

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE DOUTORADO**

**LER, ESCREVER, INSCREVER: DISCURSOS DE ALUNOS E PROFESSORAS
SOBRE AS (IM)POSSIBILIDADES DE RELAÇÕES ESTÉTICAS COM A LINGUAGEM
ESCRITA**

**FLORIANÓPOLIS
2008**

SILMARA CARINA DORNELAS MUNHOZ

**LER, ESCREVER, INSCREVER: DISCURSOS DE ALUNOS E PROFESSORAS
SOBRE AS (IM)POSSIBILIDADES DE RELAÇÕES ESTÉTICAS COM A LINGUAGEM
ESCRITA**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Curso de Doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

Orientadora: Prof^a. Andréa Vieira Zanella

**FLORIANÓPOLIS
2008**

TERMO DE APROVAÇÃO

SILMARA CARINA DORNELAS MUNHOZ

LER, ESCREVER, INSCREVER: DISCURSOS DE ALUNOS E PROFESSORAS
SOBRE AS (IM)POSSIBILIDADES DE RELAÇÕES ESTÉTICAS COM A LINGUAGEM
ESCRITA

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Curso de Doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: Prof^a Dr^a Andréa Vieira Zanella - UFSC

Prof^a Dr^a Ana Luiza Smolka
Departamento de Psicologia Educacional -Unicamp

Prof^a Dr^a Diva Albuquerque Maciel
Instituto de Psicologia - UnB

Prof^o Adriano Henrique Nuernberg
Departamento de Psicologia - UFSC

Prof^a Dr^a Kátia Maheirie
Departamento de Psicologia - UFSC

Florianópolis, 15 de julho de 2008

Dedico a todos os sujeitos que estabelecem ou possam vir
a estabelecer relações estéticas com a linguagem escrita

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, **as crianças e as professoras**, protagonistas desta história. Mas o enredo não foi tecido em uma única voz, foram vários os outros que participaram da criação do trabalho que ora se apresenta. São outros que participam da história das crianças, das professoras e de minha própria história como sujeito e autora. Impossível agradecer a todos, mas necessário se faz lembrar alguns nomes:

Aos pais: sou profundamente grata a estes pais que, mais uma vez, permitiram que seus filhos participassem de um trabalho meu. Obrigada pela confiança.

À querida Prof^a Diva Maciel: pela disponibilidade em me ajudar a voltar à escola e localizar as crianças. Encontrava-me fisicamente há quilômetros de distância e foi seu incentivo e auxílio no contato com a instituição que possibilitou a realização de meu projeto. Muito obrigada.

À minha orientadora Prof^a Andréa Vieira Zanella: pela sua disponibilidade em me **atender** (eu estava sempre em “cima da hora”) e **entender**. Realmente não há palavras que dêem conta do sentido de sua participação em minha história e muito menos que sejam capazes de expressar minha gratidão pela oportunidade de trabalhar com ela. Obrigada.

E aqueles que não participaram da pesquisa? Ah! Estes são outros especiais que fazem parte da minha história:

São vocês: Cidinha minha amiga-irmã, Jefherson e Cia – amigos queridos que sempre torceram por mim, neste momento só consigo dizer obrigada pela amizade e carinho de todos.

À minha irmã-amiga, querida Silvia: pela sua escuta e amor incondicional. Sei que sempre poderei contar com você.

À toda minha família de origem e a de conquista (a do meu marido), pelo apoio e ajuda que cada um despendeu durante todo este tempo. Vocês são realmente especiais.

Para encerrar,
aos dois homens que mais amo no mundo. Meu querido Everton e meu pequeno (para mim sempre pequeno) Eduardo. Terminamos este processo de doutoramento juntos: novas possibilidades se abrem para nossa vida em família. Obrigada meus amores, por agüentarem minhas loucuras de última hora. Sei que deixo todos em estado de alerta, mas, agora poderemos cumprir nossa lista de projetos “pós-doutorado”.

Aos muitos outros que não estão aqui especificados, mas que seus nomes compõem a lista de pessoas especiais que compartilharam comigo parte dessa trajetória: Karina, Isac, Leila, Thaís Danna, Palmira... meu muito obrigada!

MUNHOZ, Silmara Carina Dornelas. **Ler, escrever, inscrever: discursos de alunos e professoras sobre as (im)possibilidades de relações estéticas com a linguagem escrita.** Florianópolis, 2008. 162 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Andréa Vieira Zanella

Defesa: 11/08/08

RESUMO

A linguagem é condição para o ser humano produzir cultura e, simultaneamente, constituir-se como sujeito. É, ao mesmo tempo, uma via de comunicação que transcende limites espaciais e temporais, viabiliza a produção/apropriação da história e uma realidade axiológica habitada por um conjunto de vozes sociais que dialogam entre si. Essas vozes, por sua vez, são constitutivas do sujeito, dos seus modos de vida, pensar, sentir e agir. Em relação à linguagem escrita, a dialogia e sua dimensão constitutiva são também características: nota-se, que a aguçada imaginação da criança percorre o universo das letras e, dessa viagem, emergem novas possibilidades de leituras da realidade em que se insere e diferentes maneiras de inscrever-se no contexto. Entretanto, é comum a idéia, tanto em contextos escolares como familiares, de que a linguagem escrita consiste somente em um conjunto de sinais regidos por sentidos fixos, imutáveis e a-históricos, a serem transmitidos ao outro e por este assimilado. Contudo, nesta tese afirma-se que, mesmo nesses contextos, os sujeitos estabelecem (ou podem vir a estabelecer) relações estéticas com a linguagem escrita. Relações estéticas viabilizam a realização de outras leituras do mundo, fundadas em diferentes possibilidades de sentir, escutar, olhar que, por sua vez, são condições para transformar o instituído. Para o desenvolvimento da pesquisa foram realizadas entrevistas individuais com nove crianças, sendo cinco meninos e quatro meninas, com idade entre nove e doze anos, alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de uma Escola Classe (pública) do Plano Piloto, na cidade de Brasília - DF. Também participaram do estudo suas respectivas professoras. As crianças tinham sido sujeitos de pesquisa anterior (Munhoz, 2003), o que consistiu uma oportunidade ímpar para o reencontro da pesquisadora com as crianças. Foram analisados, à luz do enfoque Histórico-Cultural em Psicologia e das contribuições do Círculo de Bakhtin, o discurso dos educandos e suas professoras em relação às (im)possibilidades de constituírem relações estéticas com a linguagem escrita. O estudo evidenciou que as crianças são capazes de estabelecer este tipo de relação em contextos diversos, possibilitando a (des) (re)construção de sentidos até então considerados fixos e, assim, (re)inventarem-se como sujeitos. As professoras, por sua vez, têm mais dificuldade de estranhar e resistir ao instituído. Faltam-lhes contextos e experiências significativas que permitam o estabelecimento de relações estéticas com o mundo das letras e de (re)inscreverem a própria história. A trajetória percorrida nesta pesquisa viabilizou reconhecer a complexidade, relações e movimentos que constituem sujeitos e suas (im)possibilidades de imaginar e criar por intermédio da linguagem escrita.

Palavras-chave: relações estéticas; linguagem escrita; imaginação, constituição do sujeito, processos de criação.

ABSTRACT

Language is the requirement for humans to produce culture and, simultaneously, to constitute oneself as an individual. It is, notwithstanding, a means of communication that transcends spatial and temporal boundaries, rendering possible the production/appropriation of history and of an axiological reality inhabited by a set of social voices that dialogue among themselves. Such voices, on the other hand, constitute the subject, its means of living, thinking, feeling and acting. As far as the written language is concerned, dialogicity and its constitutive dimensions are also characteristic: it is noted that the children's acute imagination travels through the universe of letters and, from this journey, new possibilities of readings of the surrounding reality, as well as new forms of inscribing oneself into the context, emerge. Nevertheless, it is a common idea, in learning and family sets, that the written language consists solely of a set of signs ruled by fixed significances, immutable and un-historic, that should be transmitted to others and absorbed. However, in the scope of this thesis it is stated that even in such contexts the subjects establish (or might come to do so) aesthetical relations with the written language. These aesthetical relations turn feasible the realization of other readings of the world, based on different possibilities of feeling and listening, views that are requirements for the transformation of the instituted. The development of the research involved individual interviews with nine children, five boys and four girls, aged between nine and twelve years old, that were then taking the 4th and 5th grades of Elementary School in a Public Education Center in *Plano Piloto*, city of *Brasília* – DF, Brazil. Their respective teachers also took part the study. The children had previously been subject to prior research (Munhoz, 2003), which consisted in a unique opportunity for reuniting the researcher with them. Within the scope of Historical-Cultural Psychology and the contributions of the Circle of Bakhtin, an analysis was performed, regarding the discourse of the teachers and the students in relation to the (im)possibilities of establishing aesthetical relations with the written language. The study revealed that the children are capable of establishing such relations in several contexts, causing the deconstruction and reconstruction of meanings that were considered fixed until then, and, thus, leading them to reinvent themselves as subjects. The teachers, on the other hand, faced more difficulties in drifting away from the instituted and resisting it. They lacked contexts and significant experiences so as to enable them to establish aesthetical relations with the linguistic world and re-inscribe their own history. The trajectory travelled in the course of the research presented the opportunity to acknowledge the complexity, interrelations and movements that constitute the subjects and their (im)possibilities of imagining and creating by means of written language.

Key-words: aesthetical relations; written language; imagination; constitution of the subject; creation processes.

RÉSUMÉ

Le langage est la condition pour que l'être humain produise de la culture et, simultanément, se constitue en sujet. Il est, au même temps, une voie de communication qui transcende des limites spatiales et temporelles, permet la production/appropriation de l'histoire et une réalité axiologique habitée par un ensemble de voix sociales qui dialoguent entre elles. Ces voix-ci, à son tour, sont constitutives du sujet, de ses formes de vie, penser, sentir et agir. En ce qui concerne le langage écrit, la dialogie et sa dimension constitutive sont aussi caractéristiques: on remarque que l'imagination aiguë de l'enfant parcourt l'univers des lettres et, de ce voyage, émergent des nouvelles possibilités de lecture de la réalité où il s'insère et des différentes manières de s'inscrire dans le contexte. Pourtant c'est courante l'idée, dans des contextes scolaires et aussi familiaux, que le langage écrit ne consiste qu'en un ensemble de signes régis par des sens figés, immuables et ahistoriques, qui sont transmis à l'autre et par celui-ci assimilés. Cependant, dans cette thèse, on affirme que, même dans ces contextes, les sujets établissent (ou pourront établir) des relations esthétiques avec le langage écrit. Les relations esthétiques permettent la réalisation d'autres lectures du monde, fondées en différentes possibilités de sentir, écouter, regarder que, à leur tour, sont des conditions pour transformer l'établi. Pour le développement de la recherche, quelques entretiens individuels ont été réalisés avec neuf enfants dont cinq garçons et quatre filles, âgés de neuf à douze ans, élèves de 4^o et 5^o années de l'Enseignement Fondamental d'une école publique du *Plano Piloto*, dans la ville de Brasilia, DF. Ses respectives maîtresses d'école ont participé de l'étude aussi. Ces enfants avaient déjà été des sujets d'une recherche antérieure (Munhoz, 2003), ce qui a constitué une occasion impaire pour la rencontre de la chercheuse avec les enfants. Ce sont été analysés, à la lumière de l'approche Historico-Culturelle en Psychologie et des contributions du Cercle de Bakhtin, le discours des élèves et ses maîtresses en ce qui concerne les im(possibilités) de constituer des relations esthétiques avec le langage écrit. L'étude a mis en évidence que les enfants sont capables d'établir ce type de relation dans des divers contextes, en permettant la (de) (re)construction des sens jusqu'à là considérés figés et, ainsi, ré(inventer) eux-mêmes en tant que sujets. Les maîtresses, à leur tour, ont plus de difficulté pour s'étonner et résister à l'établi. Il leur manque des contextes et des expériences significatives qui permettent l'établissement de relations esthétiques avec le langage écrit et de (re)inscrire leur propre histoire. La trajectoire parcourue dans cette recherche a permis de reconnaître la complexité, les relations et les mouvements qui constituent les sujets et ses (im)possibilités d'imaginer et créer par intermédiaire du langage écrit.

Mots-clés: relations esthétiques; langage écrit; imagination; constitution du sujet; processus de création.

SUMÁRIO

PONTOS DE PARTIDA.....	10
SOBRE A PESQUISA DE MESTRADO – BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO.....	17
O PESQUISADOR COMO SUJEITO VOLITIVO.....	21
A REALIDADE A SER INVESTIGADA.....	23
O Caminho a Ser Percorrido.....	27
A PESQUISA QUE ORA SE DELINEIA.....	32
A Instituição Escolar.....	32
A Construção das Informações.....	34
Quem são os novo sujeitos do meu olhar?.....	34
Como foram coletadas as informações?.....	35
Análise dos dados.....	38
CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA.....	41
Linguagem Escrita e Constituição do Sujeito.....	41
Linguagem Escrita e Processos de Criação.....	41
Linguagem Escrita e Relações Estéticas.....	48
EIS AS PERSONAGENS.....	60
De Quem se Fala? Algumas Vozes se Evidenciam.....	61
Primeiro, as crianças.....	61
depois as professoras.....	67
VOZES QUE SE ENTRELAÇAM: A VISIBILIDADE DE NOVOS OLHARES POSSÍVEIS NA RELAÇÃO COM A LINGUAGEM ESCRITA.....	70
Ler e Escrever: Palavras que se Enredam na Técnica e na Imaginação.....	72
A Linguagem Escrita como Possibilidade de Criação.....	85
Para Além dos Muros da Escola: a Linguagem Escrita Endereçada a Alguém.....	109
Vozes que se Alternam e Alteram no Processo de Constituição dos Sujeitos Professores e suas Relações com a Linguagem Escrita.....	115
Possibilidades de Relações Estéticas com a Linguagem Escrita.....	127
O ACABAMENTO DA OBRA A POSSIBILIDADE DE INESGOTÁVEIS SENTIDOS.....	140
CARTA AO LEITOR/AUTOR.....	144

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

APÊNDICES

ANEXO

PONTOS DE PARTIDA

Minha trajetória profissional e acadêmica respalda-se em particular interesse pelos aspectos psicológicos envolvidos nos processos de ensinar-aprender. Foi no Programa de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade de Brasília (UnB), que me aproximei da escrita¹ como objeto de estudo e das vicissitudes que compreendem seu ensino e aprendizagem. Nesse universo, descobri a escrita como linguagem², não como mero instrumento de comunicação, mas em sua dimensão constitutiva do psiquismo humano, de processos psicológicos, mediadora das relações entre sujeitos.

Com o doutorado, novos olhares sobre esta linguagem foram cunhados e (re)construídos a partir do aprofundamento dos estudos das obras de autores como Lev S. Vygotski³ e do Círculo de Bakhtin⁴. Agora, avisto a linguagem em curso, como fonte de possibilidades. É a linguagem que permite ao ser humano produzir cultura e, simultaneamente, constituir-se como coletivo e singular, fato que o caracteriza como criador, ou seja, que possibilita ao sujeito (re)criar tanto a si mesmo quanto à própria realidade. No que se refere especificamente à linguagem escrita, o estabelecimento de relações estéticas como uma forma de relação que possibilita o

¹ Escrita neste trabalho é entendida como todo registro que envolve o código alfabético, incluindo o digital.

² No escrito que se inicia, optou-se por trabalhar com o termo linguagem, em vez de língua, pois com base no conceitual do círculo bakhtiniano, mais que a relação entre as palavras, o que interessam são as relações entre pessoas socialmente organizadas (Faraco, 2006).

³ Nota-se, na literatura sobre o autor, que seu nome aparece grafado de diferentes formas – Vygotsky; Vygotskii; Vigotsky; Vygotski. Neste trabalho é usada esta última grafia, uma vez que corresponde à mesma das obras escogidas, fonte das leituras para este trabalho. Contudo, vale ressaltar que foram mantidas as grafias de cada referência citada.

⁴ O chamado Círculo de Bakhtin era formado por pensadores que discutiam questões das mais diversas temáticas, como linguagem, filosofia, literatura, psicologia, estética geral, semiótica, entre outras. Entre os participantes encontram-se Mikhail Bakhtin, P. N. Medvedev, Valentin N. Voloshinov. É importante ressaltar que, embora ciente da discussão em torno da autoria das obras dos integrantes desse círculo (ver Faraco, 2006a; Brait, 2006; Freitas, 2003), neste trabalho optou-se pelo nome Bakhtin como referência às idéias e conceitos do Círculo.

reconhecimento da polissemia da realidade, de transcender o instituído, olhar diferente o igual e dele realizar outra leitura (Zanella, 2006) é vital para que esse processo criativo ocorra. Ou seja, relações estéticas consistem no fundamento da reinvenção da própria existência como devir, e a escrita é uma das muitas possibilidades de sua objetivação.

É fato que o advento da linguagem escrita⁵ foi um marco na história da humanidade. Através desta atividade, tipicamente humana, o sujeito passou a estabelecer uma nova relação com o passado, com o presente e com o futuro, pois mediante registros escritos tem acesso às memórias dos acontecimentos e modos de vida, bem como é possível, por seu intermédio, inscrever no tempo a sua própria história. Essas inscrições podem alterar seu presente e constituírem-se ferramentas importantes para o planejamento de seu futuro. O registro escrito permite ao ser humano descolar-se do tempo imediato e mergulhar em um mundo imaginário que, por sua vez, amplia sua experiência, à medida que é possível recriar o que não vê ou não vivenciou.

Desta forma, a capacidade de conhecer o passado e planejar o futuro, no aqui e agora, refere-se a uma complexa atividade que envolve processos psicológicos superiores⁶, como imaginação, memória, percepção e pensamento abstrato, amalgamados pela emoção e pela própria linguagem. A linguagem não consiste apenas numa via de comunicação que transcende limites espaciais e temporais, que viabiliza a apropriação da história e da sociedade, mas também e, ao mesmo tempo, em uma realidade axiológica habitada por um conjunto de vozes sociais que dialogam entre em si e que, por sua vez, caracterizam-se como constitutivas do sujeito, do seu modo de vida, do seu pensar, sentir e agir.

⁵ Neste trabalho, o termo linguagem escrita refere-se às atividades que englobam o ler e o escrever. Contudo, admite-se que o domínio da leitura é diferente do da escrita, isto é, que estas atividades envolvem capacidades distintas e múltiplas. Sobre esse assunto, consultar Machado & Bianchetti (2000).

⁶ Os processos psicológicos superiores são desenvolvidos culturalmente, portanto, semioticamente mediados. Como exemplo, podemos citar a escrita, o cálculo, a imaginação, a memória (ver Vygotski, 1997; Kozulin, 1994)

Em sociedades letradas observa-se um movimento de relativa exclusão social da pessoa que não sabe ler e escrever alfabeticamente. O sujeito que não domina o código alfabético, que não é alfabetizado, ocupa um lugar social diferente daquele que sabe ler e escrever. O processo ensino-aprendizagem da linguagem escrita, nas sociedades ocidentais, tem caráter formal e sistemático cuja responsabilidade é conferida às instituições denominadas escolas. Assim, a criança que convive num mundo letrado, após adquirir certa idade, ingressa nessas instituições para apropriar-se do código alfabético e tornar-se leitor e escritor.

É comum observar-se a empolgação destas crianças ao vislumbrarem a possibilidade de decifrar os traços que se encontram em folhas de papel, nas placas de anúncios luminosos, nas embalagens de produtos que povoam as prateleiras dos supermercados. Nota-se que a aguçada imaginação da criança percorre o universo das letras e, desta viagem, emergem novas possibilidades de leituras da realidade em que se insere e diferentes modos de se inscrever como sujeito neste contexto.

Contudo, é comum a idéia, tanto em contextos escolares como familiares, de que a linguagem escrita consiste somente em um conjunto de sinais regido por sentidos fixos, imutáveis e a-históricos, o qual necessita apenas ser transmitido ao outro e por este ser assimilado. Percebe-se, nesses contextos, a presença de atividades e olhares que tolhem as possibilidades de criar através da escrita, posto que esta, descontextualizada, é reconhecida estritamente em sua dimensão normativa. Descarta-se, assim, a noção de linguagem como produção cultural historicamente transformada.

Ao partilhar da concepção de linguagem como constitutiva do sujeito, considera-se que ela não pode ser transmitida de modo que o outro apenas a internalize. É preciso que o sujeito dela se aproprie e ela venha a se constituir ferramenta para o imaginar e o criar e, daí, para a instituição de novas relações consigo mesmo e com os outros. No entanto, conjectura-se que a

maneira como a linguagem escrita tem sido abordada, no contexto escolar, explicita um olhar que, por vezes, oblitera a imaginação e a criação como vitais para a constituição do sujeito e a escrita como ferramenta para sua objetivação.

Sabe-se que não é possível assumir uma atitude simples e determinista diante de aspectos tão complexos como a relação entre linguagem, processos criativos e constituição do sujeito. A postura teórico-epistemológica aqui adotada – o enfoque Histórico-Cultural em Psicologia – permite compreender que o ser humano constitui-se a partir de relações sociais concretas semioticamente mediadas. Desta forma, o processo de significação ocorre no campo dessas relações, no qual o sujeito apropria-se e (re)significa, de modo particular, sentidos construídos e compartilhados socialmente, interferindo, como sujeito responsivo, na própria realidade. Neste sentido, “o material semiótico pode ser o mesmo, mas sua significação no ato social concreto de enunciação, dependendo da voz social em que está ancorado, será diferente. Isso faz da semiose humana uma realidade aberta e infinita” (Faraco, 2006, p.51). É no processo de produção de sentidos que o sujeito objetiva sua idiosincrasia, isto é, seu modo de ser e agir próprios, singularizando-se nesse movimento.

Apesar de assistir-se a, tanto no âmbito escolar como fora dele, situações que limitam o processo criativo por meio da escrita, **é possível afirmar, a partir do referencial teórico adotado, que os sujeitos envolvidos nestes contextos estabelecem (ou podem vir a estabelecer) relações estéticas com a linguagem escrita.** Negar este aspecto significa considerar o sujeito apenas um produto cultural e não como ser quê, a cada ação que exerce, também é responsável por produzir cultura. Este modo de entender a relação entre sujeito e cultura nos permite conjeturar quê, nos contextos envolvidos com o processo ensino-

aprendizagem do ler e escrever, mesmo **impregnados por um discurso⁷ de linguagem escrita que conduz a uma aprendizagem mecânica e descontextualizada, na qual se destaca seu aspecto técnico⁸, as crianças são capazes de (re)inventar possibilidades de transgredir o instituído e, assim, estabelecer relações estéticas com o ler e o escrever.**

É com esta tese que, no presente estudo, retorna-se a uma instituição na qual se realizou, há cerca de três anos, uma pesquisa com crianças em processo de alfabetização (Munhoz, 2003). Vale ressaltar quê, nessa época, o contexto em questão focava a dimensão técnica no processo ensino-aprendizagem da leitura/escrita. O (re)encontro com essas crianças visa a investigar, junto a elas e suas professoras, **discursos que as (im)possibilitam transcender relações técnicas com a linguagem escrita e entendê-la como ferramenta para o imaginar e criar, possibilitando a (re)invenção de si mesmas e da própria realidade, por seu intermédio.**

Para a realização deste estudo, apresentam-se as seguintes questões de pesquisa: **estas crianças, hoje alunas do 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental, estabelecem relações estéticas com a linguagem escrita e a reconhecem como ferramenta para a criação? Quais discursos (in)viabilizam a construção desse olhar sobre o ler e o escrever?**

Falar de criatividade e escrita, pesquisar o tema ao mesmo tempo em que se cria e se escreve uma tese, é um desafio duplo. Antes de tudo, é preciso entender que não apenas a literatura, mas a própria ciência que por ora caracteriza a natureza deste estudo, não é possível sem imaginação e criatividade. Logo, cada palavra aqui utilizada ou presumida⁹ consiste numa

⁷ É importante esclarecer, desde já, que a palavra discurso usada ao longo do presente trabalho não sinaliza uma voz única e permanente. Mas sim, uma voz que se constitui através do entrecruzamento com outras vozes, com as quais dialoga e que se (trans)forma no encontro com a palavra alheia. Desta forma, “um discurso nunca seria autônomo e heterogêneo, pois ele sempre se remete a outros discursos, suas condições de possibilidades semânticas se concretizariam em um espaço de trocas, jamais como identidade fechada” (Stafuzza, 2005, p.84).

⁸ Aqui o termo técnica implica uma tecnologia da escrita (Soares, 2004). No caso da linguagem escrita, uma relação técnica/tecnológica consistiria na ênfase do domínio do código alfabético-ortográfico, ou seja, na aprendizagem de codificar e decodificar as letras do alfabeto.

⁹ No texto “Discurso na vida e discurso na arte”, Voloshino & Bakhtin (1926) referem-se ao presumido como o

objetivação do ato criador, o qual não é solitário, mas permeado por uma multiplicidade de vozes e olhares que combinam e revelam particularidades de uma cultura. Assim, todos os eventos culturais têm uma significação pela qual, como sujeitos, produtos e produtores de cultura, somos responsáveis.

Assino este trabalho a partir dos sentidos produzidos no encontro de diversos discursos e (con)textos, de diferentes vozes sociais, de vários outros com os quais estabeleço relações. E o leitor, ao ter acesso ao escrito, também será seu co-autor, uma vez que sentidos outros poderão ser constituídos para **este e já não mais este** texto. Neste momento, convido-o a participar do processo de (re)criação da obra que se delineia.

Nas páginas seguintes encontra-se o produto a ser (re)criado. Inicialmente, é feito breve registro acerca da pesquisa de mestrado, trabalho que despertou o interesse pela linguagem escrita como constitutiva do sujeito. Além desse aspecto, sua importância se deve ao fato de se ter realizado a atual pesquisa na mesma instituição e com alguns dos mesmos sujeitos da pesquisa anterior. Na seqüência, apresenta-se o caminho traçado no presente trabalho, considerando o pesquisador como sujeito volitivo e responsável por suas escolhas: referencial teórico, instituição, sujeitos de pesquisa, procedimento de construção e análise dos dados.

Já conhecendo como serão as idas e vindas realizadas ao material de análise, faz-se uma contextualização teórica alicerçada em três temáticas: “Linguagem escrita e constituição do sujeito”; “Linguagem escrita e processos de criação” e “Linguagem escrita e relações estéticas”.

É chegada a hora de apresentar as personagens: primeiro as crianças, depois, as professoras. O diálogo com o discurso dos protagonistas da história e o referencial teórico pelo qual o olhar se constitui neste trabalho foi intitulado “Vozes que se entrelaçam: a visibilidade de

“horizonte espacial e ideacional compartilhado pelos falantes” (p.5). Pode-se dizer que o presumido localiza-se no contexto extraverbal do enunciado e coloca em relação o dito com o não-dito.

novos olhares possíveis na relação com a linguagem escrita”. Esse percurso é traçado, inicialmente, pelas diversas possibilidades de relações das crianças com as atividades de ler e escrever, em: “Ler e escrever: palavras que se enredam na técnica e na imaginação” e “A linguagem escrita como possibilidade de criação”. “Para além dos muros da escola: a linguagem escrita endereçada a alguém...” também apresenta relações das crianças com o ler e o escrever, agora, mediadas pelas famílias e/ou outros significativos.

Em “Vozes que se alternam e alteram no processo de constituição dos sujeitos professores e suas relações com a linguagem escrita”, meu olhar se volta para as professoras e suas relações com a linguagem escrita, marcadas por experiências singulares. Encerra-se o diálogo com “Possibilidades de relações estéticas com a linguagem escrita”, confirmando a tese do presente trabalho: a de que mesmo em contextos nos quais predomina o aspecto técnico da linguagem escrita, as crianças, protagonistas deste estudo, são capazes de transcender estas relações e estabelecerem relações estéticas com a linguagem escrita, possibilitando a (re)invenção de si mesmas como sujeitos.

“O acabamento da obra ... a possibilidade de inesgotáveis sentidos” coloca o ponto final na escritura deste trabalho e, ao mesmo tempo, abre espaço para as construções de sentidos outros. Depois do ponto final, algumas linhas são escritas com a intenção de compartilhar o processo de criação de um texto que aborda relações entre linguagem escrita, relações estéticas e constituição do sujeito. Falou-se das crianças, das professoras e, agora, falo de mim mesma como pesquisadora/autora/contempladora/aluna/professora, ou seja, como sujeito envolvido em relações mediadas pela palavra, como sujeito em devir.

SOBRE A PESQUISA DE MESTRADO – BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

“Processo de Alfabetização: uma análise das interações família-criança numa situação estruturada¹⁰” é o título do estudo aqui referido como pesquisa de mestrado. Teve como objetivo fazer uma microanálise das interações família-criança no período de alfabetização e foi realizada entre 2001 a 2003, numa escola pública da cidade de Brasília - DF. Participaram do estudo 24 crianças de duas turmas de 2º Ano do Ensino Fundamental, sendo 19 meninos e 5 meninas, na faixa etária de 6 anos e 7 meses a 8 anos e 1 mês. Também foram sujeitos da investigação os familiares ou responsáveis pela vida acadêmica da criança, na maioria dos casos, a mãe, além das professoras regentes das duas classes. Cerca de 60% das famílias residiam nas quadras ao redor da escola e outras em cidades- satélites de Brasília - DF. A maior parte dos alunos eram filhos de prestadores de serviços, como porteiros, empregadas domésticas, jardineiros, sendo que os porteiros moravam no prédio em que trabalhavam, enquanto as outras famílias residiam em localidades mais distantes (cidades-satélites). Este é um dos fatores que explicava a alta rotatividade de alunos nessa e em outras escolas do Plano Piloto, pois, quando os pais mudavam de emprego, a criança precisava trocar de escola. O mesmo motivo também justificava a elevada taxa de ausência nas aulas (quando os pais não podiam comparecer ao trabalho - por doença, greve do transporte coletivo e outros motivos, as crianças não iam à escola devido à distância que moravam) e a dificuldade de se desenvolver um trabalho junto às famílias, uma vez que a frequência delas em festas, reuniões de pais e outras atividades era mínima.

