

A LINGUAGEM VERBAL NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO INFANTIL*

Regina de Figueiredo Avelar

Fundação Educar — MEC

Quem fala com que, o que se fala, quando se fala, como se fala, por que se fala. . . Como se configura, afinal, a linguagem verbal no processo de socialização infantil, nos contextos específicos da pré-escola e da família?

Estas as questões que presidiram o processo de investigação levado a cabo no "bairro de pescadores" de Jurujuba, Niterói, junto a uma unidade pré-escolar, apoiada pelo MOBREAL, e junto às famílias de algumas das crianças ali matriculadas.

Num primeiro momento, quando o espaço pré-escolar se apresentava como a situação objetiva de investigação, procurou-se utilizar os parâmetros teórico-metodológicos apontados por Hymes (1974) e Sherzer e Damell (1972) nos seus estudos relativos à etnografia da fala. A partir da observação das atividades desenvolvidas na pré-escola e do contato com crianças e monitores, procurou-se coletar dados referentes às interações verbais ali existentes.

Face à natureza da pesquisa — desvinculada de uma ação imediata junto à população — julgou-se pouco viável a utilização da metodologia da observação participante, junto ao grupo doméstico. Neste sentido, a observação das interações verbais cedeu lugar à realização de entrevistas junto aos pais e/ou responsáveis pelas crianças. Centradas na temática da linguagem verbal, as entrevistas foram trabalhadas à luz dos referenciais da análise do discurso, tal como utilizados por Orlandi (1983).

Letras de Hoje 19(2): 76-95, jun. 1986.

I — O CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR

1. UM OLHAR ETNOGRÁFICO

1.1. O espaço da unidade pré-escolar "Peixinhos de Jurujuba"

Funcionando nas dependências da Colônia de Pescadores Z8 RJ, os "Peixinhos de Jurujuba" têm, à primeira vista, um espaço bastante reduzido: uma sala única — aproximadamente 64m² —, destinada a todas as atividades pré-escolares.

É neste espaço que as crianças desenham, pintam, cantam e dançam em roda, jogam bola e almoçam. Paredes sujas, enfeitadas com cartazes e desenhos da pré-escola, vidros quebrados nas janelas; uma enorme escrivaninha preta encostada em um dos cantos da sala; em outro, uma grande mesa, improvisada e sem pintura, destinada a todas as atividades de pintura e desenho e ainda ao almoço das crianças. No centro, um certo espaço livre. Mas os "Peixinhos de Jurujuba" recebem todo o apoio da infra-estrutura existente na sede da Colônia de Pescadores: ambulatório médico, consultório dentário, cozinha, banheiros.

1.2. "Os Peixinhos de Jurujuba"

a) Eles mesmos

Nasceram, em sua maioria, em Jurujuba. Filhos também, em sua maioria, de pescadores e donas-de-casa. Vivem com os pais ou responsáveis — avós, padrastos ou madrastas — em casas próprias, raramente alugadas. Alguns vivem bem próximo da rua principal onde as casas têm melhor aparência e mais benefícios — água encanada, instalações sanitárias. . . Outros vivem no morro, onde os espaços são mais reduzidos, a aparência descuidada e os benefícios mínimos — luz elétrica.

Raros são filhos únicos ou primeiros filhos. A maioria tem irmãos e/ou irmãs. Suas idades oscilam entre os 4 e 7 anos. Preveem, porém, os de 5 e 6 anos.

No início do ano eram 27. Em setembro, 19. Mudaram-se, passaram para o turno da tarde ou desistiram — “Tia L. não passava mais dever”. As meninas ganham dos meninos: antes 14 a 13, depois 12 a 7. São também mais assíduas. Em geral não se misturam com os meninos — seja nas brincadeiras livres, seja nas atividades dirigidas ou ainda durante as refeições, quando os meninos se agrupam em um dos espaços da grande mesa. Os laços de parentesco, porém, permitem a interação mais estreita entre meninos e meninas — brincam juntos e sentam-se lado a lado durante o almoço.

b) Tia L. e eles

L. também é filha de pescador. Tem um irmão que é pescador também. Até o avô era pescador. O pai, porém, é dono de barco. Por isso tem empregados. A mãe, como todas as mães de Jurujuba, é dona-de-casa. L. é solteira e tem uns 35 anos. Gosta de se enfeitar com pulseiras de braço e até de tornozelo! Mas tudo muito discreto. Em criança foi, possivelmente, como um dos “Peixinhos de Jurujuba”. Fez o curso Normal, mas não conseguiu entrar na Faculdade. Tia L. cuida com carinho do espaço das crianças — varre, lava, coloca plantas, prega cartazes, batalha mesas, bancos, pranchas de madeira e cavaletes na comunidade. Faz estantes, encapa-as com plástico. E economiza bastante o material fornecido pelo MOBREAL — papel-jornal, cartolina, lápis-cera, tinta-guache, pincéis, tesouras. . . Procura também conservar ao máximo o material de caráter mais permanente — blocos de madeira, livros: “dei os blocos prá eles brincarem, mas tomando conta. . . que se deixar eles destroem tudo, né? Até os livros. . . a estante é baixinha, né? Mas ali só quem pode pegar sou eu. Se eu deixar, eles vão rasgando, quando for procurar, não tem mais nada. E as coisas que a gente recebe é com bastante dificuldade, né?”

