

MARIA LYGIA DE CAMARGO BARROS

**O PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO NA
LINGUAGEM:
CAMINHOS E DESCAMINHOS**

IEL/UNICAMP

MARIA LYGIA DE CAMARGO BARROS

**O PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO NA LINGUAGEM:
CAMINHOS E DESCAMINHOS**

Tese apresentada ao Curso de Lingüística
do Instituto de Estudos de Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas como
requisito parcial para obtenção do título de
Doutor em Lingüística.

Orientador: Profa. Dra. Maria Bernadete
Marques Abaurre

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA	
TI	Unicamp
B278p	
V.	
YORNO B.	33538
PROD.	395/58
0	☐ ☐ ☐ ☒
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	17/04/98
N.º CPD	

CM-00109931-9

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

B278p

Barros, Maria Lygia de Camargo

O processo de individuação na linguagem
caminhos e descaminhos / Maria Lygia de Ca-
margo Barros - - Campinas, SP: [s.n.], 1998

Orientador: Maria Bernadete M. Abaurre
Tese (doutorado) - Universidade Estadual
de Campinas, Instituto de Estudos da Lingua-
gem

1. Aquisição de linguagem. 2. Escrita -
estudo e ensino. 3. Individuação. 4. Análi-
se de interação em educação. I. Abaurre, Ma-
ria Bernadete Marques. II. Universidade Es-
tadual de Campinas. Instituto de Estudos da
Linguagem. III. Título

Esta tese foi apresentada e defendida perante Comissão Examinadora constituída dos seguintes professores

Profa. Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre - Orientador

Prof. Dr. Sírio Possenti

Profa. Dra. Ingedore Grunfeld Villaça Koch

Profa. Dra. Helena H. Nagamine Brandão

Profa. Dra. Eglê Franchi

Profa. Dra. Maria Laura Mayrink-Sabinson - Suplente

Profa. Dra. Edwiges Maria Morato - Suplente

Este exemplar é a redação final da tese

defendida por Maria Lygia de Camargo
Baures

aprovada pela Comissão Julgadora em
19,02,98.

Campinas, 19 de fevereiro de 1998

Profa. Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre

**À memória dos meus pais
Aos educadores do Brasil**

Agradecimentos:

a Deus, pelo dom da vida;

à Profa. Dra. Maria Bernadete M. Abaurre, pela orientação crítica e amiga, bem como pela indicação das primeiras "pistas" que nos levaram à descoberta dos caminhos da Aquisição da Linguagem;

à Profa. Dra. Ingedore G. V. Koch, pelo incentivo e amizade constantes e pelas sugestões apresentadas, por ocasião do exame de qualificação;

à Profa. Dra. Raquel Salek Fiad, pela leitura atenta e crítica e sugestões apresentadas;

à Profa. Dra. Helena N. Brandão, pela boa vontade com que nos acolheu na USP, facilitando o acesso aos dados do Projeto USP/UNICAMP;

à Profa. Dra. Lígia Chiappini Moraes Leite, pelo consentimento na consulta aos dados do referido projeto;

a todos os professores do curso de Pós-Graduação do IEL, pela "mediação" dos conhecimentos;

a minha família, pelo apoio constante, principalmente, ao querido tio João (Dr. João de Camargo Barros);

a todos os funcionários do IEL, em especial, aos da Secretaria de Pós-Graduação, pela gentileza com que sempre nos atenderam.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1. PROBLEMATIZAÇÃO	1
1.1. A NOÇÃO DE CRIATIVIDADE	3
1.2. EDUCAR PARA A CRIATIVIDADE	9
2. O CAMINHO PARA ATINGIR OS OBJETIVOS	11
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	12
4. ESTRUTURA DA TESE	13

CAPÍTULO 1 - A CONSTRUÇÃO DA INDIVIDUALIDADE

1. O FENÔMENO DA INDIVIDUAÇÃO NO SOCIAL	17
1.1. O PENSAMENTO DE PIAGET	17
1.2. A TEORIA DE VYGOTSKY	19
1.3. AS MUDANÇAS DE ENFOQUE NOS ESTUDOS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	30

CAPÍTULO 2 - A POLÊMICA ESTILO E INDIVIDUAÇÃO

2.1. EM BUSCA DE UMA NOVA NOÇÃO DE ESTILO	36
2.2. A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DE GRANGER	38
2.3. A NOÇÃO DE ESTILO PROPOSTA POR POSSENTI E AS POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES COM O PENSAMENTO VYGOTSKIANO	40
2.4. "PALAVRA PRÓPRIA OU ALHEIA"? - A QUESTÃO DA ALTERIDADE EM BAKHTIN	45

CAPÍTULO 3 - HISTÓRIA DE UM PERCURSO DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

3.1. A PERSPECTIVA SÓCIO - HISTÓRICA NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	54
3.2. ANÁLISE DO CORPUS	56
3.2.1. A FASE DO JARDIM. PRIMEIROS INDÍCIOS DA LUTA INDIVIDUALIDADE VERSUS ESTEREOTÍPIA	57
3.2.2. O PRÉ-PRIMÁRIO: O APAGAMENTO DO INDIVIDUAL	59
3.2.3. O ENSINO FUNDAMENTAL: "BROTOS" E "FLORES" DO DESENVOLVIMENTO	80
3.2.4. PRODUÇÕES DO FINAL DO 1º GRAU	112
3.3. RUMO À SISTEMATIZAÇÃO	119
3.3.1. NÍVEL GRÁFICO-ESPACIAL E FÔNICO	121
3.3.2. NÍVEL DO LÉXICO	122
3.3.3. OS TIPOS DISCURSIVOS E A ORGANIZAÇÃO TEXTUAL	126
3.4. UMA VISÃO "ÊMICA" DO PROCESSO	134

CAPÍTULO 4 - OS FATORES CONTEXTUAIS E A EMERGÊNCIA DO SUJEITO

4.1. CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO	140
4.2. EFEITOS DA CULTURA ESCOLAR	141
4.2.1. "OS CROMOSSOMOS NÃO TÊM A ÚLTIMA PALAVRA": A TEORIA DE FEUERSTEIN	143
4.3. ANÁLISE DO CORPUS	149
4.3. COMO SÃO AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	159
4.4. DOIS MODELOS DE MEDIAÇÃO CULTURAL	163
4.5. AS PROPOSTAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E A PROBLEMÁTICA DE SUA INCORPORAÇÃO	190

CAPÍTULO 5 - EXPLORANDO AS MÚLTIPLAS FACES DA LINGUAGEM ESCRITA

5.1. "UMA APRENDIZAGEM COM SIGNIFICADO"	198
5.1.1. "TODAS AS FRASES QUE DIZEMOS NA VIDA REAL POSSUEM ALGUM SUBTEXTO, UM PENSAMENTO OCULTO". (P.L.): A RELAÇÃO LEITURA/ESCRITA	199
5.1.2. "UM PROCESSO INTERPESSOAL É TRANSFORMADO NUM PROCESSO INTRAPESSOAL": AS DIMENSÕES COMUNICATIVA E REFLEXIVA DA LINGUAGEM	207
5.1.3. "UM ENUNCIADO ESPONTÂNEO, ERRADO DO PONTO DE VISTA GRAMATICAL, PODE TER SEU ENCANTO E VALOR ESTÉTICO" (P.L.). A QUESTÃO DA GRAMÁTICA E DA VARIAÇÃO	216
5.1.4. "O HOMEM, ALÉM DE UM SUJEITO QUE PENSA, É UM SUJEITO QUE IMAGINA"	221
5.1.5. "ANALISAR PROCESSOS E NÃO OBJETOS" (FSM): INVESTINDO NA MODIFICABILIDADE DO ALUNO E DO PROFESSOR	234

CONCLUSÃO

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RESUMO

Trabalhos recentes do campo de Aquisição da Linguagem vêm reivindicando a necessidade de uma pesquisa voltada para os aspectos singulares da relação sujeito / linguagem. Neste sentido, desenvolvemos nossas reflexões, com o objetivo de observar a emergência e o desenvolvimento da individuação nos textos escritos, durante a fase escolar. Construimos nossa perspectiva, respaldando-nos, de um lado, na teoria de estilo proposta por Possenti e em alguns princípios da Linguística Textual e, de outro, no quadro teórico de Vygotsky, para quem o aprendizado é o processo fundamental para a constituição da individualidade. Assim, procedemos à análise dos dados de aquisição da escrita (sob uma perspectiva longitudinal), de um mesmo sujeito, durante várias fases de sua vida. Essa análise complementou-se por estudos de dados oriundos da rede escolar de São Paulo. Para isso, valemo-nos do conceito de “mediação”, proposto pelo enfoque vygotskiano. Tentamos, por fim, apresentar caminhos alternativos que podem levar à individuação no processo da linguagem escrita do educando.

Palavras - chave: aquisição da escrita, individuação, interação.

INTRODUÇÃO

1. Problematização

"Tenho algo a descobrir de próprio, algo que ninguém tem a tarefa de descobrir em meu lugar. Se minha existência tem um sentido, se ela não é vã, tenho uma posição no ser que é um convite a colocar uma questão que ninguém pode colocar em meu lugar" (Paul Ricoeur. Histoire et Verité, 1955).

Ricoeur (op. cit.) apresenta uma definição de educação que pode nos ajudar, durante o nosso refletir: "A educação", diz ele, "no sentido forte da palavra não é talvez, senão o justo, porém difícil equilíbrio entre a exigência de objetivação - isto é de adaptação - e a exigência de reflexão e de desadaptação, é este equilíbrio tenso que sustenta o homem em pé".

Como se pode perceber pela definição acima, os dois fenômenos - da educação e da emergência do sujeito estão dialeticamente imbricados: não podemos estudar a questão do sujeito, como emergência de sua liberdade criadora, sem vinculá-lo ao fenômeno educativo.

Como educadora, sempre tivemos a preocupação de avaliar em que medida o educando vem conseguindo forjar sua autêntica subjetividade ao longo do percurso escolar. Sabemos que não basta ao jovem ser inteligente para não ser massificado. É preciso que, **na escola**, participe de atividades marcadamente intencionais que promovam o desenvolvimento pleno de sua personalidade.

Pensamos que a linguagem é o lugar de revelação do sujeito, tanto na sua expressão subjetiva, quanto na abordagem crítica da realidade. Deve ser lugar de encontro e não de dominação.

No entanto, educadores que atuam no campo de pesquisas lingüísticas vêm denunciando que os mestres assistem perplexos a um declínio da espontaneidade e criatividade verbais da criança, até esta tornar-se inibida e fechada a qualquer tipo de manifestação (gráfica, verbal, plástica ou dramática). (cf. E. Franchi, 1985). Pergunta a autora: "Seria esse momento regressivo a consequência dos fenômenos de desenvolvimento biológico ou psicológico? Ou seria a consequência de modelos educativos racionais, intelectuais, realistas ou lingüísticos - impostos pela sociedade e sobretudo pela escola?" E formula o seu diagnóstico: as crianças "rejeitam interagir num

sistema que não tem qualquer relação com sua vida real. Não encontrando na escola, nem um ponto de referência; no contexto escolar, tornam-se crianças **sem imaginação e sem linguagem**".

Em nossa longa experiência de docência e assessoria em escolas da rede pública e particular, vimos observando inúmeros casos de represamento a que o texto do aluno é relegado. Encontramos crianças e adolescentes que não conseguem produzir um texto individualizado ou, o mais grave: crianças que rejeitam o ato da escrita. Ao assumirmos a docência em um curso de Psicopedagogia em São Paulo, tivemos contatos freqüentes com psicopedagogos institucionais e clínicos e verificamos que a queixa acima é uma das mais presentes, tanto na instituição escolar, quanto no consultório, o que levou a ser caracterizada como "problema de aprendizagem".

Assim, esse problema, que já constituía objeto de nossa preocupação, tornou-se foco de nossa pesquisa e passamos, então, a colocar uma série de questionamentos: Como se efetiva a emergência do sujeito no contexto escolar? O professor, no desenvolvimento das atividades cotidianas, possibilita a expressão das experiências, vivências e conhecimentos das crianças? Como se processam as interações professor/alunos e alunos entre si? Como se dá a articulação das atividades de produção escrita com o conceito de emergência do sujeito? Quem é a criança autora de texto? Como ela se constitui como tal? Quais são os autores com os quais dialoga? Enfim, em que e como se manifesta a sua criatividade?

A reflexão sobre tais assuntos ampliou-se com a leitura de obras como as dos psicólogos, Vygotsky, Wallon e Winnicott - que focalizaram a construção do eu.

O contato com o pensamento de Reuven Feuerstein, aprofundando conceitos vygotskianos, tornou-nos mais claros os caminhos.

Por fim, os estudos em Aquisição da Linguagem vieram ao encontro de nossas apreensões, mostrando-nos novas posturas de pesquisa que facilitaram a nossa investigação.

Tentaremos, portanto, investigar aqui em que medida o educando está conseguindo assumir o seu posicionamento diante de um discurso, de um acontecimento, de um fenômeno, isto é, quais são os caminhos da **individuação no campo da linguagem**.

Isto nos levará a refletir sobre a noção de criatividade e sobre a escola - como espaço de criação, e não como reprodução do saber.

1.1. A noção de criatividade

A palavra "criatividade" aparece com muita frequência no contexto escolar, tanto nos planejamentos de início de ano, quanto nas avaliações dos produtos escolares. É um conceito bastante fluido, que pode sofrer limitações e exclusões perigosas, sob o ponto de vista educativo.

De um modo geral, as conceituações tendem a privilegiar ora os processos genéticos e a noção de maturação, ora a influência do meio ambiente.

Wechsler (1993), que realizou ampla pesquisa sobre o assunto, indica as principais linhas de investigação deste campo: processos de pensamento criativo, modalidades da produção criativa, características da personalidade criativa, tipos de ambientes facilitadores da criatividade e combinações entre quaisquer dessas formas.

Essa autora tentou realizar uma classificação abrangente das teorias sobre criatividade, que reproduziremos aqui, em suas linhas gerais, dando destaque aos representantes mais importantes.

Assim, dentro de uma abordagem a que denominou "filosófica", o conceito foi enfocado como um fenômeno que ocorre por inspiração de um poder super-humano, como na obra de Platão; posteriormente, foi associado à idéia de loucura (que serviu de objeto de estudo para Foucault); foi também concebido como forma de intuição, para Descartes.

Em uma "abordagem biológica", por influência das idéias de Darwin, a criatividade passou a ser percebida como algo fora do controle pessoal, transmitida internamente pelos códigos genéticos, e, portanto, não educável. Notamos que esta concepção ainda está presente em muitos meios escolares, onde se veicula a noção de "dom para a arte", "dom para a escrita", por exemplo.

A autora, a seguir, analisa várias linhas que pertencem à "abordagem psicológica". Destacáramos aqui a visão de Skinner que, em coerência com a sua teoria, considera a criatividade também formada por associações entre estímulos e respostas, caracterizadas pelo fato de que os elementos associados não parecem como estando relacionados. O comportamento criativo resultaria das variações de comportamento selecionadas pelas suas conseqüências reforçadoras. Pertence, também, à abordagem psicológica a perspectiva gestaltista da criatividade, encarada como a procura de uma solução para uma **gestalt**, ou forma incompleta. O indivíduo criativo perceberia o problema, e tentaria achar a solução mais elegante para restaurar a harmonia do todo (Wertheimer, 1959).

São classificadas, ainda, dentro do item "abordagens psicológicas", teorias psicanalíticas, humanistas e desenvolvimentais.

Assim a corrente psicanalítica freudiana referia-se ao processo criativo como uma força emergente do inconsciente que chegava à consciência. Nesta perspectiva, a criatividade e a neurose surgiam da mesma fonte: conflito do inconsciente. Porém, na pessoa criativa, existiria um maior afrouxamento entre as barreiras do ego ou do id, permitindo, assim, que os impulsos criadores pudessem transpor o limiar da consciência. Por sua vez, Jung concebe o processo criativo como a ativação do inconsciente coletivo ou pessoal, elaborando ou moldando imagens arquetípicas em trabalhos finais. Este autor acreditava não ser possível explicar o ato criativo, por ser este a antítese da ciência, tendo a criatividade, como fonte principal, as lembranças do inconsciente (Woodman, 1981 - apud Wechsler, op. cit.).

Destacariamos, entre os teóricos humanistas, a figura de Rogers, que enfoca a criatividade em um aspecto muito mais amplo do que o tradicional, onde é relacionada geralmente, com a intuição e a espontaneidade. O autor (1976) define o processo criativo como a emergência, no ato, de um novo produto de relação que surge, por um lado, da individualidade e, por outro, dos materiais, acontecimentos, pessoas ou circunstâncias da vida. Concebe criatividade, portanto, como um processo, uma atividade, resultante da inter-relação do estudante com o mundo; o que implica, para ele, "perda da rigidez, permeabilidade maior nos conceitos, nas opiniões, nas percepções e nas hipóteses" (p. 305).

Das teorias "desenvolvimentais", faz parte Piaget (1945) que, nos seus estudos sobre inteligência, afirmou que a imaginação criadora viria do processo de assimilação, em estado de espontaneidade (cf. Wechsler, op. cit.). A criatividade não diminuiria com a idade, mas sim, seria integrada com a inteligência, de maneira mais geral, em um processo de acomodação.

Wechsler examina, em seguida, o que denominou "abordagens psicoeducacionais". Um primeiro grupo constitui a "teoria cognitivista", onde se destaca a contribuição de Guilford (1967, 1975) que propôs o estudo da mente humana, de maneira tridimensional, abrangendo as **operações** desenvolvidas ao se pensar, o **conteúdo** sobre o qual se pensa e os **produtos** que resultam desse processo.

Tornou-se famosa, também, a distinção entre pensamento "convergente" e "divergente", proposta por Guilford, que nos parece bastante pertinente. Para o autor as capacidades produtivas (envolvidas na utilização da informação e na geração de outras) são de duas espécies: a convergente, que é acionada pelo pensamento e gera uma resposta determinada ou convencional, e a divergente, que é acionada pelo pensamento que se move em várias direções, em busca de respostas (apud Kneller, 1973). Em seus testes (que podem ser aplicados a crianças ou adultos), procura avaliar características do

pensamento divergente: fluência - é definida como capacidade de gerar grande número de idéias; **flexibilidade** - significa a mudança no significado ou interpretação de algo; **originalidade do pensamento** - relaciona-se com a produção de respostas que são diferentes ou incomuns; e **elaboração** - é a habilidade necessária para planejamento e organização.

Importante notar que Guilford não se limitou a fatores cognitivos, na sua explicação sobre criatividade, mas mostrou, também, o papel que traços da personalidade desempenham na expressão criativa, tais como estar aberto a novas experiências, ser sensível a novas informações, ser tolerante etc.

Algumas idéias deste autor influenciaram pedagogos mais atuais, como Feuerstein, por exemplo, que será focado mais adiante neste trabalho.

Na área da educação propriamente dita, um dos grandes estudiosos da criatividade é Torrance (1965) que a definiu como o processo de: tornar-se sensível a falhas, deficiências na informação, desarmonias; formular hipóteses a respeito das deficiências encontradas; testar essas hipóteses e, por último, comunicar os resultados encontrados. O autor postula uma combinação do pensamento convergente e divergente nas diferentes fases da produção e aponta elementos da personalidade criativa. Assim, **nos desenhos**, podem ser observadas as seguintes características: emoção, movimento, perspectiva incomum, perspectiva interna, fantasia, combinação, riqueza e colorido da imagem, humor, resistência ao fechamento de idéias etc. Na área verbal, as características observadas são: emoção, fantasia, analogia e perspectiva incomum (Torrance, 1973 - apud Wechsler).

A escola, segundo o autor, premia e reforça o pensamento convergente, em detrimento do pensamento divergente.

Wechsler passa a tratar, então, das "abordagens psicofisiológicas", enfocando a questão, muito debatida nos finais da década de 80, sobre os hemisférios cerebrais e sua relação com a criatividade. Nessa ocasião, divulgou-se a teoria de que o hemisfério esquerdo processa melhor as informações de maneira seqüencial, lógica, linear, detalhista, organizada e analítica, enquanto que o **hemisfério direito** ficou sendo caracterizado pelo processamento da informação de maneira global, emocional, não-linear, ou sem - lógica e seria responsável pelo pensamento criativo. Porém outras pesquisas (Mc Callum & Glynn, 1979; Katz, 1978; Torrance e Mourad, 1979, etc) vieram a questionar essa postura. Verificou-se, então, que o hemisfério direito apresenta papel primordial no que se refere a intuir soluções originais de problemas. Nas etapas posteriores, no entanto, o hemisfério esquerdo se caracteriza pela análise dessas soluções, modificando-as para obter

resultados finais.

Incluiríamos, também, na classificação de Wechsler, uma teoria que vem sendo muito debatida nos dias atuais: a "Teoria das Inteligências Múltiplas".

Julgamos que um enfoque mais adequado do fenômeno da criatividade deverá levar em conta pesquisas mais recentes na área do **desenvolvimento cognitivo e da neuropsicologia**. Acredita-se, hoje em dia, ao contrário de posturas anteriores, que o sistema nervoso seja altamente diferenciado e que diferentes centros neurais processem diferentes tipos de informação (cf. Gama, 1993).

Assim, Howard Gardner, psicólogo da Universidade de Harvard, baseou-se nessas pesquisas para questionar a visão tradicional de inteligência. Segundo o autor, todos os indivíduos normais são capazes de uma atuação em, pelo menos, **sete** áreas diferentes. (Gardner, 1995). A partir desse pressuposto, elaborou a "Teoria das Inteligências Múltiplas" que propõe uma alternativa para o conceito tradicional de inteligência como uma capacidade inata, geral e única.

Conforme o autor, os sete tipos de inteligência são as seguintes: a lingüística, a lógico-matemática, a espacial, a corporal-cinestésica, a musical, a intrapessoal e a interpessoal. São todas independentes entre si, porém, combinadas e organizadas de maneiras particulares e utilizadas na resolução de problemas. Essa formulação sobre a independência das inteligências é muito importante, porque pode significar, por exemplo, que uma criança apresente um desempenho precoce em uma área (o que Piaget designaria como pensamento formal) e estar na média, ou abaixo dela, em outra área (o equivalente ao estágio sensório-motor). (Gama, 1993)

O autor dá grande relevo às diferentes atuações, valorizadas em culturas diversas. Assim, define inteligência como a habilidade para resolver problemas ou criar produtos que sejam significativos em um ou mais ambientes culturais. E postula que a criança somente atingirá níveis de desenvolvimento mais elevados, dependendo do aprendizado a que for submetida.

Em consequência, a escola, em lugar de uma educação padronizada, deve adotar uma abordagem pluralista, reconhecendo as diferentes facetas da cognição. A educação deve ser **centrada na criança**, com currículos específicos para cada área do saber. E o trabalho desenvolvido na escola deve ter um enfoque **individualizado**, rico em avaliações das habilidades individuais, pressupondo que os estilos de aprendizagem variam de uma criança para outra.

Esse enfoque do individual encontra-se vinculado ao social. Assim, a escola deve

levar em consideração os vários tipos de vida e opções que a cultura oferece e encorajar os alunos a utilizarem esse conhecimento para resolver problemas e efetuar tarefas que estejam relacionadas com a vida na comunidade a que pertencem.

Voltando à classificação de Wechsler, esta analisa a seguir as "abordagens sociológicas". A questão que se coloca aqui é a de como a sociedade, com suas regras e imposições, pode permitir o desabrochar da criatividade. Conforme sua indicação, estudos sobre épocas mais criativas da nossa história mostraram a necessidade de existir um mínimo de pressão para o conformismo e um grande encorajamento do individualismo (como se deu na Renascença, por exemplo), para que a criatividade se desenvolva.

A abordagem sociológica também demonstra que os valores e critérios utilizados no julgamento dos produtos criativos advêm do meio social ao qual o indivíduo pertence. Estuda, ainda, as oportunidades para a expressão criativa entre as camadas de diversos extratos socioeconômicos, entre diferentes faixas etárias ou sexos. Torrance (1965), por exemplo, constatou, em suas pesquisas, que as mulheres têm menos oportunidade de expressão criativa do que os homens.

Por sua vez, Amabile (1983) demonstrou em estudos, utilizando biografias de pessoas com alta produção criativa, que o ambiente social pode ter efeitos diversos, tais como: estimulador, recompensador, repressor ou punidor.

Por fim, Wechsler considera as "abordagens psicodélicas", quando o processo criativo se produz sob estados alterados de consciência. Embora o termo lembre sensações obtidas através de drogas alucinógenas, a autora mostra o seu enfoque construtivo, quando se recomenda o uso de processos de relaxamento e meditação como formas de afrouxamento das barreiras perceptivas.

E, terminando a sua classificação, enfoca a "abordagem instrumental", desenvolvida nos textos de Sternberg & Lubart (1991), onde se faz uma analogia entre processos criativos e o mercado financeiro. Dessa maneira, o indivíduo criativo seria "aquele que compra baixo e vende alto", isto é, o indivíduo que gera uma nova idéia pode ser visto como fora da realidade num primeiro momento; porém, mais tarde, poderá ter seu trabalho valorizado e considerado altamente criativo.

Como se pode concluir, o conceito de criatividade sofre muitas variações, de acordo com a postura adotada. Em 1990, realizou-se uma Conferência Internacional de Pesquisadores desse campo em Buffalo - New York. O tema foi estudado sob diversos prismas: o processo criativo, a pessoa criativa e o produto criativo. Chegou-se a uma série de conclusões, das quais destacamos: a importância dos fatores culturais que influenciam o processo; a constatação de que todas as pessoas têm capacidade de ser criativas; o fato

de que há diferentes maneiras de expressar a criatividade e de que esta não deve ser definida **somente em termos de novidade**, mas também, em termos de melhoramento individual e da sociedade. Por fim, postulou-se que a pessoa criativa ou o processo não podem ser enfocados isoladamente, sem se considerar o ambiente cultural (apud Wechsler, 1993).

Como veremos, no decorrer deste trabalho, o ambiente cultural em que a criança se desenvolve constitui um fator relevante na emergência da liberdade criadora.

• Estudos que privilegiam o contexto escolar

Focalizando o **contexto escolar**, destacam-se, no Brasil, as pesquisas de Bonamigo (1970) que teve como um dos objetivos verificar, num estudo de caso com dois sujeitos, a viabilidade do emprego de uma técnica de condicionamento verbal em descrições da criatividade verbal, bem como sua potencialidade no desenvolvimento de padrões de respostas criativas em crianças.

Por sua vez, Novaes (1974 e 1980), partindo do princípio de que "criatividade é função transacional entre o indivíduo e o meio no qual vive", considera fundamental que sejam levadas em consideração as diversas situações sócio-culturais condicionadoras das características dos contextos escolares. E alerta para os obstáculos ao ensino criativo, dentre eles: a pressão escolar para o conformismo, a ênfase em recompensas externas, a exagerada demanda para o certo, a excessiva importância do sucesso. Postula, também, que o processo criativo não se reduz tão somente à liberação de atividades ou à expressão livre de sentimentos e idéias, mas pressupõe um processo de mudança, de desenvolvimento da vida subjetiva. E mostra que um dos equívocos de educação criadora é esperar constantemente produtos originais e diferentes, quando é a força desse processo interno de elaboração que provocará a emergência de tais produtos.

Wechsler dedicou-se, também, a pesquisar o fenômeno no Brasil, na área educacional. Realizou trabalhos sobre "a identificação do talento criativo", sobre efeitos do treinamento de criatividade em crianças bem-dotadas, sobre fatores que influenciam na criatividade da mulher brasileira, entre outros. Em um estudo realizado com adolescentes de escolas públicas e particulares, investigou a "relação entre estilos de pensar e aprender", com a criatividade potencial e com a criatividade demonstrada nas atividades da vida real. Os resultados apontaram a importância da **motivação, a preferência por trabalhos em grupos, a importância da presença de adultos, professores e pais e a necessidade de experiências reais e concretas** como os fatores primordiais nesse processo. (op. cit.).

Tais pesquisas nos esclarecem sobre alguns pontos que achamos relevantes:

A criatividade não é algo exclusivo do campo das artes ou das letras de um modo geral. Ela pode estar presente em **todas as atividades humanas**. Todos os seres humanos têm um potencial criativo, em diversos graus e em diversos campos. Assim, o ensino criativo não é responsabilidade de algumas disciplinas somente. Ao contrário, todos os componentes curriculares devem ter essa preocupação. Uma educação criativa vai favorecer a mobilização desse tipo de potencial em **todas as áreas**. Deve, portanto, constituir **projeto da Escola**.

Tais considerações nos levarão a entender melhor o fenômeno da criatividade e suas manifestações na linguagem verbal e em que consiste um tipo de educação que consegue promovê-la.

1.2. Educar para a criatividade

Beltran (1994), que realizou estudos sobre crianças com "problemas de aprendizagem", aponta alguns fatores da criatividade.

A criatividade, em primeiro lugar, é um **processo**. O indivíduo criativo é gerado em um ambiente de liberdade e abertura no encontro com a realidade. Esta percepção da realidade pode ser, segundo o autor, **alocêntrica**, quando centrada no objeto que permite essa abertura e consciência dos estímulos, enquanto que a **autocêntrica** (percepção egocêntrica da realidade) conduz o sujeito a perceber a realidade de modo convencional e socialmente aceito.

A criatividade pressupõe, também, uma **carga emocional**. Emoção e motivação são a força dinâmica que impulsiona o conhecimento e a criatividade. Beltran cita o próprio Einstein que, em carta a J. Hadamard, diz conceber seu trabalho sobre os entes físicos como signos e imagens mais ou menos claras, mas afirma que "o desejo de chegar finalmente a conceitos logicamente unidos é a **base emocional** deste jogo difuso com tais elementos" (Beltran, op. cit. p. 167).

Desenvolve, a seguir, a nosso ver, o mais importante dos componentes: o **cultural**. Assim, cada pessoa percebe a realidade a partir das coordenadas culturais em que nasceu e se desenvolveu. A cultura faz opção por dois princípios organizadores de sua marcha histórica: o princípio **regulador** de suas próprias aquisições e o princípio **transformador**. Haveria, portanto, uma cultura conservadora e uma cultura criativa. E a educação, integrada nessa cultura, ou tenderá para o desenvolvimento de capacidades e será promotora do progresso cultural, ou terá uma função de repetidora de esquemas e

domesticadora de indivíduos, cuja ação constitui um simples serviço de poder.

Veremos em que medida fatores como **estrutura da escola, conteúdo e metodologia** estão atuando no sentido de promover ou não a formação de um cidadão criativo. Esses três fatores estão naturalmente articulados pela figura do professor. Parece ser ela a peça mais importante no desenvolvimento do comportamento criativo, como poderemos observar ao longo deste trabalho.

De acordo com Woods (1991, p. 127) "supõe-se, quase por definição, que os professores são criativos" e exemplifica que, num conjunto de textos - padrão dos anos 60, apenas meia página, de um conjunto de 97, era dedicada ao "professor criativo". Existem, contudo, opiniões contrárias a esse parecer. Nesta última posição, destaca-se o analista clássico Waller (1932) que põe a questão do seguinte modo: "Esforçamo-nos por tentar explicar a estranha influência maligna que afecta a mente do professor e que gradualmente devora os seus recursos criativos. Alguns escapam a esta doença endêmica da profissão mas, surpreendentemente, são muito poucos". (apud Novoa, 1991).

Partilham, ainda, desta opinião vários outros autores: Mac Diarmid (1969), por exemplo, comenta o fato de o impulso criativo não combinar bem com o ensino. E Elby (1981, 1983) salienta que a investigação, "não tem encorajado os professores a sentirem-se como criadores de conhecimento. (Novoa, op. cit.)

Como se pode notar, as posições são divergentes. Desenvolveremos, de modo especial, essa questão, vinculada ao tema da mediação no processo de aprendizagem.

Enfim todos esses fatores precisam ser equacionados quando se formula um projeto de formar seres criativos e descobridores, que sejam capazes de criticar, comprovar e não aceitar, sem refletir, tudo o que lhes é proposto (ou imposto).

Em suma, a criatividade parece ser constituída juntamente com o processo de construção da personalidade e da inteligência da criança. Voltaremos ao assunto, durante o capítulo 2, onde, a partir de novos subsídios, tentaremos chegar a formular uma conceituação mais adequada.

Como era nosso objetivo investigar esse fenômeno na área da linguagem, achamos que uma linha de pesquisa que abordasse essa evolução seria o campo adequado para os nossos estudos. Foi o que encontramos nas novas abordagens da Aquisição da Linguagem, que abriram horizontes para o desvelamento do problema.

2. O caminho para atingir os objetivos

Os estudos de Aquisição da Linguagem vêm sofrendo orientações diversificadas, conforme aponta Abaurre et alii (1992, p. 2).

"Durante um longo período, os estudos e práticas pedagógicas ignoraram o fato de que os 'erros' cometidos pelos aprendizes de escrita/leitura eram, na verdade, preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que se torna visível a manipulação da própria linguagem, história da relação da criança que com ela (re) constrói ao começar a escrever/ler. Foi esse um período de surdas batalhas, travadas entre professores que apenas (e muitas vezes sem sucesso) 'corrigiam' e alunos que tentavam desesperadamente tirar sentido de orientações em freqüente conflito com suas hipóteses".

Por sua vez, as pesquisas de inspiração piagetiana não conseguiram reverter o quadro acima descrito. Sabemos que os trabalhos com fundamentação em Piaget, como os de Emília Ferreiro, buscam a universalidade e desenvolvem um estudo mais voltado para o sujeito ideal, prototípico, onde a individualidade é pouco valorizada. Notou-se, entre o magistério, uma absorção pouco crítica dessas teorias, já que uma pesquisa acadêmica foi transformada em modismo pela Escola, provocando uma descaracterização dos sujeitos reais de aprendizagem.

No campo da Aquisição da Linguagem, Abaurre vem reivindicando, em vários trabalhos (1992a, 1992b, 1992c), a necessidade de uma pesquisa voltada para os **aspectos singulares da relação sujeito/linguagem** a fim de contribuir para a definição de práticas pedagógicas mais compatíveis com a extrema complexidade do contexto escolar.

Constatamos, ainda (cf. Abaurre, 1985), que "a escola não sabe preservar, na escrita, um uso espontâneo e natural da linguagem". Existe, portanto, aí um **declínio da espontaneidade e da criatividade verbal**, como já apontamos. Da confluência dessas reflexões surgiu o **objetivo principal** deste trabalho:

Observar a emergência e o desenvolvimento da individualidade nos textos escritos durante a fase escolar.

Isto nos levará à necessidade de introduzir o conceito de estilo, também para os textos infantis, conforme veremos adiante.

Assim, esta pesquisa pretende analisar em que medida a criança ou adolescente consegue (ou não) imprimir a sua marca pessoal aos textos que produz.

Trata-se de um trabalho de caráter interdisciplinar e que, a nosso ver, apresenta interesse para vários campos, a saber: - para os lingüistas, pois - conforme o Projeto - "A

Relevância Teórica dos Dados Singulares na Aquisição da Linguagem Escrita",¹ muitos dados da aquisição dessa modalidade podem vir a constituir-se em fonte de renovação epistemológica para a própria teoria lingüística (Abaurre, 1990); para os professores, pois a manifestação da singularidade dos sujeitos, através da escrita, é um espaço importantíssimo que vai revelar a maneira particular da criança interagir com a linguagem; e, para os educadores, de um modo geral - psicopedagogos, psicólogos, já que o estudo do discurso expressivo é importante, tanto como indicador de um pensar independente, autônomo, como desvelador da identidade do sujeito.

Assim contaremos, neste trabalho, além do enfoque central da Aquisição da Linguagem, com contribuições de filósofos como Granger e de lingüistas das áreas da Lingüística Textual e da Enunciação. Recorreremos, também, a psicólogos como Vygotsky e outros neovygotskianos (como Feuerstein) que apontaram dimensões histórico-sociais relevantes no processo de interação sujeito e linguagem.

3. Procedimentos metodológicos

Em vez de situações de experimento e produtos estáticos, procuramos fazer uma análise de dados naturalísticos, oriundos de diversas fontes:

Examinamos, em um primeiro momento, centenas de redações realizadas na rede pública de Campinas que pertencem ao acervo do Projeto de Pesquisa em Aquisição da Linguagem acima citado.

A seguir, efetuamos uma pesquisa exaustiva de dados de um sujeito, desde a fase do pré-primário até o Vestibular, na tentativa de reconstruir o próprio processo de desenvolvimento dos recursos expressivos, com o objetivo de detectar o que individua alguém como produtor de texto. É de se notar que este enfoque apresenta muitos pontos de contato com a perspectiva microgenética proposta por Vygotsky, conforme veremos em item especial. (O conjunto destes dados pertence, também, ao acervo a que aludimos acima).

Num segundo momento, durante o qual buscávamos dados mais recentes sobre a questão da produção escrita na escola, tomamos contato com uma pesquisa realizada em conjunto pela USP/UNICAMP - "A circulação dos textos na escola", que consistiu na observação sistemática de 1125 horas-aula em 14 escolas da rede estadual e municipal de

¹ Trata-se de um projeto que é desenvolvido atualmente no Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP, pelas professoras doutoras Maria Bernadete Marques Abaurre (coordenadora), Maria Laura Mayrink - Sabinson e Raquel Salek Fiad (Projeto Integrado CNPq nº 521.837/95 - 2. Este projeto visa à análise dos dados singulares e idiossincráticos da escrita como importantes indícios "do processo geral através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem". (Abaurre et alii, 1992)

São Paulo e em uma escola particular.² Tivemos acesso aos diários de campo, onde cada pesquisador registrou as ocorrências de sala de aula e onde anexou, igualmente, produções dos alunos. Além disso, entrevistamos professores da rede municipal e estadual a fim de melhor avaliar a situação.

Temos ainda, como referência, uma série de informações e de materiais provenientes de nossa longa prática de docência e assessoria na Secretaria da Educação de São Paulo e em cursos de aperfeiçoamento e especialização para professores e psicopedagogos.

Julgamos, assim, conseguir uma visão bastante abrangente do fenômeno em foco.

4. Estrutura da tese

Esta tese tem o seguinte desenvolvimento:

Na Introdução, apresentamos a justificativa da escolha do tema, com base em discussões sobre a noção de criatividade e em novas posturas, propostas pela área da Aquisição da Linguagem.

O capítulo 1 será dedicado à reflexão sobre alguns constructos das teorias de Piaget e de Vygotsky, que nos darão subsídios para melhor enfocar a relação entre linguagem e desenvolvimento.

Em continuidade, no capítulo 2, esboçaremos a fundamentação teórica que nos irá auxiliar durante a análise dos dados. Tomaremos, como base, as teorias de Granger e Possenti sobre a noção de estilo e as modalidades de individuação. Focalizaremos, também, complementarmente, o aporte teórico de Bakhtin sobre o papel da alteridade na linguagem.

No capítulo 3, procederemos à análise dos dados da aquisição da escrita (sob uma perspectiva longitudinal) de um mesmo sujeito, durante várias fases de sua vida. Para isso, recorreremos a contribuições da Lingüística Textual e da Enunciação.

O capítulo 4 será destinado à análise de dados provenientes da rede escolar de São Paulo, retirados do Projeto "A Circulação dos textos na escola"- desenvolvido pela USP/UNICAMP a que já aludimos. Neste capítulo, enfocaremos "caminhos que podem levar (ou não) à massificação". Para isso, analisaremos processos de leitura e produção escrita, bem como processos interativos que foram registrados nos diários de campo,

² Projeto de Pesquisa CNPq e FAPESP - 1992.

durante as pesquisas. Aqui incorporaremos alguns princípios da teoria de Feuerstein, um neovygotskiano que estudou, em especial, a questão da "mediação".

E, no capítulo 5, tentaremos apontar "caminhos alternativos que podem levar à individuação e independência". Para tanto, invocaremos experiências de nossa vivência pessoal como professora (ou simplesmente mediadora) nos diversos graus de ensino.

Por fim, a conclusão será formulada a partir das reflexões e dados obtidos.

CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO DA INDIVIDUALIDADE

Se analisarmos a história do pensamento filosófico-lingüístico, encontraremos a noção de individualidade³ e de sujeito enfocada sob prismas diferentes:

Durante muito tempo, defendeu-se a noção de sujeito como "fonte do seu dizer", com o pressuposto de que o discurso reflete o conhecimento da realidade. Trata-se de um sujeito pronto que se apropria da língua e vai atualizá-la na sua elocução; organiza os seus pensamentos e transmite-os a outros sujeitos.

No entanto, na década de 60, em consequência de um processo filosófico e ideológico, deu-se o que os críticos denominaram de "crise do sujeito"; mais particularmente, a crise e a destruição do sujeito cartesiano, racionalista e individual sob as suas diversas formulações. É interessante notar (cf. Aguiar e Silva, 1993) que muitos vetores, por vezes antagônicos, confluíram nesse processo de destruição: Por um lado, a psicanálise freudiana, ao mostrar, sob a superfície do eu, o inconsciente interferindo continuamente no nível consciente. De outro, com base nos princípios marxistas de Althusser (1970), difundiu-se a categoria de um "processo sem sujeito, que negou a existência de um sujeito 'livre' e 'constitutivo'. Por sua vez, o Estruturalismo em geral, e, em particular, o estruturalismo de Lévi-Strauss desembocou num determinismo e num reducionismo que levam a configurar o "espírito humano", a sua atividade e as suas expressões como objetos e processos modelados "pelas leis inconscientes do sistema semiológico" (Petit, 1975 - apud Aguiar e Silva). A esses fatores, podemos acrescentar a contribuição da própria filosofia, através da ontologia de Heidegger, para quem "a linguagem é conjuntamente a casa do Ser e a habitação da Essência do homem" (Heidegger, 1967, p. 95). E não é o homem que possui a linguagem; dá-se o contrário: "O homem se comporta como se fosse o criador e o senhor da linguagem, ao passo que é esta, ao contrário, que é e permanece a sua soberana" (Heidegger, 1958).

A Lingüística também sofreu a influência dessa conjugação de fatores e, principalmente, sob a inspiração de Althusser, começou-se a questionar "quem é (o) sujeito na (da) linguagem?" Essa discussão deu origem a várias vertentes, conforme estabelece Possenti (1992), sendo que a corrente da Análise do Discurso francesa, devido à questão

³ Empregamos aqui o termo "individualidade", com base na teoria de Granger (1974) por nós adotada que será explicitada no próximo capítulo.

ideológica, aprofundou-se nesse debate, principalmente através dos textos de Pêcheux.

Essa corrente não apresenta, porém, um pensamento homogêneo e, de acordo com Possenti (op. cit, p. 18-19), pode-se estabelecer três fases na história da discussão sobre o sujeito, que resumiremos a seguir: A primeira fase é a que imagina que um discurso se compõe de um conjunto de enunciados que o tornam idêntico a si mesmo e diferente de outros, no sentido de que o que está contido num discurso está excluído de outro. E a questão do sujeito tem a seguinte configuração: quem fala é uma instituição, uma teoria ou uma ideologia (e não os indivíduos) e cada discurso está submetido a regras específicas que ultrapassam não só a dimensão do indivíduo, como também sua consciência. É a fase do "sujeito assujeitado".

Na segunda fase, fica estabelecida a inexistência da unidade interna dos discursos. De acordo com Foucault, dá-se uma "dispersão" dos enunciados. Quanto aos falantes, vigora a idéia de que o sujeito é uma **função**, e que há diversas funções que o sujeito pode cumprir na ordem do discurso.

A terceira fase é a que trabalha com a noção de heterogeneidade. A partir dos trabalhos de Foucault, Bakhtin e Lacan, em seus diversos enfoques, incorpora-se a idéia da **polifonia** como marca mais característica dos discursos. A idéia básica, aqui, é que o discurso do **Outro** está presente no discurso do eu (o Outro é constitutivo), seja de forma mostrada (aspas, por exemplo) ou de forma constitutiva.

Não vamos entrar aqui na discussão de cada uma dessas posições porque muitas delas estão sofrendo várias indagações (ver Possenti 1992 e 1995) e outras foram atenuadas. Por exemplo, psicólogos de linhas mais atualizadas, põem em discussão a questão da análise freudiana e da sua negação do sujeito, já que esta, embora leve em conta símbolos universais, é indissociável da história **individual** do sujeito, uma vez que opera sobre dados **particularizados**, sobretudo, da infância do indivíduo. Por outro lado, no campo da literatura, parece que o próprio Foucault atenuou seu ponto de vista, por exemplo, no artigo "Qu'est-ce qu'un auteur" (1969), onde apesar de sublinhar conexões do conceito de **autor**, em relação a determinados sistemas institucionais, acaba por reconhecer a impossibilidade de se fazer tábua rasa do autor, e, mais, rigorosamente, da **função autor**, que não representa uma simples construção teórica, mas é antes uma realidade **inscrita no próprio texto**. (apud Aguiar e Silva, op. cit).

Consideramos, também, que ter de optar por uma única perspectiva nem sempre é uma atitude científica desejável. Pensamos que existe a possibilidade de uma articulação entre os níveis social e individual, sem ter de radicalizar a questão do sujeito, adotando uma postura extremista como a de "fonte de seu dizer", ou a de socialmente determinado,

por exemplo. Para isso, invocamos, de um lado, o enfoque de Vygotsky que trabalha a noção de indivíduo dentro do plano social e, de outro, uma perspectiva de linguagem concebida como "trabalho e atividade", tal como propõe Possenti (1988), com base em Granger (1974).

Assim, neste capítulo, vamos nos dedicar, com maior profundidade, às idéias de Vygotsky, após uma breve exposição sobre a abordagem piagetiana, e destinaremos o 2º capítulo à discussão do pensamento de Possenti e Granger, quando enfocaremos, também, o ponto de vista de Bakhtin sobre a linguagem, e teremos oportunidade de analisar o papel da alteridade em sua teoria. Essas contribuições tornarão mais claro o conceito de individuação com que trabalharemos.

1. O fenômeno da individuação no social

1.1. O pensamento de Piaget

Estudar as funções psíquicas à luz de sua gênese e evolução tem-se revelado um terreno muito fértil para a abordagem de questões relativas ao campo da aquisição da linguagem, bem como suas implicações para o problema da individualidade. Assim, enfocaremos, conforme já anunciamos, algumas idéias de Piaget e deter-nos-emos, com maior profundidade, na teoria de Vygotsky, que trouxe uma nova concepção sobre a dimensão social no desenvolvimento psicológico.

Para Piaget, as noções do Eu e do Outro são construídas conjuntamente, num longo processo de diferenciação.

Conforme o autor, o "ser social" de mais alto nível é justamente aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada. Estabelece, assim, graus de "socialização", a partir do "egocentrismo", quando a criança, apesar da centralização em si mesma, não tem o domínio do seu "eu" e que, longe de ser autônoma, é heterônoma nos seus modos de pensar e agir. (cf. La Taille, 1992).

Essa indiferenciação prevalece, ainda, no estágio pré-operatório e somente no estágio "operatório" é que a criança vai alcançar o que Piaget denomina de "personalidade".

De acordo com La Taille (op. cit), a questão da autonomia do sujeito encontra-se, na teoria de Piaget, em dois domínios, ambos relacionados com a razão: o primeiro deles é a própria construção desta razão. Para a epistemologia genética, o pensamento racional é, entre outras coisas, fruto da abstração reflexiva e uma das fontes essenciais ao desabrochar da razão encontra-se no **próprio sujeito**. Isto não significa que o sujeito seja

independente do meio social, pois a solicitação deste é que vai desencadear a ação reflexiva. Mas tal dependência não significa heteronomia, uma vez que o processo de construção das estruturas mentais é **obra do sujeito**, obra esta que ninguém pode fazer por ele e cujos resultados traduzem as potencialidades nele inscritas. O segundo domínio não diz respeito à construção da razão, mas a sua **função**. Aqui Piaget usa explicitamente o termo **autonomia** que é definido da seguinte forma: graças ao uso da razão, o sujeito pode, ele mesmo, portanto **só**, estabelecer suas certezas, liberando-se do que a tradição procura pura e simplesmente impor às diversas consciências. A autonomia intelectual é fruto dos poderes da razão que, a crenças, substitui a demonstração. A autonomia moral é também fruto da razão que, ao dogma, opõe a justificação racional.

Nesse percurso rumo à autonomia, vão influir os tipos de relacionamentos interindividuais. Assim, numa relação de "coação", o indivíduo tem pouca participação na produção, conservação e divulgação das idéias. Ao contrário, as relações de "co-operação" não apresentam assimetria ou imposição. São as que conseguem promover o desenvolvimento.

É importante ressaltar que o "social" para Piaget não está relacionado com noções de cultura, ideologia, escolarização. De acordo com La Taille, o autor pensa o social e suas influências sobre os indivíduos pela perspectiva da ética. Assim, para ele, ser coercitivo ou cooperativo decorre de uma atitude moral.

Conforme podemos observar, Piaget menciona a ação do social no desenvolvimento; no entanto, não lhe dá a devida ênfase. O que coloca em relevo é a atividade organizadora do sujeito, na interação com o conteúdo da aprendizagem.

É interessante notar que existem trabalhos recentes, como o de Lajonquière (1996) que tentam inferir, dos textos de Piaget, essa dimensão cultural. Assim, com base na seguinte citação de *Psicogênese e História da Ciência* (1987, p. 228): "as situações enfrentadas pela criança são engendradas pelo ambiente social circundante, as coisas aparecem em contextos que lhe conferem significados particulares. A criança não assimila objetos puros definidos por seus parâmetros físicos", o autor postula que a criança "assimila um objeto situado, ou seja, um objeto cultural". Além disso, procura achar, nos implícitos do texto de Piaget, uma "interação com o outro", alegando que ela não é "simplesmente constitutiva", uma vez que "ela dá corpo à inteligência, ela é a inteligência e não como alguns comentadores pensam: apenas condição de desenvolvimento de um processo pautado a partir da interioridade orgânica dos indivíduos" (pp. 13-14-15).

No entanto, não é essa a opinião da maioria dos críticos da teoria piagetiana.

Dentre eles, Leite (1991, p. 27) lembra que o projeto primordial de Piaget foi

estabelecer uma Epistemologia Genética, em que a Psicogênese constitui um meio para estudar as formas mais primitivas de conhecimento. "Dado esse objetivo, Piaget permanece fiel à tradição filosófica clássica que estuda a relação sujeito - **objeto físico**. Ele não estuda e pouco se refere ao objeto social, e quando o faz é para afirmar que, durante o período sensório-motor, "o meio social não se diferencia (...) essencialmente do meio físico" ... e "as pessoas são quadros análogos aos que constituem a realidade, mas especialmente ativos, imprevisíveis e fontes de sentimentos mais intensos" (Piaget, 1967 apud Leite).

Por sua vez, Souza e Kramer (1991, p. 71) advertem: "o sujeito epistêmico piagetiano constrói conhecimentos interagindo com o meio, mas, paradoxalmente, este 'meio' não inclui a cultura nem a história social dos homens. Embora seja reconhecida a existência dos fatores externos, estes não são vistos qualitativamente: são assimilados pelas estruturas do organismo que se acomodam às novas exigências do ambiente, mostrando um comportamento adaptado a cada nova situação. Portanto, é pelo interior mesmo do organismo que se dá a articulação entre as estruturas do sujeito e as da realidade física".

Parece-nos que essa abordagem do social, tratada de modo pouco relevante, vem causando problemas, quando da aplicação dos pressupostos piagetianos à realidade da educação brasileira, por exemplo. Veremos depoimentos contundentes de professores que trabalharam, a partir desse referencial, no final deste capítulo. Avançamos aqui apenas um, colhido por Freitas (1994, p. 79):

- "Trabalhando com crianças pobres, com Piaget e Emilia Ferreiro, continuamos com 50% dos alunos sendo reprovados (...) Vemos que as teorias com as quais trabalhamos não respondem à classe popular".

Na seção seguinte, poderemos conferir que as posturas sócio-histórico-culturais assumidas por Vygotsky caminharão em direção diametralmente oposta à posição de Piaget.

1.2. A teoria de Vygotsky

A criança, antes mesmo de ser concebida biologicamente, já faz parte de um universo cultural dos homens, como objeto do discurso dos outros. Este universo constitui o seu meio natural (Pino, 1993).

Conforme este autor, por universo cultural, entende-se o meio próprio dos homens, construído por eles ao longo da sua história. É um meio feito de produções

simbólicas, onde as próprias realidades naturais adquiriram significação ou valor simbólico. É formado, também, por comunidades de homens, seres falantes e pensantes, detentores do saber acumulado e das habilidades adquiridas através das sucessivas gerações.

Assim, a criança, a partir do nascimento, deverá apropriar-se das características, habilidades e saber dos homens, através da convivência com a comunidade humana. É este o significado do termo "desenvolvimento" para a corrente que se denomina "sócio-histórica", onde se destaca a figura do psicólogo e filósofo Vygotsky.

Sua obra tem sido alvo de muitos desdobramentos e de muita polêmica. Consideramos adequadas as considerações de Bruner (1989, introd. a P. e L.), para quem, "dado um mundo pluralista, onde cada indivíduo chega a um acordo com o meio ambiente a seu próprio modo, a teoria do desenvolvimento de Vygotsky é, também, uma descrição dos muitos caminhos possíveis para a individualidade e a liberdade". Nesse sentido, acredita que Vygotsky transcende, como teórico da natureza do homem, os dilemas ideológicos do mundo de hoje.

Assim, vários críticos vêem em Vygotsky não um fornecedor de uma teoria acabada e, sim, um catalisador, cuja perspectiva pode ser vinculada a outras, por causa de sua orientação e de seu projeto total.

Em consequência, encontramos várias leituras antagônicas de sua obra. Por exemplo, Burgess (1995) que aponta, no ensino de inglês - língua materna, dois tipos de leitura dos textos vygotskianos:

Numa primeira, dá-se mais atenção ao pensamento vygotskiano em relação à criança como indivíduo. Os seguidores desta linha estão interessados em aprendizagem, em desenvolvimento e no papel da linguagem no pensamento. Dedicam-se ao estudo do símbolo e da simbolização, porque isso se adapta bem à ênfase na criatividade e na contribuição ativa da criança em sua própria aprendizagem. No entanto, tendem a tratar questões sociais em termos genéricos e complacentes.

Como vemos, esta leitura dá pouca ênfase ao social e não reflete integralmente as idéias de Vygotsky.

Num segundo tipo de leitura, com base em idéias de Gramsci, enfoca-se o pensamento de Vygotsky como relacionado à luta cultural e política. Aqui o ponto de partida está na ideologia e não na criança. Os seguidores desta linha enfatizam a natureza política da cultura e estão interessados nas formas como essa natureza política é, com frequência, disfarçada. Salientam a ideologia e a natureza ideológica dos sistemas de significação. Tendem a estar menos interessados nos aspectos da teoria vygotskiana relacionados à aprendizagem do que no estudo da mediação semiótica.

Pensamos não ser este último o verdadeiro enfoque a ser dado aos textos vygotskianos. A nosso ver, o autor põe em grande relevo o aspecto social, ao contrário do que faz Piaget. No entanto, parece-nos que transcende o materialismo histórico, uma vez que a noção de sujeito que concebe não é a de um ser prisioneiro de estruturas sociais, ou vítima passível de determinações sociais e históricas, constantes e irreversíveis.

Oliveira (1992), em uma discussão sobre a questão da autonomia do sujeito, alega três fatores da teoria de Vygotsky que podem ser invocados para corroborar essa tese: Em 1º lugar, a relação entre indivíduo e cultura. Esta não é pensada como um sistema estático, ao qual o indivíduo se submete, mas como um "palco de negociações", em que seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. Em segundo lugar, "a configuração absolutamente particular da trajetória de vida de cada indivíduo". Ao falar em "histórico", Vygotsky não se refere apenas ao nível macro, mas alude ao nível microgenético (como veremos mais tarde), quando se refere à sequência singular de processos e experiências vividas **por cada sujeito específico**. Em terceiro lugar, ao tratar das funções psicológicas superiores, postula processos voluntários, ações conscientemente controladas, mecanismos intencionais. E são essas funções que apresentam maior grau de autonomia em relação ao controle hereditário.

A partir desses três elementos, a associação que faz entre indivíduo e contexto cultural não implica determinismo. De acordo com Oliveira (op. cit.), cada indivíduo é único e, por meio de seus processos psicológicos mais sofisticados (que envolvem consciência, vontade e intenção), **constrói** seus significados e **recria** sua própria cultura. Conforme a autora, "na concepção que Vygotsky tem do ser humano, a inserção do indivíduo num determinado ambiente cultural é parte essencial de sua própria constituição enquanto pessoa. (...) O aprendizado, nesta concepção, é o processo fundamental para a construção do ser humano" (1997, pp. 78 e 79).

Como veremos, a escolha da ênfase no espaço da intersubjetividade vai permitir a Vygotsky evitar o reducionismo tanto individualista, quanto sociológico no processo de estudo do sujeito.

Assim, uma leitura adequada dos textos vygotskianos, a nosso ver, implica relações dialéticas entre os planos social e individual, sem que se reduza um ao outro diretamente.

Uma idéia fundamental para a compreensão das concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como um processo, envolvendo os dois planos acima discutidos, é o conceito de mediação, que desenvolveremos a seguir.

O papel da mediação

O sujeito do conhecimento não tem um acesso **direto** aos objetos mas somente um acesso **mediado**. Essa mediação pode realizar-se através "do outro", ou através da linguagem.

Abordando o primeiro tipo, Vygotsky (1994, p. 40) enfatiza que "o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa". Para ele, "essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social".

Assim, o desenvolvimento psíquico da criança constitui um processo de reconstrução, ao nível pessoal, do que já é patrimônio social: as funções psíquicas, as habilidades técnicas e o saber acumulado.

A esse processo de reconstrução interna de uma operação externa, Vygotsky dá o nome de **internalização** (1994, p. 75) e consiste numa série de transformações:

"Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológico), e, depois, no interior da criança (intrapicológico). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos".

E acrescenta, ainda, que "a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento".

Wertsch (1988) faz a análise dos dois níveis "inter" e "intrapicológico" na relação adulto e criança, recorrendo à noção de **intersubjetividade**. Para o autor, esta acontece, quando os interlocutores compartilham **algum aspecto** de suas definições de situação (sendo esta compreendida como o modo pelo qual se representam ou se definem os objetos e os sucessos naquela situação). Assim, essa coincidência poderá produzir-se em níveis diferentes, de onde se conclui que existem níveis variados de intersubjetividade.

O autor informa que, analisando a relação adulto/criança, observa sérios problemas para que a relação de intersubjetividade seja mantida: Dá-se aí uma série de transições do funcionamento interpsicológico para o intrapsicológico e vai ser fundamental, por parte do adulto, fomentar uma participação crescente ou uma independência da criança a realizar uma tarefa. Essa atitude constitui um aspecto inerente da socialização. E, citando Ams (1980), nota que o quando e o como fomentar o funcionamento independente

pode variar muito, segundo fatores culturais e socio-econômicos, mas, em qualquer caso, é uma parte necessária da socialização. Em consequência, é preciso levar em conta mecanismos específicos mediante os quais se fomenta a **competência individual** e exemplifica: um adulto não pode simplesmente proporcionar uma explicação ou um conjunto de diretrizes e, em seguida, insistir para que a criança comece a funcionar independentemente. Como indicou Vygotsky, a natureza da transição é tipicamente mais sutil, gradual e complexa, já que a criança é conduzida a redefinir as situações, de acordo com a perspectiva adulta.

Como o nível de funcionamento intrapsicológico das crianças parece ser determinado, de modo significativo, pela conduta dos adultos que com ela interagem, e como ela não vê o mundo sob o mesmo prisma dos adultos, o que fazer para que a comunicação entre ambos seja eficiente?

Surge a necessidade de se identificarem **pontos** de intersubjetividade. É o que Vygotsky realiza, através da **Zona de Desenvolvimento Proximal**, que abordaremos a seguir.

Refletindo sobre a relação entre Aprendizagem e Desenvolvimento, o autor observa que, nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente admite-se que só é indicativo de sua capacidade mental aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas - é o que denomina de **nível de desenvolvimento real** (1989 e 1994). O que a criança poderia fazer com a **ajuda dos outros** nunca é considerado. No entanto, de acordo com sua opinião, isso poderia ser muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que consegue sozinha.

Dessa forma, conceitua a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal: "é a distância entre o nível de desenvolvimento real - que se costuma determinar através da solução independente de problemas -, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (1994, p. 112).

Assim, os problemas resolvidos pelas crianças, inicialmente sob orientação e em colaboração com outros, serão, mais tarde, solucionados de forma completamente independente.

Vygotsky postula, repetidas vezes, que as possibilidades genuínas de educação formal e não formal dependem menos das características preexistentes da criança do que das características que estão na zona de desenvolvimento proximal. Em consequência, aconselha que a pedagogia deve estar voltada não para o passado, mas para o futuro da criança, pois a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não

amadureceram, mas que estão em processo de maturação. Para expressar essa idéia, usa a imagem seguinte: "Estas funções" poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento (op. cit., p. 112).

Ao focar a questão de crianças com "problemas de aprendizagem", por exemplo, as que apresentam dificuldades com relação ao pensamento abstrato, aconselha que a escola deve fazer todo esforço no sentido de desenvolver, nelas, o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento.

Assim, conclui que a zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula: a de que o "bom aprendizado" é somente aquele que se "adianta ao desenvolvimento". Estabelece, desse modo, um dos construtos mais relevantes da pedagogia contemporânea.

Tanto Vygotsky quanto Piaget fazem sobressair a construção, na e pela criança, de estruturas ativas de natureza cognitiva. Em Piaget, através do conceito de "auto-regulação", isto é, através de um processo de equilibração progressiva, a criança constrói o seu conhecimento, porém, como já indicamos, dá-se pouco relevo à contribuição do meio na formação do conhecimento. Vygotsky já se posicionou de forma diferente: ao tomar posse do material cultural, o indivíduo o torna seu, passando a utilizá-lo como instrumento pessoal de pensamento e ação no mundo. Neste sentido, de acordo com Oliveira (1992), o processo de internalização, que corresponde à própria formação da consciência, é também um processo de constituição da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade (grifos nossos). Envolve, então, conforme a autora, "relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual". Envolve, também, "a construção de sujeitos absolutamente únicos, com trajetórias pessoais singulares e experiências particulares em sua relação com o mundo e, fundamentalmente, com outras pessoas". (op. cit, p. 80)

Apontamos, no início desta seção, que o sujeito do conhecimento não tem acesso direto aos objetos, e somente um acesso **mediado**. Este conceito está sendo apropriado por pensadores contemporâneos, tal como o psicólogo israelense, Reuven Feuerstein, muito conhecido, em vários países do mundo, pelos métodos por ele desenvolvidos no atendimento a indivíduos com dificuldades cognitivas. Ao tratarmos da análise dos dados da Rede Pública, no capítulo 4 enfocaremos, de um modo especial, o pensamento desse autor, que trabalha na linha neovygotskiana.

Demos aqui um destaque especial a todos esses aspectos que interferem no desenvolvimento da criança (principalmente a questão da **mediação**), porque, como podemos imaginar, terão um papel muito relevante durante o curso da evolução escrita do

educando e no seu processo de individuação, conforme veremos mais tarde.

A questão da construção da subjetividade, a partir de situações de intersubjetividade, nos remete ao conceito de **mediação simbólica** focalizado por Vygotsky e, conseqüentemente, à importância da linguagem no desenvolvimento. Isso será o foco da discussão a seguir.

Linguagem e Desenvolvimento

Os sistemas de signos - principalmente o sistema de linguagem - desempenham um papel importante no processo de internalização; são os verdadeiros sustentáculos da cultura humana, o meio pelo qual a atividade individual e a consciência individual são construídas. A incorporação de signos na estrutura de uma função mental (mediação pelos signos) vincula essa função à cultura. Conforme críticos da teoria vygotskiana, por um lado, um signo é sempre supra-individual, já que pertence ao mundo da cultura, por outro, ele é individual, pois pertence à mente de um determinado indivíduo. Como Vygotsky imaginou, um signo é uma espécie de "instrumento psicológico" para o ser humano.

A linguagem humana, sistema fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, tem para Vygotsky duas funções básicas: a de **intercâmbio social** e a de **pensamento generalizante**. (Oliveira, 1992). Isto é, além de servir ao propósito da comunicação entre os indivíduos, a linguagem serve para mediar os processos sociais no processo de internalização. As palavras, portanto, como signos mediadores na relação do homem com o mundo são, em si, **generalizações**.⁴

Smolka, em texto recente (1997), destaca, na teoria de Vygotsky, o que chama de caráter "constitutivo" da linguagem. Conforme a autora, esse caráter vai adquirindo relevância e é problematizado no último capítulo de **Pensamento e Linguagem**, quando ele explora as relações entre estes dois e indaga: "O que distingue a palavra de outros objetos? O que faz da palavra uma palavra?" Ressalta que o "sujeito", na perspectiva de Vygotsky, só pode ser compreendido na sua relação com o signo e, mais especificamente, com a linguagem e lembra que, em manuscrito de 1929, o autor problematiza o *Homo Duplex*, aquele que tem a possibilidade de se desdobrar pelo signo (eu/mim, eu/outro) e, pela linguagem, controlar e ser controlado, experienciando o *drama* das relações interpessoais. Nota, ainda, que (segundo palavras de Vygotsky), para o homem, ser social, "é impossível relacionar-se diretamente consigo mesmo. Indiretamente é possível". E esse

⁴ Para Vygotsky o uso do termo se aplica ao plano individual, mas é possível imaginar momentos, na relação sujeito/linguagem, em que não se pode afirmar que o uso de uma determinada expressão linguística se possa considerar uma situação única na relação linguagem e mundo, por exemplo na literatura).

"indiretamente" pressupõe o signo, o outro, a dimensão social. Dessa forma, segundo Smolka, com base nas concepções vygotskianas de signo / palavra / pessoa, pode-se afirmar que a **"linguagem possibilita e instaura a subjetividade, a reflexividade"**. (grifos nossos) (pp. 37 - 38).

No desenvolvimento da criança, portanto, a linguagem constitui o comportamento de uso de signos mais importante. Uma vez internalizada, torna-se uma parte profunda e constante dos processos psicológicos superiores, pois vai atuar na organização, unificação e integração de aspectos variados do seu comportamento, tais como percepção, memória e solução de problemas, entre outros.

Nesse sentido, Vygotsky (1994, p. 117) aponta o fenômeno de aquisição da linguagem como um paradigma da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento: "a linguagem surge inicialmente como meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna".

Assim, em **Pensamento e Linguagem** (1989) aborda os dois eixos principais de sua reflexão:

Primeiramente, procura traçar os caminhos do pensamento verbal, como se dá a ontogênese específica do pensamento: explica como nasce o pensamento verbal, como este é alcançado com o desenvolvimento, e como a fala e o pensamento, originalmente separados, acabam por se juntar.

Em seguida, vai além das origens ontogenéticas do pensamento verbal para abordar aspectos do desenvolvimento posterior. O papel desempenhado pela palavra, como guia do pensamento, em direção a formas adultas de conceituação e controle comportamental, torna-se, então, o foco principal.

Vygotsky pretende exaltar a força orientadora da linguagem e, com isso, demonstrar a importância da cultura e do ensino de conceitos formais. Para introduzir a questão da aquisição da escrita, enfocaremos, agora, a evolução da fala no desenvolvimento da criança, a fim de fazermos um contraponto com esta.

Analisando a teoria de Piaget sobre a linguagem e o pensamento da criança, Vygotsky vai criticar as posições por ele assumidas, como os processos por que passam as falas egocêntrica e socializada: Para Piaget, "Na fala egocêntrica, a criança fala apenas de si própria, sem interesse pelo seu interlocutor: não tenta comunicar-se... É uma fala semelhante a um monólogo ... a criança está pensando em voz alta"; ao passo que "na fala socializada, ela tenta estabelecer uma espécie de comunicação com os outros - pede, ordena, transmite informações" etc (Vygotsky, 1989, p. 14).