¹⁰ Pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, na área de “Desenvolvimento Humano no Contexto Cultural”, na Universidade de Brasília – DF, finalizada em 2003.

Os dados foram obtidos com instrumentos variados: filmagens em vídeo de uma situação estruturada (SE), da qual participaram responsáveis e crianças; entrevistas com os pais e professoras e observações em sala de aula. A SE, realizada na biblioteca escolar, consistia num espaço montado em cima de um tapete (2,5m X 2,5m) no qual se encontravam disponibilizados diversos materiais de leitura e escrita. O local chamado de Cantinho da Leitura e Escrita, era monitorado por uma câmera de vídeo localizada em um dos cantos do tapete.

A criança e o seu responsável acadêmico eram convidados a participar do Cantinho. Após os esclarecimentos sobre o estudo e o consentimento dos sujeitos, inclusive para que fossem videogravados, a pesquisadora explicava que poderiam fazer o que quisessem naquele espaço e retirava-se da sala. Pretendia-se, neste momento, conhecer aspectos da relação adulto-criança em circunstâncias que apresentassem condições de viabilizar o ler e o escrever. Depois de cerca de quinze minutos (tempo definido de acordo com a disponibilidade de uso da biblioteca), a pesquisadora retornava à sala e pedia à criança que realizasse uma atividade, elaborada por ela juntamente com as professoras de cada turma. A atividade consistia em um texto – “Macaco Maluco”, de Cristina Luna – seguido de duas questões de interpretação e um exercício de formar palavras. O objetivo da atividade era observar a relação adulto-criança em situações que envolvessem atividades sistematizadas de leitura/escrita. Ao término dessa etapa, pesquisadora e adulto conversavam sobre o momento.

As observações em sala de aula ocorreram nos mesmos dias e horários em que se realizavam atividades de ensino aprendizagem formal do ler e escrever, com o objetivo de investigar o envolvimento das crianças nestas atividades. Outro procedimento utilizado foi uma entrevista com os pais ou responsáveis, na residência deles, com o intuito de conhecer o contexto e a dinâmica familiar em relação à linguagem escrita. As professoras também foram entrevistadas.

Na análise do material selecionado, verificou-se uma preocupação dos pais ou responsáveis, com a possibilidade de que seus filhos apresentassem dificuldades de aprendizagem e, em virtude desta insegurança, exigiam que as crianças lessem e escrevessem fluentemente em tempo restrito. A compreensão da alfabetização como um processo no qual a criança apropriava-se paulatinamente da linguagem escrita parecia não existir entre as famílias que participaram do estudo. Esse processo era, por eles, entendido como estático e incisivo: imaginavam que, como num passe de mágica – de uma hora para a outra – a criança dominaria o código alfabético e o utilizaria ‘corretamente’. Isto porque acreditavam que a aprendizagem do ler e escrever é um processo natural que se manifesta a partir de determinada idade.

O discurso de uma mãe que expressa angústia por seu filho ainda não dominar tais atividades denota essa crença: *Eu fico impaciente, fico me perguntando: será que ele tem dificuldade pra isso, pra aquilo, sabe? Às vezes a gente quer apressar o ciclo natural das coisas, e não é assim.* Como algo natural, a possibilidade de aprender a ler e a escrever também é vista como uma condição inata e hereditária. É o que revela o comentário de outra mãe: *Eu sei que será assim sempre. O pai dele não quis estudar e minha sogra conta que ele era desse jeito, fazia todas as provas na secretaria.*

Este modo de conceber a aprendizagem da linguagem escrita engendrava tensões e conflitos nas relações família-aluno, uma vez que a responsabilidade por não aprender era conferida à própria criança. A instituição escolar percebia esta dificuldade por parte dos pais, mas, freqüentemente, responsabilizava-os pelos obstáculos que surgiam durante o processo de alfabetização de seus filhos. Assim, pais e escola travavam um conflito de ‘empurra-empurra’, o qual parecia não viabilizar condições que proporcionassem às crianças vivências significativas com a linguagem escrita.

A pesquisa também revelou que o trabalho com a linguagem escrita circunscrevia-se na instituição investigada, e provavelmente em muitas outras escolas brasileiras, a aspectos técnicos. Buscava-se ensinar à criança utilizar o código alfabético inserido em um sistema gramatical, com suas normas e exceções, mas não se criavam condições para que o aprendiz se apropriasse da linguagem, entendendo-a também como uma produção própria e não algo alheio.

Constatou-se, ainda, não apenas por esta experiência, mas pela vasta produção acadêmica¹¹ que tem como foco as escolas brasileiras, um cenário educacional no qual as conhecidas ‘dificuldades de aprendizagens’ apresentam-se como freqüentes no processo de ensinar-aprender a linguagem escrita. É certo que, na aprendizagem do código alfabético e na dinâmica que compõe o ler e o escrever, as crianças podem enfrentar dificuldades que precisam ser superadas no decorrer do processo, possibilitando-lhes apropriar-se da linguagem escrita. No entanto, com considerável freqüência, observou-se que essas situações se prolongam, gerando preconceitos e estigmatizando os alunos, atribuindo-lhes um lugar de ‘não saber’. Os alunos, por sua vez, parecem ficar paralisados ante a dinâmica estabelecida, assumindo o lugar de ‘quem não sabe’ e engrossando estatísticas de repetência nos primeiros anos de escolarização. Vale lembrar que a qualidade de ‘incapaz’ atribuída a algumas crianças no início do período de escolarização é reiterada, na maioria das vezes, no contexto familiar, que assume a condição de ter em seu círculo alguém em ‘condições limitadas’ de aprendizagem.

Desta forma, é comum observar-se, em instituições que ensinam a linguagem escrita, que as crianças entram numa dinâmica na qual captam “a alma do negócio”, ou seja, desde cedo elas “aprendem” que, quanto menos lerem e escreverem, menor será o risco de cometerem erros, de modo que só realizam tais atividades como tarefas a serem cumpridas (Franchi, 1990).

¹¹ Ver Góes (1995); Moysés & Collares (1992); Esteban (1992); Franchi (1990); Munhoz (2003), entre outros pesquisadores que investigam o processo ensinar-aprender em instituições escolares brasileiras.

O PESQUISADOR COMO SUJEITO VOLITIVO

É inegável que a elaboração de um problema de pesquisa consiste em um ato de escolha do pesquisador, como sujeito volitivo que se constitui a partir de relações sociais em contextos específicos. Assim, o interesse pelo estudo da linguagem como constitutiva do sujeito decorreu dos resultados da pesquisa de mestrado.

A observação, nos contextos escolar e familiar, da ênfase nas tarefas que definem o que e como o sujeito deve escrever, em detrimento de atividades que viabilizem à criança realmente se apropriar da linguagem escrita e a utilizá-la na condição de autora, instigou ainda mais meu interesse pela linguagem escrita, como possibilidade de o sujeito apropriar-se dela, de modo que engendre transformações mútuas de sujeitos e objetos (Smolka, 2000).

Após a conclusão do mestrado, iniciei o curso de doutorado¹² em outro Programa de Pós-Graduação. Embora já houvesse interesse pelos sentidos da escrita, o contato com o conhecimento sobre relações estéticas fez (re)locar meu olhar e estabelecer o norte deste trabalho. Nesse contexto, novas relações se constituíram, principalmente por intermédio de minha orientadora e do Núcleo de Estudos sobre Práticas Sociais, Relações Estéticas e Processos de Criação (Nupra), que desde 2002 desenvolve trabalhos focalizados no processo de constituição do sujeito em contextos variados. Temas como atividade criadora, processos de produção de sentidos e relações estéticas norteiam as discussões nesse núcleo.

O encontro com essa diversidade de vozes possibilitou que algo, até então oculto e estranho, passasse a descortinar-se ante meus olhos: era a capacidade criativa de todo e qualquer sujeito. Meu olhar percorreu novos caminhos na compreensão do processo de constituição do

¹² Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, na área de concentração “Constituição do Sujeito e Práticas Sociais”.

sujeito, os quais revelaram possibilidades até então imersas na opacidade. Assim, os processos imaginativos e criadores manifestam-se como característicos do ser humano, do sujeito capaz de estabelecer relações estéticas com a realidade em que se insere e com a própria linguagem escrita e, desta forma, (re)inventar sua própria existência.

... A REALIDADE A SER INVESTIGADA

O olhar “não descansa sobre o plano amplo e espraiado que define um horizonte, mas procura barreiras e limites, perscruta suas diferenças e vazios [...]” (Cardoso, 1988, p.358) e, nesta busca, a paisagem familiar se esvai. Então, o olhar convoca o novo, quase sempre “[...] na tentativa vã de devolver à paisagem sua integridade” (ibid). Aqui, impossível olhar para a pesquisa de mestrado e ver a mesma paisagem: saltam aos olhos componentes outros, marcados pelas rupturas do olhar.

Hoje, com o olhar voltado para um sujeito especialmente criativo, pode-se constatar, no contexto da pesquisa de mestrado realizada anteriormente (Munhoz, 2003), que a separação entre técnica e criação, no processo de ensinar e aprender a linguagem escrita, era intensa. Notaram-se situações em que o aspecto técnico recebia tamanha ênfase, que acabava ofuscando a possibilidade do ato criativo, uma vez que as idéias, a invenção, o novo e o diferente ficavam sempre em segundo plano. A preocupação principal dos professores era com as regras gramaticais de ortografia, concordância e outras que, posteriormente, serviriam como parâmetro na análise da escrita do aluno: quanto menos erros cometesse, mais apto estaria para ler e escrever.

Embora a pesquisa tenha sido realizada com crianças de classes de alfabetização, durante o tempo de permanência na instituição foi possível observar alunos de séries subseqüentes em diversas atividades que envolviam a linguagem escrita: a utilização do espaço da biblioteca escolar; pesquisas em enciclopédias; memorização de poemas a serem declamados em datas comemorativas e a montagem de uma peça de teatro. Estas observações, reconheço hoje,

evidenciavam que as condições e possibilidades para o estabelecimento de relações estéticas com as atividades de ler e escrever diminuíaam no decorrer dos anos letivos.

O encantamento inicial pelo aprendizado de ler e escrever começava, nas séries subseqüentes, a dar lugar a outro tipo de relação, agora caracterizada mais por uma espécie de desencanto. Eram novos sentidos que se (re)construíam no tocante à linguagem escrita e que caminhavam não necessariamente para a criação, mas não raro para o assujeitamento do sonho, do desejo, da vida.

Ao considerar essas crianças, autores/personagens do enredo que ora se narra, como sujeitos criativos que se constituem a partir do outro, em relações concretas engendradas pelo processo de significação, é que decidi voltar, após três anos, à instituição onde se realizou a pesquisa de mestrado. Encontrei nesse local nove dos vinte e quatro sujeitos que participaram do trabalho anterior, hoje já nos 4º e 5º anos, que foram convidados a fazer parte da pesquisa de doutorado. Esta teve por objetivo geral identificar, junto aos alunos e suas professoras, discursos que (im)possibilitam estas crianças transcender relações técnicas com a linguagem escrita e entendê-la como ferramenta para o imaginar e criar, possibilitando a (re)invenção de si mesmas e da própria realidade.

Uma vez que é a partir de contextos sociais compartilhados que se constroem as histórias singulares, esta investigação perscruta alguns objetivos específicos que nortearam a trajetória percorrida: identificar relações prático-utilitárias e/ou estéticas que as crianças estabelecem com a linguagem escrita; analisar a trama discursiva em que essas relações foram sendo produzidas, seus interlocutores e vozes sociais.

Delineados os objetivos da pesquisa, realizou-se no 1º semestre de 2005 uma busca no Banco de Dados de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior (Capes¹³), a fim de obter informações sobre a produção acadêmica referente à linguagem escrita e sua interação com relações estéticas e criatividade. Os resultados que se apresentam correspondem a toda produção sobre o assunto, registrada no banco de dados até o mês de abril de 2005, momento do início da pesquisa.

Das 7.918 teses/dissertações sobre linguagem disponíveis, cerca de 1.207 referem-se especificamente à linguagem escrita. Destes trabalhos, 44 (13 teses e 31 dissertações) vinculam-se às palavras-chave “linguagem escrita e criatividade”, ao passo que 24 (11 teses e 13 dissertações) foram encontrados para “linguagem escrita e relações estéticas”. Das onze teses localizadas, nenhuma é na área da Psicologia e apenas uma na Educação, a qual analisa a produção escrita de crianças utilizando-se do conceito de inteligência científica peirceana e de desenvolvimento em Piaget (Rodrigues, 2001).

Oito teses realizam análise de obras literárias, sendo seis na área de letras/literatura (Aires, 2003; Soares, 2001; Alves, 2000; Freitas, 2000; Angelides, 1987 e Miranda, 1987); uma da comunicação (Santos, 2000) e uma da filosofia (Freitas, 2003), a qual faz uma análise dos conceitos de memória, escrita e esquecimento na obra de Walter Benjamin.

Ressalta-se que, em nenhum dos resumos, ficou explicitado o elo entre linguagem escrita, possibilidades de criação e processo de constituição do sujeito. Há, ainda, um trabalho na área de língua estrangeira que visa a discutir os prejuízos das escolhas estéticas do tradutor na tradução literária (Diniz, 2003) e o último estudo que busca analisar o púlpito como lugar de transmissão de doutrina religiosa (Machado, 2003), este na área de arquitetura e urbanismo.

¹³ A referência de cada trabalho encontra-se no término da seção Bibliografia consultada.

Das 13 dissertações¹⁴, duas encontram-se na área de Psicologia: uma estuda o efeito do texto literário sobre o leitor, na linha de pesquisa “Expressão e Produção da Subjetividade” (Araújo, 2003); a outra se refere “À Autoria e Literatura no Espaço Aberto pela Tecnologia Computacional e de Rede”, a partir do pensamento foucaultiano (Almeida, 2002). Outros quatro trabalhos – três em Educação e um em Letras – abordam a estética e sua relação com a linguagem escrita. Destes, um trata da contribuição do teatro para estabelecer relações com a escrita (Carvalho, 1999); outro aborda a estética no processo de “Aquisição da Linguagem Escrita” (Pacheco, 2003) e dois se referem à formação de leitores e escritores (Yassuda, 1999; Oliveira, 2003). Tais pesquisas não fazem referência direta ao enfoque Histórico-Cultural em Psicologia, mas, duas citam autores que compartilham do mesmo referencial epistemológico, como Vygotski, Bakhtin e Benjamim. Zanella & Titon (2005), em estudo a respeito da produção científica sobre criatividade na área de Psicologia, também encontraram baixo percentual: cerca de 4,4%, das produções adotam como referencial teórico o enfoque Histórico-Cultural em Psicologia.

A análise dos resumos das teses e dissertações que apresentam como palavras-chave “linguagem escrita e relações estéticas”, demonstraram que estes trabalhos não abordam a concepção de estética aqui adotada, isto é, com forma de relação que permite um estranhamento ao que se está acostumado, desvelando a possibilidade de (re)criar outros sentidos. Por intermédio das relações estéticas, o sujeito tem condições de transformar relações construídas historicamente e realizar outras leituras por meio de um novo sentir, escutar, olhar. Assim, relações estéticas consistem no fundamento para o processo criativo, razão que nos leva a priorizar o olhar sobre as (im)possibilidades de virem a ocorrer em contextos educacionais.

¹⁴ Estes trabalhos encontram-se distribuídos da seguinte maneira: dois de psicologia; quatro de educação; três de letras; dois de artes; um de comunicação e um de história. Aqui, são abordados apenas os que apresentam alguma relação com a temática estudada.

O Caminho a Ser Percorrido

A Psicologia é reconhecida como ciência independente no final do século XIX e recebe forte influência do Positivismo. Até metade do século XX, observava-se que na produção teórico-metodológica da psicologia havia predominância de uma concepção estritamente determinista da realidade e de uma crescente dependência dos dados, que eram coletados de forma imediata e fragmentada. A pesquisa científica consistia na mera verificação de hipóteses previamente determinadas pelo meio instrumental. Era a psicologia que se distanciava da filosofia, que passava a neutralizar os fenômenos e acabava no instrumentalismo, dentro da tradição positivista. O objetivo da pesquisa era conhecer a realidade independentemente do sujeito que a conhece, utilizando-se, para tanto, dos conceitos de verificação, neutralidade e instrumentalismo.

A contemporaneidade é marcada por “uma abertura ao diálogo entre diferentes possibilidades de se conceber desenhos de métodos de pesquisa [...]” (Zanella, 2003, p.42), o qual representa um terreno fértil para a discussão de posturas epistemológicas no estudo do processo de constituição do sujeito.

A presente investigação pauta-se nos preceitos do enfoque Histórico-Cultural em Psicologia e considera a perspectiva dialógica do discurso, amplamente discutida pelo Círculo de Bakhtin. Os atuais estudiosos da obra do Círculo no Brasil¹⁵ são categóricos ao afirmar que estes pensadores não construíram um conjunto de “preceitos sistematicamente organizados para funcionar como uma perspectiva teórico/analítica fechada” (Brait, 2006, p.9). Aliás, o olho que contempla o objeto de pesquisa que apenas é apreciado em sua imobilidade, e se pronuncia com autoridade sobre o mesmo, não é o olho das ciências humanas. O próprio Bakhtin vai dizer que

¹⁵ Entre os estudiosos do Círculo de Bakhtin no Brasil, estão Faraco (2006a; 2006b; 2005); Brait (2006; 2005); Tezza (2003); Geraldi (2003); Amorim (2004; 2003); Bezerra (2006;); entre outros.

este tipo de relação é monológico, pois o objeto descrito é mudo (Faraco, 2006). Nas ciências humanas, no objeto de contemplação é o texto, isto é, a expressão de alguém. Desta forma, interpretamos um “conjunto de signos (verbais ou não-verbais), produto de um sujeito social e historicamente localizado [...]” atrás do qual “[...] há sempre um sujeito, uma visão de mundo, um universo de valores com que se interage” (Faraco, 2006, p.42).

Na pesquisa em ciências humanas, a compreensão remete-nos a uma atividade de diálogo, que se constitui nos (des)encontros entre as infindas vozes sociais do sujeito e do pesquisador. Vale ressaltar que toda compreensão implica uma posição responsiva e axiológica nesse encontro eu-outro. A noção de dialogia refere-se à pesquisa como relação entre sujeitos, caracteriza-se como devir, que envolve linguagem e as várias vozes sociais que ecoam nos discursos, na produção de sentidos e sujeitos historicamente situados. Desta forma, a consciência do pesquisador, bem como as relações sociais que ele mantém com os diversos outros e marcam a complexidade do seu processo de constituição, também são categorias que passam a ser consideradas na investigação. O pesquisador, outrora, da neutralidade, agora é reconhecido pelo momento histórico, social e político em que vive e as múltiplas vozes com as quais dialoga, uma vez que se insere na realidade analisada e dela participa ativamente.

O próprio Bakhtin (2003) faz um alerta ao assinalar que, se antes era o dogmatismo a prevalecer, hoje temos de ser cautelosos com o relativismo, já que ambos impedem qualquer diálogo. Uma pesquisa que se diz dialógica precisa considerar o processo de produção de sentidos também como lugar de conflitos e tensão, no qual se oferecem contrapalavras ao discurso alheio e se reconhece a diversidade como constituinte do próprio sentido.

A partir desse olhar, o método pode ser compreendido como o caminho que é percorrido e, simultaneamente, é traçado pelo pesquisador no desenrolar de sua investigação. Vygotski (1995) ressalta que “o método, neste caso é, ao mesmo tempo, premissa e produto, ferramenta e

resultado da investigação” (p.47). Evidencia o lugar de onde o pesquisador fala, isto é, a orientação epistemológica que fundamenta suas escolhas, discussões e proposições. Então, pode-se afirmar que não há método que seja mais ou menos eficaz, apenas se é ou não adequado ao objeto de pesquisa (Vygotsky, 1995). Esta concepção elimina a estéril discussão que cinde o método em qualitativo e quantitativo, uma vez que nenhum dado é ‘puro’, isto é, toda quantidade expressa uma qualidade e vice-versa. Entendê-lo como processo dinâmico que se desenvolve no pesquisar e se define no término da investigação transcende a idéia dele como mero aglomerado de técnicas e procedimentos preestabelecidos, com os quais não se dialoga ao longo da pesquisa.

O caráter inteligível e a credibilidade de uma pesquisa não são oferecidos pelo método em si, mas pela transparência do pesquisador em relação às escolhas realizadas; pela compatibilidade do método com o problema a ser estudado; o referencial teórico-metodológico adotado e a trajetória percorrida para a realização da pesquisa. Isto porque se considera o pesquisador-sujeito pertencente a um mundo de tradições, de sentidos, que se apropria dessa realidade e com ela dialoga, sendo responsável por sua reprodução/transformação.

Com base nesta concepção de sujeito é que Vygotski (1997) afirma que, ao se estudar um fenômeno, é importante abordá-lo em movimento, visto que “só em movimento as coisas são o que são” (p.74). De acordo com esse autor, o processo de investigação que se apóia em tal noção de movimento passa por três momentos. O primeiro refere-se à necessidade de uma análise processual, para que o aspecto possa ser compreendido em movimento, em sua complexidade, situação que se perde ao se estudarem apenas os objetos ou produtos deste. O segundo momento diz respeito à ênfase numa análise explicativa em detrimento de uma análise descritiva. Assim, é necessário fazer uma análise processual, ou seja, ir além das aparências e compreender o fenômeno como “uma determinada esfera de possibilidades que só em uma determinada situação ou em um determinado conjunto de condições, leva à formação de um determinado fenótipo”

(Vygotski, 1997, p.104). O terceiro aspecto refere-se à cautela do pesquisador de não se deter à análise de processos psicológicos já cristalizados e que estejam automatizados e mecanizados. Isto porque, quando o investigador opta por uma orientação materialista, histórica e dialética, reconhece que não se interessa pelo fenômeno como produto, mas sim pelo “próprio processo de aparição e estabelecimento da forma superior tomada em seu aspecto vivo” (Vygotski, 1997, p.105).

Ao buscar, no discurso dos alunos e professoras, vozes e olhares que possibilitam a estas crianças apropriar-se da linguagem escrita como uma ferramenta de criação e de constituição de si mesmas, é necessário entender a enunciação como uma manifestação viva da língua, a qual não é auto-suficiente, pois depende do contexto em que ocorre. Ou seja, “não é apenas analisar um corpus como produzido por um sujeito, mas considerar a sua enunciação como o correspondente de uma dada posição social-histórica na qual os enunciadores revelam-se substituíveis” (Stafuzza, 2005, p.21).

Dessa forma, na produção de conhecimentos, os dados não são meros resultados da aplicação técnica de instrumentos específicos. São “entidades” construídas (Branco & Rocha,1998; Branco & Valsiner,1997) que contribuem para novas significações através de “indicadores”, os quais podem ou não se encontrar explícitos nas informações. A esse respeito, González Rey (1997) afirma que

os indicadores são definidos como espaços essenciais de informações, sobre os quais o investigador constrói e dá continuidade aos distintos caminhos de uma interpretação, atuam em determinados momentos do processo interpretativo como elementos que retroalimentam e corrigem o curso de uma interpretação. Este processo é resultante do

esforço intelectual do investigador, que está no centro de uma produção de conhecimento [...] (p.99).

É neste espaço de confrontos, mudanças e construções que o investigador, consciente de seu lugar como sujeito ativo, escolherá estratégias e instrumentos a serem utilizados no estudo.

A PESQUISA QUE ORA SE DELINEIA...

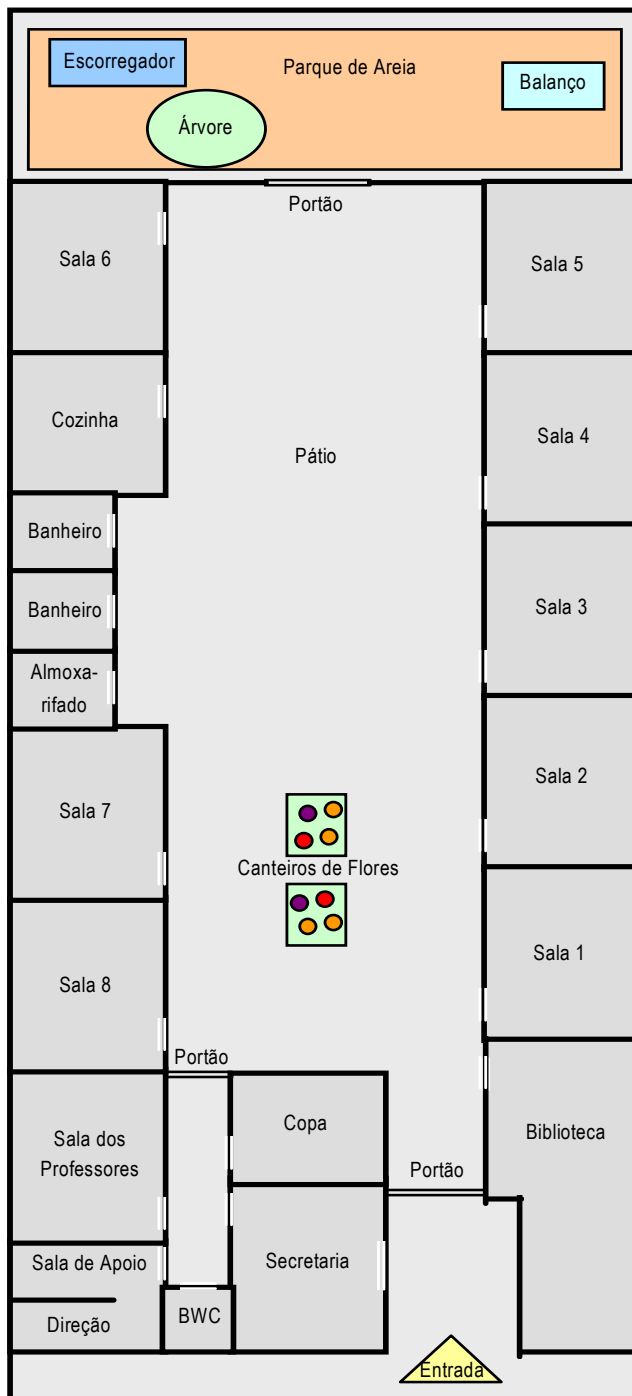
A escolha da instituição e dos sujeitos¹⁶ da presente investigação decorreu do fato de eles terem participado da pesquisa de mestrado supracitada, cujos resultados instigaram, em parte, a realização do atual estudo. Considera-se a importância de realizar esta pesquisa com participantes e com uma instituição já conhecidos, uma vez que os resultados atuais, cotejados com os anteriores, podem sinalizar mudanças ocorridas tanto com as crianças quanto na própria instituição, no período que se passou (três anos), assim como identificar as condições que tenham contribuído para as transformações. Além disso, o conhecimento prévio entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora facilita a comunicação entre o grupo, aspecto essencial em qualquer trabalho de campo.

A Instituição Escolar

A instituição foco da pesquisa foi uma escola pública – Escola Classe¹⁷, situada na Asa Norte do Plano Piloto da cidade de Brasília -DF. Ela oferece os cinco Anos Iniciais do Ensino Fundamental para aproximadamente 250 alunos, divididos nos turnos matutino e vespertino. Seu espaço físico é composto por oito salas de aula; uma sala dos professores; uma sala de apoio; a sala de direção; a secretaria; a biblioteca; um parque de areia (com escorrega, balanços), a cozinha, três sanitários e um pátio (vide croqui).

¹⁶ Entendemos como sujeitos da pesquisa todos os que se encontram, direta ou indiretamente, envolvidos com esta produção: crianças, pais, professores e até mesmo a pesquisadora.

¹⁷ As escolas públicas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Distrito Federal recebem a denominação de Escola Classe, seguida do número da quadra e de sua localização na cidade (Asa Norte ou Asa Sul).



Em março de 2005, ocorreu o primeiro contato com a direção da escola, intermediado pela orientadora da pesquisa de mestrado. Na ocasião, explicitou-se o interesse em realizar novo estudo na instituição, efetuando-se levantamento das crianças que haviam participado da pesquisa

anterior e que permaneciam matriculadas na escola. Em julho do mesmo ano, após o consentimento dos dirigentes, apresentei-me à diretora, já de posse do projeto de pesquisa, a fim de conhecê-la e explicitar os objetivos do estudo. Para a realização do trabalho, foi obtida autorização da Subsecretaria de Suporte Educacional do Distrito Federal, assim como o parecer da diretora da escola. Assumimos o compromisso quanto às questões éticas e legais para a realização do estudo. A proposta de investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (anexo).

A Construção das Informações

Quem são os novos¹⁸ sujeitos do meu olhar?

Como pesquisadora, procedi à escolha de um grupo de pessoas para as quais meu olhar se voltou. À busca do reencontro com todas ou algumas das 24 crianças que participaram da pesquisa de mestrado, voltei à instituição e constatei-se que destas 24, 10 ainda permaneciam na escola. Dessas, 4 haviam sido aprovadas ano a ano e encontravam-se no 5º Ano do Ensino Fundamental. Outras 6 se depararam com algum entrave no caminho da escolarização e por isto cursavam o 4º ano. Mas meu olhar focou em todas, pela especificidade de havê-las acompanhado na sua inserção na escrita formal. Estas crianças são sujeitos desta pesquisa – as protagonistas.

