

SEBASTIÃO DONIZETE SANTAROSA

**A SINGULARIDADE NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO SOB UMA  
PERSPECTIVA INDICIÁRIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
à obtenção do grau de Mestre. Curso de Pós-  
Graduação em Letras, Setor de Ciências  
Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal  
do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Reny M. Gregolin-Guindaste

22-59-0  
CURITIBA  
2000



## PARECER

Defesa de dissertação do Mestrando SEBASTIÃO DONIZETE SANTAROSA, para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo assinados Reny Maria Gregolin Guindaste, Iara Bemquerer Costa e Maria Irma Hadler Coudry argüíram, nesta data, o candidato, o qual apresentou a dissertação:

**“A SINGULARIDADE NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO SOB UMA PERSPECTIVA INDICIÁRIA.”**

Procedida a argüição segundo o protocolo aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que o candidato está apto ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

| Banca                         | Assinatura | Conceito |
|-------------------------------|------------|----------|
| Reny Maria Gregolin Guindaste |            | A        |
| Iara Bemquerer Costa          |            | A        |
| Maria Irma Hadler Coudry      |            | A        |

Curitiba, 26 de maio de 2000.

Prof. Antônio José Sandmann  
Vice-Coordenador



## **AGRADECIMENTOS**

Especialmente a Professora e Orientadora Reny Maria Gregolin-Guindaste.

Aos professores do departamento de Linguística da UFPR de  
quem tive o privilégio de ser aluno.

Aos amigos Guto, Isabel e Josilene.

Ao Odair e a Glacy.

A CAPES, pela bolsa.

## RESUMO

Ao analisar longitudinalmente dados de escrita de crianças enviadas pela escola para tratamento clínico com suspeitas de distúrbios de aprendizagem, constatamos que muitos dos casos demonstram problemas de ordem pedagógica, muito embora freqüentemente os diagnósticos neurológicos e psicológicos formulados pela clínica ratifiquem as suspeitas iniciais da escola, impingido rótulos pejorativos de deficiência às crianças. O objetivo deste trabalho é analisar alguns desses casos, os quais caracterizam processos singulares de aquisição da escrita, revelando ritmos de desenvolvimento diferentes de um modelo idealizado pelo senso-comum escolar. Para a análise desses casos, procurando licitar o estudo de singularidades, adotamos como procedimento de investigação o método abduutivo, inscrito em um paradigma indiciário, conforme estudos desenvolvidos pelo historiador Carlo Ginzburg. Paralelamente a esse modelo de investigação, como perspectiva de compreensão do sujeito, da linguagem e da relação que se estabelece entre ambos no processo de aquisição da escrita, adotamos como ponto de apoio os pressupostos das teorias sócio-históricas da linguagem, do desenvolvimento e da aprendizagem, mais precisamente os conceitos oriundos dos postulados da psicologia sociológica vygotskiana e da concepção constitutiva da linguagem descrita por Franchi.

## ABSTRACT

Analyzing lengthways children's scholarship written data send to clinical treatment, which we suspect they had learning disturbs, we certify that most of the cases show educational problems, even neurologic and psychologic clinical diagnosis had confirmed prior school suspicious. Thus children are considerate as problematic. The aim of this study is to analyze some of these cases which show singular processes of writing acquisition, showing differences in rhythms from common scholar sense. To analyze this dates, through studying cases, we adopt abductive method from clue paradigm in according to Carlo Ginzburg's studies. Beside this research model, understanding the customer, language and the relationship between them during the writing process of acquisition, we adopt social-history languages theories of development and of learning, applied in Vigotsky's concepts and constitutive language concept described by Franchi.

## SUMÁRIO

**RESUMO**

**ABSTRACT**

|   |    |
|---|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 01 |
| <b>1 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DO SINGULAR</b> .....                         | 07 |
| 1.1 O PARADIGMA INDICIÁRIO E A ANÁLISE DO SINGULAR.....                             | 07 |
| 1.2 A SINGULARIDADE DAS RELAÇÕES ENTRE SUJEITO E LINGUAGEM.....                     | 11 |
| 1.3 O TEXTO.....  | 18 |
| <b>2 REFLEXÕES EM TORNO DO MÉTODO: PROCEDIMENTOS DE RACIOCÍNIO CIENTÍFICO</b> ..... | 24 |
| 2.1 OS PROCEDIMENTOS INDUTIVO E DEDUTIVO.....                                       | 24 |
| 2.2 O PROCEDIMENTO ABDUTIVO.....  | 30 |
| 2.3 O MODELO DETETIVESCO DE INVESTIGAÇÃO.....                                       | 32 |
| 2.4 PERICE E HOLMES: A NATUREZA DO RACIOCÍNIO ABDUTIVO.....                         | 36 |
| 2.5 A ABDUÇÃO E A ANÁLISE DE CASOS SINGULARES.....                                  | 41 |
| <b>3 RAÍZES HISTÓRICAS E RIGOR CIENTÍFICO DO PARADIGMA INDICIÁRIO</b> .....         | 43 |
| <b>4 O PARADIGMA INDICIÁRIO E A ANÁLISE DOS CASOS</b> .....                         | 51 |
| 4.1 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO PROJETO DACA.....                                  | 53 |
| 4.2 O QUE DEPREENDE-SE DOS DADOS GERAIS DO PROJETO.....                             | 55 |
| 4.3 A ELEIÇÃO DE CASOS SINGULARES.....  | 59 |
| 4.4 PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA ANÁLISE DOS CASOS.....                                | 60 |
| <b>5 AS SINGULARES SINGULARIDADES DE CADA CASO</b> .....                            | 64 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>5.1 CASO R.G.</b> .....                                    | 64  |
| <b>5.2 CASO C.B.</b> .....                                    | 82  |
| <b>5.3 CASO P.V.</b> .....                                    | 101 |
| <b>5.4 CASO A.G.</b> .....                                    | 114 |
| <b>5.5 A RELEVÂNCIA DAS SINGULARIDADES APRESENTADAS</b> ..... | 132 |
| <b>6 CONCLUSÕES</b> .....                                     | 137 |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....                       | 142 |

## INTRODUÇÃO

A elaboração da presente dissertação teve origem em discussões sobre teorias e práticas de alfabetização desenvolvidas durante a realização das aulas da disciplina “Princípios Lingüísticos da Alfabetização I”, no curso de Pós-Graduação em Lingüística de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Paraná.

Durante a realização desse curso, além da leitura de textos teóricos sobre a alfabetização e sua prática, também nos foi possível o contato direto com dados de escrita de crianças em fase inicial de aquisição. Esses dados, colhidos longitudinalmente, integram o banco de dados do projeto de extensão universitária “Diagnóstico e Acompanhamento de Casos de Alfabetização”<sup>1</sup> (Nesta dissertação, utilizaremos a designação projeto DACA).

Tanto as reflexões incipientes sobre as teorias da alfabetização quanto as observações preliminares dos dados do *corpora* motivaram investigações teóricas e empíricas mais profundas e mais sistematizadas, à medida que foram constituindo meios para uma compreensão mais elaborada do indivíduo e das relações que ele estabelece com a linguagem em seu processo de desenvolvimento, questão capital para os estudos da aquisição da escrita.

A observação e a análise dos dados do projeto tornaram evidente aquilo que antes era apenas uma suspeita intuitiva de observador distante, que nunca havia atuado efetivamente em práticas de alfabetização. Através da observação desses dados, foi possível constatar que algumas práticas pedagógicas de alfabetização em escola regular ainda são

---

<sup>1</sup> Projeto desenvolvido em parceria pelos departamentos de Lingüística e de Neuropediatria da Universidade Federal do Paraná. No quarto capítulo apresentamos a descrição geral desse projeto.

orientadas por perspectivas homogeneizadoras e excludentes, não oferecendo condições adequadas a alunos cujos ritmos de desenvolvimento sejam destoantes de um modelo previamente idealizado, embora muitos discursos vinculados ao senso-comum pedagógico enfatizem com frequência a necessidade de valorizar e de respeitar individualidades.

De uma forma geral, as escolas se estruturam para desenvolver suas ações a partir de um modelo idealizado de aluno. Isso se revela principalmente no processo inicial de ensino da escrita, em que professores e pedagogos parecem nutrir uma expectativa impaciente de que já nos primeiros meses de aula as crianças se adaptem inteiramente ao novo ambiente em que são inseridas e passem a dominar certas estratégias de escrita, independentemente de histórias individuais de relações que cada uma delas possa ter tido com essa modalidade de linguagem. As crianças que não dominam essas estratégias no tempo determinado, ou seja, que não acompanham o ritmo de aquisição estipulado, são consideradas anormais e, quando é possível, a escola as envia para avaliações clínicas com “suspeitas” de serem portadoras de deficiências mentais<sup>2</sup>.

Essas suspeitas da escola, na grande maioria dos casos, são ratificadas pelos diagnósticos clínicos da Neurologia e da Psicologia, os quais impingem rótulos pejorativos de anormalidade a essas crianças, atribuindo a elas potenciais de cognição limitados ou outras espécies de patologias, tais como “hiperatividade”, “déficit de atenção” e “problemas emocionais”. A consequência desses diagnósticos é a licitação de uma prática escolar de

---

<sup>2</sup> Estamos usando o termo “deficiência mental” de forma genérica. Tecnicamente, segundo a Associação Americana de Deficiência Mental, “deficiência mental” refere-se ao funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente com o déficit do comportamento adaptativo e se manifestando durante o período do desenvolvimento (GROSSMAN, 1973 apud TELFORD e SAWREY, 1978, p. 298)

exclusão, justificada pela inaptidão da criança em aprender. Nessa perspectiva, os problemas são atribuídos exclusivamente à debilidade dos alunos, nunca às práticas pedagógicas: são problemas de aprendizagem, não de ensino.

No entanto, o acompanhamento longitudinal de alguns desses casos de alfabetização, apontados como problemas pela escola e diagnosticados como portadores de algum tipo de deficiência pelo corpo clínico, evidencia ritmos singulares no desenvolvimento do processo de aquisição da linguagem escrita, os quais são incompatíveis com os modelos de desenvolvimento idealizados pela escola.

Diante disso, no contraponto da perspectiva escolar e ancorados em uma concepção sócio-histórica do desenvolvimento e da aprendizagem, partimos do pressuposto de que as relações entre sujeito e linguagem são constitutivamente singulares. Essas singularidades, no processo de alfabetização, são resultados de diferentes histórias de relações do sujeito com a escrita, as quais implicam a construção de representações individuais da escrita e, conseqüentemente, ritmos diferentes de desenvolvimento na aquisição de estratégias de produções textuais. Visto por esse prisma, o desenvolvimento da escrita na criança não segue uma linha única, direta, através de uma continuidade clara na aquisição de formas. Pelo contrário, trata-se de um processo de descontinuidades e imprevisibilidades, sem que elas, necessariamente, caracterizem “anormalidades”.

A partir dessas constatações iniciais, traçamos como objetivo geral desta dissertação a tentativa de compreender aspectos das singularidades reveladas nas diferentes relações estabelecidas entre sujeito e escrita no processo de alfabetização. Para isso, procuramos caracterizar diferentes representações da escrita construídas pelas crianças através da explicitação de estratégias utilizadas por elas para a construção de textos escritos.

A busca da compreensão dessas singularidades leva-nos à adoção de um modelo de investigação de cunho qualitativo centrado em procedimentos abduativos de raciocínio, o paradigma indiciário, conforme descrito por GINZBURG (1983; 1991), no âmbito geral das ciências humanas, e aplicado por ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON (1997), na análise de dados singulares encontrados no processo inicial de aquisição da escrita. Ao lado desse modelo de investigação, adotamos, como pressupostos teóricos básicos capazes de possibilitar a contemplação de singularidades nas relações entre sujeito e linguagem, as concepções lingüísticas e psicológicas que consideram o contexto social e as interações históricas como aspectos fundamentais para o estudo da linguagem e do sujeito, mais especificamente os conceitos de sujeito, de aprendizagem e de desenvolvimento descritos por VYGOTSKY (1987; 1991) e a concepção constitutiva da linguagem descrita por FRANCHI (1992).

A partir da adoção desse referencial teórico-metodológico básico, elegemos do *corpus*, para análise, alguns casos como singulares, seguindo apontamentos de GREGOLINGUINDASTE (1997), que considera, além da relevância atribuída a dados singulares encontrada nos estudos de ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON (1997), a necessidade do estudo de casos singulares. Durante a investigação desses casos, trabalhamos com dados do tipo dado-achado, numa projeção do que afirma COUDRY (1996) sobre o que seja dado em Neurolingüística, pois, de acordo com GREGOLINGUINDASTE (Ibid.), há uma relação intrínseca entre dados-achado e casos singulares.

Levantados os problemas, definidos os objetivos almejados e os referenciais teórico-metodológicos a serem adotados, organizamos este texto em cinco capítulos.

No primeiro, são explicitados os pressupostos teóricos e metodológicos com o fim de se estabelecer coerência entre a concepção de linguagem, o conceito de sujeito e o

modelo de investigação adotados para consecução do objetivo proposto. Neste momento, ganham relevância alguns pressupostos formulados por VYGOTSKY (1987; 1991) no que tange ao conceito de sujeito e à forma de se compreender as relações estabelecidas entre sujeito e linguagem nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Ao lado da conceituação de sujeito, é apresentada a concepção constitutiva da linguagem, com raízes nas considerações de FRANCHI (1992) e com desdobramentos em um conceito operacional de texto, conforme formulado por GERALDI (1991).

No segundo capítulo, como tentativa de compreender o procedimento de raciocínio científico característico do paradigma indiciário, estabelecemos uma comparação entre o procedimento indutivo e o dedutivo, chegando à explanação de um terceiro tipo, o abduativo, inscrito nos métodos de investigação tipicamente indiciários, cujo exemplo mais comum é o detetivesco. É de grande importância a explicitação do que seja o raciocínio abduativo nesta dissertação na medida em que ele está inserido no âmago do paradigma indiciário, constituindo-se, dessa forma, no princípio que irá direcionar a seleção e a análise que realizaremos dos casos.

No terceiro capítulo, é apresentada uma breve resenha do paradigma indiciário, sendo, inicialmente, enfatizada sua contextualização histórica em oposição ao modelo de origem galileana e, em seguida, exposta a espécie diferenciada de rigor científico que exige.

No quarto capítulo, após apresentar uma descrição geral do projeto DACA, em obediência ao rigor qualitativo exigido pelo modelo, tentamos explicitar quais os critérios que adotamos para eleição dos casos estudados como singulares, pois, de uma forma geral, como veremos, qualquer caso é um caso singular. Em seguida, expomos o caminho percorrido para a análise desses casos, respeitando os pressupostos teóricos e metodológicos adotados.

No quinto e último capítulo, são apresentados quatro casos de alfabetização, analisados em uma perspectiva longitudinal a partir da seleção de dados-achado que os caracterizam em suas singularidades. Em seguida, tentamos estabelecer relações entre os casos apresentados, indicando por que constituem casos singulares e o que cada um deles evidencia com relação a um processo mais amplo de aquisição de escrita, no que se refere, essencialmente, às diferentes representações de escrita construídas pelas crianças e os conseqüentes ritmos diferenciados no desenvolvimento do processo de alfabetização.

Finalmente, à guisa de conclusão, reafirmamos a necessidade da análise lingüística da escrita de crianças indicadas como “suspeitas” de serem portadoras de deficiências para aprendizagem, bem como a relevância da aplicação de um modelo indiciário no estudo do processo inicial de aquisição da escrita. Como corolário dessas questões, apresentamos, ainda, uma breve reflexão visando fomentar um debate em torno de possíveis reformulações no âmbito das práticas de alfabetização.

## 1 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DO SINGULAR

Ao traçarmos como objetivo geral dessa dissertação a tentativa de compreender aspectos das singularidades estabelecidas nas relações entre sujeito e escrita no processo de alfabetização, buscando caracterizar diferentes representações da escrita construídas pelas crianças através da explicitação de estratégias utilizadas por elas para a construção de textos escritos, adotamos como aporte teórico-metodológico o paradigma indiciário e pressupostos de concepções sócio-históricas da linguagem, do sujeito, do desenvolvimento e da aprendizagem. Neste capítulo, procuramos estabelecer coerência entre o objetivo almejado e a adoção desse referencial teórico. Iniciamos justificando a adoção do paradigma indiciário, em seguida delimitamos um conceito de sujeito articulado a uma concepção de linguagem e, finalmente, apresentamos um conceito operacional de texto compatível com a concepção de linguagem adotada.

### 1.1 O PARADIGMA INDICIÁRIO E A ANÁLISE DO SINGULAR

Ao conceber o processo de desenvolvimento da criança como

*um curso de transformações pelas quais competências emergem e se diferenciam no plano intersubjetivo, configurado pelas ações do sujeito mediadas pelo outro, e passam ao plano intra-subjetivo, configurado pelo processo de internalização (GÓES e SMOLKA, 1992, p. 53),*

e ao procurar compreender nesse curso de transformações as marcas de singularidade de cada sujeito de acordo com suas diferentes relações interpessoais, torna-se necessária a adoção de um modelo epistemológico cujos pressupostos sejam diferentes do modelo de

origem galileana, centrado na quantificação e na experimentação controlada em busca de regularidades.

Essa exigência nos leva à procura de um modelo de cunho qualitativo, cujo rigor científico possa ter lugar em conjecturas intuitivas a partir da observação e da análise do individual, de pistas e de indícios, que, em suas singularidades, podem revelar formas consistentes de compreensão do fenômeno de interesse.

Encontramos a descrição desse modelo almejado em GINZBURG (1983; 1991), o qual tem recebido a denominação de paradigma indiciário<sup>3</sup>. A adoção desse modelo licita a abordagem do individual e de resíduos de estatísticas gerais no âmbito das ciências humanas, especialmente quando a pretensão é ir além da contemplação de objetos mudos, percebidos de forma estática, e procurar construir explicações processuais e históricas dos fenômenos de interesse, como é o caso de ramos da Linguística que procuram compreender a linguagem como ação humana e histórica em sua dimensão discursiva.

ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON (1997), tendo como foco geral de interesse o processo de aquisição da linguagem escrita da criança, adotam como modelo epistemológico o paradigma indiciário<sup>4</sup>. Essas autoras partem da eleição de dados, episódios ou eventos singulares, que, segundo elas, possibilitam a compreensão de fatos não observáveis diretamente. Uma palavra rabiscada, uma letra sobreposta, a inclusão de uma preposição ou de uma marca de flexão verbal espremida entre duas palavras, a inversão de uma letra em uma sílaba, a abrupta mudança de foco narrativo em um texto e até mesmo traços sem aparente significado (rabiscos), entre tantas outras possibilidades de ocorrências únicas que jamais tenham se constituído em objeto de interesse da Linguística, sob o olhar

---

<sup>3</sup> No terceiro capítulo apresentaremos uma descrição mais detalhada do paradigma indiciário.

<sup>4</sup> Essas autoras desenvolvem pesquisas no âmbito do Projeto Integrado/CNPq *A Relevância dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita*, na UNICAMP.

dessas lingüistas, transformam-se em dados preciosos capazes de desvelar possíveis operações mentais esclarecedoras das relações singulares que se estabelecem entre sujeito e linguagem no processo de aquisição da escrita.

Fundamentalmente, o trabalho de pesquisa dessas lingüistas constitui uma proposta de análise de micro-histórias de processos de aquisição de escrita, buscando a compreensão de mecanismos envolvidos em operações locais não caracterizadas por concepções que almejam a regularidade e a quantificação. Através da compreensão dessas operações, torna-se possível visualizar os caminhos de raciocínio percorridos pela criança nas permanentes hipóteses que vai construindo e reconstruindo sobre as estruturas e funcionamento da linguagem em diferentes níveis e contextos.

Em complementação aos trabalhos dessas autoras, que atribuem relevância teórica ao estudo de dados, eventos e episódios singulares, GREGOLIN-GUINDASTE (1997), embora não faça referências diretas ao paradigma indiciário, aponta para a relevância do estudo de casos de aprendizes de escrita caracterizados pela escola como problemas, os quais, em razão das singularidades que apresentam, obrigam o pesquisador a fazer um trabalho de buscas teóricas para amparar diagnósticos e indicar pistas para a solução de possíveis problemas, sem, contudo, enquadrá-los em um modelo de análise previamente definido. Deprendemos dos apontamentos de Gregolin-Guindaste que, além do estudo de dados singulares, também é relevante o estudo de casos singulares.

Dessa forma, adotando o modelo epistemológico de cunho qualitativo descrito por Ginzburg e aplicado aos estudos de aquisição da escrita diretamente por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson e, indiretamente, por Gregolin-Guindaste, vislumbramos a possibilidade produtiva de estudar singularidades de casos no que se refere ao processo de aquisição da escrita em ambiente escolar. O estudo dessas singularidades pode levar a explicações

consistentes de alguns fenômenos que buscamos compreender, quais sejam, as diferentes representações de escrita<sup>5</sup> construídas pela criança, bem como os diferentes ritmos individuais de desenvolvimento no processo de aquisição da escrita.

Estamos falando da busca de explicações consistentes, e uma explicação não pode ser preterida a meras descrições de fatos interessantes, embora as tenha como imprescindíveis. Nessa busca, não podemos perder de vista a necessidade de compreensão da totalidade, ou seja, do processo mais amplo de aquisição de escrita, do qual o caso singular é parte constitutiva. Se não atingirmos hipóteses mais gerais sobre o processo de aquisição de escrita a partir da análise de casos singulares, corremos o sério risco de estar apenas catalogando curiosidades. Diante dessa necessidade de procurar um equilíbrio entre o estudo do individual e a busca da compreensão da totalidade, o procedimento metodológico de raciocínio a ser adotado é o abduativo<sup>6</sup>.

O procedimento abduativo, descrito por PEIRCE (1995) como um dos três procedimentos de raciocínio científico, ao lado da indução e da dedução, está intrinsecamente ligado à proposta metodológica estabelecida pelo paradigma indiciário.

Enquanto a indução depende da quantificação e da busca de regularidades para o estabelecimento de leis gerais e a dedução se constitui em uma tentativa de comprovar hipóteses previamente formuladas, a abdução é um processo de descoberta de novos conhecimentos em que entram em jogo a observação do fenômeno e a intuição do observador sobre as possibilidades de explicá-lo. Ora, se estamos tratando de casos que chamamos singulares, tanto a tentativa de quantificá-los quanto a tentativa de inseri-los em uma regra de uma lei previamente formulada serão ineficientes. Se o caso é singular, é porque é único

---

<sup>5</sup> Diferentemente dos trabalhos de ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON (1997), não iremos nos fixar em detalhes, em rabiscos, mas sim na singularidade do texto escrito, enquanto unidade significativa e resultado do trabalho realizado pelo aprendiz.

<sup>6</sup> No segundo capítulo dessa dissertação, o método abduativo será apresentado mais detalhadamente.

e não recorrente, portanto impossível de ser catalogado em listas de estatísticas que estabelecem regularidades. Da mesma forma, se o caso singular é único e não recorrente, podemos dizer que os modelos teóricos existentes nem sempre serão eficazes para sua explicação. Portanto, frente a um caso singular, devemos contar fundamentalmente com a nossa intuição em cogitar hipóteses para tentar explicá-lo, procurando, através de conjecturas, atingir um nível consistente de argumentação, em que entram em jogo, simultaneamente, a observação atenta do caso e o conhecimento do observador de questões teóricas gerais a ele relacionadas.

Ao nos voltarmos para os casos de interesse sem procurar quantificá-los para estabelecer regularidades e sem procurar enquadrá-los em regras previamente formuladas, mas sim observando-os atentamente sem preconceitos e dando vazão a nossa intuição, podemos percebê-los em suas singularidades, as quais podem redimensionar a nossa forma de compreender a totalidade em que eles se inserem. Esse pressuposto do procedimento abduutivo permite um salto entre a observação do dado e a formulação de uma regra teórica mais ampla capaz de explicá-lo. Dessa forma, ao analisarmos casos singulares, não perdemos de vista reflexões acerca do processo mais amplo de aquisição da linguagem escrita.

## **1.2 A SINGULARIDADE DAS RELAÇÕES ENTRE SUJEITO E LINGUAGEM**

Ao lado da adoção do paradigma indiciário como modelo epistemológico viável para o estudo de singularidades, adotamos perspectivas sócio-históricas da Psicologia e da Lingüística como viés teórico capaz de possibilitar a compreensão das relações de singularidade estabelecidas entre sujeito e linguagem no processo de aquisição da linguagem escrita.

Como perspectivas sócio-históricas estamos entendendo os pressupostos estabelecidos por VYGOTSKY (1987; 1991) sobre o sujeito, a aprendizagem e o desenvolvimento, bem como a concepção constitutiva da linguagem, conforme explicitada por FRANCHI (1992). Essas perspectivas propiciam uma compreensão dialética, social e histórica do homem, da linguagem e das relações que se estabelecem entre sujeito e linguagem, possibilitando-nos, a partir delas, compreender a construção de singularidades.

Por esse viés teórico, o conceito que se elabora de sujeito distancia-se de duas formas extremas de concebê-lo. De um lado um materialismo mecanicista que o coloca como matéria determinada pelo meio, cujos estímulos ambientais são inteiramente responsáveis por sua constituição; de outro lado, um sujeito compreendido pelo prisma racionalista como sendo individualmente a fonte de todos os sentidos onde se processam todas as categorias de compreensão da realidade. De acordo com essa dicotomia, no âmbito das especulações sobre a alfabetização, por um lado nos deparamos com uma compreensão do sujeito tecida com base em análises de estímulos e respostas, por outro lado, com uma visão mentalista, cujos sujeitos são compreendidos como herdeiros genéticos de um potencial lingüístico que lhes determina as possibilidades de relações que se estabelecem com a linguagem, caindo em uma espécie de apologia ao dom.

Essas duas perspectivas de compreensão do sujeito são descartadas para uma busca de compreensão efetiva de singularidades na medida em que, embora antagônicas em suas bases, ambas acabam por cristalizar as possibilidades de serem contempladas as singularidades constitutivas do sujeito enquanto indivíduo real que mantém relações individuais com o mundo e com outros sujeitos. Uma, ao atrelá-lo mecanicamente ao meio, leva ao estudo de sujeitos “produzidos em série” em razão das determinações sociais; outra, ao

compreendê-lo como detentor de potenciais inatos, leva ao estudo de bases genéticas comuns à espécie humana.

Como síntese superadora dos extremos da dicotomia exposta acima, poderíamos apontar a perspectiva construtivista elaborada por Jean Piaget, a qual contribuiu imensamente para uma compreensão mais elaborada do desenvolvimento da criança ao apontar o papel relevante neste processo tanto de potenciais mentais inatos quanto do ambiente natural em que a criança está inserida. No entanto, a perspectiva piagetiana também não é suficiente para nossos propósitos.

Para Piaget, a criança, ao nascer, traz como bagagem genética um mecanismo mental para adaptação de conhecimentos, o qual é desenvolvido a partir da ação individual da criança sobre o meio. Partindo da observação empírica e da experimentação controlada na busca de regularidades do desenvolvimento infantil, Piaget constrói generalizações que se pretendem universais, estabelecendo fases e categorias de desenvolvimento cognitivo com base na maturação biológica, sendo irrelevantes, nesse processo, o papel do interlocutor e do contexto social em que a criança interage.

Para Piaget, o contexto social não ocupa lugar significativo para o desenvolvimento da criança. Pelo contrário, em seus estudos sobre a linguagem e o pensamento da criança, ele procura observar crianças em um ambiente onde o máximo de espontaneidade seja possível, crendo que dessa forma, livres das influências do meio, possa haver *um campo de observação de primeira ordem no que se refere ao estudo da vida social e da linguagem da criança* (PIAGET, 1956, p. 32). Da mesma forma que o contexto, para esse autor também é irrelevante o papel do outro, do interlocutor: a criança aprende a partir das condições orgânicas e de suas ações individuais. Nesse sentido, SOUZA e KRAMER afirmam que

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

Do mesmo modo que as duas outras formas de compreensão do sujeito descritas anteriormente, os princípios teóricos piagetianos não possibilitam a visualização de singularidades no processo de desenvolvimento de aquisição da linguagem escrita, pois concebe um sujeito idealizado, caracterizado por um mecanismo biológico típico da espécie humana que lhe possibilita determinadas operações cognitivas em determinados estágios de desenvolvimento. Por esse viés, todo e qualquer sujeito, independentemente dos contextos históricos e culturais em que nascem e se desenvolvem, são enfocados pelas características de um modelo universal. Nesse sentido, ABAURRE afirma que

*a psicologia genética oferece-nos um sujeito idealizado, universal, o qual, enquanto construto teórico, assemelha-se ao sujeito psicológico da linguagem, conforme postulado pela teoria lingüística gerativa. Priorizam-se, portanto, nessa perspectiva, manifestações de comportamentos que podem, por hipótese, ser alçados à categoria teórica de comportamentos desse sujeito universal. (ABAURRE, 1996, p. 121).*

Dessa forma, torna-se inviável a adoção desse modelo teórico quando se pretende a compreensão de singularidades nas relações estabelecidas entre sujeito e linguagem. Por esse viés, as singularidades são vistas apenas enquanto desvio de uma norma geral, não como características intrínsecas à constituição dos sujeitos e da linguagem.

Diferentemente do conceito de sujeito piagetiano, que desenvolve categorias de conhecimento a partir de mecanismos biológicos e de ações individuais sobre os objetos constitutivos do mundo que o cerca, independentemente de influências do contexto

histórico-social e das ações interpessoais de que participa, o conceito de sujeito que adotamos nesta dissertação está atrelado a um indivíduo real, inserido em um contexto social no qual ele se apropria de representações historicamente construídas através de ações desenvolvidas com outros sujeitos, construindo e reconstruindo representações, constituindo, dessa forma, uma consciência individual de si e do mundo que o cerca, nunca prontos, mas em contínua construção.

Na constituição desse sujeito, a linguagem ocupa papel central. De acordo com GERALDI,

*o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como 'produto sempre inacabado' deste mesmo processo, no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui. Isto implica que não há um sujeito pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros. (GERALDI, 1996, p. 19).*

De acordo com essa citação, podemos apontar a linguagem, enquanto resultado de um trabalho social e permanentemente inconcluso, como base da constituição da consciência de um sujeito também permanentemente inconcluso. Desenvolvida a partir de necessidades de cooperação entre indivíduos, ela materializa valores ideológicos que se tornam, por sua vez, através do processo de internalização, base da formação de consciências individuais.

A partir dessa conceituação histórico-dialética de sujeito, centrada em uma estreita relação com a linguagem, podemos recorrer a VYGOTSKY para pensar sobre a relação que se estabelece entre sujeito e linguagem no processo de aquisição da escrita. Segundo esse autor, o desenvolvimento do pensamento humano é resultado da internalização, através de operações complexas, de valores produzidos entre indivíduos:

*Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes, primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual: primeiro entre pessoas (interpsicológico), e, depois, no interior da criança (intrapsicológico). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 1991, p. 64).*

Esse movimento do inter para o intrapsicológico não deve levar a interpretações que coloquem o sujeito como prisioneiro de estruturas sociais, ou vítima passiva de determinações sociais e históricas, permanentes e irreversíveis. Vygotsky, ao dar ênfase às relações entre sujeitos, evita o reducionismo tanto individualista quanto sociológico, atribuindo uma relativa autonomia ao desenvolvimento individual. Nesse sentido, BARROS (1998), ao analisar o desenvolvimento individual de um sujeito no processo de aquisição da escrita em tese de doutorado, aponta para a perspectiva vygotskiana como viés que possibilita afirmar que *cada indivíduo é único e, por meio de seus processos psicológicos mais sofisticados (que envolvem consciência, vontade e intenção), constrói seus significados e recria sua própria cultura* (Ibid. p. 21).

Como parte constitutiva da realidade cultural, encontramos a linguagem, e esta, como objeto de manipulação do sujeito, é recriada por ele, através de operações mentais complexas que envolvem toda a sua história individual de relações com a linguagem. A sua maneira, de acordo com suas vontades e intenções, o indivíduo, ao mesmo tempo que tem sua consciência constituída pela linguagem, age sobre ela, constituindo-a.