Aos sete ou oito anos, quando se manifesta na criança o desejo de trabalhar com os outros, a fala egocêntrica desaparece, conforme Piaget.

Em sua descrição da fala egocêntrica e de seu desenvolvimento inevitável, Piaget enfatiza, ainda, (segundo observações de Vygotsky) que ela não cumpre nenhuma função verdadeiramente útil no comportamento da criança, e que simplesmente se atrofia à medida que a criança se aproxima da idade escolar. (op. cit., p. 14).

Para Vygotsky, essa evolução se dá de forma **inteiramente diferente**: "a função primordial da fala, tanto nas crianças quanto nos adultos é a comunicação, o contrato social. A fala mais primitiva da criança é, portanto, essencialmente social. A princípio, é global e multifuncional; posteriormente, suas funções tornam-se diferenciadas. Numa certa idade, a fala social da criança divide-se muito nitidamente em fala egocêntrica e fala comunicativa". Assim, conforme pesquisas que realizou, a fala egocêntrica não permanece como um mero acompanhamento da atividade da criança, ela torna-se logo em um "instrumento do pensamento". E, em vez de "desaparecer", conforme postula Piaget, transforma-se, com o tempo, em "fala interior", que serve, de acordo com Vygotsky, tanto ao pensamento autístico, quanto ao pensamento lógico. Nota, ainda, que aspectos tanto da fala egocêntrica, quanto da fala comunicativa "interiorizam-se", tornando-se a base da fala interior.

O verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai, portanto, do individual para o socializado, mas sim, **do social para o individual**.

Nesse processo de "internalização", aparecem as transformações do plano **interpessoal** para o plano **intrapessoal** (já abordado na seção anterior), quando as funções superiores originam-se das relações **reais entre indivíduos humanos**.

Esta noção de atuação do **outro**, de um mediador, no desenvolvimento da linguagem é fundamental na perspectiva vygotskiana e terá reflexos profundos nas novas orientações dos estudos de Aquisição da Linguagem, como veremos na próxima seção.

Por outro lado, o autor, ao pesquisar o **papel da escrita** na prática escolar, denuncia que ela tem ocupado aí um lugar muito estreito, em relação ao papel fundamental que desempenha no desenvolvimento cultural da criança: "Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal" (1994, p. 139) Alerta para o fato de a escrita ser considerada geralmente como uma complicada habilidade motora e não ser concebida como um **sistema particular de símbolos e signos** cuja dominação prenuncia um ponto crítico em

todo o desenvolvimento cultural da criança.

Aponta, também, grandes dificuldades para se pesquisar o desenvolvimento da linguagem escrita na criança. Constata que esse desenvolvimento não segue uma linha única, direta, na qual se mantenha algo como uma continuidade clara de formas. Ao invés disso, ela nos oferece as metamorfoses mais inesperadas. A história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças é plena dessas descontinuidades (Poderemos constatar esse fato, durante a pesquisa longitudinal).

Segundo a perspectiva de suas pesquisas, uma maneira de se investigar esse desenvolvimento da escrita é através do estudo do processo histórico, revelando, também, a **pré-história** da linguagem escrita, focalizando os pontos importantes pelos quais passa e observando sua relação com o aprendizado escolar - tal como pretendemos fazer durante o estudo longitudinal já anunciado.

Vygotsky (1989) dedicou-se a pesquisas para estabelecer o nível de desenvolvimento das funções necessárias para a aprendizagem das matérias escolares básicas (entre elas leitura e escrita) e descobriu que, no início do aprendizado, essas funções não poderiam ser consideradas maduras. E cita a **linguagem escrita** como um bom exemplo provocado por essa situação. Haveria, segundo alguns, uma defasagem entre a "idade lingüística" na fala e na escrita, que causaria a dificuldade encontrada na escola por crianças em idade escolar. Esse fato era geralmente explicado (e ainda é) pela novidade da escrita: como uma nova função, **teria de repetir** os estágios de desenvolvimento da fala.

De acordo com a investigação que realizou, denuncia a falsidade dessa idéia: o desenvolvimento da escrita **não** repete a história do desenvolvimento da fala. Para ele, a escrita é uma função lingüística distinta, que difere da fala oral, tanto na estrutura, como no funcionamento. E aponta, a nosso ver, a diferença essencial: até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige um **alto nível de abstração**. "A escrita constitui uma fala apenas imaginada, que exige a simbolização de imagem sonora por meio de signos escritos (isto é, um segundo grau de representação simbólica), e deve ser, naturalmente, muito mais difícil para a criança do que a fala oral, assim como a álgebra é mais difícil do que a aritmética". (op. cit., p. 85).

A escrita exige, portanto, uma **ação analítica deliberada** por parte da criança. Há a necessidade de um **trabalho consciente** porque a sua relação com a fala interior é **diferente** da relação com a fala oral. Esta última precede a fala interior no decorrer do desenvolvimento, ao passo que a escrita **segue** a fala interior e pressupõe a sua existência (o ato de escrever implica uma tradução, a partir da fala interior).

De acordo, ainda, com a teoria vygotskiana, a "sintaxe" da fala interior seria oposta à "sintaxe" da escrita:

"A fala interior é uma fala condensada e abreviada. A escrita é desenvolvida em toda a sua plenitude, é mais completa do que a fala oral. A fala interior é quase inteiramente predicativa, porque a situação, o objeto do pensamento, é sempre conhecida por aquele que pensa. A escrita, ao contrário, tem que explicar plenamente a situação para que se torne inteligível". A passagem, portanto, de um nível para outro, exigiria o que o autor chama de "semântica deliberada - a estruturação intencional da teia do significado". (p. 86)

Revela que, por trás desse percurso "aparentemente errático, desconexo e confuso" (1994, p. 154), existe, de fato, uma **linha histórica unificada** que conduz às formas superiores da linguagem escrita. Essa forma superior implica uma reversão ulterior da linguagem escrita do seu estágio de simbolismo de segunda ordem para, agora numa nova qualidade, novamente um estágio de primeira ordem. Dessa forma, a compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. E acrescenta que, a julgar pelas evidências disponíveis, a linguagem escrita adquire o caráter de **simbolismo direto**, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada.

Podemos, assim, imaginar as enormes transformações que ocorrem no desenvolvimento cultural das crianças, em consequência do domínio do processo de linguagem escrita.

Além desses fatores, Vygotsky aponta outras características da linguagem escrita que constituem dificuldades para a sua aquisição: A escrita é uma "fala sem interlocutor" (sem interlocutor direto), pois é "dirigida a uma pessoa ausente ou imaginária, ou, até mesmo, a ninguém em especial" (1989, p. 85). Esse fato seria uma situação nova e estranha para a criança. Por outro lado, os motivos para escrever são mais abstratos, mais distantes de suas necessidades imediatas. Na escrita, seria necessário criar a situação ou, então, representá-la - o que exigiria um distanciamento da situação real, difícil para o iniciante.

Percebe-se que a intenção do autor é mostrar a necessidade de uma **ação educativa deliberada** (novamente o papel do mediador), uma vez que o desenvolvimento das bases psicológicas para o aprendizado da linguagem escrita **não precede** esse aprendizado, mas se desenvolve numa interação contínua com o próprio exercício da escrita.

Como observa Vygotsky (apud Leite, 1991), os processos internos **não são "cópias do externo"** já que "a internalização transforma o processo em si e muda sua estrutura e função". Dá-se, portanto, uma reconstrução interna com base na linguagem e o sujeito tem, então, o espaço para manifestar a sua autonomia.

Constatamos, assim, a relevância dos conceitos de mediação pelo outro e pela linguagem na construção do indivíduo. Notamos, porém, que os caminhos pelos quais a criança internaliza a linguagem, tomando-a pessoal e constituindo a sua personalidade, variam de um indivíduo para outro, "de acordo com a sua história particular".

Temos observado que as idéias de Vygotsky tiveram impacto nas áreas mais diversas: os psicólogos interessaram-se pelo fenômeno da cognição; os educadores, pelas aplicações de seus conceitos às atividades escolares e os lingüistas, pelos processos pelos quais a criança passa em seu trajeto da aquisição da linguagem.

Veremos, na próxima seção, que suas reflexões foram fundamentais para as mudanças de perspectiva havidas neste último campo de pesquisa.

1.3. As mudanças de enfoque nos estudos de Aquisição da Linguagem

Faremos aqui uma breve abordagem de como se dá o enfoque da aquisição da língua escrita na perspectiva tradicional, passando pela visada da psicogênese de E. Ferreiro, até chegarmos a um tratamento mais adequado e promissor, quando os estudos de Aquisição de Linguagem propuseram a incorporação de conceitos vygotskianos para enfocar o problema.

"Aprende-se a falar em casa; aprende-se a ler e a escrever na escola".

Constatamos que esse princípio - muito divulgado - não se confirma na realidade do dia-a-dia escolar. O que acontece é que a escola apropriou-se do objeto social - a escrita - e converteu-o em objeto de ensino, ocultando seus usos sociais, através de práticas mecanicistas que mais impedem do que promovem uma adequada representação da escrita pela criança. (São Paulo - Sec. Educ. , 1988).

Apontaremos, a seguir, algumas práticas do **enfoque tradicional**, com base nesse documento e nas observações que fizemos na rede escolar:

- as formas de alfabetização têm-se concentrado sobretudo na eficácia dos métodos sintético, analítico e sintético-analítico que se baseiam fundamentalmente em associações fonema-grafema, levando à idéia de que aprender a ler é aprender um código de transcrição da fala;

- as idéias de "desenvolvimento maturacional" para a aquisição de conhecimentos podem estar desperdiçando oportunidades de contato com a língua escrita para muitas crianças; (já que se considera que o aluno só aprende se estiver "pronto", sendo esta "prontidão" entendida como treinamento de habilidades específicas, sem trabalhar a perspectiva da língua escrita)

- o aprendiz é visto como um receptor passivo, um objeto do processo de aprendizagem e não como sujeito, portanto, as dificuldades de aquisição da linguagem são enfocadas pelo prisma do adulto e não da criança que realmente aprende;

- a alfabetização é concebida como simples atos de codificação ou decodificação de sílabas, palavras e frases isoladas e descontextualizadas, não sendo trabalhada, em consequência, a concepção de texto;

- as avaliações consideram unicamente o produto final e excluem qualquer visão de **processo** de aprendizagem.

Enfim, nesse enfoque, a concepção de linguagem adotada é a de uma mensagem a ser decifrada, sem a perspectiva da interlocução, isto é, não se abre espaço para a atuação do sujeito.

Era esse o quadro desalentador dos ritos de iniciação à linguagem escrita na grande maioria das escolas, quando surgiram as idéias de Emília Ferreiro e colaboradores com a "Psicogênese da Língua Escrita" (1979).

Com base em conceitos piagetianos, o trabalho de Ferreiro é uma tentativa de descrever o que é comum ao processo de aquisição da escrita. Sua proposta, de caráter inovador, alertou para aspectos importantes dessa aquisição. Dentre eles, citaremos alguns: a idéia de restituir à escrita seu caráter social; a concepção de que a criança chega à escola com competência lingüística, isto é, sua capacidade discursiva é bastante próxima à do adulto; a valorização das hipóteses que a criança faz a respeito da língua escrita.

Estávamos, na ocasião, atuando na Secretaria da Educação de São Paulo e pudemos constatar uma euforia geral: parecia que todos os problemas relativos à alfabetização seriam resolvidos em um passe de mágica!

Pouco a pouco, porém, fomos notando distorções: houve uma absorção pouco crítica de conceitos de Ferreiro, já que se tratava, na realidade, de uma pesquisa acadêmica e foi transformada em modismo pela escola. Surgiram, em consequência, muitos "aplicadores" do "método" Emília Ferreiro. Porém, no dia-a-dia da escola, com **sujeitos reais** de aprendizagem, a pesquisa acadêmica não estava dando os resultados esperados e houve casos de retorno aos métodos tradicionais. Até que, no final de 95, de

acordo com depoimento de monitores da Rede Pública, grande parte dos professores alfabetizadores tinha voltado novamente à adoção de cartilhas, uma vez que não haviam conseguido transpor certas dificuldades, com a aplicação do "método" de Ferreiro.

Consideremos alguns motivos dessa "decepção" com o novo caminho alternativo. Para facilitar a análise, vamos invocar aqui conceitos de Vygotsky, já abordados por nós, e que estão sendo incorporados aos estudos de Aquisição de Linguagem, em um enfoque renovador.

Como vimos, o trabalho de Ferreiro e colaboradores era uma pesquisa acadêmica e, neste contexto, a autora assume que as listas de palavras e frases escritas e/ou lidas pelas crianças em **situação experimental** representavam um conjunto de dados mais confiável do que os dados naturalísticos, obtidos, por exemplo, a partir da observação de textos produzidos espontaneamente.

É importante notar que, de acordo com Cole e Scribner (introd. à F. S. M., 1994), ao contrário dos trabalhos experimentais tradicionais que se centravam no desempenho em si, Vygotsky preocupava-se com o processo. Em virtude dessa concepção, ainda conforme os autores, houve uma série de implicações da abordagem teórica e do método experimental de Vygotsky. Dentre estas, deu-se uma "ruptura de algumas das barreiras tradicionais entre os estudos de 'laboratório' e de 'campo'". Dessa forma, a observação e a intervenção experimental podem ser executadas também numa situação de brincar; na escola ... tão bem ou melhor do que no laboratório" (pp. 18 e 19). E alegam que as observações contidas no texto de **Formação Social da Mente** são um bom exemplo dessa prática.

Por sua vez, Ferreiro, conforme já explicitamos, concebeu a sua pesquisa para situações experimentais e para sujeitos **idealizados**. Ora essa pesquisa, ao ser aplicada a sujeitos **reais** de aprendizagem, enfrentou situações problemáticas não previsíveis:

Com relação à evolução da escrita infantil, sabe-se que Ferreiro postula uma graduação em diferentes estágios, que aconteceriam nesta ordem: numa 1ª fase, não haveria qualquer correspondência entre a pauta sonora de uma emissão e a escrita; a seguir, viria a representação "silábica", seguida da representação "silábica-alfabética" (Ferreiro e Teberosky, 1984). No entanto, numa situação de sala de aula, (conforme depoimento de professores) observou-se que as crianças, muitas vezes, pareciam não seguir exatamente esse curso de evolução e apresentavam particularidades pessoais, durante o processo de aquisição da escrita.

Por outro lado, a transposição de uma teoria a uma situação real de aprendizagem pode trazer problemas de rotulação e de discriminação de crianças que apresentem

alguma dificuldade de aprendizagem. Para comprovar esse fato, trazemos mais alguns depoimentos de professores, retirados de Freitas (op. cit.)

- *"Quando a criança é vista através de uma teoria que tenta colocá-la dentro de uma visão desenvolvimentista, em termos de estágios, etapas que ela vai conquistando de uma forma fechada, o professor fica muito preocupado em encaixar a teoria na criança" (p.86)*

- *"A teoria da E. Ferreiro é muito bem feita, porque estudou no laboratório as crianças, encontrou uma série de respostas que calam fundo no professor, porque respondem a uma questão que ele já se colocava como pressuposto total. (...) a criança não aprende porque ela, no momento, não está num estágio, ela é pré-isso ou pré-aquilo. Então o professor não tem mais responsabilidade nenhuma (...) Eu estou vendo, nas escolas, o guri ser classificado de pré-silábico e aí acabou, morreu, ele vai ser pré-silábico para o resto da vida. Ele não está pronto e você tem uma resposta científica para isto" (p. 115)*

- *"Eu chego numa sala de aula, eu vejo assim: carteiras agrupadas, formando mesinhas. O que aconteceu com a classe? Aqui está o grupo dos pré-silábicos, dos silábicos, aqui dos silábicos alfabéticos e aqui dos alfabéticos. É um novo nome, para uma velha categoria que são os fraquíssimos, os fracos, os médios, os bons, novamente categorizados" (p. 117).*

Já Vygotsky não encara o fenômeno da aquisição da escrita como uma configuração em fases sucessivas, como propõe Ferreiro. Conforme já apontamos, assevera que a história do desenvolvimento da língua escrita é plena de descontinuidades.

Focalizando a questão do sujeito como construtor do próprio conhecimento, Ferreiro, com base em Piaget, informa que essa construção se daria através da relação sujeito-objeto do conhecimento, como notamos acima, e, no caso específico da alfabetização, na interação sujeito/linguagem escrita. Para que esse processo fosse mais eficaz, pregava a transformação da sala de aula em "Ambiente Alfabetizador", onde as crianças estariam em contato com materiais escritos, o que ampliaria suas experiências com o mundo letrado.

Idéia essa muito inovadora, se comparada ao enfoque tradicional, porém, na prática, não surtiu grande efeito. Nota-se que a autora não deu relevo aí à intermediação do adulto, como o faz insistentemente Vygotsky. De acordo com Mayrink-Sabinson (1989), a verdadeira relação dá-se da seguinte forma: criança/adulto alfabetizador/escrita, relação essa mediada pela linguagem oral. E não criança/linguagem escrita, como prega Ferreiro.

Com relação a esse problema da baixa atuação do mediador, temos o depoimento de uma professora da rede pública que se referiu ao emprego das idéias de E. Ferreiro como "aquele método que não se corrige, que tem que deixar o aluno escrever errado" (SE/CENP, 1986).

De acordo com Lemos (1983), a aquisição da linguagem, com base em princípios de Vygotsky, se dá pela ação solidária de três fatores: a interação da criança com o mundo físico, com o mundo social, ou com o outro que o representa e com objetos lingüísticos, isto é, com enunciados efetivamente produzidos. Assim, com relação à natureza da linguagem, enfatiza o fato de ela ter um estatuto de atividade cognitiva (de ação sobre o mundo) e comunicativa (de ação sobre o outro) - e, ao mesmo tempo, um estatuto de **objeto**, sobre o qual se pode atuar. No entanto, na abordagem de Ferreiro, corre-se, na prática, o risco de não se trabalhar este aspecto importantíssimo da aquisição da escrita: **a ação reflexiva da criança** sobre a linguagem, já que o professor fica aguardando que haja um amadurecimento e um desenvolvimento, por parte desta, no seu contato direto com esse objeto.

Nesse sentido, é preciso levar em conta todas as implicações do auxílio do mediador, que já consideramos amplamente: a transformação das funções interpessoais em intrapessoal, a criação da zona de desenvolvimento proximal e o papel da aprendizagem.

Com relação a este último aspecto, Piaget é criticado por Vygotsky (1994 p.p. 103, 104) por centrar-se no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são **independentes** do aprendizado. A essa postura Vygotsky contrapõe uma outra: a de que "aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança" (p. 110).

Dessa forma, em **Pensamento e Linguagem** alerta para o fato de que as descobertas de Piaget deveriam ser reavaliadas, no sentido de se pesquisar a sua aplicabilidade às crianças de um modo geral. E cita Stern, que estudou as atividades das crianças alemãs, a partir de pressupostos piagetianos, e constatou que estas tiveram um desempenho diferenciado das francesas, como, por exemplo, em relação ao grau de solilóquios.

Esse fato nos leva a considerar o aspecto mais importante que distingue as duas teorias: o fator histórico - uma vez que qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.

A aplicação das idéias de Ferreiro baseadas em Piaget não surtiu o efeito desejado, devido, em grande parte, ao fato de não ter incorporado esse fator.

A metodologização do sujeito "ideal" piagetiano (que, como vimos, não tem um estatuto tão universal quanto pretende), com a sua transposição quase que direta dos textos acadêmicos para os bancos escolares tem provocado (cf. Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson, 1992, p.3) uma "descaracterização dos sujeitos reais da aprendizagem, dos

alunos que vivem cada um à sua maneira, uma história singular de contato com a linguagem e com seus interlocutores". De acordo com as autoras, "sem que se deixe de vê-los e a seus comportamentos como instâncias de um sujeito psicológico ideal, os **alunos reais** precisam também (e urgentemente) voltar a ser vistos em sua singularidade, por ser ela, em última análise, determinante da história também singular da aquisição da escrita de cada sujeito".

Apontamos acima a importância da reflexividade na teoria vygotskiana. O exercício da escrita promove, na criança, uma ação reflexiva, permitindo-lhe manipular a linguagem e tomá-la como objeto de análise, constituindo, em consequência, um espaço importantíssimo de **individuação do sujeito**.

Nesse sentido, é importante focalizar a questão da emergência e desenvolvimento da **diferenciação estilística**, através de textos produzidos pelas crianças, ao longo do seu percurso de aquisição da linguagem escrita. Para isso, necessitamos adotar uma concepção de estilo adequada - que será objeto de nossa próxima reflexão.

CAPÍTULO 2

A POLÊMICA ESTILO E INDIVIDUAÇÃO

2.1. Em busca de uma nova noção de estilo

Tomaremos aqui, como fundamento, as obras de Possenti (1988) e Granger (1974), que serão abordadas em suas linhas gerais. A seguir, veremos que seus pressupostos podem ser relacionados a vários princípios da teoria de Vygotsky, no tratamento do problema de Aquisição da Linguagem. Por último, enfocaremos a contribuição de Bakhtin sobre a questão da alteridade e a atuação do sujeito falante.

Como vimos acima, o exercício da escrita é um espaço importante para a individuação. Nesse sentido, o enfoque da estilística poderá auxiliar-nos a tratar, mais objetivamente, como se dá esse processo. Possenti dá-nos uma visão geral do tratamento que as questões estilísticas vêm recebendo, principalmente por parte da Lingüística. É o que trataremos em primeiro lugar. A seguir, enfocaremos a contribuição de Granger sobre a noção de estilo, que foi incorporada por aquele autor, no sentido de reformular o enfoque tradicional.

Possenti nota dificuldades, para o lingüista, de operar com modelos fornecidos pela crítica literária "pela fluidez dos termos descritivos" com que esta opera, o que "não permite que se refaçam análises, que se testem hipóteses, no sentido técnico do termo". (op.cit., p.136). Revela, também, que o tratamento dos dados se dá muitas vezes de forma intuitiva.

Por outro lado, considera mais adequado o tratamento dado ao estilo pela Lingüística, já que aí encontra noções um pouco mais controláveis, com base nas respectivas concepções de gramática (ou de língua).

Conforme o autor, os gramáticos e os lingüistas, em geral, definem o estilo, tendo como ponto de referência, alternativamente, a oposição língua-fala ou a oposição ou complementaridade entre as diversas funções da linguagem.

Desse modo, faz a crítica da vertente que, com base na dicotomia de Saussure, coloca de um lado a gramática e de outro o estilo, considerando um pouco mais adequados os lingüistas que concebem o estilo como um fato de língua, tais como Bally e Mattoso Câmara. No entanto, o primeiro restringe a estilística a uma função da linguagem de certa maneira subsidiária e o segundo adota uma noção de estilo como desvio da

norma, o que é rejeitado pelo autor.

No enfoque acima, a língua é concebida como uniforme e só poderá haver estilo fora dela, ou numa função subsidiária da gramática. De acordo com o seu pensamento, "o ponto de partida necessário para poder-se pensar a questão do estilo é a admissão da **variabilidade** dos recursos como constitutiva da língua". (op.cit., p.187). Dessa forma, a Sociolinguística vai apresentar alguns conceitos que julga pertinentes para uma noção adequada de estilo.

Um desses conceitos é a noção de **escolha**: "os locutores de uma comunidade linguística podem operar uma escolha apropriada à situação, tanto do ponto de vista social, quanto cultural". (Lefebvre 1983, cit. por Possenti, p.187).

Assim, estudiosos como Hymes, Gumperz, Fishman e Lavandera empregam a noção de **repertório**, pela qual os falantes têm a sua disposição um conhecimento linguístico diversificado (não são monoestilísticos, por definição), e escolhem, desse repertório, as formas que lhes parecem adequadas para realizar o objetivo que têm em mente ao falar.

Outro conceito importante é o de que "diferentes estilos utilizados por uma mesma pessoa são considerados como **distanciamentos** em relação a seu estilo de base, o vernáculo". (Lefebvre, op. cit.).

Esta segunda formulação é típica da sociolinguística laboviana, preocupada em estabelecer uma correlação, o mais exata possível, entre contexto e forma linguística.

Possenti endossa o ponto de vista de Labov, quando este postula que existe estilo **sempre**, e não apenas quando o falante se distancia do vernáculo. E critica o fato de ele não se interessar em descobrir o que o falante quer fazer, em relação ao seu interlocutor, quando seleciona uma forma ou outra. Critica, também, a sua concepção unidirecional de estilo, isto é, este seria determinado pelo contexto, uma vez que ressalta a possibilidade de **criação ou alteração do contexto pelo estilo**.

Assim, dessa linha de pesquisa, Possenti retém as noções de **escolha** e de **atenção**, considerando a primeira como **constitutiva** do estilo, e a segunda, relacionada com a noção de intenção, isto é, casos em que o falante seleciona, com maior grau de consciência, os recursos expressivos para obter o efeito que lhe interessa.

Ao analisar, a seguir, a formulação de "recursos expressivos" de Franchi (que adota uma concepção monoestilística do falante), o autor coloca em relevo, novamente, a questão da **variação** e postula que a condição de possibilidade do estilo é a **multiplicidade dos códigos**.

É interessante notar que Franchi (1987) propõe, também, um trabalho sobre a linguagem, porém com bases na modalidade culta: "Deve-se aprender a modalidade culta. Mas isso não permite reduzir o estudo gramatical a um manual de etiquetas. Nem, muito menos, excluí-lo da linguística. Ao contrário, a teoria gramatical é o núcleo dessa ciência"(p.24) Mostra, para isso, a necessidade de se recuperar a retórica - "arte de articular os recursos expressivos, relacionando-os a situações em que devesse intervir."(p.25) E recomenda, nesse texto, que se realize, na escola, um trabalho com a linguagem, baseando-se nessa postura.

Possenti observa que a noção de "recursos expressivos", proposta por Franchi, é perfeitamente compatível com a noção de estilo que postula Faz, porém, a restrição de que esse autor não considera os recursos expressivos oriundos da variação linguística.

O autor assevera, então, que considerados todos os recursos postos à disposição do falante, os fatos de estilo **não resultariam de um desvio** do sistema socializado, mas "começam a produzir-se já no nível da agenciamento desses próprios recursos" (p.195).

Enfocaremos, agora, algumas idéias do filósofo Granger (1974) que servirão de base para Possenti formular uma nova teoria do estilo.

2.2. A contribuição da teoria de Granger

Granger (1974) observa que a relação forma e conteúdo tem sido pouco considerada pelo pensamento moderno, como **processo**, como gênese, em suma, como **trabalho**. Geralmente, há a insistência em sua oposição e complementaridade, enquanto resultados de atos já realizados, mas postula que o objetivo principal de sua obra é o de focalizar a sua **produção conjunta**, seu estado nascente e, até certo ponto, seus caracteres históricos. Acrescenta que a idéia norteadora de seu texto foi sugerida por uma leitura de base aristotélica, enquanto filosofia dinâmica das estruturas.

Assim enfocando **a relação forma e conteúdo como trabalho**, revela em que constitui essa noção: "uma certa maneira de relacionar, suscitando-os, uma forma e um conteúdo" (op.cit., p.14). Nota que, freqüentemente, tem havido um deslocamento, quando se coloca o acento em um dos dois pólos dessa relação. No entanto, formula a hipótese de que esses dois aspectos **coexistem** em todo trabalho; sendo que este se dá, ao mesmo tempo, "como estruturação e aplicação, podendo um dos aspectos dominar e mascarar o outro. E estes dois aspectos constituem dois movimentos complementares de determinação prática do **individual**". (p.16).

Focalizando a relação estilo e individuação no campo da obra de arte, enfatiza que

o mistério da criação estética deriva sobretudo do fato de a obra de arte tender a revelar não somente uma universalidade sem conceitos, mas também uma individualidade conceitualizada. Concebendo-se a criação estética enquanto trabalho, esta seria uma das tentativas humanas para superar a impossibilidade de uma apreensão teórica do individual.

A sua proposta, no entanto, não é a de centrar-se na obra de arte, que analisa episodicamente, mas sim na obra científica. E a sua intenção é a de formular uma "espécie de **filosofia do estilo**, definindo este como **modalidade de integração do individual num processo concreto que é trabalho** e que se apresenta necessariamente em todas as formas de prática" (p.17).

No caso da obra científica, o próprio vivido prático, enquanto mensagem efetiva que faz parte desta linguagem, conforme o autor, apresenta constantemente redundâncias ou sobredeterminações e exemplifica: em um fragmento da cadeia falada pronunciada por um locutor, mil traços, aparentemente não pertinentes ao sistema da língua, sobrecarregam a mensagem e a individualizam. Assim, deste ponto de vista informacional, a noção de individual toma um sentido operatório no processo de conhecimento de uma ciência prolongada em prática. E conclui que, "na medida em que esta redundância não apareça distribuída **de modo totalmente aleatório** e, em seu tratamento, **se esbocem certas constâncias**, (grifos nossos), há **estilo**".

Vai postular, então, que a individuação pode ocorrer em **níveis diferenciados**. Um objeto estereotipado, produzido pela indústria moderna, tem como um dos seus traços essenciais a uniformidade, mas, como toda realidade concreta, por idênticos que pareçam, não deixam de ser **individuados**. Porém, como essa individuação é de natureza aleatória e, uma vez que depende de pormenores erráticos, incontrolláveis, não poderia constituir o suporte de um estilo. Por outro lado, de acordo com Granger, em um outro nível, haveria a **assunção de estereotipia** - o que já viria a constituir uma **modalidade estilística**: trata-se de **apagar a individualidade do material** mais do pô-la em evidência, como faz o artista. O modelo do objeto, indefinidamente reproduzido pela máquina, já seria o resultado prático da realização de uma estrutura mais abstrata: a **idéia** de uma máquina de escrever, de um tecido, de uma sopa desidratada, por exemplo. Assim, comparando-se com a obra de arte, onde a individuação é procurada, o estilo industrial, dentro de uma escala que medisse esse fator, estaria classificado em uma zona inferior.

Essa idéia de **níveis de individuação** é muito pertinente e poderá ser aplicada a outros campos de pesquisa, a nosso ver, como, por exemplo, focalizando a produção do aluno no contexto escolar. Quem sabe se não haveria, aí também, a assunção da estereotipia?

O autor acena, ainda com a possibilidade de uma "estilística geral".

Neste sentido, define estilo como uso do simbolismo; o que diz respeito não somente à própria textura deste último, segundo suas palavras, mas também à sua relação com uma experiência que o envolve. Para ele, toda prática comporta um estilo e o estilo é inseparável de uma prática. Procurar, portanto, as condições mais gerais da inserção das estruturas numa prática individuada seria a tarefa de uma estilística ou de uma "ergologia transcendental" (p. 19 a 21).

Ao tratar da **prática científica**, nota que esta parece pôr entre parênteses o indivíduo e, por conseguinte, virar as costas ao estilo. No entanto, na realidade, isso não se dá: o indivíduo permanece até mesmo no horizonte da Ciência.

Observando os estudos da Matemática, por exemplo, é de opinião que o estilo se revela em uma certa maneira de introduzir conceitos ou de encadeá-los, já que "o trabalho suscita, ao mesmo tempo, forma e conteúdo no seio de uma experiência". (p. 30). E a singularidade vai aparecer no modo de apreensão dos problemas e dos objetos já constituídos pela ciência do tempo. O que é inovador é a "atitude face ao objeto".

Revela, também, um aspecto **psicossociológico** do estilo. Assim, o tratamento dado à geometria por matemáticos italianos é diferente dos de um país anglo saxão. De acordo com sua teoria, o universo geométrico é o mesmo; o que difere é a maneira de tratar o objeto, já que "estas variações de estilo produzem, explicita ou implicitamente, estruturas". (p. 92)

Dessa forma, constatamos que, até mesmo na prática científica, o **indivíduo está presente e a sua maneira de apreender o real** caracteriza um movimento criador.

A partir dessas considerações, trataremos, agora, de maneira conjunta, as idéias de Granger e Possenti, buscando articulá-las com os conceitos - chave do pensamento vygotskiano e tirando possíveis implicações para o campo de aquisição da linguagem.

2.3. A noção de estilo proposta por Possenti e as possíveis articulações com o pensamento vygotskiano

Possenti (op. cit.) nota que Granger, ao considerar a noção de trabalho, invoca o **processo** de construção da linguagem e não apenas o **produto** estruturado, e estabelece três modalidades de individuação da linguagem:

A primeira é a que considera a **escolha** (atividade de, o trabalho de) como traço constitutivo básico do estilo e, portanto, da individuação do resultado numa linguagem: "O

fato de ter sido escolhida entre outras possibilidades é suficiente para que marque o trabalho de construção do qual é apenas o resultado final " (Possenti, op. cit., p. 156).

Assim, com base em Granger, Possenti retém o traço - **a escolha como fruto do trabalho** - para delinear a sua concepção de estilo. Diferentemente de operar com a linguagem formal, de recursos estritos, as línguas naturais já têm em si inscritas as finalidades de operar sobre a realidade e sobre o interlocutor: "então, se o locutor busca, dentre os possíveis, um dos efeitos que quer produzir em detrimento dos outros, terá que escolher dentre os recursos disponíveis; terá que 'trabalhar' a língua para obter o efeito que intenta. E nisto reside o estilo. No **como** o locutor constitui seu enunciado para obter o efeito que quer obter". (p. 158).

O segundo caminho possível para a individuação, apontado por Granger, é o de basear-se na **caracterologia** científica do trabalhador, isto é, no caminho que procuraria na linguagem traços do temperamento do estruturador. Trata-se (cf. Possenti, p. 158) de uma noção de estilo centrada no sujeito constituidor, construtor de linguagem, e não na linguagem mesma, embora, evidentemente, os traços do construtor devam estar marcados na linguagem. Possenti adverte que a adoção deste segundo caminho, para a caracterização do estilo de algum locutor, exigiria o conhecimento de psicologia e não é a via mais interessante para o lingüista.

A terceira opção seria uma individuação mais aparente, decorrente da relação do trabalhador com a conjuntura. Embora seja mais passível de aplicação ao campo das ciências, Possenti vê uma possibilidade de adoção desta perspectiva para as Línguas Naturais. Deve-se verificar, neste enfoque, como cada locutor se apodera da língua (aqui a sua conjuntura), segundo a sua situação social, os papéis que exerce, etc. "Porque a língua não se apresenta a todos da mesma maneira; a ordem da aquisição de certas estruturas não é idêntica em todos os falantes, e a utilização da linguagem é freqüentemente capaz de distinguir um locutor de outro" (p. 161).

A nosso ver, os três caminhos poderiam ser produtivos para a abordagem da Aquisição da Linguagem.

Assim, o primeiro será efetivamente incorporado ao nosso trabalho, ao analisarmos as escolhas feitas pelo locutor (no caso, o sujeito aprendiz da linguagem), quando este exibe sua subjetividade, ao privilegiar determinado modo de estruturação do real para o efeito que quer produzir.

Pensamos que o segundo enfoque é também relevante, principalmente para os estudos de psicopedagogia, onde se estudam crianças com dificuldades de aprendizado em relação à linguagem, por exemplo, uma vez que se busca aí analisar a personalidade

da criança e a sua maneira de reagir frente à escolarização. Porém, como lingüistas, não colocaremos, neste campo, o nosso foco principal.

Quanto ao terceiro caminho, pensamos que pode ser perfeitamente incorporado aos estudos de Aquisição de Linguagem, sob a perspectiva aberta por Possenti, que já mencionamos: verificar como cada locutor se apodera da língua de acordo com a sua situação social, uma vez que esta aquisição não se realiza de maneira idêntica para todos os falantes.

Encontramos aqui os dois primeiros vínculos com a teoria de Vygotsky: o fato de a criança ser inserida em seu universo cultural e a "trajetória absolutamente particular da vida de cada indivíduo", que vai **reconstruir** no nível pessoal aquilo que já é patrimônio social.

O fato de termos sublinhado o caráter de **reconstrução**, por parte do indivíduo, leva-nos à noção de linguagem como constituição, como realça Possenti (op. cit.). Através do conceito de constituição, o autor quer ressaltar que "esta atividade é, sim, realizada **com a língua**, mas é realizada também **em relação à língua, sobre a língua**. Quer-se, mais, marcar a simultaneidade das duas atividades". (p.50).

O autor, em (1988), rejeita o termo "apropriação, porque, segundo o seu parecer, esse conceito implicaria somente uma atividade com a língua. Em (1996a) (pp. 9 e 10), reformula a sua posição: "porque parece ter ficado relativamente claro que a apropriação, tanto no campo teórico quanto no prático, implica sempre alguma adequação, isto é, um trabalho, uma manobra estratégica, que resulta em tomar para si o que era do outro".

Já tivemos a oportunidade de assinalar que a linguagem, concebida com base nas idéias de Vygotsky, é de ordem cognitiva (de ação sobre o mundo) e comunicativa (de ação sobre o outro) e tem, também, um estatuto de objeto sobre o qual se pode atuar. Portanto, a aquisição da linguagem é um processo constitutivo que se dá em consequência de intensa relação dialógica entre a criança e o adulto, pela qual a "linguagem estrutura a realidade, é estruturada por ela, estrutura o diálogo e é estruturada por ele".

Essa ação reflexiva sobre a linguagem é ressaltada, ainda, por Vygotsky, quando postula que "a criança aprende a ver a sua própria língua como um sistema específico entre muitos, a conceber os seus fenômenos à luz de categorias mais gerais, e isso leva à **consciência das suas operações lingüísticas**". (Vygotsky 1989, p. 94).

Assim, a noção de "trabalho" sobre a língua está presente, quando assinala, em **Pensamento e Linguagem**, que as "expressões verbais das crianças não podem surgir plenamente formadas"; ao contrário, elas "devem-se desenvolver **gradativamente**" (1989,

p. 111). E tanto Possenti, quanto Vygotsky notam a importância de se analisar o rascunho das crianças; o primeiro ressalta que aí o "trabalho" pode ser observado, e o segundo postula que "a evolução do rascunho para a cópia final reflete o processo mental".

Por sua vez, Granger assinala que "todo dado fenomenal deve sofrer, para ser transformado em objeto, uma redução e uma projeção sobre um plano determinado de abstração" (op. cit., p. 189). Nota, também, que o mesmo ocorre com a linguagem.

O autor revela que qualquer conjunto de fatos humanos caracteriza-se por um "aspecto simbólico" e, como Vygotsky, dá relevo ao papel da Semântica, que, na esfera das línguas naturais, deve permanecer em estreita ligação com a descrição de uma visão de mundo e com uma fenomenologia das culturas. Dessa forma, acredita que "toda obra humana pode ser, ao mesmo tempo, pensada e visada como objeto e como **mensagem**". (p.239)

Já vimos que, para Vygotsky, o signo é uma espécie de "instrumento psicológico" para o ser humano e que a incorporação de signos na estrutura de uma função mental (mediação pelos signos) vincula essa função à cultura.

Granger também se preocupa com a relação entre a expressão e a experiência vivida, declarando que o objetivo último da análise filosófica é exatamente operar ao nível dessa relação.

Essa questão de "expressão em relação à experiência vivida", leva-nos a refletir sobre a importância da **forma** do discurso.

Conforme Possenti, com o advento das teorias de significação, houve uma espécie de desprezo pela materialidade específica das línguas, e como, no seu ponto de vista, considera essencial levar a sério o sentido, advoga, também, "um exame cuidadoso e rigoroso da forma".

Assim, a forma é, para o autor, o veículo lingüístico, realizado sonoramente, que veicula ou provoca os efeitos de sentido.

Em consequência, o estilo vai ser definido como "relação genética entre forma e conteúdo"(p. 116).

Vygotsky, em **Pensamento e Linguagem**, preocupa-se em estudar o papel desempenhado pela palavra como guia do pensamento em direção a formas adultas de conceituação e controle comportamental, e critica métodos atomísticos usados na época, fazendo a denúncia de que os estudos que se dedicavam ao som e significado como elementos separados eram prejudiciais para a real compreensão da linguagem: "Mesmo depois do trabalho da escola de Wuerzburg, a ligação entre uma palavra e o seu

significado continuou sendo considerada como simples elo associativo. A palavra era vista como um **concomitante externo ao pensamento**, apenas um adereço, sem qualquer influência sobre a sua vida interior". (p. 106). Dessa maneira, forma e conteúdo eram encarados separadamente.

A esse enfoque, o pensamento vygotskiano contrapõe: "uma palavra não se refere a um único objeto, mas a um grupo ou a uma classe de objetos. Cada palavra já é uma generalização". E Acrescenta "o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir". (p. 108).

Assim a relação entre pensamento e palavra passa por muitas transformações: de início, "como um todo indistinto e amorfo, o pensamento da criança deve encontrar expressão em uma única palavra. À medida que o seu pensamento se torna mais diferenciado, a criança perde a capacidade de expressá-lo em uma única palavra, passando a formar um todo composto. Inversamente, o avanço da fala em direção ao todo diferenciado de uma frase auxilia o pensamento da criança a progredir de um todo homogêneo para partes bem definidas. "Em suma, "o pensamento passa por muitas transformações até transformar-se em fala. Não é só expressão que encontra na fala: encontra a **sua realidade e a sua forma**". (grifos nossos) (p. 109).

Van Veer e Valsiner (1996) assinalam que, para Vygotsky, a relação entre palavra e pensamento é um processo. "É um movimento do pensamento para a palavra e de volta".

Pensamos, portanto, que podemos inferir das colocações de Vygotsky uma concepção de forma e conteúdo enfocados **conjuntamente**, que é compatível com o pensamento de Possenti sobre o assunto.

Achamos, também, que ao "escolher" uma determinada forma para expressar o objetivo que tem em mente, a criança dá indícios do estágio em que se encontra o seu desenvolvimento.

Assim, entendendo estilo como "relação genética entre forma e conteúdo", poderemos fazer um estudo do percurso do estilo da criança através do tempo; de como este se constituiu, por quais progressos e involuções passou. Pensamos que poderemos, também, atuar no sentido de se desenvolver uma competência de expressão, junto ao educando, como veremos mais adiante. Uma vez que a expressão e pensamento estão imbricados, estaremos, assim, agindo sobre o seu desenvolvimento mental. De acordo com Vygotsky, "as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo". "Uma palavra" é, para ele, "um microcosmo da consciência humana". (1989, p. 132).

Antes de nos lançarmos sobre os dados da pesquisa longitudinal, pensamos que a presente discussão poderá enriquecer-se com o aporte teórico do pensamento de Bakhtin, que tem sido foco de reflexões sobre o papel da alteridade no campo da linguagem.

2.4. "Palavra própria ou alheia"?- A questão da alteridade em Bakhtin

O problema da inscrição da subjetividade na linguagem tem sido questionado ao longo do tempo, conforme já abordamos na Introdução: há os que postulam uma exclusividade da consciência individual no uso da linguagem e outros que consideram o locutor como dependente ou repetidor, um sujeito "porta-voz" ou "assujeitado", quando se apagam os limites entre o pessoal e o político, ou, por outro lado, no caso da Psicanálise, quando **quem fala** é o inconsciente. Em suma, nessas diversas fases da "crise do sujeito", parece existir uma grande dificuldade em separar os limites do eu e do "outro".

Ao abordar essa questão, tanto a lingüística quanto a literatura, bem como outros campos da Semiologia ou da Educação têm, ultimamente, baseado suas idéias nos pressupostos de Bakhtin.

De acordo com Todorov (1979), a idéia de **alteridade** é a chave da obra inteira desse autor russo. A partir das leituras de Dostoievski, realizadas entre 1924 e 1928, Bakhtin teria reformulado seu ponto de vista anterior, adotando a postura de uma "renúncia à unidade do 'eu', na busca de um estatuto novo para o tu do outro". (p. 508).

Kristeva (1970) ressalta que a palavra (ou discurso) para Bakhtin (slovo em russo) não tem sua verdade em um referente exterior ao discurso que ela deve refletir. Mas não coincide, também, com o sujeito cartesiano, possuidor de seu discurso, idêntico a si mesmo e representando-se nele. Assim essa palavra (ou discurso) é como que "distribuída por várias instâncias discursivas que um "eu" multiplicado pode ocupar simultaneamente. **Dialógico** no início, pois nós aí ouvimos a voz do **outro** - do destinatário - torna-se depois profundamente **polifônico**, pois as várias instâncias discursivas acabam por aí se fazer ouvir" (Pref. da "Poética de Dostoievski).

Nessa obra, Bakhtin defende a idéia de que Dostoievski foi o "criador do romance polifônico": "a pluralidade das vozes e das consciências independentes e distintas, a polifonia autêntica das vozes, constituem na verdade um traço fundamental dos romances de Dostoievski". (pp 32 - 33).

A idéia de "dialogia" torna-se fundamental no estudo do autor sobre os processos mentais e sociais humanos. Para ele, qualquer enunciação produzida por seres humanos só pode ser compreendida se entendermos sua relação com outras enunciações. Assim,

esse construto é enfocado também na obra "Marxismo e Filosofia da Linguagem", publicada em 1929, onde a autoria figura sob o nome de Volochinov, que, na época, era seu discípulo e admirador. Nesse texto, Bakhtin assume uma abordagem marxista de filosofia da linguagem, postulando que todo signo é ideológico; e considerando que, se a ideologia é um reflexo das estruturas sociais, toda modificação da ideologia provoca uma modificação da língua. Dessa forma, encara a língua como expressão das relações e lutas sociais: "Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais". (op. cit., p. 66)

Nesse contexto, considera a compreensão do "diálogo" num sentido amplo, isto é, "não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja". (p. 123). Assim, para o autor, a estrutura da enunciação é "uma estrutura puramente social": "qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma **fração** de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta".

Com essa obra, Bakhtin parece apagar novamente **os limites entre o pessoal e o político**, uma vez que, para ele, a língua não constitui "o reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes". (p. 147).

Fontana (1991), em artigo que trata do social e do ideológico nas teorias da linguagem, faz uma leitura de Bakhtin com esse tipo de orientação: "a leitura que aqui levantamos procura opor-se às leituras de Bakhtin que reduzem sua conceitualização a uma 'teoria do diálogo ampliada' ou que destacam na sua teoria o que ela tem de interacionista e intersubjetiva, apagando sua inscrição histórica" (p. 47). A seu ver, o conceito de "social" adotado por Bakhtin distancia-se do "social" das teorias pragmáticas e de seus postulados ou lógicas conversacionais. E cita o texto de "Marxismo e Filosofia da Linguagem": "a consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social (...) é um fato sócio-ideológico (...) adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais" (Bakhtin, op. cit., p. 35). Conclui, a partir daí, que toda consciência individual constitui-se como um centro de valorização cuja origem encontra-se **determinada pelas relações interindividuais** estabelecidas dentro de um grupo socialmente organizado.

Com efeito, a leitura do texto de Bakhtin em questão passa-nos uma perspectiva, de um modo geral, de **não-abertura** para o enfoque da individuação no campo da

linguagem. No entanto, as obras consideradas "estéticas", mais especificamente - **Questões de Literatura e de Estética e Estética da Criação Verbal** - parecem revelar abordagens alternativas do pensamento do autor sobre o assunto.

Assim, como a obra de Vygotsky, a de Bakhtin não apresenta um modelo acabado; ao contrário, sua maneira de encarar os fatos dá margem para muitas entradas. A esse respeito, é interessante reproduzir aqui as palavras de Stam (1988) (apud Daniels, 1995):

"Deve-se destacar que existem muitos Bakhtin; há o Bakhtin revolucionário, o Bakhtin marxista, o Bakhtin anti-stalinista, o Bakhtin populista e o Bakhtin criptocristão. Como uma figura extraordinariamente complexa, contraditória e, às vezes, enigmática, Bakhtin esteve sujeito à apropriação pelas mais diversas correntes ideológicas".

Freitas (1994), que estudou a penetração de suas idéias no Brasil, aponta o fato de o autor ter sido interpretado de forma diferenciada até mesmo na Rússia de seu tempo. De acordo com a sua observação, sua posição marxista não foi aceita pelo regime stalinista, que viu nele um idealista por valorizar a noção de consciência. Revela, ainda, que críticos como Morson & Emerson atribuem a Volochinov a autoria de **Marxismo e Filosofia da Linguagem e Freudismo**, por considerarem que Bakhtin, ao desenvolver teorias da linguagem e da literatura, adota idéias sociológicas apenas e não marxistas. Outros, como Clark & Holquist negam-lhe um pensamento dialético e filiam-no a uma tradição kantiana.

Assim, pensamos que o modelo bakhtiano não pode ser considerado fechado, o que vai permitir nexos com outros tipos de referencial teórico. Veremos que muitos dos artigos (produzidos entre 1919 e 1974) e que estão compilados em **Estética da Criação Verbal** parecem indiciar uma evolução de seu pensamento sobre a questão da individuação na linguagem. Poderemos constatar que, se na 1ª fase de sua obra, o foco está centrado sobre a questão da ideologia e da alteridade, nas obras "estéticas", vai jogar luz também sobre o problema da individualidade.

A seguir, discutiremos alguns pontos das obras estéticas referidas que parecem ser compatíveis com as idéias de Possenti e Granger sobre a polêmica de estilo e individuação.

Assim, ao tratar da **estilística** no artigo "o problema dos gêneros discursivos", Bakhtin (1982) vincula o estilo ao enunciado e a esses gêneros mencionados e acrescenta que "todo enunciado (...), em qualquer esfera da comunicação discursiva, é **individual** e portanto pode refletir a individualidade do falante (ou do escritor), quer dizer pode possuir um **estilo individual**" (p. 251). Reconhece, porém, que nem todos os gêneros são

igualmente suscetíveis ao reflexo da individualidade do falante, sendo que os mais produtivos são os gêneros literários e os menos favoráveis, os que requerem formas estandarizadas.

Preocupando-se com a relação do falante com a elocução, dá grande relevo ao aspecto expressivo desta, quando destaca a importância da "avaliação emocional subjetiva do falante acerca do conteúdo semântico de seu próprio enunciado". Assim, postula que, nas diversas esferas da comunicação discursiva, o momento expressivo possui um significado e um peso diferente, porém "um significado **absolutamente neutro é impossível**. E a "atitude avaliativa do homem com relação ao objeto de seu discurso (qualquer que seja este objeto) também determina a **seleção** dos recursos léxicos, gramaticais e composicionais do enunciado"(1982, p. 274) (Grifos nossos). Observa, também, que o enunciado se constrói "levando-se em conta as possíveis reações de resposta" (p. 285).

Constatamos, portanto, acima, possibilidades de aproximações tanto do texto de Granger, com relação aos níveis de individuação, quanto do de Possenti, onde postula a noção de **escolha** dos meios lingüísticos como um resultado do trabalho, para obter o efeito desejado.

A seguir, Bakhtin (1982), em um artigo em que aborda a problemática do texto na Lingüística e em outras Ciências Humanas, tenta responder a questões de "como o autor se manifesta em sua obra", se "em literatura há enunciados puros e unívocos", em que medida se pode falar de "sujeito da língua" ou em "sujeito discursivo de um estilo lingüístico". Embora se baseie na relação da elocução com outros participantes dos discursos, fundado na noção de **dialogicidade**, percebe-se que o seu ponto de vista não é o de anulação do sujeito falante. Assim, no item em que trata da relação "**dado e criado** em um enunciado" declara: "Um enunciado nunca é somente reflexo ou expressão de algo já existente, dado e concluído (...), sempre cria algo que nunca havia existido, algo absolutamente novo e irrepetível, algo que sempre tem a ver com os valores (...) Mas o criado sempre se cria do dado (a língua, um fenômeno observado, um sentimento vivido, o próprio sujeito falante, o concluído na sua visão de mundo etc). Todo dado se transforma no criado"(p. 312). Neste sentido, a transformação do dado no criado parece atingir até mesmo o texto científico, pois, para o autor, "na microfísica, o experimentador faz parte do sistema experimental. Pode-se dizer que também o que compreende faz parte do enunciado compreendido, do texto (ou, melhor, dos enunciados, de seu diálogo como um participante novo)." (p. 315). Esta última observação lembra-nos o ponto de vista de Granger (1974) quando considera que o texto científico contém também uma variação de estilo, uma vez que existe uma "singularidade no **modo de apreensão** dos problemas e

dos objetos já constituídos pela ciência de seu tempo", (p. 58) sendo que a "atitude face ao objeto é inovadora"(p. 86), conforme vimos acima.

Nota-se, nos textos de Bakhtin, também coerente com o princípio da **dialogia**, uma grande preocupação com "a atitude do falante frente aos enunciados alheios". Esta preocupação vai acompanhá-lo até os últimos artigos, escritos já na década de 70. Porém a presença do **Outro** no próprio enunciado não se impõe sob uma forma anuladora, não acarreta a eliminação do eu. Leia-se, a respeito, uma de suas últimas reflexões, no artigo "Em busca de uma metodologia das Ciências Humanas": "as palavras alheias assimiladas ("próprias-alheias") e eternamente viventes, **renovadas criticamente** em novos contextos"(...) "a infinita renovação dos sentidos em todos os contextos novos". (p. 391).

Com relação a essa problemática da incorporação do discurso do **outro**, Possenti (1995) aceita a postura de que o discurso que o falante produz "não é produto exclusivo de um pretense sujeito uno", porém alerta para o risco de se enfatizar o discurso alheio, acarretando a eliminação do eu: "a presença do outro não é suficiente para apagar a do eu, é apenas suficiente para mostrar que o eu não está só". (p. 48). E aponta a necessidade de se considerar uma outra perspectiva: "a presença do **trabalho do eu no discurso do outro**"- a seu ver, uma hipótese inteiramente compatível com a noção de heterogeneidade.

Assim julgamos que, pelas reflexões de Bakhtin expostas acima, podemos inferir que a sua concepção de alteridade e de dialogia apresenta uma possibilidade de articulação mais fácil com este último enfoque do que com a Análise do Discurso de linha francesa, que tende para uma noção de sujeito como "porta-voz" ou "assujeitado".

Como dissemos no início desta seção, dá-se uma evolução no pensamento bakhtiniano e não é conveniente ater-se somente às suas primeiras obras. Os últimos escritos (década de 70) revelam um refinamento na sua maneira de pensar a questão do "autor-criador", que, novamente, o aproxima das posturas de Granger e Possenti. Assim, para ele, o autor de uma obra "está presente naquele momento inseparável onde o conteúdo e a forma se fundem de uma maneira indissolúvel", e, conforme suas palavras, "mais do que nunca percebemos sua presença na forma. (op. cit., p. 382). Em **Questões de Literatura e de Estética** (1990 - original de 1975), no Cap. IV, ao tratar da questão de como e forma se relaciona axiologicamente com o conteúdo, postula que "todos os momentos da palavra que realizam composicionalmente a forma, transformam-se em expressão da **relação criativa** do autor com o conteúdo". E exemplifica: "a forma do romance que regula o material verbal, depois de se tornar a expressão da atitude do autor, **cria a forma arquitetônica** que ordena e acaba o acontecimento". (p. 68). Ressalta,

também, que o objeto estético é uma criação que inclui, em si, o criador: "a relação da forma com o conteúdo, na unidade do objeto estético, assume um caráter singular e pessoal, enquanto o objeto estético apresenta-se como algum acontecimento original e realizado da ação e da inteligência do criador e do conteúdo". (p. 69).

Confrontem-se acima as afirmações de Granger (1974) sobre a relação forma e conteúdo, a coexistência dos dois aspectos que "constituem dois movimentos complementares de determinação prática do individual" (p. 16).

Por outro lado, é interessante notar que os que negam o papel do sujeito e da criação em nome de uma linha marxista, encontram vários opositores dentro dessa mesma linha. Aguiar e Silva (1993) aponta diversos autores marxistas que usam o conceito de "criação" em relação à arte e à cultura em geral: Lucien Goldman intitulou seu último livro "Structures mentales et création culturelle" (1970) e é autor de estudos como "Le sujet de la création culturelle"; Stefan Morawski fala em "processo criativo", em "individualidade criativa" em **Fundamentos de Estética** (1977); Noël Salomon prega uma antropologia "humanista" e inclui, em seu discurso teórico-crítico, vocábulos como "criação" e "criador": "A pesar que no olvido que en el escritor existe un 'trabajo productor', creo yo que el 'trabajo', en este caso, es también esfuerzo, esmero, e incluso sufrimiento al 'producir' la obra y al hacerla germinar". Cita, também, Raymond Williams, crítico e professor inglês que, em **Marxism and literature** (1977), defende a tese de que "at the very centre of Marxism is an extraordinary emphasis on human creativity and self-creation".

Bakhtin teve continuadores: A discussão sobre o seu conceito de dialogia enriqueceu-se com a contribuição do semiólogo Lotman (1988), com a noção de "dualismo funcional" dos textos. Trabalhando o conceito de "interanimação de vozes", postula que todos os textos desempenham duas funções básicas: "comunicar significados adequadamente" (1ª função) e "criar novos significados" (2ª função). Assim, "em sua 2ª função, um texto não é um receptáculo passivo, ou o suporte de algum conteúdo que veio de fora para o seu interior, mas um **criador**". Em consequência, "um texto é um espaço semiótico em que as linguagens **interagem**, interferem e organizam-se hierarquicamente" (apud Wertsch e Smolka, 1995) (Grifos nossos)

Concluindo este capítulo, não negamos a possibilidade da existência de casos de silenciamento de vozes ou, até mesmo, de assujeitamento, sobretudo se focalizarmos o contexto escolar, mas julgamos que a lição principal que deve ser tirada da teoria polifônica da linguagem é justamente a de se valorizar, seguindo o pensamento de Bakhtin, "a atitude do falante diante dos enunciados alheios".

Incorporar uma dimensão social da linguagem não significa abdicar da "palavra

própria". Pelo contrário, a educação deve saber trabalhar o enunciado alheio no sentido de promover o "criado a partir do dado", fugindo de situações que envolvem o "assujeitamento". Assim, as palavras alheias poderão ser sempre "renovadas criativamente".

Pensamos que todos esses pressupostos teóricos deverão nortear-nos, de forma mais adequada, numa reorientação da prática pedagógica.

O pensamento de Bakhtin poderá juntar-se ao de Vygotsky no sentido de enriquecê-lo sob um outro enfoque: ambos partiram de estudos da literatura e valorizaram a dimensão artística e a criatividade. Souza & Kramer (1991) mostram a importância dada por Vygotsky ao papel do "afetivo-volitivo" no ato da comunicação. Conforme as autoras, "todo pensamento encerra desejos, necessidades, interesses e emoções e a compreensão do pensamento do outro depende, exatamente, da interação do ouvinte com essa base afetivo-volitiva" (p. 76). Dessa forma, Vygotsky mostra que há um potencial de sentido em cada pessoa, que necessita ser desvendado e a criança precisa iniciar-se num contexto verbal e semântico possível para revelar-se como sujeito. Comparando os enfoques de Piaget e de Vygotsky, indicam que o primeiro concebe o sujeito a partir do discurso lógico, enquanto que o segundo enfatiza o papel que este sujeito assume na sociedade, na medida que cria, constrói, transforma sentidos nas interações dialógicas que estabelece. Além disso, a dimensão dada por Vygotsky à linguagem abre a porta para toda uma produção cultural, artística e simbólica de um sujeito que é criador de sentidos, inserido numa história que é viva.

Através da relação indivíduo e sociedade, Vygotsky encara também o conceito de criatividade. Para ele "todo inventor, até mesmo um gênio, sempre é consequência de seu tempo e ambiente. Sua criatividade deriva das necessidades que foram criadas antes dele e baseia-se nas possibilidades que, uma vez mais, existem fora dele (...) A criatividade é um processo historicamente contínuo em que cada forma seguinte é determinada pelas precedentes" (apud Van Veer e Valsiner - 1996).

É interessante notar, ainda, que o autor, em **Psicologia da Arte**, dá grande relevo ao valor do sentimento e da imaginação. Para ele, o homem, além de um sujeito que pensa, é um sujeito que imagina.⁵ A arte toma o seu material da vida, porém, oferece em troca algo que não se encontra entre as propriedades desse material. Considera que a arte representa um instrumento da sociedade, mediante o qual incorpora a vida social aos aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Assim, o sentimento não se converte em social mas, ao contrário, **se faz individual** (apud Freitas, op. cit.).

⁵ Aprofundamos o tema da "imaginação" no quadro vygotskiano durante o capítulo 5.

Como vemos, tanto o enfoque de Bakhtin, quanto de Vygotsky abrem caminhos para que se trabalhe a individualidade do educando.

Dessa forma, retomando o capítulo introdutório, julgamos que a produção escrita da criança pode tornar-se criativa, singular, compreendendo-se essa criatividade não como "dom", muito menos, como originalidade absoluta ou algo extravagante, mas sim, a partir de um aprendizado **Intencional** que tome a criança consciente da **escolha** que realiza (nos mais diversos níveis), conforme postula Possenti, a fim de obter o efeito desejado na sua produção, marcando, como consequência, a sua subjetividade.

Assim, neste trabalho, compreendemos a noção de individuação, incorporando, de um lado, o pensamento de Granger (1974), para quem o indivíduo está presente na **sua maneira de apreender o real** (o que caracteriza um movimento criador, conforme o autor) e, de outro, a perspectiva vygotskiana, onde a criatividade aparece como um fenômeno relacionado com o social e é "um processo historicamente contínuo".

Pensamos que esse processo poderá viabilizar-se a partir do percurso que o próprio Bakhtin estabelece reiteradamente ao longo de seus artigos e, em especial, em (1982, original de 1979)⁶. Com essa finalidade, transcrevemos o trecho que, embora longo, parece-nos bastante ilustrativo sobre a problemática da aquisição da linguagem.

"As influências extratextuais têm uma importância muito especial nas primeiras etapas do desenvolvimento do ser humano. Estas influências estão revestidas de palavras (ou de outros signos) e estas palavras pertencem a outras pessoas; antes de tudo, tratam-se de palavras da mãe. Depois, estas 'palavras-alheias' se reelaboram dialogicamente em 'palavras próprias-alheias' com ajuda de outras 'palavras alheias' (ouvidas anteriormente) e logo já em palavras próprias (com a perda das aspas, falando metaforicamente) porque já possuem um caráter criativo". (p. 385).

Por sua vez Abaurre (1992b) aponta para o fato de que o estilo tem sido objeto de reflexões para teóricos da literatura e alguns linguistas, porém essas teorias baseiam-se em dados representativos da linguagem adulta em suas manifestações escritas ou orais. Nesse trabalho, a autora mostra a necessidade de uma linha de reflexão voltada para a questão da emergência e desenvolvimento da diferenciação estilística nos textos escritos infantis em nossa língua portuguesa; e lança um desafio aos educadores que trabalham com ensino de língua materna: a realização de uma pesquisa mais profunda sobre o assunto.

Assim, aceitando o desafio acima, ao contrário de pesquisar marcas estilísticas em dados da linguagem adulta, como é feito usualmente, a nossa proposta é a de tentar

⁶ "Hacia una Metodologia de las Ciencias Humanas"(Foi o último artigo escrito pelo autor).

detectar a sua ocorrência ao longo do processo da aquisição da escrita, no sentido, justamente, de buscar pistas que nos ajudem a melhor conceber a questão da individualidade.

CAPÍTULO 3

HISTÓRIA DE UM PERCURSO DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

"O senhor ... mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas ... mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou".

(Rosa, João Guimarães. Grande Sertão Veredas)

3.1. A perspectiva sócio - histórica na Aquisição da Linguagem

Scribner (1985), focalizando as contribuições de Vygotsky para a teoria psicológica, considera a importância da abordagem dos fenômenos **sob um enfoque histórico**, o que levou a teoria a ser conhecida, em muitos meios, como "teoria histórico-cultural", "teoria sócio-histórica", ou ainda, "abordagem sócio-histórica soviética".

Vygotsky em **Formação Social da Mente** (1994) justifica, através de alguns princípios, a adoção de tal perspectiva, colocando ênfase no enfoque processual. Primeiramente, seu objetivo era o de **"analisar processos e não objetos"** (p. 81). Em segundo lugar, sob o título de **"Explicação versus descrição"**, postula que estudar um problema sob o ponto de vista do desenvolvimento consiste em revelar a sua **gênese** e suas **bases dinâmico-causais**. E finalmente, abordando a questão do **"Comportamento fossilizado"**, estabelece que, em vez de estudarmos processos psicológicos que se tornaram fossilizados, o foco deve ser no processo e não no produto. E conclui: "estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança". (p. 84 a 86).

Assim Oliveira (1992), ao focar a relação do **indivíduo** com a cultura na teoria de Vygotsky, mostra como esta não é pensada como um dado, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como um "palco de negociações" em que seus membros estão em constante recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados.

E, conforme os críticos dessa teoria (entre eles Scribner, op. cit., Wertsch 1988), ao falar em "histórico", Vygotsky não se refere apenas a processos que ocorrem no nível macroscópico. Além da filogênese, a história sociocultural e a ontogênese, outro domínio genético desempenhou, em certas ocasiões, um papel importante na análise vygotskiana:

trata-se, conforme Wertsch, da **microgênese**, que o pesquisador utilizou, por exemplo, no último capítulo de **Pensamento e Linguagem** para a explicação das produções de fala.

Em um enfoque contemporâneo, o termo **microgenética** é usado para referir-se à sequência singular de processos e experiências vividas por cada sujeito específico.

Wertsch aponta, ainda, uma série de princípios do método genético de Vygotsky. Dentre eles, destacamos os mais importantes: 1) Os processos psicológicos humanos devem ser estudados, utilizando uma análise genética que examine as suas origens e as transições que os conduzem até a sua forma final; 2) a gênese desses processos implica mudanças qualitativamente revolucionárias, assim como mudanças evolutivas; 3) a progressão e as mudanças genéticas se definem em termos de instrumentos de mediação.

Dessa forma, a incorporação dos princípios históricos - em seus vários níveis - a investigações no campo da linguagem tem dado um rumo novo à direção dessas pesquisas, como atestam, por exemplo, os trabalhos de Luria ou de Scribner e Cole, entre outros, sobre as consequências da alfabetização em diferentes culturas.

Trabalhos de Aquisição da Linguagem mais recentes, por sua vez, abriram uma nova linha de pesquisa: em vez de priorizarem um sujeito universal, idealizado e situações experimentais controladas, com base em princípios piagetianos, passaram a incorporar, em seus estudos, os processos sócio-históricos e começaram a olhar com interesse os **dados singulares do sujeito estudado**, em busca de indícios que permitissem uma melhor caracterização da relação sujeito/linguagem (Cf., Projeto de Pesquisa - Aquisição de Linguagem, 1992c).

Essa orientação tomou como base idéias de Ginzburg (1986) - um historiador que buscou superar, na pesquisa concreta, a antítese ideológica entre racionalismo e irracionalismo. Com uma atitude bastante semelhante à da Fenomenologia, Ginzburg prega uma aderência às coisas (e concomitantemente uma recusa de pressupostos e generalizações teóricas abstratas), apresenta uma postura interdisciplinar e faz uma ruptura com as separações acadêmicas ou simplesmente ditadas pela tradição. O historiador observa, ainda, que o significado epistemológico (e simbólico) de Galileu, para a ciência em geral, permaneceu intacto. E o grupo de disciplinas a que chama de "indiciárias" não entra, porém, nos critérios de cientificidade do paradigma galileano, pois são disciplinas eminentemente qualitativas que têm por objeto casos, situações e documentos **individuais**. Assim, ressaltando a importância desta perspectiva, postula que "se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - **sinais, indícios** - que permitem decifrá-la". Conforme indica, "essa idéia, que constitui o ponto essencial do paradigma indiciário ou semiótico, penetrou nos mais variados âmbitos cognoscitivos, modelando

profundamente as ciências humanas". (p. 177).