No período em que se realizaram os contatos e as entrevistas, uma das crianças não estava presente na escola, e também não conseguimos localizar seus pais. Portanto, contataram-se, pessoalmente, 9 crianças e seus respectivos pais, que foram convidados a participar da pesquisa,

¹⁸ A palavra ‘novos’ significa que, apesar de as crianças que participam da atual pesquisa serem as mesmas da pesquisa de mestrado, é evidente que elas não são as mesmas conhecidas anteriormente. São sujeitos inseridos num movimento constante de (re)significações e transformações que caracterizam seu processo de constituição como puro devir. Assim, as crianças desta pesquisa ‘são’ e ‘não são’ as mesmas da pesquisa anterior.

sendo-lhes solicitada autorização por escrito¹⁹. As crianças mostraram-se interessadas, uma vez que conheciam a pesquisadora e já haviam passado por situação semelhante. A idade do grupo variava de 9 a 12 anos, sendo 5 meninos e 4 meninas.

Como estas crianças pertenciam a um contexto social específico de apropriação da linguagem escrita, no caso a escola, considerou-se a importância de conhecer outra pessoa que ocupa lugar diferenciado do de aluno neste processo – as professoras. A sua trajetória e relação com a linguagem escrita foram investigadas, posto que também contribuem para a compreensão dos sentidos e de possíveis relações estéticas vivenciadas pelas crianças.

Como foram coletadas as informações?

Os eventos selecionados para análise no presente trabalho originaram-se do encontro entre pesquisador-sujeitos, em situação de entrevista. A escolha pela técnica ocorreu visto que ela pode possibilitar ao investigador compreender o que realmente é importante para o sujeito, assim como “seus significados, perspectivas e interpretações, o modo como eles vêem, classificam e experimentam seu próprio mundo” (Olabuénaga, 1999, p.166). Notou-se na pesquisa de mestrado, realizada com as mesmas crianças, que no momento da entrevista com seus pais, elas participavam ativamente da conversa, muitas vezes interrompendo-os para relatar as próprias experiências. Uma vez que o foco do presente trabalho encontra-se nos discursos que permitem às crianças estabelecer relações estéticas com o ler e o escrever, é imprescindível que estes sujeitos sejam ouvidos.

Estudos desenvolvidos por Coelho et al. (2004), Kramer (2002), Pinto & Sarmiento (1997) têm demonstrado as dificuldades em se trabalhar com crianças tanto do ponto de vista

¹⁹ O consentimento dos responsáveis se efetivou com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo D), no qual também consta a autorização para que o verdadeiro nome das crianças seja utilizado.

metodológico quanto ético. Contudo, os mesmos autores salientam que tal complexidade não é motivo para que não sejam ouvidas. Pinto & Sarmiento (1997) afirmam que “[...] as metodologias utilizadas [em pesquisas que envolvam crianças] devem ter por principal escopo a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão da sua ação e da respectiva monitorização reflexiva” (p.24), pois, “[...] o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente” (p.25). Ou seja, o olhar e a voz das crianças podem desvelar as dinâmicas sociais que se ocultam no discurso vigente. Como o presente trabalho adota uma concepção de criança como cidadã, sujeito criativo tanto da realidade quanto de sua própria história, que produz e se produz na e pela linguagem, considerou-se a necessidade de ouvi-las, o que foi realizado por meio da entrevista.

A entrevista individual realizada com as crianças teve início com comentários sobre o trabalho anterior do qual participaram, e então se seguiu com questões norteadoras que pudessem revelar condições e possibilidades de as crianças criarem e estabelecerem relações estéticas com o ler e o escrever (ver roteiro – apêndice A). Essas questões, no entanto, não percorreram uma seqüência rígida, sendo que outras foram acrescentadas no decorrer dos encontros entre pesquisadora/criança. A perspectiva que orientou os encontros foi a de criar condições para que a narrativa da criança se desenvolvesse e fluísse.

Estas entrevistas foram realizadas nos dois últimos dias do mês de julho de 2005, início do semestre letivo. Ocorreram na biblioteca escolar, espaço conhecido tanto pela pesquisadora quanto pelas crianças, uma vez que ambas realizaram o trabalho anterior no mesmo local. Tiveram duração média de 35 minutos, cada uma. Todas foram videogravadas e, apesar de as crianças já terem alguma familiaridade com a câmera, a pesquisadora apresentou-lhes o equipamento, deixando-se ser filmada pelas crianças quando elas se interessavam em fazê-lo.

Após as entrevistas, elas se assistiam por cerca de cinco minutos. Este tempo não foi determinado *a priori*, mas foi o máximo que conseguiram assistir, algumas até mesmo se desinteressavam pela filmagem.

A importância da gravação deve-se ao fato de que o ser humano comunica-se por meio de diversas linguagens, como oral, escrita, artística, corporal, de forma que o registro em vídeo oferece ao pesquisador condições de captar indicativos de sentidos oferecidos por tais linguagens. Ademais, a filmagem permite rever as imagens tantas vezes quanto o pesquisador julgar necessário.

No tocante à entrevista com as atuais professoras, o objetivo foi o mesmo da realizada com as crianças, isto é, criar um espaço em que estas pudessem discorrer sobre suas relações com a linguagem escrita e sobre possíveis vivências estéticas tanto na vida profissional quanto pessoal e as (im)possibilidades de se criar com essa linguagem (ver roteiro – apêndice B). As entrevistas com as professoras ocorreram nos primeiros dias de outubro e foram gravadas em áudio e transcritas.

Vale ressaltar que a análise destas entrevistas não foi realizada “num vazio social” (Pinto & Sarmiento, 1997), mas sempre considerando o contexto histórico-cultural de sua produção. Assim, buscou-se analisar o caráter polifônico e dialógico dessas narrativas, bem como os lugares sociais de onde falam nossos personagens/autores.

Durante as entrevistas com as crianças, solicitei-lhes trazer um texto que houvessem criado e apreciado, ou então, que produzissem um novo texto para mim. Ao longo da semana em que permaneci na instituição, elas me entregaram suas produções. O material literário elaborado pelas crianças e a mim entregue pode ser considerado um documento, uma vez que consiste em registro que, ao ser produzido por elas, anteriormente *a* ou durante a investigação, veicula

sentidos (re)criados a respeito da linguagem escrita, isto é, um texto compreendido “enquanto lugar de produção e veiculação de conhecimentos” (Amorim, 2002, p.7).

Análise dos dados

A linguagem, mediadora de relações interpessoais, não se caracteriza como mero instrumento que espelha a realidade da qual o sujeito participa, pois é constitutiva dela. Ou seja, linguagem e sociedade compõem-se mutuamente. Assim, “todo discurso produz-se como ato num contexto singular e irrepetível” (Amorim, 2003, p.18), o qual se encontra impregnado por questões ideológicas, pela historicidade e pela própria singularidade dos interlocutores: de quem produz e para quem se produz. Logo, os discursos das crianças a respeito do ler e escrever consistem em um processo de significação que está marcado por uma história particular e por vivências únicas no tocante à linguagem escrita, ainda que produzido em uma trama coletiva de sentidos que expressam o lugar social desta linguagem no contexto do qual se participa.

Uma vez que a análise do discurso propõe, por meio de pistas e indícios, estudar os mecanismos discursivos a fim de compreender a construção de sentidos, decidi realizar este tipo de análise fundamentada nos aportes de enfoque Histórico-Cultural em Psicologia e das contribuições do Círculo de Bakhtin. A análise das entrevistas não pressupõe uma decodificação de palavras dadas, de sentidos soltos produzidos num vazio social, ao contrário, visa a entender a linguagem como discurso de sujeitos num processo de construção que envolve historicidade, dialogia, alteridade e incompletude. Busca desvelar a opacidade da linguagem, o não dito que também evidencia forças constitutivas, ou ainda, como pontua Amorim (2002, p.9), “visa identificar quais são as vozes que se deixam ouvir no texto, em que lugares é possível ouvi-las e quais são as vozes ausentes”.

Os sentidos não se encontram nas palavras em si, mas além e aquém delas, determinados a partir de situações históricas, sociais e ideológicas nas quais as palavras são produzidas. O discurso não é um dado *a priori*, mas consiste em uma interpretação do autor, como ele vê a realidade. A análise do discurso propõe-se, então, a realizar uma “interpretação desta interpretação” (Coutinho, 1998), pois, “enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê” (Amorim, 2003, p.14). Refere-se aqui ao conceito de exotopia, proposto por Bakhtin, no qual o pesquisador concede ao discurso do sujeito um novo sentido, que constrói a partir do seu lugar de exterioridade. A postura exotópica é vital para que não ocorra uma fusão entre pesquisador e sujeito, uma vez que não possuo um excedente de visão de mim mesma, o outro é quem irá complementar meu olhar, enxergar de onde eu mesma não consigo ver. Caso contrário, há o risco de que a idealização do pesquisador ocupe o lugar da reflexão (Amorim, 2002).

O analista do discurso precisa construir uma interpretação compatível com as informações, apresentar nitidamente o caminho percorrido – a origem e seleção do material, o contexto em que este foi produzido, as categorias interpretativas, a fundamentação teórica – para que o leitor possa acompanhar o processo de construção, atribuindo desta forma credibilidade ao trabalho do pesquisador. Faz-se necessária a contextualização das informações a serem analisadas, mesmo que sejam construídas junto aos próprios informantes, pois é preciso reconhecer que as realidades apresentadas por eles são realidades construídas criativamente, isto é, uma “interpretação da realidade” (Coutinho, 1998), e o escopo do pesquisador é fundamentar uma interpretação diante das várias possíveis. Na presente pesquisa, a análise do discurso se justifica, uma vez que se tem como objetivo investigar, nos discursos das crianças e professoras,

vozes e olhares que (im)possibilitam a estas crianças transcender relações técnicas com a linguagem escrita e entendê-la como ferramenta para o imaginar e o criar. O movimento dessa análise ocorreu em etapas distintas: primeiramente houve a transcrição de todas as entrevistas (modelo de uma transcrição, apêndice C e D); em seguida, um contato exaustivo com o conteúdo destas, sustentado pela orientação teórica adotada e pelos objetivos do trabalho. Aos poucos, o caminho da análise foi se delineando e aspectos considerados relevantes na afirmativa de nossa tese foram resgatados e analisados.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Linguagem Escrita e Constituição do Sujeito

Gelb (1962) faz um detalhado estudo, ao longo da História, sobre o nascimento e desenvolvimento da linguagem escrita mais utilizada na atualidade – a escrita alfabética. De acordo com o autor, alguns tipos de registros são considerados precursores desta forma de escrita, como, por exemplo, o sistema pictográfico e os recursos de identificação mnemônicos, símbolos utilizados pelos povos primitivos para registrar o tempo. Kato (2002) explica que a escrita plena, que corresponde à fase fonográfica, pode ser dividida em três etapas: 1) lexical-silábica, que corresponde à representação da fala através de pictogramas estilizados que passam a ter seus usos gradativamente convencionalizados; 2) silábica, que se refere à representação de palavras ou sílabas por pictogramas e 3) a escrita alfabética, forma de escrita criada pelos gregos que se basearam no silabário fenício, transformando em norma o que raramente faziam os fenícios, ou seja, colocar a vogal após uma consoante, propiciando a passagem da escrita silábica para a alfabética.

A autora assinala que por muito tempo a escrita foi compreendida como uma forma duvidosa de informação: “o próprio Platão toma o aspecto impessoal da escrita como um traço inferior, atribuindo a insuficiência dessa modalidade à falta de contato pessoal” (Kato, 2002, p.34). Por volta do século II, Santo Irineus, considerado o maior escritor eclesiástico de sua época, refere-se à escrita como uma legitimação da oralidade. Nesse contexto, a autoridade oral passa a ser questionada e os escritos bíblicos é que assumem lugar de verdade absoluta. A escrita passa, então, a ser legalizada e nós, a fazermos parte de uma cultura grafocêntrica, na qual a

escrita adquire indelével importância ante diversas outras formas de linguagem que o ser humano pode desenvolver.

Saber ler e escrever torna-se símbolo de distinção social, pois permite ao sujeito assumir uma condição diferenciada no novo contexto, em que a realidade passa a ser lida com outros olhos, posto que este olhar conta com a mediação semiótica da palavra escrita. Ler e escrever são atividades que não se restringem ao ato de compreender que os rabiscos numa folha branca são símbolos que representam sons da fala; nem de discriminar as formas das letras; em ter uma percepção auditiva aguçada; entender o conceito de palavras e sentenças e ser capaz de organizar textos no papel – esquerda para direita, de cima pra baixo. Estes aspectos referem-se aos saberes considerados básicos para que uma pessoa possa aprender a ler e a escrever (Lemle, 2000).

Além destes aspectos, ler e escrever consistem em atividades humanas complexas que permitem a produção e apropriação de diversos sentidos²⁰ à razão dos diferentes lugares sociais e dos modos de participação dos sujeitos que empreendem essas atividades e que, por seu intermédio, estabelecem interlocuções com outras pessoas, de diferentes tempos e lugares. Via processo de significação, ou seja, do próprio processo de produção de sentidos, as ações humanas tornam-se práticas significativas e permitem que o sujeito se aproprie de sua cultura e constitua-se como ser cultural, ao mesmo tempo em que produz cultura (Pino, 1993; Sirgado, 2000; Zanella, 2004b).

No entanto, não é difícil observar, inclusive no contexto escolar, uma concepção de linguagem como algo estável, com sentidos inalteráveis. É como se fosse possível circular entre

²⁰ Vygotski (2001) cita Pauhlan – psicólogo francês, ao referir-se ao significado e sentido da palavra. Para o autor, o primeiro termo destina-se a conceitos culturalmente compartilhados, seria a dimensão mais “estável” do sentido, e o sentido se caracterizaria pelo conjunto de eventos psicológicos que os conceitos provocariam no sujeito, isto é, tudo que o mobiliza de forma particular. A fim de superar qualquer visão dicotômica, que num primeiro momento esta definição possa suscitar, optou-se por adotar, nesta tese, apenas o termo *sentido*, o qual abrange os conceitos anteriores, uma vez que aborda a relação dialética existente entre singular e coletivo.

diversas pessoas sem, no entanto, sofrer qualquer tipo de alteração. A linguagem seria, nessa perspectiva, alheia ao próprio sujeito que fala/lê/escreve, algo distante a ser capturado e absorvido por um outro para, depois, ser devolvido ao mundo.

Todavia, também se presenciavam discursos, principalmente no meio acadêmico, que visavam a romper com esta visão de linguagem estanque, distante de uma construção social. O próprio conceito de alfabetização tem sido alterado desde os anos 80, com as idéias de Emília Ferreiro, e (re)significado com a inserção de um novo conceito: o de letramento. Letramento pode ser compreendido como o estado que um sujeito adquire ao apropriar-se da linguagem escrita e dela fazer uso fluente, especificamente numa sociedade letrada²¹. O sentido de alfabetizar, antes compreendido como o ensino-aprendizagem da técnica da leitura/escrita alfabética, encontra-se agora entrelaçado ao significado de letramento. Ainda que alfabetização e letramento sejam fenômenos distintos, mantêm uma relação de interdependência, pois ao aprender a ler e a escrever, ao dominar o código alfabético, o ser humano tem condições de ir além do aspecto técnico e apropriar-se desta forma de linguagem, de modo que possa assumir uma nova relação consigo mesmo e com a realidade em que se insere. Essas condições serão (im)possibilitadas e/ou (des)favorecidas nas relações que cada um vivencia, de modo singular, com os diversos outros (contextos, pessoas) presentes em sua vida.

Considerando-se a complexidade da relação entre linguagem e constituição do sujeito, é que se faz necessário alfabetizar letrando (Soares, 2003), ou seja, oferecer o conhecimento do código alfabético e suas normas e, ao mesmo tempo, possibilitar ao sujeito condições para que se reconheça como produto e produtor de linguagem, como capaz de atribuir novos sentidos e, com estes, modificar-se enquanto sujeito.

²¹ Vale ressaltar a importância deste fenômeno numa sociedade letrada, em oposição a uma sociedade ágrafa.

Embora se possa entender a inter-relação entre os processos alfabetização e letramento, nota-se que este último, como prática social, torna-se mais abrangente. Desta forma, destaca-se que o sujeito pode ser considerado analfabeto, isto é, não dominar a técnica para ler e escrever, mas mesmo assim ser letrado, uma vez que se encontra inserido nas práticas sociais possibilitadas pela linguagem escrita. Ainda que não saiba ler e escrever convencionalmente, pode engajar-se cotidianamente em práticas sociais que envolvem tais atividades, como por exemplo, quando compartilha da leitura que o outro faz ou se mantém a prática de enviar e receber cartas, com o auxílio do outro, ou em práticas religiosas.

A partir desta concepção é possível afirmar que as crianças analfabetas, principalmente as que não ingressaram na instituição escolar, podem ser consideradas letradas, uma vez que compartilham e/ou atribuem sentidos singulares à linguagem escrita nos diversos contextos em que vivem. Este aspecto foi claramente observado no trabalho anterior, do qual participaram os mesmos sujeitos da atual pesquisa. Naquela época, eles estavam em processo de alfabetização, ‘desvendando segredos’ – o alfabeto, as sílabas, os sons das letras, a organização do papel, entre outros aspectos necessários para exercer atividades que envolvem a linguagem escrita. Ainda que não lessem e escrevessem de forma considerada fluente, encontravam-se imersas no mundo das letras/palavras. As palavras, até mesmo as escritas, estavam presentes em seu dia-a-dia.

A linguagem, pois, não é compreendida apenas como uma ferramenta técnica que medeia as relações humanas, mas também e, sempre, uma ferramenta semiótica constitutiva do sujeito, pois via signos constituem-se processos psicológicos caracteristicamente humanos. O sujeito, portanto, “[...] só pode ser compreendido [numa visão vygotskiana] na sua relação com o signo e, mais especificamente, com a linguagem” (Smolka, 1997, p.36), pois suas relações com o mundo são sempre semioticamente mediadas e nunca diretas.

Vygotski (1987, p.48) assinala este aspecto constitutivo da linguagem, ao afirmar que “[...] a interação social pressupõe a generalização e o desenvolvimento do significado verbal; a generalização torna-se possível somente com o desenvolvimento da interação social”. As palavras do autor evidenciam que o sujeito não é apenas constituído pela linguagem e nem mesmo apenas produtor de linguagem, mas constitui-se em um movimento que transcende explicações extremas e dissociadas, isto é, este ser constitui-se como humano em um movimento em que produz linguagem e, simultaneamente, se produz, (trans)forma na/pela linguagem.

Destarte, ler e escrever são atividades culturais complexas: culturais, pois veiculam sentidos culturalmente construídos e compartilhados e, ao mesmo tempo, possibilitam, em razão de seu caráter polissêmico, a produção de novos sentidos; complexas, pois se relacionam desde o princípio com a consciência e a intencionalidade. A esse respeito, Lúria (1987) esclarece que

Quando aprende a escrever, a criança opera, no início, não com idéias, mas sim com os instrumentos de sua expressão exterior, com os meios de representação dos sons, etc. Somente mais tarde o objeto das ações conscientes da criança é a expressão da idéia. Desta forma, a linguagem escrita, diferente da oral, a qual se constitui no processo de comunicação viva, é, desde o início, um ato voluntário consciente, no qual os instrumentos de expressão se configuram com o principal objeto da atividade. (p.170).

A linguagem escrita exige necessariamente reflexão, pois para expressar o mesmo pensamento por escrito utiliza-se número maior de palavras do que na comunicação oral, uma vez que não é possível contar com outros recursos metacomunicativos²², como entonação de voz, gestos, postura corporal. Nas palavras de Vygotski (2001a, p.328), “a linguagem escrita ajuda

²² Segundo Branco (2000), a metacomunicação que se refere à “comunicação da comunicação” é relacional pois a comunicação “(...) explica o tipo ou a qualidade da interação ou relacionamento envolvendo pessoas em interação” (p.2).

que a linguagem se desenvolva numa forma de atividade complexa [...] a reflexão prévia é muito importante na linguagem escrita: com muita freqüência dizemos primeiro para nós mesmos o que depois escrevemos”.

Kramer (2000) aponta para a necessidade de se considerar a escrita além de seu aspecto instrumental, pois ela precisa ser refletida como experiência. Para a autora, “o que faz da escrita uma experiência é o fato de que tanto quem escreve quanto quem lê enraízam-se numa corrente, constituindo-se com ela, aprendendo com o ato mesmo de escrever ou com a escrita do outro, formando-se” (p.114).

Ler e escrever, como toda e qualquer atividade humana, são mediadas por signos que, de acordo com Pino (1991, p.34), “[...] são sinais que remetem ao objeto sinalizado em virtude, unicamente, da relação artificial e variável que o homem estabelece entre eles”. Esta capacidade semiótica permite ao sujeito ultrapassar o imediato, ir além das experiências sensoriais e refletir a partir do que não está dado, mas sim do que se passou e ainda está por vir. O uso de signos permite compreender a realidade a partir de uma (re)organização de seus aspectos, engendrados numa situação específica e concreta. Possibilita captá-la em sua dimensão significativa e relacional, excedendo o conceito de realidade como fenômeno estático e isolado, que encerra em si mesmo algum suposto conceito ou verdade inexorável.

Uma vez que o signo significa por sua relação e objetiva-se na produção de material simbólico, possibilita a constituição dos processos psicológicos superiores, tipicamente humanos. Assim, é via produção de sentidos²³ que o ser humano produz e apropria-se da cultura, constituindo-se como sujeito singular. Este processo ocorre no campo da intersubjetividade, compreendido como “lugar do encontro, confronto e da negociação dos mundos de significação

²³ O sentido caracteriza-se pelo conjunto de eventos psicológicos que os conceitos provocariam no sujeito, isto é, tudo que o mobiliza de forma particular.

privados (ou seja, de cada interlocutor) à procura de um espaço comum de entendimento e produção de sentidos, mundo público de significação” (Pino, 1993, p.22) E são esses novos sentidos, que consistem numa (re)significação dos sentidos já apropriados e de outros sentidos compartilhados, que serão desenvolvidos.

A linguagem escrita revela-se, então, como possibilidade de criação, a partir da síntese entre aspectos em relação ao que ‘já foi’, do que ‘é mas deixa e não deixa de ser’ ao ser apropriado pelo outro, e do que ‘virá a ser’, a partir desse novo olhar. Referindo-se à obra de arte também como uma forma de linguagem, Da Ros (2007, p.87) ajuda a entender esse movimento de ‘deixar e não deixar’ de ser, quando assinala que

[...] as sínteses mais recentes em termos de conhecimento guardam todo o processo e o movimento da produção do saber contida em formas anteriores e que se foram transformando, provocando e sendo provocadas pelos diferentes movimentos desta sua produção contendo, também, aquilo que é considerado novo (p.87).

É este movimento que liberta as amarras entre a dicotomia forma *versus* conteúdo, ou ainda, na linguagem escrita, técnica *versus* sentidos. Por exemplo, o sujeito, ao perceber um texto, como leitor, entra em contato com o autor da obra e, ao mesmo tempo, produz sentidos sobre o que foi lido, ou seja, transforma-se em co-autor do texto. Pode-se dizer que aquilo que o mobiliza ao ler um texto revela não apenas sua singularidade, mas uma singularidade construída nas relações com os outros e que traz marcas de uma coletividade que compartilha sentidos. São os sentidos de um conteúdo específico, que assumem diferentes formas de expressão (Da Ros, 2007).

Chauí (1995, p.141) define a linguagem como “um sistema de signos ou sinais para indicar coisas, para a comunicação entre as pessoas e a expressão de idéias, valores e

sentimentos”. Pode-se dizer que a linguagem se caracteriza como um conjunto de signos articulados e construídos num processo histórico-cultural, que tem como função mediar as relações do sujeito com a realidade e consigo mesmo. O sujeito relaciona-se com o mundo por meio de signos já compartilhados e, ao fazê-lo, está constantemente (re)criando sentidos. Neste processo, a linguagem é que viabiliza toda e qualquer forma de relação do sujeito inserido numa realidade, relação que possibilita que ele se constitua como ser único e, ao mesmo tempo, pertencente a uma coletividade, como produto e produtor de linguagem. Este movimento expressa a intrínseca relação existente entre pensamento, linguagem e realidade.

Entende-se que a noção instrumental da linguagem não é suficiente para abranger sua própria complexidade, uma vez que este aspecto não se define como tipicamente humano. É preciso considerar também o movimento dialético de produção de sentidos por intermédio do qual se busca transcender e compreender a produção de material simbólico e significativo. Vygotski (2001a) aborda a “palavra significativa” como uma unidade de análise que abrange os aspectos forma e conteúdo e permite superar antagonismos, compreendendo a dimensão constitutiva destes aspectos. Bakhtin (2004, p.36) também destaca que “[...] toda palavra é absorvida pela sua função de signo [...] é o modo mais puro e sensível de relação social”. Então, pode-se entender, junto com os autores, que uma palavra sem sentidos é um som vazio.

Linguagem Escrita e Processos de Criação

Ana Maria Machado (2001), em seu livro “Textos e texturas: sobre leituras e escritos,” ressalta a dimensão criativa que ocorre por meio da linguagem. A autora narra um mito grego sobre Filomena, jovem raptada e violada pelo seu cunhado Tereu, que a tranca numa torre e corta-lhe a língua para que nunca testemunhe contra ele e, ainda, inventa a morte da moça. Na

condição de prisioneira, Filomena começa a tecer a narrativa de sua história e faz com que a tapeçaria que teceu chegue às mãos de sua irmã que, como boa leitora, decifra a mensagem embutida na peça e sai em busca da irmã e de justiça. Este exemplo caracteriza o processo de criação que se objetiva na e pela linguagem e que transcende o aqui e agora.

No processo de produção de sentidos, o ler e o escrever constituem-se como atividades em que se objetiva o ato criativo. O sujeito se constitui na relação com sua cultura e ao mesmo tempo a produz, realizando este processo por meio de atividades que se instauram no movimento da relação eu-outro, na intersubjetividade, no constituir-se a partir do outro. Vygotski (2003, p.38) assinala que, “por mais individual que pareça, toda criação encerra sempre um coeficiente social”, o que refuta a idéia de que ser criativo é privilégio *de alguns* (como se criassem do ‘nada’), uma vez que ‘os outros’ também carregam marcas ‘dos alguns’ e vive-versa. Para o autor,

Se quisermos calcular o que, em cada obra de arte literária, foi criado pelo próprio autor e o que ele recebeu já pronto da tradição literária, observaríamos com muita freqüência, quase sempre, que deveríamos atribuir à parte da criação pessoal do autor apenas a escolha desses ou daqueles elementos, a sua combinação, a variação, em certos limites, dos lugares comuns, a transferência de uns elementos da tradição para outros sistemas, etc (Vygotski, 2001b, p.16).

Esse processo de escolha, de combinação e variação, por sua vez significa a produção de sentidos novos que parte do existente e cria uma nova realidade. No processo de criação, o sujeito se apropria do mundo de modo singular, e lança sobre seus fragmentos, com os quais se relaciona e significa, outro olhar. Impulsionado pela necessidade, busca dissociar, combinar e modificar aspectos da realidade, viabilizando, nessa recombinação, a emergência do novo (Vygotsky,

2003). O produto da criação, por sua vez, engendrará o movimento de produção de novos sentidos e, assim, algum tipo de transformação na realidade social, considerando as mudanças para o próprio sujeito criador.

Como já referido, a imaginação possibilita que a pessoa amplie seu conhecimento, pois lhe permite apropriar-se das múltiplas experiências suas e alheias, e transcendê-las ao ser capaz de imaginar o que nunca viu. Através da imaginação, o sujeito ultrapassa seus limites, assimila experiências históricas e as excede, compondo cenários imprevisíveis que objetivam algo da infinitude das possibilidades de existência humana (Vygotski, 2003). Por isto é que se pode concordar com Vygotski, quando diz que a imaginação projeta o ser humano para o futuro, pois vai além do que ‘está posto’, vai ‘mais adiante’, possibilita que se desconstrua a realidade ‘dada’ e que esta seja reconstruída a partir da mesma realidade.

O autor (Vygotski, 2003) salienta que, quanto maior o número de experiências vivenciadas por uma pessoa, mais subsídios ela terá no processo criativo. Contudo, deve-se ter cautela ao fazer uma leitura das contribuições desse autor, a fim de não reduzir seu pensamento em mera quantidade de experiências, pois vale ressaltar que não apenas as experiências em si são importantes: fundamental é a ‘significação’ delas para o sujeito, a qualidade da relação que estabelece com essas experiências, o que remete ao seu caráter singular. É a participação dinâmica do sujeito na produção de sentidos do que foi vivenciado e a sua (re)significação que garante a condição de sujeito criador. Em relação à linguagem escrita, é importante que a criança, ao apropriar-se desta ferramenta, possa significá-la de modo a poder utilizá-la para registrar atividades importantes do seu dia-a-dia, para que possa se comunicar e criar por meio dela.

No entanto, Vygotski (2000, p.156) lamenta o fato de as atividades de ler e escrever serem ensinadas apenas como um conjunto de habilidades técnicas e “não como atividade cultural

complexa”, que possibilita ao sujeito produzir mudanças significativas na realidade e, ao mesmo tempo, reconhecer-se como agente de sua própria história.

Numa concepção de linguagem que se pode chamar de tecnicista, ela perde seu “caráter histórico-cultural constitutivo, construído nas relações das histórias de seus produtores e que se transformam em código ilusoriamente homogêneo” (Goulart, 2003, p.99). Destaca-se, nessa concepção, a palavra ‘ilusoriamente’, uma vez que a linguagem pertence a um sistema semiótico no qual os signos são carregados de sentidos diversos, que não se resumem em sílabas a serem decodificadas, sentidos que se constroem no oculto, que se delineia no que ‘está’ e no que ‘não está escrito’, ou ainda, na escolha do que se escreve e do que não se escreve, na palavra que se usa e que se deixa de usar. Tratar toda esta complexidade sígnica por meio da homogeneização é, sem dúvida alguma, uma ilusão.