Ao conceber essa relação de constituição recíproca entre sujeito e linguagem, descartamos concepções de linguagem que procuram compreendê-la a partir do estabelecimento de sistemas abstratos imanentes, tais como os modelos de Saussure e de Chomsky, pois, de acordo com FRANCHI,

*Não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva, embora certos “cortes” metodológicos e restrições possam mostrar um quadro estável e constituído. Não há nada universal, salvo o processo - a forma, a estrutura dessa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que “dá forma” ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do “vivido”, que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias. (FRANCHI, 1992, p. 31).*

A linguagem, portanto, é assumida em sua historicidade e plasticidade, adquirida, construída e reconstruída, incessantemente, por indivíduos reais em diferentes instâncias interativas. De acordo com GERALDI,

*A linguagem fulcra-se como evento, faz-se na linha do tempo e só tem consistência enquanto real na singularidade do momento em que se enuncia. A relação com a singularidade é da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos de discurso. Evidentemente, os acontecimentos discursivos, precários, singulares e densos de suas próprias condições de produção fazem-se no tempo e constroem história. Estruturas lingüísticas que inevitavelmente se reiteram também se alteram, a cada passo, em sua consistência significativa. Passado no presente, que se faz passado: trabalho de constituição de sujeitos e de linguagem. (GERALDI, 1991, p. 5).*

A partir desses pressupostos teóricos, podemos dizer que a relação que se estabelece entre sujeito e linguagem no processo de aquisição da linguagem escrita é dinâmica, em que nem o sujeito é estático e passivo nem a língua é uma estrutura pronta e acabada que o sujeito deve apreender para comunicar a outros seus pensamentos. A linguagem, em sua dimensão histórica, é tomada como objeto de estudo enquanto atividade do sujeito, assumindo-se assim a indeterminação, a mudança e a heterogeneidade desse objeto que se refaz a cada instância de seu uso (LEMOS, apud ABAURRE, 1996, p.117). Nessa perspectiva, assumem lugar relevante o papel do outro, interlocutor, e o do contexto, os quais também não são dados a priori, mas participam dialeticamente do processo interativo

(ABAURRE, 1996). Sob essa ótica, a singularidade das relações entre sujeito e linguagem parecem inequívocas e passíveis de serem investigadas.

### 1.3 O TEXTO

Como lugar privilegiado para serem observadas as relações de singularidade entre sujeito e linguagem na fase inicial do processo de aquisição da escrita, elegemos o texto, por serem os textos *a forma específica de manifestação da linguagem* (FÁVERO e KOCH, 1988, p. 11).

Ao elegermos textos como objeto de análise, torna-se necessária a explicitação de um conceito operacional de texto compatível com a concepção de linguagem que estamos assumindo. Encontramos uma definição de texto que atende a essa exigência em GERALDI (1991).

Concebendo a linguagem escrita como sendo o resultado de um trabalho que envolve ações com e sobre a linguagem, em que, através de certas estratégias de dizer, alguém diz algo a alguém, esse autor define texto como *uma seqüência verbal escrita formando um todo acabado, definitivo e publicado* (Ibid., 1991, p. 104), o qual

- a) *se constrói numa relação entre um eu e um tu;*
- b) *opera com elementos que, sozinhos, são insuficientes para produzir um sentido fixo;*
- c) *inevitavelmente tem um significado, construído na produção e na leitura, resultado das múltiplas estratégias possíveis de interpretação compartilhadas por uma comunidade lingüística, a que apelam tanto autor quanto leitor.* (Ibid., 1991, p. 104).

Para GERALDI, a produção do texto perpassa o cumprimento das seguintes exigências:

- a) *se tenha o que dizer;*
- b) *se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;*

- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;*
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;*
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (Ibid., p. 137).*

Essa definição de texto se constituirá em nosso ponto de partida para a observação longitudinal das produções dos textos escritos e para a análise das estratégias adotadas e desenvolvidas pelas crianças em suas tentativas de dizer, através da escrita, algo a alguém, pois, ao conceber o texto como produto do trabalho interacional entre interlocutores concretos, considerando a necessidade subjetiva de um ter o que dizer de quem escreve, parece ser possível visualizar diferentes estratégias de escritura desenvolvidas pelas crianças em razão de representações individuais que elas constroem da linguagem escrita.

Com o objetivo de tornar mais precisos alguns conceitos utilizados nas análises textuais que realizaremos, ao lado desse conceito geral de texto, em que a linguagem é concebida enquanto trabalho realizado por indivíduos em situação concreta de interlocução, faremos uso de conceitos da lingüística textual, especialmente os fatores responsáveis pela textualidade descritos pelo modelo de BEAUGRANDE e DRESSLER (1981), divulgados e reinterpretados pelos trabalhos de FÁVERO (1985; 1986; 1993), KOCH (1985; 1986; 1992), KOCH e TRAVAGLIA (1991) e COSTA VAL (1991).

De acordo com esse modelo, sete fatores são responsáveis pela textualidade, ou seja, fazem com que um texto seja realmente um texto. Esses sete fatores são divididos em dois grupos. O primeiro é constituído por fatores centrados no texto: a coerência e a coesão; o segundo é constituído por fatores pragmáticos relacionados ao processo socio-comunicativo: intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade e situacionalidade.

Beaugrande e Dressler, segundo FÁVERO (1993, p. 10), consideram que a coesão e a coerência constituem níveis diferentes de análise. No entanto, de acordo com COSTA VAL (1991, p. 36), *as ocorrências de um texto não devem ser analisadas “per si”, mas o texto deve ser percebido e interpretado integralmente, cada elemento sendo avaliado em função do todo.*

Vendo o texto em sua totalidade, recorremos a KOCH e TRAVAGLIA (1991, p. 39), para quem é preciso ter em mente que a coerência é um fenômeno que resulta da ação conjunta dos níveis semântico, pragmático, estilístico e sintático e da influência desses níveis no estabelecimento do sentido do texto, *uma vez que a coerência é, basicamente, um princípio de interpretabilidade e compreensão do texto, caracterizado por tudo de que o processo aí implicado possa depender, inclusive a própria produção do texto, à medida que o produtor quer que seja entendido e o constitui para isso* (Ibid., p. 40). A coesão, por sua vez, segundo KOCH (1992, p. 18), *concerne ao modo como os componentes da superfície textual - isto é, as palavras e frases que compõem um texto - encontram-se conectadas entre si numa seqüência linear, por meio de dependências de ordem gramatical.* Para KOCH e TRAVAGLIA (1991), existe uma relação entre coesão e coerência porque *a coerência é estabelecida a partir da seqüência lingüística que constitui o texto, isto é, os elementos da superfície lingüística é que servem de pistas, de ponto de partida para o estabelecimento da coerência.* Dessa forma, aspectos relacionados à coesão, concernentes à referencialidade ou à seqüenciação, conforme aponta KOCH (1992), podem resultar em prejuízos à coerência do texto, dificultando a sua compreensão.

Nessa mútua relação que estamos estabelecendo entre coesão e coerência, também temos em vista as “meta-regras” de coerência estipuladas por CHAROLLES (1997): *meta-regra de repetição, de progressão, de não contradição e de relação.* Esses conceitos de

“meta-regras” são atualizados por COSTA VAL (1991, p. 21), que os denomina: *continuidade, progressão, não contradição e articulação*.

Segundo essa autora, a *continuidade* diz respeito à retomada de elementos no decorrer do discurso, tendo a ver com sua unidade, pois *um dos fatores que fazem com que se perceba um texto como um todo único é a permanência, em seu desenvolvimento, de elementos constantes* (Ibid.); a *progressão*, ao contrário da continuidade, diz respeito à apresentação de novas informações e não apenas à repetição de uma mesma informação; a *não-contradição* se refere à compatibilidade de informações, não sendo possível em um texto, por exemplo, *afirmar que A é o contrário de A* (Ibid., p. 25); a *articulação* refere-se à *maneira como os fatos e conceitos apresentados no texto se encadeiam, como se organizam, que papéis exercem uns com relação aos outros, que valores assumem uns em relação aos outros* (Ibid., p. 27).

Ao lado da coesão e da coerência, os fatores relacionados ao processo socio-comunicativo também estão intrinsecamente ligados. Vejamos. Ainda de acordo com COSTA VAL, entendemos a *informatividade* como a capacidade que tem um texto de informar um leitor (Ibid., p. 31), ou seja, dizer algo a alguém; a *intertextualidade* entendemos como as relações de dependência existentes entre os textos, ou seja, o reconhecimento de um texto como dependendo do reconhecimento de outros textos; a *intencionalidade* entendemos como o querer dizer do produtor, com o fim de atingir determinados objetivos; a *aceitabilidade* entendemos como a ação do interlocutor em reconhecer o texto como relevante e atuar cooperativamente no sentido de procurar atribuir sentido à palavra do autor; a *situacionalidade* entendemos como o contexto interlocutivo em que o texto se realiza.

Considerando esses conceitos, podemos dizer que um texto só se concretiza enquanto tal na medida em que esses fatores apareçam simultaneamente interligados, ou seja, exista uma intenção do autor, exista uma situação interlocutiva, o produto verbal seja aceito pelo leitor como texto, as informações sejam relevantes para o autor e para o leitor e, finalmente, que estes sejam capazes de reconhecer as alusões a outros textos, ou seja, as relações intertextuais instauradas. Caso um desses fatores se faça ausente, a textualidade será prejudicada.

Vendo o texto como a conjunção desses sete fatores, podemos estabelecer uma aproximação entre esses conceitos que circulam no âmbito da lingüística textual e o conceito de texto proposto por Geraldi (uma seqüência verbal escrita formando um todo acabado, definitivo e publicado), enquanto projeção da concepção constitutiva da linguagem conforme descrita por Franchi.

Nessa aproximação, relacionamos os fatores textuais (coesão e coerência) às manifestações de estratégias de dizer, ou seja, formas específicas de operar sobre a linguagem na articulação de um todo acabado e definitivo. No que diz respeito aos fatores socio-comunicativos, relacionamos à situacionalidade o contexto histórico do evento discurso, ou seja, as condições sociais de produção do texto, em que um “eu” se dirige a um “tu”; à intencionalidade relacionamos o querer dizer do sujeito, enraizado em um ter o que dizer, fruto de uma razão para se dizer; à informatividade relacionamos a manifestação concreta do querer dizer do autor, ou seja, o que está sendo dito; à intertextualidade relacionamos as relações dialógicas entre os eventos discursivos, em que um já dito é recuperado na construção de um novo dizer, movimento em que o passado se faz presente, mas renovado; finalmente, à aceitabilidade, relacionamos a construção de sentido pelo leitor, como resulta-

do de *múltiplas estratégias possíveis de interpretação compartilhadas por uma comunidade lingüística*.

Na análise que realizaremos das manifestações de escrita de crianças na fase inicial de alfabetização, iremos nos reportar a esses conceitos da Lingüística Textual. No entanto, adotaremos o mesmo princípio de COSTA VAL (1991, p. 33). Essa autora, citando HALLIDAY e HASAN (1976), afirma que *a natureza do texto é melhor compreendida se se abre mão do rigor e da exatidão tecnicista e se dá espaço para a intuição e o bom senso*. Ao privilegiar o desapego ao rigor e à exatidão tecnicista, esse princípio torna-se coerente com o rigor estabelecido pelo paradigma indiciário, o qual, como veremos no terceiro capítulo, é baseado em flexibilizações circunstanciais e na intuição do pesquisador.

Neste capítulo, procurando estabelecer coerência teórico-metodológica a partir dos objetivos almejados, tentamos justificar a adoção do paradigma indiciário, da concepção constitutiva da linguagem e do conceito sócio-histórico do sujeito. No capítulo seguinte, apresentaremos com maior riqueza de detalhes o que é um procedimento de raciocínio abduativo, como já afirmamos, enraizado no âmago do paradigma indiciário.

## 2 REFLEXÕES EM TORNO DO MÉTODO: PROCEDIMENTOS DE RACIOCÍNIO CIENTÍFICO

A leitura dos textos de GINZBURG, especialmente “Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário”, pressupõe algumas considerações acerca dos procedimentos de raciocínio científico, mais especificamente a busca de uma compreensão do procedimento abdutivo. Para tanto, iniciamos este capítulo contrapondo os procedimentos indutivo e dedutivo, a partir do que delineamos uma definição do procedimento abdutivo, o qual, posteriormente, é ilustrado através da apresentação do modelo detetivesco de investigação.

### 2.1 OS PROCEDIMENTOS INDUTIVO E DEDUTIVO

Tanto a indução quanto a dedução são procedimentos amplamente divulgados por manuais de iniciação à metodologia científica, entre eles LAKATOS e MARCONI (1986). De acordo com essas autoras, na ciência moderna, a indução, como procedimento privilegiado, remonta, principalmente, às idéias sistematizadas pelo renascentista Galileu Galilei (1564-1642), *o primeiro teórico do método experimental* (Ibid., p. 42).

Como divisores de águas, os postulados de Galilei se contrapõem tanto às crenças religiosas fomentadas pelo cristianismo medieval quanto à filosofia natural aristotélica até então em voga, dando impulso a um novo posicionamento do homem frente à forma de se compreender a natureza do conhecimento científico. O princípio que passa a reinar a partir de suas idéias é que a investigação da natureza deve se realizar pela observação empírica e

pelos experimentos sistematizados, o que torna possível a compreensão dos fenômenos e de suas leis.

Para Galilei, as leis da natureza são leis matemáticas. A natureza é considerada um livro escrito com caracteres que são triângulos, quadrados, círculos, esferas, pirâmides e outras figuras geométricas muito aptas para a leitura. A compreensão das leis físicas que regem os fenômenos naturais perpassa a compreensão dessas relações matemáticas, daí sua teoria ser considerada físico-matemática:

*A filosofia está escrita nesse grandíssimo livro que continuamente está aberto diante dos nossos olhos, mas que não se pode entender sem antes se aprender a entender a língua e os caracteres em que está escrito. Está escrito em língua matemática, e os caracteres são triângulos, círculos e outras figuras geométricas; e sem tais meios é impossível entender humanamente algo a seu respeito; sem eles vagar-se-á em vão por um obscuro labirinto. (GALILEI, 1978, p. 119).*

Portanto, para Galilei, compreender as relações matemáticas envolvidas nos diferentes fenômenos naturais a partir da observação empírica é o que constituirá a verdadeira racionalidade da ciência. Dessa forma, para serem construídos conhecimentos científicos racionais são necessárias a experiência, dada pela observação empírica, e a razão, estabelecida pela lógica matemática.

Segundo LAKATOS e MARCONI (Ibid.), o método galileano pode ser descrito como indução experimental, pois parte de uma observação empírica e chega a uma lei geral por intermédio de experimentos sistematizados de certo número de casos particulares quantificáveis. Segundo essas autoras, os passos a serem seguidos, ao se adotar esse método, são:

- a) *Observação dos fenômenos;*
- b) *Análise dos elementos constitutivos desses fenômenos, com a finalidade de estabelecer relações quantitativas entre eles;*
- c) *Indução de certo número de hipóteses, tendo por fundamento a análise da relação desses elementos constitutivos dos fenômenos;*

- d) *Verificação das hipóteses aventadas por intermédio de experiências (experimentos);*
- e) *Generalização do resultado das experiências para casos similares;*
- f) *Confirmação das hipóteses, obtendo-se, a partir dela, as leis gerais. (Ibid., p. 43).*

De acordo com esse procedimento, o fazer científico necessariamente parte da observação empírica de determinado fenômeno, buscando detectar certas regularidades de ocorrências de seus elementos constitutivos através da quantificação. Essas regularidades possibilitam ao pesquisador estabelecer certas regras sistemáticas, passíveis de serem expressas através de fórmulas matemáticas precisas.

Detectadas as regularidades de ocorrência dos elementos constitutivos do fenômeno de interesse através da observação, o pesquisador lança uma hipótese explicativa para ele. Após ser levantada a hipótese, a sua comprovação se dá através da realização de experimentos controlados, com posterior generalização do resultado para casos similares. Com a confirmação da hipótese, são obtidas as leis, a partir das quais passará a ser compreendido o fenômeno investigado. A idéia básica desse método é que só é possível atingir o verdadeiro conhecimento científico a partir da observação, da quantificação e da experimentação controlada.

Como contraponto ao método centralizado na observação empírica, mas com objetivos idênticos, ou seja, atingir a racionalidade científica, DESCARTES (1979), contemporâneo de Galilei, com sua obra “Discurso do Método”, prioriza o procedimento dedutivo como única forma de se chegar à certeza. Com Descartes, a razão humana passa a ser considerada o princípio absoluto do conhecimento científico.

Podemos ilustrar as diferenças capitais entre os raciocínios dedutivo e indutivo com a análise de dois exemplos apresentados por LAKATOS e MARCONI (1986, p. 55) para caracterizá-los:

Indução:

*Todos os cães que tinham sido observados tinham um coração.  
Logo, todos os cães têm um coração.*

Dedução:

*Todo mamífero tem um coração.  
Ora, todos os cães são mamíferos.  
Logo, todos os cães têm um coração.*

Enquanto na indução o ponto de partida é um fato observado no mundo empírico (Todos os cães têm um coração) e a conclusão decorre da generalização desse fato, na dedução o ponto de partida é uma lei, uma regra geral comumente aceita (Todo mamífero tem um coração), a qual é justaposta a uma outra regra (Todos os cães são mamíferos), obrigando o raciocínio a dirigir-se coercitivamente para uma única conclusão possível (Todos os cães têm um coração). Na dedução, portanto, parte-se de premissas lógicas que levam, necessariamente, a uma única conclusão. Sendo as premissas verdadeiras, a conclusão também será. Trata-se de uma forma coercitiva de raciocínio, pois a informação da conclusão já estava, pelo menos implicitamente, prevista nas premissas.

Tecendo-se uma dicotomia entre meios de descoberta e meios de comprovação, pode ser afirmado que a indução é um procedimento racional que empregamos para a descoberta de um novo conhecimento, enquanto a dedução é um procedimento racional que empregamos para verificar ou comprovar a verdade de um conhecimento já adquirido (CHAUÍ, 1994, p. 68). Retornando ao exemplo anterior, caso pretendêssemos descobrir se todos os animais da espécie canina possuem órgãos em comum, nesse caso o coração, trabalharíamos indutivamente; caso já soubéssemos de antemão que todos os mamíferos possuem coração e que os cães são mamíferos, e quiséssemos provar que cada cão tem um

coração, estabeleceríamos uma relação lógica entre essas duas premissas, chegando, dedutivamente, à conclusão de antemão esperada.

Embora aqui estejam sendo apresentados de forma extremamente simplificada, podemos colocar duas objeções quanto à utilização exclusiva desses dois procedimentos pela pesquisa científica: a) com relação ao trato de dados por natureza não-quantificáveis e b) com relação à individualidade e liberdade do pesquisador em selecionar dados do fenômeno que lhe é de interesse e em cogitar hipóteses criativas para explicá-los.

Incontestáveis são os méritos do modelo galileano para o desenvolvimento de toda a ciência moderna; no entanto, ao centrar-se em procedimentos indutivos e buscar regularidades, ele apresenta uma grande lacuna ao não considerar como passíveis de investigação objetos não quantificáveis, ou seja, fatos que não se repetem, singulares em sua própria essência. Para esse modelo, o que não é passível de sistematização a partir da quantificação não interessa à ciência. Sob seu enfoque, o singular, quando não é ignorado, é apresentado como “exceção à regra” ou apenas como “mera curiosidade”. De acordo com GINZBURG (1991, p. 156), para o modelo galileano, *do que é individual não se pode falar*.

Principalmente no âmbito das ciências humanas, onde parece ser verdadeira a máxima de que toda tentativa de generalização é um equívoco se for reconhecida a singularidade de cada indivíduo, a exclusiva adoção de procedimentos indutivos experimentais pode levar ao risco da generalização indutivista (LAKATOS e MARCONI, 1986, p. 53) e ao desprezo de dados singulares, irrelevantes para os levantamentos estatísticos, mas que talvez, em razão de sua própria singularidade, possam levar o pesquisador a novas dimensões de compreensão do fenômeno que se investiga.

Por outro lado, modelos centrados exclusivamente no procedimento dedutivo, ao apresentar previamente as premissas para o desenvolvimento do raciocínio a ser elaborado,

cerceiam a liberdade do pesquisador em exercer sua subjetividade para formular hipóteses explicativas sobre o fenômeno de interesse. O investigador parte de premissas básicas, de princípios de verdade, os quais conduzem o seu raciocínio para uma direção previamente estabelecida, impedindo-lhe o desviar de olhos em busca de pontos-de-vista alternativos, muitas vezes epistemologicamente inovadores.

Podemos ilustrar a afirmação acima retomando mais uma vez o exemplo citado anteriormente. Se um pesquisador que está estudando o sistema cardíaco de cães parte das premissas teóricas básicas de que todo mamífero tem um coração e de que o cão é um mamífero, torna-se impossível a ele cogitar a possibilidade, por mais improvável que possa parecer, da existência de uma espécie de cão que tenha dois corações ou não tenha nenhum. A adoção rígida de princípios de um modelo teórico podem cristalizar a forma de percepção do investigador.

A respeito dessa forma cristalizada de percepção, GINZBURG (1991) cita um acontecimento interessante. Ele descreve pontos de vista de homens de formação diferente direcionados à análise e classificação de um bezerro nascido com duas cabeças: uns, partidários de princípios racionalistas que concebem o cérebro como centro fundamental do ser, afirmam que se trata de dois animais porque possuem duas cabeças; outros, partidários de um empirismo que concebe o coração como centro fundamental do ser, afirmam que se trata de um único animal porque possui apenas um coração. De nenhum dos lados os contendores ousam aventar a hipótese de não se tratar nem de um nem de dois bezerros, conforme as regras normais de classificação de animais, mas sim de um único e diferente ser: uma espécie de bezerro que possui, distintamente dos demais, duas cabeças e um coração.

Considerando a aplicação do terceiro tipo de raciocínio científico, o abdutivo, talvez possamos sair dos incômodos da inviabilidade metodológica do estudo do singular e do cerceamento do olhar subjetivo do pesquisador atribuídos aos procedimentos indutivos e dedutivos, respectivamente.

## 2.2 O PROCEDIMENTO ABDUTIVO

Como já afirmamos anteriormente, a abdução, ao lado da indução e da dedução, é um dos três tipos de raciocínios lógicos descritos por PEIRCE. Sinteticamente, pode-se afirmar que a abdução é um cogitar de hipóteses, o qual está no âmago de todo processo cognitivo que dá origem a novas descobertas. Segundo PEIRCE,

*Abdução é o processo de formação de uma hipótese explanatória. É a única operação lógica que apresenta uma idéia nova, pois a indução nada faz além de determinar um valor, e a dedução meramente desenvolve as conseqüências necessárias de uma hipótese pura. A dedução prova que algo deve ser; a indução mostra que alguma coisa “é realmente” operativa; a abdução simplesmente sugere que alguma coisa “pode ser”. (PEIRCE, 1995, p. 220).*

Como procedimento que dá origem a novas descobertas, a abdução consiste em um desvio de olhar do investigador sobre o objeto de interesse, levantando uma hipótese muitas vezes intuitiva<sup>7</sup>, despida de preconceitos, sugestiva de explicações essencialmente provisórias do fenômeno observado. Essa hipótese levantada não se vincula necessariamente a leis rígidas estabelecidas por concepções teóricas existentes; pelo contrário, ela é resultado de uma perspectiva de perplexidade frente ao fenômeno e às explicações sobre ele oferecidas pelas teorias existentes.

---

<sup>7</sup> Retornaremos à questão da intuição no próximo capítulo.

Parece-nos possível afirmar que no desvio de olhar, na perspectiva de dúvidas e na formulação intuitiva de hipóteses provisórias, reside a possibilidade de criação. Estabelecer relações originais entre o que jamais havia sido imaginado antes, duvidar de conhecimentos construídos, bem como colocar em xeque teorias existentes, é um passo para a reconsideração e reconstrução dessas próprias teorias, dando origem à criação de novas perspectivas teóricas, a formulações e reformulações de novas hipóteses.

Voltado para a descoberta e para a criação, o procedimento abduutivo não procura regularidades a partir de quantificações e nem teoriza antes da observação dos dados, como preconizam modelos centrados em procedimentos indutivo e dedutivo, respectivamente. Pelo contrário, abduzir não é induzir e nem deduzir; todavia, ao mesmo tempo, implica estes dois procedimentos.

Essa implicação entre os procedimentos de raciocínio pode ser depreendida do que afirma HERRERO (1988, p. 15-16). Segundo esse autor, se um investigador se depara com um dado fenômeno, um caso problemático que exige uma explicação, e as idéias, as leis ou as hipóteses velhas lhe pareçam absurdas, o procedimento de raciocínio abduutivo pode resultar uma inovação, um descobrimento, possibilitando a formulação de novas leis ou de novas relações entre leis e casos, podendo revelar uma forma mais adequada para resolver o caso problemático naquele momento e naquele lugar determinados. Nesse processo há sempre uma dimensão criativa em que entram em jogo tanto a indução como a dedução.

Dessa forma, o caminho percorrido pelo raciocínio abduutivo pode ser o seguinte: frente ao fenômeno observado em determinado contexto, independentemente de quantificações e de regularidades, o pesquisador lança uma hipótese intuitiva que talvez possa explicá-lo. O processo se desenvolve através de um movimento simultâneo entre a observação empírica do fenômeno e o emprego de uma regra teórica presente no campo indivi-

dual de conhecimentos do pesquisador, a qual talvez possa explicar a natureza da ocorrência do fenômeno. De um lado, portanto, temos a observação empírica do dado que, indutivamente, leva a uma regra, a qual, por sua vez, dedutivamente, se aplica ao dado. No salto entre o fenômeno observado e a escolha da regra explicativa, está o cogitar de uma hipótese, a abdução.

Uma forma de se ilustrar o procedimento abduutivo é através da apresentação do modelo de investigação detetivesca, o que faremos no próximo tópico.

### **2.3 O MODELO DETETIVESCO DE INVESTIGAÇÃO**

ABAURRE (1996), ao adotar a abdução como metodologia na análise de dados da aquisição da escrita em sua fase inicial, compara esse procedimento ao método detetivesco de investigação. De fato, procedimentos abdutivos podem ser ilustrados com bastante clareza através das narrativas ficcionais detetivescas, cujo modelo fundante remonta ao conto “Crimes da Rua Morge”, de Edgar Allan Poe, aparecendo publicado pela primeira vez em 1841, na Filadélfia - Pensilvânia (HARROWITZ, 1983, p. 200). Esse modelo foi apropriado e desenvolvido por Conan Doyle nas peripécias das investigações do mais famoso detetive das narrativas policiais de todos os tempos, Sherlock Holmes, seguido, por sua vez, pela ação de personagens inseridos nesse gênero da literatura moderna.

Pela razão de se constituir em protótipo dos modelos de investigação detetivesca baseados em procedimentos abdutivos, a título de ilustração, apresentaremos uma breve resenha do conto “Os Crimes da Rua Morge”, detendo-nos mais especificamente no raciocínio desenvolvido na resolução do caso problemático pelo personagem Dupin.

O caso problemático consiste no encontro de dois cadáveres, cujos mistérios da causa da morte devem ser explicados. Uma mulher e sua filha foram encontradas mortas, brutalmente assassinadas, em seu apartamento, na cidade de Paris. A polícia ficou completamente atônita frente ao caso, tal sua estranheza. As duas mulheres encontravam-se mutiladas. A mãe havia sido atirada a um canto com os cabelos arrancados, tendo a cabeça decepada por um golpe, possivelmente, de uma navalha. A filha havia sido estrangulada e socada dentro de uma chaminé. Tanto o arrancar os cabelos da mãe e decepar-lhe a cabeça com um golpe de navalha quanto o socar a filha dentro da chaminé são ações que exigiriam forças descomunais, sobre-humanas.

Não havia nenhuma evidência de como o possível criminoso havia entrado e saído do local do crime. As portas estavam trancadas por dentro e as janelas bloqueadas. Algumas testemunhas auriculares afirmaram a presença de dois homens no local. A voz de um deles era de um estrangeiro, o que foi confirmado por pessoas de diferentes nacionalidades, embora nenhuma delas soubesse com exatidão de qual língua se tratava. A voz do outro, de um francês, foi compreendida por todos, e suas exclamações eram de espanto e de horror: “sacré”, “diable” e “mon Dieu” (POE, 1981, p. 124).

A polícia, agindo de acordo com seus procedimentos tradicionais, mandou prender um funcionário de um banco do qual as mulheres haviam sacado dias antes uma grande quantia de dinheiro. Dupin, no entanto, um conhecido do funcionário preso, ao tomar conhecimento dos fatos, duvidou da tese da polícia e pediu autorização para observar o local do crime. Após observações atentas, ele lançou a hipótese de que aquele crime não poderia ter sido cometido por um ser humano.

A hipótese de Dupin teve origem em um desvio de olhar, o qual gerou dúvidas frente a verdade reinante, a da polícia. O fato da dupla morte ter ocorrido misteriosamente

em um apartamento no centro urbano da cidade de Paris não ser obra de um ser humano era um tanto quanto espantoso e improvável. Porém, Dupin ousou tentar provar o quase improvável, ou seja, o que a sua intuição de observador lhe indicava como sendo a possível chave explicativa do mistério em questão.

A hipótese de Dupin surgiu de conjecturas, de conexões que ele foi estabelecendo entre dados singulares encontrados no local do crime, os quais se constituíam em pistas capazes de levar à compreensão e ao desvelamento de algo acontecido em um passado impossível de ser reconstituído e observado diretamente. O fato de haver enormes dificuldades para se entrar e sair do apartamento, a força sobre-humana exigida para arrancar os cabelos e decapitar uma mulher, bem como socar outra na chaminé, as marcas dos dedos do possível autor do crime nos corpos das mulheres, o dinheiro e outros objetos de valor que não foram tocados (não poderia, portanto, tratar-se de latrocínio) e mechas de pêlos grossos encontrados no local, diferentes de pêlos humanos, constituíam pistas. Pistas que levaram Dupin a cogitar hipóteses quase inconcebíveis por uma mente que olha para um caso ou dado, invariavelmente, a partir de teorias preconcebidas.

Para solucionar o problema, Dupin não prescindiu em nenhum momento de seus conhecimentos teóricos mais amplos. Foram justamente esses conhecimentos que possibilitaram a ele reconstituir o fato ocorrido. Dupin sabia, através de suas leituras, da existência de uma espécie de orangotango proveniente das Índias Orientais, cujo valor pecuniário era muito alto em cidades como Paris. Talvez esse fosse o único tipo de animal que pudesse ter praticado aquela ação, em razão de sua força e agilidade (uma hipótese). A espessura e a cor dos pêlos achados no local, bem como as marcas dos dedos encontradas nos corpos das vítimas correspondiam às características desse animal, corroborando a hipótese inicial. Dupin também conhecia hábitos de marinheiros e contou com a possibilidade de um deles

ter capturado e trazido um desses animais para Paris com a intenção de vendê-lo (outra hipótese). Esse animal (mais uma hipótese) talvez tenha fugido e invadido aquele apartamento, onde, descontrolado, matou as mulheres. A voz estrangeira que ninguém entendia, provavelmente, era a do orangotango, enquanto a outra voz, a de espanto, era do marinheiro francês, que, em sua perseguição ao animal fugitivo, ao perceber o que havia acontecido, ficou aterrorizado, proferindo exclamações de espanto e de horror.

Nesse processo de cogitar hipóteses intuitivas e criativas, através de conjecturas e da observação de dados singulares àquela ocorrência, Dupin solucionou satisfatoriamente o caso problemático. Ao contrário, a polícia, através de uma perspectiva teórica tradicional que lhe dizia antecipadamente o que era relevante a ser observado em um crime, acabou não atribuindo importância às pistas singulares e incorreu em erro crasso, imputando a culpa das mortes a um funcionário de banco. O raciocínio dedutivo elementar desenvolvido pela polícia foi: assassinato é ação de ser humano; o ser humano assassina por dinheiro; quem sabia que a vítima possuía dinheiro era o funcionário do banco; logo, o funcionário do banco é o assassino.

O raciocínio desenvolvido pela polícia tradicional aparece nessa narrativa como contraponto ao procedimento de raciocínio original de Dupin. As investigações da polícia são centradas em modelos teóricos expostos em manuais que devem ser aplicados na solução de crimes, independentemente da historicidade e da singularidade de cada um deles. Esses modelos fornecem hipóteses explicativas sobre a ocorrência de determinado fenômeno ao investigador, as quais, por sua vez, indicam que dados podem ou não comprová-las, direcionando o olhar do investigador apenas para esses dados.

