



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Aline Lourenço Bittencourt

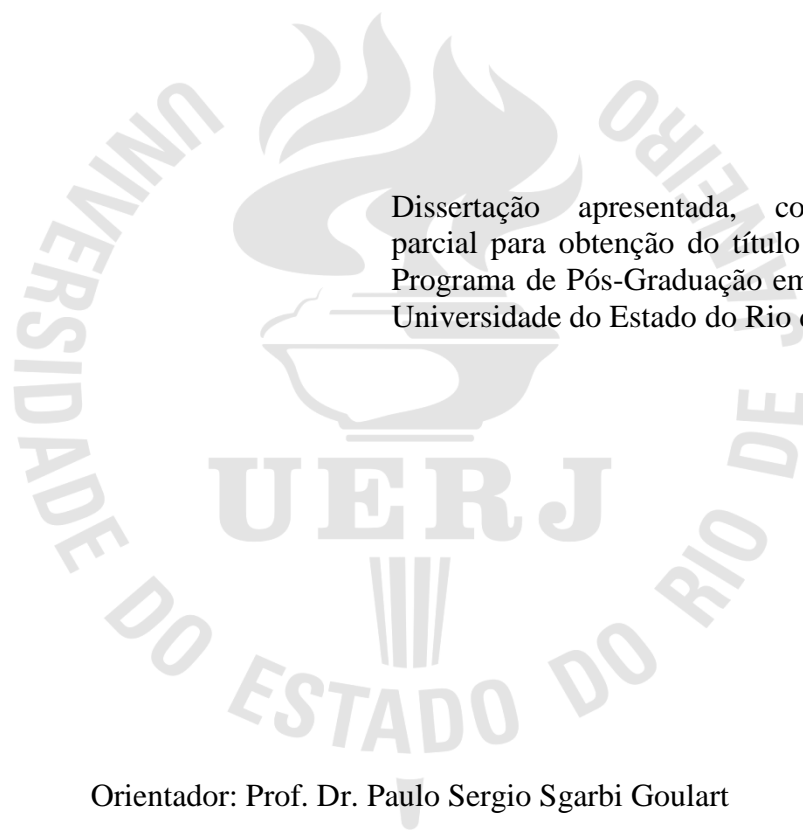
**Nas escolas, imagens puxam conversas que trazem emoções,
conhecimentos e melhores escritas**

Rio de Janeiro

2012

Aline Lourenço Bittencourt

Nas escolas, puxam conversas que trazem emoções, conhecimentos e melhores escritas



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sergio Sgarbi Goulart

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

B624 Bittencourt, Aline Lourenço.
Nas escolas, imagens puxam conversas que trazem emoções, conhecimentos e
melhores escritas / Aline Lourenço Bittencourt. – 2012.
135 f.

Orientador: Paulo Sergio Sgarbi Goulart
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Histórias em Quadrinhos – Teses. 3. Imagens
ambiental – Teses. I. Goulart, Paulo Sergio Sgarbi. II. Universidade do Estado do
Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Aline Lourenço Bittencourt

Nas escolas, imagens puxam conversas que trazem emoções, conhecimentos e melhores escritas

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 04 de setembro de 2012.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Paulo Sergio Sgarbi Goulart (Orientador)
Faculdade de Educação da UERJ

Profa. Dra. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes
Faculdade de Educação da UERJ

Profa. Dra. Nyrma Souza Nunes de Azevedo
Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ

Rio de Janeiro

2012

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos que, de alguma forma, contribuíram com palavras de conhecimento e de carinho, e, de uma forma muito especial, ao meu filho Davi, porque, sem ele, não concretizaria esta pesquisa.

Ao meu marido, pelas palavras de incentivo, pela cumplicidade, amor e paciência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar aqui e poder compartilhar essa experiência com todos vocês.

Ao meu pai querido, Paulo Roberto (*in memoriam*), que não pôde estar aqui para acompanhar a finalização deste curso, mas que, através de seus pequenos gestos, poucas palavras, mas muitos fazeres, me tornou a pessoa que sou hoje.

À minha mãe, Flora, pela ajuda nos momentos mais difíceis, pelas muitas vezes no cuidado com meu filho para que eu pudesse completar esta etapa da minha vida e por ser essa mãe tão zelosa.

Ao meu marido, André, por ter-se revelado um companheiro inigualável, amoroso, paciente, acreditando sempre em mim, principalmente nos momentos de histeria e tensão que a dissertação me causou, sempre me incentivando a seguir adiante.

Ao meu filho, Davi, por ser esta criança tão cheia de vida que me alegra a cada dia e que foi responsável pela concretização desta pesquisa.

Aos meus irmãos, Tânia e Jorge, pelos momentos de descontração e pelas palavras de carinho.

A todos os meus familiares, que, de uma forma geral, participaram compreendendo, por muitas vezes, minhas ausências em festas e reuniões, de uma maneira muito especial à vovó Dete e vovô Zé, tia Eliza e tio Flavio, Beatriz, Flávia e Marcos, Tia Fátima, Angela, que vivenciaram as minhas ansiedades e angústias durante esta trajetória.

Ao meu orientador, Paulo Sgarbi, que merecia algumas folhas de agradecimento. Então, em algumas linhas, um muito obrigada por ter-se revelado um grande amigo, sabendo compreender as minhas limitações e pelo respeito ao meu tempo de escrita. Por ter sido o que eu necessitava em cada momento da produção: áspero, quando precisava seguir adiante, e delicado, quando notava que o cansaço e a ansiedade tomavam conta de mim.

À Amiga Andréa Costa, pelas palavras de carinho que muito me ajudaram a controlar as emoções nos momentos mais difíceis, sempre me incentivando, e pelas conversas alegres e gostosas que foram essenciais para descontrair.

À Karine Serpa Franco, por ter-me recebido em sua sala de aula de braços e coração abertos, me ajudando com suas observações enquanto professora da classe na qual as crianças da pesquisa estavam inseridas.

À amiga Camila Oliveira, que acompanhou todas as minhas angústias no processo de elaboração da escrita, transmitindo sempre muita força e axé.

A todos os amigos do grupo de pesquisa Linguagens desenhadas e educação, pelas discussões epistemológicas que muito contribuíram para estruturação deste trabalho.

À diretora do Colégio Pedro II, Engenho Novo I, Maria Célia Ferreira, que sempre me apoiou permitindo a realização da pesquisa na unidade.

A todos os amigos do Colégio Pedro II, pelas conversas e trocas constantes que se fazem presente na constituição da minha escrita.

Aos amigos do SESOP e da Coordenação Pedagógica, que muito contribuíram com as suas ricas vivências em educação na minha formação enquanto mãe-professora-pesquisadora.

Às crianças que alegraram os dias dos nossos encontros, encantando-me com suas palavras, e aos seus familiares, que depositaram confiança no trabalho desenvolvido e contribuíram com suas experiências e inquietudes de pais.

À professora Leila Nunes, que me auxiliou, através de suas palavras afetuosas e de conhecimento, na busca de pressupostos fundamentais visando à consistência de minha pesquisa.

A todos que não consegui aqui citar, mas que participaram em forma de co-autoria na constituição desta pesquisa.

Comece fazendo o que é necessário, depois o que é possível, e de repente você estará fazendo o impossível.

São Francisco de Assis

RESUMO

BITTENCOURT, Aline Lourenço. *Nas escolas, imagens puxam conversas que trazem emoções, conhecimentos e melhores escritas*. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Na sociedade imagética em que vivemos, temos contato com a imagem desde que nascemos, e, para que façamos parte deste “mundo”, não nos é estabelecida a necessidade do domínio de um código como ocorre com o verbal. A construção do nosso repertório imagético vai-se construindo à medida que me relaciono com o outro e com meio, de uma forma bem natural. Por já ter vivenciado a riqueza da produção de narrativas a partir de imagens no processo de oralização do meu filho, e como professora de uma escola federal, percebendo a dificuldade de algumas crianças na produção escrita [a maioria delas apresentam laudos que as rotulam com dificuldade de aprendizagem e uma trajetória pedagógica de repetências e dificuldades em produção escrita], busquei, nesta pesquisa desenvolvida com um grupo de cinco alunos inseridos em uma turma regular do 2º ano do ensino fundamental, trabalhar a imagem enquanto signo, através de conversas, do entrelaçar com as emoções, visando à construção de narrativas orais mais elaboradas e, conseqüentemente, à produção do que Spinillo (1991, 1993) conceitua como narrativa completa. Para auxiliar nesta discussão, trago como principais referências teóricas, Bakhtin (2010), Manguel (2001), Maturana (1995, 1997, 1998, 1999), Peirce (2005), entre outros. Concluo que o trabalho foi capaz de auxiliar na produção de narrativas tão diversas quanto as experiências dos indivíduos que as produzem, viabilizando “uma participação ativa com oportunidade igualitária no processo educacional” (OMOTE, 1999) com alunos mais confiantes nos momentos de escrita apresentando uma produção de texto mais elaborada.

Palavras-chave: Narrativas. Produção escrita. Imagens.

ABSTRACT

BITTENCOURT, Aline Lourenço. *In schools, pictures draw conversations that bring emotions, knowledge and better writing*. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

In the imagistic society we live in, we are in contact with imagery since our birth, and in order to become a part of this “world” we are not presented with the need of mastering a code, as it occurs with verbal communication. The construction of our image repertoire takes place as I relate with the other and with the environment, in a very natural way. Due to having experienced the great wealth of narrative production through imagery in my son’s oralization/oralism process, and, as a teacher at a federal school, noticing some children’s difficulties in written production [most of them present reports that identify them as having learning disabilities and a school record of being held back and written production shortcomings], it was my goal in this action- research with a group of five students in a regular elementary school 2nd grade class, to work imagery as sign, through conversations, through the interweaving of emotions, seeking the construction of more elaborate oral narratives and, as a consequence, the production of what Spinillo (1991, 1993) defines as a complete narrative. To substantiate the discussion, I bring forward as the main theoretical framework Bakhtin (2010), Manguel (2001), Maturana (1995, 1997, 1998, 1999), Peirce (2005), among others. I concluded that this work was capable of helping the production of narratives as diverse as the experiences of the individuals that bring them forth, enabling “an active participation with egalitarian opportunities in the educational process” (Omote, 1999) with students that were more confident when writing, presenting a more elaborate output.

Keywords: Narratives. Written production. Images.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mamãe (Ziraldo)	14
Figura 2 – “Mamãe grávida”	14
Figura 3 – Experimento 1	15
Figura 4 – “Eu e minha vida”	16
Figura 5 – ilustração feita por Roberto Negreiros para “O livro dos haikas”, de Mário Quintana.	17
Figura 6 – desenho feito por André Bittencourt após ler esta parte do trabalho, 2011. ..	17
Figura 7 – PECS.	18
Figura 8 – animais pertencentes à coleção de bichos, feita para auxiliá-lo na oralização.	19
Figura 9 – Cebolinha, n.45, p.56-59, set de 2010.	20
Figura 10 - Almanaque temático da Mônica, n. 20, out de 2011, p. 52-53.	25
Figura 11 – São Lourenço ajudando os necessitados.....	34
Figura 12 – O cego de Jericó, ou o Cristo curando o cego, 1650.	34
Figura 13 – Tony -Fleury 1838-1912	35
Figura 14 – Ensino enlatado	39
Figura 15 - Filme The Wall,.....	40
Figura 16 – A grande máquina escolar	41
Figura 17 – A avaliação	43
Figura 18 - Integração	46
Figura 19 – A socialização	47
Figura 20 – Esquema 1: Três tipos principais de interação de atenção conjunta e suas respectivas idades de manifestação	55
Figura 21 - <i>Cebolinha</i> , n.45, p.56, set 2010.....	56
Figura 22 – Imagem como narrativa.....	62
Figura 23 – Imagem como narrativa.....	63
Figura 24 – Imagem como narrativa.....	63
Figura 25 – Imagem como narrativa.....	64
Figura 26 – VERONESE, Paolo. <i>Bodas de Caná</i> . (1653).....	65
Figura 27 - Leitura	65

Figura 28 – Foto do 1º encontro	71
Figura 29 - Produção.....	73
Figura 30 – Livro “Eram Cinco”	75
Figura 31 – Capa do livro “A princesa e o sapo”	78
Figura 32 – Fragmento do livro “A princesa e o sapo”	79
Figura 33 – tira do Menino Maluquinho.....	81
Figura 34 – Tira da Magali	81
Figura 35 - Produção.....	85
Figura 36 - Produção.....	86
Figura 37 - Produção.....	87
Figura 38 – Fragmento do livro “Eram Cinco”	87
Figura 39 - Produção.....	89
Figura 40 - Produção.....	89
Figura 41 - Produção.....	90
Figura 42 - Produção.....	90
Figura 43 - 5º produção de Alice	91
Figura 44 - 5º produção de Marcos	91
Figura 45 - Produção.....	92
Figura 46 - Produção.....	94
Figura 47 - 4º produção: “A princesa e o sapo”.....	94
Figura 48 - Produção a partir da tirinha do menino Maluquinho, realizada no 8º encontro.....	95
Figura 49 - Produção feita a partir da tirinha da Magali.....	95
Figura 50 - Produção.....	96
Figura 51 – Produção.....	97
Figura 52 – Produção.....	98
Figura 53 – Produção a partir do livro “A Princesa e o sapo”.....	98
Figura 54 – Produção a partir da tirinha do menino Maluquinho.....	99
Figura 55 – Produção a partir da tirinha da Magali	99
Figura 56 – Produção.....	100
Figura 57 – Produção feita antes dos nossos encontros.....	101
Figura 58 – 1ª tentativa: “Chapeuzinho Vermelho”	102
Figura 59 – 2ª tentativa: “Os três porquinhos”	102

Figura 60 – Produção com tirinha confeccionada a partir do livro “A princesa e o sapo”	102
Figura 61 – Produção a partir da tirinha do “Menino Maluquinho”	103
Figura 62 – Produção a partir da tirinha da Magali	103
Figura 63 – Texto de Alice.	104
Figura 64 – Texto de Renata.....	105
Figura 65 – Texto de Vitor.	105
Figura 66 – Texto de Wanda.	105
Figura 67 – Texto “Os três porquinhos” de Wanda:.....	106
Figura 68 – Texto do Vítor, que não apresenta o problema da história explicitamente. .	106
Figura 69 – Produção com tema livre da aluna Renata.	106
Figura 70 – Produção.....	107
Figura 71 – Produção.....	108
Figura 72 – Produção.....	108
Figura 73 – Produção.....	109

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: QUANDO “A VIDA ACOMPANHA A TRAJETÓRIA HUMANA” (SGARBI, 2005)	13
1	PADRÃO, O QUE É ISSO? UM DESVIO, UM CAMINHO...	31
1.1	Escola, uma instituição: relação de heterogeneidade com homogeneidade	38
2	APREENSÃO X EXPRESSÃO, O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA	51
3	OS CAMINHOS DA PESQUISA	67
3.1	<i>Sentimentosepalavras, unidos em todo o corpo imagemtexto</i>	71
3.1.1	<u>1º encontro: Produção escrita com tema livre</u>	73
3.1.2	<u>2º encontro: trabalho com o livro “Eram cinco”</u>	74
3.1.3	<u>3º encontro: Continuação da análise das ilustrações de “Eram cinco”, e listagem de como começamos uma história, buscando resgatar o conhecimento deles de produção textual</u>	76
3.1.4	<u>4º encontro: Produção coletiva a partir das imagens de “Eram cinco”</u>	77
3.1.5	<u>5º encontro: Trabalho com o livro “A princesa e o sapo”</u>	78
3.1.6	<u>6º encontro: Continuação do trabalho com o livro do encontro anterior</u>	79
3.1.7	<u>7º encontro: Trabalho com a tirinha confeccionada pelos alunos</u>	80
3.1.8	<u>8º encontro: Produção da introdução da tirinha do menino Maluquinho</u>	81
3.1.9	<u>9º encontro: Tirinha sem introdução de cena e desfecho</u>	81
3.1.10	<u>10º encontro: Produção em tópicos, sem uso da imagem</u>	82
4	HÁ DE TER CARINHO COM OS DADOS!	83
4.1	“Imagem não garante felicidade, mas que ajuda, ajuda”	103
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS	113
	APÊNDICE A – Produção textual dos alunos participantes da pesquisa	117
	ANEXO A – Modelo de autorização de uso de imagem assinada pelos responsáveis dos participantes da pesquisa	135

**INTRODUÇÃO: QUANDO “A VIDA ACOMPANHA A TRAJETÓRIA HUMANA”
(SGARBI, 2005)**

Quem foi que disse que eu escrevo para as elites?
 Quem foi que disse que eu escrevo para o bas-fond?
 Eu escrevo para a Maria de Todo o Dia.
 Eu escrevo para o João Cara de Pão.
 Para você, que esstá com este jornal na mão...
 E de súbito descobre que a única novidade é a poesia.
 O resto não passa de uma crônica policial-social-política.
 E os jornais sempre proclamam que “a situação é crítica”!
 Mas eu escrevo é para o João Maria,
 Que quase sempre o estão em situação crítica!
 E por isso as minhas palavras são quotidianas como o pão nosso de
 cada dia.
 E a minha poesia é natural e simples como a água bebida na
 concha da mão.

Quintana, 2009, p.136

A escolha deste poema deu-se pelo fato de a minha pesquisa ter sua origem a partir de uma situação presente na vida. Não deixando de esclarecer que, apesar de escrever do cotidiano, alguns cuidados serão tomados, como aconselha Sgarbi:

Cuidado de não transformar o meu sistema de crenças e valores em verdades *a priori*; cuidado de não confundir rigor com rigidez; cuidado de não relaxar o rigor pela tentativa de conquistar uma linguagem que se aproxime das cotidianidades. (SGARBI, 2008, p.19).

Tudo começou a partir de um exame de laboratório, o beta HCG.

É isso mesmo que vocês estão pensando! Uma gravidez! Não qualquer gestação, e sim uma programada e esperada por todos da família. As sensações envolvidas no que, inicialmente, parecia ser um “simples exame” foram responsáveis por um enorme prazer que se estende até os dias atuais.

Figura 1 – Mamãe (Ziraldo)



Assim, um livro foi sendo escrito em minha vida, onde cada palavra foi sempre fruto desse cotidiano tão rico da relação mãe-filho, que se inicia desde a descoberta do embrião. Como Quintana (2009, p.17) poetiza: “Quando abro cada manhã a janela do meu quarto, é como se abrisse o mesmo livro, numa página nova...”.

Após uma gravidez tranquila, em uma noite de sexta feira, dia 24 de março de 2006, nasce o tão esperado Davi.

Que prazer, senão esse o de ser mãe! Coisa quase inexplicável!

No decorrer dos primeiros anos de vida, Davi não demonstrava um desenvolvimento na linguagem se comparado a crianças da mesma faixa etária: não nomeava os objetos ao seu redor e nem ao menos olhava em nossos olhos ao falar. Quando queria um objeto, apenas o apontava.

Figura 2 – “Mamãe grávida”



Desenho feito pelo Davi, aos 5 anos.

Como mãe-professora-pesquisadora, tal situação me angustiava muito, porque achava que algo não estava caminhando muito bem. No entanto, em outras áreas, como o de empilhar cubos formando torres e na montagem de quebra cabeças, sempre teve muita facilidade. Devido ao não desenvolvimento na fala, solicitei ao pediatra o encaminhamento a um profissional para que pudesse me auxiliar na busca de algum caminho.

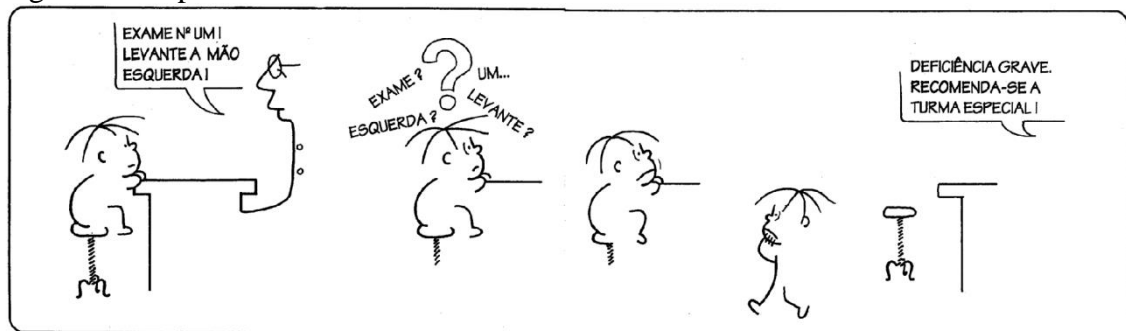
Eis que temos mais uma página do livro...

Lá fomos eu e meu filho a uma consulta de um especialista, o que me remete ao trecho de Chauí (2006), onde a autora discute a figura do intelectual engajado que veio a assumir:

Especialista competente, cujo suposto saber lhe confere o poder para, em todas as esferas da vida social, dizer aos demais o que devem pensar, sentir, fazer e esperar. A crítica ao existente é silenciada pela proliferação ideológica dos receituários para viver bem. (CHAUÍ, 2006, p.30).

Exatamente as palavras de Chauí foi o que encontrei naquele consultório, palavras de um especialista, que, em apenas 15 minutos, silenciou as minhas expectativas com um laudo de autismo, datado e carimbado. Como muitas mães que adentraram aquele lugar em busca de axílio, saí de lá com um rótulo e sem saber o que fazer. Remeto-me, então, à figura de Tonucci, que retrata bem a realidade vivenciada naquela ida ao consultório, de onde saí com um rótulo e com nomes de instituições as quais deveria procurar. Senti-me como uma garrafa de um naufrago, largada ao oceano onde tudo, naquele momento, parecia estar muito longe. Foi tudo o que encontrei e senti no lugar dos especialistas competentes.

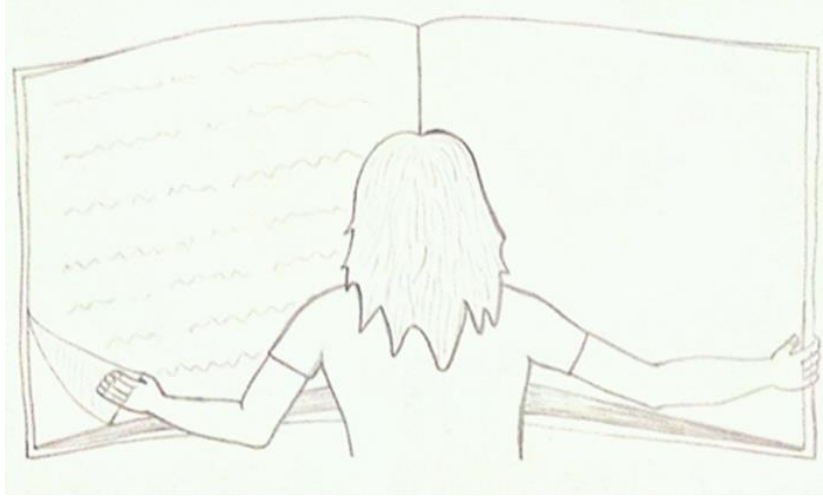
Figura 3 – Experimento 1



Fonte: TONUCCI, 1997, p.132-133

Tendo em vista a realidade vivenciada, foi preciso voltar um pouco atrás no livro da minha vida na tentativa de buscar novos caminhos, com teorias já aprendidas, que me ajudassem, de alguma forma, a criar novas maneiras de tecer conhecimento naquele cotidiano tão novo para mim.

Figura 4 – “Eu e minha vida”.



Fonte: Desenho feito por André Bittencourt, 2011.

“Quem a encontra, salva-se a si mesmo”. (QUINTANA, 2009, p.XX).

Durante toda a gestação, estive inserida em um curso de psicopedagogia, onde tive o primeiro contato com a teoria de Humberto Maturana que, naquele momento de ausência da fala de meu filho, foi importante para compreender um pouco sobre linguagem. Ele mostra que

a linguagem se constitui nas coordenações consensuais de condutas de coordenações consensuais de condutas. Reconheço também que a linguagem não se dá no corpo como um conjunto de regras, mas sim no fluir em coordenações consensuais de conduta. (MATURANA, 1998, p.27).

E, quando refletia sobre a facilidade do Davi no raciocínio lógico, como o de operar com rapidez um quebra-cabeça, mais uma vez Maturana (1998) me ajuda:

Tenho um cérebro que é capaz de crescer na linguagem, mas a linguagem não se dá no cérebro. A linguagem como fenômeno, como um operar do observador, não ocorre na cabeça nem consiste num conjunto de regras, mas ocorre no espaço de relações e pertence ao âmbito das coordenações de ação, como um modo de fluir nelas. (MATURANA, 1998, p.27).

Mesmo com um diagnóstico prematuro, Maturana (1998, p.28) me fez ir adiante, pois “reconhecer que somos sistemas determinados em nossa estrutura não deve imobilizar-nos”. Como mãe-professora-pesquisadora, e como quem – pelo verso de Quintana em SOS – encontra a garrafa e “salva-se a si mesmo”, mergulhei neste cotidiano e fui buscar novas formas de trabalhar; a cada dia ele me dava uma resposta e, a cada dia, ia tecendo uma outra forma de prosseguir.

Figura 5 – ilustração feita por Roberto Negreiros para “O livro dos haikas”, de Mário Quintana.



A relação entre objecto e método é, muitas vezes, o que constitui uma disciplina, “um campo de saber”. Um determinado objecto pode exigir que o método lhe seja adequado. Ambos se condicionam e ambos se determinam mutuamente. (PAIS, 2003, p.72)

[Retornando à página da ida ao especialista e à contínua busca por alternativas como uma forma de tentar trabalhar a fala dele.]

Figura 6 – desenho feito por André Bittencourt após ler esta parte do trabalho, 2011.



Tenho estudado um pouco sobre os PECS – Picture Exchange Communication System (sistema de comunicação por troca de imagens), método desenvolvido pelo psicólogo Andrew Bondy e pela fonoaudióloga Lori Frost, nos EUA, como uma ferramenta de auxílio na comunicação de crianças com espectro autismo e dificuldade de comunicação, com o propósito de diminuir a ansiedade dos pais neste fator tão importante em nossa sociedade, pois tudo, ou a maioria das nossas atividades, necessita de uma verbalização. Segue, a seguir, uma amostra do que vem a ser os PECS.

Figura 7 – PECS.



Fonte: <http://www.universoautista.com.br/autismo/modules/works/item.php?id=14>

Muitas crianças que começaram a utilizar o PECS também desenvolvem a fala como um efeito colateral, claro que é um efeito colateral muito agradável.¹

Ao mesmo tempo em que lia um pouco mais sobre o autismo e a comunicação, Davi iniciou atendimento fonoaudiológico, que se deu a partir dos seus dois anos e três meses. Durante as primeiras sessões e de algumas conversas com a profissional que o atendia, pude perceber como se alinhavaria o trabalho: iniciando com sons de animais, as onomatopeias, feitos a partir da repetição gradativa dos mesmos.

De certa forma, a situação me angustiava um pouco por entender que a aprendizagem deve ser algo mais lúdico, considerando ainda mais o fato de ele ter apenas 2 anos. No entanto, era mais um momento de convivência, em um outro espaço, diferente do já vivenciado por ele,

¹ UlrikaAspflo (Leg. LogopedeUtbildningscenterAutism, Suécia). Publicado no BAB – Boletim Autismo Brasil n. 3, de agosto de 2005.

muito importante para que possam ocorrer as chamadas mudanças estruturais do indivíduo, onde, segundo Maturana, o outro na relação é fundamental.

A partir de então, misturando o conhecimento dos PECS, uma aprendizagem mais significativa e a relação com o outro, comecei, em casa, a fotografar seus brinquedos favoritos, ou até mesmo a recortá-los de anúncios de revistas, e, em alguns momentos do dia, sentava-me com ele e nomeávamos os cartões ali apresentados.

Após esta iniciativa, em conversa com a fonoaudióloga, combinamos que eu pudesse seguir algumas sequências, sempre partindo do interesse dele, a fim de criar e expandir o seu vocabulário. Os brinquedos começaram a ser os pontos-chave do início do trabalho, como as onomatopeias, pois partia-se do que ela já possuía, como um cachorro de brinquedo para começar a conversar sobre o som que o animal fazia.

E o trabalho com a oralização estava apenas começando...

Sentindo a necessidade do contato maior com algo mais concreto, principalmente no trabalho com as onomatopeias, confeccionei um saco de bichos, com animais emborrachados, pois conseguia dar um apoio maior aos sons trabalhados em suas sessões semanais de fonoaudiologia.

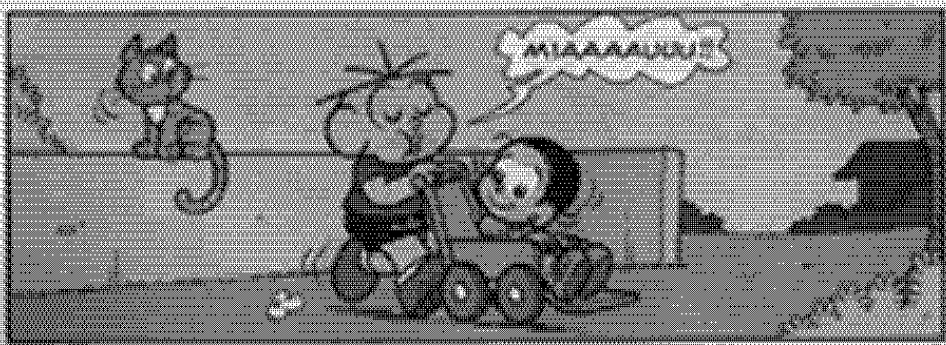
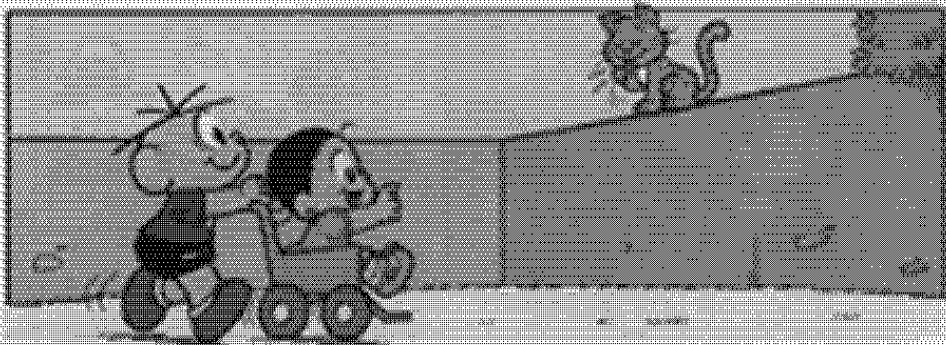
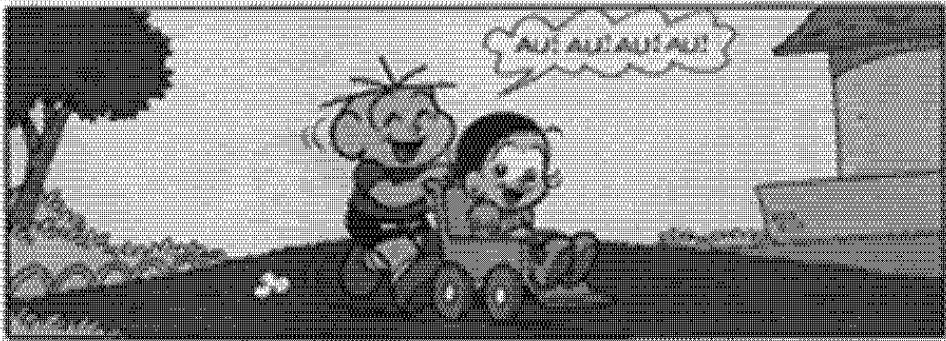
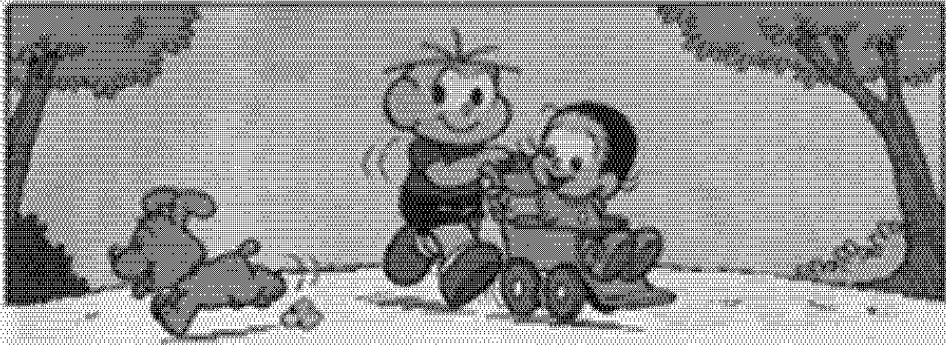
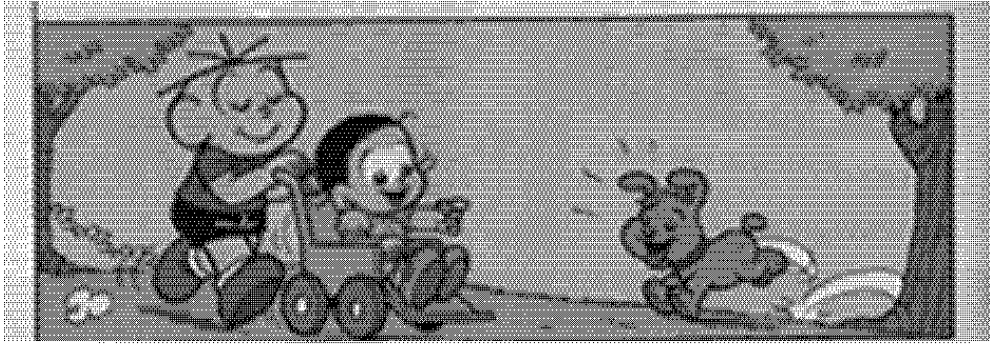
Ao mesmo tempo, procurava fazer referência aos desenhos assistidos, aos passeios feitos, atentando-lhe ao mundo que o cercava, como bem retratada na história em quadrinhos de Mauricio de Sousa (2010).