Às vezes, percebemos esta concepção predomina no ensino da leitura e da escrita, tal como ocorre no contexto escolar. A crença de que os sentidos, produzidos nas atividades de ler e escrever realizadas pelas crianças que aprendem, possam ser controlados. Ilusão necessária, até certo ponto, pois garante um terreno provisoriamente estável que dá segurança ao processo de ensino da língua. Mas prejudicial, se torna a própria língua refém desta estabilidade e desconsidera a possibilidade de escapar dos limites que moldam e asseguram determinada ordem.

É este movimento entre determinado/indeterminado, previsível/imprevisível, conhecido/desconhecido, dado/criado que o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita necessita se pautar – são as normas e as contranormas, as palavras e suas contrapalavras. Talvez um movimento estranho, mas é o que assegura a emergência do novo, que possibilita ao sujeito significar a riqueza das experiências vivenciadas por meio da linguagem escrita. É este ir e vir que possibilita o estabelecimento de relações estéticas, isto é, de olhar o igual de forma diferente e encontrar possibilidades de produção de outros sentidos. E a cada sentido (re)criado, novas

reflexões se engendram e novos sujeitos se constituem constantemente, de forma singular e provisória.

Assim, as atividades de ler e escrever, como processos de (re)invenção de sentidos, também são constituintes do próprio sujeito. O escrever se realiza na objetivação da imaginação, como atividade criadora, e o ler possibilita ter acesso a número maior de experiências significativas, que por sua vez amplia os conhecimentos sobre aspectos da realidade, os quais, por sua vez, fomentam a imaginação. Eis a importância da leitura e da escrita, como mediação semiótica para o processo de constituição do sujeito e de criação.

Linguagem Escrita e Relações Estéticas

Até o momento, discorreu-se sobre a importância da linguagem e da criação no processo de constituição do sujeito. Pretende-se seguir com uma discussão que evidencie a existência de processo criativo nas atividades de ler e escrever e que não se restringe às grandes obras da literatura.

É fato que, em uma sociedade letrada, o ensinar e aprender a linguagem escrita, atividades tipicamente humanas e culturalmente determinadas, ocorrem por um processo formal que, muitas vezes, apresenta caráter institucional, ou seja, este momento é marcado pelo ingresso do sujeito, ainda na infância, em instituições responsáveis pelo ensinar: as escolas. É reconhecido que este processo varia entre as diversas culturas, mas o que marca o percurso do processo de apropriação da linguagem escrita é a intencionalidade do ensinar e aprender a ler e a escrever, característica também presente em relação a outros conhecimentos considerados socialmente relevantes e que compõem os currículos escolares.

Ao observar as crianças que chegam à escola e que trazem consigo conhecimento prévio de um mundo regido por letras, também é comum notar-se o encantamento que apresentam ao

vislumbrar a possibilidade de serem leitoras e escritoras fluentes. Há um desejo destas crianças de apropriar-se da linguagem escrita, o que significa a descoberta de um novo mundo, ou então de reconhecer facetas de um universo até então supostamente conhecido. Ao longo do processo de escolarização o sujeito conhece a linguagem escrita²⁴, movimento que lhe permite a (re)construção de sentidos diversos das atividades de ler e escrever. Assim, elas podem se traduzir em fontes de descobertas, mudanças e satisfação, ou serem compreendidas como instrumentos utilizados apenas para que se cumpram demandas sociais. Os diferentes sentidos construídos podem ou não oferecer condições para que o sujeito se aproprie da linguagem escrita e compartilhe coletivamente este processo.

Interessa-me aqui refletir sobre a escrita como ferramenta de objetivação da imaginação, como atividade criadora, portanto constitutiva do sujeito. Nesse sentido, destaca-se que, para criar através da escrita, é fundamental que se estabeleçam relações estéticas com o ler e o escrever. Pode-se dizer que a relação estética é uma das formas mais antigas de relação do homem com o mundo, relação que antecede o direito, a política, a filosofia e a ciência, precede até mesmo a magia, o mito e a religião (Vázquez,1999).

Os seres humanos começaram a se distinguir dos animais quando se tornaram capazes de manter uma relação produtiva material com a natureza, ou seja, de produzir seus meios de existência²⁵. A ação do ser humano sobre a realidade ocorria em função das necessidades básicas de sobrevivência e de outras exigências criadas pelo próprio homem em função de novas relações que se estabeleciam. Criaram, então, objetos com funções e finalidades variadas com o intuito de

²⁴ Considera-se para esta discussão os objetivos fundamentais da escolarização, porém é conhecido que há índices elevados, no Brasil, de crianças que evadem das escolas ou que delas são excluídas, após vários anos de sucessivos fracassos escolares, sem que o aprender a ler e a escrever tenham se efetivado.

²⁵ Vale ressaltar, sobretudo, que o modo pelo qual os seres humanos produzem seus meios de vida depende, especialmente, da natureza dos meios de vidas existentes, ou seja, das condições materiais disponíveis para que ocorra a produção. (Marx & Engels,2004)

suprir essas necessidades – objetos utilitários. Contudo, nota-se que, entre as prioridades criadas, emerge a necessidade de uma produção denominada “transutilitária”, que se estende além da função original de utilidade (Vázquez, 1999). É neste contexto que se conhece a produção estética.

O termo estética, aqui, não aborda unicamente a dimensão do belo, da aparência, da perfeição e do artístico, ao contrário, propõe-se uma condição humana ligada à sensibilidade. Vázquez (1999, p.47) define estética como “a ciência de um modo específico de apropriação da realidade, vinculado a outros modos de apropriação humana do mundo e com as condições históricas, sociais e culturais em que ocorre”. Esta definição abrange o estético não-artístico, isto é, o que se encontra presente em outras criações elaboradas pelo homem e que não se restringem às especificamente artísticas.

O termo relações estéticas será utilizado em virtude de que a estética existe somente em relação. Ou seja, um objeto é potencialmente estético, pois se torna realmente estético quando é contemplado, notado pelo sujeito e este, por sua vez, apenas se comporta esteticamente quando entra em relação com um objeto. Em suma, a dimensão estética ocorre na relação sujeito/objeto. Vázquez (1999, p. 108, grifo do autor) expressa claramente esta concepção ao afirmar que “o que existe, na verdade, é a experiência que o objeto provoca, ou o estado ou atitude engendrada **na** (e não antes da) relação estética, concreta, singular, com esse objeto”. Assim, nas relações estéticas o sujeito também se constitui como singularidade, que por sua vez é essencialmente coletiva.

Vale enfatizar que, apesar de o ser humano ser capaz de identificar conceitos estéticos e estabelecer relações estéticas, são as circunstâncias que o rodeiam que vão viabilizar a “transformação dessa **possibilidade em realidade**” (Vygotski, 2001b, p.10, grifo do autor). Assim se explica porque o sujeito desenvolve umas e não outras características estéticas, isto é, diferentes formas de relações com o mundo. Por exemplo, na Idade Média a religião católica

viveu seu auge como governante da vida social, uma vez que o estético predominante estava ligado à adoração dos deuses, condição que desaparece nos tempos modernos, nos quais se sobrepõem as linhas retas, a funcionalidade.

É fato que mudanças bruscas vêm ocorrendo no modo como as pessoas agem e pensam, que crenças, valores e costumes alteram-se em velocidade estonteante. Os estudiosos se dividem quando o assunto é este: para uns, trata-se de um fenômeno da modernidade; outros destacam a superação deste e elegem o termo pós-moderno para designar o momento atual. Há quem diga que o limite entre ambos – modernidade e pós-modernidade – é tão tênue, que vivemos é a transição de uma para outra (Harvey,1993). Assiste-se, ainda, à emergência do conceito hipermodernidade, ao lado do hipercapitalismo, da hiperclasse, dos hipermercados... isto é, trata-se de uma modernidade elevada a uma potência máxima, superlativa. (Lipovetsky, 2004)

Entretanto, a questão é que, diante de uma era como a que se vive, cujo traço distintivo é a fugacidade, a fragmentação, ou ainda, a provisoriedade na relação sujeito-mundo, características apontadas por autores como Jameson (2000) e Harvey (1993), é possível notar que, comumente, realiza-se uma leitura superficial, imediatista desse mundo. E estas características podem turvar o olhar das pessoas, fazendo com que tenham dificuldades em perceber objetos estéticos e, desta forma, envolver-se em relações estéticas com o mundo que as cerca.

Para ter acesso a vivências estéticas e seus múltiplos sentidos, é preciso que o sujeito passe por uma educação estética, ou ainda, o que talvez fosse possível denominar “alfabetização estética”, que lhe permita desenvolver outros olhares sobre o que se apresenta. Zanella (2004a, p.142) assinala que “a constituição do olhar estético, por sua vez, decorre de um processo, de intervenções deliberadas que objetivem romper com o episódico, com a explosão de imagens e mensagens desconexas que caracterizam a realidade atual e a destituem de sentidos voltados à crítica e sua transformação”.

Destarte, estabelecer relações estéticas com o mundo – com as pessoas, as atividades, os objetos, a linguagem escrita – significa superar o que é apresentado como real, como dado, é ir além do hedonismo e desenvolver um olhar de estranhamento que permita romper com cristalizações nos modos de ver. Seria algo como olhar o igual de modo diferente e, então, alcançar o que está ali e que é oculto e evidente ao mesmo tempo, (in)visibilidade que a cotidianidade não nos permite enxergar. Na construção deste novo olhar, Girardello (2006) enfatiza a necessidade de uma “educação dos sentidos”, a qual possibilitará à criança uma experiência mais profunda e complexa, engendrando possibilidades de criar.

É possível dizer que um sujeito não se comporta esteticamente o tempo todo e, como visto, nem mesmo o objeto, pois antes de entrar em relação com o sujeito, ele é apenas potencialmente estético (Vázquez,1999). É preciso que ambos se envolvam numa relação estética. Sendo esta outra forma de relacionar-se com o mundo, vale ressaltar que tal relação busca uma síntese, entre as dimensões forma e conteúdo, deixando de priorizar um ou outro aspecto. Neste processo de síntese é preciso considerar que a forma já carrega consigo sentidos vários, ‘pois toda forma informa’, isto é, objetiva-se numa determinada característica cultural do contexto em que é produzida. Vázquez (1999) pontua que “a forma não é apenas a organização interna da matéria sensível [...]” (p.83), ela traz imanente significado inscrito, significado este que não se dilui na obra formada, mesmo que sua função original já tenha desaparecido. Vygotski (2001a; 2001c) também contesta a dicotomia entre forma e conteúdo propondo uma síntese, de modo que tais aspectos sejam reconhecidos como constitutivos do objeto e inseridos numa relação de interdependência, pois uma instância implica a outra.

Dessa maneira, a relação estética acontece quando, em relação com um objeto, o sujeito se mobiliza pela contradição entre razão e emoção e busca superá-la, uma vez que se relaciona com este mundo como um sujeito inteiro e não fracionado. Esta forma de relação propicia ao sujeito

enfrentamento de confrontos, produção de reflexões que conduzem a negociações e transformações de emoções e processos psicológicos.

Bakhtin (2003) ressalta que, juntamente com a estética, a ética e a cognição também são modos de relação do humano. Ao abordar a questão estética, depara-se também com a ética, compreendida não apenas do ponto de vista dos valores, do julgamento do bem e do mal, mas da capacidade volitiva de cada sujeito (Sawaia, 1999). São necessidades e motivações próprias, produzidas e (re)produzidas na intersubjetividade, que conferem ao sujeito um caráter responsivo, ou seja, a relação eu-outro também se alicerça em meu passado e futuro, o que me faz responsável pelos sentidos produzidos. A cognição, por sua vez, refere-se à produção de conhecimentos. Estética, ética e cognição conotam atividades humanas como um todo, isto é, encontram-se presentes no campo da política, economia, biologia, filosofia, história, enfim, da cultura. Isto porque o mundo é compreendido na sua totalidade, e não por meio de fragmentos de percepções, sentimentos e emoções.

A pungência da relação estética existe no fato de que nesta o sujeito não se aprisiona ao cotidiano imediato, mas propõe-se a encontrar outros sentidos para o vivido, posicionando-se ativamente diante do mundo. Ao estabelecer este tipo de relação, a pessoa encontra condições de analisar e confrontar-se com a realidade cotidiana e nega-se a ser arrastada pela correnteza que a fugacidade, o imediato e, algumas vezes, o simplesmente belo lhe oferecem. Ao contrário, na relação estética o sujeito sente-se impulsionado a (re)criar a situação atual, em busca de uma síntese, sempre provisória, na qual possa sanar as necessidades percebidas e, assim, ser capaz de transformar sua própria história.

A estética (re)inventa a sensibilidade e vivenciar relações estéticas significa desenvolver maior afetividade, reflexão e imaginação, necessárias para a objetivação em produções criadoras

que possibilitam ao seu autor assumir novo compromisso ético tanto com seu produto quanto com a sociedade e consigo mesmo. A respeito da estética, Guatarri (1996) assinala que se caminha em direção a um paradigma estético, no qual o ato criativo transitará nas diversas dimensões da vida humana, instigando o desenvolvimento de distintas formas de sensibilidades. Compreendida desta forma, a relação estética impulsiona os processos criadores que, por sua vez, encontram-se atrelados à vida cotidiana e são responsáveis pela origem da arte e da ciência.

Relações estéticas, no caso da linguagem escrita, engendram-se em constante diálogo entre o sujeito e as atividades de ler e escrever. Diálogo este mediado por diversas vozes sociais que implicam um universo responsivo, uma vez que o ler e o escrever não apenas respondem ao 'já dito', mas também suscitam ampla gama de respostas. Reconhecendo-se como leitor/escritor e vice-versa, alguém que ao mesmo tempo produz cultura e que por esta é produzido, o sujeito torna-se capaz de enxergar muito além de sentenças que compõem um texto: compreende o escrito como uma produção inserida em determinado contexto histórico-cultural que mobiliza lembranças, produz sensações, afetos outros que lhe permitem um contato diferenciado com o texto. Contudo, infelizmente nota-se, no processo de apropriação da linguagem escrita, ênfase no ensino da dimensão técnica, ignorando-se, por vezes, os diversos sentidos (re)produzidos nas atividades de ler e escrever.

Benjamin (1993) assinala que esta dicotomia entre técnica e sentido caracteriza um tratamento antidialético dos fenômenos literários. Ao contrário, é na busca de uma síntese entre técnica e conteúdo, ou tendência e qualidade (como o próprio autor se refere) que a criança poderá realmente apropriar-se da linguagem escrita em toda sua complexidade. Ou seja, a técnica é necessária, mas não garante a criação e, uma criação sem técnica, pode-se dizer que fica empobrecida. Desta forma, é possível compreender a necessidade e importância de que as

crianças aprendam não só a utilizar o código alfabético, mas que também se apropriem da linguagem escrita como uma possibilidade de construção de novos sentidos e de criação. Ou ainda, como assinala Vygotski (2001b, p.351), “só é útil aquele ensino da técnica que vai além dessa técnica e ministra um aprendizado criador: ou de criar ou de perceber”.

Estabelecidas relações estéticas, o sujeito é capaz de exercer um movimento de distanciamento e aproximação com o objeto, seja este produto de sua objetivação ou não, e é este movimento que possibilita a organização de novos sentidos para a produção própria ou alheia. É um momento em que o sujeito se distancia de sua realidade e tem condições de (re)construí-la esteticamente, isto é, (re)inventá-la a partir de um olhar novo.

Neste movimento, a criança encontra a possibilidade de observar a dinamicidade do texto, que se define como algo em constante metamorfose, ou seja, como produção social que não ‘é para sempre’. A cada leitura, nasce um novo texto (Machado, 2001), de forma que o leitor também se torna autor ao apropriar-se da obra, atribuindo-lhe sentidos outros, e o autor, por sua vez, transforma-se em leitor, pois, ao ler seu trabalho, também se apropria deste de maneira diversa. Nesse processo, a criança se reconhece como autora/leitora e autoriza-se a construir sua própria história de leitura, pois quanto mais o sujeito puder intervir no processo de suas atividades, maiores serão suas condições para o exercício da imaginação e para o criar. Desenvolver relações estéticas com a linguagem escrita, portanto, possibilita ao ser humano compreender os diversos sentidos da vida para que possa (re)inventá-la e vivê-la com mais intensidade.

EIS AS PERSONAGENS...

Após breve parêntese para a exposição dos alicerces teóricos que sustentam meu olhar, retoma-se a descrição do caminho percorrido na pesquisa apresentando, primeiramente, seus protagonistas .

Uma vez que o objetivo deste estudo centra-se em conhecer os discursos que (im)possibilitam crianças do 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental transcenderem relações técnicas com a linguagem escrita e estabelecerem relações estéticas, possibilitando-lhes a construção de um novo olhar acerca da realidade que as cerca e de si mesmas, é que se apresenta, agora, os sujeitos de pesquisa. As professoras também são personagens deste escrito, pois a partir da posição social que ocupam, suas vozes e olhares se entrelaçam na constituição do discurso das crianças.

Quando se decidiu voltar à instituição, lócus da pesquisa anterior sobre a linguagem escrita (Munhoz, 2003), e realizar o presente trabalho com os mesmos alunos que participaram daquele estudo, levou-se em consideração que os sujeitos ‘são’ e ‘não são’ os mesmos. Isto é, no espaço de tempo de três anos, novos sujeitos constituíram e ainda constituem-se de modo singular. As informações sobre as crianças e suas famílias a serem apresentadas foram em parte conhecidas durante a pesquisa realizada em 2002, quando houve o primeiro contato com elas, e outras foram obtidas atualmente, no reencontro com as crianças e/ou seus responsáveis. Vale ressaltar, ainda, que as informações são oriundas não apenas de entrevistas, mas também da inserção da pesquisadora no contexto escolar e do contato com os familiares, situação na qual se manteve uma relação de diálogo com esses interlocutores, que contribuiu para que a atividade não ocorresse de modo estanque, sistematizada. Tais informações possibilitam conhecer os ‘novos’ sujeitos desta pesquisa. Em relação às atuais professoras, não se havia estabelecido

contato anterior, portanto, foi neste momento, com as entrevistas e conversas informais, que se pôde conhecer algo de suas trajetórias.

Das nove crianças que participam da investigação, quatro se encontram no 5º ano. As outras cinco tiveram, em algum momento, seu percurso de ensino seriado alterado. Considerando-as como sujeitos que se constituem socialmente, como seres únicos, singulares, decidiu-se apresentar aspectos conhecidos de suas vidas e do próprio momento da entrevista e que, por sua vez, evidenciam a multiplicidade de vozes que se entrelaçam na relação com a linguagem escrita. Algumas informações, como renda familiar, escolaridade e profissão dos pais não puderam ser sistematizadas, já que não se encontram preenchidas no registro de matrícula. Estas informações são apresentadas a seguir, segundo a ordem cronológica de realização das entrevistas.

De Quem se Fala? Algumas Vozes se Evidenciam

Primeiro, as crianças...

Maxdayan²⁶ (Max)

Max tem 10 anos e cursa o 5ºano. Mora com o padrasto, mãe e dois irmãos: um menino de 6 anos e uma menina de 2. A residência da família fica na portaria²⁷ de um bloco próximo à escola, para a qual vai sozinho. No ano de 2002 sua mãe, que era dona-de-casa, decidiu voltar a estudar, pois dizia que o filho, então no 2º ano, era muito curioso e queria *saber tudo*. Teve que interromper os estudos por um tempo, devido à gravidez da filha mais nova, e hoje cursa o 9º ano do Ensino Fundamental. Realmente Max é uma criança curiosa, sempre interessada em conhecer

²⁶Os pais autorizaram usar o verdadeiro nome de seus filhos. Max é a maneira pela qual todos o chamam.

²⁷No Plano Piloto da cidade de Brasília (DF), os blocos (prédios) possuem na parte térrea um ambiente, geralmente formado por um quarto, sala, banheiro e cozinha, onde um dos funcionários do bloco, porteiro ou zelador, mora com suas famílias.

mais, faz muitas perguntas e tem o hábito, em tom afoito, de complementar as respostas, demonstrando que já entendeu ou o que já sabe sobre o assunto. Este aspecto foi ressaltado por sua professora, numa conversa informal, como uma dificuldade na relação deles, pois de acordo com ela, *Parecia que ele queria ser o professor, dar aula no meu lugar*. Acrescentou que atualmente estão conseguindo lidar melhor com esta situação. Max tem hábito de ler os livros indicados na escola e, às vezes, lê alguns da sua mãe, como de História, por exemplo. Em relação à escrita, aprecia fazer resumos e inventar jogos. Um destes jogos refere-se a fichas com informações sobre jogadores de futebol, segunda ele sua *Grande paixão*. Após a entrevista, Max solicitou que lhe explicasse novamente o objetivo da pesquisa e parafraseava o que lhe era dito, buscando certificar-se de que havia compreendido.

Bruno

Bruno tem 12 anos e está no 4ºano. Quando participou da pesquisa anterior, cursava o 2º ano pela segunda vez, pois fora reprovado em outra escola. Posteriormente, reprovou o 3º ano, na atual instituição. Mora em uma casa situada nos fundos de uma igreja católica, que se localiza próxima à escola. Seu pai é zelador da igreja e sua mãe faz limpezas de residências e na própria igreja. É filho único deste casamento, porém seu pai é viúvo e tem um filho de 16 anos. A mãe de Bruno comentou que um dos motivos da segunda reprovação foi em virtude da vinda de seu meio-irmão para morar com a família, há cerca de dois anos. Segunda ela, sua chegada provocou tumulto, pois apresentava valores e hábitos distantes da dinâmica da família no que se refere ao estudo, trabalho e utilização de drogas. Na pesquisa anterior, quando Bruno estava no segundo ano, constatou-se a importância da presença de um tio que morava na casa e o acompanhava nas atividades escolares. Como era o único leitor fluente da casa, este tio é quem incentivava Bruno a ler: liam muitos gibis, desenhavam juntos. Na relação de Bruno com a leitura e a escrita, a voz

deste outro prevalecia. Hoje, em seu discurso, percebe-se que Bruno não lê mais gibis e desenha menos, mas seu interesse pela leitura continua ocorrendo mediado pela relação com este irmão.

Ana Gabriela (Gabriela)

Gabriela tem 10 anos de idade e está na 5º ano. Mora numa quadra bem próxima à escola, para a qual vai acompanhada de sua mãe, professora da instituição. Seu pai é militar e ela é a filha caçula do casal, sendo que tem dois irmãos, um de 16 e outro de 18 anos. Observou-se no trabalho anterior que, em virtude de sua mãe ser professora e possuírem maior variedade de livros em casa, ela tinha um acesso diferenciado, em relação às outras crianças de sua turma, aos materiais de leitura/escrita. Na atual entrevista, ressaltou que sua mãe, a qual considera uma *boa leitora*, incentiva a prática de leitura no contexto familiar, pois de acordo com a menina, a mãe *É apaixonada por ler*. Gabriela também se diz apaixonada pela leitura.

Késia

Késia tem 10 anos, foi reprovada no ano anterior e permanece no 4º ano. Também mora em quadra próxima à escola, mas vai sempre acompanhada pela sua mãe. Tem duas irmãs, de 14 e 8 anos de idade. Sua mãe é dona-de-casa e seu pai militar. Késia é uma criança que fala por monossílabos. Fernanda, sua atual professora, comentou em conversa informal que se preocupa com a insegurança de Késia. Diz que ela sabe o conteúdo, mas sente-se insegura, não consegue se expressar. Desta forma, participa menos das aulas e não apresenta suas dúvidas. Na entrevista, Késia deu respostas curtas e bem objetivas. No entanto, houve um momento em que Késia, ao falar de algo que leu e gostou, começa a recitar uma poesia. Este foi um momento diferente em sua entrevista e que me marcou como pesquisadora, uma vez que fui surpreendida por um discurso inusitado e que desvelava algo de sua relação com a linguagem escrita.

Amanda

Amanda tem 10 anos e está no 5º ano. Mora numa cidade satélite e vem de ônibus junto com a mãe e seu único irmão de 14 anos. Sua mãe é servidora pública, trabalha na portaria de uma creche próxima à escola, e à noite cursa o EJA (Educação de Jovens e Adultos). Seus pais são separados e a esposa do pai está grávida. Amanda diz sentir-se muito feliz com o novo irmãozinho(a). Na pesquisa anterior, quando se encontrava no processo de alfabetização, tinha o hábito, que confirmou manter até hoje, de ler gibi todas as noites e guardá-los debaixo do travesseiro. Em relação à escrita, gostava muito de escrever cartas e bilhetes de amor para os pais e professores, prática que ainda mantém. Na presente entrevista Amanda revelou, orgulhosa, que nas últimas férias leu um livro de 200 páginas, que se chamava “Arigatos” e, sem que eu solicitasse, narrou toda a história do livro.

Kayo

Kayo tem 12 anos de idade e está no 4º ano. Mora na portaria de um bloco próximo à escola, onde seu padrasto trabalha como porteiro. Sua mãe está no último ano do curso de auxiliar de enfermagem. O menino morava com a avó no Piauí, onde foi reprovado no 2º ano. Após este acontecimento, sua mãe o trouxe para Brasília para morar com ela e seu atual marido. Estava preocupada com o filho, pois a professora do Piauí havia lhe dito: *ele não tem mais jeito não*, comentava a mãe de Kayo. Então decidiu acompanhar atentamente a vida escolar do filho. Adotou algumas práticas que visavam a ajudá-lo a se organizar melhor e, segundo a mãe, a entender que *Primeiro a obrigação, depois a diversão*. Foi neste momento que conheci Kayo e sua mãe, e notamos o quanto sua participação na vida acadêmica do filho foi efetiva no momento de aquisição da língua escrita. Hoje, ao encontrar o menino novamente, soube que fora reprovado

no 4º ano e o cursava pela segunda vez, na mesma instituição. Durante a entrevista Kayo, narrou uma história que leu e gostou muito, mesmo sem meu pedido; falou sobre suas produções; sobre as atividades em sala; sobre seu interesse em doar livros que já leu (cita dois) para a biblioteca. Sempre acrescentava mais detalhes ao diálogo, guiado talvez pelo interesse em compartilhar informações que viessem ao encontro dos objetivos da pesquisa. No entanto, vale enfatizar que o menino esteve o tempo todo de cabeça baixa. Este aspecto chamou sua própria atenção ao assistir um trecho de sua entrevista: *Olha como fiquei*, pois teve um rápido momento que saiu do campo de visão da filmadora. Notou-se sua surpresa ao olhar a si mesmo pela lente da filmadora e reconheceu um aspecto que, somente de um lugar exotópico, pôde conhecer.

Marcos Vinícius

Marcos tem 10 anos de idade e encontra-se no 4º ano. É filho único e não conhece o pai. Mora com a mãe e uma tia dela, da qual sua mãe é responsável por cuidar. Sua mãe está no primeiro semestre do curso Normal Superior²⁸. Marcos é uma criança que conversa pouco, tanto em sala quanto fora dela. Seu discurso resumia-se às palavras *sim*, *não* e *não sei*. Foi reprovado no 2º ano. Na época sua mãe dizia saber da necessidade de ser mais paciente com o filho, para poder ajudá-lo, mas acabava irritada com sua *Má vontade*. Assim, os momentos de tarefa acompanhados pela mãe eram bastante tensos. Na entrevista, Marcos limitou-se apenas a responder o que eu lhe perguntava.

²⁸ O Curso Normal Superior preparava profissionais para atuar na educação infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, o Ministério da Educação (MEC) determinou que os novos docentes precisam passar pelas aulas de licenciatura em Pedagogia que, na formação do profissional para atuar na educação infantil e nos primeiros Anos do Ensino Fundamental, designa que ele precisa ter a habilidade de ensinar sete disciplinas de forma interdisciplinar, conforme a idade média de cada turma. (www.cafefilosofico.ufrn.br/daniel_lins.htm)

Kamila

Kamila tem 9 anos e está no 5º ano. Na época de nossa conversa, a menina seria transferida para outra escola juntamente com sua irmã de 8 anos e seu irmão de 6. Filha de servidores públicos que trabalham na Regional de Ensino, próxima à escola, moravam distante do Plano Piloto e tinham que sair de casa às 5:30 da manhã. Como Kamila começou a ter que pagar a passagem de ônibus, aspecto que acarretou um ônus nas finanças familiares, a mãe pediu sua transferência e das crianças para uma escola classe da Asa Sul, uma vez que a empresa de ônibus que atendia esta região aceitava passes escolares, amenizando os gastos. Kamila estava entristecida com a mudança e com receio de não realizar a entrevista, pediu para sua mãe me avisar sobre sua saída, para que desse tempo de participar da pesquisa. Durante nosso diálogo estava tranqüila, revelou que prefere a leitura; comentou sobre as práticas de leitura/escrita e explicitou o lugar diferenciado que ocupa em sua família por saber ler e escrever fluentemente, inclusive perante os irmãos menores.

Alexandre

Alexandre tem 10 anos de idade e é filho único. Sua mãe trabalha na Secretaria de Educação e seu pai é corretor de automóveis. Moram numa cidade satélite e Alexandre utiliza transporte escolar – as vans privadas para o deslocamento escola/casa. Desde que nos conhecemos, em 2002, Alexandre chama a atenção pelo seu senso de humor: está sempre sorridente e se fica sério é pra fazer piada; tem sempre uma pegadinha para os outros. No 2º ano era seu tio de 16 anos, que na época morava com a família, que o auxiliava nos deveres de casa. O tio reclamava que era difícil fazer Alexandre se concentrar, pois tudo era motivo de riso, de brincadeira. Hoje, é uma prima que ocupa este lugar, e Alexandre narra sua participação nas atividades de leitura e escrita. O menino cursa o 4º ano pela segunda vez.

Vale acrescentar, após esta breve contextualização sobre nossos protagonistas, que todas as crianças se lembraram de mim e do que realizamos na pesquisa anterior. Para uns destacava-se a lembrança da minha pessoa, para outros eram fragmentos dos momentos vividos na realização da pesquisa. Alguns mencionavam que ainda possuíam o livro que receberam na última atividade de observação de sala, no encerramento da pesquisa.