Os livros infantis, na verdade, quase nunca os trabalha. Tem preferência pelo desenho ou pela pintura. Parece que as crianças ficam mais acomodadas e concentradas, enquanto desenham ou pintam. Atividades verbais dirigidas são mais difíceis e, embora as crianças gostem, tia L. não consegue encaminhar nada neste sentido: “na história eles contam tanta besteira, que às vezes não dá em

nada. Eles vão lá e voltam naquela mesma coisa. . .”

Na verdade, Tia L. diz não achar muito importante dedicar algum tempo, na pré-escola, para o desenvolvimento da fala das crianças: “eu acho que aprender a falar, convivendo com a gente eles vão aprendendo, com qualquer pessoa, né? Agora, a escrever, eles mesmo quando chegam, chega um certo tempo, eles já querem aprender, né?”

Com efeito, não há, no espaço pré-escolar, atividades verbais dirigidas. E Tia L. nunca faz perguntas às crianças. Mas isto não impede que elas falem, conversem e se movimentem com muita espontaneidade. Como se estivessem em casa. . .

Tia L. fala um pouco para ensinar:

— Assim, Cíntia, passa por cima. Botou a folhinha aqui. . . passa o lápis. Assim não! Oh, passa assim.

— Põe a tinta no papel. . . tá?

E continua a ensinar sem falar, apenas fazendo.

Fala também para orientar as crianças no desenho ou na pintura. Sempre muito calma:

— Aqui oh! Falta um pouquinho.

— Verde. Pinta de verde.

— Tá com muita tinta! Tira um pouquinho de tinta, Fabiano!

— Guarda o pincelzinho, guarda.

Às vezes se enfeza um pouco. Mas é muito pouco:

— Quer sentar! Karina, senta!

— Põe na mesa! Põe na mesa! Põe na mesa (subindo o tom de voz)

E sempre elogia os desenhos e pinturas das crianças que buscam aprovação:

— Tá bonitinho!

— Tá certinho!

Mas nunca faz perguntas às crianças.

Houve um tempo em que Tia L. iniciava o processo de alfabetização no espaço da pré-escola. Mas depois “o MOBREAL proibiu” e hoje ela se limita a ensinar as crianças a copiarem o nome e a contarem até dez. Conforme ela diz, “as crianças só desenhando, desenhando, pintando, cantando, elas não ficam satisfeitas... Eles querem dever pra casa, querem dever pra casa”.

As mães também costumam reclamar. Mas, com a "proibição", ela teve que "explicar às mães que não podia ensinar mais".

Nas brincadeiras ou nos jogos Tia L. costuma virar "peixinho" — deita no chão com as crianças, rola, levanta as pernas, já risada. . . O contato físico com as crianças é intenso.

c) Eles e o visitante

O primeiro movimento de aproximação foi através do corpo — se enconstando, querendo o colo. Depois foi o canto. Janaina começou e as outras imitaram:

"O Senhor tem muitos filhos
Muitos filhos ele tem
Eu sou um deles
Você também
Louvamos ao Senhor
Braço direito
Braço esquerdo
Perna direita, perna esquerda
Balança a cabeça

Dá uma voltinha
Abraça o coleguinha."

"Essa é a história da serpente
Que desceu do morro
Pra procurar um pedaço do rabinho, que perdeu
Você também é um pedaço do meu rabão
Tchá, tchá, tchá."

No terceiro dia já fui recebida com palmas e gritos:

— Olha a Tia! Olha a Tia!

E até substituí Tia L. por alguns minutos. Ela teve que sair.

Propus contar história. As crianças alvoroçadas gritavam:

— Óba! Óba!

Que dificuldades ordená-las! As meninas apenas. Queriam ficar de pé, coladas em mim. Disputavam espaços, gritavam e se

acotovelavam. Os meninos se mantinham sentados. O suor caía em meu rosto, diante de minhas vãs tentativas de colocá-las sentadas. "Margarida Friorenta" foi finalmente a história. Trata-se de uma margarida que sentia frio de carinho.

