

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL DE
UMA JOVEM COM SÍNDROME DE DOWN:
EXPLORANDO NOVOS ESPAÇOS
DISCURSIVOS

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília como requisito parcial à
obtenção do título de Doutor em Psicologia.

SILVIANE B. BARBATO BLOCH

Orientadora: Dr^a Elizabeth Tunes

Brasília
1997

Banca Examinadora

Dra. Elizabeth Tunes - Orientadora
Universidade de Brasília

Dra. Therezinha Camargo Viana
Universidade de Brasília

Dra. Albertina Mitjás
Universidade de La Habana
Prof^a Visitante Universidade de Brasília

Dr. Angel Pino
Universidade Estadual de Campinas

Dra. Roberta Pires de Oliveira
Universidade Federal de Santa Catarina

Aos meus pais Daniel (*in memoriam*) e Rosalba,
pelo exemplo de trabalho árduo.

À Andréa

A Mikhail Bakhtin

"Tu se' lo mio maestro e 'l mio autore"

(Dante, L'Inferno, Canto Primo)

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos à Dr^a Marjorie Perlman Lorch (University of London) que me acompanhou nos primeiros momentos de delineamento da revisão da literatura, e à Elzimir Gonzaga Silva, Eileen Pfeifer Flores, Carlos B. Alves de Souza, Juliana E. Caixeta, Thaís Maria Ribeiro, Gabriela M. Rabelo, ao Maestro Silvio Barbato, ao Prof. Renato Hilário dos Reis (MTC-UnB), à Dr^a Enilde Faulstich (LIV-UnB), à Dr^a Sandra F. C. de Almeida (PED-IP) e aos amigos da Psicologia (UnB) e do Laboratório de Bioquímica (UnB) que participaram em diferentes estágios do desenvolvimento da tese.

Gostaria, ainda, de dedicar meu apreço pelos comentários feitos pelas Dr^{as}. Claudia de Lemos e Maria Fausta Pereira de Castro (IEL-Unicamp) por ocasião da apresentação de parte da análise dos dados em um congresso internacional.

Gostaria de agradecer a minha amiga Lúcia Helena Zabotto Pulino pelo constante apoio, encorajamento e críticas suaves dos últimos dois anos. E, ainda, à Leide M. Santos, Rosalba Barbato, Sandra Barbato e Célia Bonaccorsi que me ajudaram com a logística necessária à escrita de uma tese.

Gostaria de registrar minha gratidão à Dr^a Elizabeth Tunes, minha orientadora, pelo valoroso apoio, assistência e encorajamento tanto nos períodos calmos quanto nos turbulentos que experienciei durante a formulação e escritura do trabalho.

Finalmente, devo minha gratidão a Carlos Bloch que com seus posicionamentos me provocou, desafiou, inspirou e apoiou durante os anos de elaboração deste trabalho.

Esta pesquisa contou com o apoio financeiro do CNPq.

SUMÁRIO

LISTA DE Quadros	viii
RESUMO	ix
ABSTRACT	x
RESUMÉ	xi
PARTE I - INICIANDO A INVESTIGAÇÃO	01
O Projeto Integração Universidade-Ensino Especial/Psicologia Escolar	02
Uma breve história	03
A pesquisa sobre desenvolvimento e aprendizagem na síndrome de Down	05
Alguns dados médicos	05
A pesquisa psicológica	06
Os primeiros textos de Andréa	11
O objetivo do trabalho	31
PARTE II - QUESTÕES TEÓRICAS DO PROBLEMA INVESTIGADO	32
A importância cultural da passagem da oralidade à escrita Sobre a relação oral-escrito	33
Sobre os benefícios da aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita	37
À guisa de conclusão	47

O processo da produção escrita	49
A perspectiva fonocentrista	49
Vachek e o Círculo Lingüístico de Praga	56
A perspectiva dialógica	60
O pensamento verbal	64
PARTE III - A INVESTIGAÇÃO	77
Plano geral da coleta de dados	78
A análise de dados	86
Procedimentos para a análise dos textos escritos: descrição e ilustração	88
Da dialogicidade do processo de produção textual	100
Conclusão	219
REFERÊNCIAS	232
ANEXO	250

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Atividades desenvolvidas nas sessões com Andréa	80
Quadro 2	Representação da articulação temática entre parágrafos	92
Quadro 3	Representação da articulação intraparágrafos.	98
Quadro 4	Eixo da seqüência do diálogo de "Alice, do Planeta Saturno"	102
Quadro 5	Eixo da seqüência temática de "A história da flor".	136
Quadro 6	Eixo da seqüência temática de " A história do meu cachorro chamado Quim:"	145
Quadro 7	Eixo da seqüência temática da revisão de "A história da minha viagem"	153
Quadro 8	Eixo da seqüência temática da "A história de malévola	157
Quadro 9	Eixo da seqüência temática de "No dia das mães"	168
Quadro 10	Eixo da seqüência temática de "O que e ser pai:"	181
Quadro 11	Eixo da seqüência temática de "A transformação de Andréia em X"	195
Quadro 12	Eixo da seqüência temática de <i>A borboleta</i>	209

RESUMO

Este trabalho investigou o processo de produção textual de uma jovem com síndrome de Down durante a sua interação com a pesquisadora. Em 1994, Andréa, 19 anos, começou a participar de um programa de pesquisa que tinha por objetivo estudar a produção e compreensão de textos de sujeitos com síndrome de Down. Durante os 14 meses da coleta de dados, ela participou de sessões semanais com, aproximadamente, três horas de duração, totalizando 36 sessões das quais três foram registradas por observadores; sete, pela pesquisadora, 19 foram gravadas em áudio e transcritas integralmente e oito não têm registro. Nesse período, Andréa produziu seis textos com o auxílio da pesquisadora e 22 textos autonomamente ou com o auxílio de outras pessoas. Outros cinco textos, produzidos antes de sua entrada no programa e trazidos por sua mãe, foram incluídos no *corpus*. Os dados analisados neste trabalho, retirados principalmente das 11 sessões em que Andréa produziu textos com o auxílio da pesquisadora, indicaram que as tomadas de turno não-cooperativas da jovem estavam impregnadas de linguagem fossilizada, e que ela fazia uso freqüente de estratégias de associação e digressão temáticas. Apesar de os pesquisadores de desenvolvimento cognitivo na síndrome de Down (SD) terem interpretado os movimentos não-cooperativos de sujeitos com SD, durante a resolução de problemas, como improdutivos, nossos dados indicaram que algumas das estratégias comunicativas de Andréa são socialmente produtivas, podendo desencadear mecanismos de aprendizagem. Além disso, os nossos dados indicaram que a tendência à cristalização das condutas associada à síndrome de Down é, possivelmente, encorajada por fatores sociais que contribuem para o seu agravamento. Apesar de reconhecermos que alguns processos possam estar associados às características biológicas da SD, nós sustentamos que fatores sócio-históricos contribuem para o delineamento do tipo de cognição que caracteriza esses sujeitos.

ABSTRACT

This work aimed at investigating the process of text production of a 19-year-old teenager with Down Syndrome during her interaction with the researcher. In 1994, Andrea began taking part in a research programme aimed at studying text production and comprehension in subjects with D.S. Andrea came once a week for a three hour session over a period of 14 months. A total of 36 sessions were held three of which were registered by observers, seven were registered by the researcher, 19 were tape-recorded and transcribed and eight were not recorded at all. During that period of time, Andrea produced six texts with the assistance of the researcher and 22 texts either autonomously or with the help of other people. Another five texts, produced before she entered the programme, were brought by her in the first session and included in the *corpus*. The analysed data taken mainly from eleven co-production sessions indicated that Andrea's non-cooperative turn-takings were impregnated with fossilised language and that strategies of thematic association and digression were often used. Although researchers on cognitive development in Down Syndrome have interpreted non-cooperative moves of D.S. subjects during problem solving as unproductive, our data indicated that some of Andrea's communication strategies are socially productive and may prompt learning mechanisms. In addition, our data indicated that the tendency for cristalisation of conduct associated to Down Syndrome might be encouraged by social factors which may contribute to its aggravation. Although we acknowledge that some processes are associated to the biological features of that condition, we assume the position that social-historical factors contribute to delineate the type of cognition characteristic of the Down Syndrome condition.

RESUMÉ

L'objectif de ce travail a été l'analyse de la production des textes d'une jeune fille porteuse du syndrome de Down, au cours du processus interactif avec le chercheur.

En 1994, Andréa, âgée de 19 ans, a commencé à participer au projet de recherches qui avait pour but l'étude de la production et de la compréhension de textes des sujets porteurs du syndrome de Down. Pendant les 14 mois de la durée de la collecte de données, elle a participé à 36 sessions hebdomadaires de travail, ayant chacune, approximativement, trois heures de durée. Du total de ces 36 sessions, trois ont été enregistrées par des observateurs externes, sept par le chercheur, 19 ont été enregistrées sur magnétophone et transcrites intégralement et des huit sessions restantes on n'a pas gardé une trace. Au cours de cette période, Andréa a produit six textes avec l'aide du chercheur et 22 toute seule ou avec l'aide de quelqu'un d'autre. Cinq autres textes, produit avant son entrée au projet et apportés par sa mère, ont été inclus dans le corpus du travail.

L'analyse des données tenant compte surtout de celles des 11 sessions pendant lesquelles Andréa a écrit des textes avec l'aide du chercheur, a indiqué que les prises de position non-coopératives de la jeune fille étaient imprégnées d'un langage fossilisé et en plus qu'elle avait souvent recours à des stratégies de l'association et de la digression thématiques. Quoique les chercheurs spécialistes du développement cognitif des porteurs du syndrome de Down aient interprété leurs réponses non-coopératives, pendant qu'ils résolvaient des problèmes posés, comme étant improductives, les données recueillies par nous démontrent que quelques-unes des stratégies de communication d'Andréa se révèlent comme socialement productives et qu'elles possèdent le pouvoir de déclenchement des mécanismes d'apprentissage. En plus, nos données montrent encore que la tendance à la cristallisation des conduites, associé au syndrome de Down, tend à s'intensifier à cause des facteurs sociaux, qui contribuent à son

aggravation. Malgré le fait que quelques-uns des processus en question puissent être associés aux caractéristiques biologiques du SD, nous soutenons que les facteurs socio-historiques agissent de façon importante, sur le développement d'un type particulier de la cognition caractéristique des sujets porteurs de ce syndrome là.

PARTE I

INICIANDO A INVESTIGAÇÃO

O Projeto Integração Universidade-Ensino Especial/Psicologia Escolar

O Projeto Integração Universidade-Ensino Especial/ Psicologia Escolar (Tunes & Almeida, 1994) surgiu da busca de novas formas de relação da universidade com a escola, particularmente, no âmbito do ensino especial. Sua implantação no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB) iniciou-se em abril de 1994. A fim de oferecer suporte institucional e sistematizar ações que já vinham sendo realizadas informalmente junto a professores, psicólogos e pais da Fundação Educacional do Distrito Federal, esse serviço buscava uma ampliação do atendimento para as próprias crianças especiais ou que apresentavam problemas de aprendizagem escolar. Assim sendo, orientava-se pela idéia de desenvolver, de forma conjugada, as funções de ensino, pesquisa e extensão, assumindo um compromisso "com problemas educacionais reais e uma inserção mais direta, intensa e contínua da universidade no contexto escolar" (p.3), de maneira que essa pudesse influir sobre a qualidade do conhecimento produzido. A fim de realizar tal tarefa, o projeto contava com a participação ativa de alunos da graduação, do mestrado e do doutorado em Psicologia da Universidade de Brasília.

Desde a implantação do projeto, foram realizadas atividades tais como reuniões com psicólogos escolares; levantamento de bibliografia relativa à área de ensino especial e dificuldades escolares; elaboração, estudo e discussão de textos teóricos referentes aos problemas na área; programação e realização de mini-cursos, palestras e cursos de extensão; observação, acompanhamento e supervisão do trabalho de psicólogos; reuniões para discussão de casos; elaboração e execução de projetos de pesquisa; atendimento educacional de crianças especiais ou com problemas de aprendizagem; orientação educacional a pais de crianças especiais ou com problemas de aprendizagem; e planejamento e supervisão de estágios profissionais para estudantes de psicologia, nas áreas de psicologia escolar e do ensino especial.

Em outubro de 1994, Andréa¹, uma jovem de 19 anos, foi encaminhada ao Projeto .

Uma breve história

Andréa nasceu em 1975 e, desde que foi constatada a síndrome de Down, tem sido acompanhada por vários especialistas.

Terceira filha de um casal de classe média alta, ainda bebê, foi submetida a vários tratamentos com especialista em síndrome de Down, como a celuloterapia que tinha por objetivo ativar as células lesadas do bebê (ver Wunderlich, 1972), iniciado aos dois meses de idade. Concomitantemente, Andréa fazia exercícios do método de estimulação precoce de Doman-Delacato que visava trabalhar, num primeiro momento, o desenvolvimento motor e depois a matemática e a leitura pela repetição incessante dos exercícios propostos (Doman, 1983).

Aos três meses, começou a freqüentar a AMPARE. Aos quatro anos, iniciou tratamentos com fonoaudióloga, psicomotricista e psicóloga e, aos cinco, já freqüentava uma escola do ensino regular. Em casa, além da participação de toda a família (os pais, um irmão e uma irmã, ambos mais velhos), contava, também, com o apoio de um professor de educação física.

A mãe, professora da rede pública, começou a alfabetizá-la aos cinco anos e meio e, aos 7 anos, Andréa já lia os livros da coleção "O gato e o rato" (Editora Ática). Segundo nos relatou a mãe, esse foi um processo lento, durante o qual procurou passar à filha o prazer de aprender. Utilizando o "Método da Abelhinha" (Silva e col., 1977)² procurou fazer do aprendizado da leitura e da escrita uma diversão.

A mãe se aposentou a fim de acompanhar o desenvolvimento da filha mais de perto. Andréa cursou até a sexta série do ensino fundamental em um colégio católico, dispensando recuperações e

¹Para podermos preservar a identidade da jovem e das pessoas ligadas a ela, decidimos adotar nomes fictícios.

² O **Método da Abelhinha** (Silva e col., 1977) tenta associar o fonema com o grafema e a figura do personagem principal de historinhas que a mãe contava à Andréa. Assim, o A aparecia com uma abelha junto à letra, personagem principal da história (A de **Abelha**).

ambas, mãe e filha, deixaram claro, em seus relatos, que foi um processo muito árduo, exigindo muita disciplina pelo fato de a aprendizagem dar-se lentamente.

Já na sétima série, ficou em recuperação em quatro disciplinas, pois os professores deixaram de passar trabalhos-extra a fim de complementar as menções dos exames, como acontecera até então. Depois de aprovada, os pais entraram com um pedido junto ao Conselho de Educação local, para que Andréa pudesse completar a oitava série em dois anos, dividindo o total de disciplinas a serem cursadas em dois grupos de cinco matérias. Após ter finalizado a oitava série com sucesso em 1992, Andréa foi convidada a trabalhar como auxiliar de ensino em uma pré-escola da cidade de Brasília (as funções que desempenha são descritas por ela no texto "A minha história", a ser apresentado posteriormente).

A pesquisa sobre desenvolvimento e aprendizagem na síndrome de Down

Alguns dados médicos

Nas últimas duas décadas, têm-se intensificado, principalmente em países como os Estados Unidos da América e no Reino Unido, os estudos sobre os fatores bioquímicos produzidos pelo excesso de genes característicos da síndrome de Down (SD), e, também, sobre os processos cognitivos relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento de sujeitos com essas características.

Com os métodos genéticos atuais, é impossível prever a propabilidade de que numa dada fecundação possa ocorrer o desencadeamento do processo genético próprio dessa etiologia. Esse irrompe já durante a divisão meiótica, quando parte (21q21) do cromossomo 21 se triplica ao invés de se duplicar, tornando impossível a sua detecção para um tratamento de reversão genética ainda por ser descoberto (Coleman, 1987; Kemper, 1988; Nadel, 1988a; Wishart, 1988). Os métodos até agora disponíveis aos pais que compõem o grupo de risco³ têm proporcionado grande sofrimento, pois pressupõem o aniquilamento do feto, a exemplo dos países que compõem o Reino Unido que permitem a interrupção da gravidez até a 27^a semana se o excesso de alfa-proteína for detectado num exame do líquido amniótico.

Com o avanço da medicina, doenças que provocavam uma alta taxa de mortalidade nessa população passaram a ser controladas desde o nascimento. Dados médicos e pesquisas têm

³Até pouco tempo atrás, compunham o grupo de risco as gestantes a partir dos 38 anos de idade e aquelas gestações que haviam sido precedidas por um caso de SD. Porém, tem sido registrado o crescimento de gravidezes de mães jovens que produzem crianças com essa etiologia (Wishart, 1988; Wunderlich, 1972). Estatísticas revelam que nos EUA e no Reino Unido nasce uma criança com SD em cada 600 nascimentos, resultando numa taxa anual de 7.000 e 1.000 nascimentos nos dois países, respectivamente (Coleman 1987; Wishart, 1988).

revelado, até o momento, que essa população está em risco de desenvolver doenças cardíacas, infecções recorrentes das vias respiratórias, infecções no ouvido, freqüentemente, lesionando o ouvido médio, causando diferentes níveis de comprometimento auditivo, etc.

Nos últimos anos, pesquisadores têm constatado a presença de uma alta taxa de depósitos de cálcio no tecido cerebral similares àqueles que tipificam o Mal de Alzheimer (Mattson, 1995). Este processo, que causa a morte dos neurônios, começa a manifestar-se a partir dos 30 anos na população com SD (Nadel, 1988a). Os cientistas, porém, parecem carecer de evidências que indiquem a presença, nesses sujeitos, da demência que caracteriza aquele mal no resto da população (Coleman, 1987; Courchesne; 1988; Kemper, 1988; Nadel, 1988a; Thase, 1988; Wisniewski e col., 1988). Esta formação de placas de cálcio em sujeitos com SD instala-se, sobretudo, ao redor do tronco basilar, o que poderia sugerir, segundo Thase (1988), "um bloqueio generalizado na fronteira entre corrente sangüínea e o tecido cerebral" (p. 349).

Apesar de as evidências e perspectivas médicas parecerem negativas e fatalistas já que descrevem problemas drásticos na base biológica que origina a mente, no campo da pesquisa psicológica surgem evidências novas e animadoras quanto a possíveis desenvolvimentos nos processos cognitivos desses sujeitos. Com a aplicação de técnicas e programas de estimulação precoce (ver Doman, 1983; Gibson, 1991; Hayden & Haring, 1978; Marfo & Cook 1991; Tjossem, 1978), acompanhados de uma contínua desinstitucionalização desses indivíduos e da volta ao convívio familiar, tem sido possível observar uma maior integração, ainda que tímida, desses sujeitos na sociedade.

A pesquisa psicológica

Atualmente, existem duas correntes maiores no estudo dos processos cognitivos nas pessoas com síndrome de Down. Teóricos da primeira perspectiva, denominada *desenvolvimentista*, defendem a idéia que os processos cognitivos na síndrome de Down seguem as mesmas etapas de desenvolvimento que aquelas

descritas por Piaget (Piaget & Inhelder, 1969) para a população normal, sendo que a única diferença estaria no fato que, nas crianças com retardo mental, tais processos se desenvolveriam de forma mais lenta (Cincchetti & Beeghly, 1995; Hodapp & Zigler, 1995). Assim, com o intento de sustentar a tese de que haja uma estrutura de desenvolvimento similar entre as populações com e sem a síndrome, alguns teóricos afirmam que os estudos de casos de deficiência mental seriam importantes por permitirem aos pesquisadores vislumbrar o lento desdobramento dos processos cognitivos que não são passíveis de observação em crianças ditas normais visto que nestas se desenrolariam de forma acelerada.

Pesquisadores da segunda vertente, denominada *da diferença*, entendem que o excesso de genes característicos da trissomia causa mudanças na constituição biológica, fato este que definiria um tipo diferente de cognição. Wishart (1988) ressalta que os sujeitos com síndrome de Down podem chegar com sucesso aos mesmos resultados da população *normal*: atingiriam os mesmos marcos dos sujeitos normais, trilhando um número de diferentes rotas de desenvolvimento. (Ver, também, Miller, J. 1988, 1996; Rondal, 1988).

Os pesquisadores das duas vertentes não diferenciam a inteligência prática da inteligência simbólica. Teóricos como Vygotsky (1987d; 1991) e Wallon (1989) ressaltaram, em seus escritos do começo do século, que existem dois tipos de inteligência: aquela denominada *prática* que caracteriza, principalmente, a atividade dos símios e das crianças no período pré-verbal (aproximadamente, entre o nascimento e os dois anos de idade); e a inteligência *simbólica* a qual se serve da atividade mediada por signos, principalmente, por aqueles das linguagens falada e escrita. A primeira é caracterizada, nos seus primórdios, pela supremacia do **aqui e agora**, os objetos presentes no campo de visão do sujeito direcionam a sua atividade. Esse tipo de inteligência está imerso no e depende do contexto imediato. A criança que engatinha ou anda, quando vai pegar um objeto a mando do pai, por exemplo, se *perde* no caminho, ao avistar uma bola, esquecendo-se do seu primeiro objetivo e passando a reagir à novidade surgida no seu campo de visão.

Já a inteligência simbólica se desenvolve com maior ímpeto a

partir do momento em que a criança começa a nomear objetos, associando sons a pessoas e coisas. Com o desenvolvimento de processos dados pela cultura, entre eles aqueles próprios do acesso à escolarização, ou seja, à leitura-escrita, à matemática e às ciências, o sujeito passa a depender cada vez menos do imediato, dos objetos presentes na situação concreta para desenvolver certas atividades. Fazendo uso ativo dos signos, ele se vale da mediação semiótica para se comunicar e agir, relacionando significados e ações diversas de formas cada vez mais abstratas.

Segundo os autores das perspectivas *desenvolvimentista*, os dados indicam que, até os dois anos de idade cronológica, as crianças com SD acompanham o desenvolvimento daquelas normais, mas que a partir de então, observa-se um declínio rápido nos níveis de idade mental das primeiras, o que os leva a concluir que elas parem de aprender ou passem a aprender mais lentamente (Meyers, 1988; Miller, J., 1988). Entretanto, aqueles da corrente *da diferença*, considerando aspectos restritivos como, por exemplo, uma possível baixa expectativa dos pais em relação a seus filhos com SD, ressaltam a necessidade de pesquisas que possibilitem intervenções eficientes e que previnam a utilização de estilos de aprendizagem pouco eficazes por parte dessas crianças (Wishart, 1988).

Os pesquisadores da vertente *desenvolvimentista* explicam a diferença entre a população normal e aquela com SD, ampliada a partir dos dois anos, lançando mão do conceito de prontidão. Segundo essa concepção, o surgimento da atividade simbólica se dará somente no momento em que houver um amadurecimento das estruturas cognitivas próprias do período sensório-motor (0 a 2 anos, aproximadamente) que preparam as condições necessárias ao desenvolvimento da linguagem falada. Fato que ajudaria a explicar, também, a grande diversidade existente, por exemplo, na aquisição lingüística dessas crianças em que nem idade cronológica, nem idade mental servem de parâmetro para a definição de quando e como tal desenvolvimento se dará.

Entretanto, uma outra interpretação torna-se possível ao examinarmos as teorias de Vygotsky e Wallon. Tais autores focalizam a aquisição da inteligência simbólica como sendo um momento importante de diferenciação no desenvolvimento. É

possível supormos que, nesse período, as diferenças entre os dois grupos de sujeitos possam aumentar pois, a partir da instauração da relação entre as inteligências prática e simbólica, os processos que contribuem para o avanço rápido em direção aos processos mentais superiores (Vygotsky, 1978a) emergem, possibilitados por uma dinâmica constituída por saltos e quebras qualitativas na estruturação cognitiva, versatilidade esta pouco observada em crianças com SD.

Considerando tais colocações, é possível se prever que esses sujeitos, utilizando os meios mediacionais ora disponíveis (e provavelmente inadequados), façam uso de estratégias e estilos de aprendizagem diferentes para lidar com as diversas situações do dia-a-dia, avançando, assim, de forma diferenciada na aquisição e domínio dos processos superiores.

Os pesquisadores da atualidade têm se esforçado em descrever os processos de desenvolvimento e aprendizagem nas crianças com SD, procurando compará-los com os das crianças normais. Pode-se notar que, além da visão piagetana sobre a necessidade de um amadurecimento biológico e cognitivo para que o indivíduo possa aprender (ver revisão em Wishart, 1988, p. 15-18), uma outra vertente enfatiza ainda mais os fatores biológicos. Segundo esses pesquisadores, existem áreas de dissociação biológica no cérebro dos indivíduos com SD que contribuiriam ainda mais para o déficit de aprendizado apresentado por eles, pois nos sujeitos normais essas áreas seriam funcionalmente interligadas (Elliot, 1987 em Miller, J., 1988, p. 182). Estudos como esses possibilitam o avanço do conhecimento dessa condição, entretanto, percebe-se que alguns autores têm sido aprisionados por uma visão fundamentalmente biológica da SD, tendendo, freqüentemente, a um viés poligênico (ver Gould, 1991), deixando de contemplar devidamente, em seus estudos, fatores de ordem sociocultural como os já mencionados programas de intervenção precoce, acesso ao ensino regular, a tratamentos individualizados, convívio com a família e a existência de crenças que, geradoras de estereótipos, comprometem a aceitação e a integração desses indivíduos na sociedade, etc.

Mantendo em primeiro plano a deficiência mental dos sujeitos com SD, muitos autores utilizam medidas de idade

cronológica (IC) e de idade mental (IM) em estudos sobre compreensão e produção oral, não considerando a vivência daqueles sujeitos no seio da comunidade como acarretadora de mudança na sua estrutura cognitiva. Nivelando-os a partir de suas IM, reúnem, por exemplo, em suas coletas de dados, crianças normais de 36 meses com adolescentes SD de até 19 anos de idade (Miller, J., 1988; Pueschel, 1988; Fowler, 1988), comparando suas performances. Porém, ao tentarem explicar os resultados que indicam uma maior amplitude vocabular dos sujeitos com SD cronologicamente mais velhos, tais autores, utilizando argumentos circulares, atribuem tal fato a maior experiência social desses sujeitos, afirmando que sua compreensão é bem mais desenvolvida do que a sua produção lingüística (Fowler, 1988; Miller, J., 1988).

A manutenção de tais procedimentos de coleta e análise de dados, tendo como foco os efeitos da condição genética geradora das características do retardo mental observadas em sujeitos com SD, proporcionam um lento avanço do conhecimento da natureza do funcionamento cognitivo desses sujeitos e de seu desenvolvimento, apesar de essa ser uma das condições genéticas mais estudadas. Faz-se premente que os pesquisadores lancem um novo olhar sobre a construção do conhecimento em pessoas com essa síndrome a fim de que se possa quebrar o cerco da reprodução de conhecimento. Pensamos que, além dos processos descritivos de avaliação a partir de amostras transversais, faz-se necessário, também, um acompanhamento longitudinal em que os pesquisadores possam observar o desenvolvimento de vários desses sujeitos focalizando a natureza de sua inserção nas suas comunidades durante um período mais prolongado de tempo.

Os primeiros textos de Andréa

Ao ser entrevistada por pesquisadoras do projeto, no final de setembro de 1994, a mãe de Andréa contou que estava preocupada com os textos produzidos pela jovem, que lhe pareciam bastante simples se comparados com seu nível de escolarização, visto que concluíra a 8ª série do 1º Grau.

Tendo agendado um encontro semanal de, aproximadamente, três horas, iniciamos o nosso trabalho com Andréa. Nas duas primeiras sessões, procuramos conhecer a sua produção textual tanto oral quanto escrita, com ênfase nas narrativas. Sabemos que o homem é um contador de histórias às quais tem acesso desde pequeno seja em forma de contos de fadas/lendas seja em narrativa de fatos acontecidos (Benjamim, 1980; Perroni, 1992; Heath, 1986). É, portanto, em nossa opinião, o primeiro gênero a se desenvolver na criança e, como outros processos psicolinguísticos, têm sua gênese na comunicação face-a-face.

Pensou-se, então, em estabelecer as primeiras hipóteses sobre o processo narrativo de Andréa a partir do que se sabe sobre o início da aquisição da habilidade de contar histórias faladas e escritas. Ou seja, o nosso objetivo, num primeiro encontro, era observar e registrar as tentativas de Andréa em estabelecer uma perspectiva comum com os seus interlocutores (nós) enquanto narrava. Sabe-se, por exemplo, que nas primeiras tentativas desse processo, o tema é desenvolvido principalmente em torno de atitudes e sentimentos (função expressiva da linguagem), fazendo com que a comunicação transite entre comentários gerais e a narração de experiências (Applebee, 1989; Jakobson, sem data).

Nas narrativas orais de Andréa, a precisão seqüencial exata em que os fatos aconteciam chamou-nos a atenção, causando-nos a impressão que eram histórias decoradas e sugerindo-nos a idéia de que já haviam sido contadas muitas vezes.

Quanto à escrita, nos primeiros contatos, tivemos acesso a três textos: duas cartas, produzidas antes de nos conhecer, e uma biografia endereçada a nós. O exame destes, aliados às informações que colhemos junto a ela e a mãe, nesses primeiros encontros,

permitiu-nos verificar que tais textos estavam ligados, diretamente, a sua realidade concreta.

O primeiro texto, intitulado *Oração do dia*, é uma carta de Andréa a sua mãe, felicitando-a pelo dia do seu aniversário. O primeiro aspecto que nos chamou a atenção foi a utilização predominante da função fática da linguagem. Esta função é descrita por Jakobson (sem data) como sendo utilizada pelo emissor com a finalidade de "prolongar ou interromper a comunicação, para verificar se o canal funciona (...), para atrair a atenção ou confirmar a sua atenção [do interlocutor] continuada(...)" (p.126). Segundo o autor, o emprego desta função está presente, com clareza, no uso abundante de fórmulas ritualizadas, ou seja, de frases feitas ou repetidas a partir da fala de um outrem representativo. Portanto, a função fática visa, sobretudo, prolongar a comunicação, pois, o seu caráter esquemático e repetitivo (imitativo) teria o único intuito de perpetuar tal ato comunicativo pela emissão de frases com quase nenhum valor informativo mas que preenchem adequadamente as necessidades do emissor de conquistar a atenção do seu interlocutor.

É possível que o envolvimento escritor-leitor, num texto como o apresentado, se dê pelo fato de que frases feitas e clichês representem idéias/crenças que pertençam ao âmago de dada cultura. Sendo os sentidos automaticamente reconhecidos, o falante/escritor obtém um controle maior sobre o andamento do diálogo/texto escrito e, portanto, sobre o receptor, pela emissão de fórmulas comuns a ambos, submetendo o último à harmonização de interesses ainda que muitas vezes precária ou falsa. É importante lembrar, que a função fática, não tendo um conteúdo informativo, é a primeira função verbal utilizada pelas crianças (Jakobson, s/d).

Na carta *Oração do dia*, reproduzida a seguir, pudemos verificar a utilização freqüente da função fática:

1) quando a autora, na linha 5, passa da utilização do pronome pessoal oblíquo de 1ª pessoa *mim* ao pronome pessoal de 1ª pessoa do plural *nós* pode estar tanto assumindo a voz de um conjunto de pessoas que convivem e dividem a mesma opinião

sobre o tópico que será desenvolvido em seguida ("*nós, que somos seus filhos*") quanto usando o majestático. Andréa, então, encadeia uma série de frases feitas que nos deram a impressão de que foram ditas a ela por um Outro⁴ significativo.

Quando Andréa encerra o parágrafo com a oração "*Você é uma pessoa que sabe entender (...)*", parece revelar o motivo para o uso de tal função: o seu conhecimento de que é alguém que requer muita dedicação.

2) O segundo parágrafo torna-se interessante porque Andréa refere-se a um dos temas preferidos dos contos de fadas que é a troca da mãe bondosa pela madrasta má. Esse tema não pode ser analisado fora do esquema total desse tipo de conto, pois, tal troca sempre acarreta mais sofrimentos à heroína que somente será redimida se houver o empenho de um herói. Quando Andréa se refere à troca, enuncia "*E nós não devemos querer. Eu prefiro você.*", constatamos, mais uma vez, a mudança nós/eu. O pronome de primeira pessoa do plural parece estar anunciando uma crença que é comum. A utilização de frases como "*Eu prefiro você*"; "*Eu nunca vou esquecê-la. Eu não vivo sem você. Eu te amo. Eu não quero perdê-la.*", no mesmo parágrafo, sendo as últimas quatro em seqüência, parece ter como objetivo sinalizar à mãe a sua importância na vida de Andréa pela ênfase no uso de verbos de predileção. Em seguida, Andréa salienta sua posição de não trair a mãe, admitindo a troca por outra mulher somente se esta for da família: Carla (a cunhada); Ana (Irmã); Principal (apelido conferido à tia).

Esse texto, em nossa opinião, parecia cumprir a função de uma carta de felicitações à mãe, porém, nos surpreende o fato de corresponder a um **esquema de carta à mãe** semelhante àquele que se aprende na escola, no ciclo básico, para se escrever no dia das mães. Um outro fator que também nos chamou a atenção foi a observação, no final da carta, em que Andréa detalha o momento em que foi lida ("*antes do almoço*"). Parecia-nos que, com essa

⁴Neste trabalho, utilizamos o termo *Outro* nos referindo ao outro cultural (ver Shi-Xu, 1995).

sinalização temporal, concretizava ainda mais a sua escrita, delimitando a finalidade do escrever e a sua leitura a um determinado contexto afetivo-temporal (o dia do aniversário da mãe, prece antes do almoço).

Depois de ter examinado alguns dos elementos que nos chamaram a atenção, observando a existência de um título na carta *Oração do dia*., percebemos poder haver algum elo entre a escritura da carta e a narrativa de fatos que, ao nosso ver, indicariam dois processos diferentes mas que poderiam estar se tocando: a) a possibilidade da colocação do título em cartas, denunciando a aprendizagem ainda em andamento do gênero carta⁵ ; b) a possibilidade de Andréa estar querendo narrar a sua experiência subjetiva, transferindo-a ao gênero carta por não saber compor narrativas.

⁵ Segundo Halliday (1992), o gênero cumpre uma função semiótica específica do texto [narração, descrição, persuasão, etc.] que possui um valor na cultura. Assim sendo, a definição do gênero a ser utilizado acarreta uma decisão funcionalmente complexa quanto à estrutura textual, padrões típicos de coesão textual, transitividade., etc, ou seja, tipos de processos, personagens e temas que apareceriam conjuntamente na situação textual (p.145).

Brasília, 10 de outubro de 1994.

Oração do dia:

Querida papucha:
Parabéns pelo seu dia! Que
você seja muito feliz.
Obrigada por tudo o que está fazendo
por mim. Nós, que somos seus
filhos, devemos nos orgulhar de ter
uma mãe que nos dá amor, ca-
rinho e também compreensão.
Eu agradeço também a sua pre-
sença. Você é uma pessoa que
sabe entender a nossa situação
que fica cada vez mais difícil.

Tem algumas mães que respon-
de mal os filhos. Mas, tem outras
que se casam de novo. E aí, aparece
e uma madrasta. Eu acho que
madrasta é uma coisa ruim
que existe no mundo. Eu nunca

vou querer nenhuma. E nós não
devemos querer. Eu prefiro você. Foi
você, que me ensinou muita
coisa boa. Você me ensinou
também que não podemos,
jamais desistir. Você torceu
para mim passar de ano. Eu
nunca vou esquecê-la. Eu não
vivo sem você. Eu te amo. Eu
não quero perdê-la. Nem você
e nem ninguém. Se eu tiver
que escolher outra... eu escolhe-
ria a ^{Ana}, a ^{espe-}cialmente a principal.

Um beijo e um abraço
de sua filha que te gosta
muito.

Obs: Escrevi e li antes do almoço
no dia do aniversário de minha
mãe (29/11/93).

Podemos resumir o esquema geral da carta apresentada do seguinte modo:

- a) título geral com pontuação (:)
- b) querido(a) X
- c) parabéns
- d) reverências e agradecimentos a X
- e) enunciação da importância de X, da falta que faria e das conseqüências que esta teria sobre Andréa
- f) ensinamentos de vida de X à Andréa
- g) despedida com renovação de devoção de Andréa a X.

O segundo texto

A segunda carta também possui um título (*O dia da família:*) e é endereçada ao pai (fofo). Novamente, apareceram os dois pontos depois do título e após o anúncio do remetente. Os dois pontos serviriam para marcar "uma sensível suspensão da voz na melodia de uma frase não concluída" (Cunha & Cintra, 1985, p. 636); seriam usados antes de enumerações explicativas, mas também "depois de um vocativo que encabeça cartas, requerimentos, (...)." (p. 637). Poderiam, ainda, anunciar "um esclarecimento, uma síntese ou uma conseqüência do que foi enunciado."(p.637).

Poder-se-ia explicar o uso de tal pontuação por Andréa das seguintes formas: a) tratando o título como sendo um vocativo, ela poderia estar assinalando o tema da carta ou atribuindo uma qualidade a esta ou à mãe/pai; b) Andréa poderia estar generalizando a pontuação do vocativo "*Querido fofo:*" para pontuar o título, lembrando-nos o esquema utilizado em alguns documentos oficiais quando se estabelece o tema referente à comunicação; c) ela

estaria utilizando tal pontuação para sinalizar que o texto seria uma explicação do porquê desse título. O uso inadequado, de qualquer forma, estaria nos indicando elementos diferenciados no seu processo de aprendizagem.

Nesta segunda carta, também foi possível observar que há a troca do pronome de primeira pessoa do singular para aquele do plural "(...) *é difícil eu gostar de você. (...) Você é muito importante para todos nós.*" Apareceram também as frases feitas "*tem que saber amar ao próximo. E amando ao seu semelhante, você se sente bem*"; "*Uma família que nunca perderá o brilho, o poder de lutar pelo que é nosso*", etc. Talvez, Andréa estivesse atribuindo a si o papel de porta-voz da família.

A novidade desta carta, em relação à primeira, foi Andréa ter dado a voz ao pai, utilizando o discurso indireto logo no primeiro parágrafo "*Se você fala que é difícil eu gostar de você (...)*". Além disso, continuou parecendo que existe a voz de um Outro que incute as crenças quando Andréa utiliza os pronomes pessoal e possessivo na segunda pessoa do plural, reforçando a nossa hipótese sobre um possível processo de imitação de algo dito por outra pessoa anteriormente e, portanto, parte de um esquema de crenças fechado e não passível de modificação.

Com a repetição deste detalhe, geramos a hipótese que a recorrência excessiva de dados clichês pudesse dar-se pela pequena extensão vocabular de Andréa pois, apesar de todos usarmos também os mesmos clichês, esta utilização parece ser menos perceptível, talvez, porque esteja diluída numa extensão vocabular maior com emprego de diferentes modos comunicativos (meio falado, meio escrito) e de gêneros.

Enquanto que na primeira carta, endereçada à mãe, nota-se, sobretudo, a posição da figura materna como *suporte de vida*, ou seja, aquela que promove o afeto (sobrevivência afetiva da família), constatando-se referências explícitas apenas a nomes de figuras femininas (Carla, Ana, Principal), na carta endereçada ao pai aparece a questão da sobrevivência da família física ("*Uma família que nunca vai perder o brilho, o poder de lutar pelo que é nosso*") e da competitividade ("*determinação, garra e vontade de vencer, é tudo isso o que eu quero.*").

A querido fofô:

Feliz dia do seu aniversário! Se você fala, que é difícil eu gostar de você, saiba que você é um cravo que desabrocha em meu jardim. Você é muito importante para todos nós. Porque nós te amamos. E bastante. Para todas as famílias, que convivem com a gente, tem que saber amar ao seu semelhante. E amando ao seu semelhante, você se sente bem. E cada minuto, que você surge, é uma alegria para mim, para a fofucha, para o e para a

Nós todos fazemos parte de uma família. Uma família unida nunca vai perder o brilho, o

poder de lutar pelo que é nosso. Nós gostamos muito de você. E ninguém vai esquecê-lo. Com a nossa determinação, garra e vontade de vencer, é tudo isso o que eu quero. E eu tenho tudo isso. Cada um de seus filhos tem tudo isso e muito mais. Seja feliz no seu dia. Que sempre vai ser e nunca vai deixar de ser, um dia bonito, como a luz do sol. Eu e você, formamos um lindo casal de pomelinhos. Como a Ana e o Claudio, como também o

Boa sorte, e que Deus te proteja sempre que você estiver em perigo, me chame imediatamente e a qualquer segundo. Eu irei respondendo como a Super Gil. Estarei a sua disposição.

A comparação "*um dia bonito, como a luz do sol*" também é intrigante por marcar fortemente a função fática. Finalmente, aparece de novo uma imagem dos contos de fadas: "*eu e você formamos um lindo casal de pombinhos*", como se a vida real e a dos contos se tocassem (ou seriam parte da mesma realidade concreta?). No último parágrafo, ela se compara à *Super Girl*, fato que parece confirmar a nossa hipótese de que haja alguma confusão entre realidade e fantasia. Seria possível que ela não tivesse desenvolvido totalmente a distinção entre ator/personagem, real/sonhado. Vale comentar que, nessa mesma época, Andréa fora assistir a uma peça teatral na escola em que aparecia uma bruxa e uma pessoa de nossa equipe, presente ao evento, contou-nos que ela realmente manifestara medo da bruxa, mesmo dizendo saber que era uma de suas colegas de trabalho.

Em termos gerais, o esquema da carta é o seguinte:

- a) Título, com pontuação (:)
- b) querido X
- c) parabéns
- d) a enunciação da importância de X para Andréa e para a família
- e) exaltação a X
- f) referência à relação de Andréa com X
- g) despedida sinalizando desejo de proteção divina à X
- h) enunciação do desejo de Andréa de proteger X.

O terceiro texto foi intitulado *Minha história*:. Como pode-se notar, é o mais longo dos três e conta a história de Andréa desde o seu nascimento; em suma, trata-se de uma biografia. No primeiro parágrafo, Andréa se apresenta. Nos parágrafos segundo e terceiro, a jovem conta sobre a sua condição e sobre as ações de seus pais que procuravam um tratamento. Deve-se notar, porém, que tais ações ocorreram quando Andréa tinha apenas três meses de idade, evidenciando, assim, que se trata de uma história que lhe fora contada pelos pais.

Nos parágrafos seguintes (4 e 5), deparamo-nos com a mera indicação de sua vida escolar no que diz respeito às séries que cursou. Há apenas uma preocupação em referenciar os obstáculos acadêmicos vencidos, notando-se poucos indícios de expressões de

cunho emocional ou mesmo de uma apreciação subjetiva dos fatos que viveu.

Se focalizarmos nossa atenção na formação das frases-tópico, isto é, as que iniciam cada um desses parágrafos (§ 1 a 5), poderíamos analisá-las da seguinte forma:

§1) "*Eu me chamo...*": utilização da primeira pessoa do singular, **eu**, expressando algo relacionado diretamente a sua identidade;

§2) "*Na época do meu nascimento,...*": tematização⁶ do adjunto adverbial de tempo com inclusão de pronome pessoal possessivo de primeira pessoa do singular;

§3) "*Aqui em Brasília, a partir dos três meses,...*": tematização de dois marcadores sendo um o adjunto adverbial de lugar e o outro de tempo;

§4) "*Passei para a 1ª série, 2ª série, 3ª série, 4ª série, 5ª série, 6ª série direto e, sem recuperação.*": utilizando apenas o texto de Andréa, sem as correções da mãe (todas as correções foram feitas pela mãe), nota-se uma preocupação com a sucessão do seu esforço pelo uso de uma seqüência de adjuntos adverbiais de finalidade; o emprego da conjunção aditiva **e** adiciona um termo importante ao que estava sendo enunciado, pois são poucas as crianças que passam sem recuperação. Esse último constituinte ("sem recuperação") vem enfatizar o termo **direto**, pois já está implícito naquele.

§5) "*Na 7ª e na 8ª série tem muita coisa para estudar.* ": há antecipação do adjunto adverbial, anunciando a modificação do adjunto adverbial de modo **direto** do parágrafo anterior. Mas o tema continua relacionado ao desempenho acadêmico de Andréa.

No parágrafo 6, ela expressa a falta que lhe fazem os amigos. E na frase "*Eu sei que **ninguém** nunca vão me esquecer*", combina o verbo com o sentido plural de **ninguém**, o que nos faz pensar que Andréa tenha estabelecido mais uma relação com o conjunto de amigos e de amigas do que com alguém em particular, fato este que parece ser recíproco "*eu fui muito querida **por todos***". O interessante é que, mesmo quando ela passa a usar fórmulas como "*No colégio eu me desenvolvi bastante* ", ela continue a tematizar o

⁶ O tema é o ponto inicial da mensagem, aquilo a que a oração se referirá e não é necessariamente constituído de um grupo nominal (ver Halliday, 1991, p.38).

adjunto adverbial de lugar **no colégio**, denotando que o lugar foi/é importante para ela, fato que será indicado na frase seguinte "*Fico às vezes triste por que saí do meu colégio*". O uso da conjunção adversativa **mas**, iniciando a última frase do parágrafo, uma outra fórmula, vem reforçar o corte que ela sofreu, ao ser separada do convívio de seus colegas, e o início de uma nova fase.

No sétimo parágrafo, Andréa anuncia que começou a trabalhar numa escola para, então, enumerar o que deve fazer em classe. Do jeito que foi ordenada, esta enumeração parece ter característica de repetição. Na letra **d**, por exemplo, quando escreve "*Preciso participar mais das atividades que a tia Edith dá para a turma*" e a mãe adiciona *com maior rapidez* e depois risca, parece haver ou uma quebra, porque Andréa quer expressar uma necessidade sua, ou alguma crítica que lhe foi imposta por alguém (ou todos), para que ela decorasse também esta atribuição. Pensamos que ambas as possibilidades acontecem, porém, sendo a primeira produto da segunda. É algo acerca do que lhe foi chamada a atenção porque a mãe mencionara que, quando a professora pedia à jovem para levar a cabo muitas atividades ao mesmo tempo, Andréa simplesmente se isolava. Talvez, tenha sido essa uma estratégia que encontraram para lhe fazer conhecer seus deveres.

Por fim, ela se despede como se estivesse escrevendo uma carta *Um beijo(...)*. Pensamos que seja possível que Andréa concretize de tal forma sua escrita por saber que, certamente, lerá seus escritos na presença do leitor. Portanto, não se faz necessária a distinção entre gêneros (carta, narrativa, etc.), pois o leitor é sempre alguém concreto, conhecido. Essa biografia, por exemplo, foi endereçada à pesquisadora e foi lida por Andréa a ela.

Retomando, então, o conjunto dos três primeiros textos, é possível concluirmos que Andréa não distinguia gêneros e, como sempre escrevia para pessoas próximas e tematizava sobre fatos da vida, utilizando, sobretudo, frases formuláticas comuns, deslizava ao gênero da carta. Sendo assim, é possível levantarmos a hipótese de que a escrita, que até então apresentava, não passasse de um equivalente escrito da tomada de turno da fala. Ou seja, o processo de aquisição da linguagem escrita estaria ainda no seu

minha história:

. Eu me chamo

↑ *paris aqui*
 de Andréa. Nasci na cidade de Brasília, D.F no dia 13 de outubro de 1.975. , mas me chamam

. Na época do meu nascimento, os médicos explicaram que eu era um bebê portador de Síndrome de Down. Por isso meus pais consultaram médicos ^{em} em São Paulo e no Rio de Janeiro, para ver o tratamento do meu problema.

. Aqui em Brasília, a partir de três meses o meu tratamento foi numa clínica chamada

~~Compare~~. Ah, fiquei até quatro anos de idade. Minha mãe me matriculou no ~~colégio~~ chamado Instituto Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. Fui para o maternal depois jardim I, jardim II e finalmente jardim III. Quando eu comecei o jardim III, eu já sabia ler e escrever muita coisa, porque minha mãe é professora e tinha se aposentado nesse tempo. Ela trabalhava muito comigo: exercícios físicos e me alfabetizou.

Passsei ^{da} para a 1ª série, 2ª série, 3ª série, 4ª série, 5ª série, ^{até} 6ª série direto e, sem recuperação. Na 7ª série, fiquei em 4 recuperações. Mas, mesmo assim estudei muito e consegui passar para a 8ª

série.

• Na 7^a e 8^a série tem muita coisa para estudar. Por isso minha mãe pediu para a diretora da escola, para eu fazer a 8^a série em 2 anos, dividindo as matérias: cinco matérias em um ano e 5 no outro ano. A diretora encaminhou o pedido ao Conselho de Educação e foi aprovado. Assim fiz a 8^a série muito bem. Acabei o 1^o grau e fiquei feliz por ter passado de ano.

• Hoje, sinto muita falta do meu ex colégio, porque lá eu tinha um punhado de amigos e de amigas. Eu sei que ninguém ~~me vai~~ me esquecer. Lá eu fui muito querida por todos. No colégio eu me desenvolvi bem

tante. Fico às vezes triste por que saí do meu ex colégio, mas a gente tem que cuidar da vida.

Terminei o 1º grau em 1992 e em março de 1993 fui convidada para trabalhar como monitora da professora de jardim 3, numa escola chamada [NOME DA ESCOLA] 6.

Já eu faço muita coisa. O nome da professora que eu ficava era a tia Débora. Ela me deu uma série de atribuições:

- a) Tirar as agendas das mochilas das crianças
- b) Amarro as sapatas das crianças
- c) ~~Ajudar no lanche das crianças~~ na hora do lanche, eu ajudo

abrir as lancheiras das crianças
cas

~~É preciso participar mais das
atividades que a tío redir
ta para a turma.~~

e) Tico no recreio vende as
crianças brincarem e tudo

~~para eles não se machucarem.~~
f) Favo pincéis, bichas, espon
jas e escovas com relação
as atividades que a profes
sora costuma dar para
as crianças fazerem em sa
la de aula.

g) Limpo as mesas após as
atividades de pintura ou
de colagem. h) Depois do lan
che.

h) Ajudo na porta na entra
da e na saída.

Um beijo e um abraço de
sua grande amiga que te
gosta muito.

Andréa

início, sendo fortemente mediado por estratégias cognitivas e discursivas próprias da fala, fundamentada numa realidade imediata, na necessidade de um interlocutor presente fisicamente para poder interpretar a mensagem formulada, como veremos a seguir.

O turno de fala é formado pelo enunciado produzido pelo falante e a tomada de turno dá-se quando um outro toma a palavra. Essa tomada de turno pode ser evidenciada de várias formas. Pensamos que no caso de Andréa, o seu turno teria início quando anuncia o título do texto (tema) e, ao utilizar X: para designar a quem é endereçada a carta, emprega a forma do vocativo, sinalizando, assim, a tomada de turno. O final de sua enunciação, portanto, dar-se-ia quando assinalasse a despedida. Achamos possível que, pelo fato de adotar muitas frases formuláicas, Andréa considerava apenas algumas características de sua audiência, ou seja, signos que fossem centrais para a compreensão de certos enunciados, ora tendendo para o fornecimento de um excesso de informação, ora pela negação do mínimo necessário para se proceder a uma interpretação. Pensamos que seja esta uma das razões porque apresentasse um texto simplificado, caracterizado como uma tomada de turno, pois, ainda não lhe era possível estabelecer uma postura dialógica em toda sua potencialidade, correspondente ao seu nível de escolarização.⁷

Em suma, podemos notar que Andréa fez uso da função fática da linguagem sobretudo nos primeiros dois textos e, em menor grau, na biografia. O protagonista de tais textos deveria ser ela, mas a impressão que se tem é que se tratem mais de cartas de louvor, enfatizando o receptor. A sua audiência é familiar e concreta como é próprio do gênero carta, gênero pelo qual manifesta nítida

⁷ Quanto ao seu nível de escolarização, é possível cogitarmos que apesar de ter concluído o Primeiro Grau, Andréa não tenha tido um tratamento igualitário no ambiente escolar devido aos processos sociais desencadeados pela sua presença em sala. É possível, portanto, pensarmos que sua aprendizagem tenha sido afetada tanto pela desinformação da população sobre essa condição como pelo desconhecimento de metodologias adequadas por parte dos educadores que possibilitem a completa inserção de alunos com SD no ensino regular.

preferência. Na biografia, notou-se, ainda, uma preocupação exclusiva com o desdobramento cronológico e a delimitação espacial exata dos fatos com poucas referências a estados psicológicos. Sendo características recorrentes também no discurso oral, parecem-nos sinalizar uma produção escrita que seria equivalente a uma tomada de turno da fala, ou seja, poderíamos imaginar os textos de Andréa como se fossem uma das suas enunciações em resposta a um interlocutor concreto durante o ato comunicativo.

O objetivo do trabalho

Os três textos apresentados inicialmente por Andréa, além das primeiras conversas que mantivemos, indicaram-nos, assim, a necessidade de examinar as relações que se estabelecem entre sua produção oral e escrita.

Sabemos que o aprendizado da escrita envolve muitas transições que têm conseqüências cognitivas e uma delas é a passagem da expressão oral para a gráfica que seria de grande importância para o desenvolvimento do pensamento simbólico (ver, entre outros, Vygotsky, 1978a, 1987d, 1991; Bereiter & Scardamalia, 1987). Para vários autores (Goody, 1977; 1991; Goody & Watt, 1968; Havelock, 1991; Olson, 1977; 1986; 1988a; 1988b; Olson & Astington, 1987; Olson & Torrance, 1991), a passagem da conversação face-a-face à comunicação com uma audiência distante seria crítica para o desenvolvimento do raciocínio lógico-abstrato.

Em vista do que pudemos constatar a respeito da produção textual de Andréa, decidimos realizar um trabalho visando à melhoria do seu texto, oferecendo-lhe a possibilidade de acesso a outros gêneros. Entendendo-se que a aquisição da escrita traduz-se como um processo de desenvolvimento que guarda relações estreitas com a oralidade, e que o desenvolvimento da relação linguagem oral-linguagem escrita evidenciaria processos de transformação cognitiva, decidimos investigar a relação oral-escrito no processo de produção textual de Andréa.

Portanto, ao nosso ver, será possível verificar que o processo dialógico de construção textual pela aprendizagem de novos gêneros discursivos possibilita o desenvolvimento de processos psicolingüísticos que se tornarão evidentes por novos modos de relacionar informações, ou seja, pela instauração de modos flexíveis de produção de significações, relacionando diferentes campos discursivos.