Interessante também destacar, à época de nossa atual entrevista, o lugar diferenciado que estas crianças ocupavam em relação aos colegas de sala. Eles eram conhecidos, chamados pelo nome, convidados a ir à biblioteca conversar com este outro – pesquisadora – (des)conhecido para seus colegas. Estes aspectos conferiam-lhes uma posição diferenciada – o de protagonistas de nossa história – que significava, aos olhos dos demais alunos, um lugar de prestígio.

... depois as professoras

Professora Joana²⁹

Joana é uma das professoras do 4º ano. Tem doze anos de profissão e atua há oito nesta instituição. Lecionou para 4^{os} e 5^{os} anos e, há sete anos, trabalha apenas com o 4º, o qual acabou sendo uma preferência. Joana considera que falha por não ser uma boa leitora, leu alguns livros no ginásio e, hoje, sua leitura se restringe ao estritamente necessário para exercer a profissão. Relatou que não teve nenhuma experiência significativa com a leitura, a não ser com livro “A ilha Perdida”, de Maria José Dupré, da série Vagalume, que leu quando adolescente. À época da faculdade gostava de ler Jorge Amado, pois, de acordo com ela o autor *Escreve de forma simples*. Também não tem hábito de escrever, mesmo porque não se considera uma boa escritora. Revelou uma experiência desagradável que teve em relação à escrita, ainda quando cursava a faculdade.

²⁹ Esta professora não autorizou que seu verdadeiro nome fosse utilizado no corpo da pesquisa. Desta forma, optou-se por chamá-la pelo nome fictício Joana.

Na entrevista, Joana, que era de poucas palavras, realçou mais aspectos de sua relação com a linguagem escrita ‘fora’ de sua prática profissional.

Fernanda

Fernanda é a outra professora do 4º ano. Está no magistério há 20 anos e há quatro nesta instituição. Com exceção deste ano, sempre trabalhou com educação infantil. Resolveu ampliar sua carga horária por motivos pessoais e para se efetivar na instituição, uma vez que esta se localiza próxima à sua residência. Então surgiu a oportunidade de trabalhar com o 4ºano, e tem sido uma experiência nova e que Fernanda não tem apreciado, revelando: *Mas minha praia é mesmo a educação infantil*. Comentou que, embora tenha como exemplo seu marido, que é um leitor assíduo, ela não tem o hábito de ler. Sua leitura diária restringe-se a histórias para a filha, antes de dormir, prática que Fernanda considera ser um exercício de leitura. Sua produção escrita se limita a *e-mails* e bilhetes.

Dalila

Dalila é professora do 5º ano. Tem quatorze anos de atuação e nove nesta instituição. Com exceção de dois anos, dos quais trabalhou com o 4º ano e outro com os ‘continuando’³⁰, sempre lecionou para 5º ano. Revelou preferir este período, pois o conteúdo exige que o professor se atualize constantemente. No discurso sobre sua prática profissional, ficou evidente que aprecia trabalhar com temas atuais, utilizando-se de jornais e revistas informativas, e é este tipo de

³⁰ Dalila explica que ‘continuando’ era oferecido aos alunos que ao término da primeira série não tinham condições de serem aprovados para a segunda, mas também apresentavam repertório maior dos que iniciariam a primeira. Assim, existiam os iniciandos e os continuandos, e os últimos freqüentavam um período intermediário, no qual os conteúdos seriam abordados a partir do que estas crianças já conheciam. Esta era uma especificidade da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

material que tem o hábito de ler. Quanto à escrita, relatou que costuma produzir textos para trabalhar com as crianças em sala de aula e, eventualmente, escreve artigos para o jornal local.

A outra professora do 5º ano estava de licença saúde e não participou da pesquisa.

VOZES QUE SE ENTRELAMAM: A VISIBILIDADE DE NOVOS OLHARES POSSÍVEIS NA RELAÇÃO COM A LINGUAGEM ESCRITA

Este é o momento na nessa pesquisa em que vou apresentar fragmentos do material coletado no trabalho de campo e que visam problematizar a proposição inicial: **a de que mesmo em contextos em que predomina o aspecto técnico da linguagem escrita, as crianças, protagonistas deste estudo, estabelecem, ou podem vir a estabelecer, relações estéticas com a linguagem escrita.**

Neste momento, não pretendo expor conclusões lógicas, mas sim reconstruir a trajetória que conduziu às análises aqui apresentadas, para que o leitor possa acompanhá-la e reescrevê-la.

Conforme pontuado anteriormente, a palavra, aqui utilizada como ferramenta de trabalho no processo de escrita, também se define como um elemento que nos constitui – nós, sujeitos presentes neste momento: escritora (pesquisadora)/leitor(a) e personagens desta pesquisa. Sujeitos que ora se revezam em suas posições enunciativas nesta trama que se inicia. Então convido o leitor a caminhar comigo por este conjunto de palavras e o texto que elas compõem para juntos dialogarmos com nossas personagens sobre as diversas possibilidades e condições de se vivenciarem relações estéticas com a linguagem escrita. Neste momento singular, o diálogo não ocorre apenas em nossas vozes, mas, e talvez principalmente, em nossos silêncios. Ou seja, a produção de conhecimento e os inesgotáveis sentidos que atravessam o presente texto provêm tanto da voz que se pronuncia quanto da voz que se cala – o próprio silêncio da tríade eu/tu/ele.

No diálogo com as personagens – as crianças e professoras com quem realizei entrevistas – fiz escolhas que, a partir de meu olhar, propiciam desvelar a relação destas com a linguagem escrita e sua constituição como sujeito singular coletivo, mediadas pelo processo de criação. Faz-se necessário retomar, neste momento, que o presente trabalho de pesquisa tem como norte a

proposição de que, embora nos deparemos, tanto no âmbito escolar como fora dele, com situações que limitam o processo criativo por meio da escrita, é possível afirmar que os sujeitos envolvidos nestes contextos estabelecem relações estéticas com a linguagem escrita. Em outras palavras, estas crianças (re)inventam e (re)encontram possibilidades de transgredir uma visão técnica da linguagem, neste sentido compreendida apenas como ferramenta de comunicação. Assim, mesmo em contextos aparentemente marcados por esta visão, estes sujeitos têm condições de estabelecer outro tipo de relação com o ler e o escrever, que possibilita a (re)invenção de si mesmos como sujeitos.

Não se trata de ignorar que mesmo a forma técnica da linguagem escrita faça parte do processo de constituição do sujeito como ser especificamente humano, isto seria contraditório com toda a concepção de mundo e de pessoa adotada neste trabalho. Mas sim, de entender que em sua relação com a linguagem escrita, a criança lança mão de processos imaginativos e criadores, pouco incentivados num olhar técnico das atividades de ler e escrever e, ao transcender a mesmice geralmente proposta nestas atividades, institui uma nova relação (no sentido de mais profícua, efetiva) consigo mesma e com o mundo, realçando a complexidade humana. Em outras palavras, a linguagem ocupa um lugar de destaque no processo de constituição do sujeito.

O olhar que adquire visibilidade no decorrer das linhas que seguem tem início nas escolhas e intenções dos envolvidos na elaboração desta pesquisa. Tem seu desenrolar no diálogo da pesquisadora com os muitos outros presentes no processo de constituição e criação deste trabalho; nas escolhas realizadas pelas personagens que, na interação com o outro, neste caso, a pesquisadora, conduziram seus olhares (também formados a partir de muitos outros) para determinada direção. Vale lembrar ao leitor que o contato, como pesquisadora, com as crianças e professoras, aconteceu em momento anterior a esta pesquisa, quando elas participaram de outra pesquisa, que também envolvia situações de leitura/escrita. Tem-se aí uma imensa teia tecida na

complexidade das relações ali estabelecidas. Pretendo, desta forma, mostrar que este texto tem um ponto de partida que apresenta uma gama de sentidos. Contudo, é na interação autor/leitor/personagem que estes sentidos, inicialmente restritos às intenções do autor dirigidas a um destinatário em potencial, alcançam possibilidades inesgotáveis de interpretação. Ou seja, é na interlocução com um outro que os sentidos possíveis do texto se engendram.

Ler e Escrever: Palavras que se Enredam na Técnica e na Imaginação

Quando ia ler ficava assim ó “me-lan...”

Agora leio assim: “melancia”, tudo rápido.

(Alexandre, 10 anos, 4º ano)

Quando se fala em ensino técnico do ler e escrever, refere-se especificamente ao ensino-aprendizagem do código alfabético e de outras premissas necessárias à prática da leitura/escrita, como por exemplo, a noção espacial. No entanto, não se acredita que haja técnica sem veiculação de sentidos. Ou seja, “a pura sinalidade não existe, mesmo nas primeiras fases de aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo [...]” (Bakhtin, 2004, p.94). Compartilha-se da idéia do autor ao entender que a palavra, neste trabalho especificamente a escrita, não toma forma lingüística apenas como sinal, mas na compreensão dos sentidos que veicula e que lhes são conferidos em determinada situação (Bakhtin, 2004). Entende-se que o sentido está colado à palavra, é constitutivo dela como tal (Vygotski, 2001a). Desta forma, ao mencionar o aspecto técnico da linguagem escrita, não se descarta a palavra como signo que realmente é.

A questão que se evidencia neste estudo é o fato de, no ensino da língua escrita, ser o aspecto técnico geralmente destacado pelo tutor³¹, em detrimento do processo de produção/apropriação de sentidos. Vygotski reconhece a necessidade de domínio da técnica para o processo de criação, mas faz um alerta para a ênfase dada a esta dimensão: “ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita” (Vygotski, 2000, p.139). É esta cisão entre técnica/sentido/criação que se observa predominar nos contextos em que o ensino da língua escrita se institui.

Tal afirmação se fundamenta no discurso das crianças sujeitos desta pesquisa, quando revelam que o bom escritor e o bom leitor são definidos por *escrever certo; errar pouco; escrever com começo; meio e fim, fazer letra bonita; escrever rápido*; ou ainda, ler *sem guaguejar; de uma vez só*. Ou seja, em seus discursos salientam aspectos técnicos da linguagem escrita. Para Marcos Vinícius (10 anos) estes aspectos técnicos provocam-lhe ‘dor’, como se o corpo sentisse a imposição de algo alheio ao sujeito que cria. Assim, quando perguntei se gostava de inventar histórias Marcos respondeu: *Eu gosto de inventar história pequena (...) porque dói a mão*, então me interessei em saber o que ele achava mais *gostoso* ao inventar uma história, e o menino enfatizou: *escrever pouco*. Aqui o aspecto técnico parece sobressair-se em relação ao processo imaginativo.

Constatou-se que, entre as diversas possibilidades de sentidos a serem atribuídos à linguagem escrita, aquele que a entende como instrumento de comunicação realça aos olhos de nossas personagens. Reconhecida como ferramenta que viabiliza ao sujeito expressar seus pensamentos e ter acesso às idéias alheias, o domínio da linguagem escrita conduziria, de acordo com os alunos e professores entrevistados, ao acúmulo de informações e, desta forma, a maior inserção do sujeito na sociedade, considerando-se aspectos políticos, econômicos e sociais.

³¹ Aqui se utiliza o termo tutor em vez de professor, por se referir também ao contexto extra-escolar.

Em seu discurso, Amanda (10 anos) revelou o destaque que o saber ler e escrever têm para a vida profissional da pessoa: *Que é importante você é... aprender a ler e a escrever, porque você tem essas condições, né. Mas se você não dá essas condições, quando você crescer vai se arrepender, porque não vai ter um trabalho bom, que você ganha bom, né?* Interessante é que a menina ressaltou o momento em tempo real, ou seja, é no aqui e agora que as condições estão sendo oferecidas, condições estas que possibilitam uma ascensão econômica, no futuro. É evidente que seu relato é atravessado pelas vozes sociais, talvez mais fortemente das instituições escola e família, que apresentam o momento como oportuno para a superação da condição atual e possibilitam uma direção no processo de vir-a-ser. Se este momento não for aproveitado haverá arrependimento, um futuro incerto, de não condições para uma mudança socioeconômica. A menina destaca uma linguagem escrita distante do sujeito que sobre ela discursa, alheia a este, como se fosse um pacote que se carrega rumo ao futuro. Quanto mais completo e maior estiver este pacote – maior conhecimento técnico, melhor será o futuro do sujeito.

Kamila (9 anos), também abordou a necessidade de saber ler e escrever para uma vida sócio-econômica melhor. Suas palavras são: *Porque tá muito difícil encontrar emprego, porque têm pessoas que não sabem [refere-se ao ler e escrever] e aí fica muito difícil.* A menina revelou ainda, que se fosse professora, *Eu falava quando crescer não vai ter tudo na mão, precisa de ler pra ter um emprego melhor e muitas coisas.* Mais uma vez o domínio da linguagem escrita surge como uma nova perspectiva de vida. A instituição escola aparece em seu discurso como a voz que alerta para a necessidade de captar, neste momento, o que lhe é oferecido a fim de garantir um futuro certo, de sucesso.

Destaca-se que, nos discursos anteriores, a escrita não é tomada como possibilidade de constituição do sujeito, mas sim como algo externo a ele que lhe oferece determinadas condições, como se o sujeito não participasse e/ou estivesse presente no processo de transformação. Ainda

neste sentido, quando perguntei a Marcos Vinícius (10 anos) o que mudou depois que ele aprendeu a ler e a escrever, o menino respondeu: *Eu não sabia escrever, eu queria escrever e não sabia escrever*. Aqui a criança parece não ter noção de suas possibilidades em relação à escrita, ou seja, é como se as condições de vida se alterassem com o saber ler e escrever, mas não os próprios sujeitos.

Ainda a partir de um olhar da linguagem escrita como uma ferramenta que viabiliza mudanças socioeconômicas, as professoras afirmam trabalhar mais com jornais e revistas, por serem veículo de informação cotidiana, em vez da própria literatura. A professora Fernanda exemplificou como acha que este tipo de material pode auxiliar a criança a construir uma leitura do mundo: *Por exemplo, não adianta ficar só ouvindo de alguém, ele tem que introjetar aquilo e pôr em prática. Por exemplo: que ele tem que ser um bom menino, que ele não deve roubar. A partir do momento em que ele começa a fazer a leitura do mundo que este ladrão é o que não paga imposto, desviou dinheiro do governo, foi na padaria e pegou uma balinha, ele tá fazendo várias leituras de uma definição. A partir do momento que começa a ler coisas a respeito, ele vai introjetando aquilo, acho que aquilo é mais fácil aplicar pra ter uma ação, uma atividade diferenciada. É justamente na informação cotidiana oferecida por jornais e revistas que este tipo de leitura/interpretação ladrão é o que não paga imposto, desviou dinheiro do governo, encontra espaço.*

O fato de privilegiarem este tipo de material de leitura não significa que não consideram a literatura importante para a formação do leitor, mas ela fica em segundo plano, de acordo com seus relatos. Uma vez que este trabalho busca conhecer os discursos que (im)possibilitam as crianças transcenderem relações técnicas com a linguagem escrita e entendê-la como ferramenta para o imaginar e o criar, o aspecto, assinalado pelas professoras, de a literatura raramente ser abordada no processo ensino-aprendizagem da linguagem escrita, destacou-se ao nosso olhar.

Talvez este saltar aos olhos tenha ocorrido justamente pelo motivo de a obra literária consistir em uma manifestação artística, fundada em conceitos estéticos, os quais, pelo discurso das professoras, parecem dissociar-se no processo ensino-aprendizagem da linguagem escrita, isto é, técnica e criação são cindidas.

Ao enfatizar a linguagem escrita fundamentalmente como instrumento de comunicação viabilizada por uma série de informações, as professoras assinalam a necessidade de as crianças realizarem cada vez mais atividades relacionadas ao ler e escrever, fundamentalmente as voltadas ao domínio da técnica, que possibilitam ocupar um lugar de pertença na sociedade da informação. É conhecido que na era pós-industrial não se fala mais apenas em informação, mas necessariamente em conhecimento, visto que este remete a uma capacidade própria dos seres humanos. Ou seja, as revistas, os livros contêm informações, mas saber interpretar e relacionar-se com estes conteúdos é que se faz necessário para o sujeito, ou melhor, que o insere realmente num universo semiótico.

Assim é que as atividades com a linguagem escrita não devem privilegiar apenas a informação técnica, mas abranger o conhecimento de modo que permita ao sujeito apropriar-se da palavra, entendê-la como constitutiva da realidade e de seu ser e que este, por sua vez, assuma uma posição axiológica na sua relação com o mundo, relação esta permeada pela linguagem. Isto é, seu contato com a realidade e a própria linguagem, como signo, é atravessado por valores dos quais o sujeito participa, sendo responsável pelo processo de significação deles.

Pode-se observar que alguns discursos já se encontram tão incorporados ao cotidiano das pessoas, ou ainda, das práticas pedagógicas, que se tornam prescrições e acabam coibindo qualquer tipo de estranhamento, qualquer reflexão. Talvez seja neste quase automatismo que se nota que as professoras acreditam que, quanto mais expostas as crianças forem a materiais de leitura, maior será sua habilidade a respeito do uso do código alfabético e suas regras, o que por

sua vez as possibilita desempenhar de maneira mais eficaz as atividades que envolvem a linguagem escrita.

A professora Dalila, por exemplo, com o intuito de que seus alunos desenvolvessem o hábito de ler, criou um projeto em que a criança que lesse mais livros no ano receberia uma premiação no término do período letivo, pois de acordo com ela, *Quanto mais lê, fica mais fácil falar sobre o assunto. Os alunos que lêem mais produzem mais rápido.* A professora Joana também ressalta que *Os alunos que lêem muito aumentam o vocabulário, têm mais contato com a escrita correta das palavras.* Aqui, aspectos como quantidade, facilidade e rapidez preponderam no processo de produção escrita, como marcas do momento sociocultural em que vivemos. Neste contexto, instaura-se um conceito de linguagem escrita como junção de dados que permite aos sujeitos se comunicarem, como uma ferramenta que se usa em qualquer atividade humana.

No entanto, é incontestável que toda atividade realizada pelo ser humano implica um grau de criação, pois lhe aparece como um desafio que é superado por meio dos processos imaginativo e criativo, até mesmo na imitação, como ressalta Vygotski (2003). O autor destaca o lugar da imitação, reconhecida como uma atividade criadora e não como mera cópia, pura e fiel, da realidade que se lê, e que se encontra entranhada entre a reprodução e a criação, entre o conhecido e o produzido. É neste sentido que Vygotski (2003, p.12) ressalta que as crianças, em seus jogos e brincadeiras reproduzem muito do que vêem, porém “[...] não se limitam, em seus jogos, a recordarem experiências vividas, mas as reelaboram criadoramente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com seus interesses e necessidades”, e é justamente esta capacidade de (re)criar o que viveu ou o que teve acesso que projeta o ser humano para o futuro.

Na imitação, conforme abordada aqui, a reprodução caracteriza-se como um ato criativo, uma vez que seria praticamente impossível a adaptação do sujeito ao meio em que vive apenas

mediante atividades repetitivas. É neste sentido que o ler e o escrever não se resumem à dimensão da facilidade e rapidez, ou ainda quantidade, pois o que se destaca é a necessidade de possibilitar, na relação leitor/escritor com o ler/escrever, um olhar de mistério, de quem busca desvendar ou registrar um segredo e que conduz à emergência de um novo – neste caso, de um novo sujeito e de novas objetivações criadoras mediadas pela linguagem escrita.

O discurso das professoras também remete à idéia de que o contato com a linguagem escrita é, por si só, suficiente para que o sujeito a reconheça como ferramenta de criação e mudança. Nessa direção, Dalila entende o processo criativo por meio da escrita como algo *Natural, que vem naturalmente à medida em que ele [aluno] aprende e que ele sabe escrever (...)* *acontece naturalmente, não tem assim uma construção, não consigo ver isto como uma construção, vai conseguindo se expressar, uma coisa natural.*

O acúmulo de experiências proporcionadas pela linguagem escrita é visto como uma forma de influência direta no processo de criação. Vygotski (2003) também aborda a questão da riqueza das experiências para a imaginação e o ato criativo. No entanto, parte de uma noção de sujeito que se constitui nas relações concretas que vivencia com os muitos outros com os quais convive. Este olhar possibilita entendê-lo como um ser em relação, e não uma unidade em si mesma. É um ser que se constitui na interdependência com o outro, que traz marcas de uma coletividade, mas que não se resume a ela, pois constrói sua singularidade no movimento eu-outros.

Neste sentido, a linguagem escrita também se caracteriza como um outro com o qual o sujeito estabelece relações. Quando lê, não o faz passivamente, não apenas assimila algo que está dado, mas estabelece relações com o texto: com seu autor, com suas personagens e com ele próprio, co-autor do escrito. Estabelece relações axiológicas, pois responsivamente se posiciona em relação ao escrito, aos valores, ao que se diz e ao que se cala.

Ao escrever um texto, em contrapartida, objetiva sua imaginação não como algo *natural* que ‘brota de dentro’, mas que se engendra nas relações que estabelece com o outro para o qual sua palavra se dirige. Quando escreve, escreve para um interlocutor específico que, na condição de autor, estabelece relação. Assim, idéias fluem com o acúmulo de leitura e escrita, mas não fluem puramente apenas das informações do texto, mas do diálogo que o sujeito estabelece com este, o qual evidencia o “complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali” (Faraco, 2006, p.60), possibilitando (re)criar sentidos diversos nesta relação. O ler e o escrever intensamente não garantem por si só maior riqueza no processo criativo, mas sim os sentidos, inesgotáveis, que estas atividades possibilitam, engendrados na riqueza dos diálogos com os textos que se lê e escreve.

Para Vygotski (2003), o processo criativo que se inicia desde a mais tenra infância é marcado em cada momento por uma forma própria de criação. Assim, é completamente inadequado comparar a criação infantil com a do adulto, sendo necessário propiciar às crianças experiências diversas e significativas, auxiliando-as a elaborar sua própria linguagem literária. O autor assinala ainda que “os meninos podem imaginar muito menos coisas que os adultos, porém acreditam mais nos frutos de sua fantasia e por isto a imaginação no sentido estreito da palavra – como algo inexistente, sonhador, é maior na criança” (Vygotski, 2003, p.42).

Contudo, é comum assistir-se, no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, assim como da própria criação literária, certa depreciação das peculiaridades da linguagem infantil, principalmente a de distanciamento do pensamento racional. Na criança, é evidente a **cisão** entre fantasia e razão, a qual tende a ser preenchida (embora não completamente) à medida que o sujeito se apropria mais e mais da realidade na qual se insere, vivenciando experiências diversas e produzindo cultura. Kamila (9 anos) revela que na criação de um texto busca esta

racionalidade, afastando-se da fantasia infantil: *Pra mim inventar é ... ver o que tem pra depois ver o que falta, pra ver se tá legal ou não. Por exemplo, uma pessoa foi na floresta, o homem não sabe o que vai escrever pra ver o que **combina**, como vai acontecer na floresta. Por exemplo, aí ele foi fazer um piquenique, mas não tinha muito espaço pra ele comer, porque tinha muitos bichos assim. **Pra ele não inventar** as coisas, pra ele ver o que vai acontecer, porque as **pessoas não vão entender muito** o que vai tá dizendo.*

Este relato evidenciou que, para Kamila, no processo de criação precisa haver aspectos que combinam, que têm coerência, que apresentam uma lógica formal. As palavras ***pra ele não inventar*** enfatizam que as características da história devem estar vinculadas a uma situação real, e que inventar encontra-se no mundo da fantasia, do impossível, no qual as ***pessoas não vão entender muito***. Desta forma, a menina considera que não é viável inventar por meio da escrita, entendendo o processo de criação como algo que não pode coexistir com a dimensão técnica da linguagem (sequência, coerência). Nota-se aqui a concepção de criatividade como algo mágico, o que não encontra guarida no contexto escolar, pois de acordo com Camargo, Martins & Santos (2006), a própria escola tem fundamentado o ensinar e o aprender na construção de um pensamento racionalista, objetivo e formal, em detrimento do pensamento criativo.

Max (10 anos) discorda de Kamila, pois entende que, por mais 'absurda' que possa ser uma invenção, ela não é pura fantasia, isto é, uma criação que nada tem a ver com a realidade, do mundo do impossível. De acordo com o menino, para criar *Precisa só de material necessário*. A fim de explicar suas idéias, oferece o exemplo de um novo objeto que poderia ser inventado: *Muitas coisas não existem aqui na terra. Carro voador [ri], carro que voa. Demonstrei na entrevista interesse em saber como construiríamos um carro voador, e Max esclarece: com o jato, é... com as turbinas, né? Pode ter uma, uma asa e um carro normal com isso, com as asas e com o jato, e monta no ar sua fantástica máquina, enquanto fala.*

Neste momento, interfeiri novamente dizendo que estamos utilizando objetos que já existem, e Max disse enfaticamente: *Mas formar o carro, o carro ainda não existe. A gente usa coisas que existem, mas só que num veículo que ainda não existe.* Interessante observar a concepção de Max sobre o inventar algo, que poderia ser considerado fora das leis da razão, algo além do já conhecido – um carro que voa. Para o menino, esta fantasia edifica-se em aspectos da realidade, o que lhe confere o caráter de possibilidade. Neste sentido, Vygotski (2003) afirma que não há cisão entre imaginação e realidade, uma vez que esta última oferece subsídios para o imaginar e o ato criativo.

As professoras relataram que as atividades de produção escrita propostas às crianças consistem em apresentar lhes gravuras e outros textos, como artigos de jornais e revistas, ou ainda assistirem a um filme. Depois lhes é solicitado que escrevam sobre o assunto exposto. É proposta uma quantidade de linhas e até mesmo de parágrafos para ajudá-los a desenvolver o texto. Na análise destas produções, as professoras revelaram que avaliam a coerência da história criada pela criança com a original (as gravuras, o filme), isto é, com a mesma que serviu de base para a atividade. Também priorizam as características ortográficas, de pontuação, acentuação e desenvolvimento do texto (começo, meio e fim; clareza das idéias), isto é, a técnica da escrita.

Em relação ao processo criativo, na análise de uma produção escrita, a professora Fernanda comentou que inicialmente prioriza a coerência e seqüência do texto apresentado e *Depois vou vendo a imaginação que ela [criança] teve, o que a motivou a fazer aquilo, em relação aos detalhes, à riqueza de informação que ela colocou, tudo isso.* Nota-se aqui que a criação é algo para *depois*, primeiro destaca-se a necessidade do domínio da técnica, neste caso, da escrita e, somente em momento posterior, a atenção volta-se para o ato criativo. Essa concepção fortalece a idéia de cisão entre técnica e criação: ambas entendidas como processos

que ocorrem de forma isolada, primeiro um, depois outro, e não como aspectos de uma totalidade.

Percebe-se ainda que as professoras, na análise das produções de texto, além de destacar o aspecto técnico da língua, evidenciam a crença de que os sentidos produzidos possam ser previamente estabelecidos, ou ainda, aprisionados. Este fato pôde ser observado quando ressaltaram, em seus discursos, a necessidade de a criança (re)produzir algo que esteja em consonância com o material originalmente apresentado (texto, filme, gravura), como possibilidade de esgotar os sentidos produzidos a partir de determinada situação concreta. Neste sentido Fernanda cita o exemplo de um passeio, em que as crianças deveriam “escrever passo a passo como foi.”

Mas essa pretensa apreensão de sentidos é mera ilusão: em seu discurso, Fernanda demonstrou certa surpresa ao constatar a multiplicidade de sentidos que podem ser engendrados no encontro eu-outro (mesmo que o outro seja um texto escrito). Em suas palavras: *É muito interessante isto, outro dia eu tava vendo isso: eu dei uma gravura para todos e cada um vai para um caminho, é um barato. Eu tava assim, gente! um criou que era uma festa, outro criou que era um casamento, outro criou que elas estavam brigando. É mesmo como cada um interpreta, né?* Parece que sua admiração deve-se ao fato de notar que, na relação entre contemplador e material impresso (seja texto ou desenho), os sentidos que se delineiam escapam às suas mãos e ganham terreno sob o olhar das crianças que produzem sentidos outros.

Fernanda surpreendeu-se com o inesperado, com o caráter polissêmico da realidade e da própria constituição do sujeito, ou ainda, que “o sentido do texto produz-se no acontecimento dialógico, isto é, entre posições singulares que se confrontam (Amorim, 2003, p.18). Desta forma, os sentidos não se encontram na realidade crua, mas em sua significação, produzida em (des)encontros mediados por muitos outros, pela cultura, de modo que fogem à dimensão do

previsível, do anteposto. Detectar a multiplicidade de olhares e vozes que formam a realidade significada é o que provoca certa estranheza na professora Fernanda, como diz, *cada um vai para um lado*.

Joana comentou que, nas atividades com a linguagem escrita, aborda datas comemorativas, fábulas, fatos importantes que estão acontecendo na sociedade. Busca temas em evidência e seus valores, pois procura trabalhar *Uma lição, uma aprendizagem que poderia tirar da leitura (igual ao filme), explorar a moral da história, geralmente quando vou escolher um texto procuro ver se tem uma lição assim, algumas coisas assim, pra que não fique só aquela coisa assim de ler por ler assim, para interpretar, por exemplo. Deles ficarem só pra copiar trechinhos do texto para responder àquela pergunta, mas dele dar seu ponto de vista e refletir estas questões, tipo raciocinar um pouquinho para responder*.

Interessante observar a preocupação de Joana em oferecer às crianças, via linguagem escrita, a condição de pensarem sobre determinado aspecto da realidade, assumindo uma postura axiológica. No entanto, podemos nos indagar: será que na ação pedagógica esta oportunidade realmente ocorre? A crença de que os textos selecionados para trabalhar com os alunos provocarão um sentimento estético e, desta forma, conduzirão a uma reflexão sobre um comportamento moral, por exemplo, pode circunscrever o olhar do educador de modo a limitar a ética a julgamentos predeterminados e não à capacidade volitiva de cada sujeito.