No campo da Aquisição da Linguagem, dentro desse ponto de vista de **resgate da singularidade dos sujeitos**, a escrita constitui um espaço importantíssimo, já que a ocorrência de **dados singulares**, sinalizadores das **diferenças individuais** vai revelar a maneira particular da criança interagir com a linguagem e com seus interlocutores, daí a adoção do paradigma indiciário (Proj. de Pesquisa - Aquisição da Linguagem, 1992c).

Assim, inspirados em tais princípios, da **importância da história**, por um lado, e do **resgate da singularidade**, de outro, resolvemos pesquisar indícios da gênese e evolução de um discurso expressivo do sujeito, na relação criança/linguagem.

Optamos por começar a análise pela produção escrita de uma criança brasileira que conseguiu desenvolver um discurso autônomo, ao longo de seu período escolar.

Pensamos que o estudo longitudinal dessa produção poderá dar-nos pistas sobre **quais tipos de fatores podem interferir na relação do sujeito com a linguagem e na aquisição de um estilo individual**.

De acordo com o Projeto acima citado (1992c), adotaremos o seguinte princípio metodológico: "Buscar explicitar, durante os vários passos de cada investigação, os critérios que nos levam a selecionar detalhes e indícios considerados relevantes para as nossas análises" (p. 13).

Dessa forma, através de uma **visão processual**, pretendemos dar uma contribuição para o estudo da formação de um educando criativo, inventivo e autônomo.

3.2. Análise do Corpus

L. o sujeito desta 1ª parte da pesquisa - é uma criança brasileira, de nível socioeconômico da classe média, nascida em Vitória, Espírito Santo. Filha de pais letrados. Mudou-se para Campinas (S.P), onde estudou em uma mesma escola particular, desde o jardim de infância até a oitava série do primeiro grau.

O corpus, a partir do qual selecionamos os dados deste capítulo, faz parte do Banco de Dados do Projeto Integrado/CNPq "A Relevância teórica dos dados singulares na aquisição da escrita", que já mencionamos.

Tentando aqui reconstruir as diversas etapas por que passa esse sujeito, na sua busca de afirmação como indivíduo (com seus sucessos e insucessos), dividimos o corpus em períodos - o que nos possibilitará a comparação dessas várias etapas.

Como os anos iniciais da vida escolar são muito importantes para a formação da

individualidade na escrita da criança, serão analisados com maior número de detalhes. A seguir, nos ciclos mais avançados, a análise da produção será enfocada de forma mais espaçada. Procuraremos, em seguida, fazer uma sistematização dos dados colhidos. Por fim, na última parte deste capítulo, apresentaremos dados de uma entrevista com L. (o sujeito desta pesquisa), em que esta tenta analisar o próprio processo de aquisição da língua escrita.

Incorporaremos aqui, além da perspectiva de Vygotsky e Possenti, processos de análise da Lingüística Textual, com base em Koch e Van Dijk, principalmente, e alguns princípios da Lingüística da Enunciação.

3.2.1. A fase do Jardim. Primeiros indícios da luta individualidade versus estereotipia

Ao tomarmos contato com o material produzido por essa criança, reconhecemos, na metodologia empregada pela escola, atividades e procedimentos que se baseiam no método de Oscar Oñativia.⁷

Com o objetivo de compreender melhor os pressupostos que levaram à adoção de tal método, buscamos efetuar a leitura de relatórios que professores dessa escola produziram, tanto em nível individual, como os que enfocam a atuação de L., quanto os relatórios gerais dos semestres - onde a metodologia adotada é abordada com maiores detalhes. Assim, tomamos contato com 4 relatórios individuais sobre L., referentes à fase em que cursou o Jardim II, mais 4 outros sobre o seu curso de Pré-Primário e 2 relatórios gerais, relativos ao desempenho pedagógico da classe de Pré, de um modo mais abrangente.

Nos relatórios referentes a L. no Jardim II (1981), esta é caracterizada como uma criança de um bom desenvolvimento cognitivo, sendo que consegue "se concentrar por bastante tempo nas atividades de classe". Tendo em mente, (cf. Vygotsky, 1994), a "pré - história da linguagem escrita da criança", encontramos dados que julgamos importantes, como os seguintes:

É de se notar que, nesta fase, nas atividades que envolvem relatos orais ou desenhos, está sempre interessada por conteúdos que contenham **uma sequência narrativa**. Conforme a professora da classe, "seus desenhos são muito elaborados" e "quando descritos por ela apresentam uma sequência lógica". E acrescenta: "fizemos um filminho que eram as estórias em quadrinho das crianças; ela quis fazer vários quadrinhos

⁷Esse método será focado na próxima seção

e depois foi contá-los a todos os amigos". Observa, também, que "L. sempre capta o conteúdo central da estorinha e associa com a sua vida"; e, que, em seus trabalhos com argila, desenhos e recortes, "sempre há uma história com seqüência lógica". (Relat. do Jardim II).

Esse tipo de observação acima repete-se várias vezes, durante os relatórios dos bimestres seguintes.

Já tínhamos conhecimento da motivação de L. por histórias e de seu interesse pela escrita, através de informação de sua mãe, que anotou várias de suas produções orais, das quais reproduzimos algumas a seguir:

(1981) (4:06)

(1) Cidade Asfaltada

Sobre as árvores

A lua aparece

Tudo fica escuro.

Os bichos e corujas em cima das árvores.

Lá longe se avista uma pequena cidade.

Era a Carrilândia.

As estradas eram mansas e terríveis.

Há dois dias atrás as estradas foram asfaltadas.

(2) Neco Maneco

está no Caneco

ele faz um caneco.

É terrível

que o Neco Maneco

é um Neco

do eco

da sua voz

(3) Árvores floridas

Vento sul

balança as suas folhas

E tanto que esta poesia

é bem pequena ...

Constata-se que L., principalmente em (2), parece brincar com a escrita, produzindo uma estrutura textual que se assemelha a um jogo, onde *Maneco* → *Neco* → *eco*, em um tipo de gradação decrescente, tende a provocar uma espécie de anulação da personagem, quando esta é reduzida ao "eco de sua voz". É de se notar, também, que a seqüência é desencadeada pelo adjetivo "terrível", como se autora tivesse consciência da anulação da personagem. Já flagramos aí uma intuição que a leva a preocupar-se com o

aspecto formal e semântico da palavra e podemos inferir que se trata, mesmo de modo inconsciente, de um trabalho que efetua sobre a linguagem.

Ora, voltando à situação escolar, no 4º bimestre do Jardim, a professora apresenta como exemplo da produção de L. uma frase do tipo:

(1981) (5:00)

(4) "L. gosta da Marcinha e vai de trem".

Essa frase parece contradizer uma observação que faz sobre a aluna: "Percebo que tudo o que L. faz **tem um significado** (grifos nossos), uma explicação muito profunda por parte dela".

Comparando (4) com as produções (1), (2) ou (3), transcritas acima, onde já se percebem indícios de uma nítida diferenciação no estilo da criança, ficamos surpresos. O que estaria acontecendo com a sua linguagem no contexto escolar?

Encontramos a resposta através da leitura dos últimos relatórios relativos a esta série, que já se referem ao uso de "marquinhos" para o exercício da escrita pelas crianças. Seria esse "método" responsável pela mudança na escrita de L.?

Esta preocupação nos levou também à leitura dos relatórios do Pré-Primário, pois estes continham, com maiores detalhes, explicações sobre a metodologia empregada na escola em questão - que poderia ser a causadora da diferença observada na produção da criança, no 4º bimestre do Jardim e durante o ano em que cursou o Pré.

Analisaremos, portanto, a seguir as produções de L., durante esta série, juntamente com os relatórios da escola, que nos esclarecem sobre o método adotado.

3.2.2. O Pré-Primário: O apagamento do individual

A professora desta série, logo no início do relatório, aponta dois tipos de problemas pedagógicos que achamos importante enfocar aqui. O primeiro deles foi o de "colocar as crianças na rotina do pré". E o segundo foi o de "manejar com a expectativa das crianças em relação a escrever", pois, ainda segundo suas palavras, "queriam logo aprender a palavra escrita". Revela, também, que "após muita conversa e explicações", conseguiu fazer com que a "expectativa tomasse outro rumo".

Este "outro rumo" consistiu, conforme depreendemos, em dedicar-se a exercícios de desenvolvimento do "esquema corporal, organização espacial, motricidade e lateralidade".

Essas colocações iniciais já dão indícios da perspectiva em que se posiciona a professora: a 1ª afirmação parece indicar-nos que o ensino/aprendizagem não terá um caráter estimulante e desafiador da capacidade do educando e não vai agir, portanto, sobre a sua "zona de desenvolvimento proximal". E a 2ª pareceu-nos mais grave, pois revela que desperdiçou uma excelente oportunidade de trabalhar a escrita, descartando a profunda motivação dos alunos, para dedicar-se a exercícios de organização espacial, desenvolvimento da motricidade etc.

Nota-se aí um conceito bastante divulgado em nossas escolas - o de "desenvolvimento maturacional" para a aquisição de novos conhecimentos e essa idéia de "maturação" é entendida somente com relação a fatores internos, ignorando-se que o desenvolvimento pode ser atingido a partir do trabalho com colegas ou, melhor ainda, através do estímulo e da mediação do professor, conforme aponta Vygotsky.

Após essa fase de exercitação, a escola passa a se dedicar ao que chama de "trabalho com cartelas", onde, segundo suas palavras, "são mostradas diferentes maneiras de comunicação para depois, intuitivamente, tomar contato com a escrita propriamente dita".

Faremos a seguir uma breve exposição sobre o método adotado. Isto nos levará a compreender melhor as características que possui e as falhas em que incorre.

A professora não revela, em seu depoimento, conhecer a autoria do método. Tampouco faz alusão aos seus fundamentos teóricos ou concepções em que se baseia.

Pelas características que apresenta no relatório e por aludir à "linguagem do símbolo", conseguimos identificá-lo como sendo o "Método Integral para Iniciação da Leitura e Escrita" de Oscar Venâncio Oñativia.

Chama-se método integral, pois pretende trabalhar de forma integrada todas as estruturas da língua - semântica, morfológica e sintática (cf. Almeida et alii, 1992).

Emprega, em um primeiro momento, uma escrita ideográfica (em alguns casos), onde cada palavra é representada por um símbolo. Nota-se que pretende refazer o percurso da escrita, passando pela escrita ideográfica.

As palavras são classificadas em classes morfológicas (6 no total), sendo que cada classe recebe uma cor diferente. (Por ex.: a cor laranja representa o verbo).

Realiza-se um trabalho com a estruturação frasal, para depois trabalhar com sílabas e famílias silábicas.

O aluno deverá, a princípio, identificar classes morfológicas para depois conceituá-las. Assim, conforme esta perspectiva, supõe-se que, sabendo o conceito de cada

categoria, o aluno conseguirá classificar as palavras corretamente. (Pode-se calcular as dificuldades advindas da introdução da metalinguagem neste nível escolar).

Organiza-se, também, em classe, um "guia de morfologia" e assim que o aluno conseguir apropriar-se desta, estará apto a relacioná-la com a sintaxe e a compreender a estrutura da língua como um todo.

Como se pode constatar, apesar de o seu autor qualificar o método como "holístico, global, integral" (Oñativia, 1994), a nosso ver, revela uma concepção atomista de linguagem. E, no tratamento dado à proposta pela escola de L., vai apresentar muitas das falhas usualmente imputadas à adoção de Cartilhas, acrescidas de outras, inerentes à própria metodologia, como teremos oportunidade de esclarecer abaixo.

Ao contrário da proposta original, a "escrita ideográfica", praticada na escola em questão, abrange apenas 4 classificações:

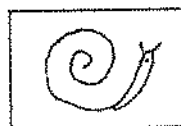
- cartela branca para substantivos;
- cartela laranja para verbos;
- cartela cinza para adjetivos e
- cartela amarela - que engloba as categorias - artigos, pronomes, preposições, conjunções e advérbios.

(Ver Quadro da página seguinte)

Conforme depoimento da professora nos relatórios, as crianças começaram a "escrever" as frases, usando 4 tipos de cartela. E a 1ª frase escrita pela turma com símbolos foi:



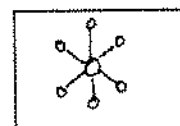
O



museu



é

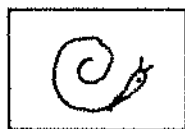


bonito

Após esse tipo de frase, é trabalhado um outro tipo de estrutura, onde somente se dá a mudança do 4º elemento:



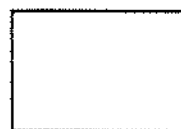
No



museu



tem



elemento
variável

Como se pode notar, são verdadeiras "cadeias de casa" - amplamente usadas nos exercícios de base estruturalista, com fundamentação teórica nas idéias de condicionamento verbal de Skinner. Constituem quadros de substituição a partir de um número limitado de elementos, isolados de contextos lingüístico e social, que poderiam torná-los significativos e úteis para o aluno. Tal prática parece incorporar uma teoria de linguagem que a enfoca como um objeto pronto e acabado, fora dos sujeitos, como algo que o sujeito aprende a "montar" como um quebra-cabeças, a partir de esquemas estruturais (ver quadro abaixo).

Estes são os marquinhas do Prê.
Substantivos - cartelas brancas



museu



laturona



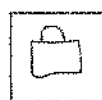
bololeia



tem



paranguê



mala



estação

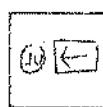
Verbos - cartelas laranja



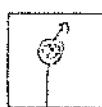
é



tem



chegou



viajou

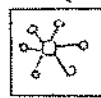


vai

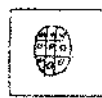


ficou

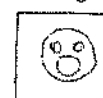
Adjetivos - cartelas cinza



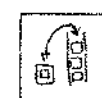
bonito



grande



gostoso



estragado

Como consequência, torna-se uma aprendizagem **sem significado** para as crianças. A própria professora nota esse problema ao atestar que "outra dificuldade foi fazer entender que as frases tinham uma ordem ... pois as crianças pensavam na frase, pegavam as cartelas e simplesmente colocavam na mesa ... após eu explicar o porquê de haver 4 cores diferentes de cartelas, elas começaram a estruturar mais fácil as frases". (p. 10 - Relatório).

Conforme suas palavras, a cartela branca era "para todas as coisas que podia pegar, tocar com as mãos ou ver". (para a classe dos substantivos); a cartela cinza "enfeitava a branca, falava com a branca"(para os adjetivos) e a laranja "era para coisas que se podia fazer ou se fazia com algumas excessões" (sic) (para os verbos). Não fornece, porém, qualquer tipo de explicação para a cartela amarela - onde engloba os artigos, pronomes, preposições, conjunções e advérbios.

Pode-se calcular os prejuízos que ocorrerão na cabeça das crianças, quando se identificam várias classes em apenas uma cartela, como acontece no caso da cartela amarela. Além das outras dificuldades com relação à estrutura textual, os alunos não terão facilidade em distinguir com nitidez os marcadores temporais, bem como quaisquer outros elementos de coesão.

Ao examinar os dados de L. e os relatórios referentes ao seu desempenho escolar, notamos que a professora e a instituição não levam em conta a **história do aluno**; não reconhecem que este tem uma história prévia, tanto sob o ponto de vista social, quanto lingüístico, e que essa história vai influir na sua aprendizagem. Tratam os alunos como seres homogêneos, pertencentes a uma sociedade também homogênea.

Ora L., como vimos, já estava acostumada a compor textos e inventar histórias com recursos individualizados, como a seguinte, que foi por ela ditada, à vista de uma figura (5).

1982 (5:08)

(5)

19.05.82

A Floresta

"Mogli estava na floresta. De repente Balu chegou com a notícia que nasceu um lindo filhotinho de jaguatirica. O macaco Jandão, quando soube da notícia, pulou de árvore em árvore para ir ver o filhotinho. Mogli controu para os meninos e para uma menina. Todos foram lá, o filhotinho acabou nascendo. Que linda menina! Todos amaram ela. Até Mogli. Carregou-la (sic) no colo, botou num bercinho de plantas feito pelas árvores. Assim todos deram adeus, daquela noite em diante o bebê foi crescendo". FIM



Ao ter que trabalhar com as "marquinhas" (escrita "ideográfica"), a professora constata que a aluna "apresenta problemas para entrar na rotina" (Relatório do 1º bimestre) e "precisa ser ativada a fazer os trabalhos em classe". No item "Alfabetização" do mesmo relatório, demonstra "um pouco de dificuldade para escrever frases com as cartelas, pois não reconhece algumas marquinhas, ou melhor, confunde-se um pouco".

Por outro lado, ao enumerar as características psicológicas de L., a professora observa que esta "quer sempre saber o porquê das coisas" e "às vezes vive seu mundo e se desliga um pouco do grupo em geral. Nota-se que a criança é refratária a um exercício de escrita que não é "natural", mas sim, "como um treinamento imposto de fora para dentro" (Vygotsky, 1994, p. 156).

Depreende-se que as atividades escolares, na maioria das vezes, não formam sentido para a criança e esta rejeita interagir com um tipo de exercício que não lhe revela significado algum. Observamos nas "produções" (6), (7) e (8) o quanto L. está bloqueada no trabalho com "cadeias de casa". E o relatório do 2º bimestre nos indica que a aluna dá expansão à sua imaginação nos trabalhos de Artes Plásticas, "onde gosta de criar coisas diferentes, conforme sua imaginação".

1982 (5:06) (6)

Lição de Casa - Pri. 02-3-82

1. Escreva a frase na ordem certa. Não se esqueça do ponto final e das cores.

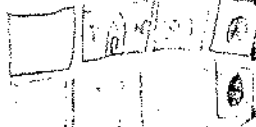


(7)

Lição de casa - Pri.

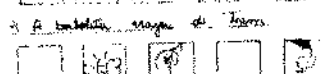
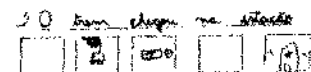
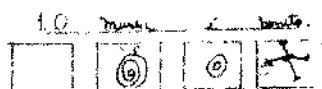
Escreva três (3) frases com a marquinha do grande

não se esqueça do ponto final e das cores.



(8)

Depois de escrever "Bê"
Vamos escrever as margueritas.
Depois as margueritas no sistema está, vamos fazer
do ponto final e dar um



Sabe-se que, para caminhar em seu processo de alfabetização, a criança precisa pensar sobre a escrita e estar em contato com ela. Este contato implica tanto o acesso a textos, como a atos **reais** de leitura e escrita.

Pensamos que à semelhança da metodologia usada nas Cartilhas, o recurso aos desenhos no método acima focado vai criar dificuldades **novas** para os alunos, pois, no percurso da aquisição da escrita, é preciso que as crianças descubram que, diferentemente do desenho, a escrita alfabética **não** representa diretamente o objeto a que se refere e sim, o seu nome. Somos amplamente favoráveis à incorporação de linguagens não-verbais no processo de aprendizado da leitura, mas não com o enfoque dessa metodologia (onde se faz uma falsa correspondência entre figura e grafema) e sim, através de textos reais, retirados da Mídia, por exemplo.

Em F. S. M. (1994), Vygotsky relata a pesquisa de um dos seus colaboradores e alerta para experiências com o uso de figuras, com crianças de 4 a 6 anos. Conforme revela, essas crianças devem basear-se em **elos prontos, com significado**, entre o signo "evocativo" e a palavra a ser lembrada. Se figuras sem significado são apresentadas como estímulos auxiliares à memorização, as crianças, freqüentemente, se negam a fazer uso delas; não procuram estabelecer conexões entre a figura e a palavra que se espera que memorizem. Ao contrário, tentam transformar essas figuras em cópias diretas da palavra a ser lembrada.

Numa fase seguinte, a professora procede à substituição do "símbolo" pela palavra escrita. Observa-se que a primeira palavra a receber esse tratamento foi "mala" e depois "bola" e, a seguir, em torno delas é que vão girar as estruturas frásicas. Não

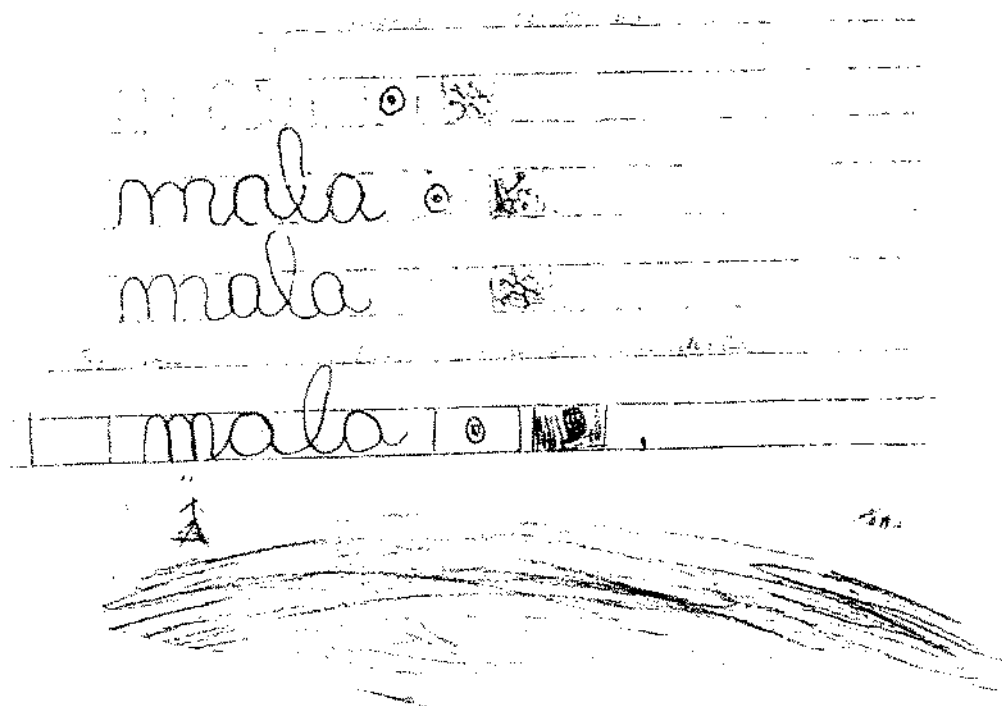
constatamos qualquer diferença na abordagem dessas palavras que já não constasse dos exercícios com "palavras-chave" de Cartilhas bastante antigas como, por exemplo, "Caminho Suave". E o mais grave é que se trabalha sobre uma escrita híbrida (de bases diferentes) - "ideográfica" e "alfabética"; o que certamente acarretará maior dificuldade de processamento mental pelas crianças.

Pelo corpus de L., percebe-se que os exercícios em torno dessas duas palavras-chave ocuparam o resto do bimestre. A essa prática, a professora deu o nome de "continuidade de tema". Verificamos a repetição monótona desse tipo de exercício nas atividades de L. que classificamos sob o nº 9.

1982 (5:06)

(9)

(9 a)



(9b)

Lição de casa - pré 10 de maio 82

Desenhe

uma mala grande e bonita



uma mala pequena e bria



uma mala comprida e colorida



Escreva agora duas frases sobre mala usando as marguinhas que quiser.

1-

2- a mala é bonita

a mala é bonita

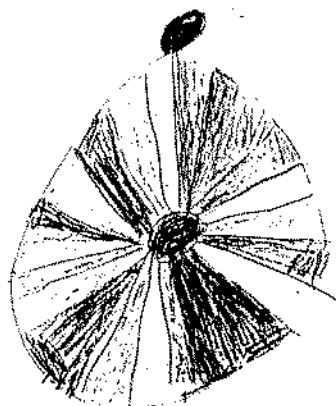
1982 (5:09)

(9d)

Lição de casa - Pré 10/05
Desenhe uma bola de futebol e escreva uma frase sobre ela.

9d

A bola é bonita



(9c)

ESCOLA

6

5:06 (1982)
(Pré)

9c

a mala é bonita

mala

mala

mala

mala

mala

mala

mala

a mala é bonita

a mala

mala

mala

a mala

a mala

(9e)

Lição de casa Pré - 11/06/82

Leia as frases com os desenhos e escreva o nome substituindo os desenhos pelos palavras.

A bola é bonita

A mala é bonita

A bola é bonita

A bola é bonita

A bola de futebol é bonita

A bola de futebol é

bonita

(9f)

□ mala  

a mala é bonita

Na mala tem uma
 bonita.

O menino tem
um bala na
mala bonita.

1. O ^{ma} mago tem uma mala vaga
2. A lata mata o mago

1. ^{la} tem bala na lata
2. A bala é boba

1. exercício de
formas frase com
"palavras" das sílabas

1. uma palavra com as sílabas da palavra: na e mala → la
mata bala como lata bala
uma mago

(9g)

A mala é bonita.
A mala é da menina.
A mala é da menina.
Na mala tem um
bala bonita.
O bala é da menina.
Na mala tem uma
bala.
A bala é bonita.
A bala é da menina.
A bala é da
menina.
A bala é da menina.

O menino é bonito.
A bala é da menina.
A bala é da menina.

Constatamos em (10) uma **atividade espontânea** de escrita, realizada por L. em casa. É interessante notar que utiliza as **mesmas palavras** dos exercícios escolares, porém dentro de um contexto. Este fato é altamente revelador: percebe-se que a criança busca em casa, na sua escrita espontânea, o contexto que não encontrou nas atividades da escola, isto é, ela busca um uso "significativo" da escrita.⁸

1982

(10)



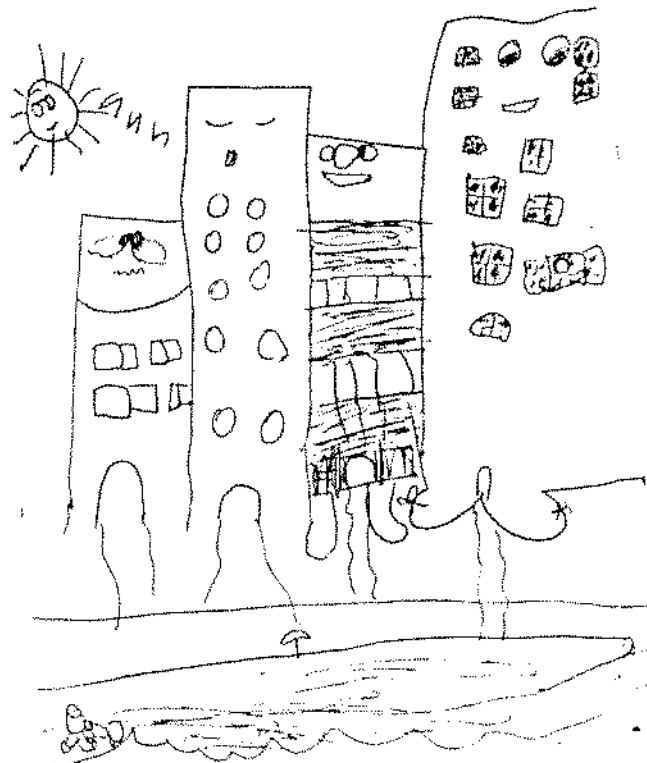
⁸Em Alguns Textos não é registrada a data precisa (dia e mês) de sua elaboração, por isso não fizemos constar

Os exercícios mecânicos não conseguem atrair a atenção da aluna, pois esta é diagnosticada como "uma criança esperta, mas não mostra muito interesse". (Relatório do 3º bimestre). Novamente o campo das "Artes" vai constituir a sua válvula de escape e, segundo a professora, "no trabalho com argila e massa, põe toda a sua fantasia, fazendo personagens ... mais tarde, usa-os em brincadeiras. Gosta de escutar e de contar estórias".

Vemos pelos desenhos realizados nessa ocasião (11a) que L. encontra aí o espaço para expressar a sua individualidade.

1982

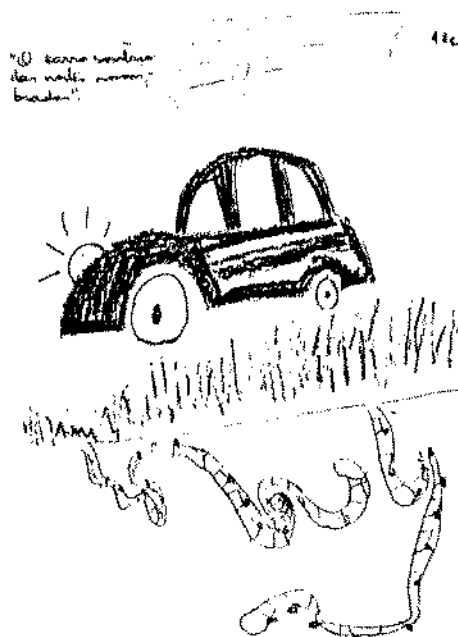
(11a)



(11b)



(11c)



Vygotsky nota a importância do desenho "como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita. Observa, também, que "quando uma criança libera seus repertórios de memória, através do desenho, ela o faz, à maneira da fala, contando uma história". A nosso ver, é o que L. procura fazer nas produções acima.

Ao lado dos desenhos, notam-se pequenos textos que a criança dita, nessa ocasião, e que muito bem demonstram a competência textual da aluna - o que, de forma alguma, é aproveitado pela escola. (11 b - c)

À semelhança do método que emprega, onde não se lê "por trás das palavras", a professora não consegue "ler" o significado das atitudes da criança: não percebe o seu desejo de se expressar, de dar vazão à sua individualidade ou dar asas à sua fantasia.

Aliás, com relação ao trabalho com a imaginação, é interessante lembrar aqui as palavras de Vygotsky que já reproduzimos, para quem o "homem, além de um sujeito que pensa é um sujeito que imagina". Conforme a sua teoria (1971), a fantasia é a expressão central da relação emocional e ele afirma a ligação da vida emocional aos processos cognitivos. Daí a necessidade de um trabalho nesse sentido na escola.

Continuando com a sua concepção mecanicista de alfabetização, a professora alega que, para não "criar problemas ou ansiedade para as crianças", utiliza as palavras, primeiramente, sem encontro consonantal ou dígrafo (as chamadas sílabas simples e complexas) e observa uma certa "ordem" ao ensinar os grafemas, por exemplo, segundo seu ponto de vista, "o 'n' não pode ser dado em seguida ao 'm' e o mesmo para 'p' e 'b'". Essa gradação **prévia** das dificuldades, semelhante às Cartilhas, vem agravar o enfoque mecanicista a que nos referimos, impedindo que a criança se defronte com o novo e contribui, também, para que o alfabetizando introjete uma noção falsa de linguagem.

No final do semestre, encontramos, no corpus de L., a proposta de fazer um

desenho e elaborar uma história sobre ele. O texto que L. conseguiu produzir foi o seguinte:

1982 (5:10)

(12)

"O menino tem uma bola e joga com a menina. A bola é bonita".

Novamente nos vêm à lembrança os textos (1), (2) e (3), por exemplo, o que nos leva a constatar uma enorme defasagem entre os "textos"(?) escolares e os espontâneos. Estes continuam a seguir o seu curso de desenvolvimento. Na realidade, o que L. produz na escola **não são os seus textos**. A criança está apenas seguindo o modelo praticado pela escola, esperando a aprovação institucional. A manifestação dos indícios que a individualizavam como autora está praticamente bloqueada dentro do contexto escolar.

Compare-se o "texto" (12) com um texto em prosa espontâneo que a criança havia ditado à mãe, há tempos, e que foi imaginado à vista de uma gravura. (13)

Não se reconhece a L. dos textos 1,2 e 3 e do texto em prosa a seguir, em um tipo de escrita como a que apareceu em (12).

1982

(13)

A Cidade Brilhante

Um grande rio saía de uma grande floresta. Lá pelo fundo achou um lindo circo. Vários palhaços faziam palhaçadas. O rio continuava, rio abaixo, rio acima. O rio continuava para uma cidadinha. Na cidadezinha, vários habitantes passavam. Em cada casa e prédio moravam muitas pessoas. Assim, porém um dia, souberam que pertinho da cidade habitava um lindo circo. Várias canoas remavam rio acima e rio abaixo. Quando passavam pelas lindas florestas, muitos passarinhos, muitos bichos. O capitão de um barco gritou: vamos afundar! Todos saíam nadando! Passaram para os outros barcos. A vida por ali era linda e boa. Finalmente chegaram ao circo.

FIM

No 2º semestre, embora surjam enfoques motivadores como o trabalho a partir do centro de interesses, por exemplo, o Correio, continua ausente uma preocupação com o desenvolvimento da capacidade textual na escrita, embora haja pistas de que esta é trabalhada pelo menos no nível da narrativa oral, como vemos na produção (14) de L..

1982 (5:09)

(14)

dúzia de casa. Pri 11/08

Escreva em letras de cada maquiagem o seu
significado de.  mala.



Na 1ª parte, há exercícios com palavras soltas e, na 2ª, aparece a proposta de "desenhar uma estória de amor para contar à classe". Mais uma vez, é descartada uma excelente oportunidade de se promover a aquisição da escrita: por que não tentar contar a história por escrito?

Nessa escrita inteiramente descontextualizada, as personagens são identificadas pelos objetos que possuem (como nas cartilhas), "O menino tem bola", "A menina tem uma boneca" e desencadeiam, na escrita da criança, uma lista de enunciados como em (15).

1982

(15)

"A mala tem um menino"

ou em (16):

"Na mala tem bola

Na mala tem uma bonita.

No museu tem uma bola bonita.

No museu tem uma mala

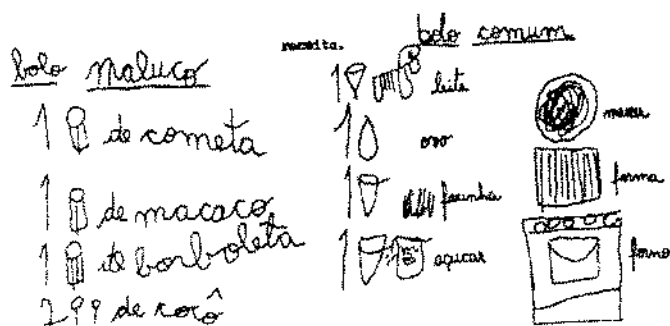
O mico tem uma mala".

A reiteração do tema "bola" ocorreu porque, segundo a professora, fazia parte do "Centro de Interesses" das crianças. Essa própria noção de "Centro de Interesses" pode ser questionada. Parece-nos que, pela forma com que é reiterado o tema "bola", em frases sem significado, não irá atender a "interesses" dos alunos.

Outro tipo de atividade, cuja idéia parece ser bastante motivadora - o trabalho com receitas - não atinge toda a sua amplitude: Procedeu-se à elaboração de receitas (17), mas ficou limitado à confecção de desenhos e à escrita de palavras, quando poderia perfeitamente ter sido realizado um trabalho com a estrutura textual.

1982

(17)



Com relação à questão das "famílias silábicas", a professora declara que "não deu" simplesmente as famílias, mas que realizou um trabalho com elas, "explicando em uma sílaba", e posteriormente "trabalhando com ela: sua reversibilidade e conservação em outras palavras ... a partir dos textos das crianças".

Por sua vez, a sistematização das famílias silábicas ocorreu "usando-se pequenos textos, onde o som das sílabas são bem acentuados" (sic). Ex.: "A Fabiana foi na fila do filme e ficou".

Achamos louvável o fato de a professora não ter "fornecido" listas avulsas de silabação e de ter trabalhado com a reversibilidade e conservação da sílaba em outras palavras, porém exercícios como o de nº (18) do corpus de L. novamente induzem a uma noção artificial de linguagem, uma vez que contrariam as hipóteses da alfabetizanda (que pertence a um meio letrado) em seu contato com uma escrita mais usual, onde as letras não se repetem com tanta frequência e os textos possuem significado.

1982

(18)

Lição de casa - Pá 16/9/82

Criança: Antônia Soares da Mota, 5 anos.

O macaco come na macaca ou

O macaco toma oca na
cama.

macaco come tem O a mãe no

O macaco tem a cama
no onato.

macaco na tem lama macaco do

Na cama do macaco tem
lama.

onato casa no tem macaco do

No mate do macaco tem
oca.

Conforme Smolka (1988, p. 112), "os objetivos da escrita na escola alteram e limitam as noções das funções da escrita". (...) Esta acaba sendo um "instrumento de seleção, dominação e alienação. Sem função explícita na escola, ela perde o sentido, torna-se estática e diferente das experiências de linguagem das crianças".

Exercícios de fixação de grafia como o de nº (19), bastante semelhantes ao "Eva viu a uva" e "O bebê bebe e baba" das Cartilhas, podem apresentar, para as crianças, problemas do ponto de vista discursivo, apontados por vários psicopedagogos. E a própria professora de L. revela que esta teve "um pouco de dificuldade de entender o processo de silabação". Naturalmente, acrescentamos, por se tratar de um treinamento inteiramente sem significado, que não faz sentido numa situação real de fala.

1982 (6:00)

(19)

(1) macaco come na macaca na mata do
mico.(2) girata pulou pulado para a casa.(3) cavalo come carne.(4) chato chato da dona diz: Oi!(5) pirata patita pulou a perca puladoO pulado tem perca do pulo do girata
patita.(6) louca lá louca na luta do louca(7) cavalo culpado come.(8) nome da macaca é maca.(9) bolo de banana é bolo.

Vygotsky deixa claro que "o domínio de um sistema complexo de signos" como a escrita "não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa" (op. cit., p. 140).

Outros tipos de exercícios pouco significativos são os de nº (20) e (21): o (20) é uma classificação de palavras, conforme o critério de "coisas que ficam dentro e fora de casa", cujo objetivo não está muito claro, e o de nº (21) - que constitui um exercício de testes de palavras pareadas, muito usual na metodologia tradicional, e que a experiência no campo da neurolingüística tem demonstrado ser nocivo para a aquisição da linguagem (cf. Coudry, 1987).

A autora, nesse artigo, alerta para o fato de que muitos casos diagnosticados como dislexia são, na realidade, não um desvio lingüístico, mas um fenômeno "provocado" pela natureza de tarefa escolar. Trata-se de exercícios descontextualizados "que não permitem inferências e nem tampouco a representação do interlocutor - e fragmentados (ditado, cópia, listas de palavras, exercícios estruturais)" (p. 153). E lamenta, ainda, que não se promova um trabalho textual-discursivo tanto na escola, quanto no tratamento de crianças com dificuldades de linguagem.

1982 (6:02)

(20)

Lição de casa - Pré - 16 de novembro 1982

Faça duas listas: uma das coisas que ficam dentro da sua casa, e outra das coisas que ficam fora:

pipa, murto, sapato, lata, muro
capa, pato, bola, moeda, panela,
mala, moto, banana, bola.

sapato
lata
mala
capa
bola
panela
banana
bola

2
pipa
muro
pato
muro
marco
moto

(21)

Lição de casa - Pré - 30/11/82

Nome:

Escreva palavras com as sílabas dadas.

palavras

ma e mala e la

ma

lala

cama

la + bola

uma

lala

maço

Escreva duas palavras de cada sílaba e escreva uma frase com cada uma.

uma

ma

Podemos classificar sob o rótulo de "pouco significativo" também o questionário sobre um "texto" (?) que é realizado em (22). Seguindo a pedagogia de livros didáticos, faz-se uma série de perguntas, com respostas óbvias, e que seguem a ordem da mensagem apresentada no "texto", não deixando nenhuma margem para qualquer tipo de colocação individual do aluno⁹

1982

(22)

Lição de casa - Br. - 8/2/82

Leia o texto e responda as perguntas:

A menina foi no correio mandar uma carta para o menino.

O menino tem uma carta.

A carta do menino tem (selo)

A menina foi onde?

no correio.

O menino tem o que?

uma carta.

A carta do menino tem o que?

selo.

Para quem a menina foi mandar a carta

para o menino.

Além das falhas que vimos apontando acima, existe uma que consideramos particularmente grave: o fato de considerar a lista de orações de (23) como uma "estória". Trata-se de um feixe de frases que tendem para um modo descritivo, pois indicam algumas características da personagem (macaco). No meio deste arrolamento de orações, insere-se uma que, além de deslocada do contexto, não tem significado algum no mundo real: "no mato do macaco tem cometa", o que vem a agravar mais a baixa textualidade do exercício.

⁹ Essa noção de interpretação de texto será objeto de questionamento em outro capítulo.

1982 (6:00)

(23)

Lição de casa. Pr - 23/9/82

Lia a história do macaco e escreva o fim fazendo duas (2) frases:

Na primeira use as palavras come e mel
Na segunda use as palavras mela e boca

O macaco come no mato.

A cama do macaco é na lama.

A macaca ama o macaco.

No mato do macaco tem cometa.

O menino tem medo do macaco.

O macaco come mel.

O macaco mela a boca.

No caso de L., se compararmos as produções (1), (2) e (3) com a de nº (23), nota-se que o material de iniciação à leitura/escrita atuou como fator **inibidor** do processo da aquisição de linguagem.

A má qualidade textual encontra-se também na produção coletiva da classe a que a professora denominou "O livro das crianças" (24). Esse tipo de "texto" sem conectores lógicos ou temporais, violando características essenciais como coesão, coerência, intencionalidade (na realidade, um arrolamento de frases), certamente trará consequências nefastas ao desenvolvimento da competência textual do educando.

1982

(24)

O livro das crianças

A mala é bonita.

A mala é do menino.

A mala é da menina.

Na mala tem um bolo bonito.

O bolo é do menino.

O bolo é bonito.

na mala tem uma bola

a bola é bonita.

a bola é de futebol.

a bola é da menina

a bola é do menino.

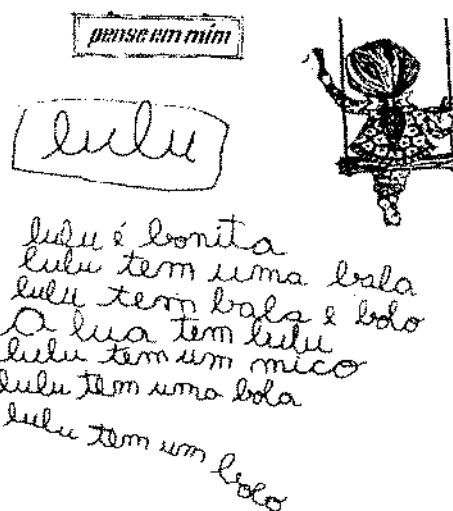
O menino é bonito.

No futebol tem menino.

Percebemos que o procedimento da instituição está bloqueando a atividade escrita de L., embora esta procure brechas onde possa romper com a homogeneidade do discurso escolar e colocar-se como sujeito. Examinando as produções (25) e (26) (realizadas fora do contexto da escola), verificamos que a criança, embora conserve a estrutura oracional tópico - comentário e mantenha a repetição do sintagma nominal sujeito, típico do texto cartilhado, (cf Votre 1987) consegue quebrar a rigidez do esqueleto das frases, inserindo a frase "A lua tem lulu" em (25) e em (26) dirige-se à mãe, num processo de interlocução, onde sente necessidade de expressar os seus sentimentos, colocando-se como autora de sua mensagem.

1982

(25)

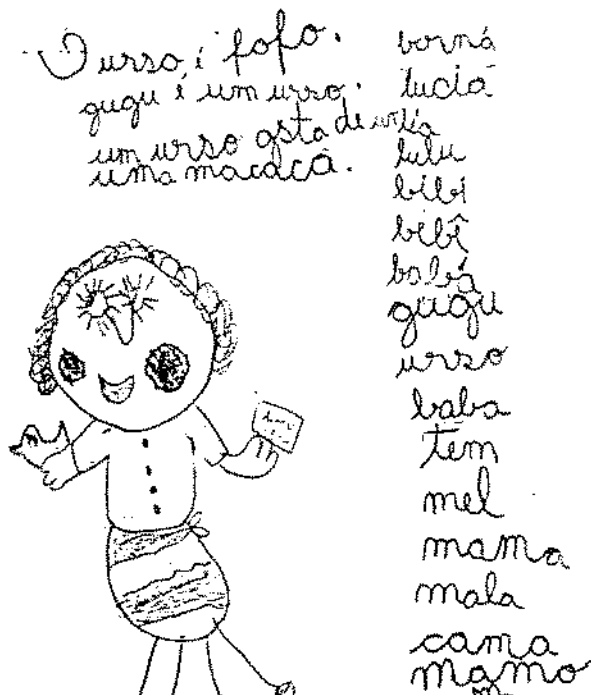
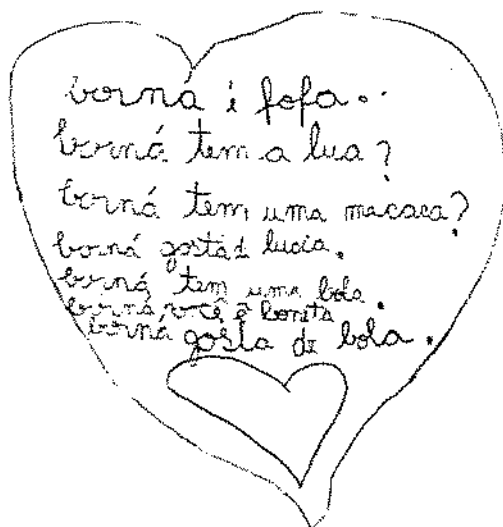


É interessante notar que L. (agora já adulta) certa vez se pronunciou sobre os dados e comentou que a lista que havia elaborado, ao lado da figura abaixo, era uma tentativa de elencar o "léxico" que aprendeu na escola, nessa ocasião. (26)

1982

(26)

(26)



No último relatório do Pré-Primário, a professora reconhece que L. está apta a ingressar no 1º ano, pois, embora tenha tido dificuldades com o processo de silabação, "conseguiu superar" e termina diagnosticando: "é uma criança muito inteligente".

Podemos constatar que a criança superou as barreiras criadas pela Instituição no seu processo de aquisição da linguagem porque, em casa, tinha um contexto cultural favorável. Perguntamos: o que aconteceria com outras crianças, em situações menos favorecidas? Será que aprenderiam **apesar das dificuldades criadas pela escola**? Ou será que seriam mais crianças com sérios "distúrbios de aprendizagem", procurando uma psicopedagoga que as libertasse dos vícios escolares?

Concluindo esta 2ª parte, vemos que, ao lado do material produzido pelo aluno, é importante analisarmos o que está por trás da representação que o professor faz do educando: sua concepção de ensino, de linguagem.

Assim L, na sua fase de Jardim II, é caracterizada como uma "criança muito observadora, inteligente e motivada em relação às atividades desenvolvidas em classe"; ao passo que, durante o Pré-Primário, "apresenta, de início, problemas para entrar na rotina", "precisa ser ativada a fazer os trabalhos de classe". Juntamente com tais afirmações contraditórias das duas professoras (Jardim e Pré), aparecem outras, que são contraditórias no contexto do discurso da mesma professora do Pré, tais como "quer saber o porquê das coisas", "gosta de criar coisas diferentes, conforme a sua imaginação" e "às vezes, vive o seu mundo e se desliga um pouco do grupo em geral" - mostram que L., apesar de ser criativa, não está encontrando o **seu espaço** no contexto escolar. Sabemos que as crianças exercitam independência e iniciativa quando lhes são dadas oportunidades de **escolher o seu trabalho** e não quando coagidas a integrar-se à rotina da classe. Daí a importância das formas livres de expressão que, ao contrário dos exercícios mecanicistas, dão ao educando a oportunidade de organizar o pensamento e desenvolver a sua linguagem.

O processo de alfabetização é longo, começa muito antes de a criança entrar para o pré-primário ou 1º ano e é resultado não de trabalho com frases soltas, sem significado, ou de treinamentos de fixação de sílabas e sim, da transformação das hipóteses que a criança constrói em seu esforço para compreender o que é, para que serve e como funciona a escrita. Conforme Vygotsky (1994), a escrita deve ter significado para as crianças, deve ser "relevante à vida da criança". E é preciso ser encarada não como habilidade motora, mas como atividade cultural complexa.

Assim, a tarefa do pré-primário não é a de ser um mero estágio preparatório para o curso do 1º grau, mas deve ser muito mais ampla: a de promover o desenvolvimento total

da criança, da sua inteligência, da sua sensibilidade, contribuindo para que se torne um cidadão autônomo, tanto na sua forma de pensar e de se expressar, como na escolha dos seus caminhos.

Nesta perspectiva, é importantíssimo uma atenção especial para com a relação que a criança desenvolve com a linguagem: **será que ela está conseguindo exprimir-se como sujeito?** As atividades de escrita propostas pela escola são sinalizadoras das **diferenças individuais?** Há uma preocupação com **recursos expressivos que individualizam alguém como escritor?** Ou, ao contrário, a Escola adota uma "assunção da estereotipia" (Possenti, 1988), uma linguagem massificada?

Vimos que a metodologia adotada e a postura do professor podem prejudicar esses propósitos: uma prática de linguagem que a tome como objeto pronto e acabado, fora dos sujeitos, tem o efeito de desviar a criança dos movimentos espontâneos, em que começa a exercitar sua autonomia e expressividade, quando realiza seus primeiros "trabalhos com a linguagem".

Constatou-se que, durante a fase do Pré-Primário, além de não se ter trabalhado eficazmente com a imaginação das crianças, não se levou em consideração a história da pré-escrita de cada educando. Os exercícios propostos pela professora não criaram "Zonas de desenvolvimento proximal"; pelo contrário, em várias ocasiões, agiram em sentido oposto: cerceando o desenvolvimento.

3.2.3. O Ensino Fundamental: "Brotos" e "Flores" do Desenvolvimento

• As produções da 1ª série

Vimos, na seção anterior, que a metodologia adotada e a postura da professora estavam desviando L. dos movimentos espontâneos e das atividades em que tinha a oportunidade de exercitar a sua autonomia e expressividade, dentro dos trabalhos escolares.

Ao iniciar a análise das produções da 1ª série, encontramos a sua 1ª redação ainda revestida da "camisa de força" que lhe impôs a Escola, durante o curso do Pré-Primário. Constatamos esse fato pela produção de fevereiro de 83 (27) que revela ainda características da escrita mecânica e não significativa a que aludimos acima.

1983 (606)

(27)

Campinas, 28 de
 fevereiro de 1983
 O bolo é belo^{1.1)}
 bala bota bolo bebê
 bola bule bolo²
 bolo boio bolo³
 bom boi boneca
 bolo Bia.

O início do relatório do 1º bimestre, elaborado pela nova professora, observa bem essa fase de adaptação: "L. precisou de alguns dias para sintonizar com o grupo e com o trabalho que desenvolvíamos". É relevante a diferença de diagnóstico entre os dois relatórios: no do ano anterior, (como constatamos), a professora vê a necessidade de "colocar as crianças na rotina do pré" e "manejar com a expectativa" destas em "relação a escrever", pois "queriam logo aprender a palavra escrita". "Rotina", "colocar as crianças", "manejar" - a própria seleção lexical indica a postura pedagógica adotada: o trabalho a ser desenvolvido não irá promover o desenvolvimento do educando e tampouco abrirá espaços para a manifestação de sua individualidade. Isto, de fato, se confirmou: não se realizou, nessa série, o "bom ensino" de que fala Vygotsky (op. cit.), que é justamente "aquele que se adianta ao desenvolvimento". Ao contrário, a professora da 1ª série fala em "sintonia" entre os alunos e com o seu trabalho pedagógico, isto é, ela tem consciência da importância da criação de um espaço intersubjetivo (cf. Wertsch, 1988) para que os trabalhos se desenvolvam de maneira eficaz.

Percebe-se, que esta nova professora imprimiu uma orientação diferente às atividades, propiciando situações dinâmicas e criativas aos educandos, através da realização de trabalhos que não são presos ao contexto escolar e que promovem a observação, discussão e elaboração de textos pelas crianças, como veremos nesta seção.

Como consequência, nos meses de abril e maio, L. começa a tirar suas amarras da produção escrita efetuada na escola e, como que criando coragem, coloca seus primeiros esboços de narrativa (28) por escrito que (como observamos acima) estavam bastante elaboradas no oral.

1983 (6:08)

(28)

(28a)

Campinas, 25 de abril
de 1987

O coala come cocada e o coala
mãe que cocada gostosa
que bella pic - nie 7 N 1

(28b)

Campinas, 27 de abril
de 1987

Gasparzinho é um
fantasma que gosta
de ter amigos mas ele
às vezes
assusta as pessoas
Um dia ele ficou
amigo de um
urso

(28c)

Campinas, 2 de maio de 1987

Carolina é um fantasma
muito bonitinho ele é amigo
dos alunos da 1ª série Um dia
ele saiu da cadeira e bateu a cadeira
Carolina pegou o
fantasma e colocou na
cadeira

As produções de maio e junho demonstram que L. tem a noção de que a escrita serve para propósitos diferentes como em (29), e tanto pode utilizá-la para narrar um fato acontecido no ambiente escolar, como expressar seus sentimentos pessoais ou sua avaliação do ambiente familiar.

1983 (6:10)

(29)

(29a)

(29b)

Campinas 8 de junho 1983

A galinha

Uma dia uma galinha
entrou na nossa classe

O Gustavo pegou a galinha
colocou no cantinho da
classe e ela ficou toda encolhida
e quietinha de repente ela viu
a porta aberta e foi saindo
devagarzinho FIM

Campinas 8 de junho de 1983¹⁰

Aquele menino grita
muito e faz doer a minha
cabeça

(29c)

A minha família é assim:

a minha mamãe gosta de trabalhar

O meu papai gosta dos Estados Unidos.

FIM 10

Por essa ocasião, podemos notar uma evolução no texto de suas cartas: a carta (30) é ditada por ela ¹¹ e constitui apenas uma forma de expressar seus sentimentos de amizade e admiração pela tia. Contrastando-a com a carta (31), redigida por ela, observamos nesta um estilo mais usual, pois contém as fórmulas tradicionais deste tipo de texto: fórmulas de cumprimento, expressão de saudade, perguntas ao destinatário, fórmulas de despedida e notícias.

10. Alguns textos estão transcritos em itálico pela dificuldade em reproduzir o caderno da aluna.

¹¹ Em (30). L. fez as linhas para que a mãe escrevesse e ditou o texto da carta.

sensibilidade para a parte fônica da palavra é uma característica comum nos primeiros anos de aquisição da escrita, conforme Wallon (1989), mas nota-se que L. tem um especial prazer em realizar o seu trabalho com a escrita, lançando mão desses recursos.

Assim essa "preocupação" com o plano fônico revela-se no texto (33), através dos recursos de aliterações [], [], repetição de fonemas palatais como [ʃ, ʒ, ʝ] e de assonâncias (repetição da vogal u). Constata-se aí também uma certa progressão temática através dos elementos - lua (?) - chuva - noite - azul da noite e, em seguida, azul da manhã → aurora. Já revela uma certa sensibilidade com a repetição de estruturas do texto poético e também com o uso de um nível de linguagem mais elaborado - "aurora", "imensidão", "alumia".

1983 (6:09)

(33)

Campina 13 de junho de 1983 (33)

A lua cai diferente para.
a lua cheia ... continua
da noite escura em que
cai imensidão da chuva
velha chuva da meia noite
chuva que molha o guarda
chuva e azul da noite alumia
o azul da manhã além
a aurora da luz do dia

Aos poucos, incorpora novos mecanismos poéticos e em (34) - uma espécie de narrativa poética - há indícios de uma preocupação com o ritmo: os versos curtos vão imprimir um ritmo acelerado ao texto que produzem o efeito de sentido - do voo rápido da borboleta.

Dá-se aí, também, o emprego de aliterações, sendo que o l marca a 1ª parte da poesia e o m, a 2ª. Na 1ª parte, em que se refere à borboleta, há o predomínio de vogais abertas e e a - que não aparecem na 2ª parte do texto.

Usa o recurso da personificação da borboleta, introduzido pelo discurso direto.

Aparece o uso do operador de narrativa "um belo dia" e o final inesperado - quando demonstra que incorporou novos recursos da narrativa.

1983 (6:09)

(34)

(34)

Campinas 27 de junho de 79 83

Uma linda borboleta
 gostava de visitar
 amarelar um belo
 dia ela ouviu um
 barulho a sim la-la-la
 pergunta? que é isto
 hem? aahh a
 menia lili.
 lili disse vamos comer
 melado com ramos
 dito e feito assim
 termino a estória.

• Outros tipos discursivos

- O Relato

Enfocando outros tipos discursivos, constatamos que há progresso também nos relatos de suas experiências. Compare-se a "Visita a Holambra" (35) com a visita aos canteiros (36).

Em (35), ainda está muito presente uma visão "autocêntrica" da realidade revelada pela repetição do verbo "gostei" e do uso da 1ª pessoa do singular.

A produção de nº 36, porém, já denota uma percepção mais "alocêntrica" do mundo, isto é, mais centrada no objeto e menos no sujeito: emprego do plural, preocupação com a identificação correta da planta. Nota-se aí também, uma presença mais acentuada da subordinação.

1983 (6:11)

(35)

19
08
83

Lição de casa

A 1ª vez foi uma visita à Holambra.
 A viagem foi muito gostosa e todos
 aproveitaram bastante. Falei muito do
 que eu mais gostei.

Eu mais gostei de jogar limo com as folhas
 e também das plantinhas de flores
 manequê na realidade também
 gostei das falas de ovos e
 de bolacha e também
 gostei do camêmbor que
 era muito bom.

(36)

Hoje nos fomos ver os canteros e vimos que as mudas já estão nascendo e vimos que elas estavam muito bonitinhas e eu vi também que não era um cactus mas deve ser alguma plantinha bonitinha e fofo.

(texto parcialmente corrigido pela professora)

• A criação de histórias

Enfocaremos agora o trabalho empenhado pela criança na trajetória da construção de narrativas.

Em (37 - 1ª versão), notamos que o fluxo da exposição ainda está próximo ao do oral. Trata-se de um texto com características menos integradas, embora utilize recursos da escrita como a reduplicação das vogais da palavra "trêmulo" - com a finalidade de produzir um efeito do temor que experimenta a personagem central.

1983 (6:11)

(37)

*¹² Era uma ves um gato teimoso
que gosta muito de ficar no telha
mas um dia um fantasma
e pum ele focou treeemuuloooo*

Na versão reelaborada de (37), já é possível vislumbrar a preocupação da criança em adequar a sua linguagem às características de um texto escrito, mantendo ao mesmo tempo a sequência da história. No trabalho de reelaboração, procura evitar uma certa fragmentação, mais característica do texto oral: nota-se o preenchimento de lacunas narrativas, como as sequências de resolução e avaliação - quando idéias que estavam implícitas tornam-se mais claras. Consegue, ainda, articular melhor o texto, usando recursos coesivos. O tempo da narração desta vez é melhor trabalhado, com o emprego de tempos verbais mais usuais no relato (Weinrich, apud Koch, 1984).

(37) Versão reelaborada:

¹² Aqui, novamente, aparecem textos em itálico pela dificuldade de reprodução do caderno da criança.

*Era uma vez um gato teimoso que adorava subir no telhado da casa da vovó Matilda.
Mas um dia um fantasma chegou ali e o gato ficou treeemuulooooo! Ainda bem que o
fantasma era amigo.*

Neste progredir crescente em direção a sua constituição como narradora, L. apresenta, em (38) e (39), finais inesperados para o leitor.

1983

(38)

*Campsinas 18 de junho de mil
novecentos e oitenta e três*

*um querido Gugu abita no
alito de motanilha o seu apelido
era fofo fofo: adorava filé
e seus fofinhos filinhos mas
de bairros do maro atravessado
o lago de peisora abita tam bon
o seu: amigo cocoala um belo dia
Gugu convidou cocoala para
comer mel quando cocoala
estava chegando puff fim da linha*

*Vitória 19 de junho de 1983
fim da folha*

1983

(39)

*O pirata estava
estava lutando com
o super homem e ai ...
O menino achou o tesoro
mas o bau estava com
um pirata. O pirata
deu um tapa no menino,
e dai o menino foi
ate ao restaurante, tomou
Coca Cola que custou
cem cruzeiros*

A autora, em (38), com a expressão "puff fim de linha", como que "dribla" o leitor, tirando-lhe a resolução da história, ao mesmo tempo em que revela um certo distanciamento em relação à escrita pela descontextualização da linguagem. E, em (39), o desenlace para a briga das personagens é também bastante original.

Já em (40), embora explore um script preexistente (a história de vampiros) - termina o texto por uma fórmula de "avaliação" que é surpreendente: quando acorda vários séculos mais tarde, a personagem vampiro "prefere" voltar a dormir. Nota-se, com o uso desta expressão, uma idéia implicada: a de que a vida não vale mais a pena de ser vivida!

1983 (7:00)

(40)

Era uma vez um vampiro que dormiu oito mil anos no seu tumulo e so no seculo 23 ele tornou a acordar numa noite de luar ele tornou a acordar fazia muito vento nas no amanhese ele foi ficando fraco e o seu tumulo foi indo então ele foi tendo ilusoes e foi morrendo e morrendo e morre para acordar 8 mil anos em outro seculo e ai ele preferiu dormir.

O progresso da arte de narrar é revelado ainda em (41), quando faz uma elaboração da localização espacial do evento a ser narrado e em (42), quando, embora não maneje com habilidade a notação gráfica do discurso direto, utiliza os verbos "dicendi" e consegue introduzi-lo na sua história, dotando a personagem de uma identidade diferente da do narrador. Em consequência, cria um efeito de verdade, dando a impressão de que preserva a integridade do discurso da personagem e a autenticidade do que reproduziu.

1983 (7:00)

(41)

Campanhas 28 de setembro de 1983

Éra uma vez uma corinha: piquininha e muito bonitinha e na corinha também tinha muitas mudinhas de violetinhas muito fofinhas mas a maisinha não gostava de brincar ela preferia faxinha: brancinha e rim

pouca de teveinha brancinha mas a seu dona disse que a teveinha e a faxinha eram muito caras a piquininha e ela espelheimentou e arrou lá e daquela dia ela era uma violeta comum e era a mais legal e mais muito mas legal que suas amiguinhas

1983 (7:00)

(42)

Era uma vez um aluno que ia saindo e ja no portao ele viu um coelho coelho: o menino perguntou gual e o seu nome e ele dise o meu nome e condo ele dise porgue voce se xama cosido e porque e sou um espirito uooo.

No final do 2º semestre, L. ostenta cada vez mais um papel ativo e autônomo na construção do discurso narrativo.

Assim em (43), há indícios de que procura novamente dotar a personagem de uma identidade independente da do narrador, ao introduzir, no início do texto, uma narrativa em 1ª pessoa. Assumindo ações e sensações da personagem, cria um maior efeito de subjetividade. Embora volte, no desenrolar do texto, a narrar em 3ª pessoa, constitui uma 1ª tentativa de contar a história sob a ótica de uma personagem.

1983

(43)

*Eu deito relaxa lato os braços
e ela sobre lambre e eu
no artemomoplofti plofti e vou
fundo e um borlatamas
e sabe, outro na barraca
- tem um pom pom e
is de xabo e pulamo ulsaw
a duas sanballotas viltas da
lois bantos: pula naque
faz uma lamamusa
vissa de vagal da dos
saltar nove tivas
dos pazinhos faz dos
amigos aliende a vella
pula na pirina
faz um trampulin
e pula no pirina
buinca de roda e
roda com as pessoas
pula na rede da
4 pesos dinda
na paransa da
a mas: a urvinha
travero e fofinho
da um alvesso no
pintinho fala solera
futuro contemurica
de acorda bolinha
santa e dança pula pula*

*esta na ora de sair da
pirina e ele para
o quarto e e e de de
dormi e sonha em par*

Por fim, os três textos que analisaremos a seguir já revelam um trabalho mais criativo na constituição da narrativa. O imaginário infantil está aí presente no que tem de exótico, de mágico, de extravagante e de encantatório.

Assim, podemos constatar uma grande evolução nos 3 textos:

Em (44) trabalha com uma caracterização de bruxa meio às avessas, pois trata-se de uma personagem medrosa. É interessante notar que intensifica essa caracterização, na escrita, pela forma com que é grafado o advérbio "muito".

1983 (7:01)

(44)

*ficou de casa
depois uma estadia
que tenha uma bruxa
um gato invisível
uma menina medrosa*

*Exa mees uma bruxa muitíssimo
levada e muito medrosa
de gatos invisíveis: mas
um dia aconteceu o que
nós poderia acontecer a dona
bruxa foi na casa da menina
medrosa: aí que aconteceu
a menina gritou mamãe
papai venham me salvar
aí aconteceu a catástrofe
a catástrofe eles se
reuniram dos zumbis e
e foi naquela noite
que veio a revolução
dos mortos e a
terra ficou se chamando
mortos*

Por sua vez, a seleção lexical é muito adequada ao tema: pessoas medrosas, gatos invisíveis, bruxa, catástrofe, reunião dos zumbis, revolução dos monstros. Com essa seleção e com a sequência de complicação e desenlace, consegue passar para o leitor uma atmosfera de histórias de terror.

Em (45), continua a seleção lexical no mesmo campo de histórias de terror: 6ª feira, bruxa, lobisomem. Porém, ao contrário da anterior, busca um final divergente das

histórias tradicionais - o que parece constituir, a esta altura, uma das marcas do seu estilo. Já deve ter incorporado a noção de que produz uma história para ser lida, pois projeta a imagem do leitor para dentro do seu texto e dirige-se diretamente a ele, quando pergunta: "sabe qual a pista"?

1983 (7:02)

(45)

(escreva uma estória em que apareça: uma vassoura, um saco de presentes e sapato furado)

Numa linda 6 feira uma mosa comprou um sapato: xegou em casa e descobriu que uma bruxa mora perto dela: sabe qual a pista um sapato furado: e descobriu que perto da cidade mora um lobisomem e a pista do lobisomem era um saco de presentes para lobisomensinho: mas pensando bem nos devemos falar e da sopa da bruxa que estava preparando uma surpresa para a mosa mas a espertinha da mosa nao procurou a casa da bruxa que queria pegar o sapato da mosinha desconfio da bruxinha mas a mulher jogou a tal da bruxa na agua: a bruxa penso eu vou ficar amiga e ficou.

A nosso ver, porém, a narrativa mais bem sucedida, nesse 1º ano escolar, é a de nº (46), pelo **grau de singularidade do narrado**. A proposta original foi a de produção de histórias que iriam constituir livrinhos das crianças. A primeira versão da história de L. é reproduzida a seguir. Trata-se de uma narrativa inteiramente em 1ª pessoa, com alto grau de subjetividade, podendo constituir o que chamaríamos de "realismo fantástico".

1983 (7:02)

(46A)

eu um dia fui ver meu camtrero subi la no alto do pomar e vi uma escadinha derepente eu fui para uma outra dimensão eu quis ver como era la e fui subindo a escada: e derepente a minha escrivaninha estava me seguindo em frente e la em frente eu vi um ursinho me seguindo e um tapete todo bordado flutuando pelo ar quando a escada parou eu vi o mar boiando no vaco eu vi os meus peixes nadando no universo la vem um planeta todo espelhado os espelhos diriam (disseram?) Lucinha vai embora daqui derepente veio uma corneta flutuando pelo ar e os espelhos tocaram fin fequi funfinha e la vem um trombone e os espelhos tocaram pom poi pupinha depois eu dise xega de tanto toca toca vou segui em frente e la na fremte la na fremte o universo era e (?) branco eu pequei uma lata de tinta experimentei cor de rosa mas ficou muito abafada subi na lua mas um abitante da lua nao deixou eu continuei a flutuar e me pasou pela cabeça que eu vou pintar de asul

mas xoveu esfrega esfrega e toda a tinta saiu e eu pus um listado e voltei para o cantero quando não existe coisas de nada voar.

Assumindo uma atitude egocentricamente lírica, produz uma inversão da ordem natural das coisas, através da utilização de vários recursos.

