

BRENO LUIS DEFFANTI /

Produção escrita e inclusão escolar: um estudo neurolinguístico

Dissertação apresentada ao Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como Requisito Parcial para Obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana do Carmo NOVAES-PINTO

Co-Orientadora: Profa. Dra. Maria Fernanda Pereira FREIRE

CAMPINAS

2011

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

D361p

Deffanti, Breno Luis.

Produção escrita e inclusão escolar : um estudo neurolinguístico / Breno Luis Deffanti. -- Campinas, SP : [s.n.], 2011.

Orientador : Rosana do Carmo Novaes Pinto.

Co-orientador : Fernanda Maria Freire

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

1. Bakhtin, M. M. (Mikhail Mikhailovich), 1895-1975 – Crítica e interpretação. 2. Neurolinguística. 3. Produção escrita. 4. Inclusão. 5. Freinet, Método de educação. I. Pinto, Rosana do Carmo Novaes. II. Freire, Fernanda Maria. III. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. IV. Título.

tjj/iel

Título em inglês: Writing production and scholar inclusion: a neurolinguistic study.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Bakhtin; Neurolinguistics; Writing production; Inclusion; Freinet.

Área de concentração: Lingüística.

Titulação: Mestre em Lingüística.

Banca examinadora: Titular: Profa. Dra. Rosana do Carmo Novaes Pinto (orientadora), Profa. Dra. Fernanda Maria Freire (co-orientadora), Profa. Dra. Evani Andreatta Amaral Camargo e Profa. Dra. Sonia Maria Sellin Bordin. Suplentes: Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry e Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro.

Data da defesa: 28/02/2011.

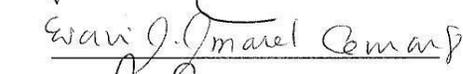
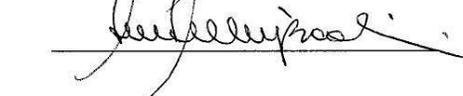
Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística.

BANCA EXAMINADORA:

Rosana do Carmo Novaes Pinto

Evani Andreatta Amaral Camargo

Sonia Maria Sellin Bordin

Maria Irma Hadler Coudry

Maria Inês Bacellar Monteiro

IEL/UNICAMP
2011

DEDICATÓRIA

Às minhas mulheres:

*Minha mãe, pelo exemplo, pelo
apoio, por tudo;
Minha avó, pela doçura;*

*À Minha mulher,
Denise, pelo amor, pelo
companheirismo e pelo orgulho que
sinto em ser seu marido*

Aos meus homens:

*Meu irmão, que é minha alma
Meu vô João, meu norte, para
sempre na minha memória*

AGRADECIMENTOS

Digo sempre que não estudamos apenas Neurolinguística Discursiva, mas temos uma experiência em Neurolinguística Discursiva. É a convivência, o vivenciamento, a amorosidade de seus pesquisadores que faz de nossa prática científica, humana. Nossas pesquisas são resultados do reconhecimento da responsabilidade do momento ético que vivemos, do nosso agir estético.

Agradeço muito à Rosana e a Fernanda que extrapolaram no papel de orientadora e co-orientadora. Nos momentos mais labirínticos do processo foram minha bússola, assim como nos momentos mais difíceis, meu suporte. Obrigado.

Agradeço aos companheiros do GELEP pela companhia e pelo prazer de tê-los conhecido e por terem se tornado meus companheiros de jornada, de ideal.

Por falar em companheiros, Carlos e Márcio: nem todo peixe na brasa do mundo é suficiente para descrever a importância de vocês nesse trabalho!

Por fim, mas não menos importante, agradeço o apoio dos amigos da Coordenadoria de Pós-Graduação, na figura do Claudio, Miguel e Rose. Vocês são apenas três, mas dá a impressão que são muitos.

E finalmente, agradeço e parablenizo a escola de CY e a professora AC. Poder testemunhar e enaltecer a prática pedagógica de vocês foi um presente. Espero ter conseguido mostrar ao menos 10% da grandeza do trabalho de vocês.

*Gastei uma hora pensando em um verso
Que a pena não quer escrever
No entanto ele está cá dentro
Inquieto, vivo, Ele está cá dentro
E não quer sair
Mas a poesia deste momento
Inunda minha vida inteira
(Carlos Drummond de Andrade. "Poesia")*

RESUMO

Este trabalho, orientado pelos princípios teóricos e metodológicos da Neurolinguística Discursiva (COUDRY, 1986/1988) que parte de uma concepção abrangente (FRANCHI, 1977) e dialógica de linguagem (BAKHTIN, 1929/2003), analisa a produção escrita de um sujeito em processo de inclusão, inserido em atividades regulares de uma escola particular orientada pela Pedagogia Freinet. O *corpus* deste trabalho é constituído por 14 textos, entre originais e reescritas. A atividade em foco tem como objetivo a produção de um livro de antologias do 7º ano (antiga 6ª série) em conformidade com as técnicas de Freinet para a Escola Moderna, a saber: o Texto Livre e a Imprensa Escolar.

A análise da materialidade dos *dados-achados* (COUDRY, 1996) – que recobre as escritas do sujeito e as correções que nelas faz sua professora – mostra o deslocamento do sujeito da posição de leitor/*copista* para a de leitor/*escritor*. Isto sugere que a cópia, para ele, foi uma estratégia para se aproximar de estruturas textuais que teve uma função importante na cadeia de textos que produziu. Mostra, ainda, que à medida que o sujeito começa a se ver pelos olhos do(s) outro(s) – por exemplo, ao permitir que um colega leia seu texto no sarau da escola e ao responder pela escrita aos comentários da professora – começa a se perceber como sujeito da linguagem, num movimento ético (FREIRE, 1996) mediado pela professora.

PALAVRAS-CHAVES: Neurolinguística, Produção escrita, Inclusão, Conceitos bakhtinianos, Freinet

ABSTRACT

This research, guided by the methodological orientation and theoretical principals of the Discursive-Enunciative Neurolinguistics (COUDRY: 1986/1988) which comes from a wide conception of language (FRANCHI, 1977) and from an enunciative and dialogical conception of language (BAKHTIN 1929/2003), aims to analyze the written production of an special needs education student inserted in a regular class activity in a concepted Freinet pedagogy private school .The corpus of this research is constituted by 14 texts among originals and rewritings. The pointed class activity is the production of an anthology book by elementary school students (6th year) according to the pedagogical proceedments of the Freinet Techniques for the Modern School, as the Printing Press and the Free Writing.

The analysis of the materiality of the so called “dado-achado” (COUDRY, 1996) -which covers the subject’s writing and the teacher’s correction – shows the subjects movement from reader / copier to reader / author. This suggests that the copy for him it was a strategy for approaching textual structures that had an important role in the chain of texts produced by him. It shows yet that as much as the subject begins to see himself through the eyes of the other(s) - e.g., allowing a colleague to read his text in his place at the school soiree and to respond to the teacher’s comments written by the teacher – begins to perceive himself as subject of the language, an ethical movement (FREIRE, 1996) mediated by the teacher.

KEYWORDS: Neurolinguistics, Writing production, Bakhtinians concepts, Freinet

SUMÁRIO

Apresentação	1
Primeira Parte	
1. Neurolinguística Discursiva: contribuições para este estudo	10
1.1 – A concepção de linguagem que orienta os estudos na ND	10
1.2 – “Erro” e processos reorganizacionais: reflexões a partir da relação normal/patológico	15
1.3 – A questão do <i>dado</i> para as reflexões desta pesquisa	17
1.3.1 O dado-evidência	18
1.3.2. O dado-exemplo	18
1.3.3. O dado-achado	19
2. Questões teórico-metodológicas relativas ao contexto de produção dos textos de CY	21
2.1. A produção da escrita no ambiente escolar	22
2.1.1. Breve histórico do ensino de produção de texto na escola	23
2.1.2. A produção de texto no discurso oficial: a escolarização dos gêneros	27
2.2. A escola de CY: inclusiva e orientada pela pedagogia Freinet	31
Segunda Parte	
1. CY às voltas com a escrita	39

1.1. A caracterização do Caso CY	39
1.2. Textos livres, saraus e, finalmente, o livro da turma	40
1.3. Escritas e Reescritas de CY	42
Dado 1B – “O modelo” (1ª reescrita)	44
Dado 2 – “Como se organizou a república romana?” (2º texto)	45
Dado 3A – “Quem era o rei?” (3º texto)	48
Dado 3B – “Quem era o rei?” (1º reescrita)	51
Dado 3C – “Quem era o rei?” (2º reescrita)	58
Dado 4A – “Oficina” – 4º. Texto produzido para o Sarau	61
Dado 4B – “Férias” – (4º texto)	62
Dado 4C – “Minhas férias” – (3º reescrita)	66
Dado 4D – “Minhas Férias” – (publicado no livro da turma)	69
Dado 5A – “Aulas, férias, biblioteca” – (5º. texto)	70
Dado 5B – “Aulas, férias, biblioteca” – (1º. reescrita)	72
Dado 5C – “Aulas, férias, biblioteca” – (2º. reescrita)	74
Dado 5D – A Biblioteca Mágica (5º texto)	75
Considerações finais	78
Referências Bibliográficas	80

Apresentação

Meu interesse por questões que são objeto de estudo da Neurolinguística Discursiva originou-se de duas experiências pessoais, antes mesmo do meu ingresso na Universidade, em 2000, como aluno do curso noturno de Letras/Licenciatura no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP.

Em 1988, nasceu prematuramente minha prima RD. Depois de realizar exames médicos minuciosos, diagnosticou-se que ela era portadora de microcefalia e agenesia do corpo caloso¹. O diagnóstico trouxe dúvidas, inseguranças e dores. Naquele momento, o prognóstico era o de que RD teria poucos anos de vida.

Para meus tios e primos, havia duas possibilidades: a aceitação de sua condição de “excepcional”², reforçando o que nela haveria de “anormal”, ou entender seu diagnóstico como uma possibilidade de manifestação da condição humana. Esta foi a opção da família que começou a olhar para RD para além da patologia, como alguém que, como todos nós, poderia ser protagonista da sua história. Para os pais de RD, a

¹ Em linhas gerais, no caso de RD, há um quadro de má formação congênita somando microcefalia (caracterizada pelo pequeno desenvolvimento do cérebro) e agenesia do corpo caloso (ausência parcial ou total da ligação entre os dois hemisférios cerebrais). Esse quadro neurológico causa, principalmente, retardo do desenvolvimento neuropsicomotor e intelectual.

² Esse termo, embora ainda seja muito usado, vem sendo crescentemente questionado em tempos de inclusão. Segundo Sasaki (2003), o termo correto é “criança com deficiência intelectual”: “Excepcionais foi o termo utilizado nas décadas de 50, 60 e 70 para designar pessoas com deficiência intelectual. Com o surgimento de estudos e práticas educacionais nas décadas de 80 e 90 a respeito de altas habilidades ou talentos extraordinários, o termo *excepcionais* passou a referir-se tanto a pessoas com inteligências múltiplas acima da média (pessoas superdotadas ou com altas habilidades e gênios) quanto a pessoas com inteligência lógico-matemática abaixo da média (pessoas com deficiência intelectual), daí surgindo, respectivamente, os termos *excepcionais positivos* e *excepcionais negativos*, de raríssimo uso” (grifos nossos).

(http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=69:terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17 – acessado em 26/01/2011)

singularidade que a caracterizava não limitava o olhar que dirigiam a ela, embora estivessem cientes das implicações decorrentes de sua condição neurológica. Assim, cada situação que a patologia trazia era encarada como um aspecto a ser superado e não como um “estado definitivo”. Ao longo dos anos, e a despeito do desenvolvimento normal, padrão, não mais esperado para RD, pouco a pouco ela conseguia se constituir como sujeito em meio às relações afetivas e sociais que estabelecia com familiares e pessoas mais próximas. Este episódio me fez pensar o ser humano como inacabado, incompleto e autor de sua própria história nas condições afetivas e sócio-culturais que o cercam e influenciam.

A segunda experiência que julgo relevante mencionar se deu, anos depois, em 1996, quando, aos 18 anos, iniciei minha carreira docente na escola de idiomas onde aprendi inglês, na minha cidade. As orientações pedagógicas da escola constavam dos manuais e se caracterizavam pela aplicação de sequências didáticas para o ensino do conteúdo. As instruções se destinavam a alunos “idealizados” que, supostamente, se encaixariam na “linha de montagem didática” estabelecida pelo método. Entretanto, nem todos os alunos nela se encaixavam e não aprendiam a língua. O meu olhar, nessa época já sensível ao “não padrão”, começou a se voltar para esses alunos. Comecei a questionar por que não aprendiam e supus que demandassem estratégias de ensino/aprendizagem diferentes daquelas contidas no meu *Teacher’s Guide*, que neste caso eram insuficientes.

Dessa forma, antes mesmo de iniciar meus estudos na universidade, já havia me deparado com uma questão importante para a Neurolinguística Discursiva: a relevância do sujeito e de sua história, considerando o que nela há de acertos e erros, de normal e de patológico. Por um lado, RD, um sujeito com patologia, superava suas dificuldades e, por outro, alguns de meus alunos, sem patologia, eram sufocados por uma metodologia de ensino que interferia negativamente em suas possibilidades de aprendizagem. Este paradoxo, portanto, já fazia parte de minhas indagações.

Em 2001, comecei minha pesquisa de Iniciação Científica em parceria com Silva³, acompanhando as sessões do Grupo II do Centro de Convivência de Afásicos (CCA) para estudar questões relativas ao trabalho não-verbal de afásicos e não-afásicos e sua relevância para as atividades linguístico-cognitivas desses sujeitos. Não nos interessava *qualquer* produção não-verbal, mas sim aquela que acompanha a produção verbal ou que, muitas vezes, a substitui. Nosso olhar para os dados considerava os sujeitos e suas singularidades, bem como as condições em que os enunciados eram produzidos. Em outras palavras, a pesquisa exigia um “olhar discursivo”, o que só é possível quando se considera a língua(gem) não apenas em suas características formais, mas como atividade constitutiva do sujeito (FRANCHI, 1977).

Durante os dois anos de trabalho no projeto, alguns dados chamaram nossa atenção, pois interrogavam teorias apresentadas ao longo da graduação e revelavam aspectos do funcionamento da linguagem. A meu ver, também os dados que serão apresentados na segunda parte desta dissertação colocam questões a respeito da linguagem, em especial da escrita.

A convivência com os afásicos, nas sessões do CCA, me mostrou o que é, de fato, uma patologia – o que, de certa forma, já havia presenciado com RD - e também como, mesmo na sua ocorrência, os sujeitos são capazes de enfrentar suas dificuldades, desde que inseridos em contextos linguísticos favoráveis, em que sejam considerados interlocutores.

Em 2005, encerrada minha participação no Projeto Integrado, dei início às atividades de estágio previstas no curso de Letras em uma escola particular, inspirada pela pedagogia desenvolvida por Freinet⁴. A escola acolhe crianças com necessidades

³ O trabalho foi realizado sob a orientação da Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry (IEL/UNICAMP), cujo título foi “Banco de Dados em Neurolinguística (BDN): transcrição e registro de processos de significação verbais e não-verbais”, inserido no Projeto Integrado em Neurolinguística (1992-2003), apoiado pelo CNPq: “Contribuições da Pesquisa Neurolinguística para a Avaliação do Discurso Verbal e Não-Verbal”.

⁴ Questões relativas à Pedagogia Freinet serão apresentadas mais adiante.

especiais, fato que imediatamente despertou meu interesse, pois poderia observar como os sujeitos considerados “diferentes” eram incluídos no ambiente escolar, juntamente com os demais alunos.

Como parte das atividades do estágio, pude participar do curso “A Pedagogia Freinet” e passei a acompanhar uma das professoras de língua portuguesa em classes de 5^a à 8^a série⁵. Discutíamos questões relativas à produção textual e sobre o imaginário dos alunos e professores a respeito do que seria um bom texto. Dentre as propostas pedagógicas da escola, para favorecer as práticas de leitura e de escrita dos alunos, estava prevista a produção coletiva de um livro. Todos os alunos de diferentes classes que frequentavam a mesma série produziram textos que seriam reunidos em um livro ao final do ano letivo. Ao longo do ano, os alunos produziam diversos textos que eram apresentados pelos alunos que assim o desejavam em saraus especialmente organizados com esta finalidade. A partir de comentários feitos pelos colegas ou pela professora, o aluno podia optar entre reescrever seu texto ou iniciar uma nova produção. Essa dinâmica de trabalho se estendia por todo o ano.

Foi quando me deparei com um conjunto de textos de CY, aluno de inclusão que frequentava a 6^a série, à época com quinze anos de idade, o que já aponta dificuldades relacionadas à aprendizagem. Convém esclarecer, neste momento, que embora não tenhamos acesso à história clínica de CY, além do atraso na escolaridade, ele também apresentava dificuldades para estabelecer relações sócio-afetivas, razão pela qual apenas uma de suas produções foi lida por um colega em um dos saraus.