Dupin, ao contrário do que fez a polícia, procurou observar o caso em sua singularidade, sem enquadrá-lo em padrões de ocorrências. Em sua singularidade, cada caso

pode apresentar elementos aparentemente insignificantes para uma perspectiva que antes de observar o fato já tenha uma explicação concebida para ele. Entretanto, essas insignificâncias podem ser capazes de revelar de forma precisa como ocorreram os fatos ou, pelo menos, indicar outras dimensões para que ele possa ser compreendido. Dupin não olhou com desprezo para algumas aparentes insignificâncias, para ele valia o mesmo pressuposto de outro grande detetive, Sherlock Holmes, para quem *são justamente as coisas pequeninas que infinitamente mais valor têm*. (DOYLE, 1981, p.16).

Dessa forma, ou seja, duvidando da verdade reinante, observando os elementos constitutivos do fenômeno em suas singularidades e elaborando criativamente, a partir deles e através de conjecturas, hipóteses intuitivas capazes de se constituir na chave explicativa do mistério que se busca desvendar, Dupin acaba obtendo êxito na resolução do caso problemático. No próximo tópico, tentaremos explicitar a natureza desse tipo de raciocínio desenvolvido por Dupin.

#### 2.4 PEIRCE E HOLMES: A NATUREZA DO RACIOCÍNIO ABDUTIVO

SEBEOK e UMIKER-SEBEOK (1983), ao estabelecerem uma comparação entre os métodos de investigação de Sherlock Holmes, similares aos de Dupin, e o método semiótico de investigação científica proposto por Peirce, lançam algumas luzes sobre a natureza humana do raciocínio abductivo.

Citando Peirce, esses autores afirmam que *as pessoas fazem suposições corretas freqüentemente* (Ibid., p. 19), em sua vida cotidiana. Essas suposições são atribuídas a *um singular instinto de suposição* ou, alternativamente, *a uma inclinação para cogitar de*

*hipóteses* característica da espécie humana, o que é chamado *abdução* ou *retrodução* (Ibid., p. 19).

Esse cogitar de hipóteses é, de acordo com esses autores, o mais elevado de nossos poderes meramente instintivos, e é dele que depende toda a produção de conhecimento. A mente humana, tendo sido desenvolvida sob as influências das leis da natureza<sup>8</sup>, pensa naturalmente segundo os padrões estabelecidos por elas. Isso explicaria como o homem em seu cotidiano, frente a um fato real, que logicamente pode ser interpretado de diversas formas, inclina-se quase sempre para um lado positivo, obtendo um resultado quase sempre verdadeiro, embora de acordo com as doutrinas das possibilidades seja quase impossível para qualquer ser supor a causa de qualquer fenômeno por puro acaso (Ibid., p. 21).

Como acréscimo ao princípio de que a mente humana, como resultado dos processos naturais de evolução, é predisposta a fazer suposições corretas sobre o mundo, de acordo com SEBEOK e UMIKER-SEBEOK (1983), Peirce propõe um segundo princípio explicativo para o fenômeno da suposição. Trata-se do fato de retirarmos da observação, freqüentemente, fortes sugestões de verdade sem sermos capazes de especificar conscientemente quais foram as circunstâncias por nós observadas que conduziram a essas sugestões. Esse fato está relacionado às formas de inferências quotidianas. Nossas afirmações sobre determinados fatos corriqueiros são quase sempre carentes de explicitação

---

<sup>8</sup> Estamos entendendo “natureza” como o conjunto constitutivo da realidade humana, no qual estão inseridas, invariavelmente, todas as produções histórico-culturais. Na tentativa de estabelecer relação de pertinência entre a teoria semiótica de Peirce e concepções sócio-históricas da linguagem, alguns autores procuram relacionar conceitos dessas duas perspectivas. Entre eles, DUARTE (1998), que, ao adotar o paradigma indiciário ao lado de uma concepção sócio-histórica da linguagem na análise de textos de vestibulandos, relaciona os conceitos de “semiose infinita”, formulado por Peirce, e de “dialogismo”, formulado por Bakhtin. Essa autora cita GERALDI (1991) que, segundo ela, admite relações entre os conceitos de “interpretante”, formulado por Peirce, e de “contrapalavras”, formulado por Bakhtin.

do caminho percorrido por nosso raciocínio para atingi-las. Mais uma vez podemos recorrer a narrativas ficcionais para ilustrar esse processo.

Holmes, em “Estudo em Vermelho” (DOYLE, 1981), após identificar e informar a Watson ser um sargento aposentado da marinha um homem que passava na rua e jamais havia sido visto por ele antes, afirma que *era mais fácil sabê-lo do que explicar agora por que eu o sabia* (Ibid., p. 43). São inúmeras as formas de se ilustrar esse tipo de raciocínio vinculado a um estado de inconsciência, mas nem por isso indigno de atingir o valor de verdade científica.

Um episódio da literatura policial romanesca análogo ao vivido por Holmes é descrito por DOSTOIÉVSKI (1971) em “Os Irmãos Karamazóv”, quando o personagem Alioscha está depondo como testemunha do irmão Dimitri, acusado de parricídio. Ao ser indagado pela acusação sobre o que sabia a respeito do fato, Alioscha responde que a única certeza que tinha era da inocência do irmão. O acusador pede a ele para justificar tal assertiva. No entanto, a resposta aparentemente ingênua de Alioscha é: “Dimitri é inocente porque eu acho que ele é inocente”.

Esses dois episódios literários servem como contrapontos de um mesmo procedimento de raciocínio que, paradoxalmente, atingem estatuto de cientificidade opostos, um gozando de prestígio, o outro relegado à mera ingenuidade. Isso explica-se pelo fato de Holmes conseguir explicitar os mecanismos de raciocínio que desenvolveu com base em algumas pistas para chegar à hipótese, a qual, posteriormente, é confirmada pela informação do próprio sargento aposentado da marinha. O conhecimento produzido por Holmes passa a gozar de prestígio. Alioscha, porém, não consegue explicitar a lógica percorrida por seu raciocínio, permanecendo no “eu acho que é”. Isso faz com que o seu conhecimento intuitivo seja considerado ingênuo e não digno de respeito, mais próximo de intuições

místicas transcendentais, embora, obviamente, toda a história de relações familiares lhe indicasse características do caráter do irmão que impossibilitariam a prática de tal crime. O “eu acho que é” era resultado de várias conjecturas, no entanto, não explicitadas, e, por isso, desprestigiadas.

No contraponto entre esses dois episódios literários apresentados, parece-nos ser possível delinear a grande diferença entre os processos abduativos de conhecimento quotidiano vinculados a práticas de raciocínios não explicitadas e os processos de raciocínios que almejam atingir o estatuto de cientificidade. O conhecimento científico produzido pela abdução, ao contrário do conhecimento quotidiano, deve demonstrar os procedimentos adotados, o caminho de raciocínio percorrido, de forma rigorosa<sup>9</sup>.

As sugestões abduativas, como as presentes nas duas ilustrações literárias acima, segundo SEBEOK e UMIKER-SEBEOK (Ibid.), vêm até nós *como um relâmpago*. Trata-se de uma percepção não suficientemente controlada, mas intuitiva, realizada em um nível de não consciência, embora todos os elementos de uma hipótese que viermos a formular estejam de antemão em nossa mente, antes mesmo que conscientemente cogitemos dela: *É a idéia de reunir aquilo que nunca antes sonhamos em reunir que faz brilhar a sugestão nova diante de nossa contemplação* (Ibid., p. 22). Dessa forma, temos como relevantes, nessa espécie de procedimento de raciocínio, a intuição do observador atrelada a sua história de relações com todos os produtos culturais responsáveis pela constituição de sua consciência.

Após descrever os princípios da natureza do raciocínio abduativo, SEBEOK e UMIKER-SEBEOK (Ibid., p. 28-29) descrevem os seguintes passos seguidos por Holmes

---

<sup>9</sup> A espécie de rigor exigida pelo paradigma indiciário será tratada no próximo capítulo.

em suas investigações, apontando para uma via a ser percorrida por quem adota como princípio metodológico a abdução:

a) Ele parte de um ato intuitivo de congregar indícios, formulando, assim, suas hipóteses.

Holmes seleciona as melhores hipóteses, entendendo a melhor hipótese como a *mais simples e mais natural, a mais fácil e menos dispendiosa de ser checada e que, além do mais, contribui para uma compreensão do espectro mais amplo de fatos possíveis;*

b) Após selecionar as hipóteses mais simples e mais naturais, Holmes *fragmenta uma hipótese em seus menores componentes lógicos e apenas experimenta um de cada vez;*

c) Quando várias explicações são possíveis, Holmes, a partir de testes sucessivos, procura uma ou outra delas que tenha uma base consistente de sustentação;

d) Para afirmar hipóteses, Holmes realiza testes de averiguação.

O pensamento de Holmes, frente a um caso problemático, dessa forma, segue a seguinte cadeia: suposição (lançamento de uma hipótese), teste (tentativa de averiguar a validade da hipótese) e novas suposições (novas hipóteses formuladas a partir da confirmação da hipótese inicial). O movimento dessa cadeia de raciocínios ocorre sem preconceitos, sem medo de se testar uma hipótese possível por mais absurda que pareça, como é o caso do duplo assassinato cometido pelo orangotango em Paris descrito anteriormente. Além disso, a exemplo do procedimento de Dupin, Holmes também não se volta para o fato de interesse com hipóteses explicativas previamente formuladas, procurando apenas confirmá-las, como, muitas vezes, o faz a polícia tradicional em sua prática investigatória. Segundo Holmes, a *polícia tradicional, ao teorizar antes de ter todas as evidências, torce os fatos para servir a teoria, ao invés da teoria servir aos fatos.* (SEBEOK e UMIKER-SEBEOK, 1983, p. 30).

## 2.5 A ABDUÇÃO E A ANÁLISE DE CASOS SINGULARES

Após essa caracterização do procedimento abduutivo, podemos retomar o que afirmamos anteriormente sobre as diferenças entre dedução e indução, quando citamos CHAUI (1994), lembrando que a indução é um procedimento racional que empregamos para a descoberta de um novo conhecimento, enquanto a dedução é um procedimento racional que empregamos para verificar ou comprovar a verdade de um conhecimento já adquirido. A partir dessa diferenciação entre procedimentos de descoberta e de comprovação, podemos estabelecer um outro paralelo entre a indução e a abdução enquanto dois procedimentos similares de descoberta (CHAUI, 1994, p. 68), sobre os quais nos parece ser possível afirmar que as diferenças básicas residem na quantificação e na busca de regularidades opostas à relevância atribuída a dados singulares e à intuição do pesquisador.

Diante disso, parece tornar-se evidente a necessidade de um detetive adotar procedimentos abdutivos em suas investigações, afinal cada crime tem suas singularidades individualizantes de acordo com as características particulares de cada sujeito envolvido em sua prática, bem como com o contexto e o momento histórico próprios do acontecimento.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, também parece ser evidente a necessidade da adoção de um procedimento de raciocínio abduutivo quando nos voltamos para a análise de casos que estamos chamando singulares, ou seja, que não se inserem a priori em nenhum esquema de categorização preconizado por teorias existentes em razão de suas histórias individuais de constituição e, em razão dessa individualização, não serem passíveis de quantificação.

Na análise desses casos, a exemplo do que realizam os detetives, adotamos como metodologia os procedimentos abdutivos, os quais estão no âmago de um paradigma

conjectural cujas raízes são explicitadas por Carlo Ginzburg em “Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário”, o que será apresentado no próximo capítulo.

### 3 RAÍZES HISTÓRICAS E RIGOR CIENTÍFICO DO PARADIGMA INDICIÁRIO

Neste capítulo, com base na leitura de textos do historiador italiano Carlo Ginzburg, apresentaremos o paradigma indiciário, contextualizando-o historicamente em oposição ao modelo galileano e, em seguida, expondo a espécie diferenciada de rigor científico que exige.

No texto “Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário”, GINZBURG (1991) tece a história das origens de um modelo epistemológico que vem sendo chamado de paradigma indiciário, alternativamente paradigma conjectural, por TOMÉ (1994), ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON (1997), CORRÊA (1997), DUARTE (1998), BARROS (1998) e PIMENTEL (1998). A análise desse modelo surgido silenciosamente no âmbito das ciências humanas por volta do final do século XIX, segundo GINZBURG, *talvez possa ajudar a sair dos incômodos da contraposição entre “racionalismo” e “irracionalismo”* (GINZBURG, 1991, p. 143).

*Amplamente operante de fato, embora ainda não teorizado explicitamente* (Ibid., p. 143), segundo esse autor, o modelo científico indiciário encontra suas raízes nas ações dos primeiros caçadores nos primórdios da humanidade. Esses caçadores, através da observação de indícios aparentemente insignificantes, tais como pegadas, cheiros e restos de pêlos, desenvolveram habilidades que lhes permitiam reconstituir as espécies de animais que haviam passado por determinado lugar:

*Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pêlos, plumas amaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitésimas como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com*

*rapidez fulminante, no interior de denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas* (GINZBURG, 1991, p. 151).

Essa forma de produção de conhecimento, enriquecido e transmitido de geração a geração, pode ser observada a partir do resgate de lendas e de relatos orais antigos. GINZBURG (Ibid.) cita a história de três irmãos contada no Oriente Médio, ao lado da qual podemos colocar algumas das peripécias de Zadig<sup>10</sup>, de Guilherme de Baskerville<sup>11</sup> e de outras personagens da ficção literária ou cinematográfica, como detentores de um conhecimento análogo a esse dos caçadores, cujo traço característico é *o de permitir saltar de fatos aparentemente insignificantes, que podem ser observados, para uma realidade complexa, a qual, pelo menos diretamente, não é dada à observação* (GINZBURG, 1983, p. 99).

Na reconstituição das origens históricas do paradigma indiciário, Ginzburg aponta para a existência de uma prática de produção de conhecimentos similar à dos caçadores nas artes divinatórias da antiga Mesopotâmia, as quais pretendiam, a partir de alguns sinais da natureza, prognosticar o futuro. Da mesma forma que a divinação, embora com objetivos diferentes, também a fisiognomonia<sup>12</sup>, as ciências jurídicas e a medicina mesopotâmicas se pautavam em procedimentos análogos.

---

<sup>10</sup> Personagem do conto “Zadig, o sábio”, VOLTAIRE (1971). Um dia, quando passeava perto de um pequeno bosque, Zadig é interpelado sobre um cão e um cavalo desaparecidos. Apontando as características do cão, Zadig afirma que na verdade tratava-se de uma cadela que acabara de dar cria, manca de uma perna e de orelhas compridas. Com relação ao cavalo, Zadig afirmou que se tratava do melhor galopador, com cinco pés de altura e os cascos bem pequenos, a cauda tinha três pés e meio de comprimento; as chapas trabalhadas do freio eram de ouro de vinte e três quilates, as ferraduras eram de prata de onze dinheiros. Ao ser indagado sobre o destino tomado pelos animais, Zadig respondeu que nunca os havia visto, o que lhe custou a imediata voz de prisão como possível ladrão dos animais. No entanto, em sua defesa junto ao conselho, Zadig explicou qual foi o processo de raciocínio que desenvolveu para chegar àquela conclusão: observando pequenos detalhes e formulando conjecturas.

<sup>11</sup> Personagem do livro “O nome da Rosa”, ECO (1983). Com o fim de caracterizar a riqueza intelectual do personagem Guilherme no início de seu romance, Eco faz uma colagem da narrativa volteriana, construindo uma cena em que Guilherme vive situação quase idêntica à vivida por Zadig.

<sup>12</sup> Arte de conhecer o caráter das pessoas pelos traços fisionômicos.

Na Grécia Clássica, no entanto, de acordo com esse autor, passou a predominar o modelo platônico de produção de conhecimentos em razão de gozar de maiores prestígios nos círculos acadêmicos então em voga. Todavia, principalmente a medicina, em razão de sua própria impossibilidade de observar diretamente o fato que buscava compreender, nunca deixou de ser indiciária, de recorrer aos indícios, aos sinais presentes no corpo para identificar a complexa natureza de cada uma das doenças. Observando manchas no corpo, auscultando peitos e cheirando fezes e urina, os médicos conseguiam desvendar mistérios de males e de doenças, inobserváveis diretamente, da mesma forma que através de pistas os caçadores identificavam a espécie de caça que perseguiam.

No final do século XIX, um modelo de investigação baseado na semiótica médica ressurgiu no âmbito das ciências humanas, mais especificamente nos métodos de raciocínio de Freud, de Morelli e de Sherlock Holmes. O fator histórico de encontro dos métodos dessas três personagens está atrelado à forma de produção de conhecimento característica da medicina indiciária, o que se justifica pelo fato de Freud, Morelli e Conan Doyle (o criador de Sherlock Holmes) terem sido médicos.

GINZBURG (Ibid.) aponta para o fato de que Freud, em sua prática psicanalítica, dirige a atenção a pequenos detalhes, os quais podem, muitas vezes, revelar realidades psicológicas profundas e complexas. Da mesma forma que Freud, Morelli, um historiador de artes do século dezenove, desenvolve um método de análise de pinturas baseado na observação de pequenos detalhes aparentemente insignificantes do corpo, como marcas no traçado das unhas e das orelhas, os quais, no entanto, muitas vezes são capazes de revelar autorias e de desvelar imitações e atribuições incorretas de diversas obras por ele analisadas. Para Morelli, é pelos pequenos detalhes, por serem eles inimitáveis, que pode ser reconhecido um autor, da mesma forma que para Holmes são as coisas pequeninas que

infinitamente mais valor têm. Essa relevância atribuída a pequenos detalhes por natureza não quantificáveis constitui a essência do paradigma indiciário.

A relevância atribuída a detalhes implica o rompimento com o modelo científico de origem galileana, centralizado na quantificação e na busca de regularidades. Relembrando o paralelo que fizemos no capítulo anterior entre indução e abdução, podemos dizer que as diferenças básicas entre o modelo descrito por Ginzburg e o modelo galileano reside na quantificação e na busca de regularidades opostas à relevância atribuída a dados singulares e à intuição do pesquisador. Repetindo o que já afirmamos, em uma perspectiva que privilegia a quantificação, o dado singular é ignorado ou, quando ignorá-lo é impossível, relega-o à condição de mera curiosidade. Ao contrário, em uma perspectiva indiciária, o dado singular constitui objeto de maior relevância, pois permite encontrar explicações para o caso investigado.

GINZBURG, ainda, afirma que, historicamente, o maior obstáculo à aplicação do paradigma galileano passou a ser a centralidade maior ou menor do elemento individual em cada disciplina. Segundo ele, *quanto mais os traços individuais eram considerados pertinentes, tanto mais se esvaía a possibilidade de um conhecimento científico rigoroso* (Ibid., 1991, p. 163). Ora, se o individual é considerado de extrema relevância no âmbito de determinada disciplina, em razão da própria concepção da natureza do objeto a ser investigado, conforme apontamos anteriormente, a questão que surge é com relação à espécie de rigor científico almejado por essa disciplina. Certamente não é a mesma exigida pelo modelo galileano.

Pelo viés galileano, podemos dizer que o rigor é estabelecido através da quantificação, da definição de regularidades, da experimentação controlada e da formulação de leis, as quais devem ter seus pressupostos aplicados com o máximo de coerência possível. Por

outro lado, pelo viés indiciário, o rigor se estabelece de forma flexível, adequando-se a diferentes situações de investigação, baseando-se na intuição e na criatividade do pesquisador, remetendo-nos ao que foi falado no capítulo anterior acerca da intrínseca relação entre os procedimentos de raciocínio abduutivo e os pressupostos do paradigma indiciário.

Sobre o rigor na aplicação do paradigma indiciário, QUARTAROLA, citada por ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON (1997, p. 15), chama a atenção para o fato de que na escolha do paradigma indiciário

*torna-se necessário (...) o estabelecimento de um rigor metodológico diferenciado daquele instaurado pelas metodologias experimentais, uma vez que o olhar do pesquisador está voltado, neste paradigma, para a singularidade dos dados. No interior desse "rigor flexível" (tal como o denomina Ginzburg) entram em jogo outros elementos, como a intuição do investigador na observação do singular, do idiossincrático, bem como sua capacidade de, com base no caráter iluminador desses dados singulares - tal como propõe o paradigma indiciário - formular hipóteses explicativas interessantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas, sobretudo, são recuperáveis através de sintomas, indícios.*

Ora, um dado singular, pela óbvia razão de não poder ser quantificável, torna-se impossível de ser inserido em um modelo de análise que estabelece leis específicas. Como afirmamos anteriormente, se ele não é recorrente, ele é único, e, como tal, exige uma explicação nova e diferente das preexistentes, a qual deve contar, de fato, com a intuição e a capacidade individual do pesquisador para ser elaborada. Somente não nos deparamos com essa exigência se o nosso olhar for sempre um olhar que busque similitudes, ou seja, que procure ver no novo e no diferente o já visto e já descrito por uma determinada teoria, muitas vezes torcendo os fatos para servirem à teoria, conforme a afirmação de Holmes citada anteriormente sobre a forma de pensar da polícia tradicional.

No capítulo anterior, apresentamos a descrição de Ginzburg sobre o nascimento de um bezerro de duas cabeças e as tentativas de especialistas em enquadrá-lo em modelos de

classificação previamente definidos. Podemos-nos perguntar agora qual seria a espécie de rigor exigido por uma perspectiva que procurasse compreender o bezerro em sua singularidade, enquanto ser único e diferente. Obviamente, não poderia ser pautado nos mesmos critérios que estabeleciam classes de animais como os existentes até então. A mesma pergunta pode ser elaborada com relação ao rigor dos métodos de investigação de Dupin, de Holmes, de Morelli e de Freud. A mesma resposta é pertinente: trata-se de uma espécie de rigor necessariamente flexível, adaptável a cada caso visto em sua singularidade, afinal os crimes não são sempre “produzidos em série”, bem como as obras de arte possuem peculiaridades óbvias e os dramas do inconsciente humano são impossíveis de serem enquadrados em tabelas classificatórias.

Sobre a produção de conhecimentos análogos a esses, em que os traços individuais são considerados pertinentes, GINZBURG pergunta se

*Não seria esse tipo de rigor (o galileano), talvez, tanto inalcançável quanto indesejável, devido à forma assumida pelo conhecimento mais estreitamente amarrado à experiência do dia-a-dia ou, para ser mais preciso, para todo e qualquer contexto no qual o caráter único e insubstituível de seus componentes parece decisivo para aqueles envolvidos? (GINZBURG, 1983, p. 128).*

Ao que ele mesmo responde:

*Foi dito, certa vez, que apaixonar-se significava superestimar os pequenos detalhes pelos quais a mulher ou o homem diferiam dos outros. Isto poderia, obviamente, ser estendido às obras de arte ou aos cavalos. Em tais contextos, o rigor elástico (para empregar uma frase contraditória) do paradigma conjectural parece impossível de ser eliminado. Trata-se de tipos de conhecimento que tendem a ser inexprimíveis, cujas regras, como já dissemos, não se prestam de maneira fácil a ser formalmente articuladas ou mesmo enunciadas. Ninguém aprende a ser um perito ou a fazer diagnósticos apenas aplicando as regras. Com este tipo de conhecimento, há fatores em jogo que não podem ser mensurados - um cheiro, um olhar, uma intuição. (Ibid., p. 128).*

Ao atrelar o rigor do paradigma indiciário à intuição, GINZBURG chama o termo “intuição” de capcioso, distinguindo duas formas de compreendê-lo: a baixa e a alta intui-

ção. A baixa intuição é uma forma de conhecimento baseada em conjecturas oriundas dos sentidos da experiência e não tem *nada a ver com a intuição extra-sensorial dos vários irracionalismos dos séculos XIX e XX* (Ibid., p. 129). Dessa forma, essa espécie de intuição, longe de ser algo místico explicado através de possibilidades de transcendências espirituais, é uma capacidade puramente humana, de um homem no mundo, capaz de compreendê-lo a partir de suas histórias de relação com este mundo, mesmo não seguindo padrões de raciocínio estipulados por modelos científicos formais, os quais ensinam a fazer diagnósticos apenas aplicando regras.

O processo abduutivo de cogitar hipóteses característico do paradigma indiciário não diz respeito a uma intuição de origem metafísica relacionada a transcendências espirituais; trata-se, fundamentalmente, da aplicação de todo o conhecimento histórico do investigador sobre fatos análogos ao fato problemático observado, o que lhe possibilita intuir sobre a forma mais plausível de explicação. Não olhamos para um objeto de forma inaugural, como se ele jamais tivesse sido visto antes. Olhamos para ele a partir da adoção, consciente ou não, de pontos-de-vista teóricos historicamente construídos. É nossa formação histórica responsável pelas nossas crenças e verdades que nos direciona o olhar. No entanto, se pretendemos observar o novo e o diferente, devemos aprender a desviar os olhos e duvidar daquilo que tendemos a olhar como imutável, eternamente pronto e acabado. Mas mesmo com esse desvio de olhar, continuamos atrelados inexoravelmente a nossa história e elaboramos compreensões do novo a partir do já conhecido, perspectiva em que o passado se faz presente, mas um passado renovado.

Podemos dizer que o modelo indiciário permite ao investigador atribuir relevância a dados que fogem de estatísticas gerais, seguindo suas intuições, desejos, faro, lembranças e pressentimentos, a partir do que, realidades muitas vezes opacas, inatingíveis diretamente,

como as causas de uma doença, a forma como ocorreu um crime, o autor desconhecido de uma tela, as fantasias inconscientes de um homem, podem ser desveladas através de pistas, sinais, indícios mínimos, muitas vezes relegados à condição de insignificância por modelos científicos despreocupados com o detalhe e com o diferente: *A realidade é opaca, mas há certos pontos - pistas, sintomas - que nos permitem decifrá-la*, afirma GINZBURG (Ibid., p. 127).

Da mesma forma que podemos investigar causas de doenças, desvendar crimes, descobrir autores de telas, reconstituir possíveis fatos inseridos nos recônditos do inconsciente humano através de detalhes e de pistas mínimas, parece ser possível a utilização do paradigma indiciário para, no âmbito dos estudos da alfabetização, procurarmos desvelar algumas representações da linguagem escrita construídas por sujeitos em processo de aquisição dessa modalidade de linguagem. Conforme apontamos anteriormente, essas representações caracterizam singularidades nas relações estabelecidas entre sujeito e linguagem, apontando para ritmos singulares de desenvolvimento no processo de alfabetização.

No próximo capítulo, passaremos a tratar da aplicação do paradigma indiciário à análise de casos.

#### 4 O PARADIGMA INDICIÁRIO E A ANÁLISE DE CASOS

ABAURRE (1996), ao discorrer sobre os estudos lingüísticos e os dados da aquisição da escrita, adota como modelo de investigação o paradigma indiciário. Ao adotar esse modelo, essa autora propõe uma perspectiva de perplexidade frente a dados *muitas vezes idiossincráticos e misteriosos* (Ibid., p. 112), os quais *podem, muitas vezes, obrigar o lingüista a questionar seus próprios pressupostos teóricos* (Ibid., p. 112). Dessa forma, aponta-nos um novo paradigma<sup>13</sup> para os estudos lingüísticos, para o qual a espécie de rigor exigido implica um posicionamento diferenciado do pesquisador, distante daquele exigido por concepções lingüísticas atreladas ao modelo galileano:

*Não seria, talvez, o caso de retomarmos o antigo prazer da descoberta, a paixão pelo indício, pelo detalhe que pode ser “revelador” para o investigador competente? Por que não recuperar, em um sentido epistemologicamente renovado e teoricamente mais produtivo, nossos “procedimentos de descoberta”? (...) Se, nos estudos de aquisição da linguagem, acharmos que vale a pena aceitar esse desafio, resta-nos, aplicando-nos em nossas pesquisas, explicitar os critérios que nos levam a selecionar os detalhes e indícios aos quais atribuímos particular significação. Talvez comecemos assim a definir, de maneira mais sistematizada, procedimentos que podem ser considerados rigorosos, do ponto de vista epistemológico, que não será por certo equivalente ao rigor das metodologias experimentais hipotético-dedutivas da lingüística e da psicologia, muito pesarão as hipóteses explicativas que seremos capazes ou não de fazer a partir dos nossos dados indiciais* (ABAURRE, 1996, p 161).

Adotando o mesmo modelo teórico proposto por Abaurre, ao nos voltarmos para o estudo de casos, cumpre-nos explicitar os critérios que nos levaram a selecionar os casos aos quais atribuímos particular significação. ABAURRE, FIAD e MAIRINK-SABINSON (1997, p. 14) afirmam que *em um sentido trivial do termo, qualquer dado é um dado*

---

<sup>13</sup> Estamos utilizando essa noção de construção de um novo paradigma no sentido do que afirma KUHN (1997) sobre as transformações ocorridas nos modelos científicos.

*singular*. A isso podemos acrescentar que qualquer “caso”, num sentido trivial, é um caso singular, principalmente se considerarmos o conceito de sujeito sob a perspectiva teórica que estamos assumindo, ou seja, enquanto indivíduo real que constrói e reconstrói representações da realidade a partir de diferentes interações sociais, constituindo, dessa forma, uma consciência individual de si e do mundo que o cerca, caracterizando-se como único, diferente da totalidade em que se insere; singular, portanto.

Diante disso, como critério inicial para caracterizar um caso singular, devemos ter em vista uma compreensão da totalidade da qual ele se destaca, ou seja, a primeira pergunta que devemos fazer é: o caso é especificamente singular com relação a quê? Como nosso objetivo não é apenas descrever curiosidades, após responder a essa pergunta, devemos tornar claro a relevância do estudo desse caso em relação à totalidade de que ele faz parte. Dessa forma, a segunda pergunta que devemos fazer é: o que o caso singular revela com relação à totalidade que buscamos compreender?

De acordo com os objetivos almejados nesta dissertação, essas duas perguntas devem responder: a) em que os casos que elegemos como singulares se diferenciam dos demais casos de aprendizes da escrita; b) o que o estudo desses casos pode revelar com relação ao processo mais amplo de aquisição de escrita, isto é, o que eles evidenciam sobre as relações entre sujeito e linguagem, sobre as representações da escrita construídas pelas crianças e, ainda, sobre os ritmos individuais no desenvolvimento do processo de alfabetização.

Diante desses critérios estabelecidos, torna-se indispensável a descrição da totalidade da qual os casos que elegemos como singulares são destacados<sup>14</sup>. Sendo assim, passa-

---

<sup>14</sup> De acordo com o que depreendemos da leitura de RIBEIRO (1987), não devemos confundir a eleição de casos singulares com a eleição de casos exemplos: no primeiro caso, temos a possibilidade de redimensionar a forma de se compreender a totalidade a partir da análise do caso; no segundo, temos na apresentação do caso a ratificação de uma forma de se compreender a totalidade previamente conhecida.

mos a descrever o quadro geral do projeto de extensão universitária DACA, do qual selecionamos os casos estudados.

#### 4.1 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO PROJETO DACA

Com o objetivo de diagnosticar e acompanhar crianças que apresentam distúrbios de aprendizagem em escola regular, o projeto DACA, desenvolvido em parceria pelos departamentos de Lingüística e de Neuropediatria da Universidade Federal do Paraná, tem sido importante no diagnóstico dos problemas de crianças indicadas pela escola como portadoras de distúrbios de aprendizagem e, também, no suprimento de dados para a realização de pesquisas acadêmicas<sup>15</sup>.

Atua no projeto uma equipe de profissionais de diferentes áreas: Lingüística, Neurologia, Psicologia, Psicopedagogia e Serviço Social. Além desses profissionais, participam também pedagogos da escola que a criança frequenta, alunos do curso de Medicina e alunos bolsistas do departamento de Lingüística<sup>16</sup>.

Os alunos diagnosticados e acompanhados pela equipe do projeto são provenientes de uma escola pública estadual localizada em região central de Curitiba, cuja clientela é de classe média. Os professores e pedagogos dessa escola, ao constatarem que o aluno não está tendo um aprendizado de acordo com os parâmetros de normalidade estabelecidos, encaminham-no para o projeto, e cada caso passa a ser avaliado pelos profissionais descritos acima.

---

<sup>15</sup> Além da publicação de artigos em revistas especializadas, a partir do *corpora* do projeto já foram finalizadas três teses de mestrado (SHEMIM DA MOTTA, 1999; GUSSO, 1996; PAN, 1995), enquanto outras estão sendo produzidas.

