

ESPAÇOS VAZIOS, MARCAS E TRANSGRESSÕES DE MARGEM: INDICADORES TEXTUAIS DE APROXIMAÇÃO E DISTANCIAMENTO

ARENA, Dagoberto Buim. – UNESP – arena@marilia.unesp.br

GT: Alfabetização, Leitura e Escrita / n. 10

Agência Financiadora: Marília/REITORIA/FUNDUNESP

Introdução

Em 2005, três professores da UNESP, em Marília, decidiram, com seus projetos financiados pela Reitoria/FUNDUNESP/Núcleo de Ensino, compartilhar suas ações com uma escola da rede municipal de Marília, próxima ao campus. A escola, instalada no início do ano, em prédio recém construído, acolheu a oferta de um trabalho conjunto, embora, como apontarei adiante, em ações dessa natureza as negociações sejam inevitáveis e nem sempre o planejado por um segmento pode, considerada a natureza diversa das instituições, ser implementado sem alterações. O projeto inicial, sob minha responsabilidade, previa o desenvolvimento dos projetos vinculados à cultura popular, com o intuito de cuidar do alfabetizando no interior de sua própria cultura e ali, da língua como instrumento de elaboração do modo de pensar, compreender, e apropriar-se das manifestações culturais.

Organizados e combinados para que se realizassem quinzenalmente na escola, os encontros entre docentes da universidade, alunos bolsistas, e a equipe da escola (professores titulares, estagiários remunerados, coordenador e diretor) teriam como objetivo inicial o de tematizar as práticas docentes, discutir a colaboração dos bolsistas e desencadear as ações contidas nos projetos apresentados ao Núcleo de Ensino. Já nos primeiros encontros, nós professores entendemos que não deveríamos ter, antecipadamente, temas de projetos a ser desenvolvidos nas salas de aula, porque a escola e a secretaria municipal já tinham seus projetos desde o início do ano letivo.

Foi possível, pela estreita interação com os profissionais da escola, compreender as orientações metodológicas da secretaria; o sistema de acompanhamento do trabalho docente e os critérios de avaliação de alunos que acabam determinando os procedimentos didáticos. Em relação à didática da língua materna, os professores, para atender a essas recomendações, deviam oferecer aos alunos a oportunidade de escrever dois textos por semana, de qualquer gênero, cujos registros seriam remetidos para a coordenação da escola

e para a coordenação geral do município. As diretrizes oficiais da secretaria municipal de ensino de Marília prevêm a aplicação de dois textos, pelo menos, em sala de aula; a sua análise pela professora e pela equipe escolar e sua entrega na sede da secretaria.

O intuito, segundo depoimentos verbais coletados seria o de provocar a necessidade de ensinar a língua materna como prática discursiva, em processo de enunciação. Embora a preocupação com a aprendizagem da língua esteja centrada nos vários gêneros textuais, os docentes não compreendem teoricamente o que fazem. Concluídos os trabalhos no final de 2005, foi possível coletar dados a respeito do desempenho de crianças em processo de alfabetização e de leitura, do ponto de vista pedagógico, cujos comentários serão feitos adiante.

Ensinar a escrever, colocando as crianças na situação de leitores e escreventes de textos, exigiria preparação mais aprofundada sobre aspectos importantes da lingüística textual, das estruturas dos gêneros, de metodologias específicas e, sobretudo, da concepção de linguagem que vê o processo de aprender a ler e a escrever como de elaboração social, cultural e histórica nas relações com um outro. Como esse outro seria, na sala de aula o professor, dele esperar-se-ia o domínio ou o desejo de compreender a natureza da língua e seus usos, e, ainda, as condutas metodologicamente conseqüentes para assumir a posição socialmente definida de ensinar o aprendiz.