PARTE II

QUESTÕES TEÓRICAS DO PROBLEMA INVESTIGADO

A importância cultural da passagem da oralidade à escrita

Sobre a relação oral-escrito

Há algum tempo, mas de forma mais acentuada nas últimas três décadas, historiadores, antropólogos, psicólogos, lingüistas e educadores vêm se dedicando à investigação da importância da alfabetização, procurando estabelecer as implicações cognitivas e sociais que essa aquisição poderia acarretar.

Os antropólogos têm se interessado em estudar, principalmente, a história dos vários sistemas de escrita assim como as práticas das culturas com tradição oral e/ou aquelas com tradição escrita. Um dos trabalhos mais importantes nessa linha tem sido desenvolvido por Goody (1977, 1991). O principal objetivo de sua pesquisa é o de comparar sociedades orais e alfabetizadas, refletindo sobre as vantagens da escrita (especialmente, da escrita alfabética) e suas relações com o desenvolvimento do pensamento lógico (silogístico). A alfabetização para Goody (1991) é a principal causa do desenvolvimento tecnológico e, portanto, da mudança social.

Os psicólogos, por sua vez, estão interessados em medir as diferenças em performance, estabelecendo variações entre os modos oral e escrito, relacionando-os com o desenvolvimento cognitivo (Greenfield, 1972; Olson, 1977, 1986; Scribner & Cole, 1981). Pesquisadores dessas duas áreas de conhecimento, subsidiados pelos estudos sobre a diferenciação oral-escrito produzidos pelos lingüistas (ver Linell, 1988), têm procurado estudar os tipos de efeitos que a aquisição da escrita possa ter sobre culturas, sobre grupos e indivíduos que as constituem.

Bereiter e Scardamalia (1987), por exemplo, denominam o texto escrito de produção autônoma, visto que, segundo sua concepção, esse modo comunicativo, ao contrário daquele face-a-face, independe do *input* de um interlocutor fisicamente presente.

A conversação envolve uma ajuda mútua entre os falantes, com o encadeamento de toda uma gama de *deixas* as quais

sinalizariam ao Outro quando deveria parar, continuar, elaborar mais detalhadamente o tema desenvolvido, mudar de assunto, etc., fazendo correções gramaticais e perguntas retóricas mesmo que existam assimetrias. Por outro lado, no caso da escrita, essa ajuda não está ao alcance do escritor: escrever seria bem diferente e muito mais difícil do que falar. Para aqueles autores, a escrita não é uma fala melhorada, mas uma reconstrução do texto oral em escrito que não mais dependa da função interativa mas possa funcionar autonomamente.

Para enfatizar a diferenciação entre os dois modos discursivos, Bereiter e Scardamalia (1987) utilizam a noção de *schemata* apresentada por Rumelhart (1980). Para eles, a questão pode e deve resumir-se à diferenciação entre esquemas abertos e esquemas fechados, sendo que os primeiros dependem do *input* social e os segundos, apesar de terem que levar a audiência em consideração, não usufruem de sua presença influenciando durante o processo de escrita. Ou seja, na visão dos autores, o esquema escrito é relativamente fechado justamente por não ter a presença da audiência, apesar de levá-la em conta. Portanto, de acordo com essa perspectiva, a passagem do oral ao escrito equivaleria ao estudo da passagem de processos de comunicação relativamente abertos a processos de comunicação com esquemas relativamente fechados.

Embora os autores assinalem tal característica no esquema da escrita, deve-se observar, levando em consideração o delineamento dos gêneros, que a narrativa oral, por exemplo, possui, também, um esquema razoavelmente fechado. Apesar deste fato, a natureza da relação entre falante-ouvinte e escritor-leitor tem sido vista pela grande maioria dos pesquisadores, tanto lingüistas como psicólogos, como tendo características dicotômicas (Chafe 1982, 1985; Olson, 1977; Tannen, 1985). Para estes autores, na conversação, os interlocutores estão presentes fisicamente, em interação, ligados pela situação, gestos, sons, expressões, prosódia (Thornton, 1980). Uma vez que a interação verbal dá-se face-a-face, o falante monitora as reações do ouvinte, avaliando se a mensagem está sendo compreendida com sucesso ou não. A responsabilidade pelo andamento da comunicação é do falante; cabe-lhe verificar e produzir uma fala coerente, prestando atenção nas requisições de esclarecimento do seu interlocutor ou em

qualquer gesto seu que possa sinalizar quebras no processo de comunicação. Para manter a conversação em andamento e conseguir passar o significado ao Outro, o falante pode usar estratégias tais como o cancelamento, alteração, imitação ou repetição do que foi dito, sendo que a escolha de qual estratégia será utilizada dependerá das dicas reunidas a partir do contexto.

No caso da comunicação escrita, o leitor está fisicamente ausente, e a linguagem é gerada por uma pessoa sozinha: o escritor. Conseqüentemente, é importantíssimo que, para que se obtenha sucesso pleno, o escritor conheça a sua audiência. Manter o leitor em mente pode, portanto, vir a ajudar o escritor a estabelecer o contexto e as convenções apropriados (coesão, temática, paragrafação, ortografia, pontuação) que influenciam na organização e seleção do conteúdo, do estilo e do registro⁸. Há uma necessidade de se conhecer **exatamente** quem é o leitor (ver Hedge, 1990).

Uma interpretação diferente da relação oral-escrito é oferecida por Biber (1991). Ele não a compreende como sendo uma dicotomia, mas como dois extremos ideais de um *continuum*. O autor inverte a análise textual, começando por estabelecer as várias dimensões lingüísticas presentes em cada texto antes de efetivar a análise funcional dos elementos lingüísticos característicos (sintáticos), inseridos no contexto discursivo. Dimensões, para o autor, são grupos de elementos lingüísticos particulares que ocorrem conjuntamente, agindo como marcadores de uma certa função. Assim, por exemplo, um texto pode ser analisado de acordo com a presença ou ausência de passivas ou, ainda, pelo maior ou menor número de nominalizações, etc. Deste modo, as dimensões agrupam, de um lado, os elementos lingüísticos que freqüentemente ocorrem em conjunto e, de outro, aqueles que estão em distribuição complementar⁹, i.e., quando, em um texto, encontramos um grande número de nominalizações/passivas isto

⁸ O registro é uma variante lingüística determinada socialmente, ou seja, quando há mudança de contexto social, em geral, os falantes correspondem com a mudança de registro (modulações diversas do coloquial e do formal).

⁹ Dois grupos de elementos sintáticos que estão em distribuição complementar não aparecem com a mesma freqüência num mesmo texto. Ou seja, o aparecimento, com muita freqüência, de um dos grupos em dado texto evidencia a menor freqüência ou ausência do outro. A substituição de um pelo outro acarretaria uma mudança na funcionalidade textual.

poderá indicar a menor ocorrência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, delimitando as fronteiras de um certo gênero discursivo (neste exemplo específico, delimitaria as fronteiras do texto acadêmico).

As dimensões são obtidas pela análise microscópica do texto que envolve a contagem dos elementos gramaticais (pronomes, substantivos, preposições, advérbios, etc. e, portanto, adjuntos adverbiais, predicativos, orações coordenadas, subordinadas, etc.) presentes em cada texto. Somente após ter concluído esta fase, o autor procederá à análise funcional. A análise macroscópica, por sua vez, envolve comparações inter-textuais, cotejando-se simultaneamente as dimensões presentes em cada texto do *corpus*, tornando possível a caracterização dos gêneros e a diferenciação dos discursos oral e escrito em um *continuum*.

Esses estudos teóricos sobre a diferenciação lingüística da relação oral-escrito, seja ela vista como dicotômica ou não, têm subsidiado trabalhos sobre os benefícios sociais e cognitivos da aquisição da escrita, conforme se verá a seguir.

Sobre os benefícios da aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita

Para Street (1987), os estudos sobre a relação alfabetização-progresso social e tecnológico podem ser enquadrados em duas vertentes principais. Para a primeira, denominada **modelo autônomo**, a alfabetização é a principal (e às vezes a única) força causadora de mudanças cognitivas e sociais. A segunda vertente, o **modelo ideológico**, focaliza a alfabetização num contexto mais amplo no qual é apenas um dos fatores que acarreta mudanças, chegando-se mesmo a pensar que seja uma consequência da mudança social e ideológica.

A seguir, trataremos da posição de alguns autores, buscando situá-los num dos dois modelos. Estamos cientes de que tal enquadramento não se dá de modo pleno, dadas as nuances das formulações teóricas desses autores. Entretanto, tal procedimento nos parece útil para podermos colocar em relevo os compromissos ideológicos maiores das diversas posições.

De acordo com o modelo autônomo, a alfabetização é a causa por trás de todas as maiores mudanças ocorridas na religião, na ciência, na organização social e, principalmente nos processos cognitivos (Olson, 1988b), modificações estas que possibilitaram o advento da modernidade e o desenvolvimento sócio-econômico. Um fato que vem dividindo as opiniões dos teóricos desse grupo é a relação que tem a democratização do acesso à alfabetização e o progresso. Olson (1988b) assume que a alfabetização era amplamente acessível a toda a população na Grécia Antiga, dando a entender que o fato de a população saber ler possa ter colaborado para o surgimento do silogismo. Entretanto, Goody (1991) admite que a democratização da leitura e da escrita talvez não seja um fator determinante do progresso visto que na China Antiga isso não tenha sido um obstáculo ao progresso da ciência.

Ainda, segundo esses autores, o aprender a ler e escrever possibilitou a diferenciação entre interpretação e significado literal o que, segundo Olson (1986), não era possível em comunidades sem acesso à escrita, pois, nessas sociedades, a forma (significantes) e o conteúdo (significados) eram indissociáveis. Foi a aquisição da

leitura que possibilitou, por exemplo, a resolução das ambigüidades apresentadas nos oráculos dos deuses. Olson afirma que, quando os oráculos começaram a ser escritos, separou-se a autoridade do profeta do texto pronunciado por ele e a conscientização da diferenciação entre interpretação e significado literal pela leitura fora do contexto em que a profecia foi pronunciada possibilitou a revelação das charlatanices. Esse modelo reivindica uma independência completa do texto escrito do contexto em que foi produzido. Preservada a sua forma no tempo, pode ser inteiramente compreendido a partir de qualquer corte histórico. De acordo com esses autores, os membros das culturas tradicionalmente orais possuem um estilo de pensamento ligado ao contexto, à realidade concreta, não sendo capazes de abstrair e, por isso, não sendo conscientes de si mesmos.

Street (1987; 1988), partindo das afirmações de teóricos defensores da aquisição da escrita como sendo a grande divisora de águas (*The Great Divide*) entre culturas (Olson, 1988b; Goody & Watt 1968; etc.), sistematizou as características que diferenciariam aquelas com tradição oral daquelas com escrita. As últimas, por possuírem uma tradição de letramento, são tidas como **lógicas**, pois a escrita proporcionaria um distanciamento da realidade concreta, possibilitando, assim, a distinção entre mito e **história**, pela referência a algo que não está necessariamente presente no contexto.

Acredita-se que a linguagem escrita, por acomodar o afastamento entre emissor e receptor, possibilite o surgimento da retórica e de formas de verificação da verdade destacadas do contexto social imediato. Além disso, ao promover essa separação mental do objeto em relação ao contexto em que se encontra inserido, propiciando a **abstração** e, portanto, o surgimento da **ciência**, a palavra escrita revela a sua natureza de estar representando algo (signo falado) que, por sua vez, representa um outro algo (referente)¹⁰. Por fim, tornar a linguagem falada permanente pelo registro e formação de arquivos produz o conceito de **história**, possibilitando o acúmulo e modificação do conhecimento, o avanço tecnológico e, conseqüentemente, o

¹⁰ Ponzio (1993) desenvolve uma visão crítica das várias vertentes da teoria semiótica sobre a relação signo-referente.

surgimento de **sociedades avançadas** (burocráticas) com **culturas** altamente **complexas** (sobretudo quanto a sua produção simbólica).

Por outro lado, as culturas com tradição oral seriam **pré-lógicas**, pois ainda constituídas em comunidades de organização social **simplificada**. Por serem formadas por grupos menores e pela ausência da escrita que gera a burocracia estatal e educativa, essas sociedades são classificadas como **primitivas**. Levando-se em conta que a dependência em relação ao imediatismo do comunicado é intrínseca à natureza da linguagem falada (o conhecimento e crenças de seu povo devem ser comunicados face-a-face), o analfabetismo dessas comunidades facilitaria a manutenção de **mitos**, não proporcionando o destacamento da realidade concreta necessário à renovação do conhecimento e ao surgimento da história e da ciência.

Nas décadas de 60 e 70, as noções de diferenciação entre culturas podem ser encontradas nas razões apontadas para a diferenciação social. Greenfield (1972) baseou sua pesquisa nas posições de Bloomfield (1961) sobre a relação próxima entre o inglês padrão e o inglês escrito e nos conceitos de código restrito e irrestrito de Bernstein (1971). Bloomfield defende a idéia de que o inglês padrão falado pelas classes mais abastadas (**Standard English** americano ou o **Received Pronunciation - RP** - inglês) exerce grande influência sobre o inglês escrito. Sendo assim, o falante da língua padrão não se interessa em aprender o registro não-padrão enquanto que o falante do último deve aprender o primeiro, pois é aquele utilizado pelo discurso oficial e institucional. Já Bernstein teve suas definições de código restrito e irrestrito simplificadas e relacionadas, respectivamente, ao falado pelas classes mais baixas da escala social e aquele falado pela classe média (ver Halliday, 1992). Greenfield (1972) formulou, então, uma explicação para os problemas de aprendizagem das crianças das classes mais baixas. De acordo com a autora apenas citada, como a fala depende muito da comunicação face-a-face, está *amarrada* a processos de pensamento dependentes do contexto. Conseqüentemente, a criança que estaria exposta ao código restrito teria uma atitude egocêntrica em relação à linguagem, acreditando que seu próprio ponto de vista e referencial são as únicas

possibilidades. Os falantes das classes menos favorecidas são vistos, portanto, como não sendo capazes de perceber as necessidades informacionais de seus interlocutores.

Em suma, o ponto principal apresentado pelos representantes desse modelo é que a alfabetização acarretaria mudanças estruturais no próprio processo de pensamento, ou seja, tornar-se alfabetizado provoca mudanças gerais nos processos cognitivos. Ser alfabetizado, logo, ajuda os indivíduos a organizarem elementos em categoria, "(...) possibilitando uma maior ordenação do mundo" (Goody, 1991, p. 187), e na formação dos conceitos lógico-científicos, influenciando sobremaneira os processos mentais superiores como abstração, generalização, memória e atenção voluntárias. Seus efeitos não se restringiriam somente às habilidades lingüísticas e processos da produção textual, mas se estenderiam a outras habilidades, pois o ato de escrever favorece, segundo esta perspectiva, o surgimento da metalingüística (Miller, G., 1988; Goody, 1991) e da metacognição.

A palavra escrita é a transcrição da palavra falada; a escrita é a transcrição do pensamento e tem por função principal a manutenção do conhecimento até então adquirido pela humanidade e sua comunicação às gerações futuras. Como consequência da reificação da palavra, mesmo num futuro remoto, as pessoas que lerem textos produzidos na atualidade serão capazes de compreender plenamente o seu significado. A relação signo-referente, segundo esse ponto de vista, seria estática. A interpretação textual e as várias leituras que são feitas de um mesmo texto só seriam possíveis pela objetividade mantida pelo significado nuclear do texto.

Em um texto publicado em 1996, Olson procura rever parte de sua concepção sobre a relação oral-escrito a partir das críticas de Street, reexaminando a história da escrita¹¹. Admite, assim, que a gênese e o desenvolvimento da escrita nas várias culturas, fizeram com que tais grupos estabelecessem formas diversas de representação de partes da linguagem em logogramas, sílabas ou fonemas. Nesse texto, então, o autor passa a reconhecer que a

¹¹ Ver Senner (1992) para uma revisão sobre as origens da escrita em diferentes culturas.

escrita alfabética, como representada nas sociedades atuais, "não pode ser mais considerada uma transcrição da fala, mas representa um modelo conceitual dessa fala" (p.99). Olson, porém, mantém acesa sua crença de que o papel mais importante da escrita é possibilitar o exercício metalingüístico que, por sua vez, vai viabilizar um desenvolvimento cognitivo diferenciado, acarretando mudanças sociais diferenciadas em culturas com e sem escrita. Ou seja, mesmo reconsiderando sua posição de que a escrita seja uma simples transcrição da fala, ainda hoje em dia, ele mantém sua tese de que o papel principal da escrita em nossa sociedade é o de possibilitar avanços cognitivos que vão, por sua vez, promover o desenvolvimento técnico-social.

Por outro lado, para os teóricos do modelo ideológico, a alfabetização é apenas um dos fatores, presentes em dada cultura, que pode provocar mudanças - os avanços tecnológicos dependem, sobretudo, de fatores ideológicos os quais definem as próprias linhas de política educacional (ver Aronsson, 1988; Pattanayak, 1991). Graff (1987), escrevendo sobre a história da alfabetização, concorda, ao nosso ver, com as formulações de Street (1987) quanto às características dos estudos do modelo ideológico. O primeiro autor enfatiza que a aquisição da alfabetização nas culturas ocidentais não se deu uniformemente (como dão a entender algumas afirmações de Olson e Goody), mas dependeu da atuação de forças ideológicas que tornaram a alfabetização acessível às camadas menos privilegiadas das sociedades por meio de contradições sociais e culturais. A partir da leitura do texto de Graff, pode-se inferir que existe, ainda, um outro fator fundamental que deve ser observado pelos pesquisadores dessa área de conhecimento: deve-se conhecer as diferentes definições do que é *ser alfabetizado*, se esse conceito é simétrico e se refere às habilidades de ler e escrever com igual competência, se se refere somente à leitura ou à capacidade de assinar o nome, etc. Enfim, Graff chama-nos a atenção quanto à possibilidade de definirmos o que é ser alfabetizado, atribuindo um valor a partir do qual se considera uma pessoa apta a exercer tal atividade. Ou seja, para esse autor, as definições do que é ser alfabetizado variam não somente durante o percurso histórico da aquisição da linguagem escrita nas culturas ocidentais mas, também, segundo as

concepções dos diferentes teóricos contemporâneos. O autor fornece muitos exemplos históricos sobre as nuances nas definições existentes nas diferentes sociedades: no processo de alfabetização do Canadá, no século 18, o grau de maestria das habilidades de ler e escrever já dependia da classe social e da etnia. Outro exemplo clássico é o da Suécia do século 17, cuja democratização da leitura, tão celebrada, foi efetuada pela Igreja Reformada a qual exigia, para realizar casamentos, que ambos os noivos lessem a Bíblia em voz alta. No entanto, de acordo com Graff, há indícios de que a habilidade dos suecos de ler em voz alta, naquele século, não corresponderia a uma compreensão completa do que estava sendo lido. Esses exemplos remetem-nos às formulações dos teóricos do primeiro modelo apresentado. Poderíamos questionar suas concepções acerca do que venha a ser alfabetização: eles se referem às sociedades ocidentais (do primeiro mundo) como se todos os seus membros tivessem acesso igual à alfabetização e como se todos tivessem atingido o mesmo grau de conhecimento da linguagem escrita.

Os teóricos do modelo ideológico mobilizam-se em torno da idéia de que a escrita, assim como qualquer atividade lingüística, é culturalmente específica, isto é, os usos e funções comunicativas preenchidas pela linguagem escrita variam de cultura a cultura.

Street, em seu trabalho publicado em 1987, tenta conclamar os pesquisadores a adotarem posições mais radicais, abraçando a idéia de que seja possível encontrar os mesmos processos cognitivos tanto nas culturas tradicionalmente orais como nas culturas letradas, visto que também a fala é governada por convenções complexas. O autor enfatiza esta questão para ressaltar, ainda uma vez, os viéses étnicos, que vêm acompanhando as pesquisas em alfabetização, introduzidos, principalmente, pelos autores ocidentais que pressupõem que a sua cultura é superior às demais. Fato que, como se sabe, levou a muitas conclusões precipitadas, pois muitos pesquisadores não conheciam bem a língua do povo estudado e não tinham acesso aos seus costumes, o que os incapacitava a interpretar as práticas daquela sociedade e as funções simbólicas que estavam presentes nos dados analisados, a fim de poderem relacioná-los coerentemente com a realidade histórica daquele grupo.

Stubbs (1989) vem adicionar outros fatos às declarações de Street. O autor afirma que existem evidências de que os gramáticos da Índia Antiga desenvolveram as regras gramaticais do Sânscrito antes do advento da linguagem escrita naquela comunidade. Outro exemplo que o autor fornece diz respeito aos complexos sistemas de classificação de botânica e doenças presentes em algumas culturas tidas como inferiores. Contudo, Stubbs, como sociolinguísta, reconhece que a possibilidade de registro da linguagem escrita é um facilitador em momentos nos quais as limitações da memória humana devem ser ultrapassadas. As observações de Stubbs são, ao nosso entender, muito interessantes. Todavia, deve-se lembrar que seus exemplos não são detalhadamente aprofundados e, por isso mesmo, deve-se evitar a mitificação dos poderes cognitivos de um grupo de culturas ou do outro, para não sucumbir ora à apologia dos processos ocidentais ora ao mito do bom selvagem.

Na sociedade contemporânea, a alfabetização se dá sobretudo pela ação da escola e a relação escolarização-alfabetização tem sido muito debatida. Aprender a escrever passou a ser visto como aprender a "enquadrar o material escrito" (Street, 1987, p. 28), ou seja, aprender a escrever equivale a aprender as convenções estabelecidas pela sociedade que rege o sistema educacional. Entretanto, é importante diferenciar os dois processos. Scribner & Cole (1981), no seu estudo sobre o processo de alfabetização do povo **Vai**, tiveram a oportunidade de fazê-lo.

Os **Vai** são alfabetizados na sua língua materna com a ajuda de um vizinho ou parente. Os autores partiram da noção de ação mediada apresentada por Vygotsky (1978a e b). Para esse teórico, a mudança de sistema simbólico transforma, também, a atividade mental. Portanto, apesar de a humanidade compartilhar os processos cognitivos elementares como memória e atenção naturais, etc., os processos denominados por ele como superiores terão sua organização funcional definida pelas práticas culturais, ou práticas simbólicas, exercidas pelo grupo em dado momento sócio-histórico.

Com o intuito de verificar quais as possíveis organizações funcionais dos processos cognitivos relativos às práticas de escrita de seus sujeitos, Scribner e Cole compararam quatro grupos: alfabetizados somente em **vai**; alfabetizados em **vai** e árabe, e os

sujeitos alfabetizados em vai, árabe e inglês (escolarizados) com aqueles analfabetos. Para surpresa de pesquisadores de todo o mundo, os autores concluíram que a alfabetização tem efeitos apenas marginais sobre a cognição. Ao contrário, o fator decisivo encontrado por eles como explicação para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de diferentes habilidades cognitivas nos diferentes grupos foi a escolarização extensiva a outras áreas de conhecimento. As evidências reunidas por eles indicam que as noções do que seja escrever e as habilidades geradas a partir do letramento estão como que atadas às noções de escrita que subjazem à prática no processo de escolarização.

Os autores reconhecem que é comumente aceita (ver Bereiter, 1980) a existência de uma seqüência estabelecida de desenvolvimento da competência escrita nas culturas ocidentais que envolve a produção progressiva de estruturas cada vez mais complexas cujo ápice é a escrita epistêmica, isto é, "escrita que exerce a função de inquisição intelectual", por exemplo, planejamento, relato, persuasão, argumentação, etc. (Scardamalia & Bereiter, 1988, p. 243). Assim sendo, essa crença dos educadores e da sociedade faz com que surja uma "forma prototípica" (p. 243) que rege as análises dos textos escritos produzidos pelas crianças. Podemos, portanto, afirmar que, adaptando o termo de Barthes (sem data) a nossa realidade acadêmica atual, foi instituído um novo grau zero da escritura, pois, se situarmos o texto acadêmico (supostamente neutro) no contexto da produção escrita contemporânea, poderíamos deduzir que a produção textual escolar torna-se mais significativa à medida que se aproxima dessa imagem prototípica ideologicamente *neutra*.

Os resultados obtidos por Scribner e Cole (1981) chocam-se com algumas das pressuposições apresentadas pelo modelo autônomo. Apesar de os autores terem iniciado o estudo com o intuito de verificar as diferenças nos processos cognitivos em geral, eles terminaram por obter dados que apontam a alfabetização como favorecedora de diferentes habilidades de acordo com as práticas da sociedade. Sendo assim, verificaram que cada um dos grupos estudados havia se especializado em diferentes habilidades cognitivas de acordo com o tipo de método, material e conteúdo enfatizados: os cidadãos Vai que são mulçumanos, por exemplo,

aprendem o árabe decorando os versos do Corão pela prática da repetição, aperfeiçoando, assim, suas estratégias mnemônicas. Torna-se, então, imprescindível que o pesquisador conheça as práticas do sistema de escrita da sociedade a ser investigada, pois essas estão relacionadas às funções exercidas por tal modo comunicativo que determinam, por sua vez, a ênfase em diferentes espécies de gênero (narrativa, descrição, etc.) e formas de estruturação textual.

Goody (1991) criticou fortemente o método utilizado por Scribner e Cole. Ele assinala que os resultados obtidos no estudo com o povo **Vai** baseiam-se em efeitos imediatos da alfabetização. Ele diz que

" é a tradição escrita, o conhecimento acumulado registrado em documentos, assim como na mente (...), que fornece uma variável interveniente entre o dominar as habilidades e as operações cognitivas." (p:225)

Resumindo, os efeitos da alfabetização são, segundo Scribner e Cole, ao menos de imediato, restritos aos processos envolvidos na composição. Essa visão, porém, não é compartilhada por Luria (1982) com quem Goody (1991) concorda. Para estes pesquisadores, os efeitos imediatos podem restringir-se às habilidades necessárias à produção textual, mas, com o tempo e o aperfeiçoamento dessas habilidades, é possível que os processos delas decorrentes venham a influenciar outros.

Existem muitos pontos em ambos os modelos que podem ser revistos. Street (1987), tentando defender as culturas com tradição oral dos ataques que vêm sofrendo, sobretudo, a partir do Ciclo das Grandes Navegações, chega quase a reivindicar uma igualdade entre os modos oral e escrito. Ao mesmo tempo, alguns estudos efetuados nas décadas de 60 e 70 pelos teóricos do modelo autônomo devem ser examinados com um olhar mais histórico do que crítico, pois, são impregnados de visões etnicamente centradas, tendo como padrão os valores anglo-saxões. Além disso, é importante lembrar que o progresso da ciência não se deu somente em culturas com escrita alfabética e que, por muitos

séculos (e em muitas partes do mundo até os nossos dias), o acesso à aquisição da linguagem escrita ficou restrito a grupos reduzidos das diversas sociedades. E, mesmo que haja um consenso quanto à importância de movimentos como o da Reforma Protestante e da Revolução Francesa na democratização da alfabetização, não se deve ignorar que as pessoas atingem diferentes níveis das habilidades de leitura-escrita, devido a fatores tais como: condição sócio-econômica, função da escrita em tal cultura, sistema de ensino, motivação, etc.

À guisa de conclusão

Stubbs (1989), considerando o fato de que os modos oral e escrito possuem diferentes funções comunicativas, nota que não se deve nem subestimar a complexidade da linguagem oral nem superestimar a identidade de qualquer registro que seja privilegiado na escrita. O processo de desenvolvimento da linguagem escrita envolve, também, a questão de se privilegiar um dos possíveis registros, um grupo de convenções em detrimento de outros. Assim, os professores, ao abraçarem a lei, conscientemente ou não, passam a desconhecer os outros registros e experiências trazidas de casa pelos alunos (Ferreiro, 1985, 1992; Ferreiro & Teberosky, 1987; Freire, 1992). Pesquisas como as ligadas às teorias que relacionam a pobreza e a raça à inteligência (ver Gould, 1991; Patto, 1984; 1993a ; 1993b; Saviani, 1986; Schiff, 1994) vêm sendo historicamente mal interpretadas, influenciando as crenças dos professores e seus modos de manejar as salas de aula. Perspectivas como a de Greenfield (1972), segundo a qual crianças das classes menos favorecidas não aprendem com suas mães como aquelas de classe média, são hoje parte de pressuposições que adentraram as declarações de senso comum dos professores, contribuindo de forma decisiva a certas insinuações de que alguns grupos não possuem nenhuma cultura significativa (Stubbs, 1989). Essas crenças levam os professores, muitas vezes, a subestimar a habilidade das crianças pobres, favorecendo o ressurgimento de declarações pertinentes às teorias de privação cultural, e similares, como explicação do fracasso escolar, não autorizando ao aluno um sentido de pertencer à cultura, de inclusão no grupo.

Para Bruner (1986), seguindo Vygotsky, o aluno deve não somente tornar seu o conhecimento que lhe é apresentado na escola, mas ter a possibilidade de torná-lo seu na sua comunidade, juntamente com aqueles sujeitos que partilham com ele o senso de pertencer a um grupo estabelecido. Para Vygotsky (1978a), o que deve ser favorecido é o processo de ressignificação de acordo com a realidade total do sujeito, ou seja, ele só pode tornar seu aquele conhecimento que for interiorizado de acordo com sua realidade em dado momento sócio-histórico. Portanto, as condições de

aprendizagem são tão significativas quanto o próprio processo de se tornar alfabetizado (Francis, 1988). Foi seguindo a perspectiva do modelo ideológico e as questões identificadas por Vygotsky (1978a) e Bruner (1986) sobre o processo de interiorização que tentamos organizar as atividades para o desenvolvimento das narrativas oral e escrita de Andréa.

A seguir, apresentaremos dois modos de perceber o desenvolvimento da linguagem escrita. A perspectiva fonocentrista que interpreta a linguagem escrita como sendo uma transcrição da fala e a perspectiva dialógica que concebe tal linguagem como uma das possíveis práticas culturais de comunicação.

O processo de produção da escrita

A perspectiva fonocentrista

Desde sua primeira edição, na segunda década do século XX, o manual com a coletânea das anotações de Saussure, intitulado **Curso de Lingüística Geral** (1981), foi adotado como obra de fundamental importância na formação dos lingüistas. Para Saussure, o objetivo da lingüística é investigar a *langue* (língua), ou seja, o sistema organizado internamente, que reúne o "adquirido e convencionalizado" por dada sociedade, possuindo, simultaneamente, uma identidade "física, fisiológica e psíquica" e uma complexidade tamanha que não é possível a um único indivíduo conhecer dado sistema lingüístico por inteiro. Entretanto, esse pode ser encontrado depositado na soma do conhecimento de todos os indivíduos falantes da língua (ver Saussure, 1981, p. 27).

A *parole* (fala), por sua vez, é definida como a atualização da *langue*, submetendo o sistema idealizado às intempéries contextuais e características dos indivíduos falantes. Sendo, assim, apesar de Saussure ter se referido à língua escrita como de fundamental importância para o estudo da *langue*, pelo seu caráter permanente e como evidenciadora da história evolutiva de uma língua e de sua gramática, ele afirma que o objeto do estudo lingüístico é somente a fala no recorte sincrônico (Saussure, 1981, p.34). Nesta concepção a língua escrita é vista apenas como uma transcrição da fala, estando a sua importância relegada unicamente a sua propriedade de preservação da *parole*, diacronicamente.

O posicionamento *fonocentrista* (Scinto, 1986) vem, desde então, influenciando grande parte dos pesquisadores, incluindo as formulações teóricas ligadas ao que se denomina *information processing*, as quais tiveram grande importância para a desmistificação do valor da inspiração no processo de escrita e para o avanço da pesquisa na área. A seguir, apresentaremos duas pesquisas pioneiras fundamentadas nessa perspectiva.

Flower e Hayes (1981; Hayes & Flower, 1980) publicaram estudos sobre o processo da produção textual e, utilizando o

método de análise do protocolo, chegaram à conclusão que o processo de produção escrita é compreendido por quatro fases principais: **planejamento, escrita, revisão e edição** textual. Essas podem suceder-se em ordem e, também, de acordo com a característica e o andamento do texto que está sendo produzido, ou seja, conforme o estilo do autor, sua prática, o contexto em que escreve, a função que o texto exercerá na sociedade, etc. O conhecimento dos estágios da produção seria necessário para que o escritor possa considerar mais efetivamente o objetivo, a função do texto e a audiência já a partir do momento em que começa a gerar idéias.

O **planejamento** de um texto, segundo esses autores, é a combinação de diferentes sub-estágios que podem ter como característica principal serem direcionados à elaboração de um plano em nível **geral** ou em nível **específico**. O primeiro refere-se a um plano de ação que vislumbre as decisões quanto às estratégias que serão utilizadas no decorrer da geração de idéias. O segundo nível seria específico ao conteúdo. Ambos têm por finalidade dividir o objetivo principal em uma série de sub-objetivos.

Tendo em vista a classificação em geral e específico, descreveremos a seguir os dois principais tipos de processos de planejamento: o **planejamento para a geração de idéias** e o **planejamento para a produção textual**.

O **planejamento para a geração de idéias**, segundo Flower e Hayes (1981), consiste em recobrar informação da memória de longo prazo por um processo de associação que retém apenas o que se julga relevante, produzindo assim as primeiras notas escritas que podem consistir de palavras, fragmentos de sentenças ou mesmo sentenças inteiras. Esse tipo de planejamento pode ser subdividido em dois grupos distintos: **planos procedimentais** e **planos específicos ao conteúdo**. Os primeiros são classificados como planos com características gerais "que guiam o próprio ato de composição" (Flower & Hayes, 1981, p.42), oferecendo uma estrutura contínua ao processo de escrita e ajudando na tomada de decisões que seria, sobretudo, livre das influências do conteúdo (*content-free*). Por exemplo, quando o autor não consegue gerar boas idéias, esse tipo de plano

influenciaria a utilização de estratégias como *brainstorming* ou "descansar" a cabeça antes de voltar a escrever. Os planos específicos ao conteúdo, por sua vez, possibilitam a produção de novas idéias relacionadas àquelas estabelecidas a partir do plano geral, empregando estratégias como inferência, buscas de memória, criação de exemplos, etc., envolvendo, assim, tentativas de aprofundar focos de interesse.

O planejamento para a produção textual, por sua vez, consiste em transformar o sistema de idéias apenas geradas em uma composição. Está relacionado à geração de idéias que utilizem informações anteriormente estabelecidas, isto é, dependentes do produzido anteriormente e com vistas à continuidade temática. O autor tem que decidir sobre a função textual (gênero) e o formato (artigo para jornal, revista, uma carta, um bilhete), decisões que vão influenciar a escolha do registro (formal e informal). Definidos os fatores mencionados, o escritor tentará, então, organizar materiais que possam ajudá-lo a desenvolver o seu texto: ler, entrevistar alguém, etc.

Segundo Flower e Hayes (1981), existem cinco formas principais de planos para elaboração de um texto e que poderiam caracterizar o modo de planejamento da maioria das pessoas: os procedimentais que não se relacionam ao contexto (geral) e outros quatro tipos que dizem respeito ao desenvolvimento contextual (específicos).

Os **planos procedimentais** ajudariam o escritor a colocar suas idéias em linguagem escrita: "para continuar, releia o que veio antes"; "tenho que voltar a este parágrafo depois", etc. O segundo tipo de plano é denominado **ordenar para usar** (*forming to use*), pois estes são utilizados especificamente para organizar as decisões contextuais: "vou exemplificar para confirmar o que disse antes". O terceiro engloba o grupo dos **planos organizacionais**: ajudam o escritor a organizar suas idéias de acordo com algum princípio como temporalidade, tópicos principais, etc. O quarto tipo envolve os planos relacionados à **audiência**, implicando uma preocupação específica do autor ao considerar longamente as características da audiência, testando sua potencialidades comunicativas, provocando um certo distanciamento entre autor e texto a fim de verificar se as idéias ali expressas traduzem

efetivamente seus pensamentos. O autor evitaria, assim, ambigüidades ao escolher as palavras certas. Finalmente, o quinto tipo refere-se ao conjunto de planos que têm como foco o **produto** final e não o processo. Faz uso sobretudo do último o escritor que já teria elaborado anteriormente as características do texto final, tornando-se seu prisioneiro na medida em que procura manter-se o mais fiel possível às idéias já planejadas, evitando ao máximo a utilização de estratégias referentes aos tipos anteriores.

Pode-se notar, na teoria processual da produção da escrita elaborada por Hayes e Flower (1980), a existência de um forte posicionamento quanto ao escrever um texto como sendo um processo de transcrição do pensamento. Pensamos que nessas teorias ainda tenha primazia a submissão da escrita à linguagem falada.

A **transcrição** é o estágio em que planos e conhecimentos são traduzidos em material escrito significativo, e é nesse momento do processo que acontecem as experiências dolorosas do escrever: alguns ficam deprimidos, outros relutantes, muitas vezes, devido ao desconhecimento de estratégias eficientes, mais produtivas. Compor é um processo de descobrimento e os planos estão lá muitas vezes para serem mudados: devem ser "detalhados o bastante para serem testados e baratos o bastante para serem jogados fora" (Flower & Hayes, 1981, p.43).

Ainda segundo o modelo desenvolvido pelos autores, durante o processo de transcrição, a memória de curto prazo deve manter o *input* em foco e a sua sobrecarga indicaria ou que alguns processos não foram automatizados (pontuação, ortografia, vocabulário) ou que houve o acúmulo de muitas operações simultaneamente (revisão e edição durante a composição, por exemplo). Isso faria com que o escritor esquecesse o plano ou uma palavra; enfim, perdesse o *fio da meada*, tendo a sensação de que os seus pensamentos "andam mais rápido que a escrita". Nessa fase de transcrição, podem ocorrer três tipos de processos de revisão denominados de **controle/monitoramento**: os processos *on line*; os *antecipadores*, que dizem respeito ao que ainda está por ser escrito e os *recursivos* que ocorrem quando o escritor volta no texto para corrigir algo "*lá atrás*" (Bartlett, 1982, p.345).

Na etapa da **revisão**, o escritor lê os rascunhos ou mesmo

entrega-os para serem lidos por uma outra pessoa, com a finalidade de criar um distanciamento do texto para que suas intenções sejam julgadas de acordo com as convenções de dada audiência. É o momento em que o autor tenta colocar-se no lugar da audiência. Por fim, a última etapa do processo de composição, denominada **edição**, envolve os reajustes finais visando à acuidade: é a hora de polir a gramática, a pontuação, a ortografia segundo as convenções estabelecidas.

Também sob a ótica do *information processing*, tendo por finalidade a simulação computacional, Scardamalia e Bereiter (1987), utilizando a análise de protocolo, construíram dois modelos que intitularam *knowledge telling* e *knowledge transforming*, que vêm sendo aperfeiçoados desde então. O primeiro modelo procura descrever alguns dos traços característicos dos escritores imaturos e o segundo, daqueles maduros. O nome dado a ambos processos refletem essas características, indicando, enfim, a presença ou não da reflexão sobre a prática e a utilização de estratégias composicionais do escritor ao procurar descrever a relação escritor-texto.

Os imaturos seriam aqueles escritores que se preocupam sempre com o próximo item a ser desenvolvido. Fazendo uso dos processos denominados *knowledge telling* para gerar idéias, eles evitam formular planos tanto relacionados a objetivos gerais quanto a contextuais. Nesse sentido, ao identificarem o tópico principal, também constroem uma representação de sua composição e do gênero discursivo a ser utilizado. Os tópicos e os identificadores do gênero são empregados para ativar a busca de informação na memória de longo prazo, ajudando o escritor a completar a tarefa. Segundo os autores, a informação torna-se disponível pelo processo que Anderson (1990) denomina *ativação irradiante* (*spreading activation*) que identifica e prioriza as informações mais facilmente relacionadas ao contexto. Uma vez reconhecidos os tópicos do primeiro bloco temático e o gênero a ser utilizado, e, tendo-o produzido, os mesmos mecanismos serão utilizados no desencadeamento do acesso à memória para a recuperação de mais informação, dessa vez, mais relacionada a um segundo bloco. Os escritores que utilizam o *knowledge telling* seguem efetivando o mesmo ciclo até acreditarem ter explorado

todo o conteúdo proposto ou julgarem já haver satisfeito a curiosidade do leitor. O andamento da composição textual seguindo tal modelo é, então, equivalente à tomada de turno da conversação quando o emissor pára de falar quando pensa ter explorado adequadamente o tópico ou quando é compelido a ceder a vez ao outro interlocutor para que este possa dar a sua contribuição.

Por sua vez, o *knowledge transforming* é o resultado de procedimentos complexos relacionados à resolução de problemas, envolvendo a interação entre o conhecimento retórico e informativo do escritor. O espaço retórico engloba o conhecimento discursivo e as restrições relacionadas ao texto, ao conteúdo ideacional do discurso e à audiência. O de conteúdo encerra a informação discursiva. Se, por exemplo, existe alguma dúvida quanto à organização de dado trecho do texto, o autor define uma questão como "isto não está claro, não é suficiente", o que o levaria a formular um sub-objetivo como "reelaborar de forma mais clara", adentrando o espaço retórico. Depois de concluída tal etapa, as operações passariam ao espaço de conteúdo onde seriam formulados exemplos. Tanto essa operação poderia solucionar o problema como, também, poderia levar o escritor à formulação de um novo sub-objetivo. Escritores maduros, portanto, estão em um contínuo processo de reflexão.

Na década de 80, porém, vemos reforçado o movimento de oposição à análise "metacomponencial" da escrita (Nystrand, 1986) desenvolvida pela perspectiva cognitivista. Alguns pesquisadores (Wold, 1992; Nystrand, 1986, 1992; Rommetveit, 1992; Rommetveit & Blakar, 1979), abraçando a perspectiva do dialogismo de Bakhtin-Volosinov¹² (1981, 1992), publicaram estudos sobre questões relacionadas à iniciativa e à manutenção da comunicação, buscando um maior entendimento de como se estabelece a reciprocidade de pano de fundo entre os interlocutores que, apesar da alta probabilidade de variação de sentido da comunicação humana, resulta, em grande parte, num maior conhecimento mútuo (Graumann, 1990; Luckman, 1990, 1992; Markova, 1990; Markova & Foppa, 1991; Wertsch, 1990, 1991). E, em alguns trabalhos (Nystrand 1986, 1992; Wold 1992),

¹² Utilizaremos Bakhtin-Volosinov para designar Bakhtin, tentando ressaltar a dúvida que ainda hoje prevalece em relação à identidade do autor de **Marxismo e filosofia da linguagem** (Ver Todorov, 1981; Markova, 1990).

examinam criticamente as posições comumente defendidas pelos partidários da teoria do texto autônomo e dos modelos de composição. Surge, então, a questão sobre qual seria o objetivo de se compor um modelo estático, já que o texto é produzido num corte histórico da relação de um sujeito com seu grupo que estabelece regras sobre o propósito e a forma que dado tema tomará. Comentando sobre a questão do modelamento lingüístico e cognitivo, Nystrand (1986) cita um texto de Hickmann publicado em 1980 (ver Hickmann, 1987) no qual a autora denomina estes tipos de modelo como "modelos de performance", os quais, muitas vezes contrariando as idéias teóricas que motivaram as suas formulações, tornam-se descritivos da competência do escritor. Para os pesquisadores preocupados com modelamento e simulação, a palavra é a transcrição (depositária) do pensamento e, ao considerarem a escrita e fala como um simples problema de "troca de formatos" (Nystrand, 1986, p.29), trivializam, segundo o autor apenas citado, a significância funcional da produção textual e, portanto, "a intrincada equação psicossocial" (p.29).

Concordamos com Nystrand, pois, ao nosso ver, não existiria algo como uma transcrição do pensamento aos modos oral ou escrito: tal suposição restringiria a produção de enunciações nesses dois modos a uma simples escolha quanto à inserção das idéias numa ou noutra fôrma no momento da concretização do pensamento em ato comunicativo. Podemos lembrar, por exemplo, a diferenciação apresentada por Ponzio (1993) entre o escrever de um escriba e o escrever como "intransitivo", com valor literário (p.124-125). Para os dialogistas, existem funções sociais diferenciadas que direcionam o ato comunicativo a ser concretizado em um ou outro modo enunciativo, portanto, os processos cognitivos que vão dar origem a uma expressão oralizada ou escrita serão diferentes e, certamente, não se cogita que haja uma transcrição de um código em outro, uma relação um-a-um como o que acontece, por exemplo, com o código morse. Os processos de produção do significado que subjazem às expressões oral e escrita são diferenciados.

A nossa posição quanto à relação pensamento-linguagem escrita pode ser resumida nas seguintes frases de Vygotsky (1978b):

"Parece claro que o domínio de um sistema sígnico tão complexo como esse [linguagem escrita] não pode ser atingido de um modo puramente mecânico e externo; pelo contrário, é a culminação de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas na criança. Somente compreendendo a história completa do desenvolvimento dos signos na criança e o lugar ocupado pela escrita nesse desenvolvimento, poderemos chegar a uma solução quanto à psicologia da escrita" (p.106)

A seguir, apresentaremos alguns autores que contribuíram para o surgimento da perspectiva dialogista.

Vachek e o Círculo Lingüístico de Praga

Com a fundação do Círculo Lingüístico de Praga¹³, do qual participavam estudiosos provindos do movimento denominado de Formalismo Russo¹⁴ e da tradição semiótica tcheca como Jakobson, Trubetzkoj e Mathesius é que a linguagem escrita adquiriu um novo *status* no estudo lingüístico, principalmente, com os ensaios de Vachek que já se opunha, drasticamente, ao estruturalismo das dicotomias instauradas por Saussure e, principalmente, à asserção

¹³ O Círculo Lingüístico de Praga foi fundado por N. Trubetzkoj, R. Jakobson, S. Karcevski (russos) e V. Mathesius, Makarovsky e J. Vachek (checos) em outubro de 1926 com o objetivo de estudar poética e lingüística. Esta escola introduziu a concepção do dinamismo lingüístico e a língua passou a ser concebida como um sistema funcional, divergindo, assim, do corte saussuriano diacronia/sincronia pela instauração de uma sincronia dinâmica. Os trabalhos do grupo foram marcantes para o avanço das pesquisas lingüística e literária (ver Dosse, 1993).

¹⁴ O Círculo Lingüístico de Moscou foi fundado em 1915 e contava com a participação de R. Jakobson, Trubetzkoj, Maiakovski e Pasternak entre outros. Surgido numa época de grandes mudanças, o formalismo russo buscou na própria literatura as características lingüísticas da obra literária. Este círculo foi fundamental para a elaboração das teses inovadoras da Escola de Praga em 1929, fomentando o surgimento da análise dialética (ver Schnaiderman, 1979).

de que a escrita seja mera transcrição da fala.

Foi Vachek (1989a) quem primeiro apresentou ao mundo lingüístico a tese da diferenciação funcional entre linguagem escrita e falada. Além da diferença na apresentação material, a escrita como imagem visual (signo visual) e a fala como imagem sonora (signo acústico), elas difeririam na expressão concreta da enunciação - oral e escrita. Segundo o autor, a primeira é utilizada em respostas que necessitem dinamismo e prontidão, enquanto a segunda é empregada quando o tempo de elaboração é mais longo e são priorizadas a obtenção de compreensão mais detalhada por parte do receptor, além da permanência do registro.

Vachek utiliza, ainda, para acentuar a diferenciação funcional dessas duas manifestações lingüísticas, os conceitos de *marcado* e *não marcado* de Jakobson (sem data). Esses conceitos denotam a noção de uma hierarquia em que os elementos lingüísticos definidos como *não marcados* são considerados mais fáceis e mais "naturais" do que os *marcados* (ver Jakobson & Pormoska, 1990). Um exemplo clássico da dicotomia lingüística marcado/não marcado é o da relação singular/plural. O singular seria a forma mais "natural", pois não apresenta nenhuma modificação morfológica nas palavras. Já o plural, apresentando, geralmente, o acréscimo do "s", constituiria a forma marcada e, portanto, aquela mais problemática, pois, com maior probabilidade de manifestar diferenças segundo o registro utilizado e a necessidade de um aprendizado formalizado. Em português, por exemplo, é freqüente a utilização, em certos registros, de apenas um marcador de plural em frases como *os meninu_ foi brincá na rua* ou com duas marcas, uma no artigo e outra no verbo: *os meninu_ foram brincá*, que podem ser atribuídos a um possível movimento econômico da própria língua. Para a análise lingüística, portanto, a oposição marcado/não-marcado torna-se importante para sinalizar elementos que são compreendidos como sendo culturalmente naturais, universais e ontogeneticamente anteriores a outros.

Ao definir a escrita como o elemento funcionalmente *marcado*, Vachek (1989c) tenta assinalar, sobretudo, a necessidade apresentada por esse modo comunicativo de uma especialização comunicativa maior em relação à fala informal, mas, também que:

"(...) como acontece em todas as outras oposições lingüísticas, nesta, também, o termo não-marcado, no caso de emergência, poderá substituir aquele marcado, enquanto que o oposto é raramente cogitado." (Vachek, 1989c, p.58)

Segundo a nossa compreensão, ao tratar da oposição relacionada à diferença funcional entre oral e escrito, Vachek poderia estar se referindo, também, a outros três fatores: a) à anterioridade do surgimento da linguagem falada em relação à escrita (na filogênese); b) a sua aquisição anterior na ontogênese e, por último, c) ao fato de, apesar do surgimento dos dois modos comunicativos serem funcionalmente previsto, nem todas as sociedades contemporâneas desenvolveram a segunda modalidade (não-universalidade da linguagem escrita).

Em um trabalho publicado entre 1945-1949 (Vachek, 1989b), o autor, possivelmente tendo conhecimento do artigo de Vygotsky intitulado *The prehistory of written language* (1978b), enfatiza a diferença fundamental entre os termos *transcrição* e *escrita*. A primeira é compreendida por signos de segunda ordem, ou seja, a transcrição passa necessariamente pela mediação da fala. Já a segunda, em uma sociedade com altos níveis de alfabetização e com uma tradição de letramento, seria constituída por signos de primeira ordem, i.e., signos que representam os referentes sem a intervenção do oral. Para Vachek, então, linguagem escrita e linguagem falada são ambas formas potenciais e manifestadas de comunicação. Sendo assim, ambas possuem suas próprias normas, pois a linguagem escrita é a realização de outra possibilidade comunicativa do homem, preenchendo funções que não competem à linguagem falada (Vachek, 1989b). Para tanto, a relação signo-referente se modificará com o avançar da alfabetização (processo de letramento ou alfabetização continuada) e com o passar dos anos (experiência). Os signos grafêmicos passarão por uma transformação própria, deixando de ser mediados pela fala para serem mediadores entre referente e sentido na comunicação escrita (Vygotsky, 1978b).

Após considerar os estudos até aqui descritos, é do nosso entender, portanto, que o advento e desenvolvimento da escrita

não seriam os únicos processos a provocar a formação dos conceitos, de grupos categoriais e o desenvolvimento de processos como a abstração. Pensamos ser possível que essas funções possam surgir, também, pelas práticas das sociedades com a intervenção da história do povo, de suas tradições e cultura transmitidas oralmente. Porém, acreditamos que a escrita é fundamental para o avanço do processo de escolarização que proporciona uma maior sistematização do conhecimento, facilitando o acesso dos sujeitos a outros tipos de discurso e, portanto, a uma gama, cada vez maior, de conhecimento. A aquisição de conhecimento em nossa cultura se dá pelo acesso irrestrito a ambas linguagem oral e escrita.

A perspectiva dialógica

Para Bakhtin-Volosinov¹⁵ (1988,1992), a linguagem tem sua origem no social e é construída historicamente a partir das interações concretas entre falantes. As leis lingüísticas na teoria dialógica são, sobretudo, "leis sociológicas"(1992, p.127) e, sendo assim, a fala individual, num sentido estrito, por si só, seria incabível, uma abstração criada para fins teóricos que não refletiria a realidade dos fatos.

Nesta perspectiva, a enunciação, como concretização (nas falas externa e interna ou na escrita) de um movimento interno potencial, tem sua origem no Outro e é endereçada sempre a ele. Ao ser concretizada, a expressão passa ao domínio sógnico, partilhado entre o locutor e o receptor, e, para que seja decodificada por ele, não é necessário apenas que reconheça as formas nela expressas, mas compreenda sua significação, isto é, para que haja compreensão da mensagem, não basta apenas uma identificação de sinais ("entidade de conteúdo imutável, ... instrumento técnico", 1992, p.93), mas um conhecimento sógnico. Conseqüentemente, o dialogismo é definido como um processo dialético provocado pela materialização da expressão na enunciação que, pelo simples fato de ter sido exposta a um Outro, "exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental" do locutor (Volosinov, 1992, p.118). Essa característica dialógica da comunicação humana implica, ainda, um mútuo "*penetrar* o Outro" (Bakhtin, 1981, p. 05), penetração essa que o faz passar de objeto a sujeito, afirmando-se o *tu és* que, instituído, institui, dialeticamente, o *eu sou*.

Para que a comunicação seja efetivada, é necessário, portanto, que os interlocutores tenham conhecimento das perspectivas possíveis a serem tomadas por cada um no ato comunicativo. E para que isso se dê, é necessário estar em sintonia com o Outro ("attunement to the attunement of the other", Rommetveit, 1992, p.

¹⁵ Como dissemos anteriormente, existem dúvidas quanto à autoria do livro **Marxismo e filosofia da linguagem**, visto que, Volosinov era um musicista e fazia parte do círculo de Bakhtin (ver Holquist, 1981; Jakobson, 1992; Marková, 1990; Todorov, 1981; Yaguello, 1992).

23), ou seja, cada interlocutor deve ter certo conhecimento da cultura em que se dá tal ato a fim de possibilitar a produção e compreensão do sentido compartilhado, facilitando o uso de estratégias de antecipação e de reparação pelo rephraseamento ou pela redundância. Deve-se ressaltar, porém, que o *sintonizar na sintonia do outro* não equivale, de forma alguma, ao estabelecimento de uma relação harmônica ideal (simétrica) entre as pessoas envolvidas na interação. O estar no espaço intersubjetivo é sim estabelecer uma relação com esse Outro, independentemente de se os sujeitos envolvidos vão ou não tirar o mesmo proveito da situação, o estar com o Outro e opor-se ao Outro: não existem situações totalmente simétricas em termos de poder nem em termos de conhecimento. Mesmo na **conversação**, gênero de discurso em que se procura desenvolver um ato comunicativo mais igualitário, a troca de poder entre os interlocutores dá-se com a própria troca de turno de fala.