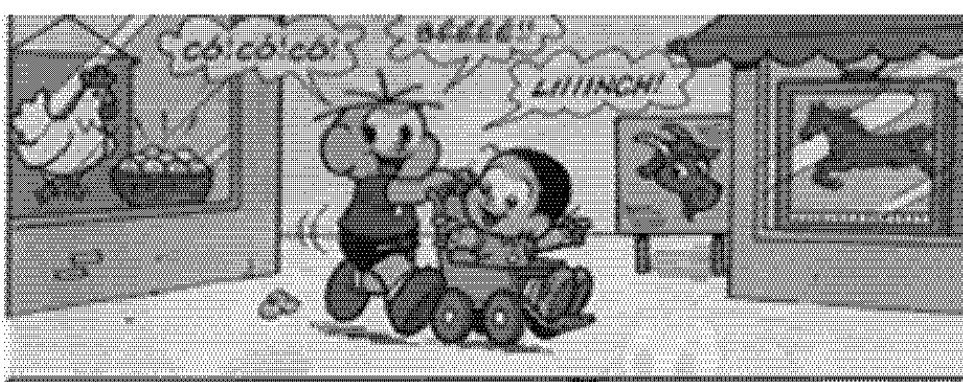
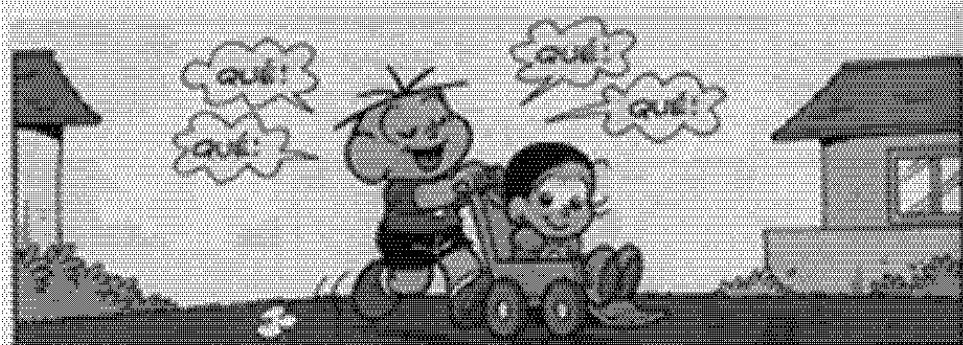
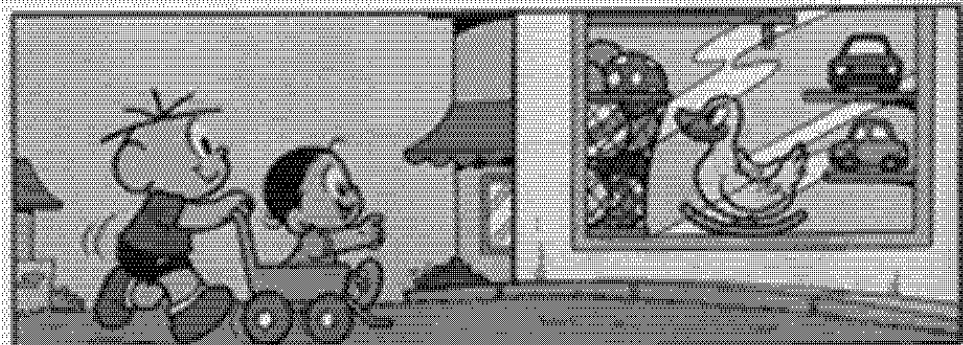
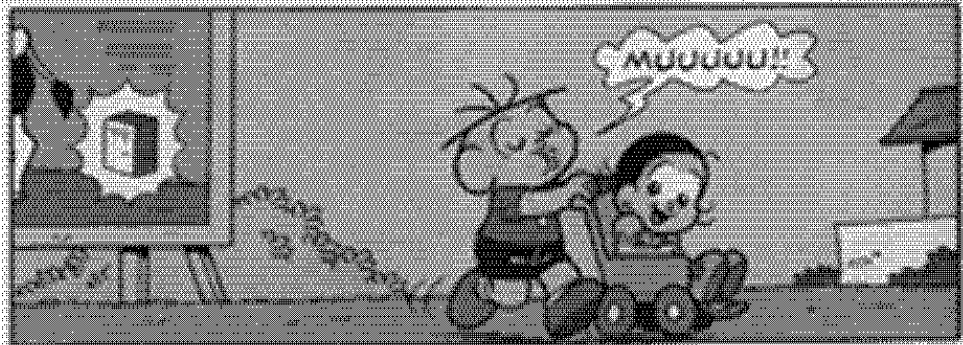
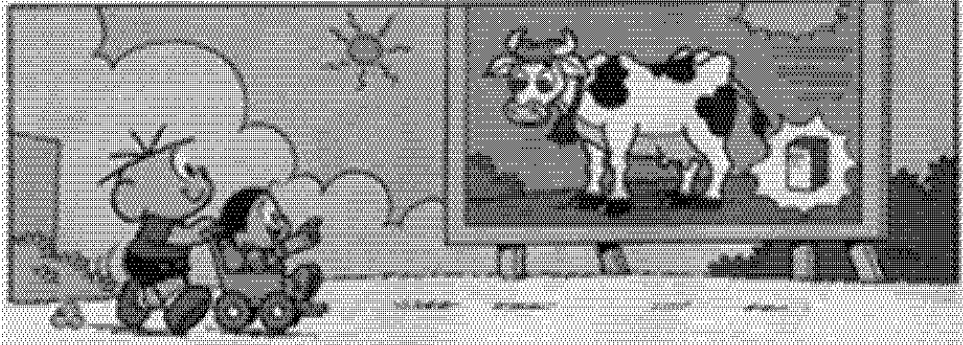
Figura 8 – animais pertencentes à coleção de bichos, feita para auxiliá-lo na oralização.



Figura 9 – Cebolinha, n.45, p.56-59, set de 2010.









Árdua a caminhada! Mas o prazer e a crença de que, apesar das diferenças, podemos alcançar o objetivo – mesmo que, para isso, demoremos um pouco mais – sempre me fizeram prosseguir, pois, segundo Maturana (1998, p.29): “o futuro do organismo nunca está determinado em sua origem”.

Concomitantemente, outros fatos ocorriam. Eis que, então, foi o seu primeiro dia na educação infantil, com dois anos e cinco meses, numa escola construtivista, onde, após algumas semanas de adaptação, logo o rotularam, principalmente pela fala, onde a coordenadora e psicóloga acharam que ele deveria ser mesmo autista.

A história da loucura seria a história do Outro – daquilo que, para uma cultura é ao mesmo tempo interior e estranho, a ser portanto excluído (para conjurar-lhe o perigo interior), encerrando-o, porém (para reduzir-lhe a alteridade); a história da ordem das coisas seria a história do Mesmo – daquilo que, para cultura, é ao mesmo tempo disperso e aparentado, a ser portanto distinguido por marcas e recolhido em identidades. (FOUCAULT, 2007, p.XXII).

Que necessidade é esta? Uma classificação indiscriminada! Somos seres humanos, diferentes entre si, portanto com diferentes formas e tempos de aprender. Há uma necessidade em dar nomes às coisas, às doenças, e, se algo não é semelhante ao que eu possa ver, preciso ter um nome, uma descrição. Daqui a pouco, andaremos com bula de remédio, já prontos para todos os efeitos colaterais que possa desenvolver, mesmo sabendo que, nem nisso, seremos todos iguais. Tal situação me faz recordar outra passagem de Foucault (2007) citando Borges:

“Uma certa enciclopédia chinesa” onde será escrito que “os animais se dividem em: a) pertencentes ao imperador, b) embalsamados, c) domesticados, d) leitões, e) sereias, f) fabulosos, g) cães em liberdade, h) incluídos na presente classificação, i) que se agitam como loucos, j) inumeráveis, k) desenhados com um pincel muito fino de pêlo de camelo, l) et Cetera, m) que acabam de quebrar a bilha, n) que de longe parecem moscas. (FOUCAULT, 2007, p.IX).

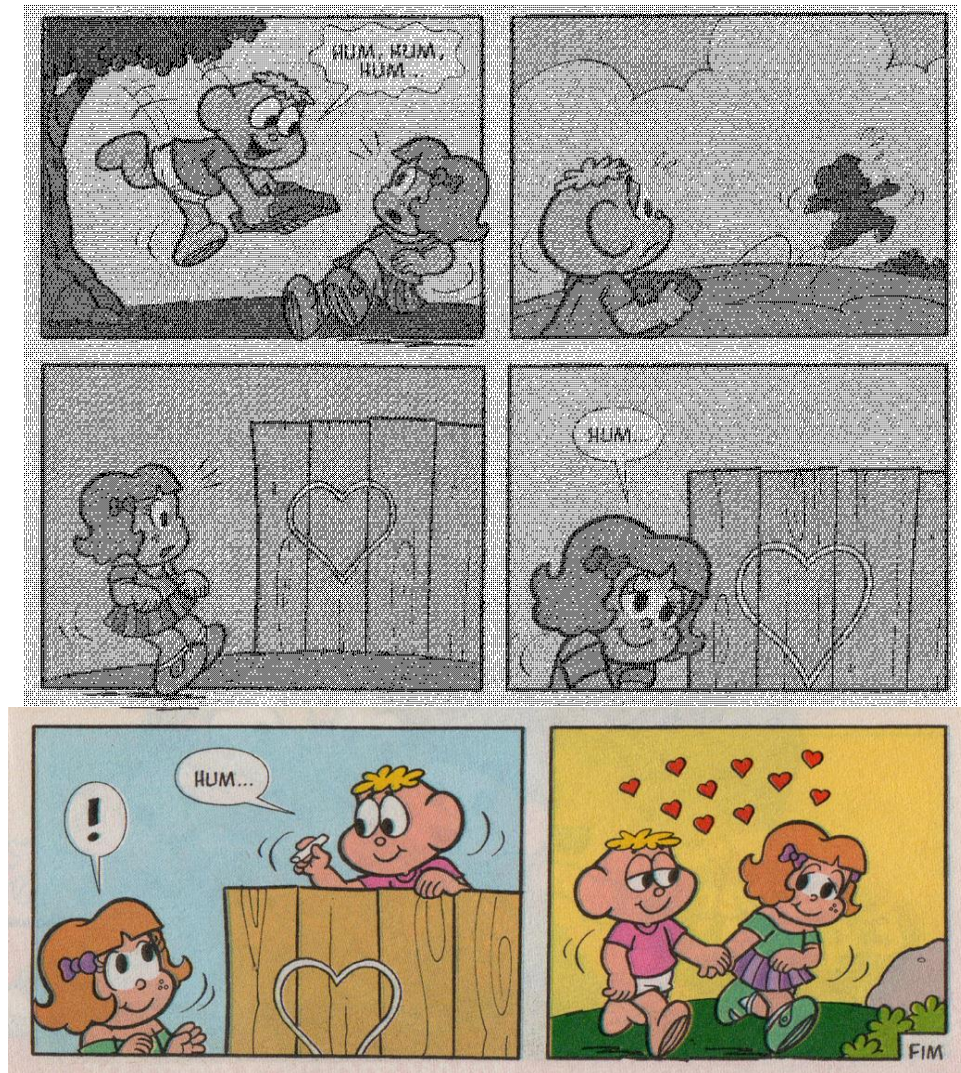
Voltando ao trabalho da oralização, posteriormente ao trabalho com as onomatopeias, demos continuidade aos cartões, aumentando o volume gradativamente:

- nomes de animais;
- nomes de comidas;
- nomes de bebidas;
- objetos de uma sala, quarto, banheiro...

Da nomeação dos seres e objetos, passamos ao uso de cenas completas, que buscavam trabalhar cenas de desenhos ou brinquedos de sua preferência. Conversávamos sobre o que estava acontecendo, trabalhando, desta forma, as ações. Quando se tratava de personagens que ele já conhecia, descrevia algumas de suas características a fim de que pudesse descobrir de que personagem estava falando e, depois, lhe mostrava o desenho. Tinha esse cuidado para que ele percebesse a contextualização do trabalho que vinha sendo realizado no consultório, porque não adiantaria oralizar os sons, neste caso as onomatopeias, se não soubesse aplicá-los na linguagem, em contato com o outro, como bem retrata Sousa (2011) a seguir:

Figura 10 - Almanaque temático da Mônica, n. 20, out de 2011, p. 52-53.





O trabalho foi sendo construído a partir de um único Davi, por isso não há que ser receita para ninguém. Foi muito mais que um mergulho em um cotidiano, era o meu cotidiano e a minha relação mãe-filho que me fizeram construir e planejar cada ação e escolher cada objeto.

Os múltiplos sentimentos, valores e processos vividos por cada um(a) na tessitura de redes de conhecimentos que dá sentido às suas ações precisam ser compartilhadas coletivamente e, para fazê-lo, precisamos estar imersos nos sentidos e sentimentos dessas tantas histórias ouvidas e partilhadas. (BARBOSA, ALVES, 2008, p.10)

Aos três anos de idade, a fala veio significativamente, apesar de ainda necessitar de um estímulo maior nas falas de frases completas, como: “Você quer água?” Ele respondia: “Qué”, quando o fazíamos dizer “Eu quero”.

Como Larrosa (2002, p.21) nos mostra, “a experiência é que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Neste *espaçotempo* como professora de uma escola federal da zona norte do Rio de Janeiro, fui convidada, em 2008, a atuar como bidocente, que, como o próprio nome traduz, trata-se de dois professores atuando juntos em uma sala em que há alunos com necessidades especiais. A função que desempenhei, no decorrer deste ano, estava voltada a crianças com necessidades educativas especiais – NEE, no 2º ano de escolaridade, onde o meu papel era de uma professora facilitadora da aprendizagem, buscando entender qual seria a melhor forma para aprender determinados conteúdos neste grupo.

Com isso, pude perceber que a forma como a produção textual vinha sendo realizada não dava conta de garantir os elementos principais de um texto e que as propostas que traziam um texto iniciado por outro indivíduo a partir de uma imagem e, principalmente, uma que apenas trazia um breve roteiro sobre o que precisaria escrever, eram os “grandes problemas” na vida das crianças com dificuldades de aprendizagem.

Foi então que, em 2011, ocupando o cargo de orientadora pedagógica de turmas regulares do 2º ano do ensino fundamental da instituição federal da qual faço parte, iniciei uma pesquisa diante das dificuldades das crianças em produzirem um textos.

Como as palavras de Larrosa (2002, p.21), “experiência é aquilo que nos toca”, e já tendo vivenciado a riqueza da produção de narrativas a partir do uso de imagens, fui buscar, nos estudos psicolinguísticos, algo que me auxiliasse quanto a isso. A partir da leitura de diferentes pesquisas que foram desenvolvidas sobre produção de texto/imagem/narrativas, destaco Spinillo (1991), que realizou uma pesquisa que consistia na aplicação de atividades que visavam a avaliar a qualidade da produção textual.

No entanto, todo o trabalho a partir da imagem foi feito de maneira a entregar o papel com uma mera ilustração e pedir que a criança narrasse. Nenhum estímulo, pergunta, ou qualquer outra coisa foi feita. A relação da criança com a imagem escolhida, as sensações que ela sente a partir de tal não foram testadas.

Levando-se em consideração tais estudos, trabalhei, na presente pesquisa, a imagem evocando a estimulação de narrativas, fazendo com que o aluno, através da relação com o mundo imagético e intervenções realizadas, pudesse perceber que podemos ir além do que uma imagem pode-nos dizer, como traz Manguel (2001, p. 27):

Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas – atribuímos a elas caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte e por meio de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida inesgotável. (MANGUEL, 2001, p.27).

As imagens nos permitem estabelecer significações com o nosso imaginário sem que, para isso, precisemos de um código específico (SGARBI, 2005). A partir dessa polissemia que a imagem nos permite, busquei o desenvolvimento de narrativas focando o aparecimento das situações problemas e desfechos já levantados por Spinillo (2001) com o intuito de ter uma história completa, ou não.

Na busca pela compreensão de toda a complexidade do cotidiano, trago a necessidade de aqui explicitar o que Alves (2008) traz como quatro aspectos essenciais na pesquisa nos/dos/com os cotidianos, que se encaixam perfeitamente em toda a minha trajetória:

1. “Mergulho”;
2. “Virar de ponta cabeça”;
3. “Beber em todas as fontes”;
4. “Narrar a vida e literaturizar a ciência”.

O primeiro deles, intitulado por Alves como “sentimento de mundo”, refere-se ao “mergulho em todos os sentidos”, enfatizado como de extrema importância para que possamos compreender a pesquisa. É estar ali sem o mero papel de observador, sem o distanciamento entre o objeto a ser pesquisado e o sujeito pesquisador, é preciso estar aberto para que possamos perceber, nas pequenas ações, as nuances que irão surgindo com a pesquisa, saindo daquele viés de engessamento quanto ao produto.

O meu mergulho, em todos os sentidos, iniciou-se durante os primeiros anos de vida do meu filho, e, posteriormente, com a pesquisa realizada, onde foi preciso estar atenta aos indícios que a pesquisa me fornecia dia a dia (GINZBURG, 1989), para que, com esses dados, pudesse traçar os passos seguintes.

Tudo isto exige, então, *sentimento de mundo*, para ir muito além que vê, com qual aprendemos a trabalhar. É preciso entender, assim, que o trabalho a desenvolver exigirá o estabelecimento de múltiplas redes de relações: entre eu, sujeitos e outros sujeitos com as quais tecem *espaçostempos* cotidianos. (ALVES, 2008, p. 23).

O segundo movimento a que Alves (2008, p.23) se refere, intitulado “virar de ponta cabeça”, mostra que uma “boa pesquisa precisa ter uma sólida teoria de apoio que é

entendida como a verdade de partida para que possa “construir” uma outra verdade”. Uma sólida teoria resulta uma boa pesquisa. No entanto, não podemos nos deixar imobilizar por tal. Fazendo uma analogia, é como se a teoria fosse uma “bagagem de mão” que a carregamos com mais cuidado, mas que temos ainda uma mala cheia de coisas para dar conta. A teoria não pode ser vista como uma verdade única, e sim como uma das, uma espécie de trampolim. Em minha pesquisa, apesar de já existirem estudos sobre produção textual e imagens, onde as mesmas não apresentam um desenvolvimento significativo se comparado a uma história livre, este dado foi de extrema importância, servindo como elemento norteador não para que eu desistisse, mas que se torna uma hipótese, permitindo-me atentar a outros indícios (GUINZBURG, 1989) da pesquisa.

Ser, assim, capaz de *revoltar* em mim o que está pronto e acabado, ganhando força (prácticateoriaprática) para organizar os argumentos de apoio à vida na sua passagem cotidiana, nos múltiplos combates que devo travar, tentando superar cada vez mais a tão difícil cotidianidade. (LEFEBVRE, 1991) que leva tantos a “entregarem os pontos” porque “nada mais se pode fazer”. (ALVES, 2008. p. 25)

O terceiro movimento a que a autora se refere é “beber em todas as fontes”, em que mostra a importância de se terem fontes variadas, anteriormente vistas como dispensáveis, como ações que já fazem parte dos nossos cotidianos. A relação mãe-filho, tão dispensável para uma pesquisa de produção textual, imagem e narrativa, foi de extrema importância para que eu enxergasse que, com a imagem, poderíamos suscitar além do que já havia vivenciado no *espaçotempo* escolar.

O quarto e último movimento, denominado de “narrar a vida e literaturizar a ciência”, é a forma de escrever, transmitir o que foi aprendido. Na minha escrita, trago uma pesquisa academicamente realizada com números de encontros e horários seguidos rigorosamente, mas que traz, na escrita, o próprio ato de viver, onde ações – a princípio tão óbvias – foram vistas e relatadas de outra maneira, não por alguém de fora, um observador, mas por uma pessoa que viveu momentos de relação pesquisadora-aluno aparentemente presentes no senso comum.

A pesquisa busca discutir questões como:

- o peso social que carrega uma pessoa que apresenta um comportamento considerado desviante;
- as dificuldades e diferenças específicas na produção escrita;
- as forma como as imagens auxiliam aos alunos na produção de narrativas;

- a identificação de possíveis causas das dificuldades apresentadas na produção textual, como a falta de extensão e coerência a partir das narrativas orais;
- a descrição da evolução individual de cada aluno através da comparação das produções escritas e narrativas orais.

O objetivo geral da pesquisa foi avaliar o efeito causado no processo *ensinoaprendizagem* do grupo na produção escrita a partir da criação de narrativas orais fazendo uso de imagens.

A presente pesquisa trata-se de uma pesquisa-ação que traz como aporte teórico Omote, Maturana, Bakhtin, Manguel e Peirce para que possam dar consistência a discussão a partir da hipótese levantada, tendo por objetivo avaliar o efeito causado no processo *ensinoaprendizagem* do grupo, a partir da criação de narrativas orais através da utilização de imagens.

Para dar conta do estudo, a dissertação foi organizada em 4 capítulos, além da introdução, em que trago a relação do meu cotidiano com a pesquisa e o que motivou o trabalho, e uma reflexão final, que costuma ser chamada de conclusão, mostrando alguns dos aprendizados mais importantes para mim.

No capítulo 1 – Padrão, o que é isso? Um desvio, um caminho... –, trago um histórico sobre deficiência, seus tipos e a relação dessa conceituação de deficiência com as práticas escolares.

O capítulo 2 – Apreensão *versus* expressão – traz o desenvolvimento da linguagem na criança e o estudo teórico sobre os conceitos de aprendizagem, narrativas e linguagem.

O capítulo 3 – Os caminhos da pesquisa – apresentará a descrição das atividades realizadas durante a pesquisa de campo.

O capítulo 4 – Há de ter carinho com os dados! – trará reflexões a partir das atividades desenvolvidas através do diálogo com referencial teórico.

1 PADRÃO, O QUE É ISSO? UM DESVIO, UM CAMINHO...

“Deficiente” é aquele que não consegue modificar sua vida, Aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino.

“Louco” é quem não procura ser feliz com o que possui.

“Cego” é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria, e só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores.

“Surdo” é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão.

Pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês.

“Mudo” é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.

“Paralítico” é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda.

“Diabético” é quem não consegue ser doce.

“Anão” é quem não sabe deixar o amor crescer.

E, finalmente, a pior das deficiências é ser miserável, pois:

“Miseráveis” são todos que não conseguem falar com Deus

Mário Quintana²

Ao me deparar com a leitura deste poema, inicialmente achei que ele daria o conceito pronto de muitas deficiências. No entanto, o poema nos traz uma reflexão acerca de nossos sentimentos e que também somos deficientes, mesmo que, “à primeira vista”, não carreguemos tal estigma. Basta lermos as classificações trazidas que nos encaixaremos em alguma, ou até mesmo em algumas, mesmo que por ações passadas transitórias.

Trazer esta discussão deu-se pelo fato de ter escolhido o grupo participante da pesquisa a partir do critério de todos já terem sido diagnosticados – ou até mesmo suspeitos de serem portadores – de algum tipo de transtorno. Para melhor compreendermos como a questão da

² <http://deficienciauditivapucrio.blogspot.com.br/2009/12/mario-quintana-deficiente.html>

classificação pode influenciar o imaginário das pessoas e, por conseguinte, a sua relação com as pessoas que apresentam um comportamento desviante de algum padrão, traço um histórico da deficiência e a sua influência na sociedade.

Esclareço, no entanto, que, na pesquisa, não trabalhei com nenhuma criança que seja considerada deficiente segundo o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, “que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências”. (BRASIL, 1999, p.1). O estudo dessa história foi fundamental para que pudéssemos dar conta de como o imaginário social a respeito das pessoas consideradas desviantes influenciam os seus lugares na sociedade.

Até aos dias atuais, a visão e a compreensão do indivíduo com deficiência foi-se diversificando e modificando. Os deficientes físicos e mentais eram excluídos das atividades cotidianas da sociedade. No entanto, não se pode ignorar que, ao longo do tempo e das mudanças sociais e históricas, ocorreram modificações tanto nos conceitos quanto nas práticas, principalmente no que se refere à relação da sociedade com essa parcela da população constituída por pessoas com deficiência. Com isso, os paradigmas que se formaram ao longo da história criaram um modelo de indivíduo com deficiência que, junto com as nossas vivências, tem o reflexo na construção de imagens deterioradas e que, de alguma forma, regulam a nossa relação e percepção das pessoas com deficiência através de uma valoração negativa.

Sobre esses padrões, Ribas comenta que,

no conjunto dos valores sociais culturais que definem o indivíduo ‘normal’, estão incluídos ‘padrões’ de beleza e estética voltados para um corpo esculturalmente bem-formado. Aqueles que fogem dos ‘padrões’, de certa forma agridem a ‘normalidade’ e se colocam à parte da sociedade. [...] Não é preciso ser deficiente para não ser reconhecido pela sua própria sociedade. O negro, o homossexual, o louco e até qualquer um que divirja das normas e regras da ordem social podem ser consideradas ‘desviantes’ e assim situarem-se fora da sociedade. O ‘desviante’ é aquele que não está integrado, que não está adaptado, que não se apresenta física e/ou intelectualmente normal, e, portanto encontra-se à parte das regras e das normas. Deste modo, o que mede o ‘desvio’ ou a ‘diferença’ social são os parâmetros estabelecidos pela organização sociocultural. (RIBAS, 1985, p.18-22).

As práticas de cuidado com a deficiência referenciadas passou por diferentes perspectivas, que vão desde uma abordagem assistencialista e de caridade da Igreja Católica, passando pela normalização do discurso médico de “patologização” da deficiência, até os dias atuais, com a colocação do problema da deficiência como um direito à diferença.

Ao buscarmos as referências em imagem sobre o tratamento dado às pessoas deficientes, encontramos, nas representações artísticas, as impressões dos estereótipos vigentes em determinado momento histórico. O reconhecimento destes fatos nas produções artísticas permite o conhecimento da constituição dos estigmas que refletem a forma como vemos o deficiente nos dias atuais.

As imagens encontradas são de passagens bíblicas que trazem referências ao cego, ao manco e ao leproso, frequentemente como pedintes ou rejeitados pela comunidade, seja pelo medo da doença, seja por acreditar que a deficiência devia-se a algum pecado cometido por ele ou por seus antepassados e que estavam sendo castigados por Deus.

Segundo passagens bíblicas, percebemos a manifestação do pensamento vigente nesta época:

E os seus discípulos lhe perguntaram, dizendo: Rabi, quem pecou, este ou seus pais, para que nascesse cego?
Jesus respondeu: Nem ele pecou nem seus pais; mas foi assim para que se manifestem nele as obras de Deus.

João 9:1-2

Fra Angélico e Possin retratam passagens bíblicas que mostram os cegos e deficientes físicos em situações de desfavorecimento social e de abandono. Observamos, no quadro de Fra Angélico, a cena Jesus curando dois cegos da cidade de Jericó, enquanto, no quadro de Possin, aparecem duas pessoas com deficiência: um amputado bilateral das pernas usando apoio para as mãos e um cego usando um longo bastão. Ambos levam consigo grandes sacolas para as esmolas recebidas, como era de costume nesta época.

Figura 11 – São Lourenço ajudando os necessitados.



Detalhe de um afresco do Beato Fra Angelico na Capela Nicolina, Vaticano, c.1447-9.

Fonte: <http://nedeuneb.wordpress.com/2010/12/10/pessoas-com-deficiencias-em-quadros-de-pintores-famosos/distri1-2/>

Figura 12 – O cego de Jericó, ou o Cristo curando o cego, 1650.



Poussin, Nicolas. Louvre, Paris, França.

Fonte: <http://www.flickr.com/photos/32357038@N08/4047802616/>

A concepção de deficiência desta época é metafísica e de natureza religiosa, sendo a pessoa com deficiência considerada ora demoníaca, ora “expiadora de culpas alheias, ou um aplacador da cólera divina a receber, em lugar da aldeia, a vingança celeste, como um para-

raios...” (PESSOTTI, 1984, p.5-6). A sua sobrevivência, na maioria das vezes, dependia da boa vontade e caridade humana.

Com os avanços e descobertas do cuidado com a saúde no século XVI, começaram a surgir novas ideias quanto à organicidade e à natureza das deficiências, que passam a ser tratada como infortúnios naturais. O modelo médico identifica as deficiências como um desvio de padrão do ser humano e todo esforço deve ser mantido na correção dos desvios. São criadas, então, instituições denominadas totais, ambientes segregados, na maioria das vezes longe dos grandes centros e do convívio da sociedade. Os deficientes eram confinados em instituições como conventos, manicômios e asilos que, ao invés de serem ambientes para tratamento das pessoas com deficiência, na maioria das vezes eram nada mais do que prisões.

Considerando Goffman (1962, p.11) essas instituições são “e de trabalho, onde um grande número de pessoas, excluídos da sociedade mais ampla por um longo período de tempo, levam juntos uma vida enclausurada e formalmente administrada”. Esta forma de perceber a deficiência cria uma primeira relação formal da sociedade com os indivíduos deficientes: o paradigma da institucionalização.

Sobre esse aspecto, temos representações artísticas nas pinturas de Tony Robert Fleury. Os quadros apresentam o confinamento de doentes mentais, que eram acorrentados em celas baixas e úmidas e mantidos reunidos com criminosos, fossem ou não perigosos. Na cena apresentada, Phillipe Pinel aparece libertando um paciente acorrentado no Asilo de Salpêtrière.

Figura 13 – Tony -Fleury 1838-1912



Fonte: http://www.artcyclopedia.com/artists/robert-fleury_tony.html

O ato de retirada das correntes não foi tão simples, assim, anteriormente ao asilo de Salpêtrière, Pinel esteve, por dois anos, no asilo de Bicêtre, onde também adotou, inicialmente, esta prática, com 12 pacientes internos, obtendo sucesso e acabando por estender por mais 200. Mas, em setembro de 1793, quando anunciou o pedido que desacorrentassem todos os doentes mentais que viviam de forma desumana, acorrentados e sendo agredidos até mesmo pelos guardas, que eram selecionados entre condenados, porque, diante deste quadro, muitos acabavam não resistindo e morrendo, revolucionou a história da psiquiatria.

Ao solicitar à Assembleia o pedido de autorização para a retirada das correntes, Pinel sofreu piadas, sendo até mesmo chamado de louco. Ao ser indagado por tal decisão, ele respondeu: “Estou certo de que estes infelizes não são assim tão violentos e insensatos, senão porque estão acorrentados. Tenho convicção de que, quando não mais o forem, eles se acalmarão e se tornarão até mais razoáveis!” (PINHO, 1984, p.14). Ao adotar esta ação, ele acreditava ser possível observar a reação natural de cada um dos doentes, porque, acorrentados e tratados de uma forma desumana, verificaria outro tipo de reação, não facilitando o estudo e tratamento das doenças mentais.

Estas pessoas sendo tratadas com total desprezo, presos como animais, o que mais poderiam senão responderem de forma agressiva, segundo Maturana (1998, p.16), “Biologicamente, as emoções são disposições corporais que determinam ou especificam domínios de ações.”

Continuando com Pinho,

O lugar que lhes servia de habitação era desprovido de ar e de sol, era frio e a palha que lhes servia de cama, raramente trocada. Um animal seria melhor tratado que aquelas pobres criaturas. Eram motivo de pilhéria para os “enfermeiros”, isto é os criminosos que eram seus guardiões. Revoltados por receber tratamento tão bárbaro, reagiam soltando urros dia e noite. A indignação que se apossava muito justamente dessas criaturas acentuava cada vez mais a doença. Por vezes, fingiam estar calmos, para surpreender um dos seus algozes com um golpe vingando-se, assim, dos maus-tratos. (PINHO, 1984, p.15).

Depois de restabelecidas a higiene e a ordem, Pinel os deixava soltos para que pudesse observá-los e, assim, posteriormente, tais observações lhe serviriam para estabelecer a fronteira de tratamento entre o físico e o moral. Talvez se apenas os desacorrentassem não teria dado certo, mas a atenção dedicada, compreensão e amor contribuíram de fato para a busca de uma vida com dignidade de pessoas deficientes. Para isso, foi preciso que ele enfrentasse muitas críticas, naquela época, quanto à sua conduta, em plena Revolução Francesa, desafiou as autoridades.

Após dois anos em Bicêtre, Pinel foi convidado a dirigir Salpêtrière, um asilo feminino onde as mulheres disputavam lugares com ratos, muitas vezes nuas em pleno inverno. Já tendo praticado com sucesso a observação e tratamento dos doentes mentais desacomodando primeiramente os pacientes, decidiu adotar a mesma regra já antes praticada em Bicêtre, acabando com os tratamentos de outrora, como sangrias, vomitórios, purgantes, adotando um tratamento que incluía antes que qualquer coisa contato próximo e amigável com os seus pacientes, através até mesmo de conversas sobre as dificuldades pessoais e inclusão de um programa de terapia ocupacional.

O processo de construção do paradigma de deficiência também ocorreu, de forma semelhante, aqui no Brasil. Desde o período colonial, passando pelo Império, até ao início da República, os deficientes eram tratados como seres incapazes de qualquer convívio social. No século XIX, o discurso científico brasileiro “passou a desconfiar dos acertos da natureza (...), a hereditariedade passou a servir de fundamento para a ordem social.” (LOBO, 2008, p.45). O retardado é considerado o “monstro completo”, o idiota era o incurável, sendo encarados como socialmente perigosos, elementos desordeiros. Dentre estes “o surdo-mudo era considerado o quadro mais grave da degenerescência e atraso mental (...), um embrutecimento pela falta da linguagem.” (LOBO, 2008, p.68).

No século XIX até meados do XX, a deficiência era tratada tendo como paradigma o modelo médico, que considera as deficiências um desvio do padrão do ser humano, uma patologia, portanto, confinando os doentes em instituições de tratamento/educação que têm como principal característica a reclusão, porque essas pessoas eram vistas como uma ameaça para o restante da população. Instituições como o Hospício Nacional dos Alienados, as colônias Juguery e Juliano Moreira, as colônias de leprosos, o Instituto de surdos-mudos eram voltadas para a correção dos desvios, e o que sabemos é que muitos destes lugares, assim como os relatos de Pinel, pareciam-se mais com prisões do que lugares de convívio para tratamento de doenças.

Através dos relatos dos tratamentos designados aos doentes mentais nos asilos, podemos observar a forte influência da construção social de deficiência. Visivelmente, constatamos o quanto uma sociedade em que os deficientes eram tratados como “animais”, ou piores que isso, demarca e limita, abre, ou priva de possibilidades às pessoas tidas como deficientes. Não posso deixar de registrar que as questões biológicas também são causadoras de exclusão, mas a construção social da deficiência ainda influencia fortemente tanto a exclusão das pessoas ditas como deficientes como as pessoas desviantes de um certo padrão.

Segundo Omote,

A história do tratamento dispensado pelas sociedades aos seus deficientes confunde-se com a história das conquistas dessas sociedades, em direção à melhoria na qualidade de vida das populações. Houve formas extremas de segregação praticadas em relação a deficientes, em épocas difíceis para a maioria das pessoas comuns. Os deficientes deixaram de ser abandonados à própria sorte, conquistando o direito à vida. Iniciaram um longo percurso em direção à conquista do direito à vida digna integral, abandonando os porões, asilos e grandes instituições residenciais. As crianças e jovens deficientes conquistaram direito à educação escolar, frequentando a mesma escola ou até mesma classe junto com alunos não deficientes (OMOTE, 1999, p.4).