Nos dias que se seguiram, minha chegada era imediatamente associada a histórias:

— Tia, conta história! Tia, conta história!

Num destes dias, Monique me pegou pelas mãos e disse:

— Tia, tô com frio!

Gostam de beijo. Quando chego e quando saio me abraçam e oferecem o rosto. O abraço é coletivo. Todos juntos, em volta de mim, disputando pernas, braços. Alexandre já tem um lugar cativo — agarra-se no bolso de minha calça e não solta mais. Gosto dele. Quase não fala. Olha sempre encabulado e gosta de se enroscar em mim.

Enquanto escrevo em meu diário de campo, Cíntia se aproxima, sobe na mesa e começa a enfeitar meu cabelo com flores. Alessandro e Ricardo mexem em minha pulseira. Vívian pergunta:

— Quando é que você vai na minha casa? Tia Tânia já foi!

— Semana que vem — respondo.

Geiselene diz:

— Na minha você não vai poder ir!

Pergunto por quê. E ela responde:

— Porque eu moro lá no morro!

— Claro que eu vou, Geiselene. Eu vou na casa de todo mundo.

Cristine e Cíntia dizem:

— Na minha você já foi, né tia!

Uma dia finalmente consegui conquistar o olhar brilhante de Leilson. Correu ao meu encontro e me abraçou.

Monique T. sempre me chamou muito a atenção. Olhos caídos, ombros curvados e tortos, peito cavado. Está sempre só. Um dia ela se aproximou. Sentou-se a meu lado e pegou em meu braço. Em silêncio. Levantou-se e sentou-se em meu colo. Silêncio. Encostou a cabeça e meu peito. Nova pausa. Virou-se de frente e, ainda sentada, me abraçou mais forte. De repente, virou-se e disse:

– Tenho muitas colegas. Elas vão na minha casa brincar.

Voltou, em seguida, a me abraçar muito forte. Aninhou a cabeça, de frente, em meu ombro e colou fortemente os lábios em meu pescoço. Novamente, de repente, virou-se e disse:

– Meu pai já foi preso!

– Por quê?

– Porque ele roubou uma coisa do homem. Mas só uma vez!

Voltou a me abraçar forte, aninhando a cabeça, de frente, em meu ombro e colando os lábios em meu pescoço, com muita força. Silêncio tenso. O almoço chegou. Monique não se mexia. Comecei a cantar o texto da reza:

– Olha a comidinha, tão gostosinha. . .

Com esforço ela se levantou de meu colo e caminhou em direção à mesa.

Cada qual a seu modo. Mas todos se aproximam. Quase todos. Adriana e Fabiano, Marcelo e Jefferson, nunca se aproximaram.

1.3. O dia-a-dia dos “Peixinhos de Jurujuba”

São quase 8h30min da manhã. As crianças começam a chegar na Colônia. Algumas sozinhas, outras em grupo, outras acompanhadas pelas mães, avós ou ainda por R., merendeira da unidade pré-escolar. Chegam aos poucos, e até quase 9h tem criança chegando.

Vestem short, às vezes com a camiseta vermelha, uniforme da Unidade, outras vezes, não; usam uma camiseta qualquer. Poucas vezes se vê uma saia. Na camiseta vermelha, além da identificação da Unidade “Peixinhos de Jurujuba”, lêem-se os nomes das crianças: Adriana, Renato, Cíntia, Cristiane, Vívian, Alexandre, Monique. . . Usam tênis ou uma sandália, em geral do tipo havaiana. Chegam penteados e com cara de banho. As poucas mães, que chegam até lá, entram no pequeno espaço e, enquanto descansam, conversam um pouco entre elas e, às vezes, com L. As crianças que chegam começam a brincar com os brinquedos já velhos e quebrados, guardados em pequenos caixotes num canto da sala.

Gostam de brincar sentadas em um trezinho improvisado de três vagões. Em cada vagão cabe uma criança. Os vagões são caixotes de madeira, pintados pelas próprias crianças. Algumas vezes, uma das meninas se lembra de um velho vestido preto de melindrosa, que em geral fica pendurado em um cabide de pé, colocado no canto dos brinquedos. Neste cabide há ainda um colar de bolas brancas e um par de luvas pretas. Vestido, colar e luvas motivam, em geral, atritos entre as meninas. Todas querem usá-los, quando uma se lembra deles. Nestes casos raros de atritos entre as crianças. L., em geral ausente da sala, é chamada: “Tia! Tia!” L. chega, serenamente coloca ordem no ambiente e volta para uma das outras salas da Colônia, onde conversava com a merendeira ou com a atendente da médica.