Uma das características principais da teoria dialógica de Bakhtin é a sua natureza **polifônica**. Ao fazer essa analogia com a forma musical instaurada na Idade Média, pensamos que o autor quis enfatizar a natureza singular das subjetividades que se formam em relação, criando, portanto, o contexto social no qual se constituem. Tal contexto, por sua vez, é um corte no dinamismo do desenvolvimento de todas as relações comunicativas dentro do fluir sócio-histórico.

A polifonia como técnica de composição musical surgiu no começo da Idade Média e trazia como novidade o relacionamento de duas ou três vozes não mais em uníssono. No período gótico, os compositores das escolas de São Tiago de Compostela e da de Paris (*Ars Antica*, *Ars Nova*) não compunham com um intuito preponderante de estabelecer relações de acordes na vertical, como são formadas na harmonia musical clássica atual, mas sim nas linhas melódicas lineares, organizadas, tendo em comum apenas o tom, na horizontal. Este fator, inerente à história da música, somado ao movimento de afirmação dos dialetos locais, como o provençal, o catalão e o florentino, em detrimento do latim (ver Jordan, 1982), resultou numa independência vocálica que se manifestava, muitas vezes, não somente na diferença de tema, em que algumas vozes cantavam textos profanos e outras textos sagrados numa mesma

peça musical, mas também na diferença de dialetos cantados de uma voz para outra, dando origem a uma politextualidade, reveladora desse movimento de institucionalização (estabelecimento de convenções para representação gráfica dos fonemas, seguida pela instauração de uma literatura) das línguas locais.

O que gostaríamos de ressaltar, no caso de nossa análise, é que essa horizontalidade desenvolve entidades que valem por elas mesmas. Entretanto, mesmo pensadas independentemente, as vozes se tocam ao longo da obra, dando origem a formações de sons harmônicos e dissonantes. Isto é, uma vez sobrepostas na linha melódica, as vozes que se tocam produzirão cadeias de sons outros que se originam de seu encontro na vertical. Assim, por exemplo no caso dos harmônicos, se uma das vozes canta um dó e a outra um sol, simultaneamente, este encontro produzirá ondas sonoras que gerarão uma seqüência dó-sol (oitava acima), sol-ré, etc., que, neste caso, oferece uma sensação de harmonia e bem-estar.

Por analogia ao conceito musical, a comunicação dialógica, portanto, envolveria a sobreposição de várias vozes singulares que se tocam à medida que reconhecem ou suscitam pontos tanto harmônicos como dissonantes no espaço sígnico. Por isso, é possível cogitarmos que, durante o encontro assimétrico das vozes dos interlocutores no espaço discursivo, se produzam, também, formas outras que não sejam tão abertas a ponto de serem, imediatamente, observáveis, mas que não deixam de ser impressas na alma, e, portanto, não deixando de ter seus efeitos.

A polifonia é própria da natureza dialógica da comunicação que, pela interação de várias consciências, admite em si imitações do tipo canônica regular ou irregular da voz do Outro. O cânone é um processo de imitação musical em que a primeira voz fornece a regra e a segunda (admitem-se mais vozes) é o seu conseqüente. O cânone regular é produzido a partir da reprodução da primeira voz, sem modificações, uma imitação nota por nota, isto é, uma cópia da fala do Outro. Já no cânone irregular ocorrem variações; a imitação pode ser modificada ao ponto que não se reconheçam, facilmente, os elementos imitados como tais. É o que acontece, por exemplo, no cânone tipo *caranguejo*, em que uma ou mais vozes cantam a peça do fim ao começo, ou seja, em sentido oposto ao da(s) outra(s)

voz(es). (ver Kiefer, 1976; Probenius, 1980).

Prosseguindo a nossa interpretação da analogia fornecida por Bakhtin-Volosinov (1992), pensamos que, sendo esses processos possíveis na obra polifônica, poder-se-ia considerar a imitação e a reprodução como caminhos tomados por todos para a aquisição de novos conhecimentos (ver o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, 1978a). Mesmo sendo, num primeiro momento, uma imitação ponto a ponto em sua aparência (uma mera repetição do que o outro disse), ela se traduziria numa singularidade, histórica, e culturalmente marcada pela assimetria, pois a mera cópia da voz do Outro já indicaria um processo de diferenciação e re-significação de tal conhecimento, ainda que seja apenas a nível sinalético. Embora amalgamado no Outro, há uma singularização do sujeito: cria-se o eu. O movimento não é de conversão de outros num eu, mas sim um movimento contínuo em que se reúnem e se excluem elementos de contradição, evidenciando um sempre *tornar-se* e *desenvolver-se* e denunciando, assim, a natureza eternamente inconclusiva das relações humanas.

"A essência da polifonia consiste justamente no fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à da homofonia." (Bakhtin, 1981, p.16)

Porém, deve-se ressaltar que, para Bakhtin-Volosinov (1992), não somente a expressão externa (a *parole*) é constituída a partir do Outro mas, também a fala interna se desenvolve e origina-se nesse Outro:

"(...) é preciso eliminar de saída o princípio de uma distinção qualitativa entre conteúdo interior e a expressão exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina a sua orientação." (Volosinov, 1992, p. 112)

Uma proposta de desenvolver um estudo sobre a relação entre linguagem oral e linguagem escrita nessa perspectiva não poderia deixar de abordar questões relacionadas ao processo de mediação simbólica que possibilita a internalização. Sabe-se que na visão dialogista e naquela da corrente sócio-histórica não há uma anterioridade da atividade interior, mas ela é formada a partir da oposição $Eu \leftrightarrow Tu$, no encontro das vozes no desenvolver ontogenético. Ora, se a atividade interior é formada a partir do social, também, nós devemos nos apoiar na unidade entre pensamento e comunicação, entre generalização e interação social, ou seja, devemos nos apoiar no processo de desenvolvimento do significado das palavras constituído nos atos comunicativos: no pensamento verbal (Vygotsky, 1987d, 1991).

Vygotsky (1987d e 1991) estabelece o significado da palavra como a unidade que possui em si as características completas do pensamento verbal. Para ele, expressão e compreensão são possíveis quando o sujeito é capaz de generalizar, relacionando sua experiência com a de seu interlocutor. O processo de generalização do significado da palavra é possível somente com o desenvolvimento das interações sociais. O autor afirma:

" Somente quando aprendemos a ver a unidade entre a generalização e a interação social começamos a compreender a verdadeira conexão que existe entre o desenvolvimento cognitivo e social de uma criança." (1987d, p.49)

Antes de proceder à análise dos dados segundo essa perspectiva, gostaríamos de rever algumas questões básicas relacionadas à concepção de Vygotsky sobre o pensamento verbal.

O Pensamento Verbal

Para Vygotsky (1987d), os processos de pensamento e fala têm origem e desenvolvimento diferenciados. Para ele, o desenvolvimento ontogenético do pensamento verbal passa por um

primeiro estágio em que o pensamento é pré-verbal e a fala é pré-intelectual.

O pensamento pré-verbal é caracterizado por ser instrumental. A criança age a fim de alcançar algum objetivo prático final, sem a intervenção da fala. Já a fala pré-intelectual tem características emocionais, representadas, por exemplo, pelo choro e pelo balbucio.

A partir da idade de 1,5 ano, a criança já pronuncia as suas primeiras palavras, porém, essas ainda não servem para substituir o objeto e são imitadas a partir da fala do Outro.

Aos dois anos, aproximadamente, as linhas do desenvolvimento dos processos de pensamento e linguagem, que até então eram separadas, passam a se tocar ou mesmo a coincidir uma com a outra: instaura-se o pensamento verbal e a fala intelectual. A criança aumenta seu vocabulário rapidamente e procura aprender o nome dos objetos perguntando.

"Pensar verbalmente não é uma forma natural de comportamento, mas sociocultural. E, portanto, é caracterizada por uma série de elementos e leis que não se aplicam às formas naturais do pensamento e da linguagem." (Vygotsky, 1993, p. 120) ↓

Por volta dos três anos de idade, surge a fala egocêntrica que, segundo o autor, tem como função inicial acompanhar a resolução de problemas e, aos poucos, vai se internalizando, tornando-se um novo processo - a fala interna - passando a ter a função de planejar e monitorar as ações.

Para Vygotsky o processo de instauração da fala interna passaria por quatro estágios. O primeiro, denominado *primitivo* ou *natural*, corresponde ao estágio do desenvolvimento em que a fala é pré-intelectual e o pensamento, pré-verbal. O segundo, denominado de *psicologia ingênua*, é aquele em que a criança começa a dominar a sintaxe da linguagem oral (estrutura gramatical), mas ainda não a sintaxe do pensamento (lógica), utilizando certas construções inadequadamente. No terceiro estágio, utiliza signos e operações externos (fala egocêntrica). No último,

denominado de *enraizamento*, as operações externas são transformadas em internas, surge a fala interna.

A fala interna (Vygotsky, 1991) institui-se depois de um longo processo de internalização da fala social a qual, segundo o autor, está vinculada à diferenciação do *eu* do *mundo social*. No início deste processo, então, a **fala** é apenas **social** e caracteriza-se por estar subordinada à fala do adulto, por ser ele quem dá significado aos balbucios e às primeiras palavras da criança, interpretando-as de acordo com o contexto. A fala da criança estaria como que *colada* na fala dos outros que a rodeiam, numa relação de natureza simbiótica, sendo *ingênua* pela pouca experiência com a língua e desconhecimento dos diferentes tipos de contrato possíveis na comunicação (mentiras, metáforas, etc.). A criança pequena está apenas começando a desenvolver as relações forma-uso; portanto, poderíamos dizer que os núcleos significativos das palavras, das redes de sentido e até mesmo discursivos são determinados, sobretudo, pela história associada a tais contextos e à afetividade experienciada, fatores esses determinantes das primeiras formações significativas.

À medida que essa fala vai se transformando e se internalizando, passa a ser subordinada a própria criança e, ao cumprir esse processo, vincula-se, cada vez mais, à voz da criança como sujeito em formação, no caminho de diferenciação do Outro.

A fala interna se caracterizaria por uma sintaxe abreviada e fragmentada, unida a uma semântica que apresentaria uma convergência de sentidos, resultando em um influxo fônico, com a aglomeração em um única palavra dos elementos fônicos (elementos distintivos com função comunicativa: diferenças de traços distintivos, mala, hala; de acento, sábia-sabiá) das palavras organizadas no eixo sintagmático (seguindo uma hierarquia seqüencial, temporal) e do sentido dessas mesmas palavras formando um conceito complexo (Wertsch, 1991). Essa formação de um conceito complexo envolveria uma organização, sobretudo, do eixo paradigmático (das probabilidades, na verticalidade léxico-semântica); portanto, teríamos um jogo de sentidos que seriam determinados por uma probabilidade centrada na vivência sócio-histórica do sujeito, pelo seu conhecimento e interpretação da cultura.

A multifuncionalidade da fala social vai dar origem à função comunicativa e à função planejadora da fala interna. Para Bakhtin (1981), a fala interna, assim como a social, é caracteristicamente dialógica, pois o *eu real* é direcionado para, dialoga com um *eu aculturado*. Ao nosso ver, a classificação da fala interna como sendo dialógica independe dos diferentes modos em que venha a se manifestar: o *eu real* direcionado ao *eu imaginário*, o *eu real* endereçado ao *eu aculturado*, o *eu* dialogando com o *Outro imaginado*, etc. Vygotsky parece comungar desse ponto de vista quando enuncia:

Eu sou uma relação social de mim para mim mesmo".
(Vygotsky, 1989)

A sintaxe da fala interna difere daquela da fala social, já que é a primeira é abreviada, dobrada, fragmentada e predicativa, possuindo estas características pela preservação do predicado contextual (Wertsch, 1991; Vygotsky, 1987d, 1991).

" A fala interna é inteiramente constituída por predicados psicológicos. Nós não encontramos uma predominância do predicado sobre o sujeito [da enunciação], encontramos predicação absoluta.

(...)

Lembre-se, na fala oral, elisão e abreviação surgem quando o sujeito da enunciação é conhecido dos interlocutores. Na fala interna, nós sempre sabemos sobre o que estamos falando; nós sempre conhecemos qual é nossa situação interna, o tema do nosso diálogo interno." (Vygotsky, 1987d, p.273)

Luria (1982) e Wertsch (1985) empregam termos lingüísticos que parecem indicar a mesma natureza de predicação embora sugiram uma diferenciação de grau. Luria (1987) utiliza os termos **tema** e **rema**, que dizem respeito à teoria da mensagem. O tema refere-se ao sujeito psicológico e o rema ao predicado

psicológico que implicam, ambos, uma noção de emissor (o que eu como falante penso ser importante ao meu interlocutor saber). Já Wertsch (1985) usa os termos da teoria da informação **dado** e **novo** (*given/new*). Esses termos, segundo Halliday (1991), implicariam uma diferenciação do que é redundante (dado, velho) e, portanto, descartável, daquilo que é considerado útil (novo), centrado no que seria o provável conhecimento da audiência (do Outro) sobre tal tema. Pensamos, entretanto, que, há diversas modalidades de fala interna cuja qualidade predicativa seria definida em função da economia lingüística, estando na dependência de com quem se dialoga internamente. Deste modo, se faço um diálogo com o meu *eu imaginário*, por exemplo, seria mais econômico utilizar de uma sintaxe baseada na noção de emissor, visto que estas duas formas do *eu* terminam por fundirem-se em um único espaço semiótico. Já se imaginasse um Outro internamente, focalizaria, sobretudo, a audiência, o *dado* e o *novo*.

Já a semântica da fala interna dá preferência ao sentido das palavras, isto é, ao significado contextualizado. O sentido engloba o significado indexical e cultural em oposição ao significado básico, central, relativamente *imutável* ou *literal*.

O sentido interno é determinado de acordo com dois processos: 1) **aglutinação**, por meio do qual as diversas palavras organizadas sintagmaticamente são abreviadas fonicamente de modo a constituir uma única palavra complexa, unificada estrutural e funcionalmente; e com a formação dessa palavra complexa, haverá 2) **influxo de sentido** das palavras envolvidas no primeiro processo. A unidade resultante dos dois processos passa a expressar um conceito complexo o qual, por ser caracteristicamente predicativo, não possui um formato nominativo. Sendo assim, mesmo no plano interno, o significado de uma palavra necessariamente guarda relações com o contexto inter e intrapsicológico. Devemos, então, fazer nova referência às diferentes modalidades de fala interna, pois, acreditamos que, dependendo do tipo de modalidade, um ou outro contexto (do emissor e da audiência) terá maior influência na definição do sentido. A **palavra complexa** absorve o sentido tanto das palavras que a precedem como o daquelas que a seguem,

estendendo assim as fronteiras do sentido do conceito complexo formado a partir dessa fusão.

Se juntarmos as características sintático-semânticas da fala interna, notaremos que o movimento interno resume-se a um jogo dialético entre as forças dos eixos sintagmático e paradigmático, isto é, em um jogo dos elementos sintático-semânticos *in praesentiae* e *in absentiae* os quais, pela força da contextualização predicativa e dos significados definidos culturalmente, determinam de forma econômica os termos mais prováveis de ocorrerem em dada situação.

"A prevalência do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra, e do contexto total sobre a frase é a regra e não a exceção na fala interna." (Vygotsky, 1987d, 277)

Ao analisar o conteúdo da Tese da Escola de Praga apresentada em 1929, Vachek (1989b) faz um comentário sobre a questão da referência, feita então, à natureza da fala interna. Nesse artigo, o autor admite já ter o conhecimento da escola soviética, especialmente, do livro de Volosinov **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, também publicado em 1929¹⁶. Vachek enfatiza que a característica principal da fala interna seria a sua natureza dialógica e que o fator emocional serviria de importante amálgama entre as unidades significativas, somando-se ao influxo lógico e gramatical desse tipo de linguagem. A língua seria, portanto, apenas um dos meios de expressão desse movimento comunicativo interior e, sendo este de natureza dialógica, caracterizaria "a natureza imersa da mente individual na coletividade cultural" (Rommetveit, 1992, p.19).

Toda a expressão tem por objetivo exteriorizar-se a alguém, em um movimento de potencialidades simultâneas de diversas intenções, diversos gêneros e tipos de enunciação (polifonia), sendo que essas potencialidades, ao se concretizarem na enunciação oral ou escrita, firmam o seu significado de acordo com o contexto

¹⁶ Membros da Escola de Praga não tiveram acesso ao trabalho de Vygotsky até o ano de 1934, o que resultou numa menção isolada à fala interna, apoiada nas poucas informações que Bakhtin-Volosinov havia fornecido em 1929.

(Markovà, 1990). Para Bakhtin-Volosinov, na passagem do interiormente planejado para a sua concretização, o discurso insere-se nas regras da enunciação, determinadas não apenas pelas regras lingüísticas mas, sobretudo, pela situação social imediata (Volosinov, 1992, p.112). Enfatiza-se, assim, a natureza dialógica também da fala interna, pois, os significados potencializados contidos nela já possuem um interlocutor do qual dependerá a forma a ser tomada pela enunciação, seja ele potencial, virtual ou real. O dialogismo pode ser efetuado em um movimento metalingüístico e metacomunicativo, no qual se exercita uma espécie de simultânea atenção ao conteúdo e ao modo de expressão dos significados, ou seja, quando se reflete sobre o conteúdo a ser expresso e a forma com que esse será concretizado na enunciação.

Portanto, a fala interna (ver, também, Akhutina, 1978; Tulviste, 1982; Ushakova, 1986), ao se transformar concretamente em uma enunciação oral ou escrita, deve adaptar-se a uma realidade de natureza lingüística diversa, à realidade do eixo sintagmático no qual os elementos sintático-semânticos são organizados em sucessão. Pois, enquanto expressão interna, os significados não passam de potencialidades, estando assim organizados no eixo das simultaneidades, ou seja, no eixo que expressa um significado conhecido ao locutor e, ao mesmo tempo, as características sintático-semânticas da fala interna. Quando, porém, o que estava infuso transforma-se em enunciado concreto, passa ao domínio público. A significação predicativa, internamente conhecida, passa ao espaço do "encontro de mundos subjetivos diferentes" (Rommetveit, 1992, p.23), acentuando a questão da polissemia (uma mesma forma, significante, com conteúdos diferentes), de múltiplos significados que podem ser potencialmente atribuídos a uma mesma palavra. Essa questão diz respeito, sobretudo, ao movimento de focalizar uma das possibilidades significativas contidas no eixo paradigmático no momento da enunciação, *encobrando* as outras dialeticamente. A forma com que os interlocutores constroem esse significado partilhado, instaurando uma dependência mútua em relação à formação de um produto comunicativo, dependerá da situação em que se encontram e do conhecimento que têm das práticas culturais subentendidas nas formas lingüísticas e isto será

resultante, portanto, do acesso e elaboração por parte de cada interlocutor "dos diferentes graus e diferentes tipos de modelagem ideológica" (Volosinov, 1992, p.115) da cultura.

"Quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e diverso será o seu mundo interior." (Volosinov, 1992, p.115)

Essa concepção abre uma nova perspectiva quanto à organização interna dos sistemas semânticos, defendendo uma maior mobilidade entre os possíveis significados a serem atribuídos a um mesmo significante, dando a impressão de uma maior variação entre o conhecimento já sedimentado e aquele ainda sendo adquirido com fronteiras bem mais permeáveis do que se julgava anteriormente, provocando uma troca intensa entre eles. Tal concepção se oporia àquela em voga nos modelos cognitivos atuais (ver Anderson, 1990; Aitchinson, 1991), e que pressupõe que o significado literal estaria localizado estaticamente nos **miolos** (*core*) dos significados, isto é, o significado teria uma natureza fixa e monológica (definição única, mais natural e mais centrada) e à medida que nos distanciássemos desse miolo em direção à periferia do significado e aos seus confins, maior seria o desvio (erro) semântico provocado na contextualização da expressão.

Na perspectiva dialógica, adotada neste trabalho, desloca-se a responsabilidade da comunicação do indivíduo para o social (intersubjetivo). Além disso, adota-se uma concepção diferente das apresentadas acima e daquela formulada por Lotman (1990) quanto ao funcionamento e à organização externa dos significados

Para Lotman (1990), qualquer esquema que envolve emissor-receptor e o canal que os ligue não é ainda um sistema funcionando, pois para que o seja deve estar imerso no espaço semiótico. Semiosfera seria "o espaço semiótico necessário para a existência e o funcionamento das línguas" (Lotman, 1990, p.123) tanto no grupo como no sujeito. *Língua*, nesse caso, seria

equivalente ao conjunto de todas as linguagens, discursos¹⁷ que formam uma cultura (a brasileira, por exemplo).

A semiosfera é estruturada em núcleos e periferias das linguagens (artística, científica, cotidiana, escolar, etc.) que a compõem. No núcleo, estariam aquelas linguagens que são mais conhecidas pelo grupo em questão, por exemplo, linguagem cotidiana/familiar e linguagem musical, no caso de um músico. Essas várias linguagens se organizam também em núcleos e periferias. No seu centro, estariam localizados os conhecimentos mais sedimentados.

Organização similar poderia ser encontrada no plano do indivíduo, porém de forma mais limitada segundo a realidade interna em que dado sujeito vive. Assim sendo, a nossa *semiosfera individual* abarcaria as linguagens que conhecemos (artes, lingüística, etc.) em maior ou menor grau de profundidade e a potencialidade para adquirir outras. Estaríamos mais próximos de um núcleo à medida que pudéssemos exercer uma meta-análise sobre dado conhecimento. À medida que nos afastamos deste em direção à periferia, menos sedimentado seria o nosso conhecimento e quanto mais nos distanciamos em direção às fronteiras dos significados, mais adentramos o campo da metáfora, pois não existem fronteiras fixas (os núcleos só poderiam ser considerados fixos num recorte sincrônico). Nas periferias haveria maior flexibilidade.

Pensamos, porém, que, à medida que adentrássemos novas linguagens e nos aperfeiçoássemos nelas, seria possível haver a migração de um núcleo em direção à periferia, dando lugar a novos núcleos pela reorganização do próprio conhecimento, por exemplo, se houvesse na coletividade uma mudança de paradigmas, no sujeito, acarretaria transformações causadas pela aquisição de novas informações, de uma outra perspectiva relacionada a tal conhecimento que, por sua vez, provocaria uma outra mudança no grupo. Deve-se lembrar, ainda, que tais mudanças mantêm uma relação dialética: sujeito e cultura se influenciando mutuamente. Além disso, as mudanças núcleo⇌periferia aconteceriam, também, no plano dos significados constituintes das linguagens, de acordo

¹⁷ E seus respectivos registros (discursos de diferentes classes sociais e de diferentes ideologias).

com as relações coletividade \Leftrightarrow indivíduo, no estabelecimento dos sentidos comunicativos. Assim, os núcleos seriam determinados pelo contexto semiótico e pelo domínio que temos de linguagens, gêneros discursivos e significados.

Porém, não se sabe como se daria tal mobilidade, mas a prevemos justamente porque, mesmo em situações de conflito, algum tipo de comunicação é estabelecida, ainda que pareça uma *quebra*, que preferimos denominar de mudança no curso discursivo. Por exemplo, no caso de um dos locutores não compreender parte do discurso do outro seria, possivelmente, devido ao fato de estarem adotando perspectivas diferentes, estariam lidando com núcleos diferentes, mas, o esclarecimento de tal enunciado é possível apenas se as fronteiras semântico-discursivas coincidirem em alguma extensão.

As periferias, muitas vezes, seriam os espaços onde o Outro é permitido adentrar; seriam, portanto, espaços ainda mais dinâmicos e as suas fronteiras marcariam o limite da forma em primeira pessoa (do eu), delimitando, assim, os espaços semióticos de diferentes sujeitos. Temos, desse modo, além, das fronteiras internas às palavras e aos discursos, as fronteiras entre espaços semióticos (individuais, porém, determinados socialmente) e semiosferas (espaços entre culturas). Segundo ~~nossa~~ compreensão da proposta de Lotman, tais fronteiras seriam espaços onde se daria a gênese da aprendizagem, pois à medida que o conhecimento de dado gênero fosse aprimorado, núcleos mais estáveis seriam formados. Os gêneros e esquemas familiares seriam, portanto, mais conservadores e, ao longo do desenvolvimento do sujeito, sua semiosfera seria transformada com a aquisição de novos significados (polissemia), registros, gêneros e linguagens, possibilitando um extenso movimento criativo pela tradução de uma linguagem em outras que já fazem parte do repertório de um sujeito, atravessando fronteiras semióticas. O aprender e o dominar as várias linguagens, portanto, não são julgados como pertencentes à esfera da inaptidão, mas àquela da inexperiência. (ver Bakhtin, 1992).

Apesar de considerarmos a proposta de Lotman um grande avanço em termos de vislumbre de um possível modo de desenvolvimento do campo semântico em relação às teorias

vigentes (ver Cromer, 1983; Fodor, 1991; Uhlenbeck, 1992), pensamos ser ainda problemática a questão de colocar tais propostas *in moto* no curso de uma vida. Bakhtin, por exemplo, apesar de admirar o trabalho de Lotman em sua tentativa de analisar os fenômenos da literatura não os separando da cultura (Bakhtin, 1994), ou seja, seu empenho em analisar as obras do homem realizadas no decorrer do tempo histórico, não deixa de salientar suas divergências ao considerar as diferenças, as variações possíveis dentro de um mesmo fenômeno: as vozes que o compõe (ver também Todorov, 1981). Se pensarmos, porém, nas questões levantadas tanto pela linha sócio-histórica quanto pela dialogista, poderíamos hipotetizar que, se existem núcleos, periferias e fronteiras então elas são definidas no contexto comunicativo, não *a priori*, mas os significados que compoem o núcleo e a periferia seriam determinados na construção do momento comunicativo e assim aconteceria com relação aos outros campos, sua localização no sistema seria determinada pela sua relação ao contexto em instauração. Ou seja, conteúdo, gênero e registro seriam determinados pela assimetria instaurada no embate tu↔eu e, portanto, pelo valor dos signos nas enunciações.

" Se alguém fizer a pergunta bakhtiniana 'quem está falando?' enquanto produzo este texto, parte da resposta obviamente tem a ver com a voz associada comigo como indivíduo, mas existe um sentido essencial no qual pode-se ouvir a linguagem social também. Como todas as linguagens sociais, esta tem uma história e uso que se estende além de mim como uma consciência falante individual." (Wertsch, 1992, p.77)

O que digo ou escrevo aqui/agora é produzido no recorte temporal da história filo-ontogenética que adquire um valor de acordo com o embate tu és↔eu sou e no desenrolar dessa relação e da minha leitura desse Outro e dele de mim, de processos de revisão do comunicado, de monitoramento do enunciado e que transforma a própria organização dos significados entre si: o que

importa é o momento e sua relação com a história de cada um dos interlocutores, o que define os significados e a forma e hierarquia da rede de sentidos é o momento comunicativo: a dinâmica teoria↔prática.

Porém, a fala interna é considerada um fenômeno com dinâmica instável entre os dois pólos mais estáveis da fala e do pensamento. Para Vygotsky (1987d):

" O pensamento é caracterizado por um movimento, um desdobramento. Ele estabelece uma relação entre uma coisa e a outra. Em uma palavra, o pensamento cumpre uma função. Resolve alguma tarefa. O fluir e o movimento do pensamento não correspondem diretamente com o desdobramento da linguagem."
(p.280)

Para tal autor, o pensamento é um ato unificado e simultâneo, é o subtexto que subjaz à enunciação enquanto a linguagem oral se desdobra numa seqüência. E o significado é o mediador no(s) caminho(s) entre pensamento e enunciação.

Nesta introdução, procuramos revisitar alguns dos inúmeros esforços empreendidos para possibilitar a compreensão do processo de pensamento verbal. Privilegiando algumas vertentes, achamos desnecessário retomar a história e desenvolvimento do conhecimento psicolinguístico desde sua fundação formal, no ocidente, por Chomsky nos anos 50 e dos estudos realizados por alguns teóricos soviéticos a partir dos anos 30. Achamos, também, desnecessárias discussões sobre as diferenças entre as perspectivas ocidentais e soviéticas ou sobre a preferência de um grupo ou outro por um trabalho a partir da lingüística ou da psicologia, na tentativa de formular conciliações. O momento atual em que se encontra a pesquisa nessa área nos indica que ambos, lingüístas e psicólogos, devemos aprofundar o estudo de teorias psicológicas e lingüísticas relacionadas aos processos de desenvolvimento da linguagem e proceder às reformulações/transformações necessárias (para tais discussões ver Ervin-Tripp & Slobin, 1962; Frumkina, 1976/77; Garman, 1990; Garnham, 1985; Leont'ev, 1976/77; Rommetveit & Blakar, 1979; Slobin, 1980; Wertsch, 1976-77).

O trabalho que expomos a seguir tem por objetivo proceder à análise do desenvolvimento da linguagem escrita em uma jovem com síndrome de Down, investigando os processos cognitivos que subjazem a produção e compreensão da linguagem. Nos propomos a investigar o processo de produção textual de uma jovem com síndrome de Down enquanto auxiliada pela pesquisadora, levando em consideração o contexto de produção e as enunciações em sua cadeia de trocas de turno, durante a resolução de problemas na relação oral-escrito própria da aquisição dos vários gêneros da linguagem escrita.

Se pensarmos que a gênese e o desenvolvimento do pensamento verbal se dá no embate entre o Eu e o Outro e que a função da fala interna é organizar e planejar a linguagem oral e a escrita, então, podemos prever que uma mudança no processo de mediação, focalizando a relação oral-escrito para o desenvolvimento da narrativa, possibilitará o surgimento de mudanças no modo em que o significado é expresso nas enunciações, ou seja, será possível observarmos transformações nas relações entre significados expressos nas enunciações.

Alguns dos padrões a serem focalizados na nossa análise foram delineados já na análise das primeiras cartas, apresentadas na **Parte I** deste trabalho e, portanto, será possível observarmos:

- a) uma mudança no eixo fatos concretos ↔ imaginados;
- b) uma menor frequência e/ou mudança qualitativa no uso de fórmulas ritualizadas que subjazem à função fática;
- c) o surgimento de relatos de experiência subjetiva;
- d) uma mudança no modo em que enumera fatos e lugares numa sucessão temporal que parece inflexível (necessidade de se apegar à seqüência esquemática na ordem cronológica em que a ação ocorreu).

PARTE III
A INVESTIGAÇÃO

Plano geral e coleta de dados

Os dados referentes ao processo de produção textual de Andréa foram coletados no período entre outubro de 1994 e dezembro de 1995. O primeiro período de acompanhamento estendeu-se de outubro a dezembro de 1994. Após o intervalo das férias de verão, o trabalho foi retomado em fevereiro e interrompido durante as épocas de Carnaval, Páscoa e no período entre abril e maio em que a pesquisadora não pode atender ao Programa. Nos meses de maio e junho de 1995, as sessões foram regularizadas e, em agosto, após as férias de inverno, houve nova retomada.

Andréa participou de 36 sessões das quais as 19 foram gravadas em audio e, posteriormente, transcritas, em sua íntegra. Em 14 destas sessões foram coletados os textos escritos produzidos e duas delas foram complementadas por relatórios de observação. Seis sessões ficaram sem registro; em uma tomou-se notas; em oito sessões registraram-se apenas os textos produzidos e, em duas, além dos textos, foram feitas anotações. Os textos escritos foram coletados em três situações diferentes: cinco foram produzidos antes de Andréa começar a freqüentar as sessões; seis, com o auxílio da pesquisadora; e 22 foram produzidos somente por Andréa ou com a assistência de outras pessoas, durante os 14 meses em que ela participou do Programa.

À medida em que a pesquisadora procedeu às primeiras avaliações das narrativas orais e dos textos produzidos por Andréa, foram surgindo as primeiras hipóteses sobre o seu modo de pensar lógico-verbal. As sessões de acompanhamento pedagógico foram preparadas a fim de possibilitar a passagem do gênero carta à narrativa de fatos acontecidos ou imaginados. Já naqueles primeiros momentos, pensava-se que, ao possibilitar um *descolamento* do objeto vivenciado concretamente e da presença do interlocutor, possibilitar-se-ia também à Andréa o processo de re-significação do uso da linguagem o que, talvez, viesse a produzir algum tipo de mudança nas dinâmicas de organização semântica, pela vivenciação de outros gêneros e outros contextos de escrita. Foi com esse objetivo que se começou a trabalhar não somente o aspecto organizacional dos gêneros, mas a transformação de

personagens e fatos vivenciados em imaginados, introduzindo, principalmente, noções ligadas aos processos de revisão e planejamento textuais.

Nessa perspectiva, procurou-se conduzir as sessões de uma das seguintes formas: 1) a pesquisadora (S) escolhia um tema e discutia e/ou planejava o texto a ser escrito por Andréa. Então, a jovem começaria a escrever na presença de S que agiria como a audiência presente, intervindo se necessário, ajudando-a a revisar o texto ou dando dicas; 2) S e Andréa liam uma poesia ou uma história e, então, produziam um planejamento e/ou um texto; 3) Andréa trazia um texto já pronto ou como parte de um dever de casa ou produzido voluntariamente e, então, elas liam e/ou revisavam o texto juntas. Pensou-se, também, em acompanhar de perto a produção textual de Andréa para, depois, deixá-la produzir textos com menos intervenções por parte da pesquisadora.

A fim de verificar se houve alguma modificação na organização do gênero narrativa, resolveu-se analisar apenas as sessões gravadas em que Andréa produzira textos escritos ou revisões com o auxílio da pesquisadora (sessões: 05, 06, 13, 18, 20, 21, 23, 24, 26 e 27) o que possibilitaria observar a relação entre texto escrito e processo dialógico na efetivação da tarefa. Apresentaremos, também, o último texto produzido por Andréa, na 35ª sessão. O restante dos textos escritos, autonomamente ou com auxílio de outras pessoas, serão analisados para que se conheça a relação oral-escrito e seu desenvolvimento durante o período de acompanhamento, bem como para a detecção da organização genérica e a presença de possíveis padrões. As sessões gravadas em que se investigaram os processos de compreensão e interpretação textuais (leituras e resumos) foram analisadas apenas para verificar hipóteses formuladas nas análises anteriores. As restantes sessões gravadas efetuadas com outros pesquisadores e que não tinham o objetivo de trabalhar o desenvolvimento da narrativa não serão mencionadas a não ser quando apresentem dados que venham a corroborar alguma das hipóteses formuladas.

O quadro sinótico apresentado a seguir mostra a data de cada sessão e a atividade nela realizada, bem como o título do texto, o modo de produção, o tipo de registro e os objetivos da atividade.

Quadro 1 - Data das sessões realizadas com Andréa, com especificação da atividade realizada, de seus objetivos, do título do texto escrito ou tema do diálogo, do seu modo de produção e do tipo de registro de dados utilizados.

Data	Atividade realizada por Andréa	Título do texto escrito ou tema do diálogo	Modo de produção	Número da sessão e tipo de registro	Objetivos da atividade
07/10/94	- Narrativa oral	- "histórias sobre ela" - "histórias de suas artes"	diálogo mantido com a pesquisadora	(01) - relatório	- verificar seqüenciação de fatos na narrativa oral
	- leitura em voz alta	- "Oração do Dia" - "Querido Fofo"	Autônomo, produzidos antes de iniciar o acompanhamento pedagógico	(01) - relatório e textos	- verificar o ritmo e a clareza da leitura em voz alta
14/10/94	-leitura em voz alta	- "Carta para S".	- produzido, em casa com ajuda de uma outra pessoa	(02) - relatório, texto	- verificar a fluência da leitura em voz alta
	- produção de texto (início)	- "Alberto"	- produzido com o auxílio da pesquisadora	(02) - texto	- produzir carta-convite com introdução de personagem imaginário; verificar processos de planejamento, revisão e organização vocabular
21/10/94	- leitura em voz alta	"Alberto" (concluído)	texto finalizado em casa	(03) - gravação e texto	- verificar ritmo de leitura em voz alta
	- reconhecimento de sombras projetadas com retroprojektor	- "as formas de bichos, nuvens, etc."	diálogo com a pesquisadora sobre formas projetadas na parede	(03) - relatório	- executar atividade de preparação à escrita, utilizando sombras projetadas na parede; verificar reconhecimento de tais formas

	- produção de texto	"Alice no Planeta Saturno"	- produção de texto com auxílio da pesquisadora	(03) - relatório e texto	- introduzir a utilização do computador
04/11/94	- produção de texto	"Alice" (continuação)	- texto produzido com auxílio de S	(04) - relatório, texto, gravação	continuar trabalho com carta-convite, mudando apenas personagem; verificar plano, revisão, definição de vocabulário
28/11/94	- produção de texto	"Alice" (conclusão)	- texto produzido com auxílio da pesquisadora	(05) - texto escrito	idem
18/11/94	- leitura em voz alta	"Natália" (15/11); "Ramiro" (12/11)	- textos produzidos autonomamente	(06) - textos	- verificar a existência de processos de revisão durante a leitura
	- leitura de poemas de Cecília Meireles		- diálogo com a pesquisadora	(06) gravação	- verificar compreensão e interpretação de poemas
	- produção de descrição	- "A flor"	- texto produzido com o auxílio da pesquisadora	(06) - gravação; texto	Introduzir descrição; verificar planejamento e revisão
25/11/94	- leitura em voz alta	- "O meu cachorro chamado Quim"; "A presença de Alexandre no paraíso"	- texto produzido autonomamente como tarefa - texto produzido em casa	(07) - textos	- verificar leitura e existência de processo de revisão e edição
	- trabalho com outro pesquisador			(07) - gravação	
03/12/ 94	Lazer	- "Amigo Oculto"		(08) - sem registro	

03/02/95	- narrativa oral	- "novelas"; "as férias"	- diálogo com a pesquisadora	(09) - anotações	- verificar concatenação de fatos na narrativa oral
	- produção de texto	- "as férias"	- texto produzido com o auxílio da pesquisadora	(09) - anotações	- introduzir noção de planejamento
10/02/95	- leitura de poesias de Cecília Meireles		- diálogo com a pesquisadora	(10) - sem registro	verificar compreensão e interpretação de textos poéticos
17/02/95	- leitura do resumo - utilização do dicionário	- "A árvore encantada"	- diálogo com a pesquisadora - resumo produzido autonomamente como tarefa	(11) - resumo	- verificar processo de reconto escrito; verificar conhecimento de vocabulário e de uso de dicionário
10/03/95	- manuseio de dicionário	- "O espelho da lua"; "O grilo de ouro"	- resumos produzidos autonomamente; - diálogo com a pesquisadora	(12) - gravação, resumos	- ensinar a manusear o dicionário e a assinalar o que não compreende
	- produção de texto	- "sobre as férias"	- texto produzido com o auxílio da pesquisadora	(12) - gravação e texto	- produzir narração de fatos
21/04/95	- revisão de texto	- "A história de minha viagem"	- texto produzido autonomamente; revisado com auxílio de S	(13) - gravação e texto	- revisar e editar texto escrito à mão enquanto copiado com a utilização do computador
28/04/95	idem	idem	idem	(14) - texto revisado	idem
05/05/95	- leitura em voz alta	- "Cupido e Psiquê" (resumo)	- diálogo com a pesquisadora	(15) - gravação	- verificar leitura, compreensão, reconto, utilização de dicionário
	- trabalho com outro pesquisador				

12/05/95	- revisão textual	- "História da minha viagem"	- revisão produzida com auxílio da pesquisadora	(16) - gravação, texto	- revisar e editar texto escrito à mão enquanto está sendo copiado com a utilização de um computador
19/05/95	- interpretação de comerciais de televisão	- "Banco do Brasil"; "O carro"; "Exército da Salvação"; "Caderneta de poupança da Caixa"	- diálogo com pesquisadora	(17) - gravação	- verificar compreensão de texto televisivo, antecipação, compreensão de jogos de linguagem
26/05/95	- leitura em voz alta; discussão	- "Dia das Mães (18/05/95); "Malévoia" (26/05/95)	- textos produzidos autonomamente; diálogo com a pesquisadora	(18) - gravação; textos	- verificar revisão; verificar reconto e compreensão
02/06/95	- trabalho com outro pesquisador			(19) - gravação	
21/06/95	- narrativa oral	- "acidente com o dedo"	- diálogo com a pesquisadora	(20) - gravação	- verificar seqüência narrativa
	- produção de texto	"A sementinha"	texto produzido com o auxílio da pesquisadora	(20) - gravação; texto	- verificar possibilidade de produção de narrativa imaginada; planejamento
30/06/95	- produzir aviso	"Pasta Azul"	- texto produzido com auxílio da pesquisadora	(21) - gravação e texto	- trabalhar concordância e redundância
	- trabalho com outro pesquisador			(21) - anotação	
04/08/95	- narrativa oral	- "as férias"	- diálogo com da pesquisadora	(22) - sem registro formal	verificar seqüenciamento de acontecimentos em narrativa de fatos

11/08/95	- revisão textual	- "O que é ser pai"	- texto produzido autonomamente em casa e revisão feita com auxílio da pesquisadora	(23) - gravação e textos	Trabalhar revisão e refraseamento; introduzir questão de relevância de informação
18/08/95	- planejamento e produção de texto	A transformação de Andréia em Ana	texto produzido com auxílio da pesquisadora	(24) - gravação e texto	- introduzir o planejamento anterior à redação textual
25/08/95	- leitura em voz alta e produção de resumo por tópicos	- "A lagartixa"	- produção de resumo com auxílio da pesquisadora	(25) - gravação e resumo	- continuar trabalhando o planejamento, desta vez vendo o que o autor do livro fez.
15/09/95	- continuação da produção de texto	- "A transformação de Andréia em Ana"	- texto produzido com o auxílio da pesquisadora	(26) - gravação e texto	- continuar o trabalho sobre planejamento e revisão
22/09/95	idem	idem	idem	(27) - gravação e texto	idem
	- narrativa oral	- "o acidente com o dedo"	- diálogo com a pesquisadora	(27) - gravação	- verificar questão relacionada à noção de temporalidade na narrativa de fatos
29/09/95	- trabalho produzido com outros pesquisadores			(28) - gravação	
06/10/96	- leitura em voz alta	- "O escorpião e a rã"	- diálogo com a pesquisadora	(29) - gravação	- continuar o trabalho com planejamento, produzir resumo, verificar compreensão e interpretação textual

13/10/95	-trabalho com outro pesquisador			(30) - sem registro formal	
	- Lazer		- Aniversário de Andréa	(30)	
20/10/95	- revisão do resumo	- " O escorpião e a rã"	- texto produzido autonomamente em casa como tarefa; revisão com auxílio da pesquisadora	(31) - textos	-verificar vocabulário e processos de coesão e coerência
27/10/95	idem	idem	idem	(32) - texto	idem
03/11/95	-trabalho realizado com outro pesquisador			(33) - sem registro formal	
10/11/95	- produção textual	- "A viagem de Carla e Daniela para os USA"	- texto produzido com outro pesquisador	(34) - texto	
	- continuação da revisão do resumo	- "O escorpião e a rã"	- continuação da revisão do resumo com auxílio da pesquisadora	(34) - texto	- continuar a introduzir noção de coerência e de coesão textuais
29/11/95	- exercício de preparação de escrita; produção de texto	- "A borboleta"	- texto produzido autonomamente na presença da pesquisadora	(35) - texto	- provocar desconstrução de frase cristalizada
	- construção de texto em colagem	- texto de Manuel Bandeira: "	- colagem com auxílio da pesquisadora	(35) - texto	- indicar que os textos podem ser construídos de formas diferentes
06/12/95	- lazer		- atividades de encerramento do semestre	(36) - sem registro formal	

Análise dos dados

Todos os textos orais e escritos foram analisados de acordo com a vertente dialogista da pragmática, "o estudo cognitivo, social e cultural da linguagem e da comunicação" (Verschueren, 1995, p.1). Considerou-se a atividade como parte de uma situação geral prevista pela história cultural do grupo, mas que só pode concretizar-se na seqüência das ações. Sendo assim, nos procedimentos de análise dos dados, consideramos a natureza do jogo comunicativo entre os vários participantes durante a instauração do contexto interativo pelo discurso dialógico assimétrico e a mudança de poder que se dá na relação de dependência entre os enunciados produzidos em seqüência (ver Linell, 1995). Optou-se, então, por representar os diálogos e os textos na seqüência temática em que foram produzidos, para que se pudesse apreender como os significados são expressos no jogo dialógico.

" Pois a fala pode existir na realidade somente na forma de enunciações concretas de pessoas falando individualmente, sujeitos falantes. A fala é sempre inscrita na forma de uma enunciação pertencente a um certo sujeito falante, e fora dessa forma, não pode existir." (Bakhtin, 1994, p. 71).

Ou, ainda, de acordo com Vygotsky (1987d):

" A palavra adquire seu sentido na frase. A própria frase, porém, adquire o seu sentido somente no contexto do parágrafo, o parágrafo, no contexto do livro, e o livro, no contexto das obras completas do autor. Em última instância, o verdadeiro sentido da palavra é determinado por tudo que está relacionado ao que tal palavra expressa na consciência." (p.276)

Todas as sessões e textos escritos foram analisados, porém resolveu-se restringir a descrição mais detalhada dos textos orais às sessões referentes aos textos produzidos, lidos ou revistos conjuntamente com a pesquisadora no que se refere, sobretudo, às partes do texto escrito em que se observam digressões, comparando-os com as mudanças obtidas durante o processo de produção e revisão conjuntas.

A seguir, faremos a descrição do procedimento de análise dos textos escritos, ilustrando-o com um daqueles elaborados por Andréa. Posteriormente, serão apresentados os resultados da análise dos textos escritos, concomitantemente com a descrição dos diálogos ocorridos nas sessões mencionadas.

Procedimento para análise dos textos escritos: descrição e ilustração

Em março de 1995, Andréa produziu um texto por iniciativa própria, intitulado **A história de minha viagem**, no qual relatava suas férias. A partir deste texto produzido em casa, a pesquisadora deu início a um processo de revisão do mesmo, junto com Andréa. Por ser mais extenso do que os demais, o texto *História de minha viagem* foi escolhido para a ilustração que será apresentada a seguir, concomitantemente à descrição do procedimento de análise. Para a transcrição da carta, escrita originalmente à mão, mantivemos a mesma organização das linhas como produzidas pela jovem.

A História da minha viagem:

1 . Eu e meus pais fomos passar
2 o Natal na casa da Ana,
3 minha querida irmãzinha do
4 coração. Nós fomos para Florianó
5 polis no dia 26 de dezembro. No
6 avião tinha uma tela enorme
7 que mostrava filmes no cinema,
8 Quem nos pegou no aeroporto
9 foi o Bentinho, amigo da tia Olga
10 que era irmã da minha mãe.
11 A minha tia faleceu faz mui
12 to tempo e quem cuidava dela
13 era a Irmã Edir.
14 . O Betinho colocou nossas ma
15 las no porta malas do seu
16 carro e nos levou para conhe
17 cer o apartamento dos Ingleses.
18 que fica junto do mar.
19 . Lá no apartamento tem uma
20 varanda, uma área de serviço,

21 quatro quartos, uma cozinha,
22 uma sala de televisão e tam
23 bém duas suítes.
24 . No primeiro dia, tínhamos
25 geladeira mas não tínhamos gás,
26 por isso nós comemos comida
27 congelada. Quando nós chegamos
28 no apartamento, a casa estava su-
29 jérrima. Na casa tinha só
30 uma vassoura e a Carla re
31 solveu varrer a sujeira. O Vicente e o
32 Doutor Barreto iam chegar de noite
33 de caminhonete. Com o passar
34 do tempo nós compramos os mó
35 veis do apartamento.
36 . Lá no apartamento existe uma
37 vista maravilhosa. Na varanda
38 mostra um imenso mar onde
39 nós podemos tomar banho
40 nele. Nós não precisamos atraves
41 sar a pista. Basta só descer e
42 nós já estamos na praia. O no
43 me do nosso condomínio é
44 Residencial Terramar. Debaixo do
45 bloco tem uma enorme piscina.
46 O Danilo e a Luzia adoraram a
47 piscina. E se puseram a nadar.
48 O Danilo andou de jet ski no
49 mar. Nós passamos o ano novo lá
50 na casa do nosso amigo chamado
51 Dário. Fomos jantar fora. Recebe
52 mos várias visitas lá no nosso
53 apartamento. Quem foi visitar a
54 gente lá no apartamento, foi
55 a Carmem e a Cecília, Irmã
56 Olga, Iracema, o Bentinho e a
57 Nice. O Bentinho é marido da
58 Nice. Os dois são casados.

59 . Depois nós fomos
60 passear de carro com o Bentinho.
61 Um dia que estava chovendo
62 muito, ninguém podia sair.
63 As crianças ficaram tristes
64 porque não podiam ir
65 para a praia. A nossa
66 única solução foi passear
67 no Park shopping. Lá
68 nós vimos vitrines. E como
69 lá tinha Mac Donalt, lan
70 chamos fora junto com a
71 Ana. Quem lanchou
72 foram as crianças porque
73 eu estava com o estômago
74 roncando que aliás estava
75 vazio, aí eu acabei almo
76 çando por lá.
77 . Quando chegou a hora
78 de irmos para Curitiba, (na
79 véspera) eu recebi uma carta
80 da irmã do meu pai. Ela se
81 chama Irmã Ana Maria Barreto.
82 Ela é a minha tia. E eu
83 sou a sobrinha dela. Depois
84 que eu li a carta, fiquei conten
85 te. Arrumamos nossas malas e
86 quem nos levou para o aeropor
87 to foi o Dário. Nós fomos a
88 missa com a Carmem
89 (mãe da Sônia). Na missa
90 havia muita gente. A
91 Igreja era pequena. Só que
92 ficava apertada. Nós precisamos
93 assistir a missa de pé.
94 . No avião tinha rádio
95 para escutar música.
96 Só que havia um fone

97 para colocar no ouvido.
 98 . Chegando em Curi
 99 tiba ficamos na casa do
 100 tio José e também
 101 da tia Adélia. No primeiro
 102 dia nós descansamos um
 103 pouco. Mas depois nós passeamos.
 104 Fomos para a Ópera de arame.
 105 Eu fui junto com a minha
 106 mãe. Só que ela ficou no
 107 carro. Quando teve que su
 108 bir aquela escadaria enor
 109 me, tinha no meio delas cada
 110 buraco gigantesco. "Era tão gran
 111 de! E eu morri de me-
 112 do". Depois nós fomos para o
 113 Jardim Botânico onde foi fil
 114 mado a novela Sonho Meu.
 115 Vimos a Patrícia, o Nando, a
 116 Rosângela e o Beto. A Luzia
 117 ficava brincando com a
 118 Isadora. Fomos para o Mac
 119 Donalt com a tia Adélia.
 120 E nos divertimos muito. Ficamos
 121 quatro dias lá e voltamos
 122 para a Brasília.

Num primeiro momento de nossa análise, examinamos a estrutura macroscópica do texto (ver Biber, 1991), a fim de se estabelecer um tema por parágrafo. Para tanto, foi necessário analisar a relação entre as orações segundo os graus de igualdade (parataxe) e dependência (hipotaxe) estabelecidos (Halliday, 1991). Tendo reconhecido o tema dos parágrafos, identificamos e definimos as ações verbais que continham, a saber:

a) **Menciona**: quando a autora introduz um tema e prossegue sem estabelecer relações com as orações anteriores e seguintes; há a produção de uma colagem de orações, de caráter fragmentário,

que se limita a introduzir personagens e estabelecer a localização espacial e/ou temporal da ação;

b) **Indica**: quando a autora introduz um tema, adicionando informações sobre o mesmo com estruturas qualificadoras ou uma mera seqüenciação de nomes.

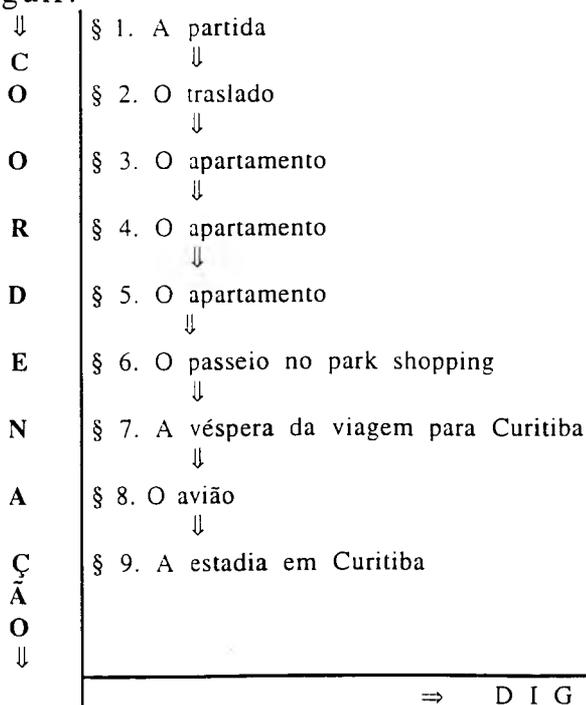
c) **Descreve**: quando lista ou fornece detalhes sobre localização e organização espacial e/ou temporal utilizando orações dependentes;

d) **Articula**: quando há o estabelecimento de uma seqüência de orações que formam um encadeamento ou listagem de acontecimentos e/ou sentimentos, embora o aspecto de colagem possa ser ainda perceptível.

Respeitada a paragrafação feita pela autora (vale ressaltar, por ela indicada com um ponto ao início da frase tópico), identificamos os seguintes temas em seu texto:

1. A partida; 2. O traslado; 3. O apartamento; 4. O apartamento; 5. O apartamento; 6. O passeio no Park Shopping; 7. Véspera da viagem para Curitiba; 8. O avião; 9. A estadia em Curitiba. O tema de cada parágrafo foi representado em dois eixos perpendiculares, conforme a relação de digressão (indicada na abcissa) ou de coordenação (indicada no eixo da ordenada) que mantinha com o tema do parágrafo antecedente.

Esta representação é mostrada no Quadro 3, apresentada a seguir.



⇒ DIGRESSÃO ⇒

Quadro 2. Representação da articulação temática entre parágrafos.