Um de seus textos chamou mais minha atenção, por algumas de suas características. Inicialmente, me surpreendi ao perceber que se tratava de um tema de cunho histórico, aparentemente uma cópia feita a partir de um ponto qualquer da narrativa, sem início e sem fim definidos. A seguir, apresento o referido texto, numa tentativa de reproduzir no leitor o impacto que sua leitura me causou:

⁵ Atualmente, 6^o ao 9^o ano. Embora a nomenclatura tenha mudado, nesta dissertação será mantida a anterior, tal como aparece em alguns dados.

Dado 1A⁶ – O modelo (1º. Texto produzido para o Sarau)

DE POR UM LADO ESSE MODELO FACILITA O ESTUDO DA HISTÓRIA DESSE PERÍODO, POR OUTRO É PRECISO ATENTAR PARA OS SEUS LIMITES; ELE NÃO CORRESPONDE A UMA CÓPIA FIEL DO MODO DE VIDA DE TODOS OS EUROPEUS DO OCIDENTAL MEDIEVAL. ASSUMIDO COMO MODELO O FEUDALISMO PERMITE REFORÇAR UMA IDEIA MUITO IMPORTANTE NESTA COLEÇÃO: A DE QUE A HISTÓRIA – CORRESPONDE A UMA INTERPRETAÇÃO QUE OS HISTORIADORES FAZEM DOS MOMENTOS HISTÓRICOS QUE ESTUDAM.

O TAMANHO DOS FEUDOS AS OBRIGAÇÕES DOS CAMPESES, AS RELAÇÕES ENTRE OS NOBRES E A ORGANIZAÇÃO ECONÔMICA DO FEUDOS VÁRIAVAM DE UMA REGIÃO PARA OUTRA.

CONTUDO OS HISTORIADORES CRIARAM UM MODELO GERAL A PARTIR DAS SEMELHANÇAS EXISTENTES ENTRE AS VÁRIAS REGIÕES DESPREZANDO AS EVENTUAIS DIFERENÇAS E A ESSE MODELO DENOMINARAM FEUDALISMO. ALÉM DISSO TODOS ESSES GRUPOS TINHAM COMO COM SEUS TENTACULO ECONOMICO OS CAMPESES QUE TRABALHAVAM EM GRANDES LATIFUNDIOS – CONHECIDOS COMO FEUDOS – ARRENDADOS A ELIS PELOS GUERREIROS. O PODER ESTAVA DESCENTRALIZADO COMPARTILHADO PELOS

⁶ O Dado 1A é considerado um *dado-achado* (COUDRY, 1996) nesta pesquisa. Trata-se de um conceito profícuo da área de Neurolinguística Discursiva, que será apresentado mais adiante. Aproveitamos para esclarecer que a letra que segue à numeração do dado será usada para indicar aqueles textos que foram reescritos pelo sujeito. Neste caso, Dado 1B designará a reescrita do texto “O modelo”.

Superado o impacto inicial, uma segunda leitura permitiu inferir que há algum nível de leitura enquanto CY copia. Os indícios se revelam na ocupação irregular do espaço, na pontuação, na acentuação e na grafia de algumas palavras que não correspondem ao texto original. Erros, do ponto de vista tradicional, como “os europeus do ocidental medieval” ou “permite reforça” (entre as sétima e décima linhas) revelam, a partir dos pressupostos da Neurolinguística Discursiva, o trabalho linguístico-cognitivo que o sujeito exerce sobre os recursos da língua, mesmo numa situação em que copia: CY parece ler o que escreve; caso contrário, seu texto seria a reprodução fiel do original.

Uma pergunta que me fiz, à época, como professor em formação, foi *como intervir num texto como este* que se apresenta como um *bloco*, com o qual parece difícil interagir, principalmente quando o objetivo final da atividade seria o de produzir um texto para publicar no livro da escola, que tem como público os próprios alunos, familiares e amigos. Além disso, não se pode perder de vista o fato de o texto não ser propriamente de sua autoria, embora sua presença seja revelada pelo modo como copia, como já foi dito.

Sem resposta para esta indagação, passei a analisar outras produções de CY relacionadas à produção do livro, até chegar ao texto publicado, que também julgo interessante apresentar ainda nesta introdução. Foi a partir destes dois textos que pude pensar sobre como teria sido o processo de produção da escrita deste sujeito e também sobre o trabalho da professora com ele.

Dado 5D⁷ – A Biblioteca Mágica (5º. e último texto produzido e publicado no livro da escola)

⁷ O Dado traz a numeração “5” e a letra “D”, pois se refere à última reescrita de CY.

O LIVRO *A BIBLIOTECA MÁGICA*

Depois de um ano intenso de aulas, chegaram as férias, que duraram até o dia 31/01/05.

No início das aulas... tive umas férias maravilhosas.

Hoje começou meu primeiro dia de aula. Encontrei meus amigos e fomos para a biblioteca. Lá encontramos vários livros. Entre eles escolhi o livro *A Biblioteca Mágica*. Era o livro que resolvi ler. Nele encontrei histórias ou sonhos com bruxas e fantasias, e poemas, também.

No livro *A Biblioteca Mágica* percebi que tinha várias histórias em um só volume. Era um livro interessante, mas complicado para ler e entender.

Fui juntando um pouco de cada página que li e montei um quebra-cabeça.

Cheguei, então, à conclusão de que a história deste livro não passava de sonhos.

O Dado 5D, diferentemente do Dado 1A, apresenta uma narrativa que se pode considerar auto-biográfica, à medida em que CY relata uma experiência pessoal, em consonância com o que propõe a Pedagogia Freinet, como se verá mais adiante, o que por sua vez, confirma o trabalho da escola. Na narrativa “A Biblioteca Mágica”, CY se apresenta como um aluno que tem amigos, que corresponde à solicitação da professora, que tem preferências de leitura e que revela, pela escrita, a percepção de suas dificuldades para entender o que lê. Isso ocorre, sobretudo, quando compara o processo de interpretação à montagem de um quebra-cabeça.

Também para mim os textos de CY se parecem com peças de um quebra-cabeça para o qual não existe o tradicional modelo que orienta a montagem. Assim, minha pesquisa propõe uma montagem possível dos textos de CY a partir da sua materialidade linguística, orientada pelos pressupostos da Neurolinguística Discursiva, com o objetivo de analisar a relação deste sujeito com a escrita, bem como a relevância

do papel da professora em um processo efetivo de inclusão⁸. Para tanto, organizo esta dissertação em duas partes:

Na **Primeira Parte** serão apresentados alguns conceitos da Neurolinguística Discursiva (ou ND), dentre os quais o de *linguagem, a relação normal/patológico* e o de *dado-achado*, que serão mobilizados ao longo das análises da produção da escrita de CY. Considerando-se o contexto escolar no qual o trabalho com CY se desenvolve, isto é, por se tratar de textos escolares de um aluno em processo de inclusão, serão trazidas ainda nesta parte tanto questões relacionadas às diretrizes públicas de ensino de língua portuguesa, quanto alguns dos pressupostos da Pedagogia de Freinet que orientam o trabalho da escola de CY.

A **Segunda Parte** será dedicada à apresentação e à análise dos dados, os quais optei por apresentar em ordem cronológica, para dar maior visibilidade ao processo ocorrido entre as produções dos Dados 1A e 5D, apresentadas anteriormente.

Convido o leitor a acompanhar CY pelos caminhos da leitura e da escrita.

⁸ Esclareço que este trabalho não se caracteriza como um estudo de caso, já que não disponho de dados clínicos de CY, tampouco acompanhei longitudinalmente o sujeito. Isso justifica o fato de focar as análises na materialidade linguística dos textos.

PRIMEIRA PARTE

1. Neurolinguística Discursiva: contribuições para este estudo

Como já foi dito na apresentação da pesquisa, este trabalho é fortemente inspirado por pressupostos teóricos e metodológicos da ND, dentre os quais a concepção de linguagem, a discussão acerca da relação entre o normal e o patológico, bem como o conceito de dado-achado, postulado por Coudry (1996). Estes conceitos serão devidamente tratados nesta seção para subsidiar a reflexão que fazemos sobre os dados desta pesquisa que serão apresentados na **Segunda Parte**, justificando o tipo de análise e o olhar que temos sobre o *trabalho* realizado pelo sujeito CY sobre os recursos da língua, apesar de suas dificuldades, na elaboração de textos escritos produzidos em ambiente escolar.

1.1 – A concepção de linguagem que orienta os estudos na ND

A Neurolinguística praticada no Brasil, e mais especificamente na Unicamp, traça um caminho que, reconhecidamente afiliada à tradição européia, procura ter na Linguística o seu posto privilegiado de observação. (...) parece-nos muito reducionista a concepção de Neurolinguística como a ciência que correlaciona as zonas anatômicas do cérebro com comportamentos linguísticos dos falantes (MORATO, 2002) ⁹.

⁹ Como já dissemos anteriormente, este trabalho não se configura como um estudo de caso e não nos deteremos em aspectos relacionados à suposta patologia de CY. Embora questões sobre o funcionamento cerebral não sejam trazidas para a discussão ao longo do trabalho, vale ressaltar que o principal autor da Neuropsicologia moderna ao qual a ND recorre para fundamentar as pesquisas é Lúria, que pressupõe um sistema dinâmico, plástico, produto da evolução sócio-histórica e da experiência social do indivíduo, internalizada e sedimentada no cérebro. Lúria, afirma que tais funções “não estão ‘localizadas’ em estreitas e circunscritas áreas do cérebro, mas ocorrem por meio da participação de grupos de estruturas cerebrais operando em conjunto, cada uma das quais concorre com a sua própria contribuição particular para a organização desse sistema funcional” (LURIA, 1981: 27).

A Neurolinguística é uma área híbrida que articula tanto conhecimentos do domínio da Linguística quanto do domínio da Neurologia, Neuropsicologia, Fonaudiologia. Esta pesquisa é inspirada na ND desenvolvida a partir dos primeiros estudos de Coudry (1986/1988)¹⁰, no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP)¹¹. Para postular de forma coerente seus pressupostos teórico-metodológicos, a ND articula uma concepção de linguagem a uma concepção de cérebro, ambas sociais, históricas e culturalmente constituídas e que fundamentam tanto a avaliação quanto o acompanhamento longitudinal de sujeitos com alterações de linguagem decorrentes ou não de lesão cerebral.

Os primeiros trabalhos desenvolvidos na área de ND no IEL centravam-se nas afasias e, posteriormente, também em algumas formas de demências, em especial a de Alzheimer. Na última década ganharam destaque estudos dedicados ao funcionamento da linguagem nas chamadas “patologias de desenvolvimento”, com ênfase na aquisição de linguagem oral e/ou escrita.

Uma importante característica que distingue a ND dos estudos tradicionais é a influência de alguns estudos da área da Análise do Discurso francesa, desenvolvidos a partir dos anos 60 que, ao contrário de estudos estruturalistas e gerativistas, considera o *sujeito* e o *trabalho* que este exerce sobre o sistema da língua – ou *recursos da língua*, conforme Bakhtin (1929/1997) – para produzir seus enunciados.

Coudry (1986/1988) chama a atenção para o fato de que ambos – estruturalismo e gerativismo – não têm como objetivo tratar das questões de linguagem nas

¹⁰ Com relação ao trabalho de Coudry (1986/1988), as datas referem-se, respectivamente, ao ano de defesa de sua tese de doutorado e à primeira edição de “O Diário de Narciso: Discurso e Afasia”, publicado pela Editora Martins Fontes.

¹¹ Destaco a teorização que resulta das pesquisas realizadas pelos grupos: (i) *Projeto Integrado em Neurolinguística: práticas com a linguagem e documentação de dados*; com apoio do CNPq desde 1992 (processo atual nº 307227/2009-0), ambos liderados pela Profa Dra. Maria Irma Hadler Coudry e (ii) *Grupo de Estudos da Linguagem no Envelhecimento e nas Patologias* (GELEP), liderado pela Profa. Dra. Rosana do Carmo Novaes-Pinto e ao qual minha pesquisa se filia.

patologias¹². Os modelos têm outros conteúdos programáticos e não deveriam ser aplicados diretamente para se inferir a respeito dos comprometimentos de linguagem, principalmente porque ambos deixam de lado as questões individuais e subjetivas, que passam a ter fundamental importância na perspectiva teórica e metodológica adotada na ND. A esse respeito, Coudry afirma:

Isso desconsidera o cuidado desses autores [Saussure e Chomsky] em diferenciar, para efeitos de sua construção teórica, justamente a prática: a atividade individual do sujeito na fala, no caso de Saussure; os múltiplos fatores que interferem no desempenho individual e social, no caso de Chomsky. Nem devem os que atuam em domínios interdisciplinares como o da afasiologia assumir esses recortes, pois teriam que assumir também (na perspectiva de Saussure e de Chomsky) que deveriam ficar esperando até que os linguistas conseguissem apontar todas as peças de seus modelos de “língua” ou de “competência”, para somente então se aventurar numa prática (COUDRY, 1986/1988: 29).

A ND critica as baterias de testes usadas para avaliar a linguagem nas patologias pelo fato de se restringirem a atividades do tipo metalingüísticas, baseadas em teorias formais da língua. Isto porque, na vertente discursiva, como afirma Franchi (1977), autor de referência da ND, o sentido da língua(gem) não está previamente dado; ao contrário, os significados são passíveis de reinterpretação, dadas as condições em que os enunciados são produzidos, bem como pelo trabalho que os interlocutores exercem *na* e *sobre* a linguagem nas situações interativas. Nas suas palavras:

Não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva, embora certos ‘cortes’ metodológicos e restrições possam

¹² Dentre os estruturalistas, uma exceção deve ser feita a Jakobson (1956), que se interessou pela questão das afasias, propondo categorias e teorizando sobre as dificuldades que os afásicos têm para selecionar e combinar as unidades da língua para formar estruturas mais complexas.

mostrar um quadro estático e constituído. Não há nada de universal, salvo o processo – a forma, a estrutura dessa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que ‘dá forma’ ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do ‘vivido’, que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade como um sistema de referências em que aquele se torne significativo. Um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias (FRANCHI, 1977/2002: 65) ¹³.

Portanto, a linguagem não é um código pronto do qual o sujeito pode se apropriar e usar a partir de prescrições dadas. É o trabalho realizado pelos sujeitos que confere sentido a cada enunciado, considerando-se as condições de produção: quem fala para quem, em que situação, a temática desenvolvida, elementos de co-referência, uso de dêiticos, assimetria entre os papéis sociais etc. Assim, a linguagem pressupõe atuação histórica e socialmente marcada do sujeito na interlocução com outros sujeitos reais. A *incompletude* e a *indeterminação* são constitutivas da linguagem.

De acordo com Morato (2001), a Neurolinguística não se interessa apenas pelos aspectos que caracterizam a linguagem como patológica, mas também pelas questões que relacionam o sujeito com seus outros – com o exterior discursivo. Recorremos à citação em que essas questões estão pontuadas:

É a questão do sentido, fundamentalmente, que interessa à Neurolinguística de abordagem discursiva. Assim é que ela procura dedicar-se ao estudo da heterogeneidade do uso da linguagem, à análise das interações humanas, às posturas ou gestos interpretativos dos sujeitos, ao debate em torno de universos discursivos (que arbitram, entre outras

¹³ Com exceção ao trabalho de Coudry (1986/1988), nos demais, quando houver duas datas de referência, como FRANCHI (1976/2002), a primeira refere-se à publicação original e a segunda à edição consultada.

coisas, temos caros à Neurolinguística, como a questão normal x patológico, a análise de discursos considerados “intoleráveis”, a junção ético-filosófica sobre a linguagem e a cognição), à inscrição histórico cultural dos processos cognitivos (como a memória ou a percepção) às propriedades (relacionadas ao inconsciente e à ideologia) que nos privam de um controle do sentido daquilo que produzimos ou interpretamos; a relação constitutiva entre linguagem e cognição (e aqui seguimos de perto a reflexão vygotskiana) (MORATO, 2001:160).

A ND apóia-se, também, nos trabalhos realizados na área de aquisição de linguagem desenvolvidos no IEL na década de 70, representados, sobretudo, pela pesquisa de De Lemos, que ressalta a natureza dialógica da linguagem e nos postulados de Vygotsky, outro autor que fundamentou a ND, desde seu início, sobretudo a sua perspectiva sócio-interacionista. É relevante retomar, deste autor, a ideia de que não há possibilidades integrais de linguagem fora dos processos interativos e não há possibilidades integrais de desenvolvimento cognitivo na ausência de linguagem (VYGOTSKY, 1984).

Na perspectiva vygotskiana o homem é produto de suas relações sociais e culturais e seu desenvolvimento é resultado de um processo dialógico complexo mediado pela linguagem (SMOLKA & LAPLANE, 2005). Esta reflexão nos ajuda a pensar na produção de CY, uma vez que é na interação dialógica com a professora, mediada pelo trabalho com a linguagem, que seus textos vão ganhando marcas de subjetividade, ainda que necessitem fortemente da atuação do outro para lhe dar acabamentos no sentido e com relação à estrutura dos textos produzidos. No Dado 5D, na **Apresentação** deste trabalho, fica evidente tanto a presença do sujeito CY – por meio da narrativa do vivido relatada em primeira pessoa do singular – quanto de outras vozes que se deixam entrever na organização textual feita pela professora, na temática do livro lido e em outras vozes, que se diluem em todos os textos à medida que circulam.

1.2 – “Erro” e processos reorganizacionais: reflexões a partir da relação normal/patológico

Como dissemos no início desta primeira parte, os trabalhos na ND têm discutido amplamente a relação entre o normal e o patológico e retomamos aqui alguns pontos dessas discussões, principalmente porque CY é um sujeito em processo de inclusão. As dificuldades apresentadas por ele, ao longo de suas tentativas de produção, escrita poderiam ser analisadas em relação a sua presumida patologia¹⁴ e, nesse sentido, uma lista imensa de problemas poderia ser elaborada, tanto com relação aos aspectos gramaticais – pontuação, ortografia, acentuação, acréscimos indevidos (setas, hífen, etc) – para corroborar hipóteses de atraso de aprendizagem, principalmente porque se trata de um adolescente de quinze anos que frequenta uma 6ª. série.

Ao contrário das preocupações que movem uma perspectiva de ensino tradicional, prescritiva, nosso olhar, orientado pela ND, busca justamente nas irregularidades, nos “erros”, nos “desvios” com relação ao que é considerado normal, os indícios do trabalho de um sujeito, apesar de suas dificuldades. Isso se dá, tanto com relação aos sujeitos com patologias de fato, quanto com relação a sujeitos em processo de aquisição de linguagem (oral ou escrita), cujas produções são muitas vezes inadvertidamente tomadas como da ordem do patológico. Os erros encontrados nos textos de CY são indícios do movimento linguístico-cognitivo do sujeito às voltas com os processos de leitura e de escrita, mediado pela interlocução com a professora.

De acordo com Vygotsky (1995), o mediador desempenha um papel crucial, uma vez que é ele quem possibilita ao outro dar “um passo à frente” no processo de aprendizagem, com efeito no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Em se tratando do ambiente escolar, cabe ao professor possibilitar este passo à frente o que, no caso de escolas inclusivas, depende ainda de um preparo para saber lidar com

¹⁴ Não dispomos da história clínica do caso, mas é possível constatar, por meio de informações colhidas com a direção da escola, que ele apresenta dificuldades de interação social, que comprometem significativamente suas atividades linguístico-cognitivas, além de um atraso escolar importante.

as diferenças que se apresentam, já que a aprendizagem, na concepção de Vygotsky, antecede o desenvolvimento.

Parece haver um paralelismo entre o que se concebe como *patológico* na área médica – qualquer desvio de função (CANGUILHEM, 1995) – e o conceito de *erro* no âmbito escolar. Para Portocarrero (2004), torna-se relevante a crítica que Canguilhem faz sobre o conceito de normal visto como prescritivo e valorativo. A adoção de uma prática como normal (normatizada) pressupõe uma ação unificadora, quase higienizadora das práticas destoantes. Entretanto, tal nivelamento nunca é pacífico, pois o normatizado sempre estabelece um conflito com o normatizador.

De acordo com COUDRY & POSSENTI (1983), a relação normal/patológico está intrinsecamente ligada à concepção de linguagem que se adota. No trecho a seguir, por exemplo, os autores apresentam as consequências decorrentes das diferentes posturas teórico-metodológicas, a partir de diferentes concepções de linguagem:

(...) é possível que certos fatos revelados por testes assentados na concepção de língua como um sistema de formas e considerados, a partir dela, patologias de linguagem, ou deixem de sê-lo, ou sua gravidade seja relativizada. Por outro lado, é também possível que apareçam novas patologias de linguagem, já que, para a concepção que adotaremos a linguagem não se limita às formas. Por isso, o que há de linguístico além das formas também deve ser avaliado. (...) Isso significa ser o falante capaz de, em situações concretas, por em funcionamento como sujeito as regras gramaticais e as possibilidades da língua, levando em conta, obviamente, todas as restrições decorrentes das indicações da situação de interlocução (...) (COUDRY & POSSENTI, 1983: 99 –100).

A adoção de uma concepção de linguagem sócio-histórica e culturalmente marcada e o entendimento de que a linguagem emerge da interlocução tiram o foco da patologia e o centram no sujeito, nas possibilidades de atuação sobre os recursos da língua.

Um dos aspectos importantes das pesquisas da ND sobre as chamadas “patologias do desenvolvimento” está na possibilidade de rever as dificuldades desses sujeitos na escola, lugar onde estas dificuldades ganham visibilidade e, não raramente, um rótulo. Segundo Vallim (2006), a popularização das neurociências popularizou também as doenças. De acordo com a autora, para qualquer característica do aluno que o impeça de se encaixar na padronização do ensino, há uma classificação patologizante. Assim, a ND para além de esclarecer o funcionamento da linguagem nas patologias, nos ajuda a compreender algumas questões típicas do cotidiano escolar, como a relação do professor com o “erro” do aluno, a padronização do conteúdo abordado nas escolas e a crescente patologização de questões escolares.

De acordo com Vargas (2003), as constantes rotulações relacionadas ao desenvolvimento de uma criança centram-se sempre no indivíduo e ignoram os aspectos sociais em que o sujeito está inserido. Assim, qualquer problema relacionado ao seu “aproveitamento” escolar é creditado a aspectos que “fogem” da responsabilidade da escola, como questões de ordem neurológica ou até mesmo familiares. A autora também alerta que a escola tem transposto e aceitado conceitos médicos sem o menor questionamento.

Essas questões são relevantes no contexto deste estudo uma vez que nosso olhar para os “erros” encontrados nos textos de CY – provavelmente relacionados com a sua presumida patologia – serão tomados como indícios de processos reorganizacionais mediados pelo outro na sua relação com a escrita. Neste sentido, os textos produzidos por CY serão considerados – do ponto de vista metodológico desta pesquisa - como dados-achados, diferentemente daqueles que são usados para corroborar ou para exemplificar teorias. Esta distinção será explicitada a seguir.

1.3 – A questão do *dado* para as reflexões desta pesquisa

Coudry (1996) discute três perspectivas metodológicas possíveis na teorização sobre o funcionamento da linguagem e das demais funções cognitivas, no campo da

neurolinguística e dos estudos neuropsicológicos. A teorização que se respalda no *dado-evidência*, a que se vale do *dado-exemplo* e aquela explorada na ND: o *dado-achado*. Passamos a apresentar, brevemente, cada uma delas.

1.3.1 O *dado-evidência*

O *dado-evidência* resulta de análises estatísticas e quantitativas de um determinado fenômeno. Nos estudos afasiológicos tradicionais, por exemplo, tais dados são obtidos nas escalas diagnósticas, que se propõem a medir objetivamente as alterações de linguagem. O *dado-evidência* permitiria certa compreensão das regularidades de um *corpus*, mas não possibilitaria um olhar sobre as minúcias do *dado*, que podem revelar aspectos sobre suas condições de produção, essenciais para a análise. Perroni (1996 apud NOVAES-PINTO, 1999: 103-104) afirma que a principal característica de abordagens objetivas, baseadas em análises estatísticas, é obter informações que não seriam possíveis por meio da observação. A autora questiona as prováveis vantagens que propiciaria: por um lado, a *replicabilidade* das constatações do pesquisador, o que daria ao objeto de pesquisa um senso de *generalidade*; por outro, seria possível controlar variáveis. Segundo a autora, entretanto, isso não significa que o pesquisador obtém resultados inquestionáveis, pois diferenças individuais inter- e intra-sujeitos não são consideradas.

1.3.2. O *dado-exemplo*

Outro modo de construção de dados, identificado por Coudry (1996), é o *dado-exemplo*. Neste caso, os dados são olhados a partir das hipóteses que o pesquisador já tem e, segundo Coudry, “sua construção é para ilustrar (dar brilho) as hipóteses construídas”. Neste tipo de abordagem, há a predominância da teoria em relação ao objeto pesquisado.

Segundo Novaes-Pinto (1999), muitos pesquisadores privilegiam os *modelos* teóricos, abstratos, em detrimento do *funcionamento real* da linguagem. A literatura

sobre as afasias está cheia de postulados teóricos que não têm correspondência com fenômenos que de fato ocorrem. Do mesmo modo que no gerativismo, por exemplo, postula-se o *falante ideal*, na literatura neuropsicológica postula-se o *afásico ideal* ou o *agramático ideal*, cujos dados irrealis – fabricados como exemplos – auxiliam na construção ou para o fortalecimento de uma teoria. A autora cita, a esse respeito, a crítica que faz Bakhtin (1929/1997) acerca das teorias objetivas abstratas, às quais se refere como “ficção científica”.

1.3.3 O dado-achado

Para a ND, Coudry propõe, então, uma articulação dinâmica entre a teoria e o objeto de pesquisa, o *dado-achado*. Em suas palavras: “(...) produto da articulação de teorias sobre o objeto que se investiga com a prática de avaliação e acompanhamento clínico de processos linguístico-cognitivos”. O dado, nesta concepção, “recoloca desafios explicativos (muitas vezes acionando diferentes teorias) e propulsiona outros achados (...)” (COUDRY, 1996: 183).

O *dado-achado* permite ao pesquisador um olhar sobre os dados de sua pesquisa, a partir da teoria que o acompanha e o constitui. É um olhar revelador, a partir da singularidade constituinte do dado. Ao mesmo tempo, o dado-achado coloca em tensão a teoria. Trata-se, portanto, de um movimento de mão-dupla, pois ao mesmo tempo em que os dados são iluminados pela teoria, a teoria é (re)significada e mesmo questionada a partir dos dados.

Para Coudry & Freire (2005), a escola é uma importante fonte de dados-achados, principalmente sobre o processo de escrita e, mais especificamente, sobre os “erros” durante o processo de sua aquisição. O erro, para um professor que atua orientado pelos princípios metodológicos e teóricos da ND não é apenas um desvio do padrão ou um parâmetro para que se mensure o desempenho do aluno em sala de aula. O erro é um momento privilegiado para que o professor entenda o trabalho realizado no processo de aprendizagem.

Nas análises que serão apresentadas na **Segunda Parte**, relativas aos textos produzidos por CY, buscaremos nos detalhes, nas minúcias, “pistas” que ajudem a revelar como se dá o seu trabalho com/sobre a linguagem na produção dos textos. Antes, porém, consideramos importante mostrar ao leitor o contexto de produção dos textos de CY, uma vez que suas características podem interferir direta ou indiretamente em seu trabalho com a escrita. É o que fazemos na próxima seção.

2. Questões teórico-metodológicas relativas ao contexto de produção dos textos de CY

Nesta **Primeira Parte** da dissertação, além de explicitar conceitos da ND que subsidiam nosso olhar para os dados de CY (itens 1.1, 1.2 e 1.3), torna-se também relevante discorrer sobre o contexto de produção dos seus textos. Ao mesmo tempo em que há muitas vozes que constituem os enunciados de um mesmo sujeito, como já dissemos anteriormente ao tratar da produção do Dado 2, há muitas vozes que constituem o que se concebe como o *papel da escola*

Por mais que uma instituição se pautar por uma pedagogia em particular (como no caso da escola de CY, que se orienta pela pedagogia Freinet), há discursos que necessariamente circulam em todas elas e também influenciam (muitas vezes determinam) as práticas efetivas. Podemos citar, dentre essas vozes, as diretrizes oficiais (federais, estaduais, municipais), as diferentes abordagens na formação de professores, as políticas de inclusão, as expectativas da sociedade, os preconceitos linguísticos e sociais, etc.

De acordo com Keiralla (1994)¹⁵, a escola em geral se apóia em uma neutralidade ideológica que é apenas aparente. De lugar destinado ao ensino e aprendizagem desprovido de posição ideológica, a escola é lugar de legitimização de valores, conteúdos e concepções das classes dominantes:

A escola não é um ambiente de neutralidade, mas uma fonte de paradoxos, no qual os antagonismos das classes sociais se refletem em conflitos e contradições, preponderando os valores, conteúdos e concepções das

¹⁵ Apesar do trabalho de Keiralla datar de 1994, entendemos que, infelizmente, a realidade de muitas escolas pouco mudou. Esta constatação se dá quando entramos em contato com trabalhos realizados na ND que se ocupam da escrita como, por exemplo, Coudry & Freire (2005), Vallim (2006), Bordin (2010), Baradel (2010), entre outros.

classes dominantes que os revestem de legitimidade (KEIRALLA, 1994: 177).

Ainda de acordo com a autora, o processo de ensino e aprendizagem se caracteriza pela normatização dos saberes e pelo apagamento do sujeito-aluno. Para Keiralla (op. cit.), a organização do modelo de ensino e aprendizagem faz com que os professores se apóiem em velhos estereótipos acerca do processo, pela cristalização de valores tradicionais:

Em nome de concepções cristalizadas – e poucas vezes revistas – do que seja tal processo há uma série de posições tradicionalmente tomadas pelo professor: existe uma divisão exclusiva entre o ensino (o que o professor faz) e aprendizagem (o que o aluno deve fazer) (...) (KEIRALLA, 1994: 178).

A escola de CY, do nosso ponto de vista, teve uma atuação diferente ao intervir junto ao sujeito para que pudesse, ele próprio, fazer sua voz ser ouvida e incluída no coro de vozes dos outros alunos. A participação de CY na produção do livro da 6ª série é um forte indício do movimento da escola na sua inclusão.

A seguir, traremos para nossa reflexão algumas das vozes que constituem o que se concebe como o papel da escola em nossa sociedade, com destaque para a questão da *escrita* no ambiente escolar e para as diretrizes oficiais que de certa forma *regulam* ou *padronizam* as expectativas com relação às atividades desenvolvidas na escola, o que contribui para a formação de um imaginário acerca do “texto escrito”, pela escola e pelos professores e, em seguida, trataremos, de uma forma mais específica, da Pedagogia Freinet, que pauta o trabalho realizado com a escrita na escola de CY e orienta suas ações no sentido de incluir sujeitos com dificuldades.

2.1. A produção da escrita no ambiente escolar

Além das questões apresentadas acima, é necessário enfatizar que todos os dados de CY que são analisados neste trabalho foram produzidos com finalidades escolares. Julgamos relevante discutir o que significa escrever na/para a escola. Em outras palavras, *o que significa escrever um texto*. Iniciamos a discussão destacando algumas questões colocadas por Marcuschi, B. (2010)¹⁶, que traça uma síntese do histórico desta atividade no âmbito escolar.

2.1.1. Breve histórico do ensino de produção de texto na escola

Para a autora, do início do século XX até os anos 80, a concepção de texto estava voltada para a “escrita correta” e as aulas de Língua Portuguesa eram focadas no estudo da gramática normativa e na ortografia:

(...) na realização de análises morfológica e sintática de palavras e de frases isoladas, associado à leitura de textos literários clássicos, num primeiro momento, de textos provenientes da esfera midiática, num segundo momento, de textos da literatura infanto-juvenil, bem como de textos escritos pelo próprio autor do livro didático, num terceiro momento, eram tidos como necessários e suficientes à capacitação dos alunos para a escrita. Afinal, os textos eram vistos como um agrupamento de palavras e frases, e, neste sentido, para se chegar à elaboração textual, bastava que os alunos aprendessem a escrever e a juntar frases gramaticalmente corretas (MARCUSCHI, 2010: 2).

Apesar de permear toda a prática docente ao longo do século, isso não se deu de forma linear e homogênea. As fases podem ser divididas em três: do início do século XX até os anos 50; dos anos 60 até os anos 70; dos anos 80 até hoje.

¹⁶ Optamos por manter a inicial do nome da autora para que o leitor não a confunda com o linguista Luiz Antonio Marcuschi, cujas reflexões também se relacionam ao tema desta dissertação.

Na primeira fase – do início do século XX até os anos 50, segundo Marcuschi, B. (2010), a escrita tinha por objetivo principal fornecer ao professor dados a respeito da aprendizagem dos alunos no que tange aos fenômenos ortográficos e aos preceitos morais tidos como irrefutáveis pela escola. Em síntese, configurava-se como uma tarefa que visava à escolha de palavras corretas e nobres. Desse modo, desconsiderava inteiramente o processo de construção de sentidos (MARCUSCHI, B. 2010: 3).

A produção de textos em sala de aula era reduzida a composições livres, tendo como motivação o uso de gravuras, de trechos narrativos e cartas. A partir das antologias de textos adotadas pelos professores, os alunos produziam composições elementares nos primeiros anos, como reprodução e imitação de pequenos trechos e nos últimos anos apresentavam produções “de lavra própria”.

Do início dos anos 60 até o final dos anos 70, segundo a autora, a Lei 5692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 regulamentou a disciplina *Comunicação e Expressão*, não mais *Língua Portuguesa*, com o objetivo de ensinar a produção textual na sala de aula. Assim, ao invés da produção centrar-se na instrução do *bem escrever*, baseada na modalidade culta da língua, prevaleceu a busca pela eficiência comunicativa que, no entanto, desprezava questões discursivas inerentes à linguagem. A esse respeito, a autora afirma que:

diante do contexto político então vigente, da explosão da comunicação de massa, do deslumbramento tecnológico e da promessa de um espetacular desenvolvimento industrial e econômico do país, a sociedade passou a valorizar menos o conhecimento propedêutico e mais a capacidade do indivíduo de se comunicar de modo claro, lógico e fluente nas ações cotidianas, no trabalho e nas demais esferas sociais, ainda que essa comunicação devesse ficar restrita ao ideologicamente permitido. [...] a concepção subjacente às atividades é a de língua como um código que, se utilizado de modo claro e lógico pelo emissor, irá comunicar sem ruídos a mensagem desejada. Há um modelo, um padrão de texto a ser obedecido, uma técnica de redação a ser aplicada. Segui-los à risca, garante a

uniformidade e a clareza da mensagem e, com isso, sua decodificação pelo receptor. Portanto, o que se pretende conseguir com esses ensinamentos é a formação de um aluno capaz de se expressar com eficiência via mensagens padronizadas, dirigidas para qualquer pessoa e, ao mesmo tempo, para ninguém (MARCUSCHI, B., 2010: 5).

É nesse período, enfatiza a autora, que se consolidam os chamados “gêneros escolares” dissertação, narração e descrição¹⁷.

Marchuschi, B. destaca também, em relação aos anos 80, as críticas feitas por Geraldi (1984/1997) ao trabalho da escola com as redações escolares, que este autor não considera propriamente como “produção de texto”. No primeiro caso, escreve-se *para a escola* e, no segundo, escreve-se *na escola*. Escrever para a escola é um fim em si mesmo, sem nenhum outro objetivo. Não se escreve como forma de posicionar-se perante determinado assunto ou para se constituir como autor. Não se escreve porque se tem algo a dizer. Escreve-se, porque, no final das contas é o que se deve fazer nas escolas. Não é, no entanto, qualquer escrito que é aceito pela escola. Assim, a atividade de escrever deve revelar que o aluno domina a norma culta da Língua Portuguesa e que compreendeu todas as estratégias de como dizer (o) que a escola ensinou. Se a escola ensinou ao aluno as estratégias de como dizer o que deve ser dito, por meio de uma dissertação, escrever, *para a escola*, significa que o aluno deve mostrar que aprendeu e assimilou o *como deve ser dito*, sujeitando-se ao que *deve ser dito*. Para Geraldi (1984/1997), portanto, a redação prepara o aluno para escrever *depois*.

Escrever *na escola*, em sua visão, é torná-la um lugar privilegiado para o trabalho com a escrita. Escreve-se porque há um sujeito que tem o que escrever, constituído por uma história particular e única, com uma visão particular do mundo em que vive. Na

¹⁷ Hoje há um consenso de que *dissertação*, *descrição* e *narração* são “tipos discursivos/textuais”, não mais “gêneros”. Neste trabalho não faremos a distinção entre *gêneros textuais*, cf. Marcuschi, B. (2010) e *gêneros discursivos*, cf. documentos oficiais que serão apresentados no item 2.1.2.

escrita essas particularidades são materializadas. Escreve-se porque há um aluno que é um sujeito de fato e que encontra outros sujeitos, mesmo que o professor seja, num determinado momento, seu único interlocutor.

Nos anos 80, segundo Marcuschi, B. salientou-se a importância do cuidado com a organização textual nas aulas de Língua Portuguesa. Destaca-se também, no período, a organização hierárquica do texto - com princípio, meio e fim - que, de acordo com a autora,

(...) parece caracterizar para a escola (à época e, em parte, ainda hoje), uma das propriedades inegociáveis de uma boa redação, costumeiramente identificada com a narração, a dissertação e a descrição. Senão, de que outra forma seria possível dimensionar o “começo, meio e fim” de uma publicidade, uma epígrafe, um slogan, uma legenda, por exemplo?” (MARCUSCHI, B. 2010: 8).

Apesar do foco em aspectos formais do texto, Marchuschi, B. enfatiza que a década de 80 abriu caminho para uma abordagem sócio-interacionista na produção de textos e, sobretudo, para uma abordagem voltada para trabalho com os gêneros textuais.

Para a autora, no início dos anos 90, o estudo dos gêneros textuais se tornou preocupação central no ensino de Língua Portuguesa. De início, influenciado pela mesma visão estrutural e normativa que regia o ensino de gramática, focava-se a estrutural formal – numa percepção de que os gêneros eram fixos – desconsiderando seus aspectos sócio-interacionais. Segundo Marcuschi, B., de meados dos anos 90 até o presente, inspirados pelos trabalhos de Bakhtin (1929/1997), Dolz & Schneuwly (2004) passaram a tratar da questão dos gêneros textuais como diretamente relacionada com suas respectivas práticas sociais.

Como vimos, a produção de texto foi, ao longo da história, concebida de diferentes formas - como composição livre, como redação escolar, como meio de

comunicação e como pretexto para o ensino de gramática. A versão atual, segundo os documentos oficiais, privilegia o trabalho com os gêneros textuais, vinculados às práticas sociais, como será visto a seguir. Do ponto de vista pedagógico, entretanto, isso nem sempre é compreendido e simples de se colocar em prática.

2.1.2. A produção de texto no discurso oficial: a escolarização dos gêneros

Passamos a apresentar a concepção de produção textual subjacente aos documentos oficiais do MEC (Ministério da Educação e Cultura) e da SEE-SP (Secretaria de Educação/SP), respectivamente os “Parâmetros Curriculares Nacionais” (Terceiro e Quarto Volumes do Ciclo I do Ensino Fundamental, Língua Portuguesa) e “Proposta Curricular do Estado de São Paulo (Ensino Fundamental, Ciclo II e Ensino Médio, Língua Portuguesa), assim como o texto do documento intitulado “Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, também do MEC.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a produção textual no âmbito escolar focaliza o trabalho com gêneros textuais, o que implica trazer para a sala de aula textos que *“respondem a exigência das situações privadas de interlocução”* e que *“caracterizam os usos públicos da linguagem”*.

Os gêneros textuais são ilimitados, já que variam em função da época (i.e., *epopéia, cartoon*), das culturas (i.e., *haikai, corde*) das finalidades sociais para entreter e informar (i.e., *romance, texto jornalístico*), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos eles, isso não seria possível. Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Assim,

os textos selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento

mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998: 24).

A seguir, destacamos um trecho do documento Proposta Curricular do Estado de São Paulo, que concebe a língua como objeto de ensino e como meio para o conhecimento:

Vemos surgir a preocupação com o ensino da língua organizado a partir de duas vias inseparáveis: como objeto e como meio para o conhecimento. Ou seja, na mesma medida em que deveria se apresentar como matéria a ser analisada, minuciosamente, proporcionaria ao sujeito a construção e compreensão de conhecimentos do mundo. E, por isso mesmo, já não poderia ser pensada de modo fragmentado, como mera decodificação de conteúdos e reprodução de idéias, desconsiderando as experiências de vida de seus interlocutores, não levando em conta seus conhecimentos prévios e a legitimidade de seu saber, descontextualizando o ensino no exercício mecânico e repetitivo, desvirtuando a gramática ao valorizar regras específicas em detrimento de muitas outras existentes (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2008: 42).

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a orientação é para que se trabalhe com os gêneros discursivos nas suas respectivas dimensões:

Dessa forma, o que se propõe é que, na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas

quais eles se constituem (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006: 36).

Como podemos perceber, todos os documentos estão em consonância com uma proposta dinâmica de língua(gem), na qual os gêneros de discurso estão intrinsecamente ligados à atividade humana e, como tal, devem ser objeto de trabalho na escola. Um dos autores que são tomados como referência com relação a essa questão é Bakhtin, para quem os gêneros discursivos são adquiridos, pelos falantes, à medida que estes adquirem a língua. Para o autor, estes apresentam uma estabilidade relativa, já que sujeitos à dimensão histórico-cultural do funcionamento da linguagem. Assim, não se pode conceber a noção de gênero apartada da produção dos enunciados, unidades reais da comunicação:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, (...). O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pelas especificidades de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1929/2003: 261-262).

De acordo com Dolz & Schneuwly (1999), autores que se dedicam ao estudo dos

gêneros no âmbito escolar, a escola sempre trabalhou com os gêneros, já que no cumprimento da sua missão de ensinar a escrever, ler e falar, as demandas comunicativas, discursivas e sociais específicas se cristalizaram em formas de linguagem específicas, criando o que os autores chamam de “gêneros escolares”.

Entretanto, a realidade dos gêneros é mais complexa do que a escola supõe, pois não basta somente fazer circular um gênero. Há um *desdobramento*, pois o gênero não é somente instrumento de comunicação, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem (DOLZ & SCHNEUWLY, 1999: 07). Nas palavras dos autores,

É o desdobramento (...) que constitui o fator de complexificação principal dos gêneros na escola e de sua relação particular com as práticas de linguagem. Trata-se de colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação que estejam o quanto mais próximas de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles a fim de melhor dominá-las como realmente o são, sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também!) outros. Para compreender bem a relação entre os objetos de linguagem trabalhados na escola e os que funcionam como referência é preciso, então, de nosso ponto de vista, partir do fato de que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino/aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é, precisamente, este (DOLZ & SCHNEUWLY, 1999: 9 – 10).

O aluno, na escola, se encontra diante de uma prática de linguagem deslocada de seu contexto enunciativo original e inserida em um contexto em que ela é um objeto de aprendizagem. Para os autores, tal deslocamento dá um caráter fictício ao gênero: “o aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem” (DOLZ & SCHNEUWLY, 1999:07).

Os autores propõem uma revisão no tratamento dado pelas escolas com relação

aos gêneros do discurso, principalmente a conscientização de seu papel central no que se refere à produção textual. O trabalho inicial com os gêneros deve partir de uma decisão didática que tem como princípio norteador o seu domínio pelos alunos. Assim, é necessário um trabalho de transformação, de simplificação ou até mesmo da amplificação de uma de suas dimensões para que ele se torne um objeto de ensino.

Levando em consideração que um gênero, ao ser introduzido em sala de aula, torna-se um gênero escolar, segundo, Dolz & Schneuwly (op.cit.), o professor deve considerar o motivo pelo qual um gênero será escolarizado e quais são as expectativas em relação ao trabalho a ser desenvolvido.

Tendo em vista todas as reflexões apresentadas, nas quais diversas vozes circulam, como já havíamos anunciado, é importante compreender como os procedimentos didáticos da Pedagogia Freinet se articulam para, ao mesmo tempo, responder às diretrizes oficiais e às expectativas com relação à produção de um bom texto, considerando tanto a heterogeneidade dos alunos - visto que se trata de uma escola inclusiva - como os princípios que a fundamentam e que se revelam na produção do *texto livre* e na sua circulação na escola e para além da escola.

Para tanto, passamos a tecer algumas considerações sobre a Pedagogia Freinet, já que esta orienta o trabalho realizado com os textos de CY, que serão analisados na segunda parte e, a seguir, sobre a noção de *texto livre*.

2.2 A escola de CY: inclusiva e orientada pela pedagogia Freinet

A escola de CY, como já dissemos, respalda-se na pedagogia orientada pelos pressupostos teóricos do educador francês Celestin Freinet. A pedagogia Freinet surge como alternativa e crítica ao modelo escolar vigente na França após a Primeira-Guerra: autoritário, dogmático, excludente e que não valorizava o professor. Freinet lamentava o fato de que, na escola tradicional, os educadores se comportavam como “tratadores” que:

(...) pretendem tratar metodicamente e cientificamente os alunos, encerrando em salas onde, felizmente, permanecem apenas algumas horas por dia. A sua grande preocupação é fazer engolir a massa de conhecimentos que irá encher cabeças ingurgitadas até a digestão e a náusea. A arte deles é a de empanturramento e condicionamento, e também da medicação suscetível de tornar assimiláveis as noções ingeridas (FREINET, 19585/2000: 55).

Acima de tudo, para Freinet, o grande problema das escolas tradicionais é a antinaturalidade de seus métodos. Ele questiona, por exemplo, a priorização da explicação em detrimento da experimentação. No ensino de língua materna, critica a supremacia das gramáticas e proibições em relação à expressão do aluno (FREINET, 1975:32). O descolamento da escola em relação aos aspectos naturais da vida - o que chama de “escolástica” - provocava nos alunos a “aversão pela alimentação intelectual, podendo chegar à anorexia, recalçamento do indivíduo, desadaptação em face da vida, hostilidade para com a falsa cultura da escola” (op. cit.: 115).

Em contrapartida, Freinet propõe que a prática pedagógica esteja comprometida com o aspecto natural da vida. Seus postulados e, principalmente, o exemplo de sua prática, dão sustentação a um movimento que reformula o ensino na França, denominado Movimento da Escola Moderna (FREINET, 1975). Um dos principais aspectos da Escola Moderna, em contrapartida à escola tradicional, é tomar a criança como alvo da prática pedagógica, ao invés do conteúdo; isto é, todos os aspectos relacionados à escola - planejamento de atividades, técnicas pedagógicas - são organizados a partir da criança. Assim, os principais pilares da Pedagogia Freinet são, de acordo com Sampaio (1994):

- a. Senso cooperativo e sociabilidade: Estes aspectos não se resumem à cooperação entre alunos, mas à cooperação entre professores. As técnicas pedagógicas características da Pedagogia Freinet são construídas conjuntamente com os professores.

- b. Senso de responsabilidade, julgamento pessoal, autonomia e reflexão individual/coletiva: Ao invés da disciplina rígida e do autoritarismo escolar, a disciplina nasce das necessidades criadas pelo trabalho escolar.
- c. Expressão, criatividade, comunicação: A escola é o lugar onde o aluno expressa sua realidade e sua individualidade.
- d. Afetividade: Segundo Freinet, a afetividade significa uma nova intimidade estabelecida entre o trabalho da criança e do adulto, materializando-se no reconhecimento do trabalho da criança pelo adulto e no reconhecimento do trabalho do adulto pela criança.

O planejamento escolar na Pedagogia Freinet é compartilhado com os alunos a fim de estimular o desenvolvimento do senso de responsabilidade, da autonomia e da reflexão individual e coletiva resultando em *planos de trabalho* que rompem com o autoritarismo da escola tradicional e contribui para a construção de um ambiente democrático.

As técnicas Freinet para a Escola Moderna são fundamentais para a Pedagogia Freinet: identifica-se um educador através de sua práxis. Na realidade, os princípios desta Pedagogia foram desenvolvidos a partir da aplicação das técnicas, dentre as quais destacamos: a aula passeio, o texto livre, a imprensa escolar e a correspondência interescolar. Estas técnicas têm em comum a questão do trabalho. Para Freinet, é o trabalho que mantém a escola ligada à vida, pois faz do aluno, que era *paciente* dos conteúdos escolares, *agente* da realidade escolar (SAMPAIO, 1994).

Além de estarem voltadas para o trabalho, é importante salientarmos o caráter cooperativo das técnicas Freinet para a Escola Moderna. Freinet refutava qualquer tentativa de dogmatização das técnicas.

Jamais tivemos a pretensão de criar, de implantar um método intocável, bem pelo contrário. Oferecemos aos educadores com dificuldades nas suas aulas utensílios e técnicas constantemente experimentados, susceptíveis de lhes facilitar o trabalho pedagógico. Dizemos-lhes: eis o que fazemos

com estes instrumentos, consoante estas técnicas, eis o que conseguimos, eis o que ainda não dá resultado, eis o que nos encanta (FREINET, 1975: 44).

A *aula passeio* foi a primeira técnica desenvolvida por Freinet que, além de motivação pedagógica, teve motivação clínica. Freinet havia voltado da guerra enfraquecido devido a ferimentos nos pulmões e sentia dificuldades para falar o que o levou a desenvolver uma estratégia alternativa para desenvolver suas atividades com os alunos. Na aula passeio, os alunos tinham oportunidade de conhecer a natureza, conversavam com trabalhadores, o que gerava material para ser discutido em sala de aula e, posteriormente, pequenos textos que eram lidos e socializados entre os alunos. Assim, pode-se dizer que o desenvolvimento da técnica do *texto livre* – que inspirou a atividade de produção do livro na escola de CY – decorre da aula passeio.

Para Freinet, “um texto livre deve ser realmente livre. Quer dizer isto que escrevemos quando temos alguma coisa a dizer, quando sentimos a necessidade de exprimir, escrevendo ou desenhando, aquilo que em nós se agita” (FREINET, 1973:21). Um texto livre, portanto, consistia de tanto textos orais e pequenos parágrafos até narrativas maiores. Quando oral, o texto era transcrito pela professora na lousa e, em seguida, copiado e lido pelos alunos que faziam, ainda, uma análise. Segundo o autor, as Técnicas Freinet para a Escola Moderna só atingem sua plenitude se rompem com a escola tradicional¹⁸. Assim, a probabilidade de êxito da técnica do texto livre em um ambiente opressor ou não-colaborativo é mínima. O texto livre só tem valor à medida que constitui um documento autêntico, socializado e que serve de pretexto e de

¹⁸ A título de exemplo, citamos o trabalho de Falsarella (1989), com a técnica do *texto livre* em uma escola pública da periferia de Campinas, em que a autora relata o sucesso desta prática. Segundo ela, os alunos tornaram-se realmente autores dos seus textos e transformaram a escola em um lugar para questionar a realidade em que viviam. No início, os alunos viam no texto livre apenas mais um instrumento de avaliação. Entretanto, na medida em que percebiam que a atividade era produtiva e, sobretudo, uma oportunidade para que colocassem o seu cotidiano em questão, sem que fossem repreendidos ou censurados, a atividade passou a ser valorizada.

argumento para um enriquecimento na direção da cultura e do conhecimento (FREINET, 1975:68).

Ao contrário da produção de texto nas escolas tradicionais que partem de uma atividade proposta pelo professor, uma das premissas do texto livre é que ele deve ser motivado naturalmente, pelas circunstâncias da aula. Após sua produção, os textos são socializados, corrigidos e selecionados para serem impressos. *A imprensa escolar* – outra técnica da Pedagogia Freinet - viabiliza a circulação dos textos, funcionando como elemento motivador da produção de textos pelos alunos (FREINET, 1975). Da mesma forma, outro elemento motivador para a produção de textos livres é a técnica da *correspondência interescolar* que, como o próprio nome diz, se constitui na troca de correspondência entre as escolas (FREINET, 1975).

Com base no que foi apresentado sobre a Pedagogia de Freinet e a partir dos pressupostos teóricos da ND consideramos que a adjetivação “livre” da técnica do *texto livre* se refere ao fato de sua temática não ser imposta pelo professor, tampouco ser a mesma para todos os alunos e estar, ao mesmo tempo, vinculada a práticas sociais das quais participam os alunos. Neste sentido e considerando as demais técnicas – *aula passeio, imprensa escolar e correspondência interescolar* – podemos concluir que um texto na concepção de Freinet, assim como na concepção da ND, resulta de um trabalho dialógico tanto na sua produção quanto na sua circulação em que o outro (co-autor e leitor) tem um papel fundamental. Este aspecto ganha especial relevância no contexto de uma escola que, além de alternativa, é também inclusiva.

Antes de finalizar esta **Primeira Parte**, na qual nos propusemos a apresentar as diferentes vozes que circulam nos discursos sobre a produção textual e considerando o contexto das produções textuais de CY, julgamos relevante inserir algumas considerações em relação à educação inclusiva.

A política da educação inclusiva no Brasil, de acordo com Lima (2004), alicerçou-se na *Declaração de Salamanca* (1994), na *Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais* (1994), nas *Adaptações dos Parâmetros Curriculares Nacionais*

(1998) e na *Conferência Mundial sobre Educação Para Todos* (1990). Tais documentos orientam as políticas públicas e as práticas pedagógicas em direção à inclusão no ensino regular de todos os alunos que tenham qualquer necessidade educacional especial.

A educação inclusiva prevê que se trabalhe nas salas regulares com portadores de superdotação, autismo, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência mental, deficiência múltipla, deficiência visual, surdocegueira e Síndrome de Down. Além desses, enquadra-se no caso de alunos de inclusão aqueles que apresentam dificuldades pedagógicas temporárias ou permanentes, crianças de rua ou em situação de extrema de pobreza, crianças vítimas de guerra ou que morem em zonas de conflitos, crianças submetidas a abusos físicos ou psicológicos ou ainda crianças que, por um ou outro motivo, não se enquadram nas exigências das escolas tradicionais (LIMA, 2004: 65).

De acordo com o *Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade* (MEC, 2006), alunos em processo de inclusão também são aqueles com *conduta típica*, que apresentam síndromes (exceto Síndrome de Down) e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízo no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado (MEC, 2006: 20). Com relação a essas definições, expressamos nosso estranhamento, tanto com relação ao termo “conduta típica”, quanto com o fato de se tratar de forma excludente a síndrome de Down.

Vale dizer que a simples convivência de alunos portadores de necessidades educacionais especiais com os demais alunos não garante necessariamente a inclusão dos grupos excluídos. Embora a escola seja heterogênea por natureza, isso não lhe confere, necessariamente, um perfil democrático e inclusivo, daí a importância da promoção de políticas públicas para que todos possam ter igual acesso às oportunidades aliadas a processos pedagógicos que permitam um olhar diferenciado para seus alunos.

Convém esclarecer que a escola de CY é considerada uma *escola alternativa e inclusiva*. Para Bearzotti Pires (2006), a *escola alternativa* se constitui em oposição à *tradicional* que se caracteriza pelo esquadramento do homem, pela segmentação curricular em disciplinas sem articulação entre si e por considerar como sabido apenas aquilo que é produto do método adotado. A *escola alternativa*, como o nome sugere, se apresenta como uma alternativa a esse modelo de ensino que não atendia mais às demandas de uma sociedade desenvolvimentista que exigia o acesso das massas ao ensino. A autora alerta que a escola tradicional não estava preparada pedagógica, material e ideologicamente para ser uma escola das massas. Além disso, os embates entre as concepções de sociedade, o sucateamento das escolas públicas e as necessidades impostas por um mercado de trabalho cada vez mais competitivo exigiam uma nova concepção de escola (BEARZOTTI PIRES, 2006: 27). Além de alternativa, a escola também é inclusiva, porque tem em seu quadro de alunos sujeitos considerados portadores de necessidades educacionais especiais.

É no contexto desta escola que se pode observar a trajetória de CY em relação à produção textual: embora ele demonstre uma série de dificuldades relacionadas ao processo de inclusão, não se pode deixar de flagrar também seu movimento tanto em relação aos textos, quanto em relação a sua constituição como sujeito social. Consideramos, nesse movimento, a forte presença da professora como interlocutora efetiva e, portanto, também agente desta história particular de inclusão.

A seguir, apresentamos o conjunto de textos produzidos por CY buscando evidenciar ao longo das análises seu movimento/desenvolvimento mediado pela linguagem e pelos enunciados dos outros, em especial, da professora.

SEGUNDA PARTE

1. CY às voltas com a escrita

O objetivo desta **Segunda Parte**, à luz dos pressupostos teóricos da Neurolinguística Discursiva, é analisar a produção textual do sujeito CY, abordando a relação do sujeito com sua própria escrita, o que inclui questões relativas à subjetividade. Neste sentido, tentaremos inferir questões mais gerais, como aquelas relacionadas ao trabalho pedagógico que orienta a produção de textos na escola de CY. Para tanto, apresentaremos o *corpus* da pesquisa constituído por 5 textos, 4 dos quais foram reescritos algumas vezes, totalizando 15 textos, todos produzidos, como já foi dito, para uma atividade escolar que consistia na produção de um livro dos alunos da 6ª série. Serão consideradas, assim, as soluções encontradas pelo sujeito para dar conta desta solicitação. Antes, porém, faremos uma caracterização da história de CY a partir dos dados aos quais tivemos acesso, bem como uma análise das condições (específicas) de produção dos textos.

1.2. Caracterização do caso de CY

Como já relatado na **Apresentação** desta dissertação, foi durante o meu período de estágio que entrei em contato com a produção escrita de CY¹⁹. Entretanto, tive oportunidade de conhecê-lo pessoalmente, durante uma substituição que fiz da professora AP. Como já conhecia seus textos, estava ansioso por encontrá-lo, mas minha expectativa transformou-se em frustração pelo fato de CY não permitir minha aproximação. Diferente dos outros alunos que se mostraram receptivos, CY isolava-se em suas atividades.

CY estudou nesta escola de agosto de 2004 a dezembro de 2005. De acordo com a direção, o isolamento social era a sua principal característica: não interagiu com os colegas e professores, apenas com a mãe²⁰. Este aspecto – ao lado de outros,

¹⁹ Pelo fato de passar a relatar o contato que tive com CY, a professora e a direção da escola, volto a escrever na 1ª pessoa nesta seção.

²⁰ Ao longo do desenvolvimento desta dissertação pude contar com a colaboração da escola e da professora de CY que gentilmente permitiram que suas produções fossem analisadas (cf. Termo de

inclusive a relação idade cronológica/rendimento escolar – contribuiu para que a escola o considerasse um aluno de inclusão²¹. Os pais resistiam em aceitar a condição do filho e, conseqüentemente, em procurar algum tipo de acompanhamento médico especializado.

Nas atividades escolares, independente da disciplina, CY sempre produzia *cópias* quando requisitado a fazer alguma tarefa em casa. Quando a direção pediu à mãe que trouxesse um caderno de Português da escola anterior, o que se verificou foi que a cópia era uma estratégia frequentemente utilizada por CY para responder às demandas escolares.

Antes de proceder à análise dos demais textos de CY, convém esclarecer suas condições específicas de produção, submetidas, como vimos na **Primeira Parte**, a outras, mais gerais: as vozes da Pedagogia Freinet e dos documentos oficiais.

1.3. Textos livres, saraus e, finalmente, o livro da turma

A Pedagogia de Freinet está voltada para atividades que façam sentido ao aluno e que respeitem o ritmo de cada um. Um dos aspectos mais ressaltados por Freinet (1985/2000: 16-19) é que as atividades escolares não devem ser impostas aos alunos, mas sim motivadas.

No caso de CY, como já vimos, as atividades escolares estavam voltadas para a sua inclusão no dia-a-dia da sala de aula e da escola. Dessa forma, analisar a produção textual de CY direcionada para o livro da turma é, também, analisar um momento específico de seu processo de inclusão.

Consentimento) e forneceram informações do prontuário escolar do aluno, bem como outras decorrentes da convivência que tiveram com o aluno e sua família.

²¹ De acordo com o documento do MEC “Educação Inclusiva: direito à diversidade” (MEC, 2006), CY poderia ser considerado como um aluno de *condutas típicas*, cf. apresentamos no final da **Primeira Parte** (pg. 29).

A produção textual de CY a ser analisada se deu entre março e agosto de 2005, época em que os alunos da 6ª série se dedicaram à composição do livro da turma, publicado no final daquele ano. Neste trabalho escolar destacam-se duas das técnicas da Pedagogia Freinet: o texto livre e a imprensa escolar, descritas na **Primeira Parte**.

A preparação do livro começa com a elaboração de textos livres pelos alunos, sem que haja qualquer delimitação temática e/ou de gênero discursivo, por parte do professor. A única restrição é a de que o texto deveria ser compatível com a proposta de publicá-lo no livro.

Após a escrita dos textos, a professora organizava um sarau para que os alunos que assim o desejassem lessem o seu texto para os demais. Dessa forma, os alunos tinham a oportunidade de ajustar seu texto em função das opiniões/comentários dos colegas e da professora. Os saraus foram organizados periodicamente e diferentes textos foram elaborados pelos alunos ao longo deste processo, de modo a decidir pelo texto que seria, finalmente, publicado no livro da turma.

Soubemos, pela direção da escola, que CY, embora escrevesse seus textos, faltava com frequência nos dias dos saraus. Apenas uma vez, um de seus textos foi lido – com a sua permissão - por um colega para toda a turma.

Esclarecidas as condições (específicas) de produção dos textos e considerando que dispomos de poucas informações a respeito de CY, convidamos o leitor para acompanhar o aprendizado/desenvolvimento do sujeito a partir das relações que ele estabelece com a escrita, reconhecíveis por meio da materialidade dos textos que produz. Em alguns textos, observam-se também as intervenções da professora, o que configura um diálogo entre ambos, o que permite um movimento do sujeito em relação à escrita. Essa mudança nos escritos de CY é, também, um forte indício de seu processo de inclusão.

Passamos, assim, à análise dos textos de CY além daqueles iniciais, inseridos na **Apresentação** deste trabalho (Dado 1A e Dado 5D).

1.4. Escritas e reescritas de CY

A fim de facilitar a apresentação e análise da produção textual de CY achamos por bem apresentá-los em ordem cronológica, isto é, na ordem em que foram produzidos e/ou reescritos ao longo do semestre, como mostra o quadro a seguir:

Dado	Descrição
1A	“O modelo” – 1º. Texto
1B	Reescrita do texto “O modelo”
2	“Como se organizou a república romana?” – 2º. Texto
3A	“Quem era o rei?” – 3º. Texto
3B	1ª reescrita do Texto “Quem era o rei?”
3C	2ª reescrita do Texto “Quem era o rei?”
4A	<i>Oficina</i> – 4º. Texto
4B	<i>Férias</i> – Finalização do texto nº 4A
4C	Reescrita do texto “Minhas férias”
4D	“Minhas férias” – publicação
5A	<i>férias, aulas, biblioteca</i> - 5º. Texto
5B	1ª reescrita do Texto <i>férias, aulas, biblioteca</i>
5C	2ª reescrita do Texto <i>férias, aulas, biblioteca</i>
5D	“O livro A Biblioteca Mágica” – publicação

A análise dos dados será feita da seguinte forma: primeiramente, apresentaremos em ordem cronológica cópias escaneadas das produções originais dos textos produzidos por CY e, em seguida, faremos considerações sobre alguns aspectos linguísticos envolvidos.

A maioria das produções de CY gerou reescritas que podiam ser feitas tanto antes do sarau, quando os alunos entregavam o texto para a professora corrigir ou depois do sarau, quando podiam incorporar comentários feitos também pelos colegas. Vale lembrar que CY só participou de um sarau e, nesta ocasião, seu texto foi lido por outro aluno.

O Dado 1A (ver página 4) foi o primeiro texto produzido por CY e se assemelha muito a um texto de livro didático sobre o feudalismo. A produção é marcada por erros ortográficos (“fazém” ao invés de “fazem”; “feúdos” ao invés de “feudos”; “enconômica” ao invés de “econômica”; “vaviavam” ao invés de “variavam”, entre outros), pela alternância irregular de letras maiúsculas e minúsculas, pelo uso da pontuação gráfica (há um travessão, geralmente usado para inserir um aposto, estendido até o fim da linha e uma seta que aparentemente não indica nada) e pela ocupação irregular do espaço gráfico (o autor ultrapassa frequentemente as margens da folha). CY começa a cópia de um ponto qualquer, utilizando a anáfora “esse” sem referenciá-la adequadamente e termina, também, em um ponto qualquer, o que contraria as expectativas do bem escrever.

O que chama a atenção neste Dado é a sua aparente “inviolabilidade”, como se fosse um bloco monológico²², tanto que não se observa qualquer intervenção no texto por parte da professora, talvez por não saber como fazê-la²³. A seguir apresentamos a reescrita do Dado 1A, que como se verá, não apresenta nenhuma alteração senão pelo acréscimo do título “O Modelo”, no espaço em que o aluno deveria escrever o seu nome.

²² Usamos a expressão “monológico” para qualificar a impressão de que é quase impossível intervir no texto de CY. Ressaltamos, porém, que todo e qualquer enunciado, segundo Bakhtin (1929/97) é dialógico por natureza. Nesse sentido CY, ao copiar, dialoga com o autor e com todos os dizeres que circulam no contexto escolar (e, eventualmente, fora dele) a respeito do tema, do gênero e de outras “contrapalavras” que ali se mostram.

²³ Pelo fato deste texto ter sido reescrito (Dado 1B) podemos supor que a professora tenha solicitado sua reescrita, mas não temos como confirmar isso.

Dado 1B – “O modelo” (1ª reescrita)

Livro 6ª série

Nome do autor: a medela



De por um lado esse modelo facilita o estudo história desse período, por outro é preciso atentar para os seus limites: ele não corresponde a uma cópia fiel da vida de todas as eras e períodos da ocidental medieval. Assim, de como modelo o feudalismo, permite reforçar uma ideia muito importante nesta categoria a de que a história corresponde a uma interpretação que os historiadores fazem das momentos históricos que estudam - e também das fontes, as interpretações dos documentos e as relações. Entre as noções é a organização econômico da feudal vai além de

A inclusão de um título – ainda que em espaço impróprio - sugere que CY considera esta produção um texto possível. Vemos que também neste texto não há intervenções ou correções da professora. Talvez por isso mesmo CY prepara um novo texto (Dado 2).

Dado 2 - "Como se organizou a república romana?" (2º texto)

TÍTULO: COMO SE ORGANIZOU A REPÚBLICA ROMANA?

(ROMA, SÉCULOS VIII - I A.C.

FOI O JÚLIO CÉSAR NASCEU EM UMA FAMÍLIA DE PRÁTRICIOS QUE SE CONSIDERAVA DESCENDENTE DO HERÓI TROIANO, O ÚNICO PERSONAGEM QUE SEGUNDA A LENDA ESTAVA LIGADA À FUNDACÃO DE ROMA. SEU PAI ERA SENADOR DE ROMA E PREPAROU CÉSAR DESDE CRIANÇA PARA TAMBÉM CHEGAR À SENADO. SUA MÃE O INSTRUÍU SOBRE AS VIRTUDES MAIS VALORIZADAS NA SOCIEDADE ROMANA: TOLERÂNCIA À DIVERSIDADE, SIMPLICIDADE DE VALORES RELIGIOSA NA NECESSIDADE DE DETERMINAÇÃO DE EVITAR A MAL CONDUITA. CÉSAR NÃO MISTURAVA SEUS GRANDES NEGÓCIOS DE ROMA E DESPREZAVA-LHE O RESPEITO A ADMIRAÇÃO PARA COM SENTIR MÁXIMA GENERAL FAMA E CONSULTAR VÁRIAS VEZES.

COM O PAI CÉSAR APRENDEU OS MEANDROS DA POLÍTICA ROMANA. O CAMPAÑHOU-SE EM SUA CAMPANHA PARA PRETOR FREQUENTANDO OS COMÉCIOS E OS MERCADOS ONDE ELE TENTAVA CONQUISTAR AS PROPRIEDADES RURAIS DA FAMÍLIA E OBSERVAR COMO O PAI CENTRALIZAVA AS FINANÇAS DOMÉSTICAS.

EM 85 A.C. PAI DE CÉSAR MORREU E SEU MENOR ENTÃO COM 16 ANOS TORNOU-SE CHEFE DE DUAS FAMÍLIAS PAIS. NESSE ANO EL

Continuação Dado 2

casou com Coromélia filha de um
homem general que estava em destaque na
política poucas anos depois a situação
política mudou; seu sogro caiu em desgraça
e foi assassinado. O barão se foi para
parque sua jovem e inesperadamente
mesma assim tratou de se afastar de roma,
aproveitando suas ligações familiares
com a política a final sua filha de
senador conseguiu um cargo na
área, entre as outras coisas este se envolvi-
do em diversas missões militares chegando
a receber a coroa civil feita de folhas
de carvalho por sua coragem. ficou algum
tempo na ilha de rodas aprendendo italiano
com um professor grego uma habilidade
importante para quem desejava subir
na carreira política.
retornou a roma onde conseguiu ser eleito
quase imediatamente a cargo para ganhar
popularidade; se misturava-se na povo
saudando a todos com cordialidade e aten-
ção distribuía elogios e promessas
de ajuda comparava a cadáveres e
enterrados de todos as classes de cidadãos
e apoiava candidatos a cargo, públicos.
Em 67 a.o. casou-se pela segunda vez
sua esposa vinha de uma família
extremamente rica um dado importante
para quem sonhava com outros cargos
políticos os quais exigiam muita grana
para a campanha. também começou a
cultivar uma amizade com crastus um
dos homens mais ricos de roma.

O Dado 2 apresenta um texto também com temática histórica, o que parece interessar e agradar a CY, mostrando sua preferência como leitor, considerando-se, por exemplo, a extensão do texto, o que não desanima CY. Uma diferença em relação à

cópia que apresenta nos Dados 1A e B diz respeito à mudança do tipo de letra que usa: passa da letra de forma para a cursiva e nela se mantém na maior parte da cópia. Outra diferença é o fato de o texto ter início e fim definidos. Também a ocupação do espaço gráfico parece mais adequada tendo em vista que a folha não tem linhas e, desta vez, não precisar preencher espaços com riscos e setas. O que se mantém é a não obediência às regras de acentuação, pontuação e ao uso de letras maiúsculas e minúsculas, mostrando, mais uma vez, que há algum nível de leitura subjacente à produção. Tanto é assim que se pode notar indícios de correção destacados por retângulos no Dado 2. Observa-se ainda que a professora não intervém no trabalho de CY, talvez entendendo que não se trata de um texto propriamente dito, mas de uma cópia, não cabendo, portanto, solicitar sua reescrita.

Os textos apresentados nos Dados 3A, 3B e 3C remetem ao Código de Hamurabi²⁴, um dos mais antigos conjuntos de leis escritas da antiga Mesopotâmia, o que reforça a predileção de CY por textos históricos. Pela semelhança entre os dois primeiros textos, optamos por apresentá-los sequencialmente e, em seguida, proceder à análise.

²⁴ Estima-se que o Código de Hamurabi tenha sido elaborado por volta de 1700 a.C. e foi encontrado por uma expedição francesa em 1901 na região da antiga Mesopotâmia, atual Irã. (http://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%B3digo_de_Hamurabi (acessado em 15 de fevereiro de 2011)).

Dado 3A - "Quem era o rei?" (3º texto)

03/04/20
título: quem era o rei?
porque a povo obedecia as
suas ordens?

quando ana, a sublime e rei
dos deuses,
e enbil, dona do destino da país,
decom ao deus, maruduk o
poder supremo, dahu todos
os homens.

E, quando viaram o du-
kiline habul e a fizeram
poderosa na mulherde
naquele dia ana e enbil
procuraram, a meu
nome, para alegrar os homens

ns,
hamevahi, o príncipe poderoso
adorador dos deuses para
fazer justiça na terra,
para eliminar o mau e a
perverde.

para que o forte não
aprima o fraco.
para como o del levantar-se
bahir e povo de cabelos
negros e iluminar o país.

Eu sou hamevahi aquele que
acumula opulência e pau-
perverde.

FORONI

Continuação do Dado 3A

(11) conquistador das quatro
partes da terra

(10) aquele que suprimiu seu
povo com a agulha
que amantou riquezas para
si mesmo

aquele que encheu de abun-
dância as terras que
exaltou com exatidão as
grandes ritos da deusa
Ishtar

aquele que conhece a Sabida-
ria

que aumenta as terras
cultivadas e que enche os
celeiros

aquele que procura pastagens
e lugares de água.

aquele que prende o inimigo
aquele que protege o povo
na catástrofe.

Eu sou a primeira das
ruas, aquele que domina
as regiões da Eufrates

aquele que salvou seus
nomens da desgraça

aquele que está cheio de seus
regios na habel em parte.

Continuação do Dado 3A

aquele cujas obras agradam
a Ishtar, deusa da amore
e da guerra.
aquele que dirige os povos.
Eu sou o rei, forte e sal
da habel.
aquele que faz surgir a
luz para o país de Sumer
e acadê
o rei que traz a herança
aos quatro cantos da terra
a protegida da deusa Ishtar
quando o deus Marduk
encarregou-me fazer justiça
aos povos.
de ensinar o bom caminho
ao país.
Eu estabeleci a verdade e a
direita e promovi o bem
estar do povo

Dado 3B - "Quem era o rei?" (1º reescrita)

Livro 6ª série

Nome do autor:

hanson



quem era o rei?
porque a povo obedecia
as suas ordens?

quando criou o Duhli-me
o rei dos deuses
E Enki dono da destino do
país.

decom ore deu mar duk a
poder supremo sobre todos
os homens.

E, quando criaram o Duhli-
me habel e a fizeram
poderosa na terra.
naquele dia criou E. Enki
prometeram a meu nome
para degradar os homens.
homenagem a primeira
pedra adorador de deuses
para fazer justiça na
terra: para eliminar a m
e a perverdade

Continuação Dado 3B

para que a forte não aprisione
a fraca

para como a sol levantar-se sobre
a pava de cabelos negros e
iluminar o país.

Essa *Devi Kalmirah* aquela que
acumula opulência e pres-
tígio.

conquistador das quatro cantas
da terra

(...) aquela que suprimiu seu
pava com a água que
amontou riqueza para
ou e *ishtar*

aquele que encheu de abundância
dama os templos que
excitaram com exatidão
os grandes ritos da deusa
ishtar.

aquele que conhece a da-
mna que aumenta as terras
cividades e que enche os
cêntros, aquele que prepara
pastagens e lugares de água
aquele que aprende a inimiga
aquele que protege a pava
na catástrofe.

Continuação Dado 3B

Escola: _____
Livro 6ª série _____

Nome do autor: vanZan



Eu sou a primeira dos
reis aquele que dominou
as regiões dos Eufrates
aquele que salvou seus
namentos da desgraça
aquele que estabeleceu suas
regras na babilônia em paz
aquele que fez a deusa agradecer
a ishtar deusa do amor
e da guerra
aquele que dirige os povos
Eu sou o rei forte a sal
da babilônia
aquele que faz surgir a
luz para o país de Sumer
E acadê.
o rei que traz a herança
aos quatro cantos da terra
e protegida da deusa ishtar
quando o deus maruduk
encarregou-se de fazer
justiça aos povos.

Continuação Dado 3B

De ensinar a bom costume
na pais.
Em estabelecer a verdade e a
liberdade e promover a bem-
estar da povo.
fim -

O primeiro contato com o Dado 3A nos deu a impressão de que houve uma piora na ocupação do espaço gráfico. Em diversas passagens, CY interrompe a escrita no meio da linha e/ou pula linhas. Numa primeira leitura, tem-se a ideia de que faltam palavras. O retorno ao Dado, entretanto, e a busca por novos indícios de seu processo de escrita, nos fizeram pensar que talvez se tratasse da cópia de outro gênero discursivo. Levantamos a hipótese de que esse texto guardava semelhanças com salmos e julgamos importante confirmá-la. Inspirados pelo conceito de *dado-achado*, que procura *pistas* ou *indícios* reveladores do trabalho do sujeito com e sobre a linguagem, fizemos uma busca e descobrimos que o original usado por CY era, de fato, escrito em versos. Esta descoberta, no entanto, só foi possível ao flagramos no Dado 3B o nome *Bouzon* (destacado por um retângulo e escrito como *bouzon*), autor da versão do Código de Hamurábi consultada por CY e registrado por ele no espaço destinado ao “Nome do autor” - o que nos permitiu encontrar o texto na internet²⁵. Inferimos, então, que se trata da mesma versão que CY usou como modelo, pela semelhança entre as duas versões. Veja-se, a seguir, o texto disponível na internet que

²⁵ <http://memoriarimacomhistoria.blogspot.com/2009/04/codigo-de-hamurabi.html> (acessado em 15 de fevereiro de 2011)

é inserido aqui com o objetivo de facilitar a visualização de sua organização espacial em forma de versos:

Memória rima com História

Esse blog tem como objetivo apresentar aos estudantes textos, imagens, músicas e vídeos que irão contribuir na construção do saber histórico.

terça-feira, 28 de abril de 2009

código de Hamurábi



Marcadores

colonização (5)
feudalismo (4) idade média (4)
potiguará (4) pre historia (4)
roma (4) segundo reinado (4)
tupiniquim (4) Egipto (3)
africa (3) avá canoieiro (3)
escravidão (3) imperialismo (3)
web gincana (3) grecia (2)
independência dos Eua (2)
mesopotâmia (2) renascimento (2)
revolução francesa (2) tráfico de escravos (2) vídeo (2) africa (2) 2 guerra (1) Brasil-colônia (1) Castro Alves (1) Colombo (1) Tróia (1) Unificação Italiana (1) a história das colônias (1) abolição (1) arte (1) atividades (1) babel (1) caravanas (1) ciclo do açúcar (1) colonialismo (1) consumo (1) contos africanos (1) destino (1) descobrimentos (1) engenho (1) era vitoriana (1) escravidão em roma (1) espartaco (1) evolução humana (1) exercicios (1) fim da monarquia (1) formação dos estados nacionais (1) grandes navegações (1) guerras púnicas (1) identidade nacional (1) ideologias (1) iluminismo (1) imigração (1) índios (1) leis (1) monoteísmo (1) mitos gregos (1) miscigenação (1) olimpíadas brasileira de história (1) pacto colonial (1) período regencial (1) peste negra (1) poesia (1) povos indígenas (1) primeira guerra (1) primeiro reinado (1) questão da terra (1) renascimento comercial (1) resumo (1) tutoriais (1) verdades (1)

Seguidores

Seguir
Google Friend Connect

Seguidores (25) [Mais »](#)



Já é um membro? [Fazer login](#)

Cafe Historia
A Sua Rede Social de História – Inscreva-se! É rápido e gratuito!

Visite **Cafe Historia**

sites de História

- África e Africanidades
- Biblioteca Digital Mundial
- Biblioteca Nacional
- Casa Rui Barbosa
- centro de estudos afro orientais
- criação de jogos
- Enem

caminho ao país, eu estabeleci a verdade e o direito e promovi o bem-estar do povo. (BOUZON, Emanuel. O Código de Hamurábi. Petrópolis:Vozes, 1986)

Note-se que CY procura manter o padrão visual do texto modelo sem, no entanto, lhe ser fiel. Numa dessas tentativas, por exemplo, observa-se a segmentação inadequada da palavra *homens* escrita como *home-ns* (destacada no texto 3A por um retângulo), provavelmente para manter um espaço livre entre os versos.

Ainda que se trate de mais uma cópia, o Dado 3A apresenta elementos que merecem ser comentados. Observamos que a instabilidade – já apontada nos dados anteriores – persiste neste texto de maneira saliente não só em relação à ortografia, da qual trataremos a seguir, mas também com relação ao desenho da letra. CY mistura, como já foi dito, letras de forma e cursiva, mas também apresenta um traçado irregular (veja-se o formato da letra “b” na escrita de *bouzon*, Dado 3B, que mais se assemelha à letra “h”), sem mencionar as mudanças frequentes na cor da tinta e na “força” do traçado. Indícios deste tipo estão relacionados, certamente, à subjetividade daquele que escreve.

Em relação à ortografia, destacamos, por exemplo, a ocorrência do uso do “e” maiúsculo e minúsculo variando livremente em uma mesma categoria de palavras (a conjunção *e/E* - destacada no texto com círculos) e a manutenção de maiúscula no início de palavras (*Exatidão*, *Enche* - destacadas no texto com círculos). Vale mencionar que CY faz uma hipercorreção quando escreve *Enimigo* (destacada no texto com círculo) – ocorrência que se mantém no Dado 3B e que é suprimida no Dado 3C – sugerindo que CY faz cópia (3B) da cópia (3A) na primeira reescritura.

Outra novidade no Dado 3B, cópia de 3A, está no acréscimo feito por CY da palavra *fim*, o que sugere a incorporação de convenções escolares relacionadas ao texto escrito. A esse respeito e revendo a produção de CY desde o Dado 1A, observamos sua tentativa em se adequar a essas normas. No Dado 1A, escrito em uma folha de caderno comum, não há título nem nome de autor; ao reescrever o texto (Dado 1B) no formulário padrão da escola, destinado ao livro da 6ª série, o campo “Nome do autor” é preenchido com o título do texto, provavelmente escolhido por CY: *o modelo*. No Dado 2, também escrito em folha comum, CY atribui um título ao texto - *TÍTULO: COMO SE ORGANIZOU A REPÚBLICA ROMANA?* – supostamente, neste caso,

copiado do livro consultado. O mesmo parece ocorrer em 3A: *quem Era o rei? Porque o povo obedecia as suas ordens?* Ao utilizar o formulário da escola para reescrever o texto (Dado 3B), porém, CY preserva o mesmo título nas primeiras linhas e, no espaço dedicado ao “Nome do autor” (que para a escola deveria ser o dele), CY escreve *bouzon*, como já foi dito. Por fim, vale dizer que CY copia de modo especial, ao interferir na materialidade do que copia e ao indicar o verdadeiro autor do texto (Dado 3B).

A análise do conjunto de todos os textos de CY (de 1A a 5D) nos leva a considerar o Dado 3C como um “divisor de águas” porque marca uma mudança na relação da professora com CY e com a sua escrita, o que, por sua vez, teve efeitos na relação de CY com seu texto. Nesta reescrita (Dado 3C) a professora faz algumas intervenções relacionadas à ortografia, segmentação de palavras, introduz outras expressões possíveis e elementos de coesão, indica passagens ininteligíveis. Veja-se o Dado 3C onde alguns desses elementos estão destacados por retângulos:

Dado 3C - "Quem era o rei?" (2º reescrita)

Livro 6ª série

Nome do autor: quem era o rei?

título: quem era o rei?

Por que o povo obediência as suas ordens? obediência

Quando Amur, o sublime o rei dos deuses, e Enlil, dono do destino do país, deram ao deus Marduk o poder supremo sobre todos os homens.

A partir daí e quando criaram a deus-poderoso na universidade. Naquele dia Amur e Enlil pronunciaram o meu nome para alegrar os homens nome do hamurabi, o príncipe piedoso adorador dos deuses para fazer justiça na terra, para eliminar a mal e a perversidade, para que o forte não oprimira o fraco, para como o sol levantar-se sobre o povo de cabelos negros e iluminar o país.

E gritou:

Continuação Dado 3C

- Eu sou namuwachi aquele que
acumula opulência e prosperi-
dade ^{na} conquista das quatro
partes da terra.

... aquele que supõe seu
povo com a água que ame-
ntou riquezas para mim
e ishtar.

aquele que encheu de alhem-
dância os templos que executou
com exatidão os grandes
ritos da deusa ishtar, aquele
que conhece a soberania.

aquele que aumenta as terras cultivadas
e que enche os celeiros, aquele

que protege o povo na catástrofe.
Eu sou o primeiro das

reis aquele que dominou as
regiões do sul, aquele que

salvou seus homens da desgraça

aquele que está cheio de suas
regiões na habitação em paz.

aquele cujas obras agradam
a ishtar deusa da amor e

Continuação do Dado 3C

Livro 6ª série

Nome do autor: o rei

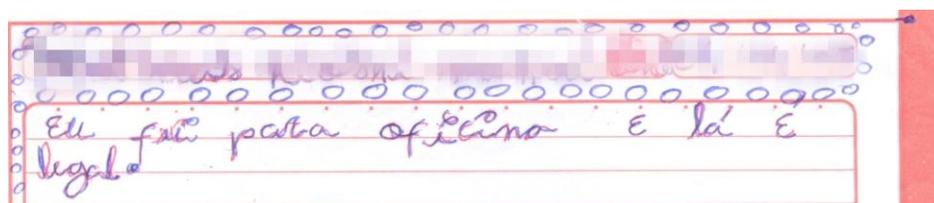


da guerra.
aquele que dirige os povos.
Eu sou o rei forte e bel
da habel.
aquele que faz surgir a
luz para o país de sempre
e a vida.
o rei que traz a distância
aos quatro cantos da terra
e protegida da deusa ishtar.
quando o deus marduk
encarregou-me fazer justi-
ça aos povos.
Eu estabeleci a verdade
e a justiça e a paz
e hem estar do povo.

O que se pode inferir é que a professora, mesmo ciente de que se trata de mais uma cópia, desta vez (Dado 3C), dialoga com a escrita de CY, na tentativa de quebrar o que até então se configurava como um “bloco monológico”, uma vez que parecia não haver brechas para sua entrada. Nesse momento, reconhecemos que as intervenções foram as possíveis, dadas as dificuldades de vários níveis: interagir com CY pelo seu perfil, lidar com a complexidade do texto (talvez desconhecido pela professora), intervir numa produção que se reconhece como cópia e estar ciente de que o seu trabalho

junto a CY deve ser compatível com uma orientação inclusiva, como já foi destacado na **Primeira Parte** desta dissertação. Ainda assim, a introdução de elementos de coesão tais como *A partir daí* e *E gritou*: parecem indicar a CY lugares onde ele também poderia entrar no texto, como se fosse um trabalho de retextualização. Embora CY não tenha reescrito este texto, observamos que “a entrada da professora” foi incorporada na produção dos textos que se seguiram a esse, como mostra o Dado 4A.

Dado 4A - Oficina – 4º. Texto produzido para o Sarau



Embora no Dado 4A CY tenha escrito apenas um enunciado curto, sua relevância está no fato de ser a primeira vez que o sujeito se coloca no texto marcado pelo uso da 1ª pessoa do singular – Eu fui – quanto por se tratar de um tema efetivamente ligado a sua vida pessoal, dado que seu pai tem uma oficina mecânica e também o fato de CY gostar desse lugar, como se verá nas próximas produções (Dado 4B ao 4D). Não sabemos se esse tema foi desencadeado por uma solicitação da professora. Provavelmente sim, talvez como forma de romper com o ciclo de produção de cópias. Veja-se, então, o Dado 4B:

Dado 4B - Férias - (4º texto)

Eu gosto das Férias. Foi muito
boa. Eu queria mais férias.
Eu gosto de trabalhar na oficina
do meu pai. Eu avanco de Capit:
combinado e covetas. Eu avanco
equipamentos de ônibus. Eu
gosto de embutir as gêndas
para os dentes as gêndas espe-
ciais. Eu gosto de embutir
os límbo para os plântes. Eu
gosto de embutir os caracóis.
Eu fui viajar para para
que se chama indiana. Todas
as semana Eu vou para a
oficina do meu pai. Nas
férias Eu vou para oficina
do meu pai. Eu gosto
comprar dente e e de ônibus
as peças de compressor são
pistão, biela. Coveta colamento
trabuco, comente dianteira, placa
cabete, óleo, óleo, óleo, óleo,
tampa de sução, tampa
óleo dente, conjunto de coveta,
válvula, pinna araguá, Junta,
viravolta, trava pinna de pistão
eixo pistão, anel pistão pabeta
sução, parafuso fix pabeta
pabeta descarga, limitador
torçã de pressão porca
tampa dos cilindros, pinna,
guia, base carter, plug de óleo
conjunto de medanca, filtro
sução, base carter, base
de cilindros, placa haver
meia união, meia união.

Continuação Dado 4B

conjunto válvula serv. sucção
conjunto válvula serv. descarga
parafuso, anel elástica, fecho. válv.
do I, fecho. válvula, do fecho. válv.
sucção, fecho. válv. sucção,
pressão baixa, pressão alta
válvula, serv. selo mecânica
rolamento. base inferior carcaça
base superior carcaça, motor
de ventilador, fan anti Horário
fan Horário, porca m5 avulsa
presilha da carcaça, parafuso
de fixação, tubo ventilação,
escova, anel de horariação, isolante
da carcaça, suporte do conjunto
emprego do zido Eixo, rolamento d
Eixo, escova do motor, molas
da escova, nervura de isolamento
avulsa ondulada, avulsa lisa,
carcaça do motor, tampa
da carcaça, porta escova,
parafuso com trela.

Cap. 2:



O texto do Dado 4B desenvolve o tópico discursivo iniciado em 4A, a saber, falar sobre a oficina do pai, muito embora o Dado reforce a nossa hipótese de que o tema “Minhas férias” tenha sido proposto pela professora. Isto se deve ao fato de haver um único enunciado de abertura do texto (*Eu gosto das Férias Foi muito boa Eu queria mais férias.*), retomado linhas depois (*Eu Fui viajar para paia que si chama indaiá*) e, logo em seguida, numa tentativa de articular no texto as férias (suposto tema) e a

oficina do pai (*Todos os sábado Eu vou para a oficina do meu pai. Nas férias Eu vou para a oficina do meu pai*). O que reconhecemos aí é o “querer-dizer” (cf. BAKHTIN, 1929/97) de CY - falar sobre a oficina do pai - e a sua tentativa de dar conta do imaginário do interlocutor. Afinal, quando perguntamos a um jovem sobre suas férias, esperamos que narre alguma viagem ou passeio e não sobre trabalho. O esforço de CY neste sentido o leva a lidar com várias estruturas da língua revelando seu trabalho com e sobre a linguagem e dando mostras, finalmente, de sua subjetividade até então apenas presumida nos textos copiados.

Além da subjetividade que o texto exhibe, chama também a atenção a introdução do gênero “lista” (*primário*, cf. Bakhtin, 1929/1997) dentro da narrativa principal (*secundário*, cf. Bakhtin). A narrativa é considerada gênero “secundário” dada a sua complexidade, tanto na sua configuração estrutural quanto na temática. Observe-se que alguns itens desta lista são repetidos na escrita (destacados por elipses), o que nos faz pensar que CY não os copia e que seus nomes foram memorizados porque gosta muito de ficar com o pai na oficina.

Como era esperado, CY exhibe as instabilidades já apontadas na análise dos Dados anteriores – ortografia, pontuação, caligrafia, maiúscula/minúscula – mas com uma diferença. Como não se trata mais de uma cópia podemos observar “processos de aquisição da escrita” (Abaurre, 2007) comuns aos aprendentes, tais como os que estão assinalados com retângulos no Dado (por exemplo, *as gendas, clites/clientes*) hiper-correções, elisão de sílabas, trânsito entre a fala/escrita, além de várias rasuras que mostram seu trabalho com a escrita. Outro aspecto é a presença de palavras incompletas ou abreviadas: “fix, ”serv.”, “fech.” “valv.”, o que pode remeter ao modo como estes itens talvez estejam escritos na oficina (em caixas, orçamentos, listas de compras etc.).

A única intervenção da professora (assinalada por setas no Dado 4B) foi marcar uma possível divisão do texto em capítulos, o que anuncia a expectativa de sua continuidade e nos leva a inferir que ela tenha reconhecido este texto como um texto

possível para o livro da 6ª série, fato que acabou se comprovando como mostra o Dado 4D.

Como parte da rotina de trabalho em Língua Portuguesa, o texto acima analisado “foi passado a limpo” no formulário da escola, acrescido do título *minhas férias* registrado no campo “Nome do autor”, como mostra o Dado 4C. Vale dizer que CY faz correções de ortografia e de pontuação (nem sempre acertadas) que não haviam sido indicadas pela professora, o que mostra que ele se lê com atenção, corrigindo aquilo que tem condições de corrigir (*paia/praiá; romento/rolamento; clites/clientes*) e melhorando sua caligrafia (*cachaça; borracha*, uso de letra minúscula em *férias*, etc). Vejamos, portanto, o Dado 4C:

Dado 4C - "Minhas férias" - (3º reescrita)

Livro 6ª série

Nome do autor: minhas férias



Eu goste das férias foi muito boa. Eu queria mais férias. Eu goste de trabalhar na oficina do meu pai. Eu avuma de caminhão e carretas. Eu avuma Equipamentos de ônibus. Eu goste de embutir as gndas para os clientes as gndas Esplaine. Eu goste de Embutir os vidros para os clientes. Eu goste de Embutir cachoças. Eu fui viajar para praia que se chama Indaia todos os sábado. Eu vou para a oficina do meu pai nas férias. Eu vou para oficina do meu pai. Eu gosto de compor as peças de computador: sistema hábil, Chavita, Robamente dianteira Robamente traseira placa cabeçote sensor visor de alta tensão de

Continuação do Dado 4C:

Sucção Tampação óleo dente conjunto
de chaveta válvula pino arizem
Junta virabrequim trava pino
da pistão Eixo pistão anel
pistão palheta sucção parafuso
1ª palheta e palheta descarga
Limitador overula de pressão
porca Tampa dos cilindros, pino
guia base cárter, plug de óleo
plug conjunto de la mecânica
filtro Sucção base base de
cilindros placa borracha meia
união meia união, conjunto. válvula.
serv. sucção, conjunto. válvula, serv.
descarga, parafuso anel Elástica.
fech. válvula de SI, fech. válvula, de
fech válvula sucção pressão
baixa pressão alta válvula serv.
de la mecânica Reelamento. base
inferior carcaça base superior
carcaça motor de ventilador
fan herática porca m5 overula
presilha, da carcaça de parte
de conjunto introduzida Eixo

Continuação do Dado 4C:

Livro 6ª série

Nome do autor: minhas férias



de fixação tubo ventilação
Escova, mel de barba cha
Isolante, rolamento da Eixo
Escova da motor metal da escova
barba cha de isolamento avoula lida
avoula enrolada catraca da
motor tampa da catraca porta
escova parafuso com rueta.

fim

Somente agora, usando o formulário da escola, é que CY dá o título *minhas férias* ao texto, inserido novamente no campo destinado ao "Nome do autor". Além das questões já apontadas acima a respeito deste Dado, vale ressaltar que CY dialoga com a intervenção da professora mesmo que seja para não aceitar a sua sugestão de dar continuidade ao texto: CY escreve *fim* onde havia a marcação de "Cap 2".

O Dado 4D refere-se ao texto MINHAS FÉRIAS, devidamente editado pela professora para compor o livro da 6ª série, como vemos a seguir:

Dado 4D - MINHAS FÉRIAS – (publicado no livro da turma)

MINHAS FÉRIAS

Eu gosto de férias porque elas são muito boas. Eu queria mais férias para trabalhar na oficina do meu pai. Eu arrumo peças de caminhão e carretas e equipamentos de ônibus. Eu gosto de embrulhar as agendas para os clientes, as agendas especiais, e as cachaças também.

Todos os sábados eu vou para a oficina do meu pai. Lá eu monto compressor denso de ônibus. As peças do compressor são: pistão, biela, chaveta, rolamento traseiro, rolamento dianteiro, placa, cabeçote, sensor, visor de óleo, tampas de sucção, tampão óleo denso, conjunto de chaveta, válvula, pino do pistão, palheta, sucção, parafuso, fixo, palhetas, limitador, aruela de pressão, porca, tampa nos cilindros, pino, guias, plug de óleo conjunto, selo mecânico, filtro, bloco de cilindro, borracha, meião, conjunto de válvula, anel elástico, rolamento, carcaça, porca, anel de borracha isolante.

Nestas férias, eu também fui viajar para uma praia que se chama Indaiá.

Nesta edição do texto de CY o que se pode entrever, por um lado, são as múltiplas vozes que orientam o trabalho da professora, apresentadas na **Primeira Parte** desta dissertação, e, por outro, sua sensibilidade ao aceitar o *querer-dizer* do sujeito (e o seu modo de dizer, ao preservar a “lista”), ajustando o texto à norma padrão da escrita e, ao mesmo tempo, dando destaque às atividades de CY na oficina do pai. A viagem à praia passa, assim, a um segundo plano.

A decisão da professora (e da escola) de incluir o texto de CY no livro da 6ª série, nos parece, foi fundamental para a sua inclusão de fato, afastando-se de discursos por vezes demagógicos sobre a inclusão. Ao contrário, a escola mostrou que esse processo, embora difícil, pode ser real. A presença do texto dos alunos no livro é extremamente importante tanto para o sujeito e sua família quanto para a escola, pois marca a sua passagem pela instituição.

Finalmente, passamos a apresentar o último texto elaborado por CY que, após três reescritas, também é incluído no livro da 6ª série. Vale dizer que assim como consideramos o Dado 3C um *divisor de águas* em relação aos encontros entre CY e a professora e a professora e o texto de CY, também o Dado 5A é singular por marcar o encontro de CY/leitor com CY/escrevente. Vejamos o Dado 5A:

Dado 5A – aulas, férias, biblioteca – (5º. texto)

depois de um ano intenso de aulas, ^{quase} chegam as férias, que vão durar até o dia 31/01/05.

~~hoje começa as aulas 31-01-05.~~
No início das aulas...

Tive umas férias maravilhosas. hoje começou meu primeiro dia de aula encontrei meus amigos e fomos para a biblioteca. Lá encontramos vários livros. Entre eles, escolhi a biblioteca mágica. Era o tema ^{livro} que resolve ^{criar} a lva. ^{dele} encontrei histórias ou sonhos, brincas ~~mas~~ fantasias e palmas etc. na livra ^a biblioteca mágica percebi que tinha várias histórias em um só livro. Era um livro interessante mas complicado para ler e entender.

fui juntando um pouca de cada página que li e montei um quibria cabruca. Cheguei a conclusão ^{de} que a história deste livro não passou de sonhos.

Observa-se a hesitação de CY para se posicionar em relação ao tempo do escrito. Isso se faz ver pelos seguintes enunciados: *depois de um ano intenso de aulas, chegou as férias, <linha em branco> hoje começa as aulas 31-01-05 <linha em branco> tive umas férias maravilhosa. Hoje começou meu primeiro dia de aula.* É interessante observar como CY marca, pela escrita, os períodos de tempo já vividos (o ano intenso de aulas, as férias e o reinício das aulas), deixando entre eles linhas em branco. Superada essa dificuldade inicial, CY passa a relatar sua visita à biblioteca da escola – dessa vez acompanhado de amigos, mencionados pela primeira vez em suas narrativas – ocasião em que explicitamente mostra aos seus interlocutores suas preferências de leitura, até então apenas insinuadas pelo material que copiava (Dados de 1 a 3). Estimulado pela leitura do livro *A Biblioteca Mágica*²⁶, lido pela classe naquele ano, CY revela, pela escrita, suas dificuldades com a leitura: *era um livro interessante mas complicado para ler e entender.* Para ele, ler é como montar um quebra-cabeças, juntando aos poucos os sentidos que vai conseguindo atribuir em cada parte da leitura: *fui juntando um pouco de cada pagina que li e mantei um quebra cabeça.*

Embora as intervenções da professora sejam ainda estruturais, visto que ajusta o tempo do texto e faz correções em relação à língua - concordância nominal, ortografia, acentuação, pontuação e uso de letras maiúsculas/minúsculas – provavelmente esperando que CY reorganize, ao menos, parte do texto - o que se vê na sua reescrita (Dado 5B) é a incorporação dos enunciados da professora:

²⁶ O enredo narra como dois primos adolescentes vão descobrindo a capacidade que as histórias têm de transportar o leitor a lugares aonde só a imaginação pode levar. Depois de passarem as férias juntos, eles decidem se comunicar por meio de um livro de confidências e, então, embarcam em aventuras. Bibbi Bokken é a personagem que guarda um segredo que os protagonistas investigam. GAARDER, Jostein & HAGERUP, Klaus; *A Biblioteca Mágica de Bibbi Bokken*, Cia. das Letras: 2003.

Dado 5B – férias, aulas, biblioteca – (1º. reescrita)

Depois de um ano inteiro de
aulas, chegaram as férias, que
vão durar até a dia 31/01/05. Acabou com as
férias.
No início das aulas,
tive umas férias maravilhosas.
Hoje começou meu primeira
dia de aula. Encontrei meus
amigos e fomos para a
biblioteca. Lá encontramos vári-
as livros.
Entre eles, escolhi o livro "a biblioteca
mágica" era o livro que resolveu
a ler. nele encontrei histórias
ou sonhos, breves fantasias e
poemas.
no livro, a biblioteca mágica
parece que tinha várias
histórias em interessante um
só livro. Era um livro mas
complicado para ler e entender.
fui procurando um pouco de

Continuação do Dado 5B

cada página que li e mantei
um quebra cabeça. Cheguei a
conclusão de que a história
deste livro não passou de
sonhos.

Novamente, a professora assinala questões pontuais no texto de CY e não se dá conta de que o deslocamento da palavra interessante para a linha anterior desestrutura o enunciado: (...) *percebi que tinha várias histórias Em **interessante** um só livro. Era um livro <...> mas complicado para ler e Entender.* Do ponto de vista do trabalho de CY com a escrita e considerando os dados anteriores, em especial aqueles que mostram as cópias, podemos levantar a hipótese de que o desempenho de CY como copista piorou, mostrando um novo movimento na sua relação com textos escritos. Esta hipótese, entretanto, se enfraquece quando nos deparamos com a cópia que ele faz do texto anterior (Dado 5B), usando novamente o formulário da escola, e aqui apresentada como Dado 5C:

Dado 5C – férias, aulas, biblioteca – (2ª. reescrita)

depois de um ano intenso de
debas chegaram as férias, que
vão durar até o dia 31/01/05
no início das aulas...
tive umas férias maravilhosas.
hoje começou meu primeira
dia de aula. Encontrei meus
amigos e fomos para a
biblioteca. Lá encontramos vários
livros.

Entre eles escolhi o livro "a
biblioteca mágica" era o livro
que resolveu a ler nele Encontrei
histórias ou contos, histórias,
fantasias e poemas.

no livro a biblioteca mágica
pareceu que tinha várias
histórias em interessante
um do livro. Era um
livro mas complicado para
ler e entender foi ficando um

peça de cada página que
li e montei um quebra cabeça.
Cheguei a conclusão de que
a história deste livro não
passou de sonhos.

Observe-se que CY copia fielmente o trecho, assinalado nos dois textos com retângulos, de maneira fiel, o que indica que ele não leu o que escreveu.

Semelhante ao que ocorreu com o texto do Dado 4C, também este texto foi editado pela professora antes de sua publicação no livro da turma, como mostra o Dado 5D, já mostrado na **Apresentação** deste trabalho e que julgamos interessante trazer novamente para uma última consideração:

Dado 5D – A Biblioteca Mágica (5º texto)

O LIVRO *A BIBLIOTECA MÁGICA*

Depois de um ano intenso de aulas, chegaram as férias, que duraram até o dia 31/01/05.

No início das aulas... tive umas férias maravilhosas.

Hoje começou meu primeiro dia de aula. Encontrei meus amigos e fomos para a biblioteca. Lá encontramos vários livros. Entre eles escolhi o livro *A Biblioteca Mágica*. Era o livro que resolvi ler. Nele encontrei histórias ou sonhos com bruxas e fantasias, e poemas, também.

No livro *A Biblioteca Mágica* percebi que tinha várias histórias em um só volume. Era um livro interessante, mas complicado para ler e entender.

Fui juntando um pouco de cada página que li e montei um quebra-cabeça.

Cheguei, então, à conclusão de que a história deste livro não passava de sonhos.

Do ponto de vista de uma escola tradicional seria surpreendente manter o texto de CY com as marcas de instabilidade temporal que estavam presentes desde a sua primeira versão. Na tentativa de fazer com que CY reorganizasse a parte inicial do texto, a professora sugeriu que ele substituísse o enunciado *hoje começa as aulas* por *No início das aulas...* (Dado 5A), como forma de instigá-lo a dar continuidade ao texto. Ocorreu, porém, que CY substituiu os enunciados sem fazer nenhum ajuste em relação

aos subsequentes e manteve o texto assim, até sua última versão. A professora aceitou a produção de CY tal como se apresenta no Dado 5C, mostrando que compreendeu as possibilidades e limites de CY, em função das intervenções que fez nos textos e das respostas que obteve (ou não). Compreendeu, ainda, que a manutenção de partes “menos adequadas” do original era uma forma de incluir CY na escola.

Antes de fechar esta **Segunda Parte**, convém retomar alguns pontos a respeito dos dados analisados. A ordem cronológica de apresentação das produções de CY permitiu entrever o percurso do sujeito em relação à escrita. Resulta do trabalho do sujeito *com e sobre* a linguagem a publicação de dois de seus textos – exatamente aqueles que têm autoria – isto é, que não derivaram de cópias e que relatam fatos que dizem respeito a sua própria vida. Uma interpretação possível deste percurso mostra o deslocamento de CY da posição de leitor/*copista* para a de leitor/*escritor*, o que sugere que a cópia, para ele, foi uma estratégia para que conseguisse se aproximar de estruturas textuais com uma função importante na cadeia de textos que produziu. De acordo com Geraldi (2010), uma cópia nunca é exatamente uma cópia, mas um produto de interpretações. Provavelmente, para CY, a cópia também serviu para responder à demanda de produzir um texto – a ser publicado no livro de histórias da turma - razão pela qual, talvez, ele tenha buscado textos de História. Dito de outra forma, o texto-fonte, para CY, parece ser o que ele imagina corresponder às expectativas da professora.

Vimos, porém, ao longo do processo, que CY não copia sempre da mesma forma. Embora as cópias que faz não sejam perfeitamente fiéis aos originais consultados, é possível notar uma diferença entre as cópias que faz desses originais e as cópias que faz de seus próprios textos, o que aqui vimos aqui chamando de reescritas. Exemplo disso pode ser encontrado no Dado 5B, quando, ao copiar seu próprio texto, muda de linha sem se dar conta, o que ocasiona um erro de estrutura e gera um enunciado agramatical. Esse mesmo equívoco se repete na segunda reescrita/cópia, mostrada no Dado 5C. Nossa hipótese é a de que, ao copiar seu próprio texto, não seja mais preciso manter o mesmo nível de atenção dispensado à

cópia *stricto sensu*, pois, em alguma medida, as palavras/estruturas que lá estão já lhe pertencem.

Abaurre (2007) considera que a reescrita seja o momento em que autor se torna leitor de si mesmo, entrando em contato com suas escolhas em relação aos recursos da língua. No caso de CY, notamos que ele é de fato leitor de si mesmo enquanto “reescreve”. Entretanto, suas maiores dificuldades estão em “trabalhar com os recursos da língua” (cf. BAKHTIN, 1929/27: palavras, estruturas sintáticas, gêneros discursivos), tal como observamos no Dado 5 quando ele incorpora integralmente os comentários feitos pela professora. Isto mostra as dificuldades de CY para, de fato, reescrever seus textos tal como Abaurre (op. cit.) compreende essa atividade, o que não significa que em seus textos não haja marcas de subjetividade. Ao contrário, nossas análises mostram que à medida que CY começa a se ver, como postulou Bakhtin, pelos olhos do(s) outro(s) – por exemplo, ao permitir que um colega leia seu texto no sarau e ao responder pela escrita aos comentários da professora (cf. Dado 4) – começa a se perceber como sujeito da linguagem, num movimento mediado pela professora.

Considerações finais

“Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isso e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude das práticas educativas” (FREIRE, 2004: 112).

A escolha da epígrafe desta parte do trabalho não foi feita ao acaso. Sua leitura nos remeteu à figura da professora de CY que, diante da singularidade de seus escritos e de suas dificuldades ao longo do processo (de ambos), foi convocada a tomar posições, decidir, romper, lidar com a concretude da sua prática educativa, em meio à multiplicidade de vozes que constituem o seu modo de atuar como professora de uma escola alternativa e inclusiva.

Embora respaldada por propostas pedagógicas bem definidas, não é difícil imaginar – pelo que os dados aqui apresentados mostraram das suas intervenções: tanto o que escreveu quanto o que não escreveu (afinal, também o silêncio é um enunciado) – as interrogações que a convivência com CY e com seus textos lhe trouxeram. Diante desta situação, nos parece que ela tinha, pelo menos, duas saídas: ou atribuir o fracasso da inclusão escolar de CY às dificuldades inerentes de seu caso clínico ou tentar transformar, em alguma medida, a realidade deste aluno, levando em conta suas possibilidades e limites.

Entendemos que o papel mediador que a professora assumiu em relação a CY e a sua escrita foi decisivo para o processo de aprendizado e desenvolvimento. Consideramos ainda que esta mediação tenha sido difícil, o que pode ser inferido a partir do seu silêncio inicial, diante das longas cópias de textos de História que CY lhe entregava como *seus* textos.

Felizmente, a professora apostou em CY, uma aposta que pode ser considerada ética (BAKHTIN, 2010; FREIRE, 1996).

Para Bakhtin (2010), o ato ético é a assunção de nossa unicidade e singularidade no mundo e a negação de um alibi para nossa existência. Segundo o autor, cada sujeito é responsável e responde (deve responder) pelos seus atos. A ética é um conjunto de obrigações e deveres concretos. A professora parece compreender que seu lugar em relação a CY é único e que não haveria outra chance. É com essa responsabilidade – difícil – que ela vê CY e se faz ver por ele.

Freire (1996), por sua vez, considera o trabalho ético dos sujeitos como histórica e socialmente marcados, o que nos torna construtores da nossa própria realidade. Neste sentido, o trabalho só é ético se transformar a realidade. Foi isso que a professora fez com CY que passou de leitor/*copista* a leitor/*escritor*. CY passou também de um sujeito que não deixava marcas de identidade em seus textos (lembrando que no espaço dedicado a autor ele escrevia: o *modelo*, *Bouzon*, *quem era o rei*, *o rei*, *minhas férias*) a autor de fato, quando deixa seu nome registrado no livro publicado pela escola. Nas palavras de Bordin (2011), sua identidade “não vaza”²⁷. Não nos deteremos, neste momento, a uma análise profunda do que isso significou em sua história.

Assim como não tínhamos informações a respeito do caso clínico de CY, também não dispomos de informações a respeito dos efeitos de sua passagem por esta escola e pelas mãos desta professora. No entanto, considerando o fato de que os sujeitos se constituem na alteridade, pelos enunciados dos outros, é possível inferir que a vida de CY, em alguma medida, mudou; e que as vozes e as vidas de senhores feudais, de Júlio César, de Hamurábi, e a sua própria vida, retratada na oficina do pai e na visita à biblioteca da escola, estão agora irremediavelmente entrelaçadas.

²⁷ Agradecemos a contribuição a esta reflexão, bem como o uso da expressão “não vaza”, tão significativa neste contexto a Profa. Dra. Sonia Bordin.

Referências Bibliográficas

ABAURRE, M. B. M. **Dados de aquisição da escrita: considerações a respeito de indícios, hipóteses e provas**: 2007 (artigo).

_____, SALEK FIAD, R., MAYRINK-SABINSON, M.L., **Cenas de aquisição da Escrita – O sujeito e o trabalho com o texto**, São Paulo, ALB/Contexto: 1997, 204p.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal** - Trad. Paulo Bezerra, São Paulo, Martins Fontes: 1992/2003, 468p

_____ **Para uma filosofia do ato responsável** – Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faracco, São Carlos, Pedro & João Editores: 2010, 159p.

BORDIN, S.S. **Fala, leitura e escrita: encontro entre sujeitos**, 2010, 134p, Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**, Brasília, DF: 1998, 174p

_____ **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Documento Orientador do Programa de Educação Inclusiva**, Brasília, DF: 2006, 72p

_____ **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**, Brasília, DF: 2006, 239p

CLARK & HOLQUIT, **Michail Bakhtin** – Trad. J GUINSBURG, São Paulo, Editora Perspectiva: 1998, 384p

COUDRY, M. I. H., *O que é dado em neurolinguística* In: **O método e o dado no estudo da linguagem - Maria Fausta Pereira de Castro (Org.)**, Campinas, Editora da Unicamp: 1996, pp 173-194

_____ **Diário de Narciso – Discurso e Afasia**, São Paulo, Martins Fontes: 1988/2001, 205p

_____ Relatório do Projeto Integrado em Neurolingüística: avaliação e banco de dados. CNPq n. 521773/95-4, 2003.

_____ & FREIRE, F. M. **O trabalho do cérebro e da linguagem – A vida e a sala de aula**. CEFIEL/IEL: 2005, 63p

_____ & POSSENTI, S., *Avaliar Discursos Patológicos*, In: **Caderno de Estudos Lingüísticos/ No 05**, 1983, pp. 99-109

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. *Os gêneros escolares – das praticas de linguagem ao objeto de ensino - Trad. Gláís Sales Cordeiro* In: **Revista Brasileira de Educação / Maio, Jun, Jul, Ago**, 1999, pp. 5 – 15

_____ Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, Campinas: 2004, 278p

FALSARELLA, M. A. G. **O texto-livre: das condições de produção a leitura do real**. 1989, 125f, Dissertação (Mestre), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FRANCHI, C. *Linguagem – atividade constitutiva* In: **Revista do GEL / no. 0**, 2002, pp. 37-74

FREINET, C. **As técnicas Freinet da Escola Moderna** - Trad. Silva Letra, Lisboa, Estampa: 1975, 170p

_____ **Pedagogia do Bom-senso** - Trad. J. Baptista, São Paulo, Martins Fontes: 1985/2000 6e

_____ **O texto livre** - Trad. Ana Barbosa, Lisboa, Biblioteca da Escola Moderna: 1973, 96p

FREIRE, M.F., **Enunciação e Discurso: A Linguagem de Programação Logo no Discurso do Afásico**, Campinas, Mercado das Letras: 2006, 256p

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa**, Paz e Terra, Rio de Janeiro: 1996, 148p

GERALDI, J.W. , **A aula como acontecimento**, São Carlos, Pedro & João Editores: 2010, 208p

_____. **Portos de Passagem**, São Paulo, Martins Fontes: 1997, 284p

KEIRALLA, D. M. B, **Sujeitos com dificuldades de aprendizagem vs Sistema escolar com dificuldades de ensino**, 1994, 416p, Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LIMA, N. S. T. **Inclusão escolar e a identidade do professor: a escola como palco de invenção**, 2003, 163p, Dissertação (Mestre), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LURIA, A.L, **Fundamentos de Neuropsicologia**. São Paulo, Cultrix: 1981, 346p

MARCUSCHI, B., *Escrevendo na escola para a vida, no prelo*, 2010

MORATO, E. M., *Neurolinguística*, In: **Introdução a Linguística - MUSSALIN, F. & BENTES, A.C. (ORGS)**, São Paulo, Cortez: 2001, pp. 143-170

_____. **Linguagem e Cognição: As Reflexões L.S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem**, São Paulo, Plexus: 2002, 112p

NOVAES-PINTO, R.C., **A contribuição de um estudo discursivo para uma análise crítica das categorias clínicas**, 1999, 271p, Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PORTOCARRERO, V., *Instituição Escolar e Normalização em Foucault e Canguilhem*. In: **Educação e Realidade/ v. 29**, 2004, pp. 196-1985

SÃO PAULO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa**, São Paulo: 2008, 72p

SMOLKA, A. L. B. & LAPLANE, A. L. F., *Processos de Cultura e Internalização* In: **Coleção Memórias da Pedagogia, n. 2: Liev Semiovich Vygotsky**, Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento Duetto: 2005, pp. 76 – 83.

SAMPAIO, R. M. W. F. S. **Freinet – Evolução Histórica e Atualidades**, São Paulo,

Scipione: 1994, 240p

SILVA, J. Q. G., *Gênero Discursivo e tipo textual*. In: **Scripta**, v. 2, n. 2, 1999, p. 87-106

VARGAS, S. L., **Diagnóstico de inteligência limítrofe: o papel da escrita na desmistificação de rótulos**, 2003, 209p Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

VALLIM, E. F. A., **Dificuldade de Aprendizagem em questão: um estudo neurolinguístico**, 2006, 135p, Dissertação (Mestre), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**, São Paulo, Martins Fontes: 1995, 135p

Anexo 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados do Pesquisador e do Trabalho:

Produção escrita e inclusão escolar: um estudo neurolinguístico

Responsável: Breno L. Deffanti (brenopontocom@gmail.com)

Mestrado em Linguística – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) /UNICAMP

Orientadora: Profa. Dra. Rosana do Carmo Novaes Pinto (ronovaes@iel.unicamp.br)

Co-Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Maria Freire (ffreire@unicamp.br)

A pesquisa acima referida tem como objetivo refletir sobre a produção escrita do sujeito CY, ex-aluno desta escola, caracterizado com um processo de *inclusão*. Não se trata de um *estudo de caso* e, portanto, não será discutida a presumida patologia responsável pelas dificuldades do sujeito.

Baseada na materialidade de um conjunto de 14 textos, a dissertação discute questões relativas ao processo dialógico que envolveu o sujeito e a professora responsável, ao longo de um semestre, e que culminou com a publicação do texto de CY no livro da turma.

O nome da escola e o nome real do sujeito serão preservados ao longo da pesquisa.

Entretanto, haverá referência à Pedagogia inspirada por Freinet, para situar a produção dos textos de CY e caracterizar o trabalho desenvolvido.

Este termo de consentimento será arquivado, com o objetivo de resguardar a pesquisa, e apenas uma cópia, sem assinatura, será anexada à dissertação, a fim de preservar a instituição e seus representantes.

Diante do exposto, eu, _____, RG nº _____, concordo e autorizo que os referidos textos sejam analisados e publicados na dissertação e em trabalhos acadêmicos, desde que o sigilo a respeito do nome da escola e do aluno seja mantido.

Campinas, ____ de _____ de 2011.

Nome do profissional

Cargo exercido