As crianças brincam e se movimentam muito à vontade, de modo muito solto. Conversam muito entre elas, falam alto e quase sempre as falas se sobrepõem.

São quase 9h 15min L. inicia as atividades da pré-escola. Hoje tem visita. As crianças se lembram de cantar:

“Ao nosso visitante
Que acaba de chegar
Nós queremos neste instante
Boa-vinda desejar
Bom-dia, visitante
Bom-dia, visitante.”

L. também se lembra de fazer a chamada: sentadas em círculo no chão, L. vai nomeando uma a uma e entregando um boneco ou boneca de cartolina, que as crianças colocam em um quadro de pregas. Há conversas paralelas entre as crianças, mas L. não interrompe. Deixa as crianças livres.

Como todos os dias, as crianças vão agora pintar. L. distribui as folhas, colocando antes o nome de cada criança. Coloca os lápis-cera ou a tinta-guache ao longo da grande mesa e começa a explicar a forma de pintar. Ensina mais fazendo que falando. As crianças atentas e em silêncio observam os movimentos de L. Uma vez aprendida a técnica, voltam a falar, ora para comentar a própria pintura:

- O papel fica feio!
 - O papel fica feio mesmol
 - A sua é vermelha.
 - Quer ver a minha?
- Ora para ajudar o colega:
- Fabiano, vai soprando aqui!

- Ora para brigar com o colega:
- Pára, menina! É meu!
 - É de todo mundo!
 - Tão brigando por causa de cor!
 - Você é metido, heim. . .

- Ora para falar apenas:
- Ninguém num sabe onde que é a minha casa!
 - Eu sei!
 - Eu já fui brincar na sua casa, né?

- Ora para pedir permissão a L.
- Tia, vou jogar essa folha fora, tá? Eu escrevi errado. L. acena com a cabeça, consentindo.

- Ora para pedir o auxílio de L.
- Tia, eu quero vermelho!
 - Eu quero vermelho também!
 - Tia, bota aqui!
 - Tia, já acabei. Bota mais um pingo pra mim.
 - Bota o vermelho pra ela, tia!

- Ora para pedir a aprovação de L.:
- Acabei, tia. Tia, acabei!
 - Tia, a minha tá mais bonita, né?
 - Tia, eu vou fazer o cabinho.
 - Tia! Tia! Aqui! (mostrando o nome escrito no papel).
- L. calmamente, vai respondendo, orientando, aprovando, elogiando e, às vezes, colocando ordem.

Terminada a pintura, as crianças vão, aos poucos, se levantando e voltam à caixa de brinquedos, ao trezinho improvisado, ao vestido de melindrosa. . . L. se retira da sala e volta a uma das salas de fundo da Colônia – sala de espera do consultório médico, cozinha. . .

São quase 10h30min. O almoço vai ser servido. R., a merendeira, chega com uma grande panela, que é colocada sobre enorme escrivaninha preta, encostada em um dos cantos da sala. L. chega com os pratos e talheres. As crianças, sentadas em volta da grande mesa, aguardam, conversando, que o almoço seja servido. A medida que os pratos vão sendo feitos. L. e R. vão servindo as crianças, que escolhem o que não querem ou o que querem comer:

- Tia, bota caldinho de feijão pra mim.
- Tia, eu quero bacalhau.
- Ah, num quero não.
- Quem mais quer bacalhau? Tia R. me dá essezinho aí (referindo-se ao prato).

- Tia, num quero arroz não.

Servido o almoço, as crianças tomam a iniciativa da reza:

- “Papai do céu, abençoi a nossa merendinha, tão gostosinha, que a tia R. preparou para mim”.

De um tom pausado e grave, presente na reza, as crianças passam ao canto com palmas:

“Cai água na biquinha
faz espuma com sabão
prá merendinha
lavarei as minhas mãos.”

Terminado o almoço, as crianças vão se levantando, entregando o prato vazio à R. e se encaminhando mais uma vez para o canto dos brinquedos. Algumas brincam sozinhas, outras em grupo e outras zanzam pela sala. L. vai até às salas internas da Colônia. Aos poucos as crianças começam a deixar a sala. Algumas crianças saem em companhia das mães. Outras aguardam, brincando, a saída de R. São quase 11h30min.

1.4. Dias especiais, atividades especiais

A Páscoa se aproxima. É preciso comemorá-la, não deixá-la passar em vão. Por isso os "Peixinhos" vão desenhar um coelho.

Cíntia trouxe, dentro de uma caixinha, uma barata do mar e brinca feliz com ela. Mas hoje é dia de desenhar coelho, não de brincar ou falar sobre baratas do mar.