<sup>16</sup> Nesse projeto imbricam-se as atividades de ensino, pesquisa e extensão. O médico responsável aproveita discussões de casos para dar aulas na graduação da Medicina na disciplina de Neuropediatria. Também há pesquisa e há trabalho da universidade na escola, caracterizando, portanto, extensão.

Inicialmente, a criança é avaliada pelo médico neuropediatra<sup>17</sup> e pelo psicólogo<sup>18</sup>. Em seguida, o assistente social faz uma entrevista com o acompanhante da criança, pais ou responsável, para realizar a avaliação social. Através da Lingüística, procura-se instigar a oralidade com o fim de detectar possíveis bloqueios de aquisição da escrita, investigar os dados de escrita e observar como a escrita está sendo ensinada pela escola, conforme apontamentos de GREGOLIN-GUINDASTE (1997).

Após essas avaliações da criança, os resultados obtidos são comunicados aos pais para que sejam tomadas decisões em conjunto sobre os procedimentos a serem adotados. Dependendo do diagnóstico de cada caso e do consentimento dos pais, pode haver a prescrição do medicamento “Ritalina” para combater a hiperatividade<sup>19</sup>, o envio da criança para acompanhamento por psicólogo e/ou por psicopedagogo, a orientação para que a criança freqüente aulas de reforço em contraturnos na própria escola, o atendimento individualizado à criança na escola por bolsista de extensão do departamento de Lingüística e, em alguns casos, a recomendação dos médicos para que a criança seja encaminhada para freqüentar escolas “especiais”.

Com relação ao encaminhamento da criança a escolas “especiais”, devemos esclarecer que os profissionais da Lingüística que fazem parte do projeto, em razão da forma como compreendem o processo de aquisição de escrita, opõem-se à recomendação médica, insistindo para que a criança permaneça em turmas regulares e orientando as ações de bolsistas de extensão do departamento de Lingüística no acompanhamento individualizado a criança na própria escola.

---

<sup>17</sup> A avaliação neurológica realiza exames neurológicos básico e evolutivo, lista de sintomas e mini-mental.

<sup>18</sup> A avaliação psicológica consiste na aplicação do teste de inteligência da escala de Wechsler adequado à idade da criança - WIPPSI-R ou WISC-III, entre outros, tais como o Bender Infantil e o Benton.

<sup>19</sup> São poucos os casos de uso desse medicamento, embora tenha sido prescrito para três dos quatro casos que selecionamos para estudo. Esses três casos foram caracterizados como sendo hiperativos.

Esse acompanhamento é norteado pela adoção de um viés teórico enraizado em concepções sócio-históricas de alfabetização, a partir do qual, em parceria com as crianças, os bolsistas procuram desenvolver atividades diversificadas e significativas de leitura e de escrita, atuando como mediadores no processo de construção do conhecimento da escrita, intervindo nos textos dos aprendizes para provocar operações lingüísticas e epilingüísticas, visando à reestruturação de textos e à formação do produtor de escrita clara e organizada. Em razão desse acompanhamento realizado pelos bolsistas, não temos notícias de criança que foi enviada para “escola especial”.

#### 4.2 O QUE DEPREENDE-SE DOS DADOS GERAIS DO PROJETO

A partir do ano de 1993<sup>20</sup>, encontramos, no arquivo do projeto DACA, localizado no Centro de Neuropediatria (CENEP)<sup>21</sup>, envelopes contendo os dados de cada uma das crianças atendidas. Nesses envelopes, estão registrados os exames e diagnósticos da Neurologia e da Psicologia e a avaliação social da criança. Também encontramos diversas informações sobre a história familiar e escolar, destacando-se algumas descrições sobre o comportamento e as dificuldades apresentadas pela criança no ambiente escolar.

A partir do ano de 1995, quando o departamento de Lingüística passou a participar efetivamente do projeto, além das informações descritas acima, também encontramos informações registradas pelos bolsistas de extensão sobre a linguagem oral e escrita da criança e sobre a forma como foram desenvolvidas atividades de leitura e de escrita nas

---

<sup>20</sup> É importante esclarecer que o projeto DACA apresenta dados registrados apenas a partir do ano de 1993, embora tenha sido iniciado em data anterior. Com relação a registros de dados da escrita das crianças, apenas os encontramos a partir do ano de 1995, pois o departamento de Lingüística passou a fazer parte do projeto em 1994 e a contar com o trabalho de bolsistas de extensão apenas em 1995, quando passaram a ser arquivados sistematicamente os dados de escrita.

<sup>21</sup> Setor do Hospital de Clínicas da UFPR vinculado ao departamento de Pediatria.

sessões de acompanhamento. Também a partir dessa data, encontramos os registros de alguns produtos dessas atividades, ou seja, as manifestações de escrita das crianças, o que constitui o *corpus* arquivado de dados de escrita de casos em acompanhamento longitudinal.

Do ano de 1993 até o mês de junho de 1999, foram atendidas pelo projeto 93 crianças em fase inicial de alfabetização, com faixa etária variando de seis a dez anos de idade, predominando alunos das primeira e segunda séries.

Dos registros feitos por residentes da Neuropediatria durante a avaliação das crianças, levantamos os seguintes problemas apontados pela escola como principais motivos para o encaminhamento, frisando que esses problemas aparecem ora associados ora isolados: “problemas ortográficos diversos, letra ruim, uso de vários símbolos desconexos, letras unidas de forma aleatória, dificuldades para reconhecer sons das letras, leitura apenas de letras e não de palavras, dificuldades para ligar sílabas, leitura silábica, problemas na formação de sílabas complexas, falta de junção de letras, omissão de letras, fala com troca de fonemas, escrita em espelho, junção de palavras, não utilização de iniciais maiúsculas, falta de uso de sinais de pontuação, capacidade apenas para copiar textos e não para criá-los, elaboração apenas de frases simples, excessiva repetição de palavras, falta de organização de idéias, escrita de textos sem sentido, pouco volume de escrita, falta de domínio de formas textuais (parágrafo e pontuação), prolixidade sem seqüência de idéias, falta de consciência do interlocutor na elaboração do texto escrito, falta de atenção, lentidão, retração e excessiva criação de fantasias”.

A partir das causas que motivaram o encaminhamento das crianças pela escola e da realização dos exames clínicos descritos anteriormente, os diagnósticos neurológicos e psicológicos formulados, ora aparecendo associados ora isolados, foram: “hiperatividade,

déficit de atenção, déficit cognitivo, atraso global de desenvolvimento, distúrbios específicos de aprendizagem, dificuldades específicas na leitura e na escrita, dificuldades de coordenação motora e espacial, mutismo eletivo, agressividade, distúrbio de conduta, problemas emocionais, problemas de ordem familiar, depressão, baixa estima, problemas sociais, problemas viso-espaciais, comportamento infantil e imaturo, lentidão, dificuldades visomotoras”.

Considerando os problemas levantados pela escola e os diagnósticos elaborados pela clínica tais como acabamos de apresentar, um ponto fundamental para a tese que estamos defendendo, no que diz respeito à exclusão escolar do diferente sob os auspícios dos pareceres clínicos, é o fato de que, invariavelmente, em todos os alunos enviados pela escola com “suspeitas” de portarem deficiências para a aprendizagem, a clínica encontrou alguma espécie de problema.

Como afirmamos na introdução desta dissertação, a escola concebe um modelo idealizado de criança, a qual somente fala quando lhe é solicitado, não é indisciplinada e não falta às aulas, aprende a repetir o discurso escolar, demonstra compreender e exercer a função reguladora da linguagem obedecendo a ordens e a regras, não é lenta para escrever e comete poucos “erros”, traçando letras “bonitas”. Aquelas que fogem desse modelo são “suspeitas” de portarem alguns dos problemas descritos acima e, quando possível à escola, acabam sendo enviadas a clínicas<sup>22</sup>. Na clínica, a formulação dos diagnósticos é realizada em uma perspectiva que concebe o mesmo modelo de criança estabelecido pelos parâmetros escolares. Aquelas que fogem desse modelo devem ser tratadas para se enquadrar no padrão exigido. Nessa lógica, aquilo que é diferença acaba sendo visto como deficiência.

---

<sup>22</sup> Se não há projeto, os pais que têm condições levam essas crianças a consultórios de neuropediatras. Esses casos povoam consultórios.

Ao nos voltarmos para o estudo de alguns desses casos, apesar dessa observação, cumpre-nos ressaltar que não estamos levantando questionamentos sobre os conceitos das “deficiências” descritas pelos laudos clínicos nem sobre os métodos utilizados na elaboração de seus diagnósticos, pois esse não é o objetivo deste trabalho. O posto de observação que definimos é lingüístico e, conforme nossas premissas teóricas, mais do que olhar para um portador de “deficiências”, olhamos para as manifestações escritas de um sujeito que, em sua singularidade, constrói representações próprias dessa modalidade de linguagem como resultado de suas próprias interações histórico-sociais.

Dessa forma, não estamos negando a relevância dessa espécie de trabalho clínico em alguns casos, o que pretendemos, apenas, é contemplar as questões da aquisição da escrita por um outro viés, indo além de dicotomias que estabelecem fronteiras entre desenvolvimento normal e anormal, no sentido de perfeição e deficiência, como faz a clínica ou as perspectivas lingüístico-pedagógicas que tomam a linguagem numa dimensão mecanicista, como um código, fixo e acabado, a ser ensinado através de exercícios estéreis sem nenhuma relevância significativa para o aprendiz. Nessas perspectivas, a linguagem é vista, maniqueisticamente, a partir de um normativismo que estabelece parâmetros de certo e de errado, elegendo como certos alguns padrões textuais. Crianças que porventura venham a se manifestar através de modelos que não se alinham ao que estabelece o padrão, correm o risco de serem identificadas como portadoras de patologias e, conseqüentemente, colocadas à margem do processo escolar.

### 4.3 A ELEIÇÃO DE CASOS SINGULARES

Observando os casos atendidos pelo projeto DACA<sup>23</sup>, constatamos que a grande maioria deles, independentemente dos problemas e da intensidade desses problemas que apresentavam, no decorrer do acompanhamento, acabaram por se inserir em um padrão de desenvolvimento compatível com os anseios escolares, freqüentando turmas regulares com desempenho satisfatório. No entanto, alguns desses casos, embora tenham apresentado desenvolvimento em alguns aspectos no processo de alfabetização, acabaram destoando da maioria ao persistirem em formas peculiares de se relacionar com a escrita, incorrendo na formulação de operações lingüísticas similares às iniciais, ou seja, àquelas que motivaram as “suspeitas” de deficiências da escola e os conseqüentes envios para avaliação pelo projeto DACA. Esses são os casos que elegemos como singulares.

Considerando as duas questões apresentadas no início deste capítulo para o estabelecimento de critérios para a eleição de casos singulares (em que o caso que elegemos como singular se diferencia dos demais casos de aprendizes da escrita e o que o estudo desse caso pode revelar com relação ao processo mais amplo de aquisição da escrita), podemos afirmar, por um lado, que os casos eleitos são singulares na medida em que fazem parte de um grupo de alunos que são enviados pela escola para clínica com suspeita de serem portadores de deficiência e, além disso, mesmo após serem acompanhados individualmente, acabam não se inserindo em um padrão de desenvolvimento condizente com as expectativas escolares. Isso faz com que esses casos se diferenciem da totalidade de crianças que se adaptam inteiramente ao processo escolar de alfabetização. Por outro lado, no que diz

---

<sup>23</sup> Durante a realização da pesquisa, observamos as informações de todos os casos atendidos pelo projeto desde 1993, atendo-nos, especialmente, aos casos que foram acompanhados pelos bolsistas do departamento de Lingüística e que tiveram seus episódios e dados de escrita registrados.

respeito à compreensão do processo mais amplo de aquisição de escrita, podemos dizer que esses casos são singulares na medida em que o seu estudo torna mais salientes diferentes operações linguísticas desenvolvidas pelas crianças como estratégias de produção textual. Essas operações, ao persistirem ao longo do processo de alfabetização, tornam visíveis diferentes representações da escrita construídas pelas crianças. Essas representações, por sua vez, ao se oporem à concepção escolar de escrita, acabam gerando conflitos entre a rota de aprendizagem desenvolvida pela criança e as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, ritmos diferenciados de desenvolvimento. Em última instância, o estudo desses casos evidencia singularidades presentes na relação entre sujeito e escrita no processo de alfabetização.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA ANÁLISE DOS CASOS

Para o estudo que apresentamos, elegemos quatro casos como singulares, o que, com vistas à totalidade, foi precedido por uma observação atenta de todos os casos atendidos pelo projeto DACA. Procurando ser coerente com o posicionamento teórico-metodológico até aqui assumido, o estudo individual de cada caso seguiu o caminho<sup>24</sup> que a partir de agora passamos a descrever.

Iniciamos a análise do caso lendo todas as informações sobre ele arquivadas. Essas informações gerais nos sugeriram hipóteses intuitivas sobre possíveis relações que a criança vinha estabelecendo com a escrita em seu processo de alfabetização. A partir dessas informações, como subsídio, procuramos reconstituir a história familiar e escolar da criança,

---

<sup>24</sup> O processo de análise não foi tão linear como pode ser sugerido por essa descrição, pois, ao fazer uso de procedimentos abduativos, como já explicado no segundo capítulo, não desvinculamos a observação do dado do acionamento de uma regra teórica e nem vemos o dado isolado da totalidade em que ele se insere.

retirando delas o que nos pareceu mais relevante para caracterizar possíveis relações que a criança manteve com a escrita antes e depois de ingressar na escola, as quais ratificavam ou negavam as hipóteses iniciais. Nessa historicização, ganharam destaque o contexto familiar da criança, o nível sócio-cultural da família, o momento em que a criança entrou na escola, a natureza dos problemas detectados pela escola, os diagnósticos clínicos formulados e os respectivos procedimentos adotados, além das impressões gerais anotadas pelo bolsista de extensão durante sessões de acompanhamento.

Tecida a história da criança, de posse então de hipóteses reelaboradas, passamos a observar mais atentamente os dados e episódios de escrita de cada caso. Esses dados e episódios são oriundos de atividades desenvolvidas em ambiente escolar paralelo à sala de aula sob acompanhamento de bolsista do departamento de Linguística que propõe atividades significativas de uso da escrita e não procura controlar o trabalho da criança com e sobre a linguagem, caracterizando dados coletados de forma naturalística, conforme aponta ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON (1997, p. 16). Também contamos com dados coletados diretamente junto às crianças, quando, atuando como investigador, realizamos encontros individuais na escola com o fim de observá-las<sup>25</sup>. Esses dados também são resultados de trabalhos de escrita não controlados pelo pesquisador.

Como exposto anteriormente, definimos como objeto de análise o texto entendido como forma específica de manifestação da linguagem. Paralelamente a isso, adotamos como método privilegiado de investigação o procedimento abduutivo de raciocínio, desvinculando-nos de compromissos com modelos teóricos rígidos. Logo, o olhar que direcionamos ao texto não poderia ser um olhar que buscasse categorias textuais previamente definidas ou que procurasse evidenciar determinadas regras teóricas. Em razão disso, frente à amplitude

---

<sup>25</sup> Durante a realização desta pesquisa, mantive de dois a sete encontros com cada criança investigada.

de fatores textuais que poderiam gerar análises, conforme explicitado anteriormente, optamos por trabalhar com dados-achado, ou seja, não com dados que evidenciassem determinada regra teórica, mas sim com aqueles que a percepção intuitiva de investigador nos indicou como mais relevantes para a compreensão do caso. Dessa forma, a descrição exposta no primeiro capítulo sobre a forma como estamos entendendo o texto e as categorias que o definem enquanto tal apenas nos possibilitou um olhar genérico sobre a produção escrita da criança e, ao mesmo tempo, tornou mais consistentes alguns conceitos empregados nas análises realizadas. De forma alguma procuramos construir categorias nas quais os dados de escrita das crianças deveriam ser enquadrados.

Dessa forma, a partir da observação de todos os dados de escrita de cada criança e da seleção de dados-achado, passamos à análise desses dados. Seguindo o modelo de raciocínio de Sherlock Holmes conforme descrito no segundo capítulo, fomos relacionando os dados selecionados a outros dados da escrita da criança, o que, por sua vez, relacionamos às informações gerais sobre a história individual de aquisição da escrita da criança. À medida que fomos congregando dados e informações, também fomos formulando e reformulando hipóteses à procura de uma compreensão da singularidade da relação que a criança vinha estabelecendo com a linguagem escrita em seu processo de alfabetização, a qual apontava para diferentes representações da escrita e para ritmos diferenciados no desenvolvimento do processo de alfabetização.

Na análise que realizamos dos dados de escrita, foram considerados os contextos de interlocução, o papel desempenhado pelo interlocutor adulto e as propostas elaboradas pelo adulto que deram origem ao trabalho de escrita realizado pela criança. Simultaneamente às considerações desses fatores extratextuais, analisamos o produto do trabalho de escrita realizado pela criança, destacando as operações linguísticas formuladas por ela na tentativa

de produzir textos, nos atendo a diferentes níveis de análise, ou seja, ora a micro-estruturas, ora a estruturas textuais propriamente ditas e ora a dimensões discursivas do texto, dependendo da relevância de cada um desses fatores na compreensão do caso.

Após a análise individual de cada um dos quatro casos, procuramos estabelecer relações entre eles, sintetizando as características singulares de cada um, as quais nos apontam para algumas conclusões acerca do processo mais amplo de alfabetização.

No próximo capítulo, passamos a apresentar os casos estudados.

## 5 AS SINGULARES SINGULARIDADES DE CADA CASO

Neste capítulo, apresentaremos uma análise individual de cada um dos quatro casos eleitos como singulares, o que será seguido por uma tentativa de alinhar o que eles nos possibilitam compreender sobre o processo de alfabetização.

### 5.1 CASO R. G.

R.G. é um menino nascido em 12.12.89 que começou a ser acompanhado pelo projeto DACA em 30.04.97, aos sete anos e quatro meses de idade, quando cursava a 1ª série, por apresentar lentidão na aprendizagem. Desde a época em que passou a ser acompanhado até meados do ano de 1999, durante aproximadamente dois anos, ele não conseguiu aprender a estabelecer correspondências entre grafemas e fonemas, não dominando, portanto, a mecânica elementar da escrita.

Com relação ao contexto familiar, R.G. vive com os pais e um irmão mais velho que cursa um segundo grau técnico. Esse irmão apresenta excelente desempenho escolar, sendo considerado pela mãe a pessoa mais responsável da família. Em casa, R.G. apresenta comportamento dentro de parâmetros de normalidade, sendo que os únicos aspectos que despertaram a atenção da família foram a criação de fantasias frequentes, até algum tempo atrás, e queixas de dores intensas sem localização definida, regularmente antes do horário de aulas, desde que iniciou sua vida escolar.

R.G. iniciou atividades escolares no pré-escolar, aos seis anos de idade, em 1996, quando começou a demonstrar lentidão para o aprendizado. Foi conduzido para cursar a 1ª

série em 1997, demonstrando, também, a mesma lentidão, o que motivou a sua inclusão no projeto DACA.

Com relação ao comportamento geral na escola, segundo informações de um dos pedagogos, R.G. apresenta dores abdominais vagas no período de aulas, dificuldades de concentração e irritabilidade freqüente quando pressionado. Além disso, é impulsivo, não reconhece limites e nem segue ordens, criando freqüentes fantasias envolvendo professoras e colegas, porém sem conseqüências mais graves.

Como impressão diagnóstica inicial, a equipe clínica sugeriu “suspeitas de déficit cognitivo associado a déficit específico de aprendizagem relativo à falta de concentração”. Além disso, colocou como destaque o fato de R.G. queixar-se de dores freqüentes e de criar fantasias excessivas, questionando tratar-se de um meio para chamar a atenção para si, de imaturidade de desenvolvimento ou, ainda, de alteração de personalidade. Esses questionamentos, no entanto, permaneceram no âmbito da especulação, não levando a nenhuma conclusão posterior. Submetido à aplicação dos testes psicológicos, os resultados apontaram R.G. como portador de um quociente de inteligência total igual a 68 pontos, o que o caracteriza como deficiente mental leve.

No final da primeira série, em 12.11.97, foi concluído pela equipe clínica que R.G. necessitava de acompanhamento psicológico e pedagógico, devido ao rendimento muito abaixo do esperado. Nessa mesma época, em 03.12.97, também foi decidido que ele teria aulas particulares de reforço durante o período de férias e seria reavaliado no início do ano seguinte, para que então fossem verificadas as condições de desenvolvimento e tomadas decisões com relação a sua aprovação para segunda série ou a sua retenção na primeira. Na reavaliação que se efetivou, decidiu-se que R.G. deveria ser retido na primeira série, apesar das deliberações 028/88 e 033/93 do Conselho Estadual de Educação do Paraná e das

resoluções 744/88 e 615/98 da Secretaria de Estado da Educação do Paraná coibirem reprovações nas séries iniciais.

Em uma nova avaliação realizada pela equipe clínica no dia 19.08.98, seis meses depois, foi constatado, mais uma vez, que R.G. se desenvolvia muito lentamente. Dez meses após essa avaliação, em junho de 1999, embora ele estivesse regularmente matriculado na 3ª série pelas razões burocráticas descritas no parágrafo anterior, continuava a freqüentar aulas na turma de primeira série, apresentando dificuldades com relação à escrita similares àquelas apontadas no início do acompanhamento.

Durante alguns encontros individuais realizados com R.G., na escola, durante os meses de maio e junho de 1999, anotamos alguns dados, oriundos de observações e de impressões gerais, que nos parecem relevantes para compreensão do caso.

De acordo com essas impressões, trata-se de uma criança desconfiada e cuidadosa, que sonda com meticulosidade o interlocutor antes de falar qualquer coisa. Bastante comunicativo, R.G. desenvolve discursos orais, à primeira vista, com muita propriedade, adequando seus enunciados perfeitamente à instância interativa.

Com relação à oralidade, há que se ressaltar que R.G. apresenta excelente capacidade narrativa, construindo textos fluentes, com aparente coerência e riqueza de informações. Ele entusiasma-se ao contar suas histórias, enfatizando detalhes e procurando convencer o interlocutor da veracidade do fato narrado. Em suas narrativas, ele causa a nítida impressão de separar fatos realmente ocorridos de fatos oriundos de suas invenções. Em um dos encontros, quando contava a estória de um disco-voador que, conforme seu relato, ele e sua família tinham visto pousando na casa de uma tia em uma cidadezinha do interior, ao sentir-se pressionado por perguntas que o levariam fatalmente a incorrer em contradições capazes de desacreditarem sua estória, balançando a cabeça em gesto de negação,

afirmou: “Você sabe por que eu estou contando essa estória, você sabe... é estória”. Nesse caso, ele procura recuperar a verossimilhança de sua narrativa inserindo-a em um contexto ficcional, ou seja, se é ficção, então não há necessidade de corresponder a fatos reais. Contudo, sempre que lhe é possível, ele procura sustentar a narrativa que inventa como fato verídico, sendo capaz de recuperar coerentemente os fios de uma estória interrompida em encontros anteriores, ratificando fatos claramente inventados. GREGOLIN-GUINDASTE (1997, p. 117), ao apresentar casos singulares e também se referir ao caso R.G., conta que em suas invenções exageradamente fantasiosas, R.G. *cria um mundo que tem feito parte de seus relatos em pelo menos três encontros consecutivos. Inventou um episódio de acidente com o namorado de uma irmã inexistente, pois sua história familiar era previamente conhecida pelo investigador. Num outro encontro o investigador perguntou-lhe se a irmã estava em casa e R. respondeu: “Ela não voltou da viagem” o que demonstra a sua capacidade de manter coerência no discurso não pautado na realidade.*

Essas freqüentes invenções de estórias são intensificadas quando são propostas a R.G. atividades de leitura e de escrita. Embora ele aceite a tarefa com aparente passividade, após poucos segundos de tê-la iniciado, passa a procurar espaços interlocutivos para iniciar a narrativa oral de uma estória, desviando a atenção do observador das atividades propostas para outros acontecimentos que vai enredando. Quando o observador insiste na realização da tarefa e não abre espaços para suas estórias, ele começa a bocejar, dizendo que está com sono e com dor-de-cabeça, não desejando mais escrever.

O propósito de R.G., através das estórias que conta, parece ser o de se eximir da tarefa de ler e de escrever, demonstrando eficácia no uso da linguagem para atingir esse fim. Ao reconhecer no seu interlocutor alguém que deseja ouvi-lo falando, ele usa esse

expediente para preencher o tempo destinado à atividade e não precisar realizar uma tarefa que lhe é desagradável, a leitura e a escrita.

PERRONI (1991), abordando o tema sobre o desenvolvimento da habilidade de contar mentiras, aponta para o fato de que, em idade muito precoce, a criança começa a inventar acontecimentos com o fim de agir sobre o interlocutor, procurando manipular suas ações conforme seus interesses. Nesse sentido, podemos dizer que R.G., ao inventar suas histórias fantasiosas, mais do que não conseguir separar realidade de fantasias, tenta agir sobre o seu interlocutor através das histórias que inventa, demonstrando bastante perspicácia nessa ação.

Simular, inventar histórias, mentir, enfim, procurar enredar o interlocutor em situações em que prevalecem o engodo e o simulacro são ações marcantes de R.G. na prática discursiva oral, característica que direciona o nosso olhar sobre os dados de suas tentativas de escrita, os quais passamos agora a analisar.

Encontramos registrados no arquivo de dados do projeto DACA dezenove momentos em que R.G. tentou desenvolver atividades de escrita, ocorridos entre o período de 07.10.97 a 16.06.99, sob acompanhamento de bolsista de extensão ou em encontros individuais que realizei com ele na escola.

Ao ser enviado para o projeto, em 30.04.97, quando contava com 7a4m de idade e cursava a 1ª série, conforme consta nos relatórios clínicos, R.G. reconhecia as letras do alfabeto e escrevia algumas palavras memorizadas em blocos indivisíveis<sup>26</sup>. No entanto, ele não era capaz de estabelecer relações significativas entre grafemas e fonemas para representar a fala através da escrita. Se adotarmos como critério para se considerar um

---

<sup>26</sup> Isso consta nos relatórios arquivados. Segundo informações orais da bolsista que primeiro acompanhou R.G., ao lhe ser oferecido o alfabeto-móvel para formação de palavras, ele amontoava as letras umas sobre as outras, construindo pirâmides com elas.

indivíduo alfabetizado a capacidade de estabelecer relações produtivas entre fonemas e grafemas e não apenas a memorização de algumas palavras em blocos inteiros (LEMLE, 1995, p. 43)<sup>27</sup>, podemos afirmar que R.G. não estava alfabetizado.

Na primeira atividade de escrita que temos registrada, ocorrida no dia 07.10.97, foi solicitado a R.G. para escrever sobre uma compra que havia feito com o pai em um supermercado no dia anterior, o resultado foi a seguinte produção<sup>28</sup>:

07.10.97 - 7a9m

**aferat Muitoalerto**

**meraao Banhaero**

**Rodolfo,**

Segundo anotações do observador, a criança pretendia escrever o seguinte texto, o qual foi exposto oralmente por ela:

“Um dia Rodolfo foi ao mercado com seu pai, foram fazer compras. Fomos comprar bolacha, eu fui comprar um refrigerante e fomos comprar Todinho, fomos comprar sabonete, fomos comprar papel higiênico, fomos comprar leite. Queria ir no banheiro:

- Pai, vai rápido pra casa, pra eu ir no banheiro. E o pai foi.”

Nessa manifestação de escrita, a criança desenha letras com perfeição, demonstrando conhecer o seu traçado e também ter coordenação motora. Além disso, ela organiza

<sup>27</sup> CAGLIARI (1996, p. 83) cita a “leitura incidental”, ou seja, a leitura que a pessoa faz de algo escrito com letras como se fosse um ideograma, como a marca de um produto, sem conhecer relações entre letras e sons. Segundo ele, esse tipo de leitura é bom ponto de partida, sendo que muitas crianças alfabetizadas através de cartilhas começam a escrever dessa forma, entretanto, quando elas se deparam com palavras que nunca viram antes, descobrem que de fato não sabem ler como deveriam. Corroborando o ponto de vista desse autor, LEMLE (1995, p. 43) afirma *que esse tipo de aprendizagem não caracteriza um verdadeiro saber, pois não é aplicável a casos novos nunca vistos antes. Quem de fato aprendeu a ler e a escrever é capaz de ler coisas que nunca leu e de escrever coisas que nunca escreveu. É desse tipo de saber racional, ilimitadamente criativo, que estamos falando.* A criança que estamos analisando não detém o conhecimento preconizado por esses autores, o que seria o entendimento consciente da escrita.

<sup>28</sup> Os originais dos dados de escrita aqui transcritos encontram-se arquivados no CENEP (ver nota 21).

quatro seqüências de letras (aferat, Muitoalerto, merao, Banhaero) em duas linhas, dando a impressão de estar construindo palavras constituidoras de um texto. Entretanto, não podemos afirmar que essa escrita constitua um texto, pois não apresenta pistas suficientes para que um leitor construa um sentido condizente com o querer dizer do autor, ou seja, trata-se de um aglomerado aleatório de elementos de escrita que não constitui um todo significativo. A palavra “Rodolfo”, no final do texto, bem como as seqüências “Muitoalerto” e “Banhaero”, são seqüências de palavras memorizadas em blocos ou copiadas pela criança, como veremos no decorrer dessa análise. A impressão que temos a partir da observação desse dado é que a criança está tentando imitar a escrita, fingindo saber escrever. Outros aspectos de sua escrita, tais como o uso da vírgula após a palavra “Rodolfo” e o uso de letras maiúsculas em “Muitoalerto” e em “Banhaero”, reafirmam essa impressão. No texto abaixo, encontramos características semelhantes a essas:

02.11.97 - 7a10m

**o dia da ueça**

**earh ochH! Dealcá de,**

Essa escrita de R.G. teve origem em uma solicitação do observador para que ele escrevesse como havia sido o dia da mudança de sua família, evento que ocorrera naquela semana e se constituía em foco de seu interesse. A exemplo do que afirmamos com relação ao texto anterior, não podemos aceitar essa junção aleatória de letras como sendo um texto, pois ela não apresenta pistas suficientes para que o leitor possa construir sentidos. No entanto, podemos notar que a forma como R.G. manipula elementos da escrita continua sendo a mesma. Ele constrói uma organização de segmentos de letras similar a palavras,

numa tentativa clara de desenhar (imitar) a escrita: a segunda linha é composta por quatro seqüências de letras, com espaços regulares entre eles, dando a impressão de se tratar de quatro palavras formadoras de uma sentença, além disso, a presença de uma letra maiúscula, de um ponto de exclamação e de uma vírgula são outros aspectos que confirmam o fato de R.G. estar tentando desenhar a escrita.

As palavras que poderiam ser consideradas como construídas a partir da relação entre grafemas e fonemas são “o”, “dia”, “ueça”, “da” e “de”. No entanto, podemos perceber nelas a realização de palavras decoradas em bloco, como afirmamos acima, ou terem sido copiadas ou escritas com o auxílio do observador, pois não encontramos elaborações semelhantes a essas no restante dos dados de que dispomos. Copiar palavras ou segmentos de palavras, R.G. copia, mas isso não garante que ele estabeleça relações significativas entre letras e sons da fala.

Em uma outra atividade, desenvolvida em 05.05.98, foi solicitado a R.G. para que escolhesse aleatoriamente três gravuras de um montante colocado a sua disposição. Em seguida, foi solicitado para que ele as desenhasse e as identificasse, escrevendo o nome de cada uma delas ao lado do desenho. O resultado foi:

05.05.98 - 8a4m

| Gravura desenhada | Grafia       |
|-------------------|--------------|
| <b>CARRO</b>      | <b>CAECA</b> |
| <b>BEBÊ</b>       | <b>BAEDE</b> |
| <b>BOLO</b>       | <b>BEDCA</b> |

Podemos notar que R.G. acerta a primeira letra de cada palavra, o que acontece também em outras atividades realizadas similares a essa. Acertar as iniciais pode apontar

para uma tentativa de memorizar a escrita de certas palavras, principalmente as mais presentes no cotidiano escolar, como as apresentadas acima. Após visualizar essas palavras escritas em algum lugar, no momento em que deve escrevê-las, lembra de parte delas, nesse caso das letras iniciais. Essa tentativa de memorização de palavras em blocos talvez possa ser responsável pela observação da escola de que a criança esquece rapidamente a grafia de algumas palavras que lhe são ensinadas, pois a preocupação maior de R.G. é decorar toda a forma da palavra mesmo sem compreender o mecanismo básico da escrita, e, caso falhe a memória, falha toda a escrita.