Sem um bom domínio de seu próprio fazer, restaria ao docente utilizar as informações e as experiências que têm organizadas para poder empreender uma atividade que almeja ser plena de significação, tanto para quem ensina, quanto para quem aprende. Como a situação de sala de aula e o processo de formação não contemplam a possibilidade de lidar com atividades que tenham os seus objetivos claramente definidos, resta ao docente oferecer os textos para leitura e provocar situações de escrita, sempre no limite de seu conhecimento, sem ter clareza do que cada aluno, em seu movimento singular e idiossincrático, quer e de que necessita se apropriar.

Deste modo, parece possível afirmar que as investigações sobre os diálogos ou sobre as condutas de sala de aula indicam situações em que os professores nem sempre sabem ensinar, mas os alunos sabem aprender. Entre essas situações, a compreensão dos equívocos da criança, como indicadores ou apontamentos no processo de escrever textos, ainda necessita de avançar. A definição clara da concepção de linguagem é decisiva para

isso. A sua compreensão como uma forma padronizada e universal, predominantemente pela relação grafo-fônica, tem desenvolvido, entre os docentes, a segurança em categorizar suas etapas de aprendizagem, conforme proposições de Ferreiro e Teberosky (1986). As orientações oficiais, de um lado, recomendam a oferta de textos para leitura e a produção textual escrita de todos os alunos, mas, ao mesmo tempo, solicitam a categorização das crianças, para quantificar o processo avaliativo, de acordo com os princípios defendidos por Ferreiro e Teberosky (1986).

Formados em múltiplos cursos de formação, contaminadas pela própria política oficial do país, e mergulhados na cultura escolar construtivista dos últimos exatos 20 anos no Estado de São Paulo, os docentes dispõem, quase somente, desses instrumentos de avaliação utilizados para verificar os equívocos praticados pelas crianças, ou os chamados “erros construtivos” na apropriação da língua, pela palavra. A contradição se estabelece, na medida em que é solicitada a prática textual, mas são desconhecidos os aspectos múltiplos que esse processo ininterrupto, instável e singular pode desencadear.

Nos últimos tempos, ganharam mais impacto as noções de coesão e coerência, aliadas às configurações da macroestrutura textual, por terem sido incorporadas nos cursos de formação e nos documentos oficiais de avaliação de redações em exames regionais ou nacionais. Outras áreas também começam a receber atenção, entre elas, a pontuação e a paragrafação.

Embora estejam presentes em recomendações didáticas, a compreensão dos indicadores das crianças durante o processo de aprender é ainda incipiente do ponto de vista da lingüística da enunciação, porque, em obediência à lógica já aqui comentada, a proposta de escrita é avaliada pelo velho modo de olhar: a pontuação é vista como marcas no papel, claramente concretas, e a paragrafação como o uso do espaço em branco antes da primeira letra maiúscula da linha, e nada além disso. Estudos recentes de Cardoso (2002) abordam com profundidade caminhos do pensar das crianças a respeito da pontuação que podem também auxiliar o pensar e o avaliar os procedimentos para a construção, pela criança, do sistema de ruptura textual, incluídos aqui, o uso dos sinais de pontuação e o uso dos espaços em branco para indicar blocos de significado.

Para compreender esse processo idiossincrático e singular de aprender, seria necessário recorrer aos estudos de Goes (2000) sobre os procedimentos da análise

microgenética nos estudos de linguagem e os de Abaurre (1996) e os de Perroni (1996) sobre o paradigma indiciário.

Este trabalho deverá, portanto, discutir, primeiramente, estes procedimentos de análise para, em seguida, dirigido por esses olhares investigativos de busca do detalhe, do singular, analisar, hipoteticamente, ações de um aluno de primeira série, ao reproduzir a história do lobo e dos três porquinhos. Esses olhares serão dirigidos para as marcas de ruptura do texto, especialmente para a utilização dos espaços no final dos enunciados, e sua conexão com outras marcas, especialmente com a pontuação e a utilização de conjunções.