Tia L., cuidadosamente, mimeografou um coelho, que deverá ser colorido e preenchido com algodão pelas crianças. Ela distribuiu as folhas e explica como fazer — mais fazendo que falando: a cara do coelho deve ser colorida, o corpo vai ser feito com algodão. As crianças maiores se saem bem na briga do algodão com a cola. As menores. . . cola grudada nos dedos, algodão grudado na cola dos dedos, papel amassado e grudando. . . Mas, com a ajuda das maiores e de Tia L., conseguem finalmente darem por terminados seus coelhos.

Nenhuma palavra sobre a Páscoa ou o significado do coelho.

O dia do índio é dia especial também. Tia L. comprou penas coloridas para as crianças confeccionarem um cocar. Tiras de cartolina são cortadas e distribuídas às crianças, para que elas cole as penas coloridas. Novamente a briga — penas e cola. Como sempre, as crianças maiores se saem bem. As menores conseguem ensopar de cola suas penas e grudá-las, com dificuldade e assimetria, na tira de cartolina. Pronto o trabalho, as crianças desconhecem o estranho objeto confeccionado e a propósito do que o fizeram. Mas ficam felizes com o resultado — afinal venceram a batalha da cola e das penas.

2. O SIGNIFICADO ETNOGRÁFICO

2.1. A linguagem verbal no contexto pré-escolar — atitudes e desempenho

É inegável a importância que o MOBRAL, enquanto Instituição, confere à atividade verbal no contexto pré-escolar. São inú-

meros os textos, dirigidos ao monitor, que apontam para a necessidade do desenvolvimento da linguagem infantil.

Bastante intensa, a atividade verbal no espaço da pré-escola se manifesta, no entanto, de forma muito mais espontânea que dirigida. De fato, não há uma preocupação explícita com o desenvolvimento da competência e desempenho lingüísticos — a fala não se constitui em objeto de um trabalho didático-pedagógico, conforme o quer o discurso institucional. Pelo contrário, parece tratar-se de um processo natural e espontâneo, conforme afirmação da própria monitora.

A dissociação entre linguagem e desenvolvimento cognitivo é nítida, da mesma forma em que fragmentadas são as concepções acerca da leitura, escrita, fala e conhecimento do mundo — em verdade vistas de forma independente. Em seu discurso, a monitora valoriza, de fato, apenas a escrita, dissociada de qualquer função voltada para a expressão do mundo interior da criança. Na prática, observada no dia-a-dia da pré-escola, tal visão se confirma, através da ausência de trabalho com o livro infantil e da ênfase dada a atividades mecânicas, voltadas para o registro gráfico — desenho, pintura, cópia de nomes. . .

Não havendo um comprometimento ou preocupação com o desenvolvimento da competência e desempenho lingüísticos das crianças, os atos de falar da monitora voltam-se fundamentalmente para a orientação nas técnicas de desenho e pintura — muito embora, neste contexto, o gesto, o fazer se sobreponham à fala —, para o elogio ou aprovação, quando solicitados e, algumas vezes, para colocar ordem no ambiente. O uso de diminutivos é abundante no discurso da monitora, muito embora as crianças não os usem. Por outro lado, as crianças dificilmente são nomeadas. Em geral o discurso se dirige ao grupo. A nomeação somente se dá quando há necessidade de se colocar ordem no ambiente. Como não há atividades verbais dirigidas, não há também perguntas no discurso da monitora. As crianças também não perguntam. Seus atos de fala, na interação com a monitora, estão voltados para solicitar aprovação e elogio, solicitar materiais relativos às atividades, solicitar permissão — em geral, através de afirmações, dificilmente através de perguntas.

Dada a espontaneidade percebida nas crianças, poder-se-ia dizer que não há, no espaço pré-escolar, regras para os atos de fala — todos podem falar, individualmente ou ao mesmo tempo, quando querem, o que querem e como sabem: se Janaína diz que “não custa ti fermeinho”, se os meninos permanecem calados, se Geiselene e Monique T. falam baixinho e pouco, se Valéria e Monique falam alto ou se Cíntia, Vívian e Cristiane gostam de tagarelar, tudo se passa dentro da mais absoluta normalidade. A fala, aparentemente, não é matéria que entre na ordem do dia. No entanto, uma observação mais atenta poderá captar o controle sutil verificado nos atos de fala ali existentes, que, por seu turno, denunciam a percepção do adulto em relação à criança e vice-versa.

Neste sentido, percebe-se, no espaço pré-escolar, um eixo fundamental na relação adultos/criança, onde o adulto é legitimado para orientar, cuidar, elogiar, fragilizar — através do uso de diminutivos e da nomeação (momento em que a transgressão cometida pela criança se torna pública). A criança, por sua vez, é colocada na qualidade de receptora, que, na sua aparente passividade, exige do adulto tudo aquilo que, antecipadamente, já sabe e quer ouvir.