Uma vez que ao ler/escrever um texto a criança dialoga com as diversas vozes que compõem o enunciado e responde a elas sempre de um lugar único e insubstituível, o que lhe confere um olhar distinto, é que não podemos, de antemão, “[...] estarmos certos do tipo de efeito moral que este ou aquele efeito moral irá exercer” (Vygostki, 2001c, p.325). O autor afirma que mesmo obras consideradas explicitamente éticas podem suscitar um juízo moral dissonante com o esperado. Entre outros exemplos, cita a fábula da “Cigarra e da Formiga”, que em vez de

despertar nas crianças a noção de organização e trabalho, provoca-lhes maior identificação com a alegria do canto da cigarra.

Faraco (2006, p.82) assinala que os “enunciados expressam a um só tempo a palavra do outro e a perspectiva com que a tomamos”, e esta é a fronteira na qual as significações são construídas, possibilitando a multiplicidade de sentidos, engendrando outras vozes que, por sua vez, serão novamente integradas na dinamicidade das significações. A palavra como signo possibilita que as diversas vozes presentes nos textos e no discurso do próprio sujeito possam participar de confrontos e diálogos que produzirão novos sentidos. Nota-se, então, o processo criativo que se realiza na/pela linguagem escrita expressando seu caráter social e singular simultaneamente. Nas palavras de Konder, “nela [linguagem] cada um pode apreender o mundo que já foi criado e pode antever o mundo possível das criações que ainda não aconteceram” (citado em Goulart, 2003, p.105).

A Linguagem Escrita como Possibilidade de Criação

Um homem chega lá e

fala bem assim:

– “Oi, como é que vai?”

– “Ah, não tô muito a fim de conversar não”.

– “Você vai conversa”.

– “Eu não vou não, eu não quero conversar

porque eu não quero, eu não gosto”.

– “Você vai conversar”.

– “Sobre o quê?”

Aí ele começa a conversar.

(Alexandre, 10 anos, 4º ano)

Ao narrar sua criação para mim, Alexandre demonstrou que aprecia sua produção escrita. Seu sorriso confere ao pequeno texto certa comicidade, parece que ele atribui ‘graça’ ao paradoxo existente no discurso da personagem: o homem que não queria conversar, mas que estava conversando. O menino prosseguiu a entrevista narrando outros textos que produziu e (re)contando histórias que já leu, ainda que eu não lhe tenha solicitado esta continuidade. Mas ele, como sujeito/autor/criador/contemplador destes textos, decidiu expor sua obra.

Resolvi iniciar esta seção com o diálogo fruto da imaginação e do ato criativo de um menino/aluno, com o intuito de ressaltar a linguagem escrita como uma das diversas possibilidades de criação humana. Deleuze (1997, p.9) fala do problema de escrever da seguinte forma: “o escritor, como diz Proust, inventa na língua uma nova língua, uma língua de algum modo estrangeira (...) Arrasta a língua para fora de seus sulcos costumeiros, leva-a a **delirar**”

(grifo do autor). O autor faz alusão à linguagem como criação, um constante vir-a-ser. Este movimento encontra-se emaranhado no próprio processo de constituição do sujeito, já que ele também se define como ser inacabado, em devir. Linguagem e sujeito encontram-se amalgamados no processo da própria (re)invenção, transitando pelos tempos passados, presentes e futuros, tempos que se entrecruzam e que são concomitantemente (re)criados.

No entanto, esta inconclusão do sujeito e da linguagem, em permanente movimento de *vir-a-ser*, não significa que *não seja*. Há, sem dúvida, um ponto de estabilização, ainda que provisório. O processo de constituição do sujeito/linguagem ocorre em terreno firme, mas não inalterável. A produção de sentidos não é algo que vem à tona de repente, mas encontra-se, de um lado, ancorada nas experiências vividas pela humanidade e por ela compartilhadas, provenientes de um processo histórico e cultural. Em posição diferente estão as vivências singulares dos sujeitos e o contexto extraverbal em que a palavra enunciada se depara com o outro – quando ocorre a enunciação propriamente dita.

Quando me proponho a escrever um texto, preciso ter em mãos regras e normas comuns ao outro – o leitor em potencial – que, além de permitir a utilização da escrita como recurso, tornam o discurso compreensível. Contudo, não é possível iludir-se e acreditar que conhecer e saber usar a técnica nos garante o domínio da linguagem, pois “as vozes que se manifestam têm um lugar de acontecimento, são constituídas através da natureza sócio-histórico-ideológica, se orientam pelas leis que lhes são próprias, estabelecem conflitos, assim como os desarmam, dizem por si mesmas e pelos outros” (Stafuzza, 2005, p.17).

Logo, o conhecimento da técnica não oferece condições de aprisionar os sentidos possíveis que a minha escrita pode engendrar no encontro com o outro. A esse respeito, Voloshinov & Bakhtin (1926, p.11) afirmam que “onde a análise lingüística vê apenas palavras e as inter-relações de seus fatores abstratos (fonéticos, morfológicos, sintáticos, etc), a percepção

artística viva e a análise sociológica concreta revelam relações entre pessoas”. Desse modo, **um** texto escrito não se constitui apenas pelo material que dispõe como palavras, sons, histórias, ambiente, ou seja, por elementos que já existem, independentemente de comporem a narração. Tão-pouco pelo modo particular em que este material se encontra (de)(en)formado³², isto é, pela “disposição artística do material pronto, feita com vistas a suscitar certo efeito estético³³” (Vygotski, 2001b, p.60).

Um texto escrito, ao qual temos nos referido, também não é resultado, único e exclusivamente, da consciência singular de seu autor ou de seu leitor. Isto é, não se trata de mera manifestação da psique de seu criador, ou então, de seu contemplador. Seria um engano compreender sua constituição tão-somente em seu material/forma, ou então, pela consciência do autor/leitor, pois reduzir o texto a uma destas dimensões é o mesmo que desconsiderar a complexidade da própria linguagem como acontecimento social, que se constitui/possibilita no/o estabelecimento de relações, inclusive estéticas. Pensar no texto escrito é considerar que sentidos (im)prováveis circulam pelas diversas relações que se fundam via signos; é buscar as várias vozes que se revezam e entrelaçam no discurso; é imaginar, criar e transformar. O texto escrito é como uma obra de arte, ao mesmo tempo acabada, pois seu autor a (en)formou, e aberta a várias leituras, à produção de novos textos que se apresentam como contrapalavras à palavra proferida, escrita. É este o movimento que instaura a linguagem escrita como possibilidade de criação.

Sabe-se que em nossa sociedade é forte a concepção de que o ato criativo mediado pela linguagem escrita é pouco usual entre ‘os comuns’, ou seja, o processo é reservado a alguns

³² Os formalistas entendem como forma o modo particular de organização de um material verbal, o qual é compreendido como um fenômeno lingüístico abstrato. (Voloshinov & Bakhtin, 1926)

³³ Vygotski (2001b, p.178) amplia o conceito de forma entendendo-o muito além de um “invólucro externo, uma espécie de casca que reveste o fruto (...) se manifesta como um princípio ativo de elaboração e superação de seu material em suas qualidades mais elementares e triviais”.

gênios da literatura. Este entendimento parece fundamentar-se no conceito de criação como algo completamente novo, até então desconhecido, e na noção de que a capacidade de inventar refere-se a um **dom**, portanto, não acessível a todos.

Almejando lançar outro olhar para a atividade criadora, Vygotski (2003, p.7) a define como “toda realização humana criadora de algo novo, mesmo que se trate de reflexos de algum objeto do mundo exterior, de determinadas construções do cérebro e de sentimentos que vivem e se manifestam somente no próprio ser humano”. Sendo a imaginação e o ato criativo processos tipicamente humanos, o autor faz entender que são constituídos histórica e culturalmente, de forma que não se inventa ‘do nada’, do ainda inexistente, mas sim, do que já é conhecido. Cria-se a partir de uma (re)organização do que é dado, engendrando o novo. Assim, o conhecido e o novo se entrelaçam e se fundem na obra criada.

A questão é se as personagens – alunos e professores – que participam desta narrativa – a presente pesquisa – reconhecem, via linguagem escrita, as possibilidades de criação e constituição da subjetividade. Nota-se que nem sempre esta concepção a respeito do ato criativo está presente no discurso das personagens, que fazem clara distinção entre reprodução e criação. Dalila, professora do quinto ano, explica uma atividade proposta aos alunos que permite essa afirmação: cada um deveria *Recontar com suas próprias palavras a história que leu, não pode criar*.

Percebe-se que a professora não considera que este (re)contar, que o contar novamente o que já se conhece, também possibilita um (re)olhar para o (des)conhecido. Afinal, quando a criança vai *recontar com suas próprias palavras*, torna-se a autora do texto com o qual antes se relacionara na condição de contemplador/autor. Com a proposta de recontar, é alçada ao lugar de autor/contemplador e, nesta condição, muda de lugar: primeiro, foi espectadora do texto, da

gravura, estabeleceu com este objeto uma relação, a qual, por sua vez, permitiu analisá-lo ou ainda, imaginá-lo dentro de determinado contexto sócio-histórico e de acordo com suas experiências. No momento seguinte, o da construção do texto, o leitor-autor é convidado a objetivar sua imaginação. É assim que, no movimento de contemplação/criação, a criança não apenas reproduz uma mensagem, mas a decifra e (re)cria, faz uma leitura marcada pela sua própria condição social e histórica³⁴.

Ao *recontar com suas próprias palavras*, a criança utiliza-se de expressões compartilhadas no contexto em que se encontra, mas a escolha de cada palavra passa por um olhar único, o seu, que é necessariamente um olhar constituído na intersubjetividade e que nessa situação é tomado para si e apresentado ao outro como produto objetivado, no caso, o texto escrito que a criança produziu. No *recontar com suas próprias palavras*, cria-se um novo texto, fundamentado em aspectos já conhecidos do autor/contemplador, mas que neste momento se singulariza, pois o texto objetivado é único. Neste sentido, Vygotski (2003) assinala que toda criação engendra-se numa atividade reprodutora e, ao mesmo tempo, criadora e combinadora. A atividade reprodutora encontra-se vinculada à nossa memória, pois limitamo-nos a fazer novamente, com maior ou menor precisão, condutas e situações já criadas e/ ou vivenciadas por nós ou pelo outro. Então, as atividades (re)produtoras não são apenas praticadas novamente, mas são, antes de tudo, (re)criadas.

O autor afirma ainda que, no processo imaginativo e de criação, o sujeito apropria-se de fragmentos da realidade por ele significados e os combina de forma a engendrar algo novo. A possibilidade de imaginar outra combinação com o que já se conhece possibilita a este ser

³⁴ Aqui resgata-se a idéia de dialética, na qual algo é – outra coisa, **sem deixar de ser** – o que era antes. Assim, as atividades de ler e escrever, que se engendram no social, também têm um caráter singular sem, no entanto, deixar de ser social, coletivo, particular.

transitar pelo passado e futuro, em tempo presente. Por exemplo, a criança pode entender e compartilhar um acontecimento importante na família, como o casamento de seus pais ou o nascimento de um irmão mais velho, sem ter presenciado o fato em si. E vai mais longe: é capaz de planejar um tipo de casamento para si ou a negação deste cerimonial, sem mesmo ainda se encontrar no tempo futuro. Esta capacidade imaginativa, graças aos signos, permite nos constituirmos como sujeitos singulares via (re)significação da realidade.

Retomando a narrativa da professora Dalila, é possível observar que há uma cisão entre (re)produção e criação, como se um processo não estivesse incluído no outro, como se ao reproduzir não se criasse e o criar não fosse alicerçado em algo já existente. Mais uma vez, depara-se com a dificuldade da dialeticidade dos fenômenos. Tende-se a pensar de forma dicotômica: ou se reproduz ou se cria, distintamente. A partir desta lógica, fica difícil para a professora conceber que, quando seu aluno *reconta com suas palavras* a história que leu ou o filme que assistiu, ele está sim (re)criando algo.

Nas atividades de escrita propostas em sala de aula, no entanto, a dicotomia é presente, uma vez que o ato criativo, segundo a professora, é circunscrito à atividade de ‘produção livre’ na qual a própria criança deve escolher o tema para escrever e criar, desenvolvendo sua produção. Revelou, ainda, que estas atividades são raras em sua prática pedagógica. A esse respeito, Camargo Martins & Santos (2006) assinalam que na escola há um espaço restrito para a imaginação criativa. Como exemplo, citam as paredes decoradas com pinturas e murais de personagens, geralmente confeccionados pelas próprias professoras, que ao mesmo tempo em que deixam o ambiente mais alegre, “não permitem espaços vazios, que significariam possibilidades de criação [...] parece que a imagem na parede não foi feita para imaginar, criar um mundo novo, mas para integrar uma pedagogia da reprodução” Camargo Martins & Santos (2006, p.39). E, em relação à leitura/escrita, parafraseio a autora, pois parece que no papel em branco não há

liberdade para a escrita criativa, para a manifestação do autor, mas apenas para o que está autorizado a ser escrito. Entendo, no entanto, que a folha em branco deve ser reconhecida como o espaço para indagar/pesquisar e descobrir, para confrontar e acordar, para imaginar e criar.

Sobre a atividade de ‘produção livre’, Joana comentou havê-la realizado com maior frequência nos anos anteriores, mas que neste ano ainda não a propusera nenhuma vez. Vale informar que a entrevista foi realizada no final do terceiro bimestre letivo, início do mês de outubro. A professora enfatizou que tem trabalhado mais com a discussão de valores de um assunto, do que solicitado que eles criassem o que quisessem. Interessei-me em saber por que ainda não havia desenvolvido este tipo de atividade neste ano, e Joana disse não saber ao certo, mas em seguida relatou: *Neste tipo de atividade muitos ficam sem saber, acho que são muito acostumados com a gente levar a coisa ali, então assim, demonstravam assim um certo desinteresse quando não tinha um tema proposto. Mas por um lado, também, uma minoria achava muito legal poder estar escolhendo o tema que ia escrever. Alguns demoravam muito para escolher um tema.* Interessante aqui, foi observar que as crianças encontravam diferentes possibilidades de escolha e produção de sentidos diversos diante das folhas em branco: enquanto algumas paralisavam, outras reconheciam possibilidades para a criação. Tais diferenças só podem ser entendidas a partir da compreensão das situações reais em que ocorrem, das condições aí oferecidas, dos presumidos.

Nota-se ainda, que a escrita da qual falamos – desenvolvida nas aulas de Joana – tem destinatário específico – a professora. O texto está endereçado a alguém designado a avaliá-lo e, assim, deve estar de acordo com o que este leitor deseja. Sabe-se que, ao assinar um texto e se oferecer este escrito a um público, como obra acabada, abrem-se possibilidades inesgotáveis de produção de sentidos, de interpretações outras. Isto é, na leitura do material semiótico busca-se o que há de novo no enunciado, e este processo, inevitável, de significação, ocorre da dinâmica

histórica e da diversidade de experiências vividas pelos sujeitos. Todo autor realmente corre riscos de ser mal-interpretado, uma vez que não consegue enclausurar seus sentidos pensados no ato da escrita/criação. Aqui se pode problematizar: será esta a razão para o desinteresse de alguns alunos para uma escrita sem tema proposto? O que escrever para a professora avaliar, se ela não diz sobre o que quer ler?

Como já discutido, a capacidade de imaginar e criar é característica do ser humano. Entretanto, tais processos não surgem espontaneamente, mas referem-se a uma construção que depende das relações que o sujeito estabelece com diferentes outros, de hábitos e habilidades desenvolvidos e da disposição de materiais e ferramentas adequadas. Desse modo, afirma Vygotski (2001b) que não é possível ensinar uma pessoa a ser criativa, mas é possível oferecer condições para a produção e reconhecimento de novos sentidos, para o estabelecimento de relações estéticas com o ler e o escrever. E este é o fundamento de qualquer educação, não apenas de uma educação estética.

Notei com certa freqüência que o processo de 'criação', via linguagem escrita, ocorre na escola investigada pautado geralmente em modelos. Antes mesmo do acabamento de um texto, os professores e os alunos já sabem o que é bom, o que é ruim, o que deve ser escrito – no caso das atividades propostas pelas professoras entrevistadas, elas destacam que um aspecto importante na produção dos alunos é a escrita estar de acordo com os modelos apresentados: tema; filme; outro texto. Não é de se admirar que esta prática, pautada em modelos, provoque certo estranhamento por parte das crianças, quando a professora não propõe um tema para a produção escrita. Daí Joana afirmar: *Acho que são muito acostumados com a gente levar a coisa ali, então assim, demonstravam assim um certo desinteresse quando não tinha um tema proposto.* Este estranhamento é minimizado pela oferta de um tema, ou seja, observei que os próprios alunos não se permitiam produzir o novo, algo inusitado que, por sua vez, poderia enriquecer e incentivar os

processos imaginativos e a criação. Mas como esse movimento poderia ser engendrado? Nas palavras de Zanella (2006a, p.38), o “movimento de ruptura em relação a um eterno mesmo poderia ser provocado com uma mediação que instituísse novas sensibilidades, que desenvolvesse olhares estéticos orientadores de processos criativos que se engendrariam na ruptura do que está posto e se direcionariam para o incremento e objetivação da imaginação, via atividade criadora”.

Foi possível observar que também Joana evita este estranhamento, esta situação incomum na atividade de produção de texto, pois *alguns demoravam muito para escolher um tema*. Assim, oferecer um modelo aos seus alunos protege a si mesma da angústia que o desconhecido engendra. Mesmo sabendo que alguns alunos resistiam aos modelos e preferiam assumir a posição de autor do texto, permitindo-se relacionar de forma diferenciada com a escrita, distanciando-se dos caminhos traçados pelos modelos (*uma minoria achava muito legal poder estar escolhendo o tema que ia escrever*), Joana não prioriza a ‘produção livre’, não oferece espaço nem mesmo a esta minoria, opta por trabalhar com o prescrito. Essa tensão entre professores e alunos que se apresenta no discurso de Joana vem corroborar minha tese: a de que mesmo em contextos em que são destacados os aspectos técnicos da linguagem escrita, há crianças que conseguem transcender este olhar restrito e estabelecer relações estéticas, neste caso, com o escrever.

Notei, então, que há dificuldade/recusa tanto da professora quanto dos alunos, em romper com atividades regulares e cotidianas, de pensar a escrita como devir, que se realiza não apenas no campo do conhecido, mas que traz consigo a proposição da imprevisibilidade e do (des)conhecido. E é esta escrita, como possibilidade de imaginação e criação, que permite ao sujeito (re)inventar sua relação com o outro e consigo mesmo.

A fim de não causar mal-entendido, talvez buscando minimizar o risco do autor neste trabalho, vale ressaltar, mais uma vez, que reconheço veementemente a importância da dimensão técnica no processo ensino-aprendizagem da leitura/escrita, mas também defendo que a relação com a linguagem escrita ultrapassa este aspecto, possibilitando ao sujeito uma nova relação consigo mesmo e com a realidade. Aqui, compartilho da opinião de Vygotski (2003, p.106) quando diz que “[...] junto com a capacidade criadora dos meninos, teria lugar seu crescimento técnico, seu trabalho mesmo teria sentido e alegria na criação” e esta, por sua vez, [...] começa a satisfazer a atitude crítica do menino em sua ocupação, já que se baseia na técnica que o menino assimila paulatinamente e laboriosamente”.

Convém ressaltar que algumas crianças, ao explicar a atividade de produção de texto descrevendo o que deviam fazer quando se tratava de um filme assistido ou de textos lidos, denotavam a idéia de que este tipo de atividade não possibilitava a criação. Kayo (12 anos) relatou: *Você assiste um filme assim, aí ela [professora] bota assim é: "faça uma produção de texto sobre um parágrafo, sobre o filme 'Lilo Stich'". Perguntei então se ele inventava uma história, e tive como resposta: É, ela bota assim, bota umas perguntas lá,(...) Assim, como a família de Lilo era, como Lilo se comportava, aí a gente vai, cada pergunta, a gente escreve com nossas palavras, de acordo com a pergunta. Aí a gente vai fazendo.* Instiguei sobre a possibilidade de, nesta atividade, inventar histórias, e ele explicou: *Mas assim, a professora não manda a gente inventar não.* Embora a atividade proposta consistisse em escrever com *suas próprias palavras*, o menino revelou não considerar a atividade como um ato criativo, uma vez que era endereçada à professora – aquela que (des)autoriza a inventar algo. Ou seja, em seu discurso, o menino deixa claro que a produção escrita neste contexto escolar é balizada pela voz da professora, da instituição: *a professora não manda a gente inventar.* Neste momento, Kayo demonstrou a mesma concepção da professora Dalila em relação ao criar por meio da produção

escrita – a de que deveria seguir um modelo para a elaboração do texto – de forma a não buscar o que é desconhecido, o que é novo.

Contudo, notei que havia um quê de dúvida nessa certeza do menino que, aos poucos, se explicita. Prosseguindo nosso diálogo, Kayo expressou que sua atividade não era meramente reprodutiva, ela apresentava algo de novo, ou seja, ao mesmo tempo em que reproduzia uma história sobre o filme, também a (re)criava, sendo que esta *era* uma criação, *sem deixar de ser* uma reprodução da história de referência. Seu discurso revelou a aparente incoerência e sua superação na criação de um novo texto: *É, não invento nada assim. Mas invento algumas coisas, porque senão fica igual.* Kayo entendia que seu texto não era apenas uma atividade reprodutiva, mas que nele havia algo próprio e singular, e que o texto como produto objetivado diferenciava-se daquele que lhe ofereceu subsídios para a construção do atual. Ou seja, o menino (re)organizava os aspectos dados e outros inseridos em sua memória discursiva e criava um novo texto para não ficar *igual*. Aqui, distancia-se da voz que limita sua autoria e assume uma postura responsiva diante da sua criação, uma vez que dialoga com outras vozes que compõem os enunciados que lhe são oferecidos, buscando lidar com o novo, o não recorrente. E, desta forma, corre o risco de todo autor, o de ser mal compreendido pelo seu leitor, neste caso, a professora.

Mas o menino entendia que sua produção escrita, por mais coletiva/compartilhada que fosse também era única, aspecto que autorizava Kayo a criar, mesmo seguindo as normas da professora. No entanto, a escolha e o uso das palavras no texto, uma opção de Kayo – autor/criador – só é possível pelo fato de já terem sido utilizadas/compartilhadas por outros em situações semelhantes. É neste sentido que Vygotski (2001b, p.315) assegura: “o social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais”, e eu acrescento: a singularidade também.

O ato criativo é, portanto, mediado pelos signos lingüísticos, pelas palavras e vozes ausentes e presentes que “revelam que um discurso constitui-se a partir de um emaranhado de vozes que ora se asseveram, ora se contradizem, ora se subvertem, destacando, assim, a voz do OUTRO na consciência do UM” (Stafuzza, 2005, p.21, grifos da autora). É por isto que, neste momento, meu olhar se volta para os possíveis diálogos e/tensões presentes nas vozes que se entrecruzam nos dizeres de nossos personagens, sobre as condições de criação com a/na linguagem escrita, pois se sabe que mesmo o material semiótico sendo análogo, sua significação ocorre no ato concreto da enunciação.

O discurso de Amanda (10 anos) também revelou que, na atividade de produção de texto, havia possibilidades de criar. Indaguei à menina: *Alguma vez ela [professora] pede pra fazer um texto, sem antes passar algo pra ler, pra você criar?* Aqui me referia à atividade chamada ‘produção livre’. No entanto, Amanda discorreu sobre a atividade de produção de texto por entendê-la como uma atividade criadora, respondendo: ***Pede. Ela só fala o que a gente tem de fazer. Que nem a gente fez foi da Floresta Amazônica. Ela passou né, o que tinha a Floresta Amazônica e depois falou pra gente fazer um texto sobre tudo o que ela falou.*** A menina respondeu afirmativamente à questão de a professora solicitar a escrita de um texto em que pudesse criar – *pede*– e, em seguida, explicou que ela oferecia elementos (assunto, informações, dados) para que os alunos pudessem (re)organizar estes aspectos e então criar um texto – *pra gente fazer um texto*.

Amanda apareceu como sujeito que se reconhece no lugar de autora/criadora de modo que assevera sua voz, a qual, por sua vez, navega entre vozes alheias. O processo de criação do texto produzido pela aluna ocorreu no encontro dos sentidos das palavras oferecidas pelo outro (no caso a professora) e da oferta de contrapalavras da menina na condição de ouvinte do que lhe foi apresentado. As contrapalavras vêm carregadas de outras vozes que, neste momento, aglutinam-

se e/ou se dispersam nas escolhas de Amanda, possibilitando o diálogo com o texto e a emergência do novo – sua produção sobre a Floresta Amazônica.

Geraldi (2002, p.80) cita Bakhtin ao afirmar que ler/ouvir um texto oferecendo-lhe contrapalavras aumenta

as possibilidades de compreensões do texto (e do mundo) porque são palavras que, sendo nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, hospedar e modificar-se face às novas palavras que o texto nos traz. E estas se tornam por sua vez novas contrapalavras, nesse processo contínuo de constituição da singularidade do sujeito, pela encarnação da palavra alheia que se torna nossa pelo nosso esquecimento de sua origem (p.80).

Esse movimento de ir e vir/eu-outro é que caracteriza o diálogo entre as múltiplas vozes que compõem um material semiótico, que por sua vez integra uma discussão cultural, na qual o sujeito “responde ao já-dito, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio etc” (Faraco, 2006, p.57).

Assim, o encontro das palavras oferecidas pela professora com as contrapalavras da ouvinte (Amanda) não engendrou apenas a produção de um texto escrito, em que a criação foi possível e a voz do autor foi tecida num emaranhado de vozes, mas também permitiu a (re)invenção do próprio autor/sujeito criativo. Novamente, pode-se notar que mesmo a professora tendo adotado uma prática que restringe a escrita a um modelo específico, o sujeito, no caso Amanda, consegue perceber este instituído de forma diferente, isto é, entende seu texto como uma produção criativa e se reconhece como autora.

Interessante ainda atentar para o fato de que a menina vislumbra a possibilidade de imaginar e (re)criar um texto informativo. Não se trata de uma obra literária (fábula, poesia), mas um escrito que tem o objetivo de veicular informações cotidianas. O relato da professora Dalila revela a prioridade oferecida a este tipo de material: *Trabalho muito jornal, assuntos que sejam*

de interesse deles também, mas mais de interesse geral. Joana, outra professora, evidencia o pouco espaço que há para a literatura no contexto de suas aulas: *A gente tem que trabalhar muitos conteúdos e esquece a literatura, que é de extrema importância.*

Embora se saiba que no contexto escolar a escrita é mais abordada a partir do seu ponto de vista instrumental – são os *conteúdos* de que nos fala a professora Joana – e que pouco se explora o potencial de criação desta linguagem, principalmente num texto informativo, observa-se que Amanda supera esta visão unilateral da escrita e reconhece a possibilidade de inventar a partir das condições oferecidas: *pra gente fazer um texto sobre tudo o que ela falou.* Os aspectos informativos sobre a Floresta Amazônica provêm do outro (professora, jornal), mas quem cria é a *gente*. Aqui se destaca a voz singular da menina, constituída socialmente, de forma que o processo de significação do discurso deve ser compreendido não apenas nas vozes sociais que compõem enunciados, mas, e principalmente, na dinâmica entre vozes que aí se estabelece. Isto é, o discurso deve ser tomado na “intersecção de múltiplas fronteiras” (Faraco, 2006, p.51).

É neste sentido que Vygotski (2001b, p.315) afirma que a arte é “o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais”. O autor considera ainda, assim como Amanda que cria um texto informativo, que “tanto a ciência quanto a arte permitem aplicar a imaginação criadora, um de cujos frutos é a técnica” (Vygostki, 2003, p.107). Entende-se, assim, que a técnica não é apenas fruto da imaginação criadora, mas ao mesmo tempo, é condição para a criação. Capacidade criadora e técnica caminham juntas, numa relação de reciprocidade.

A respeito das possibilidades de produzir o novo por meio da linguagem escrita, nota-se uma aproximação no discurso de Kayo (12 anos) e Amanda (10 anos), uma vez que ambos compreendem, em uma atividade que é considerada pela própria professora como reprodutora, um pretexto para a criação, para o diálogo com a voz do outro, para a emergência de

contrapalavras. Eles entendem o ato da enunciação - o encontro de palavras em determinado contexto, isto é, a interação verbal - como possibilidade de sentidos mutáveis e, se os sentidos não podem mais ser encerrados às estruturas do (con)texto, desviam-se do seu ponto estável e abrem espaços para que Kayo e Amanda se autorizem a (re)criar novos sentidos: *invento algumas coisas, porque senão fica igual (Kayo)/ pra gente fazer um texto. (Amanda)* É neste movimento que “a escrita será sempre da esfera do ‘novo’, isto é, o resultado implícito da criação. Neste caso, falaremos de um texto ou de uma escrita que é puro devir” (Lins, 2003, p.6).

Os discursos de Kayo e Amanda dialogam entre si na possibilidade da escrita criativa e no possível estabelecimento de relações estéticas, mesmo a partir de algo instituído, normativo. Ao significar as instruções da professora, instauram um ponto de tensão com sua voz, para quem, na atividade de produção de texto, *não pode criar*. Ao lançar outro olhar para o modelo de escrita proposto pela voz institucionalizada, parecem buscar a fronteira entre o dito e o não-dito. Aqui, pode-se fazer alusão a um aspecto abordado por Bakhtin (2004) sobre o fato de que todo signo ao mesmo tempo em que reflete, também refrata a realidade. Isto é, os signos refletem a materialidade do mundo, mas ao descrever esta realidade, possibilitam a construção de variadas interpretações dela, sempre marcadas por nossas experiências concretas e múltiplas (Faraco, 2006).