Conforme se vê pela figura, o texto de Andréa apresenta-se coordenado, apesar de o recorte dos parágrafos parecer problemático, evidenciando a existência de um planejamento geral ou *script* ao qual ela se atém. Entretanto, o fato de o texto causar a impressão de conter digressões, levou-nos a examinar a articulação temática interna a cada parágrafo.

Buscou-se, então, observar as relações entre as orações, identificando-se as ações verbais em cada parágrafo, com o intuito de se caracterizar o conteúdo sobre o qual incidiam, estabelecendo-se, assim, os sub-temas de cada parágrafo, conforme se vê a seguir, na decomposição do texto (os parágrafos e frases são apresentados na seqüência real do texto).

§ 1. A partida

INDICA:

1. Local onde passaram o Natal: “Eu e meus pais fomos passar o natal na casa da Ana, minha querida irmãzinha do coração.”

MENCIONA:

1. data da viagem: “Nós fomos para Florianópolis no dia 26 de dezembro.”

DESCREVE:

1. detalhe do avião: “No avião tinha uma tela enorme que mostrava filmes no cinema.”

ARTICULA:

1. pessoa que os buscou no aeroporto com parentes: “Quem nos pegou foi o Bentinho, amigo da tia Olga que era irmã da minha mãe. A minha tia faleceu faz muito tempo e quem cuidava dela era a Irmã Edir.”

§ 2. O traslado

ARTICULA:

1. guarda da bagagem no porta-malas do carro com o local para onde se dirigiram: “O Bentinho colocou nossas malas no porta malas do seu carro e nos levou para conhecer o apartamento dos Ingleses que fica junto do mar.”

§ 3. O apartamento

DESCREVE:

1. planta do apartamento: “Lá no apartamento tem uma varanda, uma área de serviço, quatro quartos, uma cozinha, uma sala de televisão e também duas suítes.”

§ 4. O apartamento

ARTICULA:

1. como encontraram o apartamento com alimentação: “No primeiro dia, tínhamos geladeira mas não tínhamos gás, por isso nós comemos comida congelada.”

2. o que fizeram para solucionar um problema encontrado: “Quando nós chegamos no apartamento, a casa estava sujérrima. Na casa tinha só uma vassoura e a Carla resolveu varrer a sujeira.”

MENCIONA:

1. nome de hóspedes que estavam por chegar: “O Vicente e o Doutor Barreto iam chegar de noite de caminhonete.”

2. a compra da mobília: “Com o passar do tempo nós compramos os móveis do apartamento.”

§. 5. O apartamento

DESCREVE:

1. vista do apartamento: “Lá no apartamento existe uma vista maravilhosa. Na varanda mostra um imenso mar onde nós podemos tomar banho nele.”

2. a proximidade do apartamento com o mar: “Nós não precisamos atravessar a pista. Basta só descer e nós já estamos na praia.”

MENCIONA:

1. nome do condomínio: “O nome do nosso condomínio é Residencial Terramar.”

ARTICULA:

1. localização da piscina com as pessoas que nadam nela: “Debaixo do bloco tem uma enorme piscina. O Danilo e a Luzia adoraram a piscina. E se puseram a nadar.”

MENCIONA:

1. nome de pessoa que andou de jet ski no mar: “O Danilo andou de jet ski no mar.”

2. local onde passaram o ano novo: “Nós passamos o ano novo lá na casa do nosso amigo Dário.”

3. terem saído para jantar: “Fomos jantar fora.”

INDICA:

1. o nome de pessoas que os visitaram no apartamento: “Recebemos várias visitas lá no nosso apartamento. Quem foi visitar a gente lá no apartamento, foi a Carmem e a Cecília, Irmã Olga, Iracema, o Bentinho e a Nice.”

2. a relação de parentesco entre duas delas: “O Bentinho é marido da Nice. Os dois são casados.”

§ 6. O passeio no park shopping

MENCIONA:

1. realização de um passeio: “Depois nós fomos passear de carro com o Bentinho.”

ARTICULA:

1. circunstância com o motivo de um passeio: “Um dia que estava chovendo muito, ninguém podia sair. As crianças ficaram tristes porque não podiam ir para a praia. A nossa única solução foi passear no park shopping.”

2. o passeio com o almoço: “Lá nós vimos vitrines. E como lá tinha Mac Donalt, lanchamos fora, junto com a Ana. Quem lanchou foram as crianças porque eu estava com o estômago roncando que aliás estava vazio, aí eu acabei almoçando por lá.”

§ 7. A véspera da viagem para Curitiba

ARTICULA:

1. ida à Curitiba com o recebimento de carta da tia: “Quando chegou a hora de irmos para Curitiba (na véspera), eu recebi uma carta da irmã do meu pai.”

INDICA:

1. o nome da tia: “Ela se chama Irmã Ana Maria Barreto.”
2. relação de parentesco: “Ela é a minha tia. E eu sou a sobrinha dela.”

ARTICULA:

1. sentimento com a leitura da carta: “Depois que eu li a carta, fiquei contente.”

INDICA:

1. quem os levou ao aeroporto: “Arrumamos nossas malas e quem nos levou para o aeroporto foi o Dário.”

MENCIONA:

1. ida à missa: “Nós fomos à missa com a Carmem.”

DESCREVE:

1. condições em que assistiram à missa: “Na missa havia muita gente. A Igreja era pequena. Só que ficava apertada. Nós precisamos assistir a missa de pé.”

§ 8. O avião

DESCREVE:

1. detalhe do avião: “No avião tinha rádio para escutar música. Só que havia um fone para colocar no ouvido.”

§ 9. A estadia em Curitiba

INDICA:

1. nome dos parentes que os receberam: “Chegando em Curitiba ficamos na casa do tio José e também da tia Adélia.”

ARTICULA:

1. ida à Ópera de Arame com medo: “No primeiro dia nós descansamos um pouco. Mas depois nós passeamos. Fomos para a Ópera de arame. Eu fui junto com a minha mãe. Só que ela ficou no carro. Quando tive que subir aquela escadaria enorme, tinha no meio delas cada buraco gigantesco. “Era tão grande! E eu morri de medo”.

2. Jardim Botânico com novela: “Depois nós fomos para o Jardim Botânico onde foi filmado a novela Sonho Meu. Vimos a Patrícia, o Nando, a Rosângela e o Beto. A Luzia ficava brincando com a Isadora.”

3. ida ao Mac Donald's com divertimento: “Fomos para o Mac Donalt com a tia Adélia. E nos divertimos muito. “

INDICA:

1. volta à Brasília: “Ficamos quatro dias lá e voltamos para a Brasília.”

Identificados, desse modo, as ações verbais e os sub-temas de cada parágrafo, esses foram, então, localizados no eixo das coordenadas de digressão/coordenação, do mesmo modo que os temas, obtendo-se a configuração mostrada no Quadro 3:

↓	§1- A partida	.local onde passaram o Natal ⇒	.data da viagem ↓ .detalhe do avião ↓ .quem buscou no aeroporto ↓ .relações de parentesco ⇒	circunstâncias ligadas à tia			
	§2- O traslado	.guarda da bagagem ↓ .local para onde se dirigiram					
↓	§3- O apartamento	.planta do apartamento					
	§4- O apartamento	.condições do apartamento ↓ alimentação ↓ o que fizeram ↓ solução do problema ⇒	.hóspedes que chegariam ⇒	compra da mobília			
C O O R D E N A Ç Ã O	§5- O apartamento	.vista do apartamento ↓ .proximidade com o mar ↓ .nome do condomínio ↓ .localização da piscina ↓ .nome das pessoas que nadaram na piscina ⇒	o jet ski ⇒	.o ano novo ⇒	.o jantar ⇒	.as visitas ⇒	relações de parentesco
	§6- O passeio no shopping park	.realização do passeio ⇒	circunstância ↓ o motivo ↓ o passeio ↓ o almoço				

↓	§7- A viagem para Curitiba	. ida à Curitiba recebimento da carta da tia na véspera ⇒ leitura da carta ↓ .sentimento ⇒	. nome da tia e relações de parentesco ida ao aeroporto ⇒	ida à missa ↓ . condições em que assistiram à missa			
	§8- O avião	. detalhe do avião					
↓	§9- A estadia em Curitiba	. nome de parentes que os receberam ↓ ida à Ópera de Arame ↓ medo ↓ Jardim Botânico ↓ novela ↓ ida ao Mac Donald's ↓ divertimento ↓ retorno à Brasília					
	⇒ DIGRESSÃO ⇒						

Quadro 3: Representação da articulação temática intraparágrafos.

Com a utilização desse procedimento foi possível começarmos a verificar a natureza da seqüenciação temática nos textos produzidos por Andréa assim como acessarmos as estruturas que pareciam ser recorrentes e digressivas. Esta análise foi aplicada a todos os textos e orientavam a definição dos episódios de diálogo que foram examinados na tentativa de compreendermos o processo de produção textual de Andréa e que será descrito a seguir.

Da dialogicidade do processo de produção textual

Visto termos nos proposto a examinar os dados a partir da vertente dialógica, tentamos trabalhar os textos produzidos e os diálogos mantidos durante as sessões intercalando-os com as hipóteses levantadas e a discussão gerada.

A fim de contextualizar o leitor, fez-se necessário que se organizasse a discussão e apresentação de hipóteses, fazendo referência tanto aos textos examinados na Parte I quanto a diálogos e redações produzidos em outras sessões.

Seguiremos, geralmente, a seguinte ordem de apresentação das sessões: a) contextualização da sessão; b) apresentação do texto escrito produzido, lido ou revisado; c) comentários sobre o texto; d) apresentação do quadro com o eixo da seqüência temática; e) comentários sobre ações verbais; f) hipóteses geradas e discussão do texto, com referência a outras redações, quando necessário; g) contextualização dos diálogos; e, h) apresentação dos episódios de troca julgados relevantes (temas em negrito, numerados), na seqüência em que ocorreram intercalados, quando necessário, pelas hipóteses geradas e discussão com referência ou não a outras sessões.

Nos diálogos, tentamos utilizar a pontuação a fim de dar uma idéia, ao leitor, da prosódia da fala, sendo que os sinais "/" e "(?)" equivalem, respectivamente, à mudança no eixo temático da fala/exitação e à dificuldade de interpretar o que foi dito, por um dos interlocutores, devido à qualidade da gravação. Tendo em vista a necessidade de uma melhor contextualização, apresentamos alguns comentários sobre a natureza da troca entre colchetes.

Quinta Sessão

A quinta sessão ocorreu em 11 de novembro de 1994. Nessa ocasião, deu-se continuidade ao texto iniciado na sessão anterior (texto nº 08). Esta sessão foi gravada em áudio e contou com a

participação, no início, de uma outra pesquisadora (E) e, na maior parte do tempo, de outra jovem com SD (C), à época, com 17 anos.

Enquanto Andréa escrevia, S ajudava-a a revisar, editar, lembrar a contextualização da carta-convite que logo virou um diálogo, oferecendo alternativas de construção temática e tirando as dúvidas de Andréa quanto ao formato, à ortografia, ao vocabulário.

Iniciaremos com a descrição dos dados escritos para, em seguida, explorarmos os diálogos mantidos durante a produção da segunda parte do texto.

Brasília, 21 de outubro de 1994

Alice, do planeta saturno,

- 1 Eu queria fazer um convite para você:
 2 - Você aceita viajar comigo para Florianópolis?
 3 - É claro que eu quero ir viajar com você. - Alice falou.
 4 - Lá no Sul tem praia. - Andréa disse. - Você aceitaria
 5 tomar banho de praia comigo? Praia, quer dizer mar e areia.
 6 A areia é um tipo de pó e o mar possui água salgada. Nós
 7 poderíamos catar conchinhas juntas. [fim da quarta sessão]
- 8 - Você sabe nadar? Andréa perguntou.
 9 - É claro que eu não sei nadar no mar!
 10 - Então eu vou providenciar uma bóia para você e depois
 11 vou ensiná-la a nadar.
 12 - Eu acho um ideia maravilhosamente ótima. Alice falou.
 13 - Que tal agora a gente voltar para a casa da Lagoa? O sol 14
 deve estar muito quente. Andréa falou.
- 15 - Eu acho que você está certa.
 16 - Nós poderíamos almoçar fora num restaurante e depois
 17 nós vamos para casa descansar um pouco.
 18 - Eu adorei passear com você e também gostei de passar um
 19 ótimo dia . Muito obrigada pelo almoço. Alice falou.

20 - Até a próxima vez e até logo.

Nesse convite, pode-se notar uma diferença em relação aos textos anteriores: a ausência dos dois pontos ":" imediatamente após *Querido(a) X*. Tal procedimento deveu-se à intervenção da pesquisadora que explicara à Andréa que, quando se inicia uma carta, deve-se colocar o nome da pessoa a quem nos endereçamos seguido de vírgula e não de dois pontos. Apesar de ter acatado o conselho de sua interlocutora, Andréa utiliza-os para enunciar a sua primeira fala no diálogo (na linha 01), ainda que o discurso direto não apareça marcado com o travessão.

É possível que, ao utilizar a estrutura "*Alice, do planeta saturno, /§ Eu queria fazer um convite para você:*", a jovem estivesse se prendendo a uma seqüência de passos que deveria seguir na elaboração de um texto, seguindo um *script* de elaboração de carta que incluiria a informação: colocar dois pontos após o título do texto. Porém, como a pesquisadora criara um obstáculo a esse primeiro comando, a autora insere-os após o anúncio do objetivo do texto. Este fato reforça nossa hipótese, levantada ainda na Parte I, de que os dois pontos, ocupando tal espaço no texto, marcariam o início de uma enumeração, uma seqüência de ações verbais caracteristicamente de "menção" ou indicativas.

O quadro

Por tratar-se de um texto com diálogo, as seqüências de trocas de turno de um mesmo sub-tema foram dispostas numa única célula do quadro, para que se pudesse visualizar melhor a relação coordenação-digressão textual.

↓	§ 1 O convite	Andréa (A.) anuncia o convite	
↓	§ 2 e 3 A viagem	A. informa que viagem é para Florianópolis ↓ Alice (Al.) aceita convite	

C O O R D E N A Ç Ã O	§ 4 A praia	A. indica que no sul tem praia ⇒	indaga se Al. não gostaria de tomar banho de praia ↓ o que é areia ↓ o que é mar ↓ catar conchas
	§ 5 e 6 pergunta-resposta sobre a habilidade de nadar de Alice	A. pergunta se Al. sabe nadar ↓ Al. responde negativamente	
↓	§ 7 e 8 Ensinando-aprendendo a nadar	A. enuncia que vai pegar a bóia a fim de ensinar Al. a nadar ↓ Al. elogia a idéia de A.	
	§ 9 e 10 sugestão-anuência de volta para casa	A. sugere volta à casa ↓ Al. concorda	
	§ 11 O programa	A. enumera outras atividades	
	§ 12 e 13 A despedida		Al. despede-se ↓ agradece pelo almoço ↓ A (?) despede-se
↓	⇒	DIGRESSÃO	⇒

Quadro 4 Eixo da seqüência do diálogo de "Alice, do Planeta Saturno".

As ações verbais

Nessa carta, foi possível notarmos uma seqüenciação de ações verbais indicativas própria da troca dos turnos de fala, sem o fornecimento de informação mais detalhada necessário à construção da significação no texto. Observou-se somente duas articulações: a primeira, não foi bem sucedida pelo uso inadequado do verbo "dever" quando Andréa tentou articular a *ida para casa com o sol estar esquentando*, e a segunda iniciou-se

no momento da despedida. Ambas seqüências nos parecem tentativas de elaboração temática baseadas em convenções de interação comuns em nossa cultura.

Comentários gerais

Houve, também, três momentos de mudança brusca do tema (digressão): a primeira refere-se à relação entre "Lá no sul tem praia" e o convite feito em seguida no parágrafo 4 (linhas 4/5 do texto); a segunda, quando Andréa interrompe a seqüência iniciada nos parágrafos 7-8 ao sugerir voltarem para casa no nono; e, finalmente, a última refere-se à seqüência da despedida, introduzida após a listagem do *script de passeio*, que torna-se ambígua com a redundância produzida na linha 20 "Até a próxima vez e até logo." O leitor fica sem saber quem é o emissor (presume-se, pela seqüência, que seja Andréa), levando-nos a cogitar que a escritora tenha se descuidado e deixado de assinalar tratar-se das duas personagens se despedindo: uma enunciando "até a próxima vez" e a outra, "até logo".

Apesar de ter iniciado seu texto como se estivesse escrevendo um convite (linhas 01 e 02), Andréa recorre ao discurso direto, resvalando assim para uma situação de interlocução direta, com presença física, alocando tempo e espaço no aqui-agora.

Este é um recurso interessante, pois, ao estabelecer o diálogo, Andréa fragmenta as explicações que forneceria num convite em suas perguntas e respostas à Alice. Este fato também foi observado na redação produzida em 14 de outubro **Querido Alberto:** (ver Anexo). Quando S (a pesquisadora) pediu para que Andréa escrevesse um convite para um extra-terrestre, a jovem iniciou o texto, contando a sua história desde o nascimento, dando inclusive endereço e telefone, fato que denominamos de *script biográfico*. Quando interpelada pela pesquisadora que dizia não ser necessário que escrevesse todas as informações, Andréa não soube prosseguir, tendo um acesso de tosse que durou aproximadamente 5 minutos. A tarefa foi concluída em casa e ela resolveu o problema com a utilização de discurso direto.

A repetição da interjeição "é claro", nas linhas 03 e 09, pode indicar um padrão de resposta, pois, foi utilizada, também, na

carta à **Alberto**, em contexto semelhante, imediatamente após ter enunciado o convite e ter feito a primeira pergunta, como pode ser verificado no trecho transcrito abaixo:

"- Eu gostaria muito que você viesse para a minha casa de avião e passasse uma semana comigo.

- Que tal se a gente fosse para o clube? Você trouxe o seu calção de banho?

- **É claro** que sim. E você, Andréa, trouxe também o seu maiô?"

(Querido Alberto:)

Notando que a expressão "é claro" aparecia com frequência nos textos de Andréa, pudemos levantar duas hipóteses sobre sua repetição no trecho da linha 09 de "Alice": a) a jovem teria levado em consideração o fato de que, durante a contextualização da tarefa, a pesquisadora estabeleceu que no planeta de origem de *Alice* não havia grandes concentrações de água (oceanos, lagos, etc.) e, por isso, a convidada não soubesse nadar, e/ou b) tal construção fosse utilizada frequentemente pela jovem e/ou pelo seu grupo no dia-a-dia, sendo, desencadeada em contextos similares. Se esta segunda hipótese fosse verdadeira, provavelmente, a expressão mencionada poderia ser observada também na fala de Andréa.

As construções "*Praia quer dizer mar e areia. A areia é um tipo de pó, o mar possui água salgada*" foram originadas pela demanda da tarefa, pois os extra-terrestres só conheciam poços de água. Mas Andréa só as construiu depois que S pediu que escrevesse o que significava *areia* e, em seguida, o que era o *mar*. A utilização do verbo *possuir*, nesse contexto, parece ter um sentido de *conter em si, reter*, podendo indicar que a atividade de nadar no mar seja diferente da natação em outros lugares (piscina, rio, etc.) ou a localização e delimitação espacial da água salgada.

Novamente, Andréa utiliza uma construção em que o adjetivo está adverbializado: "idéia maravilhosamente ótima." Construção similar foi utilizada em *Alberto* "Eu achei esta idéia brilhantemente maravilhosa." (ver Anexo).

Há um corte entre as linhas 12 e 13 com a condensação das informações referentes à atividade de nadar. Parece que Andréa

ou quer resolver logo a situação ou como não sabe que conteúdo inserir, retoma o *script de passeio*.

Script:

atividade X
|
volta para casa
|
almoço
|
descanso

Em "*O sol deve estar muito quente*", o emprego de um verbo modal seria adequado para uma situação de preparação da atividade (previsão, antecipação com utilização do verbo como marcador) e não de experiência concreta. Porém, pode-se notar que Andréa utiliza-o num contexto que requer uma afirmativa. Tal procedimento pode indicar que se trate de uma frase do *script* que esteja alocada fora da hierarquia.

Foram utilizadas algumas formas redundantes como as seguintes:

"Eu adorei passear com você e também eu gostei de passar um ótimo dia." "Até a próxima vez. Até logo."

A utilização de advérbios de intensidade e dos verbos de predileção parece preencher a função fática. Poderíamos pensar que a repetição de frases que se refiram a mesma atividade possa indicar a intenção de enfatizar tal ação. A expansão do sentido se daria pela colagem aproximativa das orações.

O diálogo

A seguir, transcreveremos e descreveremos apenas as partes do diálogo que foram julgadas mais interessantes para podermos acompanhar o processo de construção da seqüência textual. Os temas aparecerão numerados e aqueles menos importantes serão apenas mencionados.

As sessões começavam, geralmente, pela preparação do computador. O diálogo da quinta sessão girou em torno do

processo de elaboração do texto (principalmente, do planejamento do que Andréa escreveria imediatamente em seguida, da revisão e edição) com o uso do computador, visto que Andréa estava aprendendo a utilizá-lo.

Apenas alguns temas e sub-temas de cada sessão foram escolhidos para constarem do *corpus* deste trabalho, aparecendo marcados em negrito no início de sua transcrição e numerados de acordo com a seqüência em que ocorreram. Por exemplo, nesta sessão, o primeiro tema da troca desenrolou-se em torno do funcionamento do computador e o segundo, transcrito a seguir, foi denominado *A praia e o caranguejo* e indica o início do trabalho com o texto escrito. Os trechos transcritos foram entremeados pela discussão. Optamos por fazer tais *interlúdios* para que o leitor possa acompanhar o desenvolvimento do contexto de produção da composição de Andréa com o auxílio da pesquisadora e algumas das hipóteses e análises elaboradas pela última durante a atividade, durante a sessão ou depois da transcrição das gravações.

2- A praia e o caranguejo:

1 A: Como é que eu vou continuar?

2 S: A gente estava falando de praia. A gente falou da Alice, já explicou para ela o que que era a praia. Que tal a gente agora explicar que tem caranguejo nas praias de Florianópolis e avisar para ela que não pode pisar nos caranguejos?

3 A: Tem que pisar na areia.

4 S: Você nunca viu caranguejo na vida?

5 A: Eu já vi.

6 E [outra pesquisadora]: Você já foi à Florianópolis?

7 A: Não, fui para Fortaleza.

8 E: Lá tinha caranguejo?

9 A: Tinha.

10 E: No Guarujá também tinha? [Referindo-se a uma conversa anterior.]

11 A: Tinha.

Nesse episódio, nota-se uma quebra que pode ter se dado pela redundância da informação de 3A (tomada de turno 3, de

Andréa) sobre o pisar na areia. É interessante notar que esse mecanismo lingüístico é pertinente quando realmente vem adicionar o novo à informação dada pelo interlocutor. Nesse caso, porém, subentende-se que não se pisa em seres vivos:

Não se pode pisar nos caranguejos pois são vivos, deve-se pisar na areia.

Pode-se também interpretar a enunciação 3A como as pesquisadoras. Durante o desenrolar do diálogo, E e S consideraram que Andréa não sabia o que era um caranguejo. A explicação, se levamos em conta tal possibilidade, viria a corroborar a hipótese (levantada a partir da observação de como Andréa encadeava as seqüências temáticas em sua fala/escrita) de que quando ela focalizava certos conhecimentos e discorria sobre acontecimentos, não conseguia ampliar seu campo de sentido a fim de construir pontes entre significados possíveis, antecipar problemas de interpretação do interlocutor ou mesmo remediar sua enunciação quando os interlocutores sinalizam a mudança do eixo temático no diálogo.

Três estratégias foram observadas na linguagem oral de Andréa quanto à "incompreensão no meio da compreensão" (Kharitonov, 1991, p.17): a) a jovem simplesmente continuava o diálogo sem reconhecer os sinais do interlocutor para que remediasse a compreensão; b) ela mudava o tema da conversação a fim de evitar dificuldades; e c) procurava um outro referente, introduzindo-o no diálogo, mas com pouco sucesso, provavelmente, por adotar uma perspectiva que não era comum ao interlocutor.

Pensamos, porém, que o fato de não conseguir construir pontes entre o sentido de uma enunciação com outros sentidos em situações similares já vivenciadas por ela pode indicar uma relação com o **déficit semântico e pragmático** descrito por Brook & Bowler (1992). Entre outras diferenças observadas na produção da linguagem de tais sujeitos, notou-se a tendência que têm em concentrarem-se em apenas uma ou duas palavras que compõem um enunciado, fato que seguramente altera a compreensão da mensagem, pois esta é construída a partir do significado do(s) elemento(s) focalizado(s). Interpretando, dessa forma, os dados apenas apresentados, Andréa teria focalizado sua atenção no verbo *pisar*, possivelmente tratando-o no sentido mais

utilizado em nossa cultura *pisar* como *caminhar* ou similar. Quanto ao desenvolvimento da produção de sentido, Vygotsky (1987d) afirma:

" A palavra absorve o conteúdo intelectual e afetivo do contexto total ao qual foi atada" (p.276)

Ou

" Sob certas condições, o sentido comum e significado de uma palavra muda e adquire um significado específico a partir das condições que levaram a esta mudança." (p.279)

Processos similares foram observados em outras sessões. Ao levantarmos a hipótese enunciada na página anterior, lembramos que na terceira sessão (21/10/94), quando S anunciou que Andréa deveria escrever uma carta para um extra-terrestre, um marciano, a jovem não conseguia relacionar tal nome com o planeta Marte, que estudara na escola. S, então, precisou estabelecer o contexto, ligando *Marte* na tarefa com *Marte*, um dos planetas, como Andréa aprendera na escola.

A fim de ilustrar melhor o tipo de dificuldade que Andréa tem para relacionar certos significantes com o sentido (significado contextual), escolhemos um outro exemplo, ocorrido na sessão 12 (10/03/95). Em tal ocasião, nota-se que a jovem confunde *trabalhar na sala número três* do colégio com *trabalhar em três salas* ao mesmo tempo. O seguinte diálogo foi mantido entre Andréa e S, quando o tema era o trabalho da jovem:

(...)

11 S: (...) Você ainda está trabalhando em duas turmas?

12 A: Eu tô.

13 S: Nossa! Que correria.

14 A: Eu fiquei em três salas.

15 S: Em três? Não acredito!

16 A: Sala da tia Clara, sala 3.

17 S: É. O quê?

18 A: Maternal três.

Cruttenden (1981) discute a aquisição da língua materna. Esta se daria, inicialmente, pelo aprendizado de itens e, num momento seguinte, pela construção de um sistema. Sujeitos mais experientes operariam com a linguagem como parte de um sistema e não como itens sem conexão entre si (ver, também, Petters, 1986).

Diante da freqüência desse tipo de dificuldade, passamos a cogitar sobre a possibilidade de que, no caso de Andréa, a construção de alguns significados tenha se restringido a itens internalizados em momentos afetivamente significativos para ela, porém, os mecanismos desencadeadores do processo de generalização teriam sido estagnados por alguma razão ainda desconhecida.

" Para comunicar uma experiência ou outro conteúdo qualquer da consciência a uma outra pessoa, ela precisa estar relacionada a uma classe ou grupo de fenômenos. Como comentamos anteriormente, isto requer generalização. (...) Crianças que não possuem a generalização adequada são freqüentemente incapazes de comunicar sua experiência. O problema não é falta de palavras ou sons adequados, mas a ausência de conceitos apropriados ou generalização." (Vygotsky, 1987d, p.49).

Um exemplo que se relaciona a este fato foi anotado durante a nona sessão (03/02/95). A pesquisadora, num impulso lúdico, trocara o nome da novela "Quatro por quatro" por "Três por quatro", Andréa, então, contrariada, disse que se mudasse o nome "vai mudar a história, porque são quatro mulheres contra quatro homens."

Retornando a quinta sessão...

Ao retomarmos a transcrição do diálogo da quinta sessão, notamos que Andréa e a pesquisadora prosseguiram a discussão sobre a continuação do texto, e que a jovem não incluía nesse qualquer informação sobre caranguejos. S, então, perguntou a Andréa sobre o que escreveriam em seguida, e indagou se, depois

da praia, as personagens voltariam para casa. Como a jovem deu a entender que queria ainda escrever sobre a praia, S sugeriu que ela ensinasse Alice a nadar, tentando relembrar o contexto enunciado para a tarefa (pouca água no planeta de origem do convidado). A sugestão foi acatada imediatamente por ela. Porém, a seguinte troca é desencadeada:

S: - A gente já sabe que ela não sabe nadar?

A: - Estou perguntando se ela [Alice] sabe nadar. [Digitando.]

S: - Ah, isso aí.

Não é possível sabermos, a partir dessa seqüência de trocas de turno, se Andréa lembrava do contexto da atividade, mas este diálogo parece estar remetendo à própria seqüenciação da temática textual: visto que o assunto *ensinar Alice a nadar* não tinha sido explorado anteriormente: para que se pudesse tratá-lo, dever-se-ia iniciar o episódio com a pergunta "você sabe nadar?" a fim de se construir um contexto adequado ao seu desenvolvimento. Se interpretarmos a seqüência de trocas dessa forma, Andréa estaria, em tal momento, focalizando o contexto interno à elaboração da seqüência temática. Porém, na linha 9 do texto, com a utilização da resposta "**É claro** que **não** sei nadar no mar!" de Alice, percebe-se que o uso inadequado da expressão *é claro*, acompanhada de uma negação, possa estar se referindo ao contexto da atividade (ao fato do convidado vir de um planeta sem grandes concentrações de água).

O terceiro tema, descrito acima, foi denominado *Ensinando Alice a nadar*. A seguir, transcrevemos o sub-tema 3.2, um exemplo de como a pesquisadora conduzia os momentos de edição textual.

3.2- Edição

1 A: Esqueci o acento.

2 S: Você tem que apagar. O acento é aqui, como se fosse a letra maiúscula.

3 A: Você sabe nadar? [digitando]. O ponto.

4 S: Ponto de interrogação por que é uma pergunta; bate como se fosse letra maiúscula. O que que você acha que está faltando aqui? Não é a fala de alguém?

5 A: Uhum.

6 S: Quando a gente faz a fala de alguém o que que a gente põe antes de começar?

7 A: Travessão.

8 S: Então, vamos arrumar, setinha para o lado, travessão, e agora para o final.

9 A: Ichi, fiz errado.

10 S: Está faltando o *c* maiúsculo, né?

11 A: Andréa perguntou. [digitando.]

12 S: O *p* está perto do *o*. Está ótimo.

No episódio terceiro, pode-se ter uma noção de como S procedia em relação à edição ortográfica e à revisão textual. Andréa tende a mencionar o problema sem fornecer maiores detalhes, e o trabalho de S é interpretar tais menções. Como em (3A) em que Andréa apenas menciona *ponto* e S tem que inferir que está perguntando como se digita o ponto de interrogação. Em seguida, S intervém no processo de revisão, relacionado a algo anterior: o uso do travessão. S sempre opta por induzir Andréa a refletir sobre algo aprendido anteriormente. Quando se trata de ortografia, S prefere não mostrar a ela a localização da letra no teclado do computador, sempre optando por localizá-la em relação as suas vizinhas: "*O p está perto do o*" [no teclado]. A pesquisadora devia, estar atenta, também, a problemas que dificultassem o prosseguimento da tarefa decorrentes do cansaço de Andréa, da falta de motivação, etc. Nessas ocasiões, passava a indicar diretamente ou demonstrar o que a jovem deveria fazer para editar o texto.

4- O segredo

Nesse episódio, S pergunta a Andréa se quer continuar no discurso direto. Ela responde negativamente. S indaga se Alice, a personagem, vai falar. Andréa responde positivamente, porém, começa a sinalizar que existe algo de errado e S tenta interpretar. Então, S indaga sobre a causa da insatisfação de Andréa.

- 1 A: Não está na hora.
- 2 S: Ah, está na hora do parágrafo.
- 3 A: Alice.
- 4 C [outra jovem]: Eu acho que não, né. [interpreta como o problema sendo relacionado ao fato de Alice saber ou não nadar.]
- 5 S: Que ela não sabe, eu acho também que ela não sabe. Porque se lá não tem piscina e não tem mar, e você levou ela para o mar justamente porque lá não tinha mar [dá continuidade à interpretação de C.]
- 6 A: É, tá certo.
- 7 S: Só tem o que lá? A gente imaginou que lá na casa dela em Saturno só tinha poço. Não foi o que a gente imaginou? Você lembra? Então, ela não sabe nadar.
- 8 A: Não sei o que foi.
- 9 S: O que que tinha lá? Você não sabe? [continua a tecer hipóteses sobre o problema.]
- 10 A: Ué, o que que ele tá fazendo? [referindo-se ao computador]
- 11 S: O que que você quer fazer? Me conta para eu te ajudar.
- 12 A: Verbo *ser*.
- 13 S: Você quer escrever *eu sou* ?
- 14 A: Letra *e*.
- 15 S: Letra maiúscula e acento no *e*. [Conclui tratar-se do verbo *ser* na 3ª pessoas do sing. do presente do indicativo.]
- 16: A: Agora sim.
- (...)

Pode-se notar a dificuldade que Andréa tem em enunciar suas dúvidas, e as hipóteses que S teve que levantar até convencê-la a fornecer mais informações, mesmo assim, lançadas passo a passo. Em conversas informais, nesse primeiro período de atendimento, podia-se notar a utilização da expressão "*É um segredo.*", em momentos nos quais Andréa sentia-se ameaçada por alguma dificuldade. Porém, nesse episódio, ao indicar que seu problema estava relacionado ao "verbo ser", pensamos ter ela avançado em direção à enunciação de suas dificuldades.

O papel exercido pelos atos enunciativos na aprendizagem é enfatizado pela vertente dialogista, pois, ao enunciar, o sujeito tem oportunidade de receber um retorno imediato do seu interlocutor,

mesmo que seja pela sua postura. O som de sua própria voz permite também uma reflexão sobre a natureza da atividade em andamento, transformando, assim, o conhecimento dos envolvidos na instauração do contexto comunicativo.

Ainda no quarto episódio, observa-se um exemplo de utilização do suspiro, denotando insatisfação, tédio, etc., durante a execução da tarefa:

1 A: (...) É claro que eu não sei nadar. [suspira forte.]

2 C: Está cansada, Andréa?

3 A: Não.

4 C: Ué, você [imita o som do suspiro] está assim...

(...)

11 S: É claro que eu não sei nadar [lendo].

12 A: Na praia, porque tem/tem [repete a palavra *tem*] água. "É claro que eu não sei nadar dentro do mar", é melhor.

13 S: Agora como é o mar, eu acho que você poderia pôr só *no mar* e não *dentro do mar*.

14 A: Ah é.

(...)

18 S: Que tipo de ponto você colocaria aí? Você vai pôr ponto ou vai continuar?

19 A: É claro que eu não sei nadar no mar, agora é ponto.

20 S: Você quer um ponto de exclamação, como quando a gente diz assim *É claro que eu não sei nadar!*, para mostrar que a pessoa está falando exaltada, exclamou alguma coisa? Você lembra como é esse?

21 A: Não.

22 S: [mostra como é o ponto de exclamação no teclado do computador] É claro que eu não sei nadar no mar!

Notou-se a redundância dos complementos *no mar* e *dentro do mar*, visto que já estavam explícitos no contexto. É possível que Andréa tivesse alguma hipótese sobre a diferença entre saber nadar *no mar* e *em outros lugares*. Nesse contexto, observa-se uma situação que parece similar a dois outros episódios já mencionados anteriormente, à frase "*o mar possui água salgada*" (linha 06) e à utilização de construções de sentido não expandido, ou seja,

referentes a um momento significativo da experiência pessoal de Andréa e não acessível ao interlocutor que não a conheça bem.

Nota-se que, Andréa não resistiu à sugestão da pesquisadora para que mudasse a expressão "dentro do mar" para "no mar". Porém, mantendo a última, ainda tornou-se redundante em "É claro que eu não sei nadar no mar!" (linha 09). Entretanto, é possível que a resposta de Alice refira-se ao contexto extralingüístico não acessível ao leitor, de nunca ter nadado no mar.

Temos dois movimentos a relacionar:

- 1) A utilização de "dentro" como a idéia de possuir água salgada;
- 2) A insistência de Andréa em manter sinalizado o local, mesmo que redundante.

O uso redundante de nomes de locais específicos, como endereços, de detalhes que marcam o espaço em que se desenvolvem suas histórias, parece denotar que o espaço (também nos *scripts*) tenha a função de estabelecer pontos de referência (*landmarks*, ver Nadel, 1988b) no desenrolar da seqüência escrita/fala. Tal idéia pode estar conjugada à noção de tempo também, pois Andréa parece fazer uso de marcações precisas, por exemplo, na carta **Oração do dia** (Parte 1), encerrada com a sinalização de quando havia sido escrita e lida.

Desde a primeira sessão, começamos a perceber que as listagens de fatos/ações que eram desencadeadas por Andréa em dadas seqüências, denominadas posteriormente de *scripts*, também tinham a função de estabelecer pontos de referência espaço-temporais nas suas histórias. Assim, Andréa, quando interrompida ou diante de uma dificuldade, retomava o relato a partir do início do episódio e não de onde estava, imediatamente antes de ter sido interrompida em/interromper seu turno. Pareceu-nos que quando a jovem perdia *o fio da meada*, instaurava-se uma espécie de *confusão* durante o momento em que procurava (*memory search*) o ponto de referência ao qual se aferrar a fim de retomar a narrativa.

5 - Elogios

- 1 C: Minha aluna mais bonita!
- 2 A: Você também.
- 3 C: Obrigada, Andréa.

4 A: E a S também.

Essas trocas eram características das duas interlocutoras, tanto quanto de Andréa como de C. (outra jovem com SD). Era comum, quando juntas, desencadearem rotinas de elogios mútuos que pareciam ter um significado afetivo-social. Assim, no episódio apenas descrito, nota-se que C chama Andréa de aluna, por que tínhamos combinado que C a ajudaria a aprender a usar dinheiro. Mas quando Andréa deu continuidade à rotina estabelecida (todas são bonitas), incluiu a pesquisadora na categoria de *mais bonita*, qualificativo este que se referia ao substantivo *aluna* (4), que passou a qualificar S também, causando certa estranheza, visto o contexto enunciativo. A nossa hipótese foi que tanto Andréa quanto C se ativeram em cumprir a rotina, porém, sem reflexão sobre o significado informativo de seus turnos, tanto que o último turno de Andréa torna-se ambíguo, pois sua intenção provável era estender o elogio *mais bonita* à S, também.

Tais modos de construir trocas de turno podem ter alguma relação com as trocas em *script* observadas na escrita da jovem.

Voltando ao diálogo...

Os temas do diálogo, então, desenvolveram-se em torno da edição do travessão no discurso direto, Andréa suspirou de novo, olhou para o relógio várias vezes enquanto S releu o texto para proceder à revisão. Falaram sobre a carta que C deveria escrever para Andréa, discorreram sobre o vício em coca-cola e café e retomaram a elaboração do texto, acompanhada por novos elogios mútuos.

A seguir, transcrevemos o episódio 16 no qual se observa que a pesquisadora pede a Andréa que faça uma escolha em relação ao desenvolvimento de seu texto, e relê o escrito, possibilitando à jovem completar o que planejara escrever e a revisão (4a e 6A).

16- Continuação de "a bóia"

1 S: Vamos lá. Espaço...Mas não é você que vai continuar falando?

2 A: Ah é.

3 S: Então, eu vou providenciar uma bóia para você. [relendo]

Você não quer dar uma ajuda ?[sugere]

4 A: Pra você. E também vou ensinar. [completa e planeja]

5 C: Você nadar [completa]

6 A: Não vou colocar *você* de novo, não.

7 S: Ótimo!

8 A: Então vou ensiná-la a nadar.

9 S: Muito bom!

10 C: Isso mesmo, Andréa. Parabéns!

11 S: Então, se você vai colocar "e então" é melhor você apagar aquele ponto mesmo. Você tinha razão.

12 A: Está certo?

13 S: Está.

(...)

Nesse episódio, pode-se verificar a utilização de um procedimento estilístico próprio da língua portuguesa: Andréa aprendera (na sessão anterior S lhe explicara) que deve-se evitar, em linguagem escrita, a utilização repetida da mesma palavra num espaço adjacente (linha 06).

Nota-se também que os interlocutores parecem instaurar um jogo em que os turnos de Andréa são completados pelos de C que tenta acompanhar a atividade. Em resposta à releitura feita pela pesquisadora e à participação de C, Andréa desencadeia o processo de revisão (6A e 8A).

Os dois episódios seguintes são instaurados em torno da saída de C da atividade e de conversas sobre o programa *After Dark* do computador. Abaixo, apresentamos o episódio 19 em que a pesquisadora tenta trabalhar a seqüência textual com a utilização de *primeiro depois*, a fim de substituir o *então*.

19 Revisando o texto sobre a bóia

(...) [05 trocas relacionadas à ortografia]

6 A: Então vou providenciar uma bóia para você e então vou ensiná-la a nadar [relê o texto]

7 S: Agora, olha só,... Eu estou achando que tem dois *então* muito perto um do outro: Então vou providenciar uma bóia para você e então vou ensiná-la a nadar. O que a gente podia fazer para

substituir esse segundo *então?* que outra palavra... primeiro eu faço uma coisa e...

8 A: E depois.

9 S: Isso

(...)

Nota-se que S utiliza uma estratégia para retomar o que havia sido escrito: assinalar o que lhe parece estranho para, então, fazer uma proposta, deixando, porém, que Andréa sinta o movimento seqüencial do texto. Além disso, utiliza a relação primeiro-depois, observada na fala de Andréa, e não antes-depois, não observada. A pesquisadora tenta, com isso, trabalhar a relação *primeiro...depois* a fim de, quando possível, introduzir *antes.... depois*. Este processo foi desencadeado por um fato observado num dos episódios da primeira sessão, em que Andréa não reconhece a tematização do *depois* no início do turno, invertendo a seqüência temporal, pela estruturação sintática. Quando a pesquisadora afirma: "o seu aniversário é um dia *depois* do dia das crianças", Andréa replica: "Não, *primeiro* vem o dia das crianças, *depois* o meu aniversário."

Alguns estudos foram realizados para investigar a aquisição de marcadores como o *antes* e *depois*. Perroni (1992), investigando a aquisição de narrativas em crianças de dois a seis anos, afirma que o *depois* começa a ser utilizado pelas crianças por volta dos três anos e que, no início de sua utilização, tem a função de operador de discurso, ou seja, atua para manter o diálogo. Aproximadamente aos 4,6 anos, o *depois* começou a ser utilizado pelos sujeitos estudados para expressar uma possibilidade futura, pela justaposição de vários *depois*.

Já o *antes* surgiria por volta dos cinco anos, mesmo porque, alerta a autora, não parece ser utilizado freqüentemente pelos adultos quando falam com as crianças. Portanto, para suprir a função de marcador de um passado não datado, a criança utiliza *quando* no lugar de *antes*. A autora menciona que a criança organiza os eventos em ordem temporal, antes mesmo de adquirir o *quando*, tornando um dos eventos o ponto de referência em torno do qual os outros vão se relacionar.

" Com efeito, parece claro que, para chegar a ordenar temporalmente os eventos e para a construção de expressões de passado, a criação de pontos de referência é fundamental, mesmo que remetam a situações básicas de um passado ainda vago, como: "quando eu era criancinha, pequenininha. e quando eu nasci". (Perroni, 1992, p.151)

A autora salienta, em seguida, que é comum a incorporação por parte da criança do discurso ordinário que o adulto lhe dirige no dia-a-dia.

Em seu estudo sobre a compreensão de sentenças contendo conectivos temporais e condicionais de crianças de cinco a sete anos de idade, Amidon (1976) revisita o estudo de Clark (1971) em que ele afirma que, para compreender sentenças com *antes* e *depois*, as crianças de pré-escola passam por três estágios, que dependem do avanço das características semânticas dos dois termos: a) elas não compreendem o significado dos dois termos, interpretando-os pela ordem em que os eventos se organizaram na seqüência, assumindo que esta deve ser a ordem de ocorrência; b) as crianças conseguem utilizar o *depois*, e c) as crianças passam a usar os dois termos.

Amidon relembra que é possível haver uma explicação sintática para tal interpretação, e que crianças de cinco anos já poderiam entender a utilização de *primeiro* e *por último*, desde que o comando estivesse expresso na oração principal. Mas orações contendo *antes* e *depois* seriam difíceis de serem interpretadas, pois as crianças tendiam a executar o comando da oração principal, ignorando a subordinada. Para essa autora, é possível que os conectivos temporais sejam adquiridos entre sete e nove anos, por serem medianamente difíceis. Antes de adquirí-los, as crianças interpretariam com mais facilidade fatos que se sucedessem, como se fossem simultâneos. Porém, a autora esclarece, ainda, que tal compreensão estaria relacionada à acessibilidade à oração subordinada, ainda difícil para crianças entre cinco e sete anos. Este fato parece corroborar a hipótese de que Andréa interpretaria a relação *primeiro-depois* de acordo com a seqüência das orações simples justapostas ou da seqüência oração principal + subordinada. Ou seja, a seqüência temporal em que os fatos ocorreram seria compreendida como tal por

Andréa desde que mantivesse o primeiro acontecimento enunciado em foco, sendo seguido pelos acontecimentos listados segundo a percepção seqüencial da jovem.

Sadov (1992), na introdução de seu trabalho sobre percepção de tempo, relembra que existem duas correntes filosóficas principais que definem a representação temporal. A primeira, denominada *definição de evento*, pressupõe que o tempo é a seqüência discreta de eventos. A segunda, interpreta o mundo material como a totalidade de processos materiais e que, portanto, o tempo se relacionaria com a duração, enfatizando a continuidade das mudanças. Segundo o autor, porém, para explicar a organização psicológica do tempo, faz-se necessário construí-la a partir da noção de processo, levando em consideração a sucessão de eventos discretos.

Nos textos de Andréa examinados até agora, é possível notarmos que a sucessão temporal é elaborada, sobretudo, pela justaposição de orações simples. Porém, nota-se também a utilização de conectivos como *que, mas, e, aí* além de *hoje, agora, aqui* e a da oposição *sempre-nunca*. Por exemplo, ao substituir o *quando* em **Minha história:**, Andréa utiliza *Na época do meu nascimento*. Nessa história (Parte I), podemos notar, ainda, uma listagem de nomes de pessoas e lugares, datas e idades, das séries escolares e, finalmente, de deveres. Parece que Andréa utiliza esses elementos para marcar o tempo, ligando-os a lugares e nomes fixos em intervalos discretos, como referenciais que a ajudariam a lembrar eventos passados. Tais marcações estariam, portanto, sendo utilizadas como auxiliares da memória para a construção de uma noção de continuidade temporal.

Voltando ao diálogo da quinta sessão...

Os turnos intermédios tratam da edição de sinais facilitadores da leitura, seguidos por uma conversa sobre a impressão (em papel) do texto. Abaixo, transcrevemos uma seqüência de trocas que evidencia a relação que Andréa mantém entre o texto sendo elaborado e seu contexto familiar.

22 Voltando para casa

1 A: Agora, como Alice está em Florianópolis, deixa eu ver... a gente podia voltar para casa, a gente foi de manhã.[digitando] Que

tal, agora, a gente voltar para casa? Voltar para casa pela rua porque fica mais perto.

2 S: Do que o apartamento da tia Olga? [Certifica-se sobre hipótese que levantou sobre o possível complemento de "mais perto".]

3 A: É porque ela também morava lá. Então, agora, a gente vai voltar. Como é que eu faço?

4 S: O quê que é?

5 A: Parece que fica sem sentido.

6 S: *A gente voltar* fica sem sentido, por que?

7 A: Acho que não.

8 S: Fica sem sentido em relação ao quê? Ao que veio antes ou você está com dúvidas que é *voltarmos*? [Tenta verificar se a dúvida de Andréa está relacionada à diferença 3ª pessoa singular/3ª pessoa do plural.]

9 A: Ah, não sei.

10 S: Você não sabe se é *voltar* ou *voltarmos*?

11 A: Fica esquisito a frase.

12 S: *Voltarmos* é nós e a gente é *voltar* mesmo.

13 A: Espera aí, eu escutei uma voz.

14 S: Ah, Andréa. [Reconhece o desencadeamento da estratégia de mudança temática.]

15 A: Teresa. Escutei a voz da minha psicóloga.

16 S: Da sua psicóloga?

17 A: Da Teresa.

18 S: Deixa eu ver se a Teresa está aí. Você vai continuando.

19 A: Eu estou com ela lá no [nome do lugar onde é atendida pela psicóloga].

É interessante perceber como que Andréa, quando não sabe resolver um problema, usa estratégias de **Mudança Temática**. Andréa utilizava-se recorrentemente de tais subterfúgios para desviar a atenção do interlocutor de um problema difícil [nas suas palavras: "*o porquê é difícil* "], fatos que nos levaram a gerar a hipótese de que essa seria uma estratégia de sucesso, pois o interlocutor se distraía, não voltando mais ao tema problemático. S começou a trabalhar abertamente essas questões quando surgiam, demonstrando insatisfação com a tentativa de deslocamento do tema por parte de Andréa. A fim de trabalhar as dúvidas que

surgiam e que levavam-na a desencadear a estratégia de evitação, a pesquisadora passou a utilizar a gramática e o dicionário, quando necessário, privilegiando a curiosidade de Andréa e fazendo-a ler textos em que escritores estruturavam suas frases de forma similar às construções que causavam problemas a ela.

Ao percebermos que Andréa desencadeava certas rotinas quando se sentia ameaçada, passamos a notar outros tipos de estratégias utilizadas por ela, por exemplo, a que usava para cumprimentar as pessoas, própria da função fática da linguagem:

A: Você tá bonita hoje! Roupa nova, cabelo novo, brinco novo, sapato novo...

Ou como na sessão 12 (10/03/95), quando S pedira para ler o resumo que Andréa produzira:

1 S: Deixa eu ver

2 A: Não está chovendo. O tempo tá bom.

3 S: Tá fazendo gracinha agora? Tá curtindo com a minha cara, é?

4 A: Você tá bonita hoje.

5 S: É, né! sei.

6 A: Mas é.

7 S: Então, vamos lá [retomar a tarefa]

(...)

12 A: Eu quero te abraçar.

Decidiu-se, então, demonstrar à Andréa que havia outras possibilidades de cumprimentar uma pessoa, que não ficaria descontente em ser menos elogiada.

Sexta Sessão

A sexta sessão foi realizada em 18 de novembro. A pesquisadora chegou atrasada e Andréa já estava escrevendo, utilizando o computador. As frases tinham sido elaboradas para responder a algumas perguntas que uma outra pesquisadora havia

feito à Andréa, enquanto S não chegava. São frases-resposta nas quais a jovem escreveu o que gosta, para onde viaja nas férias e de quem gosta na Universidade de Brasília (UnB). A partir da leitura dessas frases, a pesquisadora começou a perceber que Andréa agia de modo peculiar diante das dificuldades ou na resolução de problemas: desencadeava *scripts*, estratégias de evitação e repetia certas estruturas com muita frequência. Foi levantada a hipótese de que Andréa estivesse utilizando elementos de linguagem fossilizados, que, por alguma motivo, não tinham se transformado no decorrer do desenvolvimento de Andréa.

É interessante notar a redundância na frase:

"A única pessoa que eu mais amo no mundo aqui na UnB é a S."

Começou-se, então, a observar que Andréa, frequentemente, desencadeava um processo de detalhamento, utilizando de forma redundante qualitativos, dêiticos e locativos. Assim, *Aqui na UnB* parece ser um simples complemento à estrutura *no mundo*.

Além disso, a recorrência de expressões comuns em nossa língua como *eu mais amo no mundo* poderia indicar o emprego de uma estrutura cristalizada, utilizada como preenchimento, numa estratégia de encaixe de orações. O uso de recursos como dêiticos e marcadores de espaço de forma redundante pode reforçar a hipótese de cristalização, pois estaria relacionado a uma estratégia de descolamento do (ou mesmo permanência no) contexto textual para o *aqui-agora*.

Passamos a notar o uso freqüente de certas expressões tanto na fala quanto na escrita de Andréa. Havia, também, uma tendência a imitar a voz do Outro e de repetir-se a si mesma sem apresentar transformações em suas habilidades, mesmo sob supervisão. Se Andréa estivesse utilizando tão freqüentemente expressões formuláicas fossilizadas poder-se-ia levantar a hipótese de ela não ter tido acesso aos processos de significação em nossa cultura como os sujeitos sem a síndrome, tanto devido às dificuldades apresentadas por tal etiologia quanto pelo modo em que nossa sociedade se porta perante o diferente, restringindo

esses sujeitos a um grupo de convívio, geralmente, limitado à família e aos amigos mais próximos.

A fim de refletirmos sobre as consequências que esse tipo de segregação acarreta ao desenvolvimento dessas pessoas (e à formação de seus campos de sentido), recorremos ao conceito de polifonia (ver Parte II). Bakhtin-Volosinov (1992) nos adverte que o convívio numa coletividade diversificada é o fator que possibilita a diversidade do pensamento verbal (ver também Tulviste, 1992; Vygotsky, 1993), a formação de redes maleáveis de campos de sentido.

" (...) a experiência de fala de cada indivíduo é única e é moldada e se desenvolve na contínua e constante interação com as enunciações dos outros. (...) Nossa fala, isto é, todas as nossas enunciações (incluindo as obras criativas), são preenchidas por palavras de outros, variando os graus de "alteridade" [otherness] ou variando os graus de "sermos nós mesmos" [our-own-ness], variando os graus de consciência e destacamento." (Bakhtin, 1994, p.89)

Porém, Bakhtin-Volosinov (1994) afirma, ainda, que mesmo que a enunciação seja imitada, sua utilização em outro contexto e, portanto, em outro momento histórico, não terá o mesmo sentido (Ver Vygotsky, 1978a). Ely e McCabe (1993), em um estudo sobre discurso direto e indireto em crianças de dois a nove anos, concluem que mesmo crianças muito pequenas alteram o que foi dito por outro ou pelo próprio sujeito, enfatizando a habilidade de produção de sentido, alterando, por vezes, significativamente o que foi dito. Os autores finalizam, escrevendo:

"As vozes que as crianças lembram e relatam parecem emergir da intersecção entre a sua voz interna produtora de sentido e as vozes reais lembradas do passado." (Ely & McCabe, 1993, p. 694)

Portanto, apesar de termos lido alguns trabalhos sobre imitação lingüística, repetição (de si mesmo) na síndrome de Down (Sokolov, 1992) e em crianças normais (Nelson, 1973; Nelson et al. 1985) e de formação de *scripts* próprios da cultura (Petters & Boggs, 1986), concordamos com Ely e McCabe quanto à diferenciação de tais atos quando relacionados às falas reais que os originaram. Isto é, mesmo que seja observada uma tendência dos sujeitos com síndrome de Down em fixar atos imitados, pensamos que esta imitação já não é fiel (palavra-a-palavra), principalmente em sujeitos mais velhos, pois aprendida num dado momento histórico, com a coloração afetiva própria de cada sujeito na sua tentativa de compreender/procurar lidar com o mundo.