Inicia a narrativa em um **plano físico** (a visita ao canteiro); a visão de uma "escadinha" parece levá-la para uma "outra dimensão". Seria aí um **plano onírico**, onde, através de personificações, objetos que flutuam, seres inanimados que falam transmite-nos uma visão poética do universo, quando, em uma viagem fantástica, tenta mudar cores e construir novos cenários. E assim vai construindo, também, as imagens, por um processo de associação de idéias.

No final do texto, nota-se a descensão do plano onírico para o físico e dá-se a volta ao contexto prosaico - o canteiro do início da história "quando não existem coisas de nada voar".

Posteriormente, houve uma reelaboração dessa narrativa para transformá-la em história em quadrinhos, com desenhos da própria aluna, que constituiu um pequeno livro (46 b).

Como vimos no capítulo 2, tanto Possenti como Vygotsky ressaltam a importância dos rascunhos da criança para a versão final. Pode-se aí constatar o "trabalho" realizado pela criança, para Possenti (1988) e, para Vygotsky (1989), "a evolução do rascunho para a cópia final, refletindo o processo mental" por que passou.

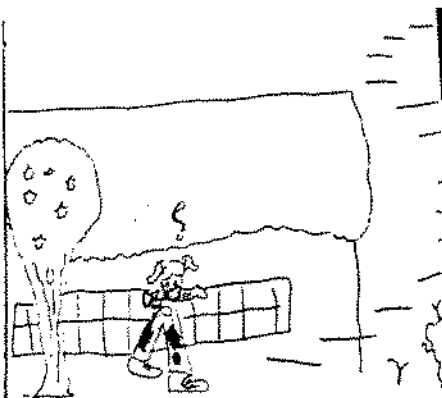
(46b)

ENCINHA NO PAÍS DA QUINTURA

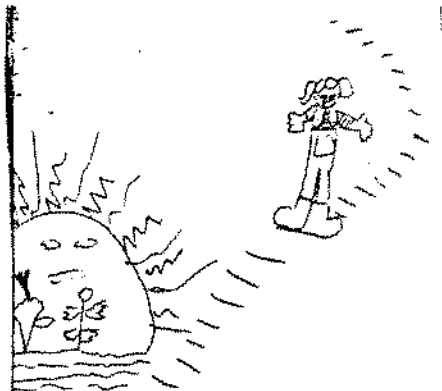
(Um sonho de Luciana)

Campanas, novembro de 1.983

De repente um bicho da
Luciana e depois Tê
pelo ar livre



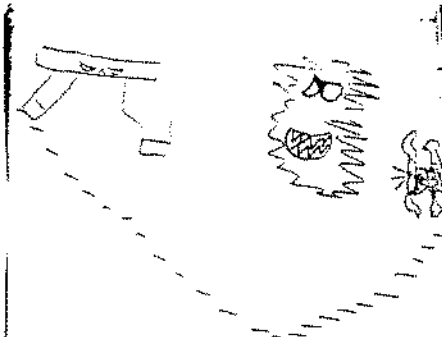
Eu vim ver meu cantinho. Subi
lá no alto do pomar e vi uma escadinha.



De repente eu fui para uma duna e,
meus! Eu quis ver como era lá e fui subindo
a escada



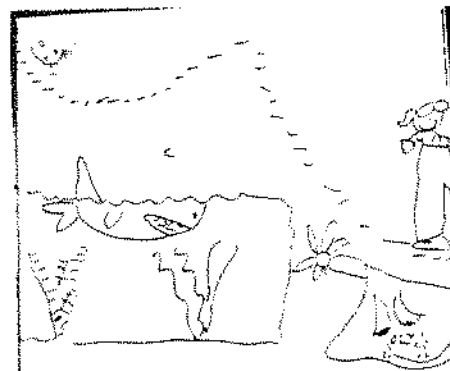
De repente a minha escadinha está
na mão esquerda e lá em frente eu vi um ursinho
em seguida e um copo de leite branco. Colocando
pelo ar



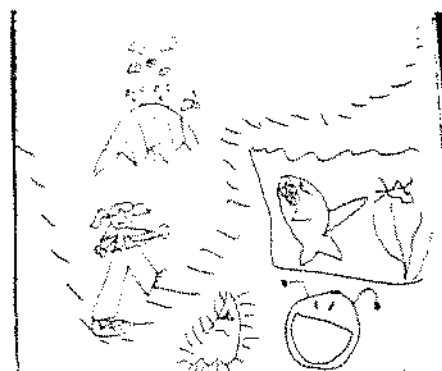
Quando a escada parou eu vi o meu
botando no chão. E vi os meus olhos nadando
no universo



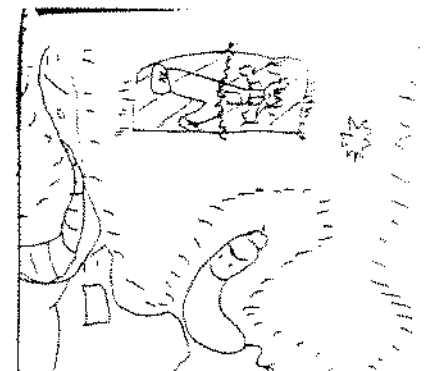
Lá vem um planeta todo espelhado. Os
espelhos dizem: Luciana, vai embora daqui!



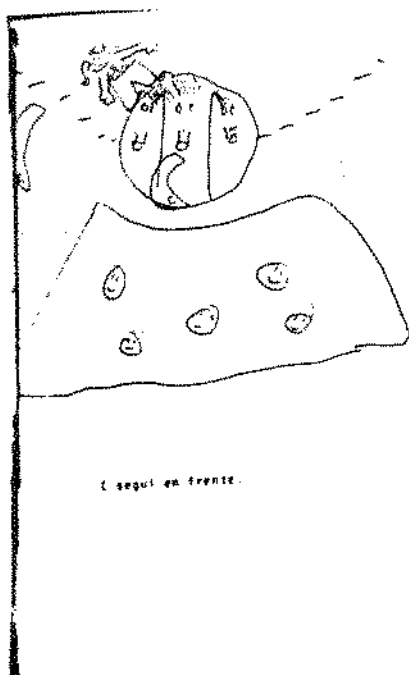
De repente veio uma coruja fluindo
pelo ar e os espelhos tocaram. Virou feio!



E lá vem um trombone e os espelhos to-
caram: bom dia, Luciana. Depois eu disse: che-
ga de tanta coisa toda!



Vou seguir em frente mais para diante
"Bom dia feio" era o que o copo dizia



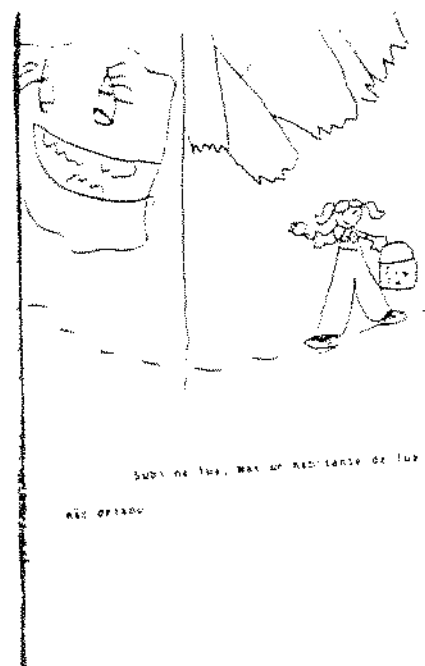
E segui em frente.



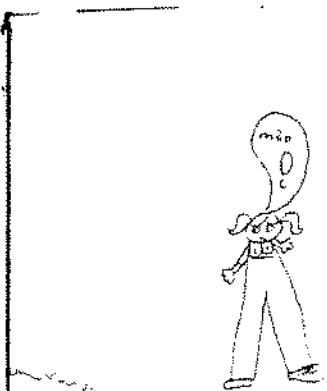
Lá na frente o universo era branco.



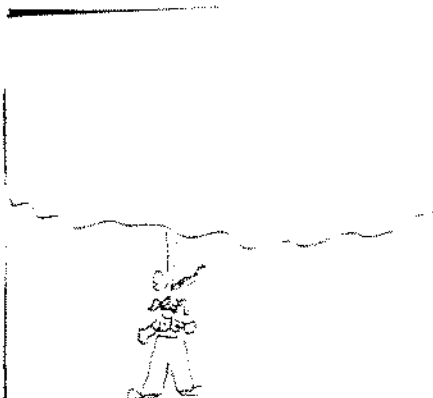
Eu peguei uma lata de tinta, experimentei,
dei cor-de-rosa, mas ficou muito horrível.



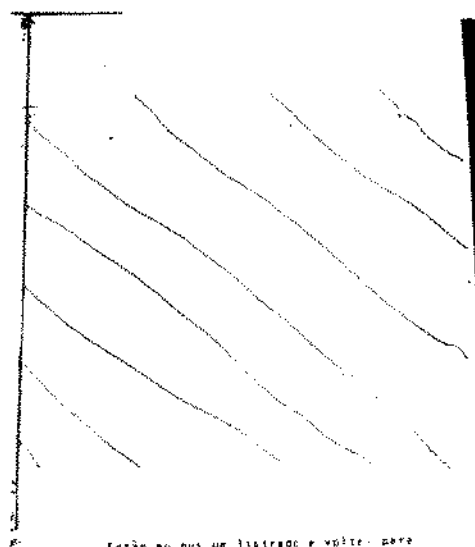
Suor na lua, mas ao nascer da lua
não orvalho.



Eu continuei a flutuar e me passei pela
cabeça que eu ia pintar de azul.



Mas choveu, esfrega esfrega, e caiu a
tinta azul.



Fazem ao nus um listrado e voltei para



(Um sonho da Lucinha) Campinas, Novembro de 1983. Eu um dia fui ver meu canteiro. Subi lá no alto do pomar e vi uma escadinha. De repente eu fui para uma outra dimensão. Eu quis ver como era lá e fui subindo a escada. De repente a minha escrivainha estava me seguindo e lá em frente eu vi um ursinho me seguindo e um tapete todo bordado flutuando pelo ar. Quando a escada parou eu vi o mar boiando no vácuo, eu vi os meus peixes nadando no universo. Lá vem um planeta todo espelhado! Os espelhos diziam: Lucinha, vai embora daqui! De repente veio uma corneta flutuando pelo ar e os espelhos tocaram: fim fequi e funfinha. E lá vem um trombone e os espelhos tocaram: pom poi pupinha. Depois eu disse: chega de tanto toca toca! Vou seguir em frente mais para diante. "Dito e feito" era o que o cartaz dizia. E segui em frente. Lá na frente o Universo era branco. Eu peguei uma lata dtinta, experimentei cor-de-rosa, mas ficou muito berrante. Subi na lua, mas um habitante da lua não deixou. Eu continuei a flutuar e me passou pela cabeça que ia pintar de azul. Mas choveu, esfrega esfrega, e toda a tinta saiu. Então eu pus um listrado e voltei para o canteiro quando não existia mais qualquer coisa voadora.

Verificamos aí que o imaginário infantil é muito diferente do simbolismo da cartilha ou métodos nesse enfoque, como o empregado no pré-primário. Compare-se esta última história produzida por L. com as que eram veiculadas durante a série pré-escolar (ver 18) quando "o macaco toma coca na cama".

A análise de suas últimas produções, em 83, parece evidenciar a criação de "realidades fictícias" inéditas. A criança dá neste ano um **grande passo** na trajetória para a autonomia e individuação de sua escrita.

Esta evolução do pré-primário para o 1º ano mostra o quanto estava bloqueada nas suas produções da fase pré-escolar e demonstra muito bem o papel fundamental do professor na formação da identidade e independência dos educandos.

O relatório correspondente à 1ª série revela a verdadeira personalidade de L.: "Dona de um jeitinho todo especial de se expressar escrita e oralmente, ela é para o grupo aquela que sabe escrever bem." E, ainda, "há criança que diz: 'ela sempre escreve diferente' " (grifo nosso).

• As "condições de produção" da escrita durante a 1ª série

Com o objetivo de fazer uma avaliação geral das atividades de linguagem escrita, desenvolvidas durante a 1ª série, pesquisamos os cadernos de linguagem de L., as lições de casa, bem como outros tipos de atividade da classe tais como coletâneas de produções

dos alunos.

Analisando essa produção em ordem cronológica, notamos que o 1º mês escolar é dedicado a exercícios de linguagem de tipo cartilhesco (período correspondente a 28.02 a 24.03). Nota-se, no entanto, no mês de abril, uma abertura de propostas que corresponde exatamente aos primeiros ensaios de "libertação" da escrita escolar de L. Assim, aparecem aí as primeiras tentativas de narrativas e de diálogos, e, podemos constatar que, no final do mês, já escreve pequenas histórias (conforme exemplificamos na análise do corpus).

Fazendo um "balanço geral" das atividades de linguagem desta série, das 47 atividades em que os alunos foram envolvidos, podemos classificá-las em dois blocos, levando em consideração o fator **individação**.

Atividades que tendem para a padronização: 13	Atividades que tendem para a Individação:
- Textos cartilhescos	- Narrativas (propostas abertas)
- Exercícios ortográficos	- Descrição (da família, do lago da cidade)
- Exercícios de formação de palavras	- Adaptação de canções
- Elaboração de frases	- Adaptação de histórias infantis
- Ditados	- Expressão de sentimentos pessoais (Ex.: O que é gostoso de fazer) Exercícios - palavras "chatas" e "gostosas"
	- Relatos de eventos ocorridos na classe (História da galinha que entrou na sala)
	- Entrevistas elaboradas pelos alunos (com o pessoal da escola)
	- Entrevistas aos pais para posterior relato na "roda" da classe
	- Relatos de visita a uma outra escola (onde os alunos dão opinião sobre o observado)
	- Relatos em que opinam sobre a escola, situações escolares e até mesmo sobre a metodologia empregada
	- Relato de observação de experiências com plantas
	- Relato de observação dos insetos
	- Exercícios com rimas
	- Poesias
	- Coletânea de poesias

¹³ Aproximadamente, correspondem a 1/4 da produção.

As atividades que apresentam um enfoque mais mecanizado da linguagem acham-se mais concentradas no início do ano. Há um número maior de atividades centradas no **vívdo**. Frequentemente os alunos têm oportunidade de se auto-expressarem, quer em relação a sentimentos pessoais, quer em relação a atividades escolares ou extra-escolares.

A professora organiza várias coletâneas das produções dos alunos e faz circular em classe. Dessa forma, pelo menos nessa atividade, existe a garantia de um destinatário para a escrita escolar.

Assim, de um modo geral, a produção escrita realizada durante esta série tende a aproximar-se das condições reais de interlocução e procura centralizar-se nas experiências dos educandos. Podemos dizer que o epilingüístico prepondera sobre o metalingüístico.

Tal abordagem, aliada a um clima de incentivo e abertura, teve uma influência marcante no processo de construção da escrita de L., como pudemos constatar.

• 2ª série

Examinando os cadernos de linguagem e as lições de casa referentes à 2ª série, notamos que é dada uma outra orientação à produção escrita escolar de L.

Nesta série, das 46 atividades que trabalham com a linguagem, cerca de 20 realizam um trabalho de tipo padronizado - como ditados, cópias, exercícios de ortografia. Há uma grande preocupação, por parte da professora, com questões formais (de nível microestrutural) e, até mesmo, as propostas de narrativa são bastante dirigidas.

Em (47) o excessivo direcionamento da proposta - permite que a aluna só consiga se colocar mais no final da história - através do remate surpresa, que, como já vimos constitui um traço estilístico seu.

1984

(47)

Faz uma estória em que apareça uma escuro
e fria um lobo umigo uma casa no meio da
floresta (usando uma das fichas)

O mistério da noite

Era uma noite escura e fria quando
despentei no meio da floresta... e uma
sombrão que brilhava... eu aparecia
para uma casa enorme...
meio de caminho... um lobo apertado
mas um lobo bom que me levou
para a mansão e despenhente...
apareceu um sombrio de casa
e quando ele se virou era...



Comparando as narrativas (47), (48) e (49), podemos constatar que existe uma progressão: quanto mais aberta apresenta-se a proposta de professora, mais criativa torna-se a produção da criança.

1984 (7:07)

(48)

Campina, 9 de abril de 1984

A casa maluca

Existem várias estórias de casas Malucas, mas nenhuma é tão maluca como esta. É a casa dona ela toda hora inventa as coisas, tipo se a mãe está cozinhando no fogão o relógio batia nove horas o fogão parava a cozinhar na mulher e naquela casa abitam 3 pessoas a mãe o pai e um menino mas um dia deu a louca no relógio, levou para consertar e pronto final

1984 (7:11)

(49a)

Campinas, 21 de agosto de 1984.

Escreva uma estória em que apareça meio de transporte antigo ou moderno futuro - - - parada

Um dia um planeta se formou e logo uma pequena ilha vinda de lugares desconhecidos estava chegando no planeta. Ela foi enviada de uma estranha nave. Enquanto na Terra havia uma enorme explosão vulcânica. E finalmente ela caiu na água e a os poucos ela vai se transformando em peixes e vão chegando os dinossauros e os dinossauros foram se evoluindo e obtiveram for. em que inventou o avião e inventou o foguete

Comparando-se com a 1ª série, o espaço para a criança se colocar mais efetivamente, como sujeito, sofreu um estrangulamento nesta série - motivado, a nosso ver, pelo tipo de atividades que a professora propõe que conduz a uma padronização, fato este aliado à uma excessiva preocupação formal, no sentido que já colocamos.

• 3ª série

Nesta série, L. volta a ter como professora a mesma pessoa da 1ª. Constatamos uma nova abertura de espaços para sua colocação como autora.

As atividades tornam-se, novamente, bastante diversificadas: aparecem trabalhos com base nos Meios de Comunicação, notícias, comentários de revistas. Empreende-se, também, um trabalho com roteiro para peças de teatro.

As conseqüências desse enfoque podem ser verificadas tanto na produção realizada por L dentro da escola, como nas produções espontâneas, em casa. (51) (52).

1985

(51)

DIURSO

ESCADINHA

fugiu na manhã cedo
de domingo as 9:30
por uma escada
bem comprida agarrada
num helicóptero, a polícia
nem teve uma prova
até hoje de tarde as 4:30



LEITE

o governo
aumentou
de novo
o leite mas
desta vez
o aumento
foi de 50%

SENADO

presidente
sarnei foi
se encontrar
do o presiden-
te da Olanda
e da Belgi-
ca.

(52)

BATIDA DE CARRO
um chuveiro branco bateu
num caravam
azul não ou-
vi feridos e o
assidente foi as 10:30

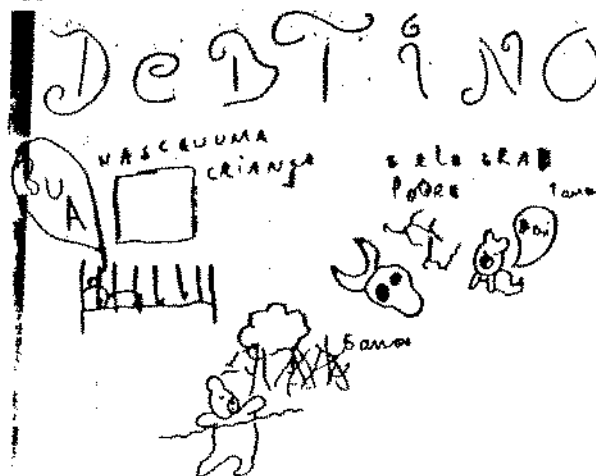


VENDAVAL
O vendaval
ocorreu as
18:25 e
nas ouve
vítimas

Queremos ressaltar, nesse sentido, a História em Quadrinhos (53) que a criança produz em casa, onde surge pela primeira vez a preocupação com o social - tema este que vai ser o seu preferido em todo o percurso da história da sua escrita. Dentro desta perspectiva, L. demonstra sensibilidade para com o problema da criança pobre, que é vítima de preconceitos na escola, devido à sua variante dialetal. É de se notar que a personagem é caracterizada como um animalzinho personificado (para L. sempre um ursinho) e revela-se através de sua fala (tal como aparece no balão) - "diferente" da norma culta. E sofre, ainda, incompreensão diante do discurso da professora, vindo a repetir de ano. Constata-se aí uma orientação argumentativa da narrativa - marcada pela caracterização da personagem que vem a fracassar no meio urbano, terminando por ir refugiar-se no rural. É interessante observar que a caracterização das personagens, a seleção lexical e a estrutura da história são reveladoras da intencionalidade da autora, que imprime as suas marcas como enunciatrice no sentido de denunciar já, a esta altura, as injustiças sociais.

1985

(53)



1 ano ele entra na
escola



no 6 ano ele repetiu
por causa da fala

MAS MESMO ASSIM
ELE passou na
ginástica e foi
para a faculdade



e teve 3 filhos



aos 26 anos
ele se casou



mas eles eram muito
pobres e passavam
home



indo isso ele voltou pra
campo



mais lá ele tinha
uma casinha



e ele comia bem



e tinha uma
vida sossegada



As propostas de narração elaboradas pela professora da classe são também muito mais abertas e desafiadoras, se comparadas às do ano anterior. Dentre elas, queremos destacar aquela em que as crianças escolhem uma personagem que vai passar por uma série de peripécias, ao longo do ano. Conforme sugestão da professora, L. escolhe, como personagem de sua história, uma casinha de brinquedo que lhe chamou a atenção, quando de sua chegada à escola (54). A criança trabalha com a personificação da casa e esta vai participar de várias aventuras, dentro da linha de um realismo fantástico que vem desenvolvendo desde a 1ª série, como ilustramos a seguir (55). Além disso, esta proposta insere-se, a nosso ver, numa perspectiva vygotskiana de encarar o brinquedo, pois, de acordo com Oliveira (1997, p. 66), numa situação imaginária como a da brincadeira de "faz-de-conta", a criança é levada a agir num mundo imaginário, onde a situação é definida pelo significado estabelecido pela brincadeira e não pelos elementos reais concretamente presentes. Assim, em (54) L. trabalha com o elemento real, mas já em (55) não está mais presa à realidade: o elemento real está metamorfoseado - foi personificado.

1985 (8:07)

(54)

Campinas, 15 de abril de 1985

Eu escolho a casinha porque quando eu entrei na escola do sítio a casinha foi o primeiro brinquedo que eu avistei e o primeiro que eu brinquei também. Naquela época a casinha era novinha, novinha, e a casinha do Torçom nem era construída ainda. Dez anos depois construíam ela. Hoje em dia não é mais tão frequentada quanto antigamente ela era, e corria.

(55)

Hoje, o seu personagem vai viajar, ele vai a um lugar fantástico, e vai encontrar lá o.....

Depois que a casinha foi testemunha do assalto do sítio, ela foi reformada, puseram telhada novo, e pintaram de azul claro, mas mesmo assim as crianças não quiseram brincar nela. Até que um dia a casinha disse:

— Eu quero sair daqui, e vou falar isso com o Zé.

Zé me dá uma passagem para Mangueira!

— Sim, lhe darei uma passagem. E a casinha foi para Mangueira e lá se encontrou com os seus primos meus, que se chamam Dani, Ana, Paula, Bécila, Simone e, Cacau.

É igualmente importante ressaltar o trabalho que a professora realiza com as leituras: por exemplo, comparação da linguagem de Monteiro Lobato com a de Lygia Bojunga; comparação do livro "Lili inventa o mundo" de Mário Quintana com outros tipos de leituras realizadas; entrevista com autores, com perguntas elaboradas pelos alunos. É interessante notar, ainda, que os alunos são questionados a opinar sobre gêneros preferidos. Diante desse questionamento, L. se posiciona a favor da poesia: "Eu prefiro poesia porque é mais gostosa e calma de ler, além do mais que é inspirante". O motivo da escolha talvez seja o de aí encontrar um espaço mais livre para a expressão do verdadeiro eu.

Pensamos que esses trabalhos realizados com autores de ficção tenham motivado L. a fazer uma reflexão sobre a escrita, onde enfoca a linguagem sob um aspecto lúdico como em (56).

1985

(56)

Como escrever em eco!

O eco é uma língua ultra jovem
ela é baseada no português do Brasil
quer dizer, é o português do Brasil.
- il ao contrário, so que não tem
h, o aça é marcado assim: ~~o~~ ~~a~~ ~~e~~
e quando tem duas vogais juntas
enverte a orde das duas vogais, tipo
cancei ficaria eucnac, mas essas
duas vogais iriam para frente
ficando enacie. bom gola que
você já sabe as regras, tente
ler estas palavras. sílabas.

ue otsoq ed sasru.

A ramai met nu oinirasap

amoi roneal oco

tradusa

axnil

errora

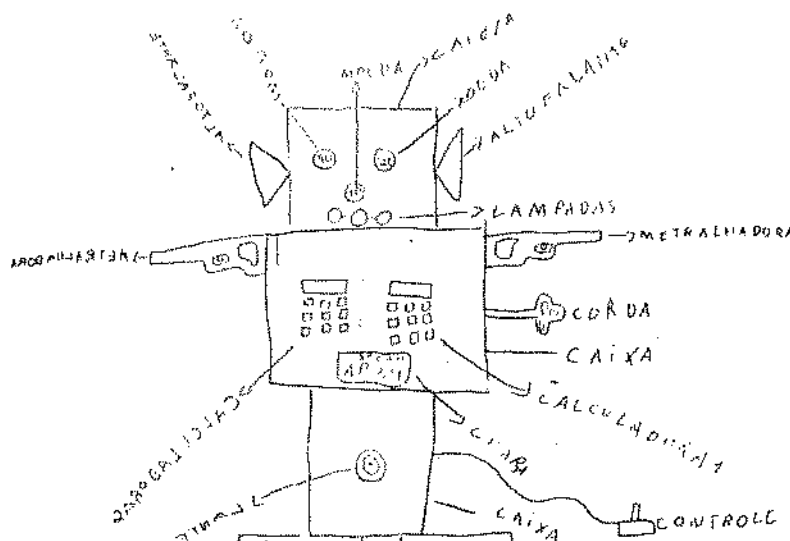
contraria fapra

olho

Continuando as pesquisas das propostas elaboradas pela professora, constatamos que até mesmo as "lições de casa" são bastante originais como a seguinte: Definir o que é um robô, para que serve, o que faria com um robô na escola ou em casa. Elaborar, em grupo, um projeto de um robô, especificando as fases de construção e o resultado final (57).

1985

(57)



Por sua vez, a consciência da individualidade é enfocada sob formas diversas: Aparece em questionamentos sobre gostos, desejos e projetos da criança e em exercícios de desbloqueio, onde os alunos devem completar sentenças como as seguintes:

A minha maior vontade é

Se eu fosse grande

Uma coisa que me dá raiva é

Fico contente quando

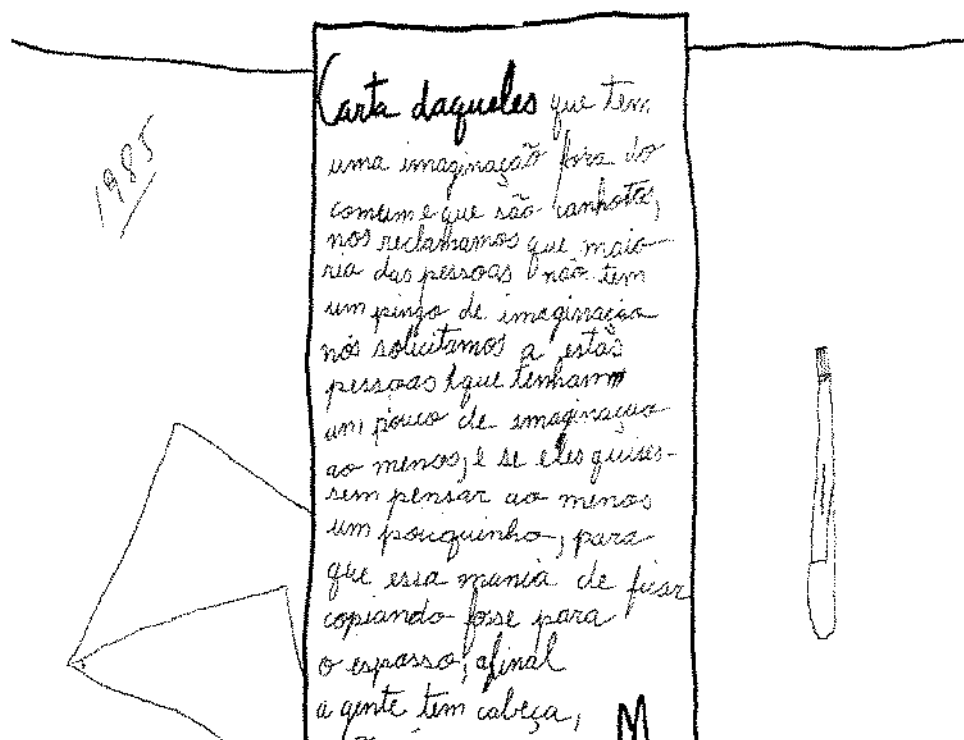
Se eu pudesse ter 3 desejos, eles seriam ... etc.

E em uma redação, onde a criança é convidada a falar de si mesma: como é fisicamente, quais são seus sonhos, como é a sua família - sob o título "Identidade".

Esse trabalho com a expressão dos sentimentos pessoais, com o foco no próprio enunciador, favorece a constituição da criança como ser independente e criador, que quer ser **dono do seu dizer e do seu espaço**. Tais sentimentos afloram nas cartas de L., realizadas durante este ano (58 e 59): na 1ª, reivindica seu lugar como ser criador, sem correr o risco de ser copiada; na 2ª, reclama um espaço para sua criação - "para os monstros - seres que abitam na nossa cabeça" (através de uma escolha lexical bastante original: a "zoologia fantástica") e na 3ª, realiza uma composição gráfica, onde alerta para a necessidade de um local especial para pensar (59). É interessante notar que essas produções já revelam algumas características do texto argumentativo, que aparecerá um pouco mais tarde.

1985

(58)



(58b)

Esta é a segunda vez que nos
estamos mandando uma
carta ao povo, só que
desta vez o assunto é
zoologia fantástica.
É que nos queremos
discutir o assunto dos
Monstros, que não são
mais aceites na sociedade
de por serem ~~foram~~
daquela, mas nos podem
ver veloz como seres



que abitam na
nossa cabeça.

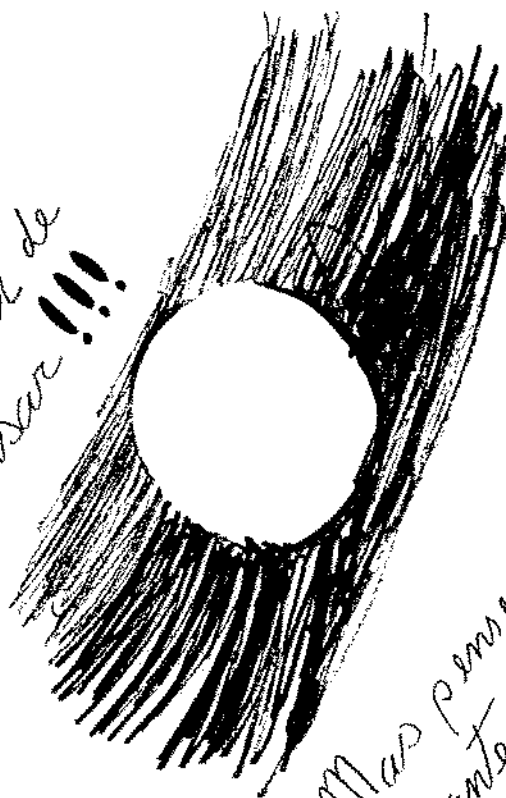
desenho de [illegible]

Esta carta é a segunda que
nos dedicamos ao povo,
pela segunda vez,
esta carta lembra



(59)

Este espaço
é para você
de lembrar de
pensar!!!



3ª linha
apresentar
[illegible]

Mas pense logo
antes que o
espaço vá
em [illegible]

• 4ª série

Nesta série, encontramos poucas produções escritas de L. As atividades escolares centram-se em aspectos melatingüísticos, como conceituação de classes gramaticais, e em exercícios de treinos ortográficos. Nessas condições, o melhor de sua produção vai ocorrer fora da escola, como o primeiro ensaio de um texto dissertativo sobre o tema "Como será a minha constituinte", texto esse produzido em casa, segundo informação de sua mãe, depois de ter ouvido notícias sobre o "Plano Cruzado".

Veremos a seguir como, pela forma de estruturar o texto e pelas escolhas efetuadas, consegue "constituir sua expressão escrita de modo a obter os efeitos desejados" (60). (Possenti, 1988)

1986 (10:00)

(60)

28/12/86

Como será a minha constituinte

Toda boa constituinte deve tratar em primeiro lugar cuidar do povo e não do lucro feito do ministro. Agora entrou em vigor o cruzado, o dinheiro sai de vigor no ano que vem isto é por 1987 o dinheiro vai se valorizar. Esta é uma boa maneira para parar a inflação. Mas agora vamos ao planto mesmo! dico, pobreza, tudo por desemprego, mas, num país onde falta tanta coisa é inútil ganhar dinheiro se por que foi desempregado sem justa causa, as pessoas poderiam ir pra campo plantar a sua terra criar seu seu porquinho e fazer a carinhosa de tijolos! Aí entra entra outra etapa a etapa da REFORMA AGRÁRIA o nosso país ocupa 800 e setenta milhões de quilômetros, 3,5 não é plantar.

texto 2, 8 são metais. Então as terras não cultivadas, nestas terras vão morar as pessoas e nestas fazendas vai dar luz elétrica, água potável e escolas, para as pessoas que ainda ficarem na cidade, ~~que~~ vão ter uma casa de tijolos isso não com o dinheiro da produção e com o restante vai se ajudando do e se pagar a dívida externa através do ICM de cada estado. A corrupção. Eis aqui um caso sério por exemplo o pedágio, o pedágio existe para melhorar e conservar as estradas mas tem certas estradas que são totalmente esburacadas! na verdade o dinheiro das estradas vão maior parte para comprar banho e espuma para os ministros. Mas botando fisco isto não vai mais acontecer.

O inampos toda hora se curte falar de fraude no Brasil deveria existir um sistema bom de atendimento mas na verdade existe uma super fonte de fraudes que de inampos não tem o nome ~~inampos~~ tem gente que tem um problema de corrupção ela chega lá no inampos e o médico diz para voltar daqui a 40 dias tempo para a pessoa morrer. Agora vamos falar sobre o método de ensino lá as crianças são postas de repente em outro mundo porque as crianças estão acostumadas a brincar brincar até que entram em outro mundo e isso tem que mudar

Jucily
86

Continuando o seu discurso voltado para o social, que já se manifestara na 3ª série, L., através desse 1º texto de cunho argumentativo, pretende provar que a ação do governo deve estar mais voltada para o social, a fim de atingir as camadas desprivilegiadas da sociedade e não tender para elites minoritárias. Para isso, busca o uso da língua padrão, na sua expressão formal.

Para a análise, tomaremos como base elementos fornecidos por Koch (1984).

Assim, abre o texto com o seguinte enunciado: "toda boa constituinte deve tratar em primeiro lugar do povo e não do carro preto do ministro". Emprega o presente do indicativo (tempo do mundo comentado). (Weinrich, apud Koch, op. cit) que vai servir para indicar a universalidade da afirmação. Adota um tipo de argumento com apoio na consensualidade, porque o seu conteúdo de verdade é aceito como válido, pelo menos dentro do espaço sociocultural em que se situa. Já se posiciona, desde o início, através da **escolha lexical**: "toda **boa** constituinte" - onde aparece um procedimento de **pressuposição**: existem más constituintes. Coloca em destaque a expressão "em primeiro lugar", que contrasta, de um modo irônico, com o "carro preto do ministro", indicador de privilégios oficiais.

Começa a estruturar o texto sobre uma oposição : como é e como deveria ser a

situação do povo no Brasil: Situação atual: "lixo", "desemprego" (o campo lexical passa uma imagem desfavorável) e a situação desejável: vida no campo, com criação, moradia digna.

Articula, novamente, uma oposição, quando tematiza a reforma agrária: **situação atual**: existência de muitas terras não cultivadas e **situação desejável**: as pessoas habitariam essas terras e contariam com recursos de infra - estrutura.

Ao focalizar o tema da corrupção, embora mantenha a oposição, inverte a sua ordem. Lança mão de um tipo de argumentação chamado comprovação por evidências, isto é, apresenta dados que confirmam seu argumento central sobre a malversação do dinheiro público. Este, que deveria ser destinado a estradas, é desviado para "*comprar banho de espuma para os ministros*", quando novamente emprega o recurso da ironia (que vai constituir uma característica do seu texto argumentativo, de um modo geral).

O mesmo esquema de estruturas é usado ao abordar o tema da assistência médica no Brasil (o INAMPS). Para marcar, com maior contraste, o plano real e o ideal, faz a ligação dos dois enunciados através do operador argumentativo "na verdade", que estabelece uma relação de contradição. O realce aparece intensificado pela construção enfática "*super fonte de fraudes*".

No último segmento do texto, referente à educação, não é muito feliz ao expressar o seu pensamento; consegue, no entanto, passar ao leitor a idéia de que a escola trabalha com um referencial que não constitui o mundo da criança, através da expressão "*as crianças ção postas em outro mundo*", seguida do índice avaliativo: "*isso tem que mudar*".

É claro que o texto, possui diversas falhas, como a falta de paragrafação de vários segmentos, emprego inadequado de alguns termos e erros de ortografia, mas pensamos que a locutora consegue passar o seu julgamento pessoal pela **seleção dos fatos** que está reproduzindo, pela "**escolha**" do léxico, pelos **índices de avaliação**, entre outros recursos, o que vem a produzir um efeito de sentido: transmitir uma idéia desfavorável da ação do governo no campo social.

Constatamos, pela análise acima, que L. já possuía uma competência textual para trabalhar o discurso dissertativo, o que, infelizmente, não é aproveitado pela escola. Esta continua no nível frasal, propondo exercícios metalingüísticos, como exemplificamos a seguir (61). Este seria o momento adequado para atuar sobre a zona de desenvolvimento proximal da criança, uma vez que, conforme Oliveira (1997), o processo de desenvolvimento já está desencadeado. (No caso, a capacidade de a criança trabalhar o texto dissertativo).

1986

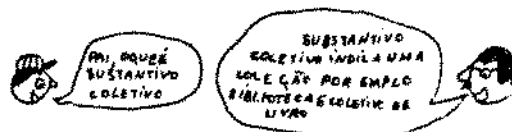
(61)

② Um dos anseios de um
"luna de amor".

Lucy
86

PORTUGUES

LEIA-



DÊ O COLETIVO

	BOI =
	ILHA =
	PEIXE =
	ELEFANTE =
	BORBOLETA =
	PASSARO =

Nota-se, em (62), que L. realiza, pelo texto e pela ilustração, um trabalho de intertextualidade com a obra "Morte e Vida Severina". A escola, porém, propõe o exercício abaixo (63), com frases descontextualizadas.

1986

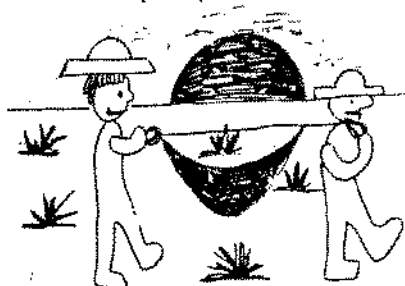
(62)

06
986)

ESCOLA (4ª série)

62

Ele seguia em frente pela
sola do sertão, quando de repente
passa um enterro de apenas 3
pessoas, já era fim de tarde,
um lindo por do sol, mas
ninguém nem ligava, nada
mais, importava.



(63)

08 7. Forme frases exclamativas com as
986 palavras:
salamar - hoje - socorro - indústria
dentro - normal
Para de salamar.
Hoje tem macarrão.
Eu sou do pronto socorro.
Eu trabalho na indústria. A
Tem minhocas dentro de você
Dili é uma garota normal.

Conforme anunciamos na introdução deste capítulo, focalizamos, com maior número de dados, os anos iniciais da história da aquisição da escrita de L., porque estes são fundamentais para a constituição da individualidade da criança. A partir de agora, enfocaremos somente produções de finais de ciclo.

3.2.4. Produções do final do 1º grau

Vimos constatando a presença do tema social nas suas produções de forma marcante. Assim, à altura da 7ª série, encontramos um texto dissertativo que, de certa forma, retoma a discussão encetada na 4ª série sobre a questão das desigualdades sociais no Brasil (64).

1989 (13)

19/09/89

As desigualdades sociais

(64)

Não vivemos numa terra de muitas riquezas naturais, com terras muito produtivas, com a maior bacia hidrográfica do mundo, com florestas esmagantes, com uma costa imensa com lindas praias, neste país exuberante temos lindas paisagens, montanhas, florestas, pastos, as mais variadas, aves, minérios... sem dúvida é um país muito privilegiado pela natureza! Além de tudo isso tem um povo rico, que mora em casas lindas e que ante a vida 365 dias ao ano!... bem esse povo existe mas constitui apenas 1% da população... e o resto?... bom este resto existe uma parcela ataca-se miúda, que consegue sobreviver relativamente bem... mas o resto, o resto de 70 milhões é tratado como lixo e mesmo este resto pelo alto custo da educação e dos hospitais... os 70 milhões formam a base da nossa sociedade, pois são eles que plantam os laranjeiros, desabram osso, etc... enquanto eles fazem isso os empresários ficam se ocupando neste refugio... tentando não ver! É como se fosse um prédio, os donos do prédio são os alicerces, a base miúda os tijolos, os ricos a fachada, e todos juntos, as plantas bem cuidadas no jardim, mas vendo tudo isso não precisa ser genio para perceber que o prédio não se sustenta só com a fachada, que não se faz nada sem tijolos para sustentá-lo! É portanto a base que sustenta o que parece em primeiro lugar os alicerces da sociedade! e por último a fachada, como em qualquer prédio, quando o prédio precariza, onde se começa a começar pela fachada. E... São coisas do Brasil... e do resto do mundo.

Conforme Possenti (1988), em decorrência da noção de **escolha**, a organização textual e a seleção lexical são marcadores importantes do ponto de vista do locutor. Veremos que L. **trabalha** o seu texto, utilizando esses recursos a fim de manifestar a sua posição diante do problema social.

É interessante notar que o modo de estruturar o texto (agora com maior riqueza de argumentação) lembra a forma de arquitetura textual que é empregada na sua produção da 4ª série.

O tempo verbal - presente do indicativo (tempo do mundo comentado, conforme já observamos) é usado aqui, com maior adequação.

Os argumentos se colocam novamente por procedimentos de oposição.

Assim, inicia o texto com uma forma aparente de descrição que vai ter um efeito argumentativo muito eficaz. Note-se a seleção lexical efetuada:

- *terras - de muitas riquezas naturais*
- *produtivas*
- *a maior bacia hidrográfica do mundo*
- *florestas exuberantes*
- *lindas praias, montanhas, pastos*
- *animais únicos*
- *aves*
- *minérios*

Ressaltem-se os índices de avaliação - através de adjetivos ou expressões adjetivadas: "*muitas riquezas*", "*a maior bacia*", "*exuberantes*", "*lindas*", "*únicos*" e uso de intensificadores, como "*país **muito** privilegiado*".

A esse quadro físico, junta o quadro social, que é introduzido pelo operador discursivo "*além de tudo isso*": "*povo rico, mora em mansões e curte a vida 365 dias ao ano*".

Dessa forma, o quadro pintado (que é argumentativo, como já dissemos) parece conduzir o leitor a concluir que a situação brasileira é realmente a de um paraíso.

A autora reconhece a validade desses elementos, quando usa a expressão "*bem esse povo existe*", mas, a seguir, acrescenta um argumento mais forte no sentido da conclusão inversa: "*esse povo é apenas 1% da população!* Trata-se aqui de um

procedimento retórico do tipo *p* (argumentos a favor) MAS *q* (argumentos contrários) (Ducrot, apud KOCH, op. cit.). Esse tipo de procedimento produz um efeito de sentido: como se a locutora admitisse a argumentação de um opositor, torna mais sólida a própria argumentação no sentido oposto: somente a minoria da população brasileira é que desfruta dos privilégios elencados.

Ao focar, a seguir, a população sem privilégios, é também feliz na escolha lexical: esta é caracterizada como o "resto". Dá-se uma repetição da palavra como um expediente de expressividade para enfatizar a idéia: o 1º "resto" é a classe média e o "resto" do "resto" constitui a população de baixa renda.

Novamente são postos em contraste os **verdadeiros** trabalhadores: "os que *plantam as terras, descobrem o ouro*", com os *falsos* "empresários no seu gabinete refrigerado", "investindo no over". Com estas expressões pretende mostrar que os primeiros produzem capital e os segundos apenas especulam com o capital. O contraste é articulado pelo operador argumentativo "enquanto" - muito bem empregado, no caso.

Essas asserções vão preparar o segmento seguinte do texto, que é montado basicamente com o recurso da figura de comparação, o que pode ser comprovado pela predominância dos operadores desse tipo. Nesta parte, começa a inter-relacionar dois campos lexicais distintos: o da construção civil e o da estrutura da sociedade, a saber.

Construção	Estrutura da sociedade
prédio alicerces	trabalhadores
tijolos	classe média
fachada vidro fumê plantas	empresários

É de se notar a criatividade da associação:

a) trabalhadores = "base"

b) classe média = "tijolos"

c) classe privilegiada = "fachada", "vidro fumê", "plantas no jardim".

Com o uso de tais elementos, mantém sempre a coerência da sua argumentação: trabalhadores e classe média constituem a *base* e os tijolos (que são **fundamentais** em uma construção) e a classe privilegiada é a "fachada", o "vidro fumê", as plantas

ornamentais, que se caracterizam como o supérfluo.

No segmento seguinte, já com os elementos articulados, dá um passo a mais na sua direção argumentativa: usa os termos como metáfora, recurso este que apresenta alto efeito persuasivo, já que a forma redobra o conteúdo (Possenti, op. cit.). Aqui, utiliza a anaforização de "*classe baixa*" como "*alicerce*", "*fachada*". Continua implicada uma avaliação pois a anáfora tem caráter argumentativo além do coesivo (cf. alerta Possenti, op. cit., entre outros).

O final do texto aponta por que não "*sobe*" a "*construção brasileira*": porque não se dá atenção especial aos alicerces e sim, preocupa-se fundamentalmente com a "*fachada*". Nota-se aqui o uso da ironia e do subentendido: "*como em qualquer prédio, menos no prédio brasileiro*", isto é, a desconsideração pelas classes mais baixas da população é típica da sociedade brasileira.

Vê-se, portanto, que o texto é arquitetado em cima de uma gradação: numa 1ª fase, a situação dos privilegiados e dos pobres é tratada de modo justaposto; numa 2ª fase, os elementos se articulam por meio de uma comparação e, no final, recebem um tratamento metafórico - a construção da sociedade brasileira.

Essa agenciamento de recursos **individua** L. em termos políticos, na sua produção escrita, pela seleção de uma forma entre as várias possíveis e revela a intenção do texto: mostrar o absurdo da estruturação da sociedade brasileira, o que constitui um dos entraves para o seu progresso.

Pela análise acima, podemos notar que L. vem mantendo muitas **marcas estilísticas** através do seu processo de constituição da linguagem.

Do ponto de vista pedagógico, pelos comentários no final do trabalho, novamente constatamos a falta de conhecimento do professor do verdadeiro significado de forma - vista, não como organização do enunciado para obter o efeito desejado pelo locutor, mas, simplesmente, como indicadora de aspectos pontuais, inteiramente desvinculada do conteúdo. Sua atuação teria sido muito mais eficaz, se tivesse apontado, entre outros aspectos, por exemplo, para questões macroestruturais, como a divisão dos blocos do texto, a fim de facilitar a compreensão do interlocutor.

O texto que analisamos a seguir é uma narração feita a partir de uma figura (em anexo) e data, também, do final da fase do 1º grau. (65)

1987

(65)



A torre



Terra, ano 2.587, dia 23/9, hora 14.23. Há exatamente dez anos, completos hoje, houve a tão esperada "guerra", mas ao contrário do que se pensava os conflitos não acabaram quando a última bomba atômica caiu. Na verdade, a partir daí se iniciaram os maiores e mais devastadores conflitos... A guerra havia acabado com 75% dos humanos, mas a guerra não havia destruído "apenas" as cidades, as vilas e as vilas... Na verdade a guerra havia destruído toda uma sociedade, todos os padrões, todo seu conhecimento. Agora a terra era um mundo hostil onde só sobreviviam o mais forte, havia acabado a instituição de casamento, o amor, e até mesmo o ódio, agora as pessoas se comportavam como animais, que simplesmente ignoram a presença de seres semelhantes.

Eu tinha hoje quinze anos e as vagas lembranças que eu tinha da minha sociedade de nada me ajudavam, pois eu tinha apenas cinco anos quando tudo se passou. Eu estava lá, brincando na torre que ficava na época a alguns metros do chão, quando de repente, por detrás das pedras, vi surgir aquela estranha nuvem, eu logo corri para o alto da torre, onde já tudo acabava...

O tempo passa, e a torre começa a ser o único marco no deserto que é a minha vila... No alto da torre existem alguns botes que estão lá a vários metros, além disso meu conhecimento, e portanto disso e da minha terra que seria a minha vida seculares.

Mas uma noite, eu estava no topo da minha terra e lá se viu como alguns animais das pedras quando ouvi passos distantes... fiquei com medo,

poderia ser algum homem mais forte, que com certeza me mataria...
 me amaria, me usaria... Logo corri à me socorrer, e comeci a
 observar a criatura por um furo na parede. Quando ele comecou
 a se aproximar percebi que era um sapo, jovem ainda, pequeno e bastante
 comovido fisicamente. Trazia uma estranha sacola, como qual
 balançava e tempo todo, chegou cada vez mais perto até que se sentou
 embaixo da torre. Não sei por que mas ele me parecia ser inofensivo, pelo
 menos era diferente dos barbaros que eu havia visto até agora... Foi aí
 que eu me dei conta que havia deixado meu "papo" lá embaixo. Como fugia
 foi pensando ^{desse} para fugir do. Não, pequeno, de longe não dá e me observar com
 seus olhos brilhantes... O tempo passa, e ele continua a vir embaixo da torre,
 sempre a me observar, mas nunca me dirigiu uma só palavra... Num
 tarde saí para pegar água no "poço" para beber de noite, voltei e tive uma
 surpresa! Ele não estava mais lá! De repente senti no sentimento, uma
 coisa muito estranha. É como se eu estivesse triste por ele ter ido...
 subi degrau por degrau pensando nele e quando cheguei no topo da torre
 tive mais uma surpresa da minha vida! Ele estava lá, lindo como sempre!
 Ele, sempre mais, assustado como eu disse: "interessante esse poema"...
 Mais cedo, ele sabia ler, sabia até o que era um poema! Fiquei tão
 estupefata que comeci a falar com ele, e contar-lhe a respeito da minha
 vida de minha torre... era incrível, passei a noite toda a conversar, me contou
 ideias confusas, diálogos desorganizados, mas no fim eu que eu lia, escrevia,
 via de noite e que também tinha suas ideias sobre a sociedade. Encontrei vel,
 pela primeira vez eu me senti feliz... Daí pra frente ele passou a
 compartilhar a minha torre, alguns anos mais tarde tivemos um filho,
 com o qual conversávamos muito... Imagino aquele fosse o início de uma
 nova sociedade...

A autora utiliza uma técnica de narrativa - que se aproxima do "monólogo interior" -
 onde se relatam os episódios ou reações através da consciência de um narrador
 personagem que organiza tudo a partir do seu presente.

Parece-nos que apresenta uma estrutura bastante semelhante à do conto, pois
 "dá-se um corte vertical das personagens", cuja psicologia é explorada e "à ação física
 substitui-se o fluxo dramático no interior das criaturas". (cf. Moisés, 1969).

Além dessa preocupação com a análise dos sentimentos das personagens, os críticos apontam, também, nos "conteurs", uma vocação de contador de histórias, já que deve "saber encarar a vida diretamente e dar à narrativa a feição de oralidade, de modo a transmitir ao leitor a sensação de que está, não lendo, mas ouvindo contar" (Matos, 1958).

Para esse efeito de verdade, contribui a temporalidade narrativa escolhida por L., indicando datas precisas - dia, mês, ano e horário. É a chamada "localização temporal absoluta".

Nota-se que a progressão da narrativa é articulada ao fluxo dramático no interior da personagem. Assim, ela é organizada em torno de vários núcleos.

Num primeiro momento, a enunciativa quer passar uma imagem de **destruição** da terra, em vários níveis. Para isso, a **seleção lexical** que efetua: "*guerra*", "*bomba atômica*", "*os maiores e mais devastadores conflitos*", destruição de "*idades, vilas e vidas*", bem como da sociedade - seus "*padrões*" e "*conhecimento*". Como consequência, a terra é caracterizada como um "mundo hostil", onde sobrevivem apenas os mais fortes; dá-se o fim das instituições e dos sentimentos; e as pessoas "*se comportam como animais*" e ignoram os seus semelhantes.

Após o núcleo da **destruição**, organiza-se o 2º núcleo: o da **solidão** da personagem: trata-se de uma jovem só, que guarda apenas lembranças do passado. Daí as escolhas enunciativas: "*deserto que é minha vida*", "*vida solitária*", única companhia - livros. A escolha da espacialidade também trabalha no mesmo sentido: uma **torre**, único local que sobrou da destruição

Aplicando-se ao texto as macrocategorias textuais, observa-se que, até o momento, deu-se a "criação da expectativa" ou situação inicial (Van Dijk, 1986) ¹⁴, que vai ser quebrada pela introdução do operador de oposição, seguido do de narrativa "**mas uma noite**", que conduz o leitor à 2ª parte da história: o surgimento de uma 2ª personagem.

Essa entrada da personagem, embora introduza a "*quebra da expectativa*", não é contemplada com o foco do enunciativo. Este está voltado para a narradora - personagem, cujas reações interessam para sua análise. O léxico é organizado em torno do núcleo **Apreensão**: reações de **medo** - "*um homem mais forte que a mataria ou a usaria*". Porém, a avaliação negativa evolui para **positiva**: **Esperança** - "*parecia inofensivo*" era "*diferente dos bárbaros*", que vai preparar a fase da "Resolução".

¹⁴ O autor (1986, p. 53), com base em Labov e Waletzky (1967), faz referência a uma estrutura esquemática do conto, a que chama de "superestrutura": uma superestrutura consiste em categorias e regras de formação, sendo que as categorias da narrativa seriam as seguintes: a introdução (ou situação, segundo alguns autores), a complicação, a resolução, a avaliação e a moral (ou coda). Se essas categorias se sucederem nessa sequência, trata-se de uma narrativa em ordem canônica.

A macrocategoria "Resolução" ou Volta ao Equilíbrio se estrutura sobre o frame da **Vida Compartilhada**; esta é construída através de uma **gradação** da interação das ações dos personagens: a leitura dos livros, troca de "*idéias confusas*", "*diálogos desorganizados*", "*idéias sobre a sociedade*", o *compartilhar do mesmo espaço e, finalmente, o compartilhar da vida, com o nascimento do filho.*

Assim, o seu modo de enunciação leva o leitor a aceitar a **Coda**: "*Talvez aquele fosse o início de uma nova sociedade*".

Dessa forma, a enunciadora, analisando os reflexos das ações sobre o interior da personagem narradora, parece ter um propósito argumentativo: Através do percurso do tema **Destruição → Solidão → Apreensão → Esperança → Vida Compartilhada**, quer mostrar-nos a esperança do surgimento de uma nova sociedade e orienta o destinatário no sentido dessa conclusão.

Como se pode notar, pelo modo de estruturação textual e pelas escolhas efetuadas, percebe-se o "trabalho" quem vem realizando sobre a linguagem, de modo a produzir os efeitos de sentido desejados.

Recursos de gradação, de arquitetura textual, a narrativa com finalidade argumentativa, a seleção lexical adequada - aparecem como "marcas" que vão constituindo o estilo de L., de acordo com a concepção de Possenti, durante o seu percurso de Aquisição da Escrita.

3.3. Rumo à Sistematização

Constatamos, portanto, ao final desta trajetória do 1º grau, os caminhos que L. percorreu para conseguir individuar a sua escrita, bem como as influências que sofreu, ao passar por diferentes professores e classes dentro de sua escola.

Esperamos ter demonstrado a influência dos **fatores contextuais** na aprendizagem. Como estávamos em busca de uma visão abrangente, usamos a **documentação narrativa** que nos pareceu um veículo eficaz para o caso.

Após essa visão longitudinal, procuramos extrair uma lista de indicadores ou categorias que permitisse o estudo sistemático do conjunto de dados observados. Procedemos, então, à uma releitura dos dados à luz dessas categorias para inventariar o grau de incidência de cada episódio observado.

Ao final dessa releitura, incluiremos, também, a análise do texto produzido por L., por ocasião do Vestibular, o que nos dará oportunidade de verificar algumas características

do seu estilo mais adulto.

Para a tentativa de classificação dos fatos de estilo de L., recorreremos a contribuições dos seguintes campos teóricos: além da postulação de Possenti, que já expusemos, respaldamo-nos em alguns conceitos inspirados por Maingueneau (1990), onde aborda a contribuição de elementos da Lingüística para análise do texto literário, e em Kerbrat - Orecchioni (1980) que trata da questão da subjetividade na linguagem. Incluiremos, também, contribuições da Lingüística Textual (cf. Koch, 1984).

Possenti aponta a necessidade de existir uma certa regularidade para haver estilo e, ao tratar de noção de forma como materialidade significativa, dá algumas indicações que poderão orientar-nos na classificação dos fatos de estilo de L.

Assim, no nível da **fonologia**, revela que a matéria sonora é investida de papel significativo, a qual, no domínio do discurso, poderá ser organizada de forma a produzir o que Jakobson chama de poeticidade, pelo seu arranjo relativo e repetitivo e por "certas combinações" que produzem efeitos estilísticos.

No nível da **sintaxe**, por exemplo, ressalta as diversas modalidades pelas quais uma sentença se dispõe perceptivelmente ao interlocutor, denunciando seu modo de estruturação.

Mostra, também, a importância da **ordem** e do **léxico** que são marcadores do ponto de vista do locutor "mais do que ou, pelo menos, tanto quanto a informação veiculada".

Ao abordar unidades maiores do que a frase, chama a atenção para a **organização do texto**: qual a frase que abre e quais as que seguem, o que coloca em foco. Destaca, também a relevância da **ordem dos vários blocos**, como por exemplo, na narrativa: como se apresenta a ordem dos fatos com relação à ordem do mundo; no texto argumentativo: que tipos de argumentos se mobilizam e de que estratégias se serve o locutor no objetivo de persuadir o seu interlocutor.

Aponta, igualmente, os efeitos do uso de formas lingüísticas estigmatizadas, bem como o emprego de termos considerados de "alto nível".

Em outra dimensão, mostra a importância da **disposição gráfica** de textos publicados, informando o quanto é significativa para a conservação dos objetivos do locutor.

Todos esses campos são fonte de agenciamento de recursos estilísticos e, segundo postula Maingueneau (1990), qualquer fato lingüístico pode ser objeto de investimento estilístico.

Com base em tais pressupostos, fizemos a releitura dos dados de L. e constatamos **áreas que indicam um investimento estilístico** mais marcante por parte do locutor. Essas áreas vão variar de acordo com a fase da aquisição da escrita em que se encontra. Veremos que algumas vias serão abandonadas (ou transformadas) ao longo de sua trajetória e outras continuarão constantes e vão constituir características que farão parte do seu estilo como pessoa adulta. Como colocamos no início deste capítulo, vimos trabalhando, durante a documentação narrativa, a partir de paradigmas indiciários, de detalhes reveladores, de acordo com a postura de Ginzburg (1986) por nós adotada. Esse procedimento nos levou a configurar essas áreas de maior investimento estilístico que constituem "zonas privilegiadas" (no dizer de Ginzburg), cujos indícios nos ajudam a revelar, com mais facilidade, o **trabalho** que o sujeito realiza com a linguagem. Tentaremos explicitar, também, (agora com maior nitidez), a quais fatores contextuais se vinculam as suas diferentes tendências estilísticas.

Examinaremos, de maneira mais rápida, as incursões de L. nos níveis gráfico-espacial e fônico, já que, estudando o curso de sua produção escrita, chamaram-nos a atenção, de modo especial, dois tipos de agenciamento de recursos: o da **escolha lexical** e o da **organização textual**, onde se faz presente, com maior intensidade, a elaboração personalizada do enunciador.

3.3.1. Nível Gráfico-Espacial e Fônico

• Gráfico Espacial

Desde cedo L. revela indícios de marcar a sua individualidade através de desenhos, que aparecem nos locais mais diversos: em folhas destinadas a esse fim ou até em material de trabalho da mãe.

Na fase do Jardim, conforme já assinalamos, apresentava predileção por elaborar desenhos com seqüências narrativas, ou então, associados a sua própria vida.

Durante o Pré-Primário, com o bloqueio de sua escrita espontânea, encontrou no desenho um espaço onde pôde imprimir a marca de sua identidade.

Já na 1ª série, onde consegue expressar-se com liberdade, dá-se uma diminuição no grau de elaboração de desenhos. Estes sofrem, no entanto, uma evolução: passam a ilustrar suas histórias.

Na altura da 3ª série, o desenho é empregado com fins claramente persuasivos, como na história do ursinho que é marginalizado na escola. Nessa mesma série, surge também um uso "poético" do espaço gráfico, quando reivindica um "local para pensar".

Com o mesmo sentido, aparece o desenho que ilustra (62), durante a 4ª série, numa clara incorporação do uso da intertextualidade com a obra "Morte e Vida Severina", em que a figura aparece atuando numa espécie de sinergia com o texto.

Já como aluna do 2º grau, utiliza o desenho para ilustrar os seus textos irônicos de uma série intitulada "As espécies que o Ibama não protege".

Dá-se, nestes dois últimos casos, sob a forma gráfica, o que se poderia chamar de reduplicação da mensagem, com alto grau de sugestividade, demonstrando que uma característica, revelada na infância, continuou presente durante a juventude.

• Plano Fônico

Na fase inicial da aquisição da escrita, Wallon (1989) observa as relações que a criança mantém com a linguagem: no início, longe de conduzir a escolha da palavra, o pensamento é, pelo contrário, **conduzido por ela** em seus níveis mais primitivos: a musicalidade das assonâncias e rimas, os automatismos da língua. A palavra carrega a idéia, como o gesto carrega a intenção.

Vimos que L., desde os primeiros anos, apresenta uma sensibilidade para o nível fônico da linguagem, com o uso de aliterações, emprego do ritmo e da estrutura poética. Aparece também, com frequência, em suas escritas, a reduplicação de vogais, com fins enfáticos (37) e (44).

Ora Granger, ao comentar o "universo poético", classifica o uso do refrão, a disposição das rimas, as aliterações, o tom do poema, como meios de "sobrecodificação estilística" que veiculariam uma segunda mensagem, de forma semelhante à que apontamos nos desenhos.

Nota-se, portanto, que L., embora não continuasse com essa via poética, pelo menos na sua escrita pública, demonstrou, desde cedo, a sensibilidade para o uso desse gênero de recursos estilísticos.

3.3.2. Nível do Léxico

Englobaremos aqui, dentro do estudo do campo lexical, o **repertório léxico** empregado por L., bem como a **combinatória** dos vários elementos lexicais, embora algumas focalizações ultrapassem este nível e atinjam outros campos, como da morfologia ou sintaxe, já que, no plano discursivo, os níveis estão todos imbricados.

Pretendemos examinar, nesta seção, em que medida L. se vale da exploração de recursos próprios para produzir um texto personalizado e, dessa forma, veremos que, nas

diferentes fases por que passa, pode aproximar-se ou afastar-se de um domínio comum, indiferenciado. Concordamos com Maingueneau (1990) (na esteira de Bakhtin) em que todo texto se apóia sobre um espaço semântico pré-existente, mas que pode, igualmente, estabelecer redes inéditas, que constituirão, por sua vez, um dado para textos ulteriores. Conforme o autor, existe uma dialética entre o dado e o novo. Dá-se, assim, uma oscilação entre o estereótipo - "universo de qualidades codificadas na cultura" e a ausência de uma redundância pré-estabelecida.

Ainda, de acordo com o autor mencionado, a categoria **adjetivo** interessa particularmente à análise estilística, entre outros fatores, porque constitui um **lugar privilegiado de inscrição da subjetividade**. Observa que geralmente as gramáticas dividem os adjetivos em dois grupos - objetivos e subjetivos: "repartição esquemática mas indiscutível no seu princípio que permite opor dois conjuntos com propriedades semânticas muito diferentes: uns descrevem o mundo, e outros levam um julgamento de valor do sujeito enunciador. Assim o enunciado 'João é loiro' e 'João é bonito' têm estruturas semelhantes - atribuem um predicado a João, porém a primeira seria descritiva e a segunda, um elogio, atribuição de uma propriedade não definível univocamente".

A esse respeito, Kerbrat - Orecchioni (op. cit.) observa que o eixo de oposição objetivo/subjetivo não é dicotômico mas gradual. A autora, no entanto, produz um refinamento dessa distinção a que fazemos algumas restrições.

Pensamos que a adoção de uma concepção de linguagem que incorpora noções de "trabalho" e "escolha" ultrapassa essas divisões, uma vez que, como vimos, a própria linguagem científica, pretensamente objetiva, é marcada pela individualidade, e o próprio fato de o locutor ter escolhido uma forma lingüística - e não outra - marca a sua presença.

Julgamos que a qualificação dos lexemas vai circunscrever a posição do enunciador em relação ao tema. Dessa forma, achamos mais útil empregarmos classificações como lexemas de valoração positiva e lexemas de valoração negativa e, a partir daí, tentar inferir eixos axiológicos.

Queremos acrescentar, também, que, nesta classe denominada **adjetiva**, não incluiremos somente os adjetivos propriamente ditos, mas também expressões de valor adjetivo que podem, por exemplo, caracterizar personagens, ações ou juízos de valor.

Após essas considerações, passamos à análise do corpus.

• A evolução do léxico

Examinando o repertório léxico de L. da fase anterior à sua entrada para a escola, notamos que este é bastante rico para a sua idade. Note-se que, em (1), o uso de

"carrilândia" para classificar a **Cidade asfaltada** e a ocorrência dos adjetivos "mansos" e "terríveis", para qualificar "estradas", causam um efeito de contraste, onde a conjunção e teria um valor adversativo que pode provocar uma leitura como "aparentemente mansos mas terríveis na realidade". Em (2) o adjetivo "terrível" qualifica não apenas um nome mas o enunciado total (que o Neco Maneco / é um Neco / do eco / da sua voz) que, conforme já notamos, provoca o efeito de anulação da personagem. Em (3), o vento é caracterizado pelo balanço que imprime às folhas.

Ora, durante a fase do pré-primário, em consequência do método adotado, combinado com o sistema de mediação da professora, constatamos, nos textos de L., uma restrição do campo lexical. Observem-se as produções "A taturana é bonita"(6). "A taturana é grande (9). Nos exercícios que seguem, toda produção gira em torno da palavra *mala* e em (9) o único adjetivo empregado é "bonita". A produção coletiva (24) é um retrato fiel dessa situação de pobreza com o trabalho lexical. Confira-se a listagem que L. elaborou na ocasião, explicitando o léxico que era veiculado na escola, sob essa orientação. A escrita escolar de L. e seus colegas, nesta fase, pode enquadrar-se no esquema de **estereotipia**, segundo formulação de Granger, já apontada.

