitutiva e do imaginário de língua, e sua determinação no modo como o professor organiza o processo ensino-aprendizagem da língua escrita, na alfabetização.

3. Ação dos Professores:

Os professores alfabetizadores do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental serão convidados a participarem de uma atividade de leitura e reflexão sobre as materialidades discursivas de textos produzidos por alfabetizando de outras épocas.

Ao término das leituras, elas serão motivadas a refletirem informalmente sobre as impressões obtidas. Aproveitando a oportunidade, a pesquisadora fará algumas intervenções com questionamentos a fim de provocar novas discussões entre os membros do grupo. Os questionamentos poderão variar conforme os sentidos produzidos no decorrer do trabalho. Abaixo serão descritas algumas abordagens que poderão estar sendo colocadas no grupo pela pesquisadora:

- a. Qual texto vocês acham que a criança demonstrou um maior domínio de sua língua?
- b. O que é comum aparecer nos textos de seus alunos?
- c. O que lhes pareceu estranho nesses textos?
- d. Quais são os procedimentos de vocês quando se deparam com estes tipos de texto?
- e. Quais os conhecimentos sobre a língua vocês pensam que as crianças devam possuir para escrever esse texto?
- f. Quais problemas vocês pensam que as crianças não devam cometer ao produzirem textos?
- g. Como vocês classificaram um bom texto?
- h. Por que será que as crianças ainda estão produzindo textos desta forma?
- i. Como vocês costumam observar as produções de seus alunos?
- j. O que vocês costumam fazer quando um texto é produzido desta forma?
- k. Mas se a criança ainda não conhece as regras do funcionamento da língua e produz o texto desta forma, o que vocês pensam que um professor deveria fazer?

A atividade será encerrada com o agradecimento à participação dos professores alfabetizadores na realização desta atividade.

4. Textos que serão explorados pelos professores alfabetizadores:

Era uma vez uma bela ador mesida que
chamava Elizabete apareseu umbripi
abechou tivagarinho e ossete anãodimirarão
é lalevãotou e falou quei é vose eu sou
o brisipi um brisipi o brisipi falou
euquerocaza comvose eu tabeiquéro cazar
comvose viverão fezes para sebre
nacasté lo cazarão parasebre.

Fim.

[Alfabetizando -1º série do E. F., texto reproduzido em Cagliari,
1989].

O PASSEIO DO CHAPEUZINIO VERMELHO

1-Chapelzínio vermelho tava passeando pela floresta.
E ela viu os passarinhos tristes, e as flores murças
e as broboletas tristes e as ravoris destruídas
e ela perguntou para os animais porque vocês estão tristes
porque o lobo mau está destruindo a natureza.

2-E Chapeuzinho vermelho ficou muito chateada
ela foi para a casa da vovó e o lobo xegou
primeiro e abriu o guarda-roupa e colocou
a vovó dentro do guarda-roupa e Chapeuzinho
vermelho bateu na porta e o lobo mandou ela entrar

3-Chapeuzinho vermelho entrou e viu o lobo
mau e correu para a casa da mãe e
falou para a mãe que viu o lobo
e o lobo mau ficou com febre.

4-E ela chamou o casado e pediu que o
casado matasse o lobo mau e o casado
foi matar o lobo mau e o lobo mau estava
cum fômi e a vovó estava presa no
guarda-roupa e o casado bateu na porta
e o lobo mandou entrar e o casado
atirou no lobo mau e abriu o guarda-roupa
e a vovó saiu do guarda-roupa

fim

[G. H. -1ª série do E. F., 1999].