Talvez se possa constatar uma tendência à repetição mas, nos dados descritos até o momento, já foram observadas pequenas mudanças nos escritos de Andréa. Depois de ter redigido *Alberto* e *Alice*, ela fez convites similares à *Natália*, e a *Mario* (ver Anexo 1), mas sempre mudando o conteúdo do *script de passeio* (lago, praia, cachoeira e também o nome das personagens (apesar de serem todos de novelas) e do planeta de origem.

Quanto ao desenvolvimento do campo de sentido e dos processos de generalização, Kysela e col. (1990), relacionando imitação com deficiência nos processos de generalização, chegam à conclusão de que crianças com deficiência mental, a partir dos primeiros anos, começam a mostrar dificuldade em relacionar os vocábulos entre si a fim de obter efeitos de ordem pragmática e que, ao contrário do que se pensa, deve-se oferecer a elas oportunidades mais freqüentes de imitação e expansão durante a tomada de turno.

Apresentamos, abaixo, os diálogos mantidos durante a sexta sessão, em que Andréa e a pesquisadora começam a ler as frases-resposta produzidas pela jovem. Depois, discorrem sobre as férias e sobre as sessões, passando, então, a ler os dois textos que ela trouxera para S para, em seguida, iniciarem uma atividade de leitura de poemas de Cecília Meireles com o objetivo de verificar a leitura e compreensão de Andréa nesse gênero.

O diálogo

2- **Jogo de adivinha de quem Andréa estava falando**

(...) S tenta adivinhar várias vezes de quem Andréa estava falando.

1. A: Errou... você pode falar o Brasil inteiro, mas não é.

A expressão "o Brasil inteiro" parece uma reincidência de delineamento de espaço com função de ênfase, pois não combina com o infinitivo pessoal *falar* e com a elisão da palavra *nome*, entre outras, na tentativa de formular *você pode falar o nome de todas as pessoas do Brasil* ou sentido similar.

Os temas de diálogo 3 e 4 desenvolveram-se em torno da chegada de C, que viera cumprimentar Andréa e a pesquisadora e de um trecho de edição. Então, após uma pergunta de S, Andréa passou a discorrer sobre suas férias.

5- **Sobre as férias em Florianópolis**

(...)

1 S: Você vai passar o Natal lá?

2 A: Não, o Natal eu vou passar aqui na casa da Ana, mas o Ano Novo eu vou passar lá no tio José, irmão do meu pai. Eu vou passar com ele o Ano Novo.

Nota-se o surgimento de alguns itens que foram utilizados para a elaboração do texto "A história de minha viagem". A repetição de um sentido pela reestruturação da frase com função de ênfase é comum na oralidade de Andréa, como em: "(...) o Ano Novo, eu vou passar lá ..." transcrito acima.

Inicia-se, então a leitura dos textos....

6- **Planos para o atendimento**

1 S: Escuta Andréa, o que que você acha que a gente pode fazer hoje?

2 A: Eu tenho outra surpresa para você.

3 S: Você tem uma surpresa para mim?

4 A: Outra.

5 S: Ôpa, então vamos lá. [relê as frases que Andréa havia escrito antes de S chegar] (...) A pessoa que eu mais amo aqui na UnB é a S.

6 A: É você.

7 S: Ah! Você trouxe duas [redações] é: Natália, no Planeta Júpiter

8 A: Que tal?

9 S: Ótimo. Cinco de novembro e dez de novembro.

10 A: Tem uma história aí para você também. Uma história imaginária.

11 S: Posso ler ou você quer ler?

12 A: Se você quiser...

6.1 S: (começa a ler, até quando Andréa escreve sobre a aposentadoria do pai)

1 A: Também pelo problema do braço dele.

2 S: Ah é?

3 A: Foi engessado...

4 S: E não melhorou não, Andréa?

5 A: Não, porque nessa época dele se aposentar... você não sabia, não?

6 S: Eu não sabia, me conta essa história. Você não me contou. Você tá gostando dessa cadeira ou quer outra? [Notando a insatisfação da jovem com a cadeira em que se sentara.]

7 A: Tá bom.

8 S: E aí, como é que foi essa história, ele caiu?

9 A: Bom, eu só sei que ele estava aguando as plantas com a mangueira ligada e ele deve ter caído e no cair, ele jogou o peso aqui no braço dele e deve ter gritado.

10 S: Você acha ou ele gritou?

11 A: É por que eu não estava lá.

12 S: Ah tá.

(...)

Nessa passagem do diálogo, Andréa emprega de forma bastante convincente a fórmula (observada, também em suas cartas) "Eu tenho outra surpresa para você", sem ter enunciado a primeira surpresa, anteriormente. Percebemos que tal construção parece estar em um contexto adequado, mas parece uma tentativa de desvio da atenção de S, evitando, assim, responder diretamente ao que a pesquisadora perguntara em 1S.

Notamos, ainda, duas particularidades que nos remetem às cogitações anteriores. A primeira diz respeito à pergunta de Andréa à pesquisadora: "*Você não sabia, não?*", que pode ser interpretada de duas formas: a) Andréa estava preocupada em não dar informações redundantes. Se fosse esta a interpretação, tal enunciação indicaria um processo de reflexão pragmática e, portanto, de tentativa de contextualização da informação a ser oferecida ao interlocutor. Até então, tínhamos constatado apenas as dificuldades que ela apresentava quanto ao tipo e quantidade de informação que deveria ser fornecida ao interlocutor. O julgamento de Andréa quanto à natureza da enunciação parecia tender ora à expansão excessiva da fala interna em enunciações da linguagem oral ou escrita com o desencadeamento de estruturas com a função de qualificar objetos e pessoas (denominada anteriormente de processo de detalhamento); ora a um movimento de expansão mínima da fala interna, ou seja, de tematização mínima, fornecendo pouca ou nenhuma informação ao interlocutor, tanto no caso da linguagem oral (não revela o que está planejando, ou utiliza subterfúgios para não ter que desempenhar a tarefa: "é segredo", "o porquê é difícil") quanto no da linguagem escrita (não introduz adequadamente as personagens, ou quando as ações verbais são de natureza de menção, ou indicativas, etc.).

Porém, b) pode-se relacionar a pergunta "*Você não sabia, não?*" à dificuldade de Andréa em lembrar o que havia dito anteriormente para S, por simples confusão ou porque seu grupo de convivência é restrito. Levando em consideração esta última alternativa, Andréa não julgaria necessário fornecer certo tipo de informação, pois suporia que as pessoas que a cercam, e entre elas a pesquisadora, conheceriam previamente *sua história* e como ela construía seus significados e os relacionava entre si nas enunciações.

É possível cogitarmos, então, que a dificuldade de Andréa em julgar a informação necessária para se fazer entender não seria decorrente de sua síndrome, mas sim a expressão da falta de acesso a um grupo mais variado de relações e da natureza, muitas vezes, inadequada de tais encontros, caracterizados por

comportamentos denotadores de uma baixa expectativa por parte do Outro em relação ao desenvolvimento psicológico de Andréa.

A segunda particularidade diz respeito ao fato de que Andréa, quando requisitada por S a fornecer maiores detalhes sobre a reação do pai à queda, responde dizendo que não sabe porque não estava presente naquele momento. Entretanto, S esperava que uma resposta contendo o verbo *dever* ou equivalente denotasse um movimento de criação de um contexto imaginado ou mesmo de lembrança do relato de alguém sobre o acontecido. Porém, Andréa utiliza *deve* para marcar sua dúvida quanto ao acontecido porque não estivera presente no momento da queda, indicando possivelmente que o fato tinha sido apenas mencionado a ela e não relatado. Ao nosso ver, o julgamento de quantidade e qualidade da informação fornecida ao Outro durante o diálogo está relacionado à produção da enunciação a partir do desdobramento da fala interna.

Vygotsky (1987a) afirma que a fala interna tem por característica principal a predicação e que é um dos processos intermediários entre o pensamento como um ato unificado ["antes foi o ato"], e o processo de desdobramento que vai se manifestar na palavra enunciada. O autor menciona, ainda, que o processo de significação que acontece nesse movimento de desdobramento pode ser influenciado pelo embate entre sujeito e comunidade falante (como também é a opinião de Bakhtin, já mencionada anteriormente).

" (...) Tolstoy nota que entre pessoas que vivem a mesma vida, um dialeto especial ou jargão emerge freqüentemente, sendo compreendido somente por aqueles que participaram do seu desenvolvimento. "
(Vygotsky, 1987, p.279)

A inserção da palavra *deve* em "*deve ter caído*", parece inadequada, pois Andréa tinha mencionado que seu pai tivera o tronco todo engessado. A utilização do mesmo verbo em "*e deve ter gritado*" (assim como no convite à *Alice*), poderia estar evidenciando o modo que a jovem consegue lidar com acontecimentos imaginados

quando não vivenciados diretamente por ela, como a própria Andréa explicou ao dizer que não estava lá para ver. Se relacionarmos este fato à necessidade que Andréa tem de descrever a seqüência exata dos acontecimentos como acredita tê-los vivenciado, é possível cogitarmos que quando não tenha participado diretamente de algum acontecimento que deseje narrar, ela faça uso do verbo *dever*.

Uma parte do diálogo mantido durante a sétima sessão possibilita verificarmos que a percepção de espaço ocupado por alguns objetos parece compor o significado de muitas palavras utilizadas por Andréa. O diálogo abaixo se deu com a participação de Andréa, das pesquisadoras S e E, e de C, outra jovem com SD, durante um exercício de categorização. Crecebera três figuras (uma mesa de jantar, um sofá e uma cadeira de balanço) e deveria classificá-las como mobília ou móveis. Andréa se ofereceu para ajudá-la.

1 A: Bom, as cadeiras de balanço pode estar também em outra cidade, é... a cadeira de balanço pode ficar em casa, mas fica também na casa da lagoa. Lá no sul...

2 E: Você tem uma cadeira de balanço lá na sua casa lá no sul?

3 A: Ahan.

4 E: Ah tá.

5 S: Na casa da lagoa.

6 A: Na minha casa não, né...

7 E: Na casa de férias que vocês ficam, lá...

8 A: Porque a tia Olga, ela foi irmã da minha mãe.

9 E: E ela tem uma cadeira de balanço?

10 A: Eu acho que tinha, eu não sei se tem ainda
(...)

Nota-se que, ao tentar classificar *cadeira de balanço*, recorreu a sua localização num espaço conhecido e ao ser indagada pelas suas interlocutoras desencadeou o detalhamento de parentesco (8A), (mesmo procedimento utilizado em "A história de minha viagem"). Em 10A, utilizou o verbo *ter* no passado, empregado por E, no presente, no turno imediatamente anterior ao seu, assinalando provavelmente que não poderia confirmar a existência da cadeira *na casa da lagoa* no momento do diálogo, pois não estava na casa da tia para certificar-se.

Em seguida, os episódios continuam tratando da leitura dos textos produzidos em casa por Andréa e trazidos por ela na sexta sessão. A pesquisadora começa a falar da flor que a jovem lhe trouxera e, então, passam à leitura das poesias de Cecília Meireles (1982).

16- *Leitura de Noite de Cecília Meireles* (1982a)

Nesse episódio, Andréa se recusa a ler uma poesia escolhida por S que não estava na primeira página do livro: quer ler a primeira. Transcreveremos, a seguir, a seqüência de enunciações que indicam suas estratégias de anotação da leitura.

(...)

1 A: Queria marcar o meu nome.

2 S: Queria marcar o seu nome? Então, eu acho bom você ler. Então vamos sentar nessa mesa aí. Senta aí que eu sento do seu lado. (vão para uma mesa maior).

16.1 *Lêem Anunciação* (Meireles, 1982b)

(...)

1 A: Uma coisa que eu gosto de fazer também é ler e escrever ao mesmo tempo.

2 S: Ah é? Então, eu vou pegar uns papéis para você.

(...)

3 A: Ah tá. Eu começo assim: quando eu pego alguma coisa pra ler, eu primeiro pego o nome do livro.

4 S: São dois livros. É porque eles pegaram dois livros que ela publicou e puseram num só. Então, um é chamado **Viagem** e o outro **Vaga Música**.

5 A: Então, o primeiro é **Viagem** e o segundo **Vaga Música**.

6 S: Quer mais papel?

7 A: Não, eu pus uma mágica.

8 S: Pôs uma mágica, é?

9 A: Humhum.

10 S: Ah, vai partir a página em dois.

11 A: Vou rasgar até a parte de baixo.

(...)

12 A: Está faltando um capítulo.

13 S: Será?

14 A: Está no segundo capítulo.

15 S: O segundo ... é poesia...

16 A: Anúnciação.

17 S: Você vai escrever o quê, me conta, porque de repente a gente pode fazer isso no computador.

18 A: Não, eu faço cópia todo dia lá em casa.

19 S: Ah é? Você lê muito assim, Andréa?

20 A: Eu gosto (?) a página. Pronto podemos continuar.

Na troca acima, percebe-se que Andréa está presa a um modo de organizar a leitura, resistindo às tentativas da pesquisadora de intervir no processo de preparação da atividade. Nas primeiras leituras que fizeram juntas, Andréa procedeu do mesmo modo, anotando o título, numerando o capítulo, insistindo inclusive em manter escrito *capítulo* para as poesias. Ao finalizar a tarefa, marcava com um x onde havia parado e, às vezes, escrevia "paramos aqui". Notou-se que sua principal estratégia de registro era escrever os dados apenas mencionados.

Constatou-se também a dificuldade que Andréa teve em enunciar o que estava planejando, passando a utilizar frases feitas e inadequadas às requisições de esclarecimentos por parte de S como "Eu pus uma mágica.", querendo dizer ter transformado uma folha de papel em duas, cortando-a pela metade. A pesquisadora acompanhou o seu planejamento, apoiando-se, sobretudo, nos resultados das ações práticas da jovem. É possível que, ao iniciar uma tarefa nova com a pesquisadora, ou seja, uma tarefa que nunca desenvolvera com S, Andréa recomeçasse a utilizar certos padrões de comportamento, denotando, provavelmente, algum tipo de dificuldade diante do novo. Tal dificuldade parece se manifestar na rigidez de suas decisões, na instauração de *scripts*, na utilização de frases e palavras cujo sentido, muitas vezes, é inacessível ao interlocutor, e no planejamento sem uso da oralidade. Porém, conjuntamente com esses sinais, Andréa parecia relatar com muita segurança o *script* de organização da leitura.

Andréa continua a ler e quando S faz perguntas em relação ao texto, se restringe a ignorar essa requisição ou a repetir o que tinha acabado de ler. Em seguida, S introduz a utilização do dicionário, pedindo-lhe que procure a palavra **opaco** no mesmo.

Em 16.1 (p. 125), observa-se uma similaridade entre a atividade de leitura e o processo de compreensão da linguagem. Deve-se seguir a ordem em que os eventos surgem, ou seja, não é permitido ler um texto que não seja o primeiro do livro apenas aberto. Deve-se seguir a seqüência: seqüência espacial e temporal regem uma a outra. Ao iniciar sua fala, Andréa demonstrou que seguia um *script* de leitura. Tal modo de ler havia sido mencionado por ela na primeira sessão, porém, naquela ocasião não fornecera muitos detalhes.

Percebeu-se que, apesar de Andréa ler fluentemente, sua compreensão do texto era deficitária. Pareceu-nos que a atividade de leitura estava *apegada* à forma e seqüência de suas estratégias. Ela demonstrou-se inflexível quanto à necessidade de fazer anotações enquanto lia ou depois de terminada a tarefa, copiando do texto sem demonstrar processos de reflexão sobre o seu significado ou sobre a eficácia das estratégias utilizadas. Como mencionado, no comentário anterior, quando requisitada a interpretar o texto, restringia-se a reler o trecho apenas lido ou a fazer associações com imagens de lugares conhecidos por ela, como veremos a seguir.

O uso da construção "eu pus uma mágica" parece ser parte de uma daquelas construções próprias do modo em que Andréa se comunicava com seu grupo, pois causou estranheza no momento de sua utilização, fazendo com que S focalizasse sua atenção na ação que Andréa desenvolvia (cortar a folha em dois) para poder interpretar sua enunciação.

A palavra *capítulo* era utilizada num sentido inadequado ao contexto de poesias e Andréa resistia quanto à adoção da palavra *poesia* como alternativa. Novamente, percebemos que Andréa construía alguns de seus significados de forma restritiva, preferindo, freqüentemente manter o sentido adquirido anteriormente a ter que lidar com o *novo*. A inadequação da relação significado-contexto pode ser evidenciada freqüentemente pela inserção de palavras ou expressões inadequadas em certos contextos e pela resistência imposta às alternativas apresentadas, perseverando na utilização de certas rotinas, dificultando, assim, a tarefa de interpretações de suas enunciações por parte de sua interlocutora.

Voltando ao diálogo...

Os temas voltaram-se aos contos de fadas e, em seguida, Andréa pediu para que ouvisse sua voz no gravador da pesquisadora.

19- Continuam a leitura:

(...)

1 S: Nossa, esse é difícil de entender. Que será? Será que ela está lembrando de alguma coisa do passado dela?

2 A: Vamos ver. "Essa busca de seda entre areias e nuvens escuras."

3 S: Parece um mar, né?

4 A: Parece a Joaquina.

5 S: A Joaquina o quê? Praia?

6 A: Nome de uma praia lá em Florianópolis.

7 S: Será que quando quebram as ondas fica um som de música, de seda, que parece seda? Aquela música. Você conhece o pano *seda*, né?

8 A: Uhum. Os remos pararão no meio da onda.

9 S: Ela está falando do mar.

10 A: Entre os peixes suspensos e as cordas partidas iluminarão toda a área...

11 S: Que interessante! Que será isso? As cordas do violão?

12 A: Eu estou gostando disso.

13 S: Você está gostando?

14 A: Eu estou.

(continuam a leitura)

Nesse episódio, torna-se um pouco mais claro como Andréa procedia sua compreensão da poesia: associava a algo conhecido *Joaquina* e quando não conseguia fazê-lo, simplesmente, evitava a tarefa, relendo ou continuando a leitura. Pareceu-nos que, para estabelecer novos significados, Andréa precisava referir-se aos núcleos, muitas vezes cristalizados, de seus campos de sentido. Tornou-se mais firme nossa hipótese de que existiam alguns sentidos que formavam uma relação um-a-um com um referente, experienciado em momentos significativos da sua história que, ao

cristalizarem-se, estagnaram o desenvolvimento do significado de certa palavra, formando uma barreira aos processos de generalização e abstração. Esta seria uma das prováveis explicações à busca de mecanismos que a possibilitassem à jovem associar, a sua realidade, significados que lhe pareciam muito distantes, como observado na troca do episódio 20, abaixo Porém, antes de dar seqüência à exposição do diálogo, gostaríamos de assinalar o uso ambíguo que Andréa fazia de construções como "*Eu estou gostando disso*" ou "*Eu adorei*", enunciadas, muitas vezes, somente para preencher um espaço de troca.

20- Outra leitura

(...)

1 S: Puxa, que legal!

2 A: Eu encontrei essa pessoa que é você (Comentário sobre um trecho da poesia *Discurso, de Cecília Meireles* (1982c), "Ah se eu nem sei quem eu sou, como posso esperar que venha alguém mostrar pra mim?")

Ao encerrar a atividade de leitura, Andréa pede um marcador para finalizar seu *script de leitura*. Ela e S combinam, então, que vão dar prosseguimento às leituras nas sessões posteriores.

23- Conversa sobre voto para governador

Entra uma outra pessoa para conversar com S e comentam sobre a eleição para governador (...)

1 S: Você votou?

2 A: Votei. Só que votei na pessoa errada.

3 S: Por que? Votou em quem você escolheu, não é verdade?

4 A: Em vez de votar no A, eu votei no B.

5 S: Ah, mas não tem problema.

6 A: Mas eu sabia que ele ia perder.

(...)

O episódio, transcrito acima, evidencia o modo em que a interpreta acontecimentos do cotidiano e o compromisso que mantém com certas regras: o fato de não ter votado no governador eleito é interpretado como um erro. Andréa parece estar sempre

voltada para regras e modos de operar dados pelos outros. Como se o processo de desenvolvimento de sua autonomia estivesse comprometido pela força que tem as vozes dos outros em sua vida.

No episódio 24, Andréa emprega mais uma vez a estratégia de mudança temática, com o infinitivo pessoal como desencadeador da dificuldade. Em seguida, passa a elaborar o texto "História da flor".

A História da Flor

Esse texto foi produzido conjuntamente por S e Andréa em 18 de novembro de 1994. Andréa escreveu diretamente no computador, a partir de um pedido de S para que descrevesse a flor que trouxera de sua casa. A narrativa foi feita em um parágrafo.

A história da flor

1 Eu estava saindo de casa para me encontrar com a S, quando
2 lembrei-me de levar uma flor. Esta flor eu encontrei lá embaixo
3 no jardim da minha casa. Esta flor é vermelha e se abriu para a
4 minha rosa predileta que é a S.

↓ C O O R D E N A Ç Ã O	§1 A flor	saída de casa para encontro com S
		↓
		lembrança da flor
		↓
		a flor é do jardim
		↓
	é vermelha	
	↓	
	se abriu para S	
⇒	DIGRESSÃO	⇒

Quadro 5 Eixo da seqüência temática de "A história da flor".

Nesse texto, Andréa produz duas articulações (linhas 01-02 e 03-04), permeadas pela indicação de onde encontrara a flor.

A presença do dêitico *lá* e o detalhamento de espaço levam o leitor a imaginar um jardim em relação a uma casa de dois andares. O tempo é marcado pelo gerúndio e pelo conectivo *quando*. A listagem de qualitativos e utilização de pronomes de primeira pessoa (dois pessoais, dois possessivos e um reflexivo) relacionam a ação ao sujeito.

Parece haver a formação de pares associativos: flor vermelha= rosa; rosa predileta que é a S, indicando um processo de associação em cadeia com caráter de predicação.

Nesse texto, o *quando* é empregado em contexto adequado, mas nota-se ainda o processo de detalhamento e da formação de *pares*, ou seja, palavras ou frases que parecem estar conectadas uma a outra, dando a impressão de que estejam atadas entre si, quando uma é evocada, evoca em sua seqüência a outra.

A partir dessas observações, começamos a notar que poderíamos estar diante de processos de fossilização ou cristalização de certos elementos da linguagem.

De acordo com Vygotsky (1993), como vimos na Parte I deste trabalho, na deficiência mental, a dinâmica que rege a passagem da atividade teórica para a atividade prática está enfraquecida por razões desconhecidas. Esta condição interferiria portanto, na implementação da dinâmica dialética teoria↔prática, restringindo a formação e o desenvolvimento dos campos de sentido, causando uma diferenciação nos processos de desdobramento de tais campos. Essa dinâmica enfraquecida, adicionada à falta de acesso a meios mediacionais adequados, contribuiria para a lentidão do desenvolvimento de várias funções intelectuais de sujeitos com SD.

Psicólogos (ver Nadel, 1994; Pitcairn & Wishart, 1994) e lingüístas (Ellis, 1987; Hickey, 1993) têm tentado compreender aspectos relacionados à utilização freqüente de comportamentos estereotipados que obstaculizam o aprendizado. Vygotsky (1987a), definindo-os como processos automáticos ou mecânicos que desencadeiam comportamentos estereotipados, denomina-os de fossilizações. Tratando dos processos de cristalização filogenética, escreve:

" Estes procedimentos ou modos de comportamento que surgem estereotipadamente em determinadas situações, representam formas psicológicas fossilizadas, cristalizadas, que surgiram em tempos muito remotos, nos estágios mais primitivos do desenvolvimento cultural do ser humano e que, de maneira assombrosa, se conservaram como vivências históricas fósseis e ao mesmo tempo vivas no homem contemporâneo. (Vygotsky, 1987a, p. 69)

Já no plano da história ontogenética, Vygotsky (1987a) filia tais condutas ao processo de desenvolvimento da relação entre processos mentais elementares e superiores, procurando inserir tais condutas congeladas na história da espécie, a fim de confirmar sua hipótese de que o conhecimento é organizado em camadas geológicas.

" O indivíduo mostra, em sua conduta, distintas fases já terminadas do desenvolvimento, que aparecem como congeladas. A multiplicidade de planos genéticos da personalidade, que contém em si extratos formados em épocas diferentes, confere a ela uma estrutura extraordinariamente complexa e serve, ao mesmo tempo, como escada genética, que une, através de toda uma série de formas transitórias, as formas superiores da personalidade com a conduta primitiva na ontogênese e na filogênese." (Vygotsky, 1987a, p. 74)

O autor prossegue, explicando que tais formas encerram em si o próprio processo de seu desenvolvimento interno, início e fim, caracterizando o sistema em que formas vivas e mortas convivem.

" Estes processos que, como consequência de seu funcionamento prolongado, culminam pela milionésima vez, se tornam mecânicos, perdem seu perfil inicial (...)" (p.112)

Nesta perspectiva, podemos, então, pressupor que certos modos de significar de Andréa estejam fossilizados por terem sofrido um processo de automatização pela repetição excessiva e que, ao se tornarem mecânicos, tenham deixado de ser analisados por ela. Porém, Vygotsky não deixa claro como interpretar a utilização recorrente de certas estruturas que convivem com formas mais avançadas de produção comunicativa. No nosso caso, sabemos que tais formas convivem e interferem sobremaneira no desenvolvimento da atividade de conhecer. Elas formam estruturas que têm sua engrangem pouco azeitada, interferindo no processo de desenvolvimento de rotinas alternativas. Entendemos que, no caso de sujeitos com SD, as estratégias de mudança temática (rotinas de redirecionamento da atenção do Outro) são desencadeadas a fim de evitar possíveis dificuldades durante a resolução de problemas, pelo uso repetitivo de certas condutas cristalizadas (Kysela et al, 1990; Petrova, 1978; Wishart, 1987; Pitcairn & Wishart, 1994).

Ao nosso ver, as cristalizações, como os processos que continuam a se desenvolver, expressam o modo em que Andréa construiu sua história de acordo com as possibilidades e a natureza das vozes com as quais conviveu.

Os lingüístas, por sua vez, investigando o processo de cristalização de estruturas frásicas e rotinas lingüísticas na aquisição de primeira e segunda língua (Ellis, 1987; Krashen, 1988; Nelson et al., 1985; Peters, 1986; Pine, 1992; Pine & Lieven, 1990), caracterizam tais fossilizações pelo uso de expressões formuláicas, i.e, "trechos de linguagem não analisados, cujos elementos não são produtivos" (Hickey, 1993, p.27). Para estes pesquisadores, o processo de fossilização relaciona-se diretamente com o desenvolvimento da função metalingüística que propicia a reflexão sobre as formas lingüísticas e sua inovação. Sendo assim, neste estudo, buscamos caracterizar as fossilizações presentes nas enunciações orais/ escritas de Andréa de acordo com três critérios principais:

- 1) Dependência situacional para o desencadeamento das estruturas fossilizadas;
- 2) Frequência de ocorrência;

3) Inadequação do uso, causando mudança no tema do discurso, ou ruptura no andamento da comunicação.

Nos textos, tanto escritos como orais, já descritos, e nos que se seguem, foi observado que as estratégias comunicativas de Andréa, que freqüentemente resultavam em movimentos aparentemente não-cooperativos por parte da jovem, parecem estar impregnadas de linguagem fossilizada. Essas rotinas desencadeavam-se ou quando Andréa não queria continuar o diálogo a fim de evitar alguma atividade difícil ou quando um longo período de silêncio estabelecia-se entre os interlocutores.

Três tipos de estratégias de mudança temática puderam ser observadas durante os diálogos: 1) um padrão de saudação, como em "Você tá bonita hoje"; 2) um padrão de qualificação, como nos detalhamentos; 3) um padrão de desvio de atenção com a utilização da função fática ou desencadeamento de *scripts*. Movimentos similares parecem poder ser observados nos seus textos escritos, causando digressões. Como se pode perceber, tais condutas, que parecem estar estreitamente ligadas entre si, talvez evidenciem um sistema de organização dinâmica da atividade, própria da jovem.

O diálogo

25- S anuncia a tarefa, Andréa anui. Enquanto S arruma a mesa do computador para poder colocar a flor que lhe trouxera, Andréa interrompe.

1 A: Eu adorei.

2 S: O quê?

3 A: O gravador.

4 S: Ah, o gravador. Vamos tirar a bagunça daqui. Eu vou te trazer a flor e você vai escrever sobre ela. O que que você acha? Prá quem será essa flor?

5 A: Prá você. A flor é prá você.

6 S: Posso guardar isso prá mim, é?

7 A: Até dois.

8 S: Escuta, eu queria que você fizesse assim: a primeira coisa é que você lembrasse quando você viu essa flor, aonde você viu ela.

9 A: Uhum.

10 S: Por que você decidiu trazer, de quem você lembrou, o quê que você achou dessa flor, um monte de coisa... eu quero que você escreva sobre essa flor, a história da flor, tá bom?

11 A: Tá bom.

Quando a pesquisadora começa a preparar a redação com a pergunta "Para quem será essa flor?", pode-se interpretar a resposta 5A de Andréa, "Prá você. A flor é pra você.", de duas formas: a) ela focaliza sua atenção na própria frase sendo enunciada, e não ao contexto da produção de um planejamento. Assim, neste caso, Andréa estaria se referindo somente ao fato de que trouxera a flor para a pesquisadora e não à flor no contexto da escrita de uma história; ou b) ela estaria interpretando a enunciação de S no contexto em que foi emitida e tentando desencadear a escrita de acordo com o que realmente aconteceu: a flor tinha sido dada à S. Quando S interpreta a enunciação 5A de Andréa de acordo com a primeira posição (a), Andréa responde com uma unidade congelada, talvez por não ter compreendido 6S, tentando se encaixar no diálogo. S, então, retoma a tarefa, reforçando o caráter descritivo do trabalho.

25.1 Preparação: disquete, título, etc.

25.2 Andréa começa a escrever

A: (...) Aí, eu lembrei de levar a flor para ela.

S: Em vez de *aí* /não é melhor *quando*, não?

A: Legal.

S: Quando lembrei-me , o que que você acha?

A: Legal.

S: Que *aí* a gente fala como está falando.

Neste episódio, S tenta introduzir a utilização do *quando* em lugar do marcador *aí*, comumente utilizado na linguagem oral.

Em 25.3, que se segue, nota-se a mudança de tema introduzida por Andréa que, quando acompanhada por perguntas de S, levam-na a responder "Prá mim lembrar vai ser difícil", seguida pelo retorno à tarefa. É importante ressaltar que esta foi a primeira vez em que Andréa volta à tarefa sem a interferência da

pesquisadora. Pode-se cogitar, no entanto, que a jovem tenha preferido arriscar-se no exercício de escrever, a responder a pergunta de S sobre onde ouvira falar sobre dentes de leite e, talvez, ver desmascarada sua vontade de fugir ao planejamento e à escrita de um texto.

25.3 Tentativa de mudança de tema: falando sobre dentes da Maria (uma criança com SD).

1 A: Eu não sabia que nasce dente, não.

2 S: Explica.

3 A: Parece que eu já ouvi alguma coisa parecida com isso...

4 S: Aonde?

5 A: Não sei se foi em livros. Sei lá.

6 S: Pode ser.

7 S: Você não lembra onde que você leu?

8 A: Pra mim lembrar vai ser difícil...

9 S: É?

10 A: É. Eu estava saindo de casa para encontrar com a S quando lembrei-me: cadê o b?

25.4 A relê texto escrito, mas nada modifica

1 S: Aham, ótimo. Agora, é saber aonde você foi encontrar essa flor, você imaginou a flor antes de encontrar? Você já sabia que flor você ia atrás? Você falou: vou atrás da flor...

2 A: Essa flor eu encontrei... Como é que fal/ é, essa ou esta?

(...) Lá embaixo (digitando), acho que foi lá embaixo.

3 S: Lá embaixo aonde? No jardim?

4 A: Acho que poderia ser. Lá embaixo no jardim da minha casa.

5 S: Ótimo.

6 A: (...)lá embaixo na minha. Ah não, fica esquisito.

7 S: É ficou esquisito lá embaixo. Quando você fala lá embaixo, parece, assim, que é lá no finalzinho do seu jardim.

8 A: Ah bom, esta flor que encontrei no jardim.

9 S: Por que que é lá embaixo?

10 A: Esta flor eu encontrei no jardim da minha casa, poderia ser assim?

11 S: Ótimo. Pode ser. Eu encontrei...

12 A: Esta flor eu encontrei no jardim. Ah já sei. Esta flor eu encontrei lá embaixo no meu jardim.

(...)

13 A: Embaixo. Encontrei esta flor lá em baixo do meu jardim da minha casa, fica esquisito né?

14 S: No meu jardim da minha casa ou no jardim da minha casa?

15 A: É.

Nota-se que Andréa resiste a omitir qualquer um dos marcadores de espaço, depois que o detalhamento é efetuado. O espaço tem que ser delimitado como foi ou é percebido de fato por ela, porém, entende que algo não soa bem. Mas na versão final, omite somente *do meu* em "do meu jardim". É possível que estejamos observando um movimento de reflexão quanto à quantidade de informação a ser fornecida numa enunciação. Se pensarmos que a fala interna tem por função a organização da atividade, então, podemos cogitar que esse "fica esquisito" talvez seja similar àquele desencadeado por Andréa quando ela tem dificuldade com a utilização do infinitivo pessoal, porém, desta vez não se observou a utilização da *estratégia de mudança temática*. Parece-nos que ela possa estar conseguindo dar continuidade a um processo de reflexão, mesmo que tenha que omitir duas unidades do constituinte "do" e "meu". Ela organizou a atividade de elaboração da enunciação com uma pergunta dirigida ao Outro, porém, com a função de revisar uma enunciação anterior. Poderíamos cogitar que esta seria uma expressão similar à dialogicidade da fala egocêntrica, conforme se vê em Vygotsky: utiliza-se a expressão externa antes de internalizar o procedimento de revisão.

25.5 S relê o texto

1 S: Agora, eu quero que você fale da flor, como é que ela é, que cor que é essa, você lembra? Parece uma rosa. É uma rosa linda.

Eu nunca vi uma rosa tão aberta assim. Quem é que cuida desse jardim?

2 A: É o Fofinho.

3 S: O Fofinho. O Fofinho que é o menino do dedo verde? O menino do dedo verde, você já leu?

4 A: Já.

5 S: Não é legal?

6 A: Aham.

7 S: O Fofinho do dedo verde mora lá na sua casa? É verdade isso, Andréa?

8 A: Não sei não.

9 S: Fala prá ele que existe o Fofinho do dedo verde.

10 A: Tá certo. Não combina não.

11 S: Não combina não.

Observa-se, nesse episódio, que Andréa resiste a qualquer tipo de comparação de seu pai com alguém que não se pareça com ele. Para que fosse possível uma comparação, notou-se que devia existir alguma característica marcante entre os dois elementos comparados, de preferência que eles fossem iguais. Em uma conversa ainda durante as primeiras sessões, pareceu-nos que Andréa confundia a função da expressão "dedo verde" (tudo que planta, nasce) com o ter realmene um dedo verde.

A história do meu cachorro chamado Quim:

Esse texto é constituído por apenas um parágrafo. Foi produzido a pedido de S que, depois de auxiliar Andréa na produção da descrição da flor, no final da sexta sessão, pediu à jovem que compusesse um texto descritivo sobre o cachorro e lhe trouxesse na semana seguinte. Além do título, o texto é composto em 15 linhas e será analisado a seguir¹⁸.

A história do meu cachorro chamado Quim:

1. . O nome do meu cachorro
2. é Quim. Nasceu no Lago Nor
3. te onde morava uma ami
4. ga da Ana chamada
5. Laura. Nasceu no dia 5
6. de abril de 1993 (ano pas

¹⁸ Lembramos que essa redação foi escrita à mão, portanto, na transcrição para o *corpus* mantivemos a mesma seqüência de linhas com a utilização de um ponto (.) para marcar o parágrafo, somente introduzindo hífen na separação de sílabas quando Andréa o fez.

7. sado). O nome do pai do
8. Quim é Rambo. A mãe do
9. cachorro se chama Raga.
10. O Danilo e a Luzia pediram
11. para a Ana um cachor
12. rinho bem pequenininho.
13. Quem colocou o nome do
14. cãozinho de Quim, foi o
15. Danilo. Ele agora está bem
16. grande.

↓ C O O R D E N A Ç Ã O ↓	§ 1 O cachorro	nome ↓ onde nasceu ↓ data do nascimento ↓ nome dos pais ⇒ como o cachorro está	Danilo e Luzia pediram um cachorro ↓ ⇐ quem deu o cachorro
⇒	DIGRESSÃO		⇒

Quadro 6 Eixo da seqüência temática de "A história do meu cachorro chamado Quim:"

Andréa inicia a redação, articulando o nome do cachorro com o lugar e data de nascimento e o nome dos pais (linhas 01-09). Em seguida, menciona as pessoas que pediram o cachorro (linhas 10-12), indicando quem colocou o nome no cachorro (linhas 13-15). Por fim, descreve como está o cachorro (linhas 15-16).

As digressões, nesse texto, são provocadas quando a) a autora introduz nome de personagens não apresentados anteriormente; e b) usa o pronome pessoal *ele* (linha 16) deixando de clarificar se se refere a Danilo ou ao cachorro (se levarmos em conta que, durante todo o texto, Andréa se refere apenas a Quim).

Um outro fato (um recurso similar é utilizado por autores em narrativas em que há a humanização de animais) é o detalhamento do local, da data do nascimento, e do nome dos pais do cachorro, quase causando digressão pois, é analisado como preenchimento inadequado do espaço descritivo (natureza da

tarifa). Ao invés de ter descrito características como o tamanho cor, idade, raça de Quim, Andréa desencadeia o *script* da "carteira de identidade" para escrever sobre o cachorro.

A redundância de qualificativos é observada nos detalhamentos acima, as seqüências tanto de espaço quanto de tempo são como que restrições necessárias à manutenção da concretude dos fatos. É como se o detalhamento atuasse como um gancho mantendo a palavra, e o seu significado, atados ao real. Essa mesma regra parece reger os movimentos em que a jovem qualifica as personagens de acordo com a relação que mantêm com pessoas de sua família - "onde morava uma amiga da Ana chamada Laura". Pode-se observar, também, as redundâncias de qualificativos diminutivos "um cachorrinho bem pequenininho", em contraposição ao seu *estado* atual "Ele agora está bem grande" com o uso de anáfora, seguida de uma dêixis temporal, recurso que marca o passar do tempo. Este fato nos faz pensar que Andréa possa estar se referindo mesmo ao cachorro e não a Danilo. Um outro fator assinala essa possibilidade: Andréa organizou o seu texto em apenas um parágrafo.

A partir dessa redação, passamos a cogitar que o processo de detalhamento de tempo, espaço e de estabelecimento de parentesco exerciam a função de qualificar personagens, objetos e acontecimentos, atando-os à história da própria Andréa. A qualificação seria a expressão temática (o conhecimento nuclear) que mediaría a articulação dos acontecimentos entre si, delineando eventos de referência no movimento histórico de sua vida e daqueles que a cercam.

Décima-Terceira Sessão

Essa sessão foi realizada em 21/04/95. E já trata da revisão do texto intitulado **A história de minha viagem**, apresentado anteriormente, na sua versão original. No primeiro texto produzido, apresentado na ilustração do procedimento de análise, notamos que Andréa desenvolve sua redação indicando e mencionando datas. Os locais são descritos, mas funcionam como marcadores de tempo, pois indicam ao leitor a seqüência em que

foram percebidos pela jovem. E quando introduz alguns personagens, articula-os com outros ou com acontecimentos muitas vezes fora do alcance do leitor. Finalmente, nota-se a menção de estados subjetivos como quando fica contente ao receber a carta da tia e com medo dos vãos da escadaria, em Curitiba. Observa-se, ainda, a utilização de detalhamentos de **qualificação** como em "*Ana, minha querida irmãzinha do coração*"; **espaço** "*No avião tinha uma tela enorme que mostrava filmes no cinema*"; e **parentesco** "*O Bnetinho, amigo da tia Olga que era irmã da minha mãe. A minha tia faleceu faz muito tempo e quem cuidava dela era a Irmã Edir*" ou "(...) *da irmã do meu pai. Ela se chama Irmã Ana Maria Barreto. Ela é minha tia. Eu sou a sobrinha dela*".

A seqüência narrativa acompanha os movimentos da autora no espaço, tempo e relacionamentos, dando a impressão de que um tema leva a outro, similar aos processos descritos como "knowledge telling" por Bereiter & Scardamalia (1987; Scardamalia e Bereiter, 1988).

As seqüências de idéias parecem estar concatenadas pelo princípio de qualificação: X é seguido por Y, pois este qualifica aquele, Y é seguido por Z, e assim por diante. Como quando lista os cômodos do apartamento e, depois de tematizar "Na varanda", desencadeia a seguinte seqüência: a varanda mostra o mar (aqui-lá) ⇒ nós podemos nadar no mar (lá dentro) ⇒ para chegar no mar, não precisamos atravessar a pista (lá-ali) ⇒ o condomínio fica na praia (ali) ⇒ o nome do condomínio é Portamar (ali, na portaria) ⇒ a piscina (ali, perto da portaria) ⇒ quem nada na piscina (parentesco) ⇒ uma das pessoas que nadam na piscina também anda de jet ski no mar (ali/parentesco/lá).

Seqüências como esta parecem corroborar nossa hipótese de que espaço, tempo e parentesco possam formar um todo articulado de colagens no processo de predicação do tema.

Adiante, transcreveremos trechos do diálogo para, em seguida, no final das sessões de revisão, apresentarmos o texto revisto e as modificações que Andréa implementou durante o diálogo.

O diálogo

1- Discussão sobre geladeira e gás:

- 1 S: Não tinha geladeira?
- 2 A: Não tinha geladeira.
- 3 S: Tá, mas aí você comprou?
- 4 A: Pera aí. Não no primeiro dia, é... Ah não sei.
- 5 S: Eletrodoméstico?
- 6 A: É, eu queria colocar ali.
- 7 S: Humhum, então apaga o gás.
- 8 A: Não tinha nada. É.

1.1 (...) Continua indecisão

No trecho de diálogo acima, nota-se a insistência com que Andréa tenta lembrar os objetos que estavam na cozinha. Como estratégia, utiliza a releitura da prepositiva "no primeiro dia" (4A), marcando o tempo a fim de organizar o espaço percebido.

No segundo episódio, a pesquisadora faz referência à Andréa estar olhando repetidamente as horas em seu relógio. Porém, a discussão continua, assim que o diálogo desloca-se de volta ao texto. Depois de um longo esforço, Andréa mantém o texto com o uso de *nem...nem*.

3- Volta à discussão:

- 1 A: Nem geladeira nem gás.
 - 2 S: É nem né, geladeira nem gás, muito melhor, né? Menos complicado, aquele tava esquisito não tava?
 - 3 A: (Ri) tava, geladeira...ah bom, (Digitando) não tínhamos nem geladeira nem gás.
- (...)

Em seguida, voltam a falar das horas. Mas no diálogo abaixo, as interlocutoras voltam a focalizar o texto, organizando a revisão.

5- Opções:

- (...)
- 1 S- e nem gás. É isso que você escreveu. Eu tô dando outra opção que é a seguinte: no primeiro dia...gás, sem o *e* *aí* no meio, não pondo o *e* antes de geladeira, que que você acha? [Andréa começa

a apagar o texto.] Não, não apaga não, você pensa, pensa e depois me diz o que você decidiu. Leia de novo. Vê se a sua frase tá boa, se você gosta dela assim, entendeu? Você que tem que decidir, não vai apagando o seu texto. Não vai apagar só porque eu disse. Cê tem que pensar e decidir o que você acha melhor. Lê aí.

(relê)

2 A: Ah, que mais? Ah já sei.

3 S: Hum?

4 A: É, bem...

5 S: Hum.

6 A: Ah, eu acho que tinha geladeira sim.

7 S: Tinha geladeira?

(...)

8 S: (...)Você pode escrever, mas não precisa ser tudo verdade. Pode também optar por dizer umas mentirinhas

5.1- Sobre o uso de **nem...nem**

Nos episódios transcritos acima, é possível notar a necessidade que Andréa tem em contar os detalhes como aconteceram ou foram percebidos por ela, limitando a possibilidade de exploração e transformação do relato em imaginado. Nota-se também o trabalho da pesquisadora tentando delegar à jovem maior responsabilidade sobre seu próprio texto. Em seguida, as interlocutoras mudaram de assunto, porém, ao voltarem a focalizar a escrita. Andréa retoma o processo a fim de lembrar exatamente a disposição da geladeira em relação ao fogão.

O texto revisado

A história da minha viagem

Eu e meus pais fomos passar o Natal na casa da Ana, minha querida irmãzinha do coração. Nós fomos para Florianópolis no dia 26 de dezembro. No avião, tinha uma tela enorme que mostrava filmes no cinema. Quem nos pegou no aeroporto foi o Bentinho, amigo da tia Olga que era irmã da minha mãe. A minha tia faleceu faz muito tempo e quem cuidou dela foi a Irmã Edir. [A construção com a topicalização do pronome *Quem* como em "*Quem nos pegou no aeroporto (...)*" é recorrente em outras redações.]

O Bentinho colocou nossas malas no porta-malas do seu carro e nos levou para conhecer o apartamento dos ingleses que fica perto do mar. [Até aqui, a única modificação que Andréa aceitou fazer foi de *junto do mar* para *perto do mar*, pois sua mãe lhe dissera que a preposição era junto *ao* mar. Como achou estranho, preferiu manter o *do* acompanhado pelo *perto*.]

Lá no apartamento tem uma varanda, uma área de serviço, quatro quartos, uma cozinha, uma sala de televisão e também duas suítes. [Essa parte tornou-se um problema no momento em que Andréa não lembrava exatamente a seqüência dos cômodos quando as pessoas entravam pela porta da frente. Ficou muito tempo relutante, não levando em consideração as instruções de S quanto ao fato de não ser importante a ordem na qual os cômodos seriam descritos no texto.]

No primeiro dia, tínhamos geladeira mas não tínhamos gás, por isso comemos comida congelada. Quando nós chegamos no apartamento, a casa estava sujérrima. Na casa tinha só uma vassoura e a Carla resolveu varrer a sujeira. O Vicente e o Doutor Barreto iam chegar de noite de caminhonete. Com o passar do tempo nós compramos os móveis do apartamento. [Nesse parágrafo, não foi possível implementar alguma modificação, pois Andréa e S não se entenderam quanto ao significado de ter geladeira e não ter gás e o que queria dizer comida congelada. Pode-se verificar o caráter de *colagem* de informações.]

Lá no apartamento existe uma vista maravilhosa. Da varanda nós vemos um imenso mar onde nós podemos tomar banho nele. Nós não precisamos atravessar a pista. Basta só descer e nós já estamos na praia. O nome do nosso condomínio é Residencial Terramar. Debaxo do bloco tem uma enorme piscina. Os meus sobrinhos, Danilo e Luzia, adoraram a piscina e se puseram a nadar. O Danilo andou de jet ski no mar. Nós passamos o Ano Novo lá na casa do nosso amigo chamado Dário. Fomos jantar fora. Recebemos várias visitas lá no nosso apartamento. Quem foi visitar a gente lá no apartamento foi a Carmem e a Cecília, Irmã Olga, Iracema, o Bentinho e a Nice. Os dois são casados. [Nesse parágrafo, já foi possível implementar uma revisão. Andréa substituiu: *Na varanda mostra um imenso mar* por *Da varanda nós vemos um imenso mar*, porém mantendo a

construção redundante *tomar banho nele*. Depois, Andréa resolveu apresentar as crianças como seus sobrinhos. Porém, pensamos que o mais importante foi romper o paralelismo *O Bentinho é marido da Nice. Os dois são casados* por *Os dois são casados*.]

Depois nós fomos passear de carro com o Bentinho. Um dia que estava chovendo muito, ninguém podia sair. As crianças ficaram tristes porque não podiam ir para a praia. A nossa única solução foi passear no Park Shopping. Lá, nós vimos vitrines, e como tinha Mc Donald's, levamos as crianças para lanchar. Eu acabei almoçando por lá. [Nesse parágrafo, Andréa conseguiu avançar no que diz respeito à quantidade de informação, depois de uma discussão sobre o assunto, resolveu tirar a frase referente a sua fome.]

Quando nós fomos para Curitiba, recebi uma carta da Irmã Ana Maria, minha tia mais querida do universo. Depois que eu li a carta, fiquei muito contente. No primeiro dia, fomos descansar um pouco, mas à tardinha nós fomos à missa com a Carmem, mãe da Sônia nossa vizinha do apartamento dos ingleses. A igreja era pequena e havia muita gente. Nós precisamos assistir a missa de pé. [O final foi muito modificado, com a reorganização dos fatos, a substituição do paralelismo *da irmã do meu pai (...)* *Ela é minha tia* por *minha tia mais querida do universo*, porém, substituindo *na véspera* por *no primeiro dia*. Tais modificações denotam uma flexibilização de Andréa quanto à organização da seqüência do eventos. A expressão "*só que*", introduzida em contexto inadequado, utilizada na primeira versão (p. 90, linhas 90-92) fora observada algumas vezes em outros textos. A pesquisadora elaborou, então, duas hipóteses: a) que se trataria de uma expressão fossilizada, funcionando como elemento de ligação entre duas idéias; ou b) tratar-se-ia de uma expressão em processo de aprendizado, pois sua utilização fora observada também em contexto adequado. Com a omissão do *só que* no texto revisado, cogitou-se tratar-se de uma forma em aprendizado, em processo de experimentação-reflexão, pois retirada sem resistência por parte de Andréa.]

No avião de volta tinha um rádio para escutar música e fone de colocar no ouvido. Chegando em Curitiba, ficamos na casa do tio José e da tia Adélia. Quando nós chegamos em casa, fomos

descansar um pouco, mas, logo em seguida, fomos passear de carro com o tio José. Fomos à Ópera de Arame junto com a minha mãe. Quando nós tivemos que subir aquela escadaria enorme, o vão entre um degrau e outro era gigantesco. Era tão grande que eu morri de medo. [Andréa retoma a estadia em Curitiba, contradizendo a expectativa do leitor : ida à Curitiba -> carta da tia -> primeiro dia (é sinônimo de na véspera?) -> ida à missa (a vizinha estava em Curitiba ou em Florianópolis?) -> avião de volta (à Brasília?) -> chega à Curitiba de novo -> descanso em casa -> passeio -> medo. Há, portanto, um retorno à forma anterior, com a digressão, denotando a resistência de Andréa quanto às modificações implementadas no parágrafo anterior.]

Com o processo de revisão sendo parcialmente acompanhado por S, foi possível operarmos algumas modificações, por exemplo, quanto à quantidade de informação a ser fornecida e relacionada às redundâncias. Porém, no final do texto, Andréa, tentando modificar o parágrafo em que escrevia sobre o recebimento da carta da tia, marcando o tempo "(na véspera)", produziu uma seqüência bastante coerente, no entanto, no parágrafo seguinte volta a mencionar a chegada à Curitiba, causando a digressão. É possível que Andréa não tenha relido o texto atentamente, a fim de perceber a redundância.

Quanto ao eixo, parece-nos que o texto produzido após a revisão, com a omissão de algumas frases, contou com menos digressões, trata-se, portanto, de um texto mais organizado, coerente.

↓	§1- A partida	.local onde passaram o Natal ⇒	.data da viagem ↓ .detalhe do avião ↓ .quem buscou no aeroporto ↓ .relações de parentesco ⇒	circunstâncias ligadas à tia		
↓	§2- O traslado	.guarda da bagagem ↓ .local para onde se dirigiram				
	§3- O apartamento	.planta do apartamento				

↓	§4- O apartamento	.condições do apartamento ↓ alimentação ↓ o que fizeram ↓ solução do problema ⇒	. hóspedes que chegariam ⇒	compra da mobília		
C O O R D E N A Ç Ã O	§5- O apartamento	.vista do apartamento ↓ . proximidade com o mar ↓ .nome do condomínio ↓ .localização da piscina ↓ .nome dos sobrinhos que nadaram na piscina ↓ o jet ski ⇒	o ano novo ⇒	.o jantar ⇒	as visitas	
↓	§6- O passeio no park shopping	.realização do passeio ⇒	circunstância ↓ o motivo ↓ .o passeio ↓ o almoço			
↓	§7- A viagem para Curitiba	. ida à Curitiba ↓ recebimento da carta da tia ↓ .sentimento ⇒ ↓ descanso ↓ ida à missa ↓ condições em que assistiram à missa	(acontecimentos em Florianópolis?) ↓↑			
	§8 A estadia em Curitiba	nome de parentes que os receberam ↓ ida à Ópera de Arame ↓ medo				
↓	⇒ DIGRESSÃO ⇒					

Quadro 7 Eixo da seqüência temática da revisão de "A história da minha viagem"

Durante a revisão do texto trazido por Andréa, a pesquisadora passou a deixar Andréa sozinha, mais

freqüentemente, para que produzisse parte do texto. Nas primeiras vezes, ela não avançava nada, depois começou a falar alto durante a tarefa e a produzir frases escritas, sozinha. Pode-se dizer que uma transformação estava em andamento, pois a fala egocêntrica estava relacionada à execução da tarefa (Vygotsky, 1978a; Berk, 1994) .