Durante a 1ª série, a primeira produção de L. ainda revela a restrição vocabular característica do texto cartilhesco. Mas, como já notamos, devido à mediação encorajadora da professora, a personalidade da criança vai-se abrindo, aos poucos, e, no final do 1º semestre, já encontramos uma tentativa de poesia que apresenta um grau maior de personalização, do ponto de vista do léxico, em relação aos textos que vinha produzindo, como o que transcrevemos a seguir, onde destacamos as expressões mais marcantes:

*"a chuva caiu diferente
cai a imencidão da chuva
chuva que molha o guarda
... o azul da noite alumia
... o azul da manhã vem
... a aurora da luz do dia*

Nota-se o emprego de grupo nominal com valor adjetivo e a escolha de expressões mais elaboradas como "imencidão", "alumia", "aurora", que denotam um nível de linguagem mais culto.

No final da 1ª série (texto 46), encontramos uma narrativa que classificamos na linha do "realismo fantástico", onde se produz uma inversão da ordem natural das coisas, que já analisamos de modo especial. Gostaríamos de, aqui, apenas citar alguns exemplos

da escolha lexical efetuada:

"o mar boiando no vaco

os peixes nadando no universo

Planeta espelhado" - onde se produz um deslocamento semântico. A cor foi caracterizada como "*abafada*", em um claro emprego do recurso de sinestesia. E o final é surpreendente: Volta ao "*cantero quando não existe coisas de **nada voar***" ("por "coisas que não voam"), onde o investimento estilístico aparece no preenchimento **novo** dos lugares.

Aliás, entre os campos lexicais dominantes da escrita de L., é o do "realismo fantástico" que aflora com maior vigor durante esta série e vai constituir uma **marca do seu estilo**, ao longo de todo o percurso. Reaparece durante a 2ª série, em (47) e em (49), quando enfoca uma pequena célula que veio de um outro planeta. Na 3ª série, quando focaliza os monstros em "*Zoologia fantástica*". E poderá ser notado durante a narração "A Torre", já no final do 1º grau, quando focaliza a Terra no Ano 2.587 que, curiosamente, lembra a história do vampiro que acordou no século 23, produzida ainda durante o curso fundamental.

No uso do léxico, baseia-se em uma elaboração intertextual, porém, procura reverter o lugar comum na **combinatória lexical**; assim, o fantasma é caracterizado como "amigo", a bruxinha era "medrosa" e o lobo era "bom".

Durante a 2ª série, as propostas da professora levam a classe a um trabalho mais padronizado e a inventividade de L. vai retomar o rumo da 1ª série somente durante a 3ª. série, quando, sob a direção da mesma professora da 1ª, desabrocha plenamente a sua criatividade.

Já analisamos amplamente as atividades desenvolvidas nesse 3º ano; gostaríamos somente de chamar a atenção para o surgimento do discurso voltado para o social na história em quadrinhos (53), quando seleciona uma variante lingüística estigmatizada para caracterizar a personagem pobre. Está aí o primeiro germe do discurso que vai predominar na sua trajetória até a linguagem adulta: o da reivindicação social; bem como o aparecimento de outro campo lexical de sua preferência: o da caracterização das classes desfavorecidas, em contraponto com as privilegiadas.

Assim, durante a 4ª série, bloqueada novamente em sua escrita escolar, L. desenvolve **em casa** o texto sobre a constituínte que já focalizamos. Abordando a questão lexical, vimos os diversos recursos que utilizou. Os lexemas que circulam no texto são associados a **valorações desfavoráveis** para a classe dominante e **valorações**

favoráveis para a classe sem privilégios.

No final do 1º grau, no texto sobre as "*Desigualdades Sociais*", retoma esse trabalho sobre **valores antagônicos** - "*fartura x miséria*" e o campo lexical, para retratar a estrutura da sociedade brasileira, é espelhado - via comparação e metáfora - no campo lexical da construção.

O seu sistema de valores revela-se, portanto, nas escolhas efetuadas, quando dá preferência a palavras de carga pejorativa para designar a classe dominante.

Esse mesmo tipo de agenciamento de recursos está presente na elaboração do texto do Vestibular, que veremos mais adiante.

Percebe-se que esse "trabalho" de organização do campo lexical vai-se desenvolvendo segundo um plano que a locutora determinou, que insinua a sua intencionalidade e vai individuá-la como **autora** dos seus textos.

3.3.3. Os tipos discursivos e a organização textual

Os tipos discursivos adotados por L. evoluíram durante o curso de sua escrita. A forma mais íntima de escrita que aparece, por exemplo, na poesia, teve a sua continuidade nos diários, além das cartas, naturalmente. O discurso narrativo evoluiu para uma modalidade narrativo-argumentativa que esteve muito presente durante a fase do colegial. É preciso assinalar que, nesta fase, por solicitação da escola, produziram-se todos os tipos de texto mas a **escolha** de L. passou a recair sobre o discurso argumentativo, até mesmo durante o Exame Vestibular.

Como a narração e a argumentação constituíram os dois tipos de texto mais encontrados em seu corpus, vamos levantar-lhes algumas características.

• O texto narrativo

Quando se faz uma proposta, no contexto escolar, para que a criança conte uma história, é preciso ter-se em mente que não se trata de uma situação de enunciação usual; esse tipo discursivo apresenta algumas peculiaridades, que abordaremos a seguir, que o caracterizam mais na perspectiva do discurso literário.

Os críticos de literatura e os lingüistas observam nítidas diferenças entre o discurso situado e o discurso ficcional, já que este é constituído por pretensos atos ilocucionais e constrói, de acordo com determinadas normas e convenções, o seu próprio contexto de situação, o seu próprio emissor etc. Tal fato é enfocado por Van Dijk (apud Aguiar e Silva, 1993) que (com base em Schmidt) dá o nome de **ficcionalidade** a um

sistema especial de regras pragmáticas, aceitas tanto pelo emissor, quanto pelo receptor, que vai prescrever como deve ser encarada a relação do mundo literário, em relação ao mundo da experiência.

Mainueneau (op. cit.) tem o mesmo ponto de vista, quando ressalta que a enunciação literária não pode ser assimilada a uma troca lingüística ordinária, uma vez que exclui o caráter imediato e simétrico da interlocução. Mostra que, enquanto um enunciado comum remete diretamente a contextos fisicamente perceptíveis, os textos literários constroem suas cenas enunciativas por um jogo de relações internas ao próprio texto. Cita, como exemplo, o romance autobiográfico, em que a pessoa "eu" é relacionada com a figura do narrador e não com o indivíduo que efetivamente escreveu o texto. Adverte, também, para a noção de "destinador e destinatário" da comunicação literária, que é diferente da troca lingüística ordinária, já que o destinatário não está presente, ele é virtual.

Por sua vez, Pratt (1977) postula, como características do texto narrativo, as noções de "tellability" (narrabilidade) e "display" (apresentação) que são pressupostas pelo interlocutor. A primeira indica que um fato deve ser "narrável" "interessante" e, de preferência, "inédito", sendo que o "display", o modo de se apresentar a experiência, deve ser de tal forma que permita a recriação afetiva, imaginativa e avaliativa do leitor.

Van Dijk (1983) também faz idênticas recomendações: "de um modo geral, um falante somente explicitará acontecimentos ou ações que sejam, de certa maneira, **interessantes**". Alerta que esse critério deve ser considerado dentro de cada contexto; no entanto, pressupõe que "unicamente sejam explicitados os acontecimentos ou ações que até certo ponto se desviem de uma norma, de expectativas, ou costumes". (p.154). As seqüências narrativas (a que aludimos acima), naturalmente, incorporam também a noção de "interessante", "imprevisível".

Tais aportes teóricos podem ajudar-nos durante a análise da evolução do texto narrativo de crianças, como veremos no caso de L.

Nas produções anteriores a sua entrada na escola, percebe-se uma certa estrutura narrativa, como em (1), ou no texto em prosa ditado (13). Durante a fase do pré-primário, seus textos escolares abandonam essa estruturação, mesmo quando é solicitada a escrever uma "estória", já que procura atender à expectativa da professora. No entanto, na série seguinte, renasce essa coragem de se colocar como autora e começa, então, a produzir um enfoque textual com características bastante curiosas:

Uma dessas características constitui **a quebra da previsibilidade do texto**, que aparece tanto na caracterização das personagens, como já enfocamos em item anterior, quanto nos desenlaces das estórias que se apresentam bastante originais, dos quais

citamos alguns:

"Gugu convidou cocoala para comer mel, quando cocoala estava chegando puff fim da linha" (38)

Em (39) o menino após brigar com o pirata, foi ao restaurante tomar coca-cola.

Em (40), o vampiro que acordou em outro século e preferiu dormir novamente.

Ou a estória da bruxa que queria roubar o sapato de moça e acabou tornando-se sua amiga (45).

Outra característica que já tivemos oportunidade de apontar é a sua **predileção pelo conto fantástico**. Este (cf. Linhares, 1973) envolve um relato de alguma coisa diferente do real de todos os dias, fundindo sonho e realidade e, segundo Todorov (1970), é um elemento capaz de romper o equilíbrio ou desequilíbrio inicial, originando uma ruptura na estabilidade antecedente. Na escrita de L., revela-se inicialmente sob a forma de um animismo, fato que é comum nas produções de crianças; evolui, porém, para configurar variações mais elaboradas que jogam com os dois planos do **sonho** e da **realidade**, conforme já constatamos.

O manejo da **focalização** realiza-se de forma bastante produtiva: utiliza a 3ª pessoa, causando um efeito maior de objetividade. No entanto, freqüentemente, lança mão da 1ª pessoa, o que causa um efeito intimista, de aproximação com a enunciação, como aparece em (43), na estória do canteiro (46), ou no relato dos problemas de uma "bola de futebol"(49b). Com relação ao fenômeno da focalização, Maingueneau (op. cit.) observa que o **eu** do relato é diferente do **eu** do discurso, já que não constitui um "embrayeur" verdadeiro, mas somente a designação de uma personagem. Revela, todavia, que, determinados textos apresentam uma particularidade: dá-se uma passagem do "relato" para o "discurso" e o **eu** opera nos dois registros, deslizando de um plano de enunciação para outro. A narração "*a Torre*" abre a perspectiva para tal interpretação, já que, quando conta "*eu estava lá brincando*", seria a personagem do relato e, no nível do discurso, seria responsável pelo enunciado "*talvez aquele fosse o início de uma nova sociedade...*". Pensamos que, no caso do discurso, esse **eu** seria o correlato de um **tu** implícito e teria, portanto, maior efeito persuasivo. Aliás nota-se, na literatura moderna, uma diluição das fronteiras entre os dois planos.

Outra característica que já vimos apontando é a da **narrativa de cunho argumentativo**, com marcas nítidas na caracterização das personagens e na configuração do espaço social. O uso dessa estratégia aparece com maior freqüência durante as redações do colegial, quando joga com valores antagônicos, como por exemplo, destruição

x construção ou pobreza x fartura.

Enfim, nota-se um **trabalho intertextual** em suas produções: nas séries iniciais, com histórias fantásticas e, nas mais avançadas, como durante o colegial, com textos de Chico B. de Holanda, por exemplo. Não são, no entanto, meras reproduções; constituem "palavras - alheias", já reelaboradas, que se transformaram em "palavras próprias", uma vez que (cf. Bakhtin) "possuem um caráter criativo" pela sua maneira de articular a experiência e como postula Koch (1986), a intertextualidade é um dos fatores da textualidade.

• O Texto Argumentativo

O trabalho de individuação da linguagem aparece na organização do texto argumentativo, manifestando-se tanto na seleção dos argumentos, quanto na disposição destes, isto é, no arranjo das partes, que conformam o movimento do texto.

Assim (cf. Kerbrat - Orecchioni, op. cit.), o emissor intervém também na aproximação dos fatos que pode dar-se de várias formas: pelo estabelecimento de paralelismos, pela relação lógica entre os fatos ou pela elaboração de sistemas de oposição.

Examinaremos aqui a organização textual de L. em textos argumentativos. Retomaremos o texto do final do ensino fundamental (sobre a Constituinte), outro das últimas séries do 1º grau e enfocaremos, também, a redação do Vestibular e levantaremos alguns aspectos de sua dinâmica textual.

Já constatamos no texto "*Como será a minha Constituinte*", a preferência de L. por organizar **sistemas de oposição**, onde articula os dois eixos: como é e como deveria ser a situação do povo do Brasil:

<i>Situação atual</i>	⇔	<i>Situação desejável</i>
<i>de pobreza, abandono</i>	⇔	<i>vida no campo, moradia digna</i>
<i>malversação do dinheiro público</i>	⇔	<i>melhor destinação dos recursos</i>
<i>instituições falidas (INAMPS)</i>	⇔	<i>bom sistema de atendimento</i>

Estabelece, também, a relação lógica entre os fatos, por exemplo:

"Entrada do cruzado → Esta é a maneira de parar a inflação"

Tal organização, portanto, demonstra a sua ideologia.

No texto sobre as "Desigualdades Sociais", reaparece esse modo de estruturação, porém de forma mais elaborada.

Estabelece primeiramente um sistema de oposições entre:

Riquezas do Brasil do ponto de vista físico e social ⇔ pobreza da grande maioria da população

A seguir constrói paralelismos entre:

<i>trabalhadores</i>	::	<i>base da construção</i>
<i>classe média</i>	::	<i>tijolos</i>
<i>classe privilegiada</i>	::	<i>fachada</i>

Na 3ª fase do texto, **articula** esses elementos que aparecem com a seguinte disposição:

- 1) elementos justapostos;*
- 2) elementos relacionados;*
- 3) fusão dos elementos através do recurso da metáfora.*

Ao realizar a redação do Vestibular (66), estas características estão novamente presentes e poderíamos considerá-las como **constantes** do seu estilo argumentativo, como podemos verificar pelas observações a seguir:

1993

(17) (66)

ASSINALE O TEMA QUE VOCÊ ESCOLHEU

"NÃO EXISTEM CIDADÃOS FAMINTOS"

17. Nunca existiu no Brasil, um interesse real por parte das elites de acabar com a miséria. A miséria incomoda a todos. Incomoda os miseráveis, que são diretamente atingidos pela fome e pelo abandono do Estado, incomoda a classe média, e incomoda também as elites, que cada vez mais são a magada pela violência que a miséria gera. Mas, ao mesmo tempo que a miséria incomoda, ela também é fonte de riqueza. Nessa sociedade não há ninguém como tirar proveito da miséria. É a miséria, que gera a mão de obra sub paga, que enriquece as classes dominantes. Nunca foi do interesse das classes dominantes combater efetivamente a fome, talvez por isso, o grande crescimento da corrupção, continua a fome e deixa incomodando tanto aqueles que fazem questão de negar a existência de setenta milhões de miseráveis em nosso país.

18. Pela primeira vez na história, a sociedade civil está se mobilizando para garantir a milhões de indigentes um direito básico, que o Estado nunca garantiu: o direito a alimentação. A propósito há uma campanha contra a fome e a fome e o faminto, para poder integrar a sociedade. É a única forma de integrar a sociedade, é fornecendo emprego, ~~para~~ e a mobilização civil continua, o emprego surgirá junto com a conscientização da sociedade. A campanha contra a fome luta num primeiro momento para garantir o alimento. Como organização civil para garantir a alimentação ao faminto pode surgir na sociedade a consciência da necessidade de acabar com a miséria. A fome é o reflexo mais imediato da incompetência do Estado. Na existência de cada indigente está a prova máxima da incompetência do Estado. Portanto existe para garantir aos brasileiros o direito à alimentação, o direito à educação, o direito de poder exercer plenamente seus direitos de cidadãos. A campanha contra a fome nasceu da mesma incompetência estatal que gera a miséria.

O objetivo principal da campanha contra a fome é justamente resgatar a cidadania, e fazê-lo com que os movimentos possam a seguir conduzir os cidadãos que estarão cada vez mais restritos às elites. A sociedade é capaz de mudar o estado. Por isso a mobilização social incutida tanto as elites. O estado brasileiro funciona para a elite, e não o governo o direito de seus cidadãos. Cada vez mais brasileiros estão abaixo da linha da miséria, e cada vez mais elites arcaicas, por conseguinte, de ignorância, critica a campanha contra a fome, mas não vem que se ferindo-se alguma atitude imediata contra a miséria combatendo o desemprego, a violência. Talvez elites não percebem que não elas as mais atingidas pela violência que a fome gera. Enquanto as elites se proclamam, a miséria evolui.

A cidade que, na mobilização civil contra a fome está o que da cidadania mudando social. É a mobilização de pessoas importantes como Chico Buarque, pode fazer com que a sociedade perceba a importância de se combater a fome, de transformar favelas em cidades. Quando a sociedade civil se organiza para arrecadar alimentos do motor que está se conscientizando da necessidade de combater a fome, e é justamente essa consciência, que é capaz de gerar novos empregos. Essa consciência civil é capaz de mostrar ao estado sua ineficiência. Se a sociedade organizada pode tomar alguma atitude proibida da classe que dirige o país. A mesma organização capaz de combater a fome, é capaz também de tomar a reforma agrária, de tomar que a terra no Brasil seja usada de acordo com sua função social, que é produzir alimentos. A campanha contra a fome, é acima de tudo um grande passo rumo à mobilização civil, e se a mobilização da sociedade pode denunciar os males que sustentam essa classe de dirigentes corruptos, que geram o mal-estar social, e que é a maior responsável pela tragédia social que vivemos hoje. A campanha contra a fome é revolucionária justamente porque se dispõe a dar o passo, para poder ensinar a pescar.

Dá início ao texto, através de uma **oposição** de elementos:

A miséria como vício social ⇔ A miséria como fonte de lucros

Aborda a seguir a questão da "campanha contra a fome", que vai ser articulada com a "consciência da necessidade de se acabar com a miséria". Procede a uma nova articulação: a fome como o reflexo da incompetência do Estado. Logo após, essas duas articulações desembocam em uma terceira, de forma mais íntima, já que os dois elementos articulados têm a mesma origem: "a campanha contra a fome nasce da mesma incompetência estadual que gera a miséria".

As seqüências seguintes repetem o esquema dual, construindo um paralelismo:

"Cada vez mais brasileiros abaixo da linha da :: "Cada vez mais as elites fazem questão de ignorá-
miséria" los"

Novamente aparece o sistema de oposição :

"as elites se fecham" ⇔ "a miséria evolui"

Começa, então, a articular os elementos para o encaminhamento da conclusão:

"mobilização civil contra a fome" :: "germe da mudança social"

Surge novo paralelismo:

"a mesma organização capaz de combater a :: "capaz de cobrar a reforma agrária e outros
fome" benefícios"

"mobilização civil" ⇔ "dirigentes corruptos"

Funde os dois termos em um único, o da "mobilização civil", que vai opor a "dirigentes corruptos", responsáveis pela tragédia social.

Durante a conclusão, mostra a eficácia da campanha, produzindo uma versão nova para o ditado "não dê um peixe, ensine a pescar", através da fórmula: "se dispõe a dar o peixe, **para poder ensinar a pescar**"; o que constitui um recurso chamado "detournement", onde aparecem as marcas lingüísticas do provérbio original, porém denotam a presença do "eu no discurso do outro", conforme já apontamos na relação "dado e novo".

Complementando nossas análises, julgamos pertinente colher o depoimento de L. sobre o próprio processo de aquisição da linguagem escrita, uma vez que essa visão "interna" poderia confirmar ou não as nossas hipóteses. É o que veremos a seguir.

3.4. Uma visão "êmica" do processo

Em uma longa entrevista, L. falou-nos sobre o seu período de formação, contando-nos seus anseios, sucessos, dificuldades e o que a levou a fazer suas opções. Resumiremos aqui os aspectos que julgamos mais relevantes para a perspectiva adotada do enfoque da linguagem escrita.

Assim, focalizando a fase inicial, relata-nos o grande prazer que sentia em desenhar e como se expressava nos seus desenhos, até ao ponto de *"não sentir vontade de deixar de desenhar para escrever."* A seguir, abordando a fase do pré-primário e comentando a metodologia empregada, percebe-se que o uso das "marquinhos" não fazia muito sentido para ela. Além disso, a passagem desse sistema para o alfabético deu-se de uma maneira abrupta, conforme suas palavras: *"de repente me falaram que não tinha mais nada de 'marquinhos'; agora eu tinha que aprender a escrever letrinhas"*. Dessa experiência, *"ficou um caos na minha cabeça: o que queriam dizer aquelas 'marquinhos'?"*

Essas observações confirmam as colocações de Vygotsky, a que já aludimos, de que o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças e não, como um treinamento imposto de fora para dentro. (FSM)

L. recorda-se, também, de que, no início da 1ª série, *"imaginava histórias enormes, mas somente conseguia escrever uma linha ou duas"* - o que revela a grande defasagem existente entre o oral e a linguagem escrita da criança que, a nosso ver, poderia ser suprida pela atuação do professor como "escriva".

Na escrita escolar inicial, L., portanto, não encontrou espaço para a expressão de sua individualidade, o que somente ocorreu no final da 1ª. série e início da 2ª., quando, conforme suas palavras, *"imaginava mundos dentro de mim"* e a escrita foi uma forma de contar as histórias que imaginava.

Reconhece, também, o bloqueio dessa fase inicial e, quando inquirida sobre em qual momento sentiu-se mais livre, durante esse período escolar, deu o testemunho seguinte: *"a fase em que eu me senti mais livre foi a partir da 3ª. série, quando eu já tinha algum domínio da escrita e quando eu percebi que a escrita era uma forma de eu falar daqueles pensamentos que toda criança tem, porque a criança imagina muito. Eu imaginava demais! Então, quando eu vi que tinha uma relação entre poder escrever e tudo*

aquilo que eu pensava, isso foi muito bom. Aí eu desandei a escrever textos e textos me sentindo livre".

Nessa época, ressalta, ainda, o gosto por escrever histórias, principalmente sobre ursos ou sobre meninas de sua idade. Essas histórias, muitas vezes, eram arquitetadas durante o tempo em que permanecia no ônibus escolar, no trajeto de ida e volta da escola. Com relação ao elemento "fantástico", presente em seus textos, é atribuído a filmes a que assistia que povoavam a sua imaginação. Esta lhe facultava a *"possibilidade de a qualquer momento, ter uma porta para outra galáxia, para outra dimensão..."* Gostava, igualmente, de entrelaçar histórias de ursos com manchetes que tirava do Jornal Nacional, quando, reproduzindo suas palavras: *"misturava a minha vida com a minha imaginação e aquilo lá era a minha escrita e me dava muito prazer escrever"*.

Essa fase de 3ª. e 4ª. séries, de acordo com a sua análise, corresponde a um período de mais introspecção: *"aquilo foi desenvolvendo para dentro, para o meu mundo interior"*. Dessa forma, escrever constituía o seu divertimento.

Pelo depoimento a seguir, percebe-se que, durante esse período do 1º grau menor, a mediação realizada pela escola contribuiu favoravelmente para o desenvolvimento da linguagem escrita. Lembra-se, por exemplo, de que os deveres de casa não davam relevo, de um modo geral, ao enfoque gramatical, sobretudo até a 3ª. série, quando o trabalho realizado em língua materna centrava-se mais nos relatos, abordando o que as crianças haviam feito durante o dia, ou as visitas que a escola realizava. Observa que, após a produção escrita, os professores liam esses textos para o resto da classe. Havia, portanto, uma interlocução entre o grupo e L. informa que se divertia muito, quando via as pessoas rirem do que havia escrito. Constatamos que a criança já tinha a noção do "interlocutor", bem como dos "efeitos" que a sua escrita poderia produzir.

Faz menção, ainda, ao grande incentivo dado pelos professores à sua produção escrita.

Além dessas atividades de interlocução, menciona uma outra, que nos pareceu bastante produtiva: a "roda" de conversas, quando, no início de todas as aulas, os alunos se reuniam em círculo e discutiam um tema juntamente com a professora.

Continuando a análise do próprio percurso, nota que, durante o ginásio, a disciplina Português deixou de ser o centro de suas atenções e a sua escrita diminuiu um pouco. Atribui esse fato ao despertar do gosto pelos estudos de História e também a uma maior participação em atividades sociais, quando começou a sair mais com as suas amiguinhas. No entanto, recorda-se, com nitidez, do texto narrativo "A Torre" (que

reproduzimos acima), elaborado durante a 7ª. série, que, segundo sua informação: *"foi um momento em que, apesar de ser para a escola, eu me senti livre para escrever"*. (Depreende-se, de suas palavras, um certo bloqueio em se colocar na escrita escolar).

Enfim, a jovem avalia como positiva a atuação da escola durante o 1º. grau, no sentido de desenvolver a sua linguagem.

Ao entrar para o colegial, em uma outra escola, sente-se um tanto deslocada, mas revela grande facilidade para as matérias da área de Humanas, enquanto que as Exatas apresentam-lhe dificuldades. Nesta fase, aprecia muito os estudos de literatura e, com relação aos professores que ensinavam redação, nota que estes *"exigiam que os alunos tivessem opinião, senso crítico e, mais do que isso, soubessem **como** expressar essa opinião"*.

Esse depoimento parece revelar, da parte dos professores, uma certa preocupação com a individualidade do educando, o que de fato aconteceu, pois L. reconheceu que essa fase do colegial resgatou a *"sua facilidade para escrever que estava um pouco adormecida nos últimos anos do 1º. grau"*.

Esse resgate da escrita encontrou o seu veículo de expressão, sobretudo, no texto dissertativo, em que buscava desenvolver um *"estilo mais jornalístico"*, a partir das leituras que realizava, principalmente dos textos de Marcelo Coelho.

O texto narrativo sofreu uma espécie de autocensura, pois, embora tivesse idéias de narrativa, informa que, nessa ocasião, não sentia coragem de mostrá-las a outras pessoas.

Durante o 3º. grau, decide cursar a seção de História porque julga poder conciliar aí o *"gosto pela escrita"*, *"o lado do imaginário"* e *"a preocupação com o social."*

Como se pode notar, L. conseguiu preservar a sua individualidade na escrita e também nas opções que fez durante a vida. Embora criticada por colegas do colegial por não seguir uma carreira mais *"normal"*, como Direito ou Medicina, declara que *"sempre sentiu a sua individualidade falando mais forte"* e não possuía um *"espírito de manada"*.

Com relação a esse sentimento de **individualidade**, é importante destacar que não aceitava passivamente, durante a fase escolar, as correções efetuadas pelos professores, na sua produção escrita, e que nem sempre as acatava. O seu comentário, a esse respeito, deve servir como um alerta aos educadores: *"essas correções, principalmente quando mexiam no meu texto, **chegavam a doer"***.

Quanto às tendências do seu estilo da época de formação tiveram a seguinte evolução:

O lado mais intimista, que aparece, por exemplo, em suas poesias, teve continuidade em um diário que desenvolveu durante a fase do ginásio e, ainda, durante o colegial, quando escreveu *"agendas e mais agendas"*, onde contava coisas engraçadas, irônicas, através de uma escrita *"bem informal"*. Para estes textos, atuavam como interlocutoras as suas amigas da época. Sobre a 1ª. fase desta linha, L. considera que *"era um estilo em que escrevia bem aquilo que estava pensando, bem no íntimo mesmo, aqueles devaneios que a gente tem"*. Nota que *"entrava qualquer coisa no seu texto: era um mundo em que as normas eram outras e valiam as situações mais absurdas"*. Esta linha parece continuar, no momento presente, através de textos que reúne em um arquivo, onde faz considerações pessoais sobre os assuntos mais diversos.

É curioso notar que esta tendência também se infiltra em um texto de caráter mais jornalístico (conforme suas palavras) pois *"sempre dava umas viajadas"* e, dentro do texto, *"implantava umas frases em que relacionava uma coisa com outra que não tinha nada a ver"*; revelando, portanto a perspectiva pessoal e o *"trabalho"* sobre a linguagem.

Ressalta, ainda, que, quando escrevia um texto e, a seguir, lia-o, era como *"se estivesse vendo no espelho"*, já que *"quando vê aquilo que pensou, pensa melhor"* (...) *"já que escrever é obrigar o pensamento a dizer, a organizar"*. E, *"depois que você escreveu, fica mais fácil de falar para os outros"*. Portanto a dimensão *"reflexiva"* da linguagem, de que fala Vygotsky, também estava presente na sua escrita.

Por fim, a sua escrita pública teve continuidade nos textos que produz para o seu curso da faculdade.

Em suma, a visão de *"dentro do processo"*, efetuada por L., com relação à constituição de sua linguagem escrita parece coincidir, de um modo geral, com a análise que realizamos, demonstrando-nos que os dados levantados, bem como as hipóteses sobre eles, foram relevantes.

Concluindo este capítulo, tentamos traçar acima o movimento e as causas das ações de L. no desenvolvimento de sua escrita. Examinamos em que medida a criança se aproxima ou se afasta de um domínio comum, indiferenciado, e em que medida se vale da exploração de recursos próprios para produzir um texto personalizado, isto é, como *"trabalha"* a língua para *"obter o efeito que intenta"*.

Assim pensamos ter mostrado, pela observação dos dados indiciários, como se *"constitui"* o estilo durante a aquisição da língua escrita. A partir das *"escolhas"* que efetua, o locutor vai revelando a sua identidade, pois, de acordo com Possenti (1988, p. 169), como resultado do *"trabalho individual"*, dá-se a *"individuação do discurso"* e a *"individuação do próprio indivíduo"*, isto é, *"os indivíduos desenvolvem muito*

frequentemente um modo peculiar de elocução pelo qual podem ser identificados”.

Vimos a importância fundamental da **mediação** do professor e constatamos que quando a criança é convidada a escolher sua forma, voz e audiência, bem como o seu tema, a escrita torna-se um **projeto pessoal**.

Observamos que, quando a estimulação é rica, criam-se “zonas de desenvolvimento proximal”, uma vez que o “bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (cf. Vygotsky). Notamos, também, que a incorporação de novas noções provoca o aparecimento de um novo estilo e que a variação do estilo é importante na constituição do objeto.

Através da escrita, L. descobriu que é uma pessoa voltada para o social. A escrita constitui, portanto, um espaço de descoberta e ela utilizou esse espaço para o exercício da identidade.

A criança foi capaz de lidar, várias vezes, com a diversidade dos ambientes doméstico e de sala de aula, conseguindo lugares de expressão da sua individualidade.

Não analisamos, neste capítulo, com maiores detalhes, a questão da **mediação** do conhecimento, porque nos faltam dados relativos às ações dos professores. Esse tema entrará em foco, durante o próximo capítulo, quando, com alunos da rede pública, veremos de que estratégias se servem durante o processo de aquisição da língua escrita. Será que conseguirão enfrentar novas situações de aprendizagem com a relativa facilidade com que enfrentou L.?

CAPÍTULO 4

OS FATORES CONTEXTUAIS E A EMERGÊNCIA DO SUJEITO

"O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa". (Vygotsky)

Possenti (1988, p. 161) alerta para a necessidade de se verificar "como cada locutor se apodera da língua, segundo sua interação social, os papéis que exerce, etc. Porque a língua não se apresenta a todos da mesma maneira, a ordem da aquisição de certas estruturas não é idêntica em todos os falantes, e a utilização da linguagem é freqüentemente capaz de distinguir um locutor de outro".

Assim, conforme o autor, existem fatores que aumentam ou diminuem as possibilidades de escolha do locutor, já que o indivíduo pode estar sujeito a coerções.

A preocupação com a importância das condições do contexto escolar e, principalmente, com o papel das intervenções do adulto, no sentido de promover (ou dificultar) o processo de individuação na linguagem, levou-nos a ampliar a pesquisa desenvolvida no capítulo 3 e a buscar outras análises que pudessem complementar a já realizada.

Com esse intuito, recorremos ao Corpus do Projeto "A circulação dos textos na escola", pesquisa promovida pela USP/UNICAMP, conforme já anunciamos no capítulo introdutório, pois constatamos que alguns dos materiais referentes ao registro das práticas docentes nas escolas pesquisadas, bem como dados relativos à produção textual dos alunos seriam extremamente pertinentes para a discussão que vimos conduzindo nesta tese ¹⁵.

Assim, após a caracterização do Projeto acima, vamos nos dedicar à análise de contextos escolares que favorecem ou não a emergência do sujeito na linguagem. Para isso, além do aporte da teoria vygotskiana, contaremos com princípios embasados nas

¹⁵ Por indicação da Prof^a. Helena N. Brandão, resolvemos pesquisar os diários de campo, de onde extraímos os dados que irão contribuir para a presente discussão.

idéias de Feuerstein, um neovygotskiano que estudou, em especial, o fenômeno da mediação.

4.1. Caracterização do Projeto

Trata-se de uma pesquisa proposta por pesquisadores da USP e da UNICAMP, cujo objetivo principal era o de "tentar compreender como se construíram na dinâmica própria da escola ... certas necessidades no que tange à leitura e produção de textos".

O projeto abrange três sub-temas: "Textos Produzidos por Alunos", "Textos Didáticos e Didatizados" e "Textos e Materiais Não-Instrucionais". Apresenta características interdisciplinares, pois envolve pesquisadores de diferentes áreas, tais como Teoria Literária, Linguística, Teorias da Comunicação e Ciências da Educação, bem como interinstitucionais, já que mobiliza professores e alunos da USP e da UNICAMP, além de professores da rede pública e particular.

A pesquisa constou da observação sistemática de 1125 horas-aula, em 14 escolas da rede estadual e municipal e em uma escola particular.

Envolveu 15 pesquisadores que registraram, em seus diários de campo, as ocorrências observadas em sala de aula. Esses diários, transformados depois em relatórios, constituíram-se na principal fonte a ser explorada nesta tese. A pesquisa compreendeu, também, questionários a alunos e entrevistas com professores.¹⁶

Após essa primeira fase, houve uma série de encontros destinados à discussão desse material, que deu origem a vários ensaios críticos. Constituiu-se, posteriormente, um banco de dados que não foi explorado em sua totalidade (de acordo com Chiappini, 1995) e foi colocado à disposição de outros pesquisadores interessados em trabalhá-lo. Foi nessa ocasião que, por intermédio de Profa. Helena N. Brandão, tivemos acesso aos dados.

Quinze escolas da Capital foram objeto de pesquisa, sendo que 8 eram municipais: 4 integradas ao "Programa de Reorientação Curricular pela Via da Interdisciplinaridade" (escolas da "Inter", como se tornaram conhecidas) e 4 que não se engajaram no Programa. Entre as escolas estaduais, houve 3 integradas ao "Projeto Escola-Padrão" e 3 comuns. Além disso, houve a observação de uma escola particular. As classes observadas foram de terceiras, quintas e oitavas séries (sétimas, em alguns

¹⁶ Essa pesquisa foi transformada em livros recentemente: Chiappini, L. (org.) - Aprender e Ensinar com Textos Didáticos e Paradidáticos. S.P., Ed. Cortez 1997.

casos), em todas as disciplinas do currículo do 1º grau.¹⁷

Abordaremos, na próxima seção, alguns "efeitos" que a cultura escolar pode provocar. Para facilitar essa análise, usaremos pressupostos de Vygotsky, sobre a questão do ato mediador, e idéias da teoria de Feuerstein, que operacionalizou alguns constructos vygotskianos.

4.2. Efeitos da cultura escolar

Antes de entrarmos na análise do conjunto de dados do Projeto em questão, gostaríamos de ressaltar alguns pontos importantes do aprendizado escolar, de acordo com a perspectiva vygotskiana.

Para Vygotsky (P.L., 1989, p. 74), "o aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, **determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental**" (Grifos nossos).

Em **Formação Social da Mente** (1994, p. 115) postula que "a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança **conduz** ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem".

Já em uma versão não traduzida de **Psychological investigations** de Vygotsky, Davydov e Zinchenko (1989) fazem uma citação do autor, afirmando que a instrução, em seu sentido mais amplo, **constitui o indivíduo** (apud Daniels, 1993).

Por sua vez, Moll (1996) (com base em Rivière, 1984), observa que, para Vygotsky, as escolas representam o melhor "laboratório cultural" disponível para o estudo do pensamento. E postula que uma abordagem vygotskiana da educação deveria, antes de mais nada, dar impulso a uma **visão crítica** das práticas instrucionais correntes.

Para Wertsch (1988), Vygotsky definiu a atividade externa em termos de processos sociais semioticamente mediados, argumentando que as propriedades desses processos fornecem a chave para a compreensão do processo de emergência do funcionamento interno. Assim, o principal papel da escolarização é o de criar contextos sociais que possam acionar zonas de desenvolvimento proximal para o domínio e o manejo consciente dos usos dos instrumentos culturais.

¹⁷ Contamos, também, paralelamente, com dados particulares, oriundos de outras escolas estaduais, bem como com depoimentos que colhemos, pessoalmente, de professores que trabalham na rede pública, participantes ou não do Projeto.

Em termos contemporâneos, de acordo com alguns críticos, Vygotsky poderia ser considerado um cognitivista, na medida em que se preocupou com a investigação dos processos internos, embora nunca tenha usado o termo "cognição" e sim, "funções mentais" e "consciência".

A partir de vários textos de Vygotsky sobre o desenvolvimento das funções mentais superiores, Wertsch (op. cit.) estabelece alguns conceitos. Nota que o autor faz distinção entre a linha de desenvolvimento "natural" e a linha de desenvolvimento "social" (ou cultural) (p. 41 a 44): "O desenvolvimento natural produz funções com formas primárias, enquanto que o desenvolvimento cultural transforma os processos elementares em processos superiores". É essa transformação que Vygotsky tem em mente "quando se refere à **natureza cambiante** do desenvolvimento". Assim, basicamente, os processos psicológicos superiores representam um nível qualitativamente superior de funcionamento psicológico e apresentam quatro critérios:

- O primeiro, que diferencia os processos psicológicos elementares dos superiores, é de que aqueles estão sujeitos ao controle do meio, enquanto que estes obedecem a uma auto - regulação.

- O segundo critério, estreitamente relacionado com o anterior, que diferencia as funções psicológicas superiores das elementares, é a sua "intelectualização" ou realização consciente.

- O terceiro, que caracteriza as funções psicológicas superiores - mas não as elementares, é a sua origem e natureza social.

- E o quarto critério diferencial é o da **mediação**.

A concepção vygotskiana do controle voluntário, a realização consciente e a natureza social dos processos psicológicos superiores pressupõem a existência de ferramentas psicológicas ou signos, que podem ser usados para controlar a atividade própria e dos demais.

Assim, conforme postula Wertsch, esse raciocínio nos leva à conclusão de que a noção de **mediação** é analiticamente mais importante que outros aspectos do marco conceitual vygotskiano.

Com base nesses pressupostos, vêm sendo desenvolvidas linhas de pesquisa sobre como contextos escolares diferentes criam competências diferentes e indaga-se, até mesmo, se esses fatores não influenciariam, também, a competência comunicativa dos alunos. Além disso, surgiram estudos confirmando que a criança desenvolve uma forma de pensar **culturalmente**, chegando alguns a considerarem as escolas como tipos diferentes

de microculturas, como House (1981), por exemplo (apud Evans, 1993).

Essa preocupação com a forma de pensar relacionada com a cultura está presente, também, nas reflexões de Feuerstein, que abordaremos a seguir.

4.2.1. "Os cromossomos não têm a última palavra": a teoria de Feuerstein

Da mesma forma que Vygotsky, Feuerstein formula a sua teoria acreditando firmemente na ação mediadora do educador, que pode levar à "modificabilidade estrutural cognitiva do educando".

Reuven Feuerstein, professor, psicólogo e psicopedagogo rumeno, radicado em Jerusalém, cuja teoria enfatiza uma aprendizagem mediada, está começando a implantar suas idéias no Brasil, ao contrário de vários países da Europa, dos Estados Unidos, da África do Sul e de alguns países da América Latina, onde o seu pensamento já é conhecido há várias décadas. Sua teoria é adotada em meios educacionais e acadêmicos, como também em alguns círculos industriais.¹⁸

Em Israel, seus princípios são utilizados tanto na área de Educação Especial, quanto nas escolas comuns, para ajudar alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem.

Sua formação deu-se em Genebra, sob orientação de André Rey e Jean Piaget. Como conhecedor profundo de Vygotsky e discípulo de Piaget, fez uma síntese teórica coerente para nos apresentar um caminho em direção à aprendizagem significativa.

De acordo com Tzuriel (1992), (colaborador de Feuerstein), tanto Vygotsky como Feuerstein apresentaram uma resposta às necessidades sociais e às mudanças histórico-culturais, no sentido de avaliar o potencial cognitivo humano, ao invés de avaliar, somente, o desempenho atual. A teoria histórico-cultural de Vygotsky surgiu num período em que o atraso educacional de grande parte da população estava unido à necessidade social de assimilar vários grupos de distinta nacionalidade dentro da União Soviética. Por sua vez, a teoria elaborada por Feuerstein desenvolveu-se dentro do marco histórico-social da intensa migração em direção a Israel por parte de centenas de milhares de judeus provenientes de todas as partes do mundo. Muitos dos imigrantes chegados de países asiáticos e norte-africanos tiveram de passar por um acelerado processo de ajuste a um novo país e de assimilar um contexto cultural diferente. Dessa forma, a ênfase dada à cultura está

¹⁸ No Brasil, já existem algumas experiências educacionais, especialmente em Santa Catarina e em São Paulo, onde se inicia, também, no meio empresarial, como na Companhia Rhodia, por exemplo. O autor dirige em Jerusalém o Instituto de Pesquisa "Hadassah - Wizo - Canada", é professor da Universidade Bar Ilan e professor adjunto da Universidade de Vanderbilt nos Estados Unidos. Dirige, também, um centro de pesquisas e atendimentos e de formação de especialistas em sua teoria.

presente no pensamento de ambos.

Em Vygotsky, Feuerstein encontrou inspiração para a formulação dos construtos como o de mediação humana e instrumental e de desenvolvimento cognitivo.

Assim, (cf. Beyer, 1990), o ponto capital da formulação teórico-funcional de Feuerstein assenta-se na idéia da natureza plástica e versátil da estrutura cognitiva humana. O conceito de **modificabilidade cognitiva** é o motor propulsor de seu programa. De acordo com Feuerstein, a modificabilidade é entendida como "uma modificação estrutural no funcionamento do indivíduo, produzindo mudanças no desenvolvimento previsto pelo contexto genético, neurofisiológico e/ou experiência educativa".

Em seu livro "Don't accept me as I am", Feuerstein (1988) indica cinco princípios a serem adotados por aqueles que sintam realmente a necessidade de provocar mudanças:

- 1) o ser humano é um sistema aberto que pode ser modificado;
- 2) o indivíduo que EU, enquanto educador, estou trabalhando é modificável;
- 3) EU, enquanto educador, **sou capaz** de modificar;
- 4) enquanto pessoa, também devo modificar-me;
- 5) a sociedade como um todo e a opinião pública também devem ser modificadas (apud Rubinstein, 1996).

Assim, seus conceitos fundamentais estão contidos no PEI - o Programa de Enriquecimento Instrumental. É uma experiência de aprendizagem significativa, primeiro para o próprio educador, depois para os educandos.

Além do conceito de "modificabilidade cognitiva", há outros conceitos-chave para o autor; dentre eles destacamos os principais:

O **mediador** (pais, professores etc) é a peça-chave de sua filosofia. Para saber como a criança aprende, devemos investigar como o mediador atua, pois é este que vai ajudar a interpretar a vida.

Relacionado com o anterior, postula o conceito de **Experiência de Aprendizagem Mediada**, entendida como um processo onde o indivíduo mais experiente interpõe-se entre o aprendiz e o objeto do conhecimento, modificando o objeto, de acordo com as necessidades do aprendiz. O mediador atua dinamicamente, respeitando as necessidades: ora ele media mais intensamente, ora menos.

Quando existe uma carência de Experiência de Aprendizagem Mediada, dá-se o que denominou Privação Cultural. Feuerstein trabalhou com adolescentes judeus oriundos

do Marrocos, que revelavam atrasos cognitivos que não eram devidos a problemas de origem cerebral ou genética, mas denunciavam um claro fator cultural. (Beyer, op. cit). As crianças haviam permanecido sozinhas em casa, durante longo tempo, sem qualquer forma de intermediação cultural ou fornecimento de estímulos simbólicos e linguísticos e, com o passar do tempo, desenvolveram autênticos lapsos de natureza cognitiva, lingüística e cultural.

A esse respeito, Rubinstein (1996), psicóloga que trabalha nessa linha, ressalta que a "privação cultural" independe do tipo de sociedade e do nível sócio-econômico. Encontram-se, por exemplo, nos consultórios de psicopedagogia, situações de crianças providas de lares abastados, porém, devido à carência de Experiência de Aprendizagem Mediada, apresentam privação cultural.

É de se notar que Vygotsky também afirma que as dificuldades dos indivíduos com performance atrasada deviam-se ao seu isolamento e pouca interação com indivíduos mais evoluídos.¹⁹

No entanto, de acordo com a teoria de Feuerstein, toda pessoa pode aumentar a sua capacidade de aprender através da mediação. Daí, a avaliação do **Potencial de Aprendizagem** por meio do LPAD (Learning Potencial Assessment Device), que é um psicodiagnóstico dinâmico, que busca conhecer o processo de pensamento do educando e avaliar a quantidade e a natureza da mediação de que o aluno necessita para mudar.

Como resultado desses pressupostos, "o que se busca é que o educando lide funcional e criativamente com o objeto do conhecimento" (Rubinstein, op. cit.) já que ele é solicitado a participar ativamente do processo de construção do saber.

O aluno deve sentir-se capaz, útil e competente. Para isso, valoriza-se o desenvolvimento da **metacognição**, com o objetivo de conduzi-lo a um modo de agir autônomo, independente.

Beltrán (1994) faz a distinção entre o **quê** da aprendizagem (o que se aprende ou se deve aprender) a que chama **cognição** e o **como** e a **consciência do como** que se incluem no conceito de **metacognição**, ressaltando a importância desse conceito enfocado por Feuerstein. E cita Baker (1983) que diferenciou os componentes desse fator: a) "a consciência das habilidades e estratégias necessárias para executar de maneira efetiva uma tarefa" e b) "a capacidade para usar mecanismos auto-reguladores como o planejamento da atividade, a revisão dos resultados e a terapia das dificuldades".

¹⁹ A esse respeito, Vygotsky fala em criança "primitiva", isto é, uma criança que não passou pelo seu desenvolvimento cultural, ou, para ser mais preciso, que se encontra nos degraus mais baixos desse desenvolvimento (Van Der Veer e Valsiner, 1996)

Nessa linha, o educador, como mediador que é, deve ter um conhecimento claro e sistematizado do que transcende os conteúdos, por exemplo, saber que estratégias adotar diante de um problema, quais operações mentais realizar, quais as possibilidades de transferência de aprendizagem etc.

Além disso, o educador deve levar em conta a **atividade criadora**. Para isso, invocamos aqui as noções de pensamento convergente e divergente de Guilford, que abordamos no capítulo I: o convergente é capaz de assimilar conceitos, reproduzi-los com exatidão, realizar operações mentais que obedecem a determinadas leis. Por sua vez, o divergente é capaz de estabelecer novas relações, dar respostas originais, fazer novos questionamentos.

A Escola deve ser capaz de executar o pensamento nas duas direções, pois o pensamento divergente ajuda a encontrar novas idéias e soluções, enquanto que o convergente persegue a solução mais eficaz e adequada.

Retomando o pensamento de Feuerstein, constatamos que a sua teoria procura integrar essas duas linhas.

Como se pode notar, a mediação constitui um fenômeno altamente complexo que deve incorporar elementos de vários níveis.

Podemos constatar, portanto, que Feuerstein inspirou-se em Vygotsky e expandiu os seus conceitos. Por isso, é considerado por muitos críticos como um neovygotskiano.

Como o seu conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada fundamenta-se na noção de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, pensamos que podemos utilizá-lo como instrumento de análise das interações que se realizam na escola pública, uma vez que tal conceito pode ser considerado como a "síntese de uma qualidade na relação" (cf. Rubinstein, op. cit.), isto é, um vínculo adequado entre o mediador e o aprendiz, levando-se em consideração tanto aspectos objetivos (cognitivos), como os subjetivos (afetivo-relacionais), já que o autor postula que afetividade e cognição são as duas faces de uma mesma moeda.

Sistematizaremos a seguir as principais características da Experiência de Aprendizagem Mediada, com base em Sanchez (1989) e Tzuriel (1992).

1. Intencionalidade e reciprocidade

De acordo com Feuerstein (1980), é a condição básica para o bom êxito de qualquer experiência de aprendizagem.

Refere-se aos esforços **intencionais** do mediador em implicar o sujeito na

experiência de aprendizagem. O aprendiz, **reciprocamente**, acompanha e responde ao mediador. Tzuriel (1992) ressalta que as interações indicadas com uma intencionalidade recíproca ajudam a criança a perceber que suas ações influem no comportamento de outras pessoas e fomentam sua crença de que elas podem ser agentes de mudança.

2. A Mediação de Transcendência

O objetivo da EAM é o de transcender as necessidades imediatas e a situação específica e alcançar metas que, às vezes, não se relacionam com as atividades originais. O professor pode, por exemplo, assinalar sua aplicabilidade a outras áreas de conteúdo, às experiências da vida real, às profissões e aos valores da vida. A transcendência de um conhecimento exige um certo nível de generalização de informação.

3. Mediação do significado

Consiste em apresentar as situações de aprendizagem de forma interessante e relevante para o sujeito, de maneira que este fique implicado ativa e emocionalmente na tarefa, mostrando-lhe a finalidade que se persegue com as atividades, bem como a sua importância.

Em suma, a aprendizagem constitui uma meta-aprendizagem, já que trata da verdadeira natureza do “aprender a aprender”. Ajuda ao indivíduo a entender e representar o processo mediante o qual se produz o conhecimento.

4. Mediação de sentimentos de competência

Segundo alguns autores, talvez seja esta a característica fundamental da EAM. Os sujeitos que mostram uma falta de competência (como as crianças com problemas de aprendizagem) têm uma auto-imagem negativa e crêem-se incapazes de realizar qualquer tarefa que exija um certo esforço.

Por isso, o mediador deve mostrar ao educando que ele é capaz de funcionar de maneira independente e bem sucedida. Deve organizar oportunidades para a obtenção do êxito e recompensar a criança por seu bom desempenho, como também, pelas suas tentativas de superar um problema.

Outro aspecto essencial deste item consiste em comunicar à criança, em termos bastante específicos, a natureza de seu desempenho correto ou incorreto.

5. Mediação do controle e regulação da conduta

Regular a conduta implica considerar tanto o controle da impulsividade, como acelerar a atividade da criança, ou ainda, estimular a criança retraída ou desmotivada.

A regulação pode ser feita, por exemplo, mediante dedução de estratégias

metacognitivas, análise da natureza da tarefa e das respostas apropriadas.

6. Participação ativa e conduta compartilhada

O professor deve compartilhar as experiências de aprendizagem com os estudantes, tentando situar-se no lugar deles.

Professor e aluno pensam juntos. Embora o professor dirija a discussão, não deve avançar a solução, de forma imediata.

A conduta compartilhada permite ensinar o respeito mútuo, isto é, as crianças aprendem a levar em conta as necessidades e pontos de vista diferentes dos seus.

7. Individualização e diferenciação psicológica.

Consiste em aplicar modelos de aprendizagem, em função das diferenças individuais ou estilos cognitivos.

Implica ajudar ao aluno e aceitá-lo como indivíduo único e diferente, considerando-o como participante ativo da aprendizagem, capaz de pensar de forma independente e de modo diferente dos outros companheiros e inclusive do próprio professor.

Assim, no âmbito da aula, o mediador deve potencializar respostas divergentes, animando o surgir de um pensamento independente e original.

8. Mediação da busca do planejamento e obtenção dos objetivos da conduta

Esta característica implica processos superiores de pensamento que vão além das respostas imediatas. Dessa forma, durante a aula, o mediador anima os estudantes a estabelecer metas a curto e a longo prazo, em diversas áreas do conhecimento. Deve ensinar, também, a diferenciar metas reais de irreais.

Isto exige planejamento dos objetivos e requer processos de auto - regulação e autocorreção da conduta.

9. Mediação da mudança: busca da novidade e complexidade

O mediador anima o estudante a buscar o que há de **novo** na tarefa, a solucionar os problemas de forma **diferente**. A novidade implica, também, um grau maior de complexidade.

Portanto, na experiência de aprendizagem mediada, fomenta-se a curiosidade intelectual, a originalidade e a criatividade ou pensamento divergente.

Ao longo de toda a aprendizagem, o mediador desperta, nos sujeitos, a necessidade de esboçar suas próprias atividades ou experiências e de submetê-las à

discussão com seus companheiros. Tudo isto suscita uma série de interações e confrontações de diferentes pontos de vista, que leva a uma participação ativa.

Por sua vez, o mediador apresenta as atividades sob formas novas, por exemplo, empregando tipos distintos de linguagem (verbal, gráfica, simbólica etc) e utilizando diferentes metodologias.

10. Mediação do conhecimento da modificabilidade e da mudança

Neste enfoque, o mediador torna o aluno consciente de que pode mudar seu funcionamento cognitivo. O indivíduo deve chegar a autoperceber-se como um sujeito ativo, capaz de processar e de gerar informação.

Durante a aula, o professor - mediador deve induzir o sujeito a expressar-se através de uma linguagem própria, de maneira que este interiorize a atividade escolar ou extra - escolar.

Este processo de interiorização é gradual: num primeiro momento, o adulto guia a atividade do indivíduo, mas, paulatinamente, a criança toma a iniciativa e controla a sua mudança.

Durante esse processo, são desencadeados os mecanismos de auto - regulação e controle da conduta.

Esses princípios vão auxiliar-nos durante a análise dos dados do Projeto em questão neste capítulo.

Assim, primeiramente, invocaremos dados dos relatórios que dão uma visão geral do contexto escolar, para, logo após, colocarmos o foco no trabalho efetuado pela disciplina Língua Portuguesa.

4.3. Análise do corpus

Diante da importância do contexto escolar no processo de constituição do indivíduo, resolvemos enfocar alguns dados que revelam a qualidade das tarefas desenvolvidas em sala de aula, nas classes observadas na cidade de São Paulo. Veremos em que medida as estruturas organizacional e interacional interferem na prática discursiva do aluno.

Durante essa análise, por vezes, contamos com informações e dados que nos permitem obter uma melhor imagem desses contextos escolares. Em outras ocasiões, teremos de recorrer aos indícios, na tentativa de reconstruir, da melhor forma, a sua configuração original.

As escolas pesquisadas, com exceção da particular, classificam-se em tipos diversos, conforme já assinalamos, e seguem, em tese, uma orientação diferenciada:

- As escolas estaduais que não são classificadas como "padrão" seguem o modelo tradicional de escolas públicas. Já as escolas estaduais "padrão" pretendem desenvolver um modelo piloto, com maior número de carga horária e com a colaboração de um professor coordenador.

- As escolas municipais são de dois tipos: as que aderiram ou não ao "Programa de Interdisciplinaridade". As que deram adesão ao programa incorporaram a concepção de interdisciplinaridade que apresenta os seguintes pressupostos: parte da idéia de que várias ciências devem contribuir para o estudo de temas que orientam o trabalho escolar. Seriam os denominados "temas geradores", que propiciariam um olhar multifacetado da realidade. Esses diferentes olhares, quando integrados, permitiriam uma melhor compreensão do fenômeno ou situação. (Pontuschka et alii, 1993). O Projeto foi proposto pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 1989, com apoio nas idéias de Paulo Freire, tendo como princípio básico a discussão coletiva e a dialogicidade entre as disciplinas. Por sua vez, as escolas municipais que não aderiram ao Programa tinham a possibilidade de elaborar seus próprios projetos.

Nota-se, porém, que, na prática, com exceção das escolas da interdisciplinaridade, não há grande diferença nos procedimentos escolares. A esse respeito é interessante colocar aqui o depoimento colhido por um pesquisador em uma escola estadual padrão: Esta escola *"não recebeu informação sobre o que seria Escola Padrão, por isso apenas mudamos o horário de 4 para 3 turmas, aumentando a carga horária dos alunos "*. (Relatório VI-A).

Assim, de um modo geral, as escolas públicas, tomando por base os relatórios, revelam alguns traços constantes:

- classes numerosas;
- alunos pouco motivados, considerados como deficientes em diversas áreas, e indisciplinados, em vários casos;
- falta de adequação do material à idade dos educandos e, sobretudo, aos seus interesses;
- pouca ênfase ao atendimento individual dos alunos;
- práticas interativas deficientes;
- planejamentos distantes da realidade escolar.

Como ilustração do quadro acima, acompanharemos o desenrolar das atividades de uma escola estadual "padrão", durante algumas disciplinas. Trata-se de uma escola de classe média baixa, e serão enfocadas as classes de 3a., 5a. e 8a. série. (Relatório 15).

Não nos restringiremos aqui à disciplina Língua Portuguesa, porque o binômio leitura/escrita permeia quase todas as atividades escolares.

A classe de 3a. série é considerada fraca e problemática pela escola e abriga alunos dos 9 aos 15 anos. De acordo com o pesquisador, estes são lentos, dispersivos e irrequietos, sendo que alguns atendem às solicitações do professor e outros, não. São crianças e adolescentes rejeitados pelos demais professores da escola. A nosso ver, trata-se de um caso típico de "privação cultural", conforme caracteriza Feuerstein, pois, como os pais trabalham longe, as crianças ficam sozinhas em casa.

Nota-se, ainda, pelas observações, que o professor se esforça, trabalhando o lado afetivo dos alunos e empenhando-se em atendê-los individualmente, características essas que não constituem regras nas escolas públicas.

No entanto, apesar de se tratar de uma classe "fraca e problemática", o Plano Anual da série não apresenta qualquer diferenciação em seus objetivos ou estratégias e percebe-se que a sua elaboração deu-se em conjunto pelos 7 professores atuantes na série. Já se nota aqui que a característica de nº 7 da E. A .M. - **Individualização e Diferenciação Psicológica** - não é atendida.

Com relação aos objetivos de Língua Portuguesa, tem-se a impressão de que foram copiados de algum livro didático pois se estruturam da seguinte forma:

"O objetivo geral de Língua Portuguesa, fundamental, nada mais é que proporcionar ao aluno o desenvolvimento das capacidades de observação, reflexão, discriminação, julgamento, decisão, criação, comunicação e cooperação". Seguem-se observações sobre a necessidade de serem propiciadas, aos alunos, experiências variadas.

No entanto, os dados colhidos revelam procedimentos de ensino que, provavelmente, não conduzirão à concretização de tais objetivos.

Já os objetivos específicos organizam-se em torno de questões metalingüísticas, tais como, formação de adjetivos, classificação de substantivos, identificação de dígrafos etc. Com relação à leitura, estabelece-se como objetivo "ler, com entonação e ritmo adequados, os textos propostos" e não se esclarece por quais vias os alunos conseguirão, ainda de acordo com o planejamento, "produzir textos, utilizando-se de senso crítico e riqueza de vocabulário".

A preocupação com o "desenvolvimento de uma forma pessoal de expressão" consta como objetivo de Educação Artística e não de Língua Portuguesa. Naquela área, pretende-se que o aluno "adquirir linguagem própria, desenhando, pintando e construindo". Perguntamos: por que não também (ou melhor, principalmente) escrevendo?

Esta não é uma preocupação das aulas de Língua Portuguesa. Pelas anotações do pesquisador, as atividades desenvolvidas, durante as aulas observadas, giraram em torno de **Leitura, Cópia e Exercícios**, que, aliás, são três constantes do trabalho escolar, principalmente no campo de Língua Portuguesa.

Com relação às atividades de Leitura, transcrevemos a seguir um texto que foi copiado pelos alunos e foi objeto de uma "interpretação". Como se trata de um caso típico de "leitura escolar", analisaremos com maiores detalhes. (67)

relatando... nasceu... tipo
relatando... nasceu... tipo
relatando... nasceu... tipo

12
05 O Tamandua, o formigueiro e o mago que da
moez efi amargo

Em uma vez um mago que vivia numa
colina. Sabia transformar milho em pipoca,
aveia em flocos, pensamentos em realidade.
Sabia, também, de tudo fazer latão.
O mago da colina era amigo das formigas
tudo vez, no fim de tudo, tinha conhecido um deus
deus, o mesmo que sempre amagava as amargos,
as formigas.
Deus falou?
Nunca o Tamandua, não podia deixar as for-
magos que Tamandua, não queria.
O Tamandua na chegar e nada e Tamandua
as formigas.
O formigueiro era grande, tem no mundo
existem os magos. O Tamandua no certo não ver
e com as turmas as formigas.
O mago tinha que realizar o grande mago do
as vido fazer as formigas de representar do
formigueiro.
E fiz
Tamandua e Tamandua chegou, via a formigueiro
e formigueiro
Mas depois, muito que o formigueiro até o mago.
formigueiro e formigueiro que até o Tamandua.
O mago estava feliz! Depois não mais Tamandua
mas aquecidos em alguns Tamandua.

Interpretando o texto

Onde vivia o mago?

Ele morava numa caverna.

Escreva as frases do texto que indicam o que o mago sabia fazer.

Sabia transformar pedras em pipoca, acastore em farinha, pensamento em realidade, sabia, também, de como fazer balança.

Escreva o parágrafo completo com as informações que estão de acordo com o texto.

O tamanduá imaginava as formigas porque:

Não gostava de ir a pé, gostava de comer a formiga.

Onde ficava a formiga?

As formigas viviam em montes, bem no meio do mato do mago.

O que quer dizer décimo parágrafo do texto?

Quando o tamanduá chegou, viu as formigas e ficou satisfeito.

O que o tamanduá ficou desapontado e foi embora para outras bandas?

Depois, viu que as formigas estavam desaparecendo e foi embora para outras bandas.

O que quer dizer o mago escondeu as formigas do tamanduá?

O mago teria que revelar a grande magia de sua vida: fazer as formigas desaparecerem de repente.

Questões de interpretação: 1) Onde vivia o mago? 2) Escreva as frases do texto que indicam o que o mago sabia fazer. 3) Copie as frases e complete com informações que estão de acordo com o texto. 4) Onde ficava a formiga? 5) O que quer dizer o décimo parágrafo do texto? 6) Por que o tamanduá ficou desapontado e foi embora para outras bandas? 7) De que maneira o mago escondeu as formigas do tamanduá?

Como se pode notar, as questões de "interpretação" seguem a ordem da mensagem do texto, demandando apenas respostas de caráter unívoco, na sua maioria, que denotam um nível **linear** de leitura. Não se trabalha a **compreensão inferencial**, quando se exige uma leitura nas "entrelinhas", nem um julgamento ou apreciação pessoal sobre o texto.

A leitura não é vista como uma atividade cognitiva (Kleiman, 1989), onde se desenvolvam percepção, processamento, inferência, dedução.

Não é abordada, sobretudo, como forma de **interlocução**, o que é muito importante para um enfoque individualizante: assim como o autor deve-se colocar com bastante nitidez, o **leitor também precisa tomar posição diante do texto**, fazendo a sua leitura crítica. Não é, no entanto, o que ocorre na escola. Dá-se aí a leitura única: a do professor, ou pior - a do Livro Didático.

Van Dijk (1983) denuncia que, por convenção social, alguns leitores têm mais experiência, autoridade e status que outros: tais "profissionais" estabelecem o valor do discurso, e cita os críticos literários, escritores, editores e os professores. Estes, conforme o autor, chegam até mesmo a estabelecer as "interpretações válidas do discurso literário".

O professor da classe comenta, ainda, com o pesquisador que, na área de Matemática, era preciso "partir da vida" e "ensinar para a vida". Colocamos mais uma questão: Por que será que, no ensino de Língua Materna, não se adota o mesmo pressuposto?

Focalizando-se a 5a. série, observa-se a repetição do mesmo esquema: adoção de Livro Didático, leitura, cópia, resolução de exercícios, com maior presença nas aulas de Português.

As situações de aprendizagem não são apresentadas de forma **interessante e relevante** para o sujeito (Mediação do Significado). E o professor tampouco estimula as atividades sob formas novas, usando diferentes metodologias (Mediação da mudança: busca da novidade e da complexidade).

Nesta série, encontramos um tipo de dado bastante revelador: os alunos são considerados indisciplinados em aulas de Português, História e Geografia, cujos professores adotam livro didático. **Os mesmos alunos são disciplinados** nas aulas de Matemática, Educação Artística e Ciências, onde **não** há adoção de L.D. por parte do professor. É importante, ainda, acrescentar que, em Ciências, os estudantes (cf. palavras do pesquisador) "prestam atenção às explicações da professora, através de esquemas montados na lousa, juntamente com a classe".

Constata-se aí a importância do material instrucional (os alunos são disciplinados em aulas em que não se adota livro didático). Quanto às aulas de Ciências, professor e alunos pensam juntos e trabalham o objeto do conhecimento, atendendo aos requisitos da "Conduta Compartilhada".

Na classe em questão, a professora de Português tem o hábito de ditar exercícios, o que dificulta a compreensão dos alunos e gera indisciplina. Para a realização de uma prova, essa professora marcou as páginas do L.D. que entrariam, o assunto delimitado

continha somente questões gramaticais. O Relatório anexa uma cópia dessa prova e aí observamos questões em nível frasal, atômicas, sendo que o próprio ditado, efetuado durante a avaliação, é constituído por palavras avulsas. (Novamente a falta de "Mediação do Significado").

Após considerações sobre algumas disciplinas, o relatório passa a enfocar atividades da 8a. série.

Chamou-nos a atenção, nesta classe, a postura da professora de Português: há indícios de que esta deseja mudar o rumo das atividades, bem como o teor da interação: conforme declarações ao pesquisador, adota um L.D. para textos, porém a Gramática é estudada a partir de vários livros. Utiliza, também, peças de teatro e promove a leitura de artigos de jornal.

Tem-se a esperança de que a atitude dos alunos também será diferente; no entanto, isso não ocorre: o pesquisador revela que, durante as aulas a que assistiu, a professora, após a leitura de textos de jornal, tenta questionar os alunos, porém, em grande parte das vezes, estes "mantêm-se calados" e "têm medo de se expor", sendo que a abertura para leitura e participação não se dá espontaneamente.

O pesquisador levanta a hipótese de que os alunos sejam inseguros ou inibidos ou de que, talvez, a professora exerça, sobre eles, grande autoridade. A nosso ver, essa atitude dos alunos revela uma outra face do problema: como não foram acostumados com um processo de interlocução durante todo o 1º grau, como vimos acima, **não são capazes de se posicionar intelectualmente, e de marcar a sua individualidade** em um texto produzido oralmente. Falta-lhes o "Sentimento de Competência", para que se sintam capazes de funcionar de maneira independente e bem sucedida. (Característica nº 4).

Estão agindo coerentemente dentro do esquema da microcultura escolar: domínio (quase monopólio) do discurso pelo professor, baixa mediação do adulto, silêncio coletivo considerado como virtude, onde se concebe educação como mera reprodução de conhecimentos e não como uma verdadeira construção.

Esse fato traz-nos à mente duas sábias declarações de Vygotsky (1989): A primeira: *"A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo: o pensamento nasce através das palavras"* e a segunda: *"O pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir"*. (Grifos nossos)

Uma escola que não abre espaço para a voz do aluno tem como resposta apenas o silêncio.

Encontramos um outro exemplo de silenciamento de vozes no Relatório 4, onde a

relação professor/alunos se faz de maneira muito autoritária (classe de 3ª série).

Conforme a pesquisadora, a professora dirige-se aos alunos, empregando o tratamento "o senhor", "a senhora" ou "dona". Além disso, acentua no tom autoritário ao dar ordens, durante a correção das tarefas.

Existe um clima de tensão e constrangimento por parte das crianças que têm dificuldade: recebem advertência da professora e desaprovação dos colegas quando erram. Às vezes, a distração do aluno é punida com uma admoestação do tipo "eu fiz para pegá-lo".