No processo de significação do enunciado emitido pela professora: *não pode criar*, Kayo e Amanda percebem o que está presumido, uma vez que “ [...] de maneira alguma o discurso reflete a situação extraverbal do modo como um espelho reflete um objeto. Mais exatamente, o discurso aqui **analisa a situação**, produzindo uma **conclusão avaliativa**, por assim dizer” (Voloshinov & Bakhtin, 1926, p.5, grifos do autor), e para as crianças o não-dito, mas compreendido, é que toda reprodução encerra em si mesma uma parcela de criação, concepção

que permite às crianças estabelecer relações outras com a linguagem escrita, transcender o previsível.

Max (10 anos), em contrapartida, entende a atividade a partir do discurso da professora Dalila, ou seja, sobre o (re)contar a história diz: *Ah, a que eu mais gostei de escrever foi uma história do Menino Maluquinho, que a gente viu o Menino Maluquinho na sala de vídeo. Aí eu vi a história e recontei, num texto. Todo mundo fez isto lá na sala.* Quando perguntei se ele fez alguma mudança, se acrescentou ‘coisas’ diferentes no texto, Max foi enfático ao responder: *Não. Igual do filme, né. Não podia mudar, né, tinha que ser **igual ao filme**. Aí eu recontei.* Aqui há claramente uma semelhança entre a concepção de (re)contar proposta pela professora e pelo aluno que, neste caso, refere-se a não autorização para o criar, ou seja, o igual, o já conhecido é que é possível.

O discurso de Kamila (9 anos) é consoante com o de Max, quando referiu-se à atividade de fazer resumos sem entendê-la como possibilidade de criação. Assegurou que que gosta de fazer resumos, mas não gosta de criar. Solicitei que explicasse como era o resumo, e Kamila disse: *O resumo é contar o que entendeu do livro. Não pode inventar nada*, entendimento esse que nega a possibilidade de criação. A partir da concepção de que todo ser humano é criativo, uma vez que faz um rearranjo dos aspectos que lhe são apresentados “encerrando pelo menos uma mínima partícula de novidade” (Vygotski, 2003, p.11) é que afirmo que, apesar de Max e Kamila negarem a possibilidade de criar nas atividades que desenvolvem com a linguagem escrita, os processos de imaginação e criação ali acontecem.

Bakhtin (200, p.5) auxilia a entender o pensamento das crianças quando diz que “o autor cria, mas vê sua criação apenas no objeto que ele enforma, isto é, vê dessa criação apenas o produto em formação e não o objeto interno psicologicamente determinado [...] o artista nada tem a dizer sobre o processo de sua criação, todo situado no produto criado” Neste caso, a professora

é quem está autorizada a dizer se o produto objetivado – o texto escrito, produzido pela criança – merece o *status* de uma criação. Max (10 anos) expressou a autoridade delegada à professora da seguinte maneira: *Ah, a criação eu achava bem. Por causa que além³⁵ da professora não me dar notas boas, eu achava que eu criava bom, história boa (...) Não. Boas notas que eu falo ela não me avaliava, que eu não sabia botar parágrafos, esses negócios.* Max evidenciou que, na escola, a prioridade na avaliação de um texto não é o processo de criação, mas o aspecto técnico da escrita. Discurso confirmado pela professora Dalila em determinado momento de sua entrevista, quando ressaltou que um bom escritor) *é o que comete menos erros ortográficos.*

Para Gabriela (10 anos), a possibilidade de criação por meio da linguagem escrita só é possível se amparada pela professora. Em suas palavras: *Ah! Mas aí a tia tem que falar qual a história (...) Ela falou: “inventa aquela história”. Aí a gente tem que inventar ela todinha, até 15 linhas.* Parece que, para poder criar, a menina aguarda a autorização do outro, ou seja, para ela só é possível inventar com a tutela da professora, que precisa especificar um tema, assim como o faz com o número de linhas. Aqui, esse outro é visto como aquele que é capaz de dizer o que deve ser inventado, como um ‘gênio da criação’, ao contrário de Gabriela, que justificou sua ‘incapacidade’ da seguinte maneira: *Não tem [tenho] mente pra isso.*

As narrativas das crianças demonstraram que algumas se reconheciam como autoras/criadoras das produções realizadas e pareciam compartilhar da concepção de que as idéias apresentadas por um texto/pessoa não lhes pertencem mais a partir do momento em que são lidas/ouvidas pelo outro. Outras crianças pareciam incorporar a voz do discurso do outro tal como proposto, não considerando as possibilidades de mudanças e de diálogo com o próprio texto.

³⁵ Aqui parece que Max quis dizer **apesar** em vez de **além**.

Ambos os discursos fundam-se em concepções distintas do processo de criação. Ora este é entendido como uma (re)organização de aspectos já conhecidos na realidade. Neste sentido, compartilham da idéia de Vygotski (2003, p.11) ao mencionar que a criação não existe “[...] só ali onde dá origem aos acontecimentos históricos, senão também onde o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo novo, por insignificante que esta novidade possa parecer comparada à criação dos ‘grandes gênios’. A partir deste entendimento é que algumas crianças, como Kayo e Amanda, acreditam que suas produções de texto são também criações.

É inegável que determinar o que precisa ser escrito, o tamanho do texto, entre outros aspectos, provoca em alguns sujeitos a ilusão de que a escrita não passa de palavras aprisionadas num papel e, portanto, podem ser controladas ou a criação pode ocorrer seguindo um ‘receituário’, o manual do bem escrever. Esta concepção é característica da escrita institucionalizada, principalmente a escolar. Observa-se que neste contexto raramente a escrita é revisitada, pois seu objetivo é promover o domínio da técnica, sob a avaliação do outro mais capacitado, no caso, a professora. Aqui as idéias objetivadas via palavras escritas são avaliadas e esquecidas. Sabe-se que esta é a dinâmica que predomina em muitas salas de aula: quando o aluno tem acesso novamente à sua produção, na maioria das vezes é para passá-la a limpo, sem erros, sem espaço para (re)criá-la. Além do fato de que, nas inúmeras vezes em que escreve para uma avaliação, ela nem mesmo retorna ao seu autor, transforma-se em um conceito ou número que expressa seu valor – a nota impressa nos históricos escolares e a imprimir sentidos em sua trajetória.

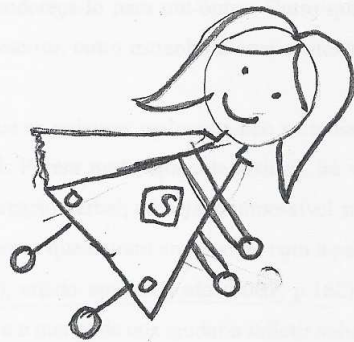
Interessante observar que, no contexto desta pesquisa, Gabriela (10 anos) fez um percurso diferente do prescrito na instituição escolar. Quando solicitei a ela que me trouxesse uma produção sua que apreciasse, ou que escrevesse algo para mim, fui surpreendida com o fato de

Gabriela ter revisitado seu próprio texto e o (re)escrito. Veja a seguir o texto que produziu como atividade proposta pela professora.

Floroi é o Meu

A

Se eu ^{fosse} fosse uma heroína,
eu iria salvar o mundo
das drogas, dos ladrões e dos
terroristas e meu nome
seria Ana Gabriela a heroína
eu usaria a roupa igual a
da mulher elástico e os poderes
da filha da mulher elástico
que é a filhota que ela desapareceu.



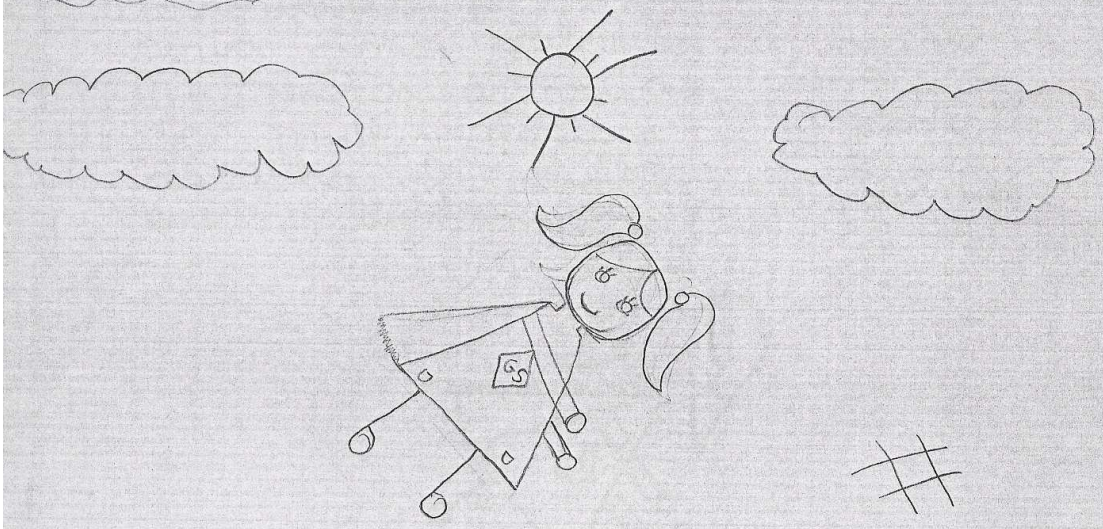
ANA GABRIELA

Gabriela escolheu um texto que havia elaborado para a professora, atividade proposta em sala e que, de acordo com o que foi por mim solicitado, ela deveria gostar. Percebi que a menina não escolheu me entregar a produção realizada em sala, mas me presentear com o texto ‘passado a limpo’, ou melhor, (re)criado, pois endereçava-se a outro destinatário. Ao revisitar sua produção acadêmica, dirigida inicialmente à autoridade da professora e, em segunda versão a mim, pesquisadora, a menina não apenas imprime as mesmas palavras no papel, como um reflexo do seu texto original, mas imprime sentidos outros a estes signos, (re)significa-os. Aqui, vale ressaltar o pensamento do Círculo de Bakhtin – “não é possível significar sem refratar” (Faraco, 2006, p.50). Neste sentido, Gabriela não apenas ‘passou o texto a limpo’, mas construiu outro escrito, em outro contexto e endereçado a outra pessoa.

Veja o texto reproduzido (‘passado a limpo’) para mim, no contexto da pesquisa.

Se eu fosse uma heroína

Se eu fosse uma heroína eu iria salvar o mundo das drogas, dos ladros e dos terroristas e meu nome seria, Gabriela a heroína eu usaria a roupa igual a da mulher elastica e os poderes da violeta filha da mulher elastica eu teria 12 anos eu seria assim olhos verdes, seria morena etc.



De: Carine
Para: Ana Gabriela

ANA GABRIELA

Entre os aspectos que chamaram a atenção nos dois textos, destaca-se que, no primeiro, há a delimitação do espaço a ser usado (margem); as palavras encontram-se retas na horizontal, mas as linhas não aparecem na folha branca. Pode-se atribuir estas características às normas técnicas. Já no segundo texto, a folha é verde (aparece a cor); não há margem, a menina ocupa todo o espaço da folha; as linhas riscadas permanecem e o texto é contornado com o próprio lápis que escreve. Nota-se aqui que algumas normas técnicas foram abandonadas. Vale ressaltar que, embora o texto contenha diversos erros ortográficos, a professora assinala apenas um “focê” (deveria ser fosse), o qual a menina corrige ao reescrever o texto.

No original, há apenas um desenho – a heroína – enquanto em sua reprodução a heroína está acompanhada por nuvens, sol e dois sinais sustentidos, de modo que o desenho ganha espaço. Vygotski (2003) ressalta que a ação de desenhar tende a diminuir, à medida que a criança se apropria da linguagem escrita, a não ser que esta seja adequadamente estimulada. No caso desta (re)criação, talvez o fato de ser dirigida não à professora, mas à pesquisadora, tenha estimulado Gabriela a investir na linguagem pictórica, de modo a completar o texto escrito com o texto imagem/desenho. Percebe-se, ainda, que no corpo do primeiro texto seu nome aparece completo, Ana Gabriela; no segundo, a autora assina apenas Gabriela. Este aspecto me chamou a atenção pelo fato de a menina ser chamada pela família, amigos e inclusive por mim, pesquisadora, de Gabriela, enquanto sua professora, a quem o primeiro texto estava endereçado, a tratava pelo seu nome completo.

Gabriela também muda o título de sua história de “Herói é o meu” para “Se eu fosse uma heroína”. Parece que essa releitura de sua produção a fez perceber que o primeiro título ficava vago em relação ao texto, e resolve mudá-lo, inclusive iniciando o texto com a mesma frase. No

primeiro escrito a menina cita querer ser como a filha da personagem mulher-elástica³⁶, a Violeta, que desaparece. A personagem Violeta tem o poder de tornar-se invisível, aspecto ressaltado por Gabriela por meio da palavra *desaparece*. Entretanto, em sua reescrita, expressa novamente o desejo de se parecer com a personagem, mas agora, não destaca a questão da invisibilidade, mas justamente o contrário, a personagem aparece como sujeito. Gabriela dá vida à personagem em sua escrita *eu tenho 12 anos seria assim olhos verdes seria morena etc.*³⁷ Então, a Violeta que desaparecia no primeiro texto, ganha agora visibilidade por intermédio do autor/contemplador.

Preciso ressaltar que foi de uma posição exotópica que a menina conferiu totalidade à sua personagem, totalidade esta que abre para inúmeros sentidos a serem (re)criados, que possibilita o diálogo entre autor/leitor/personagem. Aqui, este ‘olhar de fora’, foi viabilizado pelo momento da pesquisa, na possibilidade de Gabriela visitar seu texto e, ainda, endereçá-lo a um outro. Outro que não assume o lugar social de quem avalia seu escrito; outro estranho a esse contexto escolar; outro, também ‘de fora’. Observo ainda, de acordo com o endereçamento dado ao texto pela menina, que o destinatário pode até ser o outro de si mesma, uma vez que ela se confunde na relação destinatário/remetente. Assim, Gabriela endereça o texto reescrito: *De: Carine Para: Ana Gabriela*, onde Carine refere-se a mim, pesquisadora, aquele que a permite visitar, (re)criar e contemplar sua produção.

Percebe-se, então, que as palavras realmente não se movem, estão impressas, são marcas de tintas sob o papel. Porém nesta aparente fixidez, há vida pulsando, pois seus sentidos se constituem na interação verbal, ou seja, é impossível serem enclausurados, pois existem a partir dos muitos outros que entram em contato com a palavra. Por fim, citarei um trecho de Larrosa

³⁶ As personagens que aparecem nos dois textos de Gabriela são do filme “Os incríveis” (2004).

³⁷ Este trecho da produção de Gabriela foi transcrito na íntegra, respeitando inclusive a ausência de pontuação.

(2000, p.139), o qual faz referência à ficção borgeana sobre a leitura e que pode nos ajudar a refletir sobre a (re)produção de Gabriela.

Talvez, o que Borges esteja indicando é que na materialidade mesma de cada texto se superpõem infinitos textos; que cada leitor reescreve o texto sem sair de sua literalidade; que não há original, porque não existe origem, e que não há texto definitivo, porque não há fim; que no texto lido se confundem e, ao mesmo tempo, se diferenciam seus infinitos leitores ou, o que é a mesma coisa, seus infinitos autores; que o texto, como o duplo e como o espelho, repete o que é um e, ao repeti-lo, introduz a diferença na identidade (p.139).

Gabriela evidenciou esta dinâmica: cada texto carrega em si uma infinidade de outros textos; não há original, mas sempre um novo texto, novos autores e novos leitores. Este movimento é que possibilita vivermos experiências singulares e irrepetíveis com a linguagem escrita.

Nesta seção trabalhei alguns relatos dos sujeitos da pesquisa que evidenciaram possibilidades de transcender o aspecto técnico da linguagem escrita, e entendê-la como constitutiva do sujeito – são os novos autores que se revelam. Prosseguirei refletindo sobre outros aspectos que possibilitam a relação sujeito/linguagem/criação.

Para Além dos Muros da Escola: a Linguagem Escrita Endereçada a Alguém...

Uma vez que a linguagem não pode ser compreendida fora do seu (re)encontro com o outro, a escrita também caracteriza-se como devir, o registro fixo sob uma superfície não a fecha para a produção de novos sentidos, ou seja, para o processo de criação. Assim, linguagem escrita pressupõe diálogo, é sempre proferida ao outro, real ou imaginário. Neste sentido, pergunta-se:

quem são os destinatários das produções das crianças entrevistadas? Elas sabem para quem lêem ou escrevem?

Nota-se, no discurso das crianças, que as pessoas da família aparecem como os principais destinatários da leitura e/ou escrita destas. Para Kamila (9 anos) e Bruno (12 anos), esta leitura/escrita no seio familiar apresenta mais um caráter prático-utilitário. A menina relatou que lê para sua mãe: *As notícias que têm no jornal. Quando ela tá trabalhando ela não tem tempo de ler, aí eu falo pra ela.* Kamila explicou que enquanto sua mãe faz o serviço doméstico, depois que chega do trabalho, a menina a acompanha lendo o jornal, ou alguma revista.

Em relação à escrita, Bruno revelou que escreve cartas para a avó que mora na Paraíba. Quando pergunto se escreve para se comunicar, ele diz: *Não. Às vezes eu escrevo porque minha mãe pede.* Parece que para ele o destinatário não é a avó, mas sua mãe, para quem ou por quem realmente escreve. Conhecendo o espaço familiar³⁸ destas crianças, entende-se que Kamila (9 anos) e Bruno (12 anos) ocupam lugares diferenciados neste contexto, uma vez que dominam o código alfabético, exercendo atividades de leitura e escrita com mais fluência que os outros membros da família. Contudo, é inegável que este modo de relação com a leitura/escrita denominada de prático-utilitária proporciona maior aproximação entre os sujeitos que se relacionam, que compartilham e singularizam experiências que se re-significam e se inscrevem na memória. Neste sentido, Bruno disse: *Eu leio pra minha mãe. Aí ela pede pra mim ler. Meu pai não trabalha né³⁹, minha mãe, quando ela chega em casa, a família se reúne na sala pra assistir televisão, aí eu leio pra minha mãe.*

³⁸ Tive intenso contato com estas famílias durante a realização da pesquisa desenvolvida anteriormente.

³⁹ A casa da família de Bruno fica nos fundos do local de trabalho do pai. Parece que suas palavras *meu pai não trabalha* é apenas uma maneira de dizer que ele não precisa sair para um local distante e retornar para casa, como a mãe que sai para trabalhar.

A prática da família de estar junta para assistir TV, hábito cada vez mais comum na contemporaneidade, em que esse meio de comunicação assume destaque, ganhou novo sentido a partir do momento em que Bruno passou a ocupar lugar diferenciado nesse contexto, em razão de sua leitura, que se dirigia a um destinatário específico, a mãe, e a outros que aí estavam e compartilhavam deste momento. A prática de ler para um destinatário que solicitou esta leitura, num contexto de reunião familiar, adquire sentido singular na relação de Bruno com a linguagem escrita e consigo mesmo. Agora, o ouvinte não é uma autoridade que o avalia, mas ao contrário, Bruno é que se destaca como o mais experiente e quem proporciona ao outro – menos experiente – um encontro diferenciado com a linguagem escrita, distante das situações institucionalizadas que, por sua vez, viabilizam o estabelecimento de relações estéticas com a mesma. Neste contexto, a linguagem escrita não apenas medeia esta relação como signo, mas consiste no instrumento que permite o estar-juntos e esse lugar de destaque no seio familiar.

Ainda na entrevista com Bruno (12 anos), um momento que se destacou foi quando ele falou sobre um texto que produziu na chácara dos pais. Seu discurso revelou que a produção neste espaço, extra-escolar, permitiu reconhecer-se como autor/criador do escrito. Em nossa conversa Bruno vinha relatando sobre a atividade de produção de texto na escola e que apreciava uma que fez sobre um livro que falava *Da arte dos japoneses, eles mostravam que eles trabalhavam muito e aí eles gostavam de soltar fogos de artifícios*. Motivada a saber mais sobre a escrita de Bruno em momentos não balizados pelas normas institucionais, como na ‘produção livre’, por exemplo, perguntei-lhe qual das histórias que ele criou que mais gostava, e ele me respondeu que foi uma que falava sobre cachorros. Indaguei, então, se ele havia inventado a história e ele esclareceu: *É inventei tipo que eu tinha uma cachorrinha né, aí ela saiu assim, ela se soltou e queria brigar com um pit bull. Aí meu pai foi lá senão o pit bull ia morder ela. Fui eu que fiz este texto.*

Percebe-se que, para Bruno, a criação tem espaço além dos muros escolares, pois até então, a produção de texto endereçado à professora – representante institucional – parecia não se tratar de uma criação, mas de um escrito sobre o *livro que a professora passou*. Ao falar da produção realizada na chácara, o menino muda a entoação de voz e demonstra empolgação ao narrar sua história. O que mais sobressaiu em seu discurso, foi a convicção ao asseverar que era ele o autor do texto: *Fui eu que fiz este texto*, como se os anteriores não tivessem sido. O modo enfático com que cita a afirmação, faz supor que na escola Bruno não se reconheça, de fato, como autor dos textos que produziu, pois de acordo com Machado (2007, p.179) “a autoria de um texto partilha [...] de algumas características que têm a ver, justamente, com a assunção da responsabilidade perante um certo público ou diante do social pelo ato cometido”. É esta posição, em que o sujeito corre riscos, mas que também tem condições de (re)inventar seu próprio jeito de ser e de se ver, que se percebe em Bruno ao falar da produção sobre cachorros.

Embora filho de pais considerados analfabetos (que têm pouco domínio do código alfabético), foi em casa que Bruno encontrou interesse pela leitura. O menino relatou que gostava de ler livros do irmão e de seu amigo: *Um amigo do meu irmão esqueceu um livro lá, aí algumas vezes, antes de ir para o futebol eu lia um pouco (...). Ah, meu irmão também lê jornal, quando ele termina, eu leio também*. No momento de nossa conversa, Bruno demonstrou admiração pelo seu irmão, de 16 anos, que veio morar com a família havia dois anos. Sua mãe comentou que o filho de seu marido causou certo tumulto na família. No entanto, para Bruno sua presença na casa despertou o interesse pela leitura, pois começou a ter acesso a livros do irmão e do amigo dele, obras do gênero suspense. Também lia o jornal lido pelo irmão – sabe-se que na escola se trabalha com o jornal como uma ferramenta para ensinar a escrita, e não como um material de leitura. Revelou ainda que apreciava ler o livro de história do irmão, que cursava o ensino médio. Nota-se, então, que é por meio de outro, no contexto familiar, que Bruno teve acesso a um

material de leitura diferenciado do oferecido na escola, numa turma de 4º ano, e que esta novidade aguçou seu interesse pela leitura não apenas pelo conteúdo, mas também por pertencer a um outro significativo para Bruno.

Interessante observar, no discurso do menino, que ao ler o que o outro havia lido, na ausência dele, parecia adquirir um tom de mistério que instigava a curiosidade. Machado (2001) vai dizer que o exemplo e a curiosidade são os dois pés que conduzem à descoberta da leitura. Quando perguntei a Bruno o que o fizera gostar de ler, sorriu e disse: *Não sei. Ah, o meu amigo, do meu irmão, ele fica lá lendo livro, ele ficava lendo o livro dele, ele vai trabalhar e eu pego o livro dele.* No caso de Bruno, a presença do outro no seio familiar possibilitou uma nova experiência com a linguagem escrita, a de uma leitura fugidia. É aqui, no lugar em que não há intenção deliberada de ensinar ou de despertar o gosto pela leitura, que ele se revela.

Alexandre (10 anos) tem o hábito de criar textos no espaço domiciliar e os endereça à sua própria família: *Por causa que quando termino o texto, eu leio né, em voz alta pra **minha mãe, minha prima e meu pai**.* No discurso do menino, ler para a família tem o sentido de compartilhar sua produção com o outro, assumindo riscos, responsabilidades, mas também a experiência de ter uma platéia que focaliza o olhar para sua produção, de sentir-se autor e ter autoridade sobre seu texto. O discurso do menino resgata ainda, a importância da família na constituição de sentidos sobre o ler/escrever, neste caso, seu destinatário principal.

Gabriela (10 anos) gosta de escrever cartas e explicou como a atividade se tornou uma prática: *Foi assim, eu comecei a escrever uma carta e falei: “pra quem eu vou mandar?” Minha mãe falou: “manda pra sua prima”. Aí eu peguei e mandei, depois de dois dias ela me respondeu.* Inicialmente Gabriela escreveu sem ter um destinatário específico e buscou no outro a ajuda para esta descoberta. A mãe sugeriu o destinatário que poderia ser entendido ideal para o gênero carta – a prima que mora em Minas Gerais – alguém distante. O gênero carta parece

possibilitar uma relação diferenciada com a linguagem escrita, considerando-se que todo enunciado é orientado para uma resposta e, por sua vez, provoca outra.

Percebe-se, a partir do discurso destas crianças, que o contexto extra-escolar, em especial o familiar, caracteriza-se como espaço que permite a constituição de sentidos outros para o ler e o escrever. Sentidos estes que se distanciam dos que são produzidos na escola, pois enquanto aí predomina o escrever para a professora, para a correção ortográfica, para a aprendizagem do código escrito, com os pais, irmãos e amigos as possibilidades de leitura/escrita se ampliam e proporcionam experiências significativas para o estabelecimento de relações estéticas com a linguagem escrita.

Discuti que as crianças são capazes de transcender uma relação técnica com a linguagem escrita e estabelecer relações estéticas com o ler e o escrever. Nota-se também, que o contexto escolar oferece um espaço restrito para este tipo de relação. Na escola, comumente o olhar vem direcionado, prescrito, fechado à diversidade, enquanto no contexto familiar há abertura para as vivências intensas e significativas, para a construção de olhares múltiplos em relação à linguagem escrita e ao próprio processo de constituição do sujeito. Nesse contexto, trabalha-se com a imprevisibilidade, enquanto na escola, mesmo marcada pela intencionalidade de promover o aprendizado, tem-se a ilusão da certeza.

Vozes que se Alternam e Alteram no Processo de Constituição dos Sujeitos Professores e suas Relações com a Linguagem Escrita

Cada vez irei vendo menos, mesmo que não perca a vista tornar-me-ei mais e mais cega cada dia, porque não terei quem me veja. (Saramago, 1995, p.302)

O processo de constituição do sujeito consiste em uma criação. O ser humano, que se diferencia do animal por seus processos psicológicos superiores, constitui-se via linguagem, ao mesmo tempo em que também produz linguagem, definindo seu caráter criativo. Assim a consciência humana é semioticamente mediada, ou seja, só existe em razão dos signos, sendo a palavra em sua significação o signo que possibilita esta mediação.

Vivemos rodeados de palavras, que significam, veiculam sentidos para tudo que falamos, ouvimos, vemos e tocamos. Palavras que possibilitam o imaginar e que são imaginadas; o criar e que são criadas; a apropriação e produção de cultura; a constituição do sujeito e da própria linguagem. A palavra não é uma simples ferramenta que nomeia ‘coisas’ pois, como instrumento semiótico, também cria ‘coisas’, por sua natureza sígnica: permite relacionar a ordem do real (das coisas) à ordem simbólica (dos sentidos veiculados), fato que denota seu caráter dialógico.

Como signos, as palavras não são pronunciadas/escritas/pensadas num espaço desabitado e vazio, pressupõem sempre determinado contexto social, isto é, seu acontecimento é marcado pelo fato proceder de alguém e dirigir-se a alguém. Bakhtin (2004, p.113) ressalta que “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”, pois num extremo apóia-se em quem

fala/escreve (no locutor) e no outro em quem ouve/lê (no interlocutor), pronunciada/escrita em contexto(s) específico(s), que instituem diversos sentidos possíveis.

A palavra transcende sua estrutura gramatical e seu uso limitado ao sentido social de consenso, pois é dialógica. É via palavra que a relação eu – outro acontece, revelando pontos de tensão, de concordância, de negação, de acolhimento, de oposição. Ela possibilita que eu reconheça outro que é um não-eu e, desta forma, que a consciência de mim mesmo se constitua a partir do outro, o que evidencia o aspecto social do processo de constituição do sujeito e da própria linguagem.

É exatamente o encontro com esse outro, com o não-eu, possibilitado pelas palavras e que ocorre nas relações sociais concretas, fundadas e marcadas por confrontos e harmonias, que o conceito de alteridade emerge. Alteridade implica envolver-se com o outro, de modo em que a relação estabelecida entre o mim e o tu possa alterar - nos, em movimento recíproco. Vale ressaltar que este outro o qual me relaciono ultrapassa a presença física e humana: pode ser a voz de um autor do texto que leio; da própria personagem e/ou até mesmo a voz oculta ou o silêncio que palavras significam. Alteridade pressupõe relações dialógicas, relações em que o outro é fundamento do processo de constituição da subjetividade e da linguagem.

O discurso verbal como evento social não encerra seus sentidos em uma análise lingüística e/ou da consciência de seu autor, ele implica necessariamente a relação entre o falante (autor), o interlocutor (leitor) e o tópico (o que ou quem) da fala, caracterizando-se como expressão e produto destes participantes. É com este olhar que pergunto: quem são os outros, dentro e fora da escola, com quem nossos personagens dialogam? Que vozes são estas que permeiam a relação das professoras com a linguagem escrita? Que vozes podem ser ouvidas nos discursos das crianças sobre suas produções textuais?