Com a intervenção da pesquisadora, notou-se a diminuição do que denominamos *paralelismos*, pelo caráter justapositivo de construção como "X é marido de Y, os dois são casados", mas ainda há a substituição de algumas outras formas como essas, por unidades com redundância de qualitativos "a minha tia mais querida do universo." Este fato, observado várias vezes, reforça a idéia de que, talvez, tais paralelismos também tenham a função de qualificação e não de ênfase com a utilização de estruturas redundantes: Andréa qualifica a tia (O nome dela é; ela é a irmã do meu pai, ela é minha tia), revelando algumas das conexões estabelecidas que definem a unidade de sentido *tia Ana Maria* : nome, profissão (freira), parentesco (irmã do meu pai e, portanto, minha tia), espaço (Florianópolis), tempo (na véspera), acontecimento (carta), efeito (alegria).

Décima-Oitava Sessão

Na décima oitava sessão, que ocorreu em vinte e seis de maio de 1995, Andréa trouxe duas redações **A história de Malévola e No dia das Mães.**

A história de malévola

1 . Havia no reino muito
2 distante um enorme caste
3 lo onde morava um rei e
4 uma rainha. Eles sonhavam
5 ter uma criança. Por isso,
6 resolveram fazer uma gran
7 de festa. Convidaram algumas
8 pessoas do reino e também
9 três pequenas fadas.
10 . Quando chegou a hora
11 de dar seus presentes, as três
12 fadinhas chegaram bem per
13 to do berço. Uma fada deu
14 o dom de passear no jardim e
15 colher flores. A segunda deu
16 o dom de amar, de cantar e
17 também deu o dom da cora
18 gem.
19 .Quando chegou a vez da
20 terceira dar o seu presente,
21 surgiu no meio do salão, uma
22 fada má, e esta nem tinha
23 sido convidada para a fes
24 ta da princesa. E com to
25 da a sua fúria, disse tam-
26 bém que queria dar o seu presen
27 te. Ela falou que a princesa
28 iria crescer e quando completas

29 se quinze anos ela iria espetar
30 o seu dedo numa roca de fiar,
31 iria morrer. O rei, que era o
32 pai da princesa mandou
33 prender a bruxa. Mas não
34 teve tempo. Ela havia sumi
35 do junto com/com a venta
36 nia.

37 . A terceira fada que
38 estava atrás da cortina,
39 ouviu tudo e falou para os
40 pais da criança que ao invés
41 de morrer, ela dormirá duran
42 te cem anos e que um belo
43 príncipe virá e quebrará
44 com esta maldição.

45 . E o tempo foi passan
46 do tão depressa que a prin
47 cesa havia completado quin
48 ze anos.

49 .A princesa estava
50 numa cabana de campo
51 neses. Quando chegou o dia
52 de voltar ao castelo, as três
53 fadas deram uma coroa e a
54 colocaram na sua cabeça.
55 Uma luz envolveu a prince
56 sa e a levou para um
57 estranho lugar onde tinha
58 uma roca. Ela estava
59 anciosa para aprender a
60 fiar um tecido e sem querer
61 espetou o dedo no fuso de
62 uma roca e caiu no chão.

63 . As fadinhas colocaram
64 a princesa num quarto on
65 de havia uma cama e a
66 colocaram lá.

67 . Um dia, surgiu um
 68 príncipe que já ficou sabendo da história de uma princesa adormecida e resolveu
 69 que iria ao encontro dela.
 70 As fadas levaram o príncipe a um pequeno quarto.
 71 Chegando lá, o príncipe deu-lhe um beijo e na
 72 mesma hora a princesa acordou e as pessoas que estavam no castelo também acordaram.
 73 Uma das fadas espalhou um pó mágico que fez todas as pessoas do reino no dormirem.
 74 E os dois viveram felizes para sempre.

FIM:

Essa redação que é um resumo da **Bela Adormecida** foi elaborada por Andréa porque há muito tempo S vinha pedindo que escrevesse algo sobre uma personagem malvada¹⁹.

↓	§ 1 O sonho dos reis	o reino ↓ o sonho de ter uma criança ↓ fizeram uma festa ↓ os convidados		
---	----------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

¹⁹ Por ser um resumo, com apenas algumas modificações, pensamos ser desnecessária a descrição das ações verbais.

↓		§ 2 Os presentes	as fadas se aproximam do berço ↓ o dom de passear pelo jardim ↓ o dom de amar	
		§ 3 A excluída	o anúncio do último presente ↓ a entrada da excluída ↓ a maldição ↓ a ordem de prisão ↓ a fuga da bruxa	
↓		§ 4 O último presente	a fada escondida ameniza o sofrimento ↓ o anúncio do último presente	
		§ 5 O passar do tempo	a princesa completa 15 anos	
C O O R D E N A Ç Ã O		§ 6 O destino	o esconderijo ↓ o dia de voltar ao castelo ↓ a coroa ↓ a luz que a transportou para o local da tragédia ↓ o cumprimento do destino	
		§ 7 A chegada ao castelo	A princesa enfeitiçada chega ao castelo levada pelas fadinhas	
↓		§ 8 A chegada do príncipe	o príncipe que sabia da história ↓ a ajuda das fadas ↓ o beijo ↓ a quebra do feitiço ⇒	a fada espalha pó mágico ↓ todos dormem

↓		§ 9 O final	Os dois vivem felizes para sempre	
	⇒	⇒	DIGRESSÃO	⇒

Quadro 8 Eixo da seqüência temática da "A história de Malévola"

Neste texto, notam-se duas digressões entre o primeiro e o segundo parágrafos, por falta de articulação entre os temas. E no oitavo parágrafo, a digressão se deu quando Andréa retomou um acontecimento anterior, no momento em que a princesa adormece. Pensamos que este evento, lembrado e inserido no texto no seu fechamento, é similar ao movimento digressivo observado na retomada de sua estadia em Curitiba no texto revisado de "A história de minha viagem".

Observou-se, ainda, a utilização de tempos verbais diversos no decorrer do relato. Por exemplo, quando Andréa passa a utilizar o futuro no parágrafo quarto "*dormirá (...), virá e quebrará (...)*", pensamos tratar-se de enunciações referentes à estrutura do discurso direto da fada e não do indireto.

Há, também, a repetição de palavras como "*com/com*" (linha 35) e da forma verbal *colocaram* (linhas 63-66), indicando possivelmente que Andréa esteja sinalizando a seqüência temporal pelo detalhamento espacial.

A seguir, apresentamos o diálogo mantido durante a leitura de "A história de Malévola", que consistiu em comentários tecidos por ambas as partes a fim de esclarecer pontos de interesse mútuo.

1- Começa a leitura da História de Malévola

(...)

1 A: Havia um reino muito distante, melhor que um castelo onde morava um rei e uma rainha. Só que essa rainha que eu botei aqui eu vou botar o nome nela agora.

2 S: Ah, tá.

3 A: Porque eu não coloquei aqui no texto.

4 S: Qual é o nome dela?

5 A: Vou colocar o seu nome.

6 S: O meu, ôpa. Então tá bom.

7 A: Eu também vou colocar o nome do Antônio.

8 S: Nossa então tá bom demais.

9 A: Vou colocar rei Antônio e a rainha Carla.

10 S: Ah já mudou...então tá bom.

11 A: Você pode ser a princesa real do reino.

12 S: Então tá ótimo.

(...)

Neste episódio, observa-se, de novo, a tentativa de aproximar a narrativa a fatos e pessoas reais. A pesquisadora não poderia ser a rainha, pois Andréa não poderia dar um nome conhecido ao rei. Modifica, então, o nome da rainha de acordo com o nome do rei que era o namorado de Carla na vida real.

1.1 Sobre as fadas

1 A: (...) Eu não coloquei o nome delas aqui.

2 S: Tá.

3 A: Porque o nome delas, das três é: Fauna, Flora e Primavera.

4 S: Você tá escrevendo a história da Bela Adormecida?

5 A: Não, eu não escrevi a história dela não. Eu mudei a história.

Pode-se perceber que Andréa modificou a história, anunciando tal modificação. A estratégia utilizada por ela até então, quando requisitada a fornecer alguma explicação mais específica era falar "espera aí" ou "é um segredo", ou, mesmo, ficava sem responder, continuaria lendo o texto até que a pesquisadora notasse a diferença do resumo em relação à história original.

No episódio abaixo, observa-se como Andréa está ainda presa ao imediato. O coração da bruxa também bate como os outros, Andréa não utilizou, durante o período de atendimento, estruturas como "coração de pedra" ou ainda "sem coração" para designar alguém mau.

1.2- Sobre o coração de Malévola

(...)

1 S: Você sabe, tá certo. Mas ela não tem um coração que bate ou um coração ...

2 A: Esse mesmo.

3 S: Esse mesmo.

4 A: Que sai lá embaixo e tem aquele fogaréu todo, ela cai num buraco, num abismo e ela morre.

5 S: Sei.

(..)

1.3- Sobre o fogo do inferno

1 S: Mas escuta aqui, deixa eu te dizer uma coisa, como é que você sabe que é o fogo do inferno, hein? Nunca tinha pensado nisso.

2 A: Porque na história que eu vi em vídeo e vi também nos filmes, representa tudo isso num filme, em vídeo que eu vejo lá da...

3 S: Walt Disney.

4 A: Da Walt Disney, só que essa história aqui é diferente.

5 S: Mas eles dizem que é o fogo do inferno, é? Ou você que pensou nisso?

6 A: Na história fala assim: "o fogo que a própria maldade odiara".

7 S: Hum.

8 A: A própria bruxa.

9 S: Ah, bom, aí você achou que era o fogo do inferno?

10 A: Humhum.

11 S: Tá ótimo, muito bom.

12 A: Só que eu não coloquei isso aqui na história, eu resumi e fiz outra história para você.

(...)

Andréa, a partir de algo que leu/ouviu antes, faz a comparação com o fogo do inferno que é pior que a própria maldade. Ela começa a explicar de onde tirou suas idéias, movimento não observado anteriormente e com tranquilidade, sem ataques de tosse, suspiros ou fugas para outros temas. Temos, nesta passagem da conversação, um exemplo de que é possível a ela modificar o conhecimento a partir daquilo que tem acesso "o fogo que a própria maldade odiara" passa a ser o fogo do inferno. E, melhor, além de conseguir omitir uma frase tão importante como a mencionada, enuncia que não o fez e não se afoba, explicando o caráter do texto: "eu resumi e fiz uma história nova para você."

Em 2A, notamos que Andréa utiliza a estrutura "(...) *na história (...), representa tudo isso no filme*", similar a outras como "*Na varanda, mostra um imenso mar (...)*" ("História da minha viagem", primeira versão) ou, ainda, "*A chave diz como é que o carro é.*" (17ª sessão, 19/05/95). Pensamos que tais enunciações reforcem a hipótese de que a seqüenciação de sua fala/escrita seja constituída, freqüentemente, em torno da organização do espaço percebido.

1.4 Inventando

1 A: (...) uma fada deu o dom de passear no jardim, e colher flores; a segunda deu o dom de amar, de cantar e também deu o dom da coragem. Que tal?

2 S: Muito bom, essa você inventou.

(...)

Resolvemos transcrever os trechos que se seguem, mesmo não especificando o conteúdo de todos os turnos, evidenciando a tentativa de Andréa de associar-se a uma personagem má, tanto da literatura quanto das novelas. Pensamos que ela assumia tais personagens a fim de contextualizar os acontecimentos, facilitando o processo de compreensão. Porém, é possível que essa substituição provocasse o viés inverso, ou seja, o *descolamento* do contexto imediato, pela instauração de processos de imaginação (ver Vygostky, 1987b).

1.5 Frases sobre a bruxa

1 A: Eu sou a fada má

(...)

2 A: Eu tô adorando essa história [sobre a fuga da bruxa má da festa]

(...)

3 A: Eu sou metade Malévola e metade as três fadinhas boas.

(...)

1.6 Sobre a roda de fiar

1 S: Você sabe o que é fiar?

2 A: Não.

3 S: Não sabe? É que antigamente a gente não tinha essa maquinaria toda para fazer as roupas, então era uma roca assim, Eu tenho uma lá em casa, uma velha, antiga. Ela é. Ela tem uma roda assim e um espeto [desenhando]

4 A: Eu conheço.

5 S: Você já viu?

6 A: Já.

(...)

Aparentemente, a pesquisadora, também, foi tornando-se mais sensível às necessidades de sua interlocutora. Geralmente, quando liam, perguntava o significado de certas palavras, ou pedia à Andréa que lhe recontasse um trecho da história a fim de verificar se estava acompanhando a narrativa. Porém, permaneceu a dúvida quanto a jovem ter copiado o trecho (linha 30), e se sabia o significado do verbo *fiar* e não disse a S, usando a expressão *roca de fiar*, como uma unidade, conhecendo apenas o significado da palavra *roca*.

1.7 Sobre a floresta enfeitiçada

1 A: De transformar todo o castelo em floresta espinhenta?

2 S: Lembro, lembro... e daí?

3 A: Só que eu não fiz isso não.

4 S: Por que?

5 A: Por que pela história que eu conheço eu resolvi resumir aqui.

6 S: Ah tá ótimo, tô entendendo.

7 A: Eu não virei dragão para cuspir fogo.

8 S: Porque você não gosta de ser dragão?

9 A: Porque na história que eu conheço tem isso, ela vira...

10 S: E por que você resolveu não virar?

11 A: É uma história diferente.

Andréa assume o papel da bruxa e torna a delinear o caráter diferencial da sua versão do conto: em resumos, se pode omitir certas informações. É importante notar que, a partir da 11ª sessão, a pesquisadora iniciara um trabalho para examinar a compreensão que Andréa tinha das histórias lidas, pedindo a ela que lesse, resumisse e buscasse no dicionário o significado das palavras que

não conhecesse. Andréa se sentiu pressionada a resumir suas idéias também porque a pesquisadora sinalizara a ela, em outras ocasiões, que não precisava recontar todos os fatos se S já conhecesse o relato e estivesse querendo saber/recordar apenas um ou outro pormenor.

1.8 Andréa reconta a história da salvação da princesa e finaliza:

1 A: E o dragão que é a fada Malévola disfarçada cai no próprio fogo do inferno que é a própria maldade dela.

(...)

Vê-se que existe algo em comum entre as frases "cai no próprio fogo do inferno" ["que a própria maldade odiara"] e "que é a própria maldade dela." Nota-se, nesse caso, que Andréa transforma estruturas conhecidas em novas a partir de pequenas adaptações e relaciona os significados de umas com as outras.

1.9 Sobre o final

1 A: Ah é...uma das fadas, ah, espalhou, uma das fadas espalhou um pó mágico que fez todas as pessoas do reino dormirem e os dois viveram felizes para sempre. Fim.

2 S: Mas ela pôs eles para dormirem de novo? Você viu o que que você escreveu?

3 A: Aonde?

4 S: Oh, uma das fadas que também estava no castelo, as pessoas também acordaram depois do beijo, não é isso?

5 A: É.

6 S: Aí você falou aqui no finalzinho: uma das fadas espalhou[relendo]

7 A: É porque no meio da história, que eu não coloquei aqui, eu coloquei que uma das fadas da história que eu conheço, espalha um pó mágico lá pra todo mundo dormir.

8 S: Ah, porque sabe o quê que deu para entender aí? Que depois que eles acordaram, como eles não iam ser felizes com todo mundo acordado, elas puseram todo mundo pra dormir e só deixaram o príncipe e a princesa acordados.

9 A: Ah, tá bom.

10 S: O que que você acha?

11 A: Não, porque no meio da história (relê) é, é isso.

(...)[Continuam a discussão]

1.10 Revisando o texto

1 S: Entendi, então já descobri o que que tem aqui. Então você tem que assinalar aqui que uma das fadas havia espalhado.

2 A: Ah, tá certo.

3 S: **Havia espalhado** e não **espalhou**, você lembra disso, de consertar? Porque senão fica um final engraçado. Você entendeu?

4 A: Entendi, agora.

5 S: Entendeu que aí elas acharam que os meninos iam ser infelizes porque os outros estavam acordados e aí resolveu pôr todo mundo para dormir para deixar os dois acordados?

6 A: Então tá. Eu vou só tirar essa parte aqui e colocar **havia espalhado**

7 S: Isso tudo bem, tá.

8 A: Tá.

[começam a ler uma outra história que S tinha escrito para Andréa]

Nos três trechos do episódio 1, transcritos acima, pode-se compreender a razão porque Andréa decidira adicionar o trecho sobre a ação das fadas, colocando todos do reino para dormir junto com a princesa, ao final de sua versão. Porém, com a recorrência de tais tipos de adição fora da ordem em que os fatos se sucederam na história, sem nenhum tipo de alusão ao fato, faz-nos pensar que, diante da lembrança e com a necessidade que tem de detalhar e seguir à risca o relato da seqüência dos acontecimentos de suas histórias, é possível que Andréa, sem espaço para adicionar o trecho no campo certo do texto, tenha-o feito no final, por pensar que tal informação fosse impressindível ao leitor, mesmo fora da ordem.

Entretanto, a novidade do diálogo transcrito está na verbalização de Andréa que, diante da insistência de S para que consertasse o final da história, retoma o explicado e enuncia a substituição (6A).

A seguir, apresentaremos um novo texto, trazido conjuntamente com a versão de "A bela adormecida" apenas comentada.

No dia das mães

Este foi um texto produzido por Andréa para o dia das mães, em 18 de maio de 1995, e trazido para ser lido com S. Não houve uma revisão; apenas a leitura. É uma composição que inicia em forma de narrativa e termina em carta, composta por três parágrafos.

18/5/95

No dia das mães:

1 .No meu jardim de rosas,
2 aparece na terra molhada
3 uma linda Doralice que
4 é uma perfeita violeta que
5 se abre quando o sol come
6 ça a nascer e com os seus
7 raios vão penetrar em cada
8 pétala uma gotinha de
9 água que eu rego diaria
10 mente com um regador.
11 Com muito cuidado deixo
12 secando no sol e quando
13 ela acordar, ela vai espregui
14 çar dentro da sua própria
15 casa. Você agora vai morar
16 dentro de uma flor e cada
17 vez que eu pegar vou acari
18 ciá-la. Vou enchê-la de
19 carinho e você vai gostar de
20 mim. Podemos ser amigas?
21 Nossa amisade nunca
22 terá fim. É bom que você
23 saiba que eu sou a úni
24 ca caçula a querer bem e
25 que a ama bastante.

26 . Deus escolheu você para
27 cuidar e tomar conta de
28 mim. Quando você deu a
29 luz a uma criança cujo
30 nome é Andréa (nome
31 completo), você simples
32 mente colocou (diminutivo), e a
33 partir desse dia, todas as
34 pessoas ficaram alegres e
35 passaram a gostar de mim.
36 Não se esqueça que eu sou
37 um presente muito mais valio
38 so que um carro. Ele me colo
39 cou no mundo para transmi
40 tir alegria. Ele me fez ótima
41 E vou continuar sempre
42 sendo ótima e vou sorri
43 para a vida que sempre é
44 útil e o meu sorriso vai
45 brilhar como luz solar. Eu
46 vou me tornar um raio de
47 sol para meus pais, meus ir
48 mãos e também para o meu
49 querido colégio que se chama
50 (nome).
51 Um beijo e um abraço de sua
52 filha que te ama de verdade,
53 mesmo você não querendo saber.
54 Andréa.

↓	§1 A Flor	o surgimento de M., a violeta ↓ o sol os raios regam a pétala ↓ o regador ↓ quando a flor acorda ⇒	M. vai morar dentro da flor ↓ A. vai encher a flor de carinho ↓ a possibilidade de amizade eterna ⇒	a única caçula
C O O R D E N A Ç Ã O	§2 O aparecimento de A.	A escolha de Deus ↓ quando M. deu à luz a A. ↓ o nome e o apelido fizeram todos gostarem de A. ↓ A. e o carro ↓ Deus e a alegria de A ↓ O dever de ser ótima ↓ seu sorriso e a vida ↓ ser um raio de sol para todos		
↓	§ 3 Despedida	despedida ↓ assinatura		
	⇒	DIGRESSÃO	⇒	⇒

Quadro 9 Eixo da seqüência temática de "No dia das mães"

Nas linhas 1 a 15, Andréa concatena uma série de estruturas articuladas entre si para relatar o aparecimento da violeta chamada Doralice e os cuidados que Andréa tem em regá-la. Nota-se que há o emprego de vários conectivos como *que*, *quando*, *e* que possibilitam, conjuntamente com as preposições *no*, *na*, *com*, *em*, o encadeamento dos fatos num contexto imaginado. Porém, ainda na linha 15, Andréa começa a utilizar o pronome pessoal de segunda pessoa "você", numa *indicação* que estabelece uma articulação para, em seguida, com a instituição da passagem para o

discurso direto garantida pela indagação "Podemos ser amigas", resvalar para indicações e articulações simples, enfim, para o concreto.

Com a utilização de comparações como a das linhas 44/45 "o meu sorriso vai brilhar como a luz solar", apesar de Andréa utilizar, freqüentemente, o sol como objeto ao qual compara uma característica de alguém, é possível cogitarmos que ela esteja estabelecendo algum tipo de relação de similaridade entre a característica do objeto ao qual é comparada.

Nota-se, ainda, a utilização excessiva de qualificativos:

"No meu jardim *de rosas*, aparece na terra *molhada* uma *linda* Doralice *que é uma perfeita violeta que se abre.*"

Há problemas de concordância e redundância instrumental: "quando o sol começa a nascer e com seus raios *vão penetrar* em cada pétala uma gotinha de água *que eu rego diariamente com um regador.*"

Esta redação para a mãe parece ser um aprimoramento da descrição "A flor" produzida anteriormente.

Ao inserir o discurso direto na narrativa: "Você agora vai morar (...) " é como se o que foi narrado antes não existisse. Andréa talvez tenha tentado inserir sua mãe em um espaço restrito para poder controlá-la, como assinala das linhas 15 a 20.

A expressão "a *única* caçula" talvez seja um enunciado freqüente em seu convívio familiar ou do desencadeamento do processo de detalhamento dos fatos acompanhados de uma qualificação de si mesma. Uma variação desse procedimento é observada no trecho: "Você *simplesmente* colocou" (apelido). Nas duas frases, Andréa utilizou estruturas próprias da oralidade, observadas, também nos seguintes exemplos:

"Ele me fez para ser ótima. "

"Para os meus pais, meus irmãos e para o meu querido colégio que se chama (nome)."

As estruturação simples e as suas inserções nos contextos do texto levam-nos a levantar a hipótese de que sejam fossilizadas. Frases contendo construções como "que se chama", e em que Andréa qualifica o seu local de trabalho - querido - são recorrentes em seus textos.

O trecho "Não se esqueça que ele me fez muito mais valiosa que um carro", parece um recado à mãe que, à época tinha tido um carro roubado.

Assim, os textos da jovem parecem ser, geralmente, compostos por estruturas simples que se justapõem, organizando conteúdos que parecem girar em torno de qualificações de objetos e pessoas e instituições, além de *recados* às pessoas que conhece, composições possibilitadas pelo uso de expressões formuláicas, rotinas, *scripts*, muitas vezes cristalizados.

Vigésima Sessão

A vigésima sessão aconteceu em 21 de junho de 1995. Andréa e S iniciaram o atendimento conversando sobre a viagem que o irmão de Andréa tinha feito a "mil países" (**tema 1**). Em seguida, S procurou investigar o entendimento de Andréa quanto a quem são as gatinhas, amigas de uma tia, apelidada por Andréa de Principal (**tema 2**). Durante tal etapa da conversa, algumas estruturas fossilizadas apareceram, e Andréa demonstrou dificuldades quanto à compreensão de palavras como *turma*, quando a pesquisadora lhe perguntara se as gatinhas eram da *turma* da Principal. Andréa interpretou o significado de tal palavra como *turma de colégio*.

No terceiro tema, Andréa quis discutir a questão de suas manias, que havia mencionado anteriormente. Em seu relato sobre tais manias, cada uma parece ser definida de acordo com a relação que mantém com um determinado espaço. Assim, a mania de se trancar no banheiro da escola seria diferente daquela de se trancar no banheiro de sua casa. Os núcleos de significação parecem ser constituídos de acordo com o espaço em que a ação ocorre.

4- A tarefa

Ao iniciarem o trabalho com o texto, estabelecem o quarto tema de diálogo. S sugere que Andréa desenvolva uma história de continuação de **Camílinha e a Lua**, que tinha sido narrada pela pesquisadora à Andréa na décima-oitava sessão. A história que

contava da ida de Camilinha à lua termina justamente quando a menina iria narrar suas aventuras a sua mãe. A pesquisadora usaria tal fato a fim de introduzir um contexto em que Andréa pudesse narrar a história de alguém que não fazia parte de seu mundo real. Andréa resistiu e insistiu para escrever sobre a sementinha, história que uma das pesquisadoras havia contado antes do início desta sessão. S, então, resolve introduzir a prática do planejamento anterior à escrita, utilizando o interesse de Andréa pela história da sementinha, porém com o intuito de forçá-la a narrar num contexto diferente do seu dia-a-dia. A pesquisadora, então, começou a explicar que em alguns casos as pessoas planejam o que vão escrever, e o que se escreve durante o planejamento. Porém, Andréa sinalizou que tinha seu próprio plano.

1 S: Olha, o plano que eu estava pensando é o seguinte: a gente vai imaginar, então, que a Camilinha... Será o que que ela fez lá na lua, a gente vai imaginar uma história; aí vai falar, a gente só escreve assim, primeiro Camilinha fez isso, só assim. Aí, depois, faz assim e o quê que quando ela estava fazendo, isso que ela fez. Ah, ela fez, ela foi falar com o rato, ela não sei o quê. A gente não escreve uma história.

(...)

4.1 Os itens do planejamento

S: A gente em vez de escrever, a gente vai fazendo itens assim, óh. Primeira coisa, segunda coisa, terceira coisa. A gente não vai escrevendo a Camilinha...parágrafo.

(...)

A pesquisadora, volta a introduzir o procedimento de planejamento, tentando iniciar a estruturação de uma história imaginada a partir de uma história inventada para Andréa. O final de "Camilinha e a Lua" foi formulado para que Andréa pudesse escrever a continuação.

5. Os diferentes *planos* de Andréa e da pesquisadora

1 S: Qual é o plano que você tem?

2 A: Bom, no começo, não porque eu tenho...não, esquece.

3 S: Não, mas eu quero saber.

4 A: (Ri)

5 S: De repente o seu é mais fácil.

6 A: Os meus planos...

7 S: Hum.

8 A: Ééé (silêncio) bem pra (silêncio) eu também tenho um plano.

9 S: Hum.

10 A: (Ri)

11 S: Tá, diz.

12 A: Esse plano...

13 S: hum.

14 A: Eu acho, (silêncio) acho que não tem que falar... Não. Acho que tem que fazer mesmo.

15 S: Não, diz.

16 A: (Ri)

17 S: Diz!

18 A: Meu plano é arrumar a mala, entrar num lugar...

19 S: Aaah...

20 A: Planejar onde vai passear, assim.

21 S: Ah, esse plano que cê tá falando? Ah, eu tô falando de um plano que é a mesma palavra...

22 A: An.

23 S: Chama também *plano*, só que é um plano de escrever uma história.

24 A: Então eu sei: têm dois planos...

25 S: Hum.

26 A: Um, é um plano... É, é tem doi/ Então tem um nome para cada plano.

27 S: Hum

28 A: É. tem um pano, é que pano, é plano...

29 S: Isso, plano.

30 A: Eu tô como a Iara, ela também fala errado.

31 S: Iara da novela?

32 A: Humhum.

33 S: Han...

34 A: É um plano de trabalho...

35 S: Isso.

36 A: Que é o seu...

37 S: Humhum.

38 A: Que tem um plano de lazer que é o meu.

- 39 S: Muito bom.
- 40 A: (Ri)
- 41 S: Ótimo! Maravilhoso. Tem um plano que diz respeito a sua vida, né? Do que você vai fazer...
- 42 A: Humhum.
- 43 S: É um plano que diz respeito à, ao que a gente vai escrever.
- 44 C: Humhum.
- 45 S: E deve ter um plano de trabalho lá no seu trabalho, também. Que é outro plano. De trabalho.
- 46 A: (Ri) Não. Aí fica esquisito.
- 47 S: Porque deve ter um monte de planos por aí. Diferentes tipos de planos.
- 48 A: (Ri) E tem.
- 49 S: Então qual é o outro que você, com que cê...
- 50 A: É só esses mesmos.
- 51 S: Ah, tá.
- 52 A: É o meu plano é só escola, é o ensaio...
- 53 S: Humhum.
- 54 A: É a natação...
- 55 S: Humhum. Que é o do dia, né?
- 56 A: É, tem o do dia...
- 57 S: E o que você vai fazer hoje...
- 58 A: É, eu tenho UnB, também, com você aqui...
- 59 S: O plano da semana, né?
- 60 A: Humhum. Ah, é. Tem um do dia, tem... Eu acho que é só um plano, plano da semana pronto.
- 61 S: Humhum.
- (...)

O fato de Andréa ter verbalizado parte do processo de reflexão, poderia ser um sinal de que estaria pensando sobre a utilização diversificada de uma palavra que tem mais de um significado. Pois, até então, fazia uso dela, porém, provavelmente, com um tipo de reflexão diferente da suscitada neste episódio. Mas no final demonstra acreditar somente até um certo ponto no que foi discutido, quando resiste à utilização da estrutura *plano de trabalho*.

Pode-se perceber, neste trecho, um movimento de ampliação do significado para a palavra *plano*, até então vinculada apenas

aos *scripts* fossilizados de férias e de atividades da semana, ambos desencadeados em momentos de dificuldade e em momentos em que o silêncio se instaurava entre os interlocutores, muitas vezes antecipados por "Eu tenho uma (outra) novidade para te contar."

Na sessão 12 (10/03/95), pode-se observar, várias vezes, movimentos similares. Quando, por exemplo, Andréa e S estavam utilizando um dicionário para descobrir os significados de palavras do texto que resumira, Andréa tentou mudar o tema até dizer que era a mãe que lhe dizia o significado das palavras.

A pesquisadora foi ensinando-a a utilizar o dicionário e, durante a sessão, procurou palavras do texto e outras que lhe vinham em mente como: *melhorar, desenvolver, angústia e mania*, todos vocábulos freqüentes em suas enunciações. Porém, enquanto procurava por *metamorfose* e *batráquio*, palavras utilizadas no texto, desencadeou a seguinte estratégia, da qual transcrevemos, na primeira parte, o início do encadeamento de enunciações:

1 A: Me-ta-mor-fo-se. (...) Depois é a rã. Eu tenho uma novidade pra você.

(...)

3 A: Eu já comecei a minha aula de piano.

Porém, voltando à sessão 20, no episódio seguinte, S retoma, editando o texto:

1 S: Tira o *r* daí e põe *m - o* e depois do *o* que vem o *r*.

2 A: Eu também já comecei a natação, depois de um ano parada.

3 S Nossa, que bom, hein Andréa.

4 A: Meu irmão me deu um óculos novo de natação.

5 S: Você consegue é...

6 A: Só que eu ainda não usei o meu óculos novo.

7 S: Não? E não fica com o olho vermelho, não? Aonde você está fazendo natação?

8 A: Lá na ACM.

9 S: Ah, é mesmo, você já tinha me contado.

10 A: Quando eu contei?

11 S: Quando você veio aqui o ano passado, na primeira vez, quando a gente se encontrou a primeira ou segunda vez, não me lembro bem.

12 A: Musiquinha bonitinha...

13 S: Quê? É a musiquinha de um joguinho de computador. Metamorfose, agora sim.

Assim, diante de dificuldade da tarefa, Andréa desencadeou o *script* da semana. Quando S sinalizou que sabia onde a jovem fazia natação, explicando que esta contara-lhe a muito tempo, ela utiliza a estratégia de mudança de tema. Essa estratégia parece ser uma variação de uma em que pára suas atividades, dizendo ter ouvido a voz de sua psicóloga.

6- A tarefa (redirecionamento)

1 (...)S: O quê que será que ela viveu?

(silêncio)

Vai pensando, vai pensando...

2 A: (??) você viu?

3 S: O quê?

4 A: O cadarço.

5 S: Não. Que ele fica assim. Eu fiz o cadarço ficar pequenininho.

6 A: (Ri)

7 S: Pronto! [Terminando de amarrar o tênis de Andréa.]

8 A: Fez mágica, hem?

9 S: Não. É que eu fiz ele...

10 A: Ishi, meu joelho dormiu.

11 S: Dormiu?

12 A: Humhum.

13 S: Acorda esse joelho!

14 A: E quando ele dorme, ele começa a doer.

(...)

Temos acima vários exemplos de mudança do tema, utilizados, por Andréa, a fim de evitar o prosseguir na tarefa. Um tipo similar de mudança tinha sido observado numa sessão anterior, quando Andréa disse que havia ferido o joelho na madeira da mesa que estava utilizando e foi necessário parar por completo a atividade, pois a jovem estava bastante estressada.

A rotina verbo *fazer*+ mágica, é empregada mais uma vez. E tem-se a impressão de que tal expressão seja comumente utilizada por Andréa em um outro contexto, não acessível à pesquisadora.

7- Voltando ao tema anterior

1 S: Tá mas vamos vol/ vamos pensar na, na história da Camilinha. Quê que será que ela pode ter achado lá hem?

8- Sobre o plano da história da sementinha

(...)

1 S: Oh, é, o plano, tem uma coisa interessante do plano, que a gente planeja, mas depois não quer dizer que a gente vai seguir tudo certinho, não. Na hora de escrever, a gente pode ter outras idéias melhores.

(...)

8.1 - O título

1 A: (Ri) Eu vou colocar um nome...

2 S: Quê?

3 A: Eu vou colocar teu nome nela.

4 S: Não, não vale ser o nome de ninguém que você conheça.

5 A: (Ri) Por que?

6 S: Senão você vai achar que sou eu.

(...)

Em seguida, discorrem sobre onde vai nascer a sementinha, sobre seu nome e sua transformação, enfim, voltam a discutir sobre onde vai nascer a planta.

8.5 - Discussão sobre onde vai nascer a planta

1 A: Ééé... na terra molhada.

2 S: Hum, tem que ser molhada, né?

3 A: Tem que ser molhada.

4 S: Tá bom. Se, se fosse é... seca?

5 A: Não. Ela não pode nascer.

6 S: Sei.

7 A: Ééé...

8 S: Cê podia contar, né, que ela tava seca e que ela não gosta...

9 A: É.

10 S: Na... aí, te-terra molhada, e mais o que?

11 A: (Engole seco)

12 S: Depois da terra o que que acontece?

Depois que cê põe ela na terra.

13 A: Bem, eu coloc, ééé...

14 S: Já pus um ponto e vírgula aqui porque agora a gente vai imaginar uma outra coisa.

15 A: Eu vou tossir.

16 S: Por que que você vai tossir?

17 A: (Ri)

18 S: (Ri) Não tem pó nenhum aqui!

19 (Riem)

20 A: Ah.

21 S: Agora ela, vamos pôr que ela vai tossir.

22 A: Eu agora, eu agora tô engolindo alguma coisa.

23 S: Ishi, não quero nem imaginar o que é.

24 (Riem)

25 A: É a minha saliva.

26 S: Aaaaai!

27 (Riem)

(...)

Neste episódio, diante da oposição de S à utilização por Andréa de nomes de pessoas conhecidas e da condução dificultada de propósito pela pesquisadora para observar o que aconteceria, Andréa volta ao processo de engolir seco e tossir. A pesquisadora tenta minimizar a tensão suscitada pela dificuldade da tarefa, reconhecendo a tosse de Andréa, mas tentando canalizá-la para a tarefa.

8.6 Sobre a elaboração do plano

1 S: Mas a gente não tá escrevendo o texto, então cê não precisa ficar escolhendo muito as palavras assim.

(...)

Andréa começara a formular frases inteiras, já prontas para ser escritas, passando a fazer parte da história.

8.7 Sobre Andréa estar na história

1 S: É porque... é o seguinte, você já tá falando de você aí na, na história da sementinha... antigamente, a gente ia escrever sobre a

transformação da sementinha e n/a gente ia falar dela e não de você.

2 A: Não, eu sei.

3 S: Então, você não precisa estar na história.

4 A: (Ri)

No episódio acima, S continua resistindo às tentativas de Andréa em contextualizar, de acordo com sua própria realidade, a história da sementinha.

9- São Pedro

1 A: A chuva cai assim. O São , o São Pedro...

2 S: Ah, o São Pedro? Tá.

3 A: Regou. Eu vou colocar o nome de um santo molhando.

4 S: Tá.

5 A: O São Pedro.

6 S: São Pedro que regou?

7 A: Não, porque é que ele, é ele quem manda a chuva.

8 S: Ah, então tá. São Ped/ aí, você vai falar sobre São Pedro mandando a chuva.

9 A: É.

10 S: Aqui, a gente não precisa pensar sobre isso.

11 A: Não.

(...)

Com a resistência de S, Andréa passou a utilizar o nome de alguém que, mesmo imaginado, deveria ser mencionado em seu contexto familiar católico.

9.1- Sobre a terra

1 A: Então, não precisa falar de terra molhada.

2 S: Não, então vamos tirar a terra molhada?

3 A: Deixa só... Coloca só isso aqui.

4 S: Então, tá bom.

5 A: Pra dizer que é terra molhada.

(...)

Andréa começa a instruir a pesquisadora sobre a organização do conteúdo do plano, porém, insiste em manter alguns detalhes.

9.2 - Sobre o local

- 1 A: Local?
- 2 S: É a gente pôs: local, dois pontos.
- 3 A: Humhum.
- 4 S: Então, eu vou só pôr: na terra seca.
- 5 A: Local, pod-podia ser o céu.
- 6 S: É, mas a plantinha vai nascer no céu?
- 7 A: Não, na terra.

Nota-se que Andréa recua rapidamente diante da indagação da pesquisadora. Porém, S fica sem saber se *céu* estaria associado a ar, espaço (ou similar) em oposição a terra firme, ou ao paraíso onde vive São Pedro. Ela poderia ter mantido o nascimento no céu, desde que especificasse o significado de céu como *paraíso* ou em referência a um planeta, uma nave, etc.

9.3- Sobre o nome da planta

- 1 A: Eu vou pôr o nome de samambaia.
- 2 S: Ah, então você não inventou. Você sabe o que é uma samambaia. Se você tivesse inventando, você teria escrito assim...
- 3 A: (Ri)
- 4 S: Sss...
- 5 A: A, a samambaia.
- 6 S: Sambaflor.
- 7 A: (Ri) Não existe, não.
- 8 S: Pois é, mas inventar é coisa, inventar também quer dizer inventar uma coisa que não existe.
- 9 A: Sabe como escreve?
- 10 S: Samambaia?
- (...)

Novamente, Andréa utiliza um nome conhecido, desta vez a fim de nomear a flor.

9.3.1 Sobre a pesquisadora

- 1 A: Bom, tem, eu já coloquei o nome, um no-nome na planta.
- 2 S: Isso.
- 3 A: Agora, eu já posso falar um pouquinho de você, agora.
- 4 S: Ah não, eu não tenho nada a ver com semente.

Em 3A, há a repetição do dêitico *agora* no início e final da enunciação. Pensamos que Andréa estivesse tentando enfatizar o conteúdo ou mesmo tentando rephrasear a enunciação.

Até a última parte do plano, Andréa tenta mudar de estratégia a fim de que pudesse utilizar nomes e objetos conhecidos por ela de fato. O plano elaborado foi o seguinte:

Tema: sobre a sementinha

Título: o nascimento e a transformação da sementinha

Local: na terra seca;

São Pedro mandando a chuva;

virou planta - a samabaia.

O nascimento e a transformação da sementinha

- 1 A semente resolveu nascer numa manhã de domingo num
- 2 jardim de um satélite chamado Lua.

A tarefa de planejamento tomou quase toda a manhã e Andréa escreveu somente as duas linhas acima, não querendo retomar o texto nas sessões seguintes. A sessão foi bastante tensa, e difícil para Andréa, pois a pesquisadora queria verificar se era possível que, insistindo para que a jovem, não utilizando um contexto vivenciado por ela no seu dia-a-dia, escrevesse uma história sobre uma semente imaginada.

Vigésima-primeira sessão

Procura-se

Aviso produzido em 30/06/95, na ocasião em que Andréa achava ter perdido a pasta com seus textos, no laboratório da UnB. Ela lembrou alguns passos que deu na sessão anterior, mas não conseguia relacioná-los ao lugar onde havia deixado a pasta.

O texto

- 1 PROCURA-SE UMA PASTA AZUL
- 2 COM OS TEXTOS DA ANDRÉA.
- 3 SE ALGUÉM POR ACASO
- 4 ENCONTRAR, FAVOR ENTREGAR
- 5 PARA A (pesquisadora) OU PARA A
- 6 ELISA.

Abaixo, transcrevemos parte do diálogo em que Andréa pergunta qual o problema do computador e a pesquisadora, tentando explicar o sentido de *vírus* de computador fez uma analogia com vírus que causam doenças em pessoas, utilizando a estrutura *quando a gente* (...). Andréa, porém, focalizando apenas a primeira parte da enunciação, interrompe o turno da pesquisadora e disse que não estava doente.

1- Sobre o vírus do computador

- 1 A: O quê?
- 2 S: Quando a gente fica doente...
- 3 A: Ah, eu não tô doente.
- 4 S: Eu sei que você não tá doente. Eu tô falando assim, quando a gente fica doente...
- 5 A: No sentido figurado?
- 6 S: Isso.
- (...)

Quando a pesquisadora vai explicar sobre o problema do vírus do computador, Andréa fixa-se apenas na palavra "a gente" e modifica o andamento do diálogo, sendo necessária uma reparação por parte de S e da própria jovem que especifica a tentativa da pesquisadora. Este mesmo movimento é observado 2.1, na pág.176, quando Andréa fixa a construção do significado na expressão "leva embora", emitido por S, e pergunta "pra onde?", parecendo atribuir uma intenção à pessoa da situação imaginada por S, fazendo com que o fato deixasse de ser mera especulação, tomando o vulto de real.

Interpretações monológicas, ou seja, relacionadas a um contexto de significação fechado em si (e, provavelmente,

estabelecido de acordo com sua vivência pessoal), foram notadas também na sessão 15.

Na sessão 19, nota-se um fenômeno similar. Quando a pesquisadora investigava a compreensão que Andréa tinha de comerciais televisivos, já que assistia muito à televisão, ficou patente que ela produzia interpretações segundo a versão seqüencial das aparências externas das ações e não de acordo com a relação entre significados estabelecida no contexto de cada um dos comerciais apresentados. Para Andréa, os personagens não tinham intenções outras que pudessem burlar as regras de dada comunidade. Tal percepção tornou-se evidente já no primeiro comercial que discutimos em que um monge, vendo um carro de determinada marca estacionado no pátio interno de um mosteiro, deseja guiá-lo. Quando, porém, se aproxima, como se estivesse cumprindo com a atividade de varrer o pátio, é descoberto pelo abade que lhe mostra as chaves. Andréa, ao tentar contar a história, produz enunciações como em:

" A chave diz como é que o carro é, como ele funciona."

"A história diz como se [o carro] fosse dele."

" Aí... ele [o monge] passa no... o que que ele tá fazendo... tá sendo demais pra ele, tenho que organizar o meu pensamento."

"Ele vai tentar abrir o carro e não consegue porque tá fechado. Aí alguém aparece e dá a chave do carro para ele."

Com as dificuldades apresentadas pela tarefa, Andrea começa a emitir enunciados que não parecem tão coerentes e, por fim, emite em voz alta uma enunciação relacionada ao planejamento de sua interpretação: "tenho que organizar meus pensamentos". Este último fato nos pareceu importante, pois tais enunciações tornaram-se mais freqüentes, permitindo-nos acessar um pouco mais o que ela pensava ser o problema de sua performance.

Voltando ao diálogo da sessão 21...

A situação em que Andréa tenta reaver sua pasta foi aproveitada pela pesquisadora a fim de retomar os acontecimentos com ela, tentando fazê-la lembrar onde deixara a pasta.

2- Sobre a pasta

1 S: (...) O quê que aconteceu com a nossa pasta?

2 A: Acho que foi pro espaço.

3 S: Foi pro espaço sideral? (...)

2.1- Sobre possíveis lugares em que se encontraria a pasta

1 S: Se alguém pegou por acaso, né, porque as pessoas chegam com tanta coisa que elas põem por cima da pasta e carregam a pasta pra casa. Eu mesma já fiz isso várias vezes. Carregar coisa que não era minha prá casa. Aí chegava lá e via, porque você chega lá muito papel e aí você acha que o livro é seu, a pasta é sua e leva embora.

2 A: Pra onde?

3 S: Pra casa.

4 A: Pode ter acontecido isso.

Em 2.1, apesar da extensa explicação dada em 1Ss, a pesquisadora finaliza seu turno com "(...) *e leva embora*.", Andréa, então, fixa-se nessa última parte da fala de S, exigindo um detalhamento já fornecido anteriormente por S.

3- Sobre o formato do aviso

4- Escrevendo

(...)

1 A: Procura-se ...uma pasta azul

(...)

2 A: Procura-se uma pasta azul do congresso

(...)

3 S: Do Congresso. Mas você não sabe o nome do congresso?

4 A: Ai!

5 S: Então, é *de* congresso.

6 A: De congresso?

7 S: É, de congresso... Acho que a gente nem precisa pôr isso, pensei que você soubesse o nome do congresso. Quando você põe *do*, você ia falar congresso de não sei o quê, não sei quê, entendeu?

8 A: Ah.

9 S: Você sabe qual é o congresso?

10 A: Eu acho que eu não vi o nome do congresso na pasta.

11 S: Não é de odontologia, não?

12 A: Sei lá, eu nunca li.

13 S: Acho melhor você escrever assim aquelas de congresso.

14 A: Procura-se uma pasta azul...

15 S: Daquelas de congresso...

16 A: Acho melhor, né?

17 S: Vai lá.

18 A: Não precisa disso não, vamos colocar só isso.

19 S: Azul...

20 A: Procura-se uma pasta azul...

4.1- O nome

(...)

1 A: (...) os textos... os textos da. Porque não pode pôr o meu nome todo?

2 S: Ah, porque todo mundo sabe qual é o seu nome, ninguém te conhece pelo seu nome, todo mundo te conhece por Andréa.

3 A: Ah tá.

No episódio nº 2, Andréa resiste à mudança da partícula *do* por *de*, não acatando as ponderações da pesquisadora quanto à necessidade de proceder à troca, pois ela não sabia o nome do congresso. Tendo dificuldade em marcar sua posição e introduzir a estrutura que percebia como mais legítima ("pasta azul do congresso") no texto, Andréa resolveu omití-la por completo, obtendo como resultado uma informação menos redundante. Porém, no episódio 3, voltou a resistir, querendo assinar seu nome por inteiro, como se as pessoas que conviviam com ela, que leriam o aviso, não a conhecessem.

À medida em que exemplos como esses repetiam-se, tornava-se claro que questões relacionadas à quantidade e

qualidade de informação permeavam as enunciações de Andréa que causavam dificuldades de compreensão a sua interlocutora.

4.2 - Sobre a entrega

1 S: Então, tem que agora dizer prá ela se alguém achar é para entregar prá quem, ou deixar em algum lugar.

2 A: Ou prá você ou prá Elisa.

3 S: Isso.

4 A: Ah, tá. Então, vamos (escrevendo)

5 S: Como assim? (lendo)

6 A: Você tem que achar a pasta primeiro, para poder entregar.

7 S: Sim, mas você vai pôr a questão do se, se você achar...

8 A: Ah, tá, entendi. Agora.

9 S: Se alguém, porque você sabia. Se alguém achar, há a possibilidade, você vai dizer a possibilidade, entendeu?

10 A: Se alguém achar, favor devolver [digitando]...

11 S: Isso...para...

12 A: Para a pessoa certa.

13 S: Para a S ou B. Passa de linha. Vamos lá.

14 A: Ah, não. Tá certo.

15 S: Tá certo.

16 A: Se alguém achar...

17 S: Ou encontrar...

18 A: Vou colocar assim: achar ou saber... encontrar ou achar...

19 S: Não. É a mesma coisa encontrar e achar, você pode escolher entre um e outro.

20 A: Se alguém, por acaso, encontrar, pode ser?

21 S: Isso, ficou ótimo. Por acaso, ficou ótimo.

22 A: É separado *por acaso*?

23 S: É, são duas palavras diferentes.

24 A: Ficou esquisito...

25 S: Não, ficou ótimo.

26 A: E agora?

Novamente, podemos notar a necessidade que Andréa tem em especificar os detalhes quando quer manter a seqüência *primeiro achar e depois procurar* alguém para entregar. Pareceu-nos que desejava estabelecer uma seqüência clara, mantendo o

script (inclusive, utilizando *primeiro* no lugar de *antes*) a fim de conduzir a ação do Outro para que retornasse o que não lhe pertencia.

Em seguida, manifesta intenção de manter as palavras *achar* e *encontrar*, organizando-as em seqüência, tratando-as não como excludentes num mesmo contexto, mas como representantes de uma seqüência de fatos, ou estratégia de redundância. Como a intenção da pesquisadora era de oferecer um outro termo como mais uma possibilidade à construção de um texto claro, insiste para que Andréa não utilize os dois verbos no mesmo trecho. Andréa, então, enuncia a dificuldade e, desencadeia a primeira parte da estratégia de mudança temática "ficou esquisito". Mas, por alguma razão, não prossegue com o *script*, aceitando a proposta pela pesquisadora.

4.4- Sobre devolver ou entregar

4.5- Sobre o uso do *para* ou do *à*

1 A: Para...

2 S: O *a craseado*, tá bom.

3 A: Aonde?

4 S: Vamos lá no *a craseado*.

5 A: Ou a...

6 S: A Elisa. Para a S ou para a Elisa...

7 A: Deixa *para* mesmo.

8 S: Igualzinho, né.

5- Terminando o aviso.

Andréa resiste à utilização de novas formas, como nesse caso em que mantém o uso do *para a* em vez de *à*. Foi possível notar, a partir dos exemplos fornecidos, que a jovem tentava resistir de vários modos às novas possibilidades apresentadas por S. Ora a pesquisadora convencia a jovem, ora não. Porém, pode-se observar, também, que Andréa, apesar de ter enunciado a dificuldade em mudar o texto, não desencadeou a estratégia de mudança temática que nas primeiras sessões era freqüentemente utilizada em situações similares. Apesar da dificuldade, aceita o

produto do trabalho conjunto. optando por prosseguir a tarefa perguntando à pesquisadora o que fazer em seguida.

Vigésima-terceira Sessão

O que é ser pai:

Esse texto foi escrito por ocasião do dia dos pais quando Andréa deveria proferir um discurso no encontro do Rotary Club, em agosto de 1995. O texto foi produzido por Andréa em casa, tendo em vista a audiência e o fato de que seria lido na presença de todos. Segundo comentários de sua mãe, Andréa faz esse tipo de discurso anualmente.

O texto é constituído por oito parágrafos, totalizando 27 linhas. Foi trazido para que S a ajudasse a revisá-lo, trabalhando conjuntamente. O tempo não foi suficiente para que toda a revisão fosse feita. Andréa, porém, terminou por esquecer a revisão e o texto original no laboratório da UnB. Na semana seguinte, contou a S que escrevera um outro texto antes mesmo de ir para a festa.

Primeiro, apresentaremos o texto original, em seguida, o diálogo transcrito durante a revisão textual com as mudanças efetuadas e o texto parcialmente revisado.

O que é ser pai:

- 1 . Pai, você é a primeira pessoa
- 2 que nós decidimos colocar um
- 3 presente no nosso mundo de infância.
- 4 . Pai, você é uma caixinha de
- 5 música que nós gostamos de ouvir.
- 6 . Pai, você é uma bússola que nos
- 7 orienta o caminho mais correto e
- 8 mais seguro.
- 9 . Pai, você sempre nos ensinou
- 10 a crescer na vida e a cada ano
- 11 que passar você será sempre o
- 12 nosso companheiro de longa caminha

13 da.

14 .Pai, nós agradecemos pelo seu
15 colo que você nos pegava pelos seus
16 fortes braços.

17 .Pai, você foi e nunca vai deixar
18 de ser uma pessoa gentil, atencio
19 so, compreensivo e carinhoso.

20 .Pai, você nos deu a coragem, a
21 garra, a determinação, e também
22 a força de vontade.

23 .Pai, você é a nossa arma, que
24 nós juntos, vamos atravessar e derru
25 bar as barreiras que nos impedem
26 de sermos felizes, e que ninguém
27 esqueça, "a união sempre faz a força.

A estrutura do texto pareceu-nos, a primeira vista, bastante linear, em que cada parágrafo é iniciado com a mesma palavra ("pai") seguida pela sua qualificação.

↓ C	§ 1 A primeira pessoa	o presente no mundo de infância
O O	§ 2 A caixinha de música	
R	§ 3 A bússola	o caminho seguro
D E	§ 4 O mestre	o crescimento ↓ o companheiro
N A	§ 5 Agradecimento	o colo os braços fortes
Ç	§ 6 A Reverência	
Ã	§ 7 O que fez	
O ↓	§ 8 A arma	derrubar as barreiras ↓ a união
⇒ DIGRESSÃO ⇒		

Quadro 10 Eixo da seqüência temática de "O que é ser pai:"

Esse elogio, um discurso que deveria ser proferido por Andréa em homenagem ao dia dos pais, tem uma estrutura similar às cartas que escrevia por ocasião de seu aniversário. Pode-se notar que ela faz uso de articulações que são qualificações ao pai,

recorrentes em outros textos. Em cada parágrafo, ela qualifica o pai de acordo com um tema. Tal gênero de escrita é bastante pertinente para a ocasião, porém, segundo comentários da mãe, parece que Andréa faz esse discurso no mesmo lugar há alguns anos. Não conhecendo os outros textos, não podemos avaliar se é uma repetição dos anteriores. Nota-se que a forma é satisfatória, mas, os procedimentos de colagem de trechos inflexíveis, que dificultam a compreensão, é evidente.

O texto possui poucas digressões visto que visa qualificar o pai. Existem vários tipos de articulação entre os subtemas e as *quebras* são de natureza diversa. Por exemplo, no primeiro parágrafo há uma desarticulação entre o verbo colocar e o objeto "um presente".

Nos parágrafos 2 e 3, Andréa procede a sua listagem de qualificativos, associando *caixinha de música* com *música para os nossos ouvidos*; *bússua* com *direção a seguir*. Poder-se-ia estabelecer uma relação entre os elogios escritos em "O dia da família" e os escritos acima: pareceu-nos que ela segue uma linha similar à "determinação, garra e vontade de vencer", inscrita em outras cartas e repetida no sétimo parágrafo.