Outros dois aspectos interessantes da tentativa de escrita acima é a formação das três palavras dissílabas com um mesmo número de letras, cinco cada uma, e a constituição de cada sílaba ser correspondente aos padrões silábicos do português: CVV+CV (CAECA), CVV+CV (BAEDE), CVC+CV (BEDCA)<sup>29</sup>. Ambos os aspectos parecem indicar uma certa percepção da criança sobre a estrutura da escrita.

Ainda no desenvolvimento dessa mesma atividade, foi solicitado a R.G. para que ele escrevesse o nome dele e reescrevesse o nome das gravuras desenhadas, dessa vez com o auxílio do alfabeto móvel. O resultado foi:

05.05.98 - 8a4m

| Gravura        | Grafia com o alfabeto móvel |
|----------------|-----------------------------|
| <b>RODOLFO</b> | <b>RODOLFO</b>              |
| <b>CARRO</b>   | <b>CAELOB</b>               |
| <b>BEBÊ</b>    | <b>BAEDE</b>                |
| <b>BOLO</b>    | <b>BACAEDE</b>              |

<sup>29</sup> “C” equivale a consoante, enquanto “V” equivale a vogal.

A única palavra que R.G. conseguiu escrever sem maiores problemas foi o nome, cuja forma foi cristalizada. Na escrita da palavra “BEBÊ”, ele repetiu a mesma grafia. As duas outras, “CARRO” e “BOLO”, que anteriormente haviam sido grafadas regularmente com cinco letras cada uma, agora receberam o acréscimo de mais letras, “CAELOB” e “BACAED”. Esse acréscimo de letras provavelmente esteja relacionado ao fato de R.G. se ver obrigado a corrigir a escrita “errada” anterior, entrando em jogo o fato dele perceber um maior número de letras na palavra “RODOLFO”, escrita corretamente, a qual passou a servir como modelo para as outras que deveriam ser corrigidas. O processo de simulação de escrita persistiu.

Após a escrita das palavras acima, o observador explicou a R.G. que a partir do nome “RODOLFO” poderiam ser formadas as palavras “RODO” e “RODA”, bastando para isso substituir a última vogal da seqüência de letras<sup>30</sup>. Sendo solicitado para ele escrever “rodo” e “roda”, ele o fez com precisão, entretanto, na hora de ler o que havia escrito, inverteu as formas, lendo “rodo” como “roda” e “roda” como “rodo”, demonstrando mais uma vez não compreender a representação da escrita.

Em uma atividade desenvolvida um dia depois da anterior, em 06.05.98, constatamos a mesma ordem de problemas em sua escrita. Sendo solicitado para que escrevesse o nome de figuras selecionadas aleatoriamente, R.G. escreveu:

ano.

---

<sup>30</sup> Tirar a palavra “Rodo” de “Rodolfo” foi uma tentativa desenvolvida por um bolsista, insistentemente, por um ano.

06.05.98 - 8a4m

Figuras                      escrita da criança

**Blusa**                      **blednc**

**sol**                              **sigxa**

**ônibus**                      **ondlf**

**queijo**                      **queijo**

A palavra queijo foi copiada por R.G., pois estava escrita ao lado da figura. Nessa mesma atividade, sendo-lhe solicitado para ler palavras justapostas a desenhos, observou-se sua dificuldade e sua tentativa de adivinhar o que estava escrito. A palavra “rosa”, escrita ao lado do desenho de uma rosa, foi lida como “flor”. Ainda nessa atividade, embora tenha demonstrado conhecer letras, ao dizer que uma figura era lápis, afirmou que ela deveria ser escrita com a inicial “b”.

A partir das informações até o momento arroladas, podemos sintetizar as seguintes características sobre a forma como R.G. se relaciona com a escrita: conhece as letras do alfabeto, causa uma certa impressão de saber as letras iniciais das palavras, percebe alguns aspectos da escrita, tais como formas e segmentações de palavras, o uso de sinais de pontuação e de letras maiúsculas, sabe que a escrita tem uma função representativa (relaciona a palavra escrita a certas figuras), tenta imitar a escrita, fazendo junções aleatórias de letras, e memoriza palavras em blocos. O que ele não compreende é a representação fônica da escrita, ou seja, ele não sabe que pode desenhar a fala através da escrita. Essas características constatamos pela observação de dados arquivados e, posteriormente, ao entrar em contato direto com a criança, tivemos as hipóteses sobre sua escrita confirmadas. Vejamos.

Em meados do ano de 1999, aproximadamente dois anos após ter sido iniciado o acompanhamento de R.G., quando realizamos o primeiro encontro individual, ele demonstrou ser uma criança bastante observadora, atenta a todos os gestos de seu interlocutor. À medida que foi se familiarizando com o investigador, começou a falar, aparentemente com muita propriedade, lembrando encontros que ele havia realizado com outras pessoas do projeto. Sem que lhe fosse perguntado, disse que era bom aluno e sabia ler e escrever muito bem. Para tentar provar o que dizia, escreveu o nome dele e a palavra “rodo”, a qual, segundo ele, havia sido ensinada por um “carinha” que ia na escola conversar com ele, fazendo clara referência a um dos bolsistas que o acompanhou. Quando foi solicitado o desenvolvimento de atividades de leitura e de escrita, ele demonstrou sentir muita vergonha em não conseguir realizar a tarefa proposta. Como alibi para seu fracasso, disse que estava cansado, com sono e com muita dor-de-cabeça.

No encontro seguinte, realizado quinze dias depois, em uma conversa sobre leitura e escrita, R.G. afirmou que não gostava de ler e de escrever porque não sabia, então ficava muito difícil e ele preferia fazer outras coisas. Neste mesmo encontro, ele também afirmou que gostaria de aprender a ler e a escrever para “saber das coisas do mundo e da vida”. Parece óbvio que essa afirmação é uma colagem de um discurso adulto, entretanto ela demonstra um reconhecimento do interlocutor e uma tentativa de adequar o discurso ao contexto escolar de interlocução. R.G. reconheceu no adulto investigador alguém que esperava essa resposta dele naquele contexto. Esse fato corrobora o que estamos afirmando sobre a competência oral da criança e suas tentativas de agir sobre o interlocutor, manipulando-o.

Durante as atividades de escrita que realizamos, R.G. demonstrou as mesmas dificuldades apontadas no início do acompanhamento. Embora reconhecesse letras, ele não

conseguia engendr -las para formar unidades maiores significativas, apenas juntando letras aleatoriamente e escrevendo palavras memorizadas em blocos ou copiadas de contextos ao alcance de sua visão, fato que ele procurava esconder do observador, em uma evidente tentativa de provar que sabia escrever. Isso demonstra que R.G. não obteve êxitos no desenvolvimento do processo de alfabetiza o durante esses aproximados dois anos de acompanhamento individualizado e de frequência às aulas.

Como foi afirmado acima sobre sua tentativa de adivinhar o que estava escrito ao ler a palavra “rosa” como “flor”, constatamos que R.G. ainda simulava leitura, associando a forma impressa a um objeto ou desenho que estivessem próximos, ou então, relacionando-a a algo presente no universo referencial do diálogo que estava sendo desenvolvido. De uma forma ou de outra, ele tentava adivinhar o significado do que estava escrito, procurando demonstrar ao interlocutor que sabia ler. Simulava ler da mesma forma que simulava escrever.

Em um encontro realizado no dia 16.04.99, após R.G. ter contado uma história sobre discos voadores, sugeri que escrev ssemos a estória contada. Após muita resistência e tentativas de abandonar a tarefa proposta contando outras estórias, ele iniciou pelo título, escrevendo:

16.04.99 - 9a4m

**doata A acla**

Disse que havia escrito “disco voador”.

No dia 06.05.99, vinte dias depois, após conversamos sobre suas brincadeiras e relacionamentos com colegas, R.G. disse que queria escrever uma coisa para provocar um de seus amigos. Ele escreveu:

06.05.99 - 9a4m

**taxi roxada**

Disse que queria escrever “coxa da bunda roxa”. Embora a palavra “taxi” não apresente nenhuma relação com o que a criança gostaria de escrever, poderíamos dizer que a palavra “roxa” ela escreve na construção “roxada”. No entanto, devemos observar que foi apresentada uma lista de palavras escritas com a letra “x”, entre elas “taxi” e “roxa”, momentos antes da criança escrever as palavras acima. R.G. selecionou aleatoriamente algumas dessas palavras para escrever o que pretendia, reproduzindo de memória a forma “roxa”.

Essas duas últimas manifestações de escrita demonstram que R.G. não havia compreendido a mecânica da escrita, embora continuasse simulando saber ler e escrever. Dessa forma, mesmo sendo acompanhada individualmente por uma equipe multidisciplinar de profissionais ligadas ao projeto durante mais de dois anos, a criança não obteve maiores êxitos no aprendizado da linguagem escrita. Esse fato singulariza esse caso no rol dos casos acompanhados pelo projeto. Muitas crianças apresentam problemas parecidos com o de R.G., ou seja, não compreendem a mecânica da escrita no tempo previsto pela escola. No entanto, a grande maioria delas, através de acompanhamento individualizado, acaba atingindo o mesmo nível das demais crianças e se insere normalmente em turmas regulares.

R.G., ao contrário, não demonstra desenvolvimento aparente, a não ser uma progressiva sofisticação em suas tentativas de simular a escrita.

As perguntas instigantes sugeridas pela observação desse caso são: qual é a explicação para que uma criança que usa a linguagem oral com certa propriedade e que também percebe determinados aspectos gerais da escrita não aprenda o seu mecanismo básico em quase quatro anos de escola e em mais de dois anos de acompanhamento individualizado por profissionais especializados? Qual é a representação de escrita que essa criança vem construindo ao longo de sua relação com essa modalidade de linguagem que inibe o desenvolvimento em seu processo de aquisição? Qual é a interferência da escola nesse processo? Em suma, quais as peculiaridades das relações que esse sujeito vem estabelecendo com a linguagem escrita que o impedem de compreender o princípio básico da escrita?

Para construir respostas para essas questões, podemos considerar como pertinentes as excessivas fantasias criadas na oralidade, pois elas podem ser relevantes como pista indicativa de problemas enfrentados pela criança na aquisição da escrita, conforme hipótese de GREGOLIN-GUINDASTE (1997), em razão desse caso ser similar a outros já encontrados, especialmente o caso estudado por PAN (1995)<sup>31</sup>. Podemos, também, construir algumas hipóteses explicativas a partir dos pressupostos vygotskianos sobre a aquisição da escrita.

---

<sup>31</sup> Nesse estudo, Pan analisa o caso de uma menina que após um ano de escolaridade em turma regular permanecia sem conseguir escrever nem ao menos uma letra, embora passasse ao investigador a imagem de que não tinha problemas na oralidade. A exemplo de R.G., essa criança fantasiava excessivamente, o que acabou sendo caracterizado como forma de fuga de suas dificuldades no uso da linguagem, as quais consistiam da falta de recursos expressivos para recontar eventos do passado real. Através da análise da oralidade, ficou constatado que a criança interrompia o discurso do investigador, criando fantasias, quando ele instigava a exibição de suas dificuldades lingüísticas.

De acordo com VYGOTSKY (1991), a criança percorre uma trajetória de desenvolvimento no processo de aquisição da linguagem escrita, passando pelo gesto, pelo brincar e pelo desenho. Dessa forma, segundo esse autor,

*O segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural. Uma vez que ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita, e resta, então, simplesmente, aperfeiçoar esse método.* (VYGOTSKY, 1991, p. 131).

O princípio básico da aquisição da linguagem escrita, como já apontamos, é o estabelecimento de relações entre grafemas e fonemas, ou seja, saber que além de outras coisas, também é possível desenhar a fala, através de engendramentos de grafemas, em sistemas gráficos de base alfabética. Ao representar a fala, a escrita passa a configurar uma simbologia de segunda ordem, tendo como base de sustentação a própria linguagem oral. No entanto, com o decorrer do tempo, a escrita adquire autonomia e torna-se um sistema simbólico independente.

Para que a escrita possa ser compreendida como sistema simbólico pela criança, é necessária a organização de um contexto em que ela seja significativa, ou melhor, constitua de fato um sistema simbólico e, enquanto tal, torne-se necessária à criança na trajetória de desenvolvimento de sua consciência. Isso implica que *o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita das letras* (Ibid., p. 134).

Pela descrição do caso que fizemos acima, podemos supor que R.G., ao ingressar na escola e iniciar-se no processo de alfabetização, ainda não dominava o princípio básico da linguagem escrita, não compreendendo que poderia desenhar, além de outras coisas, também a fala. A escola, esperando que todas as crianças indistintamente estejam prontas para serem iniciadas em práticas similares de alfabetização, não singulariza R.G. e procura lhe ensinar meramente a escrita das letras, o que é uma prática que carece de significação.

Dessa forma, ao sentir-se obrigado a aprender a escrita das letras como algo que esperam que ele aprenda, mas não compreendendo a escrita enquanto linguagem cujo princípio básico é representar a fala, R.G. passa a desenvolver mecanismos cada vez mais sofisticados de simulação de escrita, procurando cumprir, com isso, as exigências escolares, mas não conseguindo estabelecer relações significativas entre grafemas e fonemas.

Em defesa dessa suposição, podemos selecionar alguns dos dados já apresentados, tais como ter um comportamento dentro de parâmetros de normalidade em casa, ter excelente fluência oral, apresentar lentidão na aprendizagem escolar, sentir dores generalizadas sem localização definida ao ingressar na escola, sentir vergonha por não saber ler e escrever, tentar provar que sabe ler e escrever, memorizar as palavras em blocos, copiar palavras, reconhecer as letras do alfabeto, desenhar a escrita, ter um irmão considerado ótimo aluno pela família e, finalmente, não se desenvolver em dois anos de acompanhamento individualizado.

Ter um comportamento normal em casa e ter excelente fluência oral contrapostos à lentidão na aprendizagem escolar e às dores generalizadas sem localização definida ao entrar na escola são aspectos que indicam uma certa dificuldade da criança em adaptar-se aos padrões escolares. Por um lado apontam uma criança sem maiores problemas, por outro apontam para problemas especificamente de ordem escolar, ou seja, R.G. é considerado lento por não corresponder às expectativas idealizadas e padronizadas de desenvolvimento da escola. Nesse mesmo sentido, conforme apontam pediatras ligados ao projeto, podemos considerar as dores como resultado de tensões e de somatizações, causadas pela aversão a atividades escolares.

A essa inadaptação da criança à escola, podemos aliar aspectos do contexto familiar que talvez tenham influenciado na forma da criança perceber a escrita e seu aprendizado.

Mais especificamente o sucesso escolar do irmão, o que pode ter gerado nos pais a expectativa de que R.G. tivesse que apresentar desenvolvimento similar, impondo-lhe a necessidade de aprender a escrever no mesmo tempo e com a mesma destreza do irmão. Ao tentar corresponder às expectativas da família, sentindo-se obrigado a aprender a escrever, sem ainda ter compreendido a escrita enquanto sistema simbólico de segunda ordem, R.G. passa a memorizar palavras em blocos, procura imitar a escrita, tenta copiar palavras que estejam ao seu alcance e simula leituras com base em adivinhações. Ao entrar na escola, vendo-se obrigado a aprender apenas a escrita das letras, aliado a seu objetivo prévio de provar que sabe escrever, o drama tem continuidade.

As suposições acima podem parecer de um caráter muito simplista, e com certeza há muito mais mistérios povoando a cabeça de R.G. na sua forma de compreender a escrita. No entanto, apenas a descrição desse caso, em razão da singularidade que apresenta, parece ser relevante para nosso objetivo maior de tentar compreender relações de singularidades entre sujeito e escrita no processo de alfabetização. Trata-se de um caso singular de lentidão cuja complexidade certamente exige reflexões interdisciplinares mais apuradas, caso o desejo seja evitar explicações fáceis como as de limitação cognitiva sugeridas pela escola e ratificadas pelos diagnósticos clínicos. Na avaliação lingüística, R.G. domina a oralidade apresentando desvio caracterizado pelo excesso de fantasia, fato ainda a ser estudado e teorizado. Quanto à escrita, R.G. ainda não pode ser considerado alfabetizado, persistindo em processos precursores de representação da escrita. A escrita para essa criança parece se constituir, predominantemente, em apenas algo que ela deve provar que aprendeu, não atingindo uma dimensão discursiva de linguagem.

## 5.2 CASO C.B.

C.B. é uma menina nascida em 28.10.88, incluída no projeto em 21.05.97, quando contava com 8a7m de idade e cursava a 2ª série. O que motivou seu encaminhamento foi “lentidão na aprendizagem” e “dificuldades na escrita”.

Em meados de 1999, com aproximadamente onze anos de idade, encontramos C.B. cursando a 3ª série. Embora demonstrasse saber escrever, como já o demonstrava quando começou a ser acompanhada, ela continuava mantendo um estilo muito próprio de organização textual, incompatível com modelos escolares. Essa peculiaridade nos levou a elegê-la como um caso singular.

Os pais de C.B. possuem cursos superiores. A mãe é orientadora educacional e o pai é farmacêutico. De acordo com informações deles anotadas nos relatórios médicos, a criança apresenta comportamento normal em casa, sendo apenas “um pouco agressiva” e “com baixo limiar de irritabilidade”, mas sem maiores dificuldades de relacionamentos. Consta ainda como observação que o pai é refratário ao acompanhamento clínico da criança para distúrbio de aprendizagem, embora seja muito atencioso com ela e a acompanhe no desenvolvimento das tarefas escolares.

A história escolar de C.B. começa a ser contada aos quatro anos de idade, quando iniciou atividades em uma renomada escola particular de Curitiba, apresentando, já nesse início, de acordo com diagnóstico dessa escola, “lentidão no aprendizado da escrita”. É importante ressaltar esse ponto, pois parece que o problema vivido por C.B. teve início justamente nesse diagnóstico precoce e errôneo elaborado por essa escola, muito antes da criança ser incluída no projeto DACA.

De acordo com VYGOTSKY (1991), crianças nessa idade (quatro anos) podem ter capacidade para ler e escrever e até é desejável que entrem para a escola com esse fim, no entanto *o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças* (Ibid., p. 133) e não atividades puramente mecânicas, o que pode entediá-las, pois, se assim o for, *suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão* (Ibid., p. 133). De acordo com esse pressuposto, Vygotsky aponta para a necessidade da escrita ser *ensinada naturalmente*, sendo o melhor método *aquele em que as crianças não aprendam a ler e a escrever mas, sim, descubram essas habilidades durante as situações de brinquedo* (Ibid., p. 134).

Ora, no afã de se colocar como instituição de ponta e demonstrar resultados visíveis e mensuráveis ao senso-comum, que privilegia o domínio aparente de formas escritas, a escola centralizou suas ações de ensino em práticas tradicionais, procurando ensinar a escrever a partir de exercícios mecânicos. Conseqüentemente, a avaliação do desempenho da criança pautou-se na mensuração de sua habilidade na execução desses exercícios, sem serem consideradas possíveis formas particulares dela se relacionar com a escrita nos momentos iniciais da alfabetização. Ao não ser considerada individualmente, seu ritmo de desenvolvimento foi comparado a um modelo escolar idealizado, acarretando uma avaliação precipitada e estigmatizadora, a qual, talvez, possa ter dado início a alguns dos problemas escolares de escrita vividos pela criança, em razão de imagens que começaram a ser formadas e da história de interações que daí começaram a se construir. Afinal, como essa criança passou a ser vista pela escola e pela família? Se passou a ser vista como problemática, qual a qualidade das interações que lhe foram possíveis? Como procuraram lhe ensinar a escrita? Quais imagens ela construiu da escola? E da escrita? No decorrer dessa análise, retornaremos a essas questões.

No ano seguinte, aos cinco anos de idade, C.B. foi transferida para outra escola particular, obtendo bom rendimento, conforme resenhas clínicas. Ora, esse fato corrobora o equívoco do diagnóstico da escola onde ela iniciou o processo da alfabetização, ou seja, quem via problemas na criança era a escola em razão de sua forma de conceber a linguagem escrita e o seu ensino. Como a criança não se enquadrou no modelo desejado, rapidamente foi rotulada como problemática, no entanto, em outra escola, onde as ações pedagógicas tinham outra dimensão, mais preocupadas com o brincar e com o desenvolvimento de atividades significativas, não foram detectados problemas de aprendizagem.

Em 1996, devido a problemas financeiros da família, C.B. foi matriculada para cursar a 1ª série em escola pública, onde se encontra até hoje. Já no início das atividades nessa escola, foram detectados problemas de aprendizagem relativos à “dificuldade de concentração em matemática e em atividades de escrita”.

Apenas no início do ano seguinte, 1997, é que C.B. foi encaminhada ao projeto DACA. Nesse momento, foram apontados como maiores problemas de sua escrita “a troca freqüente de letras”, “dificuldades no conteúdo de escrita”, “falta de domínio de formas textuais, como parágrafos e sinais de pontuação” e “pouco volume de escrita”.

Com relação ao comportamento geral de C.B., a escola a apontou como muito dependente, agindo como criança de menor idade e apresentando muitas dificuldades de concentração. Quando sob pressão, ansiosa ou inserida em turmas com número maior de alunos, o seu rendimento, segundo pedagogos da escola, piorava consideravelmente.

Outra característica apontada com bastante ênfase pela escola foi o fato de C.B. criar fantasias com freqüência. Corroborando esse apontamento da escola, uma avaliação realizada pelo psicólogo em 01.10.97 também apontou para o fato da criança “utilizar fantasias com freqüência e demonstrar imaturidade”. Como afirmamos na análise do caso

anterior, fantasias excessivas podem ser pista indicativa de algum problema. No entanto, em momento nenhum os relatórios especificaram quais eram essas fantasias e em que situações elas ocorriam e, no contato direto que mantivemos com a criança, elas não foram percebidas.

Submetida à avaliação clínica, a primeira impressão diagnóstica formulada caracterizou C.B. como sendo portadora de “déficit de atenção e de hiperatividade, com indícios importantes de limitações cognitivas”, as quais repercutiriam tanto no desenvolvimento de “raciocínios matemáticos” quanto na “expressão lingüística”. Submetida à aplicação dos testes psicológicos, C.B. foi caracterizada como portadora de quociente de inteligência limítrofe, o que ratificou a impressão diagnóstica inicial relativa a limitações cognitivas.

Após o diagnóstico, a equipe clínica concluiu que a criança necessitava de intervenção escolar. Em razão disso, teve início acompanhamento psicológico e foi prescrito pelo médico neurologista o uso do medicamento “Ritalina”, como controlador da hiperatividade. Paralelamente ao tratamento clínico, a criança passou a ser acompanhada por bolsista do departamento de Lingüística. Foi sugerido, ainda, pelo médico, o encaminhamento de C.B. para escola especial, caso o desempenho escolar não apresentasse melhores resultados, o que, como já afirmamos, é antagônico ao posicionamento da Lingüística.

Consta nos arquivos, a título de observação, que a criança abandonou o acompanhamento com o psicólogo da equipe do projeto DACA e continuou tratamento com outro serviço de psicologia. Possivelmente esse fato esteja relacionado à refração do pai ao acompanhamento clínico para distúrbio de aprendizagem escolar.

Após essa descrição genérica do caso, passamos a partir de agora a observar a produção escrita da criança em busca de pistas que talvez sejam reveladoras da forma como

C.B., em seu processo de alfabetização, vem elaborando representações da linguagem escrita. Para tanto, de toda a produção arquivada, selecionamos os momentos de tentativas de escrita que nos parecem mais relevantes no sentido de evidenciar operações lingüísticas que nos permitem compreender o caso.

O primeiro texto que selecionamos foi escrito em 20.12.97, sete meses após ter sido iniciado o acompanhamento. Ele resultou de uma atividade de escrita proposta a partir da leitura da narrativa ficcional “Pelota Bolota”<sup>32</sup>, de Santuza A .P. Coelho. Nessa atividade, o bolsista leu a estória para a criança e, em seguida, pediu para que ela a recontasse através de um texto escrito. O resultado obtido foi o seguinte:

20.12.97 - 9a1m - 2ª série

**Parta bolota**

**Era uma vez uma parta era tão bolota que não quer beber água**

**A, A, A, re, re, re, ru, ru, ru. Parta não registiu a parta.**

**Liq, Ioq, Ieq.**

**Eu não quero ber a água gelada e nem quente você quer e magresse eu quero em tam pare de comer sim liq.**

**Eu quero saber quanto que eu vou para 2000,00 eu pago um centavo e trinta reais em casa para você. Ela não por comer sorvete e nem sanduíche nem macaram e**

---

<sup>32</sup> Nesta nota, apresentamos na íntegra o texto do livro “Pelota Bolota” (COELHO, 1987), pois o seu conhecimento é importante para se entender a análise que pretendemos realizar.

“Pelota Bolota comilona,/ redondinha ou redondona... / Gulosa, mas cocota / ela se agita: / mini-saia,/ laço de fita. / Pelota Bolota / come abacate, ovo e chocolate!!! / Pelota Bolota faz regime... / ... para embolotar... / Toma leite, / come banana / e se abana / pra refrescar. / Pelota Bolota / gasta uma nota: / No lugar de café, / chupa picolé. / Na merenda da escola, / toma coca-cola./ Atrás da escada, / devora cocada. / Na cozinha escura / come rapadura. / Você quer mimar Pelota Bolota? / Dê-lhe sorvete ou um pedaço de torta...”

**nem refrigerante e em clicletes em bola e nem chocolate e nem pizzas em pasteu e nem a roz docê e mem salcadinho e nem massa.**

Inegavelmente a criança escreve. Ela estabelece correspondências pertinentes entre grafemas e fonemas, apresentando problemas apenas no uso inadequado de alguns grafemas (o que é apontado nos relatórios clínicos como “trocas de letras”), como em “rejistiu” e em “salcadinho”, e em algumas hipóteses de adequação à convenção ortográfica como em “emagresse” e em “pasteu”. No entanto, estes podem ser considerados problemas normais para essa fase inicial de aquisição da escrita.

Ao lado do domínio da mecânica elementar da escrita, podemos afirmar que a criança também percebe a segmentação formal das palavras de acordo com regras convencionais da escrita, incorrendo em poucos problemas de segmentação<sup>33</sup>, da mesma forma que emprega sinais de pontuação e letras maiúsculas com propriedade. Dessa forma, a escrita de palavras isoladas e a adequação a convenções gráficas parecem corresponder às expectativas escolares.

O problema que a escola deve ter encontrado na escrita dessa criança provavelmente seja de ordem textual, pois a forma como ela organiza o texto foge dos cânones escolares, os quais estabelecem estruturas com início, meio e fim, cujas relações entre as partes sejam explicitadas com clareza, possibilitando a compreensão por um leitor universal. De fato, se considerarmos os fatores de textualidade descritos no primeiro capítulo, um olhar genérico sobre o texto pode evidenciar alguns problemas.

---

<sup>33</sup> SILVA (1991, p. 33), ao analisar hipóteses de escrita formuladas por crianças em fase inicial de alfabetização, apresenta duas classes frequentes de ocorrências de segmentação de palavras. Os casos em que há junção de uma ou mais palavras, esse autor chama de hipo-segmentação; os casos em que há separação além da prevista pela ortografia, ele chama de hipersegmentação.

O que se mostra como problema central é a aparente falta de unidade temática e estrutural, ou seja, o texto não parece se constituir um todo significativo. Podemos atribuir isso à ausência de continuidade de sentido em razão da ausência de articulação formalmente marcada entre os diferentes assuntos que são apresentados pela criança em cada um dos parágrafos. Como decorrência, o texto pode se tornar inaceitável pelo leitor.

Esse problema, no entanto, é relevante para a compreensão da forma como a criança está construindo seu texto. Como hipótese inicial, podemos afirmar que, ao ser solicitado a C.B. para recontar a estória lida, ela opta por não reproduzir o que leu, mas sim relacionar elementos de sua experiência vivida e de sua realidade circundante ao imaginário do livro, criando um novo texto. Nesse processo de criação, ela faz uso de recursos expressivos similares aos presentes no livro, brincando com as palavras, de forma zombeteira, procurando produzir o humor. Ao não explicitar as referências que faz a elementos exteriores à narrativa lida, o texto apresenta-se desorganizado para o leitor que não conhece o contexto de produção. Vejamos como o texto está articulado.

O título marca o início do texto, respeitando regras escolares e apresentando uma pista ao leitor sobre seu tema. Assumindo um foco narrativo de 3ª pessoa, o primeiro parágrafo apresenta uma expressão de tempo genérica característica da estrutura de alguns tipos de narrativas tradicionais da ficção: “Era uma vez”. Em seguida apresenta uma personagem “parta” (a partir de “pelota”, a criança cria um novo nome para o personagem, “parta”), qualificada como “bolota”, estado que a faz não desejar “beber água”.

No próximo parágrafo, aparece uma seqüência de onomatopéias (A,A,A,re,re,re,ru,ru,ru) sem serem estabelecidas relações explícitas com o que havia sido dito antes. Possivelmente elas se tratam da risada de uma personagem, porém não marcada com recursos gráficos convencionais, o que acaba gerando confusão com a fala do narrador. Após as onomato-

péias, o texto recupera o personagem apresentado no primeiro parágrafo através da repetição lexical de “parta” com pertinência; no entanto, a sentença construída “Parta não registiu a parta” é confusa para o leitor que não tem acesso às informações do contexto imediato em que se deu a produção, pois o objeto direto (parta) que serve como complemento à forma verbal “registiu” não encontra referencialidade.

O terceiro parágrafo apresenta novamente uma seqüência de possíveis onomatopéias (Liq, loq, leq) cujas relações com o restante do texto mais uma vez não são marcadas com elementos lingüísticos.

Após os três primeiros parágrafos, o texto, que vinha sendo narrado em 3ª pessoa, passa a ser narrado em 1ª, sem que seja explicitada essa mudança de foco narrativo. Os pronomes “eu” aparecem sem que o leitor possa identificá-los, da mesma forma como ocorre com o pronome “você”, nas linhas 4 e 7. O que parece ocorrer até metade da sétima linha é um diálogo entre duas personagens, as quais são identificadas apenas com os dêiticos “eu” e “você”, sem referencialidade explícita e sem que suas falas sejam demarcadas de acordo com o uso de regras convencionais.

O “eu” e o “você” se referem a personagens criados pela criança ou presentes no contexto de produção. Não se trata de referência ao texto base lido, pois este não inclui diálogos e não faz referência a nenhum outro personagem a não ser “Pelota Bolota”.

A partir da metade da sétima linha, depois do ponto final, o foco narrativo muda mais uma vez com a inserção do pronome sujeito “ela”, a quem é atribuída a impossibilidade de comer uma série de alimentos. A descrição desses alimentos aliada a todo o campo semântico em que está centralizado o texto (comer, beber, doces, sorvetes, engordar, emagrecer, gastar dinheiro, entre outros) remete o leitor ao texto base, “Pelota Bolota”,

sem, no entanto, reproduzi-lo, pois aparecem inseridos em um outro texto, em uma estória recriada.

Aproveitando as idéias do texto base, C.B. incorpora em seu texto novos personagens (“eu”, “você” e “parta”), mas sem referência explícita, o que talvez possa se justificar pelo contexto de produção, onde as informações seriam partilhadas entre a autora, C.B., e o leitor imediato, o observador, não havendo, portanto, razão de explicitá-las. O fato é que a criança combina, de forma mais ou menos livre, idéias oriundas da estória lida e de suas experiências vividas, não estabelecendo intertextualidade significativa com o que lera e nem organizando um texto possível de ser lido por um leitor que não tenha compartilhado o processo de produção.

Ao afirmar que esse texto é construído através de uma combinação mais ou menos livre de idéias, podemos categorizá-lo como uma narrativa do tipo “caso”, conforme classificação de PERRONI (1992). Essa autora, ao analisar processos de desenvolvimento do discurso narrativo em crianças de dois a cinco anos de idade, apresenta uma divisão de tipos de narrativas: “estórias”, “relatos” e “casos”.