Em seu relato, a professora Fernanda reconheceu que nas atividades de ler e escrever é priorizado o trabalho com a gramática – *Os seguimentos: substantivos, adjetivos, verbos, pronomes* – em detrimento da literatura. Entretanto, ressalta que estes conteúdos não deveriam ser ensinados nos anos iniciais de escolarização, pois considera que neste momento da vida acadêmica infantil é mais importante que a criança consiga ler e interpretar bem um texto. Nos anos seguintes, quando apresentasse maior maturidade e estivesse *Mais sedimentada na leitura e escrita, ela vai [iria] fluir muito melhor. É muito abstrato para uma criança de nove anos, mas a gente tem que seguir parte porque senão vem uma inspeção e fala: “ó, você só deu isso”. Mas não vê a qualidade do que você está dando, né?*

Aqui foi possível observar que Fernanda importa a um outro, presumido (entende-se que fala do sistema educacional), o que nos seus discursos se revelou como prática. Remeteu sua prática à escola como um espaço normativo, que veicula o instituído e este é vigiado pelo sistema como poder. A voz do sistema, negada e contradita, é parte da própria voz da professora. Mas ao mesmo tempo em que Fernanda parecia render-se ao poder, narrou situações em que havia possibilidades de superar o instituído e fazer diferente no que diz respeito à linguagem escrita. Neste momento, ela buscou aval na voz do outro – uma professora que trabalhava em escola próxima, e assim ponderou: *Eu me inspiro um pouquinho através de uma colega que trabalha com esse pensamento. Ela fala: “eu não quero saber nada que tem que ser feito, eu quero que meus alunos produzam bem”, e ela realmente faz um trabalho de leitura e escrita muito legal.* Fernanda apresentou o discurso da colega aproximando-o do seu, pois ela tem *esse pensamento*. Esta relação alteritária em que reconhece sua voz na voz do outro vem marcada por uma posição exotópica na qual “o outro nos vê como um todo com um fundo que não dominamos” (Geraldí, 2003, p.44). É a partir deste lugar de outro que Fernanda tomou emprestadas as palavras da professora – *eu não quero saber nada que tem que ser feito* – como uma força que pode vencer o

poder instituído e tornar audível a voz que foi abafada. Ao mesmo tempo, na continuidade do seu discurso ela se deixa captar por essas forças: *mas a gente tem que seguir parte porque senão vem uma inspeção*.

Voloshinov & Bakhtin (1926, p.9) afirmam que “o enunciado concreto (e não a abstração lingüística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação”. Neste caso, as palavras da colega tomadas por Fernanda num contexto específico, em que tem como ouvinte um terceiro – a pesquisadora – ganham visibilidade de um discurso que se constitui numa arena de confrontos e negociações entre o discurso que prescreve as normas – sistema educacional – e os muitos outros que habitam o contexto escolar. Fernanda revelou: *É claro que ela não aborta todos os conteúdos, ela vai introduzindo os conteúdos dentro do que ela pensa que é essencial*. Aqui o discurso da professora é re-significado, marcando uma relação dialógica – o outro se encontra em mim – e de alteridade – esse eu pode ser alterado em relação ao outro. Bubnova (2006, p.90), ao mencionar Bakhtin e sua filosofia da linguagem, destaca a “palavra alheia como objeto privilegiado de reflexão, palavra assumida como própria ou rechaçada, calada ou omitida, tergiversada, mal-entendida ou recolocada; palavra-ato, palavra pensamento, palavra-sentimento. Palavra luta e palavra escândalo. Palavra esperança. Palavra ato, arte e vida”.

Palavras estas que, tomadas por Fernanda e proferidas a mim – no lugar de pesquisadora – fizeram-na perceber que o que é possível alterar no outro, também é possível em si mesma. Isto é, Fernanda tem condições de (re)inventar seu trabalho com a leitura/escrita a partir do instituído, tornar audível sua voz que, mesmo orquestrada numa multiplicidade de vozes, é singular e constitutiva de sua subjetividade: “o **eu** só é capaz de definir a si mesmo por sua relação com o outro ” (Bubnova, 2006, p.90, grifo da autora).

No emaranhado de vozes com as quais dialoga e a partir das quais Fernanda tem condições de refletir sobre seu lugar como professora e como sujeito que se constitui via signos, sobre sua própria relação com a linguagem escrita, algumas destas vozes tornam-se evidentes na construção do seu discurso. Assim, quando indaguei o que a impedia de fazer como a colega (em relação ao trabalho com o ler e o escrever), Fernanda trouxe para nossa conversa vozes e olhares que enredam sua história, seu movimento de vir-a-ser, que provocam fissuras e lacunas em sua consciência e, assim, a possibilidade de estabelecer uma relação diferente com a linguagem escrita.

Neste amálgama de ‘ditos e vistos’ que perpassam esse “[...] aconteSer, um ser-juntos-no-ser [...]” (Bubnova, 2006, p.90), Fernanda resgatou as palavras da colega que disse: *Fernanda, larga mão de tudo e faz*, como uma voz que autoriza e comprova que fazer diferente é possível. Como a voz de um viajante que “[...] fura o horizonte da proximidade e transpõe os limites de seu mundo para fixar a atenção mais além [...]” (Cardoso, 1988, p.359), onde há possibilidade de (re)invenção de si e do outro, há devir.

Joana, sua colega de trabalho e sujeito de nossa pesquisa, também se fez presente no discurso de Fernanda, que mencionou: *Vou na sombra da Joana, mas por trás não é só isto, sabe?* Fernanda revelou o quanto o olhar e a experiência de Joana no trabalho com a linguagem escrita no Ensino Fundamental foram e ainda são importantes para a construção de sua própria prática pedagógica⁴⁰.

Nota-se, em seu discurso, a dimensão alteritária do processo de constituição do sujeito. No enunciado inicial, Fernanda utilizou a palavra *sombra*, que denota o sentido de igualdade, isto é, esconde-se na sombra do outro parecendo igual a este – tudo que Joana faz, ela também faz; a

⁴⁰ Vale lembrar que este é o primeiro ano em que Fernanda trabalha com o Ensino Fundamental. Sua trajetória profissional concentrou-se, até então, na Educação Infantil e coordenação pedagógica.

voz de Joana é sua voz. Mas Fernanda remeteu-se à alteridade ao apresentar o enunciado seguinte: *por trás não é só isto*. A relação de alteridade, aqui, não se confundiu com ‘eu ser um outro’, (sua *sombra*), mas implica eu me reconhecer na voz desse outro que é ‘um não-eu’. É admitir que me constituo – minhas crenças, valores, modo de agir e pensar – a partir do olhar do outro, mas sem me “diluir neste outro”(Neves, 1997, p.218). Em outras palavras: retorno a mim mesmo daquilo que vivencio com o outro e, claro que já não sou mais o mesmo antes do encontro com o outro, porém também não sou o outro, mas sou o outro de mim mesmo.

Fernanda também citou o autor de um livro⁴¹ sobre técnicas de produção de textos, que enfatiza, segundo ela, a dinamicidade e ludicidade como geradoras de uma produção mais rica. A voz do autor se anuncia por meio de uma palestra⁴² que ele ministrou aos professores desta escola, cerca de um mês antes da entrevista. Fernanda narrou este contato com muito entusiasmo, expondo situações de seu trabalho com a linguagem escrita em que poderia fazer diferente. No entanto, este acontecer de modo diverso ainda não tinha se objetivado. Parece que neste momento a professora recorre à voz institucionalizada para justificar sua própria não inventiva, voz essa que ecoa cheia de certezas e que lhe confere segurança. O fazer de outra forma, como propõem sua amiga professora e o palestrante, implica riscos e responsabilidades, acertos, mas antes de tudo erros, significa tornar-se visível ao outro e, desta forma, entrar em contato com sua própria dimensão alteritária.

No entanto, há perdas em não se correr riscos, pois tapar os ouvidos e fechar os olhos para essas vozes e olhares dissonantes, isto é, permanecer na invisibilidade oblitera possibilidades de estabelecer relações estéticas, neste caso, com a linguagem escrita e de (re)inventar a si mesma como sujeito.

⁴¹ Refere-se ao livro “Escrever é divertido: atividades lúdicas de criação literária”, de Simão de Miranda.

⁴² Gostaria de agradecer à professora Diva Maciel e ao escritor Simão de Miranda por esta palestra ministrada na escola, a qual foi proposta pela direção no momento do primeiro contato para a realização desta pesquisa.

Viu-se a multiplicidade de vozes e olhares que perpassam a construção do discurso de Fernanda e como ela, por sua vez, assume uma postura responsiva perante estes discursos. Isto é, a responsabilidade da professora em relação às crenças e valores que veiculam na instituição escolar não se restringe aos que com ela trabalham diretamente – seus alunos e colegas de profissão. As próprias formas de conceber o mundo e seu modo de agir também interferem na construção destes outros discursos. Como sujeito em processo de devir, Fernanda é responsável pela constituição do olhar alheio e o modo como o compartilha. É a relação de alteridade como processo de produção de conhecimento e constituição do sujeito singular.

Joana, outra professora entrevistada, acredita que a criança, na relação com a linguagem escrita, deve ter acesso a diversos tipos de livros e atividades que estimulem a produção escrita, destacando o papel da família neste processo de incentivo: *A família é muito importante, pois elas [as crianças] passam pouco tempo na escola e têm que desenvolver muitas habilidades. A família é muito importante por esse gosto pela leitura e pela escrita.* Joana atribui à família a responsabilidade por oferecer à criança condições de estabelecer uma relação significativa com a linguagem escrita. Há uma distinção clara sobre a função da família e da escola no processo que envolve o ler e o escrever: a primeira, de que é responsável por engendrar o gosto, e a segunda, por desenvolver habilidades. Mais uma vez se encontra a cisão técnica/criação: na escola se aprende a técnica e é em casa que o *gosto*, a sensibilidade, poderia se dizer, é desenvolvida. Assim, Joana parece definir o lugar que cada instituição ocupa no processo de apropriação da linguagem escrita pela criança.

Considerando que não há criação sem técnica e que toda técnica carrega consigo a possibilidade de criar, é que me interessei em saber se, além de *desenvolver habilidades*, Joana incluía em sua prática pedagógica algum dos aspectos destacados por ela como importantes para que a criança estabeleça relações estéticas com o ler e o escrever. A professora admite que nem

sempre prioriza a leitura e a escrita, menos ainda a leitura, pois de uma forma ou de outra, em sua prática, a escrita recebe estímulo e orientação maiores. Especificamente em relação à leitura, no contexto escolar, a professora assume a responsabilidade por não incentivar seus alunos, amparando-se em sua própria experiência com a atividade: *Mas esse estímulo da leitura eu sinto que realmente eu **falho**, até porque não sou uma boa leitora, não sei se é uma coisa **nata**, ou se faltou estímulo da escola, mas eu tenho certa **preguiça** de ler.* Nota-se que Joana, ao tentar conferir a um outro – à família – a responsabilidade por oferecer condições e possibilidades que levem a criança a estabelecer relações estéticas com a linguagem escrita, ao mesmo tempo fala de si, de suas experiências, explicitando em seu discurso um entrecruzamento de vozes.

É como se suas próprias palavras a fizessem perceber que ela também ocupa o lugar desse outro, que ambos coexistem – família e escola (professora) – numa relação de “intercomplementariedade” (Bezerra, 2006, p.41). Aceitar a presença e participação desse outro na vida da criança, no que se refere à linguagem escrita, fez com que Joana compreendesse seu espaço neste processo. Tal reconhecimento permitiu-lhe assumir uma postura responsiva – *realmente eu **falho*** – ante as condições oferecidas às crianças, a fim de que pudessem conceber a escrita como atividade criadora. Aqui se pode evidenciar a pesquisa como modo de intervenção, isto é, como uma situação capaz de engendrar novos sentidos, de reflexão sobre o próprio tema e, portanto, de constituição do sujeito. Faraco (2006) diz que toda interação face a face é de caráter social, ao mesmo tempo em que implica um evento único e irrepetível, encerra relações complexas marcadas historicamente. Por isto, não se deve ver estas interações como troca de enunciados entre seres independentes, mas um processo de constituição do sujeito que ocorre mutuamente.

Esse diálogo possibilitou a Joana resgatar sua relação com a linguagem escrita e buscar uma voz que a ajudasse a compreendê-la. De acordo com a professora, trata-se de uma relação

permeada pela *preguiça*, aspecto que não consegue discernir se esta teve origem no seio familiar – *coisa nata*, em que sua família seria responsável pela transmissão desta *preguiça* – ou se desenvolveu no contexto escolar no qual estudou – *faltou estímulo da escola*. Neste momento a professora não atribui mais exclusivamente à família a responsabilidade de desenvolver o interesse e prazer pela leitura, ou seja, de criar condições para que a criança estabeleça relações diferenciadas com a linguagem escrita. Quando resgata sua própria história e experiência em relação ao ler e escrever, a escola também responde pelo tipo de relação que desenvolveu com tais atividades.

Interessante observar aqui pontos de tensão no discurso de Joana: as famílias das crianças são responsáveis por incentivá-las a ler e a escrever e, assim, desenvolver o gosto por tais atividades, uma vez que as crianças, de acordo com Joana, passam a maior parte do seu tempo com a família. No entanto, ao referir-se à própria relação com a linguagem escrita, a participação da família vem marcada pela passividade, pois o não haver desenvolvido gosto pelas atividades de ler e escrever pode ser uma *coisa nata*. Já em relação à escola, que na trajetória das crianças assume a função do ensino técnico, na história da professora é responsável por possibilitar *estímulo* suficiente para a construção do gosto pela leitura. A dissonância no discurso de Joana pode estar no fato de que consigo apenas ver o outro em sua totalidade, não tenho o excedente de visão de mim mesmo, ou seja, tenho acesso a uma dimensão do outro, diferente da que tenho de mim.

Diante da dúvida sobre a origem de seu desinteresse pela linguagem escrita, Joana seguiu a conversa com um discurso que evidencia a falta de experiências significativas com o ler e o escrever. Disse haver lido alguns livros no ginásio e um pouco mais na faculdade, mas hoje em dia não tem interesse algum em ler qualquer tipo de material, apenas livros infantis para poder trabalhar com as crianças. Assinou uma revista de informação por dois anos e já *estava enjoada*,

parece que me sentia forçada a ler. Nesse momento da entrevista, imagino que em busca de um entendimento da relação de Joana com a linguagem escrita, perguntei se este desinteresse teria a ver com a questão do tempo, e a professora foi enfática ao responder: *Não, não é questão de tempo, mas de motivação mesmo, não tenho essa desculpa não, até tenho tempo suficiente, nas férias mesmo prefiro desenvolver outra atividade.*

É evidente que para Joana a leitura consiste num aglomerado de informações e o ler implica uma atividade solitária que prescinde da presença e relação com o outro, talvez porque esteja sempre vinculada à obrigação. Parece uma atividade de mera decodificação do código alfabético, na qual os sentidos são estabilizados, negando-se a instituir relações outras com a palavra e o (re)significar. Ou seja, parece não haver interação na leitura de Joana e, portanto, havia restrição no movimento de criação por meio da linguagem escrita.

Interessei-me em saber como era sua relação com a produção de textos, embora já houvesse relatado raramente escrever, e que esta atividade limitava-se a *e-mails* e/ou bilhetes. Neste momento, Joana admitiu a presença de um outro e revelou como este interfere em sua relação: *Fico preocupada **com quem** vai olhar e acabo me travando ali. Acho que é um pouco de baixa auto-estima, acho que não vai agradar, que não é a melhor, sabe?* Ainda que não se saiba ao certo em que contextos e quem é o destinatário a quem Joana escreve, pode-se conjecturar que, ao escrever, ela não consegue ultrapassar seu lugar de autor-pessoa e tornar-se um autor-criador. A voz criativa do texto parece ser a voz direta do próprio escritor, de forma que Joana pessoa e criadora se confundem, surgindo a preocupação *com quem vai olhar*, se vai *agradar*. Mais uma vez ela demonstra que sua relação com a linguagem escrita é permeada pela obrigação/imposição, linguagem que se faz alheia ao próprio sujeito. É o destinatário em potencial que assume o lugar de avaliador, da autoridade que pode julgar e, para não correr o

risco do autor, de se expor ao outro sem ter um excedente de visão. Ou seja, sem saber o que o outro vê de si, Joana nega-se à própria leitura e escrita.

No entanto, para que se estabeleçam relações estéticas com a obra que se produz, é necessário que ela possa ser contemplada em sua completude, e apenas quem se localiza fora dela tem um excedente de visão da obra. Ou seja, é pelo princípio de exterioridade que se tem noção de toda a obra, e é justamente seu acabamento que oferece a possibilidade de realizar diferentes leituras e constituir sentidos outros. Assim, o escritor-criador é “a pessoa capaz de trabalhar numa linguagem enquanto permanece fora dessa linguagem” (Faraco, 2005, p.40) e sua voz é sempre uma segunda voz. Nota-se, então, que o fato de Joana não assumir uma posição exotópica diante do seu escrito, impossibilita-lhe estabelecer relações estéticas com o mesmo, lançar um olhar que lhe permita, por meio da escrita, um outro viver, pois, em sua própria análise, acaba se *travando*, ou seja, não consegue transcender e criar outros sentidos além dos explícitos.

Vale ressaltar que as (im)possibilidades de estabelecer relações estéticas com a linguagem escrita não são marcas impressas no sujeito, mas sim condições constituídas nas/pelas relações específicas e concretas que, neste caso, Joana estabelece/estabeleceu com os diversos outros, mesmo aqueles em potencial, como os supostos leitores de sua produção. Então, pode-se pensar na trajetória de Joana, nas diversas relações que inviabilizaram a formação de um olhar que se dirigisse à linguagem escrita como possibilidade de criação e constituição do próprio sujeito. Impossível. Não dou conta de aprisionar os sentidos (re)criados na multiplicidade de vozes ouvidas e silenciadas nos caminhos percorridos por nossa personagem.

No entanto, quando indaguei a Joana se já tivera alguma experiência com a linguagem escrita que houvesse sido marcante, ela resgatou a memória de um acontecimento que trouxe a voz de um professor que, embora seja formada por inúmeras outras, se revelou de forma solitária. Eis a narração de Joana diz: *Ah! Nunca vou me esquecer de quando eu ingressei na faculdade, a*

gente fez uma produção e o professor pegou minha produção todinha e passou lá no quadro, e foi corrigindo os erros de concordância. Ele foi muito discreto, não mencionou nome, mas eu sabia que era minha. Em nenhum momento ele usou pra criticar, nem nada. Era uma pessoa muito íntegra, né? Ele usou mesmo para aproveitar ali mesmo, pra crescimento pra turma. Mas eu achei ruim pra mim assim, eu acho que vetou um pouco mais ainda.

Em seu discurso Joana resgata a memória e imprime seus sentimentos nas palavras usadas para descrever uma situação cotidiana de um professor em sala de aula. Circunstância esta compartilhada por outros, mas como experiência é significada de forma singular por Joana, e é isto que interessa: como a professora significou este momento. Sabe-se que é inegável existirem possibilidades de (re)significá-la, de construir outros sentidos que possam transcender os já estabelecidos, mesmo sem ter que reviver a situação. A esse respeito, Smolka (2006) assinala que a memória é capaz de se (trans)formar e (re)organizar por meio da mediação sógnica, de modo que esta lembrança de Joana, carregada de afetos, pode alterar-se. Alterar, alternar sempre implica uma dimensão alteritária, na qual o outro se encontra no fundamento da própria experiência.

Pode-se observar que a relação de Joana com a linguagem escrita é atravessada pela passividade e sentimentos de obrigação, medo e até mesmo humilhação. É possível dizer que Joana ainda não vivenciou uma experiência, em relação ao ler e ao escrever, que a levasse a uma ruptura com o cotidiano e lhe possibilitasse lançar outro olhar em direção à linguagem escrita. Olhar capaz de engendrar relações estéticas, que “[...] a cada movimento de aproximação e afastamento, de tensão e harmonia revela uma configuração específica e, ao mesmo tempo, coloca a possibilidade de outras configurações” (Molon, 2006, p.107). No entanto, parece que na relação de Joana com a linguagem escrita estas possibilidades se perderam.

Aqui vale pensar que Joana é o profissional da sala de aula, lócus do processo de ensinar-aprender a linguagem escrita, não apenas como técnica, mas como conjunto de signos que medeiam as relações humanas e possibilitam ao sujeito olhar o ainda não visto e, desta forma, vivenciar experiências, únicas e irrepetíveis, que marcarão significativamente sua relação com o mundo e consigo mesmo, como sujeito em devir. Mas parece que a própria Joana ainda não vivenciou experiências, em relação à linguagem escrita, que lhe permitam transcender o olhar técnico sobre a mesma e estabelecer relações que direcionem seu olhar para o futuro, para a possibilidade de mudanças e conquistas. Tenso paradoxo, pois ela é autoridade incumbida de oferecer às crianças condições e possibilidades para o estabelecimento de relações estéticas com o ler e o escrever, condições e possibilidades em que ela mesma não vivenciou e nem mesmo parece próximo de acontecer.

Possibilidades de Relações Estéticas com a Linguagem Escrita

Pesquisadora: “O que você descobriu depois que aprendeu a ler e a escrever?”

Alexandre: “Virgem, eu descobri, parece que eu era um cego e depois abri os olhos e pronto.”

(Alexandre, 10 anos, 4º ano)

Sabe-se que qualquer relação do ser humano com o mundo que o cerca é mediada pela linguagem e, entendendo relações estéticas como um modo particular de se relacionar, o qual permite ultrapassar vínculos de cunho prático-utilitários com a criação, é que serão abordadas, a

partir do discurso das crianças, as possibilidades e/ou estabelecimento destas relações com a linguagem escrita.

Estabelecer relações estéticas com o ler e o escrever implica uma atividade psicológica extremamente complexa que move o olhar do sujeito em direções variadas, que o tira de um estado de imobilidade e lança o desafio da criação de sentidos outros e da (re) invenção de si. É fato que toda relação e criação humanas são fundadas em emoções, as quais se caracterizam como um dos primeiros modos de contato com a realidade. Vygotski (2001b, p.264) vai nos dizer que a emoção se serve e se reflete na/da fantasia, de forma que “[...] sentimento e fantasia não são processos separados entre si, mas essencialmente, o mesmo processo [...] todas as nossas vivências fantásticas e irreais transcorrem, no fundo, numa base emocional absolutamente real.”⁴³

As emoções, embora sejam eventos privados, constituem-se na intersubjetividade, não são dadas *a priori*, sua gênese e consequência são sociais, isto é, têm origem nos (des)encontros com o outro. Espinosa entende afetividade “como a capacidade do homem de afetar e ser afetado” (Sawaia, 2006, p.86), de modo que tanto a apropriação quanto a produção de cultura são permeadas pela emoção, e este movimento caracteriza o processo de constituição do sujeito.

Bakhtin (2004, p.15) assinala que “toda enunciação, fazendo parte de um processo de comunicação ininterrupto, é um elemento do diálogo, no sentido amplo do termo, englobando as produções escritas”, e estas, como criações humanas, encontram-se entremeadas pelas emoções. Amanda (10 anos) destacou como seu estado afetivo influencia o processo de criação escrita: *Quando você está assim muito cansado, né? É, está chateado com alguma coisa, aí o pensamento não vem. Agora, se você tá feliz, tá alegre, com vontade de fazer coisas né, aí o pensamento vem pra você. Aí forma a criatividade, aí você vai juntando né, seu pensamento e aí*

⁴³ Vale ressaltar que, para o autor, esta tendência afetivo-volitiva serve de base para todo e qualquer pensamento humano, até mesmo o pensamento lógico.

formando o texto. Aqui Amanda deixa claro que sua condição emocional é condição para o processo criativo.

Para Vygotski (2003), toda emoção tende a manifestar-se de modo que seleciona as idéias congruentes com o estado de ânimo que predomina naquele instante. Se estamos alegres, tendemos a optar por idéias e imagens que expressam alegrias, impulsionando nossa ação. Entretanto, se estamos tristes, tendemos a agir baseados na vontade do outro. O discurso de Amanda corrobora a opinião do autor quando, sobre seu processo de criação, a menina expressa: *Eu fico alegre, né? Aí sinto assim **vontade** assim de escrever alguma coisa, né? Aí eu escrevo do que tava fazendo, do que eu podia fazer, ler qualquer coisa.*

Em seu enunciado a emoção apresenta-se em três tempos: passado, presente, futuro. Este discurso também encontra eco nas considerações de Sawaia (2006, p.86), quando observa que “as experiências vividas no passado e as projetadas no futuro como esperança, possibilidade ou desamparo, medeiam os afetos do instante”. E é justamente isso que Amanda apresentou: sua condição alegre, sentimento presente, a motiva a escrever sobre algo que já passou e/ou algo sobre o qual tem expectativas de acontecer e, neste caso especificamente, as imagens e idéias que seleciona estarão relacionadas com este estado. Vygotski (2003) afirma que as imagens combinam entre si porque possuem um tom afetivo em comum.

O amor é outro afeto que apareceu no discurso da menina (10 anos) como condição que fomenta uma escrita criativa. Assim, quando perguntei qual de suas produções mais apreciava, ela respondeu: *É uma carta que eu mandei pra minha **amiga**. Minha amiga, ó, minha professora, né [corrige o engano]. Que na carta tava escrito que eu **amava** ela, gostava das coisas que ela passava pra gente. E porque de vez em quando os meninos ficam fazendo gracinha, é bom ver ela **rir**, né?* O sentimento pela professora (amor) é como uma mola propulsora que instigou Amanda a escrever, uma escrita que conduziu a um olhar sensível diante do outro, que permitiu a

constituição de novos sentidos acerca do lugar deste professor. Enfim, uma escrita que propiciou o estabelecimento de relações estéticas e a (re)invenção do próprio sujeito. Vale destacar que o afeto pela professora se constrói e reconstrói no contato que experiencia, ou seja, ao mesmo tempo fundamenta e se sustenta da relação existente entre ambas, neste caso reconhecida pela menina como de amizade. Nota-se, assim, que para Amanda a linguagem escrita objetiva na sua criação que, neste caso, está endereçada a um outro que lhe é significativo, possibilitando à menina olhar o cotidiano – a relação professor-aluno – sob outro foco, que transcende o instituído.

Alexandre (10 anos) também revelou estabelecer, no contexto de sua casa, um tipo de relação diferenciada com a linguagem escrita. Quando falei com ele sobre o inventar e escrever histórias, empolgou-se e começou a narrar algumas de suas criações. Era claro seu entusiasmo pelo assunto, seus olhos brilhavam e a narração vinha acompanhada pela interpretação – alterava a expressão facial e gesticulava, fazia a voz das personagens. Sua leitura e escrita são compartilhadas com as pessoas de sua família, em momentos considerados especiais, como se observa na narrativa a seguir: *Quando termino o texto, eu leio né em voz alta pra minha mãe, minha prima e meu pai. Meu pai chega muito tarde né, lá pelas sete horas. Quando eu tô lendo, ele já chegou, aí ele me dá um abraço e eu continuo a ler. Aí tá, tem vez que todo mundo fica rindo lá*, ou seja, a obra de Alexandre produzida no contexto doméstico tem público específico – a família – que parece ser fonte de motivação para o menino em relação à atividade de inventar textos.

Em outros momentos da entrevista, Alexandre enunciou situações semelhantes a esta, em que sua obra é compartilhada e responsável por reunir a família em encontros permeados por emoções agradáveis. No entanto, é preciso considerar que este espaço de relações consiste numa arena, a qual traz consigo também o confronto entre os que aí se encontram. Ou seja, este estar

junto que a produção escrita de Alexandre possibilita também engendra embates e conflitos que contribuem para a produção de novos sentidos acerca da linguagem escrita. O menino destacou um destes momentos: *Eu uso mais é escrever no meu dia-a-dia. Porque quando meu pai chega do trabalho ele fala: “pega lá seu caderno pra eu ver suas matérias”. Aí ele fala: “isso aqui tá errado”, aí eu escrevo certo. Aí também, todo mundo me cobra lá em casa.*

Nesse contexto, técnica e criatividade se amalgamam. A família de Alexandre aprecia e valoriza sua obra escrita, diverte-se com o conteúdo de suas histórias, mas não desconsidera que esta produção adquire forma por meio do uso de uma língua, a qual apresenta normas e regras a serem observadas. Assim, situações de interação e conflito que envolvem técnica e criação não são agregadas como se fossem indiferentes, pelo contrário, elas estabelecem um diálogo entre si que expressa uma concordância ou dissonância e, acima de tudo, a produção de sentidos acerca da linguagem escrita. Sentidos que buscam a síntese da contradição técnica/criação, a fim de possibilitar o estabelecimento de relações estéticas, isto é, de relações que viabilizem se (trans)formar como sujeito em processo de constituição.

Embora não seja tema deste estudo, é inegável a participação da família de Alexandre, a voz desta instituição na construção de sentidos significativos acerca do ler e escrever. Machado (2001) ressalta que a apropriação da linguagem escrita, considerando-a como um bem cultural, deve ocorrer em contextos letrados, e atribui à família a incumbência deste primeiro contato com o universo das letras. Na narrativa de Alexandre, realçaram-se as experiências vividas com a linguagem escrita no seio familiar.

Quando indaguei acerca da atividade de produção de texto, o menino falou sobre os escritos que realiza em casa, após o término do dever escolar: *Minha prima me dá um papel e eu começo a fazer produção de texto.* Sobre tal prática relatou que às vezes não consegue terminar o texto no mesmo dia, deixando-o para o dia seguinte, sempre após a tarefa. Depois de encerrar,

Alexandre expõe seu escrito para que possa ser contemplado. Suas palavras são: *Só que também é muito grande.* [refere-se ao texto] *Eu pego o papel, um papel grande, quando tem bina* [imaginamos bobina] *áí eu pego outro e grudo assim* [demonstra com as mãos]. *Prego assim na parede, atrás da porta.* Interessei-me em saber se Alexandre/autor volta ao texto exposto, agora na condição de contemplador, e o menino revelou: *Quando eu não tenho muito dever de casa eu só faço lá o que tem, depois eu chego lá na parede e eu **fico lendo**: tátá...tátá... **Áí tem vez que eu escrevo engraçado, fico rindo quase o dia todo.***

Aqui se observa que o menino tem o hábito de criar textos em casa, os quais não se caracterizam como uma exigência escolar. Percebe-se ainda que Alexandre assume, perante sua produção, ao mesