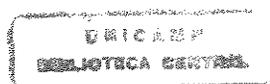


INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS



**UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE**

Geruza Ferreira de Lima Tanaka

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA COMO MEDIADOR
PARA A DESCONSTRUÇÃO DA “DEFICIÊNCIA”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada, na Área de Ensino e Aprendizagem de Língua Materna.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson

Unicamp

Instituto de Estudos da Linguagem

2001

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

T153p

Tanaka, Geruza Ferreira de Lima

O processo de construção da leitura e da escrita como mediador para a desconstrução da "deficiência" / Geruza Ferreira de Lima Tanaka. - - Campinas, SP: [s.n.], 2001.

Orientador: Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Distúrbios da aprendizagem nas crianças. 2. Aprendizagem. 3. Interação social em crianças. 4. Crianças - Escrita. 5. Textos infantis. I. Mayrink-Sabinson, Maria Laura Trindade. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Maria Laura Mayrink-Sabinson

Prof^a. Dra. Maria Laura Mayrink-Sabinson (orientadora)

Prof^a. Dra. Maria Irma Hadler Coudry

Prof^a. Dra. Raquel Salek Fiad

Prof. Dr. Jonas de Araújo Romualdo (suplente)

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por Geusa Ferreira de
Limpa Tanaka ✓

e aprovada pela Comissão Julgadora em
15 / 08 / 2001.

Maria Laura Mayrink-Sabinson

"(...) Os filhos do analfabetismo são alfabetizáveis; não constituem uma população com uma patologia específica que deva ser atendida por sistemas especializados de educação; eles têm direito a ser respeitados enquanto sujeitos capazes de aprender"

Ferreiro - Org. (1990)

Dedico este trabalho ao sujeito da pesquisa, principalmente pela sua resistência em continuar na escola, apesar de todos os percalços encontrados no percurso de escolarização.

Obrigada...

A V.H. que é personagem fundamental na realização deste trabalho.

Aos meus pais que me ensinaram a nunca desistir, mesmo quando o objetivo almejado era difícil de ser atingido.

À Lalau pela paciência em ler e reler inúmeras vezes este trabalho, desde a sua fase preliminar. E mais do que isso, pelo muito que me ensinou, encorajando-me a decidir trabalhar com o tema da dissertação.

Aos professores de IEL pela influência que tiveram em minha formação acadêmica.

À Rachel pelas proficuas discussões durante o curso “Modalidades Lingüísticas Ensino de Língua Materna” (1997)

À Masa pelas sugestões dadas na banca de qualificação.

Às minhas filhas por terem “agüentado firme” a minha “ausência” que, em parte, foi ocasionada pela coleta de dados da pesquisa e posterior análise.

Ao Eric pela gentileza de realizar a tradução do “Resumo” deste trabalho.

Ao meu marido.

SUMÁRIO

Resumo	15
Apresentação	17

CAPÍTULO 1: A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM E DA INTERAÇÃO SOCIAL PARA A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS E DO CONHECIMENTO

1.1. Pressupostos Teóricos	23
1.1.1. O ponto de vista teórico de Vigotsky (1930)	23
1.1.2. As concepções teóricas de Bakhtin (1929)	29

CAPÍTULO 2: UMA DECIFRAÇÃO POSSÍVEL ATRAVÉS DAS PISTAS

2.1. Retomada e atualização de informações sobre o sujeito	37
2.1.1. Informações pessoais sobre V.H.	38
2.1.2. Percurso escolar e breve histórico sobre os atendimentos médico/psicológicos do sujeito	39
2.2. Como cheguei ao sujeito	46
2.3. Metodologia de Coleta do Material	47
2.4. Metodologia de transcrição	49
2.5. Metodologia de análise	49
2.5.1. O paradigma indiciário	50
2.6. Trabalhos recentes baseados em análises indiciárias	55

CAPÍTULO 3: A INTERAÇÃO COMO PROCESSO MEDIADOR NA CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS E DO OBJETO LEITURA/ESCRITA

3.1. O papel das condições de produção segundo Geraldi	62
3.2. Considerações teóricas a respeito da textualidade conforme Koch & Travaglia	65

3.3.	As produções escritas iniciais	68
3.4	Análise do texto 04 – reelaboração baseada nos textos 02, 03 e 04	72
3.5.	Considerações acerca da proposta de produção do texto 05, realizada em parceria	84
3.6.	Análise da escrita produzida em parceria	87
3.7.	Intervenções que podem estar desconsiderando o conhecimento prévio do aprendiz	92
3.8.	O processo de interlocução social como constituidor do conhecimento, da subjetividade e da alteridade	94
3.9.	A construção da leitura	99
3.9.1.	O conceito de leitura	99
3.9.2.	Breve histórico de situações que mediaram as atividades de leitura	102

CAPÍTULO 4: A PRODUÇÃO NA E PARA A ESCOLA

4.1.	O texto que foi objeto de cópia e as atividades correspondentes	112
4.2.	O texto produzido por V.H. a partir de uma gravura oferecida ela professora e as atividades desenvolvidas	116
4.3.	A carta da professora	121
4.3.1.	Situações que mediaram os atendimentos médico/psicológicos de V.H., "entrelaçadas" às informações oferecidas pela professora	122
4.3.2.	O ponto de vista da professora. Suas avaliações são pertinentes ?	122
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS		133
SUMARY		139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		141
ALGUNS ANEXOS		145
DIGITAÇÃO DOS ANEXOS		149

RESUMO

Nesta pesquisa, tenho como objetivo analisar textos produzidos em situação intra e extra-escolar de um aluno multi-repetente, “diagnosticado” pela escola como portador de “dificuldades de aprendizagem”. Na análise, busco resgatar as possíveis reflexões empreendidas pelo sujeito no processo de produção textual. Além disso, analiso carta da professora do aluno, enviada como resposta à solicitação de uma psicóloga que o atendeu em um serviço de saúde, para onde foi encaminhado em função de problemas escolares com a leitura e a escrita. A tentativa é mostrar que o aluno é capaz de ler e produzir textos escritos, embora as instituições que acompanham e/ou acompanharam o seu percurso escolar (escola, psicólogos, médicos) apontem que ele tem dificuldades para aprender, o que teria motivado a série de reprovações.

Fundamentada em uma teoria da linguagem como atividade constitutiva no processo de aprendizado dos sujeitos, parto da possibilidade de que as dificuldades poderiam ser sanadas no próprio contexto escolar e que, portanto, não justificam as seguidas retenções do aluno. Para tanto, privilegio a perspectiva de Vigotsky (1930) e Bakhtin (1929), trazendo para a discussão a importância do “Outro”, além do meio social, para a constituição do conhecimento e dos sujeitos.

A metodologia utilizada na pesquisa baseia-se no paradigma indiciário de investigação das ciências humanas, visto que tal instrumento de análise possibilita resgatar, através de dados muitas vezes considerados marginais, indícios que apontam para importantes reflexões no processo de trabalho do sujeito com a construção da representação da língua escrita.

Palavras chave: 1. dificuldades de aprendizagem, 2. ensino-aprendizagem, 3. interação social, 4. processo de construção da escrita, 5. reelaboração textual.

APRESENTAÇÃO

O trabalho ora apresentado é resultado de inquietações acerca dos chamados “distúrbios de aprendizagem” que fazem parte do cotidiano de contingentes importantes da clientela escolar, principalmente de nossas escolas públicas. A pesquisa foi realizada no âmbito do Projeto “Avaliação e acompanhamento longitudinal de crianças/adultos com dificuldades na aquisição da escrita”, sob responsabilidade das professoras Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson e Maria Irma Hadler Coudry do Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP. O principal objetivo deste projeto é o de contribuir para a discussão da questão da avaliação, diagnóstico e conseqüente atribuição de rótulos (de “dislexia”, “disgrafia”, “dificuldades de aprendizagem”, “distúrbios de aprendizagem” e outros) a sujeitos que se destacam por alguma diferença ou outra razão. Através do acompanhamento longitudinal de sujeitos rotulados por instituições como a escola e serviços de saúde (psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, médicos pediatras e neurologistas), o projeto tem procurado contribuir para o resgate da auto-estima desses sujeitos e para o entendimento do seu processo de aquisição da linguagem escrita. Além disso, aponta a diversidade de caminhos de construção de conhecimentos sobre a escrita, contrapondo aos rótulos o respeito às diferenças.

O interesse pelo estudo dos “distúrbios e/ou dificuldades de aprendizagem”, que ocorrem principalmente na fase inicial da escolarização, teve início já na época da graduação, a partir dos estudos de Lingüística, através de textos oferecidos pelas disciplinas de Psicolingüística, Sociolingüística, Semântica, entre outras. A abordagem teórica das disciplinas fez-me repensar minha própria visão de linguagem, levando-me a rever conceitos a respeito de linguagem/língua, redimensionando critérios de certo/errado quanto ao ensino da leitura e escrita em língua materna. Na pós-graduação, como já havia decidido pesquisar as “dificuldades” encontradas pelas crianças na fase de aprendizado da leitura e da escrita, busquei bibliografia que tratasse do tema. Essa bibliografia, composta, principalmente de textos que discutem as questões de linguagem enquanto um fenômeno dinâmico, social, histórico, mutável e de outros que tratam a aquisição da língua escrita como uma contra parte da língua falada, apresentando suas nuances e diferenças, foram fundamentais para embasar o percurso da pesquisa.

A minha reflexão sobre o aprendizado da leitura e da escrita, mais comumente chamado de alfabetização, não pôde prescindir de reflexões já implementadas. O trecho abaixo, traduz, na minha opinião, as preocupações de vários estudiosos sérios, interessados pelo ensino em nosso país:

“(…) Pelo que tenho observado, a ênfase na escola é na chamada parte mecânica da leitura. A resposta à pergunta ‘O que é ler?’ parece ser, para a escola e mais especificamente para a 1ª série : ‘ler é conhecer as relações letra/som da fala e reproduzi-las’. Independente do método de alfabetização (questão que não pretendo discutir), a ênfase é levar o aluno a conhecer as relações letra/som, a decodificar em som da fala as letras impressas. Essa ênfase transparece nas práticas escolares: na cobrança de uma ‘pronúncia correta’ (...) A ‘pronúncia correta’ que lhe é exigida nada tem a ver com sua fala normal. Esta, aliás, é geralmente estigmatizada pela escola como ‘incorreta’ e ‘imprópria’. Para que a alfabetização realmente aconteça para essa criança, faz-se necessário que a escola:

- 1) Aceite a sua variedade de fala como válida e trabalhe a partir dessa aceitação na sua tentativa de levá-lo ao padrão lingüístico escolar. Do ponto de vista lingüístico, é preciso lembrar, não existem variedades boas ou más, corretas ou incorretas – é a sociedade que estabelece os valores atribuídos às diferentes falas, marcando umas como aceitáveis e desejáveis (geralmente aquelas faladas por quem detém o poder), e outras como inaceitáveis, incorretas, indesejáveis (a fala da classe dominada). (...)
- 2) É necessário que a escola aceite que a criança é um ser que pensa, que levanta hipóteses sobre o que vê, observa, manipula, etc ... Nesse caso, a escola terá de deixar de considerar o chamado ‘aluno normal’ como sujeito do ensino (o aluno abstrato que só existe na cabeça do professor), e passar a considerar o ‘aluno real’, que está sentado à frente da professora. (...)
- 3) No que diz respeito especificamente à leitura, é necessário rever-se as estratégias de correção e as práticas consagradas da leitura em voz

alta, com a cobrança de leitura palavra-por-palavra e a exigência da ‘pronúncia correta’. Se pensarmos nos leitores adultos: quem lê em voz alta? quando? Com que finalidade? Veremos que o normal para um adulto é ler silenciosamente”.¹

Reflexões como as acima colocadas vieram de encontro às minhas inquietações e serviram de parâmetro para subsidiar reflexões acerca do ensino-aprendizagem, no que diz respeito às “dificuldades” encontradas pelos aprendizes iniciantes de leitura e escrita. O interesse inicial por esse tema transformou-se em preocupação, a partir do contato com inúmeros encaminhamentos de crianças para tratamento de saúde, com base num rendimento escolar insatisfatório, do ponto de vista da escola. Essas crianças, grande maioria vinda de escolas públicas, apresentavam, de acordo com as instituições (escola, psicólogos, médicos) que as encaminhavam para “tratamento”, histórias de seguidas retenções e “dificuldades” para aprender a ler e escrever.

Buscando entender o porquê de tais encaminhamentos, decidi acompanhar um aluno multi-repetente de uma escola pública [V.H. (13:05) – julho de 1997] de cidade localizada na região de Campinas. A intenção era verificar quais eram os “problemas de aprendizado” que motivaram a busca pelo sistema de saúde² e o que poderia ser feito para proporcionar ao aprendiz percursos de ensino-aprendizagem, dissociados dos “tratamentos” a que fora submetido, de forma que, eventualmente, pudesse proporcionar-lhe o acesso ao conhecimento da leitura e escrita, além do resgate da própria crença quanto à capacidade de aprender a ler e escrever. Já no início do nosso trabalho, eu acreditava que as dificuldades apontadas pela escola, que justificavam os encaminhamentos dos alunos, poderiam ter sido construídas no próprio processo de ensino oferecido, e que tais alunos eram capazes de aprender, elaborando hipóteses construtivas a respeito do objeto de conhecimento, à medida que entrassem em contato, de fato, com a leitura e a escrita.

¹ MAYRINK-SABINSON (1986) – Leitura: Teoria e Prática, n.º. 07 – Mercado Aberto, pgs. 16, 18, 19.

² Em sua dissertação, Caron (2000) analisa cartas de professores que se referem ao rendimento escolar de crianças com diagnóstico de “distúrbio de aprendizagem”. A pesquisadora critica os psicodiagnósticos feitos por um Serviço de Saúde em Psicologia, visto que o diagnóstico é feito, mas não se segue a ele um acompanhamento das crianças avaliadas.

A minha crença de que as “dificuldades de aprendizado” podem decorrer do próprio processo de ensino está baseada em estudos de autores como Collares & Moysés (1996), Coudry & Scarpa (1985), Coudry (1987), Scarpa (1987), Mayrink-Sabinson (1986, 1993, 1997), Padilha (1997), Patto (1996), Smolka (1996), voltados para questões relacionadas ao aprendizado da leitura e da escrita no início do processo de alfabetização. Tais questões englobam desde a repetência escolar até as “dificuldades” encontradas no processo de construção da leitura e da escrita, que são, muitas vezes, transformadas em impossibilidades de aprendizado. Esses estudos apontam que a construção dessas impossibilidades se inicia no ambiente escolar e é completada quando as crianças, “diagnosticadas” pelos professores como portadoras de “dificuldades” são encaminhadas para tratamento médico e/ou psicológico. Se as outras instituições mantiverem o “diagnóstico” suspeitado pela escola, os alunos dificilmente se livrarão do rótulo de “difíceis ou incapazes de aprender”.

Quando iniciei o trabalho com o sujeito da pesquisa (julho de 1997), ele cursava a 3ª série escolar e estava com treze anos e cinco meses de idade. Já havia sido acompanhado por um centro de educação especial e reabilitação de sua cidade por um período de dois anos, para o qual foi encaminhado pela escola, em função de dificuldades apresentadas no período de alfabetização, que se iniciara em 1991 (ele iniciou acompanhamento psicológico nesse centro em agosto de 1992, ocasião em que se encontrava no ciclo básico). Como o atendimento psicológico no centro não resultou em aprovações escolares, a psicóloga que atendia o sujeito decide, em agosto de 1994, encaminhá-lo para tratamento em um hospital universitário, considerando que um serviço de maior porte poderia resolver os “problemas de aprendizado”.

Embora V.H. argumentasse, no início de nossos encontros, não ser capaz de ler e escrever, minha suposição era de que, ao ser envolvido com atividades de leitura e escrita que lhe interessassem, a incapacidade presumida sofresse transformações, deixando espaços que, eventualmente, pudessem ser preenchidos com o resgate de sua auto-estima. Como o aluno já se encontrava na 3ª série escolar, supostamente alfabetizado, minha expectativa era de que já lesse e escrevesse, mesmo que não tivesse ainda conhecimento da leitura e da escrita esperadas pela escola. Conforme pude observar, folheando os cadernos escolares de V.H., as atividades desenvolvidas pela escola, em sua grande maioria, não estavam voltadas para produções escritas

do próprio aluno. Tais atividades se resumiam a cópias de textos da lousa, questões superficiais de interpretação e de gramática. Considerando esse tipo de atividade, eu acreditava que o aprendizado esperado pela escola tinha poucas possibilidades de ocorrer. Inexistiam, no ambiente escolar, condições de produção (Geraldí, 1993) capazes de levar os aprendizes a construir o conhecimento sobre a leitura e a escrita.

Buscando me distanciar desse tipo de trabalho, priorizei a escrita e reescrita de textos espontâneos³. A incorporação da reescrita tinha a intenção de possibilitar ao aluno a reorganização do conteúdo textual, além da resolução de possíveis inadequações ortográficas e/ou gramaticais que ocorressem em uma “primeira” produção. Essa decisão fundamenta-se em pesquisas⁴ que apontam importantes reflexões dos sujeitos no processo de trabalho com a língua escrita. Essas reflexões, relacionadas a refação/reelaboração textual, estão associadas a recursos como apagamentos, inserções, escritas sobrepostas, etc., que são utilizados pelos aprendizes já em uma primeira produção escrita. No processo de reescrita, a minha expectativa era de que, através de mediação com a interlocutora, o aluno reavaliasse o próprio produto e reescrevesse os textos buscando também atingir a modalidade padrão, exigida pela instituição escolar. O objetivo maior era levar V.H. a ler e escrever, visto que a dificuldade para escrever era a reclamação da escola para justificar as suas seguidas retenções. No processo de reelaboração dessas produções, trabalhei, a princípio, a coesão e a coerência textuais, já que esses fatores são importantes na construção da textualidade.⁵

No desenvolvimento das atividades com o sujeito eram priorizadas situações de uso da linguagem, sem uma preocupação específica com a ortografia e/ou o ensino gramatical. A escolha por esse tipo de trabalho levou em conta o ponto de vista de Geraldí (1993), para quem o ensino da gramática não deve ser priorizado nas séries iniciais. Esse autor aponta “o saber a língua” como uma habilidade que se constrói a partir do uso desta em situações concretas: *“Porque uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de*

³ Os textos que estão sendo chamados de espontâneos se referem a produções escritas que eram realizadas por solicitação da pesquisadora, mas, em algumas ocasiões, o próprio aluno decidia escrevê-los sem uma solicitação prévia.

⁴ Abaurre et alli (1997)

expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua".⁶

Busquei, com a pesquisa, apontar e discutir as reflexões implementadas por um sujeito rotulado como "deficiente", no processo de aquisição da leitura e linguagem escrita. A pretensão era contribuir para a discussão do papel do "Outro/Interlocutor" no processo de construção do objeto de conhecimento, papel este que ora é assumido pelo adulto letrado que ensina, ora é assumido pelo aprendiz enquanto agente ativo do próprio processo de constituição da subjetividade e do conhecimento. Além disso, procurei verificar a importância das situações interlocutivas, instauradas a partir das atividades já citadas, entre o sujeito pesquisado e a pesquisadora. Enfim, este trabalho tenta mostrar as reflexões empreendidas no processo de construção da leitura e escrita, por um sujeito que "afirmava" (porque já fora convencido disto) não saber ler e escrever, embora já submetido à quase oito anos de escolarização (cursou o pré-primário em 1991) e ainda se encontrar na 3^a. série escolar, em 1997.

Partindo do pressuposto de que o acesso ao conhecimento se dá através da relação dos sujeitos com a linguagem, e que estes, enquanto constroem o conhecimento, também se constituem enquanto sujeitos nesse processo, tentei apreender, na singularidade dos dados, respostas para questões, que considero relevantes:

- No processo de interação, como o sujeito se constitui como Interlocutor (Eu/Outro)?
- No processo de trabalho com a linguagem, que aspectos da leitura e da produção escrita se apresentam com singulares, e que mostram a construção do objeto de conhecimento ?
- Como a pesquisadora se constituiu em um "outro" que ensinou o que o sujeito "ainda não sabia"?
- Que papel teria desempenhado o ensino escolarizado no percurso de aprendizado do aluno?

⁵ Costa Val (1994)

⁶ Geraldí, (1993:119)

CAPÍTULO 1

A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM E DA INTERAÇÃO SOCIAL PARA A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS E DO CONHECIMENTO

“A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (...) A psicologia do corpo social não se situa em nenhum lugar ‘interior’ (na ‘alma’ dos indivíduos em situação de comunicação); ela é, pelo contrário, inteiramente exteriorizada; na palavra, no gesto, no ato. Nada há nela de inexprimível, de interiorizado, tudo está na superfície, tudo está na troca, tudo está no material, principalmente no material verbal”. Bakhtin (1992)

1.1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A concepção teórica que fundamentou o desenvolvimento das atividades realizadas com o sujeito é de cunho sócio-interacionista, assumindo a linguagem enquanto um fenômeno social, histórico e, essencialmente dinâmico. Desse ponto de vista, a constituição da linguagem pelos sujeitos, seja em sua modalidade oral, seja em sua modalidade escrita, é vista como um processo construtivo, mediado por relações intersubjetivas, influenciando os sujeitos envolvidos e os contextos onde se dão as interações. Essa concepção está respaldada no trabalho de Vigotsky e Bakhtin (op. citados), em função da perspectiva teórica desses autores.

1.1.1. O ponto de vista teórico de Vigotsky (1930)

A escolha pelas formulações de Vigotsky se deu porque esse autor aborda a dimensão social no desenvolvimento humano, explicando a origem das funções mentais superiores através das relações sociais que o indivíduo mantém com o seu meio histórico-social.

De acordo com essa teoria, o homem se constitui na/pela interação com o mundo, com os objetos, através da mediação de um terceiro elemento que compreende o outro, o signo e o instrumento. É a interação com o “outro” que possibilita à criança compreender e significar o mundo; ou seja, é o “outro” que impregna de sentido as ações da criança, que recorta, aponta, fornece indicativos e apresenta os conhecimentos historicamente construídos (a cultura). O instrumento serve como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade no nível externo, enquanto o signo constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo. Segundo Vigotsky, para o desenvolvimento dos processos mentais superiores é de particular importância a transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória.

Vigotsky atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica, a qual produz formas fundamentalmente novas de comportamento. Essas “formas novas” passam por um processo de construção no meio social externo, através da mediação de um “outro” entre a criança e o objeto. *“O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Esta estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”*.⁷

Segundo o autor, o indivíduo internaliza atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas, tendo como base a operação com signos. Essa internalização é vista como um processo de aprendizado ocorrendo num ambiente que é histórico e essencialmente social. O sujeito histórico desse processo é ativo nas relações estabelecidas em seu meio, as quais se desenvolvem através da mediação do “Outro” e de aparatos desenvolvidos historicamente, proporcionando ao grupo a organização de formas de ação cada vez mais complexas e elaboradas. Mediando a interação entre o sujeito, o meio e o Outro estaria a fala/linguagem que, segundo Vigotsky, é a base da ativação de complexos processos de construção do conhecimento.

Ao privilegiar a mediação e eleger a linguagem como fundamental no processo de construção do conhecimento, Vigotsky afirma que a criança, ao adquirir a linguagem, tem as funções mentais superiores modificadas, e, a partir de então, é capaz de superar as limitações

⁷ Vigotsky (1998:40)

imediatas de seu ambiente e de preparar-se para a atividade futura. É através da fala que a criança planeja, ordena e controla o próprio comportamento e o dos outros. A fala é vista ainda como um suporte fundamental do pensamento, de forma que este não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir. Para o autor, embora pensamento e palavra não provenham de um único modelo existe uma comunhão entre ambos:

“Em certo sentido, entre ambos existem mais diferenças do que semelhanças. A estrutura da fala não é um mero reflexo da estrutura do pensamento; é por isso que não se podem vestir as palavras com o pensamento, como se este fosse uma peça de vestuário. O pensamento passa por muitas transformações até transformar-se em fala; não é só expressão que encontra na fala; encontra sua realidade e sua forma. Os processos de desenvolvimento semântico e fonético são essencialmente idênticos, exatamente porque seguem direções contrárias”.⁸

A importância conferida pelo autor à fala e ao social na construção do conhecimento leva-o a discordar das formulações de Piaget a respeito da fala egocêntrica. Enquanto para Piaget o egocentrismo seria uma fala de si para si mesmo, para Vigotsky é uma fala que pressupõe um interlocutor, tendo em vista que só funciona em situações sociais; e, à medida que entra em declínio, vai sendo substituída pela fala interior. Portanto, o egocentrismo nas crianças não é uma fase que será ultrapassada e extinta; pelo contrário, é um estágio de desenvolvimento que precede a fala interior. Para fundamentar seu ponto de vista, o autor simula uma ocorrência em que estejamos a conversar com alguém que se encontre fora do nosso campo de visão. Se essa pessoa sai da sala e continuamos a falar, supondo ainda estarmos sendo ouvidos e compreendidos, no nível externo, a fala é vista como se fosse dirigida para nós mesmos, mas, psicologicamente, nossa fala é social. Para Vigotsky, a fala egocêntrica considerada por Piaget como um estágio que será ultrapassado, também preenche funções intelectuais e apresenta estruturas semelhantes às da fala interior. O egocentrismo é um fenômeno de transição das funções interpsíquicas para as funções

⁸ Vigotski (1993:109)

intrapíquicas, isto é, da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade mais individualizada. A fala egocêntrica é uma forma que evoluiu a partir da fala social, já que sua ocorrência está associada ao meio e interlocutores da criança. Embora apresente funções e estruturas distintas da fala social, não se dissocia desta no que diz respeito a suas manifestações.

Nesse sentido, pensamento e linguagem desempenham um papel fundamental no aprendizado e desenvolvimento da criança. São responsáveis por uma série de transformações quantitativas e qualitativas, as quais estão diretamente correlacionadas com o meio social e os protagonistas que estão inseridos nos contextos que envolvem e influenciam a formação construtiva da consciência humana. Para Vigotsky, *“O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um micro-cosmo da consciência humana”*⁹

Sua visão teórica desconsidera o desenvolvimento cognitivo enquanto acumulação gradual de mudanças isoladas. Pelo contrário, tal desenvolvimento é entendido como *“um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamentos de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra”*¹⁰

Ao considerar desenvolvimento e aprendizado, Vigotsky retoma teorias que apresentam formulações teóricas diferentes para explicar a co-ocorrência dos dois fenômenos na constituição da estrutura mental dos indivíduos. A primeira delas, segundo a leitura do psicólogo russo, defende a tese de que o desenvolvimento é sempre um pré-requisito para o aprendizado, de forma que este desponta formando uma superestrutura sobre o desenvolvimento, sem interferência sobre o outro. Como a maturação precede o aprendizado, a instrução deve seguir o crescimento mental.

⁹ Vigotsky (1993:132)

¹⁰ Vigotsky (1998:96-97)

Para essa teoria¹¹, o desenvolvimento é visto como uma pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele.

A segunda teoria postula que aprendizado é desenvolvimento. Os partidários dessa concepção afirmam haver uma sobreposição constante entre os dois processos. Eles baseiam-se na noção de reflexo, apontando o desenvolvimento como o domínio de reflexos condicionados, sendo este concebido como elaboração e substituição de respostas inatas¹². Assim sendo, o processo de aprendizado estaria completa e inseparavelmente “misturado” com o processo de desenvolvimento.

A terceira teoria referida por Vigotsky tenta superar o extremo das posturas teóricas precedentes, já que postula uma interdependência entre os dois processos. A tentativa de aproximação entre diferentes conceitos teóricos redundou em visões diferentes dentro de uma mesma teoria, isto é, enquanto alguns teóricos como Thorndike¹³ defendiam que aprendizado e desenvolvimento coincidiam em todos os pontos, outros como Koffka¹⁴ viam o desenvolvimento sempre como um conjunto maior que o aprendizado. Essa visão de superioridade do desenvolvimento foi aquela que teve maior penetração entre os estudiosos ligados a essa teoria, de forma que, embora houvesse a interdependência, os dois processos não coincidiam e o desenvolvimento prevalecia sobre o aprendizado. Para o autor, há um avanço teórico na postura dos defensores desses pressupostos, à medida que é conferido um importante papel ao aprendizado, mas a natureza da interação, enquanto fator mediador desse processo, é deixada quase que inexplorada.

Contraopondo-se às posições teóricas esboçadas acima, Vigotsky apresenta o conceito de “Zona de Desenvolvimento Potencial” (ZDP)¹⁵ que esclarece, de forma inequívoca, a função do aprendizado e o papel do “Outro” mais experiente como mediador no desenvolvimento dos processos mentais superiores. De acordo com esse conceito, o aprendizado cria a ZDP e possibilita o “despertar” de vários processos internos de desenvolvimento, os quais são operacionalizados somente quando a criança interage com outras pessoas em seu ambiente. A

¹¹ Binet et alli, apud Vigotsky, 1998

¹² James, 1958, apud Vigotsky, 1998

¹³ Thorndike, 1914, apud Vigotsky, 1998

¹⁴ Koffka, Growth of the Mind, apud Vigotsky, 1998

ZDP define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. Através da interação verbal e da mediação de “Outros” mais experientes, são criados desafios, e propostas soluções, de modo que o desenvolvimento inscrito no nível da ZDP é ativado e propicia a construção de novas formas de conhecimento. Essas “novas formas” são inicialmente construídas no meio externo e, quando internalizadas, tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento real da criança. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento já completado, enquanto a ZDP aponta o desenvolvimento a ser atingido. Essa caracterização do processo de aprendizado confere-lhe primazia em relação ao processo de desenvolvimento, ou seja, “*o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial*”.¹⁶ Nessa interação, problemas solucionados com a ajuda de outros mais experientes tornam-se, posteriormente, solucionáveis pela própria criança, independentemente do adulto.

Buscando explicar a emergência da ZDP, Vigotsky argumenta que os processos de desenvolvimento não coincidem com os de aprendizado, já que os processos de desenvolvimento progredem de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado.

No que diz respeito ao ensino, Vigotsky baseia-se nas relações entre desenvolvimento e processos de aprendizagem para afirmar que a instrução pedagógica não pode estar orientada apenas para uma etapa de desenvolvimento já concluída pela criança; pelo contrário, o ensino deve vislumbrar um conhecimento ainda em estágio potencial. Caberá ao adulto mais experiente (professor) prover condições para que o aprendiz, em colaboração com o próprio mestre ou colegas mais experientes, possa fazer muito mais do que seria capaz de fazer somente com base na própria capacidade de compreensão de modo independente.

O conceito de aprendizado enquanto instrução não é visto por esse autor exclusivamente do ponto de vista escolar, pois, para ele, as relações entre instrução e desenvolvimento geral estão conectadas desde o primeiro dia de vida de uma criança. Dada a importância do aprendizado como principal coadjuvante dos processos de desenvolvimento, a noção de ZDP possibilita a proposição

¹⁵ Vigotsky, 1988 (esse trabalho do autor foi publicado, preliminarmente, em 1933).

¹⁶ Vigotsky (1988: 116)

de que o ‘o bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento, seja antes, durante ou após a fase escolar.

1.1.2. As concepções teóricas de Bakhtin (1929)

Bakhtin (op. citado) é outra importante fonte de fundamentação teórica para a discussão do papel do “Outro” como mediador na construção do conhecimento. O autor vê o processo de interação social como constitutivo da consciência humana e afirma que a única definição possível da consciência é de ordem sociológica. Segundo ele, o meio onde se dá a comunicação está repleto de signos criados por um grupo organizado, que confere significação ao sistema de signos a partir de referenciais ideológicos que são determinantes para a constituição da consciência dos indivíduos:

“A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem”. (grifos meus)¹⁷

Para Bakhtin, todo fenômeno que funciona como signo tem um suporte ideológico e uma encarnação material. Desse ponto de vista, rejeita os pressupostos da filosofia idealista e a visão psicologista da cultura, as quais alçam a ideologia a um patamar subjetivo, considerando-a como um fato de consciência que encontra no signo exterior, apenas um meio de realização do efeito exterior, ou seja, a compreensão. Na contramão desses postulados, o pensador marxista afirma

que a própria compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico, isto é, *“que o signo se opõe ao signo, que a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos”*.¹⁸ As raízes do ideológico estão ancoradas no terreno interindividual, portanto, o fenômeno não pode ser explicado a partir da consciência individual. A interindividualidade deve estar, necessariamente, incluída numa unidade social, para que sistemas de signos sejam constituídos e possam, através da palavra, se fazerem presentes em todos os atos de compreensão e interpretação.