A conceituação de deficiência vinha sendo destacada, segundo Omote, em duas tendências:

De um lado, os estudiosos da área têm conceituado a deficiência como algum atributo inerente à pessoa deficiente, como algo que caracteriza o seu organismo ou o seu comportamento. De outro lado, a delimitação do objeto de conceituação tem sido baseada em áreas supostamente específicas de comprometimento (OMOTE, 1996, p.127).

Diante de tais estudos, podemos perceber a deficiência tratada como algo inerente ao sujeito, onde o tratamento dispensado, mediante a conceituação vigente, se resumia a práticas de como lidar com tais deficiências, criando uma homogeneidade na enumeração de características presentes nesta ou naquela deficiência, o que sabemos que não é viável porque é preciso conhecer cada indivíduo e suas necessidades.

1.1 Escola, uma instituição: relação de heterogeneidade com homogeneidade

Quando crescemos e fomos à escola
 Havia certos professores que
 Machucariam as crianças da forma que eles pudessem
 (pof!)
 Despejando escárnio
 Sobre tudo o que fazíamos
 E expondo todas as nossas fraquezas
 Mesmo que escondidas pelas crianças
 (...)
 Não precisamos de nenhuma educação

Não precisamos de controle mental
 Chega de humor negro na sala de aula
 Professores, deixem as crianças em paz
 Ei! Professores! Deixem essas crianças em paz!
 Tudo era apenas um tijolo no muro
 Todos são somente tijolos na parede (...)
 “Errado, faça de novo!”
 “Se você não comer sua carne, você não ganha pudim”(…)
 Eu não preciso de braços ao meu redor
 E eu não preciso de drogas para me acalmar
 Eu vi os escritos no muro
 Não pense que preciso de algo, absolutamente
 Não! Não pense que eu preciso de alguma coisa afinal
 Tudo era apenas um tijolo no muro
 Todos são somente tijolos na parede
 Você era só mais um tijolo na parede
 De qualquer maneira, você é só mais um tijolo na parede.

*Pink Floyd*³

Figura 14 – Ensino enlatado



Fonte: <http://educar.wordpress.com/category/cartoons/page/9/>.
 Acesso em: 26/05/2012.

³ PINK FLOYD. *Another brick in the wall*. (Nov. 1979). Tradução retirada do site: [http://www.vagalume.com.br/pink-floyd/another-brick-in-the-wall-\(tradução\).html](http://www.vagalume.com.br/pink-floyd/another-brick-in-the-wall-(tradução).html)

Ao ler os versos da música de Pink Floyd, vemos o grito contra o ensino como sinônimo de inculcação de ideias. No entanto, ilustração melhor seria se pudéssemos colocar aqui parte do filme *The Wall*, onde a escola é vista como uma máquina e os alunos são reduzidos a crianças com máscaras, designando o valor que era dado às diferenças individuais: nenhuma. Todos os alunos eram iguais, exibidos com máscaras, saindo da máquina escolar como carne moída. Não importa quem são, como entram, a escola colocaria todos numa forma, sem diferenciação nenhuma e todos sairiam processados e contaminados pela ideologia que a escola, representada na música, inculca.

Figura 15 - Filme The Wall,

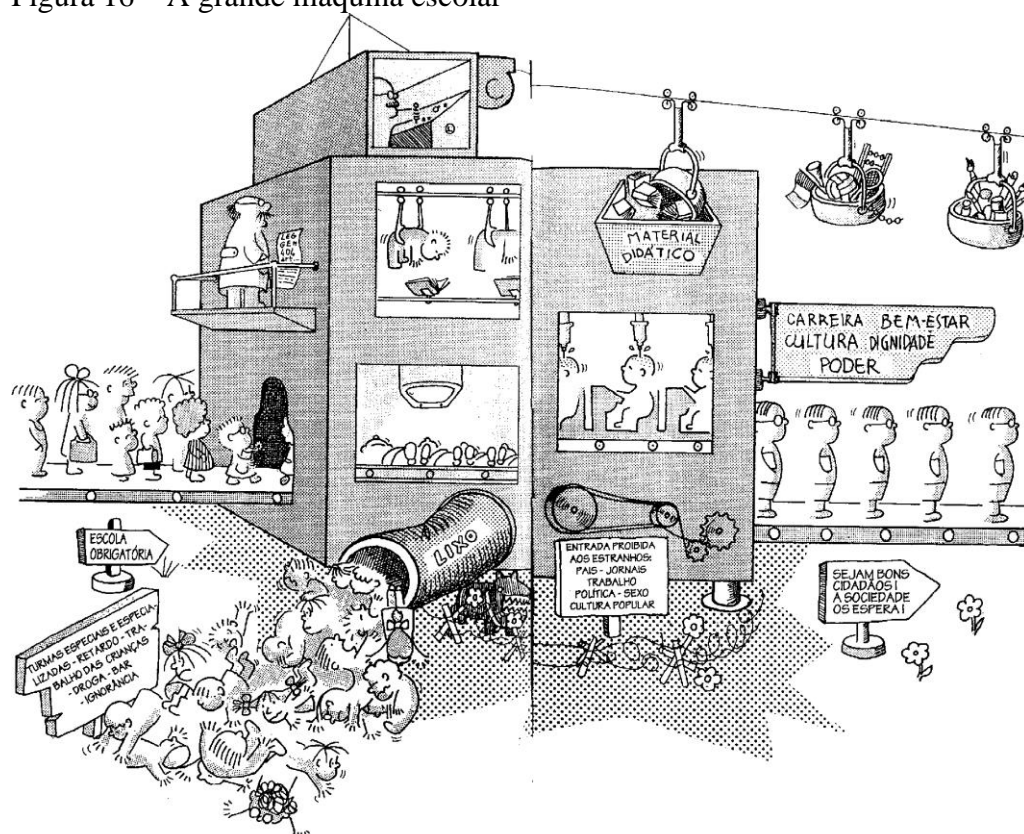


Fonte: <http://www.rocknbeats.com.br/wp-content/uploads/2010/12/the-wall-alan-parker.jpg>

Ao ver o clipe da música de Pink Floyd, recordo-me das palavras de Paulo Freire (1987), em *Pedagogia do oprimido*, principalmente no que se refere à desumanização, processo mostrado no filme com muita clareza, principalmente quando se refere à figura do aluno como nada mais do que um tijolo na parede. Segundo Paulo Freire (1987, p.16), a desumanização não é um destino, mas o resultado de uma ordem injusta.

Que ordem injusta seria essa? Sem o conhecimento de outras práticas educativas, as pessoas que viviam na década de setenta do século XX poderiam não achar tal ordem injusta, até mesmo pelo fato de só terem vivido situações similares. E o que fazer? Culpar as pessoas, nós, que vivemos e crescemos numa escola como a da música? Ao repintar esta escola retratada na música, trago a figura de Francesco Tonucci, que também faz uma analogia da escola com uma máquina, e vai mais adiante, a meu ver, insere um caminho para os alunos ditos “excluídos”, àqueles que não servem para a sociedade, ou seja, não conseguem enquadrar-se no padrão o qual “todos” deveriam seguir.

Figura 16 – A grande máquina escolar



(1970) A grande máquina escolar

Fonte: TONUCCI, 1997, p.101-102

Os alunos excluídos seriam aqueles que não poderiam seguir carreira de bem-estar, nomeadas por Tonucci como “cultura, dignidade e poder”. Essa tentativa de homogeneização que fazemos o tempo todo retira o direito do sujeito de se ter características próprias e remete-me à ideia de Derrida (2003) quando fala do estrangeiro, pois logo queremos saber o seu nome, algo que lhe traga para a nossa cultura, algo em comum que nos faça ter o controle daquela situação, ou até mesmo, quando o colocamos em classes especiais, como era feito há até bem pouco tempo, por motivos que, muitas vezes, não passavam de uma dificuldade na aprendizagem, talvez, ou até mesmo uma falta de estímulo maior. O estrangeiro tem por direito ser estrangeiro e ser tratado desta forma, como uma nova língua, uma nova maneira de expressão que pode ser diferente da minha. A tentativa é de sempre trazê-lo para minha intimidade, pois só assim conseguiremos trabalhar. Em muitas instituições, ainda necessitamos da construção de uma consciência da aceitação do “outro como legítimo outro”, posto que, segundo Maturana (1998, p.29), “o educador se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma

espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente como o do outro no espaço de convivência”.

Quando se tenta incluir o aluno partindo para a homogeneidade, acaba-se por negá-lo. Vejamos artigo 4º da RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº2, de 11 de fevereiro de 2001:

II – a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências.

Aceitar o outro como legítimo outro nada mais é do que, segundo a resolução, a busca da identidade de cada educando, o reconhecimento e valorização das suas diferenças e potencialidades. Uma boa alternativa pedagógica seria uma aprendizagem colaborativa com metas educacionais diferentes dentro dos mesmos objetivos.

Ao referir-me à inclusão, penso no quanto já caminhamos para que, pelo menos, pudéssemos chegar até aqui. Utilizamos muito da filosofia, com criações de discussões, para que uma minoria – antes vista como doentes mentais, incapazes de qualquer coisa, hoje, ainda que com muitas dificuldades e preconceitos – seja como diferente nas instituições sociais e tenha a sua fala valorizada no processo de diagnóstico. O simples fato de conversarmos sobre tal assunto já gera coordenações de ações para que possamos modificar esse paradigma de deficiência como sinônimo de incapacidade criado pela sociedade.

É vergonhosa a resistência existente em muitas pessoas no acolhimento de tais crianças deficientes e com necessidades especiais, seja na escola e até em outros ambientes sociais, principalmente por isto estar atrelado ao fato de os profissionais não considerarem ou não acharem necessidade para tal situação.

Se ousarmos dizer algo assim... Para cada um de nós, na nossa vida cotidiana, há acontecimentos minúsculos que nos inspiram a vergonha de ser um homem. Assistimos a uma cena na qual alguém é vulgar demais. Não vamos fazer uma cena. Ficamos incomodados por ele. Ficamos incomodados por nós porque parecemos suportar. Assumimos uma espécie de compromisso. E se protestássemos dizendo: “O que você disse é ignóbil”, faríamos um drama. Estamos encurralados. Então, sentimos essa vergonha (DELEUZE, 1988, p.91).

Mas, como em qualquer questão “nova”, há uma certa resistência. No entanto, o pior é a resistência de grande parte da população escolar em aceitar que é preciso mudar e, como um ato de desobediência, continuam por reproduzir o mesmo comportamento.

Segundo Ferreira (2006), a partir do momento em que nos deparamos com o novo, desestabilizamos o sistema, criando, com isso, resistências. No entanto a autora acredita que, através da tensão gerada pela entrada de algo novo, podem ser criadas condições favoráveis de alteração na rigidez escolar.

A quem devemos culpar pela incoerência da aplicação do conceito de inclusão? O professor é o primeiro a ser culpabilizado pelo insucesso de práticas. Parece tarefa fácil falar sobre inclusão, como se todos dominassem todos os caminhos que devem ser seguidos para atender à diversidade de alunos que temos, hoje – e sempre tivemos -, nas escolas.

O trabalho com a diversidade na escola ainda não é uma tarefa fácil, porque muitos professores, dotados de autoridade, classificam os alunos como deficientes, ou não, tendo-se como referência dessa normalidade, para além dos conhecimentos sobre essa questão. A figura de Tonucci, a seguir, mostra, pelo humor essa construção social da diferença como deficiência, rotulando como deficiência o que é diferente de si mesmo.

Figura 17 – A avaliação



(1974) A avaliação (1)

Fonte: TONUCCI, 1997, p.148.

A oficialização da política educacional inclusiva é clara, conforme a Resolução CNE/CEB N° 2, de 2001:

Art. 2º: Os sistemas de ensino devem matricular a todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando às condições necessárias para a educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Em pesquisa apresentada pelas professoras-pesquisadoras Glat e Blanco (2007), muitas iniciativas denominadas de educação inclusiva ainda seguiam, na realidade, o modelo de integração. O que vemos, em grande parte das escolas, é uma produção incessante do saber-poder, alunos obedientes, onde a escola, segundo Foucault (2011), cumpre o seu poder de disciplinadora. No entanto, a escola está muito concentrada na transmissão dos saberes, fazendo do professor o detentor do saber e aos alunos só cabendo a obediência. Mas se pensarmos em toda a macroestrutura que circunda a educação, vemos que não é só dentro da sala de aula que encontramos a relação de poder, mas sim em todas as instâncias sociais.

A partir da legislação, torna-se obrigatório abrir os portões da escola e matricular os alunos deficientes e, apesar de inúmeras diretrizes que se referem às adaptações e outras ações a serem tomadas, pouco se tem feito para modificar a escola. Assim, como Deleuze e Guattari (2003), em *Kafka, por uma literatura menor* (Kafka foi um judeu tcheco que escreveu em alemão por causa da ocupação local alemã), subverter uma língua é fazer com que ela seja o veículo de desagregação dela própria.

A impossibilidade de escrever de outra maneira senão em alemão é, para os judeus de Praga, o sentimento de uma distância irredutível em relação à territorialidade primitiva checa. E a impossibilidade de escrever em alemão é a desterritorialização da própria população alemã, minoria opressiva que fala uma língua cortada de massas, enquanto “língua de papel” ou artifício; sobretudo que os judeus fazem parte desta minoria dela são expulsos, assim como ‘os ciganos que roubam uma criança no berço’” (DELEUZE, GUATTARI, 2003, p.38-39).

Um aluno deficiente, ao chegar a nossas salas, vai contra o modelo que já temos pronto de indivíduo, que todos aprendem de uma mesma forma. A entrada, seja dos deficientes ou dos alunos com necessidades educacionais especiais, comparo à primeira característica trazida por Deleuze e Guattari (2003) nesta obra citada, a “desterritorialização” de todos os métodos e técnicas que geram o processo de *ensinoaprendizagem* com caráter de homogeneização. Tal situação é um modo de fazer com que esse modelo de educação se desagregue e que procuremos outros caminhos visando ao atendimento para diversidade.

Ao usar os termos aluno deficiente ou com necessidades educacionais especiais, gostaria de alertar para o aspecto de que eles não são necessariamente dependentes. Um aluno deficiente é aquele que, por uma causa orgânica, veio a ser deficiente, seja por nascimento ou devido a um acidente, entre outras causas de que não se faz necessária a descrição. No entanto esse aluno deficiente pode ter ou não uma necessidade especial.

Necessidades Educacionais são as demandas apresentadas pelos sujeitos para aprender o que é considerado importante para a sua faixa etária, pela comunidade à qual a escola faz parte. Necessidades Educacionais Especiais são aquelas demandas exclusivas dos sujeitos que, para aprender o que é esperado para o seu grupo referencial, precisam de diferentes formas de interação pedagógica e ou suportes adicionais, metodologias e currículos adaptados, bem como tempos diferenciados, durante todo ou parte do seu percurso escolar (GLAT, BLANCO, 2007, p.25-26).

Um aluno deficiente físico, como um cadeirante, muitas vezes pode não ter uma necessidade educacional especial porque a sua deficiência não lhe impede de aprender como o restante. Este conceito está estreitamente ligado às respostas do aluno quando se depara com um contexto educacional e apresenta dificuldades em compreendê-lo, necessitando de outras formas que envolvam o ensinar e aprender. Podemos, também, sermos, temporariamente, alunos com necessidades educacionais especiais, como, por exemplo, se vamos para outro país e não sabemos a língua.

Uma segunda característica que Deleuze dá a uma “literatura menor” é a ramificação política, o próprio ato de propiciar a entrada e permanência do deficiente em uma sala de aula, como ser participante inserido nas práticas respeitando as diferenças sem a tentativa de homogeneização é um ato político. Mas, no meu ponto de vista, para que haja essa desterritorialização, é necessário que sejamos professores militantes. Gallo traz uma passagem que nos faz refletir sobre tal termo:

Hoje não há mais profeta capaz de falar do deserto e de contar o que sabe de um povo porvir, por construir. Só há militantes, ou seja, pessoas capazes de viver até o limite da miséria do mundo, de identificar as novas formas de exploração e sofrimento, e de organizar a partir dessas formas processos de libertação, precisamente porque têm participação ativa em tudo isso. A figura do profeta seja ela a dos grandes profetas do tipo Marx ou Lênin, está ultrapassada por completo. Hoje, resta-nos apenas essa construção ontológica e constituinte “direta”, que cada um de nós deve vivenciar até o limite [...]. Creio, portanto, que na época do pós-moderno e na medida que o trabalho material e o trabalho imaterial já não se opõem, a figura do profeta – ou seja, a do intelectual – está ultrapassada porque chegou a ser total acabamento; e é nesse momento que a militância se torna fundamental. Precisamos de pessoas como aqueles sindicalistas norte-americanos do começo do século, que pegavam um trem para o Oeste e que, cada estação atravessada, paravam para fundar uma célula, uma célula de luta. Durante toda a viagem, eles conseguiam trocar suas lutas, seus desejos, suas utopias. Mas também precisamos ser como São Francisco de Assis, ou seja, realmente pobres: pobres, porque é somente nesse nível de solidão que podemos alcançar o paradigma da exploração hoje, que podemos captar-lhe a chave. Trata-se de um paradigma “biopolítico”, que atinge tanto o trabalho quanto a vida ou as relações entre as pessoas. Um grande recipiente cheio de fatos cognitivos organizacionais, sociais, políticos e afetivos (NEGRI *apud* GALLO, 2008, p.60).

Professor militante, segundo Gallo, “é aquele que age coletivamente, para tocar a cada um dos indivíduos”, o que se encaixa na terceira característica de uma literatura menor, que é

o valor coletivo, pois os valores deixam de influenciar e pertencer a um indivíduo e passam a pertencer a todos. Quando procuro novos métodos na tentativa de uma inclusão, abro uma construção coletiva, pois, na verdade, ao olhar o aluno como um ser singular, passo, como diz Maturana (1998, p.31), “a respeitar o outro como legítimo outro na convivência”.

É preciso aceitar a singularidade dos seres, pois, na escola, não há sujeitos iguais e sim diferentes. Portanto, a inclusão não é uma luta apenas do aluno deficiente ou com necessidades educacionais especiais, mas sim uma questão de mudança na concepção de todo o processo de *ensinoaprendizagem* que a escola ainda traz. Tendo em vista a educação escolar, trarei em breve histórico de como caminhamos, até aos dias atuais, as influências recebidas a todo tempo do paradigma que se criou sobre deficiência, que se perpetuam em muitas práticas pedagógicas.

Segundo Omote (1999), a inclusão muito falada atualmente teve sua origem em medidas adotadas por países escandinavos ao final da década de 50, tratando-se de uma oferta ao deficiente de uma dinâmica mais próxima das pessoas ditas normais, chamada de princípio de normalização. No entanto, aqui no Brasil, tal princípio foi empregado de maneira equivocada, porque, ao invés da normalização, aplicava-se a normificação, ou seja, os deficientes eram encorajados a se passarem por normais para não ganhar a identidade de deficiente.

Já na década de 70, houve uma grande expansão no que se refere a um investimento na educação especial, ainda que trabalhando no viés segregação/integração, mas tivemos a implantação de cursos, classes especiais em escolas e formação de professores.

Figura 18 - Integração

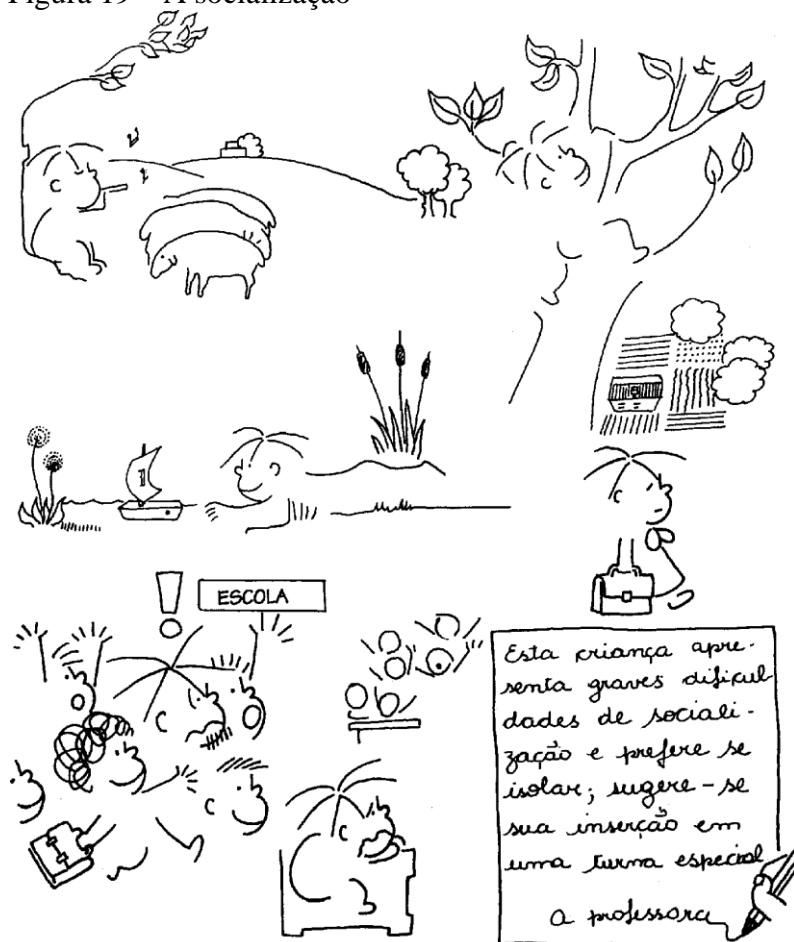


Fonte: <<http://chaparralblog.wordpress.com/2009/03/26/cartoon-80/>>

Apesar da existência de classes especiais nas escolas, o encaminhamento de um aluno pra frequentá-las não seguia as normas, como podemos observar na citação abaixo, do estado de São Paulo, mas isso não quer dizer que apenas este estado não respeitava as regras, isto ocorria também em outras regiões do Brasil:

No estado de São Paulo, o encaminhamento de alunos a classes de Educação Especial está rigorosamente disciplinado por dispositivos legais. A Deliberação CEE nº 13/73 estabelece, no Artigo 1º, parágrafo 2º, que “O aluno somente será considerado como excepcional quando essa condição for caracterizada por profissionais credenciados que recomendem a conveniência de encaminhá-lo à educação especial” [...] a Resolução SE nº 73/78, altera a caracterização da clientela elegível para a Educação Especial, porém reitera a necessidade de avaliação por profissionais credenciados. Já a Portaria Conjunta CENP/CEI/COGSP/DAE, de 24-12-86, exige que essa avaliação seja feita por equipe interdisciplinar e, somente na impossibilidade de contar com essa equipe, pode ser realizada por profissionais credenciados de cada área específica (OMOTE, 1999, p.5).

Figura 19 – A socialização



(1977) A socialização

Fonte: TONUCCI, 1997, p.112.

Estudos como os de Schneider (1974) e Paschoalick (1981), no Rio de Janeiro, e Rodrigues (1982), em São Paulo, mostram a desobediência às questões legais no que se refere ao cumprimento das normas para o encaminhamento de um aluno a classes especiais, acabando por ser um julgamento de valor já pré-estabelecido por pessoas, muitas vezes da escola, sem qualquer conhecimento sobre o assunto.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração no histórico da deficiência no ambiente escolar é manutenção das crianças nestas classes especiais. Perante a legislação, o aluno encaminhado para uma classe especial deveria ser avaliado durante o seu desenvolvimento, tendo, nesta avaliação, um possível retorno à classe regular, mas isso não ocorria e, devido à permanência excessiva os alunos das classes especiais, estes acabavam evadindo.

Com isso, é ainda mais perceptível o papel da escola na reprodução da exclusão da sociedade que, a partir das avaliações feitas no descumprimento das normas, eram dotadas de preconceitos, desconhecimentos que condenavam tal indivíduo, em muitas das vezes, sem nenhuma dificuldade de aprendizagem a um rótulo, sem lhe ser concedido qualquer outra chance.

Fica evidente o caráter social que a deficiência carrega

A questão da escolha de um dado critério ou padrão depende das forças sociais prevalescentes no grupo ou organização cujo interior a deficiência adquire um particular significado e se constitui num importante problema. Portanto, trata-se de uma questão antes política que lógica ou científica (OMOTE, 1994, p.67).

Tentar ignorar a questão política da deficiência pode vir a camuflar alguns aspectos de grande importância no âmbito escolar. Omote traz um ótimo exemplo que melhor nos traduz a questão acima:

Uma escola pode ter dificuldade, por diferentes razões, em lidar com alunos provenientes de um determinado bairro, por serem eles já discriminados de alguma maneira. Essa dificuldade da escola pode traduzir-se em condições pedagógicas diferentes para esses alunos e ter como uma das conseqüências o baixo rendimento escolar deles. Em função desse baixo rendimento escolar, esses alunos podem ser encaminhados a classes especiais para deficientes mentais. Com a atenção centrada no aluno, pode-se facilmente incorrer no erro de justificar esse tratamento diferente em função da suposta deficiência do aluno e de ignorar totalmente aquela dificuldade inicial e as razões dessa dificuldade (OMOTE, 1994, p.67).

Ainda, em muitas instituições, essa construção de que a deficiência está no indivíduo torna-se um grande problema, repercutindo diretamente no processo de ensino aprendizagem,

pois, para que possamos entender e comprovar que haja deficiência, é preciso que seja analisado todo um contexto em que o indivíduo encontra-se inserido, pois segundo Maturana,

A célula inicial que funda um organismo constitui sua estrutura inicial dinâmica, aquela que irá mudando como resultado de seus próprios processos internos, num curso modular por suas interações num meio, segundo uma dinâmica histórica na qual a única coisa que os agentes externos fazem é desencadear mudanças estruturais determinadas nessa estrutura. O resultado de tal processo é um dever de mudanças estruturais contingentes com a sequência de interações do organismo, que dura desde o seu início até a sua morte como um processo histórico, porque o presente organismo surge em cada instante como uma transformação do presente do organismo nesse instante (MATURANA, 1998, p.28-29).

A concepção social de deficiência muito nos tem ajudado no tratamento destinado a estas pessoas. Nesta concepção, o indivíduo só é classificado como deficiente a partir de toda uma análise, que se chama de audiência, que nada mais é do que todos os outros indivíduos que se relacionam com ele. A deficiência de um indivíduo passa a ser definida a partir de uma análise dos contextos temporal, social e espacial determinados, e não mais a partir de critérios *a priori*, homogêneos e independentes da real situação do indivíduo, que tentavam enquadrar a todos com uma característica em comum. Neste ponto de vista, a educação adquire um papel de tentar adequar o ambiente à natureza desta ou daquela deficiência.

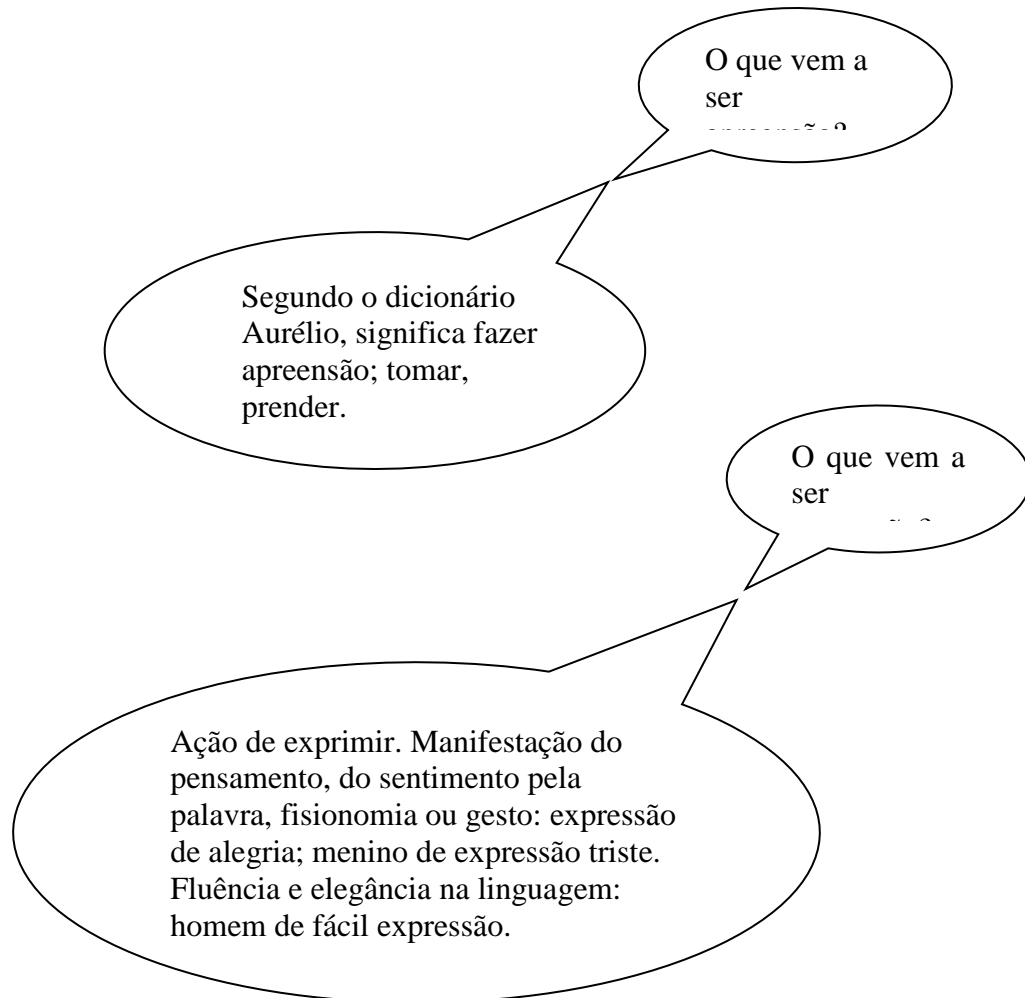
No entanto não posso deixar de me referir a todo sistema de crenças e valores que ainda povoa a mente de muitas pessoas em nossa sociedade, já que algumas delas estão presentes em nossas escolas e fazem parte da audiência que julgará o indivíduo de uma forma errônea, sem lhe dar chances de mostrar do que é capaz. Acredito na conceituação de educação que Maturana traz:

o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço da convivência (MATURANA, 1998, p.29).

Maior do que a visibilidade na deficiência é a incerteza da expectativa, e é isso o que causa maior estranheza na audiência. O deficiente é aquele que não segue aos padrões normais de comportamento, ou seja, não sei como reagirá a certas situações. Essa incerteza sobre o comportamento “normalmente esperado” repercute o quanto ainda estamos impregnados de uma necessidade de homogeneização e, se não atentarmos para isto, continuaremos classificando e escrevendo receitas.

Quando vemos alguém que, apesar de limitações vistas por nós como severas, fazem muitas coisas, em muitos dos casos melhores do que nós, sem uma deficiência aparente, o que é isso senão uma dissonância na expectativa do que se espera deste ou daquele deficiente? Durante o mestrado, em uma discussão do grupo de pesquisa, trouxe um pintor cego de nascença – Esref Argaman – que tem pinturas belíssimas, algo que para nós, videntes, nos parece ser impossível. Nem sempre uma condição que limita o sujeito, neste caso a cegueira, torna-se algo socialmente desvantajoso. O que é senão a convivência com o outro, responsáveis por inúmeras reorganizações em nós mesmos, é um reorganizar a todo o tempo para ambos.

2 APREENSÃO X EXPRESSÃO, O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA



Podemos ter expressão sem apreensão? E apreensão sem expressão?

Apreender, ou prender, ou seja, tomar para si, não é uma ação que ocorra de maneira individual, precisamos do outro, do contato com o meio para que isso realmente aconteça, como definem Maturana (1998) e Vygotsky (1998). Não seria esse o termo correto para usar como sinônimo de aquisição da linguagem. Escolhi trabalhar com estes dois termos a fim de que pensássemos nessa possível relação em prol da aquisição da linguagem na criança. A expressão pode ser considerada como algo que devolvemos ao ambiente externo em resposta à apreensão ou não? E como isso ocorre? Será pela imitação? Será igual para todos? Um processo individual?

Lidando com estas duas palavras em minha cabeça, apreensão e expressão, senti-me discutindo o que veio primeiro, o ovo ou a galinha. Há muito que falar destes dois termos, mas uma coisa concluí: não há uma relação de causalidade entre esses dois processos, ou seja, não pretendo aqui concluir algo como “eu apreendo, logo expresso”, ou “expresso porque apreendo”. Há que se pensar como ocorre a linguagem em nosso cotidiano, desde que nascemos, para que possamos compreender melhor estas duas palavras.

Segundo Bakhtin (2010), considerar a expressão como a exteriorização do interior do sujeito, ato de colocar para fora o interior com o objetivo em relação ao outro na comunicação, não é verdadeiro, porque ele considera que o centro formador e organizador da expressão situa-se no exterior. “Não é uma atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário, é a expressão que organiza atividade mental, que modela e determina a sua orientação” (BAKHTIN, 2010, p.116).

Qualquer que seja, a expressão-enunciação é considerada por Bakhtin como algo determinado socialmente. A enunciação se dá através da palavra, que é o produto da interação entre locutor e ouvinte. É através da palavra que o sujeito se constitui enquanto sua coletividade.

Para compreendermos um pouco melhor a questão da expressão como sendo algo que vem de fora para dentro, Bakhtin (2010) nos dá o exemplo da fome, mostrando que a situação que vivemos dará forma à nossa enunciação. Um mendigo reage, numa situação de fome, diferentemente de um camponês, pois um mendigo vê como algo humilhante, já um camponês pode vê-la como algo que todos os camponeses passam em algum momento, pela dinâmica de plantio para próprio sustento que vivem e por estarem mais ou menos isolados um do outro, sem ocorrer, neste sentido, um sentimento de vergonha ou humilhação, percebendo, desta forma, a implicação da questão social em nossas enunciações.

Complemento o pensamento acima com Maturana (1998, p.8) ao mostrar que as nossas reações são dependentes das nossas emoções, sendo estas “disposições corporais que especificam domínios de ação”. O mendigo reagirá à situação de fome diferentemente por suas premissas fundamentais serem diferentes de um camponês por acreditar na má divisão de riquezas e na falta de oportunidade de se inserir em uma sociedade capitalista. Já o camponês possui premissas diferentes, pois “todo sistema racional se constitui no operar com premissas previamente aceitas, a partir de uma certa emoção” (MATURANA, 1998, p.16). Por isso, terá emoções também distintas.

