

HELOYSE SANT'ANNA CHAVES MENDES

***ENTRE ESCRITOS E RABISCOS: MODOS DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA E
PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS EM SALA DE AULA***

Campinas, S.P.

1998

HELOYSE SANT'ANNA CHAVES MENDES

**ENTRE ESCRITOS E RABISCOS: MODOS DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA
E PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS EM SALA DE AULA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial para o
curso de Pedagogia com habilitação em
Magistério das Séries iniciais de Primeiro
Grau e Formação de Professores para
Educação Especial: Deficientes Mentais, da
Faculdade de Educação, UNICAMP, sob
orientação da Profª Drª Ana Luiza B.
Smolka.

Campinas, S.P.

1998

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE	FE
Nº CHAMADA:	YCC / UNICAMP
	M522e
V:	EX:
TOMBO:	077
PROC:	124 / 03
C:	Dj X
PREÇO:	R\$ 11,00
DATA:	31 / 10 / 2003
Nº CPD:	End 31 0400

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

M522e Mendes, Heloyse Sant'Anna Chaves.
Entre escritos e rabiscos : modos de apropriação da
escrita e participação dos sujeitos em sala de aula / Heloyse
Sant'Anna Chaves Mendes. -- Campinas, SP : [s.n.], 1998.

Orientador : Ana Luiza Bustamante Smolka.
Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual
de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Linguagem. 2. Escrita. 3. Sala de aula. 4. Modos de
participação. 5. Perspectiva histórico - cultural*. I. Smolka,
Ana Luiza Bustamante. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Campinas, 17 de Julho de 1998

3

Profª Ana Luiza B. Smolka

Profª Roseli A. C. Fontana

“Aos meus pais, Ismael e Deny, pelo amor, incentivo, compreensão e confiança constantes durante todo este percurso.”

AGRADECIMENTOS

À Ana Luiza, pelas contribuições dadas desde o início do curso de Pedagogia, e por mostrar em nossas orientações as diversas formas de olhar...

Aos alunos da 1ª série B, principalmente a Su e Th, porque me ensinaram as diversas formas de participação que o professor pode ter em sala de aula.

À professora da 1ª série B, porque permitiu nossa participação em sua sala de aula.

À Roseli, pelas contribuições dadas durante nossas longas conversas sobre os dois lados do bordado e pelo olhar “além do bastidor”...

À Luzinha, Marissol, Lú Ribeiro, Elaine e Lucimeire companheiras de grande parte de minha caminhada, pelas contribuições, pela amizade e pelos momentos que tivemos juntas.

À Dani, Cris, Alicia, Tuca, Débora e Elaine que me acolheram com tanto carinho na metade deste percurso, pela amizade, pelas conversas, por todos os momentos que compartilhamos juntas até este ponto do caminho...

Às muitas outras pessoas da Faculdade de Educação, colegas, professores, funcionários, que de alguma forma contribuíram para minha formação como pesquisadora e educadora.

Aos meus sogros, Cida e Pr. Mendes, que cederam o computador através do qual este trabalho pode ser escrito.

Ao Eduardo, por compartilhar especialmente os momentos finais deste percurso, por não me deixar desistir.

À Deus, principalmente, sempre presente em todos os momentos da vida.

*"Eu percebia maneiras de ver cuja
diversidade me interessava muito mais
que os próprios objetos."*

Paul Valéry

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	8
2. O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO.....	10
2.1. O trabalho de campo.....	10
2.2. A pesquisa e as formas de registro.....	13
3. A LINGUAGEM E O OUTRO NA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA DO DESENVOLVIMENTO.....	16
4. Su: ENTRE ESCRITOS E RABISCOS.....	25
5. MODOS DE PARTICIPAÇÃO/INTERVENÇÃO DO OUTRO NO PROCESSO DE ESCRITA DE TIL.....	37
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
7. BIBLIOGRAFIA.....	55

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso é fruto da caminhada realizada durante meu processo de formação como educadora.

Minhas preocupações no projeto de pesquisa voltavam-se para questões de aquisição e desenvolvimento da linguagem no desenvolvimento da criança deficiente mental. A questão da deficiência esteve sempre presente em minhas produções, mais especificamente porque além da formação básica para o exercício do magistério nas séries iniciais, optei também pela habilitação de formação da educadores na área de Educação Especial, por isso, então, esta característica durante meu percurso.

No entanto, as experiências de estágio, sua grande maioria em classes de alfabetização do ensino regular e em instituições de ensino especial, levaram-me a procurar uma escola regular de ensino com uma criança deficiente mental inserida numa sala regular, na classe de alfabetização, portanto a primeira série do ensino fundamental. Seria tal situação possível? Sim, foi possível encontrar tal situação para a realização da pesquisa, entretanto, o sujeito que procurávamos era de fato o sujeito que se apresentava no dia-a-dia, no cotidiano da sala de aula?

Sendo assim, demos prioridade neste trabalho às análises do desenvolvimento da escrita mais especificamente em duas crianças, não priorizando então deficiências ou dificuldades das mesmas, ainda que ambas apresentassem um diagnóstico de deficiência (mental e auditiva), mas optamos sim por trabalhar, analisar e questionar o processo, o modo de desenvolvimento do processo de escrita nessas crianças, aspectos que se tornaram relevantes durante a produção desse trabalho de pesquisa.

Portanto, a idéia inicial toma novas formas pelo fato de que a realidade empírica apresentada nas situações de estágio mostrou-se bastante adversa e ao mesmo tempo muito mais rica, constituída de muitos detalhes, diferentemente de nossa hipótese inicial, possibilitando o trabalho uma nova forma de olhar.

Procuramos neste trabalho descrever o contato realizado com a escola em que o estágio foi feito, com as autoridades envolvidas para a realização do estágio (diretora, coordenadora pedagógica, professora), o conhecimento das crianças que eram tidas como “problemas” no que se referia ao seu aprendizado, o trabalho realizado com o conjunto de alunos, bem como a forma de atuação das estagiárias/pesquisadoras neste

processo. Ligada à nossa atuação em sala de aula está a forma de pesquisa realizada e os meios de registro utilizados para que as atividades realizadas e observadas fossem posteriormente passíveis de análise.

Além disso, procuramos realizar um aprofundamento teórico, privilegiando a teoria sócio-histórica do desenvolvimento, retomando as idéias de Vygotsky a respeito da natureza social do desenvolvimento e do conhecimento humano, uma vez que o que se queria privilegiar eram as relações entre os indivíduos, sendo que estas resultariam no desenvolvimento dos mesmos. Alguns trabalhos como de Ferreiro (1987) e Luria (1988) também foram lidos em vista destes trabalharem os aspectos do surgimento da escrita no decorrer do desenvolvimento infantil. E ainda, buscamos autores que trabalhassem as relações em sala de aula, a dinâmica interativa entre os alunos e entre estes e a professora (ou estagiárias) no processo de desenvolvimento da linguagem nos seus diversos aspectos, mais especificamente na sua forma escrita.

Sendo assim, a dinâmica interativa no processo de produção da escrita, mais do que o objeto escrito propriamente dito, tomou lugar, teve função predominante e determinante em nossas análises. As análises realizadas no corpo deste trabalho foram sustentadas por esse referencial teórico e pelas experiências tidas em sala de aula com os alunos, como um todo, sendo que os dois sujeitos aqui analisados possibilitaram trabalhar questões de grande importância para o desenvolvimento da pesquisa.

2. O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

2.1. O trabalho de campo

Procurando entender melhor os modos de apropriação das práticas educativas, pela criança deficiente mental inserida no contexto do ensino regular, no processo de alfabetização, é que chegamos a uma escola da Prefeitura, num bairro da periferia da cidade de Campinas.

O primeiro contato com a escola deu-se através da coordenadora pedagógica que nos apresentou um quadro com relação às crianças consideradas problemas em todas primeiras séries de uma maneira geral, esses “problemas” iam desde crianças com deficiências diagnosticadas até crianças com dificuldades de aprendizagem, repetentes, etc. Posteriormente tivemos contato com a direção da escola explicitando nossa proposta de trabalho. Após termos conhecido duas primeiras séries do período matutino, pelo fato de encontrarmos os tipos de “sujeitos” que procurávamos, então pudemos conversar com a professora da sala com a qual escolhemos estar trabalhando.

A sala de aula escolhida tinha inserida em seu grupo uma criança com o diagnóstico de Síndrome de Down, a **Su**, uma menina de 9 anos, que sabe ler e escrever. Além desse caso de deficiência mental diagnosticada, outras crianças foram apontadas como tendo algumas dificuldades. A **Cr**, uma garota que tem crises de ausência e tem dificuldades para o aprendizado da escrita e da leitura. O **Th**, também com 9 anos, com deficiência auditiva, dificuldade de fala e que também ainda não consegue escrever, nem ler autonomamente. Além dessas três crianças mais duas foram citadas enquanto “problemas”, a **Se** e o **Ma**, que têm dificuldades também no ler e escrever, embora não tenham nenhum diagnóstico patológico associado.

Os alunos **Th**, **Cr** e **Su** saem durante uma parte da aula para o trabalho individual com a professora itinerante¹.

¹ “O professor itinerante atuará na escola regular onde existam alunos portadores de deficiência múltipla integrados. Ele servirá como apoio ao educando que estiver em processo de integração na classe comum ou na classe especial dessa escola, sendo também o elo de ligação entre o aluno e o professor do ensino regular.” (p. 26). Brasil. Secretaria de Educação Especial. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: Área de Deficiência Múltipla* / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

Nossos objetivos iniciais visavam investigar os modos de interação e participação da criança deficiente no ensino regular, priorizando espaços em que a escrita e a oralidade estivessem presentes enquanto constitutivos do desenvolvimento em geral, da criança, em todos os seus aspectos. Além disso havia uma proposta de atuar juntamente com a professora em busca de alternativas para o desenvolvimento de propostas de ensino que envolvessem o grupo de alunos e promovessem o trabalho coletivo.

Tais objetivos sofreram modificações significativas em vista dos fatos encontrados na realidade daquela sala de aula. A criança deficiente mental, com dificuldades na oralidade e escrita não estava nesta sala, pelo contrário, havia essa criança com o diagnóstico, mas que se não fossem suas características físicas aparentes, provavelmente passaria por uma criança “normal”. Esta criança, diferentemente de nossas expectativas, sabe ler e escrever e não depende de ajuda para a resolução de suas atividades.

Além deste fator, após algumas visitas, mediante a demanda da escola e da professora em estarmos trabalhando mais com relação à produção escrita das crianças, havendo também uma preocupação na escola com a utilização da biblioteca, com o contato das crianças com livros infantis e também a partir do trabalho de uma das estagiárias que foram para esta escola, resolvemos usar a Literatura Infantil como disparadora para o nosso trabalho de campo.

O trabalho foi realizado nesta escola por três estagiárias, duas na sala da 1ª série B e outra na 1ª série A. Esse fato ocorreu porque todas nós procurávamos uma escola que apresentasse esse quadro, ou seja, ter crianças com deficiência mental inseridas no ensino regular. Sendo assim, usando os livros de Literatura Infantil como mais um elemento de interlocução, trabalhamos questões ligadas à linguagem oral e escrita e ao desenho numa sala, duas de nós (1ª B), enquanto a terceira estagiária permaneceu em outra sala (1ª A) trabalhando com o conceito de deficiência que os livros infantis veiculavam.

A partir da possibilidade de trabalharmos em conjunto, na sala da 1ª série B, pensamos em uma proposta de trabalho que atendesse à demanda escola/professora, bem como atendesse nossas necessidades de pesquisa.

As atividades propostas procuraram incentivar o desenvolvimento da produção escrita diferenciada dos textos das cartilhas, estes pouco criativos e pobres com relação à sua estrutura tanto gramatical quanto estética. Além disso, procuramos tanto com a

proposta de escrita, quanto com relação à produção de desenhos, possibilitar às crianças a criação, o inventar, a chance de desenharem, de significarem suas idéias, suas vivências.

O planejamento de cada atividade fez-se após a análise de cada proposta realizada. Cada atividade trabalhada trouxe novos elementos, novas questões, redimensionando nosso olhar de forma que as idéias seguintes se transformassem em novas propostas de ação.

As atividades realizadas:

1. Leitura do livro **“Voa, pensamento”**: a história foi lida para as crianças e a proposta de trabalho foi para que elas lessem ou desenhassem alguma coisa que lembrassem, que as remetesse à história contada; Nossa intenção foi perceber como as crianças produziram seus textos a partir de lembranças da história e além disso, o que a idéia de que “com o meu pensamento vou a qualquer lugar” levaria as crianças a escrever e desenhar.
2. Leitura do livro **“Bumburlei”**: a história foi lida e as ilustrações mostradas, sendo solicitado às crianças que elas criassem e nomeassem um monstro (fazendo um desenho), a partir da história lida; Tínhamos a idéia de que assim como na história as crianças criassem um monstro inédito, jamais conhecido e assim pudéssemos ter uma noção de suas criatividade, de suas invenções.
3. **Inventando a história I**: a partir de figuras de revistas levadas pelas estagiárias/pesquisadoras as crianças escolheram uma seqüência para elas e foi produzido um texto coletivo; Essa atividade tinha como objetivo uma maior participação da classe como um todo e além disso esperávamos que a realização da escrita pela estagiária, e os processos de negociação de frases com as crianças, pudessem resultar num texto mais rico e coeso, diferentemente dos textos estanques da cartilha com os quais eles tinham maior contato.
4. **Inventando a história II**: foram formados quatro grupos, com oito alunos em cada; para cada grupo foi entregue um livro sem palavras e os alunos tiveram que contar a história individualmente ou em grupo; Esta atividade buscava uma maior participação das crianças, tanto individualmente, tendo que contar sua própria história a partir da memória das imagens, quanto conjuntamente,

tendo que compartilhar o livro, como também compartilhar idéias, para aqueles alunos que escrevessem suas histórias em grupo.

