

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO MIGRANTE EM
SALA DE AULA**

Daniel Lemos CURY

(Orientadora): Profa. Dra. Maria José Coracini

RESUMO: O presente trabalho visa mostrar as análises parciais do projeto de pesquisa em iniciação científica. Inserido no projeto “A suposta uni(ci)dade da língua: entre memória e esquecimento” e com o objetivo de observar como os alunos migrantes se vêem no contexto escolar, o presente trabalho pretende analisar como se manifestam as construções identitárias dos alunos em seus discursos, de maneira a contribuir para reflexões a respeito da Língua Materna e seu ensino. Como corpora, a pesquisa conta com gravações devidamente transcritas de aulas e entrevistas com alunos de sétima e oitava séries.

Palavras-chave: 1. Identidade, 2. Discurso, 3. Ensino, 4. Língua Materna

Introdução

O trabalho que estamos desenvolvendo se insere no projeto “A suposta uni(ci)dade da língua: entre memória e esquecimento” e tem como objetivo observar como os alunos migrantes se vêem no contexto escolar, além de como se manifestam suas construções identitárias em seus discursos, de maneira a contribuir para reflexões a respeito da Língua Materna e seu ensino. Por meio de gravações de aulas e entrevistas com alunos de sétima e oitava séries, esta pesquisa estuda o desenvolvimento da identidade do aluno migrante. Este aluno se encontra em meio a uma diferente cultura após deslocar-se de uma região a outra. Estudamos quais as conseqüências dessa mudança, pressupondo que a escola postula uma visão homogênea da língua, bem como um sujeito totalizante e responsável pelo seu dizer.

Durante o semestre, foram feitas as leituras relativas à questão proposta no relatório; os *corpora* necessários foram coletados e discutimos, em reuniões, as questões teóricas do discurso, identidade, ensino e o ser-estar entre línguas.

Antes de apresentar os resultados obtidos da análise das entrevistas e das aulas, é necessário entender melhor sob qual perspectiva observamos o contexto escolar e a construção da identidade do sujeito-aluno.

Sujeito, alteridade e identidade.

Partimos da concepção de que o sujeito é social, se (trans)forma na e pela relação com o outro: é, portanto, alteridade; carrega consigo o estranho e, em virtude disso, está sempre em transformação. Como sabemos, o cientificismo procura unificar e homogeneizar o indivíduo (in-diviso, inteiro, completo), reproduzindo uma ilusão de completude que ao mesmo tempo é desejo, pois todo sujeito pensa e deseja ser inteiro e o único responsável por si; pensa ser a fonte de seu dizer, esquecendo-se que carrega consigo outros dizeres, além de ter a ilusão de que sua linguagem é transparente (Pêcheux, 1997).

Se o sujeito é marcado pela alteridade, podemos afirmar que ele é formado e constituído na/pela linguagem, no e pelo outro, já que o sujeito se vê pelo olhar do outro e constrói uma imagem de si mesmo por esse olhar (Lacan). É só a partir do discurso em que está mergulhado e pelo qual é perpassado, que o indivíduo se constitui em sujeito, construindo em seu imaginário uma verdade com a qual se identifica – verdade essa que pensa ser imutável.

Diluído em todas essas identificações, pelas quais o sujeito está sempre atravessado, está a construção identitária. A identidade, sempre em construção, sempre em constante transformação, é formada pelas diversas identificações e posições sociais que o sujeito ocupa em todas as instâncias e situações que vive. Hall afirma que “o sujeito assume identidades diferentes, em diferentes momentos” (1992 [2000, p. 13]), quando, na verdade, a identidade é apenas uma e o sujeito assume diferentes identificações que estão sempre imbricadas, en(tre)laçadas, em conflito.