As “estórias” são *aquelas narrativas, típicas de nossa cultura, que, na ordenação temporal/causal dos eventos, apresentam invariabilidade de “conteúdo”, ou seja, aquelas que têm “enredo” fixo, do tipo “Chapeuzinho Vermelho”, “Branca de Neve”, “A Bela e a Fera”, entre tantas outras* (Ibid., p. 71). Os “relatos”, por sua vez, são *narrativas construídas para recuperar lingüisticamente uma seqüência de experiências pessoais pelo narrador* (Ibid., p. 75). Enquanto as estórias têm um compromisso com o enredo fixo construído historicamente, os relatos têm um compromisso com a verdade, em que são narradas experiências efetivamente vividas. O texto de C.B. não constitui nem história nem relato, se forem consideradas essas definições de Perroni.

Em um nível intermediário, entre as estórias e os relatos, Perroni inclui os “casos”, *a mais livre atividade de criação do narrador. Num “caso” não há compromissos, nem com o enredo fixo, ao contrário das “estórias”, nem com uma “verdade”, ao contrário dos “relatos”* (Ibid., p. 76). Para essa autora, *O surgimento dos “casos” numa determinada fase do desenvolvimento lingüístico pode ser explicado pelo fato de que, diante da dificuldade inicial de relatar, a criança, recorrendo ao recurso de “combinação livre”, pode preencher satisfatoriamente os turnos criados na interação verbal com o adulto e conseqüentemente pode “narrar” mais* (Ibid., p. 77). Por isso o texto de C.B. pode ser considerado uma narrativa do tipo caso.

Podemos, de fato, compreender essa estratégia utilizada por C.B. como uma tentativa de “narrar mais” no preenchimento do turno na interação verbal em que está envolvida. Como resposta à proposta de produção textual, ela optou por associar idéias organizadas precariamente em sua memória, de forma livre, construindo um texto próximo do “nonsense”, mas dando uma resposta à exigência de seu interlocutor, preenchendo a folha em branco na qual deveria escrever. A utilização dessa estratégia de preenchimento pode estar relacionada à imagem de escrita que talvez C.B. venha construindo como resposta ao parecer negativo da escola sobre o fato dela ter pouco volume de escrita, apontado como crítica ao seu desempenho escolar.

O que levanta curiosidade na análise desse caso é o fato do texto apresentado acima não se tratar de uma produção esporádica. Quase a unanimidade dos textos produzidos por essa criança apresenta (des)organização similar, ou seja, C.B. mantém uma forma singular de (des)organizar seus textos na maioria de suas produções. Como exemplo, encontramos arquivado um outro texto produzido na mesma época do anterior:

07.10.97 - 8a11m - 2ª série

**Era uma vez uma menina que era uma menina que fez um chichi e começando a dar rizada ra, ra, ra a bem lega ei voceis querem fazer també e chamamos de maria mijona e calasua boca!**

**Rodrigo é S.M.**

Esse texto, a exemplo do anterior, foi produzido a partir da leitura do livro “Um Pipi Choveu Aqui”<sup>34</sup>, ORTHOF (1996), e da solicitação do bolsista para que a criança escrevesse um texto que poderia ser a reprodução da estória lida ou a narração de um fato similar ocorrido em sala de aula. O resultado obtido foi um texto organizado de forma semelhante ao anterior, em que a criança relaciona livremente elementos do imaginário do livro lido a elementos de sua experiência vivida e de seu contexto circundante, criando um novo texto, mas incorrendo em problemas que prejudicam a clareza e podem acarretar a falta de aceitabilidade.

Mais uma vez C.B. inicia seu texto com “Era uma vez”, expressão temporal genérica que remete a narrativa a um tempo imaginário típico da ficção literária. Em seguida, apresenta a personagem “uma menina”, a qual é qualificada com as orações subordinadas adjetivas “que era uma menina” e “que fez um chichi”. A construção “Uma menina que era uma menina” apresenta uma aparente redundância, mas, se considerarmos o texto lido

---

<sup>34</sup> O livro “Um Pipi Choveu Aqui”, de Sylvia Orthof, conta a estória de um menino que fez xixi na escola enquanto assistia a uma aula bastante desagradável. O menino é punido severamente pela professora, mas acaba se vingando com a destruição da escola. Para construir essa narrativa, Sylvia Orthof repete suas características marcantes na esfera da literatura infantil, dando um ritmo próprio à narrativa, brincando e jogando com as palavras. Com muito humor, ela cria um mundo em que realidade e fantasia se misturam, prevalecendo o nonsense e a destruição de todos os valores opressores. Em “Um Pipi Choveu Aqui”, a escola, instituição opressora, é desbancada pelo humor, pelo riso.

como influenciando a escrita da criança, podemos ver nessa repetição uma forma de brincar com as palavras e dar ritmo à narrativa.

Após apresentar a primeira ação da menina (fazer um xixi), o texto apresenta uma segunda ação centrada no verbo “começando”, sem um sujeito explícito, prejudicando a clareza. Entretanto, podemos considerar que “começando” esteja se referindo a “uma menina”, ou seja, “uma menina começando a dar risada”.

Logo em seguida, aparece uma seqüência de onomatopéias (ra, ra, ra). Embora não marcadas com recursos gráficos convencionais, essas onomatopéias parecem representar a risada da personagem “uma menina”, demonstrando uma tentativa de reprodução do humor do texto original lido.

A seqüência “a bem lega ei voceis querem fazer tabé” trata-se da fala da personagem (“a menina”) a outros personagens (“voceis”). No entanto, C.B. não separa as vozes dos personagens, e o pronome “vocês” não encontra referencialidade em seu texto, o que, mais uma vez, acarreta falta de clareza ao leitor, podendo também gerar inaceitabilidade.

Entretanto, se analisarmos esse texto a partir de seu processo de produção e mantivermos nossa hipótese inicial de que a criança em seu processo de alfabetização vem estabelecendo relações livres entre os textos lidos e a sua experiência vivida, podemos inferir que a seqüência “chamamos de maria mijona e calasua boca!” se refere a um contexto de sala de aula, espaço onde a criança propõe que tenha ocorrido o fato relatado: uma menina ter feito um xixi. Nesse sentido, a primeira pessoa do plural (nós), indicada pela desinência de pessoa da forma verbal “chamamos”, está fazendo referência à turma da criança. Se a proposta para produção do adulto possibilitava narrar um fato similar a estória lida ocorrido em sala de aula, ao se referir a “nós”, pode parecer óbvio para a criança que o

leitor imediato (o bolsista que propôs a atividade) irá entender que ela está falando dela e da turma dela. Assumindo esse ponto de vista, podemos dizer que a turma da criança chama a menina que fez xixi na sala de aula de “maria mijona” e a manda calar a boca.

No último parágrafo, o texto apresenta a construção “Rodrigo é S.M.”. Essa é mais uma referência que a criança faz a seu contexto imediato, sem, no entanto, explicitá-la, prejudicando a coesão e a coerência e não mantendo unidade temática. Rodrigo é um colega de turma de C.B., que inseriu o nome dele no texto com o objetivo de brincar, de zombar e, mais uma vez, de produzir o riso. Essa estratégia ela repete em outros textos, como veremos no decorrer desta análise.

A partir dessa análise, reafirmamos a idéia de que C.B. produz seu texto remetendo-o à ficção e, posteriormente, direcionando-o a um contexto de sala de aula, de experiência vivida. Ao tecer relações entre realidade e ficção sem tornar isso explícito, ao mesmo tempo que brinca com as palavras, C.B. acaba construindo textos não condizentes com o modelo escolar, desorganizados e sem uniformidade, revelando uma indiferenciação entre real e imaginário e instaurando uma forma lúdica peculiar de contar o mundo, próxima da poesia e, talvez, do que poderia ser considerado delírio ou loucura, da mesma forma que afirmamos sobre o “nonsense” presente no primeiro texto analisado. Também nesse texto, C.B. produz uma narrativa do tipo “caso”, procurando, mais uma vez, preencher um turno de interação verbal, conseguindo atingir volume de escrita.

A partir da análise desses dois textos, podemos ratificar a idéia de que C.B. conhece a mecânica elementar da escrita, apenas não conseguindo organizar seu texto para atender a critérios de aceitabilidade no âmbito escolar. Entretanto, encontramos um texto escrito em 28.09.97, mesma época dos dois textos já apresentados (07.10.97 e 20.12.97), organizado de forma bastante distinta da maioria da produção escrita de C.B., não apresentando as

mesmas singularidades de construção. Neste texto, a criança relata fatos da vida real, demonstrando que também domina a linguagem do relato, sem misturar ficção:

28.09.97 - idade 8a11m - 2ª série

**Eu mea prezentei no dia do soldado do Duque de Cachias. Eu cantei o hino do soldado e nos fizemos uma o menage para o Duque de cachias e estava legal e muito bonito e eu estava segurando o sol dado e o chapéu do dado e aistrela do do Brasil.**

Esse texto foi produzido a partir da solicitação do observador para que C.B. escrevesse sobre uma apresentação de sua turma ocorrida por ocasião das comemorações do Dia do Soldado. Ao contrário dos textos anteriores, podemos perceber nesta passagem escrita o tipo de narrativa descrito por PERRONI (Ibid.) como “relato”, no qual há compromisso da criança com a verdade de um fato da experiência vivida. Aqui C.B. não associa livremente fatos de sua memória, pelo contrário, ela apresenta uma seqüência de fatos correspondentes à ocorrência deles em uma situação vivenciada. O resultado é um texto bem organizado, significativo e legível.

C.B. inicia o texto informando o que realizou: apresentou-se no Dia do Soldado. Em seguida estabelece um rol de ações que praticou nessa apresentação: cantar o Hino, homenagear o Duque de Caxias, segurar o soldado, o chapéu do soldado e a estrela do Brasil. Os problemas de escrita encontrados não são suficientes para impedir a leitura. Podemos conceber nessa escrita da criança um texto através do qual ela diz com clareza a seu interlocutor o que ela fez, como e quando o fez, atribuindo, inclusive, um juízo sobre a ação realizada: “legal” e “bonita”.

Se considerarmos esse texto como a narrativa de um fato acontecido em que o autor tenta dizer a um leitor, através de certas estratégias de dizer, o que aconteceu em um dado momento, temos negada uma possível hipótese da criança não ter potencial cognitivo suficiente para desenvolver uma seqüência linear coerente de episódios e contar fatos realmente vividos, como poderia ser sugerido pela organização estrutural dos dois primeiros textos aliada às informações iniciais sobre as “dificuldades no conteúdo de escrita” e as freqüentes fantasias criadas pela criança em casa e na escola.

No entanto, nos parágrafos anteriores, levantamos como curiosidade o fato de C.B. apresentar uma singular forma de organizar a grande maioria de seus textos, semelhante aos dois primeiros textos analisados. Isso se torna mais curioso se observarmos um texto produzido por ela após dois anos e dois meses de acompanhamento pela equipe do projeto, o qual apresenta a mesma ordem de problemas. A exemplo do que afirmamos sobre o caso anterior (Caso R.G.), em que não foi compreendida a mecânica básica da escrita em mais de dois anos de acompanhamento, sobre C.B., podemos afirmar que em suas produções escritas ela manteve, predominantemente, uma forma singular de estruturar seus textos, antagônica ao modelo escolar, embora tenha sido acompanhada individualmente também por mais de dois anos.

O texto a que nos referimos foi produzido em 16.08.99, a partir da solicitação para que a criança escrevesse como era a escola em que ela estudava. O resultado foi:

16.08.99 - 10a9m - 3ª série

**Eu acho legal**

**A minha Escola é legal também para brincar não pode der um atentado Rogério é tam cabeça de bagre ele e gordo e baleio saco de areia.**

**E ele não faz lição o Rogério gosta da Paula gosta da Juliana viera e ele pediu amão da professora Neusa mas ela não aceitou or que tem dente de chuca pacabra e ele casou com a paula e também foi paira a paula.**

**A minha escola acontece ele não respeita a professora. E é corrinho de mãoa ele fala palavrão e mente e ele quer casar com a Jessica com quem sera com quem sera ele vai casar com paula e**

**E tem professores se chama tinquique, dipys, lala e po.**

**Ele pegou a paula para dançar caridimão.**

Esse texto foi escrito em um ambiente paralelo à sala de aula, onde se encontravam dois observadores adultos e mais três crianças além de C.B., as quais também haviam feito parte do projeto e cursavam a mesma série. Em ambiente desvinculado do formalismo de sala de aula, em que a criança sabe que não será punida caso venha a escrever de forma livre e espontânea, C.B. mais uma vez revela sua forma peculiar de se relacionar com a escrita, brincando com as palavras e procurando produzir o humor.

A atividade de escrita teve início com a leitura do livro “Quando a escola é de Vidro”<sup>35</sup>, (ROCHA, 1986), sendo aberto, após a leitura, espaço para discussões sobre o

---

<sup>35</sup> No texto “Quando a Escola é de Vidro”, Ruth Rocha conta a estória de uma escola em que as crianças eram presas dentro de vidros, sendo impossível a elas qualquer tipo de expressão. Influenciadas pelo comportamento de um menino recém-chegado àquela escola, as crianças se rebelaram, quebrando todos os vidros e dando impulso à criação de uma nova ordem escolar, onde passou a haver liberdade de expressão.

texto e sobre a escola em que as crianças estudavam. Durante a leitura, C.B. demonstrou pouca atenção, voltando-se frequentemente para os colegas e rindo. Durante as discussões, ela também não teceu nenhum comentário sobre o texto ou sobre a escola, permanecendo sempre calada.

Após a leitura e a discussão, foi proposto aos alunos que escrevessem um texto para os observadores dizendo como era a escola em que estudavam, apontando suas características positivas ou negativas, livremente. As crianças começaram a escrever em silêncio, até o momento em que C.B. olhou para um dos meninos do grupo (Rogério), disse alguma coisa sussurrada para ele e começou a rir. Todas as crianças do grupo passaram a trocar olhares e também começaram a rir. A partir desse momento, as crianças mudaram os interlocutores dos textos que estavam escrevendo. Elas já não escreviam mais para os observadores adultos, mas sim uma para outra. Antes de falar da escola, elas passaram a brincar com seus textos fazendo gozações uma com a outra. Dessa forma, a proposta inicial de produção foi redimensionada, e o texto passou a encontrar significação em uma outra instância interativa.

C.B. iniciou a escrita de seu texto aceitando a proposta de escrever sobre a escola, afirmando que ela é legal. Entretanto, na seqüência dessa afirmação, ela já inclui o nome de um dos colegas presentes na atividade, “Rogério”, zombando dele ao chamá-lo de “atentado”, “cabeça de bagre”, “gordo”, “baleio” e “saco de areia”. A partir de então, passou a descrever uma seqüência de ações zombeteiras atribuídas a Rogério, envolvendo também outros colegas (Paula, Juliana Vieira e Jéssica) e uma professora (Neusa). Essas ações são relativas a namoro e a casamento, questões frequentemente presentes nessas espécies de brincadeiras de crianças. Após isso, na 6ª linha, C.B. voltou a escrever sobre a escola, mas retornou imediatamente a falar do colega, provocando-o ao dizer que ele não

respeitava a professora, que era “carrinho de mão”, que falava “palavrão” e que ia se casar com outra colega, Jéssica, também presente no momento da escrita. Na oitava linha, após perguntar com quem iria casar o colega “Rogério”, bruscamente ela interrompeu a sentença e os comentários que vinha fazendo sobre ele, iniciando uma nova linha falando de professores, zombando deles ao dizer que o nome deles é o mesmo nome de personagens do programa televisivo “Tele-Tubbies”: “tinquique”, “dipys”, “lala” e “po”, misturando livremente mais uma vez a realidade imediata vivida com a ficção, o que estamos apontando como singular na análise desse caso.

A forma de abordar os temas, misturando realidade e ficção, a seleção lexical e algumas construções sintáticas, procurando estabelecer rimas e ritmos ao reproduzir frases feitas que guarda na memória como colagem da oralidade (“gordo baleio saco de areia”, “E é carrinho de mãoa ele fala palavrão”), indicam tentativas da criança de falar da escola e de seus colegas de uma forma brincalhona, irreverente, buscando a descontração através da produção do humor, revelando uma forma própria de perceber a escrita na instituição escolar. Possivelmente isso esteja relacionado à afirmação da escola de que a criança é “imatura”, de que “tem dificuldades no conteúdo da escrita” e no “domínio de formas textuais”, mas revela e ratifica um estilo que a criança vem desenvolvendo, observado na maioria dos textos produzidos por ela.

Com relação ao desenvolvimento de estilos na escrita, FIAD (1997, p. 196) afirma que os textos escritos, em uma etapa avançada de escolaridade, caminham para uma homogeneidade. Isso é de se esperar como resultado de práticas pedagógicas que inibem a expressão de subjetividades, procurando enquadrar indivíduos em uma forma cristalizada de perceber e manipular o mundo, controlando a linguagem e o pensamento das crianças. A partir disso, podemos dizer que C.B., em sua trajetória de aquisição da escrita, ao mesmo

tempo em que realiza a atividade de escrita escolar, debocha dessa escola, desenvolvendo um estilo próprio, porém não condizente com os modelos escolares homogeneizados.

Para concluir a análise deste caso, podemos questionar sobre as possíveis causas que levam C.B. a adotar esse estilo e recusar a escrita valorizada pela escola. Essa questão nos faz retornar ao início de sua história escolar, quando ela foi precocemente rotulada como portadora de problemas por não desenvolver exercícios mecânicos de escrita. Podemos aliar a isso o seu contexto familiar, em que os pais, com formação em nível superior, se colocam como refratários ao acompanhamento clínico para distúrbios de aprendizagem, posicionando-se criticamente contra falhas na instituição escolar e a favor de uma valorização da subjetividade. A partir desses fatos, podemos pensar nas formações de imagens construídas pela criança responsáveis pela sua forma de compreender e usar a escrita na escola. Do embate entre a perspectiva escolar e familiar, do embate entre a necessidade de escrever na escola e o respeito à subjetividade instaurada pelo ambiente familiar, pode estar a origem do motivo para a criança adotar um discurso escrito aparentemente desorganizado, no qual, ao mesmo tempo em que cumpre a exigência escolar, escrevendo e preenchendo o seu turno na interação pedagógica, debocha da escola, brincando com as palavras e com os fatos escritos.

Essa é uma explicação abduktivamente provisória, mas um caminho de especulações que pode se tornar produtivo a partir de análises discursivas mais profundas. Nosso propósito nesta dissertação é compreender singularidades, e este caso se revela singular, pois se trata de uma criança que manteve o mesmo estilo de escrita responsável pela detecção de anormalidade pela escola, embora tenha sido acompanhada individualmente por mais de dois anos e tenha sido conduzida pela escola a séries mais elevadas, frequentando turmas regulares normalmente.

O estudo desse caso revela uma representação própria de texto escrito, voltada para o riso, para o deboche, para a construção de um mundo em que realidade e ficção se misturam. Essa representação é responsável por estratégias singulares de produção, em que o texto se apresenta de forma desorganizada, antagônica ao modelo escolar, acarretando um ritmo diferente de desenvolvimento do esperado pela escola.

### 5.3 CASO P.V.

P.V. é um menino nascido em 06.12.91, incluído no projeto em 10.04.98, quando contava com 6a4m de idade e cursava a 1ª série. Os fatos que motivaram o seu envio ao projeto foram “dificuldades apresentadas no aprendizado da escrita” e “comportamento inquieto e impulsivo” apresentado em sala de aula. Este caso foi eleito como singular, inicialmente, em razão da baixa idade com que a criança foi encaminhada ao projeto (6a4m), após terem transcorridos apenas dois meses de aula. No decorrer da análise, outras características que despertaram atenção foram a instabilidade no ritmo de aquisição da escrita e o fato da criança apresentar um melhor desempenho quando em companhia de outras crianças.

P.V. vive com os pais e uma irmã. Os pais estudaram até a conclusão do 2º grau. A mãe cuida da casa e não desenvolve atividades profissionais. O pai é vendedor e iniciou vários cursos superiores sem conseguir terminar nenhum. Com relação à necessidade de acompanhamento clínico da criança para distúrbios de aprendizagem, a mãe se demonstra consciente e ansiosa, enquanto o pai acha que não há motivos para maiores preocupações.

Em casa, P.V. demonstra ser uma criança muito brincalhona e conversadora, interrompendo conversas e respondendo perguntas antes de seu interlocutor terminar de formu-

lá-las. Geralmente ele não termina de fazer o que começa, deixando suas tarefas sempre pela metade. A mãe acredita que isso ocorre porque o filho não sabe como realizar essas tarefas e não porque é desatento ou impulsivo, pois, quando consegue fazer alguma coisa bem feita, fica satisfeito e mostra para todos o que fez, mantendo-se sentado, concentrado e tranqüilo enquanto realiza a atividade.

Aos olhos da mãe, P.V. é bastante irritado e agressivo em casa, demonstrando, porém, gostar muito dos familiares. No condomínio em que mora, ele é a criança mais nova, sendo excluído das brincadeiras que não consegue acompanhar e se sentindo inferiorizado e irritado com chacotas dos garotos mais velhos. A mãe atribui o seu comportamento agressivo a esse fato. No entanto, de uma forma geral, P.V. mantém um bom relacionamento com outras crianças.

Antes de ingressar na 1ª série, P.V. havia freqüentado dois anos de pré-escolar, passando a apresentar dificuldades apenas a partir do início da 1ª série. O seu comportamento na escola é similar ao comportamento doméstico, também bastante inquieto e conversador, não parando sentado na carteira e não terminando as atividades que inicia, o que parece constituir a maior preocupação da escola. Esse comportamento levou a professora a colocar P.V. sentado em uma carteira na primeira fila da sala, com o fim de impedi-lo de conversar com os colegas para que “se concentrasse mais no desenvolvimento das atividades”.

Com relação específica às dificuldades no aprendizado da escrita, a mãe informou à equipe clínica que os problemas da criança são relativos à “ligação das sílabas” e à “coordenação motora”. Essas são informações que a mãe recebeu da professora da criança na escola, não conseguindo, portanto, precisá-las. Entretanto, parece ser possível depreender delas que a criança, na data de sua inclusão no projeto DACA, já conhecia as letras,

sabia fazer relações entre grafemas e fonemas e formava sílabas, mas seu ritmo talvez fosse diferente do ritmo dos demais alunos e seu comportamento incomodava a escola.

Submetida a exames neurológicos e psicológicos, os diagnósticos da equipe clínica caracterizaram a criança como sendo portadora de “déficit de atenção”, de “hiperatividade”, de “impulsividade” e de um quociente de inteligência total mediano. De certa forma, esses diagnósticos ratificaram as observações preliminares fornecidas pela mãe e pela escola, no que tange ao comportamento inquieto da criança<sup>36</sup>.

A partir do diagnóstico acima, foi prescrito à criança o uso do medicamento “Ritalina”, como controlador da hiperatividade. No entanto, aproximadamente quatro meses após ter sido iniciado o acompanhamento, em 19.08.98, ao serem reiniciadas as aulas no segundo semestre, em nova avaliação realizada pela equipe clínica, foi constatado que a criança continuava apresentando problemas no comportamento na sala de aula e no aprendizado da escrita, agora agravados, chegando até mesmo a não reconhecer letras, o que ela já demonstrava saber fazer anteriormente. Face a essa nova avaliação, foi decidido pela equipe clínica conversar com a mãe da criança e expor a ela que o problema das dificuldades de aprendizagem da criança na verdade era a “imaturidade pela baixa idade”.

Embora na reavaliação a clínica tenha reformulado o diagnóstico inicial, o sentido da relação entre suspeitas escolares e diagnósticos clínicos permaneceram os mesmos, pois, no segundo diagnóstico, a clínica novamente atribuiu problemas à criança como forma de justificar o fracasso escolar. Entretanto, a análise lingüística de alguns episódios e dados de

---

<sup>36</sup> Como já afirmamos, é curioso notar mais uma vez como os diagnósticos clínicos corroboram os pareceres iniciais da escola. Parece haver um movimento de mão dupla: de um lado a escola estigmatiza comportamentos antagônicos a seu modelo ideal de criança; de outro lado, a clínica apresenta diagnósticos revestidos de envergadura científica que dão respaldo ao parecer escolar, legitimando a exclusão do diferente.

escrita de P.V., tais como foram registrados pelo bolsista responsável pelo acompanhamento, permite-nos visualizar seu processo de alfabetização sob outra perspectiva.

Encontramos arquivados no CENEP registros de sete episódios de escrita de P.V. realizados no período de 05.05.98 a 24.04.99 sob o acompanhamento de bolsista de extensão<sup>37</sup>. Também contamos com dados e episódios de escrita registrados em atividades desenvolvidas diretamente com a criança, quando realizei encontros individuais com ela com o fim de observá-la.

Em atividade desenvolvida em 05.05.98, logo no início do acompanhamento, P.V. demonstrou compreender o princípio básico da escrita, perguntando ao observador se fosse trocado o “b” da palavra “bola” pelo “m” teríamos a palavra “mola”.

Três dias depois, 08.05.98, em outra atividade, P.V. escreveu “PERO” e “MAINA” para os nomes “Pedro” e “Marina”. Embora com a ausência de uma letra em cada um dos nomes, mais uma vez a criança demonstrou ter consciência das relações entre letras e sons da fala. No desenvolvimento dessa atividade, o bolsista questionou P.V. com relação à escrita da palavra “PERO”, mostrando-lhe a forma correta “Pedro”, com cinco letras. Como resposta, P.V. justificou que o nome escrito com letras de forma tem menos letras do que o nome escrito com letras cursivas. Na elaboração desse raciocínio, podemos notar uma certa percepção reflexiva da criança na busca de explicações para fenômenos da linguagem escrita.

Ainda no desenvolvimento dessa última atividade, espontaneamente, P.V. afirmou ao observador que iria escrever uma coisa, fazendo um ar de mistério. Aparentemente, ele

---

<sup>37</sup> Na análise deste caso, estou descrevendo os episódios de escrita de P.V. tais como se encontram registrados no arquivo do projeto DACA, localizado no CENEP.

colocou uma letra ao lado da outra de forma aleatória, construindo apenas o desenho aproximado de uma palavra:

08.05.98 - 6a5m - 1ª série

**osbglbnvth**

Questionado pelo observador sobre o significado do que havia escrito, P.V. manteve-se em misterioso silêncio.

Esse “ar de mistério” é marcante no processo de alfabetização dessa criança, aparecendo em vários outros momentos. Como característica singular, esse fato leva-nos a supor que a escrita em alguns de seus aspectos, para P.V., é algo misterioso a ser decifrado. Ao atribuir esse mistério à escrita, supomos também que P.V. procure estabelecer uma espécie de jogo de adivinhação com o seu interlocutor, no qual a escrita se torna objeto de decifração, de interesse investigatório mútuo e, portanto, de aproximação entre os sujeitos interlocutores. P.V., através da escrita, parece tentar efetivar essa aproximação.

Essa tentativa de instaurar jogos de adivinhação com o interlocutor através da escrita se repetiu na próxima atividade registrada, desenvolvida em 13.05.98. Novamente de forma espontânea, P.V. se dispôs a escrever uma palavra caracterizada por ele como “segredo a ser desvendado”. Como resultado de sua intenção, ele apenas juntou letras sem formar, aparentemente, nenhuma palavra.

Oito dias depois, em 21.05.98, foi desenvolvida uma atividade em que P.V. deveria completar palavras numa folha. Foram dadas partes de palavras incompletas ao lado de figuras representativas do significado das palavras. P.V. deveria identificar qual era a palavra e completá-la com a letra faltante. Na execução dessa tarefa, P.V. atrapalhou-se

bastante, demonstrando bastante confusão no reconhecimento das letras e não conseguindo construir nenhuma representação através da escrita. Esse episódio nega o que foi sugerido pelas informações iniciais sobre o fato da criança deter uma relativa compreensão da mecânica elementar da escrita. No entanto, podemos pensar em instabilidades no desenvolvimento do processo de alfabetização dessa criança: ora ela demonstra um bom desempenho, ora demonstra não compreender absolutamente nada da escrita.

Do registro da atividade do dia 21.05.98 até a data de 09.08.98, durante 2m18d, não contamos com o registro de nenhuma outra atividade de escrita desenvolvida pela criança.

A próxima atividade registrada ocorreu na data de 10.08.98, quando foi realizado um jogo de formar palavras entre P.V. e outras crianças também acompanhadas pelo projeto. Ao contrário das observações sobre as dificuldades que P.V. encontrou no desenvolvimento da atividade anterior, encontramos considerações do bolsista sobre a atividade desta data afirmando que a criança não demonstrou praticamente nenhuma dificuldade em associar grafemas a fonemas. Dessa forma, a criança que há aproximadamente dois meses e meio (em 21.05.98) apresentou muitas dificuldades com a escrita, apresentou-se agora praticamente alfabetizada.

Sobre a atividade em que o desempenho da criança foi bom (10.08.98), o bolsista registrou que, na companhia de outras crianças, P.V. se demonstrava mais ativo e mais esperto, apresentando poucas dificuldades. A partir dessa afirmação, podemos inferir que a instabilidade demonstrada pela criança estava relacionada à natureza da atividade de escrita proposta e ao contexto em que ela se realizava. Nas atividades em que a criança obtém bom desempenho, há a presença de outras crianças e é possível a interação ativa através do jogo.

O tempo decorrido entre as atividades realizadas em 21.05.98 e 10.08.98, mais de dois meses, poderia ser considerado um fator importante para o desenvolvimento apresentado pela criança. Entretanto, devemos notar uma convergência de datas muito interessante entre o desenvolvimento da última atividade que apresentamos (10.08.98), quando a criança demonstrou bom desempenho, e o parecer clínico sobre a imaturidade da criança como razão de seu não desenvolvimento, ocorrido em 19.08.98, o qual afirmava o agravamento das dificuldades. Há uma contradição bastante grande no confronto entre as informações registradas pelo bolsista e o diagnóstico clínico.

Podemos justificar essa contradição pelo fato da clínica ter se pautado em informações obtidas através de professores e pedagogos da escola, as quais apontavam para o não-desenvolvimento da criança, enquanto que as informações registradas sobre a atividade em que a criança demonstrou bom desempenho foram obtidas através das anotações do bolsista de extensão, que desenvolveu atividade com a criança fora da sala de aula e possibilitou-lhe a intensa interação com outras crianças. Dessa forma, independentemente do fator tempo, podemos afirmar que a criança vinha encontrando muitas dificuldades para se adaptar a um trabalho de escrita no contexto de sala de aula, onde ela era considerada conversadora e, para se concentrar nas tarefas escolares, foi colocada em uma carteira separada das demais crianças.

No início do ano de 1999, P.V. deveria ser conduzido para cursar a 2ª série, mas a pedido dos pais, em uma reunião realizada em 24.02.99, foi decidido que ele continuaria freqüentando aulas em uma turma de 1ª série, na qualidade de ouvinte.

Em meados do mês de abril de 1999, quando realizei o primeiro encontro pessoal com P.V., ele ainda freqüentava aulas em turma de 1ª série e, de acordo com pedagogos

da escola, persistiam os mesmos problemas relativos às dificuldades de aprendizagem da escrita e ao comportamento inadequado.

Durante esse encontro, P.V. demonstrou-se bastante inquieto, mexendo-se constantemente na cadeira, olhando para os lados e falando sobre várias coisas relacionadas a sua turma, enfatizando às qualidades de um colega de classe que ele queria que fosse chamado para participar do encontro também, afirmando que “era um amigo que ele gostava muito e que eles faziam todas as coisas juntos”.

Ainda durante esse encontro, através de gestos faciais de insatisfação, P.V. demonstrou não apreciar atividades de leitura e de escrita. Mesmo assim, apresentei alguns livros para ele, dos quais ele leu os títulos, demonstrando dificuldades em concatenar as sílabas para formar palavras, mas compreendendo o que lia. Em seguida, motivado por uma discussão em torno do título de um livro que estava sobre a mesa, ele comentou que tinha uma irmã e que ela não havia vindo para a escola naquele dia. Solicitei-lhe, então, para escrever contando o porquê de sua irmã não ter vindo. O resultado foi a produção do seguinte texto:

15.04.99 - 7a4m - 1ª série

**A Marina não veio pro que**

**É la Estava um pouquinho de febre**

**e a minha mãe não de xou**

**é la ir pro colégio pro que**

**Estav com febre.**

P.V. escreveu um texto significativo e legível, plenamente aceitável, estabelecendo relações entre grafemas e fonemas sem maiores problemas, destoando apenas dos modelos escolares de escrita no que concerne ao uso de recursos gráficos convencionais. Apesar da queixa da escola sobre as dificuldades de aprendizagem da criança persistirem, ao observar esse texto, podemos dizer que nesta data, um ano após ter sido iniciado o acompanhamento pelo projeto, a criança estava alfabetizada, restando apenas tornar sua escrita próxima da convencional.