5. **Leitura da história “Teresinha e Gabriela” e Desenhando o outro:** após a leitura da história as crianças foram reunidas em duplas e foi proposto a elas que desenhassem umas às outras; Essa história foi escolhida porque mostrava a questão de como as pessoas se vêem, como são vistas pelas pessoas que estão próximas (no caso das crianças, os colegas de classe), tanto na questão físico-estética, quanto na questão de personalidade, fatores interessantes para a proposta do desenho.
6. **Desenhando a si mesmo:** foram levados espelhos para a sala de aula, estes circularam entre os alunos de modo que eles se olhassem, observassem suas características e a partir disso fizessem um desenho de si próprios e escrevessem também numa folha a respeito de suas características físicas; A proposta tinha como objetivo a expressão das crianças da forma como elas viam a si próprias.
7. **Inventando a história III:** a partir da história sem texto (uma tirinha) da “**Bruxinha**” foi proposto às crianças que escrevessem um texto, individualmente e que dessem um título ao mesmo; A idéia partiu do pressuposto que as crianças, através dessa sequência de imagens, pudessem construir um texto com uma certa sequência também, com as idéias interligadas.

2.2. A pesquisa e as formas de registro

A pesquisa qualitativa de tipo etnográfico foi a forma de investigação escolhida porque possibilitava a participação, o contato direto e prolongado com o ambiente, a situação a ser investigada, permitindo assim um trabalho intensivo de campo, facilitando-me assim presenciar situações em sala de aula que fossem pertinentes à minha pesquisa. De acordo com Lüdke e André (1986) a abordagem qualitativa de pesquisa “...tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento...”(p. 11).

Sendo assim, foram estabelecidas e realizadas visitas semanais e colocada a proposta de trabalho tanto da escrita quanto do desenho para a professora da sala. Uma das formas que estaríamos registrando nosso trabalho seria através das vídeo gravações. Ainda como colocam Lüdke e André (op. cit.) :

“...o pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano.” (p. 15)

O uso da vídeo câmera deveu-se ao fato de que poderia privilegiar não só vozes, como também captar imagens e movimentos que outras formas de registro não possibilitariam (QUEIROZ, 1983). Esse procedimento de pesquisa viabiliza um modo de análise detalhada do registro e tende, portanto, a ser denominado “microetnografia” (ROCKWELL e EZPELETA, 1989). Sendo assim, a filmadora foi manipulada tanto pelas duas estagiárias quanto pela própria professora, havendo portanto uma forma de “olhar” (no caso, as situações privilegiadas por cada uma de nós) diversificada. Além das vídeo gravações, o registro em Diário de Campo (DC) também foi utilizado, uma vez que as imagens deveriam ser “lidas” como um documento relativo e as anotações de campo pudessem possibilitar também um registro analítico com relação às impressões tidas da realidade e, portanto, uma outra forma de visão das situações.

As situações registradas em vídeo, bem como as registradas pelo DC marcaram a realidade empírica de nossa pesquisa. As situações para análise foram sendo selecionadas e recortadas a partir de observações e releituras do material empírico. Os dados foram sendo construídos a partir de intuições que surgiram das situações vivenciadas em sala de aula, discussões entre os participantes do grupo que trabalhou na escola, escolhas das situações e dos fatos que se tornaram prioridades e se mostraram relevantes no trabalho de relacionar teoria e empiria.

O tipo de pesquisa escolhido esteve norteador meu trabalho, possibilitando ainda um confronto da teoria com a prática educativa, a partir dessa realidade da qual pude participar, sendo que esta relação tornou-se possível também nos momentos em que houve a troca de lugar professora/pesquisadoras, situação esta em que passamos a atuar e ela tomou assim o lugar de observadora.

Foram privilegiadas as análises de processos de escrita de dois alunos da 1ª série B, a Su e o Th, o primeiro porque apesar de seu desenvolvimento, apresenta momentos em que a participação do outro é determinante no modo de produção deste, o segundo

porque traz indagações quanto ao processo de alfabetização e às condições de produção determinando o desenvolvimento (ou não) da criança.

Sendo assim, como coloca Padilha (1994), a pesquisa constituiu-se nesse trabalho de “...*dizer, pensar, escrever, pensar, dizer...*”(p. 20), ou seja, há uma tentativa e uma intenção de se interpretar e de trabalhar os fatos e os dados apresentados por esta realidade empírica, há um esforço, há um debruçar-se sobre essa relação teoria/prática - prática/empíria - empíria/teoria, buscando possíveis respostas às nossas indagações.

3. A LINGUAGEM E O OUTRO NA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA DO DESENVOLVIMENTO

Gostaríamos de colocar nesta parte do trabalho algumas contribuições que a teoria sócio-histórica traz a respeito do desenvolvimento, tomando os escritos de Vygotsky como principais interlocutores desse momento. As questões relacionadas à linguagem, mediação simbólica e ao uso de instrumentos, são questões centrais na teoria vygotskyana e portanto pretendemos trabalhá-las aqui, uma vez que o processo de desenvolvimento da escrita está estritamente associado a tais questões.

Como alguns autores colocam (Oliveira e Smolka), na perspectiva sócio-histórica, a linguagem verbal tem um estatuto especial, ela é vista como mediação, como ação constitutiva e transformadora do desenvolvimento psicológico humano. Vygotsky vai trabalhar com duas funções básicas da linguagem, a primeira delas e principal é o intercâmbio social, servindo portanto para comunicar, para propiciar a relação entre os indivíduos. Como este mesmo autor coloca, *“antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala.”* (1994, p. 33). Sendo assim, a criança desde muito cedo utiliza-se da sua linguagem oral para se relacionar com o outro, assim como a linguagem do outro influencia as ações da criança. A aquisição e desenvolvimento da linguagem na criança vai possibilitar a esta a instrumentalização das suas relações com o outro, resultando em processos que signifiquem essas relações. A segunda função da linguagem é a de “pensamento generalizante”, como coloca Oliveira (1995):

“A linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual.” (p. 43).

Sendo assim, o uso da linguagem supõe que as palavras usadas pelo sujeito possam ser compreendidas pelo outro e além disso, a linguagem e o pensamento, embora não sigam um mesmo percurso em seus desenvolvimentos, são fenômenos que têm uma estreita ligação com o desenvolvimento humano. Vygotsky (1993) vai falar que *“a concepção do significado da palavra como uma unidade tanto do pensamento generalizante quanto do intercâmbio social é de valor inestimável para o estudo do pensamento e da linguagem...”* (p. 6). Como coloca ainda Oliveira (op. cit.):

"A associação entre pensamento e linguagem é atribuída à necessidade de intercâmbio entre os indivíduos durante o trabalho, atividade especificamente humana. O trabalho é uma atividade que exige, por um lado, a utilização de instrumentos para a transformação da natureza e, por outro lado, o planejamento, a ação coletiva e, portanto, a comunicação social. Para agir coletivamente e de formas cada vez mais sofisticadas, o grupo humano teve de criar um sistema de comunicação que permitisse troca de informações específicas, e ação no mundo com base em significados compartilhados pelos vários indivíduos empenhados no projeto coletivo." (p. 45).

O uso de dois elementos mediadores é que propicia essas trocas entre os sujeitos. O primeiro deles é o uso de instrumentos, de objetos sociais que fazem essa mediação entre a relação do indivíduo com o meio que o cerca, possibilitando assim a transformação desse meio. O outro elemento mediador refere-se ao uso de signos, sendo que estes mediam as transformações psicológicas que ocorrem no sujeito a partir de suas relações e trocas com o outro. Esse processo de mediação desencadeia e, segundo Oliveira, é *"...essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo."* (idem, p. 33).

As trocas entre os indivíduos implicam uma forma de comunicação entre os mesmos, sendo que essas trocas primeiramente acontecem nas relações entre os indivíduos, vão sendo internalizadas passando a constituir a atividade mental. É por isso que Vygotsky afirma que o estudo da linguagem, desvinculado do desenvolvimento do pensamento torna-se pobre, não marcando essa relação intensa que há entre linguagem e pensamento. Como ele mesmo coloca:

"A transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho." (1993, p. 5).

Podemos ver nesse trecho que a fala surge portanto da necessidade de comunicação entre os sujeitos, como já mencionado anteriormente, mas além disso, ela é uma fala marcada pelo pensamento, ela dá voz ao pensamento ao mesmo tempo que o organiza. Portanto essa comunicação vai se concretizar nas relações do sujeito com o outro, nas trocas que eles realizam a partir de suas ações, gerando significações. É a partir dessas trocas com o outro que desde muito cedo vai se constituindo na criança um universo de significações. Vygotsky dá um exemplo de que quando a criança ainda pequena, realiza um movimento de alcançar, de agarrar um brinquedo, o adulto (o outro) ao ver tal ação interpreta-a como uma ação de dizer que "eu quero aquele brinquedo", então alcança o brinquedo para a criança, dessa maneira, aos poucos, nas suas relações com o outro, o

movimento de alcançar da criança vai transformando-se no gesto de apontar, significado portanto que se constitui nas relações com o outro.

Dessa forma a fala não existe simplesmente para dar voz ao pensamento como algumas teorias psicológicas colocam, antes de transformar-se em fala, o pensamento passa por muitas transformações, de maneira que na fala ele não encontra somente sua expressão, mas também sua realidade e sua forma. Nos trabalhos de Vygotsky a palavra tem grande importância, porque é através dos significados das palavras que o pensamento e a fala irão se unir em pensamento verbal, sendo que este passa a ser um reflexo generalizante da realidade (VYGOTSKY, 1993). É através da relação entre o sujeito e o outro que as palavras vão constituindo seus significados e vão constituindo o pensamento verbal. De maneira geral a comunicação entre o sujeito e o outro é possível porque os significados das palavras se estabelecem e são compartilhados pelas pessoas que os utilizam, mas ao mesmo tempo os significados das palavras podem ter um sentido específico para cada indivíduo, de acordo com a realidade em que este vive e das experiências que tem a partir de suas relações. A partir desse aspecto mais restrito que o significado pode ter é que Vygotsky vai falar da existência de uma fala interior que cada indivíduo possui.

O estudo dessa fala interior, trabalhada pela teoria vygotskyana, tem outro tipo de fala como sua precedente que é a fala egocêntrica, sendo que esta foi longamente estudada por Piaget e tornou-se um aspecto de bastante relevância em sua teoria. Para Piaget essa fala egocêntrica precede a fala socializada, ela é uma expressão direta do egocentrismo do pensamento da criança, que tem seu processo involutivo, chegando a uma socialização gradual desse pensamento. Já para Vygotsky essa fala egocêntrica além de aparecer posteriormente à fala socializada, ela precede o desenvolvimento da fala interna. De acordo com Vygotsky, a fala egocêntrica tem um papel muito definido e importante na atividade da criança, seria uma das formas para especificar o movimento da internalização. Para ele, a fala egocêntrica é um fenômeno de transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas, ou seja, da atividade social e coletiva da criança para uma atividade mais individualizada da mesma, portanto não se limita a acompanhar a atividade da criança, mas dá início a processos de organização do pensamento, de compreensão, de atividade consciente. O que acontece com a fala egocêntrica é que *“...a fala é interiorizada psicologicamente antes de ser interiorizada fisicamente.”* (1993, p.

39), sendo essa a hipótese que Vygotsky faz, a fala egocêntrica seria uma espécie de fala em transição, do seu aspecto social para seu aspecto individual.

Esse processo de fala egocêntrica na criança, acompanhando as atividades que ela realiza e organizando seu pensamento, vai tornando-se cada vez mais subjetivo, até constituir-se em fala interna, ou seja, há uma passagem de uma fala social, mais coletiva, para uma fala mais individualizada, mais interna, há uma transição das funções intersíquicas, para funções intrapsíquicas. Quanto às características dessa fala o que se sabe sobre ela é que é uma fala quase sem palavras, que a predicação é a forma natural dessa fala interior, é uma fala do sujeito para si próprio, é uma fala que não passa/necessita pela/da compreensão do outro, é uma fala que trabalha as internalizações feitas pelo sujeito, que trabalha as experiências pelas quais esse sujeito em interação com o outro passa, de forma que o resultado desse trabalho passe a constituir sentidos para o sujeito.

Um outro tipo de fala pode ser considerado análogo e ao mesmo tempo paralelo a essa fala interna é a fala escrita. Vygotsky vai falar que *“a escrita é a forma de fala mais elaborada.”* (1993, p. 124) e é exatamente nesse aspecto que esses dois tipos de fala se opõem, uma vez que a fala interna é bastante predicativa, ela apresenta aglutinação de idéias, é uma função de fala totalmente independente e por isso diz-se que ela tem uma sintaxe especial. Já a fala escrita, como colocado na citação acima, exige uma elaboração, exige que as idéias sejam escritas de forma clara, para que essas idéias possam, através do contato com o outro, ser compreendidas. Essa oposição torna-se mais clara nas palavras de Vygotsky(1993):

“A fala interior é uma fala condensada e abreviada. A escrita é desenvolvida em toda em toda sua plenitude, é mais completa do que a fala oral. A fala interior é quase que inteiramente predicativa, porque a situação, o objeto do pensamento, é sempre conhecido por aquele que pensa. A escrita, ao contrário, tem que explicar plenamente a situação para que se torne inteligível.” (p. 86).

Já a fala interna e a fala escrita poderiam ser consideradas paralelas, quando Vygotsky fala que elas representam um monólogo, uma vez que o diálogo pressupõe que os interlocutores tenham um conhecimento suficiente do assunto, para as falas poderem ser abreviadas. No entanto, essa escrita pode se dar na ausência, mas não na inexistência do outro, esse discurso dirige-se tanto para o outro (o próprio sujeito que escreve, que

pensa sobre suas produções), assim como para o outro presente nas relações interpessoais (ZANIRATTO, 1997).