As respostas dadas pelas crianças correspondem a uma solicitação externa, não emanam do próprio estudante. A pesquisadora assinala, ainda, que não houve momentos em que este levantasse alguma curiosidade sua. As dúvidas ficavam limitadas à organização do caderno, esclarecimentos sobre cópias da lousa, enfim, circunscritas às ordens dadas pela professora.

Conclui-se, portanto, que praticamente o conhecimento não é mediado. Não se estabelece uma reciprocidade na interação, não há "Mediação de sentimento de competência", nem "Mediação do conhecimento da modificabilidade" (Características 1, 4 e 10).

Um dos princípios da teoria de Feuerstein é o de "aplaudir o êxito da criança e minimizar o seu fracasso". A professora age de forma contrária: expõe a criança com dificuldades de aprendizagem a situações constrangedoras.

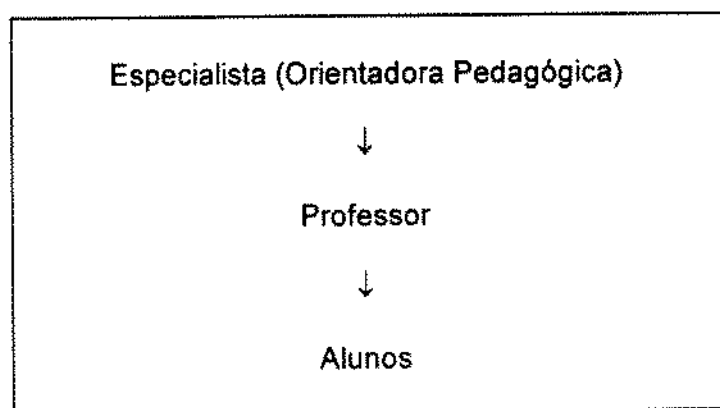
Baseados no conceito de ZDP de Vygotsky, Bruner e Wood criaram o conceito de "armação" (scaffolding), que se tornou usual como designação do apoio à interação, freqüentemente sob a forma de diálogo adulto-criança, onde se faz uma retirada gradual do controle e do apoio do adulto, em função do domínio gradativo das crianças sobre uma tarefa dada. (Diaz et alii, 1996).

Esse procedimento não aparece nas interações da classe em questão, o que evitaria frustrações desnecessárias e encorajaria o funcionamento independente dos educandos.

É de se notar que não se abre espaço para a **individualização** do aluno e nem mesmo do docente, já que, de acordo com a pesquisadora, o planejamento é copiado do livro didático e a professora procura segui-lo à risca. Nota, ainda, que todo trabalho improvisado ou novo, que fuja ao que está prescrito no planejamento, mesmo que apresente resultados satisfatórios ao professor e ao aluno, **não é bem aceito** pela orientadora pedagógica responsável pela série.

Nesse clima, situações propícias para a produção de textos criativos não chegam a concretizar-se por inabilidade da professora ou receio de fugir ao planejamento pré-estabelecido.

Como se pode inferir, a interação de tipo autoritário faz parte da estrutura escolar e apresenta a seguinte configuração.



Desenha-se, portanto, em uma via de mão única.

Outro tipo de interação, onde as vozes não se encontram, pelo contrário se chocam é o que transcrevemos abaixo (Rel. 14), ocorrido em uma classe de 8ª série:

A professora declara que, atendendo a reclamações da classe, daria o conteúdo que iria desenvolver durante o ano e começa a ditar o "Planejamento".

Durante o ditado dos itens da matéria a ser desenvolvida, os alunos, em turnos paralelos à fala da professora, fazem uma espécie de paródia do conteúdo que está sendo elencado.

P.- *Advérbios*

Significação das palavras

Sinônimos

Antônimos

Homônimos

Al.- *Hormônio? É aula de Ciências?*

P.- *Análise Sintática:*

Frase. Oração.

Al.- *Pai Nosso que estai (sic) no céu.*

P.- *Termos acessórios:*

Adjunto Adnominal

Al.- *Abdominal?*

P.- *Aposto*

Al.- *Oposto?*

P.- *Período Composto*

Al.- *Peru com porco?*

(O professor elenca todos os tipos de orações, depois, as figuras de linguagem e começa a enumerar as figuras de construção)

P.- *Onomatopéia*

Al.- *Centopéia?*

Enquanto isso, dá-se uma indisciplina geral.

Ouve-se o comentário de um aluno:

Al.- *Essa professora é mor folgada!*

A aula prossegue, com a professora colocando definições e exemplos gramaticais na lousa:

P.- *Advérbio de modo (bem) - ex.: Paulo jogou bem.*

Al.- *Já vi isso na 5ª .. na 6ª .. na 7ª e agora também?*

Na aula seguinte, a professora continua com as locuções adverbiais, de forma "atabalhoadada" (segundo a pesquisadora):

P.- *Às cegas, às claras, a pé, às escondidas, por atacado, de fome ... O mendigo morreu de fome, e ajunta: Se eu cair, quebro a perna e vocês ficam livres de mim.*

A classe - *Quebra! Quebra!*

Uma aluna: *A esperança é a última que morre!*

E a professora continua: *Sublinhe e classifique os advérbios ...*

Além de tratar-se de um conteúdo inteiramente centrado na Gramática, a professora faz um rol de itens a serem ensinados, não explicando o objetivo do estudo de tais itens. Isso não forma **sentido algum** para os estudantes que passam a reagir de

maneira agressiva.

Não se cria espaço para a intersubjetividade e a atitude dos alunos torna-se em rejeição à matéria e à professora. Não há um entrelaçamento de vozes: há um choque, delineando uma interação do tipo:

Prof. → | | ← Al.

Em suma, nesses contextos acima enfocados, não se produz uma "Experiência de Aprendizagem Mediada" e não se aposta no potencial de aprendizagem do educando.

Esse enfoque de Língua Portuguesa é bastante revelador de como é o tratamento dado à linguagem na escola. Na próxima seção, tentaremos esboçar um quadro geral das características mais marcantes do trabalho realizado nessa área, através das várias escolas pesquisadas.

4.3. Como são as aulas de Língua Portuguesa

Ao contrário de outros componentes curriculares, é bastante comum (neste corpus), nas aulas de Língua Portuguesa, a adoção de livro didático, que constitui o verdadeiro orientador da aprendizagem. O conteúdo enfoca, geralmente, questões gramaticais e, quanto aos textos estudados, muitos são desvinculados da realidade da criança.

Há poucas ocorrências de um trabalho verdadeiro com a produção de textos. Quando existe, adotam-se temas impostos que, freqüentemente, não motivam os alunos.

É interessante notar que, à altura da 3a. série, não encontramos mais, por parte do professor, o discurso sobre um trabalho na linha do Construtivismo, que deve ter sido abandonado, conforme já indicamos no capítulo 1. A única ocorrência desse discurso deu-se na escola particular, onde a professora declara que *"gostaria de trabalhar de outra forma, de acordo com o método construtivista, mas sente-se insegura"*. Ajunta, também, que encontra dificuldades em trabalhar com Língua Portuguesa, sem seguir o método tradicional de se ensinar gramática.

Dessa forma, as atividades se concentram em torno da Leitura, Cópia, Ditado, Questões Gramaticais e Exercícios.

Com relação ao trabalho com o texto, encontramos alguns depoimentos que nos

dão pistas do tratamento que recebe na escola:

- Em uma classe de 3a. série, todos os alunos lêem ao mesmo tempo um texto do L.D, o que foi caracterizado pela professora como "Leitura Automática".
- Em outra classe, o professor pede que os alunos corrijam um texto de aluno, transcrito no L.D, em vez de usar uma produção de um aluno da própria classe. (R. 11)
- A professora declara que não corrige redações porque não tem tempo e acrescenta que não transcreve na lousa porque "os alunos ficam agitados". (R2)
- Em uma classe de curso supletivo, a professora pede aos alunos que, em grupo, escrevam textos narrativos, descritivos ou dissertativos, usando termos que ilustrem o processo de formação de palavras, ou então onomatopéias e siglas, declarando que "a modalidade do texto não é importante", porque o objetivo não é a redação propriamente dita, mas sim o processo de formação de palavras. (R.5)
- Em outra 3a.série, não se realiza nenhum trabalho de produção de texto porque a professora considera os alunos "imatuross" para fazê-lo.

Por outro lado, encontramos, também, um caso em que a redação é dada como castigo por indisciplina. Com essa mesma finalidade, aparecem o ditado e os exercícios. Quanto ao primeiro, há o seguinte registro de uma fala de aluno, após a proposta dessa atividade pela professora: "Ah! Já cansei .. chega de ditado!" Este é usado, igualmente, como meio de treinos ortográficos ou de "dar o ponto" para os alunos, que, muitas vezes, não percebem o sentido das palavras no texto, como no exemplo a seguir: a professora "dita um ponto" sobre o tema "Níveis de Linguagem" e a aluna grafa "se eu uso" em lugar de "seu uso".

Com relação às frases dos exercícios, apresentam uma feição cartilhesca, como as seguintes, tiradas de um exercício dado como castigo:

Colocar no feminino:

O filho do rei é o príncipe.

O bode e o carneiro são do papai.

Outro caso de desvio de sua finalidade aparece com o uso de treino ortográfico que é proposto à classe, segundo palavras do professor, "para acalmar os alunos".

Quanto à avaliação, organiza-se, também, em torno de frases e, de um modo geral, não apresenta um texto a ser explorado, com algumas exceções, como, por exemplo, em uma escola do Programa de Interdisciplinaridade. Além disso, são raros os casos de trabalho com a estrutura textual, como veremos mais adiante.

Percebe-se, pelos contextos acima reproduzidos, que as características da EAM

continuam não sendo atendidas:

- não há esforços intencionais do mediador em implicar o sujeito na experiência de aprendizagem. Este, por sua vez, não corresponde ao mediador; (característica 1)
- não se faz aplicação do conteúdo de ensino a outras áreas de estudo, ou à vida real (característica 2);
- as atividades não são relevantes para o aprendiz (característica 3);
- não há mediação de sentimento de competência (característica 4);
- não se faz regulação da conduta (característica 5);
- não há conduta compartilhada com o professor (característica 6);
- não se incentiva o funcionamento independente (característica 7);
- não há aplicação de processos superiores de pensamento que vão além das respostas imediatas (característica 8);
- não existe empenho para promover a mudança ou buscar o novo (característica 9);
- não se torna o educando consciente de que ele é capaz de gerar informação (característica 10);

Pelo que pudemos constatar acima, o trabalho escolar atua sobretudo sobre níveis de desenvolvimento **real**, avaliando ciclos já completados. Não atua (ou atua raramente) sobre a zona de desenvolvimento proximal, via linguagem, e dá ênfase ao produto e não ao processo. Da mesma forma, não há indícios de que investiga quais estratégias o educando utiliza para aprender. No caso relatado sobre a produção textual, quando os alunos não escrevem porque "estão imaturos", nota-se, ainda, como se faz presente o conceito de "maturação". No enfoque vygotskiano, a escola poderia realizar um trabalho, partindo do nível assistido, até o educando atingir um nível independente de produção, uma vez que o estudo deve ser direcionado para aquilo que o aluno **não** sabe.

Nesse contexto, o fenômeno da individuação (e do estilo) quase não encontra locais para se manifestar de forma mais acentuada.

Com relação a estudos sobre o estilo, este aparece de modo intencional apenas nas 8as. séries, onde se faz uma listagem das Figuras de Linguagem, através de sua conceituação, seguido de exercícios de reconhecimento. A mesma professora que apresentou proposta de empregar em "textos", termos que evidenciem o processo de formação das palavras, limita-se a fazer um rol das figuras de linguagem e não sugere quaisquer atividades de seu emprego sob uma forma textual, onde se faria presente a

intencionalidade do locutor.

Subjaz ao tratamento dado ao estilo, pela escola, o conceito de forma independente do sentido, que é recusado por Possenti, como já vimos. As raras abordagens do texto poético revelam esse fato.

Até mesmo a questão dos **Níveis de Fala** - importantíssima para a noção de estilo que aqui adotamos - é abordada somente em uma classe e de maneira teórica e não em textos escritos ou orais que ilustrem a variação de forma adequada.

Sobre esta mesma questão, é interessante trazer aqui a ocorrência de um episódio de fala registrado em um dos relatórios: um aluno usa a expressão "nós fica" e é imediatamente corrigido pelo professor, de maneira altamente preconceituosa. Após essa "correção", a criança volta ao seu lugar e repete aos colegas "nós fica", "nós fica" várias vezes, reagindo ao tratamento estigmatizado que o professor dera a sua fala. E perde-se uma oportunidade de proceder à análise da fala, sem enfatizar o traço estigmatizado do discurso do aluno.

Erickson (1987), em um texto em que enfoca o ambiente cultural escolar, classifica esse tipo de reação do aluno como "padrões de resistência", observando essa ocorrência na escola americana. E cita uma pesquisa que constatou que, quando esses traços são estigmatizados, existe a tendência de o estilo do aluno afastar-se mais do dialeto padrão do professor. (O que não ocorre quando não há estigmatização). Alerta, ainda, que essa característica revela um conflito na relação professor / aluno, quando "a confiança mútua é sacrificada" e, como consequência, "com o passar do tempo, os alunos tornam-se crescentemente alienados da escola".

Outro fato, para o qual gostaríamos de chamar a atenção, é o da realização de trabalhos que propiciam a individuação - efetuados fora da área de Língua Portuguesa. Citaremos alguns exemplos:

Em uma aula de OSPB, os alunos são solicitados a refletir sobre o problema do menor abandonado e a contar casos por eles vivenciados. (R.11)

Na mesma disciplina, em outra escola, ao contrário do que acontece em Língua Portuguesa, o professor utiliza textos diversificados para provocar a reflexão sobre os temas abordados (R.8).

Em outro estabelecimento (que focalizaremos de maneira especial mais adiante), durante as aulas de Geografia, os alunos elaboram um livro que narra a história da região. (R. 10). Em OSPB, entrevistam moradores antigos e, em Educação Artística, trabalham com histórias em quadrinhos.

Aliás esta última disciplina - Educação Artística - é a única que declara de maneira explícita em seus planejamentos, em várias escolas, o objetivo de "desenvolver uma forma pessoal de expressão".

Finalmente encontramos no componente curricular - História - a proposta para que os alunos escrevam um relato de sua vida, encabeçada pela seguinte motivação: *"Você é um escritor ... deixe a inspiração correr ... Você inventa a história ..."*

Como se vê, em vários casos, a disciplina Língua Portuguesa - **amarrada a questões metalingüísticas** - está perdendo, para outros componentes, um espaço importantíssimo de constituição da individualidade do educando.

Veremos a seguir como os mediadores culturais podem favorecer ou não a constituição do sujeito.

4.4. Dois modelos de mediação cultural

A comunidade escolar proporciona mediadores culturais e a escolha do tipo de mediador pode trazer conseqüências para o desenvolvimento do pensamento da criança.

Notamos, na pesquisa, alguns sinais de abertura da proposta pedagógica, sobretudo nas escolas do Programa de Interdisciplinaridade, ao lado de outras, que conservam um modelo mais tradicional. Para uma melhor contextualização, compararemos os procedimentos de uma escola da Prefeitura que não faz parte desse Programa com outras que o adotaram.

Veremos que, quando os professores encontram condições de reflexão e, ao mesmo tempo, são bem assessorados, conseguem sair do esquema de um **saber pronto** e começam a estabelecer a interlocução com os alunos, com evidentes conseqüências sobre a formação da individualidade destes.

Examinaremos, em primeiro lugar, a escola que não participou do Projeto de Interdisciplinaridade. Enfocaremos os procedimentos não somente na disciplina Língua Portuguesa, mas também em outras, porque, como vimos acima, o espaço para o indivíduo abre-se, com freqüência, fora dessa área; e pensamos, além disso, que todos os componentes curriculares devem contribuir no sentido de trabalhar contra a massificação.

Retiramos do Rel. 11, que enfoca essa escola, apenas os fatos mais marcantes:

Na classe de 3a. série, os alunos realizam uma leitura de um texto do L.D. todos em conjunto, que, conforme apontamos acima, trata-se da "Leitura Automática".

Nas aulas de Educação Física, as crianças quase não dispõem de material: os

meninos têm apenas uma bola pequena e jogam futebol de salão; as meninas jogam automaticamente bolas contra a parede - "cansam, param, retomam" e o professor pouco intervém. Se lembrarmos o que Vygotsky e Luria pregam sobre o papel do brinquedo e dos jogos¹⁹, de uma forma geral, veremos que tal monotonia pode gerar problemas para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Nas aulas de Português, aparecem comentários sobre as redações do tipo *"atrapalhado assim ninguém entende"*. Quando há a falta da professora titular, a substituta não sabe como proceder. Surge a indisciplina e esta, como castigo, dá à classe uma enorme bateria de exercícios. O mesmo acontece durante a aula de Matemática.

Nesse intervalo, parte da classe retira-se para um treino da quadrilha. A professora distribui folhas de papel e pede que os alunos escrevam histórias. Estes apreciam a proposta e começam a escrever sobre temas como *"A Barata e a Aranha"*, *"O Policial sem Futuro"*. Nota-se que as atividades significativas conseguem envolver as crianças, porém dá-se uma nova interrupção no ritmo da aula e eles não chegam a concluir os seus textos.

Focalizando a 5a. série, constata-se aí a adoção do L.D. em Português. A professora dessa disciplina tenta utilizar um sistema de auto-avaliação, mas os alunos se classificam, na grande maioria, na faixa do S - equivalente a Satisfatório-, **assumindo a mediocridade geral**. Dá-se, nesta série, a atividade de correção de um texto de aluno reproduzido no L.D., a que já fizemos alusão.

Nas aulas de Educação Artística, esboça-se uma proposta de desenho de Expressões Fisionômicas. Enquanto a professora desenha na lousa, faz as seguintes declarações: *"aprende-se a desenhar, desenhando ... É como a escrita"*, *"É fácil desenhar o pedagógico, o artístico já nasce com você"*, dando a entender que não existe nenhuma mediação do professor que possa promover o desenvolvimento artístico do aluno, não acreditando, portanto, na modificabilidade do educando.

Durante as aulas de História, o professor indica páginas do L.D. que os alunos devem estudar.

À altura da 8a. série, os processos são semelhantes:

Nas aulas de Geografia, os alunos expõem oralmente textos copiados e o professor os interrompe, freqüentemente, criticando-os porque não sabem resumir.

A esse respeito, é preciso notar que a tarefa de resumir envolve procedimentos cognitivos e metacognitivos que não são trabalhados intencionalmente neste contexto. Van

¹⁹ Enfocaremos esse aspecto no próximo capítulo.

Dijk e Kintsch (1973) postulam que a capacidade de resumir textos é considerada como manifestação do processo de compreensão. É preciso, para isso, avaliar a estrutura global do texto e trabalhar com regras (de apagamento, de generalização, de seleção), até chegar à "invenção" onde se elabora uma síntese do significado do texto com as próprias palavras. É impossível ao aluno dominar essa técnica, sem a mediação do professor. Este prefere, no entanto, assumir o monopólio da fala e ministrar aulas expositivas.

Durante uma aula de Português, o professor propõe uma atividade que denominou "Leitura e Interpretação de Texto". E coloca na lousa o seguinte exercício:

"1 - Elaborar 10 questões sobre o texto. Deixar espaço para resposta, trocar caderno para responder as perguntas do outro.

2 - Elaborar 10 questões de gramática sobre o texto".

E dá um exemplo: *Nevava em Dublin*

O predicado é verbal, nominal ou verbo - nominal.

Reproduzimos, a seguir, de um modo geral, o episódio de interação que aconteceu nessa aula, porque achamos que é representativo de uma situação escolar, onde se configura uma "ruptura discursiva".²⁰

Trata-se de um texto de Marcelo Rubens Paiva, que é lido pelo professor. Após a leitura, dá-se o seguinte movimento discursivo:

Um aluno reclama: *Não entendi.*

Prof.: *Gostaram do texto?*

A classe: *Não!* (Cf. o pesquisador, é a reação geral, acompanhada de um tumultuado zunzum de desagrado)

Prof.: *Mudem o final da história.*

Al.: *Em duas linhas, pode?*

Prof.: *Pode.*

Al.: *Prof. É difícil!*

Prof.: *Não é difícil, não!*

Al.: *É uma história muito sem graça!*

Obs. do pesq.: Acalmam-se e começam alguns a trabalhar.

²⁰ Termo usado por Wertsch e Smolka (1995), onde os autores analisam interações em contextos escolares.

Deduz-se, a seguir, que os alunos desvinculam-se inteiramente da proposta da aula, pois "passam entre eles um bilhete de teor pornográfico que é lido por todos e que provoca os seguintes comentários":

Al.: Vou dar para o professor ler! diz uma aluna brincando.

Al.: Deixa eu dar pro Bombril ler.

Al.: É uma gracinha, não é? Vou colar na minha agenda.

O professor não vê (ou finge que não vê) (de acordo com o pesquisador) e seguem-se falas paralelas:

Al.: O que você gosta de curtir?

Al.: Curto Rock.

Al.: Você viu a reportagem que passou na TV?

Al.: Para mim entender tenho que pegar a letra.

Al.: Eu? Eu respeito uma dama.

Al.: Baby, I love você, Vanderley!

O professor passeia pela classe e as falas continuam.

Al.: Quem sabe se já peguei cólera, né?

Al.: Estava um barato aquele filme, se não tivesse aula de História dava até para cabular.

Al.: Vanderley você está um gatinho hoje, viu?

Al.: Que horas são, gatinho?

Seguem-se expressões do filme "O Exterminador do Futuro".

Chega o final da aula e o professor lê alguma coisa em alguns cadernos. O pesquisador pergunta-lhe se encontrou algum final interessante para a história, nos cadernos dos alunos. Aquele responde negativamente e "a aula termina sem nada acontecer", reproduzindo as palavras do relatório.

Esse episódio de interação nos leva a algumas reflexões sobre o contexto escolar:

Com exceção da questão sobre gramática, a 1ª parte da proposta do professor não deixa de ser interessante: o fato de os alunos levantarem perguntas sobre o texto revelaria os itens que são relevantes para eles durante a leitura, ao contrário do que se dá quando são dirigidos pelo livro didático. No entanto, como não estão acostumados a esse

tipo de procedimento independente, não são capazes de realizá-lo. O que resta, então, ao professor fazer diante dessa situação? Teria de fomentar a participação, estimular a troca, isto é, **mediar a atividade**.

De acordo com Feuerstein, quando os alunos acham-se em uma situação de dificuldade, como no caso em questão, o correto é verbalizá-la e levantar, juntamente com o professor, estratégias passíveis de serem empregadas.

A reação dos alunos é também refratária ao texto escolhido. Novamente o professor poderia pedir que explicitassem por que não gostaram e aproveitar a ocasião para se inteirar da preferência dos estudantes em matéria de leitura.

Poderia, também, ter tentado relacionar o texto com conhecimentos prévios dos jovens, e, então, formular novas questões, a partir das reações destes. Usaria, para isso, o procedimento do "scaffolding" (que já mencionamos), isto é, ir apoiando os alunos até que conseguissem realizar a tarefa de maneira independente. Estaria, assim, ajudando os alunos a desenvolverem o pensamento reflexivo e estabelecerem conexões.

De acordo com Noller (1982), o professor criativo cria um clima de confiança em sala de aula, encoraja os alunos e, ao mesmo tempo, tem flexibilidade, o que lhe faculta procurar perspectivas diferentes para olhar o problema (apud Wechsler, 1993).

Logo de início, a proposta tornar-se-ia mais fácil se, em vez de passar diretamente às questões, o professor armasse o quadro tópico, de modo a funcionar como um "framing" (Marcuschi, 1986), que indicaria o panorama em que se desenvolveria o assunto da aula.

Mas, como o professor não mantém a "Regulação de conduta", ele, praticamente, abandona a proposta, em vez de tentar mediá-la.

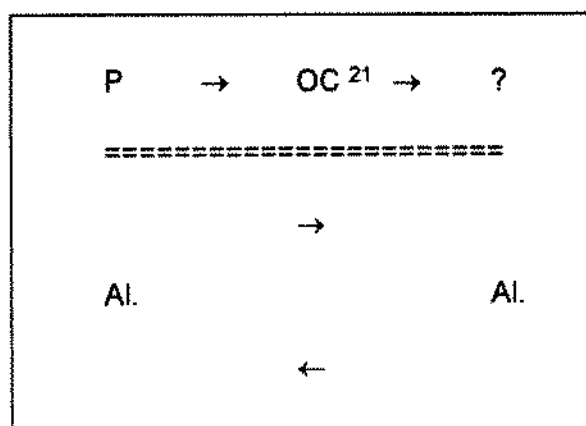
Dá-se, então, como que um **"rompimento do tecido discursivo"** (Wertsch e Smolka, op. cit.), as vozes não entram mais em contato e delinea-se uma interação entre os alunos, em que o objeto do conhecimento é deixado de lado e focalizam-se assuntos da Mídia ou pessoais.

É curioso que esse fenômeno é típico do contexto escolar de enfoque mais tradicional. Esse tipo de interação (ou de falta de interação) foi encontrado, por nós, várias vezes nos relatórios do corpus em questão: a enunciação do professor perde o contato com a dos alunos, e estes, de modo paralelo, articulam uma rica troca de falas. Não há ênfase, portanto, na função dialógica da linguagem, não se dá uma interanimação de vozes, como postula Bakhtin (1995).

Achamos muito ilustrativo esse fenômeno do rompimento do tecido discursivo porque denuncia, a nosso ver, um rompimento, também, da articulação dos planos da **vida**

na escola e da escola da vida, com todas as suas conseqüências desastrosas.

Esse tipo de interação teria, no nosso ponto de vista, a seguinte estrutura:



Complementando a análise do desempenho dessa 8ª série, julgamos interessante notar que a atitude dos estudantes muda inteiramente em duas disciplinas: durante as aulas de OSPB, que já enfocamos, onde se dá o debate sobre a "Questão do Menor", a partir da leitura de artigos de jornal e dos relatos pessoais dos alunos; e durante aulas de Ciências, onde se faz a exibição de um filme sobre o problema do Cólera, que desperta o seu interesse.

Pode-se, portanto, inferir, já aqui, a partir dos exemplos dados, a importância dos **mediadores culturais** que estão mais próximos da vivência dos alunos e que são, portanto, mais motivadores.

Examinaremos, agora, alguns textos que são produto de uma escola com as características acima descritas, que não dá voz ao aluno e cujas atividades se desenrolam sob um clima de monotonia geral.

*São Paulo, 5 de maio de 1992
marcelo 1º de Souza.*

(68)

O Pácio no geológico

Era um vez, um dia de domingo, no geológico. E estas pessoas é a Adriana e Carolina e Marcelo, e Letícia, e de menino Kleber e Renato e André e só.

Falar a Adriana:

Vamos para o geológico falar a Carolina. Vamos porque não, e todo foram para o geológico.

(1) Kleber falou:

— Alô a girafa é ela é muito grande ehar os outros bicho. É falou a Carolina vamos embora já tá ficando tarde vamos!

E todas ficaram felizes para sempre

Observando a produção do aluno (68) ("Paceio no Zoológico"), constatamos que a criança relata um fato mas não tem ainda o decentramento suficiente para recriar o acontecimento e inventar uma história que, pela exploração do inesperado, consiga interessar o leitor.

Percebe-se que a escola não realizou um trabalho com os elementos da narrativa, tais como tempo, espaço, personagens. A estrutura temporal é inadequada e o espaço e as personagens não são caracterizados. Revela, também, a ausência de um trabalho com as categorias textuais, já que a criança não é capaz de elaborar uma situação de complicação e de desenlace. (O que já constituiria um trabalho cognitivo e metacognitivo)

Sabemos que os recursos para marcar o discurso direto e indireto na escrita apresentam dificuldades para essa faixa etária, mas, com relação ao léxico, já se supõe uma maior amplitude, a esta altura do curso escolar. A criança não tem capacidade de explorar itens lexicais que impliquem diferentes perspectivas do acontecimento narrado. O adjetivo, por exemplo, revelador de subjetividade, como vimos, está praticamente ausente do texto, havendo uma única ocorrência: o adjetivo grande, grafado "grende".

Percebe-se que a estrutura textual do aluno é de **encaixe** em uma fórmula retirada de livros de histórias, iniciada por "era uma vez" e terminada por "e todos ficaram felizes para sempre", o que não é adequado para esse tipo de relato.

Deduz-se que a criança escreve para cumprir uma obrigação institucional e não, dentro de uma perspectiva funcional e significativa da linguagem.

Não consegue, portanto, imprimir, com sucesso, a marca de sua autoria.

Os convites para a Festa Junina (69), por sua vez, apresentam uma estrutura bastante estereotipada, empregando um nível de fala quase formal.

Aos pais e amigos,

Dia 6, sábado das 12 horas até
às 21 horas, faremos nossa Festa Junina
Estamos esperando você!
Na Escola "História da Cidade" 525.

Isadora

Aos pais e amigos, —
 Dia 6 de junho sábado
 das 12 as 21 horas faremos
 nossa festa junina na creche.
 II. Da Comediantes
 Contamos com sua presença
 Boa noite.

O professor poderia perfeitamente ter trabalhado, com os alunos, a utilização de variantes regionais, que daria maior força expressiva a esse tipo de comunicação.

Nota-se, aqui também, que os autores estão pouco presentes nas produções.

Como ilustração do trabalho realizado na 5a. série, anexamos a cópia de um texto de um aluno anônimo, transcrito no L.D., para ser corrigido (70)



CORRIGINDO O TEXTO

O texto abaixo foi escrito por um aluno da 5ª série. Ele é um aluno normal, que comete alguns erros típicos de um aluno que frequenta a 5ª série. Portanto, são erros que você também pode cometer.

Ao corrigir este texto, você estará refletindo sobre esses erros, o que ajudará a evitá-los no futuro.

Quem sou eu ...
 Bem em primeiro lugar eu sou
 Domingos, eu me sinto como um
 anjo me espalhando pelo canto da
 casa, eu não para fora, eu fico
 no quarto, no banheiro, na sala
 e na cozinha. Eu não consigo
 ficar sozinho, quando não tem na-
 da para fazer eu me trampo nas
 árvores e fico sentado sobre elas.
 Eu gosto muito de plantar, afinal
 sem elas não poderíamos viver.

Domingos Rodriguez, 11 anos



Reescreva o texto corrigindo o que você julgar necessário. Preste atenção na ortografia, concordância, acentuação, construção das frases, abertura de parágrafos. Os erros mais comuns em qualquer redação ocorrem nas partes da gramática.

Descarta-se um trabalho de reescrita, com alunos reais dessa comunidade, que enfocaria dificuldades encontradas em seus textos. A reelaboração de um texto retirado de uma realidade que não é a da classe, ou sobre o qual existem dúvidas se foi elaborado por uma criança dessa idade, revela bem a concepção de linguagem veiculada nessa escola,

em que a interlocução não está presente. Fiad e Mayrink-Sabinson (1991, p. 55), numa concepção de escrita como trabalho, mostram os processos da gênese do texto "assumindo que a linguagem é construída pela interação entre os sujeitos (...), na modalidade escrita da linguagem, essa construção envolve momentos diferentes, como o de planejamento de um texto, o da própria escrita do texto, o da leitura do texto pelo próprio autor, o das modificações feitas no texto, a partir dessa leitura".

E essas reelaborações vão indicar como os autores vão construindo seus estilos de escrita (cf. Fiad, 1993).

Por outro lado, se fosse objeto de discussão o texto do Livro Didático, precisaria ser discutida a noção de "erro", incorporada pelo seu autor: nitidamente derivada da gramática normativa. De acordo com o enfoque geralmente praticado no contexto escolar, é "erro tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem". (Possenti, 1996, p. 78).

No entanto, o texto da criança não precisa, obrigatoriamente, pertencer a um nível formal de linguagem, uma vez que se trata mais de uma confiança, de uma auto-análise do seu modo de ser, perfeitamente passível de ser veiculado em um padrão menos rígido.

Se a escola adotasse um enfoque de linguagem de um ponto de vista mais descritivo, conforme postula Possenti (op. cit.), essas noções poderiam ser discutidas com o aluno.

Além disso, mais interessante do que "prestar atenção na ortografia, concordância, acentuação etc", seria salientar a perspectiva expressiva do texto, com as **escolhas** que o seu autor faz como, por exemplo, o uso da expressão "*sou como um ar espalhando pelos cantos*", para conseguir o efeito de mostrar a sua intensa atividade. Ou, ainda, focalizando o texto como um todo, tem-se uma impressão de incompletude. Mostrar, então, aos alunos, a importância de um fechamento na estrutura textual.

Já na 8a. série, deu-se um caso típico de **recusa do ato da escrita**, conforme enfocamos na introdução deste trabalho, quando os alunos não vêem nenhum sentido naquilo que lhes é proposto e negam-se a concretizar a tarefa, segundo denúncia de psicopedagogos e também de E. Franchi (1985), para quem o declínio da espontaneidade e criatividade verbais pode ser causado pelo modelo de ensino adotado.

Enfim, são esses os frutos de um trabalho escolar que coage o indivíduo.

• A Escola do Programa da Interdisciplinaridade

Antes de iniciarmos a análise das atividades da escola em questão, teceremos algumas considerações sobre a implantação do Projeto. As idéias que expomos a seguir são, na maioria, oriundas de entrevistas que realizamos com professores da Rede Municipal que tiveram participação nesse projeto, e outras provêm do texto de Pontuschka et al. (1993), que já citamos.

De um modo geral, as escolas da rede pública seguem programações impostas pelos órgãos centrais. Dentro da gestão de Paulo Freire, como Secretário da Educação, agiu-se de forma diferenciada: os professores tiveram a oportunidade de apresentar uma série de propostas com novas orientações pedagógicas. Dessa forma, surgiu o projeto de um trabalho com informática, o de orientação sexual nas escolas, o projeto onde o professor atua em mais de uma disciplina e o da interdisciplinaridade, entre outros. Todos foram acatados pela Administração Central, mas deu-se relevo a este último.

Por sua vez, as escolas tiveram a liberdade de optar por um dos projetos em que gostariam de atuar e algumas escolheram o da interdisciplinaridade que tem, como fundamento, a questão da dialogia, conforme já apontamos.

Para essa implantação, houve necessidade de um preparo dos professores que, em seus depoimentos, caracterizaram a experiência como "*de início, muito sofrida*", uma vez que não se adotava livro didático e tomava como base a realidade do aluno. É interessante, também, notar que, segundo declarações, a opção pelo trabalho nessa linha partiu do corpo docente da escola e, muitas vezes, o diretor se ausentou das propostas.

Realizou-se, inicialmente, um levantamento da realidade escolar e constatou-se que muitos professores, embora atuassem na região há mais de 10 anos, desconheciam-na, na verdade.

A partir desse estudo, foram escolhidos os temas mais presentes e estes se transformaram em "temas geradores" que constituiriam objeto do trabalho escolar. Dentre eles, podemos citar a questão da Moradia, da Violência, dos Transportes, da Comunicação etc. Todas as disciplinas teriam seu ponto de partida no "tema gerador" da escola e, a partir daí, desenvolveriam o seu conteúdo programático e as suas atividades.

Para concretizar essa mudança, os professores contaram com a assessoria dos órgãos centrais da Prefeitura e, principalmente, com a colaboração de docentes da Universidade de São Paulo e da Universidade de Campinas.

Abandonou-se, para isso, a prática da reciclagem e do treinamento de professores e adotou-se o princípio da formação permanente do educador em serviço, no que foi

pioneiro o chamado "Estágio de Formação do Educador em Serviço - EFES" da USP. (Cf. Pontuschka et al., op. cit).

Essa assessoria deu-se sob a forma de uma pesquisa-ação²², em que estiveram envolvidos professores dos vários níveis. De acordo com depoimento de um professor do Município, os problemas eram levantados na escola e levados aos docentes universitários para a discussão conjunta. Reproduzindo as suas palavras, os professores universitários "*levaram um susto*", com o teor dos problemas apresentados pela rede, e tiveram de se dedicar a pesquisas e estudos para conseguir fornecer-lhes uma orientação. Foi um movimento de "*mão dupla*", segundo sua declaração, da rede para a universidade e vice-versa.

Colhemos, também, o depoimento de uma professora de História que participou da implantação: quando ingressou na Prefeitura, já era aposentada do Estado e, durante toda a sua vida como docente, havia seguido o livro didático; ficou "*apavorada*", de início, mas, depois, foi envolvida pelos colegas e começou a trabalhar. Mais tarde, conseguiu, juntamente com os alunos, escrever a história do bairro, ao mesmo tempo em que ia relacionando essa história com o conteúdo estudado nas diferentes séries. Foi, conforme suas palavras, "*o melhor curso que teve na vida*", já que aprendeu mais com os colegas do que com o pessoal dos órgãos centrais.

Como se pode notar, a partir do quadro esboçado, as escolas, com essa perspectiva, constituem uma microcultura diferenciada e as mediações que vão realizar seguem uma orientação distinta das demais. Não se pode afirmar que o seu desempenho tenha atingido níveis elevados, porque o contexto escolar, acostumado com um sistema autoritário, vai conseguindo abrir as suas propostas, paulatinamente. Mas, como veremos, os frutos que colhem já apresentam uma qualidade superior aos das escolas que atuam sob um clima de monotonia e rigidez.

Com o intuito de ilustrar esse tipo de abordagem, enfocaremos abaixo alguns aspectos do cotidiano escolar de duas escolas que aderiram ao Projeto.

Abordaremos, fundamentalmente, a escola observada no Relatório 10, que é de classe média e, de forma complementar, a do Relatório 7, que se localiza em um bairro de classe baixa, de acordo com os pesquisadores.

Nas dependências da primeira, o pesquisador notou a presença de cartazes, tais como, sobre cenas da vida indígena, problemas de poluição, uso de drogas etc. Estes foram feitos pelos alunos da 4a. série e havia outros sobre temas como o Surrealismo e o Dadaísmo, confeccionados por estudantes de 7a. e 8a. séries.

²² Esse processo de "atualização" realizado com e pelos professores será objeto de reflexão mais adiante

No nível da 3a. série, o trabalho com o texto não se baseia no L.D. e sim principalmente, em histórias infantis. Os alunos têm acesso a esse livros na Sala de Leitura ou através da professora que leva os exemplares até a classe em uma caixa, num processo que chamou de "*Biblioteca Circulante*", de onde as crianças retiram os livros de seu interesse e, facultativamente, tecem comentários em fichas destinadas a esse fim.

Na Sala de Leitura os alunos também recebem instruções sobre o processo de editoração, tais como, paginação, ilustração, capa, direitos autorais, bem como sobre elaboração de resumos.

Na 5a. série há, também, a presença de um trabalho com o texto em várias disciplinas.

Em Matemática, por exemplo, os alunos lêem um livro sobre a montagem de um soroban (ábaco), o que os motiva a confeccioná-lo e a trocar entre si, para efetuar operações de cálculo.

Em Educação Artística, as crianças trabalham com histórias em quadrinho para desenvolver o tema sobre os índios.

Durante as aulas de Geografia, realiza-se um trabalho de mapeamento da região, com posterior redação de relatórios. Nesta disciplina, dá-se a veiculação de um **texto redigido pela própria professora** sobre a questão da Moradia no local. Julgamos este fato importante porque dá a oportunidade de os alunos tomarem contato com o professor, também, como produtor de texto e não como mero reproduzidor de textos alheios.

Em Ciências, dá-se uma programação de um vídeo, cujo objetivo era o de motivar uma discussão sobre a existência de outros meios de comunicação, além do texto verbal.

Mas é, principalmente, em Língua Portuguesa que se observa a variedade das propostas:

Os alunos haviam assistido a dois filmes - "Esqueceram de mim" e "O Cristal encantado" e realizaram a seguir uma redação, modificando o final da história.

Dá-se, nessa aula, um curioso diálogo entre professora e alunos sobre a questão dos estereótipos, a partir de uma cena do filme em que uma menina aparece com asas. Após a discussão, os alunos acabam estabelecendo uma diferença entre o menino que carrega o estereótipo do diabinho e a menina, de anjo.

Em outro dia, dedicam-se duas aulas ao estudo dos elementos que compõem uma narração. Dentre eles, enfoca-se a questão do enredo com estrutura linear ou não, partindo de observações de uma novela da TV a que os alunos estavam assistindo. A seguir, a

professora focaliza a noção de discurso direto e indireto, utilizando diálogos formulados pelas crianças.

É importante notar que, nesta série, os alunos têm um caderno particular onde registram "Redações preferidas e músicas também". O pesquisador revelou que houve grande restrição, por parte deles, para liberarem esses cadernos, porque, de acordo com o seu testemunho, funcionavam como um diário, onde, além das redações produzidas em sala de aula, há registro de poesias feitas pelas crianças e textos selecionados por elas.

Analisaremos, mais adiante, algumas propostas desta disciplina que desenvolvem a consciência da individualidade da criança.

Focalizando a 8a. série, percebe-se que não houve uma ruptura da linha de trabalho, porque, além da continuidade do trabalho com o texto, surgem espaços para a emergência do sujeito.

Em Educação Artística, por exemplo, os alunos fazem a opção da matéria ou modalidade a ser estudada. Podem escolher entre teatro, artes plásticas ou instrumentos musicais; sendo que a professora prioriza a modalidade escolhida, mas trabalha também as demais.

Em Geografia, os alunos haviam escrito um livro da história da região, como já apontamos. Trabalham, também, com redação de textos, comparando épocas diferentes, com posterior leitura à classe.

Na disciplina Língua Portuguesa, acontece, novamente, a elaboração do texto pela professora, que propõe, a seguir, exercícios de interpretação aos alunos, seguido da caracterização do tipo de texto.

É interessante destacar que uma pesquisa sobre as funções sintáticas, realizada nesta classe, deu-se a partir de consulta de várias gramáticas pelos alunos. E o exercício que se seguiu baseou-se em frases apoiadas no contexto dos estudantes. Para ilustrar, transcreveremos a seguir um pequeno trecho do Relatório.

Dia 26, duas aulas.

1ª atividade: revisão de sujeito e predicado. Retomada das definições de sujeito e proposta de elaboração de uma oração com sujeito simples. Participação voluntária de uma aluna.

Orações produzidas pela aluna:

- O garoto veio me buscar de moto. (suj. simples)

Houve muitas brincadeiras entre os alunos. A palavra garoto adquiriu um outro significado porque, tanto a aluna como a classe, sabiam que se tratava de uma pessoa conhecida por todos eles.

- *Eu e ele fomos almoçar juntos. (sujeito composto).*

- *(eu) Fui à casa da Patrícia (suj. Oculto)*

Patrícia é uma colega de classe.

- *Roubaram meu namorado. (suj. indeterminado)*

Novamente houve muitas brincadeiras entre a aluna e a classe, pois um aluno afirmou que sabia quem foi.

- *Procura-se um namorado. (suj. indeterminado)*

Esta oração foi elaborada por outro aluno.

(...)

Orações elaboradas pela classe:

- *Há pessoas curiosas nesta classe.*

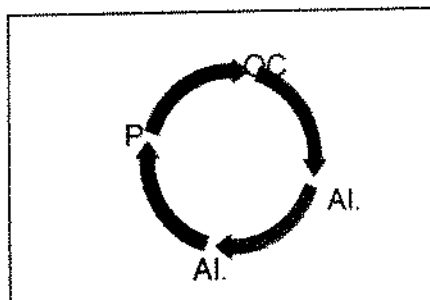
É evidente que os alunos estavam fazendo uma alusão à minha presença.

Contra-pondo-se esta interação com a do modelo anterior (do mesmo nível), apesar de se tratar de um enfoque de uma noção gramatical, torna-se "interessante e relevante para os alunos"(cf. pressupostos de Feuerstein) e, pela forma com que é praticado, consegue implicar os sujeitos na experiência de aprendizagem.

Nota-se o clima de descontração e confiança em que a atividade se inscreve.

Dá-se a participação voluntária dos estudantes, com frases do seu contexto, conforme já indicamos, formando uma enunciação de várias vozes, produzindo-se uma impressão de polifonia (Bakhtin, 1995).

O objeto do conhecimento não fica restrito ao âmbito do professor, como no exemplo anterior; pelo contrário, ele circula entre os alunos, produzindo-se uma interação verdadeira, pois incorpora contribuições de professor e de alunos, com a seguinte configuração



Se focalizarmos os critérios de Feuerstein sobre Experiência de Aprendizagem Mediada, constatamos que um número maior deles é atendido, tais como o da "Intencionalidade e Reciprocidade", o de "Mediação do Significado", ou ainda o de "Conduta Compartilhada", entre outros.

Em outra aula, na Sala de Leitura, a professora da classe e a encarregada da sala realizaram uma leitura dramatizada de uma obra de José de Alencar, esclarecendo dúvidas sobre costumes da época ou palavras desconhecidas dos alunos. De acordo com o pesquisador, essa atividade despertou muito o interesse dos educandos que protestaram quando se encerrou.

Quanto à produção textual propriamente dita, uma das atividades teve o seguinte desenvolvimento: a professora forneceu um texto de Flávio Gikovate "O amor como meio, não como fim" e procedeu à leitura e discussão. Seguiu-se o levantamento de temas extraídos do texto. A partir daí, os alunos escolheram o tema, que desenvolveram na redação. Efetuou-se a correção pela professora e a devolução aos alunos. Finalmente o texto foi registrado no caderno de redações.

Nas séries finais da escola abordada no Relatório 7, encontramos, também, a preocupação com o texto do aluno. Assim, na 7a. série, dá-se a criação de livro de histórias e, na 8a., faz-se uma coletânea com pensamentos de alunos de quatro classes distintas.

Na escola do Relatório 10, os alunos têm, ainda, a oportunidade de trabalhar dentro de um projeto de informática - o Projeto Gênese -, realizando atividades propostas pelo professor ou editando o seu próprio texto.

Enfim, todas essas mudanças têm repercussões na produção escrita dos educandos. Em comparação com a escola anteriormente focalizada, que se pautava mais pelo livro didático, sem abrir para a interlocução, percebe-se que as crianças, nesta perspectiva, encontram mais espaços para expressar sua subjetividade, como veremos a seguir, por algumas produções de alunos.

Detalharemos algumas propostas:

3a. série

A professora iniciou a aula com a leitura do texto "Meninos de rua", trazido por uma aluna em dia anterior. Após discussão sobre conceitos de "órgão público", "governantes", "cidadania" etc, propôs que escrevessem um texto com o título "Rua dos meninos", explicando que a inversão do título relacionava-se com uma listagem de coisas boas e más, que havia sido elaborada pela classe anteriormente. Imagina-se que a professora conduziu a discussão de forma não preconceituosa, pois nota-se isso pelo

enfoque dado ao tema nos textos.

Pensamos que essa proposta pode ser encarada como um trabalho com a intertextualidade. Somente o fato de se mudar a perspectiva do tema já implica uma mudança de campos lexicais, de valor negativo para valor positivo (O que foi realizado talvez inconscientemente).

Essa proposta deu origem a estes dois textos que, apesar de suas limitações, demonstram um cunho argumentativo. (71) e (72)

Meninos da rua

Eu aí acho que nasci na rua. Quando era bebê minha mãe pedia esmola comigo no colo e eu fiquei com ela até uns cinco anos. Dai fui com meu irmão para a praça João Mendes e a gente ficava por lá pela Calçada e rua Direita. Quando eu fui ficando maior, meu irmão começou a me encher e querer mandar em mim. Eu conheci um carinha que ficava na Av. São João, lá onde tem aquelas farmácias que ficam abertas a noite toda. A gente ficou por lá um bom tempo e era muito legal. Até que uns garotos mataram o cara da farmácia. Você viu? Você lembra? Saiu até no jornal. Foi uma loucura. Todo mundo se mandou. A polícia caiu matando. Acharam que era gente nossa, mas não era não. Mas a gente não podia voltar. Então fomos pra praça Roosevelt, mas deu azar porque assaltaram uma joalheria ali e logo arboram que a gente tava no meio. Um garoto "marcou bobete" e caiu na mão da polícia. Ai a gente deu sumiço, depois andou um pouco lá perto do Hilton e agora estamos por aqui.

(Cleusa, 14 anos, menor que vive nas ruas de São Paulo. Depoimento extraído de: ROSA MARIA FISCHER FERREIRA. *Meninos da rua*. São Paulo, Comissão de Justiça e Paz e Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (CEDEC)/Ibex, s. d. p. 105.)

texto apresentado pela aluna Evineia 3º C4

(71)

São Paulo, 12 de maio de 1992
 Nome: Evineia de Paula Andrade 3º C4
 Português:
Rua dos meninos
 Eu imaginei que seria uma rua muito ruim, mas não é assim. É uma rua muito bonita, com muitas árvores e flores. Lá tem muitos meninos que vivem ali, eles são muito legais e gostam de brincar. Eu já fui lá muitas vezes e sempre me diverti. Lá tem também algumas lojas e restaurantes, então é muito legal. Eu acho que é uma rua muito boa e eu gostaria de morar lá.

(72)

São Paulo, 13 de maio de 1999
 Nome: Carolina
 Para: meu irmão
 O amoroso de sua letra, direta, clara,
 sua própria casa, a sua mãe e seu pai e
 a sua família, e finalmente a sua casa.
 É por que eles não tem o direito
 de ter uma casa só para eles?
 Uma melhor vida, não é para eles
 porque agora eles poderiam ter uma
 casa e a filha, a mãe, e o pai e a
 irmã e o pai.
 De esta forma, a vida deles não
 seria muito alegre e feliz e contenta.

Observemos algumas características reveladoras do "estilo" das crianças.

A primeira elaboração (71) articula-se no plano do sonho, do desejo. Note-se a importância da frase que inicia "Eu imagino que existisse uma rua ..." e da frase final: "Isso bem que podia ser verdade!". Conforme ressalta Possenti (op. cit.), a abertura e o fechamento são fundamentais na estruturação textual.

A seu modo, consegue selecionar argumentos em favor da criança de rua: o direito de não sofrer violências, de ter liberdade de ação, e, sobretudo de brincar (onde coloca o foco), que é retomado de forma enfática, sob um ato de fala de ameaça.

O uso do operador argumentativo **bem que** dá destaque à necessidade de tornar o sonho realidade, apresentando um pressuposto - alguém deveria tomar uma providência.

A 2a. redação (72), embora com menos recursos de elaboração, também dialoga com o texto original e consegue colocar-se. Impressionada com a falta de um local, onde a criança de rua possa ficar, argumenta, reivindicando esse espaço. O uso da frase interrogativa produz esse efeito de sentido.

Constata-se que as duas crianças fizeram uma leitura diferente do texto original, o que motivou, portanto, produções também diferenciadas, que revelam a sua autoria: a primeira pôs o foco no fato de a criança ter o direito de brincar e a segunda na ausência de um espaço para viver. Apesar da orientação ter sido a mesma, cada uma se colocou de maneira diferente.

Com todas as limitações de sua idade, as duas alunas conseguem um grau muito maior de individuação de seu texto, se comparado com o da 3a. série da escola anterior - "O Páteo no Zoológico".

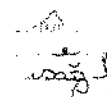
Evidentemente, além do fator mediação, a escolha do tema vai propiciar resultados diferenciados.

5a. série

Ao contrário do que se deu na 5a. série da escola de enfoque tradicional (onde se corrigiu texto de L.D.), aqui, a professora apresenta propostas que desenvolvem a **consciência da individualidade**. De forma semelhante à professora de L. durante a 3a. série, aqui também, a criança é convidada a falar de si mesma e de sua realidade.

Começamos pela análise do texto "A minha casa" (73). Novamente parece realizar-se um trabalho intertextual, pois consta do caderno da aluna a letra da canção "Casa engraçada" de Toquinho.

 A minha casa
Vou contar para vocês sobre
minha casa.
Tem um portãozinho pretinho, de
pois a escada, na verdade parece um
escadão.
Subindo, do lado da escada tem
uma escadinha que vai para lá.
Descendo a escadinha, em frente
há um portão vermelho e grande.
Logo em frente há uma quintal
com um quintal super legal, a seguir
da frente, lavanderia, banheiro tem a
sua parte do quintal legal.
Descendo a escada em frente
há a cozinha, lá a cozinha, mesa
armário, geladeira, gavetas, pia, etc.
mas a minha cozinha tem um
tapete, tapete porque é a cozinha
da minha casa.
Segundo o lado tem o banheiro
que tem um banheiro normal, e
continua indo a sala, um quarto
depois que eu vou estar escrevendo
isso porque é a minha casa, eu
acho a minha sala linda, lá sala
estante, mesinha, televisão, toca disco.
Depois há os quartos que são bonitos

 e, claro, e os móveis também
são bonitos.
A parte que eu mais gosto na
minha casa é o quintal porque lá
eu posso brincar na hora que eu
quiser.
Eu gosto que eu mais gosto é
uma árvore que a minha mãe
fez o ano passado para mim.
Eu me dou bem com a minha
família, entre nós lá muita coisa
e muito carinho.
Eu adoro a minha casa e me
sinto super bem lá com a minha
família.

Talma

- 30 de 11

A frase inicial mostra que a criança tem consciência do processo de interlocução: "Vou contar para vocês ..." Sua escrita tem um destinatário.

Pelo teor da descrição "um portãozinho pretinho, depois a escada...", o leitor sente-se convidado a entrar em sua casa, em "seu reino".

De acordo com Possenti, vamos nos fixar em dois índices marcadores do ponto de vista do locutor: a ordem do texto e a escolha lexical.

Note-se que não há redundâncias, a tessitura textual segue um trajeto pré-determinado pela locutora, sendo que a organização dos fatos estrutura-se da seguinte forma:

1) *Descrição geral da casa, em suas várias dependências*



2) *Focalização na parte preferida (o quintal - local das brincadeiras)*



3) *Focalização do objeto preferido (a boneca que é relacionada com a figura materna)*



4) *A união da família*



5) *A fusão dos dois elementos: casa e família*

Como uma câmara cinematográfica, vai focalizando os diversos locais da casa para se fixar, finalmente, na cena que denota a felicidade da locutora.

A escolha lexical, por sua vez, ajuda na pintura do quadro.

Para isso, usa os diminutivos:

- *portãozinho,*
- *pretinho,*
- *escadinha.*

Seleciona os adjetivos e expressões adjetivadoras:

- *quintal super legal,*
- *cozinha ... toque especial,*
- *sala ... linda,*
- *quartos bonitos e elegantes,*
- *a parte que eu mais gosto,*
- *o objeto que eu mais gosto.*

Escolhe os substantivos:

- *união da família,*
- *carinho.*

Auto descrição

Meu nome é Lilian. Tenho onze anos E estou no quinto ano Porque gosto de estudar. A cor da minha pele é morena A cor dos meu olhos castanhos escuro Tenho um tamanho mediano Rosto delicado Cabelos enrolados e castanhos Sou alegre muito pensativa, sou observadora e criativa. Não gosto de curiosos, Muito menos de fofoqueiros Para a tristeza, fecho a porta Para a alegria abro a porta, o portão e o meu coração. Adoro brincar estudar e passear. Jogar e namorar não é comigo sou criança não gosto disso, gosto de ouvir música, Assistir televisão e ler uma revista e às vezes ver um filme de ficção.

Vê-se que, pelo arranjo de certas combinações, consegue criar uma atmosfera de "poeticidade", segundo Jakobson (citado por Possenti):

- Tenta estruturar o texto em versos e trabalhar com algumas rimas, no intuito de criar um ritmo.

- Emprega algumas imagens como *"para a alegria, abro a porta, o portão e o meu coração"*.

- Usa de inversões: *"para a tristeza, fecho a porta"*, ou usa uma forma enfática como em *"Jogar e namorar / não é comigo"*, pela maneira com que estrutura o enunciado em dois versos.

Por outro lado, procura marcar seus enunciados com traços considerados de "boa linguagem" que, assim como os estigmatizados, produzem efeitos estilísticos (Possenti): *"rosto delicado", "cabelos encaracolados", "tamanho mediano", "pensativa", "observadora", "criativa", gosta de "filme de ficção"*.

Percebe-se que a seleção desses termos passa ao leitor a imagem de uma pessoa refinada, que é reforçada pela articulação da oposição.

"Adoro brincar estudar e passear" ⇔ "Jogar e namorar não é comigo"

A criança, portanto, marca o seu estilo pela agenciamento de recursos de vários níveis.

É interessante notar, ainda, que essa mesma criança, nesta outra produção, onde focaliza a figura da mãe, (75) usa de recursos estilísticos semelhantes à anterior. Este texto também pertence ao caderno de escritas particulares.

Descrição da minha mãe
 Minha mãe chama-se Maria do Carmo
 Ela é de altura mediana e é gordinha. Tem os cabelos encaracolados e pretos. Seus olhos são castanhos e vivos. Mamãe é linda.
 Ela é um pouco distraída e fica muito nervosa quando desobedecemos. Ela sempre diz
 - Parem crianças, com esta desobediência se não
 Mas mesmo assim, mamãe é alegre e gosta muito de cantar
 Mamãe não trabalha em firmas, lojas e nem é vendedora, ela é "dona do lar"
 O que deixa mamãe mais alegre e saber que estamos bem na escola e que não estamos doentes.
 Mamãe nunca teve uma grande tristeza. Fico muito alegre por isso.
 Eu gostaria que mamãe tivesse muitas alegrias em sua vida.
 Para mim ela é a melhor mãe e a melhor mulher que existe no mundo.

-5ª série

Descrição da minha mãe

Minha mãe chama-se Maria do Carmo.

Ela é de altura mediana e é gordinha. Tem os cabelos encaracolados e pretos. Seus olhos são castanhos e vivos. Mamãe é linda.

Ela é um pouco distraída e fica muito nervosa quando desobedecemos. Ela sempre diz

- Parem crianças, com esta desobediência se não

Mas mesmo assim, mamãe é alegre e gosta muito de cantar

Mamãe não trabalha em firmas, lojas e nem é vendedora, ela é "dona do lar"

O que deixa mamãe mais alegre e saber que estamos bem na escola e que não estamos doentes. Mamãe nunca teve uma grande tristeza. Fico muito alegre por isso.

Eu gostaria que mamãe tivesse muitas alegrias em sua vida.

Para mim ela é a melhor mãe e a melhor mulher que existe no mundo.

Faz aqui, também, a escolha de recursos de "boa linguagem" (cf. Possenti), tais como, seleção de termos, por exemplo, *cabelos encaracolados* (em vez de crespos) *olhos castanhos e vivos*. Essa característica aparece novamente na reprodução da fala da mãe: "Parem com esta *desobediência*" (o que não seria muito previsível em uma situação de irritação, diante das travessuras dos filhos). Note-se, também, o uso de colocação pronominal enclítica: "Minha mãe chama-se Maria do Carmo".

Como na produção anterior, esses recursos colaboram para o objetivo que a locutora tem em mente: elaborar um perfil da mãe como uma pessoa pertencente a uma classe socialmente favorecida - o que é comprovado pelo enunciado "mamãe não trabalha em firmas, lojas e nem é vendedora, ela é a 'dona do lar'".

Observe-se que a criança tem noção de que a expressão "dona do lar" é lugar-comum, por isso coloca-a entre aspas.

Como se constata, as características apontadas parecem já constituir marcas do seu estilo.

8a. série

As redações que vêm a seguir fazem parte da proposta que já expusemos acima: a partir do estudo de um texto de Flávio Gikovate, houve o levantamento de temas e posterior redação.

O que achamos relevante nessa situação foi o fato de não ter uma configuração uniformizante, pois cada aluno escolheu o tema de sua preferência e realizou o trabalho individual.

Assim surgiram redações variadas sobre Futebol, Drogas, Desemprego, Ecologia etc. Entre elas, transcrevemos algumas abaixo. (76) (77) (78)

(76)

Ennio Rogério N. Macedo n.º 4 8ªA

Hoje em dia o Homem realiza atividades que prejudicam a natureza.

Existem muitos grupos de pessoas chamados ecologistas, de defesa da natureza, mas não é verdade.

Eu sempre li nos jornais ou vejo reportagens que falam sobre o desmatamento na Amazônia, os grupos de garimpeiros que atacam o rio Negro, e também vejo nos jornais, na televisão, também reportagens que falam sobre a poluição de rios e de ar, etc...

É preciso que alguém tome alguma providência rápida, por que do jeito que vai, vai chegar um dia que não haverá um só rio despoluído em todo o país.

-Ennio-

(77)

Escola Jacaré Lacos, nº 73, B. 9. A.Índice

A escola é essencial e importante para todos os alunos da escola, e como se fosse a mesma segunda-feira, pois é aqui que ficamos uma boa parte do tempo. É uma escola que nos ensina a ler, escrever, nos localizar, aprendermos também a história que aconteceu há séculos, e nos dá um pouco de educação. Além, é aqui que encontramos muitos amigos, que vão ficar até uma hora em que vamos praticar diversos esportes, ajudando assim um pouco mais do corpo, e com isso nos divertindo muito.

Por isso, não se esqueçam que a escola é sua segunda casa, importante para todos.

Assinado
por

(78)

- Diana, na Cruz - nº 25, 8ª A

Família

A família mudou muito no decorrer dos anos.

A família de hoje, comparada com a de antigamente sofreu muitas transformações no decorrer dos anos. É o caso por exemplo, da mulher que saiu do lar - caso de trabalho e cuidar os gastos familiares, não só do lar, mas também do dinheiro da família que muitas têm de fazer todo dia como: passar, cozinhar, lavar e cuidar dos filhos. Muitos deles dizem encontrar uma nova vida.

Os filhos de hoje têm muita mais liberdade do que os de antigamente, antes a filha ou o filho queria pedir uma piada na sala de visitas e logo era repreendido pelo pai que manda. Já se ficar de castigo no quarto, hoje os filhos têm um papel importante nas decisões que são tomadas no lar, às vezes ajudam a escolher o nome da criança, até mesmo que a

A família se concentra mais nos filhos e nos pais hoje em dia, por isso o diálogo é o caminho e um bom entendimento. Tanto coisa que não acontece frequentemente, dificultando ainda mais o respeito e a conversa entre pais e filhos.

Muitos filhos querem mudar de sua própria vida e se longe e corajoso dos pais, querendo quem que essa hora tão ruim para os filhos chegar.

Mas, bem que o relacionamento entre pais e filhos poderia ser melhor, talvez não haveria o chamado conflito familiar.

Assinado
por
Diana

Nota-se que, como são assuntos muito veiculados na Mídia, não houve grande originalidade de idéias, mas os alunos conseguiram posicionar-se diante do tema, selecionando argumentos e dando encaminhamento ao raciocínio de forma diferenciada.

Assim, revela-se uma progressão discursiva, já que cada segmento acrescenta informações novas.

A 1a. (76) estrutura a argumentação sob a forma de comprovação pela experiência ou observação de dados que comprovem o seu ponto de vista. Desse modo, a partir da tese, o homem realiza atividades contra a natureza, apresenta a argumentação através de um arrolamento de ações: insuficiência da ação dos ecologistas, desmatamento da Amazônia, atuação dos garimpeiros, poluição dos rios e do ar. Esses dados conduzem à conclusão: necessidade de providências urgentes.

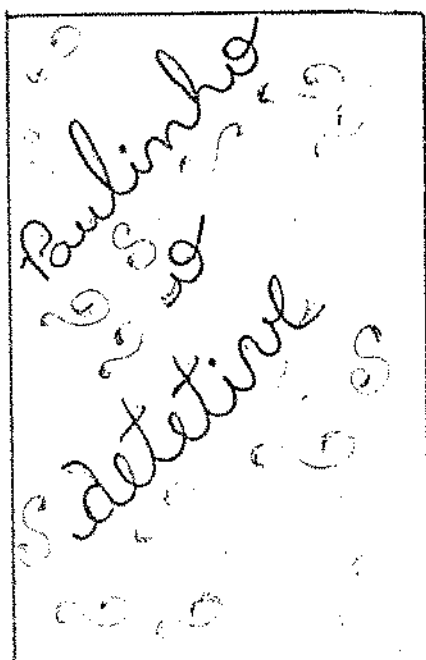
Já a 2a. (77) tem uma estrutura cumulativa. A partir da tese, a Importância da Escola, vai somando vários planos para demonstrar esse fato: primeiramente a importância para o plano intelectual, depois, para o social e, finalmente, para o físico.

A 3a. (78) põe o seu foco na estrutura atual da vida familiar, remetendo à do passado. Dessa forma, o texto é articulado implicitamente sobre um sistema de oposição.

Com exceção desta última redação, em um segmento (*"chega a chamar a mãe de burra"*), os alunos procuram usar um nível de linguagem socialmente valorizado, adequado a este tipo de texto.

Por outro lado, achamos importante o fato de a professora ter demonstrado, com suas observações, uma preocupação mais marcante com o nível macroestrutural do texto. Embora faça correções pontuais, como, por exemplo, a da inadequação da linguagem na 3a. redação, preocupa-se, fundamentalmente, com a arquitetura textual (fato que não é comum nas correções). Observe-se o comentário sobre a conclusão desta última redação.

Focalizando a outra escola do Projeto de Interdisciplinaridade, já apontamos acima algumas iniciativas que merecem destaque. Na 7a. série, houve a proposta de criação de histórias. O Relatório 7 traz anexo uma cópia de um exemplar da produção de uma aluna, que se mostra bastante elaborada: trata-se de uma história de suspense que inclui situações de complicação, antes do desenlace final. Não transcrevemos aqui, porque o livrinho contém mais de 30 páginas; anexamos somente as páginas iniciais que dão uma idéia do teor com que se desenvolve (79).



Índice

I - O mistério da caixa de um...	1
II - no campo de futebol...	6
III - a partida de futebol...	8
IV - Paulinho começa escrever...	11
V - a prova...	14
VI - missão...	19
VII - o mistério continua...	21
VIII - as primeiras investigações...	23
IX - a carta anônima...	25
X - no correio...	27
XI - a comuna da policia...	29
XII - a investigação final...	31
XIII - na prisão...	33
XIV - a revelação de Ana Carolina...	35
XV - no secundário...	37
XVI - Qual o resultado?	39
XVII - O fim da história...	41

Outra lista de livros (1984) no 1º volume, com pontos de partida

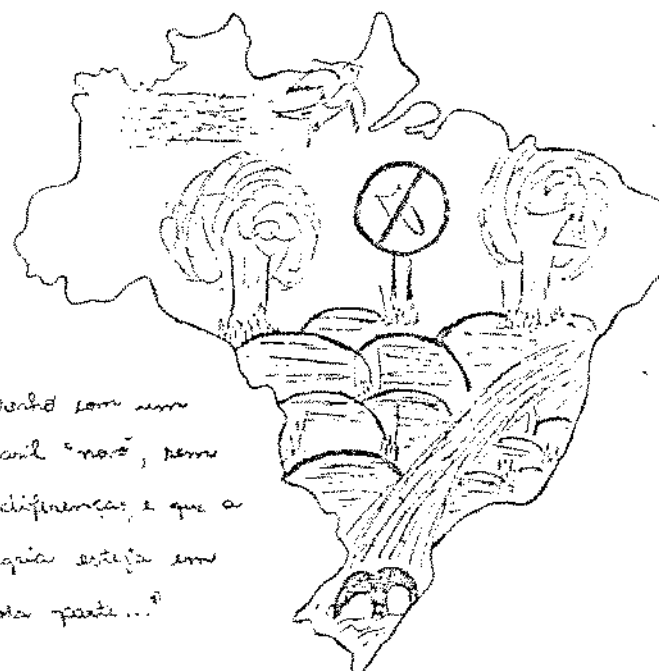
Quanto à 8a. série, já fizemos referência à coletânea de pequenos textos de alunos. É louvável a abertura desse espaço, onde os jovens podem dar vazão aos seus sentimentos pessoais, preocupações e pensamentos, de uma forma livre, sem intuito de avaliação por parte do professor (80).

AD-JUNTO

DAS

AGÁS

H1-H2-H3-H4



Sendo com um
Brasil "novo", sem
diferenças, e que a
alegria esteja em
toda parte...

Katia Cristina-
no 32- 8741

Ajude-me a lidar com este mundo chamado droga.

66-H1- CILEZI CERRAT DE AQUINO

Explica-me o que é, quem é, e que quer o NADA.

66-H1- IZACLY HENRIQUE DE OLIVEIRA

Esqueça-me quando eu te esquecer, assim você nunca se esquecerá de mim.

62-H2- AENEX PEREIRA

Quando olhares a tarde querendo chover, são os meus olhos querendo te ver.

62-H2- ALEX COLAÇO

Se quando você chegar eu estiver dormindo, não me acorde, apenas entre em meus sonhos.

62-H2- SIMONE RODRIGUES MARCONI

É importante registrar que houve a divulgação dos textos nas várias classes, promovendo-se a interlocução.

Em suma, as propostas das diferentes escolas do Projeto da Interdisciplinaridade, de forma coerente com seu embasamento teórico, abrem **maior espaço para a manifestação do sujeito**, do que aquelas que seguem um modelo tradicional, já que, através das atividades que promovem, desenvolvem um tipo de ensino / aprendizagem que se situa dentro da Zona de desenvolvimento proximal.

Parece haver, portanto, uma interdependência do processo de desenvolvimento da criança e dos recursos fornecidos para esse desenvolvimento. A natureza das trocas sociais influencia a constituição de habilidades intelectuais e do procedimento independente da criança, uma vez que constrói competências cognitivas fundamentais tanto para a compreensão, quanto para a produção do texto.

No entanto, o conjunto dos relatórios e a nossa experiência de contato com a Rede Escolar apontam poucos casos de trabalhos que evidenciem a formação da competência textual, realizados através de um verdadeiro processo de mediação. A maioria deles, como vimos indicando, atém-se a um enfoque reducionista das tarefas, limita rigidamente as funções da linguagem, permanece amarrada a questões metalingüísticas, coloca ênfase no livro didático, através de atividades centradas na Leitura, Cópia, Ditado, Noções Gramaticais e Exercícios, e o foco das interações que realiza está sobre o professor e o livro didático e não sobre a relação professor / alunos / objeto do conhecimento.

Essas constatações nos levarão a refletir, na próxima seção, sobre a veiculação

de propostas na área da linguagem, dentro da Rede de Ensino, principalmente pública, que parecem não terem sido incorporadas pelas escolas, de maneira adequada.

4.5. As propostas de Língua Portuguesa e a problemática de sua incorporação

As pesquisas do Projeto em questão da USP / UNICAMP começaram a realizar-se a partir do ano de 1992. Ora, desde 1979, já circulam na Rede os "Subsídios de Proposta Curricular de Língua Portuguesa", com reflexões centradas em atividades sobre o texto. Em 1986, surgiu a 1ª versão da Proposta Curricular de Língua Portuguesa e começou-se a sua divulgação. Em 1988, saiu a versão definitiva que tem sido difundida por todo o estado de São Paulo, cujos princípios básicos, referentes ao período compreendido entre 3ª e a 8ª série, (que é justamente o foco deste corpus) estruturam-se da seguinte forma, orientando o trabalho, para que "não se perca de vista:

- o privilégio que se deve dar às atividades de linguagem, de produção e interpretação de textos orais e escritos, em um contexto significativo (...);

- o fato de que a escola, para isso, deve transformar-se em um ambiente de rica interação em que se vivem múltiplas experiências, que proporcionem situações de linguagem real e de construção partilhada de conhecimentos;

- o fato de que a sistematização e a representação desses conhecimentos devem partir de uma intensa exposição prévia aos dados oferecidos nessas situações de linguagem e de vida, como decorrência de operações sobre a própria linguagem, na conversação, nas dramatizações, nos relatos e histórias, na transformação e reconstrução dos próprios textos, no acesso multiplicado a diferentes instrumentos verbais da cultura contemporânea - o jornal, a revista, o livro, a literatura". (Sec. Educ / CENP, 1988a, p. 30).

Essas posturas nos levam a colocar a seguinte questão: o que aconteceu com tais idéias no nosso meio escolar?

Para uma melhor compreensão, consultamos os relatórios provenientes da Rede Pública, escritos após o lançamento da Proposta, bem como um documento em que se faz a análise desses relatórios. (Sec. Educ. / CENP, 1988 b). Neste documento, é feita uma sistematização de 115 relatórios, elaborados por professores, juntamente com monitores de Língua Portuguesa, provenientes das mais diversas delegacias de ensino da Grande São Paulo e do interior, e é estruturado em vários tópicos. Transcreveremos, aqui, apenas os itens com maior porcentagem.

Quanto aos **Aspectos Globais**, os "relatórios apontam que houve compreensão da proposta, através de observações que dizem respeito a:

- importância do desenvolvimento do espírito crítico do aluno e consideração de sua realidade e de sua cultura (58,2%);

- conscientização do professor como profissional e sua mudança de atitude, como elementos básicos para a realização do trabalho proposto. (54,7%) (p.2)

Quanto ao **texto**, "a maioria dos relatórios mostra concordância em:

- considerá-lo como unidade de referência no ensino da língua (32,1%);
- destacar sua importância nas atividades de linguagem (26,9%);
- trabalhar as diversas modalidades de leitura e desmitificar a interpretação única (13%);
- alertar para o seu enfoque, no que diz respeito à função e aos procedimentos de coesão e coerência (6%). (p. 6)

Em relação à **gramática**, "35% dos relatórios manifestaram concordância com a priorização das atividades lingüísticas, com as atividades de reflexão e operação sobre a linguagem e com o estudo da metalinguagem, nas séries finais.

Além disso, 19,1% consideraram a importância das atividades de reflexão e operação sobre a linguagem para o estudo da língua, preenchendo a lacuna entre a atividade de linguagem e o estudo da metalinguagem. E 24,3% observaram que a proposta redimensionou o estudo da gramática tradicional, que deixa de ser o centro do ensino da língua". (p. 4).

Quanto às **variações lingüísticas e o ensino da norma culta**, "60, 6% destacam a importância de se respeitar a fala do aluno e de se considerar as variações lingüísticas como forma de trabalho para o ensino da norma culta. Alguns relatórios referem-se à revisão da concepção de língua e de erro para a compreensão da proposta". (p. 5).

Por fim, com relação à **interação no desenvolvimento da linguagem**, grande parte ressalta a sua significação e reconhece a necessidade de se rever, na escola, a relação professor / aluno e aluno / aluno.

De um modo geral, os relatórios parecem mostrar que a Proposta foi compreendida e aceita pelos professores. No entanto, a pesquisa do presente Projeto (USP / UNICAMP), como vimos, mostrou que os seus princípios não foram incorporados pela maioria das escolas. A nosso ver, para compreendermos as causas, teremos de recorrer aos "pontos de dificuldade" que os professores apontam.

Com relação ao 1º item - Aspectos Globais, foram consideradas a dificuldade de operacionalização da Proposta, bem como a "dificuldade de compreensão", atribuída à

falta de familiaridade com os assuntos tratados.

Com relação ao **texto**, aparecem sugestões de um detalhamento maior dos aspectos referentes à leitura, explicitação das diversas modalidades e tipos de texto e de procedimentos de coesão e coerência.

Por sua vez, os **estudos de gramática** suscitaram pontos de incompreensão tais como: alguns compreenderam que, a partir da Proposta, não se estuda mais gramática e outros acharam que as séries finais ficaram sobrecarregadas com o seu estudo. Os relatórios mostraram, ainda, a dificuldade de trabalhar as atividades de reflexão e operação sobre a linguagem.

É curioso que, com relação às **variações lingüísticas**, parte significativa interpretou as noções de respeito à fala do aluno e a consideração das variações como um "rebaixamento do ensino", alegando que "agora não se corrige mais nada e se deixa falar como quer".

Quanto à **interação**, houve uma pequena parte que apontou o "de desvalorizar ainda mais o professor", a partir das interações menos assimétricas.

As sistematização dos relatórios contém, ainda, uma seção - classificada sob o título de "Outros", referentes às condições de trabalho, organização da escola e recursos humanos e materiais - que julgamos de vital importância, pois os professores reivindicam, entre os itens de maior frequência, os seguintes:

- material de apoio;
- cursos de reciclagem;
- promoção de encontros para estudos.

É de se notar que, muitas dessas dificuldades, a Análise dos Relatórios alega terem sido saneadas na redação seguinte da Proposta Curricular, bem como a partir de algumas publicações. No entanto, os procedimentos encontrados, durante a pesquisa da Rede, demonstram que tais providências não foram suficientes para levar as escolas a mudar a perspectiva no seu modo de enfocar as questões da linguagem.

Esse fato nos leva a indicar, mais uma vez, o **papel motor** da mediação em todos os níveis de ensino, incluindo o da própria qualificação do magistério. A Proposta Curricular foi divulgada através de treinamentos de poucos dias, acrescidos de algumas publicações. A nosso ver, a maneira adequada seria realizar, verdadeiramente, uma conscientização lingüística do professor, por meio de uma pesquisa - ação, com a participação de docentes de vários níveis. Assim, estaríamos atuando, através de um desempenho assistido, na

zona de desenvolvimento proximal desse professor, capacitando-o, por sua vez, a realizar um **trabalho individualizado**.

As experiências com as escolas do Projeto da Interdisciplinaridade caminharam nesse sentido e foram colhidos bons frutos. Além dessas, temos experiências pessoais de trabalho com professores e psicopedagogos que ilustram a eficácia dessa linha de atuação, das quais, abordaremos algumas no próximo capítulo.

Ao terminar a análise desses contextos escolares, julgamos interessante lembrar aqui o fato de que a postura de Vygotsky vem sendo, freqüentemente, classificada como "holística", por tentar abranger a totalidade do fenômeno. "Em Vygotsky, não há lugar para dicotomias que isolam o fenômeno, fragmentando-o e imobilizando-o de maneira artificial; tudo está em movimento e todo movimento é causado por elementos contraditórios que coexistem, posteriormente, numa nova totalidade". (Jobim e Souza, 1995, p. 128).

A partir dessa perspectiva, temos a consciência de que a problemática, da **individação da linguagem** do educando tem relação, também, com as interações entre o professor e o sistema administrativo, entre a escola e o sistema educacional mais amplo, bem como entre a escola e outras organizações comunitárias, isto é, a convergência de todos esses elementos é constituída pelos os "fatores contextuais" que constroem ou facilitam a emergência do sujeito.

Após a análise desses "fatores", no próximo capítulo, tentaremos propor alguns caminhos alternativos que podem levar à individuação na escrita do educando.

CAPÍTULO 5

EXPLORANDO AS MÚLTIPLAS FACES DA LINGUAGEM ESCRITA

Pudemos constatar, pelo capítulo anterior, que a orientação das escolas, com poucas exceções, parece pautar sua ação pedagógica pelo prisma da homogeneidade, em lugar de promover comportamentos que busquem a individuação.

Neste capítulo, pretendemos indicar alguns caminhos que, de um modo geral, obtiveram sucesso no sentido de promover uma afirmação do educando como indivíduo. Para isso, teceremos, inicialmente, algumas considerações sobre o que constituiria uma educação que visasse à formação de uma personalidade integrada, para, em seguida, iniciar o relato de novas experiências.

É interessante trazer aqui a pesquisa de Torrance (citada por Wechsler, 93), onde buscou traçar o perfil do aluno ideal, através de um questionário aplicado em cinco países. Pediu-se aos professores que marcassem traços ou comportamentos que gostariam de ver nos seus alunos. Os resultados mostraram as seguintes características: (p. 169)

Traços e comportamentos desejados nos alunos:

Altruísta, afetuoso, cortês, faz as tarefas, saudável fisicamente, trabalhador, social, sincero, tem senso de humor, obediente, quieto.

Traços e comportamentos indesejados nos alunos:

Questionador, gosta de adivinhar, independente nos julgamentos, perturbador da ordem, emocionalmente sensível, intuitivo... independente de pensamento.

Os professores, portanto, preferem os alunos obedientes, conformistas, a alunos questionadores e independentes.

No Brasil, Alencar (1986) realizou uma pesquisa semelhante em uma amostra de 230 professores de escolas públicas dos meios urbano e rural. Os seus resultados apontaram que 95% dos professores pesquisados gostariam que seus alunos fossem obedientes, sinceros, atenciosos etc, e não valorizaram, também, características que configuram um aluno criativo, independente.

No entanto, vários pedagogos como Treffinger (1980), Clarck (1986) (apud Wechsler) ou Beltran (1994) vêm enfatizando a necessidade de se trabalhar, na escola, os diversos níveis da educação, promovendo não somente um desenvolvimento cognitivo,

mas também o emocional, o sensorial, bem como a imaginação dos educandos.

Por sua vez, psicólogos como Winnicott (1975), em um capítulo em que trata de "busca do eu (self)", declara: "Insisto em que certas condições se fazem necessárias, se é que se quer alcançar sucesso nessa busca. Essas condições estão associadas àquilo que é geralmente chamado de criatividade" (p. 80) e "nossa teoria inclui a crença de que viver criativamente constitui um estado saudável, e de que a submissão é uma base doentia para a vida" (p. 95). E assim postula que há pessoas que estão doentes, do ponto de vista psiquiátrico, "devido a um *sentido debilitado de realidade*". Por outro lado, afirma que existem pessoas "tão firmemente ancoradas na realidade, objetivamente percebida, que estão doentes no sentido oposto, dada a sua *perda do contato com o mundo subjetivo e com a abordagem crítica dos fatos*" (p. 97). Acrescenta, ainda, que a separação do eu e do não-eu se realiza a partir de um espaço, onde existe um sentimento de confiança a que denomina *espaço potencial* e que é forjado, de início, entre o bebê e a mãe, a seguir, entre a criança e a família e, finalmente, entre o indivíduo e a sociedade. Esse espaço é preenchido com o "brincar criativo, com o uso de símbolos e com tudo o que acaba por se somar a uma vida cultural" e desenvolve-se entre a área da realidade e a do sonho - que é a do jogo. A existência dessa área faz-se necessária, conforme o autor, para haver uma integração de personalidade e um "sentimento de ser indivíduo".

Ora, constatamos que muitas dessas idéias, hoje correntes na literatura da psicologia moderna, foram sabiamente intuídas por Vygotsky, como se pode constatar em seus vários textos.

Assim, em **Psicologia da Arte** (1971), postula que o homem, além de um sujeito que pensa, é um sujeito que imagina, como vimos ressaltado.

Em **A Imaginação e a Arte na Infância** (1987), de acordo com resenha de Jobim e Souza (1995), Vygotsky (assim como Bakhtin e Benjamin) questiona o critério vulgar que traça uma fronteira entre fantasia e realidade ou entre paixão e razão. De acordo com o texto vygotkiano, a imaginação, - base de toda atividade criadora, - manifesta-se por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Dessa forma, tudo o que tenha sido criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura (com exceção do mundo da natureza) é produto da criação e da imaginação humana. E, de acordo com o seu pensamento, todos os objetos da vida diária, sem excluir os mais simples e habituais, seriam como "fantasias cristalizadas".

Além disso, Vygotsky também questiona, nesse mesmo texto, a investigação da atividade criadora do homem a partir da obra de alguns gênios ou talentos especiais. Esse prisma seria, a seu ver, injusto e limitado. A criação, de modo coerente com o seu ponto de

vista, existe não apenas como origem dos acontecimentos históricos, mas também como processo onde o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo novo, por insignificante que essa novidade pareça, ao ser comparada com as realizações dos grandes gênios (apud Jobim e Souza, op. cit).

E exemplifica, focalizando a atividade da criança no brinquedo, afirmando que não constitui mera reprodução, já que as crianças reelaboram criativamente as experiências, construindo novas possibilidades de interpretação do real. Assim, por exemplo, a criança, ao inventar uma história, retira os elementos de sua fabulação de experiências reais, vividas anteriormente, *mas a combinação desses elementos constitui algo novo*. Dessa forma, a novidade pertence à criança sem que seja mera repetição de coisas vistas ou ouvidas. Essa faculdade de compor e combinar o antigo com o novo, tão facilmente observada nas brincadeiras infantis, é a base da atividade criadora do homem.

Como vimos no capítulo 2, Bakhtin também trabalhou com esse conceito do antigo reelaborado, no campo da linguagem, onde as "palavras alheias" se transformam em "palavras próprias ... porque já possuem um caráter criativo" (1982 / original de 1974).

Enfim, no pensamento de Vygotsky, parecem já estar presentes as duas dimensões apontadas por Winnicott para a formação de uma personalidade integrada: um trabalho que promova o desenvolvimento tanto do senso de realidade, quanto da abordagem imaginativa dos fatos.

Assim, na obra **The Collected Works of L. S. Vygotsky** (vol. I, 1987), encontramos uma série de artigos sobre o desenvolvimento humano e existe um, em especial, sobre a "Imaginação e seu desenvolvimento na infância".

Vygotsky aí postula que o desenvolvimento da imaginação está vinculado não somente ao desenvolvimento da linguagem, mas, também, ao de outros processos mentais e a "linguagem dá à criança o poder de liberar a si mesma da força imediata das impressões e ir além dos seus limites" (p. 346).

Conforme o autor, as pesquisas não suportam a tese de que a imaginação infantil é uma forma de pensamento não-verbal, autístico ou indireto; ao contrário, esses estudos demonstram, constantemente, que o desenvolvimento de outras funções mentais superiores é ligado essencialmente à fala da criança. E acrescenta: "o desenvolvimento da imaginação está ligado ao da linguagem, ao da interação social da criança com o meio ambiente, e, também, às formas básicas de atividade social coletiva da consciência da criança" (p.346).

Passa a abordar, a seguir, a natureza da imaginação sob o aspecto emocional. Observa, no entanto, que, se considerarmos a forma de imaginação que é associada com

a invenção e outras formas de ação na realidade, constatamos que ela não é subordinada ao “capricho da lógica emocional”.

Assim, a imaginação é para ele um sistema funcional complexo.

Não faz oposição entre o pensamento realista e a imaginação. O caráter verbal do pensamento é inerente aos dois.

Tanto a imaginação, quanto o pensamento realista são freqüentemente caracterizados por altos níveis de afeto ou emoção.

E dá ênfase à extraordinária relação existente entre pensamento e imaginação. As realizações básicas de ambos são manifestadas pelos mesmos traços.

Focalizando o *papel da escola*, nota que “aí a criança pode refletir sobre formas imagináveis, antes de atuar sobre elas”. No desenvolvimento da criança, é de opinião que o ponto chave de transição, tanto do pensamento, quanto da imaginação, é o aparecimento da linguagem. Daí o fato de considerar a “idade escolar” como um ponto crítico no desenvolvimento dos dois tipos de pensamento. Conforme a sua teoria, existe uma intensa interconexão no desenvolvimento dessas duas formas de pensar. Não há, segundo o autor, uma independência essencial dos dois processos de desenvolvimento. Além disso, observando as formas de imaginação que são dirigidas para a realidade, notamos que os limites entre o pensamento realista e a imaginação são apagados. “Imaginação é um aspecto necessário e integral do pensamento realista” (p. 349).

Finalmente, relacionados com esses dois aspectos, menciona os problemas da volição ou liberdade na atividade humana, e postula que “a potencialidade para ações livres que encontramos associadas com a emergência da consciência humana é fortemente conectada com a imaginação - with the unique set of consciousness vis a vis reality that is manifested in imagination” (p. 349).

Após essas reflexões, inspiradas em princípios vygotskianos ou neovygotskianos, enfocaremos, nas seções seguintes, algumas intervenções pedagógicas de nossa experiência pessoal.

Tendo tomado conhecimento, em 1988, da proposta de Possenti sobre a questão do estilo e da individuação, aí vislumbramos possibilidades de incorporá-la ao ensino/aprendizagem da linguagem escrita e oral. Essas noções passaram a integrar a nossa perspectiva de linguagem nos diversos níveis de ensino, e, juntamente com contribuições da Lingüística Textual, mostraram-se bastante promissoras, no sentido de procurar desenvolver uma perspectiva integradora e individualizante junto aos educandos.

Abordaremos, fundamentalmente, o trabalho que desenvolvemos com um grupo

de estudantes de três classes, que foram nossos alunos durante a 6ª série e, mais tarde, novamente, durante a 8ª série, em uma escola da rede pública. Achamos relevante enfatizar essa passagem da 6ª para a 8ª série, atendendo ao pressuposto de Vygotsky sobre o enfoque do **processo** na abordagem dos fenômenos. Assim, em F.S.M., o autor postula que estudar um problema, do ponto de vista do desenvolvimento, consiste em revelar a sua gênese e suas bases dinâmico-causais. Apresentaremos, também, experiências complementares, nos diversos níveis de ensino.

Para um melhor efeito de focalização, relataremos essas experiências em itens separados - que constituirão eixos de reflexão, com base na teoria vygotskiana. Consideramos, porém, que todos os aspectos abordados estão imbricados no processo de ensino/aprendizagem da linguagem escrita.

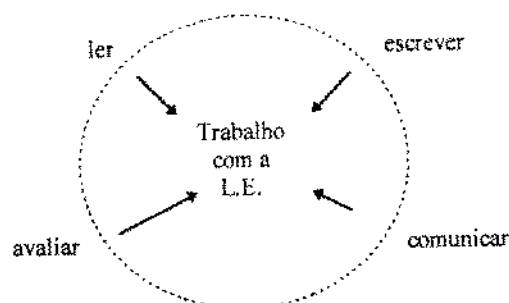
5.1. "Uma aprendizagem com significado"

É interessante notar que Vygotsky emprega o vocábulo "slovo" para significar *palavra*, de duas maneiras: em sua forma lexical mais simples, ela simboliza um conceito; em seu sentido mais amplo, ela se refere ao *discurso*. (apud Gallimore e Tharp, 1996)

Assim, uma vez que a perspectiva vygotskiana incorporou o plano discursivo, em nossa experiência, procuramos fugir aos "usos escolares" da escrita e desenvolvemos nosso trabalho no sentido de promover competências em vários níveis, tanto da leitura, quanto da escrita, tendo em vista que o discurso se desenvolve em um contexto social, através de atividades cooperativas.

Baseamo-nos em Vygotsky, no pressuposto de que o desenvolvimento autorregulador não apenas se origina nas interações sociais que o educando experiencia, mas que deve ser profundamente *encorajado e facilitado*.

Dessa forma, o fenômeno da individualização na escrita não deve ser encarado como um dom, mas concebido a partir de um trabalho que se realiza com a linguagem e que integra, a nosso ver, os seguintes planos:



Esses quatro eixos formam um verdadeiro sistema, onde uma atividade implica a outra, como veremos pelas atividades desenvolvidas.

Essas atividades, realizadas durante o curso do 1º grau, foram relativamente simples, porém, envolveram um amplo espectro de usos de linguagem oral e escrita, trabalhando com textos de tipos variados, inclusive os da Mídia. Nesse sentido, concordamos com Pasquier e Dolz (1996) que não se aprende globalmente a escrever, mas sim, que se aprende a narrar, a argumentar, a descrever, a expor etc, isto é, que cada texto apresenta problemas de escrita típicos, necessitando de um ensino adequado.

Como veremos nas próximas seções, leitura e escrita estão integradas e deverá sempre existir a dimensão comunicativa, entendendo-se este último enfoque, tanto como leitura oral do texto produzido, quanto como comunicação escrita propriamente dita, através de jornais, por exemplo.

Completando o ciclo, a avaliação está sempre presente, realizada sob a forma auto e/ou hetero, aí incluindo os pontos de vista do professor e dos colegas, uma vez que cf. Góes (1995), a criança geralmente apresenta um baixo nível de reflexividade frente à linguagem escrita.

Vimos, no capítulo 1, que existe **um caráter voluntário e consciente** no ato da linguagem escrita. A escola deve, portanto, fornecer meios para construir e efetuar esse controle.

Abordaremos, a seguir, algumas atividades de leitura que deram bons resultados durante o curso de 6ª e 8ª séries.

Julgamos aqui pertinente o enfoque de estratégias por nós utilizadas (com êxito), porque alguns desses caminhos conduzem **de modo mais direto** a determinadas aprendizagens.

5.1.1. "Todas as frases que dizemos na vida real possuem algum subtexto, um pensamento oculto". (P.L.): a relação leitura/escrita.

As relações entre leitura e escrita estão em foco nas discussões atuais, em todos os planos, seja no plano escolar ou no plano das investigações teóricas.

Assim Reuter (1994) aponta uma série de causas para esse fato, dentre as quais destacamos as seguintes:

- a tomada de consciência, pela escola, de que a leitura e a escrita são indispensáveis em todas as disciplinas;

- a mudança que faz com que ler e escrever não sejam mais percebidos como fins em si mesmo, mas como meios de uma escolaridade mais eficaz.

Essas causas escolares, além das exigências de ordem social, suscitaram pesquisas que se estruturam de duas formas: a primeira, "estática", estuda as relações entre leitura e escrita e a possível existência de uma base de competência comum. A segunda, "dinâmica", focaliza suas interações, isto é, a produção de efeitos de uma prática sobre a outra. (Reuter, op. cit.)

O autor alerta, ainda, que a consciência dessas interações deve ser concebida como uma verdadeira entrada na escrita, o que facilitaria o desenvolvimento das duas competências.

As pesquisas tradicionais enfocam, com freqüência, a influência da leitura sobre a escrita, porém, recentemente, vários grupos, como os liderados por Reuter ou Dolz, vêm pesquisando a via contrária: como a escrita influenciaria a leitura.

Dessa forma Dolz (1995, p. 67) afirma que "a escrita permite aos alunos tomar consciência de certas dimensões lingüístico-discursivas que nem sempre são levadas em conta pelos leitores precários ou em fase de aprendizagem da leitura e que, por isso, constituem um obstáculo para a compreensão de um texto". E cita, como exemplo, tomar notas e resumir que supõem uma participação mais ativa do leitor, já que implicam a transformação do texto lido, a utilização "externa" de macroregras e também a capacidade de reformular lingüisticamente o texto de base. Utiliza, também, atividades de escrita de textos do mesmo tipo como uma estratégia para descobrir os mecanismos que constituem um obstáculo para a compreensão de um texto particular. Assim, relata experiências com a escrita de textos argumentativos que resultaram em uma compreensão maior desse tipo discursivo, junto aos alunos.

Nesse sentido, Reuter (1994) cita Furet e Ozouf que postulam: "é através da conquista da escrita que a leitura, ela própria, se acha transformada e pode se tornar silenciosa, interior e *individual*". (p. 9, grifo nosso)

Portanto, no enfoque da individuação, a mútua interação leitura - escrita deve ser levada em conta, de modo especial.

Para contribuir com a formação de um pensamento independente, a questão da leitura apresenta, a nosso ver, dois eixos de reflexão básicos:

- a) o problema da seleção e adequação dos textos;
- b) o problema do questionamento do texto.

Com relação ao 1º item, julgamos que, se a seleção estiver somente a cargo do gosto pessoal do professor, não conseguiremos nosso objetivo. Resolvemos, então, montar um Projeto de Leitura, baseado nas idéias de Geraldi (1984), que teve as seguintes características: constituiu na seleção de aproximadamente 30 títulos de livros (de aventuras, romances etc) por classe, feita juntamente com os alunos, isto é, fez-se a indicação conjunta de sugestões do professor e dos estudantes. Para a obtenção dos livros, utilizamos vários meios: aquisição, utilização de biblioteca da escola e do bairro, pedidos a associações e editoras, bem como campanha de doação. Este projeto iniciou-se na 6ª série e, posteriormente, foi estendido às outras séries.

Quanto à escolha das leituras, deu-se de modo individual: cada aluno lia os livros de seu interesse, havendo, a seguir, a troca com os colegas. Realizamos, então, dois tipos de atividade que despertaram muito interesse:

Em um dia pré-combinado, enquanto o resto da classe ia continuando com suas leituras, um aluno por vez era chamado a conversar com o professor sobre os livros que já havia lido. Sentava-se junto a este e era incentivado a dar a sua opinião: se considerou o livro interessante, divertido ou não; se gostaria de indicar trechos que o impressionaram; o que achou das personagens, do enredo, do ambiente etc.; numa escala de zero a dez, como classificaria a obra; e, principalmente, se recomendaria a sua leitura a outras pessoas.

Esses dados todos foram muito úteis porque facilitaram nossas indicações posteriores, como, por exemplo, houve casos em que o aluno classificava o livro como sendo muito infantil, mais adequado, portanto, a séries iniciais.

Além disso, com relação à formação individual do educando, destacamos: **valorização da opinião pessoal do aluno**, desenvolvimento do pensamento reflexivo, maior elaboração do texto oral e contato pessoal com o professor; o que possibilitou um trabalho na zona de desenvolvimento proximal, uma vez que se poderia dosar as perguntas para que a criança alcançasse, cada vez mais, um nível mais avançado de reflexão.

Uma segunda atividade desse projeto consistiu na comunicação dos alunos entre si, a respeito das próprias leituras. Se algum livro era do agrado da criança, esta deveria tentar convencer as outras a lê-lo, também, comentando as razões por que gostou, lendo trechos da obras ou contando-lhes uma parte do enredo. Como se pode deduzir, esta atividade trouxe conseqüências muito favoráveis para o aprimoramento do discurso argumentativo.

Em suma, esse projeto apresentou resultados muito positivos em vários campos,

tais como: maior confiança na auto-expressão, na capacidade de escolha, aumento da responsabilidade pessoal, além de, é claro, do desenvolvimento do gosto pela leitura - o que foi reiteradamente apontado pelos pais dos alunos do curso diurno e pelos próprios estudantes do noturno.

Com relação ao 2º eixo - o *questionamento do texto* - vimos realizando, há mais de uma década, pesquisas sobre o assunto, tanto na abordagem de livros didáticos, quanto em práticas de professores de vários níveis.

Conforme já apontamos em outra parte deste trabalho, os exercícios de entendimento de texto constituem questões que seguem a ordem da mensagem do texto, demandando apenas um mero preenchimento de lacunas, ou respostas de caráter unívoco que denotam um nível *linear* de leitura.

Aplicando-se aos exercícios a "taxionomia de Barrett" (apud Silva, 1978), chegamos à seguinte conclusão: na maior parte dos exercícios, predomina a compreensão literal, pois as respostas devem focar idéias explícitas no texto ou ater-se a um mero reconhecimento de detalhes. Raramente se trabalha a "reorganização do texto", quando se pede para o aluno sumarizar o texto, usando enunciados próprios. Além disso, nota-se uma ausência quase completa de *compreensão inferencial*, quando se exige uma leitura nas "entrelinhas". Quanto ao julgamento sobre o texto e apreciação pessoal, são igualmente pouco encontrados.

Visando a desenvolver um relação meta-textual do estudante com o texto, trabalhamos com "camadas de leitura".

Assim, numa primeira abordagem, pede-se que os alunos formem uma imagem mental do texto lido. A seguir, estes são convidados a fazer um desenho dessa imagem suscitada por ele.

Essa técnica possibilita melhorar a compreensão do texto e dar oportunidade a que o *indivíduo se coloque* perante a leitura, mostrando, assim, que a sua visão é *exclusiva*, diferente da dos colegas, como podemos constatar pelos desenhos a seguir, realizados a partir de um texto de Chico Buarque de Hollanda. (81)

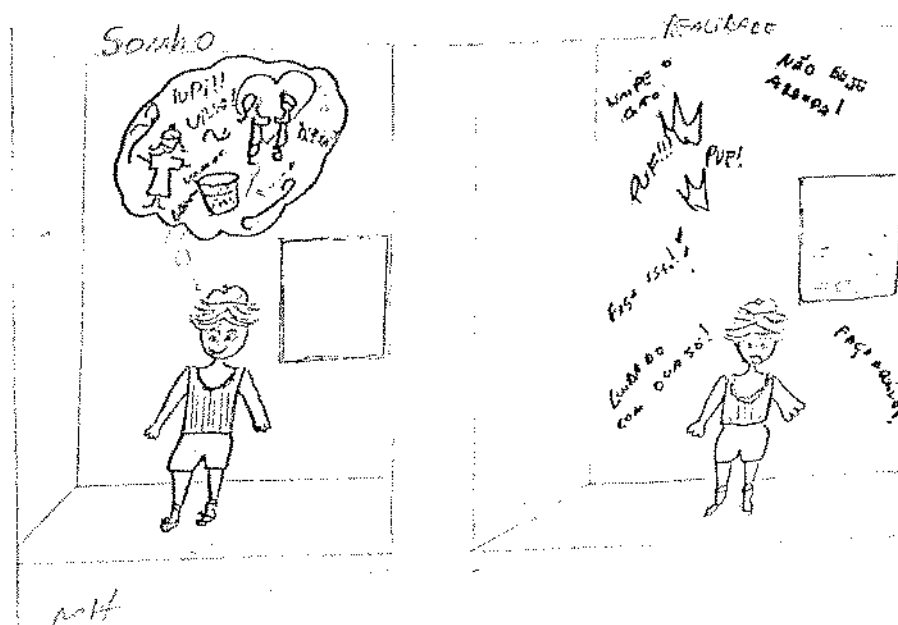
(81a)



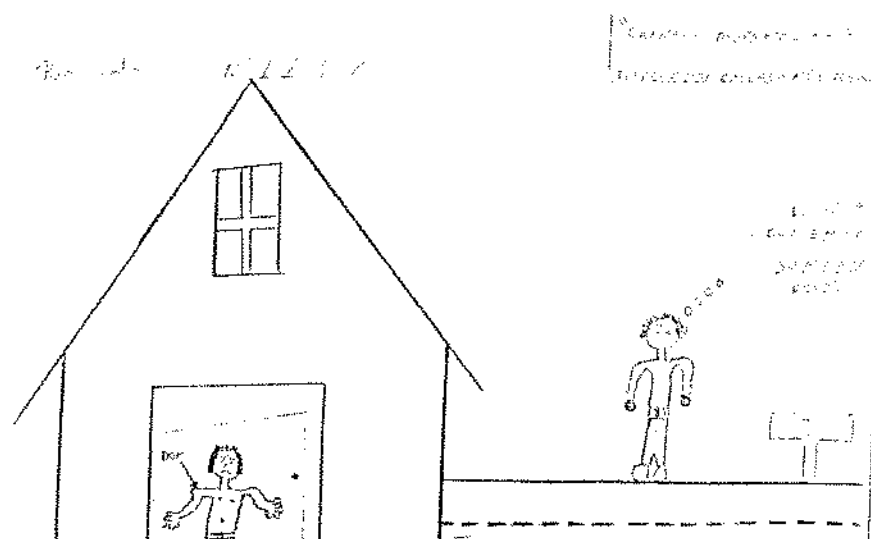
(81b)



(81c)



(81d)



Nota-se que cada criança privilegiou, "escolheu" o trecho do texto que mais a marcou, desenhando-o a seguir. Nesse desenho, ela deixa transparecer a sua visão de mundo, bem como seus conceitos, como, por exemplo, a noção de "sonho" e "realidade" (quando se rebela contra a autoridade materna) (produção 81c).

Essas diferentes perspectivas são discutidas com a classe, no sentido de se valorizar a manifestação de sua subjetividade e ilustram a observação de Granger (1974): "a maneira de apreender o real caracteriza um movimento criador".

Continuando com o trabalho sobre o "pensamento realista" e a "imaginação", como indica Vygotsky, aprofundamos, na análise do texto, as "camadas de leitura".

Assim, iniciamos com uma discussão introdutória entre professor e alunos sobre o assunto da aula: informações sobre o texto e o autor, bem como objetivos do estudo.

Um mesmo item do questionamento pode ser estudado, ao longo da vida escolar, porém, em graus crescentes de aprofundamento.

Para o enfoque das operações mentais, tomamos por base alguns conceitos de Feuerstein, abordados no PEI (Programa de Enriquecimento Instrumental), a que já aludimos.

Com vistas à formação do pensamento categorial, trabalhamos, junto aos alunos, a noção de *categoria textual*. Este é um constructo que vai ajudar o aluno na leitura do texto, uma vez que traz uma série de expectativas, facilitando a compreensão.

Koch, (1997) alerta para o fato, quando postula que "é também por meio da comparação dos textos produzidos em determinada cultura que se podem detectar as propriedades formais ou estruturais, comuns a determinados gêneros ou tipos que são armazenados na memória dos usuários sob a forma de esquemas textuais ou superestruturas (cf. Van Dijk & Kintsch, 1983; Van Dijk, 1983)." Tais esquemas, segundo a autora, são socialmente adquiridos e desempenham papel de grande relevância no processamento (produção/intelecção) textual. É o que chama de "intertextualidade de caráter tipológico". (p. 48)

Essa habilidade de classificação de textos é metacognitiva e a nossa experiência com os alunos do secundário mostrou que pode ser trabalhada em diferentes níveis. Assim, durante a 6ª série, realizamos um trabalho mais informal, porém, na 8ª série, recebeu um tratamento teórico mais explícito, com resultados amplamente favoráveis, como veremos em outra seção.

A categoria textual deve ser tratada juntamente com a noção de "escolha", já que é importante mostrar que o autor usou, por exemplo, um esquema narrativo ou

argumentativo, vinculado ao efeito que quer produzir.

Relacionado com o pensamento categorial, deve-se visar ao desenvolvimento da "percepção analítica", enfocando o "*modo de estruturação*" do texto, pois, conforme já vimos, reiteradamente, de acordo com Possenti 1988, não existe um modo único de representar o fenômeno na linguagem estruturada: o fato de ter sido escolhida, entre outras possibilidades, é suficiente para que *marque o trabalho de construção*.

Nesta fase em que se enfoca, mais explicitamente, a percepção analítica, devem ser trabalhadas as atitudes e as formas de aproximação do indivíduo frente à realidade que percebe, para identificar a unidade e suas partes, diferenciá-las e descrevê-las e colocá-las em relação com o todo. (Feuerstein, op. cit.)

No modo de estruturação textual, essa relação todo - parte é importantíssima, já que todo texto avança e se desenvolve pela retomada contínua dos elementos precedentes. Daí o relevo a ser dado à *ordem dos blocos* que, conforme já ressaltamos em outra parte, causam mudanças na *perspectiva textual*. (Veremos este aspecto, em especial, quando tratarmos de produção de textos)

É necessário, portanto, levar o aluno a identificar as idéias principais do texto. Nota-se, às vezes, que lhe falta uma discriminação entre as unidades relevantes da informação e essa função cognitiva - *seleção da informação relevante* deve ser trabalhada de forma intencional.

O desenvolvimento dessa função foi favorecido, durante a 6ª série, com o emprego de técnicas de resumo, onde se buscou uma reelaboração do texto, com base na eliminação das idéias menos importantes. Iniciamos aqui a formulação de esquemas com palavras-chave do texto, mas o desempenho mais satisfatório dessa atividade deu-se no nível da 8ª série, quando os alunos aprenderam a utilizar esse recurso também para a fase da produção.

É de se notar que as atividades de resumo e esquema resultaram numa compreensão mais efetiva do texto, revelando aqui a influência da escrita sobre a leitura, conforme assinalamos acima.

Este trabalho com o modo de estruturação textual e os efeitos que produz sobre o leitor leva-nos a desvelar, também, as "entrelinhas do texto".

Nível inferencial: aqui, além das propriedades observadas no texto, trabalham-se especificamente as propriedades inferidas. O aluno deve fazer uso de sua experiência pessoal para fazer conjecturas. Empregará, para isso, o pensamento hipotético ("capacidade para estabelecer hipóteses e comprová-las, aceitando ou recusando a hipótese

previamente estabelecida" (Sanchez, 1989).

Dessa forma é importante levar o educando a perceber as intenções do texto, bem como inferir relações de causa e efeito, relações espaciais e temporais, bem como traços das personagens.

Numa primeira abordagem, o emprego de material retirado da Mídia facilitou muito a compreensão do texto escrito.

Na sexta série, o uso de histórias em quadrinho, sem texto e fora da sequência, para que o aluno achasse uma sequência adequada e fizesse a elaboração, contribuiu muito para o desenvolvimento da orientação temporal.

Durante a 8ª série, fizemos análises de anúncios publicitários. As relações de espaço e tempo foram enfocadas, também, através de estudos da novela, com a discriminação de espaços físico, social e psicológico. Empregamos, igualmente, filmes com histórias lineares e com recursos de "flash back", mostrando sempre que essa estruturação **revela o autor** (ou diretor), bem como os efeitos que quer produzir. Procedemos a seguir à comparação com o texto escrito.

Outra estratégia que surtiu efeito foi a de pedir aos alunos que elaborassem perguntas, cuja resposta não estivesse *explícita* no texto. Usamos este recurso também com os professores, conforme veremos adiante.

Pensamos que todas essas atividades levam o aluno a utilizar o pensamento hipotético e a inferir dados que não estão explícitos no texto audiovisual ou escrito e o conduzem a um objetivo mais importante: o *Posicionamento* diante da leitura.

Aqui o aluno exercerá o seu pensamento crítico de maneira mais profunda; este, de acordo com Feuerstein, deve ser trabalhado pelo professor, de modo que leve o estudante a propor interrogações e a dar respostas originais. Esse tipo de pensamento facilitará distinguir entre fatos verificáveis e valores da pessoa, determinar a fidelidade dos fatos ou das pretensões do locutor, identificar argumentos ambíguos, determinar a força de um argumento ou a verificabilidade do mesmo (Beyer 1984, apud Sanchez op. cit.).

Dessa forma, é importante que os alunos descubram as marcas estilísticas e, em especial, a escolha lexical, como vimos demonstrando, o que lhes propiciará detectar uma valoração favorável ou desfavorável diante dos fatos.

Durante a 6ª série, trabalhamos, nesse enfoque, com textos retirados de jornais ou revistas que apresentem diferentes visões de um mesmo fato, a fim de que percebam o recorte dado pelo locutor. Na 8ª série, fizemos uso de textos políticos.

Continuando com a nossa proposta de desenvolvimento cognitivo e emocional,

pedimos aos alunos que verbalizem a sua opinião sobre a leitura, perguntando-lhes se o texto foi de seu agrado ou não e por quais motivos. É interessante aqui, também, realizar as conexões com a vida (Princípio da Transcendência de Feuerstein), bem como aproveitar a oportunidade para desenvolver o pensamento analógico, que permite, de acordo com Beltrán (1994), "franquear a fronteira entre o real e o imaginário", chamando a atenção para a riqueza da simbolização, através de analogias livres: sugestivas, afetivas, poéticas.

Este tipo de questionamento que dá vez à voz do aluno foi praticado por nós nos mais diversos níveis, suscitando a "produção divergente" a que já nos referimos, uma vez que provoca abundância e flexibilidade das respostas e também uma elaboração do material.

Uma prática que adotamos foi a de mostrar aos estudantes que, muitas vezes, o exercício de questionamento de texto do Livro Didático é falho, porque se estrutura sob a forma de teste de múltipla escolha e com uma única resposta considerada correta. O nosso treinamento foi no sentido de conscientizá-los de que pode haver mais de uma resposta, desde que bem justificada.

Finalmente, outro tipo de trabalho importante a ser realizado com a leitura, dentro da nossa abordagem, consiste em atender ao que Feuerstein chama de Conduta Comparativa propriamente dita, isto é, na capacidade de realizar todo tipo de comparações e de relacionar objetos e acontecimentos. A mediação dessa conduta deve ser objeto do ensino/aprendizagem pois leva ao pensamento abstrato.

Durante a 6ª série, trabalhamos com comparações de textos sobre um mesmo assunto, por exemplo, um artigo de enciclopédia, uma poesia e uma narração, pedindo, finalmente, que o aluno elaborasse o seu.

Na 8ª série, aprofundamos esse enfoque, realizando um trabalho com conceitos. Por exemplo, o que é "sertão" em um texto científico, em um texto em prosa, como o de Euclides da Cunha e em prosa poética, como o de Guimarães Rosa, sempre apontando as conseqüências das escolhas estilísticas realizadas pelo autor.

Em suma, a nosso ver, todas essas atividades de leitura que propiciam o contato com fontes diversas de informação levam à decentração, que conduz o educando à aceitação do pensamento de outros, bem como ajudam a sua constituição como indivíduo.

5.1.2. "Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal": as dimensões comunicativa e reflexiva da linguagem

Vygostky, em *Pensamento e Linguagem*, ao analisar o desenvolvimento dos conceitos científicos, chama a atenção para o fato de que "cada novo estágio do

desenvolvimento da generalização se constrói sobre as generalizações do nível precedente: os produtos da atividade intelectual das fases anteriores não se perdem"... "os conceitos novos e mais elevados, por sua vez, transformam o significado dos conceitos anteriores". (p. 98)

Dentro dessa perspectiva, Pasquier e Dolz (1996) condenam os métodos de ensino que se propõem a abordar durante um ano escolar um tipo discursivo (por exemplo, a narração), para passar, no ano seguinte, a outro (a exposição, por exemplo) e pregam o que chamam de "progressão em espiral" que propõe ao ensino/aprendizagem, em todos os níveis escolares, a diversidade discursiva (narração, explicação, argumentação, descrição, diálogo).

Concordamos com essa postura e queremos lembrar, além disso, ainda de acordo com Vygotsky, o papel do "*parceiro mais competente*", que é fundamental para o desenvolvimento da capacidade discursiva.

Assim organizamos o contexto de aprendizagem, a fim de criar um esquema estruturador e incrementar níveis de desenvolvimento, dentro da visão do quadro vygotskiano.

Com uma abordagem de escrita comunicativa, procuramos desenvolver atividades que fugissem das interações caracteristicamente rotinizadas.

Uma delas constituiu o "Dia do Bilhete", quando fazíamos o trato de não falar e trocávamos bilhetes entre alunos e entre professor e alunos. Tais produções escritas davam-se em um contexto não avaliativo e expressavam funções de linguagem como dar opiniões, revelar sentimentos, solicitar informações etc. No final da aula, os alunos que tivessem apreciado uma mensagem, em particular, poderiam lê-la em voz alta para a classe. Esta atividade facilitou muito a interação em todas as vias, além de proporcionar um contexto comunicativo para a linguagem escrita.

Outra atividade, com o mesmo enfoque comunicativo, foi a realização de peças de teatro; geralmente histórias escritas pelos próprios alunos. A nosso ver, esta prática inscreve-se como uma extensão da "função simbólica do brincar" de que fala Vygotsky, quando, durante a encenação "o próprio movimento da criança, seus próprios gestos, é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado" (1994, p. 143). É interessante notar que a montagem dessas peças envolveu a comunidade, sendo que as mães se dispuseram a improvisar fantasias e a emprestar objetos, bem como se interessaram por assistir à representação. A esta, seguia-se sempre uma sessão de avaliação, onde colegas comparavam a intenção do autor, com o efeito que surtiu sobre a "audiência".

Paralelamente a essas pequenas encenações, desenvolvíamos uma atividade a que as crianças costumavam chamar de "Dia do Show", quando havia a reunião de duas classes, às vezes com a presença de outro professor, e os alunos declamavam poesias ou participavam de jograis ou jornal falado. Interessante ressaltar aqui a utilidade do "jogral", uma vez que as crianças mais tímidas criavam coragem de participar, por se tratar de uma apresentação em grupo. Houve um caso, em especial, de um filho de estrangeiros, criado pela avó, que não falava português em casa, e era muito bloqueado e discriminado na escola, até mesmo por sua aparência - muito claro e loiro - era apelidado de "Anjinho" pelos colegas. Com a participação no jogral, iniciou-se sua integração, que foi incrementada, a seguir, quando atuou no jornal falado. Além desse aspecto formativo, a atividade com jograis, a nosso ver, facilita a compreensão de estilo como fundo e forma enfocados conjuntamente.

Tivemos excelentes experiências da atuação do "parceiro mais competente", principalmente durante a atividade de "Contar histórias" que abordaremos em outro item.²³

Além do texto narrativo, procuramos desenvolver o discurso argumentativo, através da discussão de assuntos de interesse da faixa etária: música popular, programas de TV, jogos esportivos. Após a discussão, eram elaborados textos para serem apresentados no Jornal Falado.

Deu-se, também, a escrita de textos persuasivos, propriamente ditos, para um concurso, onde se alertou para o perigo de usar álcool ao dirigir. É de se notar que o texto, produzido por um aluno que não era dos mais brilhantes, foi um dos vencedores e teve o seu slogan impresso pela DERSA, na ocasião. Vemos aqui as versões preliminares e, a final, reformulada pelo aluno vencedor.

Transcrevemos o processo de elaboração de um desses "slogans". (82)

(a) *Alcool é uma droga, as estradas um tran-
sito, a bebida e o trânsito juntos podem ser
uma infernidade.*

(b) *A droga é uma grande incerteza.
A estrada, um grande caminho.
A droga no caminho: um a grande in-
fernidade!
Você pode até não chegar ao fim desse
caminho.*

*... não estar atentos. Sinto.
Procure sair da 251 sp 513
Itapira. Voto invariável.*

(c)

A DROGA, UMA GRANDE INCERTEZA.

A ESTRADA, UM GRANDE CAMINHO.

A DROGA NO CAMINHO: UMA GRANDE INFERNIDADE!

²³ O texto narrativo será abordado em item especial.

Interessante observar o "trabalho" do aluno sobre o seu texto: na 1ª versão, delineia-se uma arquitetura textual mais em prosa, que evolui para um "formato" com feição poética, considerado mais persuasivo pelo seu autor.

Realizamos, igualmente, várias atividades na biblioteca infantil do bairro, onde as crianças gostavam muito de ir. Seguem-se alguns textos opinativos sobre uma das visitas.

(83)

(83a)

Luciana Kawamoto Ferreira
nº 26

A biblioteca p/ mim
é o lugar onde fazemos
várias atividades e
onde também pode-
mos ~~desenvolver~~ desenvel-
ver nossa criatividade
de.

Na biblioteca pode-
mos fazer pesquisas,
etc.

Não sei explicar
mas só sei que eu
adorei a biblioteca.

(83b)

Aluna Pinto Ribeiro nº 24 6º B

Eu acho que a biblioteca é um
porto aberto à imaginação, é
lugar de encontrar amigos, é um
lugar onde nós podemos estudar
em paz.

Um lugar alegre!
Eu acho que seria maravilhosa a
existência de mais bibliotecas pelo
Brasil.

Nota-se que, em vários textos, apareceu o item "desenvolvimento da criatividade e imaginação" como valorizado pelas crianças, o que denota a consciência da importância

desse fator para a sua formação.

Durante a 8ª série, aprofundamos o estudo da diversidade discursiva, através de atividades individuais, porém, não abandonamos as de tipo coletivo, como, por exemplo, a "Mesa Redonda". Aqui partíamos, inicialmente, da discussão sobre jogos realizados em Educação Física, quando se preocupava em evidenciar as diferentes visões do jogo. A seguir, dava-se o preparo de textos escritos que deveriam ilustrar os diversos posicionamentos.

Além disso, o discurso argumentativo foi focalizado de modo especial, no sentido de se planejar a estrutura do texto, já que, como vimos, a seleção dos argumentos e a ordem dos blocos ocasiona mudanças na perspectiva textual.

Transcrevemos a seguir dois textos sobre a "problemática do jovem", que desenvolveram esse tipo de discurso. (84) e (85)

(84)

Solange

nº 24

8º D

Reflexão.

Ser jovem é uma coisa muito bonita, é linda sonhar com o futuro, querer ser adulto, e modificar o mundo com palavras, as quais, mais tarde, para a decepção de muitos, não sentem muitos resultados.

Mas nem só de fantasia se vive, pois a realidade é uma companhia constante, e é esta mesma realidade que nos ensina que nem tudo é como queremos, há por exemplos, os problemas com os pais. Todos têm, mas são problemas secundários e até simples, há também alguns que têm problemas com o trabalho, também solitários.

Mas muitos, porém, não têm alguém que os oriente, que os ajude quando precisam, e, sem que se apercebam fazem tentativas, algumas remedíais, outras... não.

Como drogas por exemplo, muitos entram "nessa transição" para tentar provar algo a si mesmo, mas acabam provando outra coisa; a dependência, a necessidade de se drogar mais e mais. Quando caem em si (isto é, se conseguiram cair em si) já é tarde para voltar atrás. É necessário que se saiba; a vida é o maior bem do mundo e não se deve arriscá-la por nada, mas nada mesmo. É necessário também que os jovens saibam que em cada porta de mundo ou fantasia, pode se encontrar alguém que queira fazê-los entrar no mundo das drogas.

Porém, jovem, tome cuidado portanto: não arrisque a sua vida!

(85)

Lento

8º D - nº 20.

Os jovens.

Somos jovens. A maioria da população brasileira é jovem. Mas por que num país em que a maioria da população é formada por jovens, estes não são recrutados, são pressionados? O jovem, na opinião de muitos, é odiado, não se vê para fazer nada, não trabalhar, "fazer zebra". Mas será que já passaram para pensar que não é assim? Será que alguém se interessa em saber o que nós pensamos e o que queremos?

A gente se preocupa mais do que todos pensam: Queremos um futuro melhor para o país, queremos votar para presidente, queremos paz, democracia, situação econômica equilibrada, alimentos, saúde, coisas de todos.

Paradas, manifestações na rua, lutando pelos seus direitos quem é que faz? O POVO. Dentro do contexto chamado POVO, existem jovens, velhos e crianças. Nós compartilhamos a realidade brasileira e mundial, ficamos com medo de uma 3ª guerra em que poderíamos ser mortos. Existe uma frase que diz "São os velhos que fazem as guerras e matam meninos nos os jovens". Sem medo de lutar em guerras que não foram nós que provocamos, então, que não temos culpa de estar acontecendo.

Queremos um mundo melhor: menos armas, guerras, fome, pobreza e uma pátria essencial, que deveria existir muito mais.

Utilizamos, durante essa atividade, dois tipos de estratégia:

Primeiramente era escolhido o assunto, de comum acordo com os alunos, ou por sugestão deles, e promovíamos uma discussão a respeito. A seguir, anotávamos na lousa

os itens mencionados.

Assim, sobre o tema acima (os jovens) foram elencados aspectos como os que seguem:

- *sonhos* (1)
- *futuro* (2)
- *carreira* (3)
- *faculdade* (4)
- *companhias* (5)
- *música* (6)
- *entusiasmo* (7)
- *alegria* (8)
- *situação econômica* (9)
- *imagem projetada* (10)
- *realidade* (11)
- *lazer* (12)
- *trabalho* (13)
- *relacionamento/adultos* (14)
- *drogas* (15)
- *esporte* (16)
- *alienação* (17)
- *problemas* (18)
- *participação política* (19)
- *ideais* (20)
- *responsabilidade* (21)
- *descontração* (22)

Numa 1ª fase, mostrávamos aos alunos como a seleção dos argumentos e a arquitetura textual poderiam variar, de acordo com a tese que quisessem defender, em

função dos destinatários e dos efeitos desejados.

Depois do trabalho realizado, as produções eram trocadas e os alunos deveriam al buscar a perspectiva escolhida pelo colega. Após um certo tempo de experiência, restringiámo-nos a esta 2ª fase.

Dessa forma, procedemos à análise das duas produções acima (84) e (85) Dos aspectos elencados, Solange (84) selecionou para trabalhar – os itens (1) e (11), fundamentalmente, acompanhados dos itens (5), (10), (14) e (18), enquanto que Lenita fez a “escolha” dos itens (10), (17), (19) e (20), de um modo geral. S. montou a seguinte arquitetura textual:

A) *sonho* { - *Conquista do mundo*

B) *realidade* { - *problemas com pais*

{ - *falta de orientação*

{ - *perigos/ drogas*

C) *Alerta*

Por sua vez L. planejou o seu texto da seguinte forma:

A) *Imagem projetada do jovem* - { *alienação*

B) *Contraste com essa imagem* - { *consciência política e social*

C) *Ideais.*

Focalizando a **tessitura lexical**, S. fez as seguintes escolhas

Para o item **sonho** { - *sonhar*

{ - *fantasia*

{ - *modificar o mundo*

Para o item **realidade** { - *desilusões*

{ - *problemas - pais*

{ - *problemas- trabalho*

{ - *falta de orientação*

{ - *más atitudes*

{ - *riscos*

Conclusão: { - *alerta.*

E L. optou por:

Para construir a	{ - <i>não trabalha</i>	Para o item	{ - <i>futuro melhor</i>
Imagem de	{ - <i>"faz zoeira"</i>	Participação	{ - <i>direitos para todos</i>
Alienação	{ - <i>alienado</i>		{ - <i>equilíbrio econômico</i>
	{ - <i>fuma maconha</i>		{ - <i>manifestações de rua</i>

Conclusão: { *manifestação* - { *mundo melhor* { - *sem greve*
 - *de um ideal* { { - *sem fome*
 { - *mais amor*

As duas alunas trabalharam com o jogo de oposições... S: sonho x realidade e L.: alienação x participação, e incorporaram alguns recursos de contrargumentação e de refutação. S. prefere operações de negociação como o uso de "mas" "nem só de" e L. prefere refutar os argumentos. Estes fatos revelam um certo distanciamento da própria opinião e consideração pela opinião de outros.

Todas as escolhas efetuadas pelas autoras revelam uma **valoração**: S tende para uma valoração **negativa** dos jovens, com ênfase nos problemas por que passa e nos riscos que corre; enquanto que L. tende para a valoração **positiva**: ênfase nos ideais do jovem.

Interessante notar que os alunos estavam montando um jornal para a divulgação de seus textos e fizeram opção por transcrever aí o texto de L, mais de acordo com o modo de pensar da maioria da classe.

Em suma, esses exercícios de identificar as escolhas efetuadas e a posição do argumentador, através dos vários caminhos apontados, revelou-se de grande eficácia, já que favoreceu tanto a produção como a leitura dos textos, mostrando, mais uma vez, que essas duas atividades se influenciam mutuamente.

Gostaríamos de destacar, ainda, a cooperação da comunidade, já que houve falta de verbas para a execução do referido jornal. Alertamos para o fato, em uma reunião com os pais, e estes resolveram providenciar o papel e outros materiais para a impressão; algumas mães se dispuseram a ajudar na datilografia e outras, na manipulação do mimeógrafo a tinta.

Essas atividades contribuíram para o desenvolvimento das dimensões comunicativa e reflexiva da linguagem e favoreceram a interação do grupo social.

5.1.3. "Um enunciado espontâneo, errado do ponto de vista gramatical, pode ter seu encanto e valor estético" (P.L). A questão da gramática e da variação.

Vygotsky, em **Pensamento e Linguagem**, ao abordar a questão da "fala interior", da "fala oral" e da escrita, dá-nos algumas indicações sobre a sua postura frente à questão do ensino da Gramática.

Após observar que o desenvolvimento da linguagem escrita da criança fica muito atrás da "fala oral", nota que essa discrepância é causada pela proficiência desta na atividade espontânea e inconsciente, e pela sua falta de habilidade para a atividade abstrata, deliberada.

Conforme o seu modo de pensar, o ensino da gramática, **aparentemente**, parece ter pouca utilidade prática, já que não ensina novas habilidades e a criança domina, de fato, a gramática da sua língua materna muito antes de entrar na escola. No entanto, a partir de análises que realizou, concluiu que o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental do educando.

Nos dias de hoje, lingüistas como Possenti vêm enfocando a problemática do ensino da gramática e da língua padrão no contexto escolar. Este autor, em vários de seus textos e, em especial, em (1996b) deixa claro que o objetivo da escola é ensinar o português padrão, principalmente a quem não o fala usualmente. Observa que os menos favorecidos socialmente só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e de escrever (pp. 17 e 18). Nota, ainda, que a variedade lingüística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades, existem diferenças de status ou de papel entre indivíduos ou grupos, sendo que estas se refletem na língua. A seu ver, essas variações devem ser consideradas como fonte de recursos alternativos: "quanto mais numerosos forem, mais expressiva pode ser a linguagem humana" (p. 36). E ao tratar da gramática normativa, posiciona-se contrário à sua adoção no ensino da linguagem nas escolas, tal como vem sendo feito, uma vez que "o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica" (p. 53).

Seriam incompatíveis, do ponto de vista da Aquisição da Linguagem, as posturas acima enfocadas? Pensamos que não.

Vygotsky, no texto **Pensamento e Linguagem**, faz algumas afirmações que nos

dão indícios sobre a sua forma de encarar a problemática, a saber:

- A Gramática e a escrita ajudam a criança a passar para um nível mais elevado do desenvolvimento da fala" (p. 87) (a)
- O pensamento que serviu de título a esta seção: "um enunciado espontâneo, errado do ponto de vista gramatical, pode ter seu valor estético" (p. 110) (b)
- "A correção absoluta só é alcançada para além da linguagem natural, na matemática" (p. 110) (c)
- "Nossa fala cotidiana flutua constantemente entre os ideais da matemática e da harmonia imaginativa" (p. 110) (d).

Em (a) os temas gramática e escrita aparecem vinculados, de um modo geral. Assim apresentam-se em seus textos e essa união visa ao aprimoramento da fala, o que denota uma certa preocupação com a linguagem em uso.

A citação (b) revela que a força expressiva da linguagem pode prescindir da correção gramatical.

Em (c), essa correção é classificada como inatingível, de acordo com suas palavras.

E em (d) , abre espaço para a expressão da subjetividade.

Como se nota, pelas citações, o autor demonstra abertura para problemas da linguagem em uso. Além disso, o fato de dar grande relevo ao caráter "consciente", quando trata do ensino/aprendizagem da língua escrita, permite-nos inferir que este deve estar presente, também, nos estudos da gramática e não da forma como é abordada na escola, com o enfoque de conceitos distanciados da prática.

Nesse sentido, Wertsch (1979) (apud Rivière, 1990) assinala que Vygotsky empregou, em russo, o termo "rec" para linguagem. Conforme o autor, este termo refere-se à "linguagem, enquanto atividade funcional, sem, no entanto, excluir um sentido muito pragmático, que pode se opor àquele de língua como estrutura abstrata ou código analisável independentemente."

Na obra em questão, Vygotsky postula que a criança em desenvolvimento internaliza a linguagem social, tornando-a pessoal. A ênfase no aprendizado socialmente elaborado aparece em todos os seus textos. Assim, pensamos que um trabalho efetivo com a linguagem que promova a "zona de desenvolvimento proximal", deverá partir do estágio em que se encontra a criança para que, aos poucos, com auxílio do professor - mediador ou do parceiro mais competente, atinja níveis mais altos em direção ao dialeto

padrão e não que lhe sejam impostos padrões da linguagem culta que não são de sua vivência.

Tal postura estava presente durante o ensino/aprendizagem que desenvolvemos junto aos alunos. Dessa forma procuramos torná-los conscientes da problemática da variação lingüística, através de recursos variados.

É curioso notar que alguns alunos, oriundos de classes populares, ficaram admirados ao saber que poderiam falar de várias formas. Até então, conforme suas palavras "falavam sempre do mesmo jeito".

Com o objetivo de sensibilizá-los para os níveis de fala e fatores que influenciam a variação, por exemplo, fatores geográficos, de classe, de idade, sexo etc, montamos um quadro do tipo flanelógrafo, onde colocávamos figuras de regiões distintas ou de pessoas de idade ou profissão diferentes, bem como de classes sociais diversas, e pedíamos que elaborassem diálogos de acordo com as personagens e a situação, que eram apresentados, depois, à classe.

Posteriormente usamos figuras que retratavam situações diversas, como o diálogo entre um executivo e um jovem, entre um político que fazia uso da linguagem padrão e uma adolescente.

Outra estratégia utilizada, em nível mais adiantado, foi a comparação de textos que tratam do tema, como o "Antigamente", de C. D. de Andrade, com um texto de jornal que enfoca a questão de como as palavras são "descartáveis".

Por sua vez, a mediação da gramática buscou realizar-se sempre vinculada à linguagem em uso, procurando desenvolver o espírito crítico. (Trataremos com maiores detalhes esse assunto, quando abordarmos o trabalho com professores).

A questão da passagem do oral para o escrito - dificuldade essa encontrada, principalmente, entre os estudantes do Curso Supletivo - recebeu um tratamento especial: elaboramos estudos dirigidos com base nos textos por eles produzidos.

Dentro do enfoque do "caráter voluntário e consciente" do estudo da escrita, informamos aos alunos que eles podem ser convencionais, formais, ou não, de acordo com a situação em que a linguagem se desenvolve e com os objetivos de seu autor. Assim, um texto como o que trazemos a seguir (86), produzido por um aluno de nível médio, mostra que, apesar de algumas inadequações, compreendeu esse pressuposto. Constata-se que a sua intenção não era a de ser convencional, mas, através do uso do padrão popular, tentar "brincar" com a linguagem e, assim, atingir o seu interlocutor - o que, de fato, aconteceu junto aos seus colegas, que se divertiram com a sua produção.

(86)

Claro III

Gomilhon nº 6

A Gata Boracheira

ERA uma vez no reino do "Motou" um príncipe, que era um grande molequeiro, nesse reino, só haviam mollos e ele era o maior.

Havia a casa de uma senhora Rude e ^{mas} cruel, mãe com suas filhas Honda e Yumika. ~~mas~~ com a filha de seu segundo moço que era mecânica; seu nome, Tereza.

No castelo do príncipe "Harley Taroou", era tudo alegre, só se pensava na grande baile do dia seguinte.

Na casa da madrinha, ela estava apresentando tudo, mas quem não estava animada era Tereza, que estava triste.

No outro dia, a madrinha foi à oficina de Tereza e ~~a~~ recomendou-lhe que não fosse à festa porque, além de não ter roupa, era doída.

A noite em seu quarto, chorando, surtiu um braulho de Honda ~~PD~~ e era sua fada madrinha, e disse:

Fala aí moça, ~~tu~~ vou te ~~dar~~ ~~uma~~ ~~roupa~~ ~~legal~~ ~~para~~ ~~a~~ ~~festa~~, com uma macacão Honda e uma bola futurista.

Vai coloca você em uma ~~hiper~~ ~~ação~~ e vai te mostrar e gostar aquela princesa, que é ~~boa~~, mas tudo bem.

• Chegando lá, só dava ela de macacão e bola futurista de esmalte.

• Honda viu um flume e se empululou toda.

Quando eram 5 para 12 da manhã, teve que "se dormir", mas antes ela e o príncipe se amaram até o último instante e a ~~madrinha~~ madrinha e os filhos só viveram na saudade.

Ela dançava e teve que correr para a ~~hiper~~ ~~ação~~, e quando chegou nela, ela ~~viu~~ ~~gostei~~ e se apaixonou: ficou com o seu macacão todo de glória e deu ao cair a bola que se desmanchou.

No outro dia, foram a ~~casa~~ ~~da~~ ~~gata~~ que esqueceu ou perdeu a bola.

Foram ~~em~~ ~~tudo~~ ~~quanto~~ ~~o~~ ~~caso~~, ~~a~~ ~~última~~ ~~foi~~ ~~da~~ ~~madrinha~~, e não a ~~sua~~ ~~própria~~, o último lugar que foram foi na oficina e o pé deu orelhão, ali estava a sua futura esposa.

E no fim, Tereza e Harley se casaram e não viveram felizes pois sempre, porque, como Tereza era mecânica, o príncipe a levou para trabalhar e disse:

Sua Boracheira, posta legal com muitas moças.

Nota-se que o aluno realiza um "trabalho" com a linguagem para produzir o efeito humorístico desejado.

A partir do título, faz um trocadilho, onde coloca "*Borracheira*", em lugar de "*Borradeira*" e, mais adiante, realiza uma "*criação vocabular por composição*", quando emprega "*motoagem*" - cruzamento de moto + carruagem. E mesmo a palavra "*gata*" sofre uma atualização de sentido: não é mais a menina tímida do conto tradicional e sim, uma jovem bonita e atraente, na concepção atual da juventude.

No decorrer do texto, o autor maneja dois registros de fala: um mais formal, que aparece em "*Era uma vez um reino*", "*havia uma casa de uma senhora rude e cruel*", "*no castelo do príncipe era tudo alegria*", e outro - popular, que se nota na fala da Fada Madrinha e na do Príncipe e, também, na parte final do texto.

O uso dessas expressões de gírias foi justificado, pelo aluno, a partir do contexto criado na história: o mundo de jovens aficionados da motocicleta, que leva uma certa marca de rebeldia. (Essa adequação tinha sido objeto de discussão, durante as nossas aulas). E a fala da Fada Madrinha recebeu a explicação de querer inovar, apresentando uma visão moderna dessa personagem.

Enfocando a tessitura textual, percebe-se que essa visão renovada do conto tradicional perpassa todo o texto. Este revela um certo sentido lúdico ao trabalhar com a intertextualidade.

Dessa forma, podemos detectar, com nitidez, dois campos lexicais que se inter-relacionam na trama do texto:

Elementos da história tradicional

Era uma vez

reino

príncipe

senhora rude e cruel

com suas filhas

Filha do segundo marido

Castelo do Príncipe

Baile (da corte)

Mundo dos motociclistas

Motovi

Turuna

motoqueiros, motocas

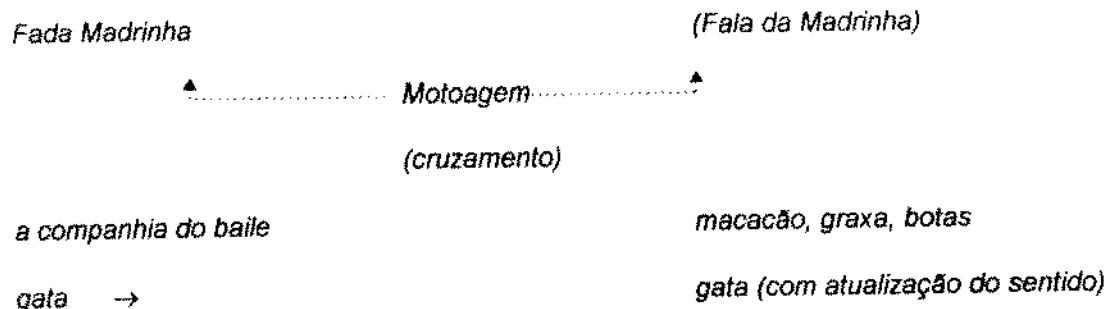
Honda

Yamaha

Mecânica Turuna

Harley

Oficina



A inventividade está presente também no final: Em vez do “viveram felizes para sempre”, os dois jovens “*NÃO viveram felizes para sempre*”, pois o marido obrigava a esposa a continuar a trabalhar.

Dessa forma, calcado no texto matriz, o aluno cria a sua nova versão, demonstrando que o ato criativo é um processo pelo qual o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo novo, a partir das experiências vividas anteriormente, conforme indica Vygotsky em “A Imaginação e a Arte na Infância”.

Essa possibilidade que o texto narrativo promove para a criatividade será objeto de nossa próxima reflexão.

5.1.4. “O homem, além de um sujeito que pensa, é um sujeito que imagina” : o texto narrativo

Já ressaltamos, no início deste capítulo, o relevo dado por Vygotsky à esfera da imaginação, durante o desenvolvimento da criança.

Além dele, outros autores mais recentes, como Torrance (1965). Bettelheim (1988) compartilham dessa opinião.

Mencionamos, também, a atividade de dramatização como promotora do pensamento imaginativo. Ao lado dela (ou mesmo antes, com o objetivo de encenação), pode-se realizar um trabalho com o texto de ficção.

É muito comum que os professores solicitem aos alunos a criação de histórias, porém, raramente, lhes fornecem um preparo adequado para a execução dessa tarefa. Não é de se admirar, portanto, que, com frequência, se decepcionem com os resultados. A escrita do material de ficção requer uma situação estimulante, uma leitura e análise de textos de vários tipos, bem como a incorporação de alguns princípios que fazem parte da estrutura narrativa e que vão auxiliar as crianças nessa tarefa.

Ao lado dessa perspectiva, pode-se promover o trabalho com o texto poético, com

o qual tivemos experiências proveitosas mas que, aqui, não será objeto de reflexão, porque já foi, por nós, desenvolvido em outro trabalho.

Assim, esta seção vai centrar-se em práticas escolares que promovem o desenvolvimento do texto narrativo, em suas diversas formas.

A problemática desse tipo de texto já foi abordada no capítulo 3, ao tratarmos dos "Tipos discursivos e a organização textual".

Vimos que os críticos de literatura e os lingüistas observam nítidas diferenças entre o discurso situado e o discurso ficcional, já que este constrói o seu próprio contexto de situação, o seu próprio emissor etc, de acordo com determinadas normas e convenções.

Nesse sentido, incorporamos contribuições de Van Dijk, Maingueneau e Pratt que tratam do assunto e que podem ajudar-nos na análise de um texto narrativo, bem como no seu processo de produção.

Tanto Pratt, como Van Dijk estabelecem como característica desse tipo de texto a noção de "narrabilidade", isto é, um fato deve ser "narrável" e "interessante".

Van Dijk postula que a estrutura do relato pode expressar-se tanto através de um texto (escrito) como através de desenhos e filmes. É o que denomina **estrutura narrativa**, que pode manifestar-se em diferentes sistemas semióticos. Já em (1977), declarava: "Tornou-se claro, nestes últimos anos, que a narrativa não é característica do texto literário, nem mesmo de suas protoformas como o mito e o conto popular. A narratividade define também um conjunto de textos não - literários e quotidianos, aqueles nos quais contamos nossas experiências de acontecimentos vividos. Da mesma forma, num enfoque semiótico mais do que lingüístico, podemos representar narrativas em **veículos não - lingüísticos**, principalmente as seqüências de imagens (e a forma dinâmica: o filme).

Vimos, também, que o autor incorpora, no seu trabalho, as categorias descritas por Labov-Waletzky (1967).

Por sua vez Pratt (1977) indica que o texto narrativo procura um envolvimento do leitor nos níveis **afetivo, imaginativo, avaliativo**. (Grifos nossos)

A partir desses fatores, podemos calcular a importância de um estudo especial desse tipo de texto no desenvolvimento da linguagem escrita da criança.

Esses princípios não devem, evidentemente, ser passados aos alunos sob uma forma teórica, com a metalinguagem dos especialistas, principalmente aos estudantes de nível mais elementar, mas sim, através da análise do material produzido por eles ou por

outros autores. Devem, também, ficar cientes do poder persuasivo do texto narrativo, principalmente quando explorado pela Mídia, como veremos mais adiante.

No nível de 6ª série, exploramos, por exemplo, uma história que não continha uma sequência de complicação, comparando-a a uma outra em que essa sequência estava presente. E procurávamos, então, estabelecer "o valor narrativo", perguntando aos alunos qual delas prendeu mais a atenção do leitor, se valeria a pena ser contada ou não, analisando as causas a seguir.

Encontramos casos de alunos que não tinham facilidade para criar uma sequência de complicação e se beneficiaram desses princípios. Outros, que omitiam componentes da narrativa, em versões posteriores da história, conseguiram preencher essas lacunas.

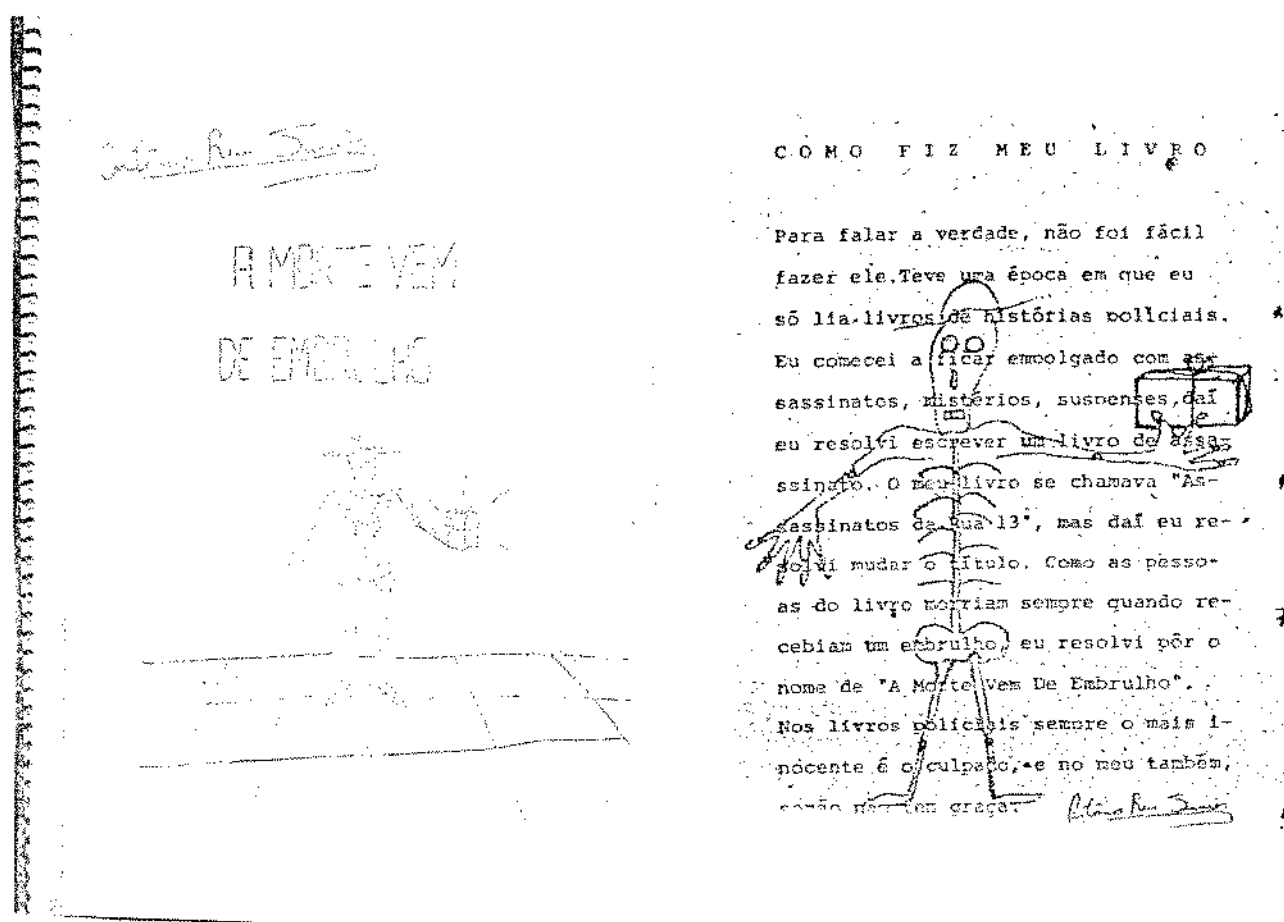
É interessante notar que há alunos que não têm noção exata do que é um texto de ficção e do papel do autor. Houve casos de crianças que estavam convictas de que suas histórias deveriam ser o espelho da verdade e que, portanto, não poderiam relatar uma aventura, um passeio, por exemplo, de que não houvessem participado pessoalmente. Faltava-lhes a noção de que o texto de ficção constrói seu próprio contexto. É o que declara Maingueneau (1990): "os textos literários constroem suas cenas enunciativas por um jogo de relações internas ao próprio texto" e cita, como exemplo, o romance autobiográfico, em que a pessoa "eu" é relacionada com a figura do narrador e não com o indivíduo que efetivamente escreveu o texto.

Nesse sentido, foi necessário desenvolver um trabalho sobre a noção de autoria e sobre a liberdade de "escolha" do autor, de acordo com o efeito que quer produzir. Com essa finalidade, mostramo-lhes, por exemplo, textos de Chico Buarque de Hollanda e de outros autores, onde escrevem sob um eu feminino. Esclarecemos, também, que poderiam criar histórias onde aparecessem como adultos, como pessoas de outro sexo ou de outra nacionalidade. Surgiram, então, textos diferenciados como "A minha viagem ao Japão", "Uma Caçada na África", "Minha Vida Artística", demonstrando que o relato de histórias pode criar zonas de desenvolvimento proximal, uma vez que, numa espécie de "jogo - do - faz - de - conta" as crianças assumem papéis mais avançados do que os de sua idade, o que contribui, claramente, para o seu desenvolvimento.

Assim, desenvolvemos atividades como a rodinha de história, quando a classe era dividida em grupos e fazia-se o relato de histórias de terror, de aventuras, de amor etc. Escolhia-se a melhor, pelos participantes dos grupos e esta era lida, a seguir, para a classe. Às vezes essas histórias eram apresentadas sob a forma de álbum seriado, sempre seguida da avaliação dos colegas sobre quais itens favoreceram ou não o envolvimento da "platéia".

Os alunos realizaram, também, histórias em quadrinho individualmente e que eram, depois, trocadas entre eles, para a escolha das mais interessantes e originais. As escolhidas eram expostas no mural da classe.

As classes de 6ª série dedicaram-se, igualmente, à produção de pequenas histórias que constituíram livrinhos divulgados entre os colegas. Um dos mais apreciados foi uma história policial denominada "A morte vem de embrulho" (87) cujo título é justificado pelo autor da seguinte forma:



Curioso observar o processo por que passa a criança até tornar-se um "autor policial". Mostra a influência de suas leituras e de como assimilou elementos desse gênero.

Desse modo, cria um título que suscita um duplo sentido, como forma de atrair os seus leitores. A esse respeito, Torrance e Ball (1980), quando identificaram uma série de características que estavam relacionadas com a criatividade, observaram a importância de propor títulos expressivos ou títulos que iam além da simples descrição. (apud Wechsler, 1993).

Não transcrevemos a história completa por se tratar de um texto bastante longo; reproduzimos somente o que a criança chamou de "tabela do conteúdo", por ilustrar bem a incorporação das categorias da narrativa.

TABELA DE CONTEÚDO

1º Capítulo.....	O Sinistro Embrulho Mortal
2º Capítulo.....	O Interrogatório
3º Capítulo.....	Começam as investigações
4º Capítulo.....	Que Gusto!
5º Capítulo.....	O Achado
6º Capítulo.....	Walter, Um Suspeito Nota 10
7º Capítulo.....	Mais Um Suspeito Para Embargar a História
8º Capítulo.....	O Sinistro Embrulho Ataca Outra Vez
9º Capítulo.....	A Última Pessoa da Lista
10º Capítulo.....	Enfim o Assassino
11º Capítulo.....	A Confissão
12º Capítulo.....	Epílogo

A criança coloca, como personagens de sua história, colegas de classe, como, por exemplo, aquele menino, filho de estrangeiros, com dificuldades de relacionamento (a que fizemos referência em seção anterior), aparece na trama da história como uma personagem bastante atuante. O autor consegue manter suspense até as páginas finais do livro, cujo texto termina com um epílogo e contém, até mesmo, a "avaliação": "É a vida tem seus altos e baixos".

A incorporação dos elementos da narrativa ajudou, portanto, a criança a construir um texto atraente que agradou a leitores, não somente de sua classe, como a outros alunos da escola.

Por sua vez, durante a 8ª série, estudamos características da narrativa, de forma mais explícita, na análise de contos, como, por exemplo, "O Alienista" de Machado de Assis. Demos, também, atenção especial ao estudo da riqueza da seleção lexical, magistralmente manipulada por seu autor, quando da caracterização das personagens, provocando efeitos de humor ao abordar as fraquezas e vaidades humanas.

Continuando a focalizar o estudo da ficção, verificamos o seu poder, principalmente quando utilizada pela Mídia. Ao lado das macronarrativas, constatamos a existência das micronarrativas nos comerciais, justamente pelo seu poder de persuasão. Com esse intuito, efetuamos a análise de comerciais onde se faz uso desse recurso como, por exemplo, na ocasião, um comercial de "lãs da Xuxa" que passava a idéia de que, a partir da compra do produto, as pessoas poderiam realizar o "sonho" da casa própria.

Fizemos, também, a análise de textos de revista que incorporam elementos de ficção com o objetivo de envolver o leitor, como o seguinte.

De repente, o marido de Maria Angélica passou a chamá-la "mãozinhas de veludo."



Tudo começou, lógico, com as Luvas Lemgruber. Com elas, a moça passou a evitar o terrível contato diário de suas mãos com a gordura e a sujeira, na lavagem de pratos e panelas. Também na hora de irrigar e adubar suas queridas plantinhas, Maria Angélica nunca mais dispensou a bendita proteção.



Já comprou até um carro novo pra sair por aí com a esposa. A propósito: sabem o que ela colocou no porta-luvas, para o maridinho usar se for preciso trocar um pneu? É isso aí.



Na pintura dos cabelos, nem se fala. Resultado: dá gosto ver o entusiasmo de gosto, com que o marido chegou em casa.

Luvas Lemgruber
Protegem muito mais.

Agora em novas e práticas embalagens. À venda nas principais lojas e supermercados do Brasil.

Lãez Lemgruber S.A.
Rua Major Telari, 20
Engenheiro Paulo de Frontin - 20.650 - RJ




Notam-se aí recursos da narratividade como “de repente”, “tudo começou”, “mãozinhas de veludo”. E a própria estrutura do comercial trabalha com as categorias: a partir do uso do produto veiculado, desencadeia-se uma mudança de vida - a atitude do marido e a conseqüente compra do carro novo.

A seguir, os próprios alunos escreveram comerciais, incorporando tais componentes, de onde resultaram histórias divertidas, que eram apresentadas à classe.

Constatamos que o emprego da fantasia para envolver o interlocutor aparece nos mais diversos veículos. Percebe-se que, até mesmo, em produções de televisão que se vangloriam de sua objetividade, esse recurso está presente, como veremos a seguir.

• O Discurso do telejornal

Com alunos do 3º grau, realizamos um estudo da estrutura do telejornal que despertou grande interesse. Por isso, vemos reproduzi-lo aqui, em suas linhas gerais.

Enfocaremos, primeiramente, algumas características desse tipo de discurso e, logo após, a proposta pedagógica.

Conforme Van Dijk (1983), podemos constatar que há uma elaboração social da informação. Neste enfoque, entra em jogo a “Ciência do Texto”, enquanto estuda as relações entre uma determinada estrutura do texto e seus efeitos sobre o conhecimento, a opinião, as atitudes e as atuações dos indivíduos, grupos ou instituições.

Baseados nesse autor, examinamos, juntamente com os alunos, processos de elaboração da notícia, procurando explicitar alguns mecanismos que utiliza o telejornal para construir as suas mensagens.

Constatamos que, nesses mecanismos, podemos detectar uma estrutura em moldes previsíveis e que a ficção está presente nesse tipo de discurso, sob uma forma altamente elaborada.

Conforme esse autor, os textos de jornal têm uma estrutura esquemática global, isto é, apresentam categorias hierarquicamente ordenadas, muito semelhantes às categorias da narração (acima explicitadas).

Com base no texto de Van Dijk (1985), “Structures of News in the Press”, do qual fizemos um resumo, os alunos tomaram conhecimento de algumas noções fundamentais, como a de superestruturas esquemáticas, a noção de relevância, que vai indicar para o leitor o que é mais importante. Ressaltamos o papel da Manchete (que aponta ao leitor o tópico mais relevante da notícia) e do lead. A partir desse “resumo” inicial, pode-se fazer

uma hipótese do que vai tratar o texto.

O autor propõe um esquema geral que indica a ordem das categorias que, embora apresente variações, organiza o trabalho do jornalista.

Ressalta, ainda, que freqüentemente, as histórias narradas nas notícias imitam a narrativa padrão. Essa estratégia obedece a um princípio - o de criar a "tensão dramática" (p. 83).

Muitas dessas características foram incorporadas pela imprensa telejornalística, com o objetivo de criar a "tensão narrativa" e atrair o espectador.

Embora não nos possamos restringir ao verbal, como faz Van Dijk no artigo citado, encontramos várias categorias por ele apontadas no texto do telejornal. Assim o "lead" aparece na voz do apresentador, ou na "cabeça" gravada, quando o repórter surge no vídeo, falando na locação do acontecimento. Este vai indicar o tópico mais importante da notícia.

A narração pode ser feita "em off" (sem que o narrador apareça) e tem uma única função é a de identificar e caracterizar ambientes, personagens. É a categoria "background" proposta por Van Dijk.

O "script" dos telejornais costuma conter as chamadas e aberturas das notícias, ou comentários do "anchorman" (apresentador). É ele que vai articular todo o discurso jornalístico da TV. Muitas notícias - filmadas horas antes - são alinhavadas por ele às reportagens ao vivo.

É interessante notar que Reuven Frank, presidente do Departamento de Notícias da NBC declara: "Cada caso do telejornal deveria, sem qualquer sacrifício de probidade ou responsabilidade, utilizar os atributos da ficção, do drama. Deve contar com estrutura e conflito, problema e desenlace, crescimento de ação e declínio de ação, um começo, um meio e um fim" (apud Epstein, 1974).

Assim, além da existência de uma superestrutura, podemos identificar um caráter fictício no noticiário: a montagem, realizada na "sala de corte", procura manter o aspecto de continuidade, a narrabilidade e, também, a característica de espetáculo.

A nosso ver, a abordagem de todos esses aspectos constitui um recurso excelente para ilustrar, aos alunos, o alcance da noção de **escolha** (no sentido de Granger e Possenti, conforme vimos enfocando), com o objetivo de mostrar-lhes que essa noção não está presente somente nos textos escritos, mas que se revela, também, no foco de uma fotografia ou de uma tomada de cena, na montagem do texto e na utilização de recursos, como o de lançar mão de elementos da ficção. Tudo isso, em conjunto, denuncia a

presença do autor e contribui para um envolvimento maior do telespectador.

Com tais objetivos, propusemos a atividade de análise de alguns telejornais que enfocaram o caso do seqüestro do empresário Roberto Medina.

Como é ilustrado a seguir, detectamos componentes do texto fictício como forma de atrair os telespectadores.

No dia 16/03/90, o Jornal Nacional apresentou vários chamados do tipo: "A mulher do empresário seqüestrado faz um apelo à Polícia" - é o lead da notícia.

O Jornal apresentou o fato principal, depois os antecedentes e as conseqüências. Ao mesmo tempo, o "mistério" foi revelado por etapas.

No dia 22/06, deu-se uma retomada da história, relatando os episódios do processo de libertação do seqüestrado. O que, porém, nos chamou mais a atenção foi a reconstituição do relato de Medina em uma entrevista.

A organização da história foi estruturada com o desenvolvimento de macroproposições, semelhante a uma notícia da imprensa escrita, a saber:

1º quadro: A Manchete em legenda anuncia: "**O drama do cativo**", onde o empresário relata o frio que passou e a ameaça constante de uma metralhadora à porta.

2º quadro: Manchete: "**O momento mais denso**". Faz menção à publicação da revista "Veja", quando a vítima sentiu-se violentada porque a imprensa não estava cumprindo com o prometido (não divulgar o seqüestro).

3º quadro: Manchete: "**Os Seqüestros**". Medina faz aí um apelo à mobilização da sociedade contra a onda de seqüestros.

4º quadro: Manchete: "**Os Seqüestradores**"; segundo a vítima são *bandidos "matam como se toma um sorvete"* (sic)

E, finalmente, aparece a vítima em liberdade.

Podemos, portanto, constatar, na história, a "Complicação" e a "Resolução".

Aparece, a seguir, a "Moral": "*Tomara que o fato possa ser um símbolo para uma ação mais concreta*" - declara o empresário.

No dia 25/06/90, faz-se a transmissão do depoimento da vítima. Nota-se a repetição do esquema anterior. Reproduziremos somente as Manchetes:

1ª parte: "A Chegada"; 2ª parte: "Vontade de Viver"; 3ª parte: "A Tortura"; 4ª parte: "A Emoção"; 5ª parte: "O Apelo".

Nesta última parte, dá-se o encerramento quando o empresário faz votos de que a luta *"do lado do bem e do correto seja a vencedora"*.

Essa configuração revela arquétipos do domínio do imaginário - os mitos do bem e do mal - e até mesmo o modelo de narrativa regida por uma forte exigência moralizadora, com base em Propp (1970), por exemplo, com as estruturas de Degradação → Melhoria; Mérito → Recompensa; Demérito → Castigo. (Nas últimas cenas, o empresário aparece recebendo flores e presentes dos amigos, enquanto se procede à caça aos seqüestradores).

A partir dessa análise em conjunto, pedimos aos alunos que observassem outras narrativas da TV. E foram detectadas estruturas semelhantes como a do **"drama do goleiro que teve parada cardíaca"**.

Realizamos, também, um trabalho de análise da seleção lexical que aparece no tratamento de notícias de um modo geral. Constatamos, igualmente, que condiz mais com o gênero de ficção, a saber: **"o dramático depoimento"**, **"o caso do seqüestro"**, **"o drama do cativo"**, **"Leões atacam ao entardecer"** (a seleção de futebol dos Camarões), **"caçada ao misterioso maníaco"**, **"dinheiro do contribuinte desaparece no navio fantasma da Petrobrás"**.

Pudemos observar, também, a presença abundante do discurso relatado (Koch, Tipologia de Texto, s/d), discurso direto, indireto e indireto livre, bem como a de conectores temporais: **"a seguir"**, **"logo após"** etc.

Dessa forma, concluímos, com os alunos, que componentes da ficção aparecem até mesmo nos textos considerados **"sérios"** e que o emprego de tais recursos não é gratuito e sim intencional, com o objetivo de envolver o telespectador em vários níveis, gerando uma relação de prazer e de credibilidade entre ele e o telejornal.

Mostramos, também, aos estudantes que esses recursos podem ser incorporados à sua produção textual, de forma a torná-la mais atraente para o leitor.

Passaremos a abordar, a seguir, o uso de recursos de ficção com alunos que apresentam problemas de aprendizagem.

- Mediando o sentimento de competência

Um trabalho que realizamos, que obteve bons resultados, foi um projeto desenvolvido com crianças com dificuldades de aprendizagem, em duas 5^{as} séries de uma escola do Estado, na periferia de São Paulo.

Grande parte das crianças era de multirepetentes, com problemas em várias áreas

de aprendizado, muito discriminados na escola e com uma auto-imagem negativa, como incompetentes em várias habilidades escolares.

Como tínhamos de dedicar algumas horas por semana às chamadas "horas-atividade", resolvemos realizar um trabalho com as crianças em um horário diferente do escolar. A esse trabalho, a escola denominou "aulas de recuperação", embora não gostássemos do termo.

Sabíamos que, com tais alunos, teríamos de evitar o uso de material ou de atividades que lembrassem a situação de uma sala de aula tradicional. Julgamos, então, interessante, para essas crianças, o emprego de material audiovisual, pois o uso de vários canais - visual e sonoro - poderia facilitar a geração de uma atividade mental criativa.

A escola não possuía grandes recursos, a não ser um projetor de diapositivos e uma sala com cortinas escuras que era, às vezes, destinada à projeção. Resolvemos, então, basear nosso trabalho em livros sem texto, e, principalmente, na projeção de diapositivos e diafilmes. Dividimos o projeto em duas etapas: na 1ª fase, trabalharíamos com base em fábulas e, na 2ª, em torno do tema "Vamos viajar", a partir da projeção de vistas de outras cidades.

As crianças foram consultadas se gostariam de participar, e, prontamente, aderiram ao projeto. Os encontros seriam dedicados aos alunos com problemas de aprendizagem e não à totalidade da classe.

Reunimo-nos, duas vezes por semana, no período da manhã, na "Sala de Projeção". Primeiramente, os alunos tomaram conhecimento do que era uma fábula, foram informados sobre o contexto de seus autores e, principalmente, sobre La Fontaine e sua atuação na corte francesa. Todos esses dados contribuíram para a ativação do imaginário das crianças.

A seguir, realizamos tarefas individuais e compartilhadas, com a colaboração de professor e alunos, em um nível crescente de dificuldade, numa estrutura de "scaffolding", como mencionamos acima, a fim de que o funcionamento Prof/AI. ou AI./AI. propiciasse o surgir de um funcionamento intra-individual do aluno.

Numa 1ª fase, passávamos a história completa com os diapositivos, acompanhados pelo disco. Mais tarde, projetávamos as figuras, enquanto íamos contando a história, com o objetivo de mostrar que se pode criar, a partir dos quadros.

A seguir, pedíamos aos alunos que fizessem uma paráfrase ou dramatizassem a história.

Na fase seguinte, os diapositivos eram projetados e os alunos é que se

encarregavam de contar a história. Outra estratégia consistiu em contar somente até a complicação e pedir a eles que criassem o desenlace.

Todo esse trabalho foi acompanhado da análise das fábulas e da estrutura da narrativa.

Solicitamos, então, que criassem histórias e as dramatizassem, revertendo situações da fábula. Interessante notar que as fábulas preferidas por essas crianças eram a do "Leão e o Ratinho" e a da "Lebre e a Tartaruga", quando as personagens mais fracas é que aparecem como bem sucedidas.

Outra atividade proveitosa foi a de contar histórias da experiência da criança que lembrassem a moral da fábula, endossando-a ou contrariando-a.

Surgiram histórias interessantes que revelavam anseios e esperanças dos educandos, por exemplo, algumas que focalizavam estudantes que iam mal durante o ano mas, no final, conseguiram recuperar-se e terem êxito, mostrando, a nosso ver, que estavam introjetando uma idéia de autoconfiança, chegando a perceber-se como sujeitos ativos, com capacidade de reverter a situação e realizar-se plenamente.

Na 2ª etapa, denominada "Vamos viajar", fazíamos a projeção de diapositivos de Brasília, de outras regiões do Brasil e, depois, de cidades de outros países.

Ao projetar, por exemplo, vistas de Brasília, íamos contando uma história em que os elementos da classe participavam. Inseríamos episódios, nos quais os mais tímidos se destacavam, como, por exemplo, tomando iniciativas, falando com o Presidente, pedindo informações. Às vezes colocávamos complicações, como "as malas sumiram", "fomos assaltados", e as crianças, em grupo, inventavam a continuação da história.

Na fase seguinte, os próprios alunos se encarregavam da projeção e da criação de histórias. Houve relatos interessantes, como os realizados durante a projeção sobre a Disneylândia, quando inventaram uma situação em que os brinquedos pararam.

Na fase final, dispensamos o apoio do material audiovisual, pois as crianças já se sentiam motivadas para a escrita e grande parte delas alcançou o nível de estudantes mais adiantados da classe regular.

É curioso notar que, durante esse processo, os mais adiantados queriam, também, ir pela manhã participar das aulas, porém os estudantes, em regime de recuperação, os impediam, alegando que, durante esse período, a "professora era só deles", o que demonstra que a criança com dificuldades de aprendizagem tem necessidade de uma atenção especial por parte do adulto.

Tivemos outros exemplos de experiências bem sucedidas com o uso de material

alternativo, como o audiovisual, conjugado com a mediação do professor.

Uma delas deu-se com uma professora de 1º grau que lecionava para crianças com ligeiro comprometimento cognitivo. Estas não apresentavam interesse por desenvolver um texto escrito. Por nossa sugestão, a professora passou a usar materiais alternativos que trabalhassem com a ficção.

Um recurso que obteve sucesso foi o relato de "Histórias na TV". Fez-se a montagem de uma caixa de papelão semelhante à televisão. As crianças escreveram histórias em tiras e fizeram os desenhos; prenderam a tira em dois cilindros e iam exibindo, aos poucos, para os colegas. A seguir fez-se a transformação em textos.

O mesmo processo pode ser usado sob outro formato a que as crianças, alunos meus, chamaram de "cineminha de bolso", quando as tiras de histórias são presas em dois lápis e vão sendo desenroladas lentamente.

Fizemos uso, também, de recursos lúdicos com uma criança da 2ª série do 1º grau que apresentava dificuldades para a produção textual e tinha grande rejeição por qualquer material que lhe recordasse o contexto escolar.

Resolvemos, novamente, trabalhar com histórias.

Inicialmente, contávamos para ela, despertando o seu interesse. A seguir, solicitamos que ela contasse histórias para nós. Para isso, mostramos algumas miniaturas de pessoas de várias idades, animais, etc e sugerimos que fossem as personagens de seus contos.

A idéia, como tinha uma feição lúdica, agradou à criança que se pôs a relatar histórias fortemente presas aos conteúdos de novelas de TV, principalmente ao de "Mulheres de Areia", a que estava assistindo.

A nossa estratégia, para que a criança conseguisse se livrar desses esquemas, foi a de colocar **perguntas motivadoras**, solicitando-lhe que continuasse o episódio. Introduzíamos, também, novas personagens, novas figuras, procurando modificar o "cenário".

Pouco a pouco, a criança foi-se desvincilhando dos esquemas da TV e criando situações novas e originais, produzindo um texto mais individualizado.

Solicitamos, finalmente, que escrevesse suas histórias para não se esquecer, o que atendeu prontamente.

Dessa forma, lidando com a ludicidade da criança, conseguimos que se libertasse dos bloqueios e imprimisse, na narrativa, a marca do narrador.

Estava aberta a porta para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Concluindo esta seção, pensamos que as experiências acima relatadas ilustram a importância do **imaginário** no desenvolvimento do educando, em todos os níveis.

Constitui, também, um veio precioso para o desenvolvimento da linguagem escrita, uma vez que abre maior espaço para a revelação do indivíduo e para a criatividade.

Gostaríamos de terminar esta parte, retomando palavras de Vygotsky que, em "Formação Social da Mente", mais uma vez, coloca em relevo a presença desse componente na educação:

"A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais". (p. 130)

5.1.5. "Analisar processos e não objetos" (FSM): investindo na modificabilidade do aluno e do professor.

Acreditando na "modificabilidade" do ser humano, pensamos que é preciso mediar o "sentimento de competência", tanto junto aos alunos, como aos professores.

Essa modificabilidade, como é evidente, dá-se sob uma forma processual e, em coerência com esse enfoque, é que devem ser trabalhados aspectos que envolvam questões como avaliação dos alunos, reformas de ensino ou cursos de "reciclagem" de professores.

Com relação à avaliação, esta deve ser encarada como um meio e não como um fim: meio de diagnosticar para efetuar eventuais mudanças no aprendizado, meio de recuperar os mais fracos, de realizar prognósticos para o que deve ser aprendido, de sondar para promover mudanças de método, meio de satisfazer a exigência burocrática de atribuir uma nota, mas, sobretudo, **meio de verificar progressos**.

Com o intuito de avaliar mais amplamente os nossos alunos, resolvemos adotar um instrumento que, ao mesmo tempo, atendesse aos aspectos multifacetados da linguagem e levasse em consideração o processo de individualização da criança: o procedimento escolhido foi o de realizar um registro individual de cada estudante.

Assim, nesse registro, anotávamos informações em vários níveis, que iam desde a apropriação de conhecimento, verificação de atividades, até aspectos comportamentais: progressos obtidos na expressão escrita e oral, leituras realizadas, preferências, observações sobre capacidade de participar da aula, de inovar, de propor, de tomar

posição, de manter a atenção, de se relacionar com os colegas.

Dessas observações, resultavam um juízo ou conceito comportamental, cujo objetivo era o de conhecer melhor o educando e detectar meios de promover o seu desenvolvimento.

O aluno estava ciente de que o conceito final não era resultado de uma medida quantitativa, mas que o seu esforço total era levado em conta.

Esse registro não ficava reservado ao professor; pelo contrário, a criança podia tomar conhecimento das anotações, a fim de poder acompanhar a própria evolução.

Essa postura norteou, principalmente, a avaliação das produções escritas. Estas não eram nunca consideradas como produto final e sim, passíveis de reformulação. A adoção desse procedimento foi decisiva, ao lidar com crianças que apresentavam bloqueios na sua escrita, porque haviam sido submetidas a experiências anteriores mal-sucedidas. Quando recebiam o texto com comentários e sugestões do professor, estavam cientes de que estas poderiam ser aceitas ou não, já que lhes fora dado o controle do processo da escrita. Poderiam, também, refazer o texto quantas vezes julgassem necessário, até encontrarem uma versão do seu agrado - o que promoveu a sua autoconfiança.

Como vimos indicando ao longo do nosso relato, não era somente o professor o interlocutor de seus textos; muitas vezes, as sugestões de reformulação partiam dos próprios colegas.

A avaliação, portanto, constituiu um processo integrado ao de ensino/aprendizagem da língua escrita.

Enfim, essas direções que imprimimos à nossa prática, foram sempre no sentido de proporcionar o apoio suficiente para ajudar o aluno a extrair o máximo de sua zona de desenvolvimento proximal.

Essa perspectiva de mediação e não de transmissão de cultura deveria pautar, também, a ação que se desenvolve junto aos docentes.

Seria muito proveitoso se os órgãos públicos promovessem uma reflexão conjunta com os professores e deixassem que, a partir desta, elaborassem as suas propostas.

Tendo participado de vários cursos destinados a professores e psicopedagogos, atuando como "mediadora" de conhecimentos, tivemos a oportunidade de constatar a sua capacidade de mudança, quando trabalhamos dialeticamente reflexão e ação.

Um desses cursos realizou-se na Universidade de Guarulhos e reuniu professores

de 1º e 2º graus da região.

Nos primeiros encontros, verificamos que revelavam grande preocupação com o enfoque gramatical, desvinculado de qualquer perspectiva textual ou de interlocução, sendo que havia casos de professores que exigiam, por exemplo, definição de classes gramaticais em suas provas de língua portuguesa.

A solução por nós encontrada foi a de trabalhar sobre três eixos de reflexão: uma visão crítica da gramática normativa, do livro didático e da prática escolar.

Com relação à gramática normativa, constatamos que esta consegue ser desmitificada, quando se abordam as suas contradições, as suas insuficiências e, sobretudo, a ausência de um plano interlocutivo. Dessa forma, focalizamos, também, outros enfoques gramaticais: os da gramática descritiva e da internalizada. A reação dos professores foi muito significativa, já que ignoravam esses outros tipos de abordagem.

Para que tivessem uma visão mais concreta dos problemas que podem acarretar a adoção acrítica do livro didático ou de questões da gramática normativa, realizamos comparações entre diversas gramáticas e, também, entre uma gramática, muito adotada pelos professores, a de Celso Cunha (MEC, 1975) e dois manuais didáticos: o "Montagem e Desmontagem de Textos" de H. Sargentin e um outro, que se reveste de um aspecto mais moderno - "Reflexão e Ação" de Marilda Prates.

Um dos aspectos estudados foi o da adjetivação, escolhido por ter um papel de relevo na perspectiva do estilo e também porque esse tópico gramatical constituía objeto de preocupação de uma das professoras, que exigia a sua definição durante as provas.

Durante a análise da gramática, constatou-se que não é abordado o aspecto argumentativo da linguagem. À luz do enfoque da Linguística, foram detectadas contradições. Entre elas, por exemplo, o adjetivo tratado juntamente com o substantivo, é caracterizado como um "conjunto significativo", para , logo após, receber a denominação de "termo acessório".

Notou-se, também, que embora aborde o "valor estilístico" do adjetivo, foi observada que a noção de "escolha" é muito mais abrangente e produtiva, pois os adjetivos, considerados pelo autor da gramática como "Objetivos", com o enfoque dado por Possenti, essa objetividade ficaria relativizada, já que a escolha implica certa preferência e acaba por revelar o estilo do trabalhador, bem como os efeitos que quer produzir.

Os manuais didáticos revelaram-se ainda mais pobres no tratamento dessas questões: os adjetivos, por exemplo, são tratados de maneira teórica nos dois manuais, não fazendo qualquer remissão ao emprego textual, ou informando sobre o seu valor

argumentativo. Apresentam, também, meros exercícios de identificação e noções muito vagas sobre o seu emprego como adjunto adnominal, que confundem os aprendizes. No entanto, no primeiro manual didático citado, existe um texto de poesia, de Olavo Bilac, onde esse tópico poderia ser estudado de forma muito mais significativa e, no segundo, um texto de Rui Barbosa que, contrapondo dois campos lexicais, revela grande força argumentativa. Aproveitamos, então, esses textos para explorar essa questão gramatical sob o novo enfoque de estilo que adotamos.

Realizamos, também, com os professores uma pesquisa sobre os adjetivos usados na Publicidade e de como estes são empregados para manipular pessoas, descobrindo a que anseios correspondem, no sentido de promover os valores da sociedade de consumo, tais como beleza, riqueza, status etc.

Discutimos, igualmente, outras abordagens do tópico gramatical, como o papel do adjetivo na descrição, quando contribui primordialmente para dar o recorte intencional do objeto descrito. Ou, ainda, na anaforização, conforme postula Maingueneau (1976), quando considera o emprego do adjetivo mais do ponto de vista argumentativo do que coesivo.

A partir dessas reflexões conjuntas e do material que os professores iam trazendo, fomos articulando teoria e prática. Dessa forma, tivemos oportunidade de discutir produções textuais dos alunos, livros didáticos adotados e gravações de aulas.

Focalizando a questão da leitura, empreendeu-se um trabalho com o texto, principalmente na parte relativa à “compreensão e interpretação”, quando foi enfocada a exploração do nível inferencial conforme já abordamos. Os professores prepararam, então, novos questionamentos dos textos, com a abordagem que explicitamos na seção 5.1.1. Constituíram objetos de seu estudo, além de textos do livro didático, letras de música e histórias infantis que são geralmente veiculadas nas escolas, como, por exemplo, as obras de Ruth Rocha e de Sylvia Orthof.

Todos esses textos receberam um tratamento à luz da nova concepção de estilo; este não ficou mais limitado ao estudo das figuras de linguagem, como é usualmente praticado: em nível teórico e nas últimas séries do 1º grau.

Quanto às figuras de linguagem propriamente ditas, foram focalizadas em textos publicitários, por causa do seu poder de persuasão, e em obras literárias. Trabalhamos, por exemplo, os planos mítico e racional do romance “O Coronel e o Lobisomem” de José Cândido de Carvalho, através da investigação da rede de alegorias com que o autor trama o seu texto, procurando aí desvelar o que este quis “fazer”, ao usar tais recursos.

De todas essas reflexões, nasceram projetos muito interessantes, da parte dos

professores, como o de um grupo que se pôs a investigar o português falado no Brasil. Houve um outro que nos chamou a atenção, de modo particular: a elaboração de um projeto de leitura dedicado aos alunos do Curso Supletivo da comunidade - empreendido, justamente, pelos professores que exigiam dos alunos a definição de classes gramaticais!

Esses exemplos ilustram, a nosso ver, a capacidade de mudança dos docentes, quando têm oportunidade de refletir sobre questões abertas pela Lingüística.

Relataremos, a seguir, algumas outras propostas articuladas por professores submetidos ao processo de reflexão/ação.

Uma proposta curiosa, surgida após a discussão sobre o problema da variação lingüística, foi a de criar, com os alunos, diálogos entre personagens de novelas distintas, focalizando os diversos níveis de fala.

Houve uma outra, elaborada por uma professora do CEFAM (Curso destinado a formação de professores do 1º grau menor), que resolveu aprofundar-se nas questões de coesão e coerência textual, porque estava preocupada com o texto escrito por suas alunas que se apresentava de forma desconexa e, de acordo com o seu depoimento, "com uma estrutura semelhante ao do texto da cartilha".

Um outro trabalho, que nos pareceu muito instigante, foi o que surgiu de uma reflexão conjunta de professores de história e de língua portuguesa. Após tomarem contato com o fenômeno da variação lingüística, resolveram pesquisar as diferenças de linguagem, vinculadas às noções de cultura "inferior" e "superior", avaliando os seus reflexos na sala de aula. De acordo com suas colocações, queriam investigar "o papel da escola no que se refere à variação lingüística": "até que ponto a norma culta é instrumento de dominação", "em que medida ela pode ser democratizante" e, enfim, como esses problemas afetam a comunicação. Para isso, usaram gravações e se envolveram profundamente nas pesquisas.

Durante esses cursos, veiculávamos as nossas propostas, mas sempre alertando para o fato de que não deveriam reproduzi-las, e sim, que, **inspirados por elas, criassem as suas próprias**. Assim, a partir de uma reflexão sobre o texto dos alunos e a criação de livros por eles, apresentou-se uma proposta de uma professora que trabalhava com adultos no Curso Supletivo. Esta resolveu solicitar a eles que escrevessem livros que serviriam de leitura para os seus filhos, envolvendo temas como o da questão ecológica, o problema das drogas e outros do interesse de sua comunidade. Tivemos ocasião de conhecer esses livros, produzidos pelos alunos adultos, e nos encantamos com o resultado obtido.

Dessa forma, temos esperança de que após essas reflexões realizadas entre o "mediador do conhecimento" e os professores da rede, estes, até mesmo em casos

extremos, em que se vejam obrigados a adotar o livro didático, não vão mais usá-lo acriticamente e sim, realizar um "trabalho com a linguagem", a partir da proposta do autor, recriando as "palavras alheias", agora já transformadas em "palavras próprias" no dizer de Bakhtin, como vimos acima.

Em suma, concluindo este capítulo, constatamos que uma nova concepção de linguagem pode imprimir rumos diferentes à educação.

A noção de "indivíduoação" incorporada aos estudos lingüísticos revelou-se eficiente no sentido de promover uma forma independente de pensar, dando oportunidade ao educando de se desenvolver como pessoa na sua complexidade e na sua **singularidade**.

Através da integração dos diversos planos da linguagem (ler - escrever - comunicar - avaliar) e de experiências com a variedade discursiva, buscamos realizar um trabalho com as potencialidades dos alunos nas suas várias dimensões, visando ao desenvolvimento tanto do "senso de realidade", quanto da "abordagem criativa dos fatos". Foi gratificante, para nós, observar a evolução sofrida pelo grupo de alunos da 6ª para a 8ª série. Constatamos que, ao final dos estudos do 1º grau, grande parte deles experimentava prazer no ato da escrita, indicando-nos que nossas propostas revelaram-se eficientes no sentido de ajudar as crianças a se envolverem pessoalmente com a linguagem escrita, a se perceberem como autores e a partilharem seus textos com os colegas. Parece que as estratégias que empregamos constituíram um **caminho acertado**, não o único, nem mesmo o melhor, mas apenas um caminho que mostrou às crianças, que "escrever é relevante para a vida". (Vygotsky)

Com relação ao trabalho com os professores da rede, podemos concluir que estes, com base em uma reflexão conjunta e movidos por um sentimento de competência, são capazes de criar propostas inovadoras e que motivam os seus alunos. Para isso, basta acreditar na modificabilidade do ser humano.

CONCLUSÃO

Na introdução deste trabalho, alertamos para o fato de que várias pesquisas vêm denunciando o declínio da espontaneidade e da criatividade dos educandos em diversas áreas. Encontramos crianças e adolescentes que não conseguem produzir um texto individualizado ou, então, que rejeitam o ato da escrita.

Ao longo desta nossa pesquisa, a partir da análise dos dados, constatamos, no contexto escolar, casos de “assunção da estereotipia” (Granger), onde se apaga ou se atenua a individualidade.

Observamos, também, que a criatividade não se manifesta como um “dom” ou algo “não-educável”, pelo contrário, está sujeita a aprendizado e dele se beneficia. Nesse sentido, verificamos a influência do contexto cultural e percebemos, assim, que existem “culturas conservadoras” e “culturas criativas”.

No processo de aquisição da linguagem escrita, é preciso levar-se em conta esse fator, uma vez que essa aquisição se constitui a partir de uma interação entre processos cognitivos e contextos culturais que influenciam tais processos.

Parece que os dados dos corpora aqui estudados vêm confirmar essa observação, já que “a língua não se apresenta a todos da mesma maneira”. (Possenti)

Vimos que, durante a história de L., houve oscilações em sua forma de expressão dentro da escola. Quando se adotou uma escrita de caráter mais mecanicista, deu-se um bloqueio em sua escrita escolar. O mesmo sucedeu nas escolas de abordagem mais tradicional: os alunos não conseguiram produzir um texto personalizado ou rejeitaram o ato da escrita. Por sua vez, quando esta adquiriu um enfoque mais significativo e funcional, tanto L., quanto os sujeitos das escolas da Interdisciplinaridade encontraram lugares onde a subjetividade se manifestou, no dizer de Possenti, “não necessariamente assujeitada mas sim ativa”.

Dessa forma, constatamos que formas de funcionamento intermental podem beneficiar ou prejudicar formas de funcionamento intramental.

Quando o processo de individuação é inibido, através de práticas rotineiras, as zonas de desenvolvimento proximal tornam-se pouco abertas à revelação ou à exploração.

Construímos a nossa perspectiva, respaldando-nos, de um lado, na concepção de estilo proposta por Possenti e em alguns princípios da Linguística Textual, com base em Koch e Van Dijk, e, de outro, no quadro teórico de Vygotsky, para quem o aprendizado é o processo fundamental para a constituição da individualidade. As relações sociais e o uso

da linguagem assumem, portanto, um papel de destaque nesse processo.

A partir da articulação desses aportes teóricos, tentamos sugerir caminhos alternativos para o ensino/aprendizagem da linguagem escrita, que, de um modo geral, lograram êxito no sentido de promover a individuação e imprimir uma nova orientação aos estudos.

Dessa forma, os dados de nossa pesquisa apontam para a seguinte conclusão:

O LOCUS DA INDIVIDUAÇÃO

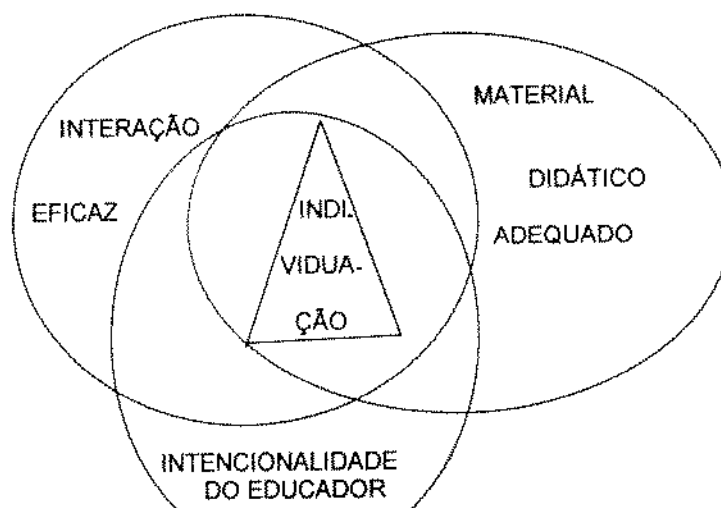
- manifesta-se na escola, quando a situação é favorável;
- dá-se fora da escola, quando o contexto social da criança (do ponto de vista educacional) também favorece;
- esvazia-se, quando não encontra espaço em nenhum desses dois locais.

Quanto às **marcas da individuação**, estas podem ocorrer nos níveis mais diferenciados, como pudemos constatar, desde o plano fônico ou gráfico, até a arquitetura textual. Mas, pelos dados observados, parecem ser mais salientes na **escolha lexical** - sobretudo na adjetivação empregada -, e na **montagem da estrutura textual**, já que estas denunciam, com maior relevo, o "trabalho" realizado pelo enunciador para "obter o efeito que intenta".

Nesse contexto, vimos que a intervenção do professor exerce um papel central como liberadora ou bloqueadora da linguagem escrita da criança.

Dessa forma, constatamos que os **principais** fatores que facilitam o processo de individuação na linguagem são os seguintes: interação eficaz, material didático adequado e intencionalidade do educador. E articulam-se da forma como indicamos abaixo.

Principais Fatores Facilitadores do Processo de Individuação



Parece-nos que, na falha de um desses elementos, a individuação não se efetua.

Assim, das teorias de Possenti e Granger, gostaríamos de reter o seguinte postulado: o indivíduo **está presente** na sua maneira de apreender o real e esta maneira caracteriza um movimento criador. Quanto a Vygotsky, guardaremos o termo que utiliza em russo - OBUCHENIE - que significa o "processo de ensino/aprendizagem". Aí, no entanto, está incluído não somente o que aprende, mas também **aquele que ensina** e a relação entre as pessoas.

De acordo com o filósofo Martin Buber (1977), existe uma convivência ontológica entre o EU e o TU, para o conhecimento do mundo. Dessa forma o "entre" é considerado como categoria ontológica. O "entre", o "inter-valo" é o lugar da revelação da palavra proferida pelo ser. (Pref. de Von Zuben, op cit.)

Pensamos que, se quisermos encarar o processo de individuação do ser, através da linguagem, e a educação, de uma maneira prospectiva, devemos buscar, nesse "inter-valo", o locus principal de nossas atuações.

Ao término deste trabalho, acreditamos ter atingido o nosso objetivo maior: **observar a emergência e o desenvolvimento da individuação nos textos escritos durante a fase escolar** e, assim, poder contribuir para que a escrita seja concebida, do ponto de vista educacional, tanto como indicadora de um pensar independente, autônomo, como desveladora da identidade do sujeito.

SUMMARY

Recent works on the Language Acquisition field have vindicated the need for a research turned to the subject / language's particular aspects. With this in mind we developed our reasoning, aiming to observe the emerging and development of individualization in the written texts during the school stage. We built our perspectives backed up by the style theory proposed by Possenti, on one hand, and some Textual Linguistics principles on the other hand, within Vygotsky's theoretical outline, to whom apprenticeship is the fundamental procedure for establishing one's individuality. As such, we proceeded to the analysis of the acquisition of writing (along a longitudinal perspective), of the same subject, through several stages of his life. This analysis was also benefited from the addition to it of data derived from São Paulo's school network. For that we took into consideration the "mediation" concept proposed by the vygotskian focus. We tried, hence, to introduce alternative ways to individualization along the writing language process of the learner.

Key words: acquisition of writing, individualization, interaction.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M. et alii "Leitura e Escrita na vida e na escola". Em **Leitura: Teoria e Prática** nº 6. P. Alegre: Mercado Aberto, 1985.

ABAURRE, M. B. M. "Língua oral, língua escrita: Interessam, à Lingüística, os dados da aquisição da representação escrita da linguagem". Em: **IX Congresso Internacional da ALFAL -IEL/UNICAMP**, 1990.

_____. "Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita". Em **Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem**, Porto Alegre: PUCRS/CEAAL, 1992a.

_____. "Explorando os limites da sistematicidade: indícios da emergência de traços estilísticos da escrita infantil". Em: **Anais do XL Seminário do GEL**, 1992b.

ABAURRE, M. B. M., MAYRINK-SABINSON, M. L., FIAD, R. S. "A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita. **Projeto de Pesquisa IEL/UNICAMP**, 1992c .

AGUIAR e SILVA, V. M. **Teoria da Literatura**. Coimbra: Liv. Almedina, 1993.

ALMEIDA, R. D. et alii "Aquisição da Linguagem: Qual o caminho?" Em: **Revista Psicopedagogia** nº 24. São Paulo: ABPp, 1992.

BAKHTIN, M. **La Poétique de Dostoïevski**. Paris: Editiores du Seuil, 1970, [Original russo de 1929].

_____. **Estetica de la Creación Verbal**. México: Siglo Veintiuno Ed., 1982, [Original russo de 1979].

_____. **Questões de Literatura e de Estética**. São Paulo: Hucitec, 1990 [Original russo: de 1975].

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995 [Original russo de 1929].

BELTRAN, J. M. **MLa Mediación en el Proceso de Aprendizaje**. Madrid: Ed. Bruño, 1994.

BEYER, H.O. "O programa de intervenção cognitiva de Reuven Feuerstein". Em **Rev. Psico**, v. 20 nº. 2 Porto Alegre, 1990.

- BONAMIGO, E. M. R. "Criatividade e ensino". Em: MARQUES, J.C. (org.). **Psicologia Educacional: Contribuições e Desafios**. Porto Alegre: Ed. Globo, 1980.
- BUBER, M. **Eu e Tu** São Paulo: Ed. Moraes, Pref. de Newton Aquiles Von Zuben, 1977
- BURGESS, T. "Ler Vygotsky". Em: DANIELS, H. (org.), 1995.
- CHIAPPINI, L. et alii "A Circulação dos Textos na Escola". São Paulo. Projeto de Pesquisa CNPQ e FAPESP, 1992.
- _____ (ORG). **Aprender e Ensinar com Textos**. São Paulo: USP. Dep. de Teoria Literária e Literatura Comparada de F.F.L. e C.H., 1994.
- COUDRY, M. I. H. "Dislexia: um bem necessário". Em **Anais do XIV Seminário do GEL.**, 1987.
- DANIELS, H. (org.) **Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos**. Campinas, S.P.: Papirus, 1995.
- DE LEMOS, C. "Teorias da diferença e teorias do déficit: reflexões sobre programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização". Encontro Multidisciplinar Alfabetização. São Paulo: PUC, 1983.
- DOLZ, J. "Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. Em: **Cultura y Educacion**, 25. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1995.
- DIAZ, R.M., NEAL, C., AMAYA - WILLIAMS, M. "As origens sociais da auto-regulação. Em MOLL, L.C. (org.), 1996.
- EPSTEIN, E.J. **News from Nowhere**. Nova York: Eandom House, 1974.
- ERICKSON, F. "Transformação e sucesso escolar: a política e cultura do êxito educacional. Trad. de Stella Mares Bortoni Em **Anthropology & Education Quaterly**, (v. 1814), 1987.
- EVANS, P. "Algumas Implicações da obra de Vygotsky na Educação especial". Em DANIELS, H. (org.), 1995.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- FIAD, R. S. & M. L. MAYRINK-SABINSON "A escrita como trabalho". Em : Martins, M. H. (org.), **Questões de Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

- FIAD, R. S. "Um estudo das variantes textuais e sua contribuição ao ensino de Língua Materna". Em **Cadernos de Estudos Lingüísticos** (24). Campinas, S.P.: UNICAMP/IEL, 1993.
- FONTANA, M. G. Z. "Signo Ideológico versus Interação Comunicativa. O Social e o Ideológico nas Teorias da Linguagem". Em **Cadernos Cedes** nº. 24. Campinas. Papirus, 1991.
- FRANCHI, C. **Criatividade e Gramática**. S. Paulo. SE/CENP, 1987.
- FRANCHI, E. P. "A Norma escolar e a linguagem da criança". Em: **Projeto Ipê - Língua Portuguesa I**. São Paulo: S.E. - CENP, 1985.
- FREITAS, M. T. A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas, S.P.: Papirus, 1994.
- GALLIMORE, R. & THARP, R. "O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito". Em MOLL (org), 1996.
- GAMA, M. C. S. "A teoria das inteligências múltiplas". Em **Temas sobre Desenvolvimento**. São Paulo, 1993.
- GARDNER, H. **Estruturas da Mente -A Teoria das Inteligências Múltiplas**. P.A.: Artes Médicas, 1995.
- GERALDI, J. W. (org.) **O Texto na Sala de Aula**. Cascavél: Assoeste, 1984.
- GINZBURG, C. **Mitos Emblemas Sinais: Morfologia e História**. F. Carotti (trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GÓES, M.C.R. "A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever". Em SMOLKA, A.L.B e GÓES, M.C.R. (orgs) **A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar**. Campinas: Papirus, 1993.
- GÓES, M.C.R. SMOLKA, A.L.B. **A Significação nos Espaços Educacionais**. Interação social e subjetivação. Campinas: Ed. Papirus Ed., 1997.
- GRANGER, G. G. **Filosofia do Estilo**. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo. (1974).
- HEIDEGGER, M. **Essais et Conférences**. Paris: Gallimard, 1958.
- _____. **Sobre o Humanismo**. trad. E. Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

- KERBRAT - ORECCHIONI, C. **L'Énonciation de la Subjectivité dans le Langage**. Paris: Armand Colin, 1980.
- KLEIMAN, A. **Leitura: Ensino e Pesquisa**. Campinas: Ed. Pontes, 1989.
- KNELLER, G. F. **Arte e Ciência da Criatividade**. São Paulo: Ibrasa. (1973).
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo Cortez. (1984).
- _____. "A intertextualidade como fator da textualidade". Em : **Cadernos PUC** nº 22. São Paulo: EDUC, 1986.
- _____. **O Texto e a Construção dos Sentidos**. S. Paulo: Ed. Contexto, 1997.
- _____. "Tipologia de Texto". mimeo s.d.
- KRISTEVA, J. Pref. de **La Poétique de Dostoïevski**. Paris: Ed. du Seuil, 1970.
- LAJONQUIÈRE, L. "Piaget: Inteligência e Interacion Social" Texto apresentado na II nd Conference for Socio. Cultural Research Vygotsky - Piaget - Geneva, 1996..
- LA TAILLE, Y. de (org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- LEITE, L. B. "As dimensões interacionista e construtivista em Vygostky e Piaget". Em **Cadernos CEDES** nº 24, Campinas: Papius, 1991.
- LINHARES, T. **22 Diálogos sobre o conto brasileiro atual**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1973.
- MAINGUENEAU, D. **Initiation aux Méthodes de l'analyse du Discours**. Paris. Hachette, 1973
- _____. **Eléments de Linguistique pour le Texte Littéraire**. Paris: Bordas, 1990.
- MARCUSCHI, L.A. **Análise da Conversação**. São Paulo.: Ática, 1986.
- MATOS, M. "Machado de Assis, contador de histórias". Em **Machado de Assis. Obra Completa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1959.
- MAYRINK - SABINSON, M. L. "Reflexões sobre a Psicogênese da Leitura" em **Anais do XIV GEL**, 1987.
- MOISÉS, M. et alii **Dicionário de Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1969.
- MOLL, L.C (org.). **Vygotsky e a Educação**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

- MOLL, L.C (org.). **Vygotsky e a Educação**, Porto Alegre: Artes Médicas. (1996)
- MORAES, E. R. "A língua escrita nas séries iniciais do 1º grau". Em: TASCA, M. (org.). **Desenvolvendo a língua falada e escrita**. Porto Alegre: Sagra, 1990
- NOVAES, M. H. **Psicologia da Criatividade**. Petrópolis: Vozes. (1974).
- _____. "Dimensionamento e alternativas da criatividade no ensino". Em: MARQUES, J.C. (org.). **Psicologia Educacional: Contribuições e Desafios**. Porto Alegre: Ed. Globo. (1980).
- OLIVEIRA, M. K. de "Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos". Em: La Taille, Y. (org.) (1992) (1992).
- _____. **Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento Sócio Histórico**. São Paulo: Ed. Scipione. (1997)
- OÑATIVIA, O. V. "Humilhação ou Transcendência da Escrita?" Em Rev. **Psicopedagogia** nº 29. São Paulo: ABPp. (1994)
- PASQUIER, A & DOLZ, J. "Un decálogo para enseñar a escribir Em **Cultura y Educación**, 2. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. (1996)
- PINO, A. "A Criança, seu Meio e a Comunicação - perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento". Em Rev. **Psicopedagogia** nº 26. São Paulo: ABPp. (1993).
- PONTUSCHKA, N. N (org.). **Ousadia no Diálogo Interdisciplinaridade na Escola Pública**. São Paulo: Loyola. (1993)
- POSSENTI, S. **Discurso, Estilo e Subjetividade**. S. Paulo: Martins Fontes. (1988).
- _____. "Concepções de Sujeito na Linguagem". Em: **Boletim ABRALIN** nº 13. (1992).
- _____. "O 'Eu' no Discurso do 'Outro' ou a Subjetividade Mostrada". Em: **ALFA** v. 39. (1995).
- _____. "Notas sobre condições de possibilidade da subjetividade, especialmente na linguagem. Texto apresentado no Seminário Oswaldo Ducrot, UNICAMP. (1996a)
- _____. **Por que (não) ensinar Gramática na Escola** Campinas: Mercado de Letras (1996b).
- PRATT, M. L **Toward a Speech Act Theory of Liberaty Discourse**. Bloomington: Indiana University Press. (1977).

- PROPP, V. *Morphologie du Conte*. Paris: Seuil (1970)
- REUTER, Y. (ed) *Les Intérações Lecture - Écriture*. Paris: Peter Lang (1994)
- RICOEUR, P. *Histoire et vérité*. Paris: Ed. du Seuil. (1955).
- RIVIERE, A. *La Psychologie de Vygotsky*. Paris: Pierre Margaza, éditeur (1990)
- ROGERS, C. *Tornar-se Pessoa*. São Paulo: Martins Fontes. (1976).
- RUBINSTEINS., E. "A contribuição da teoria da modificabilidade estrutural cognitiva na educação das pessoas portadores de necessidades especiais. En. Rev. *Psicopedagogia* nº. 36. São Paulo: ABPp (1996)
- SÁNCHEZ, M.D.P. *Modificabilidade Cognitiva y P.E.I*. Madrid: Ed. Bruno (1989).
- SCRIBNER, S. "Vygotsky's uses of history". Em: WERTSCH, J. V. *Culture, Communication and Cognition: Vygotsky Perspectives*. Cambridge: C. University Press. (1985).
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE S. PAULO Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios a Proposta Curricular de Língua Portuguesa* S. Paulo: SE / CENP (1979).
- _____. *Ciclo Básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico*. S.Paulo: FDE (1980)
- _____. *Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa 1o. Grau*. S.Paulo: SE / CENP (1988a)
- _____. *Proposta Curricular da Língua Portuguesa. Análise dos Relatórios*. S.Paulo: SE / CENP (1986b)
- SILVA, E.T. "Leitura: Uma Estratégia de Sobrevivência Em: *Revista Ciência e Cultura*. Campinas: Unicamp (1978)
- SMOLKA, A.L.B. *A criança na fase inicial da escrita - A alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez (1988)
- _____. "Esboço de uma perspectiva teórico - metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento". Em GÓES, M.C.R. & SMOLKA, A.L.B. (orgs) 1997 (1997)
- SOUZA, J. S. & KRAMER, S. "O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais". *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 77 (maio). (1991).

- TODOROV, T. "Bakhtine et l'alterité". Em: **Poétique - Revue de Théorie et d'Analyse Littéraires** nº 40. Paris: Ed. Seuil. (1979).
- TZURIEL, D - "Desenvolvimento de enfoques dinâmico - interativos para a avaliação do potencial de aprendizagem "Em **Interactive Assessment** New York: Springer Verlag. (1992)
- VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. - **Vygotsky. Uma Síntese**. São Paulo: Edições Loyola. (1996)
- VAN DIJK, T. A. **La Ciencia del Texto: Un Enfoque Interdisciplinario**. Barcelona: Paidós. (1983)
- _____. "Structures of News in Press". mimeo. (1985)
- _____. **Estructuras y Funciones del Discurso**. México: Siglo Vientiuno. (1986).
- VAN DIJK, T.A. & KINTSCH, W. "Comment ou se rappelle et on résume des histories". Rev. Langue Française nº. 40 (1973)
- VOTRE, J.S."Discurso e sintaxe nos textos de iniciação a leitura". Em KIRST,M. e CLEMENTE, E. (org) **Linguística Aplicada ao Ensino de Portugues**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987
- VYGOTSKY, L. S. **The Psychology of Art**. Cambridge Mass. The M.I.T. Press (1971).
- _____. **The Collected Works of L.S. Vygotsky**. New York and London. Plenum Press. (1987).
- _____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes (Original russo de 1934).- (1989).
- _____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes. (1994).
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone. (1994b).
- WALLON, H. **Les Origines de la Pensée chez Enfant**. Paris: Quadrige PUF. (1989).
- WECHSLER, S.M. **Criatividade: Descobrendo e Encorajando**. Campinas: Editorial PS. (1993).
- WERTSCH, J. V. **Culture, Communication and Cognition: Vygotsky Perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press. (1985).

- _____. **Vygotsky y la Formación Social de la Mente**. Barcelona: Paidós. (1988).
- WERTSCH, J. V. & SMOLKA, A. L. B. "Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman". Em: DANIELS, H. (org.) (1995). (1995).
- WINICOTT, D.W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro. Ed. Imago. (1975).
- WOODS, P. "Aspectos Sociais da Criatividade do Professor". Em NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Ed. (1991)