É fundamental compreendermos que

As emoções não são o que correntemente chamamos de sentimento. Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação (MATURANA, 1998, p.15).

Palavras, gestos, emoções, imagens, tudo isso faz parte do nosso cotidiano desde que nascemos. Mas como apreendemos? Como se dá o desenvolvimento da linguagem?

No campo da linguística, podemos observar que estudos, principalmente os de Saussure, consideram a linguagem algo multiforme, e por isso, o estudo da língua é algo diferente do estudo da linguagem, delimitando a língua como objeto, pois, para o autor, ela é algo classificável, tornando-se mais fácil o estudo da língua como sistema de formas que regulamenta a linguagem. Para o linguista suíço, língua, linguagem e fala são elementos diferentes.

Tomada como um todo, a linguagem é multiforme e heteróclita, participando de diversos domínios, tanto do físico, quanto do fisiológico e do psíquico, ela pertence ainda ao domínio individual e ao domínio social; ela não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, porque não se sabe como isolar sua unidade. A língua, ao contrário, é todo em si mesma e um princípio de classificação. A partir do momento em que lhe atribuímos o maior destaque entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação (SAUSSURE, 1966, p.25 *apud* BAKHTIN, 2010, p.88).

Ainda na sua concepção, a linguagem é “multiforme e heteróclita [...] não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos”. Partindo deste pressuposto, o autor considera que é fundamental estudar o aparato técnico da linguagem, a língua, como um sistema de formas, algo imutável. Para ele, fala é algo individual, visto como algo mecânico, que adquirimos de forma sistemática, como um sistema de sons que compõem a palavra, sem dar ênfase as regionalidades, as emoções que é a linguagem.

Bakhtin (2010), Maturana (1998) e Vygotsky (1998) não fazem essa distinção, ou melhor, não pressupõem esse isolamento de língua e linguagem. No campo da filosofia da linguagem, o estudo da língua separadamente da linguagem se dá pelo fato de esta metodologia da linguística considerar a fala como um ato individual pertence à língua, que é vista como norma, como um processo criativo, segundo Saussure, para a existência da linguagem.

As regras da língua são de grande importância, mas apenas isso não dará conta do estudo de toda a dinâmica da linguagem. Refletindo sobre a pesquisa realizada, onde basicamente utilizo a linguagem no mundo e suas relações de significações, a

contextualização no auxílio da aquisição da fala e, posteriormente, a fala como elemento organizador e difusor de ideias, partindo sempre de uma construção coletiva, não me bastam os conceitos de língua e linguagem, sob o ponto de vista de Saussure.

Segundo Vygotsky,

O ponto de vista de que o som e significado, nas palavras, são elementos separados e com vidas separadas, tem sido muito prejudicial para o estudo tanto dos aspectos fonéticos quanto dos aspectos semânticos da linguagem. O estudo mais abrangente dos sons da fala apenas como sons, desvinculados de sua conexão com o pensamento, tem pouco a ver com sua função de fala humana, uma vez que não aborda as propriedades físicas e psicológicas peculiares à fala, mas somente as propriedades comuns a todos os sons existentes na natureza. [...]. Essa separação entre som e significado é responsável, em grande parte pela esterilidade da fonética e da semântica clássicas (VYGOTSKY, 1998, p.4-5).

Ao delimitarmos a linguística ao estudo da língua, ou seja, ao sistema de formas, perderemos todo o restante da riqueza que temos na linguagem, que está nas relações do viver e conviver no meio em que nos encontramos inseridos. É limitar muito o estudo de algo que, na nossa vida, acontece concomitantemente, porque ninguém aprende os sons dos fonemas que formam as palavras sem estar na linguagem, é preciso que haja contexto para que não tenhamos a esterilidade da semântica.

Toda vez que procuramos delimitar o objeto de pesquisa, remetê-lo a um complexo objetivo, material compacto, bem definido e observável, nós perdemos a própria essência do objeto estudado, sua natureza semiótica e ideológica. Se isolarmos o som enquanto fenômeno puramente acústico, perderemos a linguagem como objeto específico (BAKHTIN, 2010, p.72).

Toda enunciação, segundo Bakhtin (2010), é produto de uma interação social. O que não faz parte desse contexto é algo fisiológico do indivíduo. Percebemos isso ao pensarmos no bebê que nasce e, por instinto, inicialmente, utiliza o choro, mas, com o passar das suas interações sociais, com seu cuidador, vai percebendo a atenção que tem ao chorar, e a pessoa vai, também, tentando entender a intencionalidade desse ato inicialmente tão fisiológico.

Uma pessoa que já teve filho, ou que conviveu com uma criança até uns dois anos de idade, pode compreender melhor a questão do desenvolvimento da linguagem neste período. Os bebês se desenvolvem na linguagem na medida em que se relacionam com seus pais e outras pessoas de seu círculo social. Ao conversarmos com um bebê olhando para ele, podemos perceber a tentativa de imitação do movimento que fazemos com a boca para falarmos, fase, segundo Trevarther (*apud* TOMASELLO, 2003, p.81), denominada como “protoconversas”, que “seriam interações sociais nas quais o pai e o filho concentram um no

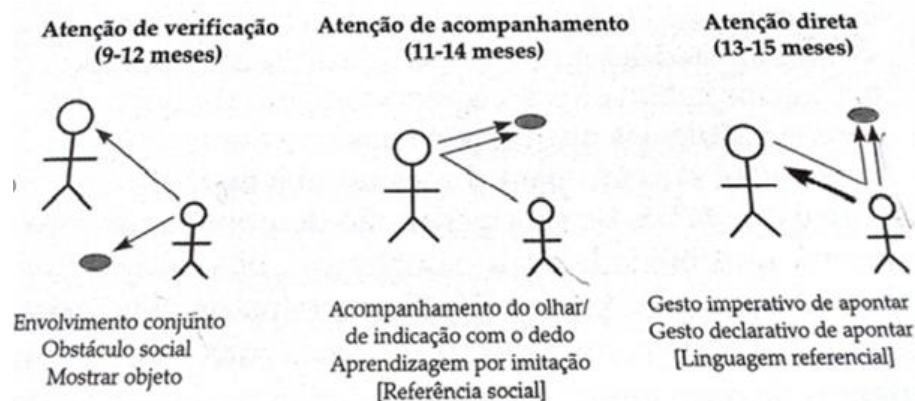
outro a atenção – muitas vezes face a face que inclui olhar, tocar e vocalizar – de uma maneira que serve para expressar e compartilhar emoções básicas”.

Tomasello (2003) acredita que as crianças dominam a linguagem a partir do momento que conseguem, gradativamente, utilizar as ferramentas culturais, o que se inicia por volta dos 9 meses, quando os bebês reconhecem o outro, quando passam a se envolverem em interações de atenção conjunta, ou seja, quando começam a entender os outros como agentes intencionais, pessoas que fazem escolhas ativas entre os meios comportamentais.

Agentes intencionais são seres comuns que têm objetivos e que fazem escolhas ativas entre os meios comportamentais disponíveis para atingir aqueles objetivos, o que inclui escolher ativamente a que se vai prestar atenção na busca desses objetivos (TOMASELLO, 2003, p.85).

Neste período, podemos perceber que a criança passou de uma relação díade, ela e o objeto, para uma relação tríade. Observe, a seguir, o esquema que mostra a evolução da atenção conjunta:

Figura 20 – Esquema 1: Três tipos principais de interação de atenção conjunta e suas respectivas idades de manifestação



Fonte: TOMASELLO, 2003.

Desde muito cedo, conversamos com nossos bebês e, mesmo que ainda não oralizados, vamos construindo uma linguagem de entendimento. Para Maturana (1998, p.61) “a criança aprende a falar sem captar símbolos”, ela vai adquirindo, no contexto em que vive, dentro do espaço de convivência com o seu pai e sua mãe ou com outras pessoas. Neste ato de conviver, no fluir das coordenações, vai incorporando a linguagem. O simples ato de apontar que primeiramente ocorre por imitação e, posteriormente com a internalização desta expressão, quando passa-se a fazer isso com intencionalidade, como um gesto declarativo de apontar. Segundo Maturana, a linguagem ocorre juntamente com a ação.

Agora vou dizer algo sobre a linguagem. Ainda que habitualmente falemos da linguagem como um sistema de signos ou símbolos de comunicação, no momento em que queremos entender linguagem como um fenômeno próprio do ser vivo, ou associado ao ser vivo em termos de símbolos, entenderemos que o problema está em compreender como surge aquele símbolo. Por exemplo, se digo ao meu cachorro “Vai buscar aquilo”, apontando com minha mão e dedo para que quero, o comum é o cão orientar-se para a mão e não para o que eu estou apontando. O apontar requer a associação do gesto de apontar com aquilo que se aponta. Como se estabelece esta relação? O símbolo é um apontar em algum domínio de objetos concretos ou abstratos. Como tal, requer uma operação de acordo mútuo que, ao constituir o apontar como distinção daquele que aponta e daquilo que é apontado, faz de quem aponta entidade que aponta. Tal acordo se dá na linguagem. O símbolo não é primário, e para operar com símbolos precisamos de já estar na linguagem (MATURANA, 1998, p.58-59).

Voltando à história em quadrinhos do Cebolinha já mostrada na introdução desta dissertação, em que ele leva a sua irmã para passear, vemos a comunicação do bebê através do apontar e como isso vai estabelecendo a linguagem.

Figura 21 - *Cebolinha*, n.45, p.56, set 2010.



Uma criança que interage desta forma na linguagem já pode ser considerada como agente nesta relação, mesma que ainda não se tenha oralizado.

O vídeo “Quero leite”, feito por uma companhia telefônica em homenagem ao dia das mães, exhibe uma criança e seu pai em casa, onde a criança tenta se comunicar com o pai. Então, primeiro ela chora e consegue a atenção do pai, que, para de ler o jornal e o pega no colo; a criança mostra-se insatisfeita e o pai a devolve para o berço, mas nota que não conseguiu detectar o que ele desejava. A partir daí, o menino começa a fazer uso de imagens espalhadas pelo quarto que podem ser associadas ao leite, já que está com fome. O pai, mais uma vez, fracassa neste processo de comunicação.

Neste vídeo podemos notar a criança usando a intencionalidade ao apontar, com intuito de conseguir leite para satisfazer a sua fome, mas o pai, por na maioria das famílias não ser o adulto mais próximo na relação, como a mãe, até mesmo pela idade que a criança possui, não consegue estabelecer uma comunicação com o filho.

A situação mostrada nesse vídeo possibilita observar dois pontos fundamentais na aquisição e desenvolvimento da linguagem, que é a questão da interação verbal e importância das significações. Segundo Maturana (1998, p.27), se considerássemos a linguagem como “instrumento de comunicação”, deveríamos colocá-la no corpo, como “instrumento através do qual manejamos símbolo na comunicação”. Para ele, toda a linguagem vem de fora para dentro, a nossa história individual é uma epigênese na convivência humana, e é através da convivência que nos ocorrem as nossas mudanças estruturais.

Tomasello (2003) coloca a importância da atenção conjunta no desenvolvimento da linguagem da criança. Quando a criança descobre que pode ter atenção do adulto para alcançar um objetivo, já está na linguagem. Como traz Maturana (1998, p.38), “quando refletimos sobre a linguagem, já estamos nela”.

De acordo com Bakhtin (2010), para que realmente ocorra linguagem, é necessário que duas pessoas pertençam a uma situação social sólida.

A unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem. Dois organismos biológicos, postos num meio puramente natural, não produziram um ato de fala (BAKHTIN, 2010, p.72).

Considerando a linguagem como fruto das relações sociais, a partir da qual o ser vai-se constituindo enquanto sujeito histórico social, como nos aponta Maturana (2004, p.1), “está no fluir do viver em coordenações de coordenações. O mesmo ocorre com as emoções” que definem esse espaço relacional, pois somos constituídos por elas que, por sua vez, definirão nossas ações. Quando mudamos de emoção, mudamos o nosso modo de se relacionar, de estar no relacionar com o outro, como vimos os exemplos do mendigo e do camponês e até mesmo da criança que, com fome, tenta comunicar-se com o seu pai. Isso se dá porque,

Se minha estrutura muda, muda meu modo de estar em relação com os demais e portanto, muda meu linguajar. Se muda meu linguajar, muda o espaço do linguajeio no qual estou e mudam as interações das quais participo com meu linguajeio (MATURANA, 1998, p.27-28).

Bakhtin (1991 *apud* JOBIM, SOUZA, 1994) afirma “que a língua é inseparável do fluxo da comunicação verbal e, portanto, não é transmitida como um produto acabado, mas como algo que se constitui continuamente na corrente da comunicação verbal”.

Segundo Bakhtin (2010), todo o pilar da língua está na interação social e ocorre através do diálogo. Não o diálogo apenas da fala, mas toda comunicação verbal existente, até mesmo a leitura de um livro que, para o autor, é considerado um ato de fala impresso, trata-se de uma comunicação verbal, porque, além de ser algo que será discutido e analisado no discurso interior, é fruto de relações ideológicas, um livro vem sempre para responder a alguma pergunta, refere-se a alguma análise de fatos.

Qualquer ato de enunciação está inserido em um contexto, que concerne à vida cotidiana, política, ou qualquer que seja. É através da interação verbal e do auditório social que se vai construindo o discurso interno; é no contato com o outro, nessa comunicação verbal ininterrupta, que iremos modificando nossa estrutura e ampliando o nosso repertório. Isso é que vemos no apontar e progressivamente em outros modos de ação que fazem parte do nosso estar na linguagem.

Enquanto mãe, tendo vivenciado um atraso significativo na fala de meu filho, sabia distinguir que ele não havia oralizado a fala, mas tinha a linguagem internalizada, pois, quando queria algo, compreendia, apontava e tinha seus desejos que percebia em situações cotidianas. Segundo Bakhtin,

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar... Os sujeitos não adquirem a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 1981, p.108, *apud* JOBIM, SOUZA, 1994, p.99).

Como ocorre esse despertar da consciência? Como é o operar do organismo vivo diante das interações?

No início da década de 60, Humberto Maturana resolveu investigar como os organismos vivos se organizavam, autoorganizavam e evoluíam, concentrando seus estudos na observação do fenômeno da percepção em decorrência de seu doutorado na Universidade de Harvard, voltado para as áreas de neuroanatomia e fisiologia da percepção. É quando ele anuncia a “biologia do conhecimento”, colocando em xeque a objetividade do real, ao perceber que a interpretação da realidade não é apenas uma abstração do objeto pela visão, existe um operar na estrutura do ser vivo.

Para o biólogo chileno, o ser vivo é constituído por:

Estruturas de um sistema dinâmico estruturalmente determinado em contínua mudança, seus domínios estruturais também sofrerão variações, embora sempre especificadas a cada momento pela sua estrutura presente. Essa contínua mudança de domínios estruturais é um traço próprio da ontogenia de cada unidade dinâmica (MATURANA, 1995, p.133).

Para o autor, somos seres integrantes de um sistema autopoietico constituído por estruturas e organização. O que vem a ser esse sistema?

A teoria da autopoiese desenvolvida por Maturana e Varela, publicada em 1970, significa que somos seres mantidos por um sistema dinâmico de autorregulação, composto por estruturas e organização. As estruturas se modificam em contato com o meio através das relações instituídas e, concomitantemente, regularizam o organismo, mantendo a sua organização. É de suma importância que as estruturas, ao se modificarem, mantenham a organização do organismo, pois, caso contrário, ele se desintegrará.

Para o sistema continuar vivo é preciso que ocorra uma história de interações recorrentes que produzam contínuas transformações [...] a partir das quais ele conserva sua organização como ser vivo, em congruência com as circunstâncias que atuam sobre ele (MORAES, 2003, p.87).

Como ocorrem as mudanças estruturais? Ocorrem tanto internamente como em contato com o meio externo, é na congruência entre o ser vivo e o meio que ocorrerão tais modificações em ambas as estruturas.

Biologicamente, somos seres moleculares determinados em nossa estrutura, mas não somos pré determinados. Logo, podemos afirmar que decidimos nossa trajetória, nosso caminhar, a partir das interações recorrentes com o meio, mas a mudança estrutural que ocorre no indivíduo é determinada pela estrutura do organismo, como a que ocorre no meio será determinada pela estrutura do meio, embora ambos estejam estruturalmente acoplados, um ajuda a catalisar a mudança no outro, mas não a determina.

O que Maturana (1999) tem o cuidado de nos dizer é que não somos apenas fruto da relação com o meio. Ambos se modificam graças ao acoplamento estrutural. Biologicamente explicando, é que o que permite que uma célula incorpore substâncias do meio externo importantes para seu metabolismo, possibilitando interações estruturais dos componentes e mudanças nas suas estruturas. São essas interações recorrentes que dão vida ao sistema autopoietico e explica a capacidade de autoprodução do indivíduo. O acoplamento estrutural serve para reforçar a ideia de que todos nós somos diferentes, logo não poderemos afirmar que uma certa estimulação externa terá um resultado interno igual para todos. Como se eu falasse que toda a criança pudesse adquirir a oralização utilizando a imagem como

instrumento facilitador. Logo, se a criança fosse cega, biologicamente estaria pré determinada por sua estrutura e teríamos que utilizar de um outro caminho.

Certa de que viver é conviver, somos seres históricos, determinados estruturalmente, mas também com experiências de vida, memória e influência cultural das pessoas que fazem parte do nosso auditório social. Dessa forma, que podemos compreender a diferença entre os nossos organismos em absorver conhecimento. Há alguns estímulos externos que não causarão mudanças estruturais por serem indiferentes ao sistema.

Cognição está relacionada com ação porque, segundo Maturana (1999, p.104) “o conhecimento é sempre ação efetiva em um determinado domínio”. Por isso, não podemos saber algo que nada tenha a ver com a nossa história de interações, e considera que ensinar é criar circunstâncias para que a aprendizagem aconteça. Logo, podemos afirmar que a nossa ação do viver nos institui seres humanos na linguagem. Cabe ressaltar que linguagem não é sinônimo de oralidade, sendo a oralidade um tipo de linguagem, mas não a única forma de manifestação desta. A linguagem é um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais e processos históricos.

Toda e qualquer pessoa inicia o seu aprendizado a partir da imitação, como já ilustramos no texto a questão do apontar, sem a construção dos signos, tal está que ocorre a partir das interações recorrentes com o nosso meio.

O trabalho feito para que pudesse chegar à criação de narrativas foi de utilizar a imagem como um signo, fazendo uso da linguagem imagética presente em nossas vidas sem que exija uma pré condição como um domínio de um código, como o que ocorre com a língua verbal. Para Peirce (*apud SANTAELLA, 2005*) signo é

qualquer coisa de qualquer espécie (uma palavra, um livro, uma biblioteca, um grito, uma pintura, um museu, uma pessoa, uma mancha de tinta, um vídeo etc.) que representa uma outra coisa, chamada de objeto de signo e, que produz um efeito interpretativo em uma mente real ou potencial, efeito este que é chamado de interpretante do signo (PIERCE *apud SANTAELLA, 2005, p.8*).

Ainda com Peirce (*apud SANTAELLA, 2005*), para que algo funcione como signo é preciso que tenha algumas propriedades. Trabalhei a imagem evocando narrativas a partir de algumas delas, como a que ele chama de quali-signo, que é quando, por exemplo, uma simples cor, ou uma mera qualidade, pode vir produzir “uma cadeia associativa”, como o exemplo que o autor traz da cor azul, que pode vir a nos fazer lembrar do céu. Segundo Manguel (2001, p.25), “com o correr do tempo podemos ver mais ou menos coisas em uma

imagem, sondar mais fundo e descobrir mais detalhes, associar e combinar outras imagens, emprestar-lhe palavras para contar o que vemos”.

Outra propriedade é a questão do existir, ocupar um lugar, significa reagir em contato com os outros, que segundo Peirce *citado por* Santaella (2005) denomina como sin-signo, a maneira singular da existência do signo que se constrói em decorrência da vivência com o outro. A imagem toma forma na narrativa oral a partir do momento que a criança percebe que aquela imagem, singular, pode apontar para uma série de outros acontecimentos.

E a última propriedade é algo como a lei, que o autor denomina como legi-signo, sendo as convenções, as generalizações que precisam ser mantidas, como quando olho uma imagem como, por exemplo, de uma casa, ela pode vir a suscitar outras imagens e pode me levar a uma série de acontecimentos, mas ela não poderá deixar de ser uma casa. Ao utilizar a imagem como signo, utilizei como instrumentos portadores livros imagéticos, livros que misturam imagens e textos, histórias em quadrinhos e outros veículos, como cartazes de filmes, etc. O objeto do signo vem a ser o trabalho das leituras articuladas a partir das imagens, ampliando a leitura de mundo de cada um, fazendo com que se expressassem oralmente de forma mais clara, objetivando melhoria na linguagem escrita.

Segundo teoria de Peirce (*apud* SANTAELLA, 2005), os interpretantes são aqueles que compõem o terceiro elemento da tríade das propriedades de um signo. Para o autor, a função interpretativa tem alguns passos a serem seguidos, que ele define em três níveis. O primeiro nível é a questão da significação que já acompanha o signo, porque a imagem, por si própria, possui uma significação independente da interpretação que será dada, como um exemplo trazido por Santaella (2005, p.24), que Peirce coloca como características que delineiam o primeiro nível do perfil interpretativo, como o conhecimento de que “uma comédia não está apta a levar seus espectadores ao choro”. Todos os livros e materiais imagéticos escolhidos apresentavam um perfil que visava facilitar a interpretabilidade, optando, por exemplo, em utilizar livros imagéticos com situações do cotidiano de toda criança, como “Eram cinco”, que trabalhava com a ida ao médico e que eles pudessem não ter dúvidas quanto à significação, como o de não poder comprar carne em um consultório médico. Este nível de interpretação já se faz presente em uma criança nesta faixa etária dos participantes da pesquisa.

O segundo nível, denominado pelo autor como “interpretante dinâmico”, vem a ser o efeito que o signo produz sob o intérprete, referindo-se à dimensão psicológica, desde as qualidades de sentimentos, à mudança de ação como o foco da atenção, e até a associação com as vivências do intérprete. O “interpretante dinâmico”, como classifica Peirce (*apud*

SANTAELLA, 2005), nada mais é do que o ser humano instituído na linguagem, que, no seu fazer, no seu relacionar-se com o mundo, tem suas ações impregnadas por emoções. Se um signo faz mudar a minha ação, como fala Peirce, estarei sendo movido por uma emoção, pois, como nos mostra Maturana (1998, p.92), “nada nos ocorre, nada fazemos que não esteja definido como uma ação de um certo tipo por uma emoção que a torna possível”.

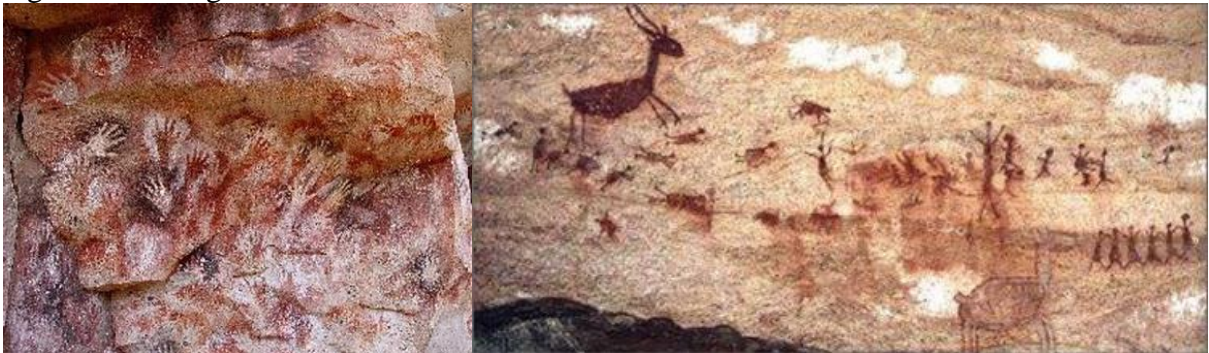
O terceiro e último nível, denominado por Peirce de “interpretante final”, se trata de um resultado a que todo intérprete deveria chegar, levando em conta todos os outros níveis já experienciados, que se resumiria a união de elementos lógicos, racionais, emotivos, sensórios, ativos e reativos como parte do processo interpretativo.

A escolha em trabalhar com a linguagem imagética para facilitar a oralização e, posteriormente, a produção de narrativas escritas, deu-se pelo fato de buscar proporcionar o desenvolvimento da cognição como um movimento dinâmico que tivesse relação com algo já vivido, dotando-os de instrumentos para que alcançassem um potente interpretante final, com consciência de que seus elementos emotivos, racionais, sensórios e outros, poderiam interpenetrar nas narrativas das imagens e ampliar os seus repertórios de escrita.

O fato de trazer a imagem como narrativa já faz parte da nossa história desde o tempo em que usávamos as nossas mãos nas paredes das cavernas para mostrar a nossa presença, posteriormente os antílopes e até mesmo quando desenhávamos sobre uma possível luta, trazendo uma memória, uma linguagem pictográfica para comunicarmos a presença humana, como nos diz Manguel, para

comunicar uma memória ou um aviso, para sermos humanos pela primeira vez (...). Toda imagem é um mundo, um retrato cujo modelo apareceu em uma visão sublime, banhada de luz, facultada por uma voz interior, posta a nu por um dedo celestial que aponta no passado e uma vida inteira, para as próprias fontes da expressão (BALZAC, 1990, *apud* MANGUEL, 2001, p.30).

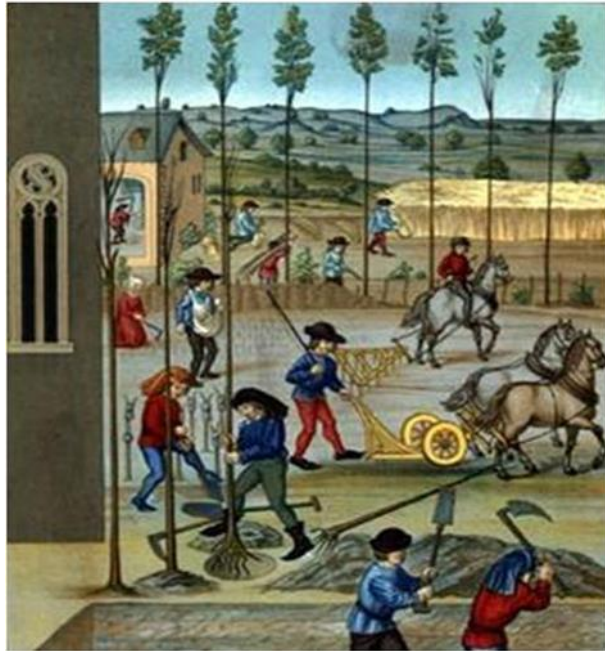
Figura 22 – Imagem como narrativa



Fonte: http://www.grupoideal.com.br/batistacampos/historia_arte/Galeria%20de%20Arte/arteatiga.html

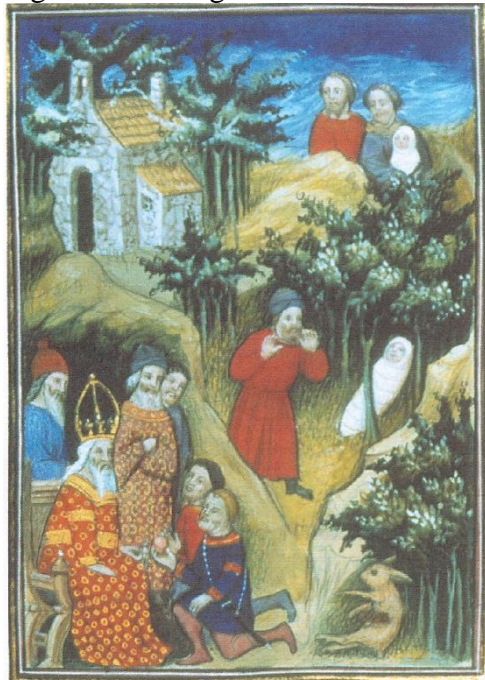
Durante a Idade Média, um único painel expressava uma sequência narrativa, como se toda uma história em quadrinhos aparecesse unificada, onde a ação ocorra com o personagem aparecendo várias vezes num mesmo quadro, retratando cenas do cotidiano, o modo de viver das pessoas.

Figura 23 – Imagem como narrativa



Fonte: <http://www.colegioweb.com.br/historia/o-comercio-e-as-crisis-da-baixa-idade-media-.html>

Figura 24 – Imagem como narrativa



Fonte: MANGUEL, 2001, p.26.

Nesta época, o saber e todo o poder se dividiam entre as mãos dos nobres e da Igreja, mais ainda da Igreja, que era grande detentora de feudos, pois muitos nobres, por não terem descendentes, deixavam as suas terras para a Igreja. O que podemos observar, em prol da imagem como narrativa, é a pintura da via sacra, feita em quadros, com uma forma de comunicação com os fiéis sem o uso da escrita, pois poucos sabiam ler. A leitura e a escrita eram um privilégio do clero.

Figura 25 – Imagem como narrativa



Fonte: <http://catequistaceucampelo.blogspot.com.br/2012/04/via-sacra.html>

Segundo Manguel,

com o desenvolvimento da perspectiva, na Renascença, os quadros se congelam em um instante único: o momento da visão tal como percebida do ponto de vista do espectador. A narrativa, então, passou a ser transmitida por outros meios: mediante “simbolismo, poses dramáticas, alusões à literatura, títulos” – ou seja, por meio daquilo que o espectador, por outras fontes sabia estar ocorrendo (MANGUEL, 2001, p.25).

Figura 26 – VERONESE, Paolo. *Bodas de Caná*. (1653).



Nota: Óleo sobre tela – 990 x 660 cm – Museu do Louvre, Paris.

Mesmo que tenhamos vários conhecimentos sobre obras de arte, ao visitarmos uma exposição, uma galeria de artes, o “*que vemos é a pintura traduzida nos termos da nossa experiência*” (MANGUEL, 2001, p.27), trazendo à tona a função interpretativa de um signo.

Comparando a imagem com o texto escrito em outra língua abaixo, podemos perceber que só podemos ler na língua que já conhecemos, por precisarmos de um código. No entanto, já a imagem, nos identificamos com àquelas que façam parte da nossa experiência pois, segundo Larrosa (2002), “a experiência é aquilo que nos toca”. Trago abaixo uma ilustração para justificar a questão da imagem não ter uma pré condição para um entendimento, não se tratando, é claro, da história da arte.

Figura 27 - Leitura



Fonte: http://pasoboo.blogspot.com.br/2008/08/blog-post_11.html

“A pintura deve desafiar o espectador [...] e o espectador, surpreendido, deve ir ao encontro dela como se entrasse em uma conversa” (PILES, 1676, *apud* MANGUEL, 2001, apêndice)⁴.

O “conversar” com a imagem dar-se-ia através de um entrelaçamento entre emoções e linguagem, caminho este usado para que se alcance uma produção de conhecimento. Em uma entrevista, Maturana fala que, ao aprendermos através de uma rede de conversações, ambiente proporcionado a partir do momento que utilizamos a imagem enquanto signo

O conversar é um fluir na convivência, no entrelaçamento do linguagem e do emocionar. Ou seja, viver na convivência em coordenações de coordenações de fazeres e de emoções. Por isso é que digo que tudo o que é humano se constitui pela conversa, o fluxo de coordenações de coordenações de fazeres e emoções. Quando alguém, por exemplo, aprende uma profissão, aprende em uma rede de conversações (MATURANA, 2004, p.1).

O entrelaçamento da imagem com o indivíduo vai além das molduras que nos são apresentadas, a nossa consciência instantânea, como diz Manguel (2001, p.25). Com o tempo, “podemos ver mais detalhes, associar e combinar outras imagens emprestar-lhe palavras para contar o que vemos, mas, em si mesma, uma imagem existe no espaço que ocupa, independente do tempo que reservamos para contemplá-la” (MANGUEL, 2001, p.25).

Ao olharmos uma imagem, qualquer que seja, emprestamos a ela um pouco da nossa corporeidade, pois, de acordo com a autopoiese (MATURANA, VARELA, 1995), o aprender tem a ver com mudanças estruturais que ocorrem num processo de auto-organização, mudanças que vão ocorrendo no decorrer de nossas histórias de interações. Manguel, acima, nos mostra que podemos “emprestar palavras às imagens”, e indivíduos diferentes emprestarão palavras diferentes a imagens iguais, porque, cada indivíduo é fruto de suas interações recorrentes, pois

cada um de nós vê o mundo com os olhos que tem, e os olhos veem o que querem, os olhos fazem a diversidade do mundo e fabricam as maravilhas, ainda que sejam de pedra, e altas proas, ainda que sejam de ilusão (SARAMAGO, 1999, *apud* PRAXEDES, 2001, p.1).

A primeira frase traduz o que Manguel (2001) nos traz, que é a ideia de que, apesar de a imagem nos ser apresentada de forma acabada, esta mesma nos levará a outro conjunto de sensações, de narrativas, diferentes porque cada um de nós “vê mundo com os olhos que tem”.

⁴ ROGER DE PILES, *Cours de peinture par principes*, 1676, *apud* MANGUEL, 2001, apêndice.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa ocorreu em uma escola pública federal, situada na zona norte do estado do Rio de Janeiro, com uma turma do 2º ano do ensino fundamental.

A escolha dos alunos deu-se, inicialmente, pelo fato de já terem vivenciado a mesma situação de meu filho: um diagnóstico que, creio, em muitos casos, ocorra de maneira prematura e sem uma análise da audiência social. Para isso, contei com o auxílio da professora regente de turma, Karine Serpa Franco – que me recebia sempre com muito carinho – que me indicou cinco crianças que apresentavam dificuldades em produzir textos com início, meio e final, sem extensão.

Tendo este desafio em minhas mãos, fui em busca de pesquisas que foram realizadas sobre o assunto. A partir da leitura de diferentes pesquisas desenvolvidas sobre produção de texto/imagem/narrativas, destaco Spinillo (1991, 1993), que desenvolveu um estudo em que a aplicação de atividades visavam avaliar a qualidade da produção textual, e era feita da seguinte forma: 1. produção a partir da gravura desenhada pela criança; 2. produção de uma sequência de imagens; 3. produção livre; 4. ditar uma história ao experimentador.