O desenvolvimento da escrita na criança envolve um modo de ação desta bem mais elaborado, Vygotsky (1994) vai deixar isso claro falando que *"...a linguagem escrita (é) um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação premuncia um ponto crítico em todo desenvolvimento cultural da criança."*(p. 140).

Da forma como colocamos o desenvolvimento da criança até aqui, a partir da teoria vygotskyana, parece que há uma certa linearidade no percurso que a fala segue nas suas "diversas" expressões. Smolka (1995) vai apontar essa linearidade, *"...fala social (oral)/ fala egocêntrica/ fala interna/ (e posteriormente) a escrita..."*(p. 39) como uma questão a ser repensada e analisada. Paralelamente a essa questão, poderíamos trazer à tona neste momento o constructo de "zona de desenvolvimento proximal" elaborado por Vygotsky, sendo que este conceito vai aparecer nas discussões a respeito da relação entre desenvolvimento e aprendizado. A respeito desse conceito Vygotsky (1994) vai falar que:

"Ela 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."(p. 112).

Neste trecho o autor vai falar também sobre o conceito de "zona de desenvolvimento real", ou seja, é o nível de desenvolvimento real da criança, que ela já completou, sendo capaz então de realizar coisas sozinha. O que se torna extremamente relevante nesse constructo da zona de desenvolvimento proximal é o papel do outro, ou seja, a criança precisa do outro, precisa das relações com esse outro e com seu meio para que suas funções mentais tenham o potencial de se desenvolver e chegar a esse nível mais elaborado, de desenvolvimento individual, de internalização das significações que se dão ao seu redor, *"...aquilo que uma criança é capaz de fazer hoje em cooperação, ela será capaz de fazer sozinha amanhã."*(Vygotsky, 1994), ou seja, o que é social hoje será individual, será uma função internalizada amanhã. Nessas relações com o outro, as experiências de aprendizagem resultam no desenvolvimento.

As funções psicológicas emergem e se consolidam nesse plano de ação entre os sujeitos, de modo que essas ações vão sendo internalizadas e transformam-se para constituir o funcionamento interno. A esse plano de ação entre os sujeitos Góes (1991) vai chamar "plano das interações" ou "espaço da intersubjetividade", sendo assim, as

relações que se estabelecem entre os sujeitos vão se internalizando e vão constituindo o plano interno ou intra-subjetivo. Como coloca Góes (op. cit.), “...a aprendizagem que se origina no plano intersubjetivo constrói o desenvolvimento.”(p. 20), portanto a participação do outro na zona de desenvolvimento proximal do sujeito é importante porque algumas capacidades que vão se manifestando e crescendo de modo partilhado, com o apoio de recursos auxiliares oferecidos por outros, propiciam um refinamento, uma internalização, sendo que estas capacidades se consolidam e abrem possibilidades para novas funções emergentes.

A partir dessas colocações é que queremos mostrar a ligação existente entre linguagem e a relação desenvolvimento-aprendizado. A função primordial da linguagem é que haja a comunicação entre a criança/sujeito e as/o pessoas/outro de seu ambiente, de maneira que essas relações são essenciais à zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o outro, a participação dele nessas relações, intervindo junto à aprendizagem da criança vai modificando o comportamento desta, de forma que ela aprende e essas funções passam a ser internalizadas, há uma consolidação dessas funções e a criança é capaz de realizar coisas sozinha, de modo que a fala comunicativa converte-se em fala interior, tornando-se uma função mental interna, organizando o pensamento da criança. Sendo assim podemos ver que o desenvolvimento da criança não segue uma linearidade, ora ela soluciona seus problemas através do outro, ora ela os faz independentemente e se a linguagem/fala está presente nesse processo, ela também não segue uma linearidade, havendo sempre a possibilidade da fala orientada para o outro, ou para si (outro eu), o que mantém o caráter sempre social da fala, mesmo quando considerada na sua produção individual.

Como temos visto até aqui, a presença do outro é de grande importância no desenvolvimento da criança, desde seu nascimento, quando este outro passa a significar os gestos, as ações dessa criança, até níveis mais elaborados do desenvolvimento. É a partir do outro que a fala pode ser comunicativa, é a partir dessa relação com o outro que as palavras vão constituindo significado e podem ser internalizadas pelo sujeito, de modo que este possa organizar seu pensamento, é a partir desse outro que o sujeito aprende e é esse outro também que permite que a linguagem escrita comunique e signifique.

Embora Vygotsky (1993) coloque que:

"A comunicação por escrito baseia-se no significado formal das palavras e requer um número muito maior de palavras do que a fala oral, para transmitir a mesma idéia. Dirige-se a um interlocutor ausente, que muito poucas vezes tem em mente o mesmo assunto que o escritor." (p. 122).

essa colocação diz respeito à pessoa que em outro momento, em outra situação, em outro contexto fora do momento em que se realiza a ação de escrever esteja lendo a produção escrita, mas isso não se aplica ao outro (pais, professor, irmãos já alfabetizados) presente durante os processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. A escrita não se dá solitariamente, mas ela constitui sentido nessas relações com o outro.

Apesar desse caráter monológico que a escrita pode assumir pela ausência desse outro durante o processo de produção, Góes (1995) vai falar sobre essa participação do outro, esse "*interlocutor imediato*" que participa do processo de escrita no momento imediato de sua produção.

"Nessa interlocução sobre o caráter significativo e comunicativo da escrita, pode-se configurar o leitor, primeiro representado (ou personificado) pelo interlocutor imediato que negocia sentidos, analisando e operando com a criança sobre o texto." (p. 104).

Nesse aspecto então, que outro o participa, age, negocia com a criança, traz resultados nas produções escritas das crianças, marcas do discurso do outro, ainda que de forma inconsciente. A respeito desse aspecto dialógico da escrita, Zaniratto (op. cit.) vai falar que:

"...a aquisição da linguagem escrita, se dá com base nessa interação social e verbal, ou seja, só ocorre por meio das enunciações dialógicas entre os interlocutores...aquele que aprende a escrever, se apropria do discurso do outro, tornando-o próprio, inserindo nele as suas marcas, num processo de monologização da consciência." (p. 68).

Essa participação do outro durante o processo de desenvolvimento da escrita é de extrema importância. Vygotsky ao falar sobre a gênese da linguagem escrita diz que primeiramente ela representa um simbolismo de segunda ordem, ou seja, os signos designam os sons e as palavras da linguagem falada, posteriormente essa linguagem falada como "*elo intermediário*" acaba desaparecendo e a linguagem escrita passa a representar um simbolismo de primeira ordem, isto é, converte-se num sistema de signos que passam a simbolizar diretamente a realidade. Entretanto, Rojo (1995) vai falar que:

"...se a fala antecede ou tem precedência sobre a escrita, não é senão no sentido em que o discurso oral é o meio e a trama pelo qual todas as construções do propriamente humano são arquitetadas: a própria fala, o sujeito, o outro, o mundo para o sujeito, a fala à maneira da escrita (a fala letrada) e, finalmente, como objeto do no mundo, a própria escrita em sua materialidade." (p. 87).

A intervenção do outro no ensino da linguagem escrita tem relevância no fato deste poder transmitir que a escrita não é puramente uma tradução da linguagem falada, mas que ela é uma atividade cultural complexa, que esse sistema de signos foi construído socialmente e que portanto a escrita não serve somente para a compreensão do próprio escritor, mas também para o(s) outro(s), que é direcionada para alguém. Segundo Dauden (1992):

"...o processo de aquisição da linguagem escrita é um processo de significação em que o Outro assume um papel fundamental de atribuir às ações da criança um significado e, desta forma, construir outras significações."(p. 20).

O papel do outro que ajuda a marcar as letras no papel, o papel do outro que lê e não compreende (então pergunta), o papel daquele que lê e negocia modos de se escrever o que se quer dizer, daquele que dá vida, dá significado ao objeto escrito parece constituir o "jogo", esse trabalho complexo de escrita que não requer somente as letras marcadas no papel, mas sim a compreensão do que elas representam e o que elas querem dizer.

A participação do sujeito nesse jogo também é de extrema importância, ele não é um sujeito ativo, nem passivo, mas interativo, sendo assim, as ações do outro interferem no modo de ação do sujeito, mas esse sujeito também interfere nas ações desse outro. De acordo com Góes (1993), *"...na identificação de modos de participação do outro, é imprescindível considerar ação da criança, pois dela também depende necessariamente a forma como a interação transcorre."*(p. 2).

Dessa forma, o desenvolvimento da criança se dá a partir das relações que se estabelecem entre ela, o outro e seu meio, dessas relações resultam a aprendizagem, ações partilhadas entre os sujeitos, que vão se tornar significativas tanto para o sujeito, quanto para o outro, de maneira que elas irão se constituir na individualidade de cada um, sendo que esta a princípio carrega as características do outro e do meio, mas posteriormente concretiza-se como pensamento do próprio sujeito, a consciência do mesmo.

É a partir portanto, desses pontos de referência teóricos que iremos analisar, como já dissemos, duas crianças que nos trazem contribuições no que diz respeito às formas de se relacionar com o objeto escrito, assim como a participação de outros

sujeitos (professora, outras crianças, pesquisadoras) em sala de aula influenciando o do de participação e apropriação da escrita destes dois sujeitos.

4. Su: Entre escritos e rabiscos

A aluna Su tem nove anos e apresenta o diagnóstico de Síndrome de Down, entretanto, apesar de apresentar as características físicas específicas da síndrome, diferentemente do que esperávamos de uma criança deficiente mental, ela está apta para o ler e escrever com autonomia.

Esta aluna foi um dos motivos principais pelo qual iniciamos nosso estágio na 1ª série B, porque ela era a criança deficiente mental, inserida no ensino regular em processo de alfabetização, ainda que a escola tivesse nos apresentado outros casos de deficiência em outras salas, bem como falado de crianças com dificuldade na própria sala em que trabalhamos.

Como todas as outras crianças Su solicita a nossa presença e ajuda (as pesquisadoras) enquanto está realizando suas produções escritas a partir de atividades que a ela são propostas. Além disso, as relações que pudemos observar das crianças com ela não se davam de forma diferenciada, embora houvesse por parte da professora uma certa queixa com relação ao seu comportamento em sala de aula, tanto com as outras crianças quanto com relação à realização de suas atividades em classe.

Su encontra-se sentada em sala de aula na primeira carteira, em frente à mesa da professora e geralmente procura sentar em dupla com alguma colega da classe, sendo que esta situação, esse movimento de aproximação se tornou mais freqüente com a Co, colega da carteira ao lado, situação esta (o sentar-se em dupla) não comum na sala. Su às vezes tem que ser incentivada quanto a realização de suas tarefas, situação que no início do estágio parecia ser constante e que no contato semanal mostra-se não ser tão marcante, mas sua participação em sala de aula é bastante ativa. Coloco aqui uma situação do DC:

“Com relação à Su, é sempre necessário que estejamos ao lado dela para que ela realize suas atividades, sempre falando “-Su, vamos escrever, vamos ler” e ela lê ou escreve o que lhe é solicitado. Geralmente quando não estamos por perto ela costuma rabiscar a folha de exercícios, tanto a avulsa quanto a do livro e é capaz de dizer o que escreveu naqueles rabiscos, embora não repita sempre a mesma coisa. Foi interessante um momento hoje quando eu estava ao lado dela e uma outra aluna, a Pr,

me perguntou como é que se escrevia o NHA de GALINHA e a Su, mais do que depressa diz “-N-H-A!” para a colega...”(DC, 25.08.97).

Su mostra-se bastante atenta ao que está acontecendo ao seu redor, participando das relações com os colegas, bem como realizando suas atividades. Entretanto há situações em que ela diz não saber realizar suas tarefas, falando “- Como é que faz?” ou “- Eu não sei como faz!”, fazendo com que a presença do outro seja, em algumas situações, constante ao lado dela, pelo menos até a finalização da tarefa. Contudo, essa ajuda não se caracteriza tanto pela necessidade da aluna em compreender as atividades (ela poderia realizá-las sozinha), mas sim em buscar essa participação do outro no processo de realização das mesmas.

Su, diversas vezes, embora saiba escrever, produz textos que são incompreensíveis para o leitor e além disso, algumas vezes parece não ter interesse pelas atividades que são propostas à classe, demonstrando isso ora em suas produções escritas, ora se desligando de fato das situações que se estabelecem entre professora e alunos. Outra situação do diário de campo traz à tona esse fato.

“... (os alunos) iniciam a escrita de uma história a partir de uma figura colocada na lousa pela professora e discutida com os alunos a respeito das possibilidades de se contar aquela história a partir daquela imagem ... a Su nesta atividade já não estava mais disposta a trabalhar, talvez por essa sua “rotina” de que tenha alguém ao seu lado, questionando-a para que ela realize a tarefa, sendo assim, tanto a escrita, quanto o desenho solicitados pela professora com relação à figura, parecem representar, no caso da atividade realizada pela aluna, uma “regressão” do que ela é capaz de fazer.”(DC, 18.08.97).

(ver **Figura 1** na página seguinte)

Pudemos observar, no acompanhamento semanal de Su, uma inconstância na sua produção, algumas vezes ela realiza a atividade escrita, outras vezes rabisca, às vezes escreve letras soltas, sendo assim, como poderíamos interpretar essa inconstância? Como podemos interpretar esse recurso que Su utiliza para que a presença do outro seja algo constante, tanto no auxílio para a realização de suas tarefas, quanto pelo fato de marcar

essa presença do outro como uma companhia, estar com, estar junto? Indagações como estas acima nos levam a problematizar uma concepção de desenvolvimento não linear, ponto aliás ressaltado por Vygotsky na sua discussão sobre desenvolvimento e aprendizagem.