1. A análise microgenética

Góes (2000) destaca a importância de uma metodologia de análise, vinculada à psicologia histórico-cultural vigostkyana, mas estendida aos estudos educativos, conhecida entre os pesquisadores como análise microgenética. As conclusões da pesquisadora, em artigo em que procura discutir o paradigma indiciário e análise microgenética apontam, para ela, que

a caracterização mais interessante da análise microgenética está numa forma de conhecer que é orientada para minúcias, detalhes e ocorrências residuais, como indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em curso; que elege episódios típicos ou atípicos (não apenas situações prototípicas) que permitem interpretar o fenômeno de interesse; que é centrada na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos; e que se guia por uma visão indicial e interpretativo-conjetural (GOES, 2000, p. 21).

As observações de Góes (2000) a respeito do método de pesquisa merecem atenção porque apontam para caminhos pouco trilhados na pesquisa acadêmica, ou como queremos apontar, nos cursos de formação docente e nos materiais de orientação a eles destinados. Têm-se, aqui, de algum modo, ferramentas para lidar com as contradições apontadas no corpo deste trabalho a respeito das orientações e das avaliações no trato textual. Góes (2000) afirma que o ato de conhecer, de saber, portanto, de pesquisar ou de analisar as escritas infantis, deve ser orientado para o detalhe de uma criança única em um processo único, em episódios também únicos, necessários para compreender o aspecto que se quer conhecer melhor. Esta abordagem, todavia, só poderia apoiar-se em concepções de linguagem e de aprendizagem, cujas matrizes se encontrariam na escola de Bakhtin (1895-

1975) e Vigostky (1869-1934), porque estariam centradas no processo enunciativo-discursivo da linguagem e na intersubjetividade, ambos constituintes do sujeito e constituídos pelas relações sociais, culturais e históricas.

Ancorado a esses pontos de apoio teórico, um texto escrito por uma criança, nas relações culturais, sociais e históricas, mediadas pelo professor que ensina, poderia ser analisado conforme o interesse do analista, por exemplo, como o olhar orientado para a compreensão do processo de pontuação ou de paragrafação; ser compreendido no interior da situação criada e do episódio recortado para análise; ser observado em suas pistas ou sinais, explícitos ou não, das objetivações e seus indicadores do processo de apropriação dos modos de escrever que podem revelar, também, as relações intersubjetivas e intrasubjetivas, peculiares daquela criança, naquele episódio, naquele momento de seu processo de apropriação e objetivação, com aquele saber específico.

Estes procedimentos não poderiam ser adotados no interior de um conjunto de orientações em que são privilegiadas, predominantemente, as categorias previamente definidas, universais, centradas na palavra, nas quais seriam consideradas as aquisições subjetivas na relação com o objeto em situação não enunciativa. Nesta perspectiva, como afirma Góes (2000, p. 12), “no que concerne ao método, a investigação não pode descolar-se de uma visão sociogenética, histórico-cultural e semiótica do ser humano, sendo que as proposições metodológicas devem ser interdependentes e congruentes teoricamente.”

2. A observação *naturalística* e o paradigma indiciário

Nos anos iniciais da década de 90 do século XX um grupo de pesquisadores do Instituto de Estudos de Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) desenvolveu e publicou investigações apoiadas em dois princípios básicos de metodologia de pesquisa. O primeiro apóia-se na coleta de dados conhecida como observação *naturalística*, pela quais dados de linguagem são analisados com base em escritas realizadas em situações normais e naturais de trabalho pedagógico, cuja situação de produção também é descrita pelo pesquisador que por ele foi acompanhada ou não. Para os defensores desta conduta metodológica, cujas raízes encontram-se na década de 70, do século XX, há algumas vantagens em relação à metodologia de natureza experimental,

porque “a qualidade vem substituir a quantidade, já que não se trata de provocar respostas, mas de deixar falar a criança” (PERRONI, 1996, p. 22) Visto por uma outra ótica, o da construção de categorias, Perroni (1996, p. 22) admite que ela

permite também que as categorias, antes impostas, emergjam dos dados. Ao recuperar a história do dado, por meio da descrição de suas condições de produção, podem permitir identificar a constituição histórica do sentido. O objeto de estudo é a língua em atividade e a relação da criança com ela [...] Por outro lado, o não-controle de variáveis pode permitir uma aproximação maior da naturalidade, reconhecendo que o dado é o que acontece, não o que deveria acontecer, nem o que está faltando.