Segundo Bakhtin, o aspecto semiótico das comunicações sociais aparece de forma mais clara e completa na linguagem, já que esta é considerada como o modo mais puro e sensível da relação social. A palavra, além de ser um signo mais puro e indicativo, é vista também como um signo neutro. Os demais sistemas de signos são específicos de algum campo particular da criação ideológica, de forma que cada domínio possui seu próprio material e formula signos que lhe são específicos, não podendo servir a outros domínios; já a palavra, neutra em relação a qualquer função ideológica específica, pode preencher qualquer espécie de função ideológica, tendo em vista a sua presença em todos os atos de compreensão e interpretação dos signos culturalmente constituídos.

Esse estudioso marxista busca fundamentos na natureza semiótico-ideológica da palavra para implementar explicações acerca das relações recíprocas entre a infra-estrutura e as superestruturas da sociedade, e, para isso, leva em conta mudanças que são operacionalizadas tendo como suporte a palavra. Segundo ele, essas explicações são um dos problemas mais complexos que pode ser esclarecido pelo estudo do material verbal; não tanto pela natureza semiótica da palavra, mas, principalmente por sua ‘ubiquidade social’:

“As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas

¹⁷ Bakhtin (1992:36)

ideológicos estruturados e bem formados. (...) A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais”.¹⁹

Para o autor, a palavra é o material privilegiado da comunicação da vida cotidiana. Além disso, detém uma propriedade que a torna o primeiro meio da consciência individual, pois, ao mesmo tempo em que a sua realidade resulta do consenso entre indivíduos, é produzida pelos próprios meios do organismo individual sem recorrência a alguma outra espécie de material exterior ao sujeito falante. Essa característica determina o papel da palavra como material semiótico do discurso interior e confere-lhe a função de instrumento da consciência, que acompanha toda criação ideológica:

“A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica - todos os signos não verbais -banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele”.²⁰

Na concepção bakhtiniana, a palavra também é o fundamento da vida interior, do psiquismo. Mas, a origem do discurso interior está num terreno exterior, concreto, sociológico e significativo. Há uma interdependência entre as duas esferas (interior/exterior) do ponto de vista ideológico propriamente dito, não sendo possível estabelecer uma fronteira entre o psíquico e o ideológico. Assim sendo, todo conteúdo ideológico, independente do código pelo qual é veiculado, pode ser compreendido e assimilado pela consciência e ser produzido através do signo interior. Os signos exteriores, por outro lado, são envolvidos e influenciados pelo conteúdo semiótico da consciência. Essa estreita conexão signica leva à certeza, segundo Bakhtin, de que

¹⁸ Bakhtin (1992:33)

¹⁹ Bakhtin (1992:41)

²⁰ Bakhtin (1992: 37/38)

todo signo, inclusive o da individualidade, é social. Assim sendo, o pensamento, desde a origem, pertence ao sistema ideológico e é subordinado às leis deste.

Como todo signo é ideológico e resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação, com o signo lingüístico não poderia ser diferente. Na opinião de Bakhtin, este se vê marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados. Os processos de transformação ideológica refletem-se na língua em grande escala, tendo em vista que no sistema lingüístico são confrontados índices de valor contraditórios. Essa contradição surge à medida que classes sociais distintas utilizam um mesmo código ideológico de comunicação para expressarem relações e visões de mundo antagônicas. Nesse contexto, *o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes*²¹. Essa característica confere ao signo ideológico uma plurivalência social que é de extrema importância, já que possibilitará a evolução do signo no interior da luta de classes.

Em seu trabalho de 1929, Bakhtin criticou duas tendências do pensamento filosófico e lingüístico de estudiosos que eram seus contemporâneos: ao que ele denominou de subjetivismo idealista, representado por Wilhelm Humboldt e ao objetivismo abstrato, cujos pressupostos foram traçados e defendidos por Ferdinand de Saussure. Ele cita quatro proposições que, segundo sua perspectiva, resumem as posições fundamentais da tendência Humboldtiana e de seus discípulos, quanto a língua:

- “1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação lingüística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito

²¹ Bakhtin (1992:46)

inerte, tal como a lava fria da criação lingüística, abstratamente construída pelos lingüistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado”.²²

Ao contrário da primeira tendência, a escola saussureana vislumbra o sistema lingüístico enquanto centro organizador de todos os fatos da língua. Enquanto a primeira tendência vê a língua como um processo criativo se materializando em atos individuais de fala, Saussure a considera como uma norma indestrutível não sujeita à criação refletida pelo sujeito falante, que só pode aceitá-la como tal. Para essa posição teórica, cada enunciação é única porque cada som produzido é individual, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos que se repetem no interior de um determinado grupo de locutores. Esses traços idênticos seriam determinantes para a normatividade da língua, e responsáveis por sua unidade e compreensão por falantes de uma mesma comunidade. Buscando esclarecer os pressupostos dessa tendência, Bakhtin enumera, assim como para o pensamento Humboldtiano, quatro proposições:

- “1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas lingüísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis lingüísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos lingüísticos no interior de um sistema fechado. Essas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações lingüísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos lingüísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações da formas

²² Bakhtin (1992:72-73)

normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si”.²³

Bakhtin questiona nesses postulados teóricos a ausência dos contextos sociais e a realidade ideológica fundamentais para os estudos da linguagem. Apontando um outro percurso para os estudos da língua, ele visualiza esta não como um sistema acabado, mas como um sistema que serve a necessidades enunciativas concretas, num dado contexto concreto. Desse modo, o que importa não é o aspecto da forma lingüística enquanto norma, mas a possibilidade de novas significações que essa forma adquire em contextos sociais determinados. Seu ponto de vista confere à língua um caráter histórico, mutável, dependente dos usos que são implementados em situações reais de comunicação sócio-histórica-ideológica.

Ao contrapor-se à visão de língua enquanto sistema abstrato imutável (Saussure) ou como fenômeno inscrito no psiquismo individual (Humboldt), Bakhtin afirma que: *“A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”*.²⁴ Para Bakhtin, o sentido da palavra é totalmente determinado pelo seu contexto. Ela está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico e vivencial. Mesmo as formas escritas são construídas como resposta a alguma coisa e se destinam à compreensão de outros. A enunciação não se dá no vazio, sempre pressupõe um outro; ou seja, a palavra procede de alguém e se dirige para alguém, se constituindo no produto da interação do locutor e do interlocutor. Para o autor, *“(...) a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”*.²⁵

²³ Bakhtin (1992:82-83 – 6a. edição)

²⁴ Bakhtin (1992:123)

²⁵ Bakhtin (1992:112)

Assumindo a língua enquanto um sistema mutável, Bakhtin argumenta que esta não pode ser transmitida de geração a geração como um sistema acabado. Os usuários do sistema lingüístico “penetram” na corrente da comunicação verbal, inscritos num contexto histórico e social propiciador do despertar da consciência dos indivíduos. O aprendizado da língua materna ocorre em contextos evolutivos e dinâmicos, que, necessariamente, provocam mudanças na estrutura do sistema lingüístico. O processo de assimilação de um sistema pronto, só é possível quando se adquire uma língua estrangeira, mas, mesmo assim, para a aquisição há a dependência de uma consciência já constituída, através da língua materna; consciência essa, cuja formação se dá através da expressão-enunciação que organiza, modela e determina a orientação da atividade mental.

CAPÍTULO 2

UMA DECIFRAÇÃO POSSÍVEL ATRAVÉS DAS PISTAS

“Se as pretensões do conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a idéia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios - que permitem decifrá-la”.

Ginzburg (1989: 177)

2.1. Retomada e atualização de informações sobre o sujeito

O sujeito da pesquisa, em outubro de 2000 estava com dezesseis anos e oito meses (V.H. - 16:08) e encontrava-se na 5ª série²⁶. Em 1997 - ano do início da coleta de dados - cursou a 3ª. série e conseguiu aprovação para a série seguinte. Cursou a 4ª. série nos anos de 1998 e 1999.

Quando iniciamos o trabalho com a leitura e a produção escrita, fiz um contato com a professora do aluno, tentando obter informações sobre as “dificuldades” escolares que ele estava encontrando, já que essa era a justificativa para o encaminhamento do mesmo a serviços de saúde. Enviei, através de V.H. e sua avó, uma carta à professora, relatando que era aluna da pós-graduação e que iria acompanhá-lo, pretendendo desenvolver atividades de leitura e escrita. Não obtendo resposta num primeiro momento, fiz mais uma tentativa que também não surtiu efeito. A busca de informações sobre a situação escolar do sujeito tinha o objetivo de, eventualmente, incorporar às atividades desenvolvidas questões relacionadas a possíveis dificuldades que estivessem sendo encontradas no ensino-aprendizado oferecido pela escola, de

²⁶ Uso como referência outubro/2000 porque, a partir de então, perdi contato com o sujeito (ele mudou de endereço).

maneira que o nosso trabalho pudesse, de alguma forma, colaborar no sentido de “diminuir os riscos” de futuras reprovações. Como não consegui estabelecer contato com a professora, organizei, a princípio, prioritariamente, atividades voltadas para a produção de textos espontâneos e leitura de livros infantis.

2.1.1. Informações pessoais sobre V.H.

V.H. é filho único. Mora com a mãe, um tio e a avó materna (que é viúva). A mãe trabalha como empregada doméstica, a avó sobrevive de aposentadoria do marido e o tio é funcionário da prefeitura da cidade onde residem. Quanto ao pai, motorista de caminhão, após a separação do casal, mora sozinho. Segundo a avó materna, o pai vive desempregado em função de problemas com alcoolismo, os quais também seriam responsáveis pelo fim do casamento dos pais de V.H. O “vício” do pai, de acordo com avaliações da avó materna, além de dificultar a relação com a mãe e o próprio V.H., tem influenciado nas demissões dos empregos que consegue. A mãe do aluno estudou até a 4ª. série, e o pai parou de estudar nas séries iniciais.

Segundo informações da avó, obtidas quando iniciei este trabalho em 1997, a mãe era muito agressiva com o filho, chegando a surrá-lo algumas vezes. O comportamento da mãe era “justificado”, já que ambas (mãe e avó) afirmavam que ele era *muito desobediente*, “*fugia*” *para brincar na rua com os amigos e não gostava de estudar*. Elas acreditavam que V.H. *realmente tinha algum problema mental que atrapalhava o rendimento nos estudos e colaborava com atitudes que consideravam infantis* (soltar pipa, jogar bola de gude, enforçar aula, simular doença para não ir à escola) *para alguém de sua idade*.

Pelo que pude observar, em todo o tempo que convivemos, V.H. era carinhoso, falante, receptivo e interessado pelas atividades que desenvolvemos juntos. Embora nos encontros iniciais apresentasse desconfiança e descrença em relação ao trabalho proposto (inclusive afirmando que “*faria mais uma tentativa*” para tentar corresponder ao empenho da avó), quando conseguiu, após alguns encontros, compreender uma leitura feita sem vozear (no início, o aluno só conseguia processar a leitura, decodificando, em voz alta), disse-me que começava a acreditar que fosse capaz de aprender (“*eu acho que não sou tão burro, até já consigo ler só prá mim e entender*”).

2.1.2. Percurso escolar e breve histórico dos atendimentos médico/psicológicos do sujeito

Como já esboçado na apresentação deste trabalho, antes mesmo de se iniciarem as reprovações (agosto de 1992), V.H. foi encaminhado pela escola a um serviço psicológico mantido pela prefeitura de sua cidade, onde foi acompanhado até outubro de 1994. De acordo com informações da avó, a escola decidiu encaminhá-lo para acompanhamento com o psicólogo porque ele não estava conseguindo acompanhar a classe e, em função disso, corria *sérios riscos de ser reprovado naquele ano*²⁷. A família do aluno via a decisão da escola como um fator positivo, pois acreditava que essa decisão iria prevenir as possíveis retenções escolares.

Os dois anos de “tratamento psicológico” não surtiram o efeito esperado pela escola, já que V.H. manteve-se nas séries referentes ao ciclo básico até 1994 (na vigência do atendimento psicológico), sendo aprovado para a 3^a série apenas no final de 1994, ainda sob a condição de que deveria continuar o “tratamento”, desta vez, em um serviço mais especializado, um hospital universitário. O encaminhamento para o serviço especializado foi feito pela psicóloga do centro de reabilitação, a qual acreditava que o hospital poderia oferecer subsídios para uma melhor compreensão do “caso”.

O aluno foi encaminhado ao hospital em agosto de 1994 com solicitação de avaliação neurológica. (*“Encaminhamos V.H., 10 anos, para avaliação neurológica. A criança é atendida no setor de psicologia. Solicitamos encaminhamento para maior compreensão do caso”*).²⁸ Em sua primeira consulta no hospital, V.H. foi avaliado por um serviço de triagem médica em neurologia que o encaminhou para seguimento em um ambulatório denominado Ambulatório de Dificuldades de Aprendizagem. A justificativa do serviço de triagem para a necessidade de seguimento nesse ambulatório se fundamentava no rendimento escolar informado pela avó do aluno como insatisfatório e pelo fato de ainda não ter conseguido se alfabetizar na segunda série (*“Cça (sic) com 10 anos. Péssimo rendimento escolar, não alfabetizada no 2º ano”*).

²⁷ O itálico será utilizado para destacar falas a respeito de V.H.

Na primeira consulta realizada pela psicóloga do ambulatório de Dificuldade de Aprendizagem (outubro de 1994) foi feita uma entrevista com a avó de V.H., que ofereceu as primeiras informações sobre seu comportamento intra e extra-escolar, como podemos verificar através de escrita relacionada a esse atendimento:

“Paciente com 10 a, cursando atualmente a 2ª série pela 3ª vez.

Foi encaminhado pelo CEER (centro de reabilitação) , onde faz acompanhamento psicológico em grupo, há 2 a.

Porém, a avó refere não ter percebido melhora nenhuma em desempenho escolar.

V. não lê, nem escreve ou calcula mentalmente. Gosta de brincar e assistir T.V.

V. é filho único. A avó comenta que os pais já se separaram uma vez, por problemas paternos com alcoolismo.

A avó nega intercorrências gestacionais, neo e pós – natais, assim como histórias de D.A. familiares.

Cond.: Triagem e Psicodiagnóstico.

Ainda nessa primeira avaliação, foi enviada uma carta à professora do aluno, através da qual eram solicitadas informações sobre seu rendimento escolar. Nas consultas subseqüentes (seis consultas), foram aplicados os testes psicológicos (“Aplicação Wisc execução”; “Aplicação figura humana e Bender infantil”; “Aplicação teste H.T.P.; “Aplicação provas de Luria”).

No primeiro retorno, quando foram iniciados os testes psicológicos, o aluno trouxe a carta de sua professora que respondia à solicitação da psicóloga. Com essa carta (transcrita e analisada no Capítulo 4), a professora “esperava estar colaborando” com o possível desempenho do aluno durante o atendimento no serviço psicológico. Dentre outras informações, a professora afirmava que o aluno, após cinco anos de escolarização (incluindo o pré-primário que foi cursado em 1990), escrevia quase nada durante as aulas, *muitas vezes apenas “o cabeçalho”*.

²⁸ Esta e demais informações sobre os atendimentos médicos e/ou psicológicos do sujeito foram colhidas através de informações da avó e de consulta ao seu prontuário.

Por solicitação da psicologia, V.H. foi atendido também pelo serviço médico de neuro-pediatria, em janeiro de 1995, cuja avaliação e diagnóstico podemos verificar na transcrição abaixo:

“Cça (sic) encaminhada da Psicóloga por distúrbio de aprendizado. Avó informa que a criança está na 2ª série, há 4 anos, pelo relatório da professora cça (sic) é quieta, não conversa muito, fica brincando c/ lápis ou borracha. O mesmo informa que não consegue entender o que a professora está ensinando, sabe contar até 10, fazer conta soma e subtração. Durante a consulta cça (sic) respondeu todas as perguntas estando as respostas adequada (sic) para a idade.

HP²⁹ ((suponho que esta sigla está relacionada com o histórico de vida/saúde da criança)):

Avó não sabe detalhes, diz que a cça (sic) teve desenvolvimento normal. Ficou internado 1 x (sic) por pneumonia.

Nega TCE ((trauma de crânio encefálico)), crise convulsiva, meningite.

Exames neurológico

- *prova do exame evolutivo nl (sic)*
- *pares craniano nl (sic)*
- *força motora simétrica*

HD ((hipótese diagnóstica)): Distúrbio aprendizado acadêmico – falta de estímulo

CD ((conduta)): Acompanhamento p/ com o psicológico (sic)

Estímulo da família

Motivação escolar”

O acompanhamento no Ambulatório de Dificuldades de Aprendizagem, que se estendeu de outubro/94 a fevereiro/95, esteve voltado, basicamente, aos testes psicológicos, que resultaram numa avaliação que foi encaminhada à professora do aluno e ao centro de psicologia que o encaminhara ao hospital. Nessa avaliação, a psicóloga sugere que o aluno retome as consultas no

²⁹ As escritas entre parênteses duplos se referem a explicações sobre as siglas que aparecem nas informações médico/psicológicas sobre o sujeito.

setor de psicologia de sua cidade e procure atendimento psico-pedagógico na rede pública de ensino. A avaliação psicológica de V.H. consta de relatório feito pelo serviço de psicologia, conforme podemos verificar a seguir:

“Avaliação psicológica

V.

Queixa: Dificuldade escolar

Anamnese Psicológica

A gestação de V. não foi planejada. A idade materna era de 24 anos. Mãe relata ter passado por muito nervoso durante a gravidez.

O parto foi prematuro (8 meses), hospitalar e cesariana. Seu peso ao nascimento foi 2.380. Não houve complicações pós-parto.

Quanto ao sono, mãe refere que V. pula e apresenta sudorese durante o sono. Ri enquanto dorme e precisa de luz acesa.

Mãe coloca que V. apresentou dificuldade de sucção . Usou a mamadeira até os 6 anos de idade. Recebeu ajuda da mãe nas refeições até os 5 anos. V. sempre foi mau alimentado, chegando a desenvolver uma desnutrição.

Em relação DNPM, sorriu com 1 mês, firmou a cabeça com 3 meses, engatinhou com 1 ano, ficou de pé com auxílio com 13 meses, andou com 2 anos e falou as primeiras palavras com 5 anos e recentemente tem apresentado episódios de gagueira.

O controle esfinteriano anal e vesical noturno foi obtido com 5 anos de idade. V. usou chupeta até os 6 anos e em alguns momentos rói unha.

Quanto à escolaridade, V. tem mostrado dificuldade em aritmética, escrita e leitura. Há 3 anos está na 2ª série. Seu relacionamento com a professora e colegas é bom. V. gosta de brincar com outras crianças, faz amigos facilmente e se dá bem com eles.

Em relação a (sic) saúde, com 6 anos apresentou pneumonia, bronquite e anemia, quando ficou internado 2 dias. Aos 7 anos também ficou internado com história de desnutrição.

Foi operado da fimose e se queixa de tonturas e cefaléia.

Quanto aos antecedentes familiares, mãe e avó materna e o pai são nervosos, agitados e agressivos. Dois tios maternos tem (sic) doença mental. Pai é alcoólatra e segundo a mãe parou de beber a (sic) 8 meses.

O relacionamento do casal é conflituoso. A mãe é agressiva com V., mas faz tudo o que ele quer. V. tem um bom relacionamento com o pai, apesar de ser mais apegado a mãe.

É importante relatar que V. fez tratamento psicológico durante 2 anos e já recebeu alta.

Conclusão

Em relação ao aspecto cognitivo, V. mostrou-se um pouco abaixo do esperado para sua faixa etária. Este atraso pode ser decorrente da falta de estimulação ambiental.

Não houve atraso nas provas de organização grafo-perceptiva, mostrando dificuldade apenas na orientação espacial e estando na média em posição relativa e construção de ângulos. Parece não apresentar sinais de organicidade.

Na avaliação neuro psicológica, V. mostrou bom desempenho.

V. apresenta dominância lateral superior e inferior esquerda. Tem adquirido habilidades como: coordenação motora fina, lateralidade direita, imitação e reprodução de gestos ritmo, simbólicos, discriminação tátil e visual, fala receptiva, linguagem expressiva e memória. Nomeia partes do corpo humano, porém não delinea corretamente.

Mostrou dificuldade na lateralidade cruzada e em atividades pedagógicas. V. reconhece apenas algumas letras e números, de modo que não lê uma palavra ou frase. No ditado e escrita espontânea, há trocas e omissões de letras. Na verdade, a escrita está sendo adquirida neste momento. Apresentou dificuldade também na resolução de processos matemáticos simples.

Quanto ao aspecto emocional, observou-se auto conceito pobre e sentimento de inferioridade, tensão excessiva e grande necessidade de proteção e afeto. Parece apresentar tendências a somatização, visto que sua ansiedade não é externalizada. E por último parece existir um forte desejo de relacionar-se com a figura paterna.

Encaminhamento

- *psicoterapia*
- *acompanhamento psicopedagógico.*

02/95”.

Assim como o acompanhamento realizado pelo centro de reabilitação, o “tratamento” oferecido pelo hospital não resultou em melhoria da situação escolar do sujeito, que ficou retido na 3ª série por três anos consecutivos (1994, 1995, 1996). Em função da insistência da escola de achar uma doença que justificasse as retenções do aluno, a família é convencida de que ele apresentava “*sérios problemas de cabeça*” que seriam responsáveis pelas dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita. Na opinião dos familiares, todos os recursos para ajudá-lo haviam sido acionados — acompanhamento no centro de reabilitação e no hospital —, e, apesar disso, o aluno continuava sendo reprovado. As “dificuldades” surgidas no processo de escolarização são transformadas em uma doença, que é aceita como “real” pelos responsáveis por V.H., e, como não poderia ser diferente, levam-no a assumir toda a responsabilidade pelos “problemas de aprendizado” colocados.

A apresentação desses dados tem o objetivo de mostrar as situações que envolveram o sujeito, já que acredito que tais situações mais atrapalharam do que colaboraram na resolução dos “problemas” relatados como de responsabilidade de V.H.

Como é possível perceber, todos os avaliadores do sujeito partem de uma suposição inicial de sua professora e seguem tecendo considerações no mesmo patamar. Não há, em nenhum momento, “falas” que busquem questionar o ponto de vista da escola ou apontem reflexões sobre a origem dos problemas encontrados no percurso de avaliação.

Já no primeiro atendimento, o médico apenas registra as “queixas” da avó do aluno e encaminha o “paciente” para acompanhamento no setor de psicologia. A psicóloga, por sua vez, após uma primeira avaliação pautada em informações da avó do aluno, encaminha-o a um neurologista infantil, buscando verificar se não haveria “algum problema mais sério de doença neurológica” que pudesse, eventualmente, estar influenciando no desenvolvimento escolar. Possivelmente, a psicóloga tenha encaminhado o aluno a um neurologista, baseada nos

antecedentes familiares, visto que aponta em sua “anamnese psicológica” que o pai é alcoólatra, além de nervoso, agitado e agressivo, assim como a mãe e a avó de V.H., e que dois dos tios maternos são portadores de doença mental.

O neurologista, embora faça referência a colocações de V.H. (“*O mesmo informa que não entende o que a professora está ensinando*”) e até afirme que as respostas dadas estão de acordo com a idade (sugerindo, implicitamente, que não haveria doença mental), não desenvolve argumentos que levem em conta o ponto de vista do sujeito, se limitando a manter o diagnóstico inicial relacionado às dificuldades escolares.

A avaliação psicológica destinada à escola, ao centro de reabilitação e aos responsáveis por V.H. aponta o aluno como alguém portador de “*auto conceito pobre e sentimento de inferioridade*”, além de apresentar “*tensão excessiva e grande necessidade de proteção e afeto*”. Esses problemas são visualizados, mas não há uma proposta de acompanhamento voltada para a reflexão das origens de tais problemas, com o objetivo de saná-los ou, pelo menos, minimizá-los.

Em todo o processo avaliatório, V.H. é tratado como um “objeto” sobre o qual são feitos comentários, suposições; suas dúvidas não são levadas em conta, a ele não é dado o direito de se colocar enquanto sujeito da própria avaliação. A escola não é sequer imaginada como agente coadjuvante, de alguma maneira, no percurso de vida do sujeito; é vista como um elemento neutro. Embora a psicóloga não correlacione explicitamente os problemas de saúde da família (nervosismo, doença mental) com as “dificuldades de aprendizado” apresentadas pelo sujeito, o fato de enumerá-los é um indício de que talvez esteja buscando uma possível justificativa para a “deficiência” do aluno. Com isso, o diagnóstico inicial é mantido, e para pior, pois o aluno foi submetido ao “crivo” de especialistas que confirmam as suposições da escola.

2.2. Como cheguei ao sujeito

Não verificando mudanças positivas na situação de aprendizado de V.H., apesar de todos os esforços empreendidos³⁰, e também por não ter conseguido atendimento psico-pedagógico para o aluno, a avó procurou novamente atendimento médico para o neto, em fins de 1996 (nesse ano, o aluno cursava, assim como no ano seguinte, a 3ª série escolar). Nessa época não houve intermediação oficial da escola, mas a mãe do aluno era constantemente lembrada de que precisaria “*arranjar um jeito*” de ajudar o filho, pois a instituição escolar já não sabia o que fazer para levar o aluno a aprender a ler e escrever.

Naquela ocasião, tive oportunidade de conhecer a avó do aluno e participar de suas preocupações a respeito das repetidas retenções de V.H. na escola. Disse-lhe que era professora e pretendia seguir alunos com queixas de dificuldades escolares, já que tencionava ingressar no Programa de Mestrado com um projeto de trabalho voltado para a produção de leitura e escrita com crianças repetentes. Na perspectiva de haver alguém que pudesse “resolver os problemas dele”, a avó desistiu da consulta e ficou de entrar em contato comigo no ano seguinte. Em março de 1997, quando iniciava as disciplinas do Mestrado, entrei em contato com a avó, informando-a de que iniciaria o acompanhamento do aluno em julho de 1997.

Meu primeiro contato com o aluno ocorreu em 06/07/1997, ocasião em que conversamos sobre o trabalho a ser desenvolvido: leitura de textos infantis (a princípio) e escrita/reescrita de textos espontâneos. Tendo em vista as férias escolares, sugeri-lhe que escolhesse material (vários livros infantis foram colocados à disposição do aluno) para ser lido nas férias de julho. Combinei com V.H. e sua avó que grande parte da leitura deveria ser realizada em casa, pois os nossos encontros ficariam reservados para a discussão dos textos lidos e a refacção das produções escritas que deveriam ser realizadas previamente. Dado o fato de V.H. dizer repetidamente que encontrava muitas dificuldades para entender o que lia, solicitei que as leituras fossem feitas por um adulto até que houvesse maior familiaridade com a leitura. A minha solicitação não foi bem aceita pelos adultos responsáveis pelo aluno, pois argumentavam que, além de não terem o hábito

de ler, não tinham paciência com V.H. Em função disso, em muitos de nossos encontros, fui leitora dos livros oferecidos ao aluno.

2.3. Metodologia de Coleta do Material

A minha proposta para os encontros era de que fossem quinzenais, com aproximadamente noventa minutos de duração, e realizados no IEL (Instituto de Estudos da Linguagem)/UNICAMP – Sala do Projeto Integrado de Pesquisa-Aquisição da Língua Escrita –. Como a avó de V.H. afirmava ter dificuldades financeiras para custear a própria locomoção e a dele até a Universidade, enviei uma carta ao serviço de saúde da cidade informando que era aluna do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada do IEL e pretendia acompanhar as dificuldades escolares de V.H., e que, para tanto, seria necessária a ajuda daquele serviço com as passagens de ônibus. O serviço de saúde da prefeitura atendeu a minha solicitação e a avó de V.H. comprometeu-se a trazê-lo quinzenalmente para os nossos encontros.

Inicialmente, os encontros aconteceram como combinamos, porém, com o passar do tempo sofreram irregularidades em função das dificuldades enfrentadas pela avó de V.H. em se deslocar de sua cidade até a Universidade. Um dos motivos geradores das irregularidades estava ligado às inconstâncias do centro de saúde em liberar passes, sempre que eram solicitados. Outro dizia respeito a problemas de saúde da avó que impediam-na de trazer o neto para os encontros combinados. Quando a avó não tinha condições de acompanhá-lo, ele vinha com a mãe, mas essa mudança também não conseguia regularizar suas vindas aos nossos encontros, pois, além da mãe não ter o mesmo interesse que a avó em acompanhá-lo, ainda existia a questão financeira que era um fator responsável pelas dificuldades. Com isso, além das mudanças ocorridas em relação à quantidade de encontros, também o local sofreu alteração, de forma que a proposta inicial de utilizar o espaço do Projeto Integrado foi reelaborada, incorporando outros espaços; isto é, alguns dos encontros ocorreram em minha casa e outros na residência de V.H.

³⁰ A avó do aluno considerava grandes esforços o fato de precisar acompanhá-lo às sessões de terapia no centro de reabilitação e, posteriormente, às consultas realizadas no hospital. As idas ao hospital eram quinzenais e ocasionavam gastos com passagens e alimentação, muitas vezes indisponíveis no orçamento da família.

O contato com o sujeito e sua família, através dos encontros que mantivemos em sua casa, possibilitou-me averiguar a quase inexistência de material escrito à disposição do aluno. Os únicos portadores de textos escritos que pude verificar em sua residência foram livros didáticos, uma bíblia, cadernos escolares e dois gibis. Ele conta com aparelho de vídeo, de forma que, eventualmente, pode ver filmes em casa. Segundo informações de V.H., os filmes aos quais tem acesso são aqueles escolhidos pelo tio, de modo que as preferências do sujeito não são levadas em conta. Nos intervalos de nossos encontros, coloquei material audio-visual à disposição de V.H. (os filmes “o Rei Leão” e a “Bela e a Fera”, episódios da “Turma da Mônica” e do “Castelo Ratinbum” da Rede de Televisão Cultura). A minha intenção era proporcionar-lhe “leituras” que extrapolassem o universo dos textos escritos, além do “confronto” de informações similares veiculadas por um e outro meio de comunicação.

Estabeleci, a princípio, o período de um ano para a coleta de dados (julho de 1997 a julho de 1998). Como os encontros sofreram muitas intercorrências, o período de coleta foi estendido até início de 1999. Após o mês de julho de 1998, os encontros já não eram tão sistematizados, ou seja, nos encontrávamos quando o aluno produzia material escrito e pretendia trocar os livros que levava para leitura.

Os dados referentes às situações de interação foram registrados através de diário e de audio-tape³¹. Os dados escolhidos para análise constam de cinco produções escritas espontâneas, dois textos escritos na e para a escola e a carta da professora que foi enviada à psicóloga que acompanhou V.H. no hospital. Dois textos escritos a partir de leituras realizadas pelo aluno também são apresentados, com o objetivo de mostrar produtos que ocorreram a partir da produção de leitura. As informações sobre os atendimentos médico-psicológicos, apresentadas no item 2.1.2, embora não sejam objeto específico de análise, serão discutidas em conjunto com a carta da professora, já que estão, de certa forma, “entrelaçada”s no que diz respeito às “dificuldades” que são apontadas pela referida carta.

³¹ São doze horas de gravação

2.4. Metodologia de transcrição

Para a transcrição dos dados, baseei-me em normas extraídas do PROJETO NURC/SP – T. A. QUEIROZ, EDITOR, LTDA, 1990, conforme discriminado abaixo:

- Incompreensão de segmentos: ()
- Truncamento: / (da/da/da/)
- Entoação enfática: utilização de letra maiúscula na vogal ou consoante enfatizada. Quando a vogal for em início de palavra iniciada por maiúscula, esta virá grafada em dobro, de acordo com a tonalidade.
- Prolongamento de vogal ou consoante: :: ou ::: dependendo do prolongamento. Exemplo: como é que é :: éh:::
- Silabação: - (es-ta-va)
- Pausa: (...)
- Comentários descritivos do transcritor: ((minúsculas)).

2.5. Metodologia de análise

A metodologia de análise utilizada neste trabalho é qualitativa e baseou-se no paradigma indiciário de investigação das ciências humanas, como proposto por Ginzburg, 1989. Esta metodologia possibilita resgatar, através de dados muitas vezes considerados marginais, indícios que apontam para importantes reflexões no processo de trabalho do sujeito com a construção da representação da língua escrita.

Os dados escolhidos para análise têm a função de apresentar ao leitor momentos interlocutivos, no sentido de mostrar o processo de reflexão que envolveu a construção da leitura, escrita e subjetividade/alteridade dos sujeitos (aluno/pesquisadora).