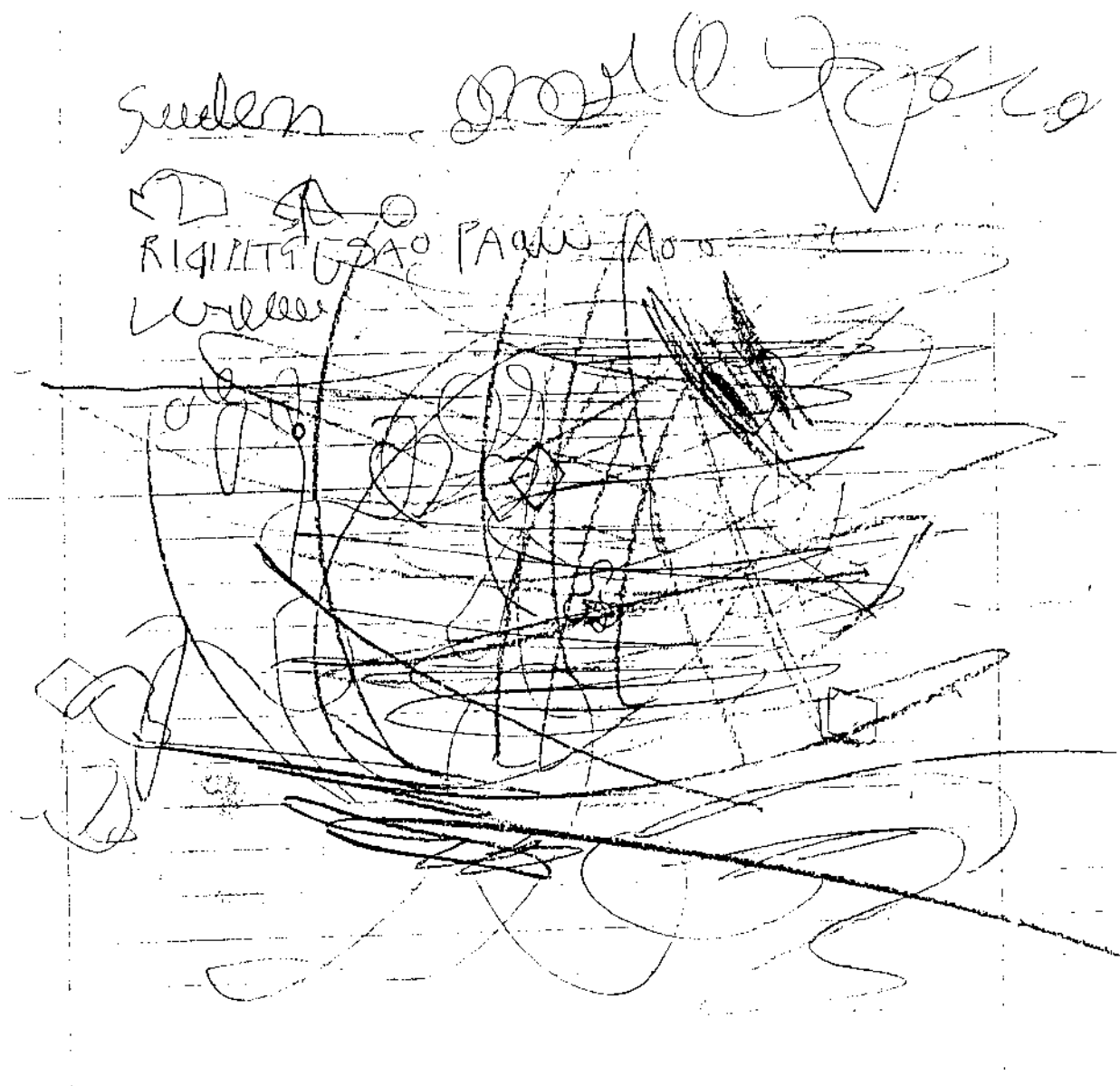


Figura 1

Com relação a essa presença do outro, enquanto meio, adultos (mãe, professora, pesquisadoras), objetos, etc, tem possibilitado a Su seu desenvolvimento na escola, tanto em seus aspectos de ensino, quanto em suas relações com o outro. Como coloca Vygotsky (1989), "...a vida social coletiva da criança e suas experiências provenientes

desta, nas quais se encontram o material para a formação das funções internas ... a riqueza ou a pobreza de experiências internas da criança ... é um momento essencial e primário que determina até que ponto a criança é capaz de utilizar esse material.” (p. 106). O autor coloca isso com relação à crianças deficientes e no caso de Su, as experiências escolares que ela têm tido, têm sido determinantes para o desenvolvimento que ela tem.

Tivemos um breve contato com a mãe de Su e esta parece mostrar-se extremamente empenhada no desenvolvimento de sua filha, por isso seu acompanhamento pedagógico em instituição especializada desde muito cedo, bem como sua participação em métodos inovadores (método “Kumon”), sendo que Su acaba trazendo constantemente marcas do seu cotidiano em suas produções.

SUELEN /
 BRUXA É MUITO FEIA TÃO
 MARVELA É BONITA - FALAS
 OS US-PEREC COM MÃO
 DA BRUXA SOPA NA CADEIRA OPA
 BRUXA EURECA MA VIDA AMO DA
 FEITO LARA MUITO
 ONOME DA ESTORIA
 DA BRUXA MAEADA
 DANAR DAVI DA DO MUITO
 PAVORA DA DA BRUXA
 ESTA ESPIA DA BRUXA
 NAE PALAVAS DA BRUXA E ALACADE
 DE PAMHLA E LEAO W O SEM
 MUMA DA ESTORIA
 DA BRUXA
 É TÃO BONITO
 ESTORIA
 DA PALAVAS
 DA BRUXA É TÃO BONITA E OFIRICEKE
 OE MACELO GOSOTO DA ESTORIA

Figura 2a



Figura 2b

No primeiro texto (Figura 2a) produzido por Su, as imagens da bruxa e do caldeirão levam-na a uma escrita cheia de conhecimentos que ela tem que envolvem esses elementos, estes talvez provenientes de outras relações e de leituras de outros livros que ela realiza fora do ambiente escolar, portanto ela traz elementos como: *Marvela, fadas, príncipe, malvada, caldeirão*. Além disso palavras como “apavorada”,

“pesadelo” e “danado da vida” também são palavras e expressões (gírias) que geralmente não são encontrados nos textos de cartilha. E depois disso, já numa produção direcionada por uma proposta (Figura 2b), ela escreve o texto a partir das imagens da tirinha, como se fosse uma descrição, este mais reduzido pelo fato das imagens não lhe possibilitarem todos os elementos utilizados na produção anterior. Em outros momentos em sala ela traz esses elementos do seu cotidiano, como por exemplo numa atividade de interpretação de texto da cartilha, havia o texto “A Chácara do Chico Bolacha”, quando numa das questões perguntava quem era o dono da chácara, Su responde que era o Chico Bento, ao invés de Chico Bolacha, o simples fato de aparecer o nome Chico foi suficiente para ela dizer Chico Bento, ou seja, ela demonstra ter conhecimento dos gibis (entre outros) e ela traz isso à tona em suas atividades. Além disso, é possível perceber na escrita de Su as tentativas que ela vai fazendo de passagem da letra de forma para letra cursiva, essa situação é verificável tanto nos textos que apresentamos aqui, quanto em outras produções de Su, conforme ela copia da lousa enunciados escritos pela professora, bem como vai percebendo o uso desse tipo de letra em outros materiais escritos.

Entretanto, a partir do contato que vamos tendo com Su e com suas produções escritas, podemos ver que ela é uma criança alfabetizada e que muitas de suas produções se realizam e constituem significado a partir dessas relações que ela vai estabelecendo com o outro (professora/pesquisadoras). Como coloca Smolka (1993):

“No início, as crianças raramente conseguem ler seus próprios textos, mas elas dizem (sobre) o que escreveram. Um “outro” tenta ler. É justamente da leitura do outro, da leitura que o outro faz (ou não consegue fazer) do meu texto (não esquecer o “outro” que eu sou como leitor do meu próprio texto), do distanciamento que eu tomo da minha escrita, que eu me organizo e apuro esta possibilidade de linguagem, esta forma de dizer pela escritura.”(p. 111).

Em situações exemplificadas aqui anteriormente Su apresenta ser capaz de desenvolver uma produção escrita com autonomia. O que podemos dizer do texto colocado a seguir? (ver **Figura 3** na página seguinte)

Como o outro participa nessa produção escrita de Su diante dessa capacidade, dessa autonomia e do conhecimento que ela demonstra ter? Em algumas situações somos totalmente surpreendidas com/pelo seu desempenho (escreve/rabisca), como pudemos ver no exemplo anterior e veremos a seguir. Nós estagiárias propusemos uma produção de textos a partir do livrinho sem palavras, atividade que foi proposta à classe toda, de

forma que os alunos tinham que escrever uma história, individual ou em grupo, a partir das imagens do livro. A Su, diante da proposta colocada, escreveu seu texto individualmente, como a maioria dos alunos, a partir de uma das histórias contidas no livrinho “Cabra-cega” da Eva Furnari. Apresentaremos em seguida o texto produzido por ela (Figura 4), bem como a transcrição das imagens em que se dão essas trocas entre Su, as pesquisadoras e as **outras** coisas, crianças e objetos que estão ao seu redor.

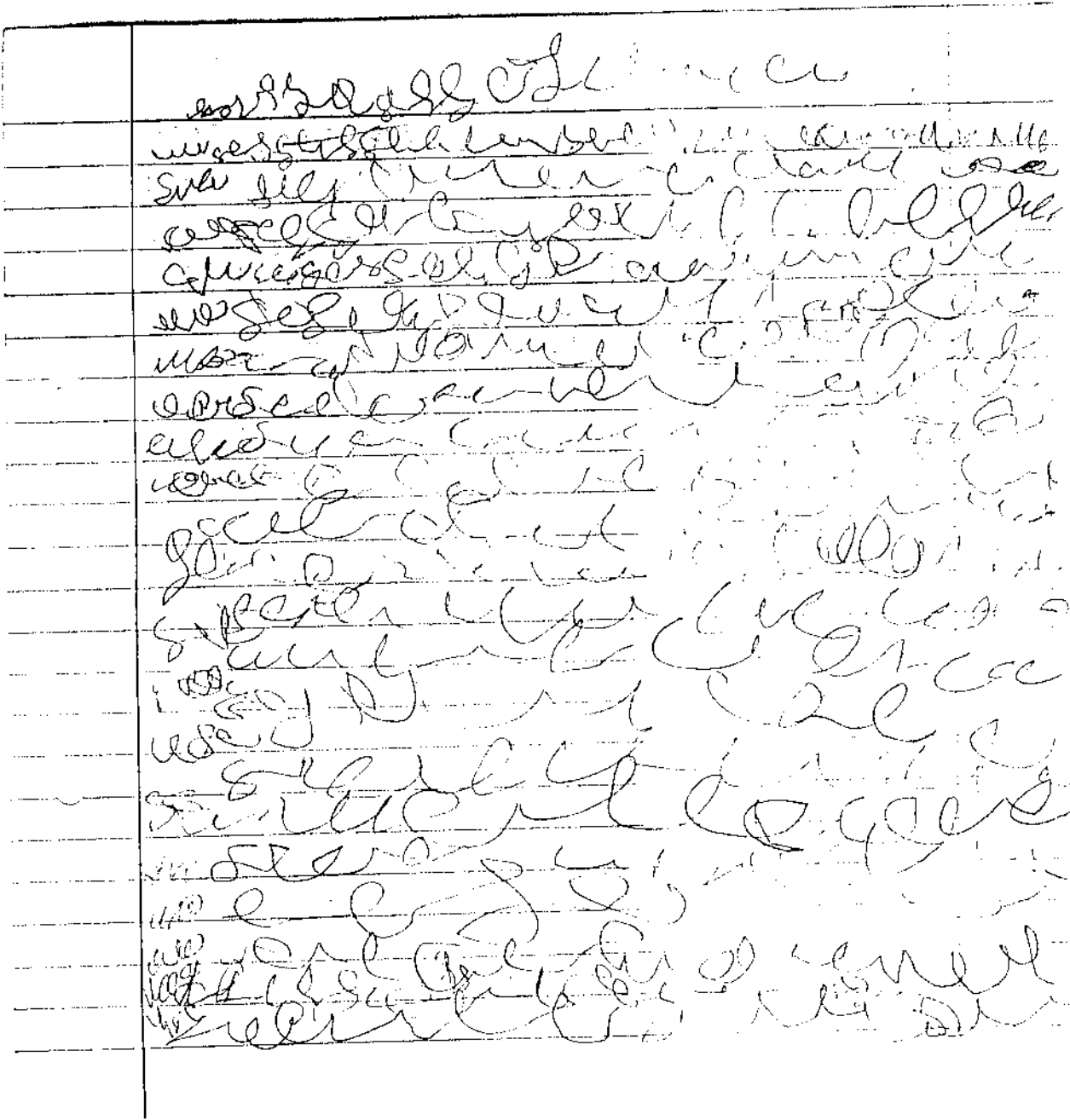


Figura 3

(Nesta primeira parte da transcrição o texto que Su produz é referente ao primeiro texto [Figura 3] que Su produz para esta atividade.)

Pudemos observar neste primeiro momento que Su se submete à tarefa escolar e passa a produzir seu texto também, assim como os outros alunos, além disso, não só a Su, como todas as outras crianças, não estava acostumada a dividir o material de sua produção, porque a classe foi dividida em grupos e para cada um deles havia somente um livro, portanto este tinha que ser compartilhado, não podia ser monopolizado por uma única criança. Talvez essa situação também estivesse impedindo o início da escrita de Su por ela não ter em suas mãos o livro, a qualquer momento que quisesse, para sua produção.

Poderíamos acrescentar ainda que Su estivesse incomodada com a presença da vídeo câmera, sendo para ela, neste contexto, o primeiro contato, embora a filmadora tivesse sido utilizada na semana anterior na qual ela não esteve presente. A percepção de que estava sendo filmada parecia alterar bastante o comportamento de Su, pelo menos nos primeiros contatos.

[A Est.2. ainda focaliza Su mais algumas vezes durante seu processo de escrita, nesse momento Su está escrevendo um novo texto (Figura 4) com o livro em sua carteira. A Est.1. (sou eu) também é focalizada ajudando Su no seu processo de escrita]

1. Est.2. Cê já terminô Su? Mostra pra mim!

2. Su. (continua escrevendo).

3. Est.2. Lê aí pra mim o que cê escreveu.

4. Su. (continua a escrever).

(A Est.2. focaliza outras crianças e depois volta a focalizar a Su).

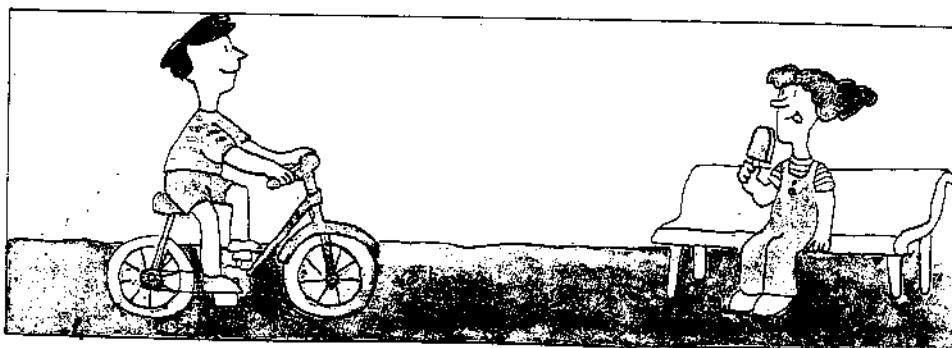
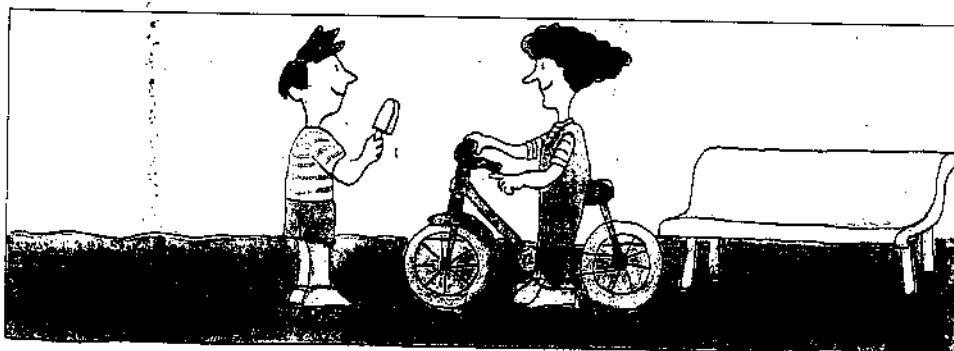
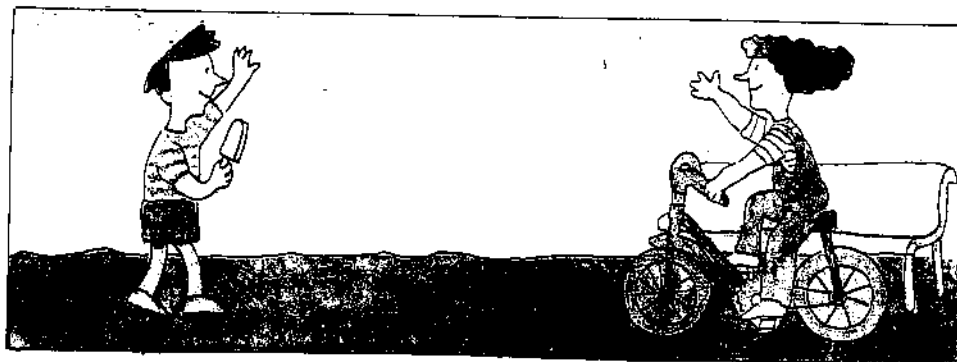
5. Est.1. (ajuda a Li, outra aluna, e Su se aproxima para mostrar seu texto. A pesquisadora vai lendo o texto e pede que Su ajude-a a ler e entender o que foi escrito, quando percebe a filmadora Su interrompe um pouco a leitura, mas logo volta a fazê-la).

6. Su. (vai lendo o texto com Est.1.).

7. Est.1. Ah tá! E aqui ó? (aponta para o texto para Su continuar lendo).

(A Est.2. focaliza outras crianças e volta novamente a Su)

8. Est.2. (focaliza Est.1. ajudando Su na escrita da história).
9. Est.1. ...sorvete. E a menina?
10. Su. Andando de bicicleta. (continua escrevendo).
11. Est.1. Que que tem a bicicleta? Quem tá na bicicleta?
12. Su. O menino, o ME-NI-NO. (vai escrevendo ao mesmo tempo que fala; quando percebe a câmera filmando interrompe por alguns segundos a ação mas volta a realizá-la).
13. Est.1. É o menino ou a menina que tá na bicicleta?
- (A Est.2. passa a focalizar outras crianças e Est.1. continua com Su no processo de escrita).



(As imagens que dirigiram a produção escrita de Su)

Figura 5

Como pôde ser observado, na primeira produção escrita de Su (Figura 3) não é possível identificar, não é possível compreender o que ela estava querendo contar a partir da história que “leu”, mas quando em contato comigo, pude questioná-la a respeito do escrito e então ela soube dizer o que “escreveu”, o que de fato tinha relação com a história/imagem por ela “lida”. Sendo assim, voltamos para sua carteira e pedi que repetisse o que havia me dito e fosse escrevendo no outro lado da folha (sua segunda produção escrita / Figura 4) e então é nesse processo que as idéias dela foram constituindo significado e também uma estrutura, tornando-se portanto acessíveis à compreensão do leitor. Como coloca Vygotsky (1994):

“...o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras.”(p. 157).

Embora Su mostre ter uma escrita bastante desenvolvida e saiba de fato escrever, os modos de se trabalhar a escrita na sala de aula não têm feito sentido a ela e não somente a ela de maneira particular, como também para outros alunos da classe. Para quê serve essa escrita, para quem se dirige, somente para o próprio escritor ou para o outro também, ou seja, para o leitor? Essa escrita serve para comunicar algo, para representar algo e ela se dá a partir desses intercâmbios que se dão entre o sujeito e o outro (Ferreiro, 1987).

Aparentemente Su não tem feito a leitura de seu próprio texto ou então essa leitura não lhe tem possibilitado a reflexão sobre o mesmo, de forma que ela pudesse reescrevê-lo permitindo então uma compreensão. A respeito disso Nogueira (1991) vai falar que:

“...no momento em que as atividades de leitura e escritura começam a se encontrar, podemos perceber que a atividade de escritura vai se tornando auto-regulada, na medida em que as crianças passam a conseguir ler e rever o que escreveram com mais êxito, devido a emergência da reflexividade.”(p. 60).

É possível perceber que a escola mais uma vez demonstra passar para as crianças esse caráter mecânico da escrita, que serve somente para transcrever a fala, por isso muitas vezes a criança não se aproxima da funcionalidade, do uso, de suas finalidades, dos modos, das diversas formas de representação da escrita em todas as dimensões. A escrita ao contrário exerce um caráter dialógico, de um escritor que coloca suas idéias,

sendo que estas, ao serem lidas pelo outro passam a constituir-se de significação. Como coloca Góes (1995), é necessário que:

“...o escritor comece a considerar as implicações do caráter dialógico do ato de escrever, tomando, ao mesmo tempo, o dizer do texto como objeto de atenção e o leitor como sujeito que constrói sentidos a partir de pistas do texto ... para esse refinamento está a possibilidade de interação com um “representante do leitor”, um interlocutor imediato que aponte para o sujeito as exigências de compreensão do leitor, visto ser fundamental a participação de outros, no jogo de relações face-a-face que se dão em torno do texto.”(p. 104).

Colocações como esta ainda reforçam o papel de “representante do leitor” que muitas vezes o professor, enquanto interlocutor da criança no processo de aprendizagem e desenvolvimento da escrita, não vem exercendo e continuam ensinando técnicas, a forma como as letras são escritas. No caso de Su e de todos os alunos, *“...não basta estar exposto (a) ao mundo da escrita, é fundamental a presença do outro para recortá-lo e significá-lo.”(DAUDEN, 1992).*

Diante das situações aqui colocadas por que Su, conhecendo as letras, às vezes demonstra saber escrever e às vezes não? Como podemos interpretar as situações em que Su é insistente na solicitação da presença/companhia do outro para a realização das tarefas, uma vez que este não é o único recurso que ela utiliza para a realização de suas atividades e ainda esse recurso não a distingue particularmente das outras crianças que também demandam atenção? Se ela tem autonomia, porque esses indícios de um “retorno”, de um “regresso”, de uma “involução” no desenvolvimento? Mesmo se assumimos que o desenvolvimento não é linear permanece a surpresa, permanece a indagação, por quê? Seria o “cansaço” de realizar atividades repetitivas? Seria recusa a se submeter às tarefas escolares? Seria preguiça? Seriam rabiscos que representam um mundo de faz-de-conta? Não conseguimos encontrar a resposta nesse momento.

O que nos perturba nas produções de Su é essa diferença que se dá em um mesmo momento de desenvolvimento. No entanto, o que nos anima e que pode ser ressaltado nas análises, foram os diferentes modos de participação do outro nas formas de produção de Su. Não só a presença do outro, mas os seus modos de participação na relação fazem a diferença.

5. Modos de participação/intervenção do outro no processo de escrita de Th

O aluno Th tem nove anos e apresenta, como consequência de uma meningite, dificuldade de visão e uma deficiência auditiva diagnosticada, entretanto ele não é uma criança surda, mas apresenta uma audição bastante reduzida.

Este aluno não conhece as letras do alfabeto, não identificando nem mesmo a letra do próprio nome, a não ser as vogais, as quais ele soletra e faz associação com os dedos da mão (é como se a letra **a** representasse o número **1**, a **b** o número **2** e assim por diante). Com relação à sua produção escrita, no início de nosso trabalho era necessário que soletrássemos as letras, que escrevêssemos as letras para que ele visse quais eram as que ele procurava, ou que se apontasse a letra procurada no varal do alfabeto, acima do quadro negro. Esta última situação era mais complicada, porque pelo fato dele não identificar as letras com autonomia, as letras tinham que ser apontadas para ele exatamente no local correto.

O que começa a nos intrigar com relação à Th refere-se ao fato de que quando iniciamos nosso trabalho não sabíamos qual o nível de sua audição e somente após algumas semanas já trabalhando com esse aluno é que de fato o exame audiométrico foi feito, constatando-se então sua pequena audição. A partir de então os questionamentos que já existiam intensificam-se e confundem-se.

O DC traz uma situação, antes de seu diagnóstico, que gostaria de colocar aqui porque mostra alguns elementos que começaram a nos intrigar:

“Já no final da aula, trabalhando com Th numa folha de exercícios, duas coisas me chamaram mais atenção. Uma delas foi a produção de um desenho a partir de uma frase lida para ele, foram ricos os elementos sonoros que ele emitia ao desenhar, bem como os detalhes visuais dados ao desenho. Outra questão foi o fato dele ter que escrever uma frase com a palavra “cinema”, ele disse que não conhecia, não sabia o que era cinema, com a minha explicação que cinema era uma sala, com uma tela bem grande, que passava filmes, igual na televisão, ele faz associação com o “Castelo Ra-Tim-Bum”, o que poderia demonstrar por parte do aluno a compreensão do que estava sendo dito.” (DC, 18.08.97).

Para uma criança que apresenta um quadro auditivo tão reduzido, o fato de não saber escrever adequadamente, mas ser capaz de registrar num desenho tantos detalhes gráficos, bem como elementos sonoros e além disso fazer uma relação de que na televisão tem o “CasTELO Ra-Tim-Bum”, então ele sabe o que quer dizer uma TELA de cinema, demonstra que apesar de suas dificuldades, Th está sendo capaz de compreender as coisas, as relações que acontecem ao seu redor. A partir de situações como esta é que gostaríamos de aprofundar mais nossas análises com relação a esse aluno.

Como coloca Nogueira (1991), “...a fala e a escrita são vistas como atividades de representação e interlocução desenvolvidas histórico-socialmente.”. Nesse sentido, como tem sido para essa criança suas relações com o outro, o adulto, a professora, a família, os colegas da classe e a relação com as próprias coisas que o cercam, coisas que estão ao seu redor, quais as significações que ele dá para tais?

Enquanto pesquisadora, nossa relação com Th consistia na ajuda para que ele compreendesse as atividades que estava realizando, bem como auxiliando-o no processo de escrita, este muitas vezes demorado porque as letras tinham que ser identificadas uma após outra e além disso, era necessário que fosse retomado o assunto (palavra, frase, texto) para que a produção fosse constituindo significado.

O aluno parecia ter a necessidade de mostrar que estava apto, que compreendia, que realizava as atividades que lhe eram propostas, foi possível perceber tal situação porque sempre podíamos encontrar os exercícios de sua cartilha preenchidos, entretanto a escrita ali exercida representava apenas a cópia dos modelos, dos exemplos dados pelo próprio livro. Além de realizar as tarefas da cartilha, o aluno parecia perceber o valor que se dava aos que sabiam e aos que não sabiam, aos que produziam um material escrito compreensível e aos que não, sendo assim, algumas vezes, após nossa ajuda em sua produção de texto, o aluno rapidamente levantava para mostrar sua produção para a professora.