Através deste eixo, portanto, a monitora se qualifica como aquela que tem tudo a dizer, porque a criança é uma tábula rasa — ela não emite luz, ela nada tem a dar, só a receber. Daí a ausência de perguntas dirigidas a ela, o não aproveitamento daquilo que ela diz, daquilo que ela traz de casa. Em verdade, tais atos de fala, constituem-se em ruídos ameaçadores da ordem estabelecida no eixo da relação, não merecendo, portanto, quaisquer incentivos.

II — O CONTEXTO DOMÉSTICO

As questões privilegiadas nas entrevistas, realizadas junto aos pais/ou responsáveis pelas crianças, tiveram como referência as observações feitas no dia-a-dia da prática pré-escolar. Neste artigo, porém, serão tratadas apenas as questões relativas às representações sobre a alfabetização, a fala, a escrita e a leitura.

Antes de se proceder à análise dos discursos concretos, uma palavra sobre as condições de produção de tais discursos.

A concessão de “entrevistas” representou, sem dúvida, uma situação inédita para os moradores de Jurujuba. Consultados com uma certa antecedência, revisavam seus afazeres do dia-a-dia e acertavam a hora que melhor lhes convinha. Percebia-se que as casas recebiam um tratamento especial — sempre muito limpas e arrumadas — para receberem a “professora” do MOBRAL, carregando seu gravador e seu papel social. Em verdade, “a professora” já há meses estava presente nessas casas — foi introduzida e apresentada através da fala das crianças, com quem interagiu intensamente no ambiente pré-escolar.

As entrevistas tinham lugar na sala ou, na ausência desta, em um quarto de dormir. Os entrevistados eram consultados sobre a gravação e sempre consentiam que o gravador fosse ligado.

Os temas e as questões eram de domínio da “professora”. Aos entrevistados cabiam as respostas. A troca de papéis nunca aconteceu.

1. Alfabetização na pré-escola?

— “Deve. Eu acho que deve ter a pré-alfabetização e a alfabetização. (. . .) E já na alfabetização a ler, a escrever, principalmente a escrever, porque se a criança souber escrever e conhecer as letras, ele lê.” (M)

— “Eu acho que sim, né. Porque tem muita criança ali, né, que já está em tempo de estar aprendendo as coisas. Acho que a partir de 5 anos a criança já tem que aprender a ver as coisas. Eu acho. . . porque o A. é muito burrinho. Ele não conhece letra nenhuma e ele já está com 7 anos! (. . .)

Passo num. . . num. . . caderno pra ele, faço pra ele cobrir, pra ele fazer. . . o nome dele. . .” (H)

— “Eu achava que sim. Aqui ainda L., ainda, ensinou ela a fazer o nome dela. (. . .) A cópia do livro ela faz. Só alguma letra que ela num sabe. . .” (C)

— “Acho. (. . .) Ela faz o nome dela. . . ela está aprendendo muitas coisinha”. (V)

Embora haja concordância sobre a necessidade de alfabetização na pré-escola, há que se ressaltar que os discursos concretos sobre a questão não foram espontâneos — partiram sempre de uma indagação da “professora”. Tal fato denota, sem dúvida, o constrangimento das informantes diante da entrevistadora. Afinal conheciam tais informantes a “proibição”, atribuída ao MOBREAL, de se iniciar o processo de alfabetização na pré-escola.

Duas marcas formais evidenciam o constrangimento dos informantes, face à questão:

— os modalizadores, marcados concretamente pelo verbo “achar” e por expressões tais como “vamos supor”, “né”, que insinuam a hesitação e o assumir apenas parcial do enunciado pelo informante. A ausência dos modalizadores implicaria, pelo contrário, em afirmações categóricas e seguras, que estariam significando a expressão de um desejo inquestionável;

— os objetos dos verbos “aprender” e “conhecer”, que em última instância apontam para o objeto e objetivo da alfabetização.

Neste sentido, apenas para uma informante, (M)** a alfabetização na pré-escola se define como o aprendizado da leitura e da escrita. Para as demais, a alfabetização ora se apresenta como algo pouco definido e claro — “aprender muitas coisas, aprender as coisas, ver as coisas” —, ora como um ato mecânico, dissociado de um processo de construção cognitiva — “conhecer letra, cobrir, fazer o nome, copiar.”

É provável que tais percepções sobre o processo de alfabetização estejam ligadas à própria vivência escolar dos informantes. Vivência passada e vivência atual — através dos filhos mais velhos — onde o aprendizado mecânico e intransitivo se conserva como tônica.