O processo reflexivo a que me refiro está associado ao trabalho de produção e reelaboração textual de um sujeito que, embora já domine parte considerável de recursos básicos de escrita, ainda está em fase de aquisição da modalidade escrita padrão. Isso leva o aprendiz a lançar mão de várias possibilidades de escrita, as quais indiciam momentos de reflexão com e

através da linguagem, que podem ser resgatados a partir de marcas que apontam a tentativa de busca da ortografia “correta”, de adequação à modalidade escrita e, principalmente, mostram preocupações voltadas à figura do interlocutor a quem se dirige a comunicação.

Dado o que se pretende mostrar, a análise busca marcas, indícios, pistas, muitas vezes implícitos, que mostram a preocupação do aprendiz com o resultado de seu trabalho. Entre outras questões, a preocupação com o produto do trabalho realizado aponta que os supostos “erros” cometidos, ao invés de denotarem falta de atenção ou desconhecimento de recursos da escrita, demonstram que o “escritor” está operando, construtivamente, com o objeto de conhecimento. No processo de trabalho com a escrita, o aprendiz reflete sobre os recursos disponibilizados pela língua quando realiza, por exemplo, apagamentos, inserção de letras ou palavras em seus textos; ocorrências essas que estão presentes já em uma primeira produção textual.

Uma análise desenvolvida a partir de indícios que servirão de base para argumentações a respeito do trabalho construtivo e constitutivo, com e através da linguagem, empreendido por um sujeito considerado “deficiente” por várias instâncias institucionais, necessita estar respaldada por uma abordagem teórico-metodológica capaz de oferecer subsídios para a opção por tal instrumento de análise. Essa análise deve considerar, qualitativamente, a constituição da leitura e escrita, mediada por relações intersubjetivas verbais e escritas, passando também pelas condições de produção presentes no percurso de trabalho. Justificada a opção de análise, passo a considerações acerca de um paradigma de investigação que mediu o processo de análise.

2.5.1. O paradigma indiciário

O paradigma indiciário, essencialmente qualitativo, referido por Ginzburg (1989-2ª reimpressão) como um modelo epistemológico, fundado no detalhe, teria, segundo o autor, surgido *silenciosamente* no âmbito das ciências humanas no final do século XIX e não teria recebido ainda a atenção que merece. De acordo com o autor, a adoção e a análise desse paradigma, “*talvez possa ajudar a sair dos incômodos da contraposição entre 'racionalismo' e 'irracionalismo'*”¹. Segundo o ponto de vista de Ginzburg, a adoção desse paradigma para a investigação de fatos da linguagem pode ser mais produtiva que a adoção de um modelo

epistemológico, de base quantitativa, inspirado em pressupostos galileanos, que domina as investigações no campo de conhecimento das chamadas ciências exatas.

Para explicitar a utilização de tal paradigma, Ginzburg (op. citado) faz referência ao historiador de arte italiano, Giovanni Morelli, que, para distinguir quadros originais de suas cópias, se valia de pormenores mais negligenciáveis. De acordo com Morelli, seria uma tarefa difícil apontar os verdadeiros autores de determinadas obras de arte, principalmente se tais obras se encontrassem em mau estado de conservação ou se tivessem sido repintadas. Para devolver as obras aos verdadeiros autores seria preciso, então, não se basear, como normalmente ocorre, em características mais vistosas, pois são essas as mais passíveis de imitação. Examinando pequenos pormenores que são traços mais individuais e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia, o historiador conseguia apontar o verdadeiro autor de uma determinada obra de arte. Caso se prestasse atenção apenas aos aspectos mais salientes de um quadro, este poderia ter sua autoria atribuída erroneamente. As características das obras de arte, consideradas por Morelli como mais negligenciáveis, seriam os *lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés*³² que normalmente não conseguiam ser captados por imitadores. Segundo Ginzburg, Morelli *propôs dezenas e dezenas de novas atribuições em alguns dos principais museus da Europa*³³, através desse método.

Os pressupostos delineados pelo método de Morelli são encontrados também nos procedimentos investigativos do detetive Sherlock Holmes, criação literária de Conan Doyle. A comparação entre as análises indiciárias de Morelli a respeito de obras de arte e o trabalho do detetive Holmes, personagem de Doyle, é, segundo Ginzburg, brilhantemente desenvolvida por Castelnovo que compara o conhecedor de arte ao detetive que descobre o autor do crime, baseado em indícios imperceptíveis para a maioria. Para fundamentar a aproximação proposta, Ginzburg cita o conto “A caixa de papelão” (1892) que se refere a um episódio de duas orelhas cortadas e enviadas a uma das personagens do conto. Através do exame minucioso das características anatômicas das orelhas cortadas e a posterior observação das orelhas de quem recebera tal encomenda, o detetive Holmes é convencido de que as orelhas enviadas naquela caixa

³² Ginzburg (1991:144)

³³ Ginzburg (1991:144)

de papelão só poderiam ser de algum parente consanguíneo de quem as recebera. A investigação baseara-se em detalhes — *o mesmo encurtamento da aba, a mesma ampla curvatura do lóbulo superior, a mesma circunvolução da cartilagem interna*³⁴ — que eram semelhantes nas orelhas da vítima e nas de sua possível parente consanguínea.

O método Morelliano é ainda apontado por Ginzburg como sendo influenciador na construção da psicanálise Freudiana. Isso pode ser resgatado levando-se em conta passagens do ensaio de Freud “O Moisés de Michelangelo”, em que são feitas referências ao historiador de arte Morelli. O ensaio de Freud publicado, inicialmente anônimo (assim como a série de artigos de Morelli sobre a pintura italiana, entre 1874 e 1876 que apareceram assinados por um desconhecido estudioso russo, Ivan Lermolieff), aponta a importância do método indiciário de Morelli e a considerável influência intelectual exercida sobre o psicanalista:

“Muito tempo antes que eu pudesse ouvir falar de psicanálise, vim a saber que um especialista de arte russo, Ivan Lermolieff, cujos primeiros ensaios foram publicados em alemão entre 1874 e 1876, havia provocado uma revolução nas galerias da Europa recolocando em discussão a atribuição de muitos quadros a cada pintor, (...) Ele chegou a esse resultado prescindindo da impressão geral e dos traços fundamentais da pintura, ressaltando, pelo contrário, a importância característica dos detalhes secundários, das particularidades insignificantes, (...) Foi depois muito interessante para mim saber que sob o pseudônimo russo escondia-se um médico italiano de nome Morelli. (...) Creio que o seu método está estreitamente aparentado à técnica da psicanálise médica. Esta também tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou despercebidos, dos detritos ou 'refugos' da nossa observação.”³⁵

³⁴ Ginzburg (1991:146)

³⁵ Freud (1914), apud Ginzburg (1991:147)

De acordo com Ginzburg, o primeiro contato de Freud com os textos de Morelli pode ter ocorrido em 1895 ou no ano seguinte, 1896, ocasião em que Freud usou pela primeira vez o termo 'psicanálise', ou talvez bem antes, em 1883, quando o psicanalista escreveu uma carta à noiva relatando a 'descoberta da pintura' durante uma visita a uma galeria de arte. Um segundo contato, considerado por Ginzburg como o mais provável, teria acontecido em setembro de 1898, quando Freud esteve numa livraria milanesa. Para fundamentar a possibilidade de ocorrência do segundo encontro de Freud com os textos de Morelli, Ginzburg cita o fato de existir na biblioteca do psicanalista, conservada em Londres, o livro '*Da pintura italiana. Estudos históricos críticos. As galerias Borghese e Doria Pamphili*', editado em Milão, 1897. Na primeira página do livro, está marcada a cidade e o dia da aquisição: Milão: 14 de setembro. Como Freud estivera em Milão no outono de 1898, provavelmente tenha adquirido o livro nessa época.

Paralelamente à influência de Morelli, as técnicas investigativas de Holmes também são apontadas por Ginzburg como influenciadoras do método Freudiano, tendo em vista que o psicanalista manifestara a um paciente ('o homem dos lobos') o interesse que mantinha pelas aventuras de Sherlock Holmes. Mas a influência precursora de Freud se deve mesmo a Morelli, pois, quando em contato com um colega psicanalista que buscava aproximação entre o método psicanalítico e o de Holmes, fala com admiração das técnicas atributivas do historiador de arte italiano. As referências feitas por Freud a respeito do trabalho de Morelli são indícios que levam Ginzburg a supor que o psicanalista recebeu influência intelectual do especialista de arte numa fase muito anterior à descoberta da psicanálise.

Com o objetivo de apresentar explicações para métodos investigativos semelhantes, em diferentes campos de trabalho —sintomas (Freud), indícios (Sherlock Holmes), signos pictóricos (Morelli) —, Ginzburg aponta o fato de os três “investigadores” serem todos médicos (Freud era médico, assim como Morelli antes de tornar-se historiador de arte e Conan Doyle antes de dedicar-se à literatura), mas a justificativa mais pertinente para a convergência de procedimentos estava relacionada à emergência de um paradigma indicário baseado na semiótica médica, que, embora tenha despontado na década de 1870-80, possuía raízes muito antigas.

Buscando mostrar longínquas ocorrências que dependiam de avaliações indiciárias, Ginzburg cita as atividades de caça, para as quais era necessário, por parte do caçador, a atenção a detalhes que pudessem levá-lo a reconstruir percursos por onde passou a sua presa:

“Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas”.³⁶

Passando das avaliações indiciárias e conjecturais dos caçadores antigos, Ginzburg apresenta a medicina hipocrática que se fundamentava num paradigma indiciário ou semiótico, a qual definia seus métodos sobre a noção decisiva de sintoma. Através de sintomas apresentados, busca-se descobrir e elaborar informações precisas de cada doença, já que esta é em si, inatingível.

Outro contexto, envolvido por análises indiciárias, é o de identificação de pessoas através de impressões digitais. Ao discutir esse método de identificação, Ginzburg faz uma retrospectiva histórica, apontando estudos nesse sentido, iniciados por Purkyne, em 1823, o qual distinguiu e descreveu diferentes tipos de linhas papilares; distinções estas que levam-no a afirmar que não existiam dois indivíduos com impressões digitais idênticas. As idéias de Purkyne são retomadas e aprofundadas por Galton, em 1880, que, por outro lado, também se utiliza de informações organizadas por sir Willian Herschel, administrador chefe do distrito de Bengala, uma colônia britânica. As informações organizadas por Herschel, por sua vez, partiram de um saber indiciário dos bengaleses, que imprimiam nas cartas e documentos uma ponta de dedo borrada de piche ou tinta.

As referências de Ginzburg a fatos históricos antigos, além de outros mais próximos da atualidade, e as resoluções efetivadas a partir de avaliações baseadas em detalhes muitas vezes

³⁶ Ginzburg (1991:151)

residuais e imperceptíveis, demonstram a importância da utilização de um método de análise interpretativo centrado sobre resíduos, dados marginais, que podem ser reveladores no sentido de mostrar a essência de fatos que podem passar despercebidos, já que a tendência é se prestar atenção em ocorrências mais repetíveis, colocando-se em prática as regras de análise preexistentes. É nos dados marginais (que escapam ao controle da consciência) que é possível uma verificação mais precisa quanto aos traços individuais, idiossincráticos e que são importantes para atingir e entender o todo.

2.6. Trabalhos recentes baseados em análises indiciárias

Um grupo de pesquisadores do Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp, vem se utilizando de propostas de análise indiciária, atribuindo relevância teórica aos dados idiossincráticos e singulares nos estudos de aquisição da linguagem escrita. Trata-se de Projeto Integrado financiado pelo CNPq, a partir de 1992, coordenado por Maria Bernadete Marques Abaurre, do qual participam como pesquisadoras principais Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson e Raquel Salek Fiad. Nos trabalhos deste grupo é mostrada a importância da adoção de um paradigma de cunho qualitativo para a investigação de fatos de linguagem, no sentido de tentar entender, através de pormenores inscritos nos dados de escrita inicial, o processo mais geral que recobre a complexa relação entre o sujeito e a linguagem.

Esses trabalhos enfatizam a interação verbal e não-verbal como constitutiva do processo de aquisição da linguagem escrita, vislumbrando a heterogeneidade dos sujeitos e, conseqüentemente, a singularidade que define diferentes percursos nos processos de construção do conhecimento. As situações interlocutivas são vistas como possibilitadoras de reflexões por parte dos aprendizes acerca do objeto de conhecimento, à medida que estes na relação com um “Outro”, constroem significações através da linguagem, ocupando lugares discursivos ora do Eu ora do Outro ou simultaneamente do Eu e do Outro, influenciando e sendo influenciados pelo interlocutor que participa das práticas interativas. Esse sujeito da linguagem, através do movimento permanente nem sempre linear, é agente ativo na constituição de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Compartilhando da visão de linguagem bakhtiniana, as pesquisadoras do grupo contestam o conceito de linguagem enquanto sistema acabado, pois avaliam que essa perspectiva teórica exclui a possibilidade de se indagar sobre o papel do sujeito que ensina e do sujeito que aprende e sobre as modificações que sempre ocorrem no contexto de aprendizado, nos interlocutores envolvidos no processo de interação e na linguagem. Para as pesquisadoras:

“(....) na medida em que a relação do sujeito com a linguagem é mediada, desde sempre, pela relação com um outro, interlocutor fisicamente presente ou representado e ponto de referência necessário para esse sujeito em constituição, cabe também perguntar que estatuto teórico deve ser atribuído, pelas teorias de aquisição da linguagem, a esse interlocutor, o que equivale a perguntar como deve ser teoricamente avaliado o papel que ele desempenha no próprio processo de aquisição da linguagem de uma criança e também é afetado por esse processo (....)”.³⁷

A perspectiva teórico-metodológica conduz a ver nos “erros” cometidos pelos aprendizes de leitura e escrita preciosos indícios de um processo em curso da aquisição da representação da linguagem. Além de serem considerados como ocorrências naturais na fase de aquisição da língua escrita, os “erros” são tomados como ocorrências construtivas que mostram as reflexões implementadas pelos sujeitos na relação com a linguagem, no percurso de construção da modalidade escrita.

O trabalho desenvolvido por Abaurre et alii (1997) caracteriza-se por análises de produções textuais de alguns sujeitos em processo de aquisição da escrita. Os estudos dessas autoras enfatizam o trabalho reflexivo dos sujeitos, que é resgatado através de atenção especial dada a detalhes como os chamados “erros”, rasuras, apagamentos encontrados em textos de aprendizes de escrita, assim como mudanças realizadas por sujeitos que já dominam recursos básicos da escrita, tomados como indícios do trabalho realizado no processo de constituição da

³⁷ Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad (1992:07)

linguagem escrita. Além da atenção dada ao trabalho dos sujeitos aprendizes, é considerado o papel do interlocutor letrado como mediador do processo de construção do objeto de conhecimento. A concepção de linguagem que ilumina esses trabalhos é de cunho sócio-histórico-interacionista, vislumbrando os aprendizes enquanto sujeitos ativos no próprio processo de aprendizagem.

No trabalho com a linguagem escrita, os sujeitos lançam mão de várias hipóteses, buscando soluções para representar a modalidade que estão construindo. Ao hiposegmentar ou hipersegmentar, por exemplo, empreendem reflexões acerca de elementos da oralidade que poderiam ser transpostos para a escrita, mas ao mesmo tempo, constroem escritas que demonstram a busca de diferenciação entre a manifestação oral e escrita de uma mesma linguagem.³⁸

No sentido de mostrar possíveis reelaborações feitas por uma criança, Abaurre (1997) analisa um texto infantil (O Monstro), apontando as diferentes escolhas para a escrita da palavra monstro que ocorre cinco vezes no texto. A criança escreve, inicialmente (o título) sem a letra R (Mosto), inserindo-a bem espremida entre o S e o T, provavelmente após a escrita da palavra pela segunda vez, quando o R aparece de forma mais explícita. Já a terceira ocorrência da mesma palavra indicia uma escrita mais fluente, já que os espaços entre as letras estão melhor distribuídos. Nas duas últimas ocorrências da palavra (grafada MOSTO) o R não está presente, o que, segundo Abaurre, parece indicar que a criança operou localmente com algo que a perturbava, sem, no entanto, sistematizar essa conclusão particular. Essas marcas de reelaboração mostram que o aprendiz está atento para o número e a posição das letras na sílaba de uma palavra, que tenta escrever “*corretamente*”. O “pequeno” detalhe relacionado a diferentes possibilidades de escrita de uma mesma palavra aponta um importante processo reflexivo, que demonstra a complexa relação estabelecida entre o aprendiz e o objeto de conhecimento — a linguagem escrita —.

Outros trabalhos de pesquisa — Duarte (1998), Vidon (1998), Caron (2000) —, foram desenvolvidos no interior do Projeto acima referido. Duarte (1998) analisou, em sua Dissertação de Mestrado, procedimentos de leitura de quatro candidatos ao vestibular 1994 da Unicamp. Em sua pesquisa, a autora lançou mão de hipóteses que buscaram resgatar a “caminhada

³⁸ Abaurre et alii (1997)

interpretativa” dos candidatos através de produções escritas dissertativas, do momento em que leram a coletânea apresentada até a efetiva produção dos textos. *A partir das pistas (ou indícios) deixadas nas redações*, Duarte aponta possíveis *procedimentos de leitura* dos candidatos, que teriam influenciado no resultado de suas produções.

Já Vidon (1998), em seu trabalho, analisou um corpus longitudinal, composto de produções de um sujeito em fase inicial de aprendizado da linguagem escrita. Dentre os textos produzidos pelo sujeito da pesquisa, desde as séries iniciais do ensino fundamental, foram privilegiados aqueles que, de algum modo, apresentassem tentativas de argumentação. O autor busca verificar, através de sua análise, a possível constituição de um estilo individual, concebendo-o como marca de trabalho do sujeito, além de refletir sobre o papel da escolarização formal no que ele chama de “*constituição da individualidade ou de uma autonomia na hora de o sujeito escrever um texto*”.

Quanto à pesquisa de Caron (2000), realizada também no âmbito do Projeto “Avaliação e acompanhamento longitudinal de crianças/adultos com dificuldades na aquisição da escrita”, investiga textos escritos de professores, que foram produzidos em resposta à solicitação de psicólogos que realizavam atendimentos de crianças diagnosticadas como portadoras de “Dificuldades de Aprendizagem” (DA). Em seu trabalho, a pesquisadora discutiu, como dado privilegiado de análise, os indícios da Representação Social (RS) da DA que aparecem nos textos escritos de professores, a partir de avaliação sobre seus alunos. Também são analisados textos das crianças e da própria pesquisadora (psicóloga), produzidos em situações de interação durante o atendimento psicológico. Através dos recortes feitos, Caron buscou entender como se constitui a RS da DA enquanto doença e os processos de diagnosticar presentes na medicina e na educação.

Com base no esboço metodológico apresentado acima, o meu trabalho de pesquisa objetivou avaliar como se dá o processo de interação, instaurado a partir das atividades de leitura e escrita/reescrita de textos espontâneos, entre o sujeito pesquisado (previamente rotulado como portador de “dificuldades de aprendizagem”) e a pesquisadora. Busquei analisar aspectos processuais relacionados à construção da leitura e escrita, relevantes para o aprendiz no momento da produção de seus textos, levando em conta as situações interlocutivas ancoradas nas interações verbais, as quais acredito terem influenciado na construção da subjetividade/alteridade de um

sujeito que “afirmava” (porque já fora convencido disto) não saber ler e escrever, embora já se encontrasse na 3ª. série escolar em 1997.

Os outros processos de interação vivenciados por V.H. também são resgatados na análise dos dados, visto que também influenciaram na construção da subjetividade/alteridade do aluno. Embora não ocorra uma discussão explícita quanto à existência e influência dos outros interlocutores, estes estão presentes, à medida que avaliam, referenciam, “solapam” a auto-estima do sujeito.

CAPÍTULO 3

A INTERAÇÃO COMO PROCESSO MEDIADOR NA CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS E DO OBJETO LEITURA/ESCRITA

“É preciso pensar a linguagem como lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos. Em outras palavras, é preciso encarar a linguagem não apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento da comunicação, mas sim, acima de tudo, como inter-ação social”.

Koch (1995 a:110)

A análise dos dados da pesquisa, além de procurar discutir o trabalho de V.H. com a linguagem escrita, apontando as reflexões estabelecidas com e através do objeto de conhecimento, questionando, no processo, o rótulo atribuído ao aluno, busca delinear como as situações interlocutivas influenciaram o sujeito e a pesquisadora no processo de trabalho de leitura e produção escrita de textos espontâneos. Ao considerar o percurso utilizado por V.H. na construção do seu conhecimento, dei-me conta de que o meu próprio conhecimento sobre o aprendizado de leitura e escrita ia sendo redimensionado, seja no processo mesmo de trabalho seja no momento de análise dos dados.

Considero importante considerar as condições de produção e apresentar o conceito de texto que estou utilizando – o que será feito a seguir - , já que as atividades desenvolvidas com o aluno estavam voltadas para a produção de material escrito, o qual era referido para o aprendiz, desde o início do trabalho, como texto. A orientação para obter a escrita de V.H. partia do princípio de que texto é uma produção escrita que pressupõe um interlocutor interessado em participar da situação de interlocução. Também serão discutidos conceitos de coesão e coerência, visto que as atividades desenvolvidas, de reescrita, tinham o objetivo de trabalhar questões referentes à reorganização textual, que, eventualmente, poderiam estar relacionadas a problemas de coesão e/ou coerência. O processo de refacção vislumbrava a reorganização do material

escrito, além de proporcionar ao sujeito a expansão do já dito numa primeira produção, através da discussão de diferentes estratégias, ou mesmo com base em informações novas que porventura surgissem no desenvolvimento da atividade de reescrita dos textos.

3.1. O papel das condições de produção de textos segundo Geraldi

Para realizar essa discussão, busco apoio na argumentação de Geraldi (1993) a respeito das condições de produção que são fundamentais para o processo de produção textual. Estão relacionadas a essas condições questões que dizem respeito ao locutor-escritor, o qual depende dessas condições para produzir um material escrito significativo. Tais condições precedem o dizer, obedecem a estratégias que são utilizadas por quem diz e objetivam determinados fins no processo interlocutivo. Segundo Geraldi, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).³⁹

A existência de condições de produção, conforme sinalizado por Geraldi (op. citado), aponta para um trabalho que apresenta reais possibilidades no sentido de levar o aprendiz a produzir textos no seu percurso de ensino-aprendizagem, dentro ou fora da escola.

O ter o que dizer busca suporte nas experiências vividas no universo social do sujeito, de forma que este possa oferecer ao seu interlocutor, intra ou extra-escolar, informações que sejam desconhecidas do destinatário e que poderão transformar-se em objeto de reflexão para o grupo, no caso do ambiente escolar, além das possíveis ampliações de perspectivas para o próprio aprendiz.

³⁹ Geraldi, (1993:137)

As razões para dizer estão associadas à motivação que o responsável pelo dito encontra no interior do próprio processo interlocutivo, de maneira que a atividade que se proponha realizar não seja uma tarefa a cumprir, mas um trabalho movido por descobertas, diferenças e semelhanças que perpassam as experiências trazidas por quem escreve e pelo (s) “Outro (s)”, parceiro (s) do aprendiz, que, eventualmente, participe (m) de uma atividade de produção textual.

O ter para quem dizer fundamenta-se na definição de interlocutores reais ou possíveis que podem ser o professor, a família, os amigos, a pesquisadora, a confecção de livros de histórias, a organização de jornais escolares, entre outros. Com isso, a recuperação do vivido, para além de “temas para a produção de textos”, ativa destinatários (Outro ou Outros) que estão presentes já na elaboração e organização textuais.

A escolha de estratégias depende tanto do que se tem a dizer quanto das razões para dizer a quem se diz, além de estar relacionada com as diferentes modalidades de linguagem (a oral ou a escrita) que circunscrevem as atividades interlocutivas. As diferentes estratégias oportunizam, já no momento de relatos orais que precedem a escrita, discussões sobre as diferenças apresentadas, culminando em produções escritas construídas em um universo discursivo, onde o professor ou, no caso do trabalho com o sujeito V.H., a pesquisadora, *“faz-se interlocutor que, questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como ‘co-autor’ que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu”*.⁴⁰

A constituição do sujeito se dá no próprio processo de interação. Ao se apropriar da palavra, transforma-se em condutor da própria aprendizagem, pois se responsabiliza por sua fala e torna-se parceiro de “outros” no trabalho conjunto que vai sendo desenvolvido. Um aprendizado baseado em tal relação resgata locutores e interlocutores, destinando a ambos lugares discursivos que se inter-relacionam, propiciando construções e reconstruções recíprocas. No caso da escola, a organização de atividades que considerem a participação efetiva dos aprendizes no processo de ensino-aprendizagem apresenta reais perspectivas no sentido de recuperar *“a ambos (professor e alunos) como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento”*.⁴¹

⁴⁰ Geraldi (1993:164)

⁴¹ Geraldi (1993:160)

Levando-se em conta essas condições, aquele que escreve desempenha uma atividade de produção e não de reprodução (prática escolar bastante comum), pressupondo um leitor interessado em conhecer as suas reflexões sobre ocorrências muitas vezes desconhecidas por parte do destinatário real ou virtual. As informações novas ou reelaboradas serão incorporadas ao conhecimento de mundo do “Outro”, servindo como base para o estabelecimento e/ou restabelecimento de relações sociais efetivas. Nesse universo, a palavra é o elo de ligação entre sujeitos que se constituem através de relações intersubjetivas no processo de enunciação oral ou escrita. Nessa perspectiva, a escrita está impregnada de discursos permeados de sentidos, à medida que não ocorre num vazio e postula uma contra-palavra do interlocutor, de forma que os parceiros envolvidos sejam afetados pela situação comunicativa e se constituam enquanto sujeitos históricos e sociais marcados pela temporalidade e suas dimensões.

Desse ponto de vista, a produção de textos está associada à compreensão do “Outro” ou “outros” de forma que, se subtraída essa dimensão, o trabalho discursivo é empobrecido, pois não conta com atitude responsiva que ative, já no processo de produção, reflexões visando uma tomada de posição daquele ou daqueles a quem a comunicação oral ou escrita se dirige. As atividades interlocutivas que visem a significação, além de se fundamentar na existência “Eu/Outro”, acarretam reflexões acerca de recursos expressivos baseados no conhecimento lingüístico e elementos do conhecimento de mundo dos parceiros engajados numa situação de interação:

“No processo de compreensão ativa e responsiva, a presença da fala do outro deflagra uma espécie de ‘inevitabilidade de busca de sentido’: esta busca, por seu turno, deflagra que quem compreende se oriente para a enunciação do outro. Como esta se constrói tanto com elementos da situação, quanto com recursos expressivos, a adequada compreensão destes resulta de um trabalho de reflexão que associa os elementos da situação, os recursos utilizados pelo locutor e os recursos utilizados pelo interlocutor para estabelecer a correlação entre os dois primeiros”.⁴²

⁴² Geraldi (1993:19)

3.2. Considerações teóricas a respeito da textualidade conforme Koch & Travaglia

Em seus trabalhos a respeito da coesão e coerência textuais, Koch & Travaglia (1989) lançam mão da posição teórica de vários estudiosos da Linguística Textual, os quais discutem os fatores ou elementos responsáveis pela textualidade. Dentre os vários estudiosos citados, os autores referem-se a Beaugrande & Dressler (1981), os quais elencam sete importantes fatores, a saber: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Esses fatores participam da organização textual, já que o objeto de investigação tomado não é mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto que passa a ser considerado como a unidade básica de manifestação da linguagem enquanto meio de comunicação entre sujeitos que dizem o que dizem porque almejam determinados fins nas situações de interlocuções orais ou escritas. Desse ponto de vista, o texto é composto por um todo muito além da simples soma de frases ou palavras, de forma que a diferença entre seus constituintes passa a ser de ordem qualitativa e não quantitativa.

Quanto à coerência, concordando com os autores, assumo o conceito relacionado a 'boa formação do texto', fundamentado na interlocução comunicativa. Ao privilegiar-se a função comunicativa da escrita, problemas gramaticais e/ou ortográficos não podem ser considerados por si só como definidores de textos capazes de veicular informação e portar sentidos para os interlocutores envolvidos numa dada situação de comunicação.

Em Koch & Travaglia (1989), são apontados aspectos que podem ser considerados como definidores de coerência. Para os autores, a coerência é o que faz com que um texto faça sentido para os usuários, devendo ser vista, pois, como um princípio de interpretabilidade do texto. Em função da interpretabilidade, teríamos a ligação da coerência também com a inteligibilidade numa situação de comunicação e com a capacidade que o receptor do texto tem para calcular o seu sentido.

A coerência, além de possibilitar o estabelecimento, de alguma forma de unidade ou relação, ainda é vista como uma continuidade de sentidos perceptíveis no texto, resultando numa conexão conceitual cognitiva no universo contextual. Essa conexão não é apenas lógica e depende

de fatores sócio-culturais diversos que são fundamentais para a compreensão do texto. Essa especificidade da coerência confere-lhe características semânticas e pragmáticas, associadas também a uma dimensão sintática, embora não esteja ligada à superfície lingüística do texto.

Essa especificidade da coerência define-a como um fator de base para a construção textual, visto que outros fatores constitutivos do sentido textual, elencados por Beaugrande & Dressler, são agrupados por Koch (1995b) e recebem adição de outros elementos no sentido de apresentar esse conjunto como responsável pelo estabelecimento da coerência. Segundo afirmação da autora, *“fica evidente que a construção da coerência decorre de uma multiplicidade de fatores das mais diversas ordens: lingüísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais”*.⁴³

Os elementos agrupados e discutidos são os seguintes: Elementos Lingüísticos, Conhecimento de Mundo, Conhecimento Partilhado, Inferências, Fatores de Contextualização, Situacionalidade, Informatividade, Focalização, Intertextualidade, Intencionabilidade e Aceitabilidade, Consistência e Relevância. Esses elementos, considerados por Koch como constituidores da coerência, participam, articulados, da construção do material textual.

Quanto à coesão, esta se relaciona com a organização seqüencial do texto e depende das marcas lingüísticas reveladas na superfície textual. Com o objetivo de trabalhar a coesão nos textos escritos pelo sujeito da pesquisa, foram organizadas atividades de reescrita que contemplaram, inicialmente, marcas de oralidade (“só que”, “e daí”) e o seu possível funcionamento enquanto operadores argumentativos⁴⁴ na modalidade escrita.

Características semânticas da coesão também são consideradas, já que, em concordância com Koch (1995a), vislumbro esse aspecto como constitutivo do material textual. A coesão define as relações existentes entre os elementos superficiais do texto, combinando frases ou partes delas, colaborando com o estabelecimento da coerência. Embora a coesão seja considerada como parte do sistema de uma língua (realizada através do léxico-gramatical) e ocorra na estruturação superficial do texto, está interligada aos recursos semânticos, de modo que possam ser estabelecidas relações de sentido responsáveis pela coerência textual. É a coesão que faz com que um texto não seja apenas uma soma ou seqüência de frases isoladas, estabelecendo, pois, relações

⁴³ Koch (1995:59 b)

⁴⁴ Koch, (1995 a)

de sentido entre elementos textuais, agenciando recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga a outra, rumo à construção do todo textual.

Acredito que se existissem no universo escolar as condições de produção postuladas por Geraldi (op. citado), ocorreria a produção de textos significativos para os produtores e para os leitores. Textos “*bem formados*” (Koch & Travaglia op. citados), bem articulados no nível da coerência e da coesão, dependem da existência das condições de produção e de um trabalho constante com a leitura e com a escrita.

Condições reais de produção de leitura e escrita são necessidades prementes, principalmente para sujeitos que, como V.H., já incorporaram estigmas que impedem o progresso do aprendizado escolar. Pautada por essa necessidade, me propus a ser ouvinte, leitora e escriba, tendo clara a questão de que o adolescente com o qual trabalhei, enquanto sujeito social e, mais do que isso, porque foi convencido de que é incapaz e doente, necessita de interlocutores que se disponham a interagir com ele⁴⁵.

Suponho, em relação a esse sujeito especificamente, que a instituição escolar apresenta-se-lhe como um ambiente hostil, negando-lhe situações de ensino-aprendizagem que possam possibilitar o acesso ao conhecimento da linguagem escrita e a necessária incursão no mundo da leitura.