A construção "(...) e a cada ano que passar você será sempre o nosso companheiro de caminhada", causa estranheza pelo uso do verbo no futuro e a presença do advérbio de intensidade "sempre", denotando uso acirrado de clichês, e talvez a presença de estruturas não analisadas em frases preposicionais e construções com estrutura qualificativa como no parágrafo 5: (...) pelo seu colo que você nos pegava pelos seus fortes braços.

No parágrafo sexto, vemos o problema morfológico pai vs. pessoa: a listagem de qualificadores concorda com *pai*. No sétimo, não complementa o verbo. No oitavo, procede à qualificação de arma, barreiras, reincidentes em seus textos dedicados a figuras masculinas.

Deve-se, então, atentar à estrutura da qualificação:

pai ⇒ primeira pessoa ⇒ infância

caixinha de música ⇒ audição

bússola ⇒ orientação

crescimento ⇒ acompanhante na caminhada

colo ⇒ braços fortes

O diálogo

1- Sobre o barulho

2- Revisão

(...)

1 A: (Ri) Bom, depois que a fofuchinha teve os dois fi/os dois primeiros filhos...

(...)

2 A: Os dois primeiros, as duas primeiras crianças.

(...)

3 A: Eu coloquei que nós decidimos colocar um presente no nosso mundo de infância . Isso aqui faz o que é, o que a gente éé... esse presente que nós mesmos decidimos.

4 S: Huum.

5 A: Eu, a Ana e o Vicente.

6 S: Sei.

7 A: Decidimos colocar um presente pra colocá-lo no mundo pro fofin, pro fofinho.

8 S: Ah, então, vocês são um presente para ele?

9 A: Hanhan.

10 S: Mas por que que você pôs no mund/no nosso mundo de infância?

11 A: Porque no, no nosso tempo de criança...

12 S: Hum.

13 A: A gente quer dar pro fofo.

14 S: Ah!

15 A: Pro papai o nosso mundo de infância ééé... que esse tempo todo a gente foi criança perto dele, né.

16 S: Ah, super legal.

(...)

No trecho acima, pode-se notar que Andréa, às vezes, inverte o sentido do que quer expressar ao escrever, pois utiliza inadequadamente o verbo *colocar* em vez do *dar* e um prepositiva no lugar de um complemento direto. A pesquisadora, ao expressar suas dúvidas, ajuda-a a reconstruir o sentido original oralmente,

retoma o significado a que chegou para, em seguida, proceder à revisão, apresentando uma alternativa.

2.1 Sobre a inversão

1 S: Ah entendi, agora. Agora. é o seguinte, aqui você inverteu. Você é o que parece quando a gente lê, eu vou falar bem alto pra você ouvir também direitinho[por causa do barulho]. O que parece quando a gente lê, é que você colocou um presente pra você.

2 A: Não, nós três juntos.

3 S: Hum...

4 A: Eu, o Vicente e a Ana, o nosso tempo de infância.

(...)

2.2 Orientando a revisão

1 S: Então tá, porque eu acho assim que cê poderia fazer até aqui certo, tá, depois é como eu te disse, já dá noção de que você colocou o seu pai de presente prá você.

2 A: Não, não é não.

3 S: É você deu um presente pra ele, vocês e seus irmãos, né?

4 A: É.

5 S: Então, decidimos...

2.3 Apresenta alternativa

1 S(...) dar-te.

2 A: Fica esquisito.

3 S: Dar para você papai, entendeu? dar-te, você faz do jeito que é, eu só tô dando um exemplo, depois cê faz do jeito que você quiser, tá bom? Dar-te.

4 A: Não sei.

(...)

Andréa continua resistindo a introduzir construções com o infinitivo pessoal, apesar de utilizá-lo automaticamente na escrita e fala. Porém, ao conscientizar-se de sua existência, quando lê ou alguém sugere tais construções não as utiliza.

O texto revisado

O que é ser pai:

1 .Pai, você foi a primeira pessoa
2 a quem oferecemos o nosso mundo de in
3 fância como presente.
4 .Pai, você é uma caixinha de
5 música que nós gostamos de ouvir.
6 .Pai, você é uma bússola que nos
7 orienta o caminho mais correto e
8 mais seguro.
9 .Pai, você sempre nos ensinou
10 a crescer na vida e, a cada ano
11 que passar, você vai continuar sendo o
12 nosso companheiro da longa caminha
13 da.
14 .Pai, nós agradecemos pelo seu
15 colo quando você nos pegava com seus
16 fortes braços.
17 .Pai, você foi e nunca vai deixar
18 de ser uma pessoa gentil, atencio
19 sa, compreensiva e carinhosa.
20 .Pai, você nos deu a coragem, a
21 garra, a determinação, e também
22 a força de vontade.
23 .Pai, você é a nossa arma, e
24 nós juntos, vamos atravessar e derru
25 bar as barreiras que nos impedem
26 de sermos felizes, e que ninguém
27 esqueça: "a união sempre faz a força"

Como pode-se notar, a pesquisadora tentou, no processo de revisão, chamar a atenção de Andréa para a coesão textual, focalizando a forma verbal e a utilização das estruturas prepositivas como nos primeiro e quinto parágrafos. No quarto, S tentou introduzir a noção de continuidade temporal, sugerindo a

introdução de "*vai continuar sendo.*"; no quinto, como mencionado, há a troca do *que* por *quando*. No sexto parágrafo, ajustam a concordância dos qualificadores com *pessoa*. Finalmente, no último parágrafo, há a omissão do *que*.

Vigésima-Sexta e Vigésima-Sétima Sessões

A transformação de Andréia²¹ em (nome real dela)

Esse texto foi escrito com o auxílio de S em duas sessões, nos dias 15 e 22 de setembro de 1995. Trata-se de uma tarefa que Andréa deveria fazer em casa a pedido de S, mas não fez. Foi elaborado um plano e, em seguida, o texto composto por quatro parágrafos.

O plano

15/09/95

Tema: a transformação

Andréia: como ela é: magra/gorda
elegante

estatura- alta

cabelo- preto liso

olhos- claros

19 anos : má, perversa

estudava

tinha uma irmã que ela não gostava

malvadezas - gostava de

colocar fogo na academia

- assaltou bancos

- tinha revólver

assassinou alguém

- conseguiu fugir

- dinheiro falso

²¹ "Andréa" é o nome fictício da jovem, escolhido por ela mesma para substituir seu nome verdadeiro, justamente por causa da personagem da novela "Cambalacho".

Na escola

- auxiliar de ensino - ajuda a professora
- carteira assinada
- cheque, conta no banco;
- contracheque;
- título de eleitor
- CIC
- o que ela faz: cuida de crianças do pré-maternal

Fora da escola

- o pai dela tem uma fazenda e cria novilhas;
- faz natação, computação e piano, trabalha na UnB

22/09/95

pai - nome - Mauro

- tem cabelo preto
- alto
- ladrão (de banco)
- de terras - grileiro

A transformação de Andréia em (nome real da jovem)

1 A Andréia era uma moça bonita e inteligente. Ela era um
 2 personagem da novela **Cambalacho**. Ela era alta, elegante e
 3 tinha o cabelo escuro e os olhos claros. Apesar de sua beleza, ela
 4 era muito perversa, cruel e má. Ela tinha uma irmã que era sua
 5 rival. O que ela mais gostava de fazer era colocar fogo numa
 6 academia e assaltar bancos para depois fugir com o dinheiro. Ela
 7 carregava na bolsa um revólver de verdade que estava
 8 carregado. Mas, ela também gostava muito de estudar. Ela
 9 conseguiu acabar o Primeiro Grau e, em seguida, foi trabalhar
 10 numa escola chamada (nome).

11 A profissão dela na escola é ser auxiliar da professora. Ela
 12 gosta muito de cuidar de crianças. Ela tem carteira assinada,
 13 contracheque, conta no banco, cheque, CIC e título de eleitor.
 14 Segundas e quartas, ela faz natação na Água Mineiral e terças e
 15 quintas ela pratica computação na Pré-Dados, já às sextas-
 16 feiras Andréia trabalha como secretária da Professora Isabela
 17 na UnB.

18 O pai dela se chama Mauro, ele é alto e tem o cabelo preto.
 19 Apesar da sua aparência ele é um grileiro (ladrão de terras). E
 20 foi exatamente assim que ele resolveu dar de presente a sua
 21 filha várias novilhas.

22 O delegado estava disposto a pegar os dois e prendê-los. Mas
 23 nada adiantou. Eles resolveram fugir do Brasil e sumiram no
 24 mapa.

↓ C O O R D E N A	§1 Sobre Andréa	como era Andréa ↓ a beleza ↓ sua maldade ⇒ o que ela gosta de fazer ⇒ o estudo ↓ o trabalho	a rivalidade com a irmã o revólver
Ç Ã O	§ 2 As atividades de Andréa	sua profissão ↓ o que faz durante ↓ a semana	
↓	§3 o pai de Andréa	como é ele ↓ o que é ↓ o presente	
↓	§4 O sumiço	o delegado ↓ o sumiço	
	⇒	DIGRESSÃO	⇒

Quadro 11 Eixo de seqüenciação temática de "A transformação de Andréia em X".

Nesse texto, a jovem descreve Andréa e seu pai, articulando entre si as ações verbais que são parte de um esquema conhecido por ela, por exemplo, o fim do Primeiro Grau com o cargo de auxiliar de pré-escola e as atividades dos dias da semana. Outros fatos são apenas mencionados ou indicados.

Há digressões quando a autora detalha a rivalidade de Andréia com sua irmã e o fato de que ela carregava um revólver na bolsa. Tais digressões surgiram por estarem inseridas inadequadamente num contexto de descrição em que a decisão de

informar o leitor que Andréia era rival da irmã e introduzir a utilização do revólver depois de ter escrito que sua personagem era assaltante de bancos, transforma o processo de detalhamento em digressão.

Como fez em textos anteriores, a autora utiliza nomes de personagens de novelas e, ao contar a vida de Andréia, desencadeia três *scripts*: o do colégio-trabalho; o da profissão-documentos; o das atividades semanais.

As estruturas "e exatamente assim..." e "...resolveram fugir do Brasil e sumiram no mapa" são novas nos textos de Andréa apesar de serem freqüentemente utilizadas por ela durante os diálogos.

Se considerarmos o trabalho conjunto da pesquisadora e de Andréa, é possível avaliarmos esse texto como inovador, pois foi a primeira vez que concordou em trocar a ordem da seqüência de documentos e substituir o nome de seu pai, descrevendo-o com características diferentes, resistindo a implementação de qualquer mudança até o momento. Nota-se que, apesar da resistência inicial, Andréa começa introduzir alguns trechos que não correspondem ao seu contexto cotidiano.

Uma revisão foi iniciada com o intuito de trabalhar a coesão com a utilização de preposições e de princípios de pontuação como uso mais freqüente de vírgulas, a fim de quebrar os aspectos de colagem que caracterizam os texto da jovem. Porém, Andréa achou que o texto estava bom e não quis continuar a revisão proposta.

O diálogo da 26ª sessão

1- Preparação

2- Sobre Andréa

1 S: Abri [o documento no computador]. Andréa cá está você. Vamos lá.

2 A: ??? Você assiste aquela novela "A próxima vítima"?

3 S: Assisto, põe travesão, clica lá.

4 A: Você encontra ela na novela?

5 S: Na novela?

6 A: É.

7 S: Não sei.

8 A: Aparece toda hora! Às vezes.

9 S: Eu não assisto mais, vai me conta. O quê que é que está acontecendo com a Andréa?

10 A: Não porque naquela novela "A próxima vítima", o papel dela lá dentro é Helena, mas como que é o negócio...

11 S: Como é que é? Ela é Andréa e Helena ao mesmo tempo?

12 A: É o nome da personagem na novela "A próxima vítima" é Helena mas ela é igualzinho a outra chamada Andréa.

13 S: Ah, é? Apareceu uma pessoa igualzinha a Andréa chamada Helena?

14 A: Não, o nome da pessoa que está fazendo o papel de Helena... é ela própria que é Andréa, ué!

15 S: Não, espera aí. O nome dela na vida real é Helena.

16 A: Não, na vida real não, na novela "A próxima vítima".

17 S: Sei, aqui Andréa.

18 A: Eu só coloquei Andréa aqui porque... ela fez duas, ela fez uma novela chamada "Cambalacho".

19 S: Hum.

20 A: Essa outra novela que ela está fazendo agora é "A próxima vítima".

21 S: Na "Cambalacho", então, ela chamava Helena?

22 A: Não, você está confundindo tudo.

23 S: Tá. Então, me conta direitinho, porque, como eu não assisto, eu não tenho essa informação. Então, você vai me contar de... timentim por timentim. Vai, me diz aí o que que está acontecendo.

[Pequena pausa]

24 A: Na novela "Cambalacho", o nome dela era... não ai... (risos)

25 S: Bom, ela não tem nada, você tem que me falar sobre, ela fazia dois personagens na novela "A próxima vítima"?

26 A: Não, porque toda hora que passa a Helena, eu vejo [pausa] que ela é... ela é a própria Andréa.

27 S: Ah! A personagem Helena da "Próxima vítima" é a Andréa do "Cambalacho"?

28 A: Exatamente!

29 S: Super malvada? Que coisa!

30 A: (risos)

31 S: Agora entendi. Quer dizer, é a mesma atriz que fez dois personagens.

32 A: Exatamente.

33 S: Ah.

Andréa não consegue explicar a presença da atriz que interpretou Andréia, na novela atual, faltaram-lhe palavras. Parece-nos que está aprendendo ainda a diferença do significado das palavras atriz/ator-pessoa na vida real, personagem/outro personagem. Utiliza, então, subterfúgios para explicar o que quer dizer, utilizando uma *estratégia de circunlocução* similar àquela desencadeada por aprendizes de segunda língua (ver Bialystok, 1990). Mas, mesmo após a explicação, a pesquisadora continua a achar que, além de serem interpretadas pela mesma atriz, o caráter das duas personagens é parecido.

O conteúdo desse episódio lembrou-nos daquele mencionado nas primeiras sessões em que Andréa, assistindo a uma peça teatral na escola, demonstra ter medo de bruxas mesmo sabendo que a personagem era interpretada por uma colega sua. A partir desses exemplos, pareceu-nos que essa confusão entre personagem e pessoa na vida real não estivesse relacionada *linearmente* com a confusão realidade-fantasia como tínhamos suposto anteriormente.

Em seu estudo sobre a habilidade de crianças em distinguir eventos imaginados daqueles reais, Samuels & Taylor (1994) analisam dados de pesquisas anteriores e chegam à conclusão de que a compreensão da fantasia depende da situação em que se insere o evento e, geralmente, tem um caráter marcadamente emocional. O conteúdo emocional influencia a interpretação, mas as crianças, apesar de amedrontadas, parecem acreditar que tal evento não se reproduziria na realidade. Porém, a compreensão de que a entidade imaginada não se materializaria na realidade não diminui o medo.

Dias e Harris (1990) sugerem que tal confusão começa a ser resolvida por volta dos quatro ou cinco anos de idade, quando a partir da realidade conhecida, as crianças começam a levantar hipóteses sobre o imaginado e a pensar nas conseqüências dos eventos fantásticos. Ou seja, a relação entre imaginado e realidade

pode tornar-se diferente a partir do conhecimento do mundo. Mesmo assim, nessa idade, ainda evocam a noção de magia quando algo inesperado acontece (Chandler e Lalonde, 1994). É possível, portanto, cogitarmos que haja alguma relação entre o desenvolvimento da relação real-imaginado e os processos de desenvolvimento dos campos de sentido, ou seja, que tal desenvolvimento possibilita o surgimento do pensamento analógico (Robertson, 1993) e da metáfora (Winner, 1988) que, por sua vez, influem no modo em que se percebe a relação real-fantástico.

Continuando a análise dos diálogos, as interlocutoras passam à releitura do parágrafo produzido na sessão anterior para que possam continuar a escrever. Voltam a falar sobre a personagem e Andréa faz um comentário sobre quem estava matando as outras personagens na novela "A próxima vítima". Abaixo, transcrevemos os trechos em que o diálogo volta ao assunto da personagem interpretada por Andréia.

4.2 - Sobre realidade e ficção

1 A: E a?? acho que a Helena que faz papel de Andréa...

2 S: Ou seja, ela é má.

3 A: É.

4 S: Mas porque você diz que ela faz papel de Andréa?

5 A: Não, ela não faz o papel, ela é ela própria.

6 S: Ah!! Ela tá fazendo um personagem parecido com a Andréa.

7 A: É mais ou menos isso.

(...)

No trecho acima, Andréa parece confirmar que a expressão *papel de Andréia* refira-se às características da personagem interpretada pela mesma atriz na nova novela, isto é, parece-nos que as duas personagens sejam parecidas.

4.3 - Confusão sobre quem seria o assassino

S faz muitas perguntas sobre quem seria o assassino, Andréa diz que não sabe.

4.3.1- Sobre pessoa misteriosa

1 S: Huumm! Mas isso é uma opinião de quem seja a pessoa misteriosa, né que é a sua, sua mãe que acha isso. E você acha o quê? Quem é que será que tá matando?

2 A: [pequena pausa] Lá dentro? Óh, sei lá.

3 S: Você não desconfia do Zé Bolacha não?

4 A: Eu não. [pausa]

5 S: Você não desconfia do Zé Bolacha?

6 A: Eu não. (risos)

7 S: Você não desconfia daquele garçom, como que é o nome dele?

8 A: Ulisses.

9 S: Ah! Pois é, será que não é o Ulisses não?

10 A: Também ??? não.

11 S: Você acha que não?

Alguém interrompe

12 A: Quem é essa aí?

13 S: Essa é a (nome)

14 A: Ah bom! Pensei que fosse alguém que eu tô pensando

15 S: Eu já sei quem é.

16 A: (risos)

17 S: A sua psicóloga, né?

18 A: É.

Andréa continua confundindo os termos. No episódio sobre o assassino, utiliza *lá dentro*, referindo-se à novela *na televisão*.

Diante da dificuldade de não saber quem é o assassino, utiliza uma estratégia de mudança temática em que tenta convencer o interlocutor que está ouvindo a voz de sua psicóloga. Porém, como essa estratégia era recorrente, a pesquisadora consegue interromper seu desencadeamento.

O diálogo prossegue e as interlocutoras continuam a falar sobre a novela e as maldades de Andréia. Quando a pesquisadora adverte a autora sobre a necessidade de assinalar as diferenças entre ela e a personagem, o seguinte tópico é iniciado.

7.1 - Conversa sobre como assinalar a diferença entre a jovem e Andréa

7.1.1 - O problema

1 A: Bom, eu tenho, ela não tem o problema que eu tenho.

2 S: Hum.

3 A: Mas não importa isso.

4 S: hum,tá.

5 A: Não sei se você conhece uma sigla chamada SD...

6 S: Ah, sei.

7 A: Ela [Andréa] não tem essa sigla.

8 S: Ah, então tá bom!

9 A: Ela...

10 S: Então entendi, ela é bem diferente.

11 A: Ela...

12 S: Não, isso não precisa se ela não tem, não é verdade? Ah! Já entendi, então ela é diferente nesse termo, nessa coisa pequenininha que é a SD, né?

13 A: [Sorri]

14 S: Não é? Então ótimo, já entendi, então pronto acho que tá bom.

15 A: [Sorri] O que significa esse troço, me explica?

16 S: Ah... é o quê a gente tá tentando fazer né Andréa?

No trecho acima, podemos verificar a percepção que Andréa tem sobre a síndrome. Ela acredita que é diferente e que esse algo faz com que possua certas características, como dizia a respeito das manias "Elas nasceram comigo", ao ponto da pesquisadora achar que *manias* eram um outro modo de nomear a SD. Porém, nesse trecho, achamos importante o fato de que Andréa parece ter adquirido mais liberdade de fazer perguntas sobre assuntos que não entendia muito bem e que começou a fazê-las para outras pessoas também. Na sessão seguinte, contou à pesquisadora que tinha feito a mesma pergunta a um médico que lhe explicara o que é a síndrome de Down.

Em seguida, as interlocutoras passam a falar sobre as novilhas do pai de Andréia. Depois de conversarem sobre a

redação, a pesquisadora se distancia a fim de verificar se Andréa poderia continuar escrevendo sem sua ajuda.

8.1- S deixa Andréa escrever sozinha

1 S: Já volto, viu Andréa.

2 A: Tá. Não coloca assim, onde e... onde ela trabalha na escola, aí droga [pausa]. Vou colocar: onde ela trabalha, não, aí droga! Na escola, aí, porque que eu coloquei na escola? Eu não preciso disso não. Espera aí, espera aí [pausa] na escola é. Não, vou colocar assim: a profissão dela na escola, vou fazer [digitando] - Profi... a profissão dela na escola é ser au... é monitora, certo, é, tá certo. Profissão dela não é isso que ela... é ser auxiliar [digitando] a profissão dela na escola é ser auxiliar da professora [digitando] a profissão dela é ser [pausa] Pronto: a profissão dela na escola é ser auxiliar de... da professora [pausa]

3 S: E aí, Ahan! Isso. E aí, vamos adiante?

4 A: Tô pensando aqui.

Acima, temos um exemplo da fala egocêntrica emitida por Andréa quando escrevendo sozinha. Em outra ocasião, registrou-se na fala relacionada à tarefa as seguintes frases: "Isto está muito difícil, queria que fosse sobre a Natália." Fazendo clara referência às cartas-convite que escrevera para os seres extra-terrestres, indicando também a existência de lembranças quanto aos tipos de texto produzidos e que o atual não se parecia com aqueles produzidos anteriormente, mais próximos do gênero carta, seu preferido.

No episódio 8.2.1, abaixo, ela procede à uma revisão sozinha, desencadeando novamente a fala egocêntrica.

8.2 - Sobre a necessidade de se fazer um intervalo para descanso

8.2.1 - Nova saída de S

1 A [sozinha]: A profissão dela na escola é ser auxiliar da professora [digitando] Ih! Mas como tem ponto, tem que ser letra maiúscula [digitando] Ela também gosta... [digitando] Ela também gosta de cuidar de [digitando] Ai coisa mais difícil isso, colocar ç [digitando] Ou! Coisa mais chata [pausa] Agora eu tô aqui óh, ela

também gosta de cuidar de criança [digitando] Ou! [pausa] Aah!
 Ela também gosta de cuidar de criança [digitando] Certo. Êta ferro!
 2 S: E aí? Saiu mais uma linha?
 (...)

Procedem, então, à revisão e edição do texto. Andréa ainda faz uma tentativa de mudança temática comentando sobre o canto de um passante, mas conseguem terminar a tarefa do dia.

O diálogo da 27ª sessão

A sessão seguinte inicia-se com a preparação do computador para a continuação da tarefa. Andréa repete algumas informações já conhecidas sobre os cursos de computador, porém não sabe explicar porque ganhou uma medalha.

3.1.1 - Sobre curso de computação

1 A: ??? No computador

2 S: Melhor do que eu com certeza você é.

3 A: É que eu já fiz um curso de computação lá na Pró-Dados e até ganhei uma medalha. [Referiu-se a um curso passado, mesmo freqüentando um outro curso no momento].

4 S: Você ganhou uma medalha?

5 A: Ahan.

6 S: Que bom! Medalha de que, hein?

7 A: Sei lá.

8 S: Como não sabe? Você que ganhou a medalha? Ishi o quê que houve de novo? [a respeito do computador]

9 A: Sei lá.

10 S: Não abriu o arquivo não?

11 A: Abriu.

Em seguida, revisam o texto escrito nas sessões anteriores e Andréa comenta sobre gostar de tomar "Todinho", pois tinha tomado todo o Todinho que a pesquisadora trouxera para o seu café da manhã, enquanto esta se afastara momentaneamente.

5 - Escrevendo sobre o pai

1 S: Vamos lá, então. Tem que falar do pai dela. O pai da Andréa, ah, imagina o pai dela como é que é. Não pode ser baixinho e bonzinho e um pouquinho gordinho com o cabelo branco não, igual ao pai de alguém que eu conheço, não. Tem que ser um pai diferente. Vamos lá, prá gente disfarçar.

2 A: O meu pai não é assim.

3 S: Aaah... Não é não? Como é o seu, então?

4 A: Ah, o meu é baixinho.

5 S: É igualzinho ao que eu falei.

6 A: Não, não tem cabelo branco.

7 S: Não tem cabelo branco ainda não?

8 A: Não.

9 S: Qual é a cor do cabelo dele? Branco e preto igual ao Botafogo, hein?

10 A: Não.

11 S: Grisalho?

12 A: Acho que é preto.

13 S: Vamos imaginar o pai dela, o pai da Andréa.

14 A: Eu vou criar...

15 S: Um pai, isso, ótimo.

16 A: Um pai aí dentro, mas com as mesmas características do meu.

17 S: Ah, não vale, eu vou descobrir que é ele. Não, não vale, eu não quero saber. Inventa um pouco aí, pode fazer algumas características iguais ao do seu pai e outras iguais ao do pai de outra pessoa.

18 A: Não dá não.

Acima, notamos a dificuldade que a jovem tem em modificar a informação disponível, marcando o espaço com expressões como "*aí dentro*", referindo-se ao texto na tela do computador (similar ao *dentro* da tv, utilizado em outro momento) para enfatizar sua irredutibilidade diante de qualquer mudança nas características físicas do pai de Andréa que, por sua vez, é ela mesma.

Em seguida, passam a negociar as características do pai de Andréia como o apelido e um nome malvado. Andréa tenta inserir

o nome de seu próprio pai, mas a pesquisadora não aceita. Então, acatando a decisão de S, Andréa o substitui pelo nome de um personagem do ator Miguel Falabela: Mauro. Depois, decidem as características de Mauro sobre o fato de, provavelmente, ser ladrão de bancos.

5.5.1.1- Sobre Mauro ser um ladão de banco [Andréa não aceita essa sugestão]

5.5.1.2- Sobre Mauro ser um ladrão de terras

1 S: Tem que ser especializado. Ladrão...

2 A: Deve ser de...

3 S: De banco.

4 A: Esse não.

5 S: Então de...

6 A: De terras.

7 S: De terras é ótimo. Ladrão de terras tem um nome, deixa eu ver. Quem é ladrão de terras se chama é posseiro.

8 A: Posseiro?

9 S: Posseiro

10 A: Êta!

11 S: Grileiro

12 A: O quê que é isso?

(...)

Conversam, então, sobre a letra de Andréa no computador. Quando a pesquisadora utiliza o computador para escrever no texto de Andréa, ela pergunta se a letra não vai ficar diferente. S explica que com o computador isto não acontece. Em seguida, ao discutirem as atividades da personagem, Andréa desencadeia o *script da semana*.

9.1.1 -Sobre a natação

1 A: Eu vou colocar 2^{as} e 4^{as} ela faz natação lá no CEI.

2 S: Ela vai nadar na Água Mineral porque ela é uma menina esportiva, né, hein?

3 A: Porque ela não pode nadar aonde eu nado?

4 S: Porque ela já faz um monte de coisas que você faz. Todo mundo vai achar que é você. Aí vai falar: Ah, isso aqui ficou muito fácil, ela só pensou nela e escreveu.

5 A: Não é. Eu não...

6 S: Não é você não. Eu também sei que não é você.

7 A: Tá bom, vou colocar então.

8 S: tá bom, segundas e quartas...

9 A: É... segundas e quartas, segundas-feiras até quarta-feira.

10 S: Segunda até quarta, vai falar que terça ela também faz: 2^a, 3^a e 4^a.

11 A: Então, não pode.

12 S: Então, todas as 2^{as} e todas as 4^{as} feiras.

13 A: E se eu colocar é... 2^{as} e 4^{as}?

14 S: Está ótimo, todo mundo vai entender o que que é.

15 A: ??? prá escrever.

16 S: Vai shift, né, 2^{as} e 4^{as}, as pessoas entendem isso. Andréa, tá, não precisa falar segundas e quartas-feiras. Agora tá limpando o outro sapato?

17 A: Êta ferro, onde eu tô?

18 S: Tá ali óh, no finalzinho, 2^{as} e 4^{as}.

19 A: Cheiro de alguma coisa...

20 S: Cheiro de quê? Ah, de cigarro.

21 A: Ainda bem que eu sou boa de faro.

22 S: Eu tô vendo.

23 A: 2^{as} e 4^{as} ela...

24 S: 2^{as} e 4^{as}, como é tempo, você vai lá e põe uma vírgula depois, tá. Como tá indicando tempo, os dias que ela faz, adjunto adverbial de tempo que a gente chama isso, né? Isso começando a frase vem acompanhado de vírgula.

25 A: Ué, comé que você sabe português?

26 S: Eu falo português, você também não fala, não?

27 A: Ah, tá.

28 S: Aí, eu estudei português, tá bom?

29 A: Tá certo. Mas você tá me ensinando uma coisa que eu já estudei, também.

30 S: Ótimo, você me ensina também coisas que você lembra(...)

No diálogo apenas transcrito, a jovem desencadeia seu *script* de atividades da semana enquanto a pesquisadora tenta sugerir modificações nos nomes dos lugares. Mas como esses são pontos de referência que Andréa utiliza para construir seu *script* torna-se difícil modificá-los, mesmo que só na seqüência. Parece-nos que, para Andréa, as informações que compõem o esquema pertencem como um todo ao contexto representado. Ora, se parte dessa estrutura é modificada, deixa de ser fossilizada em sua totalidade para sê-lo apenas no trecho em que não houve modificação: desencadeia-se o processo de modificação da estrutura cristalizada.

Nota-se, porém, a existência de relações de significação que ainda estão restritas a certos contextos, como a relação que Andréa estabelece entre *adjunto adverbial*, utilizado por S com aulas de português, e faz a pergunta "Você sabe português?" Informações impermeáveis, não generalizadas até o momento, mas que começam a suscitar questionamentos que são exteriorizados ao Outro para serem resolvidos. É no embate com o Outro que se modifica o conhecimento atual. Um movimento similar fora observado ainda nas primeiras sessões de acompanhamento quando a pesquisadora reescrevera algo que Andréa havia apagado por engano no computador, e esta perguntara à S se a letra não ia ficar diferente, pois duas pessoas tinham escrito partes diferentes da mesma sentença no computador.

Passam, então, a conversar sobre as pessoas do laboratório, procedem à revisão, voltando a discutir sobre a natação. Andréa volta a dizer que gostaria de ser má e que gosta de bruxas. Enfim, voltam ao texto para definir os dias das atividades da personagem.

14.1.1- Sobre como se escreve "sexta"

1 A: É com *x*, *x*?

2 S: X.

3 A: Parece cesta de lixo.

4 S: É, só que cesta de lixo é com *c* e *s*, *c* e *s*.

5 A: Qual é a diferença entre cesta de lixo e sexta?

6 S: Pra escrever é diferente, óh. Sexta-feira é assim, né e cesta de lixo é assim óh.

7 A: Ah tá, entendi...entendi agora. Então é com *x* mesmo...

8 S: Isso.

Nessa parte do diálogo, observa-se um movimento de questionamento sobre palavras homófonas e seu significado, como já observado inúmeras vezes.

A sessão termina com um diálogo sobre o nome da personagem e o nome da história. A pesquisadora chama a atenção de Andréa para a inversão do título, mas ela não acata a sugestão, dizendo que é assim mesmo que queria.

Trigésima quinta sessão

A Borboleta

O texto foi produzido na última sessão quando S apresentou um exercício produzido a partir da estrutura cristalizada "*você é uma pomba*" e formado por uma parte fechada:

Você é

e por uma aberta, a ser modificada pela adição a primeira de um dos seguintes termos:

uma pomba, uma borboleta, uma águia, um urubu, um elefante.

O objetivo desse exercício era começar a demonstrar abertamente à Andréa que existem certas estruturas que podem ser quebradas sem prejuízo. Andréa escreveu o texto sem a intervenção direta de S.

O texto

- 1 Você é uma borboleta que voa para o
- 2 imenso azul do céu onde vai escolher
- 3 um lugar que tenha várias flores
- 4 coloridas e um gigantesco mar. Neste
- 5 lugar costuma chover muito forte.
- 6 Quando a chuva passar, surgirá no céu

7 um grandioso arco-íris.

C O R D E N A Ç Ã O	§ 1 A borboleta	A compara M a uma borboleta ↓ A descreve lugar onde borboleta mora
↓	⇒ DIGRESSÃO ⇒	

Quadro 12 Eixo de seqüenciação temática de *A borboleta*

Nesse texto, percebemos que Andréa articula uma comparação com a descrição de um lugar.

Observamos que essa articulação mais complexa é elaborada a partir de um *script* conhecido de Andréa, porém, com a inserção de palavras diferentes e alguns conectivos. A jovem utiliza os mesmos qualificativos que, concatenados, provocam um efeito diferenciado no texto com a utilização do conteúdo necessário para transmitir a sua mensagem. O texto que era endereçado à mãe, por ocasião de seu aniversário, é bem diferente das cartas e bilhetes escritos anteriormente para essas ocasiões. Pensamos que algumas estruturas fossilizadas foram modificadas e, portanto, colocadas *in moto* para serem utilizadas com maior flexibilidade por Andréa.

Ao verificarmos o conteúdo do conjunto dos dados obtidos durante os 14 meses de acompanhamento de Andréa, pudemos chegar a três padrões que, relacionados entre si, caracterizam a linguagem oral e escrita de Andréa: 1) padrões de encadeamento temático; 2) padrões de delimitação espaço-temporal; 3) Padrões de construção de sentido.

1) Os **padrões de encadeamento temático** são caracterizados pela utilização de *rotinas de saudação* tanto para iniciar a interlocução quanto como alternativa para mudar o tema do diálogo.

As rotinas de saudação são compostas por duas ou três partes: a primeira é formada por uma expressão formuláica, ou

seja, tinha uma estrutura sintática fixa (1); a segunda tem uma parte fossilizada e uma aberta (2); a ocorrência da terceira depende do desenvolvimento do diálogo (3). Como mencionado anteriormente, a rotina seguia a seqüência:

(1) Você tá bonita hoje!

(2) Brinco novo, roupa nova
(nome+ qualificador, nome+ qualificador)

(...)

(3) Sou só sua!

ou,

Quero te abraçar!

As intervenções da pesquisadora eram feitas na tentativa de apresentar alternativas quando Andréa utilizava a rotina no contexto de início ou manutenção do diálogo, como em:

S: Você pode começar a conversar de uma outra forma, perguntando: Como vai? Tudo bem?

Ou quando utilizava como estratégia de mudança temática, como em:

S: Meus brincos não são novos. Acho que você já os viu antes.

A rotina de saudação foi observada sob a forma descrita acima apenas na linguagem oral. Apesar de ter sido utilizada até as últimas sessões, tornou-se menos freqüente, passando a conviver com a quebra de sua estrutura como na sessão 31, durante conversa informal com S logo que se encontraram pela manhã:

1 A: Você tá bonita hoje!

2 S: De novo. Toda vez você me diz isso.

3 A: Diadema novo...

4 S: Foi meu marido que me deu.

5 A: Blusa nova... Pelo menos a blusa eu nunca vi!

6 S: Ah, isso sim!

Na linguagem escrita, tais rotinas se manifestavam, sobretudo, sob a forma de *scripts* que seguiam certa seqüência, apesar de serem padrões mais abertos (Andréa introduzia

vocábulos variados) do que na rotina de saudação. Na escrita, a tendência observada, nas primeiras sessões e quando surgiam dificuldades, era Andréa tentar iniciar a atividade se apresentando, desencadeando os *scripts* de nascimento-descoberta da SD, tratamentos, escola, rotina da semana, emprego e documentos que possui em seqüências exatas.

Aos poucos, essa estratégia foi-se diluindo pela ênfase no novo. A pesquisadora entrevistou tentando convencer Andréa que não havia necessidade de repetir o mesmo esquema para todas as personagens a quem iria escrever.

A fim de enfrentar a novidade, Andréa começou a utilizar o discurso direto em suas cartas-convite, tornando os textos mais próximos de sua realidade. Assim que o diálogo era estabelecido, notava-se o desencadear do *script de passeio* (convite, sair, voltar para casa, descansar, ir ao restaurante), sendo que este representava apenas a natureza das ações, o seu conteúdo estando aberto (praia, cachoeira, etc.)

Com a introdução de elementos descritivos (História da flor e o cachorro Quim), nota-se a ênfase em pronomes pessoais, dêiticos e marcadores de espaço ("lá embaixo no meu jardim da minha casa"). No caso da história sobre Quim, desencadeia, ainda, um *script* de apresentação do cachorro similar ao que utilizava para si mesma.

Porém, com a escrita de *A transformação de Andréia*, apesar da inflexibilidade em manter a inversão do título, foi possível trabalhar alguns desses *scripts* como o da semana e o dos documentos. Notou-se que formas velhas e novas começaram a conviver.

Alguns desses padrões da escrita foram observados em estratégias de mudança temática, introduzidos, geralmente, pelo fóssil "Eu tenho uma novidade para te contar + rotina da semana (ou algum evento da semana ou do dia como a aula de computação, de piano, ou mesmo o diploma ou medalha que ganhara a muito tempo).

A omissão freqüente de informação também era delineada por respostas similares. Quando Andréa respondia a um pedido de S, por muito tempo o fez evasivamente, utilizando frases como "tá bom", "tá certo", "espera aí" e outras já mencionadas.

Com o avançar do trabalho, com a introdução de atividades relacionadas à leitura, à formulação de resumos com a utilização de dicionário e a insistência da pesquisadora para que Andréa não aceitasse simplesmente o que o Outro dizia, mas fizesse a sua escolha, a jovem começou a fazer inúmeras perguntas não somente sobre o texto, mas relacionadas a si própria (o que é *angústia*, *medo*, *melhorar*, *síndrome de Down*, *desenvolver*, por que não posso namorar) e a concluir sobre as *manias* que tinha de repetir certos comportamentos e sua relação com a síndrome de Down.

Durante a tarefa escrita, quando deixada sozinha, começou a falar alto e a tecer comentários sobre a tarefa, além de passar a escrever sem a presença da pesquisadora. Começou a tentar mudar os textos, omitindo certas informações com a diferença que o fazia sabendo o que tinha omitido, fazendo comentários como em "A história de Malévola".

Na 17^a sessão, quando S e A conversavam sobre propagandas, começou a utilizar termos relacionados ao pensar "deixa eu organizar o meu pensamento" ou "eu tenho um gravador aqui dentro" (memória) ou, ainda, descrevia o que fazia quando lia um livro e o resumia.

Enfim, na última sessão, Andréa produziu o texto *A borboleta* sozinha, tomando decisões relacionadas à quantidade e o ao conteúdo da informação que colocaria no texto, quanto ao tipo de texto e como o produziria.

O movimento oposto também foi observado: Andréa, às vezes, produzia textos e turnos de fala com excesso de informação. Estes padrões se revelaram mais complexos, pois denotavam o modo em que Andréa lidava com as informações melhor sedimentadas, mais conhecidas (em oposição à omissão de informação, ao nosso ver, relacionada à estratégia de evitação de algo desconhecido ou não compreendido). Por exemplo, quando diante de uma dificuldade na seqüência temática de uma narrativa, Andréa retomava o relato a partir de um fato central no esquema de dada história, recontando os episódios necessários para reestabelecer o fio condutor da narrativa.

A intervenção se deu em forma de protestos da pesquisadora que reclamava que tal parte da história já lhe fora contada e que o que queria saber era um detalhe em dado

episódio. Andréa começou a responder a sugestões de S a esse respeito:

S: [comentário sobre a fala redundante de Andréa e sugestão de focalizar a informação] o que que você acha?

A: Eu não acho, não estou procurando.

Na escrita, a tendência a fornecer mais informação que a necessária manifestava-se em estruturas de qualificação de espaço, objetos e pessoas. Detalhamentos excessivos pela justaposição de dois ou três qualificadores, ligados, geralmente, à função fática:

"minha querida irmãzinha do coração"

"O Betinho que era amigo da tia Rosa..."

"Você é uma pomba que voa para o imenso azul do céu onde vai encontrar um lugar bem próximo ao mar."

Seqüências de qualificação associativa, essas estruturas provocavam, movimentos de digressão. Certas frases fossilizadas eram inseridas em vários contextos com nenhuma ou pequenas mudanças, por exemplo, a seqüência do primeiro parágrafo do resumo do livro de Rubem Alves, *O escorpião e a rã*:

Todos os animais da floresta tinham medo do escorpião. Ele era o mais perigoso de toda a floresta. Ninguém podia se aproximar dele porque ele tinha um ferrão reto, pontudo, afiado e super dolorido. Além de ser dolorido o ferrão tinha veneno que podia matar qualquer animal da floresta.

Neste trecho que inicia o resumo, pode-se notar a repetição dos pontos de referência para a construção da linha temática: O escorpião, o medo dos animais da floresta → escorpião, perigo da floresta → o ferrão dolorido, perigoso → o ferrão dolorido, venenoso → fatal para o animal da floresta.

Com a tarefa de revisão sendo desenvolvida conjuntamente com S que procurou explicar a redundância da repetição de palavras, da listagem de qualificativos e do excesso de pontos, Andréa escreveu:

Todos os animais da floresta tinham medo do escorpião, ele era muito perigoso. Ninguém podia se aproximar dele porque seu ferrão dolorido era venenoso.

Em textos escritos entre os meses de agosto e outubro de 1995, Andréa passou a usar mais freqüentemente a seqüência:

"Você é um botão de rosas que desabrochou no meu jardim, você também é uma pomba que voa para o imenso azul do céu em direção ao horizonte."

Este tipo de qualificação era utilizada há tempos, pois na carta ao pai, *O dia da família*, escrevia "você é um cravo que desabrocha em meu jardim."

Em carta a uma irmã de caridade escreveu:

Você é um botão de rosas que apareceu no meu jardim. Você também é uma pomba que voa para o imenso azul do céu onde vai encontrar um lugar bem próximo ao mar. Eu quero levar você para conhecer o apartamento dos ingleses que fica em Florianópolis. A minha mãe é catarinense, é lá que são as terras dela. Com o seu vôo rasante nós vamos parar no mar para tomar um delicioso banho de mar. Depois nós tomamos um banho de ducha para tirar o sal do nosso corpo. Depois que a gente acabar de se arrumar nós vamos almoçar fora no restaurante. Eu espero que você tenha gostado de passar um longo dia comigo.

Um beijo e um abraço de sua melhor amiga que te ama muito. (Assina)

Neste texto, produzido em sua aula de computação, em outubro, podemos notar que Andréa introduz novos elementos ("onde vai encontrar um lugar bem próximo ao mar") à seqüência padrão, podemos observar a linha de elogios que introduz a carta, depois ela escreve sobre a praia e entra com o *script* de passeio estendido, terminando com o agradecimento e a despedida comuns nas cartas-convite aos extra-terrestres. A característica predominante é a parataxe, mas pode-se perceber que apesar de haver paralelismos como "A minha mãe é catarinense, é lá que são

as terras dela", há a adição de novos elementos, apesar de alguns tempos verbais parecerem resistir à adaptação à forma textual "depois nós tomamos banho".

A intervenção se deu com a tentativa de explicar à Andréa a inadequação de construções repetitivas a partir do ponto de vista do leitor. Porém, não adiantou, Andréa persistia em manter a seqüência de dedicação. A pesquisadora, então, produziu materiais que possibilitassem à jovem a visualização do padrão. As atividades continham partes com expressão formuláica (cristalizada) e partes abertas que, como explicado anteriormente, podiam ser preenchidas por outras palavras. Andréa se mostrou bastante contrariada durante o exercício e a introdução de palavras como *urubu* e *elefante* a perturbaram mais ainda, mas por fim escreveu "A borboleta".

No texto *A borboleta*, observa-se a mudança da palavra *pomba* por *borboleta*, a definição do lugar *bem perto ao mar* que agora passa a ser *um lugar que tenha flores coloridas e um gigantesco mar*, e que *costuma chover muito forte*, mas *quando a chuva passar, surgirá um grandioso arco-íris*.

2) **Padrões de delimitação espaço-temporal**, como pudemos notar, eram utilizados freqüentemente complementando indicadores de tempo, como datas precisas e expressões como "na época do meu nascimento", e indicadores de espaço como pontos de referência auxiliares à elaboração de relatos (Perroni, 1993) e de sua localização no eixo temporal construída em referência a eventos discretos.

Com o avançar da intervenção, pôde-se observar a introdução de conectivos, na linguagem escrita como *quando* e a utilização adequada e mais freqüente de *mas*, articulando as ações verbais entre si.

Porém, Andréa não deixa de manifestar a natureza discreta de sua percepção temporal como no diálogo mantido com S na sessão 27, em que confunde o tempo que se passara (aproximadamente, três ou quatro meses) entre o acidente em que ferira o dedo e o momento do diálogo. Quando S se demonstrou surpresa pela ferida ter cicatrizado, Andréa replicou afirmando que já se passara uma semana desde que tinha ferido o

dedo. Quando a pesquisadora repetiu a pergunta sobre o tempo que se passara desde o acidente, Andréa retomou um fato ocorrido anteriormente com o seu cabelo, para, então, passar a contar o acidente desde o momento em que a amiga que lhe acompanhara em casa saiu do carro até o desfecho quando prendeu o dedo na porta. Então, S perguntou-lhe uma terceira vez sobre o tempo que se passara e Andréa não soube responder.

1 S: Agora, me conta aí, o negócio da sua unha que eu não entendi. Senta aqui e me conta.

2 A: O negócio da minha unha foi no carro mesmo...

3 S: Foi no carro, cê prendeu no carro não/ a unha no carro.

4 A: Não, primeiro eu contei primeiro o problema do meu cabelo...

5 S: É.

6 A: Agora, eu vou contar do meu dedo.

Nos turnos 07 a 60, Andréa tenta lembrar, com o acompanhamento de S, o desenrolar da atividade até prender o dedo, quando chega ao fim do relato S pergunta:

61 S: Sei, sei. Aí, isso foi há quanto tempo, você lembra?

62 A: Hhh, aí piorou!

(...)

69 S: Sei, que engraçado, eu achava que já tinha passado uns quatro meses, assim.

70 A: Aí eu não sei se foi quatro meses.

71 S: Cê me falou que era uma semana. Agora, me confundi.

72 A: Ah, eu confundi você! aha! (rindo)

73 S: É, mas eu acho...

74 A: Foi na porta do carro dela [de uma amiga].

75 S: Sei.

76 A: Foi assim, óh.

Os dois modos de significar passam a conviver: tempo e espaço em eventos discretos e o tempo e espaço no processo de desenvolvimento da coesão textual. Pensamos que esta convivência de formas diversas seja parte do aprendizado e a sua presença, a sua utilização denota que uma nova aquisição está em

andamento. Tulviste (1992), fundamentando-se primeiramente em Vygotsky e depois em Lotman, defende a coexistência de formas genéticas de pensamento verbal diferentes. A heterogeneidade do pensamento verbal, segundo o autor, deve ser buscada "na diversidade das atividades prevaletentes na sociedade e completadas pelo indivíduo" (p.83). Afirma, ainda, ser durante a resolução de problemas que os diferentes tipos de pensamento verbal interagem, formando o novo. Portanto, cada momento de intervenção produz essa interação entre o *velho, elementar* e o *novo*.

3) Os padrões de construção de sentido.

Esses padrões permeavam os dois outros, apresentados acima.

A utilização de palavras e expressões ambíguas, pareceu-nos estar relacionada à inflexibilidade de alguns significados utilizados na construção das enunciações, tornando a perspectiva adotada por Andréa inacessível aos outros interlocutores. Não sendo partilhada, observava-se freqüentemente a não-compreensão da enunciação ou seqüência de enunciações emitidas por Andréa.

A tendência a focalizar um elemento de toda a frase e construir sua significação a partir dele, apesar de ter se tornado menos freqüente com o surgimento das perguntas sobre ortografia, homofonia e significado, foi ainda observada, principalmente em situações difíceis. Enunciações como a que se segue, transcrita da sessão 25 cujo tema eram as lagartixas observando uma serpente num livro de contos, foi observada várias vezes :

1 S: Essa porque tava curiosa e essa aqui porque tava com fome

2 A: Hamham. Até que viram e se surpreenderam. Esperavam uma coisa enorme, assustadora.

3 S: Parecida...

4 A: ????

5 S: O que que é? Ela tem seu nome aí?

6 A: É.

7 S: Mas é uma outra palavra, né? Não tem nada haver com o seu nome. Parecida é que lembra, né?

8 A: Parecida com um dragão.

Na sessão 28, quando brincavam de adivinhar, Andréa tem que fazer Clara, outra menina com síndrome de Down, adivinhar, e dá as seguintes dicas:

A: Não. A terceira consoante do meu nome mas tem uma vogal.

C: Vogal?

A: É. A letra tem um C de caracol, eu não vou falar o que que é não.

C: ???[não dá para entender]

A: Não. Tem um C de caracol, depois uma abelha.

C: Uma abelha?

A: É, no meio.

C: Iih!

Andréa refere-se acima a um contexto não acessível à Clara, pois está lembrando das relações estabelecidas ainda quando estava sendo alfabetizada com o Método da Abelhinha: A de abelha e c de caracol.

Na escrita, pode-se notar a tendência à utilização inadequada de palavras com a convivência de formas que se excluem como foi observado com os conectivos como *só que, mas, quando* e da anáfora. Por exemplo, no último parágrafo da história do cachorro Quim, não se sabe se o pronome pessoal de terceira pessoa *ele* refere-se a Danilo ou ao cachorro. A não apresentação de alguns personagens próximos (Danilo, Luzia, etc) e de lugares (apartamento do ingleses= praia dos Ingleses em Florianópolis) pode causar problemas ao interlocutor que não conhece Andréa.

Finalmente, pensamos que os três tipos de padrão evidenciem as características do pensamento verbal de Andréa, e que qualquer transformação em um deles desencadeará mudanças nos outros, podendo indicar um desenvolvimento na dinâmica afetivo-intelectual que rege a relação pensamento-atividade, tornando-a menos rígida.

PARTE IV
CONCLUSÃO

Ao nos propormos a trabalhar o processo de produção textual conjuntamente com Andréa, tínhamos em vista estudar a relação entre linguagem oral e escrita nos seus textos para podermos verificar o que seria o texto *infantil* (de acordo com a queixa da mãe) e traçar planos de ação.

Logo nos dois primeiros encontros, como mencionado anteriormente, nos deparamos com uma jovem que possuía uma verbalização bastante fluente. Seus textos, tratando-se de cartas, nos pareciam adequados para o seu fim, apesar de condizerem com textos produzidos por crianças de idades na faixa de 8 a 10 anos.

Decidimos começar a trabalhar com textos escritos, porém, com o intuito de introduzir a noção da escrita como um processo não somente discursivo, mas também, como cognitivo (planejamento, escrita, revisão e edição). Para tanto, não seria possível uma postura prescritiva em que um dos interlocutores dita o certo e o errado. Mas nos propusemos a apresentar *uma outra voz* que, ainda que assimétrica, ofereceria novos modos de pensar a relação escritor-leitor. Foi assim que assumimos a postura de apresentar alternativas para suas dúvidas e intrumentalizar Andréa para que buscasse suas próprias soluções (como ensinando-a a usar o dicionário e a gramática, por exemplo), enquanto compunha seus textos e suas interpretações. Possibilitar o acesso ao processo de construção do significado à atividade de produção textual é, no nosso modo de ver, possibilitar o acesso a novos espaços discursivos, a novos modos de produzir significados e construir sua autonomia. As frases de ordem eram: "O texto é seu, eu só estou dando alternativas, mas é você que vai escrever. Se você não achar bom, tente encontrar outra solução", etc.

Decidimos tomar o caminho mais árduo, optando por uma postura processual. Desta forma, o planejamento é executado depois de cada sessão, pois deve-se levar em consideração o sujeito que constrói o seu conhecimento em relação a sua história pessoal e na relação com as outras vozes que permeiam a atividade de mediação do pesquisador em questão. A novidade

que esse tipo de atividade apresenta é a postura que o pesquisador, reconhecendo a natureza assimétrica da mediação, tem em relação ao sujeito e ao seu desenvolvimento: intervir e deixar fluir quando necessário, pronto a entender que fracassos, retrocessos, retomadas, saltos são parte das relações em transformação.

Foi com essa disposição que nos pusemos a trabalhar e logo alguns fatos nos chamaram a atenção. O primeiro, como já mencionado, é relacionado à seqüenciação da narrativa. Quando encontrava algum obstáculo durante a narração de algum fato, Andréa não retomava na parte imediatamente anterior à dificuldade (por exemplo, quando esquecia alguma palavra ou alguém lhe fazia alguma pergunta), mas parecia voltar ao começo do episódio que incluía tal relato. Dava-nos a sensação de que havia um *script* e que tal parte da história se filiaria a um episódio dentro de tal esquema. O segundo fato diz respeito à relação tempo e espaço em sua linguagem, Representado pela troca da ordem sintática do **primeiro** e do **depois** (com tematização do primeiro) em relação ao seu aniversário vir **depois** do dia da criança, como comentado ainda na Primeira Sessão e na discussão sobre conectivos e ordem sintática.

Na oralidade, observávamos uma repetição, também, de certas fórmulas. Como a que denominamos *script de saudação* que Andréa desencadeava todas as vezes em que era apresentada a alguém ou quando via alguém pela primeira vez naquele dia, e que consistia da seguinte seqüência:

- Você tá bonita hoje, roupa nova, brinco novo, sapato novo...

Havia, também, mudanças drásticas na condução dos temas durante a atividade, alguns problemas relacionados ao conhecimento de vocabulário e à condução do processo de escrita foram descobertos apenas quando começamos a ouvir algumas fitas das primeiras gravações. Foi, então, que nos demos conta de que Andréa fazia uso de estratégias de mudança temática quando diante de uma situação adversa, difícil ou mesmo quando era instaurado o silêncio entre os interlocutores. Aos poucos, também, começamos a observar que Andréa tendia a se repetir, parecendo estar lembrando de algo que alguém havia dito. Frases ou palavras

eram colocadas em contextos inadequados, causando (e causados por) problemas morfológicos e sintáticos. Foi observado que suas frases eram simples e que os marcadores usados, quando Andréa o fazia, eram o "e" e o "mas". Os problemas morfológicos e sintáticos, apesar de pouquíssimos, puderam ser observados desde as primeiras cartas como em "O dia da família" em que Andréa escreve "(...) todas as famílias que convive(...)" ou em "O que é ser pai" "Pai, você é a nossa arma. que nós juntos, vamos atravessar e derrubar as barreiras que nos impedem de sermos felizes(...)". Os exemplos que se multiplicaram, fizeram-nos pensar em processos de encaixe de estruturas aprendidas em contextos diferenciados e que, para a jovem, pareciam adequadas na construção dos sentidos (ver Garrod & Anderson, 1990).