2. O que é mais importante — falar bem ou escrever?

— “Eu acho que... os dois. Porque se a criança falar bem, ela aprende a ler bem, se ela não falar bem ela não aprende a ler

(...) E tem criança que tem problema de fala, demais! (...) Todos eles lá em casa fala: eu vou ir. Meu avô, eu vou ir.

Eu acho que... pra vida, eu acho que o falar é mais importante. Tem gente que não sabe ler e que fala muito bem. Meu marido inclusive tem menos estudo que eu e fala melhor que eu. Devido à convivência dele só no meio da alta sociedade.

E sempre, vamos supor, aquelas crianças que não sabem falar, sempre as professoras observam, tem sempre um médico né, como lá tem o Dr. Paulo” (M)

— “(Silêncio)

Acho que é os dois, né!

(Longo silêncio)

Porque se você souber falar bem, mas não souber escrever, eu acho que não adianta nada.

(Silêncio)

Que que adianta se você sabe falar bonito, falar bem, se você não sabe escrever nada! Manda escrever um bilhete, qualquer coisa, você não sabe. Eu acho que não é vantagem não: falar bonito e não saber ler...” (H)

— “(Silêncio)

Eu acho que é escrever, sabe. Que pra negócio de fala eles têm lá a moça lá que ela verifica o negócio da linguagem das crianças. É escrever a ler, conhecer as letras, né!” (C)

— “Olha, eu... acho falar bem, porque que nem a V. minha — ela fala muita coisa errada. (...) Eu não sei, porque minha mãe me prendia muito. Olha, eu tenho o meu garoto. Ele chegou pra mim e falou: “deixa eu ir ao cinema?” Aí eu falei assim: “deixo, meu filho, ir ao cinema.” (...) Quer dizer, eu deixo. Pra saber andar, se desembaraçar, pra não ficar um garoto bobo.” (V)

Tal como nos discursos concretos sobre a questão da alfabetização, aqui também os informantes pontuam sua expressão com marcas modalizadoras, que traduzem suas dúvidas, hesitações e inseguranças. As mais longas cadeias de silêncio estão aqui presentes. Vejam-se, além das pausas, as marcas modalizadoras mais recorrentes:

— verbo “achar” (em oposição à possível paráfrase “tenho certeza”).

— construções concessivas, condicionais e explicativas (em oposição à construção casual).

Ao serem indagados sobre a importância atribuída às formas de expressão verbal, os informantes procuram justificar suas respostas, apontando as possíveis causas determinantes das percepções contidas em tais respostas. Neste sentido, introduzem suas justificativas, através de um conector casual — porque. No entanto, a conexão inicial é imediatamente seguida de outros conectores, ou mesmo de pausas, que alteram inteiramente o significado pretendido de início. Assim é que se têm conectores causais seguidos ora de conectores concessivos, condicionais (se) ora de pausas, que dão início a construções explicativas (que na verdade em nada esclarecem as respostas dadas, na medida em que funcionam como mero apostos).

Tais estratégias de natureza morfossintática traduzem, de forma transparente, as incertezas, hesitações, indefinições que os informantes têm acerca do tema do discurso, mostrando, possivelmente, que tal tema não se coloca para eles como núcleo de indagações.

Além dos modalizadores, outras marcas formais se evidenciam nos discursos em pauta:

— A justificativa (causal, explicativa, condicional ou concessiva), privilegiando o problema, os contras e não os prós.

Ao procurarem justificar suas percepções sobre as formas de expressão verbal, os informantes não se utilizam de uma argumentação positiva, mas negativa. Não são as vantagens do "saber falar bem" ou do "saber escrever" que são expressas, mas as desvantagens de não se saber uma ou outra coisa. Neste sentido, os discursos parecem refletir implicitamente a consciência de uma vida sempre em desvantagem. As vantagens de se dominar uma ou outra forma de expressão verbal não podem ser expressas, na medida em que se constituem no desconhecido.

— O agente do ensinar a escrever x o agente do ensinar a falar.

Para os informantes parece haver uma nítida dicotomia entre a aprendizagem da escrita e a aprendizagem da fala. Sendo processos dicotômicos, eles têm, igualmente, diferentes agentes — a

escola aparece como a instituição que deverá dar conta do ensino da escrita e da leitura; em contrapartida, o agente responsável pelo ensino da fala se situa num espaço amplo, pouco definido (o mundo), mas sempre fora do espaço da sala de aula.