A hostilidade a que me refiro diz respeito à não aceitação, por parte da professora, do desempenho do aluno em sala de aula. Em relato da professora destinado à psicóloga que o acompanhou no ambulatório de dificuldades de aprendizagem, V.H. é apresentado como uma pessoa *desmotivada, atrasada*, com poucas chances de se deslocar do nível de conhecimento sobre a leitura e a escrita em que se encontra, rumo ao aprendizado esperado pela escola. Além disso, o fato de o aluno ser considerado pela professora como *lerdo, bagunceiro, desatento* — motivos que, segundo relato da mãe e dele próprio, justificaram o encaminhamento para os serviços de saúde — corrobora a minha hipótese de que a hostilidade é real. Acredito que essa hostilidade se originou a partir da distância entre V.H. e o aluno idealizado pela escola; ou seja,

⁴⁵ Ao postular situações de interlocução em que os indivíduos possam se colocar enquanto sujeitos sociais, no próprio processo de aprendizado, estou compartilhando das posições teóricas de Vigotsky e Bakhtin (op. citados), que vislumbram as interações sociais como constitutivas da consciência humana.

aquele que consegue se adequar aos esquemas de ensino pré-estabelecidos. Um ambiente hostil somado à suposta inexistência de condições de produção no universo escolar, certamente colaborou com a produção de uma incapacidade que tem dificultado o progresso escolar do aluno e influenciando, negativamente, a sua auto-estima.

As seguidas retenções desse aluno em uma ou em várias séries escolares; a manutenção da mesma queixa – “dificuldade de aprendizagem”, por parte de professores, pais e serviços de saúde que o acompanharam – ; a própria assunção de que é incapaz de aprender a ler e escrever; levaram-me a propor um novo percurso de ensino-aprendizagem, acreditando que esse novo percurso poderia viabilizar o resgate da crença do aluno quanto à própria capacidade de construir o conhecimento sobre a leitura e a escrita, possibilitando, além da construção do conhecimento, a própria constituição enquanto sujeito do processo de aprender.

Levando em conta as considerações teóricas a respeito da construção textual e as considerações a respeito da construção do conhecimento que passam, necessariamente, pela constituição dos sujeitos, passo à análise de dados das primeiras produções escritas do aluno. Antes da análise propriamente dita, considero importante situar ocorrências anteriores que viabilizaram a produção dos primeiros textos que foram escolhidos como objeto de análise.

3.3. As produções escritas iniciais

No primeiro encontro que mantive com V.H., em julho de 1997, quando falamos sobre o trabalho que desenvolveríamos, solicitei que aproveitasse as férias de julho e escrevesse sobre o que lhe interessasse. Quando sugeri a “tarefa”, não estipulei como deveria ser a produção escrita; pelo contrário, esclareci que tudo aquilo que julgasse interessante de ser dito através da escrita me interessaria. Já nesse primeiro encontro, ofereci ao aluno alguns livros para leitura. Baseado na solicitação, ele produziu alguns textos e os trouxe no encontro do dia 06/08/1997. Li as produções escritas com o aluno e combinei que no próximo encontro voltaríamos aos textos e escolheríamos aqueles que seriam objeto de reescrita. No encontro do dia 13/08/1997, discutimos as leituras que haviam sido combinadas no encontro anterior e escolhemos três textos (01, 02 e 03, ilustrados

abaixo) para serem reescritos em casa.

Texto 01 – julho de 1997

Hoje eu estou sou tando
 pipa de papel a pipa
 de papel a roupa de,
 mas e da tetão e é
 muito boa eu gosto de
 mais dela só que minha
 mãe mandou eu fazer
 um teste.
 Este é meu teste de hoje.

Texto 02 – julho de 1997

Um dia eu estava soltando
 meu pipa só que chegou
 3 moleque e citz me bater
 só que eu não gosto
 de brigar e eu volí
 pra minha casa e os
 3 ficaram xim gando
 eu

Texto 03 – julho de 1997

Ontem eu ^{estava} ~~estava~~ correndo
 atrás ~~de~~ pipa e não peguei nem
 um continuei correndo a tras
 e com seguí pegar um pipa
 que caiu dentro da minha casa

No encontro de 13/08/1997, como a atividade prevista era de leitura, pois V.H. havia lido um livro em casa e pretendíamos discuti-lo naquele dia, apenas relemos as produções escritas e combinamos que ele transformaria esses três textos em um único e o traria para discussão. Justifiquei a proposta de escrever um único texto, tendo em vista que o assunto era o mesmo nas três produções. Orientei-o no sentido de inserir outras informações textuais, caso sentisse necessidade e que, além disso, deveria estar atento para o tempo da narrativa e para as marcas de oralidade que na escrita deveriam ser suprimidas. Ao referir-me às marcas de oralidade, chamei a atenção do aluno para as porções escritas “só que” e para as repetições, argumentando que fala e escrita eram ocorrências da língua que deveriam ser processadas de maneira diferente. Apontei ainda palavras que haviam sido hipersegmentadas como “sou tando”, “a voua”, “xim gando”, informando que as porções separadas deveriam ser grafadas como uma única palavra. Solicitei-lhe ainda que tentasse reescrever de acordo com as regras ortográficas. Salientei que poderíamos reescrever outras versões do texto que seria refeito em casa, caso considerássemos necessário. A minha expectativa era de que o aluno, ao reescrever, conseguisse reorganizar os textos de forma a apresentar uma seqüência temporal, tendo em vista que os textos originais haviam sido produzidos em diferentes momentos (segundo o próprio aluno).

Em 01/09/1997, V.H. trouxe-me o texto **04**, escrito com base nos textos **01**, **02** e **03**. Após a leitura da reelaboração textual, considerei-a, apenas, como uma cópia das produções

anteriores. Ao ler o texto, ative-me aos aspectos mais salientes da reescrita; ou seja, às referências gerais que o texto trazia, relacionadas à ação do autor com o objeto pipa. No meu entender, as ações descritas no texto reescrito eram muito próximas das primeiras versões, inclusive obedecendo à seqüência de acontecimentos que haviam sido relatados anteriormente. Em função disso, propus ao aluno que, juntos, escrevêssemos outra versão do texto sobre pipas. Esta versão (texto 05) será analisada posteriormente, mas dados da interação que nortearam a atividade de reescrita conjunta, que foi realizada nesse mesmo encontro, serão trazidos para iluminar a análise do texto 04.

Ao ler o texto reescrito em casa, não percebi os novos significados e as mudanças lexicais e ortográficas originados no processo de reescrita, que ocorreram provavelmente porque o autor deve ter considerado que tais mudanças seriam mais adequadas para as expectativas do Outro, interlocutor letrado. Na verdade, foram muitas as pistas deixadas no novo texto, indícios de reflexões do aprendiz sobre a linguagem escrita no processo de produção dessa segunda versão textual. O aluno tenta organizar e reelaborar, em um único texto, informações que antes estavam presentes em três produções que haviam sido escritas em diferentes momentos. Só posteriormente, ao analisar os dados, consegui me dar conta da reflexão do sujeito, no sentido de apresentar uma nova forma de dizer, através de uma escrita mais elaborada e das novas informações que buscavam responder às expectativas de sua interlocutora.

Acredito que a reescrita é uma atividade fundamental no processo de aprendizagem, pois proporciona a retomada de reflexões acerca dos recursos expressivos agenciados no momento da produção de uma primeira versão escrita. Embora o processo reflexivo se instale antes e durante o desenvolvimento de qualquer atividade — no caso, a escrita —, inclusive propiciando reelaborações que podem não ser resgatadas a posteriori, é na reescrita do todo textual, que o produtor volta-se para o seu produto, reavaliando o seu dito e as estratégias das quais se utilizou para dizer o que disse.

Vejamos, a seguir, o texto 04, que foi produzido em casa, a partir das três produções escritas iniciais:

Texto 04 – agosto de 1997

Eu estou soltando pipa de papel e também avoá
 alto e do retão e eu fico contente mas minha
 mãe mandou eu fazer um texto

É Um dia eu estava soltando o meu pipa mas chegou
 uns moleques e que me bater mas como eu não gosto
 de briga eu fui embora e eles começaram mistigar
 Esse dia quando eu estava soltando pipa e não
 peguei nem um só que eu não desisti e eu peguei
 um pipa que caiu dentro da casa e peguei muito
 abigre

3.4. Análise do texto 04 - reelaboração baseada nos textos 01, 02 e 03

Observando o texto que o aluno reescreveu sozinho, é possível perceber que ocorreram mudanças substanciais. As mudanças apontam um processo reflexivo que indicia a preocupação de V.H. voltada, prioritariamente, para a interlocutora a quem dirige a enunciação, seja através de respostas às suas solicitações explícitas, seja através da construção de imagens relacionadas a possíveis expectativas da leitora de seus textos. Tais mudanças, além de originarem novos sentidos para o texto, mostram a preocupação do sujeito com questões relacionadas com a convenção ortográfica e/ou exigências da modalidade escrita. Essa preocupação, inscrita já na produção dos textos iniciais, é ampliada no processo de reelaboração, como podemos perceber, ao levantar as possíveis hipóteses sugeridas pela produção do texto 04. O trabalho de reescrita busca responder à solicitação da interlocutora, mas consegue ir muito além à medida que possibilita ao sujeito a reorganização de seu projeto de dizer e a incorporação de significados que não estavam presentes nos três textos anteriores.

Quando inicia o primeiro parágrafo do texto reelaborado, V.H. toma o cuidado de marcar

esse início com letra maiúscula, o que não encontramos no parágrafo inicial do texto 01. Isso mostra que o aluno estava atento para esse detalhe, tendo em vista que no texto que serviu de base para a reescrita ele havia utilizado letra minúscula.

Excluiu também a palavra “hoje”, provavelmente em função do tempo relacionado às ocorrências narradas, pois o texto 01 deve ter sido escrito no dia em que estava soltando pipa, e a reescrita, realizada posteriormente, precisava se adequar ao tempo de seu relato. Esse primeiro parágrafo, embora não apresente marcas de ação passada, já que se refere a um acontecimento que estava se processando, deve estar relacionado às intervenções da mãe, sempre que V.H. estava soltando pipa (segundo o aluno esta é uma brincadeira muito recorrente). Suponho que esse parágrafo foi utilizado como introdução para veicular a informação de que “sempre que solta pipa fica contente” (por isso, a manutenção do mesmo tempo verbal), mas a mãe intervém, rotineiramente, acabando com sua brincadeira. Em muitas de nossas conversas, o aluno dissera-me que a mãe sempre utilizava as minhas solicitações de escrita como um motivo para barrar as brincadeiras na rua com pipas, que às vezes se estendiam por longo período do dia.

V.H. realizou ainda uma operação de apagamento ao retirar a repetição “pipa de papéu / a pipa de papéu”, considerando, talvez, as instruções dadas quando da solicitação para a produção da reescrita, que apontavam a necessidade da exclusão de repetições na modalidade escrita. Mais do que uma possível lembrança de orientações, que precederam a reelaboração textual, esse fato mostra que o aluno está adquirindo, construtivamente, uma configuração escrita. Para resolver a retomada do objeto sobre o qual estava falando, introduz o conectivo “e” para processar a continuidade da sentença. Ao realizar a mudança, insere a palavra “tambén” que aponta para significados que não estavam presentes no texto anterior. Ao lançar mão dessa palavra, está fazendo comparação entre dois tipos de pipas: aquelas que ele mesmo confecciona e aquelas compradas prontas. Em muitas de nossas interações, V.H. fizera alusões sobre sua brincadeira preferida (empinar pipas), informando que precisava se contentar com as pipas mais simples, feitas em casa, já que a mãe não lhe daria dinheiro para comprar as “mais incrementadas” pelo fato de não concordar que ele brincasse com pipas. Acredito que a minha suposição quanto ao uso da palavra “tambén” para a associação entre tipos de pipas é pertinente, tendo em vista que, posteriormente (01/09/1997), quando juntos reescrevemos o texto 05, o aluno faz referência às

pipas mais simples e a outras, explicando as diferenças. Na reescrita conjunta, proponho a discussão sobre os diferentes tipos de pipa, dada a minha suposição de que havia essa referência. A informação implícita é explicitada no processo de discussão que envolve a produção do texto **05**, como podemos verificar nos turnos abaixo:

Episódio I (01/09/1997)

- 001 - P.: ISSO! ((acabara de escrever - “Eu soltava pipa de papel”)) ... Olha, vamos pensar antes de escrever ... “Eu soltava pipa de papel”. Como que era essa pipa? Você disse que ela voa ... que ela voa ... Por que que ela voa? ... Ela voa fácil? ... Qual é a diferença dEssa pipa de papel que você mesmo faz prá aquelas outras pipas, mais incrementadas?
- 002 - V.: É a de vareta.
- 003 - P.: Então, qual é a diferença?
- 004 - V.: É porque a gente faz de caderno, a gente corta, a gente cola ...
- 005 - P.: Você faz de folha de caderno?
- 006 - V.: Uhum.

No processo de interação oral, recebo informações do sujeito que esclarecem a escrita anterior (do texto **04**) e possibilitam a organização da escrita de um outro texto (o texto **05**). Ao mesmo tempo, o aluno leva-me a reestruturar meu próprio conhecimento a respeito do assunto “pipa”, que é trazido por ele e trabalhado de forma conjunta. Além disso, o processo de interação viabiliza um espaço onde o aluno pode se colocar e discutir assuntos de sua preferência.

Na escrita do texto **04**, V.H. lança mão do conectivo “e” com função de “que”, associado à palavra “tambén” para estabelecer, implicitamente, a comparação entre pipas feitas com papel de caderno e as pipas mais sofisticadas. Essa comparação, embora não explicitada, pode ser recuperada através do termo comparativo “tambén” e do que vem escrito a seguir. Ao dizer “e tambén avola alto e da retão” quer deixar claro que as pipas, mesmo sendo feitas de papel de caderno, conseguem ter a mesma função que as outras mais sofisticadas. É possível que V.H., intuitivamente, tenha avaliado que explicações acerca dos diferentes tipos de pipa fossem redundantes, já que sua interlocutora poderia inferir sobre o que estava falando, tendo em vista

discussões anteriores sobre o assunto que estava escrevendo.

Na substituição do intensificador “de mas” pelo qualificador “alto” seu objetivo é melhor esclarecer a leitora de seu texto, já que no contexto, a palavra “alto”, apresenta um sentido mais definido do que a palavra “demais”; ou seja, enquanto “demais” poderia remeter à quantidade (supondo a superlativização de palavras como “muito”, “bastante”), “alto”, define melhor a função do objeto de brinquedo, principalmente pela necessidade de desfazer crenças da leitora a respeito de diferenças entre os tipos de objeto referido. Em encontros anteriores, quando falávamos sobre pipas, disse ao aluno supor que as pipas compradas eram mais leves, e que por esse motivo voariam mais alto. Ele retrucava, afirmando que tanto uma pipa quanto outra apresentavam desempenho idêntico quando empinadas no céu. V.H. sabia que a interlocutora tinha conhecimento de sua falta de condições econômicas para adquirir pipas, somadas à relutância da mãe e da avó em oferecer-lhe brinquedos com os quais não concordavam. Então, busca convencer, também através da escrita, de que as brincadeiras com pipas não eram “o bicho de sete cabeças pintado” pela mãe e a avó, e que o brinquedo feito em casa era igual, ou melhor, que o dos amigos, já que, mesmo confeccionado com um papel mais pesado, apresentava um desempenho idêntico.

A seqüência final do texto 01 (“e é muito boa eu gosto de mais déla só que minha mãe mandou eu fazê um texto”), ao ser reescrita (“e eu fico contemte mas minha mãe mandou eu faser um texto”), parece ter sido objeto de uma maior análise por parte do aluno. O “mas”, utilizado no novo texto para apagar a marca de oralidade (“só que”) que havia sido objeto de orientações que precederam a reescrita, traz a contrariedade que já estava presente no texto anterior, mas, desta vez, melhor articulada com o que vinha sendo dito antes. Ou seja, a expectativa de felicidade é quebrada com a mudança imposta pela mãe que chama a atenção de V.H. para uma atividade de escrita que ele havia combinado com a pesquisadora. Se fosse mantida a proposição do texto anterior (“e é muito eu gosto de mais dela”) com apenas a substituição de “só que”, o “mas” não teria a mesma força argumentativa. Possivelmente, ele utilizou o “mas” tentando excluir a marca de oralidade, mas o efeito produzido pela escolha do conectivo e das demais alterações, principalmente a inserção da palavra “tanben”, mudou significativamente o sentido de seu texto. Ao decidir-se pela escrita “e eu fico contemte” estava atento para o que escrevera antes (“tanben

avola alto e da retão”), de forma que não precisaria dizer que a pipa era muito boa e que gostava demais dela, pois já havia se referido às funções do objeto que justificavam a qualidade de ser “muito boa”. O que havia sido dito sobre as pipas requeria uma reação do sujeito, de seu ponto de vista, mais condizente, para estabelecer uma relação mais coerente com as referências feitas anteriormente.

Quando é oferecida ao aprendiz a possibilidade de produzir seus próprios textos, ele lança mão da função argumentativa da linguagem no processo de interação com seu interlocutor. A dimensão argumentativa pode ser vista com a utilização de “só que”, já nos primeiros textos produzidos, indiciando que o aluno vislumbra sentido para a atividade que está desenvolvendo e usa a linguagem escrita para convencer aquele a quem se dirige, a respeito de seu ponto de vista. Diferente da escrita produzida para a escola, a que é produzida para a interlocutora prevê um leitor interessado em dialogar com o sujeito.

A palavra “mas” é utilizada para substituir “só que” que ocorrera duas vezes, também no texto 02. A substituição das três ocorrências de “só que” pelo “mas” é devida, possivelmente, a tentativa de exclusão da oralidade, já que o aluno está buscando descobrir os recursos da escrita que são diferentes dos da oralidade. De fato, V.H. ainda está construindo as diferenciações entre as duas modalidades da língua, pois, em seguida, no final do terceiro parágrafo de sua produção de reescrita, insere um “só que” na porção “só que eu não des sisti” quando poderia ter utilizado o “mas”. Sua reflexão a respeito da exclusão de marcas de oralidade não consegue ainda levá-lo a inferir que o “mas” era mais condizente com as exigências da modalidade escrita. Ao inserir o “mas” na porção escrita “E um dia eu estava soltando o meu pipa **mas...**”, o aluno não consegue ainda perceber que poderia usar a palavra “**quando**” para marcar a ocorrência simultânea de acontecimentos, mas o fato de excluir o “só que” indica que está buscando encontrar formas escritas aceitáveis do ponto de vista da língua padrão.

O segundo parágrafo de seu texto retoma o texto 02, recebendo a inserção de um “E”, possivelmente para mostrar que as informações faziam parte do que havia sido dito. O aluno pode ter avaliado a necessidade do “E” em função de estar produzindo um único texto a partir de informações que, em um outro momento, haviam sido escritas em dias diferentes e eram, a princípio distintas, apesar de tratarem do mesmo assunto.

Quanto à reescrita de “brigar” como “briga”, pode-se supor que, ao escrever o texto 02, V.H. estivesse mais atento à ortografia, grafando então o “r” final da palavra, tendo se reportado à própria fala [brigá], ao escrever o texto 04. Pode-se supor, também, e prefiro esta explicação, que V.H., sabendo que a pesquisadora tinha conhecimento de muitas situações conflituosas, relatadas pela mãe e a avó, a respeito de discussões dele com os colegas por causa de pipas, tenha considerado a figura do Outro/Interlocutor ao escrever. Ao escolher a palavra “briga” marca, duplamente, um distanciamento dessas ocorrências, pois se mantivesse “brigar” estaria informando a interlocutora apenas que não gosta de se envolver em brigas. Quando diz “não gosto de briga”, tenciona convencer de que, além de não arrumar confusões, evita aquelas que foram iniciadas por outros. Atento para as várias possibilidades da língua, seja pelas várias possibilidades de escrita, seja em função do significado daquilo que quer transmitir, V.H. imprime as mudanças no seu texto.

A mudança de “eu corí pra minha casa” para “eu fui inbóra”, mostra que V.H. está atento para o sentido veiculado pelas palavras em determinados contextos, pois correr de uma briga não tem o mesmo significado que evitá-la, retirando-se do local. Fugir correndo de uma ameaça de briga mostra impotência, medo, ao passo que evitar o confronto, não levando em conta as investidas dos “agressores”, é bem diferente; ou seja, ir embora, evitando uma situação conflituosa, é uma atitude mais corajosa, além de racional, do que sair correndo com medo do enfrentamento. Mesmo mantendo a proposição “mas como eu não gosto de briga/brigar” nos dois textos, o que vinha a seguir precisava ser explicitado melhor para não “comprometê-lo” aos olhos da interlocutora. Essa suposição baseia-se no fato de V.H. estar sempre tentando me convencer, em situações de oralidade, de que não eram verdadeiras as afirmações da mãe e da avó de que é “*um moleque bobo que vive arrumando confusões por causa de brincadeiras na rua e é obrigado a fugir para não apanhar*”. Quando falam sobre V.H., a mãe e a avó argumentam que suas recorrentes brincadeiras na rua, principalmente com pipas, muitas vezes terminam em brigas, além de serem responsáveis pelo *péssimo rendimento escolar*. Para elas, ele deveria brincar dentro de casa, buscando evitar possíveis desentendimentos com outros “moleques”, além de “não perder tempo” que poderia estar sendo utilizado para os estudos. Ao discordar desse ponto de vista, V.H. tenta convencer sua interlocutora, verbalmente e através da escrita, buscando esclarecer que não é

essa pessoa “incompetente”, “irresponsável” e “medrosa” apresentada pela mãe e pela avó.

Quanto à mudança de “3 moléque” para “uns moleques”, suponho que tem a função de evitar a quantificação, com a finalidade de imprimir um tom mais verdadeiro para o relato de acontecimentos reais; ou, talvez mais do que isso, V.H. tenha avaliado que para um texto escrito o pronome ficaria mais adequado do que a escrita “3”. Outra mudança muito significativa está relacionada com a concordância da palavra “uns” com a palavra “moleques”, pois o aluno, na oralidade, não faz essa concordância (ele diria [uns muléki]), que é uma exigência da sintaxe padrão.

A transformação de “os 3 ficarão xim gando eu” para “e eles comesarão mixiga”, demonstra que o aluno estava atento para o que havia escrito antes, pois ao dizer “uns moleques”, fez a retomada coerente com o pronome “eles”, inclusive levando em conta o plural do artigo indefinido e do substantivo. O pronome “eu”, pós-verbal, marca de seu dialeto oral, na reescrita passou à posição pré-verbal, mostrando que o sujeito está refletindo sobre as diferenças existentes entre língua oral e língua escrita.

A mudança de “Ontem eu estava correndo a tras do pipa” para “Esse dias passa do eu estava soltando pipa” busca adequar o tempo do relato, tendo em vista que a escrita do texto 03 ocorrera um dia após a brincadeira com pipa e a reescrita foi realizada muitos dias depois. Somado à questão temporal, suponho que o objetivo maior do aluno era mudar o curso da informação que havia sido oferecida antes a interlocutora; ou seja, a escolha de “soltando pipa” estaria relacionada com os diferentes sentidos veiculados pelos enunciados, já que “correr atrás de pipa” significa andar a procura de pipas de outros, enquanto “soltar pipa” é realizar uma atividade com o próprio material de brinquedo. “Correr atrás de pipa” era uma ação que poderia justificar as constantes reclamações da mãe e da avó de que ele ficava tentando conseguir pipas de outros, causando, muitas vezes, confusões. Tais confusões ocorriam porque V.H., para conseguir uma pipa, cortava, eventualmente, a linha daquelas que estavam distantes de seus donos (segundo a avó, a *“paixão” por pipas era responsável pelas fugas de casa, pelas brigas na rua e aulas “enforcadas”*). Essa minha suposição quanto aos diferentes sentidos veiculados pelas proposições está baseada numa discussão mantida com o aluno, durante a produção de reescrita do texto 04 (texto 05 - que escrevemos juntos), quando ele me disse que perdeu todas as pipas (foram destruídas pela avó)

porque um dia enforcou aula e ficou na rua andando atrás de pipa. Na discussão, ele explica que um dia ficou observando pipas no céu, esperando que pudessem cair e serem juntadas àquelas que já tinha:

Episódio II (01/09/1997)

- 001 - P.: Não? ... Tá bom. Então, a gente pode refazer nessa, nessa folha mesmo olha ((apontando parte da folha que havia sobrado)). Vamos ver como a gente poderia refazer. ... “Eu estou soltando pipa de papel e também avoua”. ... Você joga normalm / você solta normalmente pipa de papel, ou faz isso de vez em quANdo? ...
- 002 - V.: Agora eu não faço mais não porque minha minha avó não deixa.
- 003 - P.: Sua avó não dEIxa ... por quê ?
- 004 - V.: Porque não que eu faz tempo faz um tempão já eu eu eu como é que fala é ... , eu eu não vou na aula eu não vou na aula, quando a gente sai de casa e não vai na aula?
- 005 - P.: ... ((penso um pouco, tentando entender o que ele quer dizer)). Ah. ::, você enforcou aula?
- 006 - V.: É
- 007 - P.: Você um dia enforcou aula prá ir soltar pipa, é isso?
- 008 - V.: É, ... não ... eu não fiquei na na na, eu vim da escolinha e voltei prá casa e fiquei na rua.
- 009 - P.: Jogando pipa?
- 010 - V.: Não, fiquei na rua sentando andando atrás de pipa.
- 011 - P.: Atrás de pipa, você não estava com pipa? ... Você estava atrás de pipa, mas sua avó descobriu?
- 012 - V.: É, é como :: um homem veio e contou pra ela.
- 013 - P.: Ai ela não deixou mais ...
- 014 - V.: Ela quebrou tudo as pipas, quebrou tudo.
- 015 - P.: e jogou suas pipas fora ... Tá bom ... ((riso)). Então vamos escrever pipa/escrever sobre pipa ... ainda quando você tinha então, porque agora você não tem ...
- 016 - V.: É, quebrou tudo as pipas
- 017 - P.: Agora se você quiser escrever um outro texto sobre isso, falando que você parou de soltar pipa, por que que você parou ... aí você pode escrever se quiser.
- 018 - V.: Cheguei cheguei em casa tudo tudo estraçalhado (...) você vai vai ficar de de castigo (...) ué ué vó (...) eu fujo daqui também. ((não consegui entender toda a fala da criança, mas, no conjunto, ela se

refere à atitude da avó em relação à destruição das pipas e ao castigo imposto)).

Ao manter o enunciado “e não peguei nen um” / “e não peguei nem um”, no texto 03 e no terceiro parágrafo do texto 04, V.H. marca a ocorrência de duas ações, conseguindo excluir a informação anterior que poderia ser um aspecto negativo a ser avaliado pela interlocutora. Enquanto o texto anterior se referia a apenas uma ação (correr atrás de pipas), a reescrita traz, implicitamente, duas informações simultâneas, desta vez com um sentido muito diferente. O que vem escrito a seguir, no texto refeito, (“só que eu não des sisti e eu peguei uma pipa que cail dentru da casa e fiquei muito alegre”) indica que V.H. estava soltando pipa e conseguiu pegar uma que caiu “sozinha” dentro de uma casa. Com as mudanças, V.H. consegue manter parte do que havia dito antes, incorporar informações novas e ainda apresentar significados que buscam minimizar avaliações negativas feitas pela mãe e a avó sobre seu comportamento. O processo de reescrita possibilita ao aluno a reorganização de informações que haviam sido dadas antes e a inserção de novas que mudaram o sentido do seu projeto de dizer.

Supondo exigências da língua escrita, além de um leitor letrado que poderia estar atento para possíveis “erros” e/ou incoerências presentes em suas produções escritas, o aluno lança mão (já nas primeiras produções), mesmo que inconscientemente, de mecanismos coesivos, que resultam em textos claros, objetivos, em formas de comunicação coerentes, produtivas.

Em todo o corpo de seus textos (durante as primeiras produções e no texto reelaborado), V.H. está operando com conhecimentos já constituídos sobre a escrita e aqueles que parecem estar em vias de sistematização. Podemos resgatar essas ocorrências ao levarmos em conta, por exemplo, as diferentes grafias alternando-se em um mesmo espaço textual. Além disso, há a figura de interlocutores influenciando o processo de produção, de certa forma, co-autores da construção textual.

São poucas as hipo (segmentação para menos) e hipersegmentações (segmentação para mais) presentes nos textos. Esse fato é um indício de que V.H., no momento da escrita e reescrita dos textos, estava preocupado com sua interlocutora letrada, a qual, supostamente estaria esperando um material textual com grafias corretas, do ponto de vista da língua padrão. Como podemos perceber, há a ocorrência de apenas duas hiposegmentações nos textos (“doma casa” —

texto 02 e “mixiga” – texto 04). Quanto a hipersegmentações, essas são mais recorrentes (“sou tando, a voua, de mas / de mais” – texto 01; “xim gando” – texto 02; “nen um, a tras, com segui” – texto 03, “nem um; des sisti, passa do” – texto 04), mas ainda em número reduzido, principalmente se considerarmos que no texto reescrito apenas duas foram mantidas. Embora mais recorrentes, no processo de leitura as hipersegmentações não são consideradas, visto que o “branco semântico/ortográfico” é excluído e o aluno lê respeitando a segmentação ortográfica e prosódica das palavras.

De acordo com Silva (1991), a segmentação inadequada, do ponto de vista da língua padrão, ocorre, principalmente na escrita de textos espontâneos. As crianças, na fase inicial de aquisição da escrita, quando hipossegmentam, podem estar sendo influenciadas pelos Grupos Tonais e os Grupos de Força perceptíveis na oralidade. Segundo o autor, o Grupo Tonal é uma unidade rítmica, entoacional e, portanto, uma unidade de significação. Em determinados momentos do processo de escrita, a criança deve achar que tais unidades, em enunciados falados não segmentados, podem ser transferidas para a escrita. Já o Grupo de Força “*consiste num sintagma de dois ou mais vocábulos que constituem numa frase um conjunto fonético significativo, enunciado sem pausa intercorrente subordinado a um acento tônico predominante, que é o do vocábulo mais importante do grupo*”.⁴⁶ Quanto a hipersegmentação, o autor argumenta que ela pode decorrer não só do conhecimento já constituído sobre a escrita, como também por influência de componentes tônicos das palavras, perceptíveis na fala. “*O contato da criança com a escrita faz com que não só incorpore formas convencionais previamente aprendidas como também intua que há formas para a segmentação de um enunciado escrito e construa as suas*”.⁴⁷

As hipersegmentações que apareceram em número reduzido nesses quatro textos, são muito mais recorrentes em textos posteriores, quando tais textos são mais longos e resultado de diferentes objetivos do sujeito que escreve. Ao verificarmos os anexos I, II, III e IV, por exemplo, que se referem a textos escritos pelo aluno durante as férias de julho de 1998, veremos que, além de hipersegmentações, ocorrem muitas grafias inadequadas. Esse material foi produzido por decisão própria de V.H., o qual, suponho, tinha o objetivo de atrair-me a um novo encontro, tendo

⁴⁶ Câmara (1977:132), apud Silva, 1991

⁴⁷ Silva, (1991:74)

em vista que não havíamos marcado nenhuma atividade para o segundo semestre de 1998. No final do primeiro semestre daquele ano, combinei com o aluno que não nos encontraríamos mensalmente, mas que sempre que ele produzisse novos materiais escritos, marcaríamos encontros. Observando aquelas produções, podemos verificar que o aluno faz um relato escrito como se estivesse falando comigo sobre os acontecimentos vividos nas férias escolares. Naquela fase, já não existia a mesma preocupação de antes, pois ele tinha certeza que, mesmo com inadequações gráficas, o texto seria lido e motivo de eventuais discussão e comentário posteriores. Um desses textos foi reescrito por V.H. (ele escolheu o texto que reescreveria) no encontro que mantivemos quando fui buscar o material na casa dele. No processo de reescrita, em função de outros objetivos, o aluno reorganiza o texto, buscando adequá-lo às exigências da modalidade escrita. Apresento os textos mais longos com a intenção de mostrar que uma escrita que parecia mais adequada estava relacionada a textos mais curtos e com uma preocupação específica do sujeito. Esses textos mais longos, com a função mais específica de estabelecer um diálogo com sua interlocutora, apresentam muitas hipersegmentações, reforçando o argumento de que o aluno já constituiu um conhecimento sobre a modalidade escrita da língua, pois mesmo textos escritos sem uma maior preocupação com a modalidade padrão, mostram a tentativa de descobrir as formas gráficas corretas.

Acredito que a ocorrência de hipersegmentações nos textos de V.H. seja resultado do seu conhecimento já constituído sobre a língua escrita e da elaboração de hipóteses significativas no processo de construção dessa representação da linguagem. No processo de trabalho, hipóteses são reelaboradas indicando que o aluno reflete continuamente sobre o objeto de conhecimento.

No texto refeito (04), V.H. tenta resolver grafias que foram apontadas como inadequadas (buscando resolver hipo e hipersegmentações), refletindo, inclusive sobre grafias que, embora não tenham sido apontadas, supõe estarem incorretas. No caso da palavra “doma” (texto 03), essa é substituída por “da casa”, assim como “sou tando” (texto 01) que é reescrita “soltando”. Quanto à escrita hipersegmentada “xim gando eu” (texto 02), ao ser reescrita, apresenta-se hipossegmentada (“mixiga”). A escolha da escrita “mixiga”, além de mostrar reflexões do sujeito a respeito da oralidade/escrita, mostra uma tendência de mudança do português brasileiro de usar o pronome em posição proclítica.