Estas observações sobre o dado naturalístico comportam a possibilidade da ousadia da análise dos dados produzidos durante o próprio uso da linguagem, em respeito ao fluxo e dinamismo da enunciação. A análise microgenética, ao se encontrar com o dado produzido de modo natural, tem a possibilidade de buscar o detalhe nos vãos da relação entre a criança e sua manifestação escrita, e de trazer, para a compreensão desse dado, as informações produzidas no conjunto dessas relações humanas, sociais e históricas.

No interior desse mesmo conjunto de princípios metodológicos, encontra-se o segundo princípio: o paradigma indiciário. Trazido à discussão pelo grupo do IEL da UNICAMP, o paradigma indiciário tem sua matriz nas pesquisas, segundo Abaurre (1996), do historiador Carlo Ginsburg. Ao discutir o paradigma nos estudos de linguagem, Abaurre (1996) procura opor uma conduta de valorizar o episódico, residual, singular e idiossincrático a dados coletados experimentalmente, com base em método clínico, com categorias previamente construídas que excluem os dados que não se confirmam repetidamente, com apontam as pesquisas iniciais de Ferreiro (1986). Enfaticamente, defende essa posição, ao afirmar que

em todas as seções deste trabalho, argumentei, de forma às vezes bastante apaixonada, em favor da linguagem preocupada com a natureza da relação sujeito/linguagem, um estatuto teórico aos eventos singulares, aos dados episódicos, aos comportamentos idiossincráticos (ABAURRE, 1996, p. 157).

Ao referir-se à contribuição de Ginsburg, acentua que se trata de

um historiador moderno, defensor convincente da necessidade de desenvolvimento de um paradigma indiciário, assentado no detalhe, aquilo que aparentemente carece de relevância, mas que é, na verdade, muitas vezes o elemento fundamental para se atingir o grau de adequação epistemologicamente mais valorizado na aplicação de qualquer

modelo teórico, o da adequação *explicativa* (grifo da autora) (ABAURRE, 1996, p. 159).

São estas condutas metodológicas as que serão utilizadas adiante para hipotetizar sobre tentativas de rupturas de um enunciado, cujas marcas indicam tentativas primeiras de paragrafar um texto com a utilização de espaços.

Em profundo trabalho a respeito de operações sobre segmentação textual com base nas tentativas de pontuação, como operação de conexão e de segmentação de texto, Cardoso (2002) destaca, em seus estudos, que os elementos lingüísticos tendem a obedecer na superfície textual, ao princípio de proximidade. Isso quer dizer que no processo de materialização para a resolução do conflito entre a natureza multidimensional do pensamento em palavras e a natureza da estrutura materialmente linear do discurso, o escrevente busca, por decisões sucessivas, aproximar os segmentos textuais necessários à finalidade da exposição, mas, ao mesmo tempo, procura estabelecer bloqueios ou isolamentos de certos elementos. Há, portanto, uma tensão entre proximidade e distanciamento que impede movimentos de sobreposição, de um lado, e de esgarçamento da trama, por outro. Essa tensão, necessária para a construção textual, traz para a superfície as marcas de sinalização de proximidade e de distanciamento, ou de ligação e de ruptura de blocos de significado, em processo de interdependência. Nas palavras de Cardoso (2002, p. 117),