Através desta breve descrição sobre as estratégias formais de elaboração dos discursos, depreendem-se os seguintes aspectos:

a) primazia do aprendizado da escrita, em detrimento do falar bem;

B) percepção dicotômica entre a aprendizagem da escrita e a da leitura, como valorização explícita da primeira,

c) dissociação entre a aprendizagem da escrita e leitura e o desenvolvimento da fala; sendo assim, cada processo tem o seu agente específico:

— escola — agente responsável pelo ensino da escrita e da leitura;

— espaço não-escolar — agente responsável pelo ensino do bem falar;

d) falar bem: superação de defeitos da fala e domínio de algumas regras gramaticais.

Não fica claro em nenhum dos discursos analisados o porquê da primazia dada ao código escrito. É possível, no entanto, que este e os demais aspectos, subjacentes aos textos, estejam ligados ao próprio estigma social que pesa sobre uma população analfabeta e desconhecadora das normas gramaticais da variedade culta da língua.

Para a superação de sua condição de analfabetos, a escola vem a ser a única e legítima solução. A superação do "falar errado", no entanto, está fora da sala de aula, fora também do espaço cotidiano dessa população — pelo contrário, está no "mundo" indefinido ou no convívio com a "alta sociedade", detentora das normas do bem falar. Importante evidenciar que o desenvolvimento da competência e do desempenho lingüístico não se coloca como questão para os informantes, não fazendo parte, portanto, de suas preocupações mais imediatas. Na verdade, suas preocupações, desejos e necessidades, acerca dos códigos verbais, limitam-se ao domínio dos estímulos que lhes pesam.

Neste sentido, coloca-se ainda uma questão: se o desenvolvimento da competência e desempenho lingüísticos não se coloca no âmbito de suas preocupações, que escreverão seus filhos na escola, após dominarem as regras de ortografia?

III – CONCLUSÕES GERAIS – A LINGUAGEM VERBAL NOS CONTEXTOS PRÉ-ESCOLAR E FAMILIAR

Difícil tarefa esta tentativa de se estabelecerem relações entre aspectos observados no contexto pré-escolar e aspectos presentes nos discursos produzidos no contexto familiar – distintos referenciais, distintas metodologias, distintas análises!

De qualquer forma, as análises feitas sobre os contextos pré-escolar e familiar, se não permitem, por um lado, uma aproximação ideal entre todos os aspectos observados e todos os aspectos presentes nos discursos, por outro, possibilitam que se tracem e se estabeleçam certas relações sobre o papel da linguagem no processo de socialização infantil, nos contextos estudados.

Neste sentido, deve ser evidenciada a distância existente entre a visão institucional acerca da linguagem e aquela percebida junto à população investigada. Se institucionalmente a linguagem, no processo de socialização infantil, se coloca no contexto de um desenvolvimento cognitivo global, no dia-a-dia da pré-escola o aprendizado da fala se coloca como algo natural e espontâneo, dissociado de um conhecimento de mundo e da própria prática pré-escolar. Sendo assim, a reivindicação, subjacente à prática e ao discurso da monitora, é de que a pré-escola incorpore a si a tarefa da alfabetização, entendida como iniciação mecânica ao processo da escrita – “conhecer letras, cobrir, copiar, fazer o nome” – e dissociada, portanto, da leitura.

No discurso das famílias subjaz igualmente a necessidade de alfabetização na pré-escola, entendida igualmente como iniciação ao mecanismo da escrita e, neste sentido, igualmente dissociada do processo da leitura, do desenvolvimento da linguagem e, portanto, de uma construção cognitiva mais global. Vale evidenciar

que, no discurso das famílias investigadas, o desenvolvimento da linguagem tem sua importância reconhecida – no entanto, tal tarefa não pertence ao mundo escolar, mas àquele fora da escola, fora de casa, fora do bairro... É provável que tal percepção seja fruto da própria vivência de uma população que aprendeu, a duras penas, os limites do conhecimento que a escola lhe deu, os limites do mundo do bairro... os limites de sua condição de classe...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. HYMES, Dell. *Foundations in sociolinguistics – and ethnographic approach*. Londres, Tavistock Publications, 1974.
2. ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
3. SHERZER, J. e DARNELL, R. "Appendix 2: Outline guide for the ethnographic study of speech use". In: Gumperz J.J. e Hymes, D. (Org.). *Directions in sociolinguistics*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1972.

NOTAS

*As histórias e questões presentes neste artigo foram extraídas de pesquisa intitulada "Em busca do diálogo – a criança, a família e a pré-escola nas camadas populares", realizada no período 1983/1985, sob o patrocínio do MOBRAF e da FINEP, coordenada por Carmen Dora Guimarães e com consultoria lingüística de Ruth Fonini Monserrat.

*(M) É a única mãe que participa de forma ativa da Associação de Pais na escola estadual que atende à população de Jurujuba. Daí possivelmente a diferenciação presente em sua fala.