No processo de reescrita, as tentativas do aluno no sentido de encontrar a ortografia correta vão desde a exclusão de palavras (“de mais, de mas” – texto 02), passando pela utilização de novos itens lexicais (“passa do” para substituir o “Ontem” do texto 03) e pela alternância de grafias (papéu/papel, faze/fazer, texto/texto, chegou/chegou, cis/quis, ficarão/ficaram, caiu/cail, deitro/dentru) , até a manutenção de outras como “nem um” (texto 04).

Os “erros” apresentados mostram que ele ainda tem um longo caminho a percorrer em direção à aquisição da modalidade escrita padrão. As dificuldades naturais encontradas pelas crianças no início da alfabetização persistem para o aluno, mesmo já se encontrando no nono ano de escolarização formal (1998). A meu ver, isso está relacionado à inexistência, na escola, de um trabalho com a leitura e escrita que apresente sentido, com o objetivo de levar, de fato, os aprendizes a operar com o sistema de escrita convencional, de forma a possibilitar a construção do conhecimento e a evitar as retenções escolares. No caso de V.H., esse prova, através de reflexões no processo de produção de seus textos, ser capaz de avaliar a função da escrita e trabalhar, construtivamente, buscando atingir a modalidade padrão que é o objetivo da escola.

Embora os “erros” encontrados nos textos de V.H. sejam naturais de aprendizes de escrita, seria esperado que a escola conseguisse atuar, de forma a proporcionar a diminuição desses “erros”, após tanto tempo de escolarização. Mas, pelo contrário, a escola acaba se utilizando desses parâmetros para retê-lo por cinco anos; retenções que serviram, apenas, para estigmatizá-lo, levando-o a considerar-se incapaz de sair do patamar onde se encontrava.

A partir dos indícios presentes nos quatro textos de V.H., que mostram várias operações do aluno com a linguagem escrita, acredito ter conseguido realizar uma análise capaz de apontar as várias estratégias do sujeito que, a partir do conhecimento já construído sobre a língua escrita, busca lidar com a forma padrão para dizer o que tem a dizer a interlocutora. O trabalho de reflexão realizado pelo aprendiz, com e através da linguagem, mostra que ele é capaz, inteligente, diferente do que é afirmado pela escola.

Feita a análise das mudanças realizadas pelo aluno a partir de uma reescrita “solitária”, baseada nos três textos iniciais, passo à apresentação e considerações acerca do texto 05, que produzimos em parceria. Conforme já relatado, no item 3.3., a proposta para a produção desse

texto surgiu porque considerei, em um primeiro momento, que as mudanças feitas pelo aluno, no processo de escrita do texto 04, eram “irrisórias”. Vejamos a produção e as considerações que a precederam.

Texto 06 – setembro de 1997

Eu saltava pipa de papel por que se eu
perdesse teria jeito de pagar outro. Esse tipo de pipa
não rasga tão fácil do retão e voa
alto

Um dia eu estava saltando uma pipa
de vareta quando chegaram três meninos
eles queriam me bater mas como eu não
gosto de brigar qui embora eles ficaram me zingando
Neste dia avistei uma pipa flutuando no
céu e avisei ao marcelo: - Marcelo.....
ele olhou em volta e eu falei: eu tô
aqui de... olha pra cima porque ele também
avistou a pipa me chamou para
ajudá-lo a pega a pipa

F I M

3.5. Considerações acerca da proposta de produção do texto 05, realizada em parceria

A proposta para a escrita do texto anterior a esse vislumbrava uma produção mais elaborada, de forma que pudessem ser trabalhados os elementos coesivos (operadores argumentativos, temporalidade, repetições), além de um encadeamento que levasse em conta o todo textual; mas essa informação não foi adequadamente transmitida ao aluno em momentos que precederam a primeira reelaboração. Quando propus a primeira reescrita, chamei a atenção de V.H. para mudanças que deveriam ser pensadas na reelaboração textual, o que foi, em grande

parte, realizado, como podemos verificar na análise dos textos 01, 02, 03 e 04. Ao não perceber as importantes mudanças realizadas quando da escrita do texto 04, sugeri a escrita de outra versão, desconsiderando a tentativa do aluno para cumprir o solicitado. O episódio a seguir, ilustra minha intervenção, momentos antes da produção do texto 5:

Episódio III (01/09/1997)

001 - P.: V., é o seguinte ... nós vamos tentar refazer um texto, a partir desses três, tá vendo? ... o texto 01, o texto 02 e o texto 03. ((textos já ilustrados))

002 - V.: Tá.

003 - P.: Você ... pegou e refez em casa né?, fez um texto só, só que você ... é :: copiou ... o / os três textos na seqüência, um na seqüência do outro ... e :: não mexeu com o texto, ou seja, você copiou do jeito que estava, e eu queria que a gente reescrevesse, pode ser?

004 - V.: Pode.

005 - P.: A gente reelabora, tá bom?

006 - Tá bom.

Embora tenha sido interessante produzirmos juntos o texto e esse trabalho tenha colaborado para a construção do conhecimento do sujeito sobre a escrita, a minha postura, ao negligenciar a primeira reescrita foi, no mínimo, injusta (mesmo que inconscientemente), impedindo que, em momentos anteriores (setembro de 1997), pudesse verificar as importantes mudanças que estavam ocorrendo com V.H. no seu trabalho de escrita e reescrita de textos, rumo à construção de formas escritas mais elaboradas.

Muito tempo depois, após transcrever os dados relacionados ao encontro ocorrido em 01/09/1997 (quando reescrevemos o texto sobre pipas) e apresentá-los à orientadora do projeto, é que me dei conta das mudanças que haviam ocorrido no processo de reelaboração textual. Em função dessas mudanças, algumas das quais apontadas pela orientadora, decidi escolher a primeira reelaboração textual e as produções anteriores para iniciar o processo de análise. Ao debruçar-me sobre os dados, percebi que V.H. seguiu orientações que precederam o processo “solitário” de

reescrita, e que o argumento de que a reescrita era apenas uma junção dos três textos iniciais foi infeliz e contraproducente. Naquele momento não consegui perceber também que as minhas orientações já conseguiram oferecer subsídios que levaram o aluno a realizar reflexões sobre o processo de trabalho com a linguagem escrita.

Informo as ocorrências que precederam a segunda reelaboração textual com o objetivo de mostrar que o papel de instituição portadora de conhecimentos validados, que é atribuído à escola, perpassa a minha própria visão de sujeito letrado que vai ensinar ao aprendiz o que ele “ainda não sabe”. Deparei-me, enquanto sujeito letrado, com dificuldades de perceber as reflexões do aluno no processo de reelaboração dos três textos iniciais, não me dando conta de sua tentativa de trabalhar construtivamente com informações novas que estavam sendo incorporadas a seu campo real de conhecimento. Acredito que não teria condições de fazer essa análise na época, pois a minha relação com V.H. e as situações interativas que vivenciamos influenciaram na reflexão sobre os dados. O processo de trabalho possibilitou condições que me levaram a conhecer melhor V.H. e a reelaborar meus próprios referenciais, de maneira que, questionamentos, que nos momentos iniciais de nossas atividades, eu ainda não era capaz de realizar, puderam surgir posteriormente. Desse modo, as mudanças presentes no texto 4 talvez não pudessem contar, inicialmente, com um olhar mais “cuidadoso” de minha parte.

Só posteriormente, consegui me dar conta de que mudanças importantes foram implementadas através do primeiro trabalho de reelaboração textual, e que a proposta de reescrita de uma outra versão (texto 05) deveria vir acompanhada de informações que esclarecessem ao aluno o motivo real da atividade; isto é, um texto mais organizado, mais legível que ele ainda não tinha condições de fazer sozinho. Não tenho certeza se a minha primeira avaliação sobre o trabalho de reescrita do aluno foi percebida pelo mesmo como algo negativo, pois havíamos combinado, já nos encontros iniciais, que realizaríamos várias reescritas, caso considerássemos necessário. Essas reescritas tinham o objetivo de proporcionar textos que pudessem ser oferecidos a público, ou seja, as produções de V.H. poderiam ser lidas por seus amigos, sua mãe, a avó e a professora.

Passo, a seguir, a análise do texto 05, buscando apontar novas mudanças realizadas, desta

vez, com a intermediação direta da interlocutora. Buscarei apontar as reflexões do aprendiz, a partir de um trabalho conjunto, e a atuação de ambos (V.H. e pesquisadora) no processo de construção textual.

3.6. Análise da escrita produzida em parceria

Embora eu tenha, de certa forma, desconsiderado o trabalho de reescrita, empreendido por V.H. quando da primeira reelaboração textual, no trabalho de produção conjunta, parto do texto 04, buscando reorganiza-lo. O processo de reescrita possibilita ao aluno lançar mão de informações que não estavam explicitadas na texto anterior, mas, após discussões que mediarão a produção, apresentam saliência para o aprendiz e levam-no a oferecer novos dados à sua interlocutora/leitora .

Uma nova informação é trazida já no início do novo texto. A informação a que me refiro diz respeito às pipas de papel que, segundo V.H., “também voam alto e dão retão”. Ou seja, as pipas de papel, feitas em casa, apresentam funções similares às pipas mais incrementadas, feitas com varetas e papel fino. Nessa versão, ele marca a ação de soltar pipa como uma ocorrência passada (“Eu soltava pipa de papel”) a partir de argumentos da interlocutora que o lembra de que está contanto um fato que já aconteceu. Na continuidade da escrita, apresenta uma justificativa introduzida pelo conectivo “porque” diferente daquela inscrita no texto anterior (“por que se eu perdesse teria jeito de fazer outra”).

No processo de discussão, retomo informações colocadas no texto 04 (“P.: ISSO! ((acabara de escrever – ‘Eu soltava pipa de pape’)) ... Olha, vamos pensar antes de escrever ... ‘Eu soltava pipa de papel’. Como que era essa pipa? Você disse que ela voa ... que ela voa ... Por que que ela voa? ... Ela voa fácil? ... Qual é a diferença dEssa pipa de papel que você mesmo faz, prá aquelas outras pipas, mais incrementadas?”) esperando que V.H. utilizasse o conectivo explicativo “porque” em substituição ao “e” (“Eu soltava pipa de papel e tambem ...”) do texto 4 para explicar a escolha pelo tipo de pipa e pudesse manter, eventualmente, a comparação estabelecida pela palavra “também” que aparecia na primeira reescrita. Na verdade, esperava algo como: “Eu soltava pipa de papel **porque** também voam alto e dão retão”. A minha intervenção tinha o objetivo de conseguir, após a

comparação estabelecida entre as pipas, alguma referência que apontasse uma possível diferença entre os objetos, já que a minha suposição era de que pipas feitas com um papel mais fino seriam um pouco mais leves e deviam flutuar com mais facilidade.

Ao me reportar à diferença entre os dois tipos de pipas, às quais V.H. sempre fazia referência nas situações de interlocução – pipas mais simples e pipas mais incrementadas –, levo o aluno a agenciar outros recursos expressivos para a construção do seu projeto de dizer, (“P.: ... Então, você soltava pipa de papel por quê?; V.: Porque, porque, daí/daí, a/a a pipa de papel, aí se a gente perder, a gente faz mais um”), reformulando o já dito, de uma forma diferente do esperado pela interlocutora. É possível que a situação de interlocução tenha encorajado V.H. a assumir que não tem condições financeiras para adquirir pipas mais sofisticadas e a optar por uma informação textual que justificasse, de maneira mais condizente, a sua escolha pelas pipas caseiras ao invés das outras mais bonitas.

Após a informação de V.H., a respeito da economia propiciada pelas pipas caseiras, entendo que ele apresenta uma justificativa importante para a escolha do objeto de brinquedo. Retomo a informação do texto anterior (“voa alto e dá retão”), tentando levá-lo a inserir uma justificativa adicional para a preferência. Assim, volto a me referir à qualidade da pipa feita com papel de caderno, esperando que ele ofereça a informação que já havia dado antes. O episódio transcrito a seguir, apresenta a minha intervenção e colocações do aluno, apontando novos dados para a escrita que se processaria em seguida.

Episódio IV (01/09/1997)

- 001 - P.: ... Você tinha me dito que essa/essa/esse tipo de pipa, ... ela voa alto ... e dá retão. ... Como é que a gente pode ... É, colocar/inserir esta informação aqui nesse outro texto? “Eu soltava pipa de papel porque se eu perdesse teria jeito de fazer outra”. ... É uma coisa boa dar retão e a pipa voar alto?. É uma coisa boa isso?
- 002 - V.: É assim oh ((faz gestos para explicar como lida com a pipa))
- 003 - P.: Para o jogador de pipa, para o soltador de pipa, isso é uma coisa legal?
- 004 - V.: É assim oh, por exemplo, um moleque (...) desce reto (...), eu tenho jeito de puxar para o outro lado, para o outro lado e sair dele (...) . Se você soltar a linha, desce até no chão. ((não conseguiu

transcrever tudo o que V.H. disse, mas, no conjunto, ele tenta me explicar como se lida com a pipa para que ela dê retão e como se deve agir para evitar que uma pipa se enrosque em outra))

005 - P.: Se você soltar a linha, ela desce até no chão. ... Então, você tem que ir enrolando a linha para puxá-la? ((faz sinal afirmativo com a cabeça)) ... Então o que nós poderíamos escrever em seguida? ... Você pode se referir agora ... a essa informação que/que a pipa, esse tipo de pipa “voa alto e dá retão”. Quer dizer, é uma pipa que tem bastante utilidade: ela é mais barata que a outra ...

006 - V.: É, não precisa comprar

008 - P.: Se alguém jogar fora, você pode refazer. Ela voa alto ... e dá retão. ... Então como que a gente poderia tá escrevendo isso? ... Você tá me dando essa informação, porque eu não conheço nada de pipa: “Eu soltava pipa de papel porque se eu perdesse teria jeito de fazer outra”. ... Aí, você vai me oferecer mais informações. Além disso, ... veja, ... por que você soltava pipa de papel? ... Porque se você perdesse, era fácil de você arranjar uma outra pipa, porque você mesmo fazia ...

009 - V.: É ...

010 - P.: Isso é um motivo ... Qual o outro motivo ... de ser bom soltar pipa de papel? ... Acabamos de discutir

011 - V.: Porque ela a/se/se/se ela ...

012 - P.: Fala mais devagar

013 - V.: Ela/ela/ela não tem jeito de quebrar, ela só amassa ...

014 - P.: Ela não rasga tão fácil como a outra? Aquela de papel fininho rasga mais fácil?

015 - V.: Rasga, aquela lá (...) batendo assim já rasga ...

016 - P.: Então você pode explicar que esse tipo de pipa/esse tipo de pipa, ela ... não rasga com facilidade como as outras ... Além disso, elas voam alto e

017 - V.: Dá retão

018 - P.: E dão retão. ... Então escreve ... Vamos escrever? ...

Ao fazer referência às características do objeto pipa — “voa alto e dá retão — , esperava que V.H. completasse a frase, utilizando-se da informação já conhecida; ou seja, esperava que o aluno aproveitasse o que já havia sido dito nas produções anteriores e inserisse a informação no novo texto como uma utilidade adicional do objeto. Chamo a informação nova de “um motivo” e pergunto qual seria o outro para a escolha de se soltar pipa feita com papel de caderno. A pergunta suscita o agenciamento de mais um motivo (o fato da pipa caseira ser mais resistente

que a outra), desconhecido pela interlocutora, que é mais um forte argumento para justificar a escolha daquele tipo de pipa. A situação de interação propicia o despontar de novas informações que não haviam sido preocupação de V.H. nas escritas anteriores. Além disso, provoca um resultado que extrapola as minhas expectativas, já que me daria por satisfeita apenas com a reorganização do que havia sido escrito antes.

Após a escrita do primeiro parágrafo, se dão vinte e quatro turnos conversacionais em que as discussões giram em torno de fatos ocorridos na escola e relatados pelo aluno. Ele fala de seu comportamento, afirmando que fazia muita bagunça na escola, mas que, “atualmente”, até mesmo a professora vinha estranhando as suas atitudes (“V.: (...) a professora gosta demais que eu fico quietinho (...) Ela até disse que eu tó muito quieto. (...) O V. tá muito quieto aí. (...) Quase dormi na carteira”). Fala ainda sobre as atividades escolares, informando que é elogiado pela professora em função dos desenhos que faz no caderno e me diz que já “tem até namorada na escola”. Entretida com a discussão do aluno, quando voltamos para a escrita, acabo não resgatando a referência que ele fizera à mãe nos textos anteriores, o que também não é lembrado por ele quando retomamos a escrita, de modo que, no texto 05, a informação é excluída.

Em várias situações de interação, V.H. fizera várias alusões aos dois tipos de pipa, e que ora brincava com uma, ora com outra. Em função disso, eu quis saber qual era o tipo de pipa que estava soltando em um outro momento, objeto do segundo parágrafo do texto 04 (“P.: Quando você tava jogan/soltando essa pipa, que tipo de pipa era, quando chegaram esses moleques?; V.: Era pipa de a/de vareta”). Ele responde que a pipa que estava soltando, naquele outro dia, era de vareta e diz que sabia confeccioná-la, mas que não dispunha de material necessário para fazer isso. Segundo ele, conseguia pipas de vareta quando tinham o fio cortado e eram perdidas pelos donos. Após suas explicações, decide qualificar a pipa que estava soltando em um outro momento, buscando marcar a diferença entre os objetos de brinquedo.

Depois de escrever “Um dia eu estava soltando uma pipa de vareta”, V.H. volta ao texto anterior (texto 04) buscando apoio para o que escreveria a seguir. Pensa um pouco, incerto se deveria manter o “mas”. Parto de sua relutância e faço uma intervenção (“ ‘Um dia eu estava soltando pipa de vareta’ ... e daí, o que aconteceu?”) que leva-o a escrever “Daí” como resposta à minha pergunta (“Daí chegou três moleques”). Aproveito um momento de influência da oralidade

na escrita, e esclareço ao aluno que em situações de fala dizemos “e daí” para encadear o que estamos relatando, mas que na escrita devemos lançar mão de outros recursos que essa modalidade nos oferece (“P.: na escrita, a gente tem que tomar cuidado, deve escrever não da forma que se fala, porque a escrita não é ... você pegar a fala e botar no papel, é diferente né? Então como ficaria melhor? ((apontando o “daí” que ele escrevera)). ‘Um dia eu estava soltando pipa de vareta’ ... quando ... ; V.: chegou três moleque”).

A incerteza de V.H. quanto à manutenção da palavra “mas” (que já substituíra “só que” no texto anterior) indicia que o aluno está refletindo sobre a possibilidade de uma outra palavra que se “encaixe” melhor para estabelecer a coesão textual, embora não consiga descobri-la. Então, lança mão de uma palavra verbalizada pela interlocutora, não se dando conta que estava “retrocedendo”, ao escolher um segmento típico da oralidade. Ao perceber que a escolha do aluno foi influenciada pela minha fala, tento esclarecer a necessidade de utilização da palavra “quando” relacionada à questão temporal das ocorrências narradas (“... *Por quê quando?* ... Porque no momento que você tava soltando a pipa, apareceram três meninos né?”).

A fala que contempla uma possível explicação para a escrita da palavra “quando” traz a palavra “meninos” em substituição à “moleques” que, após vários turnos conversacionais, não havia apresentado saliência para a interlocutora. Nesse momento, dou-me conta de que a palavra “meninos” seria mais adequada, por considerar “moleques” uma palavra marcada, mesmo quando utilizada em contextos que fazem referência a crianças briguentas, e pergunto à V.H. se não gostaria de substituir uma palavra pela outra. Ele aceita a proposta sem discutir e escreve “Quando chegaram três meninos”.

Em termos de significado, o último parágrafo do texto 05 foi o que recebeu mais mudanças, considerando as produções precedentes. O texto 03 apresentava a tentativa de conseguir pipas que, eventualmente, tivessem os fios cortados — “Ontem eu estava correndo atrás do pipa” — e o texto 04 informava que enquanto soltava pipa conseguiu uma que caiu dentro da casa (que seria a casa de V.H.) — “E um dia eu estava soltando o meu pipa” —. Na reescrita, embora se possa resgatar a referência feita à pipa achada dentro de casa, à medida que aquela que estava “flutuando no céu” seria pega por V.H. e o amigo, no conjunto, apresenta informações muito diferentes daquelas veiculadas nas produções precedentes; ou seja, o autor do texto estava

observando pipas de outros que estavam sendo “empinadas”, quando percebe uma delas flutuando solta, prestes a cair. Além disso, marca a presença de um amigo e informa que a decisão de “capturar” a pipa perdida partiu dele.

No trabalho conjunto, o aluno tem a possibilidade de rever aquilo que escrevera e oferecer informações adicionais a interlocutora. Essa atividade mostrou-se importante (também em relação a muitos outros textos reescritos que não foram objeto de análise), pois proporcionou ao sujeito condições para a elaboração de textos mais organizados que ele próprio não acreditava ser capaz de fazer. Para mim essa atividade era muito prazerosa, talvez mais do que para o próprio sujeito. A produção de textos em parceria significava colaborar com o aprendizado de V.H., mas, também aprender, à medida que ele trazia para a discussão assuntos que não eram de meu conhecimento.

Acredito que tanto as produções conjuntas como aquelas realizadas pelo aluno em casa foram importantes no processo de construção do conhecimento sobre a escrita, apesar de terem ocorrido momentos em que, de certa forma, desconsidere a tentativa de trabalho e não levei em conta o que poderia ainda não ser um conhecimento sistematizado no processo de construção da escrita. Nesse sentido, considero importante retomar episódios que mostram como, muitas vezes sem perceber, interagimos no processo de ensino-aprendizagem, sem tomar em consideração o conhecimento prévio dos aprendizes.

3.7. Intervenções que podem estar desconsiderando o conhecimento prévio do aprendiz

No processo de interação que precedeu a produção do texto **05**, utilizo termos que podem ser desconhecidos pelo aluno, não percebendo que isso pode atrapalhar ao invés de auxiliar no processo de trabalho. Essas ocorrências podem ser verificadas em trechos do episódio III, aqui retomados, em que falo sobre a primeira reelaboração textual:

003 - P.: Você ... pegou e refez em casa né?, fez um texto só, só que você ... é :: copiou ... o / os três textos na seqüência, uma na seqüência do outro ... e :: não mexeu com o texto, ou seja, você copiou do jeito

que estava, e eu queria que a gente reescrevesse, pode ser?

004 - V.: Pode.

005 - P.: A gente reelabora, tá bom?

006 - Tá bom.

007 - P.: Se você quiser arranjar um título pró texto ... você quer arranjar um título?

008 - Uhum ::: ((incerto)) ...

009 - P.: prá esse texto sobre pipas, ou não?

010 - V.: Ah não.

Na discussão que precede a reescrita conjunta, utilizo termos como “seqüência”, “reelabora”, “título” que podem ser desconhecidos pelo aluno, mas não percebo, inicialmente, que isso pode ser um fator gerador de dificuldades, ao invés de criar uma ZDP que proporcione a construção de um conhecimento que ainda não está estabelecido no campo real do desenvolvimento do sujeito. Para mediar a construção de um conhecimento ainda não acessível, as referências lexicais desconhecidas deveriam vir acompanhadas de explicações que retomassem palavras já conhecidas por V.H. e que, eventualmente, portassem significados semelhantes. A palavra “seqüência” poderia vir acompanhada de expressões correlatas como “em seguida”, “a seguir”, “depois” que fazem parte de um conhecimento já constituído. O termo “reelabora” poderia estar associado a outros como “reescreve” ou “refaz” que já haviam sido utilizados em momentos anteriores e já poderiam fazer parte do conhecimento do aprendiz. A palavra “título”, embora pareça ser de domínio comum, é apresentada nas situações de ensino como “nome” (dar um nome para a história, para o texto); portanto, ao perguntar ao aluno se ele pretendia arranjar um “título” para o texto, os dois termos deviam aparecer como portadores de sentidos similares, de forma que ele pudesse incorporar, de forma construtiva, a informação desconhecida.

Posteriormente, frente à colocação do aluno sobre a necessidade de escrever uma palavra com letra “grande”, após um ponto final na escrita (“P.: ... Vamos escrever ... 'Esse tipo de pipa!... é isso que você quer explicar prá mim? ((V. pensa em minha sugestão)); V.: É o 'e' pequeno ou o 'e' grande?; P.: Você está começando uma outra frase, então é com 'e' grande. O 'e' grande ou o 'e' maiúsculo, tá? ... Você sabe o que é maiúsculo?; V.: Sei”), retomo o item lexical “grande”, utilizado por ele, e introduzo o “maiúsculo”, sinalizando que apresentam significados similares, mas não percebo que

utilizei a palavra “frase”, a qual poderia ainda não ser de conhecimento do aprendiz.

Acreditei, a princípio, que meus referenciais teóricos eram claros e que consideraria o conhecimento prévio do sujeito na construção da escrita, partindo desse conhecimento para possibilitar-lhe o aprendizado além daquele já constituído. Porém, em vários momentos do nosso percurso de trabalho, a suposta clareza foi “ofuscada” quando não considerei pertinente, por exemplo, o trabalho de reelaboração textual empreendido pelo sujeito. Por outro lado, o processo de interlocução possibilitou que as crenças e o próprio conhecimento dos interactantes (sujeito/pesquisadora) fossem construídos/reconstruídos.

3.8. O processo de interlocução como constituidor do conhecimento, da subjetividade e da alteridade

A constituição do pólo Eu/Outro se dá no processo de interlocução. Apesar de minha crença de que o aprendizado deve partir daquilo que o sujeito já sabe, desconsidero o trabalho de V.H. quando realiza a sua primeira reelaboração textual. Essa postura negligencia as reflexões empreendidas no processo de construção do conhecimento e acaba promovendo um choque entre visão teórica e prática da investigadora que supõe ter claro o referencial de sujeito aprendiz enquanto indivíduo ativo no próprio percurso de aprendizagem. A teoria e a prática se fundem nas atividades interlocutivas e envolvem-me num movimento que apresenta idas e vindas. Esse movimento propicia ocorrências que mostram o meu próprio referencial e conhecimento se constituindo. Por outro lado, o aprendiz busca se valer de seus próprios referenciais para manter suas escolhas no processo de escrita, além de tentar, em muitos momentos, inserir nas atividades desenvolvidas discussões que, a princípio, eram negligenciadas por sua interlocutora.

Sugestões de escrita, acompanhadas ou não de explicações que as justifiquem, proporcionam reflexões e ativam novos esquemas de conhecimento que são utilizados pelo sujeito aprendiz, seja no próprio desenvolvimento do trabalho, seja em momentos posteriores. Essas reflexões levam o sujeito a incorporar informações novas ao seu campo real de conhecimento e a reorganizar esquemas conceituais que o levam a refazer pontos de vista.

Na produção conjunta do texto 05, sugeri a V.H. a escolha da palavra “meninos” para

substituir “moleques”. Muito tempo depois (julho de 1998), quando o aluno produz um longo texto (anexo IV) sobre os acontecimentos de um sábado, decide-se pela utilização da palavra “meninos”, mesmo quando se refere à “crianças de rua”. Acredito que a minha alusão a essa palavra, no momento de escrita conjunta, tenha levado V.H. a incorporá-la na escrita posterior. Essa sua escolha está associada a uma possível avaliação de que a palavra sugerida era de melhor aceitação, por parte de sua interlocutora, de forma que merecia ser incorporada em um novo texto produzido, dez meses após o trabalho de produção/reelaboração conjunta.

Nas trocas interlocutivas deram-se movimentos que iam desde a não percepção de ocorrências importantes para a constituição da linguagem escrita do aluno, até reflexões, ainda no momento da interação, as quais levaram-me a rever a prática que estava desenvolvendo. A ação do “Outro”, aprendiz, interlocutor, “obrigou-me” a ouvi-lo, embora os turnos interacionais ainda contassem, preponderantemente, com minhas falas. Esse monopólio do “Outro”, letrado, “professor”, “responsável” pelo ensino/aprendizagem estabeleceu, em vários momentos de interação, o monitoramento das intervenções de V.H. de forma a evitar assuntos considerados alheios ao trabalho que estava sendo realizado.

Quando estávamos discutindo a escrita da palavra “fácil” (texto 05 — momento em que V.H. fazia conjeturas entre as escritas “facio/ fácil”), o aluno faz uma intervenção, logo após a minha reação de concordância com a descoberta da grafia correta da palavra (“V.: *Eu já tenho até namorada*”), que não levei em conta porque não a considerei pertinente. O aluno abandona, momentaneamente, a tentativa frustrada de inserir um outro tópico na conversa, mas não desiste. Ele consegue “driblar” a minha intenção de direcioná-lo utilizando uma espécie de atalho, aceito no percurso da discussão porque se relacionava a ocorrências sobre a escrita no ambiente escolar, e consegue reintroduzir a discussão sobre a namorada, que havia tentado antes sem sucesso. A retomada do assunto ocorre após um longo percurso conversacional, quando V.H. se sente “autorizado” a inserir esse novo tópico, já que estávamos discutindo várias questões que se distanciavam da narrativa sobre pipas que estávamos produzindo. Os turnos abaixo mostram como se deu a reinserção da questão namorada:

Episódio V (01/09/1997)

- 001 - V.: (...) muita bagunça, ISH! ((fala que era muito danado))
- 002 - P.: Você bagunçava?
- 003 - V.: UH!!
- 004 - P.: Então, mas você tá um rapaz. Você não acha que tá na hora de parar de bagunçar na escola?
- 005 - V.: Eu, eu, eu tenho até namorada na escola
- 006 - P.: Tem até namorada na escola? ... Então ... né? ((resisto para entrar nesta discussão))
- 007 - V.: Quase, quase da minha idade, quase da minha idade
- 008 - P.: Pois é, vamos voltar pró texto?
- 009 - V.: Vamos.

O aluno não desiste da intervenção que tencionava fazer e retoma a discussão que havia iniciado. Não consegue ir muito além da tentativa anterior, mas já consegue influenciar a interlocutora, se fazendo ouvir por um período bem mais extenso de tempo. Esse movimento aconteceu várias vezes durante os encontros. Ele tinha uma necessidade muito grande de falar sobre as suas brincadeiras, sobre os acontecimentos de sua vida. A minha tentativa de evitar discussões consideradas alheias às atividades que estavam sendo desenvolvidas era muito constante no início do trabalho. Com o passar do tempo, a perseverança de V.H. em se fazer ouvir não só me levou a ser mais tolerante em relação aos seus relatos, como me fez repensar a organização de nossas atividades, de forma a considerar tempo disponível para discussões que quase sempre eram “alheias” ao que estávamos trabalhando. Mesmo quando muitos dos nossos encontros não puderam ser realizados em função de contratempos ocorridos, o espaço para conversas sobre a sua vida, as brincadeiras com os amigos, os castigos da mãe e da avó, as visitas periódicas do pai, entre outros, foi garantido.

A sistemática de manter a atenção de V.H voltada, prioritariamente, para atividades de leitura e/ou escrita e a tentativa de evitar que se “dispersasse” estava baseada no fator tempo que era exíguo e na preocupação em contribuir para o progresso em sua aprendizagem de leitura e de escrita. Além disso, acredito que o referencial de ensino institucionalizado estava o tempo todo “rondando” as nossas atividades; ou seja, embora, teoricamente, eu tenha certeza de que as

situações interativas envolvendo a perspectiva do próprio sujeito na construção do conhecimento são fundamentais, o que Smolka (1996) designa de tarefa de ensinar também influencia a minha prática. Para essa pesquisadora, a tarefa de ensinar é organizada e imposta socialmente e baseia-se na relação de ensino, mas, muitas vezes, oculta e distorce essa relação. A minha suposição é de que ainda estou construindo uma prática interlocutiva que se coadune, de fato, com os referenciais teóricos defendidos.

Embora o referencial de disciplina não seja colocado explicitamente nas atividades, ao monitorar as intervenções do sujeito e dificultar as suas colocações sobre as experiências pessoais cotidianas, acabo impedindo que ele traga para a discussão fatos interessantes que poderiam servir como material para a produção de seus textos escritos. Ao fazer isso, estou sendo influenciada pela crença implícita de que temas “estranhos” ao trabalho que estava sendo realizado poderiam “roubar tempo” da atividade que estava programada para se desenvolver no tempo destinado ao encontro (uma hora e trinta minutos), como se fosse possível programar, com antecedência, situações de aprendizado dependentes de ambientes de interlocução que contavam, preponderantemente, com atividades que eram organizadas em função daquilo que o aprendiz produzia e trazia para os encontros.

