

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

**O PROCESSO DE INTERAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS NA
CONSTITUIÇÃO DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Departamento
de Lingüística Aplicada do
Instituto de Estudos da
Linguagem da UNICAMP-
Universidade Estadual de
Campinas, como requisito
parcial para a obtenção do
Grau de Mestre em Lingüística
Aplicada, sob a orientação da
Prof.^a Dr.^a Maria Laura
Trindade Mayrink-Sabinson.

MARIA EVANILDA TOMÉ n.º 594
1994

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Maria Evanilda
Tomé

e aprovada pela Comissão Julgadora em
12 / 12 / 94.

Maria Laura Trindade Mayrink-Sobrinho

PROFA. DRA. MARIA LAURA TRINDADE MAYRINK-SABINSON

**O PROCESSO DE INTERAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS NA
CONSTITUIÇÃO DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA**

MARIA EVANILDA TOMÉ

Campinas
1994

COMISSÃO JULGADORA

Manoel Francisco da Silva - Secretário

Manoel Francisco da Silva

A minha família, por acreditar e apoiar
meu crescimento intelectual.

Ao Maurício, companheiro, colaborador
dos bons e maus momentos.

Às gêmeas interlocutoras reais deste
trabalho, pela oportunidade de crescermos
juntas.

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson, pela dedicação com que acompanhou este trabalho, pelos questionamentos levantados e colaborações dadas após estas leituras. Sou grata por sua amizade.

Ao Profª Drº João Wanderley Geraldi, pela grande colaboração a este trabalho através das muitas sugestões dadas no Exame de Qualificação.

À Profª Drª Maria Bernadete Marques Abaurre, pelos desafios levantados no Exame de Qualificação, desafios estes responsáveis por um enriquecimento significativo deste trabalho.

À Profª Drª Raquel Salek Fiad, pela atenção e sugestões oferecidas em todos os momentos.

Àqueles professores de meu curso de Graduação que, através de sua postura científica, conseguiram despertar em mim o desejo de continuar estudando.

Aos ex-colegas de trabalho da Associação Educacional do Oeste do Paraná - ASSOESTE, pela experiência de um verdadeiro trabalho em equipe, e pelo incentivo dado.

À colega Rosana, pela força e colaboração, pelos momentos que frutificaram uma afetuosa amizade.

Às amigas Neiva e Balta, pelo carinho demonstrado através do incentivo e das preocupações que tinham comigo.

À amiga Cecília, pelos momentos de grandes discussões intelectuais e pela disposição em realizar a revisão ortográfica deste trabalho.

Aos meus sogros, companheiros de muitos momentos.

Às colaboradoras Regina e Ivanilde pelas valiosas informações dadas sobre os sujeitos desta pesquisa.

Ao meu irmão Reinaldo, pela digitação de parte deste trabalho.

Ao povo brasileiro que financiou esta pesquisa através do CNPq e da FAEP.

RESUMO

A presente pesquisa focaliza a aquisição da linguagem escrita, em sua fase inicial.. O *corpus* da mesma constitui-se em um estudo longitudinal ocorrido num período de doze meses. Com a coleta dos dados objetivou-se analisar situações interativas de constituição da escrita inicial.

Assim, discuto, aqui, a importância do papel do outro no processo de aquisição da linguagem escrita a partir da análise das trocas recíprocas, estabelecidas nas situações de interação ocorridas entre três sujeitos - investigadora e gêmeas idênticas (J.- outro que já domina a base alfabética da escrita e G.- outro que ainda não alcançara a base alfabética da escrita, na época da coleta dos dados.

Para realizar a análise dos dados tomo como ponto de partida uma perspectiva calcada na interação como constitutiva do conhecimento. Procuro olhar os dados a partir de uma concepção de linguagem que a vê como resultante do movimento das atividades lingüísticas realizadas entre os sujeitos, via interação. Por outro lado, não desprezo a perspectiva na qual se defende a singularidade do sujeito em sua relação com a linguagem. A abordagem teórica deste trabalho leva em conta tanto o social quanto a singularidade dos sujeitos.

Deste modo, o trabalho mostrou como relevantes os seguintes pontos:

- a) Que as interlocuções "outras" ocorridas no processo interativo produzem o movimento dos sujeitos levando-os a se constituírem como tais.
- b) Que cada sujeito estabelece o que considera relevante, nestas interações: é a marca da singularidade.
- c) Que o processo interativo é movido pelas diferenças, pelas singularidades.

ÍNDICE

	Pág.
CAP. 1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1. Questões Gerais.....	1
1.2. Questões Específicas.....	12
CAP. 2. METODOLOGIA.....	17
2.1. Sobre a Constituição dos Procedimentos metodológicos de análise.....	17
2.2. Sobre os Sujeitos da Pesquisa.....	23
2.3. Sobre a Coleta dos Dados.....	24
2.4. Sobre as Escolas Frequentadas por G.....	29
2.4.1. Sobre a escola de Pré.....	29
2.4.2. Sobre a escola de Primeiro Grau.....	31
CAP. 3. ANÁLISE DOS DADOS.....	34
CAP. 4. CONCLUSÃO.....	94
BIBLIOGRAFIA.....	103

ANEXO 1.....	105
ANEXO 2.....	108
ANEXO 3.....	111
ANEXO 4.....	114

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1.1. Questões Gerais

A experiência de trabalho como professora alfabetizadora e como orientadora de professores que alfabetizavam, levou-me a muitas indagações concernentes à questão da relação entre o sujeito, a linguagem escrita e sua aquisição.

Por isto, o interesse deste trabalho concentra-se no estudo da aquisição da linguagem escrita, em sua fase inicial. Pretendo contribuir para a discussão do papel do "outro/interlocutor" a partir da análise das trocas recíprocas, estabelecidas nas situações interativas ocorridas entre investigadora e gêmeas - sujeitos reais desta pesquisa - no processo de constituição da produção escrita. Interessa-me pensar o estatuto teórico estabelecido para este "outro" a que estou me referindo.

Destaco, inicialmente, o trabalho de Vygotsky (1930)¹, uma vez que sua perspectiva teórica aborda toda a dimensão social no desenvolvimento humano, tendo como pressuposto básico a idéia de que o ser humano se constitui na relação com o outro social.

Ao focalizar seus estudos especialmente nas funções psicológicas superiores (capacidade de solucionar problemas, armazenamento e uso adequado da memória, formação de novos conceitos, desenvolvimento da vontade dos sujeitos), Vygotsky afirma que estas funções são construídas ao longo da história social do homem, através de sua cultura.

Vygotsky (1930) defende uma visão de desenvolvimento baseada na concepção de um organismo ativo, cujo pensamento é construído paulatinamente num ambiente que é histórico e, essencialmente social. Destacam-se, nesta teoria, as possibilidades de que o indivíduo dispõe a partir do ambiente em que vive. Tais possibilidades dizem respeito ao acesso do ser

¹Estou utilizando a versão portuguesa de 1984.

humano aos instrumentos físicos (como por exemplo, a enxada, a foice, etc) e instrumentos simbólicos (linguagem, cultura, valores, crenças, conhecimentos, etc) que foram desenvolvidos pelas gerações passadas.

Na relação com o mundo e através da mediação de todos os aparatos desenvolvidos culturalmente (instrumentos físicos e simbólicos), o homem cria suas formas de ação cada vez mais complexas e elaboradas. Assim, a **mediação** assume papel central no desenvolvimento humano como processo sócio-histórico, pois, segundo este autor, o homem, enquanto sujeito do conhecimento, não tem acesso direto aos objetos, mas sim um acesso **mediado** pelos recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. É quem propiciará isto ao indivíduo é a sua cultura. É ela que lhe fornecerá os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, sua forma de interpretação e organização dessa realidade.

Ao reconhecer a diversidade das condições histórico-sociais em que o ser humano vive, Vygotsky defende que a construção do conhecimento só pode ser realizada nas interações sociais. E, portanto, ele não aceita a possibilidade de uma sequência universal de estágios cognitivos para todas as crianças em função da idade; ele apenas define princípios nos quais as descobertas ficam em aberto.

Para Vygotsky (1930), pensamento e o raciocínio são afetados pelas condições sociais e pelas interações humanas através das oportunidades variadas que se abrem para cada sujeito no meio em que vive.

Deste modo, as funções psicológicas superiores aparecem, inicialmente, no plano social (na interação entre as pessoas) e, apenas depois, elas surgem no plano psicológico (plano individual): a construção do real é mediada pelo social e será internalizada pelo indivíduo.

Ao privilegiar a mediação, Vygotsky elege a linguagem como lugar de extrema importância neste processo. Segundo Vygotsky (1934)², a linguagem adquire uma função de grande significação no desenvolvimento cognitivo, reorganizando os processos que nele estão em andamento, na medida em que sistematiza a experiência direta dos sujeitos. Para ele, a linguagem intervém no processo de desenvolvimento intelectual do sujeito desde o seu nascimento. A aquisição da linguagem pela criança modifica as funções mentais superiores: ela possibilita uma forma definida ao pensamento, o aparecimento

²Utilizo neste trabalho a versão portuguesa de 1989.

da imaginação, o uso da memória e o planejamento da ação. Os adultos, ao nomear objetos, indicando associações e relações para a criança, contribuem para que esta construa formas mais complexas e sofisticadas de conceber a realidade. A forma como a fala é utilizada, na interação social de uma criança com adultos (e outras crianças mais experientes), desempenha um papel fundamental na formação de seu pensamento complexo e abstrato, a nível individual. Em outras palavras, há uma interiorização progressiva das direções verbais fornecidas à criança pelos membros mais experientes no ambiente social.

Assim, através da própria fala, o ambiente físico e social pode ser melhor apreendido, ou seja, a fala modifica a qualidade do conhecimento e pensamento que se tem a respeito do mundo.

Vygotsky (1930) explica a importância do papel do "outro" mais experiente nas interações sociais, através do conceito de **zona de desenvolvimento proximal**³- o espaço existente entre o nível de desenvolvimento real do sujeito (aquele que lhe permite resolver sozinho determinados problemas) e o nível de desenvolvimento que lhe permite resolver problemas sob a orientação do outro mais experiente. Em outras palavras, o nível de desenvolvimento real refere-se ao desenvolvimento das funções mentais resultante de desenvolvimento já completado, os produtos finais do desenvolvimento. Já a zona de desenvolvimento proximal define as funções que estão em processo de maturação.

Vygotsky (1930) define, assim, que o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente; a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (ou seja, permite delinear o futuro imediato do sujeito em desenvolvimento). Para ele, "o estado do desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível

³Tomo emprestadas as explicações de Eduardo Cahil (1991) para a opção do termo *zona de desenvolvimento proximal*. "(...) Na tradução inglesa de 'Thought and Language' (1986) o termo é do russo como 'Zone of Proximal Development' (1986)" (Cahil, 1991, p.19). Como Cahil, opto por essa tradução *proximal* porque, assim como este autor, acredito "que Vygotsky está se referindo ao desenvolvimento imediato, próximo das funções que 'estão em processo de maturação' (Vygotski, 1984, 97). Do ponto de vista Vygotskiano, o que é potencial é o nível de desenvolvimento que possui condições em potencial para se desenvolver, distinguindo-o do desenvolvimento real. A zona que constitui a diferença entre estes dois níveis é chamada de proximal porque ela constitui o desenvolvimento em potencial que está mais próximo de se tornar real". (Cahil, 1991, p. 19).

de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal." (op. cit., p.98).

Vygotsky afirma que as funções psicológicas superiores aparecem, inicialmente, no plano social (interação entre as pessoas) e, apenas depois, elas surgem no plano psicológico (no plano individual): a construção do real é mediada pelo social e será internalizada pelo indivíduo.

Desta maneira, Vygotsky afirma que a qualidade das trocas que se dão, no plano verbal, entre aquele que ensina e aquele que aprende, irá influenciar decisivamente na forma como o sujeito torna mais complexo o pensamento e processa novas informações.

Outro grande defensor da interação como constitutiva do conhecimento e, por conseguinte, defensor do papel do "outro" como essencial ao desenvolvimento, é Bakhtin.

Ao privilegiar a interação, ele afirma que o "eu" se constrói em colaboração, ele existe somente no diálogo com outros "eus", necessita da colaboração de outros para firmar-se e ser autor de si próprio.

Bakhtin (1929) coloca como emergencial a construção de uma psicologia que não esteja baseada em fundamentos fisiológicos nem biológicos, mas, sim, sociológicos.

Segundo Bakhtin (op. cit.), a atividade mental não se define como uma coisa, mas sim como uma significação. A atividade mental é expressada exteriormente com a colaboração do signo (palavras, mímicas, etc.). Para este autor o signo é ideológico; é o território comum tanto do psiquismo quanto da ideologia.

Para ele, não há, a priori, uma fronteira entre o psiquismo (interior) e a ideologia (exterior); há apenas uma diferença de grau: no estágio do desenvolvimento interior, o elemento ideológico ainda não exteriorizado é apenas um elemento confuso que não poderá diferenciar-se fora do sistema ideológico em que foi engendrado. (op. cit.).

Ao dizer que não há uma delimitação entre estes dois fenômenos, Bakhtin estaria afirmando uma correlação entre essas duas esferas?

Segundo Bakhtin (1929), o que complica a delimitação entre psíquico e ideológico é o conceito do "individual". Dizer que o social está em correlação com o natural seria a mesma coisa que tratar o indivíduo enquanto pessoa, mas biologicamente natural. Esta interpretação leva à conclusão de que o

psíquico é individual e a ideologia é social. Para Bakhtin, "o indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor de seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente sócio-ideológico. (...) Todo o signo é social por natureza, tanto o exterior quanto o interior." (op.cit.,p.58).

Bakhtin previne-se, estabelecendo uma distinção entre *indivíduo* e *individualidade*:

"Para evitar mal entendidos, convém sempre estabelecer uma distinção rígida entre o conceito de indivíduo natural isolado, não associado ao mundo social, tal como o conhece e estuda o biólogo, e o conceito de individualidade, que já se apresenta como uma superestrutura ideológica semiótica, que se coloca acima do indivíduo natural e é, por consequência, social". (Bakhtin, 1990, p.58).

Segundo este autor, estas duas formas de ver a individualidade - indivíduo natural e a personalidade - é que leva muitos investigadores a se direcionar ora para uma visão, ora para outra.

Com isso, Bakhtin (1929) vem defender que o pensamento pertence tanto ao ideológico quanto ao psicológico. Ele afirma:

"Se o conteúdo do psiquismo individual é tão social quanto a ideologia, por outro lado, as manifestações ideológicas são tão individuais (no sentido ideológico deste termo) quanto psíquicas. Todo produto da ideologia leva consigo o selo da individualidade do seu ou dos seus criadores, mas este próprio selo é tão social quanto as outras particularidades e signos distintivos das manifestações ideológicas. Assim todo signo, inclusive o da individualidade, é social". (Bakhtin, 1990, p.59).

A linguagem, para Bakhtin (1929), não é um sistema acabado, mas um contínuo processo de vir a ser. Em vez de receber a língua pronta, os indivíduos envolvem-se no movimento da comunicação verbal; em vez de aceitar a linguagem, os indivíduos se tornam conscientes dela e começam a agir sobre o mundo por seu intermédio.

Assim, a realidade da fala/linguagem não é um sistema abstrato de formas lingüísticas, não é um enunciado monológico isolado, mas o evento social da interação verbal.

Para Bakhtin (1929), o diálogo, tanto face-a-face quanto toda e qualquer comunicação verbal (como, por exemplo, o livro - ato de fala impressa), é de extrema importância na interação verbal. Em seu ponto de vista, as leis da evolução lingüística não são leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes (de sua individualidade). Elas são leis sociológicas.

Bakhtin passa a idéia da linguagem como um movimento que dispensa a linearidade, o regular:

"O processo de fala, compreendida no sentido amplo como processo de atividade de linguagem tanto exterior como interior, é ininterrupto, não tendo começo nem fim. A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu *auditério*". (1990, p.125).

É este movimento ininterrupto da linguagem que faz com que, num enunciado (seja ele falado, escrito, expressado corporalmente, etc), cada palavra proferida seja dirigida a um interlocutor dado, numa situação dada, através de pronúncias e entonações distintas. É o que Bakhtin (1929) denomina *orientação apreciativa*. Segundo ele,

"Toda enunciação compreende antes de mais nada uma *orientação apreciativa*. É por isso que, na enunciação viva, cada elemento contém ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação". (Bakhtin, 1990, p.135).

Para Bakhtin (1929), a consciência é lingüística e, sendo assim, se realiza no social. Segundo ele,

"enquanto a consciência permanece fechada na cabeça do ser consciente, como uma expressão embrionária sob a forma de discurso interior, o seu estado de esboço e seu raio de ação é ainda limitado. Mas assim que passou por todas as etapas da objetivação social, da arte, da moral e do direito, a consciência torna-se uma força real, capaz mesmo de exercer em retorno uma ação sobre as bases econômicas da vida social". (Bakhtin, 1990, p.118).

Bakhtin (op.cit.) elege a palavra, ou seja, a linguagem num sentido mais amplo, como fenômeno dialógico por excelência e o meio mais puro e sensível da interação verbal.

Assim, para ele,

"a unidade real da comunicação verbal é o enunciado. A fala existe na forma concreta dos enunciados de um indivíduo, ou seja, do sujeito de um discurso-fala. E este discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora desta forma (...). Antes do início de um enunciado há enunciados dos outros; depois do seu fim, há enunciados respostas dos outros". (Bakhtin, 1992, p. 293 e 294, grifo meu).

Segundo Bakhtin (1974)⁴, a compreensão da palavra viva, num enunciado vivo, vem sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (mesmo que o grau dessa atitude seja variável); e, desta forma, "toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor". (1992, p. 290). Ele afirma:

⁴Estou utilizando a versão portuguesa de 1992.

" Nessa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos".
(Bakhtin, 1992, p. 314).

A palavra (linguagem), para Bakhtin (1974), se apresenta como um drama composto de três personagens: tem seus direitos sobre ela o locutor (autor), o ouvinte, e todos aqueles cujas vozes soam na palavra. O discurso do outro possui, então, uma expressão dupla: a sua própria (do outro) e a do enunciado que o acolhe.

Deste modo, Bakhtin entende a palavra do outro (enunciado, produção verbal) como aquela que pertence a qualquer outra pessoa, ou seja, qualquer palavra que não seja minha, pois, segundo ele, na verdade vivemos no universo das palavras do outro.

De Lemos (1981), a partir de análises realizadas com dados de aquisição da linguagem oral, atribui ao adulto o papel daquele que torna emergente para a criança a linguagem, via linguagem adulta. Quando o adulto chama a atenção da criança para algo que ela (a criança) faz, ele está propiciando a esta criança um maior conhecimento, uma imersão no simbólico (linguagem).

Segundo esta autora:

"(...) é através da linguagem enquanto AÇÃO SOBRE O OUTRO (ou procedimento comunicativo) e enquanto AÇÃO SOBRE O MUNDO (ou procedimento cognitivo) que a criança constrói a linguagem enquanto objeto sobre o qual vai operar". (de Lemos, 1982, p.199 e 120).

A linguagem tem aí papel fundamental: ela é uma relação estruturada nas relações intersubjetivas.

A exemplo dos autores acima, o Projeto Integrado de Pesquisa - "A Relevância Teórica dos Dados Singulares na Aquisição da Linguagem Escrita"⁵ - tem ressaltado a interação como lugar de constituição de linguagem e do conhecimento, levantando a questão da relevância dos dados episódicos, singulares, assistemáticos que ocorrem, com maior ou menor frequência, em qualquer evento lingüístico, seja ele oral ou escrito. O projeto propõe a discussão do papel teórico atribuído aos dados singulares de escrita. Ou seja, seu foco central busca analisar em que medida os dados episódicos, apesar de sua singularidade, podem indiciar momentos de um processo contínuo que é o aprendizado da linguagem escrita.

Tal projeto enfatiza a interação como constitutiva dos processos pelos quais os sujeitos constituem as unidades lingüísticas e operam com elas em seus próprios caminhos de constituição da oralidade ou da escrita. E, privilegiando a interação, enfatiza a importância de se voltar a uma teoria de linguagem que procura dar conta da indeterminação, do movimento, da heterogeneidade dos sujeitos, através de sua própria atividade sócio-constitutiva na, da e sobre a linguagem (simbólico). Em outras palavras, a concepção de linguagem defendida pelas pesquisadoras deste projeto é aquela que resulta do movimento das atividades lingüísticas realizadas entre os sujeitos através da interação.

Assim sendo, no referido projeto as pesquisadoras concebem a linguagem como resultado da atividade de sujeitos lingüísticos, sujeitos estes, que "no desempenho da sua atividade lingüística, [estão] sempre a ocupar os

⁵cujas pesquisadoras principais são Maria Bernadete Abaurre (coordenadora), Maria Laura T. Mayrink-Sabinson e Raquel Salek Fiad, do Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP.

lugares discursivos do EU e do OUTRO, num preenchimento por vezes alternativo, por vezes simultâneo desses papéis (...)" O sujeito da linguagem é visto como "um conceito que faz referência ao espaço virtual de manifestação desses lugares discursivos e de sua permanente reversibilidade/imbricação". (Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad, 1992, p.5). Em outras palavras, um sujeito da linguagem que, através do movimento permanente, vai constituindo seu próprio processo de desenvolvimento.

Segundo as pesquisadoras deste projeto, as perspectivas teóricas que assumem a linguagem como previamente pronta, eliminam a possibilidade de uma indagação teórica "no mínimo instigante: qual o papel do próprio sujeito nas modificações que continuamente ocorrem no contexto, em seus atores e na linguagem?" Para elas:

"(...) na medida em que a relação de sujeito com a linguagem é mediada, desde sempre, pela relação com um *outro*, interlocutor fisicamente presente ou representado e ponto de referência necessário para esse sujeito em constituição, cabe também perguntar que estatuto teórico deve ser atribuído, pelas teorias de aquisição da linguagem, a esse interlocutor, o que equivale a perguntar como deve ser teoricamente avaliado o papel que ele desempenha no próprio processo de aquisição da linguagem de uma criança, ou seja, como afeta e também é afetado por esse processo (...)" (Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad, 1992, p. 7).

Somando-se a isso, estas pesquisadoras defendem uma teoria da linguagem "interessada não apenas características formais e regulares do objeto lingüístico, mas também no modo e na história da sua constituição e constante mutação". Isto é feito "no contexto de um conjunto de estudos da linguagem em que à interlocução, aos atores sociais, à macro e micro-história, é atribuído um estudo teórico específico, em função das

perguntas que se deseja ver incorporadas por uma teoria da linguagem mais abrangente". (Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad, 1992, p. 8).

Segundo estas autoras, o interesse por elas demonstrado nos dados singulares está relacionado a uma preocupação teórica maior: a compreensão da relação de sujeitos singulares com uma linguagem que é "misteriosa", singular, em constante movimento. Para elas, "recuperar, teoricamente, tais questões, implica necessariamente a recuperação do lado "misterioso" da linguagem, de seus sujeitos e de seus comportamentos idiossincráticos". (Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad, 1992, p. 9)*.

Uma outra pesquisadora interessada na singularidade, no que diz respeito à questão das diferenças individuais na aquisição da linguagem, é Perroni (1992). A autora desenvolve um trabalho intitulado "Diferenças Individuais em Aquisição da Linguagem: um estudo sobre gêmeos". A partir da análise da aquisição da linguagem oral de seus sujeitos-gêmeos, Perroni aponta para a necessidade de se postular diferentes caminhos/rotas de aquisição para explicar o desenvolvimento lingüístico.

Segundo Perroni, sua interpretação sobre as diferentes rotas apontadas pelos dados do desenvolvimento lingüístico destas duas crianças-gêmeas, vem dirigida por uma posição teórica que enfatiza "o papel do histórico e do social na construção da linguagem pela criança em interação com os membros mais competentes da comunidade lingüística". (op. cit., p. 205).

Desta forma, Perroni afirma que as diferenças entre estes gêmeos deve ser interpretada a partir da natureza da relação interpessoal destas crianças com os adultos. Assim, estes gêmeos estão apenas "cumprindo rotas diferentes na aquisição da linguagem fortemente determinadas pelos papéis sociais dentro da comunidade em que vivem". (op. cit., p. 209).

1.2. Questões Específicas

Inserindo-se no Projeto Integrado de pesquisa "A Relevância Teórica dos Dados Singulares na Aquisição da Linguagem Escrita", a presente dissertação de mestrado tem, assim, justificada a escolha dos dados que se

*Sobre a questão dos "mistérios" que envolvem a linguagem, ver Michel Lahud, 1975.

propõe a estudar⁷. Os dados aqui considerados permitirão, além de uma discussão do estatuto teórico a ser atribuído ao outro/interlocutor, buscar confirmação para as conclusões de Perroni sobre as diferentes rotas tomadas por seus sujeitos (casal de gêmeos) na aquisição da linguagem oral. Os sujeitos que fornecem dados para esta dissertação são duas irmãs gêmeas que, apesar de idênticas, encontram-se em momentos diferentes, no desenvolvimento da linguagem escrita. J., dentro dos padrões estabelecidos pela escola, não apresenta nenhum problema de aprendizagem de escrita; ela satisfaz ao que lhe é pedido, ao que lhe é apresentado como modelo de bom aluno. G., por outro lado, apresenta-se como diferente do modelo esperado pela escola, pois o caminho trilhado na constituição da escrita não coincide com o caminho trilhado pela maioria das crianças; e o que é "mais grave": ela trilha um caminho diferente do de sua própria irmã - gêmea idêntica a ela. Fica, assim, determinado quem é G. e quem é J., no que diz respeito à produção escrita: esta última não apresenta dificuldades em aprender a escrever/ler, sendo considerada, portanto, uma criança normal; já G., por não seguir caminho semelhante ao de sua irmã (bem como aos de outras crianças), apresenta dificuldades em aprender a escrever/ler, necessitando, assim, de tratamento especial.

Assim, J. está freqüentando neste ano (1994) a quarta série primária, enquanto G., apesar de estar freqüentando a terceira série, "ainda" não é digna desta, pois, segundo a escola, é muito "problemática" e apresenta muitas "dificuldades"⁸.

Para contextualizar mais a história de G., gostaríamos de registrar que esta teve problemas de audição nos dois ouvidos, tendo, inclusive, que submeter-se a quatro cirurgias. Na primeira cirurgia foi feita uma raspagem do canal do ouvido (aos três anos de idade); na segunda cirurgia foi efetuada a colocação de tubos nos tímpanos para verificar se o problema era

⁷Quero ressaltar que a opção em escrever este texto na primeira pessoa do singular vai além de um motivo estilístico. Tal opção vem justificada pela própria natureza teórica deste trabalho, a saber: a relevância da heterogeneidade/singularidade que se constitui através da interação.

⁸No ano de 1992, Giovana freqüentou a primeira série numa escola particular. No ano seguinte (1993), esta escola não quis, em hipótese alguma, promovê-la para a segunda série, alegando que ela não tinha condições de acompanhar esta série. A direção desta escola afirmara que só forneceria documento que comprovasse a aprovação de Giovana para a segunda série, mediante a "comprovação" de que esta tivesse condições de freqüentá-la. Diante deste impasse, Giovana passa a freqüentar a segunda série numa outra escola (agora, pública estadual), escola esta que, apesar de também considerar Giovana "problemática", a aceita (por ser pública e moralmente "obrigada" a aceitá-la) como aluna. Atualmente (1994), Giovana continua na escola pública cursando a terceira série primária, e sua irmã, Jordana, cursa a quarta série nesta mesma escola.

solucionado, dispensando uma cirurgia mais complexa (quatro anos de idade); não dando certo esta segunda cirurgia, houve mais uma tentativa de colocação dos tubos nos tímpanos, com sucesso no ouvido esquerdo (5 anos de idade); restou, então, a cirurgia mais complexa no ouvido direito, denominada Timpanoplastia (aos seis anos de idade). Na época da coleta dos dados G. já estava com nove anos e sua audição estava normalizada.

Logicamente, este fato interferiu na constituição da linguagem oral de G. e, conseqüentemente, na constituição da escrita.

Por outro lado, queremos deixar claro que o fato de a história de G. explicar suas diferenças, não justifica que ela seja vista como deficiente e problemática. Para mim, apesar de G. e J. se encontrarem em momentos distintos na aprendizagem da escrita, é inegável (e os dados mostram isto, como se verá a seguir) que, da mesma forma que J., G. apresenta um grande avanço na constituição da linguagem escrita. Isto fica claramente visível a partir de um olhar interpretativo da produção escrita de G. através de um prisma processual. Se interpretarmos estes dados como produto de uma situação determinada, isolada do contexto processual/histórico, não resta dúvida de que os justificaremos como produções "imperfeitas", "incorretas". Mas, se ao contrário, relacionarmos tais dados ao contexto global, a todo o processo em que G. foi constituindo sua própria trajetória em direção à escrita, interagindo socialmente com sujeitos que a dominam em grau variável, veremos que sua escrita faz sentido no contexto processual pelo qual ela foi trilhando seu próprio caminho. E é isto que um olhar descontextualizado da situação processual não compreende.

É bom lembrar que, no que se refere à relação sujeito/linguagem, Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad (1992) apontam os "erros" cometidos pelos aprendizes da leitura e escrita como indícios importantíssimos do processo de aquisição da representação escrita da linguagem.

A respeito da relação sujeito/linguagem, Bakhhtin (1974) afirma que se examinarmos apuradamente todo e qualquer enunciado, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, poderemos perceber no enunciado daquele que fala ou escreve "as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade" (1974,p.318).

Os "erros", na verdade, são marcas dos momentos em que a manipulação da linguagem pelo sujeito torna-se visível; são marcas da constituição de novas formas determinadas por outros enunciados anteriores,

evidenciando a constituição ativa do sujeito na aquisição da linguagem. Afinal, como Bakhtin afirma "as palavras não são de ninguém e não comportam um juízo de valor. Estão a serviço de qualquer locutor e de qualquer juízo de valor, que podem mesmo ser totalmente diferentes, até mesmo contrários"(1974, p.309).

Desta maneira, ao debruçar-me sobre os dados coletados tendo como pressuposto a interação como constitutiva do conhecimento e, neste caso, constitutiva da aquisição escrita em sua fase inicial, acredito estar contribuindo para uma "ampliação" da discussão do estatuto teórico dos dados singulares, uma vez que estes dados foram obtidos no sentido de verificar como acontece o processo de interação entre os três sujeitos da pesquisa, ou seja, como acontece o processo de interação do outro, adulto letrado (no caso a investigadora) e as gêmeas (J. - outro que já domina a base alfabética da escrita e G. - outro que ainda não alcançara a base alfabética da escrita no momento da coleta dos dados). Assim, estarei, com este trabalho de pesquisa, desenvolvendo um estudo do "corpus" coletado em busca de respostas para questões tais como:

- Como cada uma das gêmeas se constitui num outro - interlocutor, no que diz respeito à escrita, para sua irmã?
- Como a investigadora se constitui num outro - interlocutor em relação à escrita para cada uma das gêmeas (uma vez que se encontram em momentos diferentes no processo de constituição da linguagem escrita)?
- Como cada uma das gêmeas se constitui num outro - interlocutor para a investigadora?

Parafraseando Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad, diria que, para efetivar o objetivo pretendido nesta dissertação, é interessante que minha postura seja a do estudioso que sempre dirige-se ao dado com um olhar curioso e "perplexo"- aquele que não vai ao dado com as hipóteses/respostas formuladas sobre o mesmo, antecipadamente. Segundo estas autoras, quando se adota uma perspectiva de "perplexidade" frente aos dados da escrita inicial, deve-se ter a consciência de que esses dados podem, muitas vezes, levar os estudiosos da linguagem a constantes questionamentos de suas posições teóricas.

Abaurre complementa esta questão argumentando que os dados da aquisição da escrita também podem se constituir em elementos importantes para uma renovação epistemológica da própria teoria lingüística:

"Sem pretender simplificar uma discussão epistemológica certamente complexa e estimulante, chamo apenas a atenção para o fato de que, adotando-se a perspectiva que considero "tranquila", as teorias lingüísticas existentes são tomadas como suficientes, em termos dos seus pressupostos, conceitos básicos e categorias, para descrever e explicar as primeiras manifestações lingüísticas escritas dos membros das comunidades letradas (...) Adotando-se, por outro lado, uma perspectiva de "perplexidade" frente aos dados, - muitas vezes idiossincráticos e misteriosos - da escrita inicial, observa-se que esses dados podem, muitas vezes, obrigar o lingüista a questionar seus próprios pressupostos teóricos". (Abaurre, 1992, p. 5 e 6).

Assim sendo, é lícito pressupor que minha postura de investigadora, minha atuação frente aos dados que me proponho a analisar neste trabalho, deva estar sempre voltada às atitudes idiossincráticas dos sujeitos participantes dessa pesquisa, nas situações interacionais vivenciadas.

Para facilitar a realização de tal objetivo, pretendo organizar esse trabalho de forma que os pressupostos teóricos que o justificam estejam intimamente "amarrados" às conclusões tiradas na análise dos dados. Em outras palavras, meu objetivo é partir das situações práticas reais que os dados me fornecem e, a partir delas, justificar minha opção teórica.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

2.1. Sobre a Constituição dos Procedimentos Metodológicos de Análise

Quando se fala em metodologia é muito comum que se pense em algo já pronto e utilizado por todos os investigadores, que tentam dar sentido e corpo a sua pesquisa.

Neste trabalho o leitor não terá oportunidade de constatar uma metodologia concretizada. Por que isso ocorre?

—Como já afirmado, este trabalho está inscrito num projeto integrado de pesquisa.

Em tal projeto, dois de seus objetivos são de fundamental importância para esta dissertação. Destaco primeiramente um deles:

" I. Discussão de estatuto teórico dos dados singulares nas teorias de aquisição da linguagem, com particular ênfase nos dados da aquisição da representação escrita".
(Abauire, Flad, Mayrini- Sablinson, 1992, p.12)

Se se dispõe a discutir a relevância teórica dos dados singulares para as teorias de aquisição da linguagem, torna-se necessário discutir um modelo epistemológico compatível a tal discussão; há necessidade de um modelo teórico que dê conta do estudo dos dados singulares. O modelo teórico escolhido pelo projeto integrado centra-se no detalhe, naquilo que é episódico, ou como apresenta o historiador Carlo Ginzburg (1978)⁹, no *Paradigma Indiciário*.

⁹ Utilizo a versão que encontra-se publicada no livro "O Signo de Três" organizado por Umberto Eco e Thomas A. Sebeok de 1983.

Ginzburg (1978) defende a necessidade de se adotar, nas ciências humanas, um modelo epistemológico fundado no detalhe, naquilo que pode "parecer" sem valor, imperceptível aos olhos menos atentos. O autor analisa o modelo epistemológico do paradigma indiciário¹⁰ estabelecendo um paralelo entre os métodos de investigação do historiador italiano de arte Giovanni Morelli, os métodos de investigação de Sherlock Holmes (personagem fictício de Artur Conan Doyle), e o método psicanalítico de Freud.

Segundo Ginzburg (1978), Morelli propõe um novo método de percepção das pinturas italianas ao afirmar que "os museus estão repletos de pinturas erroneamente atribuídas". Além do mais, para realizar a árdua tarefa de distinguir as cópias dos originais "deveríamos nos concentrar nos detalhes menores, em especial aqueles que apresentam menos significância no estilo típico da própria escola do pintor: lóbulos de orelha, unhas e dedos, formato das mãos e dos pés". (p. 90). O autor afirma que os livros de Morelli "estão recheados de ilustrações de dedos e orelhas, de cuidadosos registros de detalhes característicos, através dos quais um artista se revela, do mesmo modo que um criminoso pode ser denunciado por uma impressão digital". (p. 97). Declara, ainda, que "do ponto de vista de Morelli, esses detalhes são reveladores porque, neles, a submissão do artista às tradições culturais cede passo a um traço puramente individual". (op. cit., p. 97). Segundo este autor, a história pertence a uma esfera que sempre se constitui em uma ciência particular que se realiza num campo concreto. Deste modo, ao mesmo tempo em que os historiadores, ao comparar fenômenos, devem fazer referência ao passado, devem, também, utilizarem-se de estratégias de descoberta referindo-se a casos particulares. Para Ginzburg,

¹⁰Segundo Ginzburg (1978), este modelo epistemológico emergiu silenciosamente no âmbito das ciências humanas no final do século XIX e, embora de fato operante em várias esferas do conhecimento humano, não recebeu atenção adequada, nem teorização explícita.

"A realidade é opaca, mas há certos pontos - pistas, sintomas - que nos permitem decifrá-la". (p.127). (...) Ninguém aprende a ser perito ou a fazer diagnóstico apenas aplicando regras. (...) Há fatores em jogo que não podem ser mensurados - um desvio, um olhar, uma intuição"¹¹. (1978, p.128).

Segundo Ginzburg, o método de Morelli, pela segurança que era proposto, recebeu muitas críticas de seus contemporâneos. Foi considerado mecânico e positivista, caindo em descrédito. Porém, o interesse aguçou-se novamente quando estudiosos da arte como Wind e Castelnouso passaram a traçar um paralelo entre o método indiciário de Morelli e o método de investigação do detetive Sherlock Holmes.

Gian Paolo Caprettini (1979)¹², de maneira semelhante à Ginzburg, analisa o método investigativo de desvendar histórias utilizado por Sherlock Holmes. O autor afirma que os aspectos gerais de uma história sobressaem, desvirtuando os detalhes; estes "são aqueles que provocam rupturas no quadro, revelando sua incoerência".(p. 153). Para este autor, Holmes, ao conduzir uma investigação, centrava-se em detalhes que eram imperceptíveis aos olhos de seu companheiro Watson e outros policiais. A escolha de Holmes por este olhar diferente dos demais policiais deriva de um posicionamento em favor dos elementos do contexto da cena do crime como indiciais.

Ginzburg relata, ainda, que semelhante ao paralelo traçado entre o método de Morelli e Holmes, Wind faz também um paralelismo entre o método de Morelli e o método psicanalítico de Freud. De acordo com este autor, os livros de Morelli exercem grande influência no pensamento freudiano, pois segundo comentário do próprio Freud "esse método de averiguação encontra-se estreitamente relacionado à técnica da psicanálise".(p. 95)¹³. Ainda são palavras de Freud a respeito da leitura dos ensaios de Morelli: "a proposição de um método interpretativo, baseado na apreensão de detalhes

¹¹Para Ginzburg, o termo *intuição* é aqui colocado em oposição a intuição mística, ou seja, uma aguda perspicácia.

¹²Utilizo-me do trabalho de Caprettini que encontra-se publicado no livro "O Signo de Três" organizado por Umberto Eco e Thomas A. Sebeok de 1983.

¹³Freud, através da publicação "O Moisés de Michelangelo", confirma a influência intelectual de Morelli sobre seu pensamento antes mesmo da constituição da Psicanálise.

marginais e irrelevantes enquanto chaves reveladoras. Segundo esse método, minúcias em geral consideradas triviais e sem importância, 'aquém da atenção', fornecem a chave para as maiores conquistas do gênio humano".(p. 96,97).

A explicação da tríade - Morelli, Holmes e Freud - encontra-se nos detalhes: signos para o primeiro, indícios para o segundo, e sintomas para o terceiro.

Deste modo, a arte da detecção, nas afirmações de Ginzburg e Caprettini, parece estar ligada àquilo que é conjectural, que é indiciário; e não em princípios regulares, constantes, de lei geral. Por outro lado, tais autores esclarecem que a supremacia do local não desconsidera as regularidades; elas permitem uma conexão entre dois pontos particulares. Como afirma Caprettini "os 'pequenos fatos' são a chave para o relacionamento local/global na estratégia de Sherlock Holmes".(p. 162).

Em consequência da discussão de um modelo epistemológico compatível aos dados singulares, surge uma outra questão de igual relevância: os procedimentos metodológicos utilizados.

Deste modo, um outro objetivo das pesquisadoras do projeto integrado é

"II. Definição de uma proposta de metodologia para coleta de dados singulares que permitam a discussão das questões teóricas formuladas no projeto." (Abaurra, Flad, Mayrink-Sabinson, 1992, p.12)

Para tanto, estas pesquisadoras intencionam

"(...) Propor uma metodologia compatível com os novos pressupostos teóricos, chegando à definição de procedimentos de investigação que nos orientem na identificação, seleção e classificação de dados singulares que possam ser considerados relevantes no contexto de um paradigma indiciário. A busca dessa metodologia constitui-se, assim, o segundo objetivo deste projeto (...)". (Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson, 1992, P.12).

Se assim se procede, a metodologia compatível com os pressupostos teóricos deste Projeto Integrado e, conseqüentemente, desta dissertação, não existe de antemão já pronta. Ela está sendo constituída.

O que quero deixar claro é que para este tipo de investigação, na medida em que se levanta a questão do dado singular como relevante, no contexto de um paradigma indiciário, não há uma metodologia já consolidada. A metodologia resulta *do* e se constitui *no* processo de pesquisa. Assim, o exercício de pesquisa atesta os acontecimentos singulares aqui relevados sobre procedimentos metodológicos.

Neste sentido, é interessante registrar que a explicação prévia de seleção de dados não pode ser elaborada independente do próprio exercício analítico. Selecionar determinados momentos do fluxo da interação para analisar certos dados e não outros é o que possibilita precisamente a opção pelo paradigma indiciário: tal perspectiva possibilita trabalhar com um momento que apresente indícios que apontem para o que se pretende mostrar.

Em primeiro lugar é importante que se diga que o analista que trabalha com dados singulares é, na verdade, um grande "intuista". Ele seleciona alguns dados e refuta outros pela intuição¹⁴ e pela significação do próprio dado no contexto do objetivo a ser alcançado: o esclarecimento de um processo de acontecimento. O conjunto destes esclarecimentos é que permitirá avaliar a própria metodologia empregada. Assim, certos dados serão relevantes para explicar localmente partes do fenômeno em observação; outros

¹⁴No sentido de Ginzburg, conforme nota 11.

dados, inicialmente não considerados, poderão ser recuperados por causa da iluminação que o dado considerado produz.

Para o projeto integrado, preocupar-se com dados singulares não significa a utilização de dados como evidência de hipóteses previamente estabelecidas sobre a relação sujeito/linguagem. Se assim fosse, estaríamos apenas confirmando hipóteses; e as não confirmadas seriam consideradas resíduos.

Como afirma Abaurre:

"Sem evidentemente negar a necessidade de observarmos quaisquer dados dispondo já de algumas hipóteses prévias, como garantir que essas hipóteses não nos impedirão de ver nos próprios dados, talvez naqueles que nos apressamos a rotular de exceções, indícios para a formulação de hipóteses mais interessantes do ponto de vista explicativo?"

(Abaurre, 1992, p. 10.)

Não é minha pretensão, aqui, partir de uma metodologia de investigação baseada em um conjunto de proposições previamente constituídas como verdadeiras e chegar a uma conclusão que deva estar a elas conectadas (dedução), isto é, não me interessa a "busca de conclusões particulares a partir de premissas gerais". (Caprettini, 1978, p.156). Não se pretende, da mesma forma, "buscar conclusões gerais a partir de premissas particulares" (op. cit.), ou seja, partir de dados singulares para inferir uma verdade universal (indução).

O que se pretende é partir de uma metodologia de investigação baseada na *abdução*. A abdução, segundo Caprettini (1978), "baseia-se no fato singular, o qual, muitas vezes, se apresenta como um enigma, algo inexplicável: neste ponto, o observador postula uma hipótese, ou seja, ele introduz a idéia na realidade, perguntando-se se aquela pode ser demonstrada".(p. 156). Ou seja, numa investigação de cunho abduutivo lança-se uma hipótese que possa não somente explicar o fato idiossincrático, mas também suas possíveis relações.

Segundo este autor, "a postulação de uma boa hipótese implica a escolha de um ponto de partida fixável (ainda melhor: um ponto de apoio)". (1979, p.158). Para ele, a verdade de uma história é alcançada "através de detalhes, de fragmentos aparentemente triviais, de coisas bizarras sobre as quais nossa atenção se concentra sempre com alguma hesitação". (op. cit. p. 153).

Desta forma, meus pressupostos teóricos não devem determinar o que vou "olhar" nos dados, mas, ao mesmo tempo, eles existem. Com isso, o dado pode levar-me a refletir sobre meus próprios pressupostos teóricos e metodológicos. É por isso que a metodologia do paradigma indiciário propõe um vai-e-vem do dado à hipótese, da hipótese ao dado, de modo a "cercar" ao máximo a explicação obtida.

É neste sentido que a presente dissertação vem buscar nos dados sua justificativa teórico-metodológica, sem que isso signifique necessariamente um procedimento empirista de investigação.

2.2: Sobre os Sujeitos da Pesquisa

Faz-se necessário esclarecer como estes sujeitos (gêmeas) vieram fazer parte deste "corpus" de pesquisa.

Ocorreu que uma das gêmeas, G., apresentava "problemas" na aquisição da escrita na escola (de uma cidade do interior de São Paulo, onde reside). A mãe, preocupada, vai em busca de meios para resolver a situação, procurando ajuda com uma psicóloga da cidade. Esta, por sua vez, depois de alguns contatos com G., orienta a mãe para que procure o setor de psicologia do Hospital de Clínicas da UNICAMP. Apesar de ser apenas G. quem apresentava problemas na escola, sua irmã gêmea - J., também passa a frequentar periodicamente o H.C.. Assim, G. passa a receber acompanhamento psicológico, ao mesmo tempo em que é, também, encaminhada a fazer exames neurológicos.

Em uma dessas vindas ao H.C., as gêmeas e a mãe chegaram, por acaso, até o Instituto de Estudos da Linguagem acompanhando uma pessoa amiga, da cidade onde residem (uma professora que, de alguma forma, tentava ajudar G. na aprendizagem da escrita), que viera até este Instituto em busca de

informações sobre cursos de especialização. Nesta ocasião, alguns dos pesquisadores do Projeto Integrado interessaram-se pelas gêmeas (elas são muito simpáticas), conversaram com elas, com a mãe e com a professora, e ficaram conhecendo a história dessas meninas. Evidentemente essas pesquisadoras interessaram-se pela questão. Afinal, qual seria a natureza das diferenças entre G. e J.? Por que, sendo gêmeas que convivem no dia a dia (não estão separadas uma da outra), trilham rotas tão diferentes na aquisição da escrita? Por que esta diferença "negativa" atribuída a G. salienta-se muito mais nas atividades relacionadas a sua escrita/leitura (bem como nas atividades relacionadas à escola) do que em outras atividades como dançar, cantar, etc?...

É aí que minha participação, como investigadora, passa a efetivar-se. Fui convidada a fazer parte deste projeto realizando um trabalho longitudinal com estas gêmeas, a fim de coletar dados que nos mostrassem como a interação, acerca da escrita, ocorreria entre nós três, ou seja, minha participação, além de investigadora, efetuar-se-ia, também, como sujeito participante deste processo.

Desta forma, o "corpus" coletado viria a fazer parte do banco de dados do Projeto Integrado de Pesquisa, ao mesmo tempo em que serviria ao interesse desta dissertação: estudar aspectos da aquisição da escrita inicial.

2.3. Sobre a coleta dos Dados

O *corpus* da pesquisa foi constituído a partir de um estudo logitudinal durante um período de 12 (doze) meses. Cabe ressaltar que, ao propor situações de escrita, procurou-se ter o cuidado de que estas ocorressem da forma mais "natural" possível, isto é, as situações interativas que resultaram em produção escrita aconteceram a partir de temas bem abertos como por exemplo:

- escrever textos sobre histórias dos livros de literatura infantil que liamos¹⁵.

- escrever sobre acontecimentos vividos no cotidiano¹⁶.

¹⁵Não se resumia em escrever sobre o livro; aproveitávamos as conversas tidas durante ou após a leitura para produzir algo oral ou escrito. Por exemplo, após a leitura de um livro em que se descreviam situações vivenciadas durante o dia e a noite, falamos sobre nossos sonhos e de nossa preferência pelo dia ou pela noite.

Somando-se às produções escritas de G. e J.:

- há dados obtidos através de informações da mãe delas (suas preocupações, inferências e desabafos) sobre situações ocorridas cotidianamente. Estas conversas que foram sendo efetivadas em torno do que estava ocorrendo com G. e, por não serem programadas, não foram registradas¹⁷.

- há um relatório da professora de pré de G., durante o ano de 1992, a respeito de seu desenvolvimento (anexo 1).

- há uma ficha de avaliação da escola de primeira série que G. frequentava também no ano de 1992 (anexo 2).

- há um relatório da psicóloga do HC/UNICAMP que acompanhou o tratamento de G. em situação de testes (anexo 3).

Ressalta-se que os dados obtidos com a mãe, a professora e a psicóloga poderão contribuir no sentido de uma verificação de como G. está sendo vista de fora do processo de constituição da linguagem escrita. Portanto, estes materiais (anexos), bem como outras anotações (em notas de rodapé), estão sendo apresentados com o intuito de contextualizar o máximo possível o presente trabalho. Eles, apesar de não estarem sendo submetidos à análise, contribuem para maior eficácia da mesma. Aliás, uma análise deste material poderia se constituir numa outra dissertação.

Cabe antecipar que a presença de J. será bem menor na análise dos dados. Isto ocorre pelo fato de as situações interacionais registradas darem-se, em sua grande maioria, entre a investigadora e G.. Ressalto que não foi pré estabelecido que seriam em maior número as interações registradas entre G. e a investigadora. Ocorre que, pelo fato de G. apresentar "dificuldades", obteve muito mais atenção da investigadora. Apesar disso, a importância da participação de J. neste trabalho não será diminuída.

Os encontros ocorreram através da vinda das gêmeas até o IEL - UNICAMP; da permanência delas na casa da investigadora (por três dias); e da permanência da investigadora (por dois dias) na cidade onde residem.

¹⁶Por exemplo: festa de aniversário da prima de G. e J., trajeto da cidade delas até Campinas, nomes das figuras (ou sobre elas) que apareciam no jogo de baralho, bilhetes/recados, entre outras. Para este trabalho de dissertação de mestrado foram selecionadas algumas destas atividades.

¹⁷Uma das informações dada pela mãe foi o resultado apresentado pelo neurologista que acompanhou G. no HC. Segundo a mãe, ele afirma que o problema de G. é chamado de HIPERATIVISMO; ele receitou um remédio - TROFANIL 10 (o mais fraco). A mãe afirma que o resultado foi ótimo.

Durante o período da coleta, os encontros foram realizados da seguinte forma:

- Segundo semestre de 1992: os encontros ocorreram sem a preocupação de um intervalo fixo entre os mesmos, ou seja, ocorreram de acordo com a possibilidade dos seus integrantes (gêmeas e investigadora)¹⁸ - ora com intervalos curtos, ora com intervalos longos;

- Primeiro semestre de 1993: tentou-se, na medida do possível, fixar os encontros num intervalo de 15 ou 20 dias. Porém, devido à dificuldade de deslocamento das gêmeas, houve um espaço bem maior (41 dias) entre os dois últimos encontros.

Com relação aos instrumentos utilizados para o registro dos dados, grande parte deles foram registrados através de gravações em audio-tape; uma pequena parte realizou-se através de gravações em video-tape (com o objetivo de ter uma visão mais panorâmica das situações interacionais ocorridas); paralelamente às gravações ou quando estas não eram possíveis, foram feitas anotações em diário dos dados observados.

Ao todo foram onze encontros (em torno de 42 horas) nos quais foram realizadas 41 atividades propriamente de escrita e 07 atividades "com objetivo de escrita" (leituras, brincadeiras, conversas) totalizando 48 atividades realizadas. De todas estas 48 atividades realizadas, 27 foram registradas em audio-tape, 03 em video-tape e 18 em diário.

O quadro a seguir pretende ilustrar melhor como foram coletados os dados:

¹⁸A investigadora ainda estava cursando disciplinas obrigatórias do curso. Além disso, os encontros eram agendados de acordo com a vinda das gêmeas ao H.C. da UNICAMP.

ENCONTRO DATA	IDADE DAS GÊMEAS	NÚMERO DE HORAS	ATIVIDADES	
			DE ESCRITA - FORMA DE COLETA	COM FINS DE ESCRITA - FORMA DE COLETA
Encontro I 17-06-1992	9.7	em torno de 2:30 h	5 atividades - diário	1 atividade - diário
Encontro II 07-07-1992	9.27	em torno de 2:00 h	2 atividades - diário	
Encontro III 06-08-1992	9;1.26	em torno de 3:00 h	2 atividades - audio-tape	3 atividades - áudio-tape
Encontro IV 20/21-08-1992	9;2.10	em torno de 8:00h	3 atividades - audio-tape	1 atividade - áudio-tape
Encontro V 12-11-1992	9;5.2	em torno de 4:00 h	3 atividades - audio-tape 3 atividades - diário	1 atividade - audio-tape
Encontro VI 22/23/24 - 11- 1992	9;5.15	em torno de 10:00 h	5 atividades - audio-tape 5 atividades - diário	
Encontro VII 22-03-1993	9;9.22	em torno de 3:00 h	2 atividades - audio-tape	
Encontro VIII 12-04-1993	9;10.2	em torno de 3:00 h	2 atividades - audio-tape	
Encontro IX 27-04-1993	9;10.17	em torno de 2:30 h	3 atividades - video-tape	
Encontro X 11-05-1993	9;11.1	em torno de 1:30 h	2 atividades - diário	
Encontro XI 22-06-1993	10.12	em torno de 3:00 h	4 atividades - audio-tape	1 atividade - audio-tape
TOTAL		em torno de 42:00 h	41 atividades: 17 em diário - 21 em audio- tape - 03 em video- tape	7 atividades: 01 em diário - 06 em audio- tape

Não deixei de considerar que o uso de aparelhos (gravador e filmadora) poderiam influenciar no trabalho da coleta dos dados, no sentido de interferir na "naturalidade" das atividades realizadas. Para que isso não acontecesse, procurei observar, nas gravações em audio-tape (apenas um encontro foi gravado em video-tape), indícios de interferências dessas gravações e em que grau elas se manifestavam.

Para obter um resultado satisfatório, optei por alternar estas gravações: ora elas eram divulgadas às gêmeas, ora elas eram secretas. Nas atividades em que as gravações eram divulgadas, o gravador permanecia sobre a mesa onde elas trabalhavam e era ligado e desligado na frente delas. Nas gravações secretas era colocado (com antecedência) um segundo gravador para registrar o acontecimento, em alguma parte do recinto, de forma que este aparentasse ser um objeto a mais naquele local; o gravador que de costume gravava as atividades ficava desligado sobre a mesa onde elas trabalhavam. Assim, poder-se-ia perceber se as atitudes de G. e J. seriam diferentes numa e noutra situação.

Com estas gravações em mãos, selecionamos situações ocorridas nos dois momentos (gravação secreta e divulgada) da coleta para verificar o resultado.

Após análise feita, foi possível concluir que estas gravações não influenciaram os sujeitos desta pesquisa a ponto de interferirem nos dados coletados. A meu ver, não houve nenhuma mudança significativa no modo de agir das gêmeas diante destas situações, ou seja, o comportamento delas nas atividades em que sabiam da gravação e nas atividades em que a gravação era secreta é, para mim, semelhante.

Mesmo assim, no capítulo seguinte, quando a análise dos dados é realizada, o leitor poderá tirar suas próprias conclusões: dos dados apresentados, alguns fazem parte das situações gravadas secretamente, outros, de momentos em que a gravação foi divulgada.

Visando possibilitar maior clareza na leitura dos dados citados na escrita do trabalho, seguem alguns esclarecimentos:

a) Abreviações:

- G.: Giovana;
- J.: Jordana;
- I.: investigadora;
- VT: video-tape;
- AT: áudio-tape;
- D.: diário;
- t.: turno;
- GD: Gravação Divulgada;
- GS: Gravação Secreta;
- ... : pausa entre enunciados;
- (...): interrupções da seqüência do dado a fim de utilizar como amostra apenas o necessário para a situação determinada;
- Os enunciados com letra maiúscula e entre parênteses indicam informações necessárias à compreensão do contexto da situação.

b) Os dados citados ao longo da pesquisa serão apresentados da seguinte forma:

- nome do sujeito (G., J ou I.); sua idade na data da atividade citada (por exemplo: 9;5.2. Leia-se: nove anos, cinco meses e dois dias); a data em que ocorreu a atividade; o instrumento de coleta (D: diário, AT: áudio-tape, VT: video-tape); e, no caso das gravações, se estas foram gravações secretas (GS) ou gravações divulgadas (GD);
- no que diz respeito à investigadora, ou quando o dado pretender mostrar uma situação geral com participação dos três sujeitos, serão apresentados apenas a data, o instrumento da coleta e se a gravação (no caso do episódio ter sido gravado) foi secreta ou divulgada.

2.4. Sobre as escolas freqüentadas por G..

2.4.1. Sobre a escola de pré

Para melhor contextualizar os dados que serão analisados, fazem-se necessárias algumas informações sobre a (as) escola (as) de G..

A mãe, preocupada com o "problema" de G., procura ajuda com uma pessoa amiga de sua cidade, ligada ao ensino. Resolveram que G., além de já estar cursando a primeira série numa escola particular (período da tarde), passaria a freqüentar uma outra escola de pré (também particular), por alguns dias da semana, no período da manhã. Acreditavam que as atividades realizadas na classe de pré (habilidades espaciais, temporais, memória visual, seriação, associação,...), serviriam como reforço aos conteúdos que a escola de primeira série estava desenvolvendo. Acreditavam, também, que estas atividades seriam importantes para G., pois, segundo elas, a proposta metodológica desta escola de pré estava voltada às atividades criativas, prazerosas, participativas e democráticas; e, sendo assim, esta escola valorizava o aluno espontâneo e crítico.

Numa oportunidade que tive de participar de uma aula nesta escola, pude, no entanto, perceber, que era muito difícil para a professora administrar as atividades às crianças: elas se movimentavam muito pela sala e, em meio a tudo isso, aquela G. prosa e cheia de vida que conhecíamos, simplesmente anulava-se: quando a professora tentava inseri-la nas discussões ou atividades, as outras crianças começavam a rir dizendo que ela não sabia e ia errar. Isto acontecia com outras crianças também, mas as outras revidavam, ao contrário de G. que não reagia, apenas ficava em silêncio com "cara de choro". Cabe ressaltar que no dia anterior¹⁹ desta visita à escola de pré, ela disse à investigadora: *Eu quero ver só a cara daqueles meninos quando ver você comigo! Quero ver eles brigar comigo!*

A professora afirmou que as crianças perguntavam por que G. vinha àquela escola e ia na outra, da primeira série, que eles só poderiam freqüentar no ano seguinte... e que nas atividades propostas em sala, o desenvolvimento de G. era igual ao das outras crianças.

O relatório da professora de G., com certeza, fornece outras informações (vide anexo 1).

¹⁹Esta visita ocorreu no dia que se seguiu à vinda das gêmeas até o IEL.

2.4.2. Sobre a escola de Primeiro Grau

Esta escola dizia defender uma proposta teórico-metodológica voltada aos interesses do aluno, não adotava cartilha, procurava propiciar atividades práticas/manuais/movimentadas/interessantes, afirmando respeitar a caminhada da criança, suas dificuldades. A professora disse que o trabalho pedagógico era interdisciplinar e que tinha o cuidado de dar continuidade nas aulas de um dia para o outro.

Também tive oportunidade de assistir a uma aula nesta escola, onde G. mostrou-se bem mais à vontade e participativa. Realizou todas as atividades propostas (do jeito que sabia). Existia um certo consenso na turma de que "é preciso esperar a G. terminar"; "deve-se dar uma ajudinha a ela"...

Segundo a professora, "no início era mais fácil trabalhar com G. porque havia outras crianças que tinham dificuldades semelhantes às dela; mas agora que as diferenças haviam aumentado, ficou bem mais difícil". Ela dizia que, apesar de tudo isso, percebera um avanço significativo (apesar de lento) de G.; sentia que ela necessitava de uma atenção exclusiva e isto não era possível porque os outros alunos também exigiam muito. Sugeriu que G. tivesse um atendimento individual, paralelo à escola, com alguém que trabalhasse de forma interativa com o que estava sendo ensinado nas aulas.

Através de uma ficha de avaliação de G. (vide anexo 2) fornecida por esta escola, o leitor poderá tirar outras conclusões sobre a mesma.

Mas qual seria a opinião de G. (maior interessada) sobre tais escolas?

Em princípio, percebemos que o papel de G. nisso tudo resumia-se em executar aquilo que julgavam importante para ela. É bastante ilustrativa uma conversa da investigadora com G. a respeito dessas escolas (vide anexo 4).

Acho interessante registrar, aqui, uma conversa informal ocorrida entre a investigadora e uma terceira professora de G. (a professora da escola pública em que G. cursava a segunda série primária). Esta conversa ocorreu dois meses após a conclusão da coleta dos dados (setembro de 1993), a pedido da mãe de G.. Segundo a mãe, a professora vinha reclamando que G., após o encerramento da coleta (após ter parado de frequentar os encontros em Campinas), havia manifestado uma certa "recaída" em seu desenvolvimento escolar.

Na conversa com esta professora procurei mostrar (através dos dados) o desenvolvimento processual de G., durante os doze meses de trabalho (da coleta), com o objetivo de que esta professora percebesse a caminhada desta criança no desenvolvimento da aquisição escrita. Desenvolvimento este, não necessariamente igual ao das outras crianças; apenas "diferente".

Mediante o que os dados de G. mostravam (eles eram reais e, portanto, não poderiam ser refutados/ignorados), esta professora, apesar do esforço que vinha fazendo para atender G., tentava contra-argumentar dizendo coisas do tipo: *É que pra você é fácil. Você trabalha só com ela e eu tenho uma classe toda pra atender*"; *Mas você não acha que, mesmo assim, a G. pode ter algum problema psicológico, algum trauma?*; *Ela também escreve assim quando está comigo, mas no outro dia já não faz mais*".

Como pode ser visto, nenhum desses ambientes escolares conseguiu compreender as rotas "diferentes" trilhadas por G.. Não por simplesmente negar-se a isso, mas pela própria dificuldade que a maioria dos professores, já que não estão preparados e nem recebem apoio para isso, têm em trabalhar com o "diferente". As teorias lhes ensinaram a trabalhar apenas com o sistemático, com o regular.

A respeito deste "despreparo" da escola, Smolka (1988) afirma que a questão problemática mais séria é que a escola desconhece as formas de interpretação, o sentido que as crianças dão à escrita/leitura. E devido a este desconhecimento a escola confunde "falta de conhecimento" com "incapacidade mental e motora".

Segundo Smolka (1988), "(...) a 'falta de conhecimento' tanto por parte da escola como por parte das crianças leva a uma avaliação das crianças como inaptas a adquirir os conhecimentos acadêmicos, isto é, serve de justificativa para que 'não se ensine nada a elas'. Em suma, um tipo de 'carência' serve de pretexto para uma carência 'maior' ". (Smolka, op. cit., p. 26).

Gostaria de esclarecer que não é meu objetivo detalhar questões pedagógicas dessas escolas, mesmo porque o *corpus* por mim analisado na presente dissertação não foi coletado em ambiente de sala de aula. Estou fornecendo apenas algumas informações sobre as escolas freqüentadas por G. com o intuito de contextualizar mais meus dados, uma vez que esta garota (bem como sua irmã - J.) traz constantemente, para nossos encontros, situações vivenciadas na escola.

O capítulo a seguir refere-se ao estudo dos dados desta pesquisa. Nele procuro efetivar o que proponho no primeiro capítulo: analisar o processo de interação entre os sujeitos, o papel que cada um exerce sobre o outro, e, a partir dos dados selecionados para a análise, justificá-los teoricamente. Afinal,

"(...) somente um programa de pesquisa que antecipadamente já definiu seus resultados pode dispensar-se da pergunta 'o que ensinam os dados ou acontecimentos?'. Para aqueles que dispensam tal pergunta, trata-se apenas de buscar exemplos que corroborem os pontos de vista e definições antecipadamente fixadas". (Geraldí, 1994, p.1).

CAPÍTULO 3

O PROCESSO DE INTERAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS NA CONSTITUIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA : Análise dos Dados

Como já exposto, o presente trabalho tem como objetivo analisar como ocorre a interação entre os três sujeitos - G., J. e investigadora - no processo de produção da aquisição escrita. E ao estudar como acontece o processo de interação entre estes sujeitos, como as trocas recíprocas se efetivam entre os mesmos, estarei atribuindo ao "outro" papel fundamental na constituição do conhecimento. E neste caso, na constituição do conhecimento sobre a escrita.

Para isto, dentre os autores que encaram o desenvolvimento como algo que se constitui nas trocas interacionais, estou compartilhando das idéias de Bakhtin (op. cit.). Parafraseando tal autor, diria que os "eus" existentes no interior de cada um dos sujeitos participantes desta pesquisa se apresentam "impregnados" de muitos "outros"- "eus", com os quais interagiram e interagem no processo de constituir a escrita: G. e J., além de revelarem sobre si mesmas imagens que foram sendo constituídas no decorrer de interações passadas, trazem para as situações de produção escrita "outros" com os quais convivem no dia a dia. Do mesmo modo, I. não consegue dissociar o papel de investigadora participante da pesquisa do papel da professora alfabetizadora que experienciou por vários anos.

Apenas a título de amostragem, segue um exemplo:

Após leitura realizada por J. da história O PATINHO FEIO, I. propõe a atividade de completar a seguinte frase: O PATINHO... Vejamos como G. escreve APANHAVA (da frase O patinho apanhava):

[I] (G., 9;5.2, 12/11/92, AT, GS)¹

1- G.: (ESCREVE A).

2- I.: *E agora?*

3- G.: *"pã"... "pê" com "ã"!*

4- I.: *Isso. E o "nha"?*

5- G.: *É o "ene", "aga" e "a"!*

6- I.: *Apanha... va. E o "va",
final?*

7- G.: *"vé" com "a" va.*

8- I.: *Essa menina tá sabendo
tudo!*

Como já mencionado, I. traz consigo muitas marcas de sua atuação como professora alfabetizadora. Boa parte desta experiência esteve pautada na utilização de cartilhas, nas quais, a segmentação descontextualizada das sílabas é atividade constante e considerada de grande importância.

G. também traz consigo uma experiência de lidar com a cartilha nas escolas que frequentou/frequenta. Parece que esta estratégia rítmica/cadenciada de segmentar, na fala, as sílabas e letras para escrever APANHAVA (t.3: "pã"... "pe" com "ã"; t.5: "ene", "aga" e "a"; t.7: "ve" com "a" "va"), é o reflexo das interações dela com as atividades das cartilhas escolares, nas quais a prática de segmentação é muito comum. Sem querer generalizar, as escolas, em sua grande maioria, enfatizam o ensino da língua como código descontextualizado cujas convenções o aluno necessita dominar e cuja gramática ele precisa conhecer. Agindo desta maneira a escola despreza o jogo de interesses, de intenções que permeiam todo ato linguístico. Sendo assim, nas práticas de alfabetização privilegiam-se cartilhas com textos artificiais destinados a trabalhar a fixação de correspondências grafo - fônicas como única forma de se escrever. Trabalha-se apenas a escrita das estruturas gráficas a serem dominadas, não importando o sentido e a finalidade que essas estruturas possam ter. E as cartilhas refletem isto com coisas insignificantes e absurdas do tipo:

¹Sobre as anotações entre parênteses, ver capítulo 2, páginas 28 e 29.

" Olhe o Mimi. Mimi mia mia.

— Miau! Miau!²

É um amontoado de palavras sem sentido, isolado de qualquer contexto real, servindo apenas para fixar o "m". Além disso, contém uma linguagem puramente escolar, completamente alheia ao que acontece para além das paredes da sala de aula.

São cartilhas deste tipo que contribuem imensamente para que atitudes como as tomadas por G. nos turnos 3, 5 e 7 sejam apresentadas. Afinal, G., em sua história escolar, também foi vítima de cartilhas cuja finalidade é fixar sílabas e palavras descontextualizadas. Só para exemplificar, uma das cartilhas com a qual G. conviveu nas escolas em que frequentou é a cartilha "No reino da Alegria". Tal cartilha, não diferentemente das demais, apresenta-se totalmente desprovida de qualquer significado real. Vejamos um exemplo retirado desta cartilha:

" Maroca viu a barata.

A barata comeu a abóbora.

A abóbora era amarela.

Lauro matou a barata."

Com este tipo de texto qualquer criança se sente desmotivada a escrever/ler, concluindo, assim, que tais práticas são por demais desagradáveis.

O leitor pode contra-argumentar afirmando que se I. realmente não concordasse com esta estratégia utilizada por G., não a teria reforçado (como mostram os turnos 4 e 8). De fato, I. não manifestando sua discordância com esta forma de escrever utilizada por G., está, de certa forma, dando a entender que concorda com ela, passando, assim, a ser "cúmplice" desta atitude de G.. Por outro lado, em dados a serem analisados posteriormente, poderá ser percebido um medo, uma insegurança muito grande em escrever, por parte de G.. Por conta deste "medo", G. deixa transparecer uma preocupação exagerada com a reação dos que estão à sua volta acerca do que escreve, inclusive

²Da cartilha "Davi meu Amiguinho".

negando-se, muitas vezes, a escrever. É por isso que I., já de antemão sabendo da insegurança de G., ao invés de reprimir e corrigir seus "vícios cartilhescos", prefere incentivá-la a escrever, ignorando tais vícios. Deste modo, a atitude de I. neste momento parece constituir-se muito mais como incentivo do que como correção. Em outras oportunidades, as correções haviam desestimulado G. em lugar de incentivá-la. Só para ilustrar esta afirmação, numa atividade em que G. deveria escrever nomes de animais e, em seguida, escrever uma história usando-os como personagens, após alguns questionamentos e correções de I. sobre algo que escrevia, diz: *Tá vendo? Você disse que eu sei, mas eu errei tudo!*

No que diz respeito aos "vícios professorais" de I., observemos como a influência da professora alfabetizadora já se apresenta: se retomarmos o afirmado nos capítulos anteriores sobre os propósitos desta dissertação, veremos que o objetivo primordial da mesma é o estudo da **interação entre os três sujeitos (I., G. e J.), a respeito da linguagem escrita**, sendo que a aprendizagem da escrita viria como consequência destas interações.

Porém, os dados nos revelam momentos em que a preocupação de I. está muito mais voltada para o ensino da escrita do que para a interação ocorrida entre os três sujeitos, acerca da escrita. Ou seja, I. esquece o objetivo primeiro da pesquisa - a interação entre os sujeitos - trazendo o outro, professora alfabetizadora, que deve ensinar.

O episódio a seguir revela as práticas constituídas por I. em suas experiências passadas. Neste momento I. traz a professora que ignora as singularidades de G., levando-a a concordar com suas ideias: I. não consegue abandonar o papel de professora "certinha" e passa um sermão em G., quando esta nega-se a escrever algo que lhe foi proposto. Vejamos:

[II] (22/08/92, AT, GD)

(...)

I.: Ah, G.!... Por que você faz isso?

*Toda vez que você depara com
um problema que acha difícil,
você foge! Você já percebeu
isso?... Lembra da bexiga lá na
escola? Se você tivesse desistido
da primeira vez que não
conseguiu encher, não teria
aprendido a encher bexiga!...
Concorda comigo?*

G.: Tá... concordo!...

I.: G., vamos conversar sério.
*Olha pra mim um pouquinho... ó,
se toda vez que a gente fizer
alguma coisa que a gente não
sabe e a gente corre, a gente não
vai aprender nada na vida!... Tem
que fazer assim, ó: eu não sei;
agora é que eu vou acertar
porque eu vou aprender! Com a
bexiga, você não sabia encher
ontem, lá na escola... hoje, você já
aprendeu! A mesma coisa
aconteceu com o sal: você
acertou! (NUMA SITUAÇÃO EM
QUE G. ESCREVEU ESTA
PALAVRA) A gente não pode
fugir das coisas. Se a gente
fugir, a gente não vai aprender
nunca!*

Os episódios [I] e [II] nos remetem às idéias de Ana Luiza B. Smolka, a respeito das práticas de alfabetização existentes nas salas de aula. Para mim, ambos os exemplos parecem marcar a prática institucionalizada pela escola, denominada por Smolka "*tarefa de ensinar*". Vejamos porque isto acontece.

Smolka (1988) afirma acreditar que a alfabetização (aquisição do letramento) implica a leitura e escrita como momentos discursivos. Assim, esta autora defende que o próprio processo de aquisição se dá numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução e interação. Portanto, ao analisar as relações existentes no contexto pedagógico escolar, subsidia-se no conceito de "formações imaginárias" de Pecheux (1969), onde entram em jogo as relações de lugares e antecipações por parte do emissor com relação ao "outro" interlocutor. Em outras palavras, o locutor "imagina" antecipadamente o lugar de seu ouvinte/interlocutor.

Smolka, transpondo tais antecipações para o contexto pedagógico, levanta questões, a meu ver, importantíssimas: "(...) quem é essa criança que eu falo? Quem eu acho que ela é do ponto de vista do professor que sou? Que imagem se fazem mutuamente professor e aluno? Que lugar ocupam e que posições assumem? Qual é o ' lugar ' a eles atribuído no sistema de representações sociais (na instituição escola)?" (Smolka, 1988, p.30).

Smolka vai, então, ao contexto escolar em busca de respostas a estas questões. E no percurso da análise das situações cotidianas escolares, esta autora "flagra", nestas situações, a existência de uma "inculcação" pedagógica, ou seja, o aluno tem a ilusão de que aprende e o professor tem a ilusão de que ensina.

A partir desta observação Smolka sente a necessidade de distinguir *tarefa de ensinar* de *relação de ensino*. Considera, então, a *relação de ensino* como constitutiva nas interações sociais; e a *tarefa de ensinar* como algo já constituído pela escola.

Segundo Smolka (1988), a escola, através da tarefa de ensinar (tarefa instituída, imposta socialmente) baseia-se na relação de ensino, mas a distorce. Ou seja, através da tarefa de ensinar a escola acaba por romper com a relação, produzindo, assim, a ilusão: apodera-se, mas não se apropria.

Assim, como afirma Smolka, "a ilusão e o disfarce acabam sendo produzidos, não pela constituição da relação de ensino, mas pela instituição da tarefa de ensinar". (Smolka, 1988, p.31).

Conclui a autora que uma proposta de trabalho pedagógico vista, sobretudo, pelo prisma teórico e político, deve alicerçar-se a partir da relação de ensino e não da tarefa de ensinar.

Tais considerações levam-me a muitas indagações sobre os dados desta dissertação: Nos dados nela analisados, o discurso predominante é o da

investigadora? Ou G. e J. se colocam discursivamente de forma ativa? Onde são salientes as "imagens" constituídas pelos sujeitos nesta pesquisa específica? O trabalho realizado entre os três sujeitos com relação à aquisição da escrita sustenta-se numa relação de ensino ou numa tarefa de ensinar? Ou ainda: estes dois momentos não estariam presentes neste trabalho?

Em princípio, diria que nenhuma dessas questões é pertinente no contexto desta pesquisa, uma vez que o objetivo da mesma é ampliar a discussão do estatuto teórico dos dados singulares e verificar como acontece o processo de interação entre os seus participantes.

Todavia, se os dados desta pesquisa foram coletados com o intuito de verificar a interação entre os sujeitos que dela participam, estes questionamentos não podem ser evitados.

Mas respostas concretas a estes questionamentos ora levantados só poderão se efetivar através da continuidade da análise dos dados coletados. Vamos a eles.

Analisemos três momentos de uma atividade de "ditado"³ sugerida por J.. I. concorda com a sugestão, com a condição de que cada uma dissesse algo para as outras escreverem.

Primeiro momento - J. ditando:

[III] (J., 9;1.26, 06/08/92, AT, GD)

³ As atividades de "ditado" passaram a fazer parte do "corpus" desta pesquisa por sugestão de J. (atividade freqüente na escola). Gostaria de deixar claro que tenho consciência de que esta atividade, além de ser uma das práticas mais tradicionais da alfabetização, é, para muitos professores, uma forma eficaz de avaliar palavras dominadas e reforçar a ortografia do aluno. Por não concordar com este uso do "ditado" é que pretendo contextualizar as atividades de "ditado" ocorridas durante a coleta dos dados desta pesquisa. Elas, conforme já esclarecido, passaram a fazer parte do "corpus" por sugestão de J.. De minha parte, procurei fazer com que tais atividades de "ditado" ocorressem de uma forma mais interessante e natural. Afinal, há situações em que o ditar "palavras" faria sentido (por exemplo, anotar recados ditos por telefone, anotar lista de compras do supermercado dita por outra pessoa, etc.). Nestes três momentos que ora serão apresentados, mesmo que a sugestão de J. se apresente carregada das intenções de ditado realizadas na maioria das escolas, para I. o que interessava é que cada uma dissesse algo para as outras escreverem. Assim, as atividades de "ditado" ocorridas neste trabalho foram realizadas no sentido de escrever nomes de colegas, escrever nomes de histórias e/ou personagens de histórias conhecidas, escrever nomes de brinquedos/brincadeiras preferidas, escrever bilhetes, fatos ocorridos cotidianamente, etc.. Concluindo, gostaria de esclarecer que, para mim, a ocorrência de tal atividade teve o objetivo de proporcionar a J. e G. um desafio para escrever.

1- J.: *Eu sou a J. Eu vou ditar pra duas pessoas, uma que é pra I. e outra que é pra G..*

2- I.: *Qual é a primeira palavra?*

3- J.: *MORANGO.*

4- I.: *MO RAN GO*
(PRONUNCIANDO
DESTACADAMENTE). *Vamos tentar escrever, G.? Cada uma escreve o seu. Eu vou escrever o meu aqui.*

5- G.: *MO RAN...*
(PRONUNCIANDO
DESTACADAMENTE AS
SÍLABAS E ESCRREVENDO
AO MESMO TEMPO).

6- I.: *Não precisa escrever rápido, não. Eu também tô pensando, aqui... MO RAN RAN... GO* (DESTACANDO AS SÍLABAS PARA ESCRREVER).
Pronto pode ditar outra.

8- I.: *Hum! Tá ótimo! INGLÊS.*
Vamos ver: IN GLÊS
(ESCRREVENDO AO MESMO TEMPO).

7- J.: *IN GLÊS* (DESTACANDO AS SÍLABAS).

9- J.: *LA PES DE COR*
(DITANDO A TERCEIRA PALAVRA).

10- I.: *Vamos colocar o nome na frente de quem ditou pra nós.*
Primeiro quem ditou foi a J.

11- G.: *Eu não sei escrever o nome dela. Só vou fazer isso.*

12- I.: *Escreve do jeito que você*

sabe

13- G.: (MOSTRA COMO
ESCREVEU O NOME DA
IRMÃ): JOAC

14- I.: *Isso!*

Antes de qualquer análise mais específica do episódio acima, faz-se necessário esclarecer que esta atividade ocorreu no primeiro encontro gravado em áudio-tape. As duas irmãs ficaram muito empolgadas com a gravação. J. queria gravar tudo; num determinado momento diz, eufórica: *I., posso gravar minha leitura?* G., não querendo deixar por menos, diz: *Eu posso assim, ó: "Colégio Novaera..."* (colégio em que estudava).

Daí o fato de, antes de iniciar o ditado, elas informarem ao ouvinte quem ditava, identificando, assim, a voz gravada: *Eu sou a J.. Eu vou ditar pra duas pessoas, uma que é pra I. e outra que é pra G.* (J., t.1, primeiro momento); *Agora vai ser a G.. Eu vou ditar pra I. e pra J.* (G., t1, segundo momento); *Agora, eu vou ditar pra vocês. Agora é a I. que vai ditar pra G. e pra J.* (I., respectivamente, t.1 e t. 4, terceiro momento).⁴

Há algo interessante de ser analisado nestes turnos. Vejamos: Quando J. vai se identificar diz assim: "Eu sou a J.. Eu vou ditar pra I. e pra G.(...)". Assumindo-se como sujeito (Eu sou) ela se identifica. Quando G. vai falar diz: "Agora vai ser a G.. Eu vou ditar pra I. e pra J.". Observemos que só depois da primeira frase é que G. se assume como sujeito. Ela não diz: "Agora sou eu-G. que vou ditar, ela diz: "vai ser a G.".

É muito interessante que esse "Agora vai ser a G.", vai se refletir em I.. Ou seja, I. que está no jogo da investigadora e da professora, diz: "Agora eu vou ditar pra vocês" (t.1, terceiro momento). Ocorre que havia o estabelecimento de uma regra de gravação e, portanto, uma regra específica nesta interação (em [III], [V] e [VII]), de dizer o nome, identificar-se. I., porém, não cumpre (no t.1) a regra que ela mesma propôs. Com isto é possível concluir que cada interação em sua singularidade constitui suas próprias regras. Este é um exemplo claro de uma regra que foi se constituindo na negociação específica para esta interação. Só posteriormente é que I. lembra a

⁴O segundo e o terceiro momento estarão sendo analisados a seguir, respectivamente, episódios [V] [VII].

própria regra e diz: "Agora é a I. que vai ditar pra G. e pra J.. Posso?" (t.4, terceiro momento). Neste momento I. também assume o papel professoral, o que demonstra que o "outro" é altamente constitutivo do "eu", inclusive, um outro enquanto função.

Em [III] se reafirma a monopolização dos turnos por parte de I. durante toda a atividade. Ela direciona as ações de J.: *Qual é a primeira palavra?* (t.2); *Pronto. Pode ditar outra.* (t.6)

I. deposita toda sua atenção em G.; dirige-se diretamente a J. apenas nos momentos de pedir a ela que ditasse uma nova palavra. Mesmo quando demonstra satisfação por J. ter ditado a palavra INGLÊS (t.8), não se dirige diretamente a J.; apenas demonstra uma satisfação geral. Isto ocorre pelo fato de I. estar preocupada com a aprendizagem de G.. Tenta, então, incentivá-la a escrever: *Vamos tentar escrever, G.?* (t.4). Para incentivar G., I. age como alguém que precisa pensar para conseguir escrever a fim de tranquilizá-la.: *Não precisa escrever rápido, não. Eu também tô pensando, aqui...* (t.6); *Escreve do jeito que você sabe.* (t.12).

Por saber que pode escrever do jeito que sabe, G., em muitos momentos, ao invés de demonstrar insegurança em produzir, demonstra estar consciente de suas possibilidades e limitações ao escrever, do quanto já é capaz de fazer e do quanto precisa aprender. Exemplo disto é quando I. lhe propõe que escreva o nome de J. na frente das palavras que havia escrito (t.10). G. em vez de se esquivar da proposta demonstrando insegurança (como já havia feito algumas vezes), adverte I. sobre o que considera possível escrever: *Eu não sei escrever o nome dela. Só vou fazer isso.* (t.11). Com isso, G., dentro daquilo que seu processo de constituição sobre a escrita já lhe permite, escreve o nome de sua irmã da forma que lhe foi possível: JOAC. (t.13).

Por outro lado, a certeza de G. de que pode escrever do jeito que sabe vem sempre acompanhada da aprovação de I.. G. só escreve, à sua maneira, o nome de sua irmã quando tem a "permissão" de I. para produzir uma escrita própria: *Escreve do jeito que você sabe.* (t. 12).

Algo semelhante havia ocorrido minutos antes, quando se preparavam para escrever o ditado: mais uma vez, G. tem o aval de I. para escrever a palavra DITADO do jeito que sabe (t.4):

[IV] (G., 9;1.26, 06/08/92, AT, GD)

1- I.: *No meu eu vou escrever
aqui: "ditado".*

2- I.: (MOSTRA A PALAVRA
DITADO QUE ACABARA DE
ESCREVER EM SUA FOLHA).

3- G.: (RAPIDAMENTE
MOSTRA SUA PALAVRA -
DIDIO - E DIZ): *Ditado
diferente.*

4- I.: *Cê fez um ditado diferente,
né?*

5- G.: (CONTINUA TODA
PROSA E QUERENDO IMPOR-
SE NA SITUAÇÃO): *Não
copia... lá na minha escola, sem
passar na lousa, copia!*

6- I.: *Eu vou colocar a data de
hoje! Hoje é dia seis de agosto,
que é oito, de noventa e dois.
Coloca a data, aí.*

7- G.: (G. FAZ SUSPENSE
SOBRE ALGO QUE
CONTINUAVA
ESCREVENDO).

8- I.: *O que cê tá escrevendo, G.?*

9- G.: *Colégio...*

É como se G. necessitasse de uma confirmação de alguém que sabe mais que ela (no caso, I.) para firmar-se em sua escrita.

A este respeito, são pertinentes as idéias de Vygotsky (1984) sobre a mediação.

Parafraseando este autor, diria que a zona de desenvolvimento proximal apontada por ele, pode ser ilustrada a partir destes exemplos ora analisados.

Quando G. consegue escrever, à sua maneira, as palavras DITADO (DIDIO) e JORDANA (JOAC), demonstrando estar consciente do quanto já sabe fazer, seu desenvolvimento real está estabelecido; e as trocas que se deram/darão no campo da zona de desenvolvimento proximal entre ela e os "outros" mais experientes (neste caso, I. e J.), influenciaram/influenciarão decisivamente no avanço de sua constituição da escrita.

Assim, segundo Vygotsky, quando se trata da questão da aprendizagem, o sujeito que está aprendendo estará sempre na zona do desenvolvimento proximal.

Deste modo, parece que quem o estabelece como estando em tal zona é a imagem do mediador mais experiente. Sendo assim, a noção de zona de desenvolvimento real (aquilo que a criança faz sozinha) e aquilo que ela pode e deve aprender é a imagem do mais experiente, daquele que estabelece tal lugar para o sujeito que está aprendendo.

Admitindo a existência dessas zonas da forma estabelecida acima admite-se, de igual modo, que o lugar do sujeito aprendiz será estabelecido pela imagem do outro mais experiente. Ou seja, o direcionamento é dado por ele uma vez que é ele quem faz a imagem do que a criança já sabe e do que é preciso aprender (e que ele vai ensinar).⁵

Em [IV], observe que o turno 5 reflete as relações que G. estabelece entre a escola e as atividades realizadas em nossos encontros. Esse "não copia" é uma advertência à I. e à J., pois agora que ela está escrevendo o que sabe, não é para copiar. Com esse "lá na minha escola, sem passar na lousa, copia", G. faz referência ao lugar de aprender a escrever (na minha escola) e à situação em que, geralmente, essa "aprendizagem" se daria - situação em que se espera cópia (passar na lousa). Só que "sem passar na lousa" seria de se esperar que não houvesse cópia, que se deve escrever sem copiar. Neste momento estávamos escrevendo, cada uma em sua folha de papel. Utilizamos a lousa no momento da reescrita das palavras ditadas (atividade que será apresentada posteriormente). A fala de G. soa estranha. Pode-se levantar duas hipóteses que tentariam explicá-la: a) esse "sem passar na lousa" seria um "se passar na lousa", o "sem" sendo utilizado pelo "se" condicional. Afinal, trata-se da fala de uma criança, ainda em processo de aquisição da linguagem oral e,

⁵ Agradeço a colaboração do professor João Wanderley Geraldi pela contribuição dada nesta discussão.

relembrando a história de G., uma criança que teve/tem problemas de audição e poderia estar utilizando o "sem" pelo "se" que ouve na fala adulta. Para verificar, seria necessário considerar a situação em que G. se utiliza de estruturas condicionais o que foge aos objetivos desta dissertação; b) uma segunda hipótese seria a de que G. deixou de dizer um "não" antes do último "copia" ("sem passar na lousa, não copia"), deixando-o subentendido; afinal, sua fala se abre com um enfático "não copia" e ela quer, com ele, marcar uma diferença entre a situação escolar de cópia (da lousa) e a situação vivenciada (de escrita em folhas, individualmente). Aqui G. tenta definir os lugares: as atitudes tomadas na escola e as atitudes tomadas nos encontros realizados com I..

Quando I. questiona G. sobre o que estava escrevendo e que ela não queria mostrar, o outro - escola reaparece (t.7 e 8) através da palavra colégio (t.9). É impressionante o quanto o outro escola persegue G.. É como se ambos (escola e G.) tivessem feito um pacto. Esta submissão de G. à escola é muito clara numa situação em que estávamos às voltas com o livro DIA E NOITE (Mary França e Eliardo França⁶). O texto fala sobre atividades realizadas durante o dia e atividades realizadas durante a noite. I., aproveitando-se, lança a pergunta: Você gosta mais do dia ou da noite? Por quê? Atentemos para a resposta de G.: (...) *Eu gosto mais de estudar... pra prova...* Nesta mesma ocasião, quando I. chega numa parte do texto que dizia "à noite se pode sonhar", propõe que contem um sonho. Eis o sonho de G.: (...) *Eu estava sonhando numa escola. Na escola eu estava estudando!... pra prova... pra um monte de coisa!*

A impressão que temos é que este sonho, muito mais que um sonho tranquilo, é um terrível pesadelo. Além disso, é bem provável que G. tenha sido influenciada também por I.: ela pode ter relacionado escola, ditado, escrever, perguntas de I., dificuldades escolares... e, preocupada com "o que o "outro" (investigadora) iria pensar", sente a obrigação de demonstrar interesse por coisas relacionadas à escola.

J., tomando como referência o desenvolvimento de G., fica muito à vontade diante de qualquer proposta de produção escrita, pois enquanto a irmã "erra", ela só "acerta". J. assume a posição de quem realmente sabe, de quem

⁶ Coleção GATO E RATO, editora Ática, 1985.

não enfrenta nenhuma dificuldade para escrever. Assume, então, o papel de professora: ao ditar, por exemplo, INGLÊS pronuncia destacadamente as sílabas (t.7); ao ditar LÁPIS DE COR, pronuncia as sílabas destacadamente, hipercorrigindo-se ao dizer a última sílaba da palavra lápis - PES, que deveria ser PIS. (t.9 do primeiro momento). Por outro lado, observemos que J. só pronuncia destacadamente depois de I. ter usado a fala staccato repetindo "*morango*"; que J., inicialmente, havia pronunciado "*morango*", sem destacar as sílabas. Segundo parece, é a "professora" que transpõe na fala staccato de I., utilizada numa situação de ditado que desperta a professora em J..

Estes dois turnos (t.8 e 9) nos remetem a Bakhtin (1974). Segundo ele, a consciência lingüística é essencialmente social. E é através desta consciência social que o sujeito firmar-se-á individualmente. Em seus próprios termos, "a palavra do outro" se transforma, dialogicamente, para tornar-se 'palavra pessoal-alheia' com a ajuda de outras 'palavras do outro', e depois, 'palavra pessoal'(...) (Bakhtin, 1992, p.405).

Assim, para Bakhtin ocorre um "esquecimento paulatino dos autores, depositários da palavra do outro". (1992, p.406).

São palavras deste autor:

"A palavra do outro torna-se anônima, familiar (numa forma reestruturada, clara); a consciência se monologiza. Esquece-se completamente a relação dialógica original com a palavra do outro: esta relação parece incorporar-se, assimilar-se à palavra do outro tornada familiar (tendo passado pela fase da palavra 'pessoal alheia'). A consciência criadora, durante a monologização, completa-se com palavras anônimas. (...) Depois, a consciência monologizada, na sua qualidade de todo único e singular, insere-se num novo diálogo (daí em diante, com novas vezes do outro, externas). Com frequência, a consciência criadora monologizada unifica e personaliza as palavras do outro, tornadas vezes do outro anônimas (...)" (Bakhtin, (1992, p. 406).

Ora, numa relação de interação triádica ou diádica não há só três ou duas pessoas. Na verdade, o "outro" que constitui J., cuja origem ela já perdeu mas de que, às vezes, tem consciência, está presente nas interações. Neste exemplo, quando J. assume a função de professora que está ditando, ela tem consciência da origem que a constitui como quem diz do jeito que diz. Então, o que ela diz é uma palavra alheia que diz como própria num movimento de constituição de sua própria subjetividade. Assim, na análise de interações interlocutivas, mesmo triádicas (ou diádicas) não se pode dizer que só existem ali as pessoas fisicamente presentes. É seguramente o que está demonstrado mais uma vez nas palavras de Bakhtin (1974): este autor afirma que o enunciado nada mais é que um elo de uma cadeia complexa de outros enunciados. Ele afirma que "cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte" (Bakhtin, 1992, p. 291). Em [III], quando J. dita INGLÊS e LÁPIS DE COR é visível a presença dos ecos dos "outros" não apenas como um eco que se estabelece; tem-se, na verdade, o outro e a sua própria palavra, ou seja, a sua palavra é alheia.

Os "ecos", ou seja, a presença de muitos outros estão, assim, claramente apresentados neste dado de J..

Isto nos leva a perceber que pensar uma interação do tipo descrito neste exemplo como uma relação diádica ou triádica apenas, é, até certo ponto um pensar inocente, pois a troca interativa não é uma troca só de duas ou três pessoas. Na verdade, as relações interlocutivas envolvem um movimento de muito mais "outros", convocados a atuar nelas.

Acho pertinente retomar o fato de as atividades de "ditado" serem adotadas nas nossas interações por sugestão de J.. Esta atividade sempre foi vista pela investigadora como oportunidade de se dizer algo para se escrever, com o objetivo de proporcionar oportunidades de se escrever. Será que J. propõe esta atividade com este mesmo propósito? Penso que J. escolhe propor um "ditado" com o intuito de mostrar sua "superioridade" na produção escrita (ela sabe e a irmã não); afinal, na escola, a maioria das crianças que enfrentam dificuldades para escrever acham esta atividade muito difícil, preferindo, após a correção da professora, copiar da lousa. Com isso, J. estaria

deixando claro para I. a distância que a separa de sua irmã no que diz respeito à aprendizagem da escrita.

A seguir, será analisado o segundo momento de atividade de "ditado" sugerida por J..

Segundo momento - G. ditando:

[V] (G., 9;1.26, 06/08/92, AT, GD)

1- G.: *Agora vai ser a G. Eu vou ditar pra I. e pra J. (COMEÇA A DITAR): UM.*

2- I.: *Um. É a primeira?...
Primeira palavra?*

3- G.: (BALANÇA A CABEÇA AFIRMATIVAMENTE).

4- I.: (VAI PRONUNCIANDO EM VOZ ALTA E ESCRREVENDO AO MESMO TEMPO A PALAVRA UM).

5- G.: (QUANDO VÊ COMO I. ESCRREVE, INTERROMPE): *É pra fazer o UM assim,*
6. (ESCREVE O NÚMERO 1).

6- I.: *Ah, mas eu estou escrevendo com letra. Tem problema? Pode ser, professora?*

7- G.: *Ah...* (NUM TOM DE NÃO CONCORDÂNCIA).

8- I.: *Então, eu vou escrever em letra e, depois, eu coloco o número na frente. Pode?*

9- G.: *Tá bom... pode*

10- I.: *Um... U... Tem U, né?*

11- G.: *Tem. Cê não sabe
número?*

13- G.: *Penso. (DITA A
SEGUNDA PALAVRA): DOIS.*

15- G.: *É. Eu tô fazendo assim, ó:
dois, quatro, seis...*

17- G.: *Quatro, seis, dois um,
décimo, oitavo,
nonononono...(BALANÇANDO
A CABEÇA, DANDO A
ENTENDER QUE NÃO
QUERIA CONTINUAR O
ASSUNTO).*

19- G.: *Pode, pode, pode.*

12- I.: *Eu sei, mas eu tenho que
pensar, né! Cê num pensa?*

14- I.: *Dois? (EM TOM DE
QUESTIONAMENTO).*

16- I.: (APONTA AS
PALAVRAS DITADAS POR J.,
QUE HAVIA ESCRITO EM SUA
FOLHA E DIZ): *Ah, cê não quer
ditar nenhuma palavra assim
também? (ASSIM COMO J. QUE
HAVIA DITADO OUTRAS
PALAVRAS QUE NÃO
APENAS NÚMEROS) Só assim?
Dois?*

18- I.: *Ah, certo! Dois. Eu posso
escrever em letra e depois
colocar em número, também?*

20- I.: *Porque eu quero aprender
dos dois jeitos, né?*

21- G.: (PERCEBE A NÃO
PREOCUPAÇÃO DOS QUE
ESTÃO ESCRIVENDO EM
PROTEGER SUA ESCRITA, E
RECLAMA): *Não pode*

mostrar... pra ninguém...!

(PARA DITAR A TERCEIRA
PALAVRA, G. DÁ UMA
JUSTIFICATIVA): *Agora eu vou
pular, tá. Vou pulando...*

QUATRO

23- G.: (ENQUANTO OBSERVA
AS OUTRAS ESCRIVEREM A
PALAVRA, QUESTIONA I.
SOBRE O NÚMERO DE
PALAVRAS QUE CADA UMA
DEVERIA DITAR): *Por que que
é três palavras?*

24- I.: *Cê qué ditar mais uma?*

22- J.: (RECLAMA): *Espera, G.!*

25- J.: *Ah!...* (EM TOM DE
RECLAMAÇÃO).

26- I.: *Depois eu deixo você ditar
outra. Então, mais uma prá G. e
depois, a J. dita mais uma.*

27- G.: (ANTES DE DITAR A
QUARTA PALAVRA COMEÇA
A CONTAR NOS DEÇOS): *Um,
dois, três, quatro, cinco, seis,
sete, oito, nove, dez,
onze...DOZE. Dá doze. DOZE.*

28- I.: *Doze.* (PRONUNCIANDO
EM VOZ ALTA).

29- G.: *É assim, ó.* (ESCREVE O
NÚMERO 12).

30- I.: *Ah, você fez o número. Eu posso copiar teu número, aí?*

31- G.: *Pode!*

32- I.: *Eu só copio o número, mas daí eu vou escrever em letra, tá bom?*

33- G.: *Tá bom! (SILÊNCIO) Cé num sabe, número?*

34- I.: *Eu sei... Ó, G., eu também tenho que pensar! Não é só você, não!*

35- G.: *Eu sei, eu sei.*

37- G.: *(FICA SEM JEITO).*

38- I.: *Quem não consegue? (TENTANDO AMENIZAR A SITUAÇÃO ESTABELECIDA).*

36- J.: *(NESTE ÍTERIM, J. OLHA PARA O QUE G. HAVIA ESCRITO NO DITADO E NÃO ESCONDE SEUS SENTIMENTOS): Ah... tadinha dela... Ela não consegue...!*

39- J.: *Ela só consegue colocar isto. (APONTANDO PARA O QUE G. HAVIA ESCRITO: OIOMGIANA - AIGIOEGIR - REAGIOEGR - SENDO QUE J. HAVIA DITADO RESPECTIVAMENTE: MORANGO - INGLÊS - LÁPIS DE COR).*

40- I.: *Tá ótimo! Assim tá bonito!*

Fica bastante claro que G. traz consigo a "imagem" de que não sabe escrever, o que lhe causa muitos constrangimentos. Além do mais, esta "imagem" acaba por levá-la a um sentimento de incapacidade de produzir através da escrita e, conseqüentemente, sente medo de errar, medo de perder.

Esta insegurança, este medo de errar já é demonstrado por G. antes mesmo de começarem o ditado proposto: enquanto iniciavam a atividade, J. diz eufórica: *Ah! Eu adoro!* I. dirige-se a G.: *E você, G.?* Ela responde pouco à vontade: *Adoro...* Percebendo o mal estar de G., I. diz: *Adora ou gosta um pouquinho?* G. responde: *Eu gosto um pouquinho...* Ouvindo esta resposta, J. faz questão de salientar ainda mais sua "afeição" pela atividade: *Eu gosto mais.* I., porém, procura dar apoio a G., dizendo: *Não é porque a J. adora que você precisa adorar, tá, G.?*

Juntamente com a expressão "gostar mais" de J., transparece seu sentimento de maior capacidade de produção que o de G.. De fato, se as produções de G. forem tomadas como referência, as produções de J. demonstram que ela se encontra num momento diferente do processo de aquisição da escrita. Isto, além de fazer com que J. sinta-se muito à vontade perante qualquer proposta de produção escrita, produz-lhe também a "imagem" do seu sucesso e do insucesso da irmã. As expressões *Eu gosto mais* e *Ah! Eu adoro*, reforçam o que dissemos anteriormente sobre as intenções de J. ao propor a atividade de "ditado", a saber, mostrar a I. o distanciamento de seu saber com relação ao saber de sua irmã. Não é qualquer um que "adora" fazer ditado; para fazê-lo com sucesso é preciso saber muito...

Esta posição de J. é bastante clara em [V] quando, ao ver a escrita que G. havia produzido (OIOMGLIANA para MORANGO; REAGIOEGR para BORBOLETA), não consegue disfarçar sua compaixão: *Ah, tadinha dela... Ela não consegue...!* (t.36); *Ela só consegue colocar isto.* (t.39).

Um outro momento em que fica muito clara esta "imagem" de J. sobre os seus conhecimentos e os conhecimentos de sua irmã, ocorre numa ocasião em que I. explicava a G. que o posicionamento das letras naquilo que se pretende escrever, não é aleatório. Para explicar isto, I. toma uma das palavras que ela própria (G.) havia escrito - RATO; escreve as letras desta palavra de forma salteada, numa folha; em seguida, passa a formar outras palavras utilizando apenas estas letras salteadas, porém, variando a posição destas letras nas palavras que estavam sendo escritas. Resultou que algumas das palavras formadas puderam ser lidas ("dava para ler": tora, ator, etc.), e

outras, não (oatr, raot). Com isso, I. quer mostrar a G. que não basta "jogar" qualquer letra para escrever, é preciso saber qual a posição correta de cada uma delas. J., que ouvia/observava a conversa, inicia o seguinte diálogo:

[VI] (J., 9;5.14, 24/11/92, AT, GS)

1- J.: *Eu vou falar uma coisa,
mas vocês vai me xingar. Eu
juro que vai!...G, você precisa
melhorar muito ainda, menina!*

2- G.: *Ah,... você é muito
burra!... Você num tá xingando
eu?! Eu já tô melhorando viu,
menina!*

3- I.: *A G. que está na primeira
série precisa melhorar muito.
Mas você J., que está na
segunda, tem que melhorar
muito também para ir pra
terceira, quarta, quinta,
oitava...*

4- J.: *Eu já aprendi tanta
coisa!...*

5- I.: *É, mas não o suficiente.
Cada pessoa tem um patamar. A
G. tem que melhorar muito, sim.
Mas você também. Não pense
que você já aprendeu tudo o que
tinha que aprender, não...*

6- J.: (MANTÉM SUA
POSIÇÃO CITANDO AS
COISAS QUE SABIA FAZER):

*Não, olha, eu já aprendi
problema, conta... olha o tanto
de coisa que eu já aprendi!*

7- I.: *Algumas pessoas sabem
umas coisas, outras pessoas
sabem outras coisas...*

8- J.: *Não... eu quis dizer que ela
tem que melhorar na letra...*

9- I.: *Mas a letra dela tá bonita,
não tá?*

10- J.: (OLHA PARA A LETRA
DE G. E DIZ) *Não sei...*

Mas a argumentação de I., na tentativa de convencer J. de que G. sabe, perde sua sustentação. Afinal, quando I. questiona G. por estar ditando apenas números, reforça ainda mais a "superioridade" que J. faz questão de demonstrar. Não apenas pelo questionamento em si, mas pelo questionamento acompanhado de "assim também", pois por trás destas palavras está subentendida uma comparação com o desempenho da irmã "assim também como J."(em [V], t.16).