Situações como esta nos levam a pensar que apesar da pequena audição, e de parecer não compreender muito as coisas ao seu redor, Th tem uma percepção bastante desenvolvida. Com relação a isto, poderíamos colocar aqui que Th vem desenvolvendo um tipo de compensação de sua deficiência, ou seja, pelo fato de ter uma audição reduzida ele estaria “escutando com seus olhos” (“*listen with his yes*”), o que seria ter

um órgão mais desenvolvido do que o outro por este não cumprir suas funções adequadamente.

Entretanto, não é essa questão de que um órgão é substituído por outro que queremos analisar e sim os movimentos que se dão no desenvolvimento psicológico dessa criança. Vygotsky (1989) falando do desenvolvimento de crianças com deficiências (mental, visual, auditiva) coloca que:

"...they must make a huge number of connections with the environment, connections wich for normal people occur in other ways." (p. 79)

Isso quer dizer que diferentemente das crianças consideradas "normais", a criança com alguma deficiência realiza um número bastante grande de relações com o meio em que vive e, é isso que vemos no desenvolvimento de Th, nas relações que ele faz em sala de aula, tanto em suas produções individuais quanto em suas relações com o outro.

Ainda nesse texto Vygotsky fala que se as crianças surdas são colocadas em situações onde a linguagem torna-se necessária a elas, elas irão desenvolvê-la e conquistá-la completamente. Para ele a linguagem sempre existe juntamente com alguma coisa mais, a linguagem é parte de nosso comportamento global, de uma representação, uma ação, ou uma experiência.

Portanto, o que Vygotsky coloca enquanto processos de compensação não diz respeito ao fato de que simplesmente a criança deficiente (ou o sujeito deficiente) tem uma compensação de certas habilidades por outras, essa compensação não se dá de maneira natural, pela simples substituição da atividade de um órgão por outro, nem parte da vontade própria do indivíduo, mas sim a suposição de que essas habilidades podem se desenvolver pelo uso, pela solicitação do outro, esse desenvolvimento dá-se pelas solicitações que o social faz e que, se para as crianças "normais" esse desenvolvimento ocorre por outros meios, quais/como são esses modos, onde estão, como se dão esses caminhos pelos quais a criança deficiente vai se desenvolver?

Se a linguagem é mediadora, faz parte das relações do sujeito com o outro e com o meio que o cerca e é através dela que o sujeito instrumentaliza (age, representa, silencia) suas relações com o outro, então essa linguagem provoca o desenvolvimento de processos que resultam na significação dessas relações.

Através dessa linguagem, o sujeito é capaz de se relacionar com o outro, de modo que essas relações resultem em trocas. Entretanto, um fato torna-se interessante

com relação a Th, quando o nosso contato com ele tornava-se intenso, cansativo, insistente com relação às instruções dadas para que houvesse compreensão, ele arranjava uma outra forma de interlocução, ou ia em busca de outro adulto (a professora ou a outra pesquisadora, dificilmente outra criança), ou passava a realizar suas atividades sozinho.

Como temos visto em algumas leituras, a criança fala quando escreve e isso foi possível perceber em nosso sujeito também, Th precisa falar em voz alta, principalmente as vogais, para encontrar a que procura e escrevê-la. No caso das vogais essa oralidade, esse falar alto está lhe possibilitando a escrita com mais autonomia, mas no caso de sílabas ou de palavras inteiras o mesmo não acontece. Th tem uma escrita verbalizada, mas ainda não consegue passar para o papel em forma de letras. Pudemos identificar isso num dos trabalhos que propusemos à classe, o qual entregamos uma historinha da Bruxinha, no formato de tira, mas ali só havia as imagens, não havia o texto. Colocaremos em seguida o registro das duas produções de Th, tanto a contada (oralizada) registrada em vídeo-câmera, quanto seu registro escrito na folha de atividade.

[A professora está filmando a atividade, pedindo aos alunos que leiam suas histórias, com relação a Th ela não gravou o que falou com ele antes que ele começasse a contar. (10.11.97.)].

1. Th. Ele tava dormindo.
2. Profª. E aí?
3. Th. Ele tava sonhando...
4. Profª. Ahm...
5. Th. ...a menina tava lavando a roupa...
6. Profª. Ahm...
7. Th. ...tava dormindo aí aparece uma mágica... (fica observando as figuras) tava dormindo... elas tavam... tinha mágica aí ela tava dormindo, aí ela tava dormindo depois ela ficou grande.
8. Profª. Fala bem alto!

9. Th. (olha para a câmera) Os dois tava dormindo aí ela foi lá no... (fica difícil ouvir porque ele abaixa a cabeça enquanto fala - a professora passa a filmar outra criança contando sua história).

Apesar de não termos conseguido transcrever o final da fala de Th, é possível perceber que ele compreende o que se passa na historinha de uma maneira geral. Como a maioria das outras crianças da sala ele vai contando a história a partir das imagens e trazendo os elementos que ela veicula, como o “estar dormindo”, a “mágica”, o “estar sonhando” e com relação a isso é possível dizer que Th compreende a representação gráfica que se faz para SONHAR (ou pensar) nas histórias em quadrinhos (aquele balãozinho), como a que foi dada para ele. Já sua produção escrita, como poderemos ver abaixo, é bastante reduzida, ainda que com a ajuda da pesquisadora.

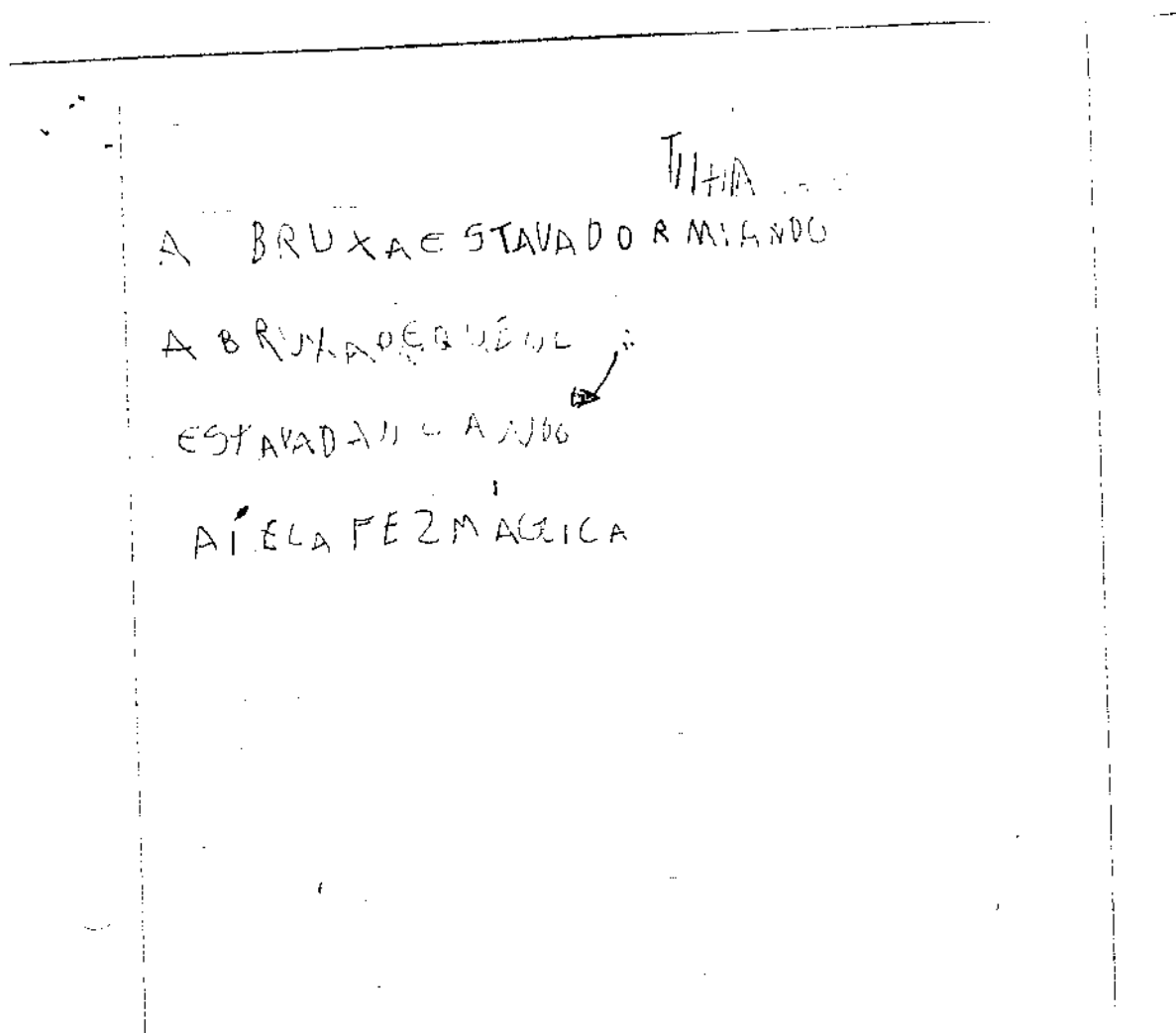


Figura 6a

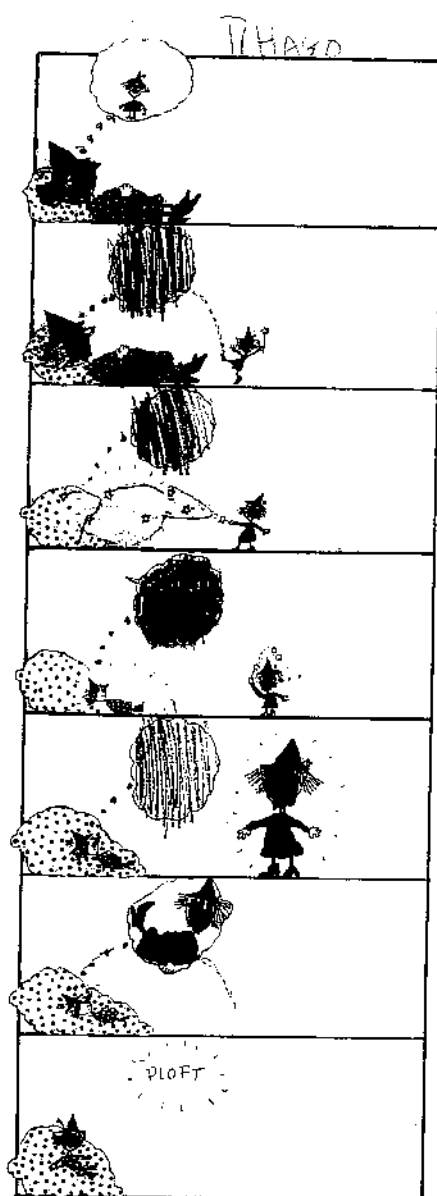


Figura 6b

Isto mostra que apesar de sua “riqueza” oral em algumas situações, Th não consegue passar para a escrita os mesmos elementos que oraliza. Como todas as outras crianças, Th também tem essa passagem do oral para o escrito truncada, uma produção oral rica que em geral é passada para o papel de maneira bastante resumida. Além disso, esse processo de escrita que Th realiza não é produzido de maneira autônoma, havendo contudo a presença do outro, no caso a outra pesquisadora, constituindo-se portanto um processo de escrita soletrada.

Em outros momentos de nosso trabalho com Th é possível perceber as relações que ele começa a fazer durante o processo de escrita, como por exemplo em outra situação de sala de aula, em que eu o ajudava, ele tentava escrever a palavra PASSEAR, então ele fala “-Ah, é o PA de PALAVRA”, além de outras situações em que as famílias silábicas eram oralizadas a fim de que se encontrasse a sílaba esperada para a escrita. Com relação à escrita das vogais, numa atividade que a professora propôs aos alunos que escrevessem o diminutivo de algumas palavras, um outro exemplo que podemos dar é que Th, ao ter que escrever o diminutivo da palavra ASA foi capaz de escrever com autonomia A-I-A (o que seria ASINHA). Isso demonstra que Th passa a fazer relações do tipo que geralmente são propostas pelas professoras com relação às letras e às famílias silábicas (“é o N de navio”, “é da família do PA-PE-PI-PO-PU”, etc) e ainda, através de sua oralização enquanto escreve e também do conhecimento que tem das vogais, passa a ser capaz de “escrever” certas palavras, registrando-as de maneira bastante satisfatória. Além disso, Th mostra ter um conhecimento caracterizado como “hipótese silábica”, conceito trabalhado por Ferreiro (1987), as vogais que ele escreve passam a representar as sílabas da palavra **asinha**.

Com relação à linguagem escrita Vygotsky (1994) vai falar que é um simbolismo de segunda ordem, ou seja, a linguagem escrita como sendo constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, sendo que esse elo intermediário (linguagem falada) acaba desaparecendo e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas.

Nesse sentido, parece-nos que com relação à Th ainda não há esse simbolismo direto das coisas a partir de sua escrita. Como temos visto, suas produções escritas são ainda, marcadamente, provenientes de sua oralização. Entretanto, como colocamos anteriormente, apesar de sua dificuldade em identificar as letras corretas e também de registrá-las de maneira adequada durante a escrita, Th com a ajuda da fala, com a internalização de algumas regras que a escola propõe e em algumas situações com a interferência do outro (nesse caso a professora ou as pesquisadoras), passa a desenvolver suas produções escritas com mais desenvoltura, fazendo relações com outras situações, dando significação ao seu processo de escrita.

Falando ainda de regras que são internalizadas, como analisar situações em que o Th consegue escrever quando lhe é solicitado, palavras com SS ou RR? Ele sabe quais

são e como registrar as letras SS / RR (mas geralmente não separadamente), sem que o modelo seja mostrado a ele, sem que o outro escreva, mostre ou aponte, embora oralize tais letras. Por que alguns elementos como estes “colam”, são internalizados por Th e outros não? O que leva, o que faz com que esses signos e não outros, ou todos possam ter significado para Th? Podemos ver em outras produções autônomas de Th a presença constante de “esses” e “erres” escritos conjuntamente, assim como a produção de várias outras letras, mas que em seu conjunto escrito não levam o leitor a qualquer compreensão.

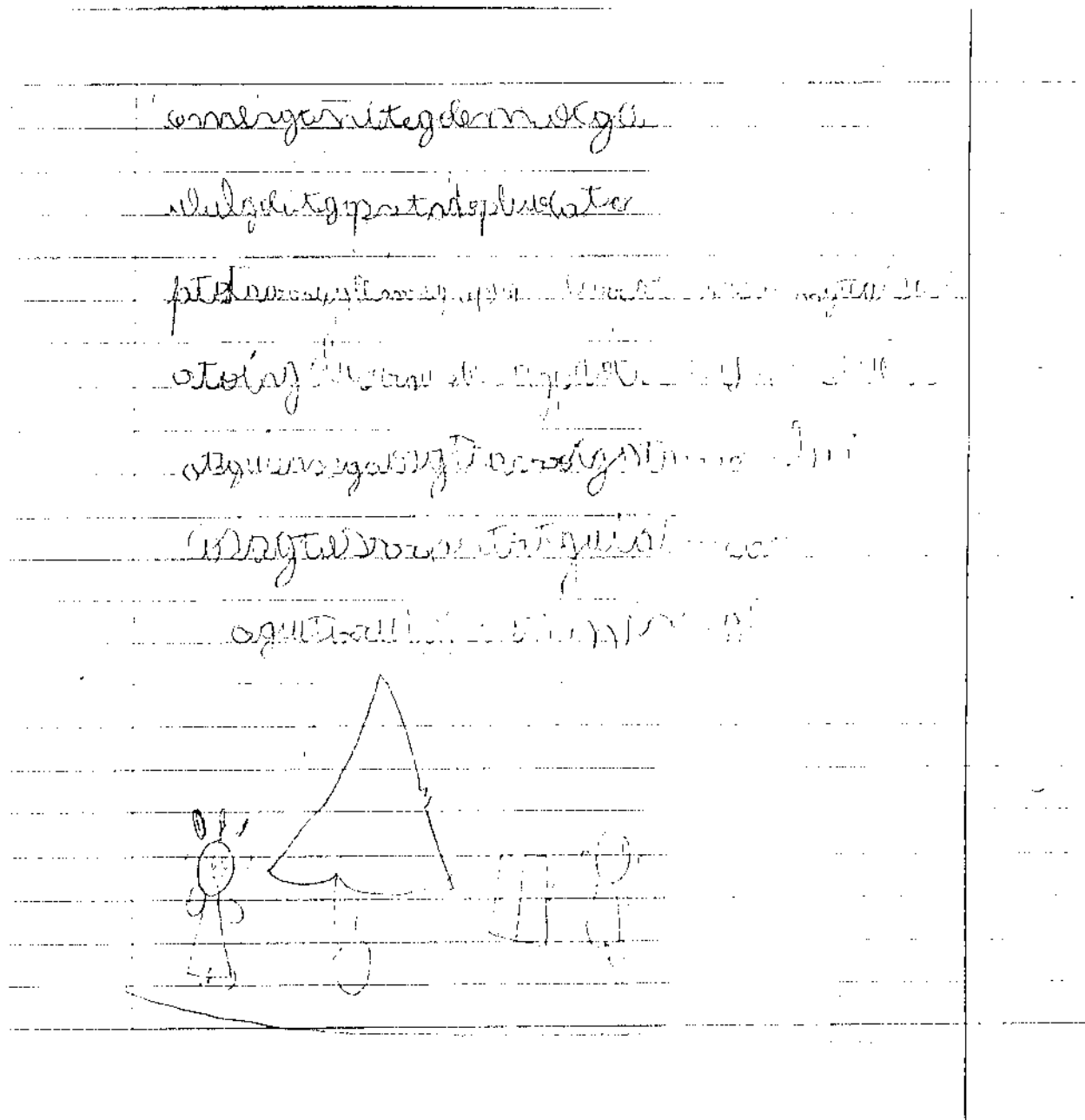


Figura 7

Podemos identificar no texto anterior (Figura 7) a presença marcante do SS ou do RR, embora esse uso não veicule outros significados, além disso, Th mostra saber registrar outras letras, não sabendo entretanto significá-las e mostrando, durante nosso contato com ele, não saber nomeá-las. Como coloca Smolka (1993):

“...a posição de um “outro” como interlocutor da criança constitui um elemento-chave no processo de elaboração e organização do conhecimento.”(p. 73).

É possível observar em outras produções que essa participação do outro interfere no modo de produção de Th, entretanto as “escritas” que ele realiza não são passíveis de sua leitura, ele não consegue, não sabe lê-las, nem mesmo algumas vezes sabe dizer sobre o que escreveu, diferentemente de algumas crianças que mesmo apresentando um texto incompreensível para o leitor sabem falar exatamente a respeito do que escreveram, ou até mesmo criar, inventar algo para significar o escrito. Ainda como coloca Smolka (op. cit.):

“A passagem desses primórdios da escrita para um trabalho de escritura “para o outro” apresenta uma variedade, muitas vezes imprevisível, de percursos. Esquemas visuais, motores, auditivos, mnemônicos, imaginativos, cognitivos, interpretativos ... entram em jogo, além das condições de interação e interlocução das crianças.”(p. 74).

Th parece estar ainda nesses “primórdios da escrita”, sua escrita ainda é bastante dependente do outro (modelo, adulto, fala) e ao mesmo tempo não demonstra ser uma escrita para o outro, parece não haver por parte dele a consciência do para quê/para quem se escreve não há uma intenção no seu processo de escritura, sua escrita é realizada de maneira mecânica, simplesmente como a realização de tarefas exigidas pela escola, pela professora e não como algo interessante, trabalhoso sim, mas que se usa para comunicar, para imaginar, para criar, para significar.

A partir das situações que colocamos aqui, talvez possa se dizer que Th ainda não está conseguindo realizar essa explicitação do discurso interior, abreviado, sincrético, povoado de imagens como colocam vários autores (Vygotsky, Smolka, Góes), talvez porque as condições de produção que a ele têm sido apresentadas, além de suas próprias condições não têm lhe possibilitado esse desenvolvimento.

Th é um aluno que como já falado anteriormente tem deficiência auditiva, bem como uma dificuldade de visão, e no entanto, apesar de suas condições, seu lugar na sala de aula localiza-se na última carteira, local que de maneira alguma favoreceria uma apreensão “adequada” das relações e das situações que se dão nesse ambiente. Além

disso, Th sai da sala, algumas vezes durante a semana, por volta de vinte minutos, com a professora itinerante para realizar um trabalho individual. Isso mostra que o trabalho que ele estaria realizando em sala de aula, que ele já acompanha com dificuldade, é interrompido e muitas vezes não completado, tirando-o da relação com os outros alunos, com a professora, do ambiente de sala de aula e levando-o para outro espaço com outras condições.

O fato da professora itinerante não estar com Th em sala de aula priva-a de saber como se dá o desenvolvimento deste na sala, com relação às atividades que são propostas, como ele realiza e compreende tais atividades, se sua posição na sala de aula favorece sua audição e visão, não se pode compreender a dimensão das relações de aprendizagem que se dão em sala, situações que só a partir de relatos da professora não podem ser avaliadas e nem analisadas.

Além dessas situações apresentadas anteriormente, talvez ainda mais duas possam ser colocadas com relação à compreensão que Th tem das atividades que a ele, como às outras crianças, são propostas.

“Numa das atividades hoje as crianças iam falando palavras para a professora que tinham a letra S com o som de Z (ex: casamento, blusa, pesado, rosa, asa, etc). A professora ia escrevendo as palavras na lousa e ao final ela desenhava algo que pudesse representar tais palavras. Nesta atividade foi interessante ver a desenvoltura de algumas crianças desenhando coisas diferentes das da professora ... Essa atividade é interessante no sentido de que para os alunos que não sabem ler, ver o desenho de um ELEFANTE representando a palavra PESADO não os leva a “ler” pesado e sim elefante, da mesma forma no caso das palavras camiseta e blusa, dificilmente as crianças irão diferenciar as duas palavras somente pelo desenho.” (DC, 01.09.97).

O que aconteceu com Th é exatamente o que comento no DC, ele, por não saber ler interpretou o desenho colocado na lousa como sendo o que ele representava de imediato e não os outros significados que ele poderia significar, então para ele, a palavra escrita ao lado do desenho do elefante era a própria palavra elefante, diferentemente da palavra pesado que a professora quis significar. Essa situação mostra dois aspectos que poderiam ser analisados, o primeiro deles diz respeito ao fato que Th não compreendeu o que estava sendo proposto naquela atividade, que era a escrita de palavras com S que

tivessem o som de Z, sendo assim, embora o desenho do elefante para ele, Th, veiculasse a própria palavra elefante, não seria possível porque elefante é uma palavra que não tem em sua estrutura o S com som de Z, então ele teria que pensar outra alternativa. Além disso, o aluno, apesar de saber registrar várias letras, como já colocado anteriormente, de fato não as conhece porque ele não faz nenhuma tentativa de leitura de qualquer letra da palavra pesado escrita ao lado do desenho, sua “leitura” imediata é mesmo elefante.

A partir da proposta que eu e a outra pesquisadora fizemos para que as crianças desenhassem umas às outras, em duplas, colocarei mais uma situação interessante de Th.

“(O Th desenhou a Ci. Quando passei com a filmadora e perguntei quem ele iria desenhar ele respondeu “- a menina”. Os colegas ajudaram-no e disseram que era a Ci e então lhe pedi que apontasse quem era Ci, ele parecia não entender, até que novamente os coleguinhas do lado ajudaram-no com a compreensão do que estava sendo pedido que ele fizesse. Ele representou a colega e representou a si mesmo no desenho...”(DC, 13.10.97).

[Aqui coloca-se a transcrição de um trecho da filmagem da atividade de 13.10.97, quando perguntamos às crianças quem elas iriam desenhar, então cada criança vai mostrando quem vai desenhar. Li, Ca, Ci e Th são alunos da sala]

1. Est.1. ...quem que cê vai desenhá Li?
2. Li. A Ca.
3. Est.1. A Ca ... e a Ca?
4. Ca. A Li.
5. Est.1. A Li, legal. Th, quem que cê vai desenhá?
6. Th. A menina!
7. Est.1. Uma menina? Quem é essa menina? Como é que ela chama?
8. Th. Não sei!
9. Est.1. Como cê não sabe, não é uma coleguinha da classe?
(Th abaixa a cabeça e parece se desanimar)
10. Est.1. Aponta ela pra mim, aponta quem cê vai desenhá.
11. Th. Aponta? (ele mostra o lápis para a câmera como se confundisse o apontar quando se mostra alguém e o apontar o lápis)

12. Est. 1. Aponta assim com o dedo. Quem que cê vai desenhá, aponta.
(Th abaixa a cabeça novamente)
13. Est. 1. Mostra pra ele Li quem ele vai desenhá! (Li está ao lado de Th)
14. Li. É a Ci. (fala baixinho)
15. Est. 1. Mostra pra mim agora Th, quem cê vai desenhá?
16. Th. Uma menina.
17. Est. 1. Eu sei, mas quem é? Mostra com o dedo.
(Th olha para a colega do lado)
18. Est. 1. Não sou eu, quem é?
(A colega do lado, a Li, fala com ele e ele acaba apontando para quem ele vai desenhar, para Ci, mas a colega faz o gesto de “apontar” e só então ele repete).
19. Est. 1. Ahhh, sei, a Ci! E a Ci?
20. Ci. O Th.
21. Est. 1. Legal...

Este episódio do “apontar” desencadeia uma série de questões das quais começaria pela compreensão de Th com relação às coisas ao seu redor como já vimos falando desde o início. Sua oralidade é compreensível, busca realizar as atividades em sala de aula bem como fora dela, sabe valorizar seu trabalho em algumas situações e procura a valorização do outro também, Th mostra progressos em algumas situações de escrita, embora esta demonstre ser ainda bastante mecanizada. Entretanto, apesar de todas essas situações como fica essa questão do elefante/pesado e principalmente essa questão do “apontar”? Parecia que Th estava aprendendo uma palavra nova, um significado novo para aquela palavra, ele era capaz de fazer essa relação imediata, mas não sabia os outros sentidos que essas palavras poderiam veicular.

Como coloca Lacerda (1995):

“A internalização implica a transformação de fenômenos sociais em fenômenos psicológicos, envolvendo a apropriação pelo sujeito do significado dos objetos, dos lugares ocupados pelos objetos e pelas pessoas e do significado das relações num processo que transcorre ao longo do desenvolvimento. Não se trata da internalização de cópias dos objetos reais, mas de suas significações.”(grifo meu, p.68).

Th parece ter um universo limitado de significados (o problema das múltiplas significações, da abstração, das metáforas, este é apontado como crucial nos casos de

deficiência auditiva). E ainda assim, Th permanece sentado na última carteira onde não pode ouvir, nem enxergar adequadamente, continua saindo da sala com a professora itinerante, sendo que esta está alheia a episódios como este que ocorrem no dia-a-dia desse aluno, ou até mesmo várias vezes num mesmo dia. Como se dão os modos de participação desse aluno a partir dessas condições?

Como coloca Dauden (1992):

“O desenvolvimento individual é o resultado de experiências, atividades e interações com o objeto escrito e entre os sujeitos”(p. 12-3).