A fim de que fosse possível seguir as mudanças ocorridas ou anunciadas durante o período de acompanhamento, a partir das informações das primeiras sessões, tornou-se necessário que definíssemos alguns indicadores:

1) Padrões de Encadeamento Temático

- a) Utilização de rotinas
- b) Estratégias de fornecimento de informação
- c) Utilização de *scripts*

2) Padrões de estruturação de espaço e tempo

- a) Utilização de indicadores de tempo (datas precisas) e espaço (lugares) na seqüenciação de narrativas

3) Padrões de construção de sentido

- a) Utilização de palavras com sentido ambíguo em dado contexto
- b) Questionamentos sobre o significado das palavras

Quanto à seqüenciação da narrativa (ver Shepherd, 1993), começamos a observar que, também, nos textos produzidos por Andréa existiam núcleos que podiam ser traçados em outros textos similares, como demonstrado na descrição apresentada dos resultados. Ou seja, depois de lermos alguns de seus textos, parecia que podíamos prever o andamento de uma história quando a autora enunciava que queria ir tomar banho (de mar, cachoeira,

etc) e que, em seguida, ações como voltar para casa, descansar, ir ao restaurante e se despedir, iriam ser desencadeadas.

Essa seqüência foi observada, também, durante tarefas complicadas em que Andréa fazia uso dela ou a modificava para:
- Sua letra tá bonita hoje.

Situações como essas podem ser observadas no diálogo da produção do texto **Alice, do Planeta Saturno** (Sessão nº 05), tópico 22. Com esse tipo de estratégia, Andréa conseguia distrair a pesquisadora, introduzindo outro tema no diálogo.

A denominação dada a esse tipo de ação desencadeada por Andréa foi definida, sobretudo, pela freqüência com que foi observada durante as sessões, apesar de alguns pesquisadores acharem que *estratégias* só possam ser definidas a partir de um princípio de intencionalidade por parte do sujeito que faz uso de tais modos de agir (ver Bialystok, 1990). Com o passar do tempo, foi possível observarmos que, apesar de serem inconvenientes durante a realização de um planejamento por parte do pesquisador, tais estratégias de **mudança temática** são socialmente produtivas, pois, sobretudo com o uso da função fática da linguagem, Andréa conseguia redirecionar a atenção do interlocutor evitando, assim, o confronto com algum momento da solução de problema difícil de se lidar. Como ela mesmo dizia "O porquê é difícil."

Autores como Wishart (1987) e Pitcairn & Wishart (1994) ainda vêm tal tendência a evitar as dificuldades como um comportamento improdutivo por parte dos sujeitos com síndrome de Down. Para nós, tornou-se evidente que Andréa estivesse utilizando mecanismos de monitoramento do andamento da atividade que possibilitavam o desencadeamento das estratégias observadas.

Nos primeiros meses era bastante difícil para Andréa nos explicar o que estava fazendo; sempre nos dizia quando questionada "É um segredo" ou "Espera um pouco." Porém, com a análise dos dados e o reconhecimento da existência de planejamento e utilização de estratégias de mudança temática com sucesso, foi possível desencadearmos respostas com o aparecimento de tais estruturas. Assim que Andréa iniciava os processos de mudança de tema, a pesquisadora interferia ou

deixando-a seguir até determinado ponto para interrompê-la ou reconhecendo abertamente a estratégia, enunciando, por exemplo, "Isso você já me disse" ou " tá bom, mas vamos voltar ao texto" ou ainda " E lá vem você de novo com essa mesma história." Foi esse tipo de postura que tornou possível uma diminuição na frequência de utilização dos *esquemas* observados e, também, a instauração do diálogo descrito na trigésima primeira sessão.

Poder-se-ia pensar que a utilização de estratégias de mudança temática e da inflexibilidade de certas estruturas que compõem os *scripts* de Andréa poderiam ser produto da imitação ponto-a-ponto da voz de um Outro significativo. Mas para nós, a imitação não se dá imediatamente após a enunciação de um interlocutor (Nelson, 1973; Nelson e col., 1985; Sokolov, 1992), e sim pela lembrança produzida pela utilização, com sucesso, de tais estruturas em outros contextos. Além desse tipo de imitação de vozes significativas (Bakhtin 1992, 1994; Ely & McCabe, 1993), Andréa poderia estar repetindo estruturas textuais, introduzindo mudanças como o nome do destinatário como nas cartas-convite " Alberto", "Alice do Planeta Saturno" e "Natália". Tal modo de agir pode não ser somente uma tendência comportamental dos sujeitos com síndrome de Down (Wishart, 1987; Pitcairn & Wishart, 1994), mas talvez, deva-se ao fato de que se repetem ações que tenham dado certo, que tenham tido sucesso.

Ora, se a tendência das pessoas é tentar amenizar as dificuldades que têm em lidar com sujeitos diferentes, como as pessoas especiais (vide carta de S para Andréa em outubro de 1994, em anexo), é possível que o retorno (*feedback*) que os interlocutores ofereçam a esses sujeitos não seja apropriado. Ao nosso ver, o fortalecimento de certos comportamentos repetitivos que Andréa mantém, utilizando as mesmas construções em contextos completamente diferentes e, frequentemente, inadequados são decorrentes de retornos emitidos conforme o lugar ocupado pelos sujeitos com SD em nossa sociedade. Assim sendo, é possível que o contexto social esteja influenciando para a estagnação de certos processos de aprendizagem. Se pensássemos na zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978a) seria como se um processo de internalização fosse desencadeado e, por não ter a mediação adequada de um Outro, tal processo se voltasse

sobre si mesmo perpetuando a repetição daqueles primeiros passos desenvolvidos.

Em seu trabalho sobre o mito do significado literal, Rommetveit (1988) afirma que os significados são sempre contextualizados, dependendo da história do sujeito que ressignifica e do momento social no qual dado processo significativo é lançado ao espaço da intersubjetividade. Este pode ser um dos motivos porque se torna difícil a compreensão em momentos nos quais é solicitado à jovem que estabeleça um processo de reparação e que aplique sua estratégia de evitação. O problema pode estar, portanto, relacionado com a não coincidência, por uma série de fatores do *conhecimento de fundo*, da perspectiva tomada pelos interlocutores, alterando-se o fluxo comunicativo. (ver, também, Mossige e col., 1979; Solverg & Blakar, 1975).

A impressão que temos é que Andréa possua, até certo ponto, parte da linguagem unitariamente organizada, i.e., organizada de acordo com sentidos fixos. Assim, mesmo com a mudança de contexto, afloraria algum tipo de significação ligada a um outro contexto anterior, não relacionado ao atual, somente notada quando o interlocutor está atento ao desenrolar da situação. Alguns significados para Andréa estariam ligados a experiências significativas e, cristalizados, continuam a ser utilizados em contextos variados.

Esses fatos nos recordam os conceitos de forças centrífugas e centrípetas de Bakhtin-Volosinov. As primeiras, sendo determinadas pelo modo em que experienciamos a língua, portanto, favorecendo a heteroglossia, enquanto que as segundas, como sendo as forças institucionais que impõem uma unidade ideal à língua, as quais, ao se oporem as primeiras, ganham força extra em tal sistema de significação, impondo uma noção ideal da unidade do significado. Se formos considerar essas forças centrípetas no âmbito da organização do conhecimento do sujeito, poderíamos interpretar esta institucionalização como uma legislação de certas formas e estratégias discursivas que nos são mais familiares e que sofreriam pouca ou nenhuma mudança ao serem transferidas a outros contextos discursivos, acarretando uma possível inadequação. Portanto, para podermos aprender e

desenvolver as potencialidades comunicativas da linguagem humana como a fala e a escrita, devemos, a partir da aprendizagem na cultura, desenvolver um jogo dialético entre as forças centrípetas e centrífugas. Se de alguma forma somos conservadores para adentrar os mundos sógnicos que não nos são familiares por estarmos pessoalmente e socialmente vinculados a gêneros que institucionalizamos, necessitamos de forças centrífugas para desenvolver um contraponto (**punctum contra punctum**) a fim de transformarmos o nosso conhecimento e o do grupo a que pertencemos, e estas forças nos são oferecidas pelas contradições dentro do próprio grupo e pela sistematização do conhecimento na escola, por exemplo.

No caso de Andréa, porém, os elos que ligam alguns dos constituintes da linguagem são tão fortes e freqüentes que uma vez desencadeados, as cadeias de construção do sentido das enunciações se moveriam em uma única direção: na das estruturas fossilizadas.

Ao agruparmos alguns dos fatos relatados acima, poder-se-ia concluir que Andréa não estivesse interessada em cooperar com o seu interlocutor para que os pressupostos básicos à continuação do diálogo fossem (re)estabelecidos, utilizando rotinas de mudança súbita de tema, provocando desfechos inesperados sem que houvesse nenhuma sinalização que os precedessem, além de que os esclarecimentos necessários não eram fornecidos ao interlocutor.

Os momentos em que os movimentos de construção de significado de Andréa eram julgados inesperados pelo seu interlocutor evidenciavam as diferentes perspectivas tomadas pelos participantes do diálogo. A fim de retomar a perspectiva comum, o interlocutor requisitava-a a cooperar, fornecendo mais detalhes a ela ou mesmo remediando a enunciação, porém, Andréa negava-lhe a reparação, esquivando-se, passando a focalizar um outro tema, não dando um fecho ao episódio problemático. É possível que Andréa encontrasse dificuldades por ter fixado tais significados a contextos únicos, agrupando, portanto, sentidos únicos que funcionavam muito bem quando agrupados em esquemas fixos, fáceis de serem memorizados (ver Vygotsky, 1987c; 1993). Estaríamos, portanto, atuando segundo uma

organização, segundo uma característica comum que ora seria um esquema de introdução da conversa, ora seria um esquema de manutenção da conversa com a tentativa de criação de empatia entre os interlocutores.

O emprego das referidas estratégias é eficaz em situações nas quais não se tenha que focalizar os nossos processos cognitivos e nossas estratégias de resolução de problemas. Entretanto, ao estabelecermos o processo de intersubjetividade inserido no trabalho de desenvolvimento da linguagem escrita, como era o nosso caso, essas mesmas estratégias tornavam-se ineficazes, pois não permitiam à Andréa expor-se a seus próprios processos para, então, poder modificá-los. Coube ao sujeito mediador mostrar-lhe que, no processo de produção, era ela quem decidia, o texto era de sua autoria e, portanto, não caberia a sua audiência tomar as rédeas do processo, mas apenas incentivá-la a revisar, indicando-lhe passagens que não lhe pareciam estruturadas com clareza ou oferecendo-lhe alternativas para desencalhar fatos que não deveriam interferir diretamente na sua produção. O texto era de Andréa e, portanto, era ela quem devia decidir os rumos que esse deveria tomar: cabia a essa audiência cooperar com Andréa no tornar-se sujeito de suas ações, trabalhando, sobretudo na investidura de Andréa como sujeito (ver conceito de *zona do próximo desenvolvimento* em Vygotsky, 1978a). Nessa perspectiva, a inserção de Andréa nas atividades deve levar em consideração o lugar que sujeitos como ela, com síndrome de Down, ocupam numa sociedade ainda sem conhecimentos sobre essa condição e, portanto, preconceituosa. O seu lugar é no discurso do Outro que fala sobre ela e resolve o que ela deve fazer para *se desenvolver*. E, dada a mensagem de que depende da boa vontade desse Outro, o seu próprio discurso reverte-se a esse Outro, a falar do Outro, a elogiar o Outro.

A inserção de Andréa nesses outros contextos que não lhe são familiares contribui para o desenvolvimento de sua socialização, "regulação do comportamento comunicativo por meio de um código" (Luckman, 1990, p. 47), estabelecendo-se uma maior reciprocidade à ação do Outro, facilitando a observação e a interpretação antecipada por parte dos interlocutores (Luckman, 1990). Mas a alternância de poder depende da cooperação entre os

interlocutores, que se referem, geralmente, a elementos outros daqueles presentes na situação imediata. Além desse fatores, a decisão pela manutenção do tema por mais tempo ou por sua finalização não deveria se dar porque não se sentiria capaz de fazê-lo adequadamente (fato que, provavelmente, estivesse influenciando Andréa a utilizar de estratégias de evitação). Tendo que lidar com os processos complexos envolvidos na construção das enunciações e o lugar que sua voz ocupa na sociedade atual, as respostas de Andréa com características monológicas em sua aparência, são, no nosso entendimento, respostas dialógicas às crenças da sociedade em relação aos portadores de síndrome de Down que espelham os preconceitos, modulados em nossas verbalizações e ações (ver, também, Bel'tyukov, 1983). --

Luckmann (1990, p.48) afirma que, para que a comunicação seja desencadeada em toda a sua potencialidade, faz-se necessário que o desenvolvimento da socialização seja flexível e individual, exigindo completa reciprocidade, alta abstração e avançada intencionalidade. Comunicação, para esse autor, baseia-se na combinação sistemática dessas funções. Em um diálogo, a autonomia do significado da palavra, constituído pelo código, torna-se limitada, pressupondo-se que os interlocutores sigam o princípio da reciprocidade de perspectivas. Assumindo-se, portanto, que tudo o que é dito é interpretável como o que o emissor entende e diz a um interlocutor particular, no aqui e agora, sendo sua enunciação uma ação contextualizada. Entretanto, a antecipação não cabe apenas ao receptor mas também ao emissor que deve prever a compreensão do Outro, introduzindo o tema, sinalizando mudanças e produzindo repetições, da mesma forma que o receptor quando não entende alguma coisa, repete refraseando a questão até que seu interlocutor o satisfaça com esclarecimentos. O emissor deve antecipar a receptividade do outro não somente adequando o registro ao interlocutor, mas também os processos de significação pela repetição.

Estando em um contexto no qual lhe é exigido focalizar seus próprios processos para que os pesquisadores possam analisar tais momentos, a estratégia de mudança temática, utilizada por Andréa, torna a interação ainda mais assimétrica. Para que seja

instituído maior controle dos meios utilizados para se chegar a um certo objetivo, deve-se conhecer o código de ação (Luckmann, 1992, p.221), a frequência e a direção dos atos de comunicação que estão sujeitos a uma regulação normativa. Por isso, deve-se oferecer oportunidades para que Andréa tenha acesso a um repertório cada vez maior de meios de comunicação e seus usos na sociedade (estilos, registros, e os gêneros comunicativos: modelo com "alto grau de fechamento estrutural, associados a convenções formais reconhecidas na intersubjetividade," p. 225).

O fato é que o pano de fundo em comum é inconsistente e o conhecimento específico, para que haja tomada de perspectiva e ajustamento. É inconsistente por não conhecermos ou não podermos prever o pensamento da interlocutora, quais os prováveis processos que está aplicando, o que vem a seguir, tornando possível somente a negociação local (ídem, p. 224).

"A expectativa dos participantes é moldada pelo conhecimento de que certos processos comunicativos com certas funções em certas situações procederão de uma certa maneira." (p.229).

A intervenção provocou mudanças expressivas nos mecanismos fossilizados, com a quebra de algumas dessas estruturas, possibilitando (ou sendo possibilitado) à jovem a omissão e acréscimo de itens com maior flexibilidade. Mas a característica principal dos resultados obtidos é a convivência de formas antigas com novas que, ao nosso ver, demonstram uma transformação em andamento (ver também Cromer, 1993).

Na construção de narrativas, nota-se a passagem de carta para o relato (eventos acontecidos em um passado recente) para uma narrativa primitiva, por exemplo, em *A transformação de Andréa em...*, em que a jovem tenta criar um clímax e resolvê-lo com a fuga dos personagens principais. Instaura-se um processo em que há a utilização mais frequente de elementos coesivos, possibilitando o surgimento de hipotaxes mais articuladas pelo efeito do planejamento, escolha de vocabulário, revisão mais eficazes (ver também, Martlew, 1983), além da reflexão sobre seus próprios modos de organizar sua atividade mental (ver

Moore & Davidge, 1989). Porém, ainda pode-se observar a redundância pela repetição de eventos fora da ordem seqüencial como no resumo da *Bela Adormecida* (ver McNamee, 1987; Loveland e col., 1990; Tager-Flusberg, 1995).

Escrever cartas, para Andréa, parecia estar ligado à necessidade do Outro, a falar/escrever sobre o Outro, não sobre si mesma. O Outro era o elemento central, por isso, observamos poucos momentos em que falava/escrevia sobre seus próprios sentimentos. Andréa, para viver, depende do Outro, então, elogia-o. Até sua história retrata a presença forte do Outro, seus amigos o são no plural, o grupo, e o que fez e faz pode ser listado, sem muita expressão de si.

A passagem da carta para o relato e o fato fá-la focalizar a si mesma, a necessidade de falar de si e não somente qualificar o Outro e objetos num eixo espaço-temporal. As mudanças trazem em si um perguntar-se sobre si própria (medos, modos de pensar e fazer), sobre sua condição (manias), sobre palavras que utiliza mas não sabe bem o que significam, passando a questionar o saber do Outro (pede freqüentemente que a pesquisadora vá checar no dicionário a ortografia e o significado de palavras). Vimos, assim, a relação entre desenvolvimento do pensamento verbal e o da consciência, do narrar com o da autonomia.

Enfim, a partir dos resultados e das conclusões a que chegamos, pensamos que o trabalho possibilitou o acesso a novos gêneros e que o foco no desenvolvimento da narrativa oral e escrita promoveu o acesso a outros espaços discursivos pelo desencadeamento de processos até então estagnados.

A relação linguagem oral-linguagem escrita não pode ser vista como dicotômica, mas como dois modos que se influenciam mutuamente e se desenvolvem em relação. As características lingüísticas que definem tais modos, portanto, são delineadas na atividade, é a função que definirá o modo a ser utilizado. Concordamos, ainda, que essas duas linguagens construam de forma diversificada o significado enunciativo.

Os efeitos do processo de letramento e do acesso a outros espaços discursivos que proporciona depende do processo de desenvolvimento do sujeito, de sua inserção no grupo. O desenvolvimento cognitivo não é decorrente somente do acesso e

progresso do desenvolvimento da linguagem escrita, mas se dá pelo acesso que esta proporciona a novos mundos discursivos que, por sua vez, interagindo entre si durante a resolução de problemas podem provocar transformações cognitivas, transformações estas caracteristicamente assimétricas pelo aspecto polifônico das vivências de vozes diversificadas na ontogênese.

Portanto, concluímos que o acesso que Andréa teve a situações diversificadas de resolução de problema durante o trabalho, que focalizou os processos de produção de significados nos modos oral e escrito, tornou possível o acesso a novos espaços discursivos que, interagindo entre si, com a mediação da pesquisadora, desencadearam processos de transformação nas estruturas enunciativas de Andréa.

REFERÊNCIAS

- Aitchinson, J. (1990). *Words in the mind*. Oxford: Basil Blackwell.
- Alves, R. (1985). *O escorpião e a rã*. São Paulo: Loyola.
- Akhutina, T.V. (1978). The role of inner speech in the construction of an utterance. *Soviet Psych.* 16 (3), 03-29.
- Amidon, A. (1976). Children's understanding of sentences with contingent relations: why are temporal and conditional connectives so difficult? *J. of Experimental Child Psych.* 22, 423-437.
- Anderson, J.R. (1990). *Cognitive psychology and its implications*. New York: W.H. Freeman.
- Appleebe, A.N. (1989). *The child's concept of history*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Aronsson, K. (1988). Language practices and the visibility of language. Reflections on the great divide in the light of Ethiopian oral tradition. Em R. Säljö (Org.). *The written world - studies in literate thought and action*. Berlin: Springer-Verlag.
- Bakhtin, M. (1981). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária. (Originalmente publicado em 1929).
- _____ (1992). Os gêneros do discurso. Em M. Bakhtin, *Estética da criação verbal* (pp. 277-326). São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (1994). The problem with speech genres. Em C. Emerson & M. Holquist (Orgs.) *Speech genres and other late essays* (pp. 60-102). Austin: University of Texas Press. (Originalmente publicado em 1953).
- Barthes, R. (sem data). *Novos ensaios críticos. O grau zero da escritura*. São Paulo: Cultrix. (Originalmente publicado em 1953).

- Bartlett, E.J. (1982). Learning to revise: some component processes. Em M. Nystrand (Org.). *What writers know: the language, process, and structure of written discourse*. New York: Academic Press.
- Bel'tyukov, V.I. (1983). The unity of the social and the biological in the development of specifically human functions in the study of abnormal children. *Soviet Psych.* 21(4), 43-56.
- Benjamim, W. (1980). O narrador. Em V. Civita (Org.) *Os Pensadores - Bejamim, Habermas, Horkheimer, Adorno*. (pp. 54-74). São Paulo: Abril Cultural.
- Bereiter, C. (1980). Development in writing. Em L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Orgs.). *Cognitive processes in writing*. (pp. 73-93). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berk, L.E. (1994). Why children talk to themselves. *Scientific American*. November: 78-83.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control 1: theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Biber, D. (1991). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies*. Oxford: Basil Blackwell.
- Blakar, R.M. (1992). Towards an identification of preconditions for communication. Em A. Wold. (Org.). *The dialogical alternative: towards a theory of language and mind*. (pp. 235- 252). Oslo: Scandinavian University Press.
- Bloomfield, L. (1961). *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston. (Originalmente publicado em 1933).
- Brook, S.L. & Bowler, D.M. (1992). Autism by another name? Semantic and pragmatic impairments in children. *J. of Autism and Developmental Disorders* 22(1), 61-81.

- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*.
Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Chafe, W.L. (1982). Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. Em D. Tannen (Org.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. (pp. 35- 53). New York: Ablex.
- _____ (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. Em D.R. Olson, A. Hildyard & N. Torrance (Orgs.). *Literature, language and learning: the nature and consequences of reading and writing*. (pp. 105-123). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chandler, M.J. & Lalonde, C.E. (1994). Surprising, magical and miraculous turns of events: children's reactions to violations of their early theories of mind and matter. *Brit. J. of Devel. Psych* 12, 83-95.
- Cicchetti, D. & Beeghly, M. (1995). An organizational approach to the study of Down Syndrome: contributions to an integrative theory of development. Em D. Cicchetti & M. Beeghly (Orgs.). *Children with Down syndrome: a developmental perspective*. (pp.29-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coleman, M. (1987). Medical perspectives on Down Syndrome. Em M.J. Hanson (Org.) *Teaching the infant with Down Syndrome*. (pp. 19-21) Austin, Texas: Pro-ed.
- Courchesne, E. (1988). Physioanatomical considerations in Down syndrome. Em L. Nadel (Org.). *The psychobiology of Down syndrome* (pp. 291-314). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Cromer, R.F. (1983). A longitudinal study of the acquisition of word knowledge: evidence against gradual learning. *Brit. J. of Devel. Psychology* 1, 307-316.
- Cruttenden, A. (1981). Item-learning and system-learning. *Journal of Child Language* 1, pp.221-231.
- Cunha, C. & Cintra, L.F.L. (1985). *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Dias, M.G. & Harris, P.L. (1990). The influence of the imagination on reasoning by young children. *Brit. J. of Develop. Psych.* 8, 305-318.
- Doman, G. (1983). *O que fazer com a criança de cérebro lesado ou retardada mental*. Rio de Janeiro: Auriverde.

- Dosse, F. (1993). *História do estruturalismo*. Vol.1. São Paulo: Editora Ensaio.
- Ellis, R. (1987). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ely, E. & McCabe, A. (1993) Remembered voices. *J. of Child Lang.* 20, 671-696.
- Ervin-Tripp, S.M. & Slobin, D. (1966) *Psycholinguistics. Anual Review of Psychology* 17: 435-474.
- Ferreiro, E. (1985a). *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez.
- _____ (1992). *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1987). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Flower, L.S. & Hayes, J.R. (1981). Plans that guide the the composition process. Em C.H. Frederiksen, M. Whiteman & J.F. Dominic (Orgs.). *Writing and the nature, process, development and teaching of written communication*. (Vol. 2, pp. 39- 58). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Fodor, J.A. (1991). *The modularity of mind*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Fowler, A. (1988). Determinants of rate of language growth in children with Down syndrome. Em L. Nadel (Org.) *The psychobiology of Down syndrome* (pp. 217-246). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Francis, H. (1988). Learning to read - some possible consequences for thinking. Em R. Säljö (Org.). *The written world: studies in literate thought and action*. (pp. 139-150). Berlin: Springer-Verlag.
- Freire, P. (1992). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- Frobenius, W. (1980). Poliphony. Em *New Grove dictionary for music and musicians*. (pp. 70-72).
- Frumkina, R.M. (1976/77). The relation between theory, model and experiment in psycholinguistics studies. *Soviet Psychol* 15(2), 08-14.

- Garman, M. (1990). *Psycholinguistics*. Cambridge: CUP.
- Garnham, A. (1985). *Psycholinguistics*. Cambridge: CUP.
- Garrod, S. & Anderson, A. (1987). Saying what you mean in dialogue: a study in conceptual and semantic co-ordination. *Cognition* 27. 181-218.
- Gibson, D. (1991). Down syndrome and cognitive enhancement: not like the others. Em K. Marfo (Org.) *Early intervention in transition*. (pp. 61-90). New York: Praeger.
- Goody, J. (1977). The grand dichotomy reconsidered. Em J. Goody. *The domestication of the savage mind*. (pp. 146-1620). Cambridge University Press.
- _____ (1991). *The interface between written and oral*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. & Watt, I. (1968). The consequences of literacy. Em J. Goody (org.). *Literacy in traditional societies*. (pp. 27-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gould, S.J. (1991). *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Graff, H.J. (1987). *The labyrinths of literacy*. New York: The Falmer Press.
- Graumann, C.F. (1990). Perspectival structure and dynamics in dialogues. Em I. Markovà & K. Foppa (Org.). *The dynamics of dialogue*. (pp. 105-126). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Greenfield, P.M. (1972). Oral and written language: the consequences for cognitive development in Africa, The United States and Europe. *Language and Speech* 15, 169-78.
- Halliday, M.A.K. (1992). *Language as social semiotics*. London: Edward Arnold.
- _____ (1991). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Havelock, E. (1991). The oral-literature acquisition: a formula for the modern mind. Em D.R. Olson & N. Torrance (Orgs.). *Literacy and orality*. (pp. 11-27). Cambridge: C.U. P.

- Hayden, A.H. & Haring, N.G. (1978). Early intervention for high risk infants and young children: Down's syndrome children. Em T.D. Tjossem (Org.) *Intervention for high risk infants and young children*. (pp. 573-603). Baltimore: University Park Press.
- Hayes, J.R. & Flower L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Em L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Orgs.). *Cognitive processes in writing*. (pp. 03- 30). Hillsdale, N.J.: Lawrence Elbaum.
- Heath, S.B. (1986). What no bedstory means: narrative skills at home and school. Em B. Schieffelin & E. Ochs (Orgs.). *Language socialization across cultures*. (pp. 97-124). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedge, T. (1990). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Hickey, T. (1993). Identifying formulas in first language acquisition. *J. of Child Language*, 20, 27-41.
- Hickmann, M. (1987). Introduction: language and thought revisited. Em M. Hickmann (Org.). *Social and functional approaches to language and writing*. (pp. 1-13). New York: Academic Press.
- Hoddapp, R.M. & Zigler, E. (1995). Applying the developmental perspective to individuals with Down syndrome. Em D. Cincchetti, & M. Beeghly, (Orgs.). *Children with Down syndrome: a developmental perspective*. (pp. 1-28). Cambridge: Cambridge University Press.
- Holquist, M. (1981). (Org.). *The dialogical imagination by M.M. Bakhtin*. Austin: The University of Texas Press.
- Iordan, I. (1982). *Introdução à lingüística românica*. Lisboa: Fundação Caluste Gulbenkian.
- Jakobson, R. (sem data). *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Cultrix. (Originalmente publicado em 1963).
- _____ (1992). Prefácio. Em V.N. Volosinov. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. (pp. 09-10). São Paulo: Hucitec.

- Jakobson, R. & Pomorska, K. (1990). The concept of mark. Em L.R. Waugh & M. Monville-Burston (Orgs.). *On language: Roman Jakobson*. (pp. 134-140). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Kharitonov, A.N. (1991). Remediation as an aspect of understanding dialogue. *Soviet Psych.* 29 (4), 06-21.
- Kemper, T.L. (1988). Neuropathology of Down syndrome. Em Nadel, L. (Org.) *The psychobiology of Down syndrome* (pp. 269-290). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Kiefer, B. (1976). *História e significado das formas musicais: do moteto gótico à fuga do século XX*. São Paulo: Ed. Movimento.
- Krashen, S.D. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. Hempstead: Prentice Hall.
- Kysela, G.M., Holdgrafer, G., McCarthy, C. & Stewart, T. (1990). Turntaking and pragmatic language skills of developmentally delayed children: a research note. *J. of Communication Disord.* 23, 135-149.
- Leont'ev, A.A. (1976/77) Some new trends in soviet psycholinguistics. *Soviet Psych.* 15 (2), 15-25.
- Lewin, K. (1935). A dynamic theory of the feeble-minded. Em *A dynamic theory of personality - selected papers* (pp. 194-238). New York: McGraw-Hill Book Co. (Originalmente publicado em 1933).
- Linell, P. (1988). The impact of literacy on the conception of language: the case of linguistics. Em R. Säljö (Org.). *The written world: studies on literate thought and action*. (pp. 41-58). Berlin: Springer-Verlag.
- _____ (1992). The embeddedness of decontextualization in the contexts of social practices. Em A. Wold (Org.). *The dialogical alternative: towards a theory of language and mind*. (pp. 253-271). Oslo: Scandinavian University Press.
- _____ (1995). Dialogical analysis. Em J. Verschueren, J. Ölman & J. Blommaert. (Orgs.). *Handbook of Pragmatics*. (p.575-577). Amsterdam: John Benjamins.

- Lotman, Y.M. (1990). *The universe of mind: a semiotic theory of culture*. Bloomington: Indiana University Press.
- Loveland, K.A., McEvoy, R.E., Tunali, B. & Kelley, M.L. (1990). Narrative story telling in autism and Down' syndrome. *British Journal of Developmental Psychology* 8, 9-23
- Luckman, T. (1990). Social communication, dialogue and conversation. Em I. Markovà & K. Foppa (Orgs.). *The dynamics of dialogue*. (pp. 45-61). New York: Harvester Wheatsheaf.
- _____ (1992). On the communicative adjustments of perspectives, dialogue and communicative genres. Em A. Wold (Org.). *The dialogical alternative: towards a theory of language and mind*. (pp. 219-234). Oslo: Scandinavian University Press.
- Luria, A.R. (1982). *Language and cognition*. New York: John Wiley & Sons.
- _____ (1987). *Pensamento e linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Marfo, K. & Cook, C. (1991). Overview of trend and issues in early intervention theory and research. Em K. Marfo (Org.). (pp. 03-40). *Early intervention in transition*. New York: Praeger.
- Markovà, I. (1990). Introduction. Em I. Markovà & K. Foppa (Org.). *The dynamics of dialogue*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- _____ (1991). Asymmetries in group conversation between a tutor and people with learning difficulties. Em I. Markovà & K. Foppa (Orgs.). *Asymmetries in dialogue*. (pp. 1-22). New York: Harvester Wheatsheaf.
- _____ (1992). On structure and dialogicity in Prague semiotics. Em A. Wold (Org.). *The dialogical alternative: towards a theory of language and mind*. (pp. 259-273). Oslo: Scandinavian University Press.

- Markovà, I. & Foppa, K. (1991). Conclusion. Em I. Markovà & K. Foppa (Orgs.). *Asymmetries in dialogue*. (pp. 221-240). New York: Harvester Wheatsheaf.
- McNamee, G.D. (1987) The social origins of narrative skills. Em M. Hickman (Org.). *Social and functional approaches to language and thought*. (p. 277-304). New York: Academic Press.
- Martlew, M. (1983). Problems and difficulties: cognitive and communicative aspects of writing. Em M. Martlew (Org.). *The Psychology of written language*. (pp. 295-333) London: John Wiley & Sons.
- Mattson, M.P. (1995). Untangling the pathophysiochemistry of β -amyloid. *Nature structural biology*, 2 (11), pp.926-931.
- Meireles, C. (1982). *Viagem. Vaga música*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- _____ (1982a). Noite. Em *Viagem. Vaga música*. (p.15). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- _____ (1982b). Anunciação. *Viagem. Vaga música*. (p.16). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- _____ (1982c). Discurso. *Viagem. Vaga música*. (p.17). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Meyers, L.F. (1988). Using computers to teach children with Down Syndrome spoken and written language skills. Em L. Nadel (Org.). *The psychobiology of Down Syndrome* (pp. 247-265). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Miller, G.A. (1988). Reflections on the conference. Em N. Mercer (Org.). *Language and literacy - from an educational perspective*. (Vol. 1, pp. 214-220). Milton Keynes: The Open University Press.
- Miller, J.F. (1988). The developmental asynchrony of language in children with Down syndrome. Em L. Nadel (Org.). *The psychobiology of Down Syndrome* (pp. 167-198). Cambridge, Mass.: MIT Press.

- Miller, J.F. (1996). Desenvolvimento lexical em crianças pequenas com síndrome de Down. Em R.S. Champan (Org.) *Processos e Distúrbios na aquisição da linguagem* (pp. 193-205). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Moore, C. & Davidge, J. (1989). The development of mental terms: pragmatics or semantics? *J. Child Language* 16, 633-641.
- Mossige, S., Pettersen, R.B. & Blakar R.M. (1979). Egocentrism and inefficiency in the communication of families containing schizophrenic members. *Family Process*, 18, 405-425.
- Nadel, L. (1988a). Introduction. Em L. Nadel (Org.). *The psychobiology of Down syndrome* (pp. 1-3). Cambridge, Mass: MIT Press.
- _____ (1988b). Landmarks: neurobiological perspectives. *Brit. J. of Develop. Psych.* 6, 383-385.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategies in learning to talk. *Monographs of the society for research in child development* 38 (1-2), 149.
- Nelson, K.E., Baker, N.D., Denninger, M., Bonvillian, J.D. & Kaplan, B.J. (1985). Cookie versus do-it-again: imitative-referential and personal-social-syntactic-initiating language style in young children. *Linguistics* 23, 433-454.
- Nystrand, M. (1986). *The structure of written communication: studies in reciprocity between writers and readers*. New York: Academic Press.
- _____ (1992). Social interactionism versus social constructionism: Bakhtin, Rommetveit, and the semiotics of written text. Em A. Wold (Org.). *The Dialogical Alternative: towards a theory of language and mind*. (pp. 157-163) Oslo: Scandinavian University Press.
- Olson, D.R. (1977). From utterance to text. *Harvard Educational Review*, 47(3), 257-81.
- _____ (1986). The cognitive consequences of literacy. *Canadian Psychology*, 27(2), 109-121.

- Olson, D.R. (1988a). "See! Jumping!" Some oral antecedents to literacy. Em N. Mercer (Org.). *Language and literacy from an educational perspective*. (Vol 1, pp. 221-230). Milton Keynes: The Open University Press.
- _____ (1988b). Interpreting texts and interpreting nature: the effects of literacy on hermeneutics and epistemology. Em R. Säljö (Org.). *The written world - studies in literate thought and action*. (pp. 123-138) Berlin: Springer-Verlag.
- _____ (1996). Towards a psychology of literacy: on the relation between speech and writing. *Cognition* 60, 83-104.
- Olson, D.R. & Astington, J. (1987). Seeing and knowing: on the ascription of mental states to young children. *Canadian Journal of Developmental Psychology*, 13, 151-161.
- Olson, D.R. & Torrance N. (1991). Introduction. Em D.R. Olson & N. Torrance (Orgs.). *Literacy and orality*. (pp. 1-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pattanayak, D.P. (1991). Literacy: an instrument of oppression. Em D.R. Olson & N. Torrance (Orgs.). *Literacy and orality*. (pp. 105-108). Cambridge: Cambridge University Press.
- Patto, M.H.S. (1984). *Psicologia e ideologia*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- _____ (Org.) (1993a). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- _____ (1993b). *A produção do fracasso na escola*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Peroni, M.C. (1992). *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (1993). On the acquisition of narrative discourse: a study in portuguese. *J. of Pragmatics* 20, 559-577.
- Petters, A.M. (1986). Early syntax. Em Fletcher, P. & Garman, M. (Org.). *Language acquisition*. (pp. 307-325). Cambridge: Cambridge University Press.

- Petters, A.M. & Boggs, S.T. (1986). Interactional routines as cultural influence upon language acquisition. Em B. Schieffelin & E. Ochs. (Orgs.). *Language socialization across cultures*. (p.80-96). Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Pine, J.M. (1992). How referential are 'referential' children? Relationships between maternal-report and observational measures of vocabulary composition and usage. *J. of Child Language* 19, 75-86.
- Pine, J.M. & Lieven, E.V.N. (1990). Referential style at thirteen months: why age-defined cross-sectional measures are inappropriate for the study of strategy differences in early language development. *J. Child Lang.* 17, 625-631.
- Pitcairn, T.K. & Wishart, J.G. (1994). Reactions of young children with Down's syndrome to an impossible task. *Brit. J. of Develop. Psych.* 12, 485-489.
- Ponzio, A. (1993). *Signs, dialogue, and ideology*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pueschel, S.M. (1988). Visual and auditory processing in children with Down syndrome. Em L. Nadel, (Org.). *The psychobiology of Down Syndrome* (pp. 199-216). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Robertson, J. (1993). Verbal analogical reasoning in severely learning disabled and normally developing children. *Brit. J. of Develop. Psych.* 11, 283-298.
- Rommetveit, R. (1988). On literacy and the myth of literal meaning. Em R. Säljö (Org.). *The written world - studies in literate thought and action*. (pp. 1-10). Berlin: Springer-Verlag.
- _____ (1992). Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. Em A. Wold (Org.). *The dialogical alternative towards a theory of language and mind*. (pp. 19-44). Oslo: Scandinavian University Press.

- Rommetveit, R. & Blakar, R.M. (1979). *Studies of language, thought and verbal communication*. New York: Academic Press.
- Rondal, J.A. (1988). Parent-child interaction and the process of language acquisition in severe mental retardation: beyond the obvious. Em Marfo, K. (Org.). *Parent-child interaction and developmental disabilities* (pp. 114-125). New York: Praeger.
- Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. Em R.J. Spiro, B.C. Bruce & W.F. Brewer (Orgs.). *Theoretical issues in reading comprehension*. (pp. 33-58). London: Lawrence Erlbaum.
- Sadov, V.A. (1993). Two approaches to study of the perception of time. *J. of Rus. and East Europ. Psych.* 31 (5), 21-34.
- Samuels, A. & Taylor, M. (1994). Children's ability to distinguish fantasy events from real-life events. *Brit. J. of Devel. Psychology* 12, 417-427.
- Saussure, F. de (1981). *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Editora Cultrix. (Originalmente publicado em 1916).
- Saviani, D. (1986). *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1988). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. Em S. Rosenberg (Org.). *Advances in applied psycholinguistics*. (pp. 142-175). Vol.2. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiff, M. (1994). *A inteligência desperdiçada: desigualdade social, injustiça escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Schneiderman, B. (1979). Semiótica na U.R.S.S. - uma busca dos "elos perdidos". Em B. Schneiderman (Org.). *Semiótica Russa*. (pp. 09-27). São Paulo: Ed. Perspectiva.

- Shepherd, T.M.G. (1993). A linguistic approach to the description of repeated elements in fringe narratives: principles of organization of prose and filmic text. Tese de doutorado, Dept. of English, Faculty of Arts, University of Birmingham. Inglaterra.
- Shi-xu (1995). Cultural perceptions: exploiting the unexpected of the Other. *Culture & Psychology* 1, 315-342.
- Scinto, L.F.M. (1986). *Written language and psychological development*. New York: Academic Press.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of written language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- _____ (1988). Unpackaging literacy. Em N. Mercer (Org.). *Language and literacy - from an educational perspective*. (Vol 1, pp. 241-256). Milton Keynes: The Open University Press.
- Senner, W. (Org.) (1992). *Los orígenes de la escritura*. México, DF: Siglo Veintiuno Editores.
- Silva, A.S.B. da, Pinheiro, L.M. & Cardoso, R.F. (1977). *Método misto da leitura e da escrita e história da abelhinha*. São Paulo: Cia. Editora Nacional.
- Slobin, D.I. (1980). *Psicolingüística*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Sølvberg, H.A. & Blakar, R.M. (1975). Communication efficiency in couples with and without a schizophrenic offspring. *Family Process* , 14, 515-534.
- Sokolov, J.L. (1992). Linguistic imitation in children with Down Syndrome. *American J. of Mental Retardation* , 97 (2), 209-221.
- Street, B. (1987). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (1988). The autonomous model: literacy and rationality. Em N. Mercer (Org.). *Language and literacy from an educational perspective*. (Vol.1, pp. 231-240). Milton Keynes: The Open University Press.
- Stubbs, M. (1989). *Language and literacy*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Subbotsky, E. (1994). Early rationality and magical thinking in preschoolers: space and time. *Brit. J. of Develop. Psych.* 12, 97-108.
- Tager-Flusberg, H. (1995). 'Once upon a ribbit': stories narrated by autistic children. *Brit. Journal Of Devel. Psychology* 13, 45-59.
- Tannen, D. (1985). Relative focus on involvement in oral and written discourse. Em D.R. Olson, A. Hildyard & N. Torrance (Orgs.). *Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing.* (pp. 124-147). Cambridge: Cambridge University Press.
- Thase, M.E. (1988). The relationship between Down Syndrome and Alzheimer's disease. Em L. Nadel. (Org.). *The psychobiology of Down Syndrome.* (pp. 345-368). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Thornton, G. (1980). *Teaching writing.* London: Edward Arnold.
- Tjossem, T. D.(1978). Early intervention: issues and approaches. Em T.D. Tjossem (Org.) *Intervention strategies for high risk infants and young children.* (03-33). Baltimore: University Park Press.
- Todorov, T. (1981). Biographie. Em T. Todorov. *Mikhail Bakhtine - le principe dialogique.* (pp. 13-26) Paris: Éditions du Seuil.
- Tulviste, P. (1982). Is there a form of verbal thought specific to childhood? *Soviet Psychology* 21 (1): 03-17.
- _____ (1992). On the heterogeneity of verbal thought. *J. of Russian and East European Psych.* 03 (1), 77-88.
- Tunes, E. & Almeida, S.F.C. de. (1994). Projeto Integração Universidade-Ensino Especial/Psicologia Escolar. Laboratório de Psicogênese. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília. Mimeo.
- Uhlenbeck, E.M. (1992). Distinctions in the study of linguistics semantics. Em A. Wold (Org.). *The dialogical alternative: towards a theory of language and mind.* (pp. 273-291). Oslo: Scandinavian University Press.

- Ushakova, T.N. (1986). Inner speech. *Soviet Psychology*, 24 (3): 03-26.
- Vachek, J. (1989a). *Written language revisited*. Amsterdam: John Benjamins B.V.
- _____ (1989b). Some remarks on written and phonetic transcription. Em *Written language revisited*. (pp. 01-08). Amsterdam: John Benjamins. (Originalmente publicado em 1945-1949).
- _____ (1989c). Glossematics and written language. Em *Written language revisited*. (pp. 53-59). Amsterdam: John Benjamins.
- Vershueren, J. (1995). The pragamtic perspective. Em J. Vershueren, J. Östman & J. Blommaert (Orgs.) . *Handbook of pragmatics*. (p. 01-19). Amsterdam: J. Benjamins.
- Volosinov, V.N. (1973). *Marxism and the philosophy of language*. New York: Seminar Press. (Originalmente publicado em 1929).
- _____ (1988). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Vygotsky, L.S. (1978a). *Mind in society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- _____ (1978b). The prehistory of written language. Em *Mind in society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- _____ (1987a). *Historia del desarrollo de las funciones psiquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.
- _____ (1987b). *Imaginacion y el arte en la infancia*. Mexico: Ediciones y Distribuciones Hispánicas.
- _____ (1987c). The problem of mental retardation. *Soviet Psychology* 23(1), p.69-86.
- _____ (1987d). *The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol.1: Problems of general psychology including the volume thinking and speech. New York: Plenum.
- _____ (1989) Concrete human psychology. *Soviet Psych.* 27 (2) 53-77.

- Vygotsky, L.S. (1991). *Language and thought*. Cambridge, Mass.: MIT Press. (Originalmente publicado em 1934).
- _____ (1993). The problem of mental retardation. Em *The collected works of L.S. Vygotsky*. Vol. 2: The fundamentals of defectology (pp. 220-240). New York: Plenum Press.
- Wallon, H. (1989). *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole.
- Wertsch, J.V. (1976/77). Recent trends in Soviet psycholinguistics. *Soviet Psych.* 15 (2), 03-07.
- _____ (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1990). Dialogue and dialogism in a socio-cultural approach to mind. Em I. Marlovà & K. Foppa (Orgs.). *The dynamics of dialogue*. (pp. 62-82). New York: Harvester Wheatsheaf.
- _____ (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- _____ (1992). A dialogue on message structure: Rommetveit and Bakhtin. Em A. Wold (Org.). *The dialogical alternative: towards a theory of language and mind*. (pp. 65-76). Oslo: Scandinavian University Press.
- Winner, E. (1988). *The point of words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wishart, J.G. (1988). Early learning in infants and young children with Down syndrome. Em L. Nadel (Org.). *The psychobiology of Down Syndrome*. (pp. 7-50). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Wisniewski, K.E., Mizejeski, C.M. & Hill, A.L. (1988). Neurological and psychological status of individuals with Down Syndrome. Em L. Nadel (Org.). *The psychobiology of Down syndrome*. (pp. 315-344). Cambridge, Mass.: MIT Press.

- Wold, A.H. (1992). Oral and written language: arguments against a simple dychotomy. Em A.H. Wold (Org.). *The dialogical alternative: towards a theory of language and mind*. (pp. 175-193). Oslo: Scandinavian University Press.
- Wunderlich, C. (1972). *El niño mongólico*. Barcelona: Editorial Científico-Médica.
- Yaguello, M. (1992). Introdução. Em V.N. Volosinov. *Marxismo e filosofia da linguagem*. (pp. 11-19). São Paulo: Hucitec.

ANEXO

Brasília, 14 de outubro de 1994.

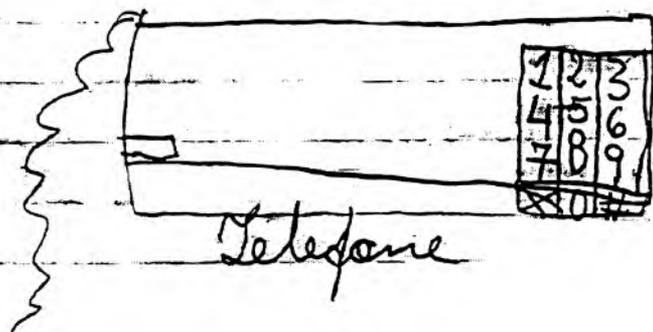
Querido Alberto:

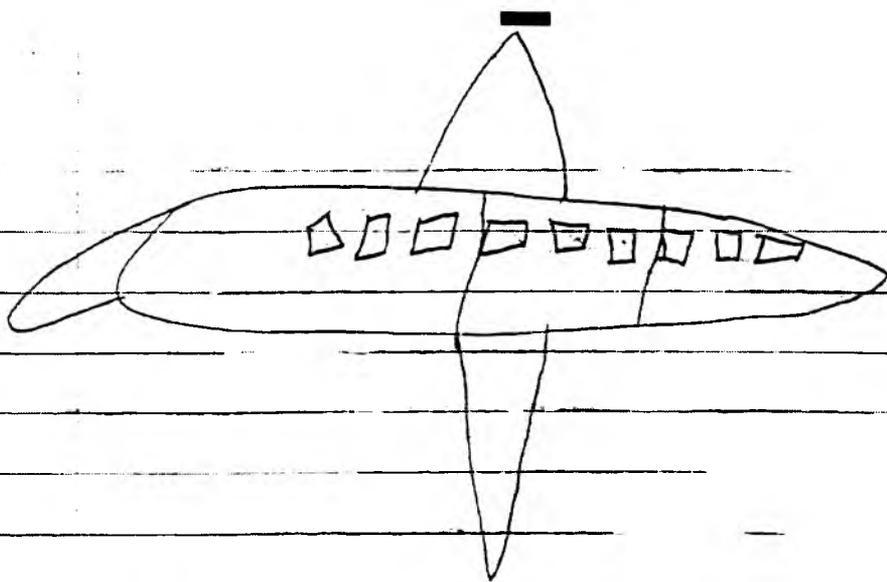
Nasci em Brasília no hospital de Jaguaringa. Meus pais e eu ficamos uns dias por lá. Ficamos um bom tempo.

Meus pais me levaram para São Paulo e para o Rio de Janeiro para saber que eu era um bebê portador de síndrome de Down.

Eu moro em casa. Meu endereço é

Rua. Meu telefone é





avião

Eu gostaria muito que você viesse para a minha casa de avião e passasse uma semana comigo.

Que tal se a gente fosse para o clube? Você trouxe calções de banho?

É claro que sim. E você, ANDRÉA, trouxe também o seu maiô?

Eu trouxe o meu chinelo de dedo e o meu roupão. Depois que a gente sair do clube, eu gosto

com a sua palavra. Eu adorei
conversar com você. Foi ótimo
ter conhecido você. Você é uma
boa companhia.

Brasília, 13 de outubro de 1994.

Querida A

• O meu primeiro encontro foi ótimo (com você). Eu adorei conhecê-la. Você é uma pessoa meiga, gentil, educada, simpática, atenciosa e carinhosa. Você é uma excelente companhia. Eu já consegui criar laços de amizade com você. Eu acabei gostando de você desde o nosso 1º encontro.

• Eu não sei se você sabe, mas eu estou fazendo 19 anos e vou comemorar a festa do meu aniversário neste final de semana. Vai ser domingo será um almoço para meus irmãos, cunhados, sobrinhas e algumas pessoas amigas.

• Eu também tenho outra notícia para dar para você. Eu já ganhei um certificado. Consegui acabar o meu curso de datilografia, lá na Proclados.

Estou pensando em continuar este meu curso aí em algum lugar que tenha computador. Estou querendo fazer coleção de certificados! O que você acha? Será que você podia me ajudar nisso? Andréa

Eu adoro ler e escrever. Se você tiver outros li-
vros diferentes, eu poderia ler para você.
Se você gostar da minha cartinha, eu po-
deria continuar escrevendo mais. O que eu
mais quero com você, é continuar me desen-
volvendo. E eu pego para você me desenvolver
na leitura e na escrita e no computador.

Um beijo e um abraço de sua grande
Amiga. Ana te gosta muito.

1 Brasília, 5 de novembro de 1994.

2 Natália, no Planeta Júpiter:

3 Eu queria convidar você para
4 passar uma semana comigo na
5 fazenda do meu pai. A fazenda do
6 meu pai fica perto de Viçosa.
7 O nome do meu pai é [Nome completo]
8

9 O meu pai, além de ser fa-
10 zendeiro é também dentista. Só que
11 ele fechou a consultoria porque
12 tinha se aposentado.

13 Lá também tem uma cachoeira
14 onde nós podemos tomar banho
15 nela. Depois a gente terminava de
16 tomar banho bem quente no chuveiro
17 de banheiro. Depois que isso
18 se acabar, nós podemos almoçar
19 fora num restaurante lá em
20 Juizânia. ANDRÉA falou.

21 Meu pai também está
22 fazendo uma casa nova. E nela
23 vai ter antena parabólica. Vai ter
24 televisão.

25 Bem ANDRÉA, muito obrigada
26 pelo programa e também pelo pa-
27 seio. O almoço estava uma delícia
28 Adorei conhecer a fazenda, a casa
29 nova de construção e o seu pai.
30 Está logo e espero voltar sempre que
31 puder. Natália falou. ANDRÉA.

1 Brasília, 10 de novembro de 1994.

2

3 Pamira no Planeta Urano:

4

5 — Você acitaria viajar comigo pa-
ra Fortaleza?

6

7 — É claro que eu aceito o seu
8 convite. Eu nunca viajei para lá
9 e a primeira vez que eu vou com
10 você. Eu tenho certeza que vou adorar
viajar de avião com você.

11

12 Nós podemos procurar um
13 hotel para ficar. E depois descansar
14 um pouco, tomaremos um
15 bom banho de chuveiro para depois
16 a gente sair para procurar um
17 excelente restaurante para almoçar
18 fora. Depois do almoço descansaremos
19 mais um pouco, poré mais tarde,
20 as 5:00 a gente lanchar no Conjunto
21 Parcial. Se não tiver, a gente
procura saber.

22

23 Bem ANDRÉA, eu adorei pas-
24 sar uma semana com você. Mas
25 agora tenho que voltar para a
26 minha casa. Muito obrigada pelo
27 almoço e pelo passeio. Foi muito
28 divertido e gostei bastante desse seu
29 programa. Espero que você também
30 passe uma semana comigo lá em
casa, lá no Planeta Urano.

31 [ASSINA UTILIZANDO NOME COMPLETO]

Brasília, 21 de Outubro de 1994.

Oi, Fofinha !

Gostei muito de sua cartinha carinhosa. Eu também gostei muito de você e espero que você continue vindo aqui para encontrar-me.

Parabéns pelo seu aniversário. Você se divertiu na sua festa ?

Fiquei muito feliz em saber que você terminou seu curso de datilografia e achei lindo o seu certificado.

ANDRÉ, você lembra daqueles desenhos que você fez da última vez que veio me visitar ? Aqueles do disco voador que nós imaginamos e você desenhou na folha, eu gostei muito. Você é muito criativa, pois seus desenhos ficaram ótimos.

Hoje você vai ler os seus textos para mim e depois eu vou mostrar para você algumas figuras. O que você acha de imaginarmos uma história com essas figuras ? Você poderá usar o computador para escrever a história, não é uma boa ?

Um beijo e um abraço de sua grande amiga que te gosta muito: S.