Durante o tempo em que escreveu esse texto, o comportamento de P.V. foi idêntico ao comportamento descrito até o momento, ou seja, falava bastante e não parava quieto. Uma das características mais visíveis demonstradas por ele era a insegurança em escrever, sempre preocupado se estava certo ou errado o que escrevia, procurando confirmação do interlocutor adulto para cada segmento de palavra que ia escrevendo. Demonstrava preocupações com regras ortográficas e com a segmentação de palavras, perguntando se a palavra era escrita com uma ou com outra letra, se “era tudo junto ou separado”. A cada segmento de palavra que formava, interrogava o interlocutor adulto com o olhar procurando saber se estava certo ou errado, obtendo resposta positiva, demonstrava-se satisfeito e continuava a tarefa. Além da preocupação ortográfica, P.V. também demonstrava certa preocupação com a organização textual, voltando constantemente às primeiras palavras escritas, relendo o que já havia escrito para reatar o fio narrativo. Esses fatos, por um lado, evidenciam a insegurança da criança em escrever e, por outro, demonstram um trabalho em que ela busca adequar sua escrita a modelos convencionais.

Quando começou a escrever o texto acima e ainda estava na primeira linha, P.V. me perguntou como se escrevia a palavra “veio”. Escrevi em uma folha e lhe mostrei. Ele disse que não era bobo e sabia escrever muito bem. A partir desse momento, procurou instaurar

um certo tipo de jogo comigo, em que ele deveria escrever uma palavra cuja grafia era enigmática e deveria ser adivinhada. A impressão causada é que ele se sentia vitorioso a cada palavra escrita que era aceita por mim, motivando-se a continuar a atividade.

Tanto a insistência para que fosse chamado um colega de classe para participar junto na atividade de escrita quanto a tentativa de estabelecer um jogo com o interlocutor ratificam a suposição que fizemos nos parágrafos anteriores sobre a forma como P.V. vem se relacionando com a escrita: a escrita para ele é um jogo através do qual torna-se possível a aproximação entre sujeitos.

Nove dias depois de ter escrito o texto anterior, em 24.04.99, em outro encontro realizado com P.V., mais uma vez ele insistiu para que fosse chamado seu colega de turma para participar junto com ele da atividade. Como não foi atendido, negou-se a ler e a escrever, dizendo que não sabia, que não queria e que tinha que voltar para a sala de aula.

Entre todas as informações levantadas sobre esse caso, as que nos parecem mais relevantes são: a idade precoce (6a4m) em que a escola detectou a criança como portadora de problemas e a enviou para o projeto aliado à data em que isso ocorreu (01.04.98), quando eram transcorridos apenas dois meses de aula; o comportamento geral da criança que a caracteriza como brincalhona, conversadora e agressiva, quando se sente inferiorizada; os problemas começarem a aparecer apenas quando a criança começou a frequentar a primeira série; as contradições entre o primeiro e o segundo diagnósticos clínicos, em que um aponta para a hiperatividade e o outro para a imaturidade em razão da baixa idade; as dificuldades apontadas na escrita estarem relacionadas fundamentalmente à ligação silábica e à coordenação motora, de acordo com a escola; a insegurança e a aversão da criança em escrever; o fato da criança ficar satisfeita e concentrada quando realiza uma tarefa com

eficiência; a criança encarar a escrita como um jogo e ter melhor desempenho quando está junto de outras crianças.

O fato de P.V. ter sido enviado para o projeto com “suspeitas” de ser portador de deficiências quando contava com a idade de 6a4m, após terem sido transcorridos apenas dois meses de aula, ratifica a tese geral que estamos defendendo sobre a impaciência da escola com relação a crianças que adquirem a escrita em ritmo diferenciado. Ao receber a criança, a escola pressupõe que ela esteja pronta para ser alfabetizada em ambiente escolar e que se alfabetiza em um tempo muito curto, em razão de sua faixa etária. Além da capacidade cognitiva, a escola também pressupõe um nível de consciência capaz de direcionar o comportamento da criança na realização de atividades, ou seja, a criança, ao ingressar na primeira série, deve saber como se comportar na sala de aula frente aos colegas e ao objeto de ensino que lhe é proposto, como se essa consciência fosse natural na idade em que ela se encontra.

A descrição do comportamento geral de P.V., caracterizando-o como brincalhão, conversador, inquieto e briguento, além de interromper conversas alheias e dar respostas antes das perguntas serem inteiramente formuladas, confirma o julgamento de que a criança apresenta comportamento inadequado ao modelo escolar. Se aliarmos a esse comportamento geral de P.V. o fato de ele começar a apresentar problemas de aprendizagem apenas quando inicia a primeira série nessa escola, podemos pensar que de fato ele é o modelo indesejável de aluno, o qual deve ser disciplinado para adequar-se ao modelo de criança idealizado pela escola.

A análise do caso P.V. torna evidente como a instituição escolar atribui inadequação à criança, imputando-lhe deficiências para a aprendizagem e enviando-lhe para tratamento em idade muito precoce. Agindo dessa forma, a escola se exime de reflexões

mais profundas sobre sua forma de compreender os processos de aquisição de escrita e de articular práticas pedagógicas, procurando justificar seu fracasso no atendimento a crianças cujos processos de desenvolvimento fogem de seus parâmetros de normalidade. Nesse seu posicionamento, a escola tem o respaldo da clínica. Vemos isso claramente ao observar os dois diagnósticos psicológicos e neurológicos formulados para P.V. No primeiro, a criança foi considerada portadora de “hiperatividade, déficit de atenção e impulsividade”; no segundo, foi considerada “imatura pela baixa idade”. Ora, o que se torna evidente é a continuidade do raciocínio clínico em uma mesma direção, ratificando o parecer que teve início na escola. Mesmo reformulando o diagnóstico inicial e realizando uma nova avaliação, a culpa pelo fracasso escolar continua sendo imputada apenas à criança (imatura por ter em 19.08.98 a idade de seis anos e oito meses), não havendo nem ao menos uma suposição sobre a possibilidade da existência de deficiências na prática pedagógica. Mantém-se, dessa forma, incólume a estrutura escolar reinante. Quem deve ser tratada para se adaptar é a criança, enquanto a escola tem sua ordem inabalada.

Com relação aos dados e episódios de escrita apresentados, podemos perceber no tipo de dificuldades de P.V. apontadas pela professora, ligação silábica e coordenação motora, a realização de uma prática pedagógica centrada apenas no ensino da mecânica da escrita. O primeiro problema, ligação silábica, corresponde à convenção ortográfica, enquanto o segundo, coordenação motora, corresponde ao desenho das letras. A obediência a convenções ortográficas e o desenho de letras com perfeição são duas preocupações características de práticas de alfabetização de cunho tradicional. Dessa forma, podemos supor que a professora de P.V. não estivesse preocupada em possibilitar um trabalho com e sobre a escrita, enquanto linguagem significativa, abrindo espaços para o sujeito manipulá-la, construindo e reconstruindo hipóteses sobre suas múltiplas facetas estruturais e

funcionais, trabalho em que ele, o sujeito, ao escrever, inscreve-se no seu texto, deixando nele as marcas de sua subjetividade, construindo representações próprias do mundo em um processo de interação permanente com outros sujeitos.

Essa falta de possibilidades, no ambiente escolar, para o trabalho do sujeito com e sobre a linguagem está relacionada à aversão de P.V. em ler e escrever. A escrita para ele é fator significativo de aproximação de sujeitos, o que não é possível na prática do mero ensino da mecânica da escrita, em que pouco importam os sujeitos e o que dizem. O mais desejável, nesse tipo de prática pedagógica, é que a criança se assujeite à ordem escolar, permanecendo isolada e quieta em uma carteira no canto da sala, o que não corresponde aos interesses de P.V.

Em suma, a análise das informações gerais e dos episódios de escrita registrados demonstra a singularidade das relações que P.V. estabelece com a escrita em ambiente escolar, a qual persiste durante seu processo de alfabetização. A escrita, para P.V., caracteriza-se, predominantemente, como jogo, fator de aproximação de sujeitos. Dessa forma, ele apresenta melhor desempenho na escrita apenas quando a atividade é desenvolvida em conjunto com outras crianças, sendo-lhe possível interações efetivas. A escola, considerando seu comportamento inadequado, inviabiliza essas interações, isolando-o das demais crianças e acabando por rotulá-lo como portador de deficiências, o que motiva seu encaminhamento para a clínica em idade muito precoce. Na clínica, o parecer escolar é ratificado. Nesses aspectos, para os objetivos desta dissertação, esse caso é singular.

#### 5.4 CASO A.G.<sup>38</sup>

A.G. é um menino nascido em 24.02.87, cujo acompanhamento teve início em 29.03.95, quando ele contava com 8 anos de idade e cursava a 2ª série. Em meados do ano de 1999, quando entrei em contato com ele na escola, encontrava-se cursando a 5ª série em turma regular. O que nos levou a elegê-lo como caso singular foi o fato de persistirem em sua escrita, após aproximadamente quatro anos do acompanhamento inicial, problemas relacionados à adequação ao modelo convencional similares àqueles que motivaram seu envio para o projeto DACA. Apesar da persistência desses problemas, a criança demonstrava uma excelente performance na construção de textos em situações em que a escrita efetivamente lhe fosse significativa.

Os pais de A.G. são professores de escolas públicas regulares e adotam um estilo de vida atípico, morando em uma chácara em pleno centro urbano. A intenção da família é cultivar valores opostos aos fomentados pela massificação do mercado capitalista, vinculando-se a uma concepção filosófico-existencial alternativa. Para caracterizar a forma peculiar de vida da família e perceber como a escola a compreende, podemos citar a afirmação de uma das pedagogas que disse “achar” o pai da criança “um tanto quanto louco, pois uma pessoa normal não iria ter coragem de falar coisas como ele fala”. A fala do pai a que ela se referia consistia em uma citação de Karl Marx usada como forma de criticar a ordem escolar.

---

<sup>38</sup> Este caso já constituiu objeto de estudo de GUSSO (1996), em dissertação de mestrado. Entramos em contato com esse estudo somente após a realização de nossa análise, mas muitas das afirmações de Gusso são condizentes com as conclusões a que chegamos. Ao avaliar o desenvolvimento de A.G. no processo de aquisição de aspectos formais da escrita, Gusso aponta para problemas marcantes relacionados à segmentação de palavras e ao uso de recursos gráficos convencionais, concluindo que em um ano de acompanhamento a criança não obteve grandes resultados na aquisição desses aspectos. No entanto, Gusso também aponta para elementos indicativos de “uma intensa atividade mental” da criança “na elaboração da escrita” (Ibid., p. 148), quando a atividade proposta lhe é significativa e interessante, pois, normalmente a

Antes de ingressar na primeira série, A.G. não havia apresentado nenhum tipo de problema, sendo, inclusive, considerado “gênio” pela família, até aproximadamente os cinco anos de idade. De acordo com informações dos pais, mesmo após ingressar na escola, em casa, A.G. continuou demonstrando bom desempenho oral e boa concentração ao envolver-se em atividades que lhe interessavam, cuidando com muito zelo de seus jogos e brinquedos.

A.G. fez um semestre de pré-escola, passando a apresentar dificuldades quando iniciou a 1ª série, embora tenha sido conduzido para cursar a 2ª. De acordo com o que depreendemos das anotações nas resenhas médicas, os fatores que motivaram a escola a enviá-lo para acompanhamento encontram raízes no seu comportamento e nas suas manifestações de escrita, não condizentes com as exigências escolares.

O comportamento de A.G. em sala de aula era o tipo de comportamento que incomoda a escola, tal como afirmamos sobre o caso P.V, anteriormente. A.G. também não parava quieto, levantava-se com frequência da carteira e não dava continuidade às tarefas que lhe eram propostas, necessitando de supervisão direta para terminá-las.

As manifestações de escrita de A.G. destoavam dos parâmetros de normalidade estipulados pela escola, apresentando falta de correção ortográfica, problemas de segmentação de palavras<sup>39</sup>, utilização equivocada de sinais de pontuação, mudança de linhas e de sentenças sem construir sentidos completos capazes de resultar em textos coesos e coerentes e, finalmente, lentidão para escrever, sendo esse, inclusive, motivo de chacotas dos colegas que o chamavam de “lerdo”. Essas características serão visualizadas nos dados de escrita que serão analisados.

---

criança “considerava a escrita como algo totalmente desinteressante, tarefa da qual tentava se livrar o mais rápido que podia” (Ibid., p. 127).

<sup>39</sup> Esse é o principal problema da escrita de A.G. apontado pelo estudo de GUSSO (1996), conforme nota anterior.

Submetido a exames neurológicos e psicológicos, os resultados ratificaram suspeitas iniciais da escola quanto à existência de problemas na criança, caracterizando A.G. como “portador de quociente de inteligência limítrofe”, de “hiperatividade”, de “déficit de atenção” e de “dificuldades de coordenação motora/espacial”. Esse diagnóstico clínico foi responsável pela prescrição de uso do medicamento “Ritalina”, pelo retorno da criança à primeira série e pelo acompanhamento individualizado por bolsistas de extensão na escola.

Tecido esse breve histórico da vida familiar e escolar de A.G., passamos à análise dos dados de sua escrita. Entre o período de 28.03.95 a 15.06.99, encontramos o registro de vinte e dois momentos em que foram realizadas tentativas de produção de textos por A.G. sob acompanhamento de bolsista de extensão, individualizado ou em grupo. Ao lado da escrita produzida pela criança, em alguns casos, contamos também com descrições sucintas elaboradas pelo bolsista de extensão sobre a proposta de escrita e sobre a forma como a atividade se desenvolveu.

Do total dessa produção, elegemos quatro textos, os quais, ao nosso ver, constituem dados importantes na medida em que revelam formas predominantes da criança se relacionar com a escrita. Desses quatro textos eleitos, os dois primeiros que apresentaremos são tipicamente representativos da totalidade da escrita de A.G., manifestando, todos eles, os problemas descritos acima, os quais motivaram a escola a enviar a criança para acompanhamento.

O primeiro texto foi escrito logo no início do acompanhamento, a partir da solicitação do observador para que a criança reproduzisse através da escrita uma tira em quadrinhos<sup>40</sup>:

26.05.95 - 8a3m - 1ª série

**Laura e leo estavam assitindo televivor.**

**Léo sente um pingo de chuva**

**De pois ele enxuga**

**daí eles aim da TV - e comesacgotegar**

**e o cachorro a parese:**

**Daiparou de gotegar e po e unapanela.**

Ao estabelecer relações pertinentes entre grafemas e fonemas, podemos dizer que essa criança, no momento da produção desse texto, domina a mecânica básica da escrita, estando, por este critério, alfabetizada. Os problemas detectados em sua escrita são relativos à aquisição de recursos lingüísticos valorizados pela concepção escolar, a qual ignora o fato de que os “erros” cometidos pelos aprendizes são *preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao começar a escrever/ler* (ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 16). Ao ignorar essa ação ativa da criança sobre a linguagem, a escola, através de exercícios mecânicos de repetição, insiste em fazer com que a criança domine formas de um código lingüístico de acordo com um modelo adulto supostamente estático, para o bem do qual “erros” como esses são corrigidos e combatidos.

Entre esses “erros”, podemos notar alguns problemas de correção ortográfica consistentes na troca de grafemas (televivor, parese) e no uso de letras minúsculas em

---

<sup>40</sup> Os dados selecionados para análise nesta dissertação foram colhidos diretamente do arquivo do CENEP. Alguns deles também foram analisados por GUSSO (1996), porém com objetivos diferentes.

nomes próprios (leo) e no início de períodos, além de hipo e de hipersegmentação nas construções “dechuva”, “comesacgotegar”, “unapanela”, “De pois” e “a parese”. Também notamos tentativas da criança em fazer uso de sinais de pontuação: o emprego de ponto-final na primeira e na última linha, o emprego de hífen na antepenúltima linha e o emprego de dois pontos na penúltima linha. Tanto a presença dos dois pontos quanto a do hífen indicam tentativas frustradas da criança em trabalhar com esse recurso gráfico.

Com relação à organização textual, notamos marcas típicas de uma alfabetização tradicional, em que sentenças são justapostas sem que seja evidenciado um texto autêntico, coerente e significativo, em que alguém diga algo a alguém, caracterizando o que vem sendo denominado pseudotexto (SILVA, 1991, p. 24).

Ao observarmos esse texto como produto pronto e acabado, desvinculado de seu processo de construção, podemos notar problemas relacionados à continuidade de sentido em razão da ausência de recursos coesivos formais. Composto por seis linhas, o texto apresenta uma seqüenciação de ações de duas personagens, “Laura” e “Leo”, estabelecendo relações entre elas através do uso dos conectivos (“daí”, “depois” e “e”) e da repetição de nome (“Leo”, na segunda linha) e de pronomes (“ele”, na terceira linha, e “eles”, na quarta) como retomadas anafóricas até a quarta linha. A quinta e a sexta linhas, entretanto, aparecem justapostas às quatro primeiras sem que haja a explicitação formal de uma relação de sentido entre elas, sendo esse, provavelmente, o fato que levou a escola a encontrar problemas de continuidade na construção de textos pela criança, caracterizando o que é apontado no relatório clínico como “mudanças de linhas sem construção de sentido lógico”.

Caso acatássemos esse texto como representativo da incapacidade dessa criança em desenvolver um texto em que fossem explicitadas com clareza as relações entre suas partes

constitutivas através do uso de recursos lingüísticos específicos para esse fim, ratificando, dessa forma, a limitação cognitiva da criança apontada pelos diagnósticos clínicos, a análise do caso poderia terminar aqui. Entretanto, de acordo com as perspectivas teóricas que estamos adotando, o trabalho que o sujeito realiza com e sobre a linguagem em suas práticas de escrita deve ser observado processualmente no contexto interativo em que se efetiva, onde ocupam papel relevante o interlocutor e o próprio contexto interacional. Dessa forma, cumpre-nos analisar a instância interativa dessa produção, mais especificamente a proposta elaborada pelo adulto para a escrita da criança.

A proposta de escrita consistiu na solicitação para a criança escrever um texto a partir de uma seqüência de quadrinhos constitutiva de narrativa. Isso levou A.G. a representar em cada linha de seu texto o que estava sendo apresentado em cada um dos quadrinhos, sem se preocupar em explicitar as relações seqüenciais entre eles.

A função dos quadrinhos apresentados nesse tipo de atividade é possibilitar à criança a construção de uma seqüência linear de episódios constituidores de narrativa. Nesse sentido, mais do que um texto em que há uma saturação signica, contribuindo tanto o desenho quanto a escrita para a construção de sentidos em uma prática efetiva de leitura, a seqüência de quadrinhos se constitui em um artifício através do qual se procura ensinar à criança estruturas de um modelo textual.

Se considerarmos a exigência de “haver um ter o que dizer a alguém” para que seja produzido um texto, conforme exposto no primeiro capítulo, não encontraríamos nessa proposta as condições adequadas para escrita. Ao propor à criança que escreva a seqüência de quadrinhos, a atividade pauta-se fundamentalmente no ensino da estrutura sistêmica da narrativa, ou seja, no ensino de um modelo que o aluno deve preencher com as idéias sugeridas pelas figuras. O que a criança tem a dizer em seu texto é o que está vendo nas

figuras dos quadrinhos, informações compartilhadas entre ela e o adulto que a acompanha. Sendo o adulto o único leitor do que ela irá escrever, ela acaba apenas cumprindo uma tarefa escolar estéril, dizendo ao outro o que o outro de antemão já sabia. Não há preocupação com a informação a ser veiculada pelo texto.

Aproximadamente cinco meses após a elaboração do texto acima, encontramos uma outra tentativa de produção textual realizada por A.G, a qual teve origem na solicitação do observador para que a criança escrevesse uma estória semelhante a uma estória previamente lida, “O Sabiá e a Girafa”. O resultado foi o seguinte:

16.10.95 - 8a7m - 1ª série

**O lagarto e a cobra**

**A cobra não tem perna para andar quemem o lagarto não pode darum bote.**

**- O lgato mo comcegia**

**e a cobra não conseguia pegarl a nosca e o lagaromo e a coba amosca**

Reafirmamos, ao observar esse texto, que a criança inegavelmente escreve. Ela constrói palavras e frases com significação, apenas não correspondendo inteiramente ao modelo de escrita exigido pela escola, incorrendo em problemas de ordem ortográfica, de segmentação de palavras e de utilização inadequada de sinais de pontuação, da mesma forma que apontamos no texto anterior.

Com relação à textualidade da produção, encontramos muitos problemas que, de acordo com uma perspectiva que analise o texto enquanto produto pronto e acabado, podem justificar a inaptidão da criança para a escrita. Trata-se de um texto com períodos desconexos e incompletos, não constituindo unidade de sentido. Vejamos.

O título aponta para a presença de dois personagens: “o lagarto e a cobra”. No primeiro período, afirma-se que “a cobra não tem perna para andar que nem o lagarto”. Como complemento a essa afirmação, aparece a frase “não pode dar um bote”. Podemos considerar como sujeito desta frase “a cobra” e, dessa forma, “não poder dar um bote” é consequência do fato da “cobra não ter pernas que nem o lagarto”. No entanto, a afirmação “não pode dar um bote” pode se referir também a “lagarto”, o que gera uma ambigüidade que dificulta a compreensão pelo leitor pouco cooperativo.

No próximo período, são repetidos os itens lexicais “lagarto” e “cobra”, estabelecendo-se uma relação coesiva com o primeiro período. Afirma-se, na primeira sentença, “que o lagarto não conseguia e a cobra não conseguia pegar a mosca”, o que é passível de compreensão. No entanto, a seqüência “e o lagarto e a cobra amosca” não é suficientemente capaz de possibilitar ao leitor a construção de sentido. Parece tratar-se de palavras aleatoriamente justapostas, demonstrando mais a necessidade da criança em preencher um espaço na folha de papel e livrar-se da tarefa de escrever do que construir sentidos através de sua escrita.

Como forma de compreender essa produção da criança, novamente podemos recorrer à proposta de escrita elaborada pelo bolsista. Foi apresentado um texto à criança. Esse texto foi lido em conjunto pela criança e pelo bolsista. Após a leitura e tentativa de compreensão, o bolsista solicitou à criança para criar um novo texto seguindo o modelo do texto lido. A exemplo do que apontamos na proposta de produção do texto anterior, essa também não possibilita à criança escrever um texto dizendo alguma coisa a alguém em que exista um querer dizer; pelo contrário, exige da criança uma escrita de acordo com a forma e o conteúdo de um modelo dado. Novamente o objetivo é o ensino de uma estrutura textual.

Ao se deparar com a exigência da atividade proposta, a criança procurou atingir uma aproximação formal com o modelo dado, apresentando um mesmo número de personagens, com características análogas e vivendo peripécias idênticas. No entanto, a dificuldade em atingir essas semelhanças em um curto tempo de aula deve ser muito grande, principalmente para uma criança considerada “lerda” e que não tem interesse nesse tipo de atividade. Em razão disso, A.G. se limitou a apresentar alguns tópicos rememorados da estória lida, atribuindo-os a outros personagens criados por ele, procurando, dessa forma, corresponder às exigências de tarefa de escrita, mas incorrendo no que pode ser considerado como “mudança de linhas e de sentenças sem construir sentidos capazes de resultar em textos coesos e coerentes”, cuja responsabilidade pode acabar sendo atribuída a uma falta de consciência de recursos lingüísticos responsáveis pela organização textual.

De acordo com a perspectiva teórica que estamos adotando, conforme exposto no primeiro capítulo, a produção do texto se realiza em uma dimensão discursiva, em que um sujeito, a partir de um querer dizer, faz uso de recursos expressivos capazes de garantir pistas suficientes para atingir a aceitabilidade de seu interlocutor. Na produção de narrativas, quando contamos uma história, fazemos isso significativamente, com intenções definidas pelo contexto e pelo tipo de interação vivenciada. Nessa prática discursiva efetiva, o narrar surge como estratégia de linguagem em que o sujeito, ao procurar dizer alguma coisa a alguém, atua sobre a linguagem, e, ao mesmo tempo em que procura a aceitabilidade de seu interlocutor, constrói estilos próprios definidores de sua subjetividade<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Não é objetivo desta dissertação tratar da questão da subjetividade na escrita. Entretanto, a subjetividade está sendo entendida tal como expõem TFOUNI e SEIDINGER (1997, p. 43) ao citarem TFONI (1995, p. 73-74). Essas autoras afirmam pensar a escrita como lugar privilegiado para a elaboração da experiência pessoal, para a transformação do real por meio de mecanismos lingüístico-discursivos e para a inserção da subjetividade, a qual entendem como o lugar em que o sujeito do discurso pode ocupar para falar de si próprio, de suas experiências e de seus sentimentos, ou mais sucintamente, a forma pela qual o sujeito organiza sua simbolização particular.

As duas propostas que deram origem aos textos analisados, ao solicitar a produção de uma narrativa, não possibilitaram à criança a realização de um ter o que dizer. A criança não escreveu um texto narrativo porque o narrado lhe era significativo; escreveu para cumprir uma tarefa escolar que não lhe despertava interesse. Dessa forma, as duas propostas de produção, ao preocuparem-se exclusivamente com o ensino de uma estrutura textual, inibiram a expressão das experiências, vivências, sentimentos e conhecimentos da criança, responsáveis pela constituição de sua subjetividade. Nessas atividades mecânicas, A.G. não encontrou espaços para se constituir autor de seus textos e manifestar sua visão de mundo, por isso adotou a estratégia de preenchimento de linhas, sem se preocupar em mobilizar recursos expressivos para construir significações, mas apenas em se livrar da tarefa escolar o mais rápido que lhe fosse possível.

A relutância e o desinteresse de A.G. em desenvolver atividades mecânicas de escrita é constante em praticamente todas as informações registradas no arquivo do CENEP, e a maioria de seus textos aparecem (des)organizados de forma semelhante aos dois que acabamos de apresentar. Apenas em dois momentos de escrita de A.G. nos deparamos com textos bem organizados, atendendo suficientemente a todos os critérios de textualidade expostos no primeiro capítulo. De comum entre esses dois momentos encontramos a expressão plena de um querer dizer, em que a criança se coloca como sujeito que manipula recursos expressivos na tentativa de construir representações a partir de seus valores ideológicos, de sua experiência vivida, de seu mundo de referências.

O primeiro desses momentos realizou-se na mesma época (25.08.95) em que foram produzidos os dois textos anteriores (26.05.95 e 16.10.95). A criança apresentava-se bastante eufórica com um alvoroço que ela havia criado na escola, no dia anterior, por ter

levado uma cobra morta e ter assustado as professoras<sup>42</sup>. O observador, aproveitando a motivação da criança, solicitou para que ela escrevesse um texto relatando o acontecido com o objetivo de enviá-lo a duas pessoas que se envolveram diretamente com o episódio. O resultado foi a produção do seguinte texto:

25.08.95 - 8a6m - 1ª série.

**O susto**

**tersafeira eu e meuamigo fomos andarde bisi cléta.**

**Quando ainda agente estava pertodecasa saiu coba capoeira**

**edeu umbote nemim.**

**Dai nuamigo comesou baternela cabisicléta.**

**Eu vuteiprcasa e chomeinelpai e**

**elematuacoba.coloqueiacobanunvido para**

**Escola e asusteia Fátima e Aamdréia!**

Embora apresente os mesmos problemas relacionados a aspectos formais apontados nos textos anteriores, podemos dizer que este texto, de fato, constitui uma seqüência verbal escrita, através da qual um sujeito, autor, está dizendo algo a um outro sujeito, leitor, através de certas estratégias de dizer. Tendo possivelmente vivenciado um acontecimento interessante que para ele merecia ser noticiado, sob incentivo do adulto que o acompanhava, A.G. se dispôs a escrevê-lo. Sem necessidade de forjar fatos e formas como nas propostas anteriores; mas sendo inserido em um fluxo discursivo efetivo, o resultado foi a produção de um texto significativo, bem organizado, plenamente aceitável, em que foram

---

<sup>42</sup> Essa informação é retirada de GUSSO (1996), pois encontramos arquivado no CENEP apenas o texto

mobilizados recursos expressivos adequados para o fim proposto. No susto descrito, houve revelação da subjetividade, o que motivou a criança a escrever, demonstrando que ela se interessava por atividades que não fossem mecânicas, desenvolvendo-as com eficácia.

A data de produção desse texto (1995) é relevante, pois foi escrito na mesma época (1995) dos outros dois que apresentamos. Isso demonstra que naquela época, há quatro anos atrás, a criança de fato sentia dificuldades em escrever na escola, de acordo com os modelos escolares, em razão de não aceitar tarefas que não lhe fossem significativas. Essa característica persiste até o momento em que encontramos a criança na escola, em 1999.

Encontramos A.G. cursando a 5ª série, o que demonstra que ele prosseguiu no processo escolar. No momento em que o encontramos, constatamos que os problemas de escrita relativos à convenção gráfica, embora em grau diferenciado, permaneciam. A.G. também ainda era considerado um aluno lento pela escola, desinteressado e de fraco desempenho. No entanto, a capacidade para escrever textos significativos em que lhe fosse possível a expressão de sua subjetividade apresentou-se de forma indiscutível.

No dia 15.06.99, em um encontro na escola, entre A.G., outros dois alunos da 5ª série (também acompanhados pelo projeto) e dois investigadores adultos, foi realizada a leitura do livro “Quando a Escola é de Vidro”, de Ruth Rocha<sup>43</sup>. Após a leitura, foi aberto espaço para discussões sobre o texto e sobre a escola em que os alunos estudavam. Em seguida, foi solicitado para que escrevessem dizendo o que pensavam da escola. Foi dito a eles que os únicos leitores dos textos seriam os investigadores, portanto, não teriam problemas com qualquer tipo de represália caso tecessem comentários negativos com relação à escola. Além disso, também foi enfatizada a importância do que iriam escrever,

---

acima, sem nenhum registro sobre o contexto em que ele foi produzido.

<sup>43</sup> Ver nota número 35 desta dissertação.

pois o objetivo era saber o que eles pensavam da escola, e não meramente avaliar o que iriam escrever. A.G. escreveu o seguinte texto:

15.06.99 - 12a4m - 5ª série

### **Uma escola sem comando**

**Uma escola sem comando pra mim**

**seria uma maravilha.**

**Essa escola não teria regras claro teria lição**

**a matéria como ta outra escola**

**Os professores não obrigariam a gente a**

**nada mas claro que nós terí amos**

**concimcia do que é bom prános. Eu me**

**simto preso e amarrado num lugar que tem**

**regras e obrigações. Toda escola tem**

**regras e obrigações. Toda escola tem**

**regras e obrigações ridículas.**

**Eu não concordo com nenhum tipo de**

**governo e comando eu não gosto**

**que semetam na minha vida.**

**Eu concordo com o tipo de política que se chama anarquismo.**

**Liberdade!**

A análise desse texto nos demonstra que o respeito às convenções ortográficas e a segmentação adequada de palavras constituem aspectos da linguagem escrita em que A.G.

parece não ter progredido muito em seu processo de aquisição, pois, embora em grau mais reduzido, muitos dos problemas presentes em seus primeiros textos escritos ainda persistem. No entanto, os conceitos de “escola”, “liberdade”, “regras”, “individualidade”, “governo”, “política” e “anarquismo”, utilizados de forma tão apropriada na argumentação da crítica que A.G. elabora da escola, indiciam uma capacidade “genial” de leitura da realidade e de produção textual. A criança se coloca frente à realidade escolar de forma crítica, selecionando recursos expressivos que lhe possibilitam a construção bem organizada de um texto em que inscreve sua subjetividade, manifestando seu ponto de vista sobre as relações escolares opressivas e a forma como se sente estando inserido nelas. Em seu texto, ao criticar a escola que não quer, A.G. aponta para a escola que gostaria de ter: onde não existissem regras e obrigações ridículas, onde ninguém se metesse em sua vida, onde fosse possível o exercício da livre consciência. Essa escola, segundo seu texto, encontra ancoragem em uma concepção de política anarquista, muito provavelmente similar à preconizada por uma ideologia construída em seu ambiente familiar, de onde erige sua consciência, conforme o que descrevemos sobre o estilo alternativo de vida adotado por sua família, em que valores dominantes são fortemente combatidos e a ordem escolar repressiva é criticada.