Dentre todas as identificações que permeiam a identidade, está a nacional, que liga fortemente um sujeito-cidadão a uma nação, sendo esta nada mais que uma comunidade simbólica (Hall, 2000). Segundo Hall,

“A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular (...), criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais (...)” (Hall, 1992 [2000, p. 49-50])

Podemos afirmar, portanto, que, no contexto da pós-modernidade, o simples fato de existirem nações pressupõe a homogeneização da cultura e da língua. Pois língua e cultura estão sempre imbricadas e, por mais que seja dito que uma nação tem uma única língua, há variações nas diferentes regiões de cada país, o que confere heterogeneidade ao que se procura postular como homogêneo. Conforme Derrida,

- “1. Não falamos nunca senão uma única língua.
 2. Não falamos nunca uma única língua.”
- (Derrida, 1996 [2001, p. 19])

Segundo o filósofo francês, toda língua se constitui de outras línguas, mas, ao mesmo tempo, as línguas formam somente uma, constitutiva do sujeito, da qual ele não consegue se desvencilhar. De acordo com a teoria derridiana, aquilo que chamamos de língua materna e aquilo que chamamos de língua estrangeira se relacionam de maneira complexa e paradoxal, assim como se (inter)ligam às questões identitárias e culturais de forma complexa e paradoxal.

“(…) afinal, toda língua é estrangeira, na medida em que provoca em nós estranhamentos, e toda língua é materna, na medida em que nela nos inscrevemos, em que se faz ninho, lar, lugar de repouso e de aconchego; ou melhor, toda língua é materna e estrangeira ao mesmo tempo.”

(Coracini, 2007, p. 48)

Se aceitamos que toda língua carrega consigo a heterogeneidade e se sabemos que a construção identitária de um sujeito que se encontra em meio ao ser-estar entre línguas-culturas está em constante (trans)formação, podemos pensar que há um ser-estar entre línguas-culturas num único país, de aparentemente uma única língua. E pensando nisso, é possível observar, em meio às brechas da linguagem, dentro da materialidade discursiva do aluno-migrante, como sua identidade é permeada por tais conflitos e como a escola lida com as variações lingüístico-culturais.

Algumas análises

Os dados importantes que conseguimos coletar por meio da gravação de aulas e entrevistas não foram em grande quantidade, visto que algumas aulas gravadas foram marcadas por muitas atividades entre os alunos, o que limitou as falas da professora; além disso, as entrevistas com os alunos foram marcadas por reações de timidez e respostas curtas, diferentemente de pesquisas com adultos. No entanto, foi possível chegar a análises satisfatórias.

P: “gente olha / agora vocês têm que tomar cuidado na hora de FALAR / tudo bem / normal / a linguagem informal [inc] / mas eu prefiro escutar falar corretamente // até eu falo do que / é normal / beleza / agora [inc] tomar cuidado na hora de falar / mas é o certo”

(aula 3 da sétima série)

Quando a professora pede, quase que encarecidamente, para que os alunos procurem falar da maneira “correta”, seu discurso está permeado pelo discurso já tão decantado no ambiente escolar: não somente por pedir para que os alunos usem “corretamente” aquele determinado tipo de construção gramatical, mas por dizer, de maneira clara, que é a instituição escolar que estipula a verdadeira forma correta de se falar/dizer a língua portuguesa, considerando-a uma e completa. Sobre o mesmo assunto, a professora também comenta algo que considera errado:

P: “por exemplo você coloca é na prova tá a frase / por exemplo / eu assisto O filme tá errado”

Ao dizer que o verbo ‘assistir’ exige a preposição *a*, vemos claramente o quão heterogênea é a língua: será que o aluno se sente bem em saber que sua outra língua – a língua que ele fala em casa, com a qual ele se sente em casa – não é a mesma da escola? Será que o aluno não sente que sua língua verdadeira é negada?

Ao ser questionado se seus colegas sabem de sua condição de migrante, um dos alunos entrevistados respondeu:

E1: “me perguntaram uma ou duas vezes assim / depois / nada contra”

A outra aluna entrevistada diz que seus colegas não sabem que ela é migrante, e é questionada por quê:

E2: “ah porque ninguém pergunta”

O primeiro aluno entrevistado, ao dizer que nenhum colega teve “nada contra”, pressupõe o fato de que pessoas podem ter preconceito com relação a migrantes. Pudemos perceber, também, que há pouco caso por parte deste aluno em relação à sua migração e o mesmo parece ocorrer com E2, que não se preocupa em contar a ninguém – talvez por temer algum tipo de reação, ou talvez por não se importar com isso. É fato que E2 não se sente totalmente pertencente à cidade em que mora atualmente, visto que deixou claro na entrevista sua preferência por sua região de origem. Ao ser questionada sobre as pessoas de sua terra natal, ela afirma:

E2: “ah porque é mais fácil fazer amizade lá que aqui”

E2 também responde rapidamente à indagação sobre seu possível retorno à sua cidade natal, caso sua mãe tivesse que voltar:

E2: “se eu posso ir e se ela quer ir / eu vou NA hora”

Ou seja, E2 tem preferência por sua cidade e estado e, portanto, não é possível pensar que ela não diz a seus colegas que é migrante por se sentir pertencente à cidade em que mora. O aluno E1, no entanto, além de indiferente à sua condição de migrante, é sucinto em sua resposta à pergunta: “Você gosta mais de sua terra de origem ou de sua cidade atual?”:

E1: “eu pretendo morar aqui”

Não estaria E1, com essa resposta enviesada, tentando encobrir que reconhece o valor do local que escolheu para morar, desqualificando a sua identidade primeira?

Conclusões

A partir das análises feitas até agora, podemos perceber algo que não era imaginado quando o projeto desta pesquisa foi elaborado: o aluno migrante parece sofrer pouco preconceito de forma direta e explícita, seja por parte da escola, seja por parte dos colegas. O aluno migrante é negado, é simplesmente desconsiderado: é como se não houvesse distinção alguma entre alunos migrantes e não migrantes. Entretanto, a instituição escolar parece causar o que Derrida chama de “interdito”: a língua que o aluno migrante fala é simplesmente esquecida e deixada de lado, como se não tivesse a menor importância: ela não é proibida, mas a interdição opera por outras vias, “mais sutis, pacíficas, silenciosas, liberais” (Derrida, 1996 [2001, p. 48]).

Os alunos migrantes entrevistados, que freqüentam a escola paulista, não parecem pensar que há uma negação de sua origem. Oriundos de outro ambiente cultural e lingüístico, os alunos não são levados em conta quando se ensina língua portuguesa no contexto escolar. Tanto o professor quanto a escola, enquanto instituição, negam a presença do aluno e a multiplicidade lingüística de nosso país.

Conforme pudemos observar nas análises feitas, os alunos acatam pacificamente o “interdito” da escola: eles não sentem necessidade de compartilhar a condição de migrantes; tratam displicentemente do assunto, repetindo um discurso que os perpassa, veiculado pela instituição escolar: um discurso que não considera o aluno migrante, que desconsidera a variedade lingüístico-cultural e que postula uma língua una – e, por conseguinte, um sujeito uno e unívoco –, como se houvesse uni(ci)dade em uma língua opaca, na qual se faz presente o erro, o equívoco e a incompletude – na qual se faz

presente o outro. E, como sabemos, o aluno migrante se vê sob o olhar do outro, sob o olhar de uma instituição de poder que o vê ilusoriamente como completo.

O aluno migrante – ou pelo menos os alunos entrevistados – se encontra no entremeio, no ser-estar-entre-línguas-culturas, por mais que ele creia estar em uma única cultura e uma única língua, resultado do imaginário que atravessa a identidade do povo brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BAUMAN, Zygmunt (2004) *Identidade*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- CORACINI, Maria José (org.) (2003) *Identidade e Discurso*. Campinas/Chapecó: Ed. Da Unicamp/Argos
- CORACINI, Maria José (2007). *A Celebração do Outro: Arquivo, Memória e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras.
- DERRIDA, Jacques (1996). *O monolinguísmo do outro: ou a prótese de origem*. Trad.: Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001.
- FOUCAULT, Michel (1971). *A Ordem do Discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 13ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- HALL, Stuart (1992). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaraciara Lopes Louro. 9ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- NIETZSCHE, Friedrich (1880). *A vontade de poder*. Trad. Isabel Henninger Ferreira. Porto: Rés-Editora, 2004.
- ORLANDI, Eni (2005). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 6ª Ed, 1999.
- PÊCHEUX, Michel & FUCHS, Catherine (1975) A propósito de uma análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In F. Gadet e T. Hak (orgs) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad.: Bethânia Mariani et alii. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- PÊCHEUX, Michel (1983) *Discurso: estrutura ou acontecimento?* Trad.: Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 1990.