A minha proposta de ensino-aprendizagem, enquanto atividade dialógica que proporcione ao sujeito um espaço onde possa emitir suas opiniões sobre o próprio aprendizado, é permeada por questões disciplinares, recorrentes no espaço institucional escolarizado. Assumo o ensino baseado na construção do conhecimento, mas a minha visão ainda tem resquícios do ensino como reprodução, respaldado pela disciplina, como ocorre no contexto escolar, onde

“ (...) o ensinar e o aprender a ler e escrever se deslocam e se diluem nas questões disciplinares. Assim sendo, o processo de alfabetização como interação e interlocução (convivência e diálogo) é totalmente desconsiderado. A alfabetização, na escola, contrasta violentamente com as considerações de leitura e escrita, movimentação e saturação de estímulos sonoros e visuais fora da escola. A leitura e escrita produzida pela/na escola pouco tem a ver com as experiências de vida e de linguagem das

crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do status quo. Funciona como um empecilho, um bloqueio à transformação e à elaboração do conhecimento crítico. A alfabetização, na escola, reduz-se a um processo, individualista e solitário, que configura um determinado tipo de sujeito e produz a ‘ilusão da autonomia’ (‘autônomo’ é aquele que ‘entende’ o que a professora diz; aquele que realiza, sozinho, as tarefas; é aquele que ‘não precisa perguntar’; é aquele que ‘não precisa dos outros’. Revela-se o mito da auto-suficiência que, além de camuflar a cooperação, aponta e culpa os ‘fracos e incompetentes’⁴⁸

A minha pretensão, ao fazer essas reflexões, é deixar claro que acredito que as atividades desenvolvidas com V.H. tiveram sempre a meta de proporcionar situações de interlocução que estabelecessem situações de ensino-aprendizagem, capazes de propiciar-lhe condições de acesso ao conhecimento da língua escrita, mas que, em alguns momentos, essas condições foram permeadas por resquícios de situações, as quais, suponho terem colaborado com as dificuldades apresentadas pelo aluno em seu percurso escolar; dificuldades essas que eu tencionava minimizar. Não sei se naquele momento as nossas interações poderiam ser desenvolvidas de maneira diferente, pois, como sujeito histórico e social, não posso prescindir da minha visão de mundo como “num passe de mágica”. As minhas crenças e os meus referenciais iam sendo redimensionados no processo de interação e o mesmo deve ter ocorrido com o sujeito da pesquisa. Acredito ter colaborado, construtivamente, como mediadora no processo de aprendizado que foi instaurado a partir das situações de interlocução verbal e escrita, mas tão importante quanto isso foi o fato de ter aprendido muito com V.H.

A referência que faço ao meu próprio aprendizado está relacionada mais diretamente com a leitura de livros infantis. Embora eu já lesse histórias infantis para minha filha, foi o trabalho que desenvolvi com o aluno que possibilitou a construção, de fato, da minha “paixão” pela literatura infantil.

O trabalho com a leitura, além de ter colaborado com a construção do meu “gosto de fato”

⁴⁸ Smolka, (1996:49/50)

pela literatura infantil, foi fundamental no processo de construção da escrita que era o meu principal objetivo. Por isso, considero relevante trazer algumas informações sobre as leituras feitas para e por V.H.

3.9. A construção da leitura

Embora o meu foco de análise sejam as produções escritas e o processo de reelaboração textual, considero importante discutir algumas questões relacionadas às leituras que foram oferecidas ao sujeito, paralelamente à produção de textos escritos, já que tais leituras mostraram-se altamente produtivas, inclusive propiciando escritas baseadas no material lido. No início do nosso trabalho, os textos escritos do aluno versavam sobre acontecimentos cotidianos de sua vida, mas foram se diversificando à medida que entrou em contato com a leitura de vários portadores de textos escritos. As sugestões de leitura (sempre respeitando a decisão e escolha do aluno quanto ao material a ser lido) postulavam, em princípio, levá-lo a desenvolver o gosto pelo ato de ler, além de terem o objetivo de contribuir para a sua formação enquanto sujeito leitor. Apresentarei, a seguir, o conceito de leitura que embasou o desenvolvimento das atividades, e alguns dados.

3.9.1. O conceito de leitura

Enquanto conceito teórico que embasa esta pesquisa, a leitura é vislumbrada como um processo criativo, ativo e produtivo, resultante da interação social entre os interlocutores, autor e leitor de um texto escrito. A compreensão de um texto se dá a partir dos elementos do próprio texto, mas depende de operações complexas de inferência textual que dizem respeito ao conhecimento partilhado entre leitor e autor. Esse conhecimento partilhado engloba desde os elementos lingüísticos constituintes da base textual, até o conhecimento extralingüístico, o chamado conhecimento de mundo, que são fundamentais no processo de recepção e construção de sentidos de um texto. Tal conceito teórico está fundamentado em formulações de autores que vislumbram a linguagem como constitutiva e social. Com esse enfoque, encontram-se trabalhos de

autores como Bakhtin (1929), fonte de fundamentação teórica desta pesquisa, Geraldi (1993), Koch (1997), Mayrink-Sabinson (1988, 1993), Martins (1992), Silva (1998), entre outros.

Levando em conta considerações de Bakhtin (1992), que afirma que “o *enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal*”, no caso da leitura, o leitor toma a palavra do outro e a reinterpreta a partir de seu contexto histórico-social. O diálogo estabelecido entre o produtor de um texto e seu leitor pode proporcionar respostas orais ou escritas que, por sua vez, poderão originar “novas” produções na infinita cadeia de comunicações verbais.

O virtual sentido proposto pelo autor de um texto é completado pelo leitor. Aquele que produz, por sua vez, procura organizar a sua produção levando em conta os supostos leitores. O elo de ligação entre essa díade está relacionado aos contextos históricos e sociais onde ocorrem as interlocuções, de maneira que a leitura é um processo de produção de sentidos resultante das interações sociais. Um texto terá seu sentido estabelecido, através dos movimentos interlocutivos que envolvem o ato de leitura e resgatam a situação de produção. Ocorre um processo de compreensão ativado pelo leitor, em resposta a uma proposta enunciativa do autor do texto que, na verdade, postula essa tomada de posição de seu interlocutor. De acordo com Bakhtin (1997),

“A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma objeção, uma execução, etc.”⁴⁹

É preciso considerar que, embora um texto preveja leituras desejadas por seu autor ⁵⁰, cada leitor tem expectativas próprias e diferentes metas relacionadas a determinadas produções escritas. Além disso, não se pode deixar de levar em conta que um mesmo texto pode suscitar diferentes significados quando lido por diferentes leitores ou por um mesmo leitor em diferentes momentos

⁴⁹ Bakhtin, (1997:291)

⁵⁰ Possenti (1990)

de sua vida. Nesse sentido, para que se efetive e seja compreendida, a leitura “*deve preencher uma lacuna em nossa vida, precisa vir ao encontro de uma necessidade, de um desejo, de expansão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais. Esses são seus pré-requisitos. A eles se acrescentam os estímulos e os percalços do mundo exterior, suas exigências e recompensas*”.⁵¹

À visão de leitura que contemple sujeitos histórico-sociais, construindo sentidos e passíveis de se influenciarem mutuamente e ainda influenciarem os universos onde estão inseridos, incorporo o termo “*criticidade*”⁵², o qual desempenha uma importante função enquanto elemento que, necessariamente, deve estar presente nos atos de leitura. Essa leitura crítica está relacionada a perguntas que o leitor é capaz de formular a si mesmo e ao texto, no sentido de confrontar fatos que são observados em seu cotidiano e aqueles veiculados e defendidos e/ou refutados pelos meios de comunicação escrita. Ao postular esse leitor, deve estar implícita a pressuposição da existência de uma leitura para além dos explícitos e implícitos textuais que podem, inclusive, melhor caracterizar o que Silva (1998) chama de “*interlocução de um leitor crítico*”. Do ponto de vista desse autor, ao leitor crítico

“(…) interessa ir além do reconhecimento de uma informação; ir além das interpretações de uma mensagem. Ir além, nesse caso, significa adentrar um texto com o objetivo de refletir sobre os aspectos da situação social a que esse texto remete e chegar ao cerne do projeto de escrita do autor. Mais especificamente, o leitor crítico deseja compreender as circunstâncias, as razões e os desafios sociais permitidos ou não pelo texto. Daí os procedimentos de peneiramento, as atitudes de reflexão e os processos de julgamento que são típicos da criticidade em leitura. De uma leitura crítica quase sempre resulta uma avaliação de mérito, valor e/ou verdade das idéias produzidas e analisadas durante ou após a interação”.⁵³

⁵¹ Martins, (1982:82)

⁵² Silva, (1998)

⁵³ Silva, (1998:34/35)

Dados os vários fatores, tais como gosto, prazer, compreensão crítica de mundo, reavaliação de crenças que envolvem autor e leitor no processo de produção e recepção da leitura, esta deve ser considerada como um fenômeno complexo e multifacetado. Em função disso, creio ser conveniente pressupor cada ato de leitura como um evento, ou um trabalho de negociação entre leitores e escritores, e ocorrendo em momentos e contextos específicos.

Após essas considerações a respeito do conceito de leitura que embasou o trabalho, inicio a próxima seção com um breve histórico sobre as propostas de leitura feitas ao aprendiz, apontando as situações que precederam e mediaram a produção da leitura.

3.9.2. Breve histórico sobre situações que mediaram as atividades de leitura

Quando iniciamos as nossas atividades com leitura, escrita e reescrita de textos espontâneos, V.H. afirmava, de maneira recorrente, ter muita dificuldade para ler e escrever e que, além disso, não se interessava pela leitura. Ele acreditava ser portador de “*um sério problema de cabeça*” e que tinha poucas chances de ser “*curado*”, tendo em vista os “grandes esforços” empreendidos pelas instituições que faziam parte de seu cotidiano (a escola, o centro de psicologia e o serviço de saúde que fez o último “tratamento”) no sentido de lhe propiciar condições para o ensino-aprendizado da leitura e da escrita. O fato de o aluno, assim como seus familiares, estarem convencidos de que ele era incapaz de ler e escrever incomodava-me muito. Negava-me a aceitar que V.H. lesse e escrevesse “*quase nada na e para a escola*”, conforme afirmações da professora, pois a minha pressuposição era que para chegar à 3ª série ele tivesse que apresentar conhecimentos sobre a leitura e escrita que devem ter servido como parâmetro para as suas poucas aprovações. Desde o início, coloquei a afirmação de V.H. sob suspeita, contra-argumentando que acreditava na capacidade dele para produzir e ler textos escritos.

O material de leitura de que eu dispunha na ocasião (julho de 1997) eram livros infantis, alguns deles de histórias de contos de fada. Fiquei em dúvida se deveria oferecê-los para leitura, pois o aluno estava com treze anos e seis meses e estes livros me pareciam pouco adequados para

a sua idade. Como ele afirmava não ter tido contato com os referidos livros, decidi trabalhar com o material disponível.

A proposta de leituras a serem realizadas em casa não entusiasmou V.H.; segundo ele, porque a mãe e a avó consideravam-no um “*caso perdido*” e, além disso, deveria aprender *pelo próprio esforço*, já que “*estavam cansadas de tanto investimento e os resultados sempre insuficientes*”.

No segundo encontro que mantivemos (06/08/1997), li o livro O pavão no telhado⁵⁴ e apresentei outros, tentando levá-lo a escolher o que lhe interessasse. Ele mostrou interesse apenas pelo livro que li, dizendo não ser capaz de ler, sozinho, os demais. Disse-lhe que conversaria com a avó sobre a importância de ajudá-lo nessa atividade, mas rendi-me frente a sua recusa de contar com a ajuda dos adultos da casa. Desse modo, solicitei-lhe que tentasse, então, realizar sozinho a leitura e, caso não conseguisse, fariamos uma leitura conjunta, num próximo encontro. V.H. aceitou a sugestão, mas propôs que a escolha dos textos fosse de minha responsabilidade. Concordei com o aluno, oferecendo-lhe os livros A bruxa Onilda vai a Nova Iorque (E. Larreula & R. Capdevila. Tradução de Monica Stahel) e o Patinho medroso (Gerusa Rodrigues Pinto. Ed. FAPPI LTDA), além do próprio texto que já havia sido lido, mas que ele mostrou interesse em levar para casa para tentar fazer uma leitura, sozinho.

Frente à preocupação de V.H. com as leituras a serem feitas em casa, decidimos que as leituras poderiam ser conjuntas, mas, após tentativas prévias. Informei ao aluno que nem todos os livros levados para casa seriam objeto de discussão e/ou leitura conjunta, pois deveriam ser lidos e discutidos apenas os livros que fossem objeto de maior interesse, dentre aqueles oferecidos. Essa sistemática parece ter colaborado, pois as atividades de leitura conjunta foram diminuindo e dando lugar a leituras independentes.

No encontro realizado em 13/08/1997, levei livros que deveriam ser trocados por aqueles do encontro anterior. Um dos livros levados nesse encontro (Lucimar o peixinho - Lydia Mabelli da Fonseca. Editora Kuarup, 1996) foi folheado pelo aluno e motivo de interesse de leitura, antes mesmo de discutirmos sobre os livros que haviam sido levados para casa no encontro anterior. Visto o interesse pelo livro, optei por iniciar a atividade do dia com a leitura do mesmo. O aluno

⁵⁴ Estou sem a referência bibliográfica desse livro, pois o emprestei para uma criança que não me devolveu.

solicitou uma segunda leitura do livro, argumentando que a “*história era muito deliciosa*”. Quando perguntei sobre a leitura dos livros que foram levados para casa, ele disse-me que conseguira ler apenas O Pavão no telhado porque já tinha sido lido, lembrando que tinha avisado que não sabia ler. Tentei tranquilizá-lo, argumentando que estávamos apenas iniciando o nosso trabalho com a leitura, de forma que eram naturais as suas dificuldades e que as mesmas diminuiriam, à medida que fosse aumentando o seu contato com o material escrito. Nesse dia não lemos os dois livros que ele levava, mas fiz comentários sobre as narrativas com a intenção de “aguçar” o seu interesse e levá-lo a tentar fazer as leituras. Ele devolveu-me os livros e resolveu levar para casa aquele lido em nosso encontro (Lucimar o Peixinho).

Na maioria dos encontros, desenvolvíamos atividades de leitura, de forma que livros que não fossem lidos em casa pudessem ser conhecidos pelo aluno. Com isso, livros que, em um primeiro momento, não fossem lidos, eram retomados e submetidos à leitura, através do trabalho conjunto ou a partir de meus comentários sobre os mesmos. Isso ocorreu em relação ao livro A bruxa Onilda vai a Nova Iorque. A primeira apresentação do material não suscitou interesse que justificasse a tentativa de leitura, porém, quando falei a respeito da narrativa, enfatizando as peripécias da personagem-narradora, deixando claro a impressão positiva que a leitura causara-me, o aluno decidiu retomar o livro, transformando-o em objeto de discussão no nosso encontro de 22/09/1997. Dessa vez, V.H. não só escolheu a leitura, como decidiu realizá-la sozinho.

Suponho que V.H. tenha se esforçado muito para dar conta de ler A Bruxa Onilda vai a Nova Iorque, pois a estória é longa e apresenta informações que poderiam não ser de conhecimento prévio do aluno. Quando retomamos a discussão sobre essa narrativa, ele mantinha a afirmação de que não sabia ler, pois “*não entendia as coisas que lia*”, mas, ao ser perguntado se gostara da leitura, respondeu tê-la adorado, inclusive, apontando os trechos que mais chamaram sua atenção, como podemos verificar nos turnos abaixo:

Episódio VI (22/09/1997)

001 – P.: Você levou só :: é :: na última vez que a gente se encontrou foi dia 01/09.

002 – V.: É

- 003 – P.: Aí você levou só estes dois livros?
- 004 – V.: Foi, foi, foi os dois
- 005 – P.: Você levou “A bruxa Onilda” ... e “Os Morangos”
- 006 – V.: É
- 007 – P.: E leu os dois?
- 008 – V.: Li os dois, adorei a “Bruxa Onilda” gostei daquela parte ca/ca/ca
- 009 – P.: Fala mais devagar
- 010 – V.: Eu gostei da/daquela parte ca/ca/ que ela fala assim, como é que é? ... daquela parte que ela fala, que ela chega na cidade lá?
- 011- P.: De nova Iorque?
- 012 – V.: É
- 013 – P.: Aham
- 014 – V.: Gostei daquela parte
- 015 – É?. Você não precisou que a vó e a mãe ajudassem você a ler? E você entendeu o texto?
- 016 – V.: Umm :: Quando/quando eu leio as coisas eu não entendo as coisas
- 017- P.: SerÁ? Você quer que eu leia prá você esses dois livros ... e depois a gente discute?
- 018 - V.: Uhum!

Embora V.H. dissesse não ter entendido o que lera, quando indagado sobre a estória, faz referência a trechos da narrativa, indicando que a leitura havia sido realizada e, pelo menos em parte, entendida. Dada a aludida incompreensão da leitura, relemos, juntos, o livro e discutimos aqueles trechos que V.H. dizia ter encontrado dificuldades para entender.

Acredito que a minha própria relação com a narrativa, evidenciando o meu prazer com a leitura desse livro, foi um dos fatores que desencadearam a decisão de V.H. quanto à retomada dessa leitura. Ao pensar sobre isso, busco fundamentação no trabalho de especialistas que apontam o aprendizado da leitura como dependente de ambientes iniciadores, através de sujeitos que sejam bons leitores: *“A discussão sobre leitura, principalmente sobre a leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente*

responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê” ⁵⁵

Buscando ampliar a compreensão da estória, V.H., no processo de leitura conjunta, lança mão de informações já consolidadas em seu campo real de conhecimento e, ao encontrar dúvidas para entender os itens lexicais desconhecidos, solicita ao “Outro” que está lendo e discutindo a estória esclarecimentos que colaborem com a sua compreensão.

No espaço interlocutivo ocorre uma interação de expectativas, indiciando que a leitura foi feita a partir de diferentes perspectivas, relacionadas com o conhecimento prévio dos leitores. Enquanto V.H. precisa de explicações acerca de “arranha-céus” para processar a compreensão do texto, trago explicações acerca de outro assunto (explicações sobre imposto de renda) que, a princípio, não foram sentidas pelo sujeito aprendiz como necessárias para estabelecer sentidos para a estória narrada. O “não saber ler” do aprendiz, por momentos, é obscurecido, dando lugar a um leitor ativo que busca reconstruir significados para o que leu, quando confrontado com o mesmo material textual em diferentes situações de produção de leitura.

Outras leituras oferecidas à V.H. foram objeto de escritas posteriores. Uma dessas escritas foi produzida nas férias escolares de 1997/1998, a partir da leitura dos livros O curupira, O João de Barro e o Negrinho do Pastoreio (Coleção Paraíso da Criança I - Séries Brasileiras - Editora Edelbra - 1984). Em fevereiro de 1998, quando retomamos nossos encontros, ele trouxe-me a produção escrita que fazia referência às leituras realizadas. Vejamos a escrita baseada nessas leituras:

⁵⁵ Lajolo, (1993 :108)

Texto 06

O primeiro livro que eu li
 foi o *Chirupira* ele é legal
 por que ele depende a *forresta*
 e o *sumair* do *forrest*
 e tam bem a *quela*
 parte que ele da um
 surto no *carado* (cagado)
 do *João de Barro* eu
 fiquei triste por que
 a *cidade* que ele *pa*
ficou destruida
 e do *neginha* eu fiquei
 maguado por que
 o *fazendeiro* botou nele
 só por que ele *perdeu* (perdeu)
 a *corrida* *darota* de *de*
mata o *fazendeiro*
 por *oje isó*

Mesmo argumentando que não conseguiu entender “direito” o que lera, V.H. indica, através da escrita sobre as leituras, que compreendeu as narrativas dos livros. Isso mostra que o aluno está construindo, de maneira eficiente, seu conhecimento sobre a leitura e a escrita. Na discussão sobre as leituras feitas, V.H. disse-me que havia encontrado mais dificuldades para entender a narrativa do livro O João de Barro. Fiz a leitura do livro para o aluno, discutimos a história e, em seguida, perguntei-lhe se gostaria de escrever um texto levando em conta a narrativa

As marcas no texto, que apontam as inadequações de escrita, foram feitas por solicitação do aluno, já que pretendia reescrevê-lo sem erros ortográficos e oferecê-lo à leitura de colegas e da professora. V.H. reescreveu o texto, atento para os as formas gráficas apontadas como inadequadas e, em seguida, o digitou. No processo de digitação, as inadequações que restaram foram resolvidas com a ajuda do corretor de textos do computador⁵⁶. Nessa produção escrita, V.H. recupera as informações importantes da história do livro e apresenta poucos problemas de segmentação e ortografia. Suponho que o fato de “errar” menos, considerando os textos dos anexos, produzidos seis meses depois, esteja relacionado às condições de produção; ou seja, V.H. produziu o texto *O João de Barro* a partir da leitura de um outro texto escrito, enquanto as produções espontâneas dos anexos são uma espécie de relato oral transposto para a escrita.

Enquanto alguns livros foram objeto de grande interesse, outros foram lidos e não retomados e, ainda, alguns descartados. Acredito que a motivação pela leitura, de modo geral, foi acionada a partir de minhas sugestões, mas emergiu no processo de interlocução instaurado entre V.H. e as histórias lidas. Um fator que pode também ter colaborado foi a existência de respeito e aceitação pelas escolhas do aluno quanto ao material que seria lido e/ou discutido. Certamente, se a leitura fosse imposta e estivesse “presa” a roteiros como os “exercícios de interpretação” estabelecidos pela escola, o resultado do trabalho seria outro. Possivelmente, o aluno não se sentiria encorajado a retomar leituras a até a fazê-las para outros, como no caso de um dos livros – *Lucimar o peixinho* – que foi lido pelo aluno para uma prima de quatro anos.

A leitura que não é feita para a escola, ao ter outras finalidades, é significativa para o sujeito. Apesar das dificuldades que ele diz encontrar para ler e entender o que lê, a compreensão ocorre, na maioria das vezes. Um indício de que compreendeu as leituras feitas pode ser resgatado ao levarmos em conta o texto 06, por exemplo. Através da escrita, ele marca, mesmo que rapidamente, as impressões que teve das narrativas. Ao falar sobre as impressões que teve com as histórias dos três livros, V.H. aventura-se a marcar suas avaliações sobre os fatos narrados.

⁵⁶ Já nos primeiros encontros, realizados na Sala do Projeto Integrado de Pesquisa, no IEL/Unicamp, comecei a ensinar ao aluno a lidar com o computador.

No próximo capítulo serão analisados dados referentes a atividades escolares de V.H. O objetivo é resgatar a possível influência do trabalho realizado na e pela escola na constituição do sujeito e de seu conhecimento sobre a leitura e a linguagem escrita. Também será analisada carta de uma de suas professoras, enviada à psicóloga que o acompanhou no hospital, buscando levantar indícios que apontem para questões que se entrelaçam aos “problemas de aprendizagem” que o aluno acredita apresentar.

CAPÍTULO 4

A PRODUÇÃO NA E PARA A ESCOLA

“A gente tá aprendendo é ... como é que fala? É pronomes, frases ... agente da passiva. Essas coisas assim.

... não lembro o nome ... é do núcleo, sabe? Tem predicado, essas coisas lá ... Tem mais um negócio lá que eu não lembro”(depoimento de aluno).

Beltran (1989), apud Geraldí (1993:128)

Neste capítulo serão apresentados e discutidos dois textos de V.H. produzidos na e para a escola. A carta de sua professora do ano de 1994 (ano em que foi encaminhado ao hospital) também será objeto de análise, tendo em vista enunciar os “problemas” que justificaram o encaminhamento feito ao serviço de saúde. A análise dessa carta buscará levantar indícios que, eventualmente, apontem para a visão que a escola tem do aluno. Como não disponho de material escolar produzido no ano de 1998, analisarei material de 1996 e de 1997, referente à 3ª série escolar. Dentre os textos a que tive acesso, escolhi dois deles, os quais representam dois tipos de atividades; isto é, uma das produções foi escrita pelo próprio aprendiz e a outra foi “produzida” a partir de cópia da lousa. Após a apresentação dos textos, serão analisados os “exercícios de interpretação” e/ou gramaticais baseados nas produções escritas. Os textos serão “scaneados” e os exercícios, por ocuparem várias páginas de papel almaço (entre um exercício e outro, por orientação da professora, o aluno deixa muito espaço), serão transcritos. Lembro que V.H. cursou a 3ª série por três anos consecutivos (1995, 1996, 1997), quando foi aprovado para a 4ª série, cursando-a em 1998, ano em que novamente enfrentou outra reprovação.

4.1. O texto que foi objeto de cópia e as atividades correspondentes

~~Juca das Rosas~~

Juca mora na favela.

Ele é filho da lavadeira Eulália

Juca está sempre atrás da mãe

Juntos eles tocam o morro para levar a roupa suja para lavar.

Juntos eles descem o morro e não levam a roupa limpa na casa da patroa

Juca acha a mãe a pessoa mais bonita e mais forte do mundo.

Ele quer dar uma porção de rosas para a mãe, porque hoje é aniversário dela.

Se existisse máquina de tirar retrato de pensamento, em cima da trouxa que

Juca leva na cabeça, apareceria um ^{pequeno} retrato ^{parágrafo} assim.

vocabulário

pequeno parágrafo

lavadeira: mulher que lava roupa

1) Quais são os personagens da estória?

R) Juca, Eulália

2) Quem é o autor da estória?

R) Lucia Menira

3) Onde mora Juca e de quem ele é filho?

R) Mora na favela ele é filho da Eulália

4) Como Juca acha que sua mãe é?

R) Juca acha que a sua mãe é bonita e mais forte do mundo

5) Complete a frase com a resposta correta:

Juca queria dar um presente a sua mãe por que?

R) era dia do aniversário dela.

6) Complete a frase com as palavras ou as expressões do coração:

Juca achava que sua mãe era muito bonita e muito forte

7) Substitua pela palavra correta:

Quem lava roupa é a lavadeira ((dada como exemplo))

Quem vende sorvete é o soveteiro

Quem costura roupa é o custurero ((a professora escreveu “alfaiate” em cima da palavra))

Quem faz comida é o cozinheiro

Quem vende carne é o carteiro ((a professora escreveu “açougueiro” em cima da palavra))

Quem corta cabelo é o cabeleiro ((foi corrigido, apenas o final da palavra - a escrita “eiro”

Essa atividade, desenvolvida em maio de 1996, recebeu o conceito “B”. Observando-se o texto “Juca das Rosas”, pode-se resgatar a concepção que a escola tem do que seja texto; este é composto de um conjunto de frases em que os elementos coesivos se resumem, em grande parte, à repetição do nome Juca e à retomada pronominal ele. A pobreza coesiva confere ao texto uma estrutura muito semelhante àquela dos textos cartilhescos “recheados” de frases soltas, que ainda fazem parte dos ambientes escolares destinados à alfabetização. O fato de esse texto ser objeto de cópia é mais um indício da concepção da escola a respeito do que seja a linguagem escrita; isto é, um sistema pronto que não requer um trabalho construtivo do sujeito com a própria linguagem

para designar os fatos do mundo a partir do próprio ponto de vista. Além disso, o texto também não é destinado à leitura, visto que as chamadas “questões de interpretação” requerem apenas uma “leitura linear” que possibilite ao aluno encontrar as respostas esperadas. Com isso, uma interpretação que poderia ser feita até mesmo a partir desse texto “cartilhesco”, é “apagada” no processo de trabalho escolar.

De meu ponto de vista, os “exercícios de interpretação” propostos pela escola não colaboram com a construção do conhecimento sobre a leitura e a escrita; pelo contrário, vislumbram um aluno desprovido de raciocínio, à medida que não necessita realizar nenhuma inferência sobre o conteúdo textual. As respostas esperadas propiciam apenas um trabalho circular com o texto, impedindo que o aprendiz reflita sobre o conteúdo do narrado já no próprio processo de leitura.

O trabalho escolar, além de manter-se circunscrito apenas aos enunciados co-textuais, apresenta informações desnecessárias, como a explicação (vocabulário) para a palavra “lavadeira”. A suposição da professora quanto ao desconhecimento dessa palavra por parte dos alunos é um indício de que a escola realmente não conhece a clientela que atende, pois, se conhecesse não haveria a preocupação de definir uma palavra que certamente é de conhecimento geral dos alunos.

O enunciado do exercício 06 (Complete a frase com as palavras ou as expressões do coração) é completamente descabido. Em termos de significado, o que o “coração” teria a ver com o fato de a personagem Eulalia ser vista pelo filho Juca como a mais bonita e mais forte do mundo? Enxergar a mãe como forte tem muito mais a ver com a razão (com o real, com o tipo de vida que a personagem leva, com as condições em que vive, em ser, provavelmente, a responsável pelo sustento da família como lavadeira) do que com os sentimentos subjetivos do filho. Com esse tipo de trabalho, a escola não só evita discussões produtivas e construtivas em seu meio como apaga possibilidades de questionamento sobre as condições de vida de seus alunos, que poderia ocorrer até mesmo com a leitura desse texto, tendo em vista que muitas das crianças apresentam situações de vida semelhantes à vivida pelos personagens da história.

Em termos de aprendizado, o que a resolução do exercício 07 poderia acrescentar ao conhecimento de V.H. e de seus colegas? Para que as definições, se estas já são conhecidas dos aprendizes? Essas atividades de escrita parecem ter a função de apenas preencher o tempo da

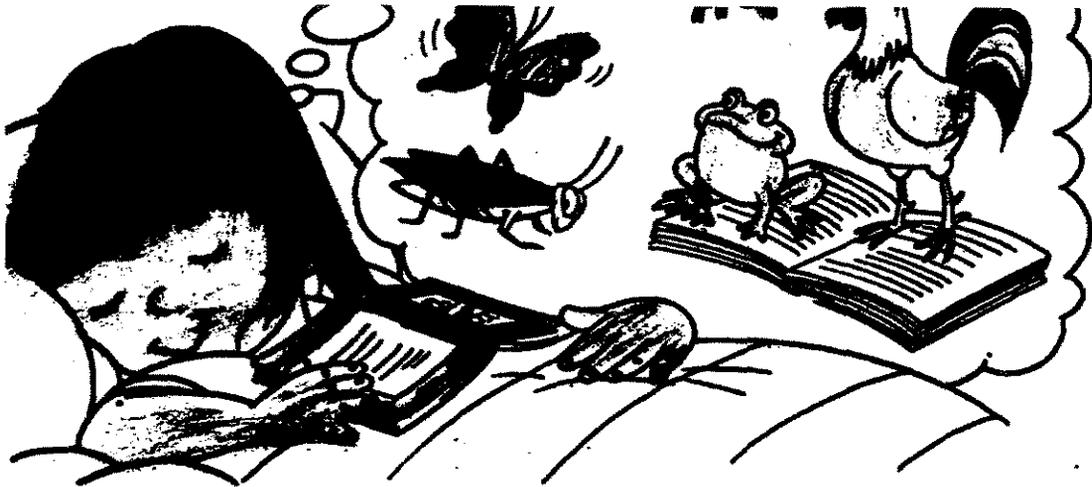
professora e das crianças enquanto estão na escola; sem uma ligação real com o ensino/aprendizagem que deveria ser o trabalho diário no universo escolar.

As atividades escolares propostas parecem seguir um percurso contrário à tese defendida por Vigotsky (op. citada) a respeito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP); ou seja, os exercícios estão voltados para aquilo que os alunos já sabem. Com isso, as reflexões dos sujeitos que possam, eventualmente, ativar um conhecimento ainda em estágio potencial, têm poucas chances de ocorrer. Além disso, as respostas às questões devem ser dadas de acordo com o esperado. A não aceitação de respostas alternativas (porque não esperadas), muitas vezes perfeitamente possíveis, além de impossibilitar/prejudicar/impedir a reelaboração de conhecimentos já constituídos, pode levar os alunos a questionar o próprio conhecimento prévio que já detêm. Um exemplo de situações desse tipo é a proposta de resolução de V.H. para o item 3 do exercício 07, por exemplo. Nesse exercício, o aluno apresenta uma palavra correta (“custurero”) que não é aceita pela professora porque ela esperava “alfaiate”.

Além de o trabalho escolar dificultar possíveis “aventuras” no processo de ensino, os próprios enunciados dos exercícios apresentam-se confusos, como pode ser verificado na questão 07. Nesse exercício, todas as questões se referem à designação de profissões (discussão que parece não ter sido feita pela professora), o que é muito diferente daquilo que é enunciado.