Para escrever esse texto, A.G. demorou o dobro do tempo de seus colegas, ratificando, com isso, a idéia de lentidão e evidenciando um ritmo peculiar de escrita. Ao terminar de escrever, insistiu para passar o texto a limpo, embora lhe fosse dito que não havia necessidade. A tarefa de reescrita foi cuidadosa, aparentando bastante concentração e reflexão. Finalmente, quando deu por definitiva a versão de seu texto e o entregou nas mãos dos observadores, saindo da sala, sua expressão facial e os gestos de seu corpo

indicavam que lhe acabara de acontecer algo extremamente importante, como se tivesse dito uma verdade suprema, coisa há muito tempo sufocada.

Quando estamos trabalhando com um paradigma indiciário, *há fatores em jogo que não podem ser mensurados - um desvio, um olhar, uma intuição* (GINZBURG, 1983, p. 128). Há fatores que não podem ser mensurados, mas acima de tudo não podem ser desprezados. Portanto, é necessário investigar o que de tão importante ocorreu com A.G. quando escreveu o texto acima, oferecendo-o a um leitor. Mais uma vez devemos considerar a proposta de produção.

Ao contrário dos dois primeiros textos que analisamos, vinculados a uma preocupação com o ensino de estruturas textuais, esse texto teve origem em uma preocupação com o que a criança tinha a dizer sobre algo que lhe era importante, a escola. O ato de escrever perdeu *seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor, satisfazendo necessidades de comunicação (...) registrando para outrem e para si suas vivências e compreensões do mundo de que participa* (GERALDI, 1996, p. 66). Da mesma forma, a leitura prévia do texto de Ruth Rocha não tinha como objetivo fazer com que a criança apreendesse um modelo de texto, mas que ela participasse de uma instância interativa significativa em que o texto lido, enquanto linguagem, ocupasse lugar central, materializando representações de mundo de um sujeito que tem o que dizer a um outro sujeito. Da mesma forma, as discussões sobre a escola não tinham como objetivo fazer com que a criança aprendesse a repetir um discurso valorizado pela instituição escolar, mas sim que entrasse em contato com diferentes vozes, e pudesse colocar-se frente a elas de forma responsiva, participando de um diálogo efetivo. A consciência peculiar de mundo e de escola construída por A.G. encontrou referências tanto na narrativa ficcional lida quando nas falas de seus interlocutores. Nesse encontro, já não

era mais tão absurdo achar a escola uma organização “ridícula”, achar que é possível o exercício de livre consciência por crianças na escola, achar que uma escola sem comando é viável, entre outras afirmações que provavelmente jamais encontrariam referências em práticas pedagógicas de postura tradicional, que inibem a criança de dizer sua palavra.

BARROS (1998), ao analisar longitudinalmente dados de aquisição da escrita de um mesmo sujeito sob uma perspectiva multidisciplinar sócio-histórica, com o objetivo de observar a emergência e o desenvolvimento da individualidade nos textos escritos durante a fase escolar, aponta para fatores relacionados ao processo de desenvolvimento de um estilo próprio, que em sua singularidade revela características constituidoras da individualidade da criança.

Essa autora analisa a trajetória de uma criança que foi capaz de lidar, várias vezes, com a diversidade dos ambientes domésticos e de sala de aula, conseguindo lugares de expressão de sua individualidade e se tornando autora de seus textos. No entanto, ela aponta também para o fato inverso, observado ao longo de sua experiência de docência em escolas públicas e particulares. Segundo ela, são encontradas muitas crianças e adolescentes que não conseguem produzir um texto individualizado ou, o mais grave, crianças que rejeitam o ato da escrita. A causa, de acordo com ela, é o *represamento a que o texto do aluno é relegado*, ou seja, a impossibilidade de encontrar nas atividades escolares de escrita espaços para a manifestação de sua subjetividade. A.G. parece ser vítima desse tipo de “represamento”.

Frente à coercitividade escolar exercida no estabelecimento do que e do como deve ser escrito, em sua história escolar, A.G. não conseguiu espaços suficientes para desenvolver um discurso em que lhe fosse possível a manifestação plena de sua subjetividade, passando a viver um conflito entre a necessidade de expressão do sujeito para construção da

individualidade e um “represamento” coercitivo à produção textual imposto pela prática escolar, o que acarretou uma tensão inibidora do desenvolvimento no processo de aquisição da escrita no que tange ao domínio de aspectos formais.

FERREIRA DA SILVA, também vinculando sua pesquisa a uma vertente sócio-histórica dos estudos de aquisição da escrita, aponta para o fato de que

*A tensão deixa o aluno inseguro, pois ele tem conhecimento de sua ‘perda’ caso não corresponda ao tipo de aluno preconizado pelo porta-voz da instituição. E, encerrado em universo histórico-social alheio e idealizado pela escola, o aluno não encontra referências de seu mundo social, pois o acesso à pluralidade de discursos existentes no meio em que vive é restrito. (FERREIRA DA SILVA, 1998, p. 14).*

E conclui:

*A ruptura com as várias vozes sociais não só descaracteriza o aluno como sujeito como também inviabiliza a compreensão, por parte do aluno, da noção de trabalho que é realizado sobre a escrita/leitura. (Ibid.).*

Nas práticas escolares de escrita, A.G. não encontrou referências de seu contexto social, da forma peculiar como sua família percebia o mundo, a escola e as relações sociais. Dessa forma, mantiveram-se “represadas” as suas possibilidades de usar efetivamente a linguagem escrita. O seu querer dizer foi reprimido em nome de um dever dizer. De repente, em um ambiente paralelo à sala de aula, ele encontrou referências de sua representação de mundo ecoando em um texto de Ruth Rocha e nas vozes de seus interlocutores. A escrita de Ruth Rocha e as falas dos interlocutores passaram a ter sentido, pois as palavras materializadas por elas encontram contrapalavras na consciência da criança. Nesse jogo dialógico que se instaurou, A.G. produziu seu texto, com as marcas de um discurso em que foi inserida sua subjetividade, o seu querer dizer, sua voz, representantes, em última instância, da visão de mundo construída em seu ambiente familiar, de onde emerge sua consciência.

A imposição que a escola faz à criança de atividades em que a linguagem é tida como sistema pronto e acabado, sem lhe oportunizar entrar em contato com uma pluralidade de discursos manifestados em diferentes vozes, através dos quais lhe seja possível envolver-se no movimento da interação verbal como sujeito que em sua história de relações com a linguagem construiu e constrói representações próprias do mundo e da escrita, inviabilizou que a criança se tornasse mais consciente do uso normativo de certos recursos lingüísticos exigidos pela escola, a qual, em razão disso, impingiu-lhe o rótulo de portadora de deficiências.

Retomando as informações preliminares da história familiar e escolar de A.G., verificamos que elas também apontam para a tensão conflituosa vivida no interior da instituição escolar. O fato da criança não aparentar problemas de linguagem oral e de ter boa atenção no que lhe interessa, sugere que ela encontra dificuldades específicas com relação à escrita. Aliado a isso, o fato dela ter sido considerada gênio até os cinco anos de idade permite a suposição de terem começado a surgir problemas apenas no momento em que passou a freqüentar a escola. Isso leva à conclusão de que os problemas da criança são com a escrita, na escola. Também sugerem a inadaptação da criança ao ambiente escolar e às atividades de escrita escolares, o fato dela apresentar lentidão para escrever, interromper as lições, mudando de linhas e de sentenças sem dar continuidade lógica ao texto que desenvolve, não separar palavras e, finalmente, não fazer pontuação e precisar de supervisão direta.

Podemos supor, ainda, que um sujeito considerado gênio até os cinco anos de idade e filho de pais professores, antes de ingressar na escola, já devia ter construído uma representação própria da linguagem escrita. Muito provavelmente, tenha aprendido a ver na escrita uma forma de construir representações, de manifestar sua visão de mundo. Ao se

deparar com atividades de escrita mecânicas, instaurou-se um conflito, o qual gerou um ritmo mais lento de desenvolvimento na aquisição da escrita do que o esperado pela escola.

Concluindo a análise deste caso, podemos afirmar que, em sua singularidade, são evidenciados conflitos discursivos entre a formação cultural da criança e os discursos e práticas valorizados pela escola como aspectos implicados no processo de alfabetização. Trata-se de uma criança que tem na escrita uma atividade significativa, ação humana em que a expressão da subjetividade deve ser plena, em razão do que não aceita desenvolver atividades mecânicas de escrita. Embora tenha recebido acompanhamento individual para aquisição de escrita e tenha se inserido no processo normal de escolarização, a singularidade relativa à falta de adequação à convenção gramatical persistiu na escrita de A.G.

## 5.5 A RELEVÂNCIA DAS SINGULARIDADES APRESENTADAS

Tal como permite o paradigma indiciário, acabamos de apresentar análises um tanto quanto intuitivas de quatro casos de alfabetização, eleitos como singulares em razão de persistirem em formas peculiares de se relacionar com a escrita, destoando de padrões condizentes com perspectivas escolares.

As análises realizaram-se a partir da adoção de procedimentos abduativos de raciocínio, o que nos levou à seleção de alguns dados e episódios de escrita e à formulação de hipóteses provisórias que nos demonstraram de forma acentuada as singularidades das relações estabelecidas entre sujeito e linguagem, apontando para a predominância de representações peculiares da escrita em cada um dos casos e para ritmos diferenciados no desenvolvimento do processo de alfabetização.

Na descrição e na análise do caso R.G., vimos uma criança que em dois anos de acompanhamento individualizado e de frequência a aulas não aprendeu a mecânica elementar da escrita alfabética, persistindo de forma cada vez mais intensificada em estratégias de simulação de escrita, tentando mostrar a seu interlocutor que sabe escrever. Sugerimos que a escrita para essa criança é, predominantemente, uma atividade mecânica que ela procura provar que consegue realizar.

Na descrição e na análise do caso C.B., vimos uma criança que manteve um estilo próprio na construção de textos, associando livremente idéias do mundo de experiências vividas a idéias oriundas do mundo ficcional, brincando com as palavras e, com isso, procurando produzir o humor. A forma peculiar como essa criança organizava seus textos motivou seu encaminhamento ao projeto DACA. No entanto, mesmo após dois anos de acompanhamento individualizado e de frequência a aulas, ela persistiu organizando seus textos da mesma forma, não adequando sua escrita ao modelo escolar. Sugerimos que a escrita representa para essa criança, predominantemente, uma forma de brincar com as palavras e de produzir o humor.

Na descrição e na análise do caso P.V., vimos uma criança que escreve apenas quando está junto de outras crianças e lhe é possível uma interação efetiva com o outro. Quando a atividade de escrita não lhe possibilita interação com outras crianças, ele demonstra nem saber escrever. Essa exigência da presença de outras crianças para desenvolver atividades de escrita persiste de forma acentuada durante seu processo de alfabetização, singularizando-o. Sugerimos que a escrita é para essa criança, predominantemente, uma forma de estabelecer jogos e de se aproximar de outros sujeitos.

Finalmente, na descrição e na análise do caso A.G., vimos uma criança que em mais de cinco anos de escolaridade, mesmo após acompanhamento individualizado, *persiste em*

problemas formais de escrita similares aos que motivaram seu envio ao projeto DACA, embora apresente boa performance na produção de textos quando a escrita lhe é significativa, possibilitando-lhe a expressão de sua subjetividade. Em atividades mecânicas de escrita, quando não é possível à criança encontrar referências de sua forma peculiar de perceber o mundo, ela se nega a escrever ou produz textos de baixa qualidade. Sugerimos que a escrita para essa criança é, predominantemente, uma forma de construir representações, ação humana significativa em que a expressão da subjetividade deve ser plena.

Esses quatro casos analisados, cada qual com sua história individual, ao evidenciarem formas singulares de relacionamento com a escrita, retratam crianças cujas características não condizem com o modelo idealizado pela escola e, por isso, entram em conflito com a prática escolar de alfabetização. Esses conflitos podem estar vinculados ao ritmo mais lento no processo de alfabetização, pois, enquanto a escola procura lhes ensinar a escrever de acordo com o modelo institucionalizado, essas crianças caminham em outras direções, mantendo rotas próprias no processo de aquisição da escrita. Ao não compreender as rotas de cada aprendiz e conceber um modelo único de aprendizado, a escola diminui a qualidade de interações com a criança, não atuando como mediadora que considera a história do sujeito da aprendizagem e que respeita representações singulares construídas pelo indivíduo, mais obstruindo do que possibilitando o desenvolvimento da criança.

Dessa forma, os problemas vividos por essas crianças são mais pedagógicos do que cognitivos ou lingüísticos. Todas elas, em suas idiossincrasias, não são aceitas pela escola. Em razão disso, são enviadas para clínica como “suspeitas” de serem portadoras de deficiências. Nos diagnósticos clínicos, essas suspeitas são ratificadas, tornando-se lícita a exclusão do diferente. Percebemos essa correlação entre os pareceres escolares e os

diagnósticos da Psicologia e da Neurologia nos quatro casos analisados. As quatro crianças, após serem indicadas pela escola como possíveis portadoras de deficiências para a aprendizagem, submetidas à avaliação clínica, tiveram alguma espécie de deficiência detectada. R.G. foi diagnosticado como portador de deficiência mental leve; C.B. como hiperativa e portadora de um quociente de inteligência limítrofe; P.V., inicialmente como hiperativo e, posteriormente, como imaturo para freqüentar a escola; A.G. como hiperativo e também como portador de quociente de inteligência limítrofe.

O estudo desses casos nos demonstrou ainda a impaciência da escola com o ritmo de aquisição de escrita pela criança. Em idade muito precoce, após poucos meses de aula, a escola espera que a criança domine determinadas estratégias de escrita independentemente de suas histórias individuais. Caso isso não ocorra, a criança se torna suspeita de ser portadora de deficiências para aprendizagem e, quando é possível à escola, acaba sendo enviada para clínicas para tratamento. C.B., aos quatro anos de idade<sup>44</sup>, por não desenvolver atividades de escrita de acordo com os objetivos escolares, foi considerada suspeita de portar deficiências; P.V. foi enviado ao projeto quando contava com apenas 6a4m de idade e eram transcorridos apenas dois meses de aula; R.G., aos seis anos de idade, quando ingressou no pré-escolar, já foi apontado como lento para a aprendizagem; A.G., foi enviado ao projeto com 8a1m, quando já demonstrava conhecer os princípios básicos da escrita; apenas incorria em problemas de segmentação de palavras e de organização textual, o que poderia ter sido considerado normal para aquela idade.

Obviamente, esses quatro casos apresentados merecem maiores estudos; no entanto, se as hipóteses, abduktivamente provisórias, que sugerimos sobre as formas peculiares como

---

<sup>44</sup> Devemos observar que na escola atendida pelo projeto DACA, onde essas crianças estudavam na época em que começaram a ser acompanhadas, não há pré-escola. As queixas iniciais com relação a C.B. e a R.G. são oriundas de outras escolas. Isso ratifica a idéia de que impingir rótulos de deficiências a crianças cujo desenvolvimento não seja condizente com as expectativas escolares é comum em diferentes escolas.

essas crianças se relacionam com a linguagem escrita estiverem corretas, encontramos nossa fala ecoando no que escrevem COUDRY e MORATO:

*A grande maioria dos problemas de deficientes encontrados na escolarização formal não se relaciona apenas às capacidades lingüísticas e psíquicas gerais do aluno, mas soma-se a uma concepção mecânica e simplificadora do funcionamento da linguagem escrita. A natureza dialógica da linguagem não é exercitada. A fala acaba reduzida a um sistema de código e não a uma relação significativa entre sujeitos, a escrita converte-se em reprodução de um determinado modelo e leitura em mero reconhecimento do modelo reproduzido. A fixidez retira o traço de 'uso' e de 'pessoalidade' da linguagem. (COUDRY e MORATO, 1989, p. 53).*

## CONCLUSÕES

Apresentamos como objetivo geral desta dissertação a tentativa de compreender aspectos das singularidades reveladas em diferentes relações estabelecidas entre sujeito e escrita no processo de alfabetização. Para isso, nos voltamos para o estudo de casos de crianças que foram enviadas pela escola para clínica com suspeitas de serem portadoras de algum tipo de deficiência para aprendizagem. A partir de análises linguísticas, procuramos defender a hipótese de que nem sempre essas crianças são portadoras de deficiências, embora, na maioria das vezes, diagnósticos neurológicos e psicológicos elaborados na clínica ratifiquem as suspeitas escolares, legitimando um processo pedagógico de exclusão do diferente.

Inicialmente, fizemos a exposição dos pressupostos teórico-metodológicos adotados, os quais nos pareceram compatíveis com o objetivo proposto. Foram apresentados os fundamentos do paradigma indiciário, os conceitos de sujeito, desenvolvimento e aprendizagem compreendidos a partir de um viés sócio-histórico e, ainda, uma concepção de linguagem entendida como resultado permanentemente inconcluso do trabalho histórico-social realizado por indivíduos reais em diferentes instâncias interativas. Também foi apresentado como objeto privilegiado de estudo o texto escrito, compreendido como a forma específica de manifestação da linguagem. Com isso, procuramos uma definição de texto compatível com a concepção de linguagem adotada, o que nos levou a estabelecer relações entre o conceito de texto formulado por GERALDI (1991) e os fatores de textualidade descritos pelo modelo de BEAUGRANDE e DRESSLER (1981). A definição

de texto construída nos serviu como base para o olhar genérico que direcionamos sobre os dados e episódios de escrita analisados.

Procuramos, também, expor de forma detalhada o que é a abdução, o que teve como objetivo tornar claro qual é a espécie de raciocínio desenvolvido pela pesquisa científica centralizada na adoção do paradigma indiciário, como é o caso da que realizamos. Em seguida a essa exposição, com a intenção de explicitar os fundamentos do modelo teórico adotado, apresentamos as origens históricas do paradigma indiciário, enfatizando suas divergências com relação ao modelo galileano e a espécie diferenciada de rigor científico que exige.

Após a exposição do referencial teórico-metodológico, apresentamos a descrição do projeto DACA, de onde foram selecionados os casos estudados e foram retirados os dados e episódios de escrita. A essa descrição se seguiu um delineamento do caminho percorrido durante a análise de cada caso. Na análise realizada, procuramos perceber cada caso de acordo com o que GINZBURG (1987) afirma na obra “O Queijo e os Vermes” sobre o estudo histórico que realiza de um único indivíduo, um moleiro do início do Séc. XVII acusado de heresia pela Inquisição. Segundo esse autor,

*Se a documentação nos oferece a oportunidade de reconstruir não só as massas indistintas como também as personalidades individuais, seria absurdo descartar essas últimas. Não é um objetivo de pouca importância estender às classes mais baixas o conceito histórico de “indivíduo”. É claro que existe o risco de cair no anedotário (...) Contudo, trata-se de um risco evitável. Alguns estudos biográficos mostraram que um indivíduo mediocre, destituído de interesse por si mesmo - e justamente por isso mais representativo - pode ser pesquisado como se fosse um microcosmo de um estrato social inteiro num determinado período histórico. GINZBURG (1987, p. 26).*

Visualizados como microcosmos, o estudo de cada caso (indivíduos) nos levou a algumas reflexões sobre o processo mais amplo de aquisição da linguagem escrita, entrando

em jogo fatores muito complexos e de difícil sistematização, impossíveis de serem analisados por modelos teóricos rígidos. Apenas um olhar destituído de preconceitos, que não buscasse exemplos *para decisões teóricas previamente formuladas* (GERALDI, 1996, p. 146) e que também não buscasse regularidades para estabelecer regras gerais, poderia possibilitar a compreensão da singularidade desses casos. Disso gerou a necessidade da adoção do paradigma indiciário como modelo de investigação e dos conseqüentes procedimentos de raciocínio abduativos como método privilegiado.

Deixando fluir a curiosidade e o gosto pela descoberta, da mesma forma que aponta ABAURRE (1996, p. 161), ao entrar em contato com os dados do projeto DACA, deparamo-nos com casos problemáticos, os quais fugiam da regularidade - destoavam da totalidade, e não contavam com nenhuma explicação teórica consistente. Esses casos nos indicavam relações singulares estabelecidas entre sujeito e escrita, e, para compreendê-las, agimos como detetives, procurando pistas nas informações registradas sobre a história individual da criança e nos episódios e dados registrados de sua escrita, deixando que, dentre essas informações, episódios e dados, aquilo que saltasse a nossos olhos como possivelmente relevante se tornasse objeto de investigação. A partir disso, passamos a estabelecer relações entre essas pistas, conjeturando, formulando e reformulando hipóteses explicativas para cada um dos casos, sem, contudo, enquadrá-los em modelos de análise preexistentes.

No decorrer da análise individualizada que realizamos de cada um dos casos, procuramos caracterizar a relação estabelecida entre sujeito e linguagem escrita como constitutivamente singular. Nesse sentido, os casos das crianças estudadas não demonstram desvio de normas gerais, em que imperam faltas ou deficiências. Pelo contrário, demonstram de

forma mais acentuada as diferenças individuais no processo de alfabetização, em que imperam representações da escrita e ritmos de desenvolvimento próprios a cada criança.

Ao apontar para essas singularidades constitutivas demonstradas no estudo dos casos, podemos comprovar o que sugerimos como suspeita intuitiva inicial, ou seja, que a escola centraliza suas ações pedagógicas em perspectivas eminentemente homogeneizadoras, não respeitando histórias individuais de constituição de sujeitos e rotulando como deficientes crianças cujos ritmos de desenvolvimento no processo de aquisição da escrita destoem de uma normalidade idealmente estabelecida pelo senso-comum. Nessa forma de se posicionar, a escola encontra respaldo da clínica médica. As crianças, ao serem rotuladas como deficientes, são enviadas para clínicas, onde o parecer inicial da escola é ratificado pelos diagnósticos neurológicos e psicológicos. A consequência acaba sendo a licitação da segregação escolar do diferente.

Ao apontar para a singularidade constitutiva e nos opor às práticas pedagógicas homogeneizadoras e discriminatórias, apontamos para o desejo utópico de construir práticas pedagógicas outras, embasadas na Teoria da Diferença (LEMOS, apud SILVA 1991, p. 26), em que seja levada em conta a forma como a criança *atua no interior de seu próprio universo cultural, de como a atividade lingüística oral e escrita é representada por ela e pelos adultos desse mesmo universo*. Nesse sentido, educar *não se trata de evangelizar uma harmonia societária impensável, mas imaginar uma grande recusa às tiranias performáticas do presente, em favor de uma desordem criadora de reorganizações que redefinam o presente a partir de todo o patrimônio cultural criado pela humanidade* (CARVALHO, 1997, p. 42), o que implica a necessidade emergente de serem respeitadas e valorizadas todas as manifestações de individualidade em qualquer espécie de prática educativa.

Ao adotar essa perspectiva pedagógica da diferença, torna-se necessário, tanto na pesquisa sobre os processos de aquisição da escrita quanto na prática de alfabetização, o desenvolvimento do olhar indiciário, pois, longe de dicotomias entre certo e errado, normal e anormal, cumpre buscar a compreensão das singularidades no processo de constituição de cada aprendiz da escrita. Esse posicionamento, no âmbito pedagógico, talvez torne possível interações menos conflituosas entre aprendizes e alfabetizadores, os quais, através de negociações permanentes com os aprendizes, talvez possam percebê-los em suas individualidades e proporcionar mediações de maior qualidade. Esse mesmo posicionamento, no âmbito das pesquisas lingüísticas, pode se constituir em fonte permanente de renovação epistemológica, contribuindo para *uma melhor compreensão da relação que se instaura, a cada momento do processo de aprendizagem, entre as características eventualmente universais dos sujeitos e as diversas manifestações de sua singularidade* (ABAURRE et Al., 1995, p. 8).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, Maria Fausta de (Org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas, SP : Ed. da Unicamp, 1996.
- ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. *Cenas de aquisição da escrita : o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP : Associação de Leitura do Brasil (ALB) : Mercado de Letras, 1997.
- ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura et al. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. *Trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas : Unicamp, 25, p. 5-23, Jul./Dez. 1995.
- BARROS, Maria Lygia de Camargo. *O processo de individuação na linguagem: caminhos e descaminhos*. Campinas, SP : Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1998. (Tese, doutorado em Lingüística).
- BEAURANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang. *Introduction to text linguistics*. London e New York : Logman, 1981.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP : Associação de Leitura do Brasil (ALB) : Mercado de Letras, 1998.
- CARVALHO, Edgar de Assis. Educação planetária e reencantamento do homem. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo : Cortez, 1997.
- CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas. In: GALVES, C; ORLANDI, E; OTONI, P. (Orgs.) *O texto: leitura e escrita*. 2ª ed. Campinas : Pontes, 1997.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo : Ática, 1994.
- COELHO, Santuza Abras Pinto. *Pelota Bolota*. 6ª ed. Belo Horizonte : Miguilin, 1987.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. A heterogeneidade na constituição da escrita: complexidade enunciativa e paradigma indiciário. *Cadernos da F..F.C. Marília - SP*, n. 2, p. 165-185, 1997.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e Textualidade*. São Paulo : Martins Fontes, 1991.

- COUDRY, Maria Irma Hadler. O que é dado em Neurolingüística. In : CASTRO, Maria Fausta Pereira de (Org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas : Editora da UNICAMP, 1996.
- COUDRY, Maria Irma Hadler; MORATO, Edwiges Maria. Reflexões sobre a atividade oral e escrita de deficientes, no contexto escolar. *Cadernos Cedes*. São Paulo : Cortez, n. 25, p. 49-58, 1989.
- DESCARTES, René. *Discurso do método*. Lisboa : Edições 70, 1979.
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor M. *Os irmãos Karamázovi*. Rio de Janeiro : Abril Cultural, 1971.
- DOYLE, Arthur Conan. *Um estudo em vermelho*. Rio de Janeiro : Ediouro, 1981.
- DUARTE, Cristiane. *Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário*. Campinas, SP : Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1998. (Dissertação, mestrado em Lingüística).
- ECO, Umberto. *O nome da rosa*. 12ª ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1983.
- FÁVERO, Leonor Lopes. Intencionalidade e aceitabilidade como critérios de textualidade. In: FÁVERO, L.L; PASCHOAL, M.S.Z. (Orgs.) *Lingüística textual: texto e leitura*. São Paulo : Educ, p. 31-37, 1986.
- \_\_\_\_\_. A informatividade como elemento de textualidade. *Letras de Hoje*. Porto Alegre : PUCRS, 18, p. 13-20, Jun. 1985.
- \_\_\_\_\_. *Coessão e coerência textuais*. 2ª ed. São Paulo : Ática, 1993.
- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Lingüística textual: introdução*. 2ª ed. São Paulo : Cortez, 1988.
- FIAD, Raquel Salek. O estilo escolar. In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques et al. (Orgs.). *Cenas de aquisição da escrita : o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP : Associação de Leitura do Brasil (ALB) : Mercado de Letras, p. 195-204, 1997.
- FERREIRA DA SILVA, Carmem. *Diálogos pertinentes: uma análise de diários fora da coercitividade escolar*. Campinas, SP : Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1998. (Dissertação, mestrado em Lingüística).
- FRANCHI, Carlos. Linguagem - atividade constitutiva. *Cadernos de estudos lingüísticos*. Campinas : Unicamp, 22, p. 9-39, Jan./Jun. 1992.
- GALILEI, Galileu. *O ensaiador*. 2ª ed. São Paulo : Abril Cultural, 1978.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo : Martins Fontes, 1991.
- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*.

- Campinas, SP : Associação de Leitura do Brasil (ALB) : Mercado de Letras, 1996.
- GÓES, Maria C. R. e SMOLKA, Ana L. B. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, E. (Org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo : Cortez, 1992.
- GINZBURG, Carlo. *O Queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo : Companhia das Letras, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. In: *Mitos, sinais: morfologia e história*. São Paulo : Companhia das Letras, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes*. In: ECO, Umberto; SEBEOK, Thomas A. (Orgs.) *O signo de três*. São Paulo : Perspectiva, 1983.
- GREGOLIN-GUINDASTE, Reny Maria. A linguagem de aprendizes: singularidade de casos. *Letras*, Curitiba : editora da UFPR, n. 48, p. 111-126, 1997.
- GUSSO, Ângela Mari. *Análise lingüística: um acompanhamento longitudinal de três casos de aquisição de escrita*. Curitiba : Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPR, 1996. (Dissertação, mestrado em Lingüística)
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. London and New York : Longman, 1976.
- HARROWITZ, Nancy. O arcabouço do modelo de detetive: Charles Peirce e Edgar Alan Poe. In: ECO, Umberto; SEBEOK, Thomas A. (Orgs.) *O signo de três*. São Paulo : Perspectiva, 1983.
- HERRERO, Angel. *Semiótica y creatuividad: la lógica abductiva*. Madri : Palas Atenea, 1988.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia científica*. São Paulo : Atlas, 1986.
- LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 10ª ed. São Paulo : Ática, 1995.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A intertextualidade como fator da textualidade. In: FÁVERO, L.L.; PASCHOAL, M.S.Z. (Orgs.) *Lingüística textual: texto e leitura*. São Paulo : Educ, p. 39-46, 1986.
- \_\_\_\_\_. A situacionalidade como elemento de textualidade. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre : PUCRS. 18 (2): 21-8, Jun. 1985.
- \_\_\_\_\_. *A coesão textual*. 5ª ed. São Paulo : Contexto, 1992.
- KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Carlos. *A coerência textual*. 2ª ed. São Paulo :

- Contexto, 1991.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 5ª ed. São Paulo : Perspectiva, 1997.
- ORTHOFF, Sylvia. *Um pipi choveu aqui*. 5ª ed. São Paulo : Global Editora, 1996.
- PAN, Miram. *Infância e discurso: contribuições para a avaliação da linguagem*. Curitiba: Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPR, 1995. (Dissertação, mestrado em Lingüística)
- PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo : Perspectiva, 1995.
- PERRONI, Maria Cecília. Aprendendo a contar mentiras. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, 21, 5-24, Jul./Dez. 1991.
- \_\_\_\_\_. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo : Martins Fontes, 1992.
- PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. Rio de Janeiro : Ed. Fundo de Cultura, 1956.
- PIMENTEL, Elisabete. *Sujeitos leitores, sujeitos autores: indícios de histórias de leituras na produção de textos escolares*. Campinas : Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1998. (Dissertação de mestrado em Lingüística).
- POE, Edgar Allan. *Histórias extraordinárias*. São Paulo : Abril Cultural, 1981.
- RIBEIRO, Renato Janine. Posfácio. In: GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo : Companhia das Letras, 1987.
- ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro. In: *Este admirável mundo louco*. 15ª ed. Rio de Janeiro : Salamandra, 1986.
- SEBEOK, Thomas; UMILKER-SEBEOK, Jean. Você conhece meu método: uma justaposição de Charles S. Peirce e Sherlock Holmes. In: ECO, Umberto; SEBEOK, Thomas (Orgs.) *O signo de três*. São Paulo : Perspectiva, p. 13-58, 1983.
- SILVA, Ademar da. *Alfabetização: a escrita espontânea*. São Paulo : Contexto, 1991.
- SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, n. 77, p. 69-80, Mai. 1991.
- TELFORD, Charles W.; SAWREY, Jaemes M. *O individuo excepcional*. 3ª ed. Rio de Janeiro : Zaar, 1978.
- TFOUNI, Leda Verdiani; SEIDINGER, Flávia Machado. Letramento & alfabetização com moradores de um hospital psiquiátrico: a escrita como resgate da subjetividade.

- Cadernos de estudos linguísticos*. Campinas Unicamp, 33, p. 35-49, Jul./Dez. 1997.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo : Cortez, 1995.
- TOMÉ, Evanilda Maria. *O processo de interação entre os sujeitos na constituição da aquisição da linguagem escrita*. Campinas, SP : Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1994. (Dissertação, mestrado em Linguística).
- VOLTAIRE, François-Mari Aronet. *Zadig ou o destino*. In: *Contos Escolhidos Voltaire*. Rio de Janeiro : Bruguera, 1971.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- \_\_\_\_\_. *A Formação Social da Mente*. 4ª ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991.