Ao mesmo tempo que G. demonstra acreditar na "imagem" de sua incapacidade de produção, deixa transparecer em certos momentos que essas "imagens" não são permanentes, ou seja, há momentos em que G. deixa transparente sua capacidade de produzir, de criar. Ela, para resolver o "problema de ter que escrever", cria, inteligentemente, estratégias por vias que lhe são conhecidas e seguras. Na escolha daquilo que deveria ditar para as companheiras escreverem, G. procura o que lhe dá segurança: ela não apenas dita os numerais (UM, DOIS, QUATRO e DOZE - respectivamente, t. 1, 13, 21 e 27), mas exige de quem escreve que não utilize letras para escrever, mas, sim, o próprio símbolo numérico (estes, ela "sabia escrever"). E quando percebe que as companheiras estão utilizando letras para escrever o que ela estava ditando, impõe sua exigência: *É prá fazer "um" assim, ó* - escrevendo o número 1 (t.5); *É assim, ó* - escrevendo o número 12 (t.29).

É muito grande o apego de G. às situações que lhe dão segurança na resolução dos problemas estabelecidos. Ela lança mão de estratégias o mais variadas possível. No caso do ditado do numeral DOZE, por exemplo (t.27), ela cria uma estratégia muito interessante ao contar os números nos dedos até

chegar no doze, dando a impressão de que este lhe era muito familiar, ou seja, o doze ela conhecia.

Procurando manter a segurança de que necessita para conseguir participar de igual para igual com as outras no ditado, G., a princípio, nega qualquer negociação a respeito da forma de escrever o que estava sendo ditado por ela (t. 7). Só depois que I. propõe a utilização das duas formas de escrita (letra e número) é que G., não totalmente convencida, aceita: *Tá bom... pode.* (t.9).

Isto novamente nos remete aos argumentos de Smolka (op. cit.) sobre as "ilusões" criadas por professores (papel de ensinar) e alunos (papel de aprender) no contexto pedagógico. Em [V], é possível perceber que G., com uma imagem pré estabelecida sobre I. - **que sabe e, por isso, ensina** - põe em dúvida esta imagem, após presenciar I. (t.10) soletrando em voz alta como que tentando descobrir como se escrevia UM, ao mesmo tempo que solicitava sua reflexão, perguntando: *Tem "u", né?* Esta desconfiança de G. sobre o saber de I., manifesta-se: *Cê num sabe número?* (t.11 e 33). Como I. (que sabe e ensina) não sabe os números se até ela - G. (que "não sabe") o sabia? Ou seja, G. manifesta a "ilusão" de que "quem ensina já sabe tudo". Então, por que I. não sabe?

Após questionamento de I. sobre o segundo numeral que havia ditado - DOIS (t14), G. procura "camuflar" sua estratégia de ditar apenas o que conhece, tentando justificar sua opção: *Eu tô fazendo assim, ó: dois, quatro, seis...* (t.15).

Porém, percebendo que não convencera I., cria uma estratégia emergencial na tentativa de destruir esta desconfiança e colocar um ponto final no questionamento: *Quatro, seis, dois, um, décimo, oitavo, nononono...* (t.17). Neste momento, G. precisa mostrar sua força, precisa mostrar que sabe o que está fazendo. Portanto, impressionar I. dizendo os números nas ordens cardinal e ordinal poderia ser uma boa saída, além de que o "nononono..." demonstrava que G. era capaz de continuar dizendo os números (sabia além do que havia dito), ao mesmo tempo que encerrava ali o assunto.

A falsa idéia de que G. não havia se incomodado com os questionamentos de I. fica transparente quando ela, antes de continuar o ditado, tenta justificar-se, procurando convencer I.: *Agora eu vou pular, tá?... Vou pulando... QUATRO.* (t.21).

G. gosta da posição que está ocupando no momento em que dita para as companheiras. Ali, os papéis se invertem: G., ao invés de ter que escrever (posição não confortável para ela), diz às outras o que deve ser escrito. A tarefa difícil/árdua de escrever não é dela, mas sim das outras. G. gosta tanto do lugar que está ocupando que, enquanto observa as outras escreverem, questiona I., dando a impressão de querer continuar nesta posição, ditando mais: *Por que é três palavras?* (t.23). Ela, então, usa e abusa o máximo que pode da posição que está ocupando neste momento: exige das outras o que constantemente lhe é exigido: *Não pode mostrar pra ninguém...!* (t.21).

Por outro lado, I. insiste em continuar monopolizando a situação, procurando, a todo custo, manter a atividade "organizada". Ela faz questão de deixar marcadas, ordenadamente, as palavras que estão sendo ditadas. E já que G. não demonstra preocupação com esta "organização", I. o faz: *É a primeira?... Primeira palavra?*(t.2)

Mas esta atitude de I., de assumir o papel do outro marcado pelos "vícios professorais", não é permanente. Ela também se movimenta em direção a outro papel - o daquele que tenta quebrar as "manias" cartilhescas de ensinar, bem como os métodos mecanizados que as acompanham. Este comportamento é revelado por I.:

- Nas vezes em que pronuncia em voz alta o que está escrevendo a fim de atingir G.. Agindo desta forma, I. quer mostrar a G. a importância de se "refletir" sobre o que se está pretendendo escrever, que para escrever uma palavra é preciso que se atente à sua estrutura, ou seja, não basta saber quais letras usar, é necessário saber também a posição de cada uma dessas letras.(t.4,10,28,34);

- Quando consegue negociar com G. o uso das letras, além dos números, para escrever as palavras. Não apenas pela negociação em si, mas por ter conseguido demonstrar a G. (sutilmente e, portanto, sem coibi-la) que quando queremos escrever algo as letras são imprescindíveis. (t.6,8,18,20,30,32).

Analisemos, a seguir, o terceiro e último momento da atividade de "ditado" sugerida por J.:

Terceiro momento - I. ditando:

[VII] (06/08/92, AT, GD)

1- I.: *Agora, eu vou ditar pra
você.*

2- G.: *É a J.! Eu já ditei quatro!*

3- J.: (DITA A QUARTA
PALAVRA - BORBOLETA)

4- I.: *Agora é a Iva que vai ditar
pra G. e pra J. Posso dizer umas
palavras?*

5- G.: *Pode!*

6- J.: *Pode!*

7- I.: *Deixa eu pensar uma
palavra...Tampa que ninguém
pode copiar! (PARA
GARANTIR QUE G.
ESCREVESSE SOZINHA) É...
CA BE LO.*

8- G.: (VAI PRONUNCIANDO
AS SÍLABAS DESTACADAS E
ESCREVENDO AO MESMO
TEMPO).

9- J.: (ESCREVE EM
SILÊNCIO).

10- I.: *Pronto? Vamos ver
outra...Deixa eu pensar numa
coisa... A MA RE LO*

11- G.: (USA A MESMA
ESTRATÉGIA DA PALAVRA
ANTERIOR).

12- I.: *AMARELO. Tem que ver se
a letra que vocês tão colocando é
aquela que vocês tão falando.*

SILÊNCIO

13- I: *Vou ditar outra... é...
ó, falem devagarinho pra
você perceberem a letra
que eu tô falando... CA VA
LO.*

14- G.: (PRONUNCIA E
ESCREVE AO MESMO
TEMPO O CA). *Va... va de
vaca... (ESCREVE VA E
COMPLETA A
PALAVRA).*

15- I: *Escreveram? Eu vou
ditar a última.*

16- G.: *Ah, chega.*

17- *Esta é a última, é a
quarta... BO NE CA.*

Em [VII] fica reafirmado que o interesse de I. está voltado para a aprendizagem de G.. Ela é alvo de toda sua preocupação, de todo seu interesse: quando quer que G. escreva "sozinha" e "sem copiar" (t.7); quando repetidamente insiste para que observem o que estão escrevendo (t.12 e 13), não é J. que está querendo atingir, mas sim, G.. Isto é tão óbvio que J. escreve todas as palavras ditadas por I., com participação praticamente nula nas discussões, escrevendo-as em silêncio, isolada das companheiras.

Reafirma-se, também, a I. professora. Observemos: I., ao assumir o papel de investigadora que transcreve os dados, comenta que G. pronuncia as sílabas destacadas. Não diz, por outro lado, que também pronuncia destacadamente as sílabas (t.7, 10, 13, 17). Esta forma de agir de I. demonstra a luta travada entre a I. professora e a I. investigadora. No momento em que ocorreu a atividade, ou seja, quando I. dita as palavras, é a I. professora que age (sílabas): acontece uma espécie de "apagamento" da I. investigadora. Já nos momentos posteriores, ou seja, na transcrição do episódio, é a I. investigadora que fala mais alto: justifica seu comportamento através dos comentários entre parênteses: "*para garantir que G. escrevesse sozinha*" (t.7). Em momento algum I. coloca-se na mesma posição de G., ou seja, I. sílaba porque está

"preocupada com a aprendizagem de G." (como se silabar fosse condição para se escrever sozinha). G. soletra porque está influenciada pelos métodos cartilhescos escolares... E I. não?

É curioso que I., apesar de silabar (no momento da ocorrência do episódio), faz questão de discutir exaustivamente (no momento da análise), na nota de rodapé, deixando claro que esta iria ser "outra" atividade de ditado, ou seja, nomes de palavras significativos e conhecidos, com a idéia de que existem situações em que as palavras são ditas em forma de listas, situações em que é possível que se diga o que se irá escrever...

Parece interessante fazermos um paralelo entre o comportamento de G. no episódio [V] e no episódio [VII]. Em [V], a posição assumida por G. não era a de escrever, mas sim, a de dizer às outras o que deveria ser escrito. Em [VII], por outro lado, G. passa a ocupar a posição inversa: ela deve escrever o que lhe dizem para ser escrito. Observemos que G, agora, ao contrário da posição "confortável" ocupada anteriormente (em [V]), ocupa a posição que considera por demais desconfortável. Por isso, ela procura se livrar desta tarefa "espinhosa", tentando convencer I. a romper com o combinado entre elas, quebrando a regra sugerida por ela mesma que queria, então, ditar mais; quando I. vai ditar a quarta palavra ela diz: *Ah, chega.* (t. 16).

E, a partir destas convivências interativas, as relações de lugares e as antecipações são criadas pelo sujeito em relação ao outro - interlocutor com quem interage. Neste sentido, é possível perceber que J. e G. estabelecem uma imagem de I. neste jogo de lugares ocupados pelo outro. G. passa a idéia de que está vendo I. como aquela que se preocupa com seu aprendizado e avalia seu desempenho. Em várias ocasiões exigiu de I. uma avaliação: *Pronto. Pode por um certo, aí.* (G., 9;5.17, 24/11/92, AT); *Eu tô de parabéns, né?* (G., 9;10.17, 24/04/93, VT).

Observemos, a seguir, a reescrita de duas das palavras ditadas por J. (em [III]) e que foram escritas por G. - MORANGO (original: OIOMGLANA) e BORBOLETA (original: REAGIOEGR). Os originais foram escritos em folha de papel e a reescrita foi realizada coletivamente numa lousa. Vejamos como ocorre a reescrita dessas duas palavras:

[VIII] (06/08/92, AT, GD)

Reescrita de MORANGO:

1- I.: *Vamos fazer esta lição igual
lá na escola a professora faz.*

2- G.: *Eu vou apagar*
(QUERENDO APAGAR O QUE
HAVIA ESCRITO).

3- I.: *Não, não. Não apaga nada
ainda, não. Só vamos ler, não é
pra escrever nada ainda. Então,
preste atenção. A primeira
palavra que a J. ditou pra mim e
pra você, G., foi MORANGO,
MO RAN GO. Qual é a letra que
tem no MO... MO...? É o "eme",
né, G.? Você lembra do "eme"?*

4- G.: *Eu sei, eu vou fazer.*
(ESCREVE MO)

5- I.: *Ah, esse é o MO, o "eme" e
o "o". Isso mesmo! Mas a J.
ditou MORANGO. Que mais que
tem, que ela ditou?*

6- G.: (TENTA OLHAR NA
FOLHA DE I. PARA VER
COMO ESTAVA ESCRITO).

7- I.: *Não... em vez de ficar
olhando o que tá feito, faça o
seu...*

8- G.: *É o "ã"*

9- I.: (ESCREVE - O
DEIXANDO ESPAÇO PARA
ACRESCENTAR A LETRA QUE
PRECEDE O A NESTA
PALAVRA). *Agora, o que tem
junto com o "ã" pra ficar
RAN? ...RA, RI, AMO RA...*

10- J.: *É o "erre".*

11- I.: *É o "erre"! (ESCREVE O
R ENTRE O MO E O A).
É o "erre" que eu escrevo
RODRIGO, RATO... Aqui tem
uma letra que é o "ene" pra ficar
MORAN: GO... MORAN...*

12- G.: (COMPLETA): GO

13- J.: (COMPLETA): GO

14- I.: *Agora, como é que a gente
escreve o GO?*

15- G.: *É o "ô".*

16- I.: *Muito bem! É o "ô"
(ESCREVENDO O O NO
QUADRO DEIXANDO ESPAÇO
PARA ACRESCENTAR A
LETRA QUE FALTA NA FALA
DE G.). Agora, que letra que vem
junto com o "ô", G? Olha, se eu
falar só com o "ô" fica MORAN
...O ou MORANO.
O que eu coloco aqui (NO
ESPAÇO DEIXADO) pra ficar
MORANGO?... De GATA,
GOTA...*

17- G.: *De GOTINHA! Eu sei! É o
"gê"!*

18- I.: *É o "gd"!*

19- G.: *Deixa que eu escrevo!
(ESCREVE O G)*

20- I.: *Agora, G., olha como você
escreveu MORANGO?* (PEDE
QUE G. OBSERVE O QUE
HAVIA ESCRITO E O QUE FOI
ESCRITO COLETIVAMENTE
NO QUADRO E PERGUNTA):
O que aconteceu aqui?

21- G.: *Nada!* (SEM JEITO).

22- I.: *Você escreveu
MORANGO?*

23- G.: *Não.*

24- I.: *E você não sabe escrever
MORANGO?*

25- G.: *Sei, sei!*... (ESCREVE A
PALAVRA CORRETA
PRÓXIMO DA PALAVRA
ORIGINAL).

26- I.: *Agora leia pra mim, G.*

27- G.: *MORANGO.*

Em [VIII], a presença do outro escola permanece (os três participantes nestas interações estão sócio-historicamente envolvidos com escola). Agora, quem traz a escola para a discussão é I.: *Vamos fazer esta lição igual lá na escola a professora faz.* (t.1).

Como pode ser percebido, I. movimenta-se entre dois papéis distintos:

- o da professora "séria" que precisa ensinar e para que isto ocorra, precisa manter o controle da situação;

- o da companheira que, além de aprender interativamente, também ensina.

No turno 3, estes dois papéis são vividos por I.: quando ela adverte G. para que não apague a escrita original dando ênfase aos "nãos", ao "só vamos", ao "não é pra", ao "nada ainda", é o outro-professora que se apresenta. Há também os turnos 23 e 24, para os quais a resposta de G. "Sei, sei!..." (t.25) revela o lado "chato", insistente de I.: aquele que dá as famosas "lições de moral" (vide [II]).

Por outro lado, quando I. diz para G. não apagar o que escreveu, demonstra estar valorizando o produzido por G., mesmo que não totalmente correto. I. trabalha a questão do valor epistemológico do erro, nesta interação, através da proposta para que seja feita uma comparação da escrita coletiva do quadro com a escrita original de G.. Com esse processo, I. fornece a G. a oportunidade da auto-avaliação, da auto-correção, da verificação da diferença. Através desta interação I. mostra que apesar de não estar trabalhando com o "erro", tem uma postura perante o mesmo.

Em [VIII], I. se apresenta em "dupla personalidade": na primeira, impõe-se com todos os "nãos" possíveis, impossibilitando qualquer reação de G. (t.3,7); e na segunda, procura trazer G. para a discussão fazendo perguntas (t.3,5,9,14,16); valorizando o que ela faz (t.5,16); tentando mostrar que não havia uma única palavra para se relacionar com as letras que se pretendia escrever, e sim muitas outras (t.11 e 16); insistindo para que G. passe a acreditar em seu potencial encarando suas dificuldades (t.20,22,24).

Este segundo papel assumido por I. é também bastante saliente na reescrita de BORBOLETA, que será apresentada a seguir. Ela continua com os questionamentos na tentativa de trazer G. para o interior das discussões (t.3,5,16,20,24,28,30); além de negociar quando G. pede que "ande mais devagar", deposita toda sua confiança na criança, incumbindo-a de continuar falando (t.10); procura acrescentar mais conhecimentos quando vai além da pronúncia do fonema que está sendo escrito, perguntando a G. qual era o nome da letra que o representava (t.20); continua insistindo para que G. não faça relação de uma única palavra com as letras que pretende escrever (nas cartilhas tradicionais é assim que acontece - ex.: o "bê" de "barriga" é o coringa para qualquer "b" que possa ser escrito), pronunciando outras palavras iniciadas com aquela letra (t.18,34,39). Além do mais, quando I. soletra e relaciona as sílabas soletradas com palavras conhecidas e variadas, ela está destacando elementos importantes da função das letras para G., bem como indicando como este conhecimento se organiza. Vejamos:

[IX] (06/08/92, AT, GD)

Reescrita de BORBOLETA:

1- I.: *Vamos pegar uma outra
palavra. Vamos pegar
BORBOLETA.*

2- G.: "Ó".

3- I.: (CONFIRMA E ESCRIVE
O NO QUADRO). *E a outra?*
Oha, BOR BO... (CHAMANDO
A ATENÇÃO PARA A
SEGUNDA SÍLABA- BO).

4- G.: *LE!*

5- I.: *LE! E o que vai?...LE...*

6- G.: *É o... "ê"!*

7- I.: (CONFIRMA E ESCRIVE
O E AO LADO DIREITO DO O).

8- G.: *Depois do "ô" vem o "bo".*

9- I.: *BORBOLETA.*

G.: *Não! Faz devagar!*

10- I.: *Então, tá. Vai falando
você.*

11- G.: *BO.*

12- I.: (ESCREVE O BO ENTRE
O O E O E).

13- G.: *BO... BO... BO...*

14- I.: *De BOR.*

15- G.: *BOR...BO...L...LE, LE!*
De Leila!

16- I.: *Leila! Que letra vai com o
"ê", então? (ATÉ O MOMENTO
ESTAVA ESCRITO OBOE)*

17- G.: *Vai o "ê"!*

18- I.: *O "ê" já está aqui...L:E...*
De Leila, lápis, laranja...

19- G.: *Já sei, já sei, já sei! (VAI
AO QUADRO E ESCRIVE O L
NUM LUGAR ALEATÓRIO).*

20- I.: *Isso! Como é o nome dessa letra?*

21- G.: (FICA EM SILÊNCIO POR ALGUNS SEGUNDOS)

22- I.: *É o "ele". (ESCREVE-O AO LADO ESQUERDO DO E)*

23- G.: *De Lili!* (NOME DA SUA PROFESSORA DA PRIMEIRA SÉRIE).

24- I.: *E agora, ó. O que é que vem?...BOR BO LE ...*

25- G.: *TÁ! De Tales* (COLEGA DA ESCOLA).

26- I.: *De Tales! Então, escreve o TA*

27- G.: (ESCREVE O T AO LADO DIREITO DO E)).

28- I.: *Vamos ver: BORBOLETA. O que está faltando com o "i", para ficar "ia"?*

29- G.: (PRONUNCIA EM VOZ ALTA O TA E DIZ): *É o A.*

30- I.: *Meu Deus! Vtu como você sabe? Agora, leia comigo (ESCREVENDO O A APÓS O T. LÊ: O BO LE TA E DIZ): Tá faltando alguma coisa prá ficar BOR BO LE TA. Você sabe. É só você pensar!*

31- G.: (PENSA UM POUCO E DIZ): *TA*

32- I.: *O "ta" já está aqui. O problema é no "bor". Olhe, BOR, BO...*

33- G.: *BO... BO...*

34- I.: *De bolo, bola, bolacha...*

35- J.: *De barriga...*

36- G.: *É o "bé" de Betina!*
(PERSONAGEM DA NOVELA)

37- I.: *Isso! De Betina!*

38- G.: (PENSA E DIZ): *"pê"!*

39- I.: *Ai é o "pê" de pato,
pipoca...*

40- G.: (VAI AO QUADRO,
ESCREVE O B ANTES DO
PRIMEIRO O E DIZ): *É o "bé"
de bebê.*

41- I.: *Isso! (VAI FALANDO E
ESCREVENDO AO MESMO
TEMPO A PALAVRA
BORBOLETA. QUANDO
CHEGA NA ÚLTIMA SÍLABA-
TA, G. INTERROMPE):*

42- G.: *TA de Tales.*

43- I.: (COMPLETA A
PALAVRA COM O R
INTERMEDIÁRIO DANDO
EXPLICAÇÕES SOBRE SUA
FUNÇÃO NAQUELE CASO, E
PEDE QUE G. OBSERVE SUA
ESCRITA ORIGINAL
COMPARANDO COM A
ESCRITA DO QUADRO).

Se observarmos como G. escreveu a versão original das palavras MORANGO (OIOMGIANA) e BORBOLETA (REAGIOEGR) veremos que ela faz uso de seqüências de letras que já sabe e que lhe dão mais certeza de acerto. Ela usa seqüências de letras que pertencem a nomes conhecidos: o GI de seu próprio nome, e do nome de sua mãe; o ANA de seu próprio nome, do

nome de sua professora, do nome de sua outra irmã. G. escreve RE inicial do nome de sua mãe, e todas as demais letras estão relacionadas a algum outro nome conhecido.

G. sabe que a capacidade de ler/escrever é muito valorizada na sociedade (isto lhe é cobrado na escola, em casa, nos encontros com I, etc.). Portanto (assim como I.), ela movimenta-se entre duas direções conflitantes:

- a obrigação/necessidade de aprender a ler/escrever para realizar-se socialmente;
- o sentimento de incapacidade de consegui-lo.

G. convive com este impasse assumindo-se ora como capaz, ora como incapaz. Ela assume a incapacidade, por exemplo, em [VIII], na reescrita de *morango*:

- quando percebe que com a reescrita (na escola, ver quem errou e quem acertou) das palavras, tornar-se-ão públicas suas dificuldades, procura se proteger com a tentativa de apagar o que havia escrito sozinha, procurando "esconder-se" (t.2). Afinal, ela não quer perder sempre.

- quando, com medo de errar, duvida de sua capacidade de acertar e tenta copiar de I. (t.6).

Por outro lado (e conforme já afirmado), G. muitas vezes demonstra sua capacidade de acertar. Em [IX], na reescrita de *borboleta*, G. nos prova isto através do acerto. (t.4, 6,19,23,27,29,36,40). Aliás, é muito interessante a relação que G. faz com as outras palavras para escrever o que pretende: em [VIII] - *É de gotinha! Eu sei! É o "gê"!* (t.17); em [IX] - *De Leila* (t.15), *de Lili* (t.23), *de Tales* (t.25,42), *É o "bê" de bebe* (t.40).

Além das relações feitas entre o que se deveria escrever com nomes conhecidos/vivenciados cotidianamente, há aquelas relações com nomes que, muito provavelmente, estão sendo (ou foram) vistos nas atividades escolares. Por exemplo, o "go" de "gotinha" - nome de um personagem muito evidenciado nas escolas durante as campanhas de vacinação contra Paralisia Infantil; o "be" "de barriga" e "bê" de "bebê" - palavras-chave presentes nas cartilhas de alfabetização. Aliás, G. diz antes do *bê de bebê* (t.40), *bê de Betina* (t.36). Mas o que a faz lembrar da letra b é o *bebê* da cartilha. G. se utiliza das palavras "gotinha" e "Tales" repetidas vezes durante a coleta dos dados. É como se ela tivesse que passar sempre por elas para chegar ao "go" e ao "ta"; como se "gotinha" e "Tales" representassem um "outro" que permite a

G., segmentar e escrever "go" e "ta". Esta conclusão é tirada em [VIII]: I. tenta aumentar as possibilidades de relação com "outras" palavras - "gata", "gota"... (t.16). Isto faz com que se remeta à "palavra-mestra" conhecida, "gotinha" (t.17). I. tenta avançar acrescentando o nome da letra: *É o "gê"* (t.18). G., sem dificuldade, o escreve (t.19).

Em princípio, a movimentação de G. entre o medo e a ousadia, entre o erro e o acerto, pode levar à interpretação de que G. não tem firmeza nem numa coisa, nem noutra. Ou seja, que G. não consegue sair do lugar em sua tentativa de aquisição da escrita.

Não concordamos, porém, com essa interpretação. Pelo contrário, acreditamos que é justamente neste movimento de idas e vindas, de ousadias e "recuos" que G. opera com, na e sobre a linguagem, constituindo assim, sua própria trajetória em busca da produção escrita.

Desta forma, assim como sustentam Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad (1992), é impossível ver, nos dados de G. (ou em qualquer outro dado de escrita), estágios ou fases do desenvolvimento sob forma de continuidade linear, mas um caminho não idêntico a todos os sujeitos e que é percorrido no processo de seu desenvolvimento nas mais diferentes direções.

Como sabemos, a criança, ao chegar na escola, já encontra um modelo (único) pré - estabelecido de "bom aluno" e, conseqüentemente, um juízo de valor pré - formulado do perfil do "bom" escritor/leitor. Assim, será bem sucedido na sociedade aquele aluno que corresponder/enquadrar-se ao modelo padronizado. Os que não corresponderem a este modelo estipulado pela escola serão considerados problemáticos, com alguma deficiência em seu desenvolvimento. Para este modelo de escola, não há lugar para alunos "problemáticos"; eles são **diferentes**; o diferente nega o padronizado e, portanto, deve ser colocado de lado.

Com relação a este modelo padronizado da escola, J. não teve/tem nenhum problema; sempre foi uma "boa aluna", correspondendo satisfatoriamente ao que lhe era/é exigido. É, portanto, ajustada socialmente. Mas por que com G. as coisas não acontecem da mesma forma? Com ela não poderia ser diferente. Afinal, ela é gêmea idêntica de J. e, por isso mesmo, seu desempenho deve ser **igual** ao da irmã. É bem verdade que existem diferenças entre as pessoas... Aliás, o grande problema pedagógico enfrentado pelos professores sempre foi o de trabalhar com classes **muito heterogêneas**... Seria muito mais fácil trabalhar com classes **homogêneas**, pois assim as

dificuldades dos alunos seriam "as mesmas" e não seria preciso variar tanto as atividades... Que as pessoas são diferentes ninguém nega... mas, gêmeas idênticas diferentes?... Como isto é possível?

Apesar de ser esta a conclusão de muitos, com G. as coisas não ocorrem/ocorreram da mesma forma que com J.. Ao contrário de sua irmã, G. não corresponde ao que a escola/sociedade imagina. Ou melhor, G. apresenta um perfil de aluno **diferente** do padronizado; ela trilha outros caminhos, caminhos estes estranhos/desconhecidos pela escola, "difíceis de serem resolvidos".

Ficam, assim, complicadas as relações de G. com a escola, pois não havendo na escola lugar para o diferente, nela não haveria/há, conseqüentemente, lugar para G.. G., então, não se ajusta aos padrões social e escolar; carece de tratamento especial.

Diante do exposto, não é preciso muito esforço ou de muitas explicações para entendermos os motivos da insegurança, do medo, das "imagens" de incapacidade constituídas por G.. É justamente por este motivo que acreditamos no potencial de G.. Para nós, a diferença de G. não significa deficiência.

A análise de como acontece o processo de interação entre os sujeitos participantes desta pesquisa permite detectar as diferentes rotas dos sujeitos envolvidos e a rota de ensino que inspira a participação de I. nos processos interativos.

A partir de uma conversa entre I., G. e J. sobre pessoas consideradas queridas e especiais, I. propõe a escrita do nome de algumas destas pessoas. Vejamos como I. e G. dialogam/interagem enquanto escrevem FELIPE (colega especial de G.):

[X] (G, 22/08/92, 9;2.12, AT, GD)

1- G.: *Eu sou a G. Estou em V. G.*

S., Estado de São Paulo.

FELIPE, tem "pê"?

2- I.: Tem o "pê", é claro.
Pergunta se tem alguma outra
letra em FELIPE, pra mim.

3- G.: Tem "iê"?

4- I.: FE LI PE. Não tem "iê".

5- G.: O "ê"?

6- I.: Tem! Duas vezes, G. / Tem em
FE, no início. E em PE, no final.

7- G.: O "cê"?

8- I.: Não, porque o "cê" você
escreve em Camila, cavalo...não
tem, né?

9- G.: "chi"?

10- I.: A gente fala FELICHI? ...
Não tem nada desse barulho em
FELIPE.

11- G.: CHINÊS!

12- G.: Mas tem em FELIPE?

13- G.: Não... LATA!

14- I.: LATA?... Tem o L...
(PRONUNCIANDO O
FONEMA) de L : ATA, em
FELIPE?

15- G.: Não.

16- I.: Tem! Qué vê, ó: LA TA, FE
LI PE. Tem ou não tem?

17- G.: Tem.

18- I.: G., FELIPE... o que que
tem no começo?

19- G.: O "pê".

20- I.: O "pê", daí seria PELIPE.

21- G.: É assim, ó (ESCREVE NA
FOLHA O F).

- 22- I.: *Isso! É o mesmo que eu escrevo FACA, FABLANA, FÁBIO, não é? Quem que vai junto com o "éfe" de FELIPE, pra ficar FE, hein, G.?*
- 23- G.: *É o "ê".*
- 24- I.: *Agora, o que que vem depois do FE...FE LI...*
- 25- G.: *É o "i".*
- 26- I.: *O "i"! ...Quem que tá junto com o "i" pra ficar LI...?*
- 27- G.: *O "pê".*
- 28- I.: *Dai fica PI... fica FEPI; (SILÊNCIO)... L:I... que escreve LATA, LUANA. Será que o "éle" não é antes do "i"? Coloca o "éle" antes do "i".*
- 29- G.: *(ESCREVE O L).*
- 30- I.: *Agora, PE... como é que é o PE? Que letra que vai junto com o "pê" pra ficar PE?*
- 31- G.: *O "ê".*

O episódio [X] remete-nos novamente às idéias de Smolka a respeito da distinção feita por esta autora entre tarefa de ensinar e relações de ensino no contexto pedagógico.

" da forma como tem sido vista na escola, a tarefa de ensinar adquire algumas características (é linear, unilateral e estática) porque, do lugar em que o professor se coloca (e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento; pensa que possui e pensa que sua tarefa é dar conhecimento à criança. (...) Desse modo, o professor tende a monopolizar o espaço da sala de aula: seu discurso predomina e se impõe". (Smolka, 1988, p.31).

A escola (através de suas práticas pedagógicas), optando pela tarefa de ensinar de forma estática e unilateral, vê a linguagem como algo transparente, fácil, desconsiderando que a aquisição da escrita pela criança pode ser algo extremamente complexo, algo não tão fácil e transparente quanto se imagina que ela seja.

A respeito desta falsa transparência da escrita, Luciane Manera Magalhães (1994)⁷, ao discutir sobre *a distância entre o adulto letrado e a criança alfabetizanda*, analisa a forma opaca da criança compreender a escrita no início do processo de alfabetização, contrapondo a esta compreensão a visão do adulto letrado que, ignorando o momento de constituição da escrita pela criança, vê esta escrita como algo transparente. O adulto letrado age como se a relação entre ele e a criança fosse simétrica: como se a escrita, para ambos, tivesse o mesmo significado.

A referida autora afirma que durante o processo de constituição da linguagem escrita ocorrem dois momentos: respectivamente, o momento da *opacidade* (quando a criança ainda não foi transformada pela representação simbólica da escrita) e o momento da *transparência* (quando a criança já constituiu o sistema de representação simbólica da escrita)⁸.

Para Magalhães:

⁷Na dissertação de mestrado sob o título *O papel do adulto no processo de constituição da linguagem escrita pela criança*, a referida autora discute, em um de seus capítulos, o papel do adulto letrado e interlocutor da criança, fisicamente presente nas situações de escrita, no contexto escolar.

⁸Segundo Magalhães, os termos *opacidade* e *transparência* vêm sendo utilizados por Cláudia T. G. de Lemos em palestras, encontros e seminários.

"Enquanto a criança encontra-se na opacidade parece ser impraticável manter, com o adulto letrado, uma relação dialógica 'simétrica' (leia-se harmônica, no que diz respeito à escrita). Isto porque o adulto está imerso no mundo da escrita e, conseqüentemente, não é capaz de se ver fora dele: justamente pelo fato de ter sido transformado pelo simbólico que a escrita representa". (1994, p. 31)

Ainda sobre este assunto, Bakhtin (1929) afirma que, ao contrário do que a escola imagina, a linguagem está longe de ser transparente e fácil; privilegiar o social é privilegiar a história... e como a própria história, a linguagem é confusa, complexa. E enquanto produto do movimento, da história, ela resiste a uma sistematização rígida.

Segundo Bahhtin (1929), se privilegiamos a interação entre os sujeitos (locutor e receptor), não podemos reduzir o ato de descodificação (compreensão)⁹ ao reconhecimento de uma forma lingüística conhecida e utilizada por seus membros. Para ele, "o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular (...) trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma". (Bakhtin, 1929, p. 93).

Ele afirma que tanto o locutor como o receptor (sujeitos pertencentes à mesma comunidade lingüística) não consideram a forma lingüística utilizada como sinal imutável/inflexível, igual para todos.

Desta forma, Bakhtin (op. cit.) ressalta a importância de não se confundir o processo de descodificação com o processo de identificação, pois são processos profundamente distintos. Segundo ele:

⁹ Para Bakhtin, "compreender é opor à palavra do locutor uma contra-palavra". (1992, p.132).

"O signo é decodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável). O sinal não pertence ao domínio da ideologia; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção no sentido amplo do termo". (Bakhtin, 1929, p. 93).

A meu ver, a partir desta observação de Bakhtin sobre a importância de não se confundir a descodificação com a identificação, é salutar que atentemos ao "alerta" deste autor e tomemos o cuidado de não fazermos das práticas pedagógicas o ensino de formas lingüísticas apenas como sinal imutável (o que geralmente ocorre). Pois como ele mesmo afirma, apesar da "sinalidade" e sua identificação existirem na língua (enquanto constituintes da língua como tal), "a pura 'sinalidade' não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já se constitui um signo, embora o componente de 'sinalidade' e de identificação que lhe é correlata seja real." (Bakhtin, 1929, p. 94).

Semelhante ao que acontece na escola, I., mais uma vez, deixa transparecer em [X] a escolha pela tarefa de ensinar, envolvendo-se, conseqüentemente, nesta falsa transparência da escrita. Neste momento, a crença nesta transparência acaba por impedir que I. tenha uma visão mais curiosa, inconformada, de "perplexidade", diante do processo de aquisição da escrita. Ocorre que, por conta desta insensibilidade de I. no que diz respeito ao quanto é complexo escrever, ambas (I. e G.) usam linguagens totalmente diferentes quando discutem sobre a escrita de FELIPE¹⁰ (mais especificamente, do turno 9 ao 28). Além do mais, observemos que no turno 14, a pergunta de I. pode ter levado G. a negar e, conseqüentemente, "errar"

¹⁰Segundo Magalhães (1994), é nos momentos destes diálogos sobre a escrita, ocorridos entre adulto letrado e a criança aprendiz que surgem "indícios da incapacidade de o adulto letrado conceber a criança como alguém que ainda não foi transformado pela escrita e, portanto, encontra-se na opacidade". (p.31).

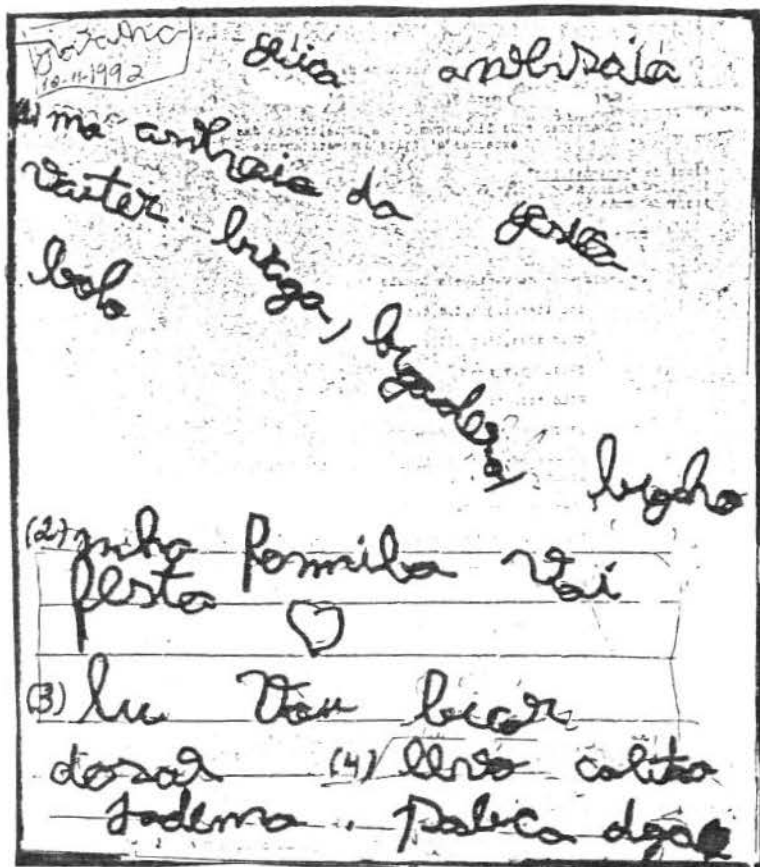
(t.15). Tanto que a afirmação de I.: *Tem! Qué vê, ó: L: A TA...*(t.16), exige uma única resposta de G. - a afirmação - independente do *Tem ou não tem?* (t.17).

Nesta situação descrita em [X], I. "imagina" (tem a ilusão de) que está ensinando G. a escrever (assume o papel atribuído à professora) e "imagina", da mesma forma, que G. está aprendendo. Porém, o que I. não percebe, no momento em que a atividade se realiza, é que sua fala é totalmente incompreensível para G.. Dá-se, assim, a impressão de que G., em vez de estar avançando no processo de produção da escrita, está retrocedendo.

Por outro lado, quando I. informa G. sobre o lugar das letras/sílabas na palavra (t.6), ou quando discorda das respostas de G. questionando-a sobre a existência de determinada letra/sílabas em FELIPE, está demonstrando como a escrita funciona, como a escrita é estruturada. A meu ver, neste momento, I. e G. estão interagindo em busca da constituição da escrita, ou seja, I. fornece um espaço (porque acredita na capacidade de G.) para que G. elabore, individualmente, seu conhecimento, porque não disfarça, mas informa G. sobre o funcionamento da escrita.

Do mesmo modo que I. informa G. sobre o funcionamento da escrita, as manifestações desta última - suas inseguranças, seus avanços, seus questionamentos, etc.- também apontam para I. a forma como G. está percebendo o processo de constituir escrita, indicando, deste modo, direções a serem seguidas. E assim, os sujeitos desta pesquisa vão, singularmente, constituindo suas próprias performances rumo ao domínio da escrita cada vez mais independente.

Vejam uma outra situação em que a interação entre os três sujeitos desta pesquisa é demonstrada. I., sendo informada por G. e J. sobre a festa de aniversário da prima, de que iriam participar, propõe a elas escreverem um texto sobre este acontecimento. A proposta inicial foi de que fossem escrevendo sozinhas e, apenas nas dúvidas, procurassem I. para ajudá-las. Segue texto original de cada uma delas:



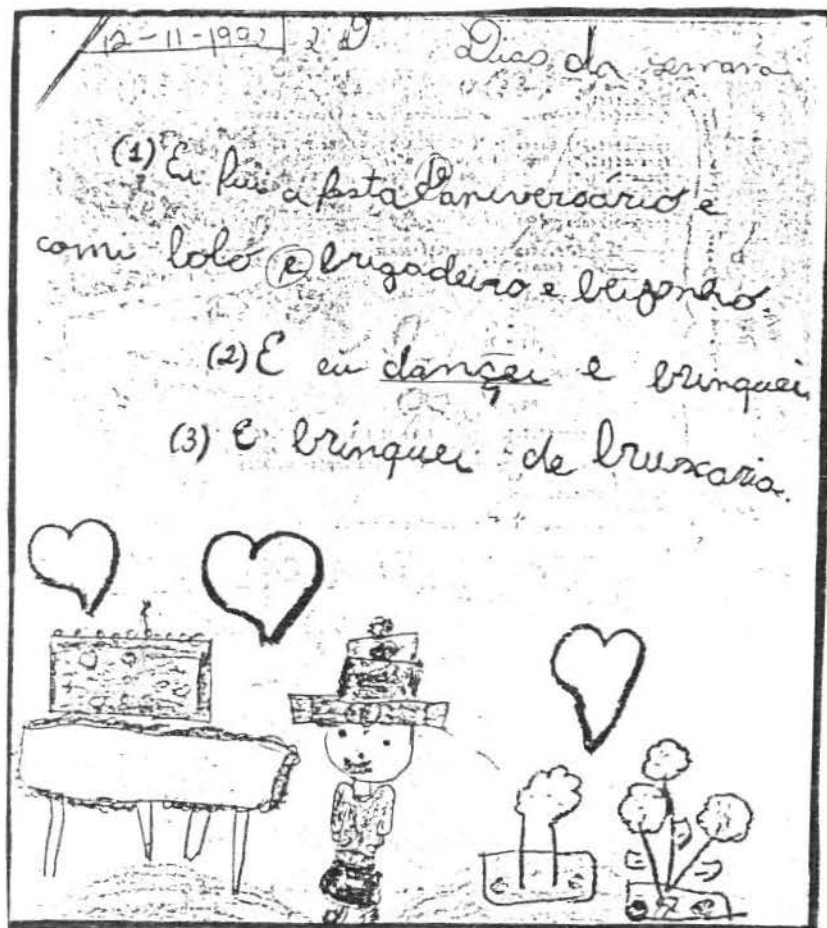
(1) "No aniversário da Gessica vai ter bexiga, brigadeiro, beijinho, bolo.

(2) Minha família vai na festa.

(3) Eu vou brincar, dançar.

(4) Eu vou convidar J. pra brincar de pega - pega."

(G, 9,5,2, 12/11/92, AT, GS)



(1) "Eu fui a festa de aniversário e comi bolo, brigadeiro e beijinho.

(2) E eu dancei e brinquei.

(3) E brinquei de bruxaria."

(J., 9,5.2, 12/11/92, AT, GS)

O que já é saliente e, ao mesmo tempo, interessante nestes textos, é que G. escreve seu texto no tempo verbal que expressa o futuro; J., por outro lado, escreve o seu texto no tempo verbal indicador de passado. Ou seja, enquanto G. vai à festa, J. já foi.

Na realidade a festa iria acontecer no futuro. J., já influenciada pela escola, narra como passado. E narrando como passado, ela está narrando sobre uma ficção. Narrando desta forma nos revela que o texto escolar não tem nenhum compromisso; e por isso mesmo ela se descompromete. Afinal, escrever sobre algo que vai acontecer é revelar intenções, desejos... é personalizar-se. E ela se refugia no espaço ficcional por intermédio da escolha do passado. J. está devolvendo, por escrito, o que a escola lhe disse, na forma como a escola lhe disse.

G., que ainda não aprendeu o jogo da escola, narra no futuro. Compromete-se mais, revelando sua própria palavra, suas próprias intenções, personaliza-se. Geraldi (1991), ao analisar a questão de produção de textos, aposta na "discussão relativa ao *sujeito* e seu trabalho de produção de discursos, concretizados nos textos"(p.135). Segundo ele, esta produção de discursos não obriga o sujeito a ter que criar o novo.

"A novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, é precisamente o fato de o sujeito *comprometer-se* com sua palavra e de sua *articulação* individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando ela não está consciente. (...) É a partir desta perspectiva que estabeleço, no interior das atividades escolares, uma distinção entre *produção de textos* e *redação*".
(Geraldi, 1991, p. 136).

Tomando a distinção proposta por Geraldi (1984) entre texto e redação¹¹, diria que a produção de G. é texto e a produção de J. é redação. Não quero menosprezar a produção de J.; quero deixar claro que J. é apenas

¹¹Segundo Geraldi, quando o aluno apenas "devolve" por escrito o que a escola quer, da mesma forma que ela disse, anulando-se como sujeito, "nasce a *aluno função*. Eis a *redação*.(Geraldi, 1984, p.123). Já, quando o aluno "ainda não aprendeu o jogo da escola: insiste em dizer a sua palavra"(op. cit.), não se *assujeita*; é dono de sua própria palavra. Aí está o *texto*.

mais uma vítima da escola e que é justo que se lhe devolva o direito de dizer por si própria.

Para tanto são pertinentes as palavras do autor ora citado:

" É devolvendo o direito à palavra - e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita que talvez possamos um dia ler a história contida, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas".

(Geraldí, 1984, p.124)

Apesar de J. ter procurado I. para sanar dúvidas e/ou confirmar o que havia escrito, foi G. quem obteve, mais uma vez, maior atenção de I.. Mesmo com o combinado (procurar I. apenas nos momentos em que queriam sanar dúvidas), G. demonstra necessidade de maior interferência por parte de I.. Interferências estas no sentido de mostrar a G. que escrever uma história-texto é diferente de escrever uma palavra-texto. A palavra-texto, mesmo que carregada de significado pelo contexto que a rodeia, é, na escrita em si, a escrita de uma única palavra, isto é, ela expressa a idéia (por exemplo, a palavra FELIPE expressa para G., um amigo querido). Já numa história-texto se escreve sobre um acontecimento, para cuja narração há necessidade de escrever um grupo de palavras que dão significado ao mesmo.

A este respeito, gostaríamos de deixar claro que o fato de a maioria dos exemplos aqui apresentados dizer respeito à escrita de "palavras" não quer dizer que tais palavras são, para os sujeitos desta pesquisa, desprovidas de significação. Estas "palavras" surgiram a partir de situações concretas vivenciadas pelos três sujeitos, não sendo, portanto, palavras impostas e descontextualizadas.

Um enunciado pode constituir-se de uma única oração ou palavra, uma única unidade da fala; o que interessa é a concretude de tais unidades, o conteúdo que as acompanha. Bakhtin (1974) afirma: "A significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal. É por esta razão que não só compreendemos a significação da palavra enquanto palavra da língua, mas também adotamos para ela uma atitude responsiva ativa". (op. cit., 1992, p.310).

Para Bakhtin, o essencial é o valor apreciativo dado à palavra através da fala viva. Ele chega a afirmar que "sem o acento apreciativo, não há palavra". (Bakhtin, 1990, p. 132). Segundo ele, o valor apreciativo da palavra é transmitido por intermédio da *entonação expressiva*¹² que os sujeitos falantes atribuem à palavra que está sendo dita.

Bakhtin (1974) defende que esta expressividade da palavra só poderá afetivar-se de fato a partir da realidade concreta que a envolve.

Assim, ele afirma:

" Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como *palavra neutra* da língua e que não pertence a ninguém; como *palavra do outro* pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como *palavra minha*, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade. Sob estes dois últimos aspectos, a palavra é expressiva, mas esta expressividade, repetimos, não pertence à própria palavra: nasce no ponto de contato entre a palavra e a realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real, que se atualiza através do enunciado individual". (Bakhtin, 1992, p. 313)

Não estamos, com isso, querendo nos esquivar da influência que as cartilhas tradicionais exerceram/exercem sobre I.. Pelo contrário, achamos, inclusive, que em [VII], a escolha de I. em ditar as palavras CABELO - AMARELO- CAVALO - BONECA, vem , sem dúvida, refletir a experiência

¹² Para exemplificar o uso da entonação expressiva, Bakhtin compartilha de um caso contado por Dostoievski (Bakhtin 1990, p.133). Em tal caso, seis operários pronunciavam, um de cada vez, determinada palavra, palavra esta, que se referia a algo que haviam conversado pouco antes. O mais interessante é que as seis "falas", apesar de serem efetuadas por uma única e mesma palavra, significaram diferentemente pelo suporte de entonação (expressividade) dado à palavra, cada vez que era pronunciada por cada um dos operários.

vivida por ela nos anos em que alfabetizou com cartilhas, nas quais a gradação das atividades para o elenco de palavras-chave é fator importante: vai das vogais e sílabas simples para as sílabas complexas. Ou seja, as "dificuldades da língua"- palavras de grafias diferentes para sons semelhantes, grafias iguais para sons diferentes, os dígrafos,... são apresentados apenas no final do período de alfabetização, pois se considera que no início deste período o aluno não está preparado para enfrentar tais "dificuldades".

Diante disso, é bem possível que, por trás desta escolha de I. em ditar "palavras simples", esteja uma preocupação muito mais marcada pela "tarefa de ensinar" do que pelas "relações de ensino".

Além disso, quando I. assume-se como professora escolhendo estas e não outras palavras para ditar, não as assume como palavras *neutras* porque estão impregnadas de ideologia escolar.

Apesar da presença do outro-professora, I. busca direcionar as atividades realizadas com as gêmeas pelas relações de ensino. Vejamos como isso ocorre. Na maioria das vezes, I. transcrevia cada encontro (gravado) logo após a ocorrência do mesmo. Assim, a cada transcrição realizada (encontro ocorrido), I., além de analisar as produções e o comportamento das gêmeas, analisava seu próprio comportamento, fazendo, assim, uma auto-avaliação como investigadora. Uma análise do movimento de I. demonstrará claramente as mudanças vividas por ela, durante o período da coleta dos dados¹³. I., consciente e/ou inconscientemente, vai mudando sua própria forma de tratar as atividades de escrita que sugeria: no início do trabalho da coleta, as sugestões de produções escritas feitas por I. eram mais concentradas na escrita de palavras; depois, a uma certa altura da coleta, já se percebe a escrita de frases; e, mais tarde, pode ser percebida a presença da escrita de frases, palavras e textos, alternadamente.

As interferências de I. na escrita do texto relatado por G., foram da seguinte natureza:

- Para dar o "arranque" inicial I. pergunta a G.: *O que você vai escrever sobre o aniversário da Géssica?*;

¹³ Para o leitor fica complicado perceber este movimento de I., uma vez que os dados ora apresentados representam uma pequena parte do "corpus" desta pesquisa. Numa visão panorâmica da coleta, esta caminhada fica bastante saliente.

- Após G. ter escrito "no aniversário (mo aniversário), I. pergunta: *No aniversário de quem, mesmo?* G. responde: *Da Géssica*, e escreve o "da". I. volta a perguntar: *E quem faz aniversário?*;

- Tentando instigar G. a escrever mais, I. faz perguntas como: *E agora? O que vai ter no aniversário da Géssica?; Além dessas coisas que vai ter pra comer, o que mais você vai fazer na festa?...*

Observemos, a seguir, algumas passagens que ilustram momentos interessantes ocorridos enquanto G. e J. escreviam o texto sobre o aniversário da Géssica,¹⁴ no exemplo:

[A] Logo no início da escrita do texto:

I.: *Vai escrevendo... o que você não souber, você pergunta, tá, G.?*
J.: *Se não saber algumas palavras, você escreve lá na lousa.*
I.: *Isso. Ou você pergunta.*
J.: (VAI AO QUADRO COMEÇA A ESCREVER A PALAVRA ANIVERSÁRIO E PERGUNTA): *Aniversário é assim, ó?*
I.: (VAI CONFIRMANDO EM VOZ ALTA CADA LETRA QUE J. ESCREVE NO QUADRO): *O "a", o "ene", o "i", o "vê", o "e", o "erre", o "esse", o "a", o "erre", o "i", o "ó"; acento agudo no "a" do "sa".*
J.: *É assim, então?*
I.: *É assim mesmo.*
G.: (OLHA PARA O QUADRO PARA COPIAR E DIZ): *Não apaga, não! J., dá licença!*
J.: *É bom a gente escrever na lousa, porque aí se tiver errado você fala que não é assim e aí apaga...*
G.: (QUANDO TERMINA DE COPIAR DO QUADRO, PERGUNTA A I.): *Por que que tem acento no "a"?*
I.: *Porque eu falo aniver sá rio. Eu falo bem forte. Agora, o que que você quer escrever sobre o aniversário da Géssica?*
(...)

[B] Num momento em que G. tentava escrever sobre as "guloseimas" que seriam servidas na festa de aniversário (G., linha 1):

(...)
I.: *Escreve aí, G... No aniversário da Géssica vai ter bexiga, vai ter bala...*

¹⁴ Tivemos oportunidade de gravar apenas algumas passagens desta atividade.

G.: *No... aniversário...* (FALANDO E ESCRREVENDO)

J.: (APROXIMA-SE PARA TIRAR DÚVIDA): *Ó, I., (LENDO) É bolo vírgula, brigadeiro e beijinho?*

G.: *Fica quieta, J.! Eu não consigo!*

I.: *É assim mesmo, J. (DIRIGE-SE PARA G. E PERGUNTA): No aniversário de quem mesmo, G.?*

(...)

J.: (APROXIMA-SE NOVAMENTE PARA PERGUNTAR SOBRE UMA PALAVRA QUE ESTAVA ESCRREVENDO- DANCEI) (J., linha 1): *I., dancei é com "esse" ou com "cê cedilha"?*

I.: *É com "cê", sem cedilha. (RESGATA A PERGUNTA FEITA PARA G.): O que que vai ter no aniversário da Géssica?*

G.: *Vai ter bexiga, beijinho, brigadeiro...*

I.: *Então, coloca aí ... vai ter... bexiga vírgula, brigadeiro vírgula, beijinho vírgula...vai escrevendo.*

G.: *O que que é vírgula?*

I.: *Vírgula é aquele sinalzinho que separa uma palavra da outra...Tá bom? Escreve que depois eu te ensino.*

(...)

[C] Quando I. instiga G. a escrever mais:

(...)

I.: *Você está a fim de ir pra festa, tá com vontade de ir?*

G.: *Hum, hum.*

I.: *Então escreva aí que você tá louca de vontade de ir pra festa... coloca um ponto aí e começa outra frase...*

G.: *Ah, eu sei, eu sei. Eu vou escrever "minha família já vai vim".*

I.: *Então escreve que sua família vai na festa.*

G.: (COMEÇA A ESCRIVER A FRASE PRONUNCIANDO EM VOZ ALTA): *MI ... é o "bê" e o "i".*

I.: *Não... daí fica BI. O MI é o de macaco, MIMI,...É o "eme" e o "i"!*

G.: *Ãh... lembrei... (ESCREVE-O).*

I.: *E, agora?... O NHA você sabe.*

G.: *É o "ene", "aga" e o "a". (ESCREVENDO).*

I.: *Isso! E agora continua escrevendo...*

(...)

I.: *Além dessas coisas que você vai comer na festa, que que você vai fazer lá?*

G.: *Brincá, dançá...*

I.: *Então escreve que você vai brincar e dançar...escreve porque eu sei que você vai dar o maior show! Eu sei que você dança pra caramba!*

G.: (DIRIGE-SE PARA A IRMÃ E PERGUNTA): *J., na festa da Géssica nós vamos brincar de pega-pega?*

J.: *Vamos.*

I.: *Escreve : eu... ou, então: nós vamos... Eu vou deixar você escrever sozinha... você vai falando e vai escrevendo, tá bom?*

Como pode ser observado, os episódios [A], [B] e [C] vêm consolidar o que pretendemos mostrar através dos dados apresentados neste trabalho, a saber, **como se constitui/constituiu o processo de interação entre os sujeitos desta pesquisa, a respeito da escrita.**

Talvez já nos seja possível apontar algumas respostas para as questões que nos propusemos responder ao final deste trabalho:

- Como cada uma das gêmeas se constitui num outro - interlocutor, no que diz respeito à escrita, para sua irmã?

- Como a investigadora se constitui num outro - interlocutor, em relação à escrita, para cada uma das gêmeas (uma vez que se encontram em momentos diferentes no processo de constituição da linguagem escrita)?

- Como cada uma das gêmeas se constitui num outro - interlocutor para a investigadora?

As passagens [A] e [B] vêm confirmar o quanto a participação de J. foi/é importante neste trabalho. É ela que, através de perguntas pertinentes ao que está escrevendo em seu texto, através de seu comportamento perante o ato de escrever, instiga a curiosidade de G. sobre a escrita. Existe entre J. e G. uma "cumplicidade" muito grande em tudo o que fazem; e, deixadas de lado as disputas cotidianas comuns entre todas as crianças, elas demonstram ter um laço de afetividade muito forte.

Assim, J., na medida do possível, dá pistas interessantes para I. sobre estratégias de como agir com G., ao ensiná-la a escrever. J. constitui-se, então, para I. como o "outro" que, conhecendo intimamente sua irmã, aponta-lhe rumos de ação, fornece-lhe subsídios. Por exemplo, I. ao relacionar palavras cotidianas com letras ou sílabas que iriam escrever, só usou determinados nomes próprios a partir das relações realizadas por J.. Na verdade, foi J. quem

primeiro utilizou-se dessa estratégia, já no primeiro encontro da coleta de dados. Isso ocorreu quando G. tentava escrever o nome de I.. Observemos: G. inicialmente escreve DVMEA. I., vendo a produção de G., pede a ela que reflita um pouco mais para escrever IVA. G. pronuncia o I e o escreve. Neste momento, J. olha para G. e diz: *É o "ve" de Viviane* (utilizando um tom e um olhar que dava a idéia de que Viviane era alguém que conheciam). A partir deste fato, I. passa a usar palavras conhecidas para ajudar G. a escrever. Ou seja, I., neste momento, está aprendendo com J..

J., ao procurar I. para reafirmar o que produz (em [A] e [B]), traz para a discussão questões relacionadas ao funcionamento da escrita, despertando a curiosidade de G.. Ou seja, neste momento é J. quem traz G. para a escrita, ao mesmo tempo que ensina.

Além do mais, a participação de J. se constitui como outro de que I. se utiliza para transmitir a G. mensagens que não gostaria de dizer diretamente. Vejamos uma situação em que I. traz J. para a discussão com o objetivo de atingir G.:

Na brincadeira de jogar baralho com figuras variadas, cada participante deveria escrever o nome da figura escolhida. G. pega a figura de um SAPO; escreve esta palavra da seguinte forma - SOAPO, mas a lê como SAPO, bem rápido, querendo encerrar a questão. I., percebendo que G. não pretendia continuar o assunto, traz J. para a discussão, em seu socorro:

[XII] (J., 9;5.17, 24/11/92, AT, GS)

(...)

1- I.: *Tá jóia né, J.?*

(EM TOM DE
CUMPLICIDADE).

2- J.: *Qué que eu leio?*

(OLHANDO PARA I.)

3- I.: *Leia para ela... vamos ver...*

4- J.: (LÊ BEM ALTO): *SOAPO.*

5- I.: (APÓS ALGUNS
MINUTOS DE SILÊNCIO): *Ó,
SOAPO...pra ficá SA : PO...?*

6- G.: É o "esse"...

7- J.: Não, não...

8- I.: O "esse" já tá aqui... é o
"esse" primeiro... S: A... é o
"esse"...

9- G.: É o "a".

10- J.: Ai, G.!

11- I.: Isso. Precisa um outro
aqui no meio do "a"?

12- G.: Não.

13- I.: Agora sim! Apaga só o "ô"
aí no meio e então leia, agora.

14- G.: SAPO.

15- J.: SAPO.

Como já foi afirmado, as análises dos dados apresentados neste trabalho nos mostram que J. se coloca na posição de quem "já sabe tudo"; para ela, sua participação nos encontros acontece mais no sentido de fazer companhia a G. (afinal, os gêmeos devem estar sempre juntos, devem vestir roupas iguais, etc.). Para ela, é G. quem precisa aprender, ou seja, sua participação nos encontros não é para aprender, e sim para ensinar. J. assume, então, o papel de quem ensina a G.; assume o papel de professora.

G., por sua vez, acolhe sem nenhum problema este papel assumido por J.. Em outras palavras, J. se constitui para G. como o outro que realmente sabe mais que ela e, portanto, é capaz de ensinar-lhe. Mas o interessante em tudo isso é que o "ensinar de J." parece ser para G. algo mais informal, mais "descomprometido" do que o "ensinar de I.". É como se J. ensinasse de brincadeira, assim como, por exemplo, na brincadeira de escolinha (em que, de certa forma, não se tem o compromisso de acertar): alguém ensina brincando de ensinar, enquanto outros aprendem brincando de aprender.

Em resumo, diria que J. é para G. o outro companheira/cúmplice que a conhece intimamente e que, por saber mais a escrita, pode ensiná-la.

Mas, o que os dados apresentados na presente pesquisa nos mostram sobre o papel de G. para I. e J.?

A nosso ver, G. se constitui em "dois outros" diferenciados para I.: ora ela é a aluna desajustada que não consegue aprender, ora ela é um sujeito que,

através das relações interativas com outros, constrói uma trajetória de desenvolvimento que lhe é muito particular. Vejamos como isso ocorre:

- Para o outro professora assumido por I. e, como tal, marcado pelos vícios professorais, marcado pelos preconceitos do modelo de aluno ideal, G. não corresponde aos moldes postulados pela escola. Ao tomar este papel, I. demonstra (do mesmo modo que a escola) "imaginar" G. como alguém que tem dificuldades em aprender, que é problemática, que ela *às vezes aprende, mas, em seguida, esquece o que aprendeu...* Por isso, G., diferentemente de J., necessita de maior atenção, de um atendimento mais direto. Este papel assumido por I. explica, portanto, o fato de grande parte dos dados focalizar mais as relações de I. com G.. Nessas situações ocorre um círculo vicioso: G. se constitui para I., da mesma forma que se constitui para J., da mesma forma que se constitui para a escola, como "aquela que não sabe".

- Por outro lado, quando I. assume o papel do outro-"perplexo" que tenta romper com os preconceitos arcaicos impostos pela sociedade/escola a respeito da relação ensino/aprendizagem, G. se constitui para I. como "aquela que sabe e produz, a seu modo". Nestes momentos, a maneira própria de G. aprender a escrever/ler, ou seja seu processo individual de constituir a escrita/leitura é apenas **diferente, singular**. Pois, ao se mostrar diferente na aprendizagem da escrita/leitura, G. aponta-nos que, a partir das interações sociais, é possível trilhar, sim, caminhos desiguais, que podem ser muito particulares de um sujeito para o outro.

Talvez, os dois papéis assumidos por I. tenham influenciado G. a assumir, também, os dois papéis diferenciados já apontados neste trabalho:

- O papel do outro inseguro que desacredita em sua própria capacidade de produzir;

- E o papel do outro ousado que, muitas vezes, assume suas limitações como comuns a qualquer pessoa e ousa produzir acreditando em seu potencial.

Diria, inclusive, que grande parcela de responsabilidade pelo comportamento dependente de G. se deve à influência do outro preconceituoso e paternalista assumido por I.. E isto fica demonstrado na escrita do texto sobre o aniversário da prima: o pedido de I. para que escrevessem o texto sozinhas procurando-a apenas para sanar dúvidas, não funciona com G., que já se acostumou ao direcionamento de I..

Vejamos uma outra situação que ilustra esta dependência de G.: ela fica completamente desorientada e impaciente quando é deixada sozinha para escrever.

A atividade consistia em escrever a letra de uma musiquinha infantil que faz parte da história MANECO CANECO CHAPÉU DE FUNIL¹⁵. J. e I. vão falando e escrevendo a letra da música. G. fica olhando, ora para a folha de papel, ora para I. e J., demonstrando impaciência e nervosismo, ao mesmo tempo que tenta escrever. Escreve alguma coisa, pára como que incapaz e diz: *Ah, meu Deus!* I., percebendo a situação, tenta tranquilizá-la: *Escreve do jeito que você sabe. Não se preocupe com o que vai sair. Vai falando... e depois nós veremos e reescrevemos de novo, tá bom? Não se preocupe!* G. insiste: *Cê me ajuda consertar?* E I. responde: *Ajudo, claro! Não tem problema! Eu só quero que você também faça uma vez.*

Tanto neste exemplo ora colocado, quanto em [C], reforça-se o que já foi dito neste trabalho, sobre como I. foi constituindo e modificando seu comportamento durante a coleta dos dados. Ou seja, quando I. insiste para que G. escreva sozinha e/ou se afasta deixando-a resolver, à sua maneira, as dificuldades que surgem ao escrever, I. demonstra já ter percebido que seu direcionamento, em vez de contribuir, pode estar "podando" a autonomia de G., tornando-a cada vez mais dependente. Além disso, este comportamento de I., de deixar G. escrever sozinha, pode estar associado ao crescimento desta criança na aquisição escrita. Afinal, G., ao dizer "*Cê me ajuda a consertar?*", está demonstrando (ao contrário de antes) que já é capaz de aceitar o "erro" como forma de escrever para acertar, ou seja, os preconceitos de G. para com o "erro" parecem ter diminuído.

Enquanto J. é vista como uma companheira que ensina sem cobranças (que brinca de ensinar), I., pelo contrário, constitui-se para G. no outro professora que ensina mais seriamente, que se preocupa com seu aprendizado e avalia seu desempenho. Foram várias as ocasiões em que G. exigiu de I. uma avaliação. Citemos algumas delas: *Pronto. Pode pôr um certo, aí.* (G., 9;5.17, 24/11/92, AT); *Eu tô de parabéns, né?* (G., 9;10.17, 24/04/93, VT).

¹⁵ Autor: Luiz Camargo, Editora Ática, 1991.

Além do mais, "pôr um certo" é tarefa de professora; e I., neste momento, é professora.

O ensinar sério e comprometido de I. parece ser recebido com tranqüilidade por parte de G.. Ela, mesmo constituindo os "outros" professoras assumidos por I. e J. diferentemente, estabelece com ambas uma boa relação: com a professora - J., se ensina informalmente, sem cobranças, sem compromissos... com a professora - I., o ensinar, apesar de mais sério, é flexível, pois, pelo menos, se permite errar para acertar.

Portanto, a relação ensinar/aprender pode, perfeitamente, constituir-se de forma não traumática, propiciando a ambos (quem ensina e quem aprende) ricos momentos de aprendizagem.

Para J., porém, fica complicado estabelecer para I. o mesmo lugar imaginado por G., pois a relação entre ambas é bem diferente. Isto é, a preocupação de I. quanto a aprendizagem de J., inexistente. J. é, de certa forma, deixada de lado, pois "não apresenta problemas de aprendizagem" e, sendo assim, todas as atenções devem estar voltadas para G..

Apenas a título de exemplificação, observemos dois momentos da não atenção de I. para com J.:

— Após J. e G. terem desenhado livremente, I. pede que, primeiro, escrevam o nome das coisas desenhadas e, em seguida, escrevam algo sobre uma das coisas desenhadas. I. ajudava G. a escrever CORAÇÃO (da frase "Um coração de amor."); J. se aproxima delas para mostrar o que estava escrevendo; ocorre o seguinte:

[XIII] (22/08/92, AT, GD)

(...)

I.: *Isso. Eu vou falar: CO RA ÇÃ*

O. *Tem quantos "ô", aí? Tem no início e no final; tem ou não tem?*

G.: *Tem.*

I.: *Então, escreve, aí.*

J.: (APROXIMA E MOSTRA O
QUE HAVIA FEITO): *Ó, I., olha
o que eu fiz.*

I.: *Eu já vejo, tá?* (VOLTA-SE
PARA VER O QUE G.
ESCREVEU).

(...)

— Numa situação em que uma "dita" frase para a outra escrever. No momento em que I. dizia sua frase para G. escrever, J. aproxima-se para perguntar algo. Vejamos como I. age:

[XIV] (J., 9;5.2, 12/11/92, AT, GS)

(...)

J.: (APROXIMA-SE DE I. E
PERGUNTA SE PODERIA LER
EM VOZ ALTA ALGO QUE
HAVIA ESCRITO).

I.: *Espera, aí um pouquinho. Eu
não terminei de ditar a minha
frase, ainda.* (VOLTA-SE PARA
G. E DIZ): *Eu vou ditar mais
coisas, tá bom? Coloca um ponto,
aí.* (CONTINUA A DITAR):
MAS... como que é o "mas"?

(...)

O que em princípio parecia reflexo de uma auto-imagem positiva, salienta-se, agora, como estratégia usada por J. para chamar a atenção de I.. Ou seja, J. só consegue o espaço, a atenção desejada e até se sente útil, quando demonstra que sabe. Ela aproveita-se do fato de estar "produzindo melhor que G" e o utiliza como arma de sedução para conseguir de I. a atenção desejada.

A respeito disto, Mayrink-Sabinson (1991) nos oferece grande contribuição a partir de um estudo dos dados coletados com sua filha - Lia, que, para seduzir o adulto e obter dele atenção, utiliza-se da escrita como instrumento de sedução.

Para Mayrink-Sabinson, a explicação para esta atitude da criança "talvez se encontre no próprio "jogo de sedução" armado pelo adulto (...) O comportamento do adulto em relação à escrita, por sua vez, é incorporado pela criança. O adulto não espera mais pela atenção momentânea da criança, passando ele mesmo a tentar atrair sua atenção para a escrita apontando-a, sublinhando-a com o dedo, lendo-a para a criança. Nesse jogo que envolve a proximidade física, atenção irrestrita do adulto à escrita, constitui-se interesse pela escrita. A criança é "seduzida" pelo adulto e pela escrita, mas logo passa de "seduzida" a "sedutora", revertendo o jogo" (Mayrink-Sabinson, 1991, p. 8 e 9).

Para J., a atenção maior de I. está voltada para G., porque ela "sabe menos". Ao contrário de G., a única arma de que J. dispõe é o fato de ter menos dificuldades em produzir através da escrita. Mas como G. obtém atenção por "não saber", há também os momentos em que J., para seduzir, assume a posição de quem não sabe:

Diante da atividade de desenhar sobre um passeio que haviam feito ao "shopping", invertem-se os papéis: J. assume a posição constantemente ocupada por G., ao passo que esta última, assume o papel daquela que sabe e que pode colaborar:

[XV] (J., 9;5.14, 24/11/92, AT, GS)

J.: *Ah, mas eu não sei desenhar!*

I.: *Desenha do jeito que você
sabe.*

G.: *Eu vou desenhar eu.*

J.: *Eu não sei desenhar!*

G.: *Desenha uma casa grande...
faz de conta que é o shopping.*

I.: *Isso, cada um vai desenhar o
que mais gostou, né?*

G.: *Faz de conta que o mercado é
uma casa...*(REFERINDO-SE AO
SUPERMERCADO EXISTENTE
PRÓXIMO AO SHOPPING E
COM O INTUITO DE ANIMAR
J. A DESENHAR).

Eu diria, então, que o outro investigadora se constitui para J. como aquela que, na maioria das vezes, apenas confirma seus acertos e, poucas vezes, aponta seus erros. Para J., uma vez que "quem realmente precisa aprender não é ela, mas sua irmã", é esta última, conseqüentemente, quem precisa de maior atenção. Portanto, I. apenas reafirma o que J. produz (porque institucionalmente determina-se: tudo que é produzido por uma criança, deve ser reafirmado por alguém de maior responsabilidade, por um adulto).

Mas, se preciso for, para chamar a atenção e seduzir I., J. "finge" que não sabe.

Esperamos que os "ecos" constituídos por J., G. e I., durante a coleta dos dados, tenham sido apresentados de forma satisfatória nesta análise.

CAPÍTULO 4

CONCLUSÃO

DO PROCESSO DE INTERAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA À SINGULARIDADE DOS SUJEITOS

O processo de constituição do presente trabalho de dissertação vem mostrar como relevantes algumas questões¹:

- Que as interlocuções "outras" ocorridas no processo interativo produzem o movimento dos sujeitos levando-os a se constituírem como tais.

No percurso de um processo de interação (neste caso, de interação triádica), cada participante vai constituindo seu próprio lugar. Tal constituição não acontece só a partir dos acontecimentos internos ao processo, mas também traz para o seu interior experiências, palavras de acontecimentos interlocutivos outros, anteriores.

Assim, I. traz/releva para o interior das interações a professora (cartilhas, métodos, a escola, a tarefa de ensinar); traz também a investigadora (outras leituras teóricas, outras atividades de ensino/aprendizagem, relações de ensino). J. traz/releva para o interior das interações a irmã, a que "tem que ensinar" (que reconhece na outra a "deficiência", a obrigação fraterna de ajudar); traz também a aluna bem sucedida (a escola, as cartilhas, as aulas, sua história). G. traz/releva a "aluna com dificuldades" (seus professores, sua história escolar, suas histórias de interação, as cartilhas, o hospital que

¹Tais questões não excluem outras que poderão surgir tanto de minha parte como da parte do leitor.

freqüentou por algum tempo,...); também traz a si mesma, como quem "tem que ser ajudada" (uma imagem já incorporada de aluna com dificuldade); traz, ainda, a irmã que também pode ajudar (no episódio [xv] da análise, por exemplo, G. demonstra, na cena do desenho, a possibilidade de colaborar).

Durante todo esse processo de interação, cada um desses sujeitos vive a tensão entre esses "outros" que cada um é. E neste contexto de tensão, cada um se constitui como sujeito nestas interações.

Todos esses "trazeres" já funcionam, neste contexto, como palavras próprias cujas origens já foram esquecidas. É o que Bakhtin (1974) defende sobre "as palavras do outro que se tornam próprias"(op. cit).

Nas interações, as "bagagens trazidas" (como palavras próprias) vão sendo modificadas pelo "impacto" com os "outros" presentes nesta interação. E, segundo Geraldí (1991), é este "impacto" que produz o movimento:

"(...) no espaço da interlocução constituem-se os sujeitos e a linguagem. Como os sujeitos não são cristalizações imutáveis, os processos interlocutivos estão sempre a modificá-los ao modificar o conjunto de informações que cada um dispõem a propósito dos objetos e dos fatos do mundo; ao modificar as crenças pela incorporação de novas categorias e, até mesmo, ao modificar a linguagem com que falamos e representamos o mundo e as relações dos homens neste mundo".
(Geraldí, p.28).

Através da "historicidade da linguagem" Geraldi (1991) pretende recuperar o seu movimento constitutivo, movimento este que "se dá na história, pelo trabalho dos sujeitos".

" A historicidade da linguagem afasta, ao mesmo tempo, dois mitos: aquele da univocidade absoluta, identificável com o sonho da transparência, e aquele da indeterminação absoluta em que não seria possível atribuir qualquer significação a uma expressão fora de seu contexto. Entre os dois extremos está o trabalho dos sujeitos como atividade constitutiva".

(Geraldi, 1991, p.15)

Este movimento ininterrupto das interações via linguagem faz com que, num enunciado (seja ele falado, escrito, expressado corporalmente, etc.), o que é proferido é dirigido a um interlocutor dado, numa situação dada, através de expressões, pronúncias e entonações distintas. É o que Bakhtin (1929) denomina *orientação apreciativa* (op. cit). É a *alteridade* do sujeito que se manifesta.

Parece ser essa a noção de constitutividade bakhtiniana. Segundo Bakhtin (1979), a constitutividade de um enunciado é marcada pelo fato deste "dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário", além de sua expressividade. Para este autor:

**" As diversas formas típicas de
dirigir-se a alguém e as
diversas concepções típicas do
destinatário são as
particularidades constitutivas
que determinam a diversidade
dos gêneros do discurso.**

"(Bakhtin, 1992, p.325)

Assim, Bakhtin (1974) afirma que, apesar da compreensão mútua de todos os usuários da língua, "a utilização da palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto". São suas palavras:

**"As palavras da língua não são de ninguém,
porém, ao mesmo tempo, só as ouvimos em
forma de enunciados individuais, só as lemos
em obras individuais, e elas possuem uma
expressividade que deixou de ser apenas típica
e tornou-se também individualizada (segundo
o gênero a que pertence), em função do
contexto individual, irreproduzível, do
enunciado. (...) É por isso que a experiência
verbal individual do homem toma forma e
evolui sob o efeito da interação contínua e
permanente com os enunciados individuais do
outro". (Bakhtin, 1992, p.312, 313 e 314)**

- Que cada sujeito estabelece o que considera relevante, nestas interações: é a marca da singularidade.²

Dado o mundo sobre o qual se debruçam I., J. e G. - *a escrita*- as abordagens pertinentes e relevantes que estes sujeitos trazem referem-se a este objeto da interação em constituição. Ou seja, I., J. e G., ao se debruçarem sobre o mundo da escrita, trazem as suas experiências passadas. Mas, destas experiências, trazem aquelas que lhes são relevantes³.

Portanto, a eleição de determinado episódio em detrimento de outro, por parte de I., as "bagagens trazidas" por ela, por G. e por J. para o interior das interações,... tudo isso está intimamente ligado ao lugar próprio ocupado por esses sujeitos nas interações.

Assim, I., de todas as interações passadas, torna relevante a I. professora, e menos relevante a I. investigadora, nos momentos aqui analisados. Do mesmo modo, J., neste processo de interação dado, torna mais relevante a aluna bem sucedida; e G. releva mais a incorporação do eu que tem que ser ajudado pelos outros.

- Que o processo interativo é movido pelas diferenças, pelas singularidades

A propósito do objeto tratado - a escrita - as diferenças de compreensão deste referente por parte de I., J. e G. são óbvias. E por esse motivo permitem o processo interativo; sem tais diferenças o processo interativo não existiria socialmente, tenderia a desaparecer. É o que em 1981 Geraldi já dizia sobre o "paradoxo do grande orador⁴". Segundo ele, quando o orador consegue persuadir seu público e, portanto, a fonte que o inspira, todos o repetem. O orador deixa de ser orador, pois destruindo os outros (seu público), destrói a si mesmo.

²Neste sentido, faz-se necessário uma discussão mais detalhada da questão que aponta para a heterogeneidade constitutiva dos sujeitos (Authier-Revuz, 1982). Pretendo dar continuidade a esta discussão num projeto de doutorado.

³Fala-se em relevância e não em ausência; a relevância de algo pertinente num determinado momento por um sujeito não exclui outras relevâncias em outros momentos por este mesmo sujeito. Todas as relevâncias estão presentes nos processos interativos. Ocorre que algumas são relevantes numa interação e outras são relevantes noutras interações.

⁴Dito por este autor em cursos e palestras.

Ocorre que as interações não são neutras, sem direção, não são laboratoriais... E por esse motivo, os saberes de que cada um desses sujeitos dispõe lhes permitem jogar (nestas interações) na tentativa de ganhar um do outro, de diferentes formas. Neste sentido, a diferença de G. (sua rota de aprender) acaba sendo tratada como deficiência. E este tratamento do outro - palavra alheia - é por ela incorporado como palavra própria alheia⁵. Tal incorporação significa, para G., perder sempre o jogo. Sua perplexidade diante da escrita resulta da compreensão que os outros fazem de sua própria aprendizagem diferente - igual a deficiente - do que do próprio objeto escrito em si: a perplexidade dela diante da escrita e a rota que ela de fato estabelece, é uma rota diferente dos olhares dos outros. Mas como não quer perder sempre em jogo, ela reage, ora mostrando superioridade em outras questões (cantar, dançar, etc.), ora tentando mostrar que também sabe, ora exigindo reconhecimento de seu saber pelos outros (*"estou de parabéns"* ou *"pode colocar um certo aí"*).

Alguns apontamentos

Diante do exposto, fica claro o direcionamento desta pesquisa: tomei por base hipóteses de partida (como por exemplo, Vygotsky e Bakhtin) e coloquei sob suspeita a identidade das condições sócio históricas/interacionais de G., J. e I.. Ou seja, a hipótese prévia não foi motivo essencial/determinante de minha análise, ao mesmo tempo em que o "partir do dado" não significou relacioná-lo a uma teoria acabada. Em tal opção teórico/metodológica sobressaiu a necessidade de investigar o micro-social, o singular.

Investigar a singularidade (Gerald, 1991) significa investigar a "natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos de discurso". Para este autor:

⁵Bakhtin (1978), ao defender a linguagem como uma criação coletiva e parte de um diálogo cumulativo entre os "eus" e os "outros", afirma que nossa identidade se faz no intercâmbio da linguagem com outros, pois, muitas vezes, nos vemos por intermédio dos olhos dos outros.

"Focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar o processo educacional exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico do momento implica".
(Geraldi, 1991, p.5)

Parece que somente os acontecimentos singulares dariam conta de explicar, no contexto de situações sociais amplas e idênticas (como, por exemplo, no caso dos sujeitos-gêmeas), as diferenças⁶.

Para tanto, não basta constatar o episódio, mas explicá-lo. A explicação pressupõe um olhar que vê, no movimento microscópico, a emergência do novo no interior do já dito. O abandono das hipóteses de partida histórico sociais que se sustentam na investigação do meio social privilegiará: ou o mistério biológico/neurológico que não tem explicação para a diferença e sim para o idêntico, ou privilegiará as análises macro-sociais/históricas que constata a descontinuidade mas não as explicam. Abandonar a teoria singular significa: assumir, por um lado, uma macro-história de J. e G. que aponta a articulação diferenciada entre elas, mas não a explica reduzindo este fato a quase um axioma. Por outro lado, pode significar, também, o abandono da hipótese histórico-social e interacional para aceitar uma determinação prévia, por exemplo, do tipo biológica, neurológica, etc. Qualquer uma dessas opções não parece ser consistente para o que se pretende mostrar neste trabalho.

Segundo Geraldi (1994), estas duas conclusões

⁶Sentido pelo qual este trabalho está inserido no Projeto Integrado "A relevância Teórica dos Dados Singulares na Aquisição da Linguagem Escrita".

"embora trabalhem com uma mesma fonte, apresentam-se freqüentemente como incompatíveis entre si. Um e outro tem olhares diferentes para os dados. Um dilui o singular no domínio da memória e do pré-construído; o outro aponta no singular os deslocamentos e/ou os processos de constituição e incorporação do pré-construído".(p.4).

Trabalhar com o singular demanda o estabelecimento de critérios. E o critério se determina por um pressuposto teórico que se realiza num constante movimento de ida e vinda entre a teoria e o acontecimento (dado). Ou seja, partir de uma metodologia de investigação baseada na *abdução*⁷: as suposições serão definidas na análise do acontecimento. Foi assim que procurei realizar este trabalho. Fui aos dados com algumas idéias prévias, mas foi apenas durante o processo de análise que elas se firmaram como suposições relevantes ou tiveram de ser repensadas. Talvez, se não fosse por este movimento, I. não tivesse percebido o quanto era paradoxal a relação entre o seu discurso teórico (leituras realizadas, continuidade dos estudos, etc) e sua prática.

Neste sentido, parece que a preocupação de Bakhtin (1929) em prevenir-se estabelecendo a distinção entre *indivíduo e individualidade*, já apontada neste texto, se justifica. Segundo ele, as duas formas de ver a individualidade - indivíduo natural biológico e a personalidade - é que leva muitos investigadores, ora a se direcionar para um extremo, ora para o outro. Ele afirma que tanto o psiquismo quanto a ideologia são pertencedores do pensamento do sujeito.

Para o investigador que não pretende apostar nem no mistério biológico e nem no mistério sócio/estrutural, resta o acontecimento ancorado numa

⁷Como já foi exposto no capítulo 2.

teoria singular. Só assim não se reduzirá o diferente nem ao "idêntico", nem ao "deficiente".

BIBLIOGRAFIA

- ABAURRE, M. B. M.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. e FIAD, R. S.
(1992) *A Relevância Teórica dos Dados Singulares na Aquisição da Linguagem Escrita*. Projeto Integrado de Pesquisa, IEL-UNICAMP, 1992. (mimeo)
- ABAURRE, M. B. M.; da SILVA, A.(1992) *O Desenvolvimento de Critérios de Segmentação na Escrita*. Anais da XXII Reunião da Associação Brasileira de Psicologia, 1992.
- ABAURRE, M. B. M.(1988) *O que Revelam os Textos Espontâneos Sobre a Representação que faz a Criança do objeto Escrito?* Em: Kato, M. (org.), *A Concepção da Escrita pela Criança*. Pontes,Campinas-SP, 1988.
- (1990) *Língua Oral e Língua Escrita: interessam à lingüística, os dados da aquisição da representação escrita da linguagem?* Em: Anais do IX Congresso Internacional da ALFAL, Campinas, IEL/UNICAMP, 1990.
- (1987) *Lingüística e Psicopedagogia*. São Paulo, 1987.
- (1992) *Os Estudos Lingüísticos e a Aquisição da Escrita*. Em: Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem, 1992.
- BAKHTIN, M. (1929) *Marxismo e a Filosofia da Linguagem*. Hucitec, São Paulo, 1990.
- (1974) *Estética da Criação Verbal*. Martins Fontes, São Paulo, 1992.
- CALIL, E. (1991) *A construção de Zonas de Desenvolvimento Proximal em um Contexto Pedagógico*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1991.
- CAPRETTINI, G.P. (1978) *Peirce, Holmes, Popper*. Em: ECO, U. E SEBOK, T.A. *O Signo de Três*. Perspectiva, São Paulo, 1983.
- GERALDI, J.W.(1991) *Portos de Passagem*. Martins Fontes, São Paulo, 1991.
- (1994) *Da Interpretação de Processos indiciários nos Produtos*. Texto Apresentado no GEL, 1994. (mimeo)

- GINZBURG, C. (1978) *Chaves do Mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes*. Em: ECO, U. E SEBEEK, T.A. *O Signo de Três*. Perspectiva, São Paulo, 1983.
- de LEMOS, C. T. G. (1981) *Interactional Processes in the Child's Construction of Language*. Em: W. Deutsch (org.) *The Child's Construction of Language*. Academic Press, Londres, 1981.
- (1982) *Sobre a Aquisição da Linguagem e seu Dilema (Pecado) Original*. Boletim da ABRALIN nº 3, 1982.
- MAGALHÃES, L. M. (1994) *O Papel do Adulto no Processo de Constituição da Linguagem Escrita pela Criança*. Dissertação de Mestrado do Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP, Campinas, 1994.
- MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (1991) *Reflexões sobre o Processo de Aquisição da Escrita*. Apresentado no I Grupo de Trabalho sobre Letramento, Alfabetização e Desenvolvimento de Linguagem escrita, PUC -SP, 1991. (mimeo)
- (1992) *Indícios de Individualidade na Escrita Inicial da Criança*. Em: Estudos Lingüísticos XXII - Anais do GEL, 1992.
- (1992) *Considerações sobre o Processo e a Construção da Sistemática no processo de Aquisição da Escrita*. III Congresso de Lingüística Aplicada, 1992. (mimeo)
- PERRONI, M. C. (1992) *Diferenças Individuais em Aquisição da Linguagem: um estudo sobre gêmeos*. Em: Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem, 1992.
- SMOLKA, A. L. B. (1988) *A Criança na Fase Inicial da Escrita - A alfabetização como processo discursivo*. Editora da UNICAMP, Campinas-SP, 1988.
- TRUZZI, M. (1973) *Sherlock Holmes: Psicólogo Social Aplicado*. Em: ECO, U. E SEBEEK, T.A. *O Signo de Três*. Perspectiva, São Paulo, 1983.
- VYGOTSKY, L. S. (1930) *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes, São Paulo, 1984.
- (1934) *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes, São Paulo, 1989.

ANEXO 1

RELATÓRIO FORNECIDO PELA PROFESSORA DA CLASSE PRÉ - ESCOLAR EM 07/07/92

G^a demorou para se adaptar à nova situação que lhe foi proposta. No início dependia muito da professora e não se aproximava muito das outras crianças, estas por sua vez a "rejeitavam", isso porque notavam que o nível de conhecimento dela era diferente (inferior?) do deles.

Cos poucos a situação foi se alterando e então apareceu um novo problema: ela apegou-se a uma criança e passou a depender dela (essa foi a primeira amizade que fez). Logo que observei isto usei a seguinte estratégia: sempre que ela se apegava a uma criança eu a trocava de mesa, "interrompendo" assim esse laço, isso sem que ela tomasse conhecimento.

G^a inicialmente desconhecia totalmente as letras. Não dominava a fonética e nem o símbolo; para ela não existia o vínculo entre ambos, ou seja, não percebia que o que se fala se escreve. Então na "rodinha" passamos a trabalhar a letra inicial do nome próprio e dos amigos. Hoje percebe-se que ela domina o conhecimento social de algumas letras. Quando propomos uma produção de escrita individual, nota-se que ela se preocupa com o começo e com o final das palavras, o meio é preenchido com as letras que ela conhece, por exemplo: ÁGUA + AEIORSTVA.

Diante destas situações passei a observar como era o seu raciocínio lógico-matemático, para então poder entender essas dificuldades, então notei que:

- ela não possuía o conhecimento físico das formas geométricas. Agora depois de variar atividades com blocos lógicos (tato, sequência e classificação) já demonstrou algum progresso.
- ainda tem dificuldades em diferenciar cores.
- no que se refere a noção de quantidades, foi pouco trabalhada e as suas respostas foram coretas.

Iniciei agora atividades de conservação de quantidades contínuas. Uma das atividades trabalhadas individualmente foi:

"A criança recebe uma quantidade de massa e lhe é proposto que faça duas bolinhas com a mesma quantidade de massa cada uma. Com uma bolinha ela deverá moldar algo grande e com a outra algo pequeno. Depois colocamos as duas modelagens perto e perguntamos: "Qual das figuras tem mais massa?" Apesar de repetir a atividade e repeti-la diversas vezes, G. afirmou até o final que possuía mais massa a figura maior."

Uma outra atividade, com o mesmo objetivo, foi realizada no grupo de quatro crianças. E desta vez eis o que aconte-

teceu: no primeiro instante q
disse que possuía mais massa uma
moldura porque o menino dividiu o
seu "pedaço" em dois. Depois de ouvir o
grupo que afirmava que ambas possuíam
o mesmo "tanto"; novamente ela foi questio-
nada e a sua resposta foi: "- É' ... tem o
mesmo tanto porque no início eu fiz peda-
ços iguais de massa. Eu pensei que ali
tinha mais porque vi dois pedaços, e que
ele dividiu o pedaço dele em dois." Po-
demos notar assim um certo progresso.

Cheguei portanto a conclusão que o
seu raciocínio - lógico - matemático é pré-
operatório e que talvez ela esteja passen-
do dessa fase para o operatório, devido
a sua última resposta. mas ainda
há dúvidas porque as atividades traba-
lhadas foram poucas.

No referente à "alfabetização" conhe-
ce o nome e o som de algumas letras,
consegue ler algumas palavras simples
por dedução e que agora está come-
çando a estabelecer vínculo entre o som
e a grafia da letra.

ANEXO 2

FICHA DE AVALIAÇÃO DO ALUNO

NOME: _____ Nº _____
 SÉRIE: 1^ª BIMESTRE: _____ DATA: 30-4-92

	PORTUGUÊS	SIM	NÃO
<u>PERCEPÇÃO</u> Percebe que:	- As letras representam os sons da fala.	<i>às vezes</i>	
	- As palavras são formadas por letras que se combinam.	<i>II</i>	
	- As palavras escritas são formadas por sílabas que, combinadas formam outras palavras.		X
	- As sílabas que compõem as palavras têm o mesmo valor seja qual for a palavra.		X
	- A vogal transforma o som da consoante (descobre a família silábica)	<i>às vezes</i>	
	- Há diferentes possibilidades de grafar as letras (maiúsculas, minúsculas, forma, cursiva).		X
	- Há correspondência entre a entonação da voz e pausas na fala, com sinais de pontuação.		X
	- A organização dos textos é em parágrafos.		X
<u>LEITURA</u>	- Reconhece as letras do alfabeto (em ordem, em qualquer ordem).		X
	- Lê compreendendo o que lê (palavras, frases, textos)		X
	- Mostra interesse por leitura de livros da biblioteca de classe.	X	
	- Lê palavras novas que apresentam sílabas já estudadas.		X
	- Lê frases revelando compreensão.		X
	- Tenta ler ou decodificar a escrita mas perde o sentido daquilo que lê.	X	
<u>ESCRITA</u>	- Escreve palavras novas que apresentam sílabas já estudadas.		X
	- Escreve palavras a partir do ditado (depende de cópia ou não)	<i>nó cópia</i>	
	- Troca letras (quais):		
	- Pronuncia trocado e escreve trocado.	X	
	- Pronuncia certo e escreve trocado.	X	
	- Pede e dita para o adulto escrever.	X	
	- No processo de aprendizagem da escrita está na fase.		<i>pré-silábica</i>

		SIM	NÃO
<u>EXPRESSÃO ORAL</u>	- Ouve com atenção os fatos e histórias narradas?	X	
	- Faz comentários e troca idéias sobre os fatos narrados ?	X	
	- Reproduz fatos narrados.	às vezes	
	- Dá sua opinião a respeito dos fatos narrados.	"	
	- Narra com clareza fatos vividos ou imaginados.	às vezes	
	- Transmite avisos e recados com clareza.	"	
	- Inventa histórias.	X	
	- Explora outras maneiras de expressão (mímicas, gestos, caretas, etc.).	X	
<u>MATERIAL CONCRETO</u>	- Explora bem o material.	X	
	- Organização do trabalho.	X	
	- Inventa usos diferentes.		X
	- Iniciativa.	pouca	
<u>EXPRESSÃO CORPORAL</u>	- Timidez na movimentação.	"	-
	- Participação nas dramatizações.	X	
	- Criatividade.	X	
<u>INDEPENDÊNCIA NAS ATIVIDADES</u>	- Solicita muito o professor.	às vezes	
	- Solicita muito o colega.		X
	- Soluciona sózinho os problemas.		X
	- Faz tentativas de resolver situações antes de solicitar o professor ou o colega.	às vezes	
<u>DESENHO</u>	- Demonstra gostar de desenhar.	X	
	- Como fala sobre o desenho:		
	- Nomeia elementos do desenho.	X	
	- Relaciona elementos do desenho.	X	
	- Narra sobre o desenho.	X	
	- Ilustra histórias narradas.	X	
<u>AFETIVIDADE</u>	- Utiliza e explora combinações de cores.	X	
	- Alegre.	X	
	- Comunicativo.	às vezes	
	- Muito quieto.		X
	- Demora para se integrar nas atividades em grupo.		X
	- Isola-se.		X
	- Reage bem à frustração.	às vezes	
	- Desanima frente a dificuldades.		X
	- Nega-se a participar de atividades.		X
	- Desinteressa-se facilmente.		X

FICHA DE AVALIAÇÃO DO ALUNO

NOME: _____ Nº _____
SÉRIE: 1ª BIMESTRE: 1º DATA: 2/04/92

I - EDUCAÇÃO FÍSICA - NOTA: 7,5 PROFESSOR: Lu

Participa da aula toda, mas resiste à ordem, às vezes mostra-se mais dispersa e muito insegura, demonstra fronteiras de dificuldade.
"2º Bimestre" ()
nota (8.0) n/para: 02/04/92

Continua muito dispersa, e resistindo ordem em algumas atividades, mas não está demonstrando mais fronteiras de dificuldades, está mais disimulada.

3º Bimestre NOTA (7,5) n/para 30/09/92

Neste bimestre apresenta-se mais aberta e disimulada, isto visto por um outro lado, tenho notado-a mais agitada e rebelde; Mesmo ela apresentando-se mais aberta ainda está com dificuldade em cumprir os propósitos dados, ela sempre capta alguma coisa, talvez a tarefa para ela se origina que ela possa também fazer, para depois cumprir a tarefa.

ANEXO 3

RELATÓRIO FORNECIDO PELA PSICÓLOGA DO HOSPITAL DE CLÍNICAS DA UNICAMP EM 29/05/92

DEPARTAMENTO DE NEUROLOGIA CLÍNICA E
CIRÚRGICA

FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS - UNICAMP

CENTRO DE DIAGNÓSTICO E TRATAMENTO DA
DEFICIÊNCIA MENTAL

NEUROPEDIATRIA (SETOR DE PSICOLOGIA)

Data da Avaliação: 29/05/92

II - Motivo de Encaminhamento:

A criança apresenta dificuldade de aprendizagem generalizada.

III - Síntese das Avaliações:

Foi realizada avaliação psicológica através da aplicação dos seguintes instrumentos: anamnese, WISC (para avaliação de nível intelectual); Bender (para avaliação da organização percepto-motora) e HTP (para avaliação emocional) e provas não-padronizadas (cópia, leitura, ditado).

Os dados de anamnese foram obtidos através de entrevista com a mãe "substituta" da criança, que foi adotada aos 8 meses de idade. Em função disto, não se obtiveram informações sobre gestação e condições de nascimento. A criança apresenta sono agitado, ansioso com sudorese noturna, soliloquio, sonambulismo, ranger dos dentes e esporadicamente tórax noturno. Apresentou atraso no desenvolvimento neuro-psicomotor.

(aos 8 meses era subnutrida e apresentava desenvolvimento próprio de Recém-nascido). Apresentou problema auditivo, percebido aos 3 anos de idade, sendo submetida a 4 cirurgias (timpanoplastia). Apresentou atraso no desenvolvimento da fala, que se tornou curvilinear aos 6 anos. Rejeita alimentos e apresenta vômitos e diarreia, sem causa aparente. Apresenta comportamento de manipulação, como roer unhas e auto-agressão ("Setia a pele das unhas dos pés e mãos até sangrar," SIC) revelando um quadro de ansiedade.

Quanto à escolaridade, ingressou na Pré-Escola com 6 anos e meio, realizando 2 anos. Passou para a 1ª série regular de Escola Estadual no início do ano de 1992. Em função da dificuldade em acompanhar a classe foi transferida para a 1ª série de Escola Particular, com reduzido número de alunos.

A criança apresenta boa sociabilidade, embora segundo a mãe, faça amizades com crianças de faixa-etária mais baixa.

Segundo relatório da professora, enviado em outubro de 1991, a criança apresenta dificuldade de aprendizagem, falta de iniciativa e desatenção. Relatou que após o início do acompanhamento psicológico, a criança apresentou melhora, demonstrando-se mais motivada para as atividades escolares.

De acordo com os dados obtidos pela avaliação não-padronizada, verifica-se que a criança apresenta a habilidade de cópia, porém não adquiriu a capacidade de leitura e escrita espontâneas.

Através da análise do HTP, revelou um qua-

des de imaturidade emocional.

Através da apuração geral dos resultados obtidos na Prova WISC, constatou-se a presença de retardamento intelectual, a nível educável, compatível com a escolarização especial. Revelou maior dificuldade nas tarefas que envolviam habilidades de memória, analogias, raciocínio abstrato, orientações espaciais e temporais, análise-síntese, percepções e coordenação visuo-motora.

Quanto à avaliação do teste Bender, detectou-se um desenvolvimento gráfico perceptivo-motor aquém do esperado para sua faixa etária.

Conclusões Diagnóstica e Orientação:

Através do processo psicodiagnóstico conclui-se que a criança se beneficiará em continuar o processo de escolarização no 1.º ano da Escola Particular, que frequenta atualmente, em virtude da especificidade dos métodos de ensino utilizados e em função do menor número de alunos, possibilitando uma atenção maior do professor.

Revela-se de extrema importância, em função do quadro de imaturidade emocional, o professor promover o desenvolvimento da autonomia e independência da criança.

As áreas que se encontram em maior deficiência e que devem ser desenvolvidas e trabalhadas pelo professor são: memória, analogias, raciocínio abstrato, orientações espaciais e temporais, análise-síntese, percepções, e coordenação visuo-motora.

ANEXO 4

CONVERSA DE G. COM A INVESTIGADORA SOBRE AS DUAS ESCOLAS QUE FREQUENTAVA EM 1992

Onde: I: investigadora; G: G.; R: professora de pré; L: professora da primeira série; A: escola de pré; B: escola de primeiro grau.

I- Qual dos dois colégios que você vai que você gosta mais, G.?

G- Do B.

I- Por quê?

G- Porque lá eu tenho um monte de amiguinhas, lá eu posso brincar de pega-pega...

I- Mas lá no A você não tem amigas, também?

G- Tenho... Só que eu não gosto de lá...

I- Por quê?

G- Porque eu não gosto...

I- Mas o que que tem de ruim que você não gosta? No A também tem amiguinhas...

G- Lá tem aqueles moleques chatos... eu não gosto deles...

I- Eles são mais chatos do que os do B?

G- É.

I- Por que que eles são mais chatos?

G- Porque ele é muito burro!

I- Eles são burros? O que que eles falam pra você?

G- Ah, que eu tô tonta, besta, quadrada...

I- Eles falam isso pra você? Por quê?

G- Ah, porque eles não gostam de nada... eles não gostam de mim...

I- Eles não gostam de você? Mas você é uma menina que todo mundo gosta... encontram você na rua e você dá "oi" pra todo mundo, todo mundo te conhece... por que eles não gostam de você?

G- Ah, porque... porque eles são muito chatos.

I- Só porque eles são muito chatos? Por que você acha que eles não gostam de você? Você é uma menina tão querida!

G- (silêncio) Porque eu não gosto lá do A...

I- Não gosta... Por que que você chorou e queria vir embora de lá?

G- Porque aqueles moleques ficam me batendo toda hora!

I- Mas por que que você não bate neles também? Você fica bem quietinha e não faz nada? Você tem medo deles?

G- Tenho...

I- O que que eles dizem pra você, lá?

G- Nada... que não pode bater!

I- E as atividades que tem lá fora? Você falou que no B você brinca de pega-pega, de muita coisa... Mas lá no A eles também brincam de pega-pega!

G- Por que eu não gosto de brincar lá.

I- Por quê?

G- Porque não, porque é muito chato lá!

I- E a tua tia lá do A, você gosta?

G- Hum, hum. Ela chama L.

I- Do A?

G- L!

I- Do A?

G- Não, do B.

I- E do A?

G- L.

I- Não... do A...

G- (silêncio)

I- É a R.

I- Você gosta dela? Qual você gosta mais, da L. ou da R.?

G- Da L.

I- Por quê? A L. dá atividades mais interessantes?

G- (confirma com a cabeça)

I- E a R. não dá? Você não gosta das atividades da R.? Por que você não gosta das atividades da R.?

G- É que ela dá muita coisa pra mim... e eu não gosto!...

I- Mas a L. também te dá bastante coisa...

G- Ah, acabou, eu não sei mais!

I- Então tá bom.