Spinillo verificou que, na ausência de estímulos visuais, as crianças tendem a produzir uma história mais completa. A autora considera uma história completa com base em Labov (1972), Prince (1982), Brewer (1985), Mandler e Johnson (1977), Barthes (1977), Stein (1982), Johnson e Mandler (1980), Toolan (1988), que “concordam com certos ingredientes que compõem uma história: (a) começo: introdução da cena e dos personagens; (b) meio: cadeia de eventos e situação problema; e (c) fim: desfecho e resolução da situação problema” (SPINILLO, 1993, p.1).

Dentro desta mesma temática, Carvalho (2001) realizou uma pesquisa sobre a avaliação da produção de histórias de alunos de classes especiais voltada para atividades em que os alunos eram submetidos a escrever a partir de uma sequência de imagens. A grande maioria dos alunos apenas descrevia as ações dos personagens, não caracterizando uma história completa, tendo em vista a classificação mencionada anteriormente.

Ainda em discussão, Carvalho (1996) fecha a sua pesquisa atentando sobre a necessidade de se reconhecer que, segundo Perroni (1992, *apud* CARVALHO, 1996, p.15), “a emergência na habilidade de narrar, enquanto um ato de fala presente em nossa cultura, dá-se na interação da criança com o adulto”.

Diante dos estudos que mostram o desenvolvimento da habilidade de produzir textos, Brandão e Spinillo afirmam que isto ocorre desde muito cedo e que “as principais dificuldades

das crianças residem na elaboração de uma situação problema e na relação de um desfecho que esteja em estreita relação com os eventos anteriores narrados” (BRANDÃO, SPINILLO, 2001, p.2).

Já tendo vivenciado a riqueza de produção de narrativas a partir de imagens, penso que esta poderia ser uma oportunidade para os alunos se desenvolverem trazendo, para as suas produções, elementos diferenciados, frutos de interações recorrentes com o meio.

Levando-se em consideração tais estudos, trabalhei, em minha pesquisa, a imagem evocando a estimulação de narrativas, fazendo com que o aluno, através da relação com o mundo imagético e intervenções realizadas, possa perceber que podemos ir além do que uma imagem pode-nos dizer, como traz Manguel:

Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas – atribuímos a elas caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte e por meio de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida inesgotável MANGUEL, 2008, p.27).

As imagens nos permitem produzir sentidos com o nosso imaginário sem que, para isso, precisemos do conhecimento prévio de um código específico (SGARBI, 2005). A partir dessa polissemia que a imagem nos permite, busquei o desenvolvimento de narrativas focando o aparecimento das situações problema e desfechos já levantados por Brandão e Spinillo (2001) com o intuito de ter uma história completa.

Sendo assim, este trabalho procurou abranger algumas questões:

- os usos que a escola faz das imagens no trabalho com os alunos com dificuldades na produção escrita, focando o trabalho em crianças que, além desta dificuldade, apresentam um transtorno específico, diagnosticado por algum serviço médico;
- como as imagens podem auxiliar crianças na produção de narrativas;
- possíveis causas das dificuldades apresentadas na produção textual a partir das queixas dos professores sobre a falta de extensão, coerência e coesão textuais utilizando as narrativas das crianças;
- descrição da evolução individual de cada aluno através da comparação das produções escritas e narrativas.

Crendo que, na interação com a imagem, o aluno consiga exercitar as capacidades de comparar, descrever, enumerar, discriminar e outras, é preciso refletir sobre a relação

ensinoaprendizagem. Carl Rogers (1969), em um de seus princípios, traz que “todos somos capazes de aprender”, e Maturana (1998) reforça ainda mais esta constatação quando diz que somos determinados pela nossa estrutura molecular, mas não somos pré determinados.

Segundo Maturana (1998, p.29), “o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro se transforma”.

Para que educar? Para se recuperar essa harmonia fundamental que não destrói, que não abusa, que não pretende dominar o mundo natural, mas que deseja conhecê-lo na aceitação e respeito para o bem estar humano se dê no bem estar da natureza em que vive. Para isso é preciso aprender a olhar e escutar sem medo de deixar de ser, sem medo de deixar o outro em harmonia, sem submissão (MATURANA, 1998, p.34).

Acreditando no educar como um processo de aceitação de si e do outro, busquei utilizar a imagem como instrumento facilitador na criação de narrativas, permitindo que esta seja uma via para trabalharmos o repertório que cada um traz respeitando a diversidade de narrativas produzidas, fazendo com que o aluno perceba-se como “legítimo outro”, ou seja, aceito nas mais diferentes formas de narrar, para que possa, de fato, estar pronto para aprender. “Apenas posso aceitar-me e respeitar-me se aprendi a respeitar meus erros e tratá-los como oportunidades legítimas de mudança” (MATURANA, 1998, p.32).

É relevante pensar que tais crianças ainda encontram obstáculos pela falta de credibilidade do contexto social que, em função de um sistema de significações imaginárias (CASTORIADIS, 2007), decorrente do sinônimo que muitas pessoas carregam quando são caracterizados como os desviantes, devido aos paradigmas frutos da relação da sociedade com o deficiente ao longo da nossa história (ARANHA, 2001; OMOTE, 1996, 2009; PESSOTI, 1984; GOFFMAN, 1962).

Segundo Castoriadis (2007), o mundo social articula-se em função de um sistema de significações imaginárias. As crianças com dificuldades ou transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares, conforme CID-10 – Código Internacional de Doenças, sejam elas deficientes ou não, trazem consigo o resultado de significações instituídas que definem o que é certo/errado; na escola, definem “os que aprendem/os que não aprendem”.

Como poderia a criança olhar para si mesma se o que vê não é aceitável, porque assim a tem feito saber os adultos, sejam seus pais ou professores? Como poderia a criança olhar para si mesmo se já sabe que algo está sempre errado com ela, porque não é o que deve ser ou é o que não deve ser? (MATURANA, 1998, p.31).

Segundo PCN's de língua portuguesa,

Formar escritores competentes, supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos (BRASIL, 1997, p.68).

A partir de um diagnóstico prematuro, o estudo da história do conceito de deficiência e da minha relação com a imagem, escolhi trabalhar com crianças com laudos de alguma deficiência, ou de alguma dificuldade de aprendizagem, reunindo-as a partir de uma dificuldade comum, que era a de produzir textos coerentes.

Após esta etapa cumprida, solicitei uma reunião individual com os respectivos responsáveis a fim de contar-lhes como seriam os encontros e, através de uma conversa informal, requisitar uma autorização por escrito e saber um pouco da relação com a leitura de textos não verbais, relacionamento com livros imagéticos, ou seja, sem escrita, apenas imagem. O que mais me surpreendeu foi a falta de contato com o livro imagético, ou seja, um livro que traz uma narrativa apenas com imagens, sem texto, e a grande importância apenas ao texto verbal, como elemento de interpretação e elaboração, fruto do que vivenciamos em nosso tempo escolar e o que a escola ainda exige atualmente.

A pesquisa teve duração de quatro meses, compreendidos entre o período de maio a agosto de 2011, em encontros semanais com carga horária de uma hora, totalizando, assim, dez horas de conversas, interações e meses de observação, por estar inserida no contexto escolar deles, participando das conversas sobre seus avanços e retrocessos.

O atendimento diferenciado às crianças que apresentavam dificuldades na produção escrita pode ser visto como um serviço segregado, pelo fato de separá-los do restante do grupo a partir de uma dificuldade comum. No entanto, como nos diz Omote (1999, p.10), “um serviço pode ser segregado em função das características e necessidades próprias, e não segregativo”.

Ao definir a população pertencente ao grupo pesquisado, pelas próprias características previamente definidas, posso dizer que houve uma segregação por tê-lo separado. Seguem, abaixo, os itens que me levaram a compor o grupo:

1. dificuldade relatada pela professora da turma em produzir textos e
2. alunos que apresentavam dificuldades em expressar-se oralmente.

No entanto, o ato de segregar nada mais foi do que uma tentativa de integrá-los, ou seja, devolvê-los para a turma em que se encontravam inseridos mais fortalecidos e munidos de ferramentas para enfrentar o espaço de maneira igualitária, tendo como base a dificuldade

inicial de “uma participação ativa e com oportunidade igualitária no processo educacional” (OMOTE, 1999, p.9).

3.1 *Sentimentosepalavras, unidos em todo o corpo imagemtexto*

Sendo um dos objetivos da pesquisa identificar a imagem como uma linguagem cujo trabalho pode ajudar a produção de narrativas com crianças com dificuldade de produção escrita, iniciamos os encontros buscando uma maior interação entre as pessoas do grupo onde a imagem fazia parte da nossa relação semanal, um ponto que nos unia, como uma âncora que nos fazia conversar, trazendo as nossas sensações e nossos medos. Nesses encontros, na maioria das vezes, tínhamos como fechamento uma tarefa de produção textual, vista pela maioria deles como algo sem prazer, pois não conseguiam atingir o objetivo esperado.

Figura 28 – Foto do 1º encontro



Assim foram sendo tecidos os nossos encontros, onde, aos poucos, um aprendeu a escutar o outro, onde todas aprenderam a retirar, das nossas narrativas, os complementos de seus textos. Nenhuma produção textual era uma produção sozinha, cada uma foi organizada em conjunto com

o outro, a partir das conversas que tínhamos. Com isso, fui vendo o conceito de autoria de Bakhtin:

A questão da autoria é, por assim dizer, um tema essencial na sua concepção dialógica da linguagem. Para Bakhtin a palavra não pertence ao falante unicamente [...]. Bakhtin (1985) afirma que tudo o que é dito está situado fora da alma do falante e não pertence somente a ele. Nenhum falante é o primeiro a falar sobre o tópico do seu discurso. O falante não é Adão bíblico que nomeia o mundo pela primeira vez. Cada um de nós encontra um mundo que já foi articulado, elucidado, avaliado de muitos modos diferentes – já falado por alguém (BAKHTIN, 1985, *apud* SOUZA, 2010, p.100).

Durante o trabalho, foram sendo observadas algumas questões, como manifestar sentimentos, experiências e ideias de forma clara e ordenada; comentar impressões e sensações experimentadas em situações de comunicação verbal; fazer “leitura” de imagens que circulam a sociedade (histórias em quadrinhos, ilustrações de livros...), considerando todos os recursos gráficos utilizados para exprimir ideias e sentimentos, ainda que com auxílio do professor; reconhecer alguns traços característicos dos desenhos utilizados para denotar determinadas ideias: raiva, espanto, zanga, movimento, dúvida, claridade, ambiente interior e exterior.

No que compete à língua escrita, observei os seguintes aspectos:

- 1) descrição das características dos ambientes e personagens enriquecendo a história, ou apenas fazendo isto sem caracterizar uma história completa;
- 2) revisão do próprio texto, ainda com auxílio, durante o processo de redação, relendo cada parte escrita, verificando a articulação com o já escrito e planejando o que falta escrever;
- 3) utilização da imagem como recurso de retomada na revisão textual.

Antes de começar a detalhar os nossos encontros, colocarei uma produção realizadas por uma criança, desta mesma turma, a fim de exemplificar o que vinha ocorrendo. As crianças com mais dificuldades, ao utilizarem a imagem na vertical, acabavam fazendo, muitas vezes, uma produção estanque, sem ligação coerente. Tivemos essa experiência e, após conversarmos, eles refizeram as produções, observando as imagens como sendo componentes de uma única história.

Figura 29 - Produção



3.1.1 1º encontro: Produção escrita com tema livre

Ao pedir para escreverem sobre um tema livre, notei que as crianças tiveram dificuldades. A solução encontrada por todos, exceto Alice e Marcos, que não estavam presentes neste encontro, foi o de recontar uma história já trabalhada em sala de aula.

Vítor iniciou recontando a história dos “Os três porquinhos”, que estava sendo trabalhada em sala de aula. [A professora regente de turma leu três diferentes versões desta história, fez um reconto escrito em grupo e, posteriormente, pediu que cada criança fizesse o seu reconto individual com o auxílio da imagem, marcando a sequência da história]. Depois, desistiu e me pediu outra folha para fazer a história “Pedro e o Lobo”, tendo concluído esta última.

Wanda iniciou a sua produção recontando a história da “Chapeuzinho vermelho”, mas não conseguiu escrever muito e disse que a folha havia furado, que precisava de outra folha. Dei a folha e ela também fez o reconto de “Os três porquinhos”. O conto “Chapeuzinho vermelho” também foi contado em sala de aula, mas apenas uma vez. Talvez devido a isso, ela tenha tido dificuldade em prosseguir.

O texto de Renata, que, em princípio, poderia ser classificado como história de própria autoria, tratava-se de um reconto de uma produção feita no ano anterior com a professora regente. Quando perguntei se ela havia criado ali, naquele momento, a aluna contou-

me que a história foi escrita com ajuda da professora e que esta se comprometeu em produzir uma animação com os desenhos feitos pela aluna – que adora desenhar e fazer esculturas em massinha –, mas revelou que modificou o final.

3.1.2 2º encontro: trabalho com o livro “Eram cinco”

Neste dia, levei uma caixa composta, basicamente, de livros imagéticos, quadrinhos, tirinhas e propagandas de filmes. Dentre os materiais, estavam os livros “*Eram Cinco*”⁵, “*Pato! Coelho!*”⁶, “*Bililico*”⁷, “*Telefone sem fio*”⁸, “*Sombra*”⁹, “*Meu primeiro maluquinho em quadrinhos*”¹⁰, além de gibis, tirinhas, outros livros de literatura infantil e *folders* de filmes. A cada encontro, acrescentava elementos novos à caixa.

Neste segundo momento, elegi o livro a ser trabalhado para que pudéssemos discutir sobre as nuances que ocorrem de uma imagem para outra, seja nos livros ou nas tirinhas, visando ao enriquecimento das produções orais através do diálogo. Iniciamos conversando através da observação da sequência de imagens que o livro traz, buscando perceber as modificações que havia entre uma página e outra.

Através da análise e discussão das imagens, procurei estimular os alunos a reconhecerem alguns traços característicos dos desenhos utilizados para denotar determinadas ideias: raiva, espanto, zanga, movimento, dúvida, claridade, ambiente interior e exterior; comentar impressões e sensações experimentadas que tinham relação com a imagem.

O grupo permaneceu atento a maior parte do tempo, esforçando-se na procura de detalhes que se modificavam ao longo da narrativa, esta construída por nós, porque, como podem perceber, tratava-se de um livro imagético, na busca de descobrir o que poderia estar por trás da porta. Neste encontro, não apresentei a última página, para que pudéssemos ter mais

⁵ JANDL, Ernest; JUNGE, Norman. *Eram cinco*. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

⁶ ROSENTHAL, Amy K; LICHTENHELD, Tom. *Pato! Coelho!* São Paulo: Cosac Naify, 2011.

⁷ FURNARI, Eva; CARVALHO, Denise; DREYFUSS, Sonia. *Bililico*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

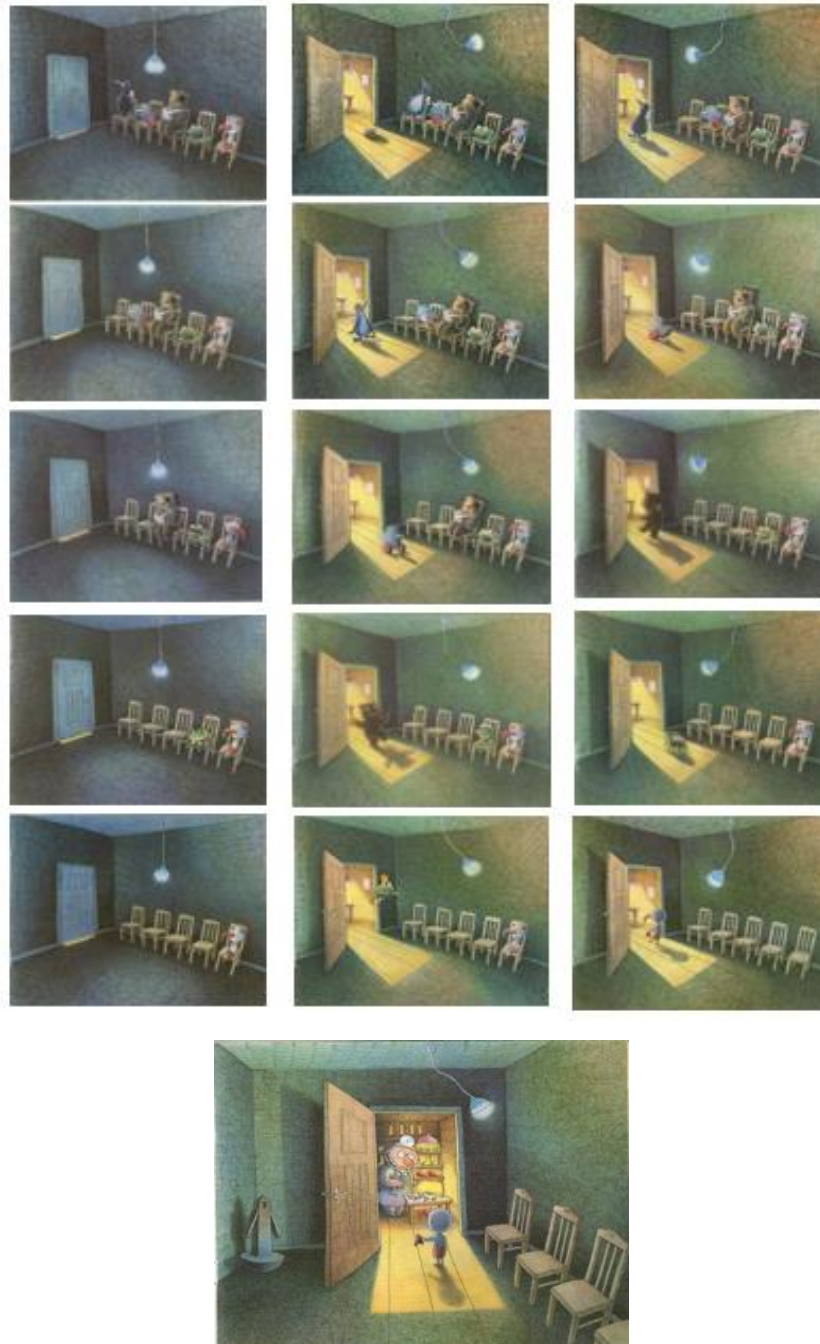
⁸ BRENMAN, Ilan; MORICONI, Renato. *Telefone sem fio*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

⁹ LEE, Suzy. *Sombra*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

¹⁰ ZIRALDO. *Meu primeiro livro Maluquinho em quadrinhos*. São Paulo: Globo, 2011.

oportunidade de discutir sobre o assunto e, mais do que isso, estabelecermos relações com nossa vida cotidiana, na busca de tentar identificar traços que vivenciamos também em nossa prática diária.

Figura 30 – Livro “Eram Cinco”



Ao serem indagados sobre o que havia de diferente nos brinquedos quando saíam por aquela porta, eles primeiramente acharam que era a direção em que seguiam, ora apareciam de costas, ora de frente, ou seja, ora estavam indo, ora voltando. Prosseguindo, perceberam,

também, o movimento da luminária do teto, que acompanhava o movimento do personagem ao entrar. Pedi, então, para que observassem se não havia nenhuma modificação no corpo dos personagens. Foi então que notaram a modificação no corpo do brinquedo, especificamente no do urso, que entrou com o braço imobilizado e um tampão no olho e saiu sem nada.

Posteriormente, pedi para que analisassem as expressões dos personagens, e foi logo identificado o medo no Pinóquio e o susto de todos ao se abrir a porta.

Tendo isso, indaguei-lhes sobre a comparação, de acordo com a arrumação do ambiente: a entrada e saída dos brinquedos com um lugar semelhante a que todos nós já frequentamos, tendo Renata identificado como consultório médico.

Revendo as imagens, eles perceberam que o sapo, ao sair, estava com uma coroa. Renata logo falou que este personagem deveria ser da história “Princesa e o sapo”, tornando-se o determinante de uma próxima discussão.

Ao final do livro, a porta se abre e aparece um “médico de brinquedos”, que eles o nomeiam de “consertador”. A partir de então, conversamos sobre a figura do médico e analisamos e comparamos os instrumentos utilizados no conserto e o equipamento do médico, percebendo as semelhanças e diferenças.

3.1.3 3º encontro: Continuação da análise das ilustrações de “Eram cinco”, e listagem de como começamos uma história, buscando resgatar o conhecimento deles de produção textual

Durante todos os encontros, eles puderam manusear os outros materiais que havia na caixa. Sempre lhes era dado, pelo menos, uns 15 minutos para isso. Neste encontro, voltamos a ver o livro, relembando os tópicos discutidos na semana anterior. Feito isto, perguntei-lhes de como poderíamos escrever uma história do livro, mas que, para isso, teríamos que conversar sobre como começamos uma história, fazendo uso da memória de outras histórias já conhecidas por nós.

Segue, a lista que fizemos:

Era uma vez...
Numa manhã...
Num dia...
Numa tarde...
Em uma segunda feira chuvosa...
Em uma quarta feira ensolarada...
Num belo dia de sol...
Numa manhã de inverno...

A fim de expandir o repertório usado para iniciar uma história, retornei ao início do livro para que observassem a imagem e vissem que questões climáticas não faziam diferença, pois não aparecia se estava chovendo, ou sol, nem mesmo os dias da semana, tínhamos ali o local da narrativa, então poderíamos utilizar alguma das acima, ou não.

Continuamos o encontro analisando a imagem para que a mesma pudesse nos servir de auxílio no emprego de mecanismos básicos de coerência (início, meio e final), ou seja, com elementos que caracterizem uma história completa.

3.1.4 4º encontro: Produção coletiva a partir das imagens de “Eram cinco”

Relembramos os pontos básicos de uma história completa e o grupo fez uma produção textual coletiva (a seguir) a partir das imagens do livro “Eram cinco”.

Após o texto escrito, pintamos os diálogos, pois se tratava de um conteúdo que vinha sendo trabalhado em sala de aula, e também conversamos sobre os elementos de uma história, identificando-os, oralmente, no texto produzido.

Numa manhã, cinco brinquedos estavam sentados, entediados, esperando a sua vez de ser atendido, pelo Doutor José, que era um médico de brinquedos.

Toda vez que a porta se abria os brinquedos se assustavam. Um brinquedo saía, outro entrava e fechava-se a porta. E os brinquedos continuavam a esperar. Eles sempre saíam da sala do Doutor José, consertados.

O tempo foi passando e Pinóquio, que era o último ficou sozinho, triste e até chorou.

Mas quando a porta se abriu e o sapo saiu, Pinóquio ficou feliz. Então ele tirou o chapéu e disse:

- Olá, Doutor José! O médico respondeu:

- Oi, Pinóquio, agora é você! Do que você está precisando? Pinóquio respondeu:

- Preciso de um nariz novo!

Doutor José consertou o Pinóquio e ele saiu com um nariz novo em folha. Então, ele foi para casa com o José.

3.1.5 5º encontro: Trabalho com o livro “A princesa e o sapo”

Figura 31 – Capa do livro “A princesa e o sapo”



A partir do comentário de o sapo ser da história “A princesa e o sapo”, surgido com o trabalho do livro anterior, levei esta história, que é, também, toda imagética, onde analisamos as modificações das imagens, identificação do ambiente e diferenças com a nossa realidade.

Ao observarmos o livro, conversamos sobre a história, recontando oralmente. Depois, comparamos com a versão que foi feita nesta história, já que é a versão feita pelo príncipe.

As crianças adoraram a questão de a princesa virar uma sapa e acharam que poderia ser algo cíclico, ou seja, continuariam casando-se continuamente, porque ao beijarem-se um dos dois viraria o sapo.

3.1.6 6º encontro: Continuação do trabalho com o livro do encontro anterior

Dando continuidade ao trabalho com o livro “A princesa e o sapo”, conversamos sobre as partes importantes de uma história, que, para ser considerada completa, necessita apresentar início – introdução da cena e dos personagens; meio – cadeia de eventos e situação-problema; e, fim – desfecho e resolução da situação problema; e fomos identificando estas partes nas imagens do livro a fim de nos auxiliar numa futura produção de texto.

Neste encontro, pedi que olhassem as imagens do livro, soltas pela mesa como que formando uma tirinha, e como poderíamos transformar o livro em uma história em quadrinhos. Logo identificaram o início e o final, ou seja, a primeira e a última página. Mas ainda precisaram de um pouco mais de tempo para conseguirem chegar a um acordo, até porque foi um momento de se discutir qual era o problema da história, onde tudo tinha começado e que se ficasse de fora, não faria sentido. Então, as imagens escolhidas foram essas abaixo:

Figura 32 – Fragmento do livro “A princesa e o sapo”



Construindo a história em quadrinhos, conversamos sobre elementos que não podem faltar na história para que outras pessoas possam ler e compreender – início, meio e final, itens estes presentes na ficha de avaliação do 2º ano.

Uma coisa muito importante que discutimos foi sobre a continuação da narrativa quando a imagem acaba, pois não é por não termos um desenho que terminamos ali a história. Ao olharmos para a princesa, agora sapa, fugindo, podemos contar o que poderia ter ocorrido depois. Então, surgiram várias ideias, como a questão cíclica já comentada, ou ela nunca mais foi vista pelas redondezas e até mesmo o príncipe agora virou filho do rei.

Identificamos, nas imagens, elementos que poderiam nos auxiliar no enriquecimento da narrativa, como local onde se passa a história, descrição dos personagens, problema da história, desfecho e reação dos outros personagens, atentando-lhes que é muito importante observar a expressão facial também.

3.1.7 7º encontro: Trabalho com a tirinha confeccionada pelos alunos

Neste encontro, me detive em trabalhar com a tirinha confeccionada a partir do trabalho com o livro do encontro anterior, a fim de que eles pudessem perceber o movimento que se dá entre um quadro e outro de uma HQ, visto que já conhecem a história completa. E também a observação de outras tirinhas, em que, através de narrativas orais, buscávamos elementos nas imagens que nos auxiliassem a enriquecer a introdução das produções.

Neste encontro, conversamos mais um pouco e eles puderam escrever a história a partir da sequência de imagens. Um aluno notou que faltava uma imagem presente no livro, alertando aos outros amigos sobre a questão já discutida, que é continuidade da narrativa, mesmo não estando presente na imagem, como a questão do sapo ter virado príncipe, mesmo não tendo um quadrinho específico para isso acima, e a mudança de ambiente sem uma locomoção mostrada em ambas as situações.

3.1.8 8º encontro: Produção da introdução da tirinha do menino Maluquinho

A oportunidade desta produção deu-se pelo fato de as crianças adorarem ler esta tirinha. Diante dos estudos que mostram o desenvolvimento da habilidade de produzir textos, Spinillo (2001) afirma que isto ocorre desde muito cedo e que “as principais dificuldades das crianças residem na elaboração de uma situação-problema e na relação de um desfecho que esteja em estreita relação com os eventos anteriores narrados” (SPINILLO, 2001, p.2). Continuamos a discussão atentando para esses aspectos e, concomitantemente, para a questão da análise e composição da imagem, a fim de que esta nos possa servir de aliada na descrição do ambiente, caracterização dos personagens presentes uma história, a fim de que saíamos da mera descrição da ação dos personagens.

Figura 33 – tira do Menino Maluquinho



Fonte: <http://omeninomaluquinho.educacional.com.br/PaginaTirinha/PaginaAnterior.asp?da=30012009>.
Acesso em: 20/01/2011

3.1.9 9º encontro: Tirinha sem introdução de cena e desfecho

Figura 34 – Tira da Magali



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6761

Fonte: <http://www.turmadamonica.com.br/index.htm>. Acesso em: 20/01/2011.

A escolha desta tirinha deu-se pelo fato de a mesma não definir o local onde se passa a história, a fim de que os alunos pudessem vir a perceber a importância de a introdução estar em coerência com a cadeia de eventos a seguir.

Quanto ao desfecho, optei por trazer o último quadrinho em branco para que pudesse verificar se, da mesma forma quando participaram da construção da tirinha na história “A princesa e o sapo”, conseguiram uma produção com final ao desenharem.

3.1.10 10º encontro: Produção em tópicos, sem uso da imagem

Esta produção tinha como objetivo verificar se, na ausência de estímulos visuais, apenas com os tópicos a serem seguidos, os alunos viriam a produzir uma história completa. Através desta atividade, pude perceber que, quando fornecemos tópicos a serem desenvolvidos, os alunos passam a descrevê-los, ficando muito presos a responderem todos os itens pedidos, mais ou menos como nos comportamos ao lermos um manual para operar um objeto novo, que iremos passo a passo, sem dominar ainda toda a técnica. Com isso, o que ocorreu foi que apenas uma criança conseguiu manter a lógica interna do texto, a Renata.

4 HÁ DE TER CARINHO COM OS DADOS!

A pesquisa teve por objetivo avaliar o efeito causado na produção escrita de um grupo de alunos com dificuldade de expressão, a partir da criação de narrativas orais fazendo uso de imagens. Como aporte teórico sobre produção de texto a partir da relação imagem/narrativas, utilizei os estudos de Spinillo (1991, 1993), já descritos anteriormente, porque, pela metodologia empregada, eram os que mais se aproximavam da hipótese a ser verificada.

Trazer a imagem como eixo metodológico da pesquisa deu-se por já ter vivenciado a riqueza da produção de narrativas através delas, aliado ao fato de que possibilita a atribuição de sentido sem que, para isso, precisemos dominar um código específico – já colocado anteriormente e repetido, aqui, pela importância desse fator para nosso trabalho – permitindo atividades que tornam os alunos mais confiantes e participantes do processo *ensinoaprendizagem*, buscando a criação de narrativas como ferramenta para uma melhor produção textual.

A partir da polissemia que a imagem nos permite, estimulava-os, através de perguntas, em conversas com o grupo e sobre detalhes da imagem evocando narrativas focando o aparecimento das situações problema e desfechos já levantados por Brandão e Spinillo (2001) com o intuito de identificar tais elementos na história, para que posteriormente, em um texto escrito, o aluno pudesse redigi-lo com elementos que compõem uma história completa.

Um critério fundamental para a escolha das crianças participantes da pesquisa foi o apresentarem, além da dificuldade em produzir textos, um diagnóstico de transtornos comportamentais. A partir dessa escolha, pude perceber que, pelos menos duas, das cinco crianças participantes, vivenciaram, por parte da família, uma incansável busca por especialistas para enfrentar tais transtornos. Esse comportamento da família é bastante forte e desejável, mas pode estar ocultando, também, o que Foucault (2007) traz sobre a necessidade que temos em dar nomes às coisas, toda essa mania de homogeneização, de classificação, e Deleuze (2003) mostra, também, o caráter social que o ser que se desvia dos padrões ainda carrega (OMOTE, 1994). Mesmo sabendo desse hábito que ainda temos em reunir características em comum para classificar, o que mexe ainda mais com toda a sociedade é a incerteza do comportamento “normalmente esperado” daquele que se desvia dos padrões, então precisamos rotulá-los, criar bulas para que consigamos trabalhar com eles.

A criança, muitas vezes, chega à escola e apresenta dificuldade em certo conteúdo ou nessa ou naquela área do conhecimento, e acaba por ouvir que “não sabe” repetidamente,

dentro, ou até mesmo fora, do ambiente escolar, e vai incorporando esse “não-saber” ao seu comportamento, gerando realmente a não-aprendizagem. Tal como podemos verificar o peso social da descrença e da impossibilidade, podendo vir a condicionar um sujeito ao fracasso levando-o à descrença de seu potencial. O que devemos perceber, como nos diz Maturana (1998), é que “o presente organismo surge em cada instante como uma transformação do presente do organismo nesse instante”, que, muitas vezes, principalmente em ambientes em que as práticas de homogeneização ocorrem em grande escala, como a instituição de ensino, as dificuldades apresentadas podem ser passageiras, podendo ser ocasionadas por uma conduta diferente, como traz Omote (1994), sobre os cuidados com as práticas pedagógicas que a escola deve ter por ser composta por crianças oriundas de bairros, escolas e outras comunidades distintas, com concepção de aprendizagem diferente e outras situações relevantes, sem que possa ser encarada como algo apenas do sujeito.

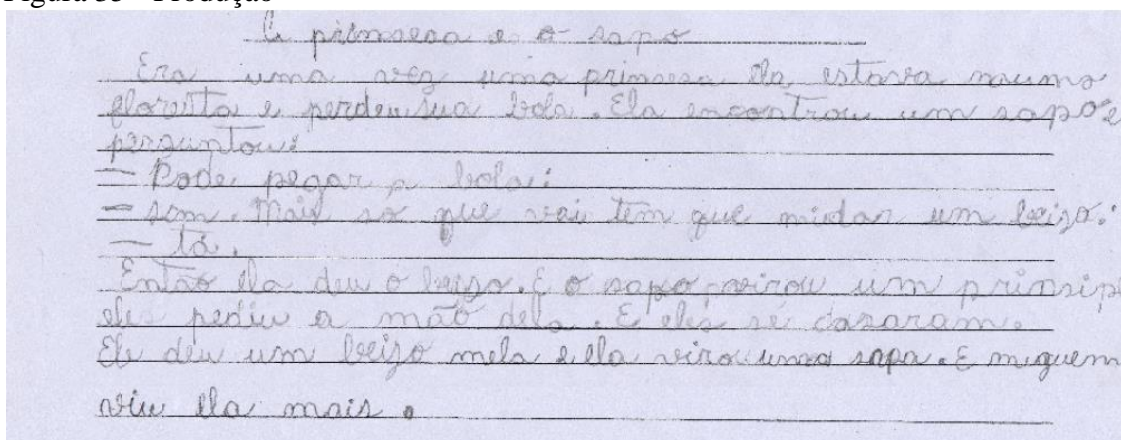
Antes de iniciar a análise das produções, que trarei de forma individual e em grupo, quando os reunir por características em comum, trarei um quadro que traz informações de cada criança. Essas informações foram coletadas em conversas com o professor regente da turma, em relato do setor de orientação e supervisão pedagógica da escola – SESOP, em participações minhas em conselhos de classe, dentre outras, para que, assim, conseguisse ver o aluno como um todo e não só com o olhar restrito de encontros de uma hora semanal. Também fazem parte dessas informações as observações feitas por mim durante a realização dos encontros. Os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios para preservar a identidade de cada um.

ALICE
Informações do final do ano anterior, dadas pelo SESOP
A aluna tem queixas de muita lentidão na execução das tarefas escolares, ficando, quase sempre, um tempo maior do que o restante da turma para realizá-las, além de apresentar muita dificuldade em expressar-se. Desde o ano anterior (2010), quando frequentava o 1º ano do ensino fundamental, os professores relatavam dificuldades na compreensão das propostas a serem trabalhadas e pouca autonomia durante a realização das tarefas. Ela era uma aluna de quem quase não se ouvia a voz, pouco se referia à professora. Ao final do ano de 2010, foi promovida à série seguinte ainda que com algumas dificuldades quanto à produção de frases coerentes e em resolução de problemas.
Informações dadas pela professora do ano em que ocorreu a pesquisa
Já em 2011, inserida no 2º ano do ensino fundamental, com 7 anos de idade, a aluna mostrava-se mais retraída ainda, complicado pelo fato de ser oriunda de uma família muito exigente que, ao mesmo tempo que fazia tudo para ela, não lhe dava autonomia e exigia-lhe perfeição no que se referia à aprendizagem. Em contato com a família, pudemos perceber a tentativa dos pais em sufoca-las com a questão dos trabalhos escolares, chegando a obrigá-la a ler uma história por dia, tudo isso reflexo da dificuldade do ano anterior, consequentemente aumentando a dificuldade de expressão da aluna.

Informações do 1º conselho de classe, anteriores aos nossos encontros
No 1º CoC de 2011, a aluna foi encaminhada para a recuperação em língua portuguesa por conta da dificuldade de compreensão, coesão, coerência nas produções, e, em matemática, por ter dificuldade em compreender situações problema e cálculo mental.
Informações do 2º conselho de classe, posteriores aos nossos encontros
No 2º CoC de 2011, a aluna foi citada sobre a continuidade da necessidade de um tempo maior do que a turma, ainda que tenha apresentado uma evolução. Quanto à produção textual, obteve uma melhora significativa, mesmo que com falhas ortográficas quanto à relação fonema/grafema.
Principais dificuldades em relação à produção de texto
Dificuldade na realização das atividades em relação à questão do tempo e produção com coerência, considerada pela instituição como um texto com início, meio e fim.
Outras informações
Alice é uma menina referida pelos outros como uma pessoa muito tímida. Está na escola desde 2010, quando foi matriculada no 1º ano do ensino fundamental.

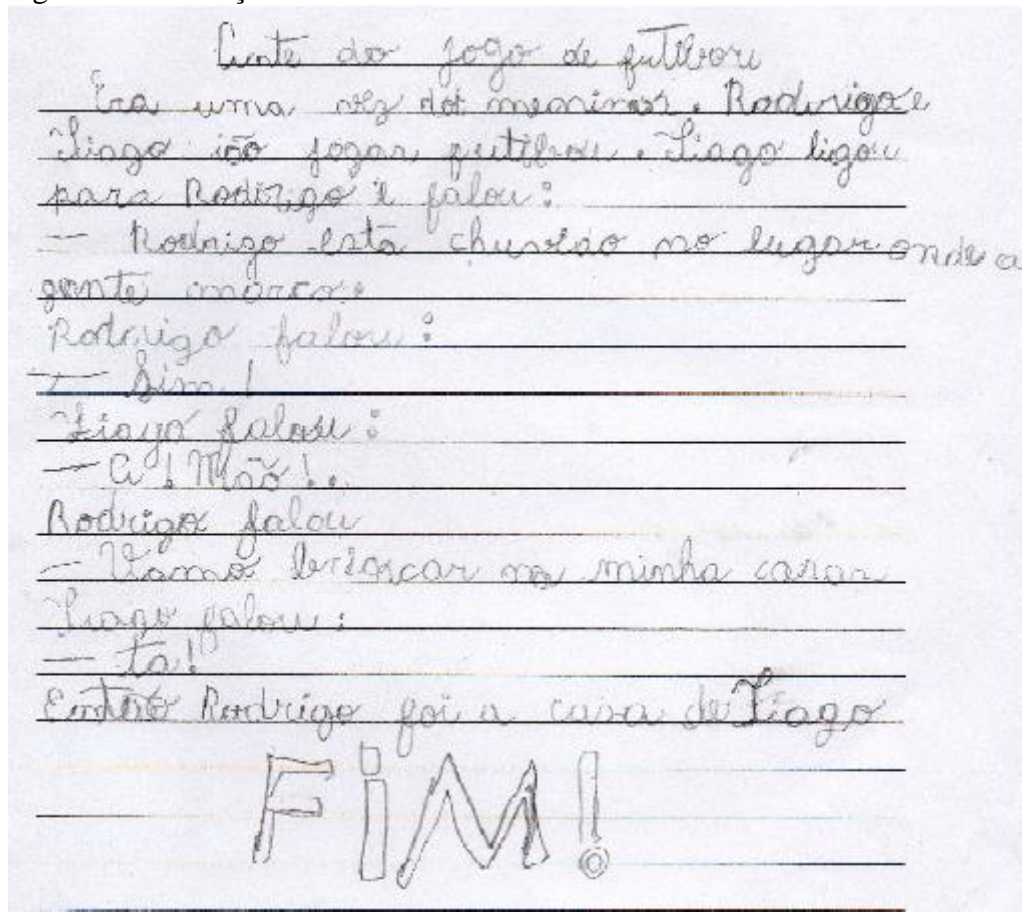
Como podemos observar na produção realizada no sétimo encontro colocada abaixo, Alice faz uma história completa, com a cadeia de eventos e a situação problema mais desenvolvida.

Figura 35 - Produção



Já a última produção textual, realizada no 10º encontro, a aluna me pareceu mais preocupada em responder às perguntas referente ao roteiro da produção do que propriamente a criação da história.

Figura 36 - Produção



Alice, por exemplo, apresentava como dificuldade específica, principalmente, a lentidão na produção textual, a incoerência na lógica interna e a não-finalização dos textos. O conhecimento dessas dificuldades pela família, que se mostrava muito rígida em relação ao retorno da aprendizagem dada pela escola, devido a um imaginário da família por a filha estar no Colégio Pedro II, uma instituição que, na cabeça da família, ainda ocorria processo de jubilação em crianças de 1º e 2º anos do ensino fundamental, levou-os à massificação com os trabalhos de casa, o que tornou a aluna ainda mais calada e com medo de errar.

Por isso, além do que Omote (1994) traz – que devemos pedagogicamente considerar que às crianças podem vir a ter dificuldades se oriundas de lugares distintos – devemos estar atentos na importância da família e sua conduta perante a vida escolar da aluna, principalmente na execução das tarefas de casa, instruções de como se comportar em sala e outros, que podem gerar comportamentos diferenciados auxiliando, ou não o processo ensinoaprendizagem.

Figura 37 - Produção



Aqui temos uma produção feita em sala que a aluna conseguiu terminar. No primeiro dia, juntamente com a turma, fez os diálogos. Outro dia lhe foi oferecido para que concluísse e a aluna conseguiu finalizá-la.

Para que trouxesse às crianças para discussão, durante toda a pesquisa, a imagem foi trabalhada enquanto signo, tendo como base teórica os estudos de Peirce, que identifica o qualisigno, que tem como propriedade evocar narrativas a partir de um mero detalhe, que pode vir a produzir uma cadeia associativa. Como Renata disse ao ver sapo com coroa, no livro “Eram cinco”, fazendo alusão ao que já conhecia, que, neste caso, tratava-se da história “A princesa e o sapo”.

Figura 38 – Fragmento do livro “Eram Cinco”



Outra propriedade do signo muito utilizada no trabalho foi a denominada por Peirce como sin-signo, quando uma imagem pode vir a suscitar uma série de acontecimentos. No consultório, onde consertavam os brinquedos, a imagem do médico, um estereótipo já construído, trouxe à narrativa outros acontecimentos já experienciados em situações de ida a um consultório médico.

Segundo Maturana (1998) a aprendizagem se dá através das redes de conversações, onde aprendemos no contato com o outro. Sendo a expressão algo determinado pelo exterior do sujeito, propiciando uma aprendizagem de produções de narrativas orais em conjunto com

o outro estaremos de acordo com Bakhtin (2010) organizando a atividade mental, porque segundo o autor “é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e a determina”.

Abaixo trago o quadro com dados de Marcos, outra criança participante da pesquisa que tinha muita dificuldade em expressar-se oralmente.

MARCOS
Informações do final do ano anterior, dadas pelo SESOP
Marcos é um aluno que ingressou na instituição em 2009, matriculado no 1º ano do ensino fundamental. Apresentou muita dificuldade em adaptar-se à rotina e ao ambiente escolar, reagindo chutando, batendo e jogando os objetos para o alto. Em março de 2009, foi sugerido pela instituição que o aluno retornasse ao acompanhamento psicológico, já frequentado no ano anterior, quando apresentou resistência em adaptar-se à mudança de professora na instituição anterior em que esteve matriculado. O aluno já fazia atendimentos de fonoaudiologia por ter começado a falar mais tarde. Quanto ao rendimento pedagógico, durante todo o seu 1º ano, suas maiores dificuldades estavam em expressar-se oralmente, compreender as propostas que lhe eram feitas, principalmente na leitura e escrita e na coordenação motora fina. Quanto ao comportamento em sala de aula, era uma criança muito calada, sem muito contato social com os colegas. Em dezembro de 2009, o aluno recebeu alta dos atendimentos de fonoaudiologia, que o encaminhou para uma avaliação neuropediátrica, suspeitando de um possível TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade). Nesta ano, por não acompanhar pedagogicamente a série em que estava matriculado, o aluno ficou retido. Em 2010, o aluno iniciou o ano mais confiante e com sua autoestima melhor por já se encontrar mais adaptado e, principalmente, por dominar o conteúdo trabalhado em sala de aula. Mas, quando havia alguma situação nova, ele demonstrava insegurança, que refletia na participação em sala, nas respostas aos trabalhos. Neste ano, a queixa pedagógica esteve voltada para a produção textual, onde o aluno tinha muita dificuldade em manter as suas ideias nos textos.
Informações dadas pela professora do ano em que ocorreu a pesquisa
Em 2011, inserido no 2º ano do ensino fundamental, com 8 anos de idade, o aluno iniciou o ano letivo bem no que diz respeito à socialização. No entanto a professora relatou dificuldade na escrita, como falta de legibilidade, aglutinação, omissão e troca de fonemas.
Informações do 1º conselho de classe, anteriores aos nossos encontros
No 1º conselho de classe de 2011, o aluno foi citado com ponto positivo no que diz respeito ao interesse em participação e execução das atividades, ainda que com dificuldades no que se refere à autonomia, organização, compreensão na leitura e resoluções de situações problema.
Informações do 2º conselho de classe, posteriores aos nossos encontros
No 2º CoC, foi relatado melhora, principalmente em língua portuguesa, no que compete a produção de texto e compreensão, mas, em matemática, ainda não havia um domínio dos conteúdos trabalhados.
Principais dificuldades em relação à produção de texto
Produção de texto incoerente, com falta de legibilidade, o que prejudicava a compreensão do que foi escrito, e aglutinação de palavras.

Marcos não frequentou a todos os encontros, tendo menos produções do que o restante do grupo. No entanto, mesmo não tendo feito a produção com as imagens da história “A princesa e o sapo”, participou das discussões que as antecederam.

A primeira produção de texto, feita antes do início dos nossos encontros, mostra uma descrição das imagens, feita numa visão quadro a quadro, sem uma coerência nas ideias.

de um vocabulário muito restrito como Marcos, a conversa em grupo fez falta para que as usasse como elementos na sua produção.

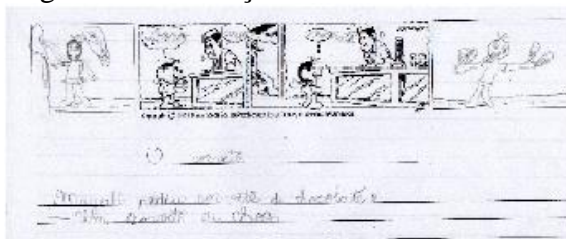
Figura 41 - Produção



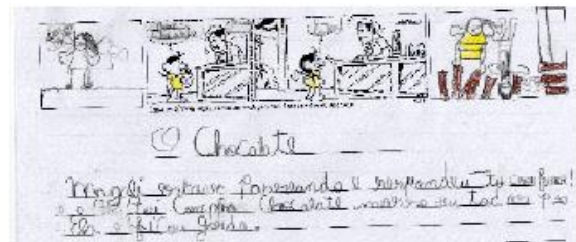
Alice e Marcos tinham muita dificuldade em expressar-se oralmente, quase não falavam e assim permaneceram no primeiro encontro. Os encontros foram propiciando momentos em que pudessem falar, como trazer experiências próprias suscitadas pelas imagens trabalhadas. Ao perceberem que as suas opiniões eram respeitadas, foram, aos poucos, se tornando mais soltos e extrovertidos na linguagem oral. Notando que em suas produções possuíam uma incoerência na lógica interna e até mesmo a falta de um desfecho, procurei, em momentos que criávamos uma história a partir de uma imagem, como a do livro “Eram cinco”, estar sempre lhes indagando a respeito da finalização e também na relação da resolução do problema com o desfecho.

Apesar disso, ao analisar as produções em que não trabalhamos a criação da história primeiramente de maneira oral, com as intervenções necessárias para que, depois, se constituísse uma história completa, noto que era preciso um trabalho maior, sendo o tempo curto para que pudessem internalizar a estrutura de uma história e já produzirem um texto com todos os elementos necessários.

Figura 42 - Produção



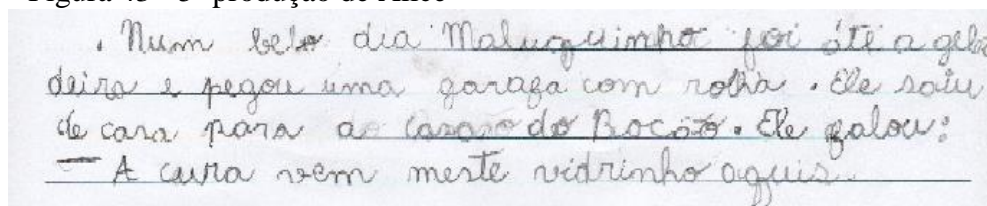
6ª produção de Alice



6ª produção de Marcos

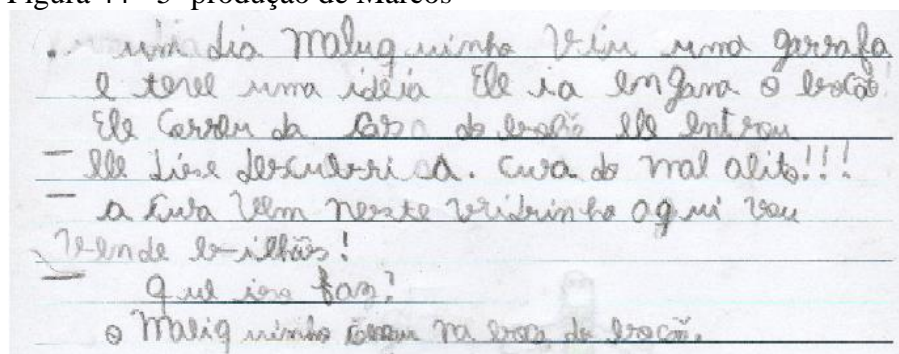
Ainda tratando-se da Alice e Marcos, nas produções realizadas com imagem onde primeiro criamos uma história narrada oralmente e só depois cada criança fez a escrita, como tragoas abaixo, fazendo as necessárias intervenções, em forma de perguntas concomitantemente à narrativa oral, para que pudéssemos obter o que Spinillo (1991, 1993) classifica como uma história completa, podemos notar a obtenção de uma produção mais coerente no que se refere à cadeia de eventos e uma preocupação no fechamento da história.

Figura 43 - 5º produção de Alice



Num belo dia Maluquinho foi até a gelada deira e pegou uma garrafa com rolinho. Ele saiu de cara para as casas do Bocão. Ele falou:
- A cura vem neste vidrinho aqui.

Figura 44 - 5º produção de Marcos



Num belo dia Maluquinho viu uma garrafa e teve uma ideia. Ele ia ligar o botão. Ele correu da boca do Bocão. Ele entrou.
- Ele vive descontrolado. Cura do mal alito!!!
- A cura vem neste vidrinho aqui. Vou vender os olhos!
- Qual isso faz?
- Maluquinho correu na casa do Bocão.

Tratando-se de Renata, podemos dizer que a produção que antecede o início do nosso encontro, a seguir, era algo muito raro na sua vida escolar, porque recusava-se a escrever, rasgando a folha e jogando a fora. Podemos perceber que a aluna não faz uma visão da história quadro a quadro, como o que ocorreu com a maioria das crianças. Acredito que isso se dê como fruto da habilidade de narrar histórias que a aluna tem, pois, mesmo com toda a recusa para a escrita, a mãe sempre ofereceu diferentes tipos de materiais veiculadores de linguagem verbal e não-verbal, sempre lia para ela, e a estimulava para que narrasse histórias oralmente.

Figura 45 - Produção



RENATA

Informações do final do ano anterior, dadas pelo SESOP

A aluna encontra-se matriculada nesta instituição desde 2008. Ficou retida por duas vezes no 1º ano por não conseguir adaptar-se a uma rotina escolar, com atitudes desafiadoras, como rasgar trabalhos, desafiar colegas, etc. Ao ser retida em 2008, foi transferida para o turno da manhã, por solicitação do responsável. Em 2009 ainda apresentava muitas dificuldades em respeitar regras, tornando-se, a partir de abril, cada vez mais desrespeitosa, desafiadora e pouco participativa nas atividades, envolvendo-se com facilidade em conflitos. Constantemente tentava chamar atenção incentivando a turma verbalmente a atos de desrespeito e desconcentração nas atividades propostas: pega e esconde objetos dos colegas, grita na sala em momentos que todos estavam em silêncio. Na aprendizagem, encontrava com avanços na escrita.

Após maio de 2009, com as constantes queixas da recusa a aprendizagem e ao ambiente e rotina escolar, os pais foram em busca de um diagnóstico. Desde então, passaram por várias clínicas, diferentes especialistas e diferentes diagnósticos. Neste ano, a aluna foi promovida à série seguinte. Durante o ano letivo, a aluna conseguiu apropriar-se do código escrito, ainda que com algumas falhas como troca de fonemas, omissões, por conta do comportamento, que, muitas vezes, não permitia que estivesse disponível para a aprendizagem.

Em 2010, inserida em uma turma de 2º ano do ensino fundamental, o comportamento regrediu bastante, pois continuava agredindo verbalmente os colegas e a professora, tirando-lhes a concentração e fugindo da execução das tarefas. A aluna não realiza os trabalhos sistematicamente e a família ainda encontrava-se à procura de um laudo para um maior

<p>auxílio em como proceder com ela. Enquanto essas idas e vindas, Renata frequentou atendimentos de fonoaudiologia e psicologia. Em 19/11/2010, a aluna teve um laudo sugerindo DEL (Déficit Específico de Linguagem; transtorno de comunicação) com predomínio expressivo e um transtorno de conduta. Neste ano, a aprendizagem não teve uma progressão satisfatória, o que acarretou a reprovação da aluna por não atingir os parâmetros mínimos da série.</p>
<p>Informações dadas pela professora do ano em que ocorreu a pesquisa</p>
<p>Em 2011, com 10 anos de idade, após mais uma reprovação, a aluna iniciou o ano letivo mais disponível para a aprendizagem e toda a rotina do ambiente escolar. Na escola, ainda que algumas vezes tente tumultuar a sala, quando chamada à atenção ela logo para. Tem realizado as tarefas com capricho e com total autonomia, mesmo que ainda apresente algumas segmentações pelo fato de não solicitar ajuda.</p>
<p>Informações do 1º conselho de classe, anteriores aos nossos encontros</p>
<p>Dificuldades na produção escrita, como aglutinação e segmentação das palavras e uma certa resistência quanto à atividade de escrita.</p>
<p>Informações do 2º conselho de classe, posteriores aos nossos encontros</p>
<p>Melhorou bastante, mas agora que se encontra escrevendo em maior volume, vem apresentando questões como falhas ortográficas e aglutinação e segmentação.</p>
<p>Principais dificuldades em relação à produção de texto</p>
<p>A aluna se recusa a produzir textos.</p>
<p>Outras informações</p>
<p>Em conversa com a mãe, esta relatou-me que lê histórias diariamente para a filha, mas, quando pede que leia para ela, recusa-se. A mãe acha que pode ser pelo fato de a filha ter consciência da dificuldade existente. Renata prefere histórias imagéticas e tem livros desse tipo em casa, devido à valorização da família ao ato de ler.</p> <p>Ainda possui certa resistência na leitura, mas tem vencido isto bem. A família está mais calma e confiante, acreditando mais no potencial da filha e pontuando, ao mesmo tempo, a necessidade do estudo para uma vida adulta, principalmente o que se refere à leitura e à escrita.</p>

Na 1ª produção, que foi com tema livre, nota-se que a aluna apresenta um texto um pouco truncado na cadeia de eventos, principalmente na ordenação lógica dos fatos que ocorreram.


Figura 46 - Produção

A avó de Ana

Ana gostava com sua avó
no jardim. Sua avó gostava pa-
gendo uma ceia linda!! Para-
sua netinha Ana. Um dia a avó
faleceu e Ana ficou muito
triste! Redizem — porque ela est-
vai parquilll! Então ela viu a-
parita que a avó fez para
ela. Então ela disse — não se-
caber lindas flores e brincar
e ela ridar até as borboletas
sem atressa de mim. Tam-
mãl não fique triste tamãl
não fique triste. Ela agora te-
de mundo está feliz e o seu
o meu final feliz!!!!!!

Todas as outras produções textuais a seguir que acompanharam imagens, ou seja, a da “Princesa e o Sapo”, “Menino Maluquinho” e a tira da “Magali”, podem ser consideradas uma história completa.

Figura 47 - 4ª produção: “A princesa e o sapo”.

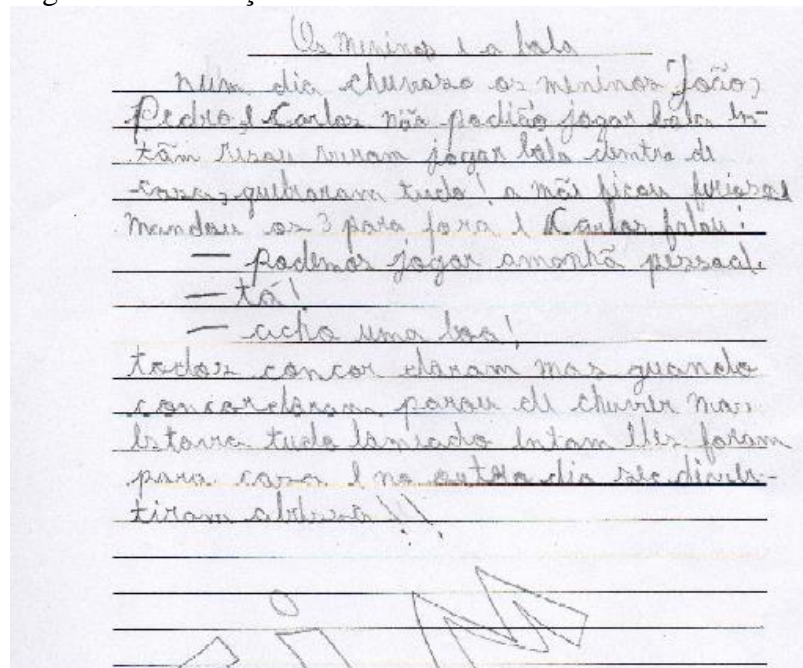


A princesa e o Sapo

Uma vez havia uma princesa da terra no floresta
brincando com o sapo e ela caiu no lago e ficou estu-
o Sapo apaixonado e ele disse:
— Porque chama?
— Por que minha mãe caiu no lago
— Eu fiz para você mas você não me deu um beijo!
— Tá!!

mas quando a princesa beijou a princesa ela
virou uma raposa e saiu do castelo, em conseqüência
ficaram a princesa e o Sapo e a princesa voltou no lago
triste e com ela toda pela princesa e saiu do lago

Figura 50 - Produção



Outra criança participante da pesquisa é Vítor , que, durante os nossos encontros, mostrou-se sempre atento, interagindo de uma maneira muito boa, porque gostava de estar ali e verbalizava como era legal conversar sobre as imagens e contar histórias com os colegas.

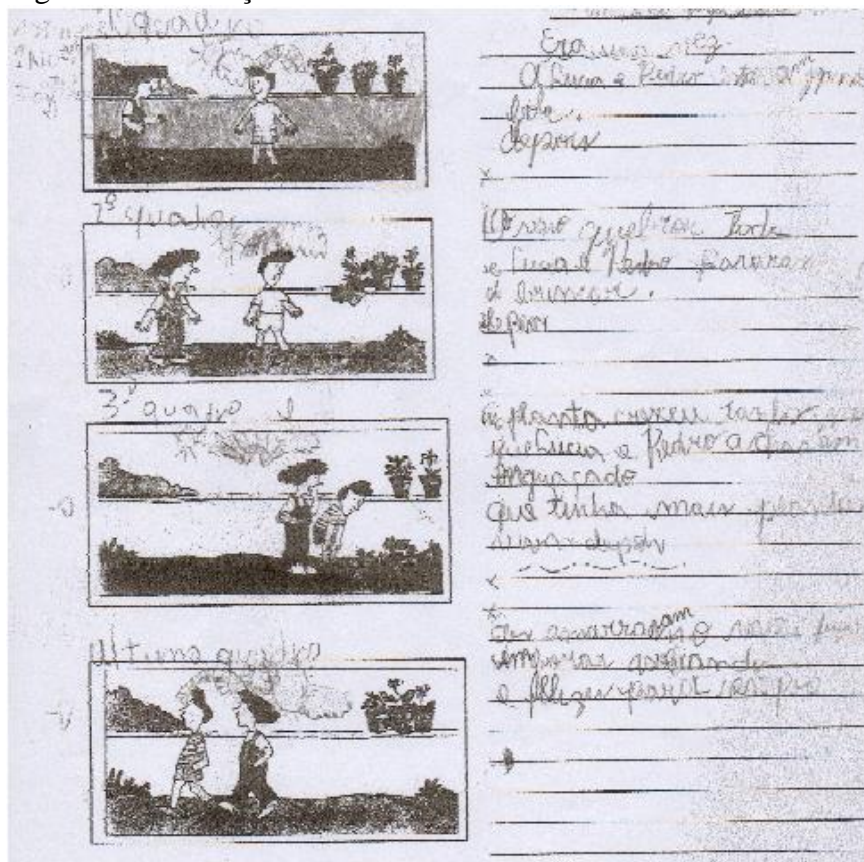
Algumas informações sobre Vítor:

VÍTOR
<p>Informações do final do ano anterior, dadas pelo SESOP</p> <p>O aluno ingressou na instituição escolar em 2010, tendo 7 anos, matriculado no 1º ano do ensino fundamental, no turno da manhã. Entre o período de 2005, com dois anos de idade, a 2009, Vítor teve atendimentos de fonoaudiologia por apresentar um atraso psicomotor, pois, aos 9 meses, apenas se arrastava, e foi aos dois anos que começou a andar e, por também não falar conforme o esperado, ficava com a boca aberta por muito tempo com projeção de língua.</p> <p>Ao ingressar nesta instituição de ensino, foi solicitado aos responsáveis que retornassem a terapia de fonoaudiologia pelo fato de verbalizar pouco, com uma fala muito lenta e permanecer com a boca aberta por todo o tempo.</p> <p>Quanto à questão pedagógica, ele iniciou o ano letivo de 2010 sem apresentar dificuldades relevantes, apenas ao que se referia a coordenação motora, como recortar, correr, pular. No decorrer do ano, começou a apresentar muita dispersão na sala e pouco entendimento das propostas de trabalho.</p>
<p>Informações dadas pela professora do ano em que ocorreu a pesquisa</p> <p>Em 2011, inserido no 2º ano do ensino fundamental, o aluno encontrava-se muito disperso, colocando informações incoerentes nos trabalhos, como dados da previsão do tempo e outras.</p>
<p>Informações do 1º conselho de classe, anteriores aos nossos encontros</p> <p>No 1º CoC, foi citado quanto à incoerência nas produções e pela dificuldade em expressar-se oralmente e na escrita.</p>

Informações do 2º conselho de classe, posteriores aos nossos encontros
No 2º CoC, o aluno foi citado com destaque na questão ortográfica, principalmente no que se refere à relação fonema/grafema e em relação à autonomia na realização das tarefas e à produção coerente, ou seja, com início, meio e fim.
Principais dificuldades em relação à produção de texto
Descrição das ações e incoerência na cadeia de evento que compõe o texto.
Outras informações
Em agosto de 2011, realizou o PAC (Processamento Auditivo Central), que constatou perda auditiva, e a audiometria constatou a presença de secreção, o que pode vir a estar influenciando a sua audição, que, sem dúvida, ajudou a aumentar a dispersão e não compreensão das propostas.

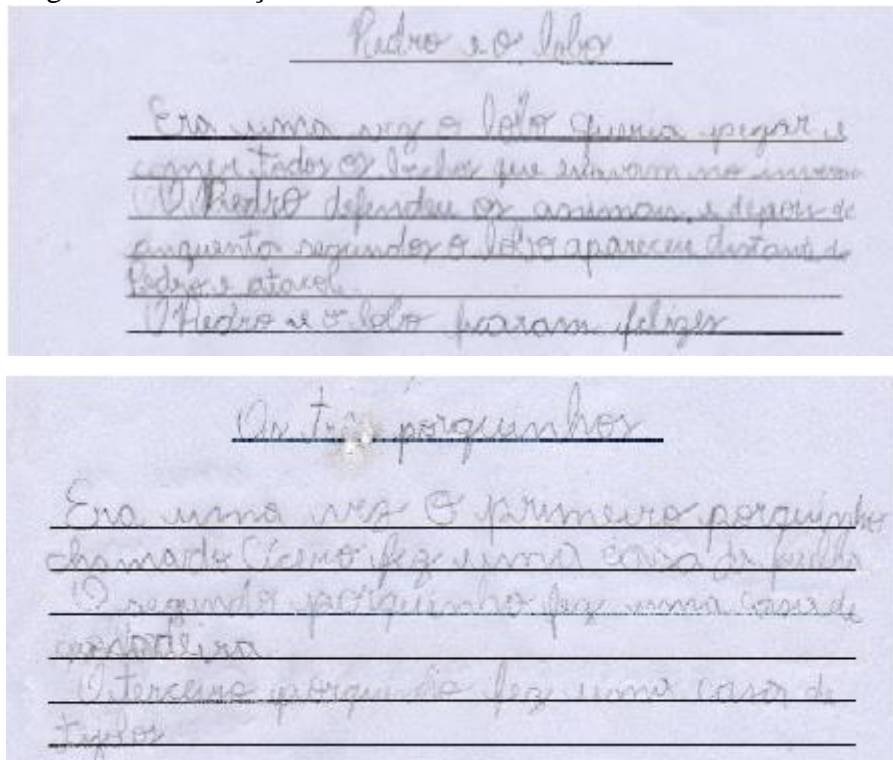
A produção a seguir é a que antecedeu aos nossos encontros. Ela foi realizada em duas etapas: na primeira, o aluno descreveu a imagem quadro a quadro, como se pode observar pelo fato da escrita feita sempre ao lado de cada um deles; na segunda vez, após a professora ter conversado sobre a continuidade da narrativa na vertical, ele não refez o texto, como a maioria fez, apenas acrescentou a palavra depois em todos os quadros para que o texto se interligasse.

Figura 51 – Produção



Vítor, na 1ª produção do grupo, mostrou uma certa insegurança ao escrever sobre um tema livre, começando a escrever sobre “Pedro e o lobo” e, não conseguindo, passou a escrever a história “dos três porquinhos”, mas também não tendo dado continuidade à narrativa: iniciou uma descrição dos personagens, ainda que enrolada com a cadeia de eventos que ocorre na escola, sem nenhuma introdução de cena, ou seja, nenhuma das duas podem ser consideradas uma história completa.

Figura 52 – Produção



Nas produções escritas que se iniciaram com as conversas a partir de uma imagem, o aluno conseguiu, em todas, uma história completa.

Figura 53 –Produção a partir do livro “A Princesa e o sapo”.

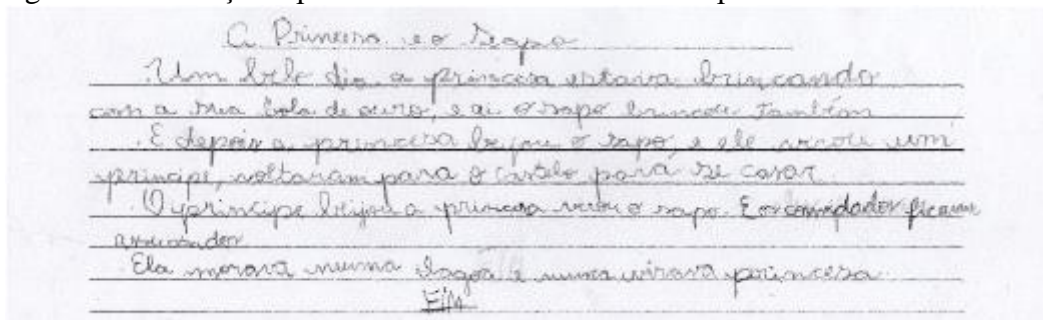


Figura 54 – Produção a partir da tirinha do menino Maluquinho

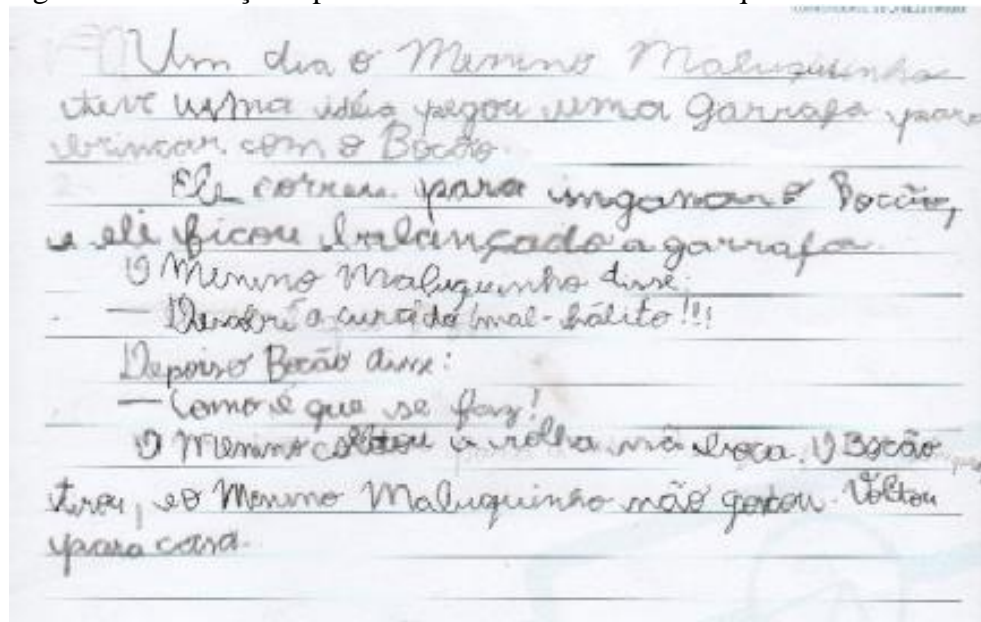
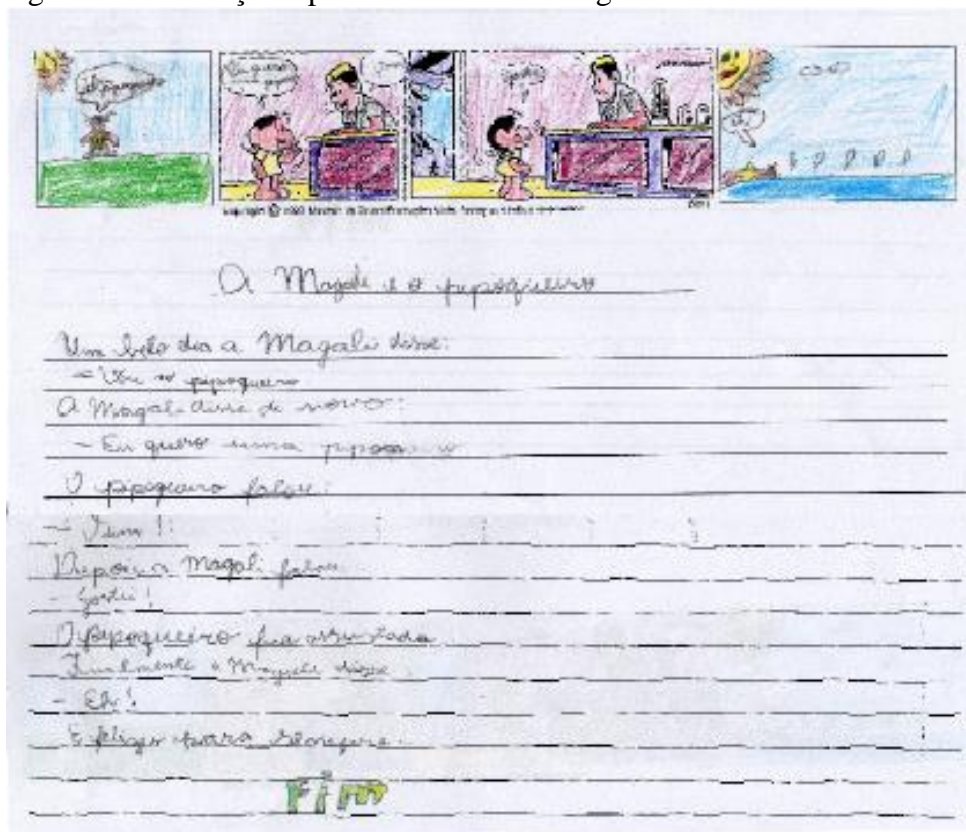
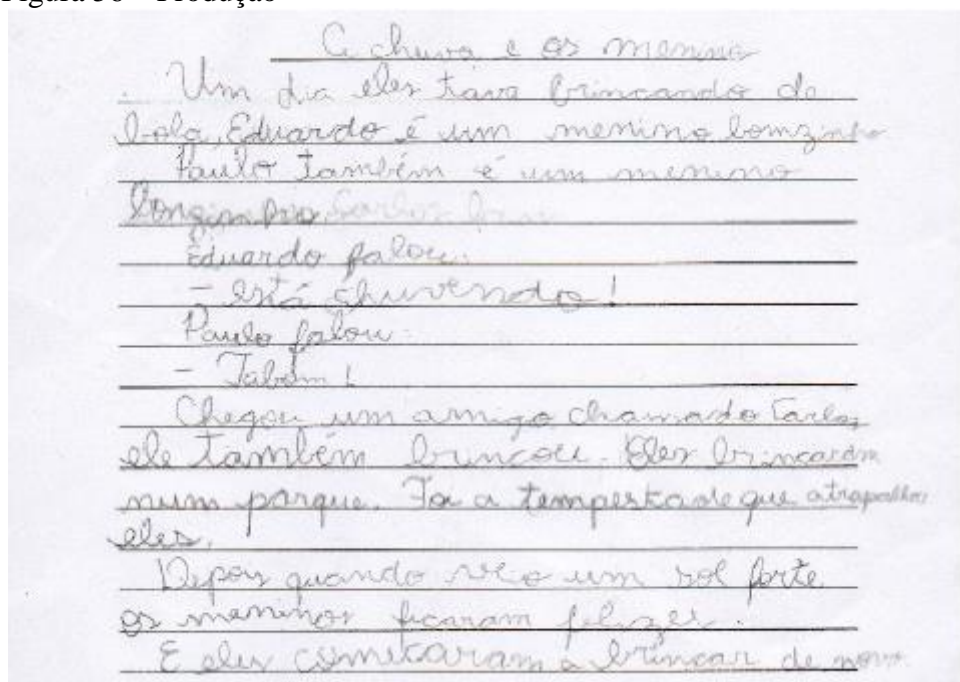


Figura 55 – Produção a partir da tirinha da Magali



Já na última produção, feita a partir de tópicos, ele ficou tão preso em responder às perguntas que a cadeia de eventos não é mostrada com muita clareza.

Figura 56 – Produção



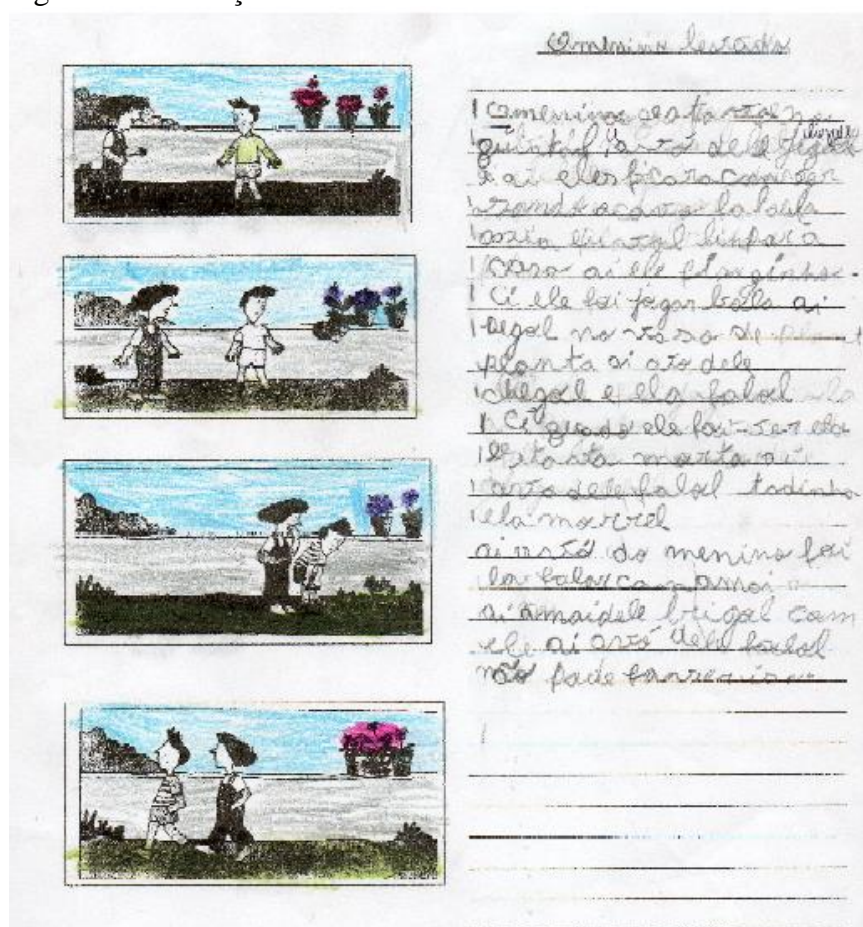
Antes de analisar as produções da Wanda, gostaria de trazer um pouco de sua história escolar:

WANDA
Informações do final do ano anterior, dadas pelo SESOP
A aluna ingressou na instituição escola Dr Aedmas 2 p0e110o , sem estar matriculada no 1º ano do ensino fundamental. Durante o seu primeiro ano, apresentou dificuldades na concentração, na compreensão das propostas das atividades e na relação com o grupo. Conseguiu alfabetizar-se, mesmo que ainda com algumas omissões e trocas na relação fonema/grafema, e com a produção textual sem coerência nas ideias, porque mudava de assunto no meio do texto. Diante da dificuldade na vida escolar e o relato da família de que a aluna não dormia à noite, não conseguir ficar quieta nem ao menos para assistir a TV, procuraram um atendimento psicopedagógico e neurológico. Em novembro de 2010, começou a fazer uso de um remédio que, segundo a família, seria para o quadro de sonambulismo diagnosticado pelo médico.
Informações dadas pela professora do ano em que ocorreu a pesquisa
Em 2011, inserida no 2º ano do ensino fundamental, iniciou o ano letivo com maior aceitação perante aos colegas no que se refere à socialização. No entanto, a dificuldade em concentrar-se, produzir textos e compreender situações problema permaneciam.
Informações do 1º conselho de classe, anteriores aos nossos encontros
Dificuldade de compreensão, coesão e coerência em língua portuguesa; já em matemática, no operar com situações que envolviam os conceitos como juntar, acrescentar, seriar e interpretar situações problema.
Informações do 2º conselho de classe, posteriores aos nossos encontros
No 2º CoC, foi citada quanto à melhora no seu desempenho em língua portuguesa, produzindo textos com maior autonomia, ainda que sem elementos de coesão. Já em matemática, continua com muita dificuldade em operar com os conceitos supracitados.

Principais dificuldades em relação à produção de texto
Sua produção de texto vinha num “bloco só”, ou seja, sem parágrafo inicial e nem divisão por frases.
Outras informações
Em abril de 2011, a mãe relatou que a aluna faria PAC e estaria fazendo uso de um outro remédio, proveniente de uma nova consulta a um outro especialista, já o terceiro, na busca de uma solução para o “problema”.
Em 30 de maio, passou a fazer o uso de Ritalina e, após 2 meses, a instituição recebeu o laudo que a diagnosticava como TDA (Transtorno de Déficit de Atenção) e disortografia.
A partir de então, a aluna passou a fazer terapia psicopedagógica, indicada para casos de dificuldades de aprendizagem.

Analisando as produções de Wanda, podemos observar que a aluna não consegue, em nenhuma delas, fazer uma história completa, porque, de um modo geral, não apresentam um desfecho. No entanto, quando há uma imagem como detonador do processo de escrita, conseguimos notar uma história com introdução e com uma cadeia de eventos mais coerentes, mesmo que ainda necessite de um trabalho maior no que se refere ao desfecho da história e resolução do problema.

Figura 57 –Produção feita antes dos nossos encontros.



Na produção de tema livre, a seguir, a aluna, assim como Vítor, fez duas tentativas de produção de uma história, sentindo-se mais segura apenas na história “Os três porquinhos”.

Figura 58 –1ª tentativa: “Chapeuzinho Vermelho”

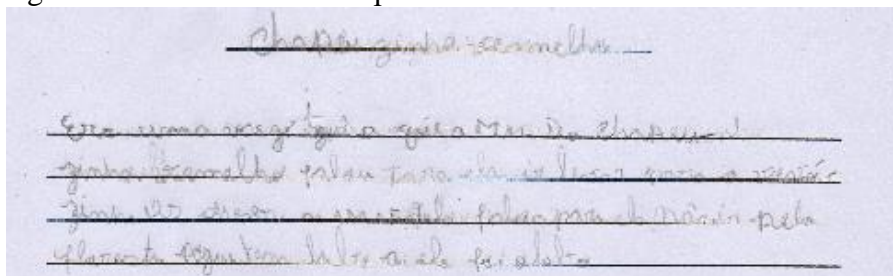
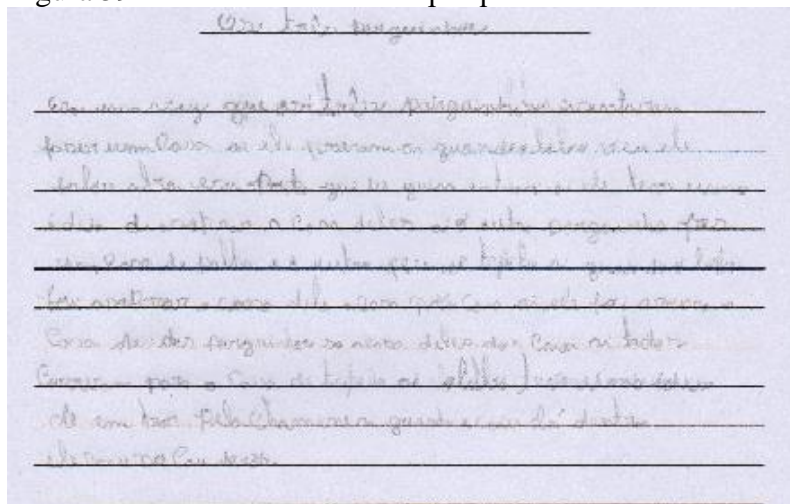


Figura 59 –2ª tentativa: “Os três porquinhos”



A seguir, as demais produções escritas de Wanda, mostrando a sua dificuldade com os desfechos:

Figura 60 –Produção com tirinha confeccionada a partir do livro “A princesa e o sapo”

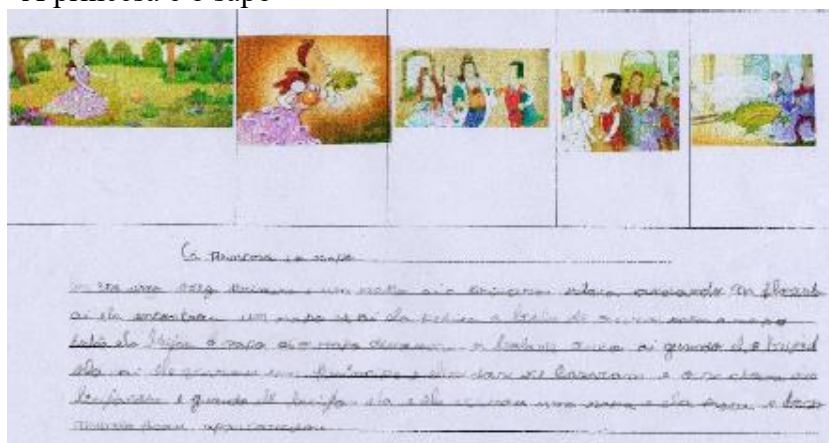


Figura 61 – Produção a partir da tirinha do “Menino Maluquinho”

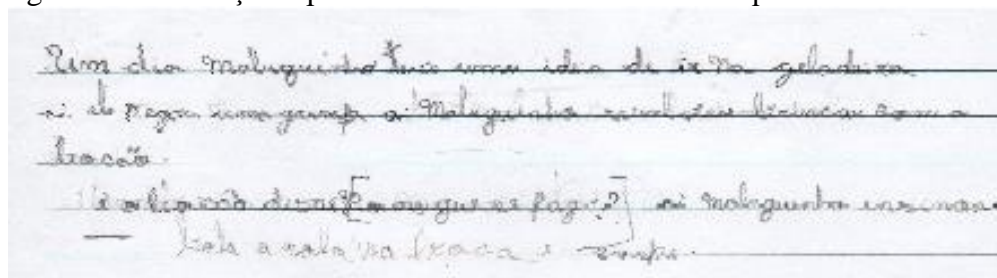
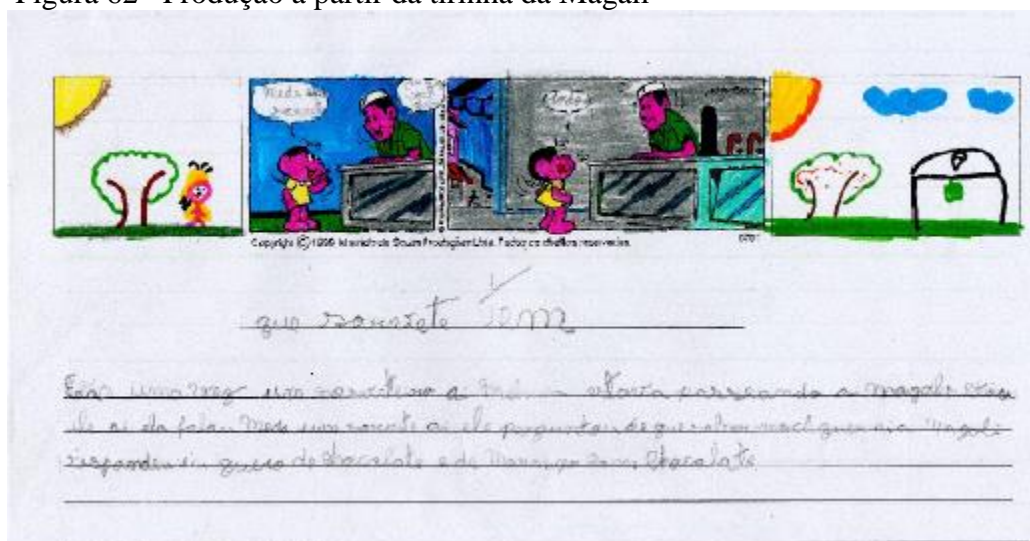


Figura 62 –Produção a partir da tirinha da Magali



4.1 “Imagem não garante felicidade, mas que ajuda, ajuda”

De acordo com Bakhtin (2010), Maturana (1998) e Vygotsky (1998), somos sujeitos históricos, constituídos através da linguagem, que se dá como fruto das relações sociais. Se pensarmos que é a expressão que organiza a nossa atividade interna, como nos mostra Bakhtin, e que, ao escrevermos o texto, colocamos em nossas palavras coisas já ditas anteriormente e construídas no nosso espaço relacional, como nos ensina Maturana, chegamos ao conceito de autoria de Bakhtin (1985, *apud* SOUZA, 2010), ao afirmar que nenhuma palavra é do falante propriamente dita, mas produto de suas relações. Promover, portanto, essas atividades relacionais a partir da imagem foi bastante eficaz, pois, quando tivemos um trabalho de narrativas orais anteriormente às produções, o texto ficou mais próximo de ser uma história completa.

Ao longo da pesquisa, pude perceber o quanto é importante a interlocução entre o sujeito e a imagem; mais ainda, a interlocução entre sujeitos a partir da imagem, pois esta

interlocução ajudar a construir a consciência da criança em reconhecer-se com suas experiências através da relação com a imagem, indo além do que uma moldura nos “limita”, como diz Manguel (2001), constituindo o papel de interpretante final na relação com a imagem, como nos coloca Peirce (2005).

As conversas dos encontros foram sendo tecidas sempre analisando as imagens, chamando a atenção das crianças para os detalhes, as sensações que podemos ter e a importância da qualidade de legi-signo, que, segundo Peirce, é a possibilidade de pensar em outras coisas quando olhamos, por exemplo, uma casa, podendo, claro, ser diferente para cada um, mas compreendendo que a casa será sempre uma casa, isso não podendo ser mudado.

A imagem, sendo trazida como signo, a partir de todas as qualidades já descritas, nos permitiu uma interação verbal contínua, ampliando o repertório verbal, partindo, segundo Peirce, a iniciá-los no papel de interpretantes da imagem pela significação para que, posteriormente, possam alcançar o papel de interpretante final.

Nas produções a seguir com base na história imagética “A princesa e o sapo”, as crianças produziram uma história completa – com exceção de uma apenas criança. Leve-se em conta o conhecimento prévio das crianças da narrativa tradicional – a versão usada para as atividades foi a contada pelo príncipe, diferente, portanto, da já conhecida; a participação de toda a construção da tirinha, sendo sempre alertados sobre a importância de se identificar não só o problema da história e a solução, mas também a cadeia de eventos que fizeram com que isso ocorresse, sem deixar de lado a questão de que precisávamos ao ver a tirinha, ter a dimensão de toda a história.

Figura 63 – Texto de Alice.

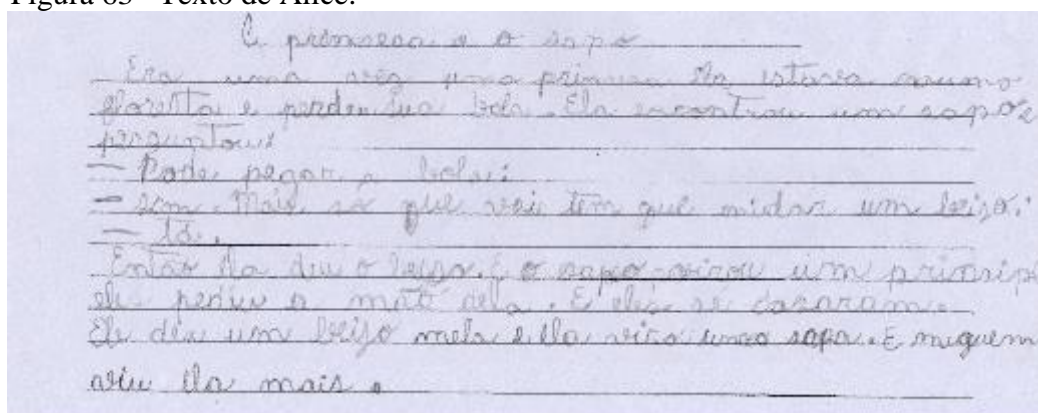


Figura 64 – Texto de Renata.

A Princesa e o Sapato
 Era uma vez uma princesa da história na floresta
 brincando com a boneca e ela caiu no lago a princesa chorou
 o sapato que ela tinha
 - Por que choras?
 - Porque minha boneca caiu no lago
 - Eu peço para você me dar um sapato!
 - Tá!!
 O sapato trouxe a boneca e a princesa voltou para casa
 criou um príncipe. Ela voltou a ser princesa e o príncipe

Figura 65 – Texto de Vitor.

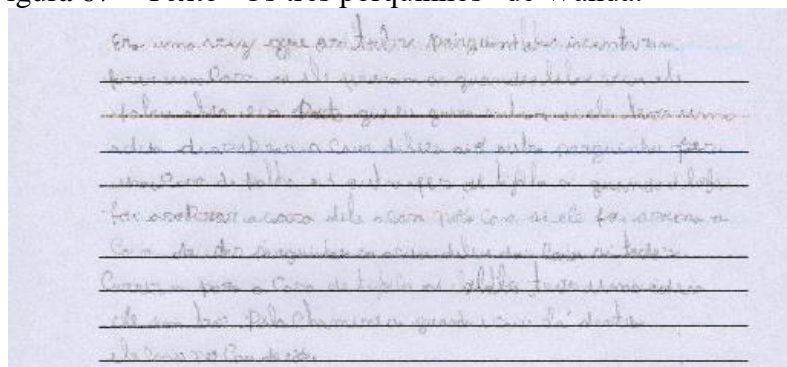
A Princesa e o Sapato
 Um belo dia a princesa estava brincando
 com a sua boneca de ouro, e aí o sapato caiu no lago
 E depois a princesa levou o sapato, e ele casou com
 a princesa, voltaram para o castelo para se casar.
 O príncipe levou a princesa para o castelo. E os convidados ficaram
 maravilhados.
 Ela morou numa casa e o sapato e a princesa ficaram
 felizes.

Figura 66 – Texto de Wanda.

A Princesa e o Sapato
 Era uma vez uma princesa e um sapato e a princesa estava brincando na floresta
 e ela encontrou um sapato e aí ela levou o sapato e casou com o príncipe
 e ela levou o sapato para o castelo e o príncipe levou a princesa para o castelo
 e eles ficaram felizes e o príncipe levou a princesa para o castelo e eles ficaram
 felizes e o príncipe levou a princesa para o castelo e eles ficaram felizes.

Não posso confirmar o que Spinillo (1991, 1993) nos traz a respeito de que, quando há falta de estímulo imagéticos, as crianças tendem a produzir uma história mais completa, porque quando lhes foi solicitado uma produção com tema livre, eles não conseguiriam uma história mais completa, mesmo que já tivessem trabalhado com a narrativa em sala de aula, como foi o caso do “Os três porquinhos”, até mesmo a Renata que, ao realizar a sua produção, não conseguiu manter uma lógica interna dos eventos em seu texto.

Figura 67 – Texto “Os três porquinhos” de Wanda:



sem introdução de cena, faltando caracterização dos personagens. Inserção do lobo na história sem coerência.

Figura 68 – Texto do Vítor, que não apresenta o problema da história explicitamente.

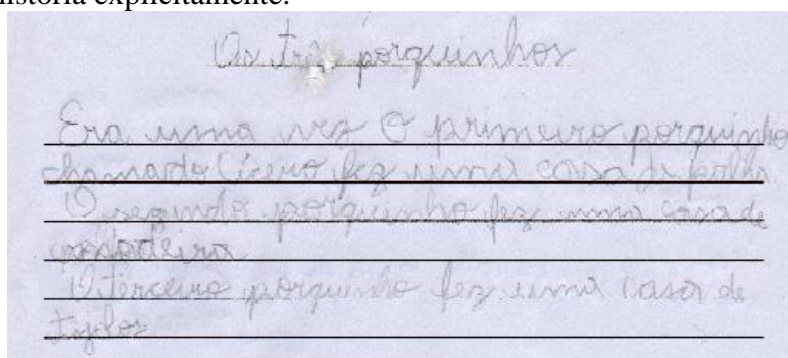
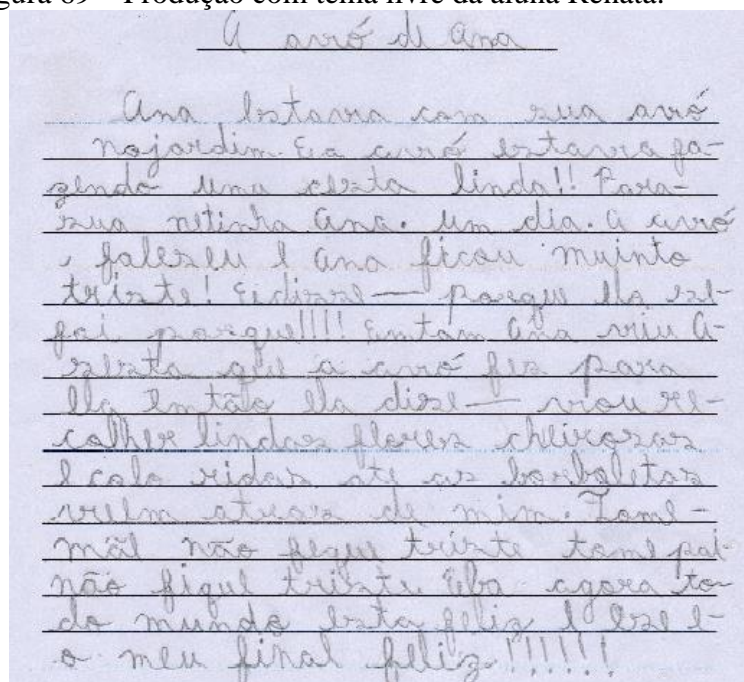
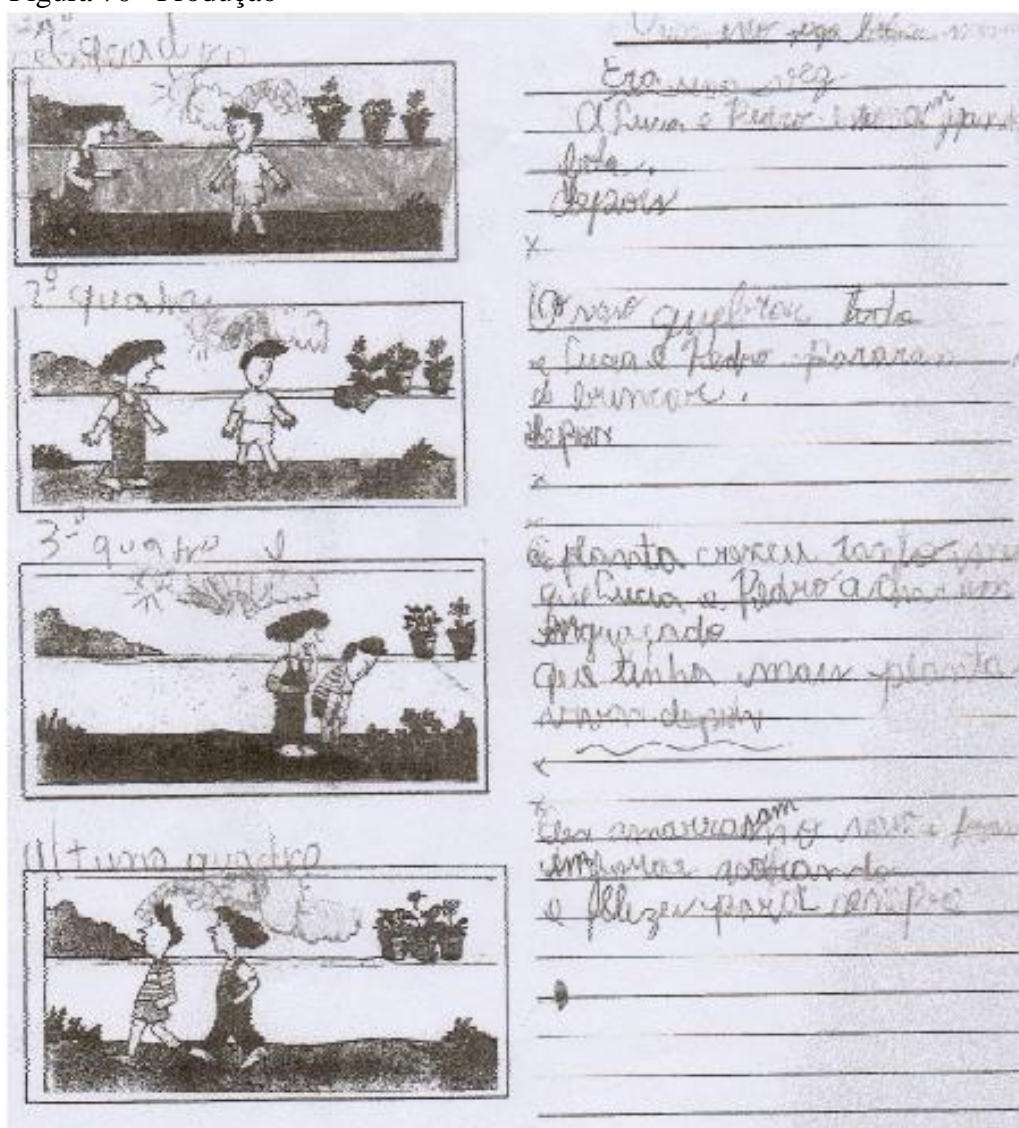


Figura 69 – Produção com tema livre da aluna Renata.



Nota-se que a personagem da história estava no jardim com avó e, logo depois, vem o evento da avó morrido. Depois, então, a Ana fica muito triste, pega a cesta que a avó fez, recolhe flores para sua mãe, que estava triste, mas que não aparece triste em nenhum momento na história. Faltam elementos que favoreçam a ligação dos eventos no texto e uma coerência interna das ideias.

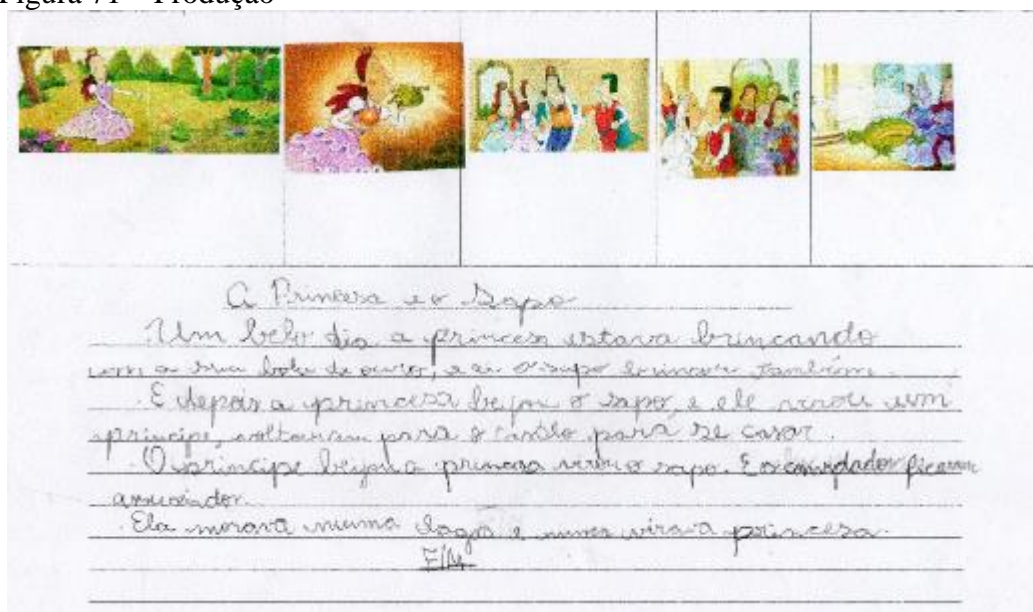
Figura 70 –Produção



Nesta produção acima. Vítor, na primeira vez que lhe foi entregue o papel, a fez quadro a quadro, sem nenhum elemento de ligação que desse caráter de continuidade à história. Após a professora ter conversado com toda a turma, pois isso não foi um fato que ocorreu apenas com ele, sua ação foi apenas inserir a palavra “depois” entre os parágrafos e, ao final, o “felizes para sempre”. Ao lermos, podemos notar que, no meio da história, ele não consegue ter uma coerência nos acontecimentos, pois o vaso quebra, eles param de brincar e, depois, vão ver se as plantas cresceram.

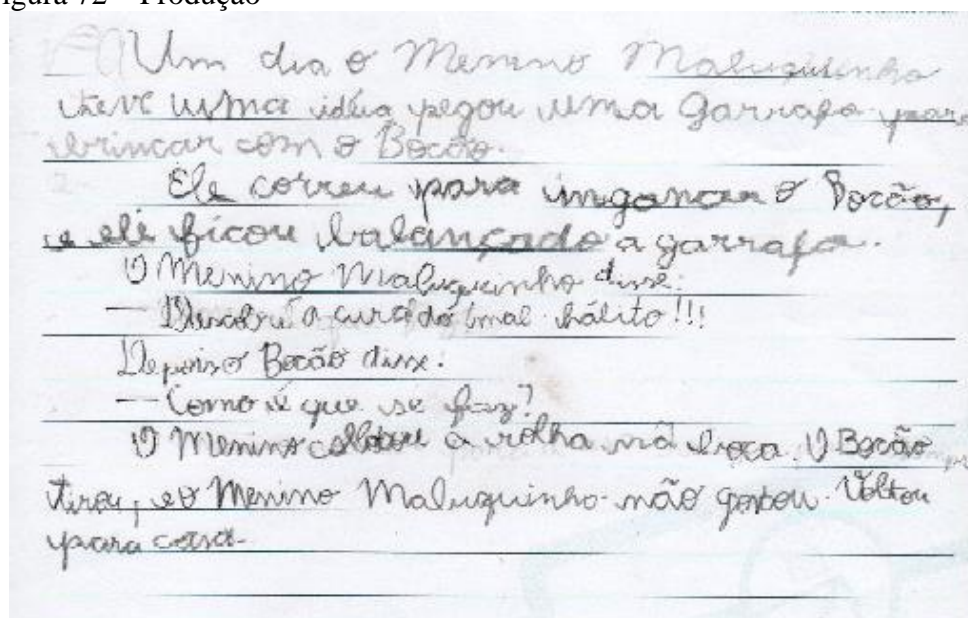
Na produção do Vítor abaixo, notamos a presença da introdução, mas não apresenta o que levou a princesa a dar um beijo no sapo. O aluno preocupa-se em fazer o desfecho da história, ainda que fosse preciso utilizar elementos de coesão.

Figura 71 – Produção



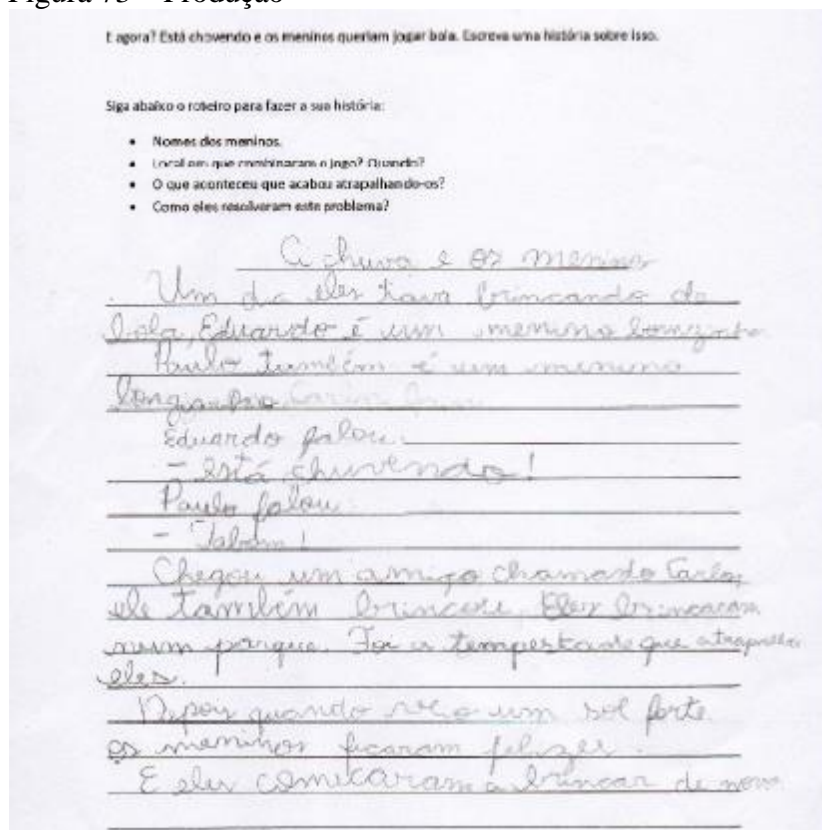
Podemos observar que a história feita a partir da tirinha do “Menino maluquinho”, também do Vítor, apresenta uma maior coerência interna dos eventos, questão ainda um pouco prejudicada na sua produção anterior.

Figura 72 – Produção



Nesta produção, Vítor preocupou-se mais em responder aos itens dados no enunciado da atividade do que produzir uma história, tendo ainda uma incoerência no acontecimento dos fatos narrados, porque “primeiro está chovendo, depois chega um amigo e brincaram num parque e tempestade os atrapalhou”.

Figura 73 – Produção



Como seres biologicamente diferentes, não posso afirmar que todas as crianças obtiveram a mesma evolução, mas, após a análise, diria que a tirinha da Magali poderia ter sido mais bem escolhida, pois não favoreceu a uma narrativa mais extensa, por ser uma tirinha, uma história em quadrinhos de poucos quadros e que, por isso, pressupõe uma história mais condensada, mais curta. Na faixa etária das crianças da pesquisa, senti que necessitamos de algo que proporcione o trabalho com maior volume de narrativas, que consigamos enxergar os elementos fundamentais de uma história. No entanto, de um modo geral, todos mostraram um grande crescimento na expressão oral e na habilidade em narrar histórias. Mas considero, como Maturana (1999, *apud* MORAES, 2003, p.105), que “o conhecimento é sempre ação efetiva em um determinado domínio”, e precisamos, como Perroni (1992, *apud* CARVALHO, 1996, p.5) afirma, de uma ação de emergência em narrar histórias na escola, como um caminho para que consigamos a construção de histórias completas por nossos alunos, utilizando a imagem como signo e de não como uma moldura, uma determinação, com o objetivo de formação de interpretantes finais, o que permite uma melhor produção textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciando aqui as considerações finais da pesquisa gostaria, de deixar claro que, apesar de o tempo para conclusão deste curso ter-se encerrado, todas as conversas, animadoras e contagiantes em torno de narrativas e imagens, vivenciadas juntamente com o grupo pesquisado, me possibilitaram perceber que crianças muito tímidas, que mal abriam a boca na sala de aula, passam a participar sem medo das conversas, opinando e defendendo suas ideias, crianças antes pouco ou nada produtoras de textos escritos, passaram a escrever com prazer, o que me leva a dar continuidade, principalmente nos “se” que vão surgindo com a análise dos dados coletados.

Espero ter contribuído de alguma forma para que novas perguntas sejam feitas e novas hipóteses sejam formuladas, não encerrando aqui a discussão em prol de uma temática tão rica acerca da imagem/narrativas/produção de texto.

Trabalhando, em uma escola federal, com turmas regulares do 2º ano do ensino fundamental e percebendo a dificuldade de algumas crianças em produzir textos, iniciei uma busca por estudos atrelados à produção de narrativas a partir de conversas com imagens, porque via que, mesmo quando produziam texto com o uso destas, acabavam por, quase que somente, descreverem as ações dos personagens, e achava que isso poderia estar na relação com a imagem ainda não construída.

Por já ter vivenciado, enquanto mãe, a concretude da criação de narrativas com o uso de imagens, compreendendo, como Larrosa (2002, p.21), que “a experiência é aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, fui verificar, em virtude dessa minha vivência, se a hipótese inicial de que a imagem pode vir a ser uma ferramenta útil no processo de *ensinoaprendizagem* também em relação à produção escrita, considerando que, através da evocação de narrativas orais, conseguiria uma maior organização da estrutura textual e, por sua vez, uma produção de narrativa considerada completa.

Adotei como pressuposto inicial o estudo de Spinillo (1991), que procura mostrar que as crianças, a partir de um estímulo imagético, tendem a produzir uma história menos elaborada do que se comparado à ausência destes. A partir da experiência de oralização que tive com meu filho fazendo uso de imagens, fui buscar dados que pudessem vir a comprovar que o trabalho que vem sendo feito unindo imagens e produção de textos não levavam o aluno a elaborar uma “história completa”.

O trabalho com a imagem se deu não por apenas uma aplicabilidade de materiais, mas no reconhecimento, por parte das crianças, do papel da imagem como um signo, como tão bem estudou Peirce (*apud* SANTAELLA, 2005), possibilitando uma maior interpretabilidade, e também que eles pudessem compreender, através das nossas conversas (MATURANA, 1998), que, ao olharmos uma imagem, não precisamos apenas descrevê-la, pois elas nos permitem ir além (MANGUEL, 2001), entrelaçando com o nosso viver, nossas emoções, sem deixar de lado o seu significado enquanto representação de algo.

Aos poucos, as crianças foram construindo a consciência de que podemos emprestar nossas experiências ao olharmos uma imagem, e, como seres sociais, frutos da nossa relação com meio e com o ambiente traduziremos de formas diferentes, porque cada imagem despertará emoções distintas em cada um de nós. Todo esse processo se dava através das nossas conversas, onde no “fluir na convivência, no entrelaçamento do languagear e do emocionar” (MATURANA, 1998) foram sendo tecidos em nossos encontros e, pouco a pouco, as crianças puseram-se a emprestar a sua corporeidade no entrelaçar com a imagem.

Por vivermos em mundo repleto de imagens desde que nascemos, imagens essas que nos impactam e significam sem que seja preciso o conhecimento prévio de um código específico (diferente da linguagem oral, cujo domínio da língua é indispensável para que possamos atribuir e produzir sentidos), a imagem permitiu às crianças que apresentavam dificuldades em produção textual viessem a discutir e a elaborar as composições escritas que apresentavam os elementos básicos da estrutura de uma história, a saber, introdução, situação problema e desfecho, através das demarcações destes elementos feitos em grupo ao trabalharmos uma história imagética. Já a escrita, tratando-se de crianças com 7-8 anos, é um território muito novo, por terem acabado de sair do 1º ano do ensino fundamental, quando a grande maioria inicia a sua vida no mundo da leitura e da escrita, e, por isso, ainda não têm domínio nesse fazer, o que acarretaria, talvez, uma não-utilização em todos os elementos que compõe a estrutura da narrativa.

Os estudos de Peirce (*apud* SANTAELLA, 2005) e Manguel (2001) muito me auxiliaram na forma como podemos usar imagens para uma melhor produção de narrativas. Cabe ressaltar que é preciso reconhecer que a imagem deve ser utilizada enquanto signo, ou seja, aquilo representa alguma coisa e produz um efeito interpretativo no sujeito, trabalho ainda não muito desenvolvido em muitas escolas.

Por ser este estudo fruto de emoções que guiaram minhas ações na busca da oralização do meu filho, optei por trabalhar com crianças que, de alguma forma, também vivenciaram o papel do “desviante” por não mostrarem, em um determinado momento, o comportamento esperado a sua faixa etária. Essa escolha se deu para mostrar, principalmente à família, que é preciso

acreditar no potencial de cada indivíduo, aceitar “o outro como legítimo outro” (MATURANA, 1998) e que todos nós somos capazes de aprender, mesmo que para isso, precisemos de algum suporte que outros ditos “normais” não necessitem. Com a pesquisa, pude perceber o quanto o papel da família fortalece ou ameniza os “rótulos”, não sabendo, muitas das vezes, lidar com o fato de que somos todos diferentes e é fundamental sermos respeitados, e mais do que isso, sermos amados acima de tudo.

Além das contribuições já descritas, levo, também, para minha prática enquanto professora, que o trabalho com imagens revelou-se, mais uma vez em minha vida, uma produção de narrativas tão diversas quanto as experiências dos indivíduos. Pude perceber que, ao conhecerem uma história como um conto e ter utilizado a imagem como recurso para chegar a uma história, conseguiram produzir uma história completa, diferentemente de quando não a utilizavam.

Pela articulação das minhas atividades de professora e de pesquisadora, pude constatar que o contato com o outro, a partir da troca e da convivência que o trabalho com as imagens proporcionou, professores e alunos vão-se modificando constantemente em suas estruturas, processo denominado como autopoiese (MATURANA, 1999), e, no decorrer da pesquisa, as crianças foram, gradativamente, progredindo em relação às narrativas orais, dominando a estrutura do texto e sentindo-se mais confiantes no processo de produção escrita.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Eda Coutinho. Abordagem rogeriana. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n.35, p.37-41, jul-ago 1989.

BARBOSA, Inês; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes**. 3.ed. Rio de Janeiro: DPetAlii, 2008.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARBIER, René. Pontos de Vista: o que pensam outros especialistas? Tradução: Márcia Lippincott F da Costa e Vera de Paula. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, p.15-43, jan-mar 1994.

BITTENCOURT, Aline; CINDRA, Érica. O imaginário construído do deficiente: uma história contada através de imagens. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 15., 2010, Rio de Janeiro. **Memórias, pesquisas e práticas pedagógicas: 60 anos da EDU-UERJ**. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto no 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3298.pdf>. Acesso em: janeiro de 2010.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2/01** – Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 jun. 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina Perusi; SPINILLO, Alina Galvão. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.6, n.1, p.51-62, 2001. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2001000100006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 2010.

BUENO, José Geraldo Silveira. Processos de inclusão/exclusão escolar desigualdades sociais e deficiência. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Orgs.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2006. p.107-125.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

CARNEIRO, Gabriela Raeder da Silva; MARTINELLI, Selma de Cássia; SISTO, Fermino Fernandes. Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p.427-434, 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000300002>. Acesso em: 2010.

CARVALHO, Ana Maria Pimenta. Avaliação da produção de histórias de alunos de classes especiais para deficientes mentais. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 4, n.1, abr. 1996

Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000100002>. Acesso em: 21 abril 2011.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz Terra, 2007.

CHAUÍ, Marilena. Intelectual engajado: uma figura em extinção? In: NOVAES, Adauto (Org.). **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

DELEUZE, Gilles. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. Série de entrevistas de Gilles Deleuze concedidas à Claire Parnet. 1988-1989. Disponível em: < <http://filosofiaemvideo.com.br/video-abecedario-de-gilles-deleuze/>>. Acesso em: 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka, por uma literatura menor**. Lisboa: Assírio e Alves, 2003.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

EDUCAÇÃO, Rio de Janeiro, n.19, abr. 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 jul. 2011.

FERREIRA, Maria Cecília. **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2006.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 9.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 39.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana; BLANCO, Leila. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007. Capítulo 1.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1962.
JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina. FAPERJ, 2008.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto. **De máquinas e seres vivos, autopoiese: a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. São Paulo: Psy, 1995.

MORAES, Maria C. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

OMOTE, Sadão. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v.1, n.2, p.65-73, 1994.

OMOTE, Sadão. Implicações teóricas e práticas advindas do conceito social de deficiência. **Intermeio: revista do programa de pós-graduação em educação**, Campo Grande, v.15, n.30, p.71-83, jul./dez. 2009.

OMOTE, Sadão. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v.24, n.esp., p.251-272, jul./dez. 2006.

OMOTE, Sadão. Normalização, integração, inclusão... **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n.1, p.4-13, 1999.

OMOTE, Sadão. Perspectivas para conceituação de deficiências. **Revista Brasileira De Educação Especial**, Piracicaba, v.2, n.4, p.127-135, 1996. Disponível em: <
http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista4numero1pdf/r4_art11.pdf
f. Acesso em: 2010.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PESSOTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PINHO, Lucy Lupia Pinel Balthazar Alves de. **A história de Philippe Pinel: esperança dos insanos**. Rio de Janeiro: edição da autora, 1984.

PRAXEDES, Lucio W. O olhar pedagógico de José Saramago. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v.1, n.6, dez/2001. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br/007/07/walter.htm>. Acesso em: jan. 2010.

QUINTANA, Mario. **Deficiências**. Disponível em: <<http://mais.uol.com.br/view/e8h4xmy8lnu8/deficiencias-mario-quintana-0402376CDCA93346?types=A&>>. Acesso em: 31/05/2010.

QUINTANA, Mario. **O livro dos haicais**. São Paulo: Globo, 2009b.

QUINTANA, Mario. **Quintana de bolso**. Porto Alegre: L&PM, 2009a.

RIBAS, J. C. **O que são pessoas deficientes?** São Paulo: Brasiliense, 1985.

SANTAELLA, Lúcia. **Semiótica aplicada**. 3.ed. São Paulo: Editora Thompson, 2005.

SGARBI, Paulo. **Avaliação pensadassentida a partir de uma epistemomagia do cotidiano**. 381f. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SGARBI, Paulo; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Estudos do cotidiano & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Temas & Educação).

SOUSA, Maurício de. **Mônica: amigos especiais**. São Paulo: Panini Comics, 2011. (Almanaque temático: n.20).

SOUSA, Maurício de. **Revista Cebolinha: n.45**. São Paulo: Panini Comics, 2010.

SPINILLO, Alina Galvão. Era uma vez... e foram felizes para sempre: esquema narrativo e variações experimentais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v.1, n.1, p.67-77, 1993.

SPINILLO, Alina Galvão. O efeito da representação pictográfica na produção de narrativas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Ribeirão Preto, v.7, n.3, p.311-326, 1991. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n1/v1n1a09.pdf>>. Acesso em: 2010.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE A – Produção textual dos alunos participantes da pesquisa

A produção será apresentada por aluno e estão organizadas em ordem cronológica de elaboração tendo como marca temporal os encontros específicos da pesquisa.

1ª produção: momento anterior aos encontros.

Numa manhã, cinco brinquedos estavam sentados, entediados, esperando a sua vez de ser atendido, pelo Doutor José, que era um médico de brinquedos.

Toda vez que a porta se abria os brinquedos se assustavam. Um brinquedo saía, outro entrava e fechava-se a porta. E os brinquedos continuavam a esperar. Eles sempre saíam da sala do Doutor José, consertados.

O tempo foi passando e Pinóquio, que era o último ficou sozinho, triste e até chorou.

Mas quando a porta se abriu e o sapo saiu, Pinóquio ficou feliz. Então ele tirou o chapéu e disse:

– Olá, doutor José! .O médico respondeu:

– Oi, Pinóquio, agora é você! Do que você está precisando? O Pinóquio

respondeu:

– Preciso de um nariz novo!

Doutor José consertou o Pinóquio e ele saiu com um nariz novo em folha. Então, ele foi para casa com o José.

2ª produção: 1º encontro – tema livre

3ª produção: 4º encontro: produção coletiva a partir da história “Eram cinco”.

4ª produção: 7º encontro: texto composto a partir das imagens do livro “A princesa e o sapo”.

5ª produção: 8º encontro: introdução a partir da tirinha do “Menino Maluquinho”.

6ª produção: 9º encontro: tirinha sem introdução de cena.

7ª produção: 10º encontro: produção a partir de tópicos, sem uso de imagens.


ALICE

1ª produção: não realizada;

2ª produção: não realizada;

3ª produção: texto coletivo;

4ª produção:



A princesa e o sapo

Era uma vez uma princesa de estroica ruivos
floridas e perdeu sua bola. Ela encontrou um sapo e
perguntou:

— Pode pegar a bola?
— Sim. Mas só que você tem que mudar um beijo.
— Tá.
Então ela deu o beijo. E o sapo virou um príncipe e
ela pediu a mão dele. E eles se casaram.
Ele deu um beijo nela e ela virou uma sapa. E ninguém
viu ela mais.

5ª produção:

Num belo dia Malaguinha foi até a geladeira e pegou uma garrafa com rolha. Ele saiu de casa para a casa do Boco. Ele falou:

— A cura vem neste vidrinho aqui.

6ª produção:



O sorvete

Magali pediu sorvete de chocolate.

— Um sorvete de chocolate.

7ª produção:

E agora? Está chovendo e os meninos queriam jogar bola. Escreva uma história sobre isso.

Siga abaixo o roteiro para fazer a sua história:

- Nomes dos meninos.
- Local em que combinaram o jogo? Quando?
- O que aconteceu que acabou atrapalhando-os?
- Como eles resolveram este problema?

Ante do jogo de futebol
 Era uma vez dois meninos, Rodrigo e
 Tiago. Não jogam futebol. Tiago ligou
 para Rodrigo e falou:
 — Rodrigo está chovendo no lugar onde a
 gente mora.
 Rodrigo falou:
 — Sim!
 Tiago falou:
 — Ah! Não!..
 Rodrigo falou
 — Vamos brincar na minha casa.
 Tiago falou:
 — Tá!
 Então Rodrigo foi a casa de Tiago
FIM!

...um dia Malaguinta viu uma garrafa
 e teve uma ideia. Ele ia enganar o Sr. João.
 Ele correu de casa do Sr. João e entrou
 - Ele disse desculpa Sr. João. Cuida do mal alito!!!
 - a luta bem neste brinquinho aqui vou
 trazer de volta!
 - Qual isso faz?
 o Malaguinta correu na boca do Sr. João.

6ª produção:

Chocolate

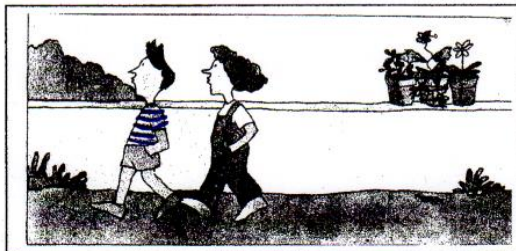
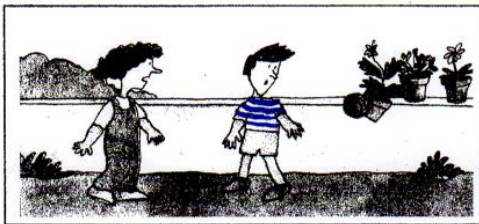
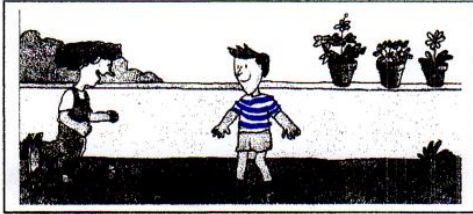
Magali estava passeando e respondeu to com firme!
 e foi. Foi compra chocolate mais deu todos pra
 ela e ficou gorda.

7ª produção: não realizada.

RENATA

1ª produção:

Coordenação de Língua Portuguesa - Produção de texto



Abolava a planta
 João e Ana
 estavam jogando bola.
 Mas Ana jogou
 a bola muito forte
 que a bola ~~vaniu~~ voou.

A bola foi
 voando ^{voador} para
 o muro ^{de} dele
 um ^{encontro} im com ^{teu} João
 no ^{raio} l.

Então, a bola
 caiu. Eles ^{viram} viram
 que a bola ^{estava} estava
 mas João ^{teve} teve
 uma ideia.

Eles ^{tiraram} tiraram
 as ^{causas} causas
 dos ^{tempos} tempos l. a
^{amarraram} amarraram
 a ^{passagem} passagem l.






2ª produção:

A avó de Ana

Ana estava com sua avó no jardim. Era avó estava fazendo uma cabaça linda!! Para sua netinha Ana. Um dia a avó faleceu e Ana ficou muito triste! E dizia — porque ela foi para quê!!! Então Ana viu a cabaça que a avó fez para ela. Então ela disse — viu o cachorro lindas flores cheirosas e as borboletas voam ao redor de mim. Mãe não fique triste mãe não fique triste. Ela agora todo mundo está feliz e esse é o meu final feliz!!!!!!

3ª produção: texto coletivo.

4ª produção:

				
<u>A princesa e o Dapo</u>				
Era uma vez uma princesa da tartaruga na floresta lincando com a lala e a lala caiu no lago e a princesa chorou.				
o Dapo apareceu e ele disse:				
— Porque chorar?				
— Porque minha lala caiu no lago				
— Eu peço para você me dar um beijo!				
— tá!!				
O Dapo trouxe a lala e a princesa beijou ele e o Dapo virou um príncipe. Ele levou a princesa para o palácio e ele casou				
mas quando o príncipe beijou a princesa ela virou uma raposa e saiu do castelo, as convidadas ficaram assustadas e a princesa virou no lago esperando ser beijada pelo príncipe mesmo todos				

5ª produção:

Numa manhã o Maluquinho
resourrel, Brincar com o Bocaão
pegou um garrafa com uma rolha
e depois foi ao parque em conversar com
Bocaão. O Maluquinho disse:

— Descobri a cura do mal halito.

— a cura vem neste vidro!! vai
vender milhoz!!!. Bocaão disse:

— como é que se faz. O malu-
quinho disse:

— assim. BUHUHU!! malquinho isso
não vai vender nada!!! malquinho
disse:

— porque? — por que já tem
nas farmacias antiseptico Bucal!!!

— hahaha!!! desculpa, amigos? "

— tá! amigos.

FIN

FIN

6ª produção:



As bolas de sorvete

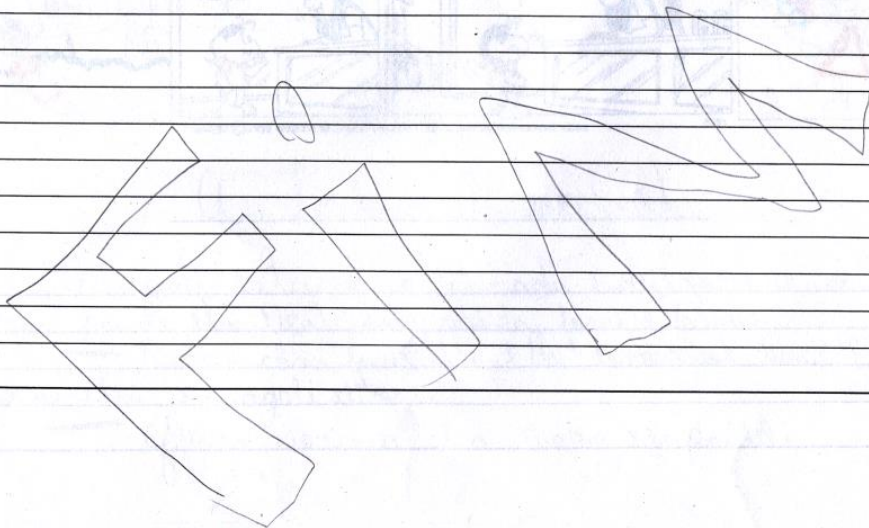
Magali estava cansada e ditouse numa amore mas tarde ela ficou com muita fome e falou:

— Estal com favele!!!. Ela encontrou um Bar de sorvete e magali disse:

— Quero sorvete e a moça respondeu:

— Quantas bolas? e magali respondeu:

— todas!. o sorveteiro atendeu de todas as Bolas a elas, e todas saíram felizes e magali com as Bolas e o sorveteiro com o dinheiro das bolas.



7ª produção:

E agora? Está chovendo e os meninos queriam jogar bola. Escreva uma história sobre isso.

Siga abaixo o roteiro para fazer a sua história:

- Nomes dos meninos.
- Local em que combinaram o jogo? Quando?
- O que aconteceu que acabou atrapalhando-os?
- Como eles resolveram este problema?

Os meninos e a bola
 num dia choveu e os meninos João,
 Pedro e Carlos não podiam jogar bola. Im-
 tão usou seu cano jogar bola dentro de
 casa, quebraram tudo! a mãe ficou furiosa
 mandou os 3 para fora e Carlos falou:
 — podemos jogar amanha pessoal.
 — tá!
 — acho uma boa!
 todos concordaram mas quando
 concordaram parou de chover mas
 estava tudo lamiado então eles foram
 para casa e no outro dia se divertiram
 tiraram a chuva!!

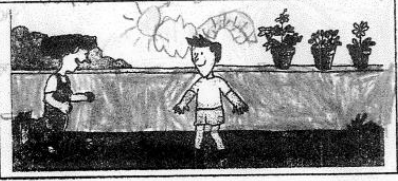
FIM

VITOR

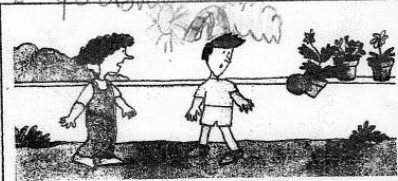
1ª produção:

Coordenação de Língua Portuguesa - Produção de texto


1.º quadro



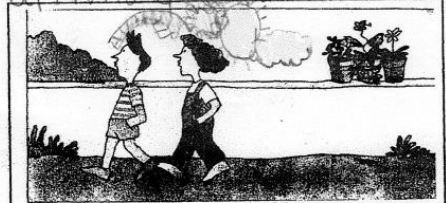
2.º quadro



3.º quadro



Último quadro



Uma vez, uma vez
Era uma vez
O Lucas e Pedro estavam
depois
X
O Lucas e Pedro foram
de amor.
depois
X
a planta chegou tanto
que Lucas e Pedro acharam
aquela
que tinha mais planta
depois
X
Eles amaram
ambos achando
e feliz por se conhecerem

2ª produção: 1ª e 2ª tentativas.

Os três porquinhos

Era uma vez o primeiro porquinho
chamado Cícero fez uma casa de palha.
O segundo porquinho fez uma casa de
madeira.
O terceiro porquinho fez uma casa de
tijolos.

Pedro e o lobo






Era uma vez o lobo queria pegar e comer todos os bichos que estavam no inverno.

O Pedro defendeu os animais, e depois de cinquenta segundos o lobo apareceu distante de Pedro e atacou.

O Pedro e o lobo ficaram felizes

3ª produção: texto coletivo.

4ª produção:

				
---	---	--	---	---

A Princesa e o Sapo

Um belo dia a princesa estava brincando com a sua bola de ouro, e aí o sapo brincou também.

E depois a princesa beijou o sapo, e ele virou um príncipe, voltaram para o castelo para se casar.


O príncipe beijou a princesa virou o sapo. E os convidados ficaram arrepiados.

Ela morava numa lagoa e nunca virava princesa.

FIM

5ª produção:

O menino maluquinho



Um dia o Menino Maluquinho teve uma idéia pegou uma garrafa para brincar com o Becaõ.

Ele correu para enganar o Becaõ, e ele ficou balançando a garrafa.

O Menino Maluquinho disse:
- Descobri a cura do mal-hálito!!!

Depois Becaõ disse:
- Como é que se faz?

O Menino colou a velha na boca. O Becaõ tirou, e o Menino Maluquinho não gostou. Voltou para casa.

6ª produção:

A Magali e o pipoqueiro

Um belo dia a Magali disse:
- Vou ao pipoqueiro.

A Magali disse de novo:
- Eu quero uma pipoca.

O pipoqueiro falou:
- Sim!

Depois a Magali falou:
- Gostei!

O pipoqueiro ficou feliz.
Finalmente a Magali disse:
- Eh!

E feliz para sempre.

FIM

7ª produção:

E agora? Está chovendo e os meninos queriam jogar bola. Escreva uma história sobre isso.

Siga abaixo o roteiro para fazer a sua história:

- Nomes dos meninos.
- Local em que combinaram o jogo? Quando?
- O que aconteceu que acabou atrapalhando-os?
- Como eles resolveram este problema?

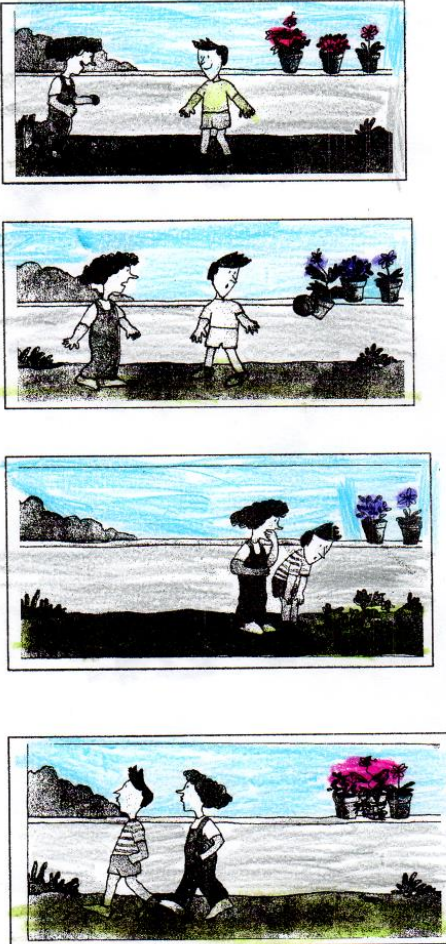
A chuva e os meninos
 Um dia eles tava brincando de bola, Eduardo é um menino bomzinho. Paulo também é um menino bomzinho. Carlos brin
 Eduardo falou:
 - Está chovendo!
 Paulo falou:
 - Também!
 Chegou um amigo chamado Carlos, ele também brincou. Eles brincaram num parque. Foi a tempestade que atrapalhou eles.
 Depois quando veio um sol forte os meninos ficaram felizes. E eles começaram a brincar de novo.

WANDA

1ª produção:

Coordenação de Língua Portuguesa - Produção de texto

Amémio letrado



1 Camerino se estava na
 quintal, a casa de ele
 e ai ele ficou a cuidar
 grande arvorezinha
 assim ele vai limpar a
 casa ai ele ficou
 1 Ai ele foi fazer bola ai
 1 legal no vaso de planta
 planta ai ai dele
 1 legal e ele falou
 1 Ai quando ele foi ser
 1 a tanta coisa ai
 1 a coisa dele falou
 1 ele morre
 ai ai do menino foi
 da falar com a
 ai amadele legal com
 ele ai ai do lado
 não pode fazer isso

2ª produção: “Chapeuzinho vermelho”; “Os três porquinhos”.

Chapeuzinho vermelho


Era uma vez uma mãe do Chapeuzinho
 vermelho falou para ela ir levar para a vovó
 a flor de cor-de-rosa ai a mãe falou para ela não ir pela
 floresta porque tem lá o pai do

5ª produção:

Um dia Malguinho teve uma ideia de ir na geladeira
 e ele pegou uma garrafa e Malguinho resolveu brincar com o
 baco.

Ele olhou e disse: [Como que se faz?] e Malguinho ensinou
 — bota a bola na boca e sorpe.

6ª produção:



que sourete tem

Éra uma vez um menino e a mãe estava passeando e Magali viu
 ele e ela falou Meia um menino e ele perguntou de que roupa você quer e a Magali
 respondeu eu quero de chocolate e de Manga com chocolate

7ª produção:

E agora? Está chovendo e os meninos queriam jogar bola. Escreva uma história sobre isso.

Siga abaixo o roteiro para fazer a sua história:

- Nomes dos meninos.
- Local em que combinaram o jogo? Quando?
- O que aconteceu que acabou atrapalhando-os?
- Como eles resolveram este problema?

Os Meninos


Era uma vez menino chamado Tigo que estava jogando bola na rua. Quando chegaram lá para jogar bola com ele aí o Tigo falou vamos fazer assim a gente combina um local para a gente jogar aí eles foram jogar.

— No meio do jogo chegou um menino e atrapalhou o jogo.

— aí o menino bateu nele.

J J M

ANEXO A – Modelo de autorização de uso de imagem assinada pelos responsáveis dos participantes da pesquisa

	<p>Colégio Pedro II Unidade Engenho Novo I</p>
<p>Eu _____, responsável pelo aluno(a) (nome do responsável)</p> <hr/>	
<p>, autorizo a divulgação das imagens registradas durante as atividades realizadas em sala de aula.</p> <p>Estas imagens serão utilizadas para fins de pesquisa.</p> <p>Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1999, p. 32</p>	