Portanto, para Th, como para outras crianças que passam pela mesma situação, que contribuições podem haver na realização de um trabalho individualizado, fora das relações de sala de aula, sendo que essas trocas entre o sujeito e o outro é que possibilitam o desenvolvimento. Distante de situações com os adultos, com os seus pares mais experientes, a Th portanto, não estão sendo propiciadas condições para que ele, participando dessas interações, desses processos de negociação se aproprie das significações das palavras e das coisas, que são justamente produzidas a partir desse “jogo” social, ou seja, essas trocas, essas interações, negociações e participação nessas relações. O modo como acaba participando, do lugar em que ele é colocado em sala de aula, tem como consequência uma dificuldade na compreensão dessas significações que se dão a partir das relações sociais, que só podem levar Th a um quadro de insucesso escolar. As formas, os modos como o objeto escrito tem sido apresentado a Th e as condições a que ele é submetido para este aprendizado não lhe têm possibilitado saber e conhecer o que a escrita (as letras) representa(m) e significa(m) nas relações sociais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

"...São os processos de interação social, enquanto mediação, que desencadeiam e permitem a explicitação do movimento interpessoal - intrapessoal na elaboração do conhecimento e das funções psicológicas. Assim a mediação pode ser, desde já, apontada como uma categoria explicativa da emergência de funções mentais no processo de apropriação da escrita, articulada às condições de produção no contexto escolar." (Nogueira, 1991).

A partir de minha formação, centrada na questão da deficiência mental, foi que chegamos à Su, a princípio ela deveria ser detentora de toda minha atenção no decorrer do estágio e desenvolvimento do trabalho. Mas o que acontece quando essa criança não representa e não apresenta todas aquelas características específicas de sua deficiência, sempre supervalorizadas? O que fazer com esta mistura desapontamento/surpresa/desafio? Como trabalhar com um aluno, o Th, que diferentemente de Su, apresenta dificuldades para o ler e escrever, consequências de sua deficiência, mas que ao mesmo tempo dá indícios de desenvolvimento nessas áreas pela forma como participa, da forma como realiza suas atividades, do modo como se relaciona com o outro? O que pensar dos modos de participação destes alunos em sala de aula que tanto nos intrigam?

A análise do desenvolvimento desses dois alunos não envolveu questões referentes às suas deficiências, mas sim questões relativas aos seus desenvolvimentos frente aos colegas da classe, frente à professora e estagiárias, frente às atividades por eles realizadas, frente aos seus modos de participação nessas relações a partir das condições apresentadas pelo ambiente escolar como um todo.

O trabalho itinerante realizado naquela escola, envolvendo também os alunos Su e Th, mostrou-se bastante interessante pelo fato de atender as crianças de uma forma mais individualizada, podendo assim efetuar um trabalho mais contínuo e de forma mais detalhada. Entretanto, no caso de nossos sujeitos e também de outras crianças atendidas por esse tipo de trabalho, o fato desta forma de intervenção realizar-se fora do ambiente de sala de aula tornou-se um fator determinante para obtenção de resultados qualitativos dessa proposta. Fora do ambiente de sala o professor itinerante não sabe se seu aluno, no

local em que se senta tem dificuldades de acompanhar o andamento das atividades apresentadas à classe, esse professor não tem condições de saber o que seu aluno é capaz de realizar sozinho, o que ele é capaz de realizar com a participação do professor que atende a muitos outros colegas, ou o que ele é capaz de fazer com a ajuda de e/ou ajudando outros colegas. No caso de Su, a professora não podia atender aos seus chamados contínuos, os colegas também estavam ocupados em suas produções, disputa e negociações estas que num trabalho individualizado não ocorrem. Com relação a Th havia uma predominância em realizar um trabalho individualizado, com pouca aceitação da participação de colegas, sendo que essa pouca interação com o outro não lhe possibilitava a reflexão sobre suas próprias produções. Além disso, sua posição em sala de aula era bastante desprivilegiada, tanto no seu aspecto físico, quanto no despreparo para trabalhar com suas dificuldades.

Sendo assim, se por um lado junto à proposta de integração/inclusão do aluno deficiente no ensino regular vem o trabalho do professor itinerante, que atende o aluno em sua deficiência específica, por outro lado esta forma de trabalho não integra de fato o aluno à realidade escolar, não possibilita a troca de informações, a resolução de problemas de maneira partilhada, parece não possibilitar a esse aluno o jogo das relações sociais, sendo que este não se apresenta de maneira pacífica, mas sim é o espaço onde as diversidades se encontram, onde há negociações de objetos propriamente ditos, onde se negociam significações, de forma que o sujeito passa a se constituir em meio a essa dinâmica.

No entanto, apesar desta forma de trabalho individualizado apresentar contribuições pequenas no que diz respeito às trocas entre os sujeitos, os modos de participação do outro nas relações de sala de aula durante o desenvolvimento do processo de escrita das crianças é que constituem um papel de grande importância no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A criança que tem dificuldades para ler e escrever de uma maneira geral está fadada ao insucesso escolar e muitas vezes é ela quem é responsabilizada por seu fracasso na escola. Sendo assim, essa criança passa a ter um lugar desprivilegiado na sala porque é aquela considerada incapaz, precisando de atenção constante do professor, além disso o professor muitas vezes acredita que não é seu papel auxiliar esse aluno em suas dificuldades e por vezes ele nem mesmo sabe de que forma, como atuar junto a esse

aluno, de maneira que este acaba sendo deixado de lado uma vez que não se sabe como com ele trabalhar.

À criança que se encontra nessa posição cabe o dever de realizar suas tarefas sozinha, mesmo que essas sejam realizadas de maneira inadequada. Dessa forma a criança busca cada vez menos a ajuda do outro durante a realização de suas tarefas, interferindo ainda menos nas relações que se dão ao seu redor em sala de aula. Essa criança passa a acreditar que seu destino é mesmo a repetência e passa a fazer parte dela a idéia de que ela é incapaz, de que ela não aprende. Ou ainda a criança se submete às tarefas escolares, porque é o papel dela realizá-las, mas não é o papel dela compreendê-las, e assim ela vai nesse processo de que parece estar aprendendo o que o professor lhe ensina, o que em muitos casos não está de fato ocorrendo.

É nesse sentido que muito se valoriza a compreensão em detrimento da comunicação, o fato de uma criança falar ou escrever corretamente e realizar com autonomia suas atividades nem sempre indica que ela está compreendendo aquilo que lhe está sendo proposto, nem sempre esses processos se constituem de significado para esta criança. De que maneira estes tipos de comunicações (escrita/fala) podem se tornar compreensíveis? Acredito que no espaço das relações entre os sujeitos, relações estas que podem ocorrer em grande número e em grande qualidade dentro da sala de aula.

Seguindo essa mesma forma de pensamento, o que acontece com a criança que não sabe ler, que não sabe escrever, que não realiza suas atividades em sala de aula com autonomia, ela é um sujeito anormal, dentre todos os outros capazes? O que geralmente vemos acontecer nas salas e temos conhecimento através dos trabalhos pedagógicos? Na maioria das classes o trabalho tem que se realizar de maneira individualizada, se há algum tipo de ajuda de outra pessoa essa só pode partir do professor, os trabalhos em grupo, que geralmente se dão em duplas, não se constituem num trabalho compartilhado e sim só ocorrem mudanças no espaço físico da sala e, o que acontece com o aluno que muitas vezes procura ajuda, ou que procura realizar suas tarefas em conjunto com outro colega? Este geralmente é considerado como aquele que depende do outro, que não tem sua própria autonomia ou então tem um comportamento que não condiz com as “regras” de aprendizagem nas quais o sujeito tem que fazer sozinho, sem a ajuda de outros.

A partir das relações com o outro a criança percebe a importância que se dá ao aluno quando as tarefas são realizadas, a criança vê no professor muitas vezes o seu modelo e por isso podemos observar diversas vezes que a criança ainda tendo pouco

domínio da escrita na forma imprensa já faz suas tentativas de escrever com letra cursiva, porque é desta forma que a professora escreve, afinal socialmente é o professor quem detém o saber, é ele quem está correto. O professor é então modelo para a ação ou não do aluno e muitas vezes quando este não encontra no professor o seu modelo, procura muitas vezes nos colegas mais experientes.

Dessa forma então, é a partir do outro (professor ou outros alunos) que a fala ou a escrita do sujeito podem se tornar compreensíveis, de maneira que o outro participa escrevendo o texto para o sujeito, ou então fazendo a releitura do texto, retomando partes que ficaram incompreensíveis, essa participação do outro no processo de desenvolvimento da escrita da criança possibilita o início de uma atividade reflexiva, intermediando o sujeito nessa volta ao texto, possibilitando ao sujeito uma reflexão sobre o objeto escrito, resultando assim numa auto-regulação de suas ações.

A criança por sua vez, em contato com outro sujeito, não conseguindo obter as respostas e soluções que procura para seus problemas, vai em busca de outras formas de interlocução, procurando outros colegas, ou outros objetos para a obtenção dos resultados que procura, ou ainda tentando resolvê-los de maneira independente, sendo que ainda essa última possibilidade é fruto das relações sociais das quais participa.

Os resultados obtidos pelas crianças durante seu processo de desenvolvimento da escrita, mesmo naquelas crianças que já apresentam o domínio do objeto escrito, trazem as marcas da participação do outro nesse processo. Isso é verificável quando a criança passa a registrar as letras de outras formas, quando ela começa a marcar no papel algumas regras valorizadas, ou melhor, mais enfatizadas pelo professor em sala de aula, quando a criança escreve por escrever, mesmo não sendo algo compreensível o outro terá sua interferência nesse texto, é uma forma de disparar as trocas entre o sujeito e outro, é uma forma de colocar em uso sua linguagem escrita, porque assim se dão as relações no meio social.

O papel da escola e mais ainda, o papel do professor é mostrar ao aluno essa possibilidade de reflexão sobre seu próprio trabalho, é garantir espaços em que essa reflexividade possa se desencadear, possa ser partilhada. A escrita do aluno pode adquirir sentido nestas relações, ainda que não esteja representada da maneira correta, mas dessa maneira o aluno tem condições de perceber que o objeto escrito dirige-se para o outro, e que muitas vezes se constitui nas relações com o outro, podendo ainda constituir-se da fala ou da escrita desse outro.

É dessa forma que alunos como a Su, que mesmo tendo conhecimento e autonomia para escreverem, passam a auto-regular suas próprias produções de maneira significativa. Assim como alunos em situação semelhante à de Th, que não precisam necessariamente ter qualquer tipo de deficiência, não conseguindo escrever, passam, através da escrita do outro e posteriormente, através de seus próprios escritos, a verem suas idéias tomando formas, fazendo parte da cultura letrada na qual estão inseridos. Nessa dinâmica de participação, de intervenção, de estar junto, é que o objeto escrito, antes não apropriado, passa a ser a escrita do próprio sujeito. Esse movimento de tornar própria a escrita possibilita redimensionar os modos de criação e a elaboração das próprias vivências do sujeito, na direção de uma autonomia no ato de escrever, enquanto prática social instituída e partilhada.

7. BIBLIOGRAFIA

BARTHES, R. **Elementos de semiologia**. São Paulo: Cultrix, 1964.

DAUDEN, Ana T. B. de C. **A criança e o outro na construção da linguagem escrita**.
Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP (IEL), 1992.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez: Autores
Associados, 1987.

GÓES, M. C. R. de. A construção de conhecimentos - Examinando o papel do outro nos
processos de significação. In **Temas em Psicologia (02)**. Ribeirão Preto (SP):
Sociedade Brasileira de Psicologia, p. 23-29, 1995.

_____. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In
SMOLKA, Ana Luiza B. e GÓES, Maria Cecília R. de. (org.) **A linguagem e o
outro no espaço escolar - Vygotsky e a construção do conhecimento**.
Campinas: Papirus, 1995, p. 101-119.

_____. A natureza social do desenvolvimento psicológico. In **CADERNOS CEDES
(24)**. Campinas: Papirus, p. 17-24, 1991.

_____. Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito.
In **Temas em Psicologia (01)**. Ribeirão Preto (SP): Sociedade Brasileira de
Psicologia, p. 1-5, 1993.

LACERDA, C. B. F. É preciso falar bem para escrever bem? In SMOLKA, Ana Luiza
B. e GÓES, Maria Cecília R. de. (org.) **A linguagem e o outro no espaço escolar
- Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995, p. 65-
100.

- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In VYGOTSKY, L. S. (et. alii.) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/Edusp, 1988, p. 143-189.
- NOGUEIRA, Ana L. Horta. **A atividade pedagógica e a apropriação da escrita.** Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1991.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1995.
- PADILHA, Anna M. Lunardi. **O encaminhamento de crianças para a classe especial: possibilidades de histórias ao contrário.** Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1994.
- QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva.** Cap. 3 a 5, São Paulo: CERU e FFLCH/USP, (coleção de textos), 1993.
- ROCKWELL, E. e EZPELETA, J. **Pesquisa participante.** São Paulo: Cortez, 1989.
- ROJO, R. H. R. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 65-89.
- SMOLKA, A. L. B. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. In **Temas em Psicologia (02).** Ribeirão Preto (SP): Sociedade Brasileira de Psicologia, p. 11-21, 1995.

_____. **A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In SMOLKA, Ana Luiza B. e GÓES, Maria Cecília R. de. (org.) **A linguagem e o outro no espaço escolar - Vygotsky e a construção do conhecimento.** Campinas: Papirus, 1995, p. 35-63.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In VYGOTSKY, L. S. (et. alii.) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/Edusp, 1988, p. 103-117.

_____. El problema de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño retrasado mental. In **Fundamentos de defectología (Tomo Cinco).** Havana: Pueblo y Educación, 1989, p. 101-120.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. The psychology and pedagogy of children's handicaps. In RIEBER, Robert & CARTON, Aaron eds. **The collected works of L. S. Vygotsky - The Fundamentals of Defectology.** New York: Plenum Press, p. 76-93.

ZANIRATTO, Luciana R. Tecendo a escrita: a dinâmica (inter) ativa entre crianças na sala de aula. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: UNICAMP (FE), 1997.