Ao verificar o conjunto dos exercícios escolares de V.H., pude perceber que as atividades baseiam-se, em sua grande maioria, em textos como esse (ora copiados da lousa, ora mimeografados para a classe quando os textos são mais longos). Quanto aos textos produzidos pelos próprios alunos, também ocorrem, mas essa atividade é esporádica. Quando as atividades desenvolvidas baseiam-se em cópias e referem-se a “interpretação do texto”, o aluno consegue uma melhor nota, mas o mesmo não é verificado quando os exercícios propostos partem das próprias produções e estão mais relacionados à análise gramatical, como pode ser verificado tomando-se o texto a seguir, produzido a partir de uma gravura oferecida pela professora.

- 4.2. O texto produzido por V.H. a partir de uma gravura oferecida pela professora e as atividades desenvolvidas



Os animais que sairão do livro
 uma menina estava lendo uma historinha
 e ela acabou pegando no livro ela percebeu
 que os animais tinham saído do livro
 ela ficou muito com medo e começou a rir
 e o galo falou que você está sim do
 e o rato falou que não sei quem a migo
 e o passarinho falou também a bolota falou
 eu só como picotar não como arroz e feijão
 e o galo falou eu só canto e ri.

f i m

Atividades

- 1) Qual o título da história que você criou?

Os animais que sairão do livro ((considerada correta, apesar da correção da grafia "sairão"))

- 2) Quais são os personagens da história?

O galo, o sapo, o pasaro, a borboleta e o grilo ((a resposta foi considerada errada))

3) Procure no seu texto:

- a) Quatro palavras: estava lendo uma istorinha ((esta resposta não foi considerada porque está atrelada ao item seguinte – “b” – que não foi respondido adequadamente, de acordo com avaliação da professora))
- b) Agora coloque as palavras em ordem alfabética: animais, borboleta, com
- c) Uma palavra monossílabo: No ((certa)). Uma palavra trissílabo: rir ((errada))
- d) Uma palavra (escreva se a palavra é oxítuna, paroxítuna ou proparoxítuna): livro - li - vro - oxítuna ((errada, embora tenha acertado parte do exercício))
- e) Uma palavra com acento agudo: qué ((errada - baseou-se na própria escrita quando escreveu ‘qué ro ser seu a migo’))
- f) Escolha uma palavra e faça frase: Não como arroz e feijão
 - Interrogativa
 - Exclamativa
 ((A resposta foi considerada incorreta. O aluno construiu a frase, mas não apontou qual seria a interrogativa e a exclamativa))
- g) Na sua história, quais os sinais de pontuação que você usou?
 - . comeso . e fim ((não considerada, talvez porque esperasse que o aluno escrevesse ponto final)).

O trabalho com esse texto foi desenvolvido em junho de 1997. Como podemos verificar, V.H. escreveu uma história a partir de uma gravura que apresenta uma figura de uma menina dormindo com um livro aberto sobre o peito. O conceito dado para essa atividade do aluno foi “D”.

Ao contrário do texto anteriormente apresentado, esse é um real trabalho de escrita, visto que foi produzido pelo próprio aluno. Através dessa produção, o sujeito consegue dizer com as próprias palavras o que, em muitos outros momentos, não lhe foi possibilitado. Porém, o aspecto positivo que essa atividade poderia possibilitar, caso o texto fosse destinado à leitura da

professora e/ou de outros alunos, é “obscurecido” quando são propostos “exercícios de interpretação” e/ou gramaticais baseados no texto.

O texto, enquanto material a ser lido, reelaborado, trocado entre os aprendizes, perde suas características ao ser “esmiuçado” com uma atividade que, no mínimo, desrespeita a produção escrita do aluno. Além de não ser considerado o trabalho do sujeito, já que a preocupação do professor, como corretor, está voltada apenas para os “erros” ortográficos, o texto de alguém que ainda está aprendendo a escrever é utilizado como parâmetro para a cobrança do conhecimento da gramática da língua padrão.

Quanto ao trabalho gramatical, como as respostas esperadas não levam em conta a reflexão do aluno a respeito do próprio produto, a tentativa de resolução não é considerada. Ao observar as respostas de V.H., pode ser verificado um trabalho de reflexão que ele implementa, mostrando que sabe muito mais do que aquilo que é considerado certo pela corretora dos exercícios. O trabalho de correção prioriza o que o aluno não conseguiu fazer, menosprezando as hipóteses de escrita e até mesmo as questões resolvidas corretamente se fosse levado em conta o contexto da história escrita.

O fato de algumas respostas, de meu ponto de vista, corretas, ser desconsiderado pela professora é um indício de que o texto não tinha função, enquanto objeto de leitura. Se considerados o processo de leitura e as hipóteses de escrita, muitas das respostas seriam avaliadas como pertinentes, visto que o aluno buscou resolver as questões propostas de acordo com as reflexões empreendidas a partir da própria produção.

A resposta ao exercício 02 sugere que V.H. considerou os animais como personagens porque, além de aparecerem na gravura, fazem parte da história ficcional construída a partir do sonho da leitora de uma “estorinha”. A ausência da menina pode ter ocorrido porque estivesse dormindo, e o aluno, ao não se dar conta de que no sonho ela estava acordada e interagiu com os animais, opta por excluí-la do rol de personagens. A não aceitação dessa possibilidade, por parte da professora, leva-me a supor que a mesma esperava um outro enfoque para a narrativa. Talvez até aceitasse referências aos animais que apareciam na gravura, mas não que esses fossem considerados como personagens, como foi feito pelo aluno. Certamente, uma leitura mais atenta do texto, teria levado em conta a perspectiva de V.H. a respeito da própria produção escrita.

Outra resposta considerada incorreta, o item a do exercício 03, é mais um indício de desrespeito à capacidade reflexiva do aluno. Com a intenção de escrever coisas que apresentem sentido, V.H. ultrapassa o solicitado, construindo uma frase, quando eram esperadas quatro palavras descontextualizadas. No item b, o aluno mostra que sabe ordenar alfabeticamente, mas, como não levou em conta as palavras escritas no item anterior, toda a questão é desconsiderada.

Já que o texto escrito não foi objeto de reescrita (quando as inadequações ortográficas poderiam ser resolvidas) e serviu como base para os exercícios, a resposta dada ao item e deveria ser aceita como correta, tendo em vista que o aluno levou em conta o que escrevera. Na escrita de sua história ele hipersegmentou a palavra “quero”, acentuando a porção escrita “qué”, e foi este “pedaço” da palavra o escolhido, pois, de acordo com a escrita do aluno, portava acento agudo.

Os itens f e g são os últimos exemplos de uma correção que está voltada somente para os “acertos” esperados, sem levar em conta o processo de trabalho para se chegar à resolução. No caso do item f, a frase é construída, mas como não é reescrita incorporando os sinais de pontuação propostos, parte da resolução (correta) não é aceita pela professora. Para responder ao item g, o aluno volta ao próprio texto e percebe que usou um ponto no início da narrativa e no final desta, nomeando esses sinais de pontuação como “comeso” e “fim”. A corretora do exercício não aceita a resposta, provavelmente porque esperava que o aluno desconsiderasse o ponto que marcou no início da escrita e escrevesse ponto final.

A apresentação desses dois textos e das atividades desenvolvidas, tem o objetivo de mostrar exemplos de tarefas relacionadas ao ensino do “português” na escola. Pretendi, através da apresentação desses textos e da análise, mostrar como a escola considera o sujeito e o aprendizado da linguagem escrita.

Acredito que as atividades apresentadas e discutidas pouco colaboram com o real aprendizado do aluno. No conjunto, são exercícios mecânicos, descontextualizados, voltados, apenas, à cobrança do conhecimento da gramática e metalinguagem do sistema da língua. Tal cobrança ocorre num momento em que os sujeitos ainda estão aprendendo a ler e escrever e, por isso, pode atrapalhar ou até inviabilizar a construção do objeto de conhecimento, a língua escrita.

Apesar do tipo de ensino oferecido, o que provavelmente levará poucos alunos a tornarem-se leitores e “escritores” proficientes, V.H. tenta corresponder, elaborando hipóteses sobre a

língua escrita e, inclusive, mostrando conhecer muitas das questões gramaticais e metalingüísticas trabalhadas pela escola. A recorrente afirmação do aluno quanto à própria incapacidade de aprender a ler e escrever é um indício de que as avaliações negativas e as conseqüentes retenções a que foi submetido destruíram sua auto-estima, construindo uma deficiência que, na verdade, é inexistente.

Vale lembrar que V.H. consegue se sair bem melhor no desenvolvimento das atividades de ciências e estudos sociais. O conjunto desses trabalhos apresenta conceitos entre “C” e “B” e, eventualmente, conceito “A”. O bom desempenho verificado nessas disciplinas pode estar relacionado ao tipo de trabalho proposto pela escola; ou seja, os enunciados das questões são objeto de cópia e, muitas vezes, as respostas são de assinalar certo ou errado. As respostas às questões são encontradas no livro didático, de forma que o aluno recorre à leitura do texto para resolver os exercícios propostos. A resolução adequada das questões é um indício de que o aprendiz sabe ler, embora afirme não ser capaz de fazer isso. O problema maior parece mesmo estar relacionado ao trabalho da disciplina de português, que prioriza o trabalho com a gramática e a metalinguagem.

Na próxima seção, analiso a carta de uma das professoras de V.H., que foi encaminhada por solicitação da psicóloga do hospital (conforme já citado no Capítulo 2), onde o aluno foi acompanhado em função das dificuldades escolares. Vejamos a referida carta que veicula o ponto de vista da professora sobre as dificuldades de V.H. e sobre o “transtorno” a que é submetida, por “ter que trabalhar” com alunos problemáticos.

4.3. A carta da professora

O 1 de novembro de 1994

Oi J. Tudo bem? Espero poder ajudá-la em relação ao desempenho do V.

Ele é um aluno apático e se distrai com facilidade. Brinca o tempo inteiro com o lápis, a borracha ou qualquer coisa que esteja ao seu alcance.

Durante a aula escreve pouco, geralmente só o cabeçalho, isso quando termina.

Conversa pouco, passa a aula toda quieto, às vezes sem dar uma palavra sequer.

Gosta muito de cantar baixinho e às vezes quer cantar para os colegas. Ele lidera a criançada com suas músicas, não mostrando timidez.

Li sua ficha descritiva do ano anterior e percebi que ele não mudou nada.

Este ano, assim como os outros, as classes foram separadas forte, média, fraca; um erro muito grande porque eu fiquei com os fracas.

Fica muito difícil trabalhar com eles porque trazem muitos problemas de casa.

Um abraço.
L

A análise dessa carta será precedida da retomada de algumas informações sobre o sujeito e das situações que motivaram os seus encaminhamentos, primeiro a um centro de reabilitação e, posteriormente, a um hospital. Considero essas informações importantes, visto que podem estar atualizando outras já colocadas em outros momentos deste trabalho.

4.3.1 As situações que mediaram os atendimentos médicos/psicológicos de V.H., “entrelaçadas” às informações oferecidas pela professora

Segundo informações da mãe de V.H., as reclamações da escola em relação ao “desempenho insuficiente” do aluno eram muito constantes, de modo que ela era muito solicitada no sentido de “arranjar um jeito” para colaborar no aprendizado de seu filho, pois a escola “já tinha esgotado” as suas possibilidades, não sabendo o que fazer para ajudá-lo. Em função disso, a própria família avaliava como necessário o encaminhamento feito pela escola a um centro de reabilitação e o posterior tratamento médico proposto pela psicóloga do centro.

Como já mencionado no item 2.1.2, V.H. foi acompanhado em um centro de reabilitação especial, o qual suponho ser destinado às crianças ditas “especiais”, a partir de solicitação da escola. A psicóloga que o atendia nesse centro o encaminhou a um “hospital de maior porte”, esperando uma avaliação neurológica que pudesse, talvez, oferecer subsídios para uma melhor compreensão das dificuldades que ele vinha apresentando no aprendizado da leitura e escrita na escola. O hospital, através do serviço de psicologia, solicitou à professora, daquele ano letivo (1994), informações sobre a situação escolar do sujeito, com a intenção de “descobrir” a origem das dificuldades apresentadas, rumo a um possível diagnóstico. A carta acima traz, além dos “dados” sobre o aluno, solicitados pela psicóloga, a visão da professora sobre “os problemas” existentes em sua sala de aula.

4.3.2 O ponto de vista da professora. Suas avaliações são pertinentes?

A discussão da carta está baseada no relato escrito da professora a respeito dos “problemas apresentados” por V.H., mas levará em conta análises já feitas das produções escritas do aluno, realizadas na e para a escola e para a pesquisadora. Busco questionar as referências negativas veiculadas pela carta, avaliando as impressões da professora a partir do confronto com informações do próprio aluno e da sua produção de leitura e de escrita. Em seu conjunto de informações, a carta apresenta V.H. como um aluno “desligado”, “problemático”, “difícil”,

“relutante às atividades propostas”. A análise será feita por partes, dado a grande rede de significados que cada parágrafo da carta apresenta.

A informação de que V.H. escreve pouco (fato que é referido também pelos médicos e pela psicóloga do hospital, que acompanharam o sujeito) é estranha, pois os cadernos do aluno estão abarrotados de tarefas escolares, todas realizadas através de atividades de escrita, conforme pude verificar, observando o material escolar referente a 1996 e 1997. Nessas atividades são desenvolvidas desde “teorizações” sobre conceitos gramaticais (O que é sujeito, predicado, pronome, como devem ser separadas as sílabas das palavras, etc), passando por cópias de textos, até produções escritas realizadas pelo próprio sujeito. Supondo que naquele ano de 1994 V.H. escrevesse pouco, ou quase nada (“*geralmente só o cabeçalho*”) como afirma a professora, o que explicaria a sua aprovação para a 3^a série naquele ano letivo, já que a carta foi escrita no final do segundo semestre (novembro/94)? Se houve um desempenho positivo em relação à escrita em tão pouco tempo, possibilitando a aprovação, por que o aluno ficou retido na série para a qual foi aprovado, por três anos consecutivos (1995, 1996 e 1997)? Se o aluno enfrentou todas essas retenções na 3^a série, como evoluiu para abundantes escritas, conforme as observadas em seus cadernos de 1996 e 1997? Somados a toda escrita produzida na e para a escola, há ainda inúmeros textos escritos para a pesquisadora.⁵⁷ A grande quantidade de material escrito produzido dentro e fora da escola demonstra que o aluno já construiu um considerável conhecimento sobre a linguagem escrita, mas, provavelmente não é o esperado pela escola.

A “brincadeira” do aluno com os objetos que estão ao seu redor (lápiz, borracha, ou qualquer outra coisa), é um sintoma de que alguma coisa não vai bem na sala de aula. O que a professora avalia como motivo de apatia e distração pode estar associado à resistência desenvolvida pelo aluno para conseguir sobreviver no ambiente escolar; ou seja, ele tem dificuldade para acompanhar as atividades propostas pela professora e precisa se ocupar para passar o tempo. Essa ocupação não pode ser conversar ou brincar com os amigos, de modo que brincar com os objetos escolares é uma alternativa viável. O próprio V.H. afirmou, por diversas

⁵⁷ Os textos que foram apresentados e analisados são uma pequena amostra, visto que o sujeito produziu uma grande quantidade de material escrito na fase de coleta de dados para a pesquisa.

vezes, não entender “*a lição que a professora dava*” e que, além disso, muito poucas vezes conseguia “*copiar toda a lição da lousa*”.

A professora diz que o aluno conversa pouco; às vezes, não verbaliza uma única palavra em todo o período de aula. Essa também é uma informação que não encontra sustentação, pois, nos nossos encontros V.H. falava muito, sobre vários assuntos e tão rápido que, por várias vezes, eu precisava pedir-lhe que falasse mais devagar para que eu pudesse entendê-lo. Pelo que pude perceber na convivência com o aluno, a apatia não faz parte de suas características. Se a professora afirma que V.H. gosta de cantar para os colegas, inclusive liderando a classe através de suas músicas, como pode ao mesmo tempo ser apático e distraído, conforme aponta no início de sua carta? Essa incoerência, indiciada pelas informações conflitantes, deve estar relacionada ao que se passa no espaço da sala de aula; ou seja, V.H. não pode se colocar e dizer o que gosta, o que pensa; o fato de cantar, em alguns momentos, pode ser permitido porque significa, talvez, uma ação permitida pela professora, para entreter crianças “bagunceiras, difíceis”. Mesmo para quem não conhece V.H., a apatia “verificada” pela professora não se sustenta e, além disso, ela mesma aponta a mudança de comportamento do aluno, quando a este é possibilitada a realização de uma atividade prazerosa (cantar para os amigos).

As informações transmitidas à psicóloga extrapolam aquele ano escolar, visto que há referências ao desempenho do aluno, relacionadas ao ano anterior (“*Li sua ficha descritiva do ano anterior e percebi que ele não mudou nada*”). Com esse recurso, a professora justifica a “incapacidade” observada no ano de 1994 e se exime da responsabilidade pelo fracasso escolar do aluno. O trabalho, naquele ano letivo, certamente, deve ter se fundamentado no desempenho “insuficiente” dos anos anteriores, que é resgatado através das fichas descritivas do aluno. V.H., assim como outros que se encontram em situação semelhante no universo escolar, terá poucas possibilidades de sucesso, visto que a professora recebe os alunos já prevendo aqueles que, potencialmente, estariam destinados à reprovação.

A previsibilidade que se fundamenta em desempenho anterior e aguarda um possível fracasso futuro dos alunos é uma sistemática do universo escolar, conforme apontado por Colares & Moysés (1996), a partir de pesquisa realizada na rede escolar municipal da cidade de Campinas, em 1988. Nesse trabalho, as pesquisadoras entrevistaram diretores, professores e profissionais da

área da saúde responsáveis pelo encaminhamento e atendimento de alunos que apresentavam “suspeita de dificuldade de aprendizagem escolar”. Também os pais e as próprias crianças foram sujeitos do trabalho de pesquisa das autoras. Na entrevista realizada com os professores, no início do ano letivo, as pesquisadoras solicitaram que cada um deles indicasse dentre os alunos de sua classe, aqueles que apresentavam chances de serem aprovados ou reprovados. Ao final do segundo semestre, as hipóteses iniciais foram confrontadas com as aprovações/reprovações dos alunos. As autoras verificaram que a previsão dos professores foi confirmada ao final do ano letivo; ou seja, a maioria daquelas crianças apontadas como passíveis de fracasso não conseguiram ser aprovadas para a série seguinte. Do ponto de vista das pesquisadoras, essa previsibilidade faz parte de uma exclusão social mais ampla a que essa população escolar está submetida. De acordo com as autoras,

“No momento em que se define os que não irão aprender, legitima-se a sua exclusão futura do rol de cidadãos. Uma exclusão que já havia sido estabelecida muito antes, pelo extrato social em que nasceu, mas que, de todo modo, necessita do aval de alguma instância, reconhecida como competente, para poder se manter por gerações”.⁵⁸

A separação de grupos de alunos por supostos níveis de conhecimento é, segundo a professora, uma prática recorrente adotada pela escola de V.H. Ela analisa essa prática como um fator complicador para aqueles professores, a quem é destinada a classe dos fracos e/ou repetentes (*“Este ano, assim como os outros, as classes foram separadas forte, média fraca; um erro muito grande: porque eu fiquei com os fracos”*).

A informação e conclusão veiculadas pelos enunciados acima apresentam uma rede de significações que pode explicar a origem das dificuldades de V.H. e, possivelmente, de muitos de seus colegas, já que, segundo o aluno, *“mais ou menos metade da classe tem problemas semelhantes aos dele”*. As colocações da professora indiciam a visão fatalista que tem a respeito da progressão escolar dos alunos, vislumbrando, já de início, a pouca possibilidade da ocorrência

⁵⁸ Collares & Moysés (1996:59)

de progresso no ensino-aprendizagem das crianças. Ao referir-se à separação das classes em *forte*, *média*, *fraca*, explicando que essa separação faz parte da organização de ensino daquela escola, naquele e em anos anteriores, reprova a sistemática, mas, apenas no que diz respeito a ter sido a escolhida para ficar com os alunos fracos.

A separação das classes é considerada um erro não porque renuncia aspectos negativos para o ensino, mas porque destinou à professora crianças fracas, repetentes, de forma que o erro referido, de ordem estrutural, é avaliado do ponto de vista prático, que é talvez exigir mais trabalho para desenvolver atividades com alunos que apresentam um maior desconhecimento da leitura e escrita, se considerados os alunos “fortes”, por exemplo. Certamente a discordância quanto à separação de alunos em função de “níveis de conhecimento” não seria informada à psicóloga, caso a classe dos fracos não fosse destinada a essa professora. Diante de classes constituídas apenas de “alunos fracos”, mesmo aquele professor que tenha objetivos de despertar o conhecimento potencial de seus alunos, o conhecimento prévio de que lecionará para os mais fracos, será um fator que redundará em diminuição do investimento no ensino-aprendizagem das crianças.

Acredito que a separação de turmas, aludida pela professora, tem o objetivo de formar “grupos homogêneos”, como se isso fosse possível. Mesmo as crianças repetentes, provenientes de um mesmo meio social, não são iguais, portam conhecimentos prévios que indicam diferentes percursos a serem considerados quando do aprendizado da leitura e escrita. Acaso fosse possível essa “utopia igualitária”, a separação por “níveis de conhecimento” não seria recomendável, pois negaria para os alunos “fracos” saltos quantitativos e qualitativos no aprendizado, através da criação de “ZPDs”, que a convivência com alunos mais experientes⁵⁹ (os médios, os fortes?) poderia possibilitar.

O esquema de separação utilizado pela escola freqüentada por V.H. é uma prática também adotada por outras instituições escolares. Patto (1996), a partir de trabalho de pesquisa realizado em uma escola municipal da Cidade de São Paulo, apresenta dados sobre a separação de classes que ocorre já na primeira série escolar. De acordo com a autora, essa prática traz muitos aspectos negativos, mais atrapalhando do que colaborando com o aprendizado das crianças:

⁵⁹ Ver Vigotski (1998) – Zona de Desenvolvimento Potencial

*“Classificar, remanejar, recuperar: coisificar. A arbitrariedade pode assumir formas tanto mais sutis quanto mais justificadas técnica e cientificamente. Entre os procedimentos que se enquadram nessa condição, três chamaram em especial nossa atenção: os critérios de formação de classes de primeira série, a prática do remanejamento e as atividades de recuperação. O recurso a critérios para dividir as crianças em “fortes”, “médias”, “fracas”, bem como a prática do remanejamento de alunos de uma classe para outra dão-se em nome de um objetivo mais amplo, comum na escola do Jardim e nas redes municipal e estadual: a homogeneização de classes, sob a alegação técnica de que ela facilita o trabalho do professor e beneficia as crianças envolvidas. Na verdade, sabemos que esta divisão dos alunos em busca da homogeneidade é ilusória e perigosa, pois é estigmatizante e mais impeditiva do que benéfica à progressão escolar.”*⁶⁰
(itálicos da autora)

A professora de V.H. não se dá conta de que, mesmo que o aluno fosse “deficiente” como a escola o intitula (o que não é o caso), seria contraproducente destiná-lo a classes mais atrasadas. Pelo contrário, tanto o sujeito como outros na mesma situação deveriam estar, preferencialmente, numa classe com alunos supostamente mais adiantados. Em um espaço onde se inter-relacionassem alunos que portassem diferentes níveis de conhecimento, as dificuldades poderiam ser, na pior das hipóteses, minimizadas.

A minha consideração de que a heterogeneidade é um aspecto positivo no processo de ensino-aprendizagem, fundamenta-se no ponto de vista de Vigotsky (1989), o qual afirma que mesmo crianças que apresentam deficiências reais (surdos, mudos, com retardamento mental) não deveriam ser separadas no espaço escolar. Segundo o autor, a educação de crianças deficientes não se diferencia das crianças normais, de forma que aquelas podem assimilar conhecimentos e desenvolver habilidades de maneira semelhante à de seus coetâneos. De acordo com essa visão, ao se considerar apenas os aspectos biológicos, privilegiando uma “pedagogia terapêutica”, evita-se

⁶⁰ Patto (1996:211)

que a educação especial tenha o necessário enfoque social, de maneira que, ao invés de aproximar os diferentes organicamente, constrói uma barreira, colocando o diferente à margem da sociedade. Do ponto de vista Vigotskyano, a compensação para a criança com defeito real deve ser de ordem social; ou seja, a educação e o ensino oferecidos aos diferentes num mesmo grupo ajuda o desenvolvimento psíquico, físico, a compensação e a correção dos defeitos. O autor argumenta que *“el niño , cuyo desarrollo se há complicado, no es sencillamente menos desarrollado que coetáneos normales, es un niño, pero desarrollado de otro modo”*.⁶¹

A professora de V.H. não percebe que a organização de ensino de sua escola é um fator que colabora para um desempenho insuficiente das crianças, já que a ocorrência de desafios e proposições de soluções por colegas ou até pelos professores, não ocorrerão. Com esse tipo de organização, as crianças das ditas classes fracas, além do desempenho insuficiente, acabam sendo rotuladas de deficientes por colegas de outras classes, pais e professores da escola. Esse será um terreno fértil para serem criadas dificuldades de aprendizagem que têm origem, em parte, no menor investimento dispensado pelo professor, tendo em vista a suposição de que está lidando com crianças mais atrasadas (menos capazes?) para acompanhar os programas de ensino voltados para as classes mais adiantadas. Essas dificuldades são, em verdade, orquestradas pela organização institucional, mas imputadas aos indefesos aprendizes que assimilam uma incapacidade de aprender que, originalmente, é uma incapacidade de ensinar.

Os enunciados que “fecham” a carta da professora indiciam a sua expectativa a respeito dos alunos esperados pela escola. Os problemas que todos os indivíduos enfrentam no cotidiano não são aceitos como parte constitutiva da vida dos aprendizes que adentram os muros escolares (*“Fica muito difícil trabalhar com eles porque trazem muitos problemas de casa”*). A idealização acaba funcionando como um entrave para o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que os alunos “normais”, “sem problemas” não existem, mas fazem parte do universo ideal suposto pela professora. Ao não receber o aluno idealizado, a professora tem dificuldades para trabalhar com os alunos reais, que já vêm marcados pela avaliação negativa de professores anteriores. O sucesso escolar dos alunos parece não depender da atuação do professor, já que os problemas que

⁶¹ Vigotsky (1989:03)

enfrentam no meio social onde vivem é o referencial que norteará a avaliação positiva ou negativa de desempenho futuro.

Mesmo que a psicóloga pudesse contar com uma possível avaliação objetiva da professora sobre as dificuldades escolares apresentadas por V.H., a análise dos “problemas” deste estaria “contaminada” pela visão preliminar fundamentada nas seguidas retenções que marcam o seu percurso escolar.

A última Instituição que acompanhou o aluno foi mais um instrumento para sedimentar o ponto de vista da escola a respeito de sua suposta incapacidade de aprender. As avaliações médicas e psicológicas (apresentadas no item 2.1.2) trazem referências que se cruzam com as informações da professora. O primeiro atendimento médico já justificava o encaminhamento a um ambulatório específico (que avalia dificuldades de aprendizagem), apontando o baixo rendimento escolar. A avaliação psicológica, por sua vez, parte das informações da professora e da avó do aluno para estabelecer um possível diagnóstico para as dificuldades apresentadas.

A informação da professora de que o sujeito da pesquisa *não lê nem escreve quase nada* é complementada pela psicóloga quando diz que ele *não lê, nem escreve ou calcula mentalmente*. A condição de incapacidade, imposta ao aluno pela psicóloga, consegue ir muito além daquela relatada pela professora. Essa avaliação psicológica prematura (porque ocorreu já em um primeiro atendimento) aponta, de antemão, que o histórico de “incapacidade” fundamentará o percurso das avaliações posteriores. Além disso, a aludida “incapacidade” apontada pela escola, será mantida e respaldada a partir de um “olhar científico”. Enquanto a professora afirma que *é muito difícil trabalhar com os alunos porque trazem muitos problemas de casa*, a psicóloga destaca uma informação da avó em relação à separação dos pais de V.H. A informação oferecida pela avó é um indício de que houve uma pergunta da avaliadora (psicóloga) sobre a relação dos pais do aluno e que essa pergunta ocorreu a partir da referência feita na carta pela professora quanto aos problemas que os alunos levariam de casa para a escola. O problema de alcoolismo do pai, somado à separação dos pais do aluno, pode estar sendo considerado pela psicóloga como uma das justificativas para as dificuldades de aprendizado.

Em nenhum momento os avaliadores levaram em conta o ponto de vista do aluno, de maneira que um primeiro dito foi sendo expandido e a figura do sujeito, objeto das avaliações,

“apagada no processo de análise”. Como é impossibilitada uma contra-palavra que pudesse, eventualmente, mudar o percurso das “investigações”, as impressões iniciais se sedimentam e é avalizado o ponto de vista da escola sobre o aluno.

Embora haja um processo de interação que envolve V.H. e os “Outros”, seus avaliadores, as palavras destes não se destinam ao interlocutor específico, o sujeito das avaliações. O fato de as palavras desses “Outros” não contemplarem o sujeito que deveria ser o interlocutor, obscurece o processo de interlocução. De acordo com Bakhtin (1992), a palavra é um signo social, é o território comum entre o locutor e o interlocutor; e a realização desse signo na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais. Apesar de existir a interação, as palavras e contra-palavras do interlocutor não são levadas em conta no processo de comunicação. O sujeito é quase um “interlocutor abstrato”, o que segundo Bakhtin, impediria a ocorrência da interação, visto que, com tal interlocutor não haveria linguagem comum, *nem no sentido próprio nem no figurado*⁶².

Como podemos verificar, os avaliadores que atenderam o aluno apontam as dificuldades como inerentes ao aprendiz. Para justificar as dificuldades na aquisição da leitura e escrita, buscam indicadores subjetivos e apontam-nos como origem dos problemas apresentados. Dificuldades que foram construídas pelo próprio ambiente escolar transformam-se em incapacidade que é atribuída como de responsabilidade do sujeito e do ambiente onde vive.

Diferentemente do que todos afirmam (professora, médico, psicólogo, a família e o próprio aluno) V.H. lê, escreve e reflete sobre a linguagem. Apesar das avaliações destrutivas à que foi submetido desde o início de sua escolarização, ainda resiste e continua na escola. Não é um caso para atendimento em hospital, é um sujeito que precisa ser respeitado pela escola e receber um ensino decente a que tem direito. Mas, infelizmente, o seu futuro já está traçado: é um forte candidato à exclusão. Como “*já perdeu muito tempo*” em função do longo percurso de reprovações, a família avalia que *não compensa continuar estudando*, pois acreditam que *ele nunca terá capacidade para aprender a ler e escrever*. Em função disso, *deve tentar estudar a noite e procurar algum serviço para ajudar nas despesas domésticas*.

Acredito que o trabalho de V.H. com a escrita, o qual originou esta dissertação, tenha

apresentado aspectos positivos no sentido de levá-lo a questionar a própria crença quanto à suposta incapacidade de aprender a ler e escrever. Verificando a pequena amostra do conjunto de todo o material produzido, e considerando a grande quantidade de leitura realizada no processo de trabalho, é possível levantar a hipótese de que um novo percurso de ensino-aprendizagem influenciou o aluno, levando-o a estabelecer, construtivamente, relações com o objeto de conhecimento. No processo de trabalho, aquele conhecimento do aluno sobre a linguagem escrita, inscrito na ZDP, foi ativado, e ele o incorporou, de forma construtiva, ao seu campo real de conhecimento. Os textos iniciais, mais curtos, indiciam uma grande preocupação com os recursos gráficos da língua, enquanto os posteriores, mais longos, parecem ter sido escritos “num fôlego só”. Ele já não se preocupa tanto com os erros ortográficos quando da produção de textos mais longos, estando voltado, prioritariamente, para as informações sobre ocorrências de sua vida que supunha serem de interesse de sua interlocutora. Ele tinha certeza que seus textos seriam lidos e entendidos, apesar dos problemas de grafia apresentados. Por esse motivo, aventura-se a escrever longos textos que, no início de nossas atividades, talvez não conseguisse produzir.

Para a escola, V.H. continua sendo o “deficiente” que ela sempre considerou, mas para o próprio sujeito esse estigma merece certa desconfiança. Apesar da “camisa de força” que o envolve, ele começa a acreditar que pode livrar-se da incapacidade que todos teimam, sistematicamente, em atribuir-lhe. O trabalho desenvolvido com o sujeito não conseguiu evitar reprovações posteriores (talvez porque não tivesse como objetivo ser um substituto para as atividades desenvolvidas pela escola), mas levou o aluno a ler e escrever textos reais, o que, talvez sirva como suporte para a leitura e escrita fora do ambiente escolar.

No ano 2000 V.H. estava cursando a 5ª série escolar. Segundo sua avó, a professora do ano de 1999 informou aos responsáveis pelo aluno que essa aprovação não estava relacionada ao aprendizado; ou seja, ele foi promovido para a série seguinte não por mérito, mas pela idade, pois já estava com quase dezesseis anos e não poderia continuar na 4ª série. Com isso, o que poderia significar algo positivo no percurso escolar do sujeito, apresenta uma conotação negativa que, mais uma vez, é um empecilho para o resgate da própria crença quanto à capacidade de aprender.

⁶² Bakhtin (1992:112)

Nessas condições de ensino-aprendizado, que fazem parte do cotidiano do sujeito, recuperar a auto-estima (no espaço escolar) é uma tarefa muito difícil, talvez impossível.

Entendo que trabalhar com uma classe que apresenta um grande contingente de alunos (como é o caso da sala de V.H. e da grande maioria das escolas públicas) não é uma tarefa fácil, principalmente porque essa clientela pode, eventualmente, precisar de uma atenção maior por parte do professor em função da distância entre o conhecimento que já possui e aquele que a escola espera que adquira. Porém, as condições inadequadas de trabalho oferecidas pela escola não são argumentos suficientes para justificar considerações prévias de que determinados indivíduos (principalmente os pobres) são difíceis e, por isso, prováveis candidatos a apresentarem problemas de aprendizado. Mudanças no sistema de ensino são prementes, porém, só serão operacionalizadas quando a escola se der conta de que precisa visualizar um novo conceito de linguagem. Além disso, precisa aceitar esses sujeitos como pessoas reais e entender que estão inseridos numa sociedade dividida em classes, que já os excluiu bem antes de adentrarem os muros escolares. A redefinição da visão da escola passa pelo “tomar ciência” de que funciona como Instituição avalizadora de uma situação social que independe de suas decisões, mas que poderá mudar, à medida que não encontrar eco para se propagar em seu meio.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ler e escrever são trabalhos. A Escola é um lugar de trabalho. Ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem. Mas não são exercícios. Se não passarem de exercícios eventuais, apenas para avaliação, certamente sua contribuição para o domínio da escrita será praticamente nula”.

Possenti (1996:49)

Através da análise dos dados, acredito ser possível concluir que V.H. não deveria **jamais** ser encaminhado a um serviço médico para “resolver” as dificuldades que encontra no seu percurso escolar. Essas dificuldades, passíveis de terem sido originadas no próprio processo de escolarização, deveriam ser evitadas e/ou sanadas pelo próprio sistema de ensino ao invés de serem consideradas como problemas de saúde do aprendiz. A escola, ao encaminhar crianças para psicólogos e/ou hospitais em função de dificuldades encontradas na fase inicial de alfabetização, acaba contribuindo com a construção de crenças de que existem os capazes e incapazes de aprender, independente das situações sociais intra e extra-escolares que envolvem os sujeitos.

Devo considerar o período em que eu e V.H. trabalhamos com a leitura e a linguagem escrita, em que trocamos informações e reestruturamos nossos referenciais de mundo, como uma oportunidade única. Em uma média de quinze encontros, o aluno produziu uma grande quantidade de textos espontâneos, além de muitas leituras. Em todo o desenvolvimento do nosso trabalho, não percebi nenhum indício que apontasse alguma “deficiência” que o impossibilitasse de aprender a ler e escrever; pelo contrário, a análise mostra que ele, continuamente, constrói e testa hipóteses, buscando apreender o objeto de conhecimento. A crença do próprio aluno, assim como a de seus familiares, de que é incapaz de aprender está estabelecida porque acreditam que a escola é uma instituição “benevolente”, possibilitadora de igualdade de condições para toda a sua clientela, de modo que os problemas de aprendizado que eventualmente ocorram é de responsabilidade dos alunos.

Como pode ser verificado através da análise dos dados da pesquisa, V.H. realiza reflexões substanciais no processo de trabalho, lidando com o que já conhece sobre a escrita e buscando se apropriar da forma padrão exigida pela escola. A atuação do aprendiz em todas as atividades desenvolvidas mostra que ele não é um “incapaz” como muitos acreditam, mas, ao contrário disso, é um sujeito que reflete, deduz, toma decisões coerentes, testa hipóteses, leva em conta seus interlocutores, sejam a professora e/ou a escola, seja a pesquisadora.

Possivelmente, a história de vida de V.H., descrita e “avaliada” pela psicóloga, acarreta problemas pessoais que podem afetar sua auto-estima, mas tais problemas por si só, seguramente não justificam as “dificuldades de aprendizado” que são apontadas. Acredito que tais dificuldades estão muito mais relacionadas ao tipo de trabalho desenvolvido pela escola do que com os problemas que o aluno enfrenta no meio extra-escolar.

A construção da representação escrita requer um trabalho cotidiano, através de atividades que levem os alunos a lidarem constantemente com essa modalidade de linguagem; porém, não é isso o que é feito pela escola de V.H. Conforme pude perceber, verificando as tarefas escolares do sujeito, a prioridade é para atividades de cópia que não proporcionam ao aprendiz e aos seus colegas situações significativas em que possam refletir com e através da linguagem, de forma que possam analisar o objeto de conhecimento. Esse tipo de trabalho, ao invés de proporcionar a construção do objeto de conhecimento, pode levar os sujeitos a anos de escolarização, findo os quais, não se verifica um desempenho satisfatório em produções escritas.

Apesar de inúmeros estudos implementados nas últimas décadas, que apontam as atividades escolares baseadas em cópia como inócuas e desestimuladoras para os alunos, a escola mantém uma tradição que tem raízes bem mais longínquas do que podemos supor, como pode ser observado através de uma fala de Rui Barbosa (1883), citada por Geraldini (1993):

“costumado, desde as primeiras ocupações sérias da vida, a salmodiar, na escola, enunciados que não percebe, a repetir passivamente juízos alheios, a apreciar, numa linguagem que não entende, assuntos estranhos à sua observação pessoal; educado, em suma, na prática incessante de copiar, conservar, e combinar palavras, com absoluto desprezo do seu sentido,

inteira ignorância de sua origem, total indiferença aos seus fundamentos reais, o cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade” (Rui Barbosa, 1883:229). “Ao deixar a escola, descarta-se quase sempre, e para sempre, ‘dessa bagagem’” (Rui Barbosa, 1883:227).⁶³

Essa “fala” é trazida por Geraldi cuja concepção de ensino e de função da escola muito difere da assumida por Rui Barbosa. Mas, retirada do contexto em que foi enunciada e incorporada às reflexões de Geraldi a respeito das ocorrências do cotidiano escolar, pode iluminar discussões sobre alternativas de ensino.

A professora de V.H. (de 1994), além de não conseguir ver seus alunos como sujeitos reais como pode ser averiguado atendo-se a avaliação que é feita daqueles considerados “fracos”, propõe atividades muito similares àquelas criticadas por Rui Barbosa há mais de um século, as quais já deveriam ter sido abolidas do universo escolar. No que diz respeito à visão fatalista a respeito dos alunos “difíceis”, é possível que tal visão, mais um aspecto negativo no processo de ensino, esteja baseada em noções de “deficiência cultural”, “carência cultural”, “privação cultural” que seriam atributos dos alunos pertencentes às camadas populares. Essas noções, inaceitáveis do ponto de vista das ciências sociais e antropológicas que vêem as culturas como diferentes e não como superiores ou inferiores⁶⁴, continuam fortemente enraizadas na sociedade.

Ancorada na crença da incapacidade dos alunos, principalmente daqueles pertencentes às classes desfavorecidas, muitas vezes, a escola relega as possibilidades de aprendizado, pois se volta, apenas para as dificuldades apresentadas para resolver as atividades propostas, num determinado momento. Com isso, os “acertos”, em número superior aos “erros”, são negligenciados, principalmente porque o olhar da escola volta-se apenas *para os indícios das impossibilidades*⁶⁵. Essas idéias, por estarem muito arraigadas, impedem a revisão dos pressupostos da instituição escolar a respeito de seus alunos, de forma que um “novo caminho” talvez seja um objetivo difícil de ser alcançado.

⁶³ Apud Geraldi, (1996:128)

⁶⁴ Soares, (1996)

⁶⁵ Padilha (1997:29)

De meu ponto de vista, esse “novo caminho” deve respaldar-se no respeito pelos sujeitos do ensino e em atividades diárias de escrita e de leitura significativas. No caso de V.H., quando se “confrontou” com leituras e escritas que ele próprio considerou interessantes, produziu muitos textos e bem mais coerentes do que aqueles que eram objeto de cópia. O respeito pelas escolhas do aluno, além de uma interlocutora/leitora interessada em estabelecer situações de interação, retomando o que foi produzido, possibilitou um novo percurso de ensino-aprendizagem. Nesse novo percurso, a “incapacidade” do aluno transformou-se em possibilidades de aprendizado.

Uma consequência do trabalho com o sujeito, que considero importante enfatizar, diz respeito a questionamentos que ele começou a fazer, a partir do momento em que acreditou estar se livrando da incapacidade de aprender a ler e escrever. Em maio de 1998, após escrever as letras de várias músicas de capoeira, trouxe-as, leu-as, cantou-as e encenou os passos de capoeirista, em um dos encontros, para que eu pudesse contextualizar a escrita e os significados que apontava. Nesse dia, o aluno, pela primeira vez, assumiu, de fato, que se sentia capacitado para ler e escrever e que esse era um fator que poderia livrá-lo da repetência. Os resultados qualitativos que apontam a constituição de V.H. enquanto leitor e “escritor” não se traduziram em melhor desempenho no universo escolar, já que ficou retido na 4ª série em 1998. Apesar disso, acredito que o processo de trabalho com a leitura e a escrita proporcionou ao sujeito o resgate de sua auto-estima, levando-o a acreditar que era capaz de aprender, mesmo que a escola não acreditasse nessa possibilidade.

Essa capacidade de ler fora da escola é “ofuscada” quando V.H. depara-se com uma leitura voltada apenas para a decodificação do signo lingüístico que é a preocupação maior do ensino escolarizado. Na leitura extra-escolar ele supõe que uma maior capacitação significa compreender o que é lido, já que desconsidera a própria performance enquanto “leitor papagaio” (“*quando eu leio as coisas eu não entendo as coisas*”), mas não conta com parâmetros que lhe possibilitem avaliar com clareza o que seria um leitor proficiente. Essas dúvidas do sujeito ocorrem porque a escola oferece atividades de leitura que relegam a compreensão, mas não aceita o desempenho de seus alunos baseado no ensino proposto.

O ensino de leitura proposto e os resultados cobrados, ao não se coadunarem, podem gerar conflitos negativos para os aprendizes que, ao não conseguirem oferecer a resposta esperada, se sentem incapazes e tendem a se distanciarem do objeto, construindo uma barreira que

pode tornar-se intransponível. No caso de V.H., sua sensibilidade é superior à percepção da escola que não se dá conta de que aquilo que ensina não proporcionará a constituição de leitores competentes. Apesar do referencial de leitura que tem, o aluno “caminha” no sentido de encontrar os significados textuais que somente a decodificação não permitiria.

A construção da leitura, assim como a da escrita, além de fundamentar-se em atividades significativas, deve resgatar os interlocutores envolvidos no processo de trabalho e incorporar o conhecimento de mundo dos aprendizes. A partir de um saber já constituído, acredito que a escola terá mais facilidade para levar os alunos a construir o conhecimento que espera sobre a leitura e a escrita. Se todas as formas de conhecimento forem valorizadas e puderem estar mediando a produção escrita dos alunos e a leitura de seus próprios textos, além do contato com inúmeros outros materiais escritos, a compreensão se dará naturalmente e o gosto pela “ler e escrever” será fomentado.

O aprendizado da leitura e da escrita deve se constituir como tantas outras formas de conhecimento; isto é, no processo de interlocução entre objetos do mundo e os sujeitos/outras, mediados pelas ocorrências histórico-sociais. Nesse processo, a leitura e a escrita devem ser assumidas como trabalho diário, empreendido pelos sujeitos que ensinam e pelos que aprendem no espaço escolar. Além disso, as atividades com a linguagem devem estar atreladas à noção de interdisciplinariedade; ou seja, não pode ser prerrogativa das aulas de língua e literatura. O aprendizado na escola deve se processar de forma integrada como ocorre nas situações de vida cotidiana; portanto, o conhecimento relacionado às diferentes disciplinas não pode ser truncado, separado.

Propostas de ensino de leitura e escrita serão proficuas se baseadas na concepção dialética do conhecimento, de forma que a linguagem seja vista como atividade constitutiva do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o aprendiz não é um sujeito autônomo, passivo, assim como a língua não é um objeto estático, neutro; ambos recebem influência dos processos histórico-sociais que determinam, inclusive, a práxis adotada. Aquele que ensina precisa ainda ter claro que o conhecimento não está pronto; o que existe é uma referência que poderá ser modificada, reelaborada através do trabalho empreendido pelos sujeitos (professores/alunos).

Novas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem ocorrerão quando aqueles que ensinam considerarem que os sujeitos são capazes, apesar dos problemas sociais que acarretam dificuldades, principalmente para os mais pobres. Nesse sentido, a crença de que as crianças são as responsáveis pelo próprio fracasso escolar precisa ser redimensionada, de forma que as deficiências possam ser visualizadas como de responsabilidade do próprio sistema de ensino.

A mudança não é uma tarefa simples, mas passível de ocorrer, principalmente se os professores tiverem consciência de que também são vítimas, assim como seus alunos, do sistema social excludente em que vivemos. Esses profissionais, submetidos, muitas vezes, a inadequadas condições de trabalho, baixos salários, formação deficiente, precisam entender que nesse contexto o aluno deveria tornar-se seu aliado; mas, ao contrário, apresentasse-lhe como um “pesado fardo” que têm que “carregar”. Mediados por essa relação antagônica, os dois grupos terão dificuldades para estabelecer relações de interlocução social capazes de aproximar os indivíduos e promover o aprendizado.

Os agentes responsáveis pelo ensino não devem esquecer ainda que os alunos das classes populares só contam com a instituição-escola para inseri-los no mundo letrado; portanto, são esses que precisam ser mantidos na escola pública brasileira. Na sociedade em que vivemos, é impossível postular igualdade de condições entre os grupos sociais favorecidos e desfavorecidos, mas, melhores condições de aprendizado são possíveis e podem colaborar para uma melhor formação dos sujeitos. Essa melhor formação passa, necessariamente, pelo respeito e pela devolução da palavra aos alunos das classes subalternas, de modo que possa ser minimizando o assujeitamento histórico imposto, principalmente a essas classes.

Com a análise dos dados de V.H., acredito ter conseguido deixar claro que ele não é um caso para ser atendido em sistemas de saúde, e que a suposição equivocada da escola a respeito das possíveis dificuldades encontradas na fase inicial de aquisição da leitura e escrita é que foi determinante para a construção de uma “deficiência”, da qual, ele próprio acredita ser portador.

SUMMARY

The principal objective of this dissertation is to analyze texts written, both in and out of school, by a student diagnosed as having learning deficits with multiple repetitions of the school year. The analysis captures possible reflections on textual elaboration on the part of the student. Also analyzed is a letter written by the student's teacher at the request of a psychologist at a public health clinic where the student was sent for treatment for difficulties at school with reading and writing. We wish to show that the student is capable of reading and writing texts, despite the institutions that have accompanied his education (teachers, psychologists, doctors).

Based on the theory that understands language as a constitutive in the learning process, we suggest that difficulties might be taken care of within the school context itself, and that grade repetitions are not justified. To this end, we favor a Vigotskian and Bakhtinian perspective that brings to the fore, in addition to the social milieu, the "Other", in the construction of knowledge and the individual.

The methodology used in this study is based on the indiciary paradigm for investigation in the Humanities, given that this paradigm takes into account data often considered marginal in studies not preoccupied with a subject's "work" in the representational construction of written language.

Words key: 1. learning difficulties, 2. teaching-learning, 3. social interaction, 4. process of construction of the writing, 5. rewriting of texts.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B.M., MAYRINK-SABINSON, M.L.T. e FIAD, R.S. “A RELEVÂNCIA TEÓRICA DOS DADOS SINGULARES NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA”. **Projeto Integrado de Pesquisa, IEL/UNICAMP, 1992.**
- ABAURRE et alli “CENAS DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA. O TRABALHO DO SUJEITO COM O TEXTO”. Campinas, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de letras, 1997 (Coleção: Leituras no Brasil).
- BAKHTIN, M. “**MARXISMO E FILOSOFIA DA LINGUAGEM: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem.** 6ª. ed. Editora Hucitec, São Paulo, 1992.
- _____. Os Gêneros do Discurso. In “**ESTÉTICA DA CRIAÇÃO VERBAL**”. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira; revisão da tradução Marina Appenzeller. 2ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 1997 (Coleção Ensino Superior).
- CASTILHO, A. T. “**A LINGUAGEM CULTA FALADA NA CIDADE DE SÃO PAULO: Materiais para seu estudo**”. PRETI, D. & URBANO, H. (organizadores.). – Vol. IV – São Paulo: T.A. Queiroz, FAPESP, 1986-1990.
- CARON, M.F. “**As Relações da Escola com a Sociedade nos Processos de Diagnosticar/Avaliar**”. Tese de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Estudos da Linguagem, 2000.
- COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS, M. A. A. “**PRECONCEITOS NO COTIDIANO ESCOLAR: Ensino e Medicalização**”. São Paulo: Cortez: Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação/Faculdade de Ciências Médicas, 1996.
- COUDRY, M.I.H. e SCARPA, E.M. “De como a Avaliação de Linguagem contribui para Inaugurar ou sistematizar o Déficit”. In **Distúrbios de Comunicação. Cadernos PUC.** São Paulo/PUC (SP), 1985 (pp. 117-136).
- COUDRY, M.I.H. “Dislexia: um bem necessário”. In **Estudos Lingüísticos. XIV Anais de Seminário do GEL.** Campinas, São Paulo, 1987 (pp. 150-157).

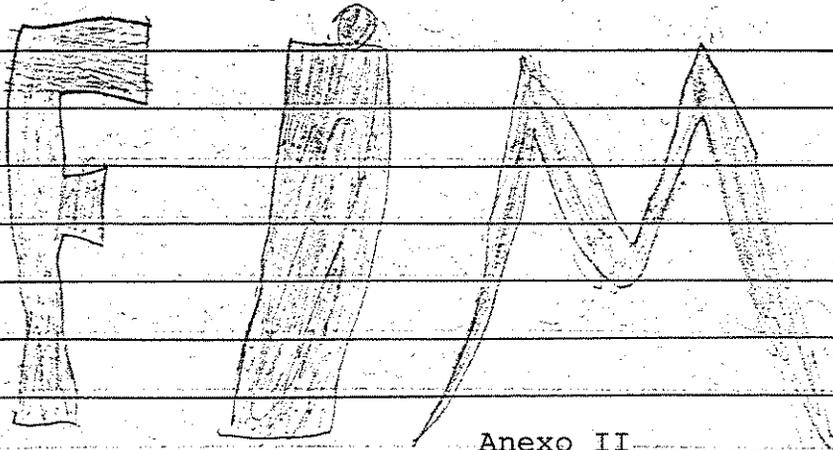
- DUARTE, C. **“Uma análise de Procedimentos de Leitura baseada no Paradigma Indiciário”**. Tese de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Estudos da Linguagem, 1998.
- FERREIRO, E. (Org.) **“OS FILHOS DO ANALFABETISMO: Propostas para a alfabetização escolar na América Latina”**. Tradução de Maria Luíza Marques Abaurre. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- GERALDI, J.V. **“PORTOS DE PASSAGEM”**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Texto e Linguagem).
- GINZBURG, C. **“MITOS, EMBLEMAS SINAIS: MORFOLOGIA E HISTÓRIA”**. Tradução: FEDERICO CAROTTI, 2ª. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- KOCH, I.G.V. & TRAVAGLIA, L.C. **“TEXTO E COERÊNCIA”**. São Paulo: Cortez, 1989 (Biblioteca da Educação. Série 5. Estudos de Linguagem; 4).
- KOCH, I.G.V. **“A COESÃO TEXTUAL”**. 6ª edição, São Paulo: Contexto, 1993 (Repensando a língua portuguesa).
- _____ **“A INTER - AÇÃO PELA LINGUAGEM”**. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 1995a (Coleção Repensando a Língua Portuguesa).
- _____ **“A COERÊNCIA TEXTUAL”**. São Paulo: Contexto, 6ª. edição, 1995b (Coleção repensando a língua portuguesa)
- LAJOLO, M. **“DO MUNDO DA LEITURA PARA A LEITURA DO MUNDO”**. Editora Ática S.A.: São Paulo, 1993 (Série Educação em Ação).
- MARTINS, M.H. **“O QUE É LEITURA”**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1982 (Centenário de Monteiro Lobato).
- MAYRINK-SABINSON, M.L.T. **“ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS NO ENSINO DE LEITURA: A QUESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO”**. In **Anais do 6º. Cole**, Campinas, ALB, 1988.
- _____ **“LEITURA É ALFABETIZAÇÃO/ ALFABETIZAÇÃO É LEITURA”**. In **Anais do 9º. Congresso de Leitura do Brasil - 25 a 28 de Julho de 1993**, vol. II, Campinas, 1993.
- _____ **“REFLETINDO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO”**. In **Leitura Teoria e Prática, nº 7**, Mercado Aberto, 1986.

- PADILHA, A. M. L. **“POSSIBILIDADES DE HISTÓRIAS AO CONTRÁRIO Ou como desencaminhar o aluno da classe especial”**. São Paulo: Plexus, 1997.
- PATTO, M. H. S. **“A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR - histórias de submissão e rebeldia”**. T. A. Queiroz, Editor, LTDA, São Paulo, 1996.
- POSSENTI, S. **“A leitura errada existe”**. In **Leitura: Teoria & Prática. Ano 9, nº 15**, junho/1990, ALB/Mercado Aberto (pp 12-16). Campinas/Porto Alegre.
- _____. **“POR QUE (NÃO) ENSINAR GRAMÁTICA NA ESCOLA”**. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Leituras do Brasil).
- SCARPA, E. M. **“Aquisição de Linguagem e aquisição de escrita: continuidade ou ruptura ?”**. In **Estudos Lingüísticos. XIV Anais de Seminários do GEL**. Campinas, SP (pp. 118-128)
- SILVA, A. **“ALFABETIZAÇÃO: A Escrita espontânea”**. São Paulo: Contexto, 1991. (Repensando a Língua Portuguesa).
- SILVA, E.T. **“CRITICIDADE E LEITURA – ENSAIOS”**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 1998 (Coleção Leituras do Brasil).
- SMOLKA, A. L. B. **“A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo”**. 7ª. ed. – São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- SOARES, M. **“LINGUAGEM E ESCOLA: Uma perspectiva Social”**. 14ª. edição. Editora Ática, São Paulo, 1993 (Série Fundamentos).
- VAL, M.G.C. **“REDAÇÃO E TEXTUALIDADE”**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. - (Texto e Linguagem)
- VIDON, L.N. **“INDIVIDUALIDADE E ESCOLARIZAÇÃO: ESTILOS EM CONFLITOS. ANÁLISE DE DADOS SINGULARES”**. Tese de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Estudos da Linguagem, 1998.
- VIGOTSKI, L.S. et al **“LINGUAGEM, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM”**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- _____. **“OBRAS COMPLETAS - TOMO CINCO - FUNDAMENTOS DE LA DEFECTOLOGÍA”**. Editorial Pueblo y Educación, 1989, Ciudad de la Habana, Cuba.

_____ **“PENSAMENTO E LINGUAGEM”**. Tradução - Jefferson Luiz de Camargo. Revisão Técnica - José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Psicologia e Pedagogia).

_____ **“A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE: O Desenvolvimento dos Processos Mentais Superiores”**. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 (Psicologia e Pedagogia).

Eu sabendo tava no arão tirando muito de pipas domingo senti pipas e cortei um pipa a gosto eu e meu amigo estam de colecao de pipas entao eu cortei um pipa que saiu no quintal de casa e levei para a casa do meu amigo e ele, raiado e eu e incorporo de novo de perto eu e ele eita com 2 pipas as cores braco preto verde e braco azul entao nos acores dos pipas eu tenho um pequeno sabado aoto vou bratar ele na orla perto de casa e vou virar mortal tambem no domingo mesma coisa tambem



Anexo II

Eu na primeira eu fui na casa da minha mãe e fui na casa do meu pai e de bobo liho nos os para voce fazer a que por que eu uma cama no telon? dai eu falei tbom dai e vou para a casa da minha mãe e liqui la um danado de trouite e a tarde fui embora no outro dia e vou de novo e andei de bicicleta chris colora e liqui em da casa de bobo de bobo e vou de novo no outro dia e andei de bicicleta

fui embora no outro dia eu fui na
casa de meu pai e foi com omissa
para soana manha e ele comprou um
balgadinho de dan uma bola un pipa
e neli da tarde fui embora

ESTES FOI SOBRE AS FÉRIAS TU TOBÉM JERUZ

Anexo III

fui muito tempo que eu e minha filha
naque homem na festa da minha out
meia Juliana não bricamos no
bricamos no bricamos de la nadamos
na piscina de chocolate bricamos
na piscina de chocolate de parte com
bricamos bricamos de chocolate
chocolate bricamos de chocolate na piscina
andamos de chute corremos
chupamos sorvete de chocolate
comemos bolacha regada de mel
comemos carne comemos morango e
também vinagrete e as saladas de
andamos de patis amamos de bricamos
bricamos de erconde bricamos de
paga paga bricamos de gula gula
bricamos de rapo bricamos de balango
bricamos de balango caichra
bricamos de amarilinha
bricamos de para anel bricamos de
minibolam bricamos de minha emagule
bricamos a lila das chiquititas
bricamos respi de racionais
bricamos de la da eliano bricamos
o todo do tempo que FIM

Julha

FESTA DA MINHA FILHA JULIANA

O jeredo na hora que eu a ordiei fui no banheiro,
 e tomei café e fui vou tar pipa no arcos
 perto de casa chegando lá eu ergui meu pipa
 e de poiz eu a baichei para brincar no
 arcos perto de casa brinquei o té mais
 o que eu mais eu fiz foi virar mortal
 eu tou a perde de virar mortal e eu
 o perdi tel virando e caido era pé
 fiquei o dia em tiro virando de poiz
 eu tel teu pipa mais quase eu perde
 por que a parv seu doiz minino
 de rua quis rol bot meu pipol
 meu e de meu colega nãoi retumoh.
 para o bot do galo e o doz
 minino de rua ferrou em hora
 eu ter e meu colega rotumoh lá
~~malta~~ vou tar pipa e tiramos
 rido e cortio e qua he o parv
 mais na o parv nãoi querdamos
 o pipol e comtamos a virar
 mortal e de poiz bem de tar de
 minha mãe foi bus car eu por
 que eu nãoi fui a morar chegando
 e em casa ela madol eu tomar
 banho e eu al lobbhi e fic tomo
 o banho eu rol do banho e fui
 comer bolo com café com um
 pedaco de pulenta frita e um
 pedaco de de uma linguiça
~~na~~ a cabi de comer figue sem
 do or pipar mel colega cortou
 e a parv eu prtu falando
 isto da i gabriel corta mais um

e o para e da parte mim
 ele falou eu não gosto imitando
 porque eu tenho de educação com
 um dts menino talo imitando
 eu não ti vindo de educação
 eu te do no talo imitando
 eu quite falando talo gabriel
 eu quitei falando eu vou
 voltar a manha e vou vai
 ele falou gritando para
 lá em casa para só do
 um junto talo imitando
 eu falei gritando talo
 gabriel imitando a manha
 não ~~deu~~ a manha voltou
 pipa no gabriel ele falou
 gritando e imitando.
 imitando de novo eu falei gritando
 dando gabriel ele falou
 gritando falou imitando
 eu falei gritando falou
 gabriel ele foi imitando
 e eu fiquei brincando
 de tor de cara de de por
 de por de um outro
 cargo o reginaldo ele
 perguntou a manha você
 tá no o manha eu
 falei par vou i você
 ele falou eu também
 eu falei dando para
 ele e ele falou dando imi-
 tando a manha não se v talo

Os anexos foram digitados com base na leitura dos textos, que foi realizada, em parceria, pela pesquisadora e pelo sujeito da pesquisa.

Anexo I

Mortal e PIPA

Eu, sábado, estava no areião treinando mortal. Depois, domingo, soltei um pipa e cortei um pipa. Agora, eu e meu amigo estamos de coleção de pipas. Ontem eu catei um pipa que caiu no quintal de casa e levei para a casa do meu amigo. E ele rasgou o pipa e encapou de novo de preto. Eu e ele estamos com sete pipas, de cores: branco, preto, verde e branco azul, estas são as cores dos pipas. Eu tenho um pequeno, sábado agora vou soltar ele na areia perto de casa, e vou virar mortal também. No domingo, mesma coisa também.

AnexoII

Eu, nas férias, fui na casa da minha vó e do meu pai. Ele falou: — filho não dá para você ficar aqui porque só tem uma cama, ta bom?. Daí eu falei: — ta bom pai ! Voltei para a casa da minha vó e fiquei andando de ‘skate’; à tarde fui embora. No outro dia, voltei de novo e andei de bicicleta. Fui embora e fiquei em minha casa brincando de basquete. Voltei de novo, no outro dia, andei de ‘skate’ e fui embora. No outro dia, eu fui na casa do meu pai e sai com ele para jogar malha. Ele comprou um salgadinho do ‘Van’, uma bola e um pipa. No fim da tarde, fui embora.

AnexoIII

ESTE FOI SOBRE AS FÉRIAS. TUDO BEM GERUZA?

Faz muito tempo que eu e minha prima Jaque fomos na festa da minha outra prima Juliana. Nós brincamos no rodador de lá, nadamos na piscina de chão, brincamos ‘à beça’. Comemos bolo de glacê, beijinhos, brigadeiros e guarda-chuvas de chocolate. Brincamos de bola na piscina,

andamos de 'skate', corremos, chupamos sorvete de chocolate, comemos bolacha recheada de morango, comemos carne, comemos morango e também vinagrete e assistimos desenho. Andamos de patins e de bicicleta. Brincamos de esconde-esconde, de pega-pega, de pula-pula, de sapo, de balançar, de balança-caixão, de amarelinha, de passar anel, de pimbolim e de minie-skate. Escutamos a fita das Chiquititas, répi dos Racionais, o CD da Eliana e o CD do 'Thumpéke'.

Festa da minha prima Juliana

Anexo IV

Este foi sobre Sábado

Hoje cedo, na hora que eu acordei, fui ao banheiro, tomei café e fui soltar pipa no areião perto de casa. Chegando lá, eu ergui meu pipa e depois abaixei para brincar na areia perto de casa. Brinquei até, mas, o que eu mais fiz foi virar mortal. Eu estou aprendendo a virar mortal, estou virando e caindo em pé. Fiquei o dia inteiro virando, depois eu soltei pipa, mas quase as perco porque apareceram dois meninos de rua e quiseram roubar o meu pipa e o do meu colega. Nós corremos para o bar do Jabá e os dois meninos de rua foram embora. Eu e meu colega voltamos lá, voltamos a soltar pipa. Eu cortei, quase aparei, mas não aparei (a pipa). Nós guardamos os pipas e começamos a virar mortal. Depois, bem de tarde, minha mãe foi me buscar porque eu não fui almoçar. Chegando em casa, ela mandou eu tomar banho, obedeci, fui tomar banho. Eu saí do banho e fui comer bolo com café. Comi um pedaço de polenta frita e um pedaço de uma lingüiça. Acabei de comer e fiquei vendo os pipas. Meu colega cortou e aparou. Eu gritei, falando: — É isso aí Gabriel, corta mais um, apara e dá para mim. Ele falou: — Eu não posso Hernandez, porque estou de coleção com um outro menino, tá bom? Se eu não estivesse de coleção, eu te dava, tá bom Hernandez? Eu gritei, falando: — Tá bom Gabriel; eu vou voltar amanhã, e você vai? Ela falou, gritando: — Passa lá em casa para nós dois irmos juntos, tá bom Hernandez? Eu falei, gritando — Tá bom Gabriel; então, amanhã, nós dois soltamos pipa, né Gabriel. Ele falou, gritando: — É Hernandez. Então, dorme, eu falei, gritando, dorme Gabriel. Ele

falou, gritando: — ‘Falô’ Hernandes. Eu falei, gritando: — ‘falô Gabriel. Ele foi embora e eu fiquei brincando dentro de casa. Depois, apareceu um outro colega, o Reginaldo. Ele perguntou: — Amanhã você vai no areião? Eu falei: — Eu vou e você? Ele falou: — Eu também vou. Eu falei para ele: — Dorme. Ele falou: — Dorme Hernandes, amanhã nós nos vemos, ta bom ?