A hipótese central de Fayol é a de que existe uma estreita relação entre a trama textual e a pontuação. Para ele, a pontuação é o indicador de superfície do grau de distância (ou de ligação) entre os constituintes da representação mental subjacente ao texto: quanto mais os estados/acontecimentos fossem intimamente ligados mais raro e mais fraco (isto é, ausência de marca ou vírgula) seria o nível da pontuação; quanto mais os estados/acontecimentos fossem interdependentes uns dos outros, mais freqüentemente e mais alto seria o nível da pontuação (isto é, alínea). De fato, ele encontra uma correlação importante entre força de pontuação (alínea, ponto, ponto e vírgula, vírgula) e grau de ruptura entre as ações adjacentes: quanto mais forte é a ruptura, mais forte é a pontuação, tanto nos dados com crianças como adultos.

Esses sinais ou marcas seriam “diretamente portadores de sentido” (CARDOSO, 2002, p. 120) e por isso, pela função e pelo sentido com que são utilizados pelas crianças ou adultos, merecem do investigador de linguagem, amparado pela visão microgenética e pelos princípios do paradigma indiciário, a atenção para o que seria um detalhe menor e residual, próprio de um aprendiz das letras em um episódio de sua vida. Essa atenção teria o

intuito de desvendar a função e o sentido dessas marcas, e, no caso dos espaços utilizados na enunciação, entender o seu uso em exercícios hipotéticos, porque,

levando-se em conta a função das marcas, sua frequência, natureza e posicionamento, pode-se levantar a hipótese de que a utilização de sinais de pontuação traduz a intenção das crianças de intervir em seus próprios textos. Na perspectiva bakhtiniana traduz, portanto, a construção do interlocutor, inerente ao processo de autoria (CARDOSO, 2002, p. 120).

Neste trabalho, o olhar sobre as marcas em um texto escrito por uma criança será orientado para os espaços, no final da linha, que podem, hipoteticamente, indicar a tentativa de ruptura mais forte da enunciação, que poderíamos entender como lances primários de paragrafação.

2. Hipóteses sobre as marcas de paragrafação

O texto abaixo, de autoria de V., com sete anos de idade, foi escrito em sala de aula, após orientação da professora. Nomeado como “reescrita de uma história”, o texto foi escrito após os alunos ouvirem, pela professora, a leitura de *A verdadeira história dos três porquinhos*. Será possível perceber que houve interferências de um adulto, o que revela, portanto, uma situação também natural. Como o foco de atenção desse adulto recairá sobre os aspectos ortográficos, as marcas indicadoras de paragrafação continuaram preservadas, constituindo-se foco de interesse investigativo neste trabalho.

A cópia do texto respeitou a sua configuração original, mas cada linha foi numerada para facilitar a análise, a exposição e a compreensão do leitor. Apresento, inicialmente, a história de Scieszka (1993) e em seguida a versão do aluno V. Na narrativa de Scieszka, o lobo conta a história de que estava fazendo um bolo de aniversário para a avó, quando percebeu que não tinha açúcar. Dirigiu-se a casa de seus vizinhos, porquinhos, para emprestar uma xícara. Como estava resfriado, espirrou no momento em que abriam a porta,

destruindo suas casas. Mortos foram devorados por ele, exceto o terceiro que chamou a polícia.

Em aula, V. escreveu:

	7	S. A.
20	EPIAVA	EAPOWASENO EOLOBU FO 1B20
	MARILAJOTOC	JULHO DE 2005
	NOME DO APLICADOR	BRAS PA
		X
	PROPOSTA DESCRITA	DA VEL DA OELA HISTORIA
	DOS TRÊS PORQUINHOS	NA VERJA DO LCOO
		X
	A VER ADICIA HISTORIA	DOS TRÊS PORQUINHOS
		X
1	EIA UM NASTI	UM LOBU NHO
2	E U DIALBU	PIZAVA DE NASTALLA ASUCA XICAPA
3	E OLOBUFO	IPUMNASTALA DA ASUCA XICAPA PO VISO
4	OCMNA	V PORQUINHOS E OLOBU BATNA POTA
5	EAPOWACANI	E OLOBU FALO E OLOBU FALO TAMALCASA
6	EO PORQUINHOS	FALO VA E OLO BUENO BUETICEBO
7	EA CASA D'NO LONO	EO PORQUINHOS TVALANO TLOA
8	SIVA	E OLOBU FOILDE QUEN
9	E OLOBU	FOLPI UM NASTI CALA DASUCA XICAPA PCNV
10	EO CNUOVIZINHO	NA GRATA ENO TO VIZIO
11	ETO COA	CABIA DA CASA OLOBU FALO PORQUINHOS
12	EO PORQUINHOS	FALO BUARE POLA E OLOBU CTO DE PI-O
13	VINO	EL E PA ATUA CASA D'NO LONO
14	EO PORQUINHOS	E TAVALNONE DA PALA NOTI DASIVA
15	E OLOBU	FE ONENO SOPE NE LOZIO CONE
16	E OLOBU FOI POI	PO OTVZI QKALAE NPENE LOZIO
17	CNO E OLOBU FALO	PORQUINHOS NE DANASTALA DASUCALA
18	XICAPA	EO PORQUINHOS FALO E OLOBU FOLO CAMP
19	M NANIJOZI	EUP DA CASA E FOLA BUFAVA
20	EPIAVA	EAPOWASENO EOLOBU FO 1B20
21	E OLOBU	PNUOTOSPORNE DA UNASTALA DA JUCAL
22	XICAPA	

O olhar investigativo será dirigido para as manifestações de tensão entre proximidade e distanciamento, na enunciação, cujas evidências seriam espaços em branco ou sinais marcados, vistos pelos adultos, ora como ausência ou sem função.

É preciso destacar, contudo, que a marca do ponto é, para o adulto em situação de não-investigação, um sinal de pontuação, mas a sua ausência, substituída por uma outra marca, o espaço, deixa de ser pontuação. Quero tentar entender, neste trabalho, que tanto o sinal gráfico, quanto sua ausência, substituída pelo espaço, pode ser sinal de pontuação em conexão com o que o adulto entende como paragrafação.

3. Configuração do texto

Não há, do ponto de vista do adulto professor em sala, marcas de paragrafação, porque não existiriam espaços destacados no início das linhas próximas à margem esquerda, e, em relação à pontuação, as marcas seriam cinco, todas como *ponto*: linhas 1, 3, 8, 14 e 15.

As hipóteses seriam: o espaço no final da linha também indica ruptura, portanto, tentativa de paragrafar. Para o aluno, reiterar a intenção, acrescentando um outro espaço no início da linha é, de certo modo, uma aceitação convencional de praticar a redundância. Quero entender que há duas ações sobrepostas na convenção do escrever que, como ocorre com certa frequência em outros casos, não é aceita pela criança. Neste caso, para ela parece ser redundante indicar a ruptura da enunciação, isto é, da indicação pelo espaço no final da linha e tornar a repetir a mesmíssima operação no início da linha. É bem possível que para o adulto, essas operações sejam normalíssimas, mas para uma criança aprendiz da linguagem escrita que procura entender a lógica do adulto, a repetição da mesma operação pode ser suprimida, sem que a intenção deixe de ser apontada. Nessa mesma linha de raciocínio hipotético, seria possível supor que o ponto marcado e o espaço se equivalem, podendo ser, portanto, também marcas redundantes que podem ou não aparecem juntas. Deste modo, espaço no final da linha seria sua indicação de ruptura, razão que dispensaria o uso do ponto porque seria uma indicação redundante, isto é, apontar novamente a ruptura que já tinha sido devidamente indicada. Para o adulto não seriam redundantes, mas o que pensa a criança? E a conjunção *E* utilizada no início da linha? É marca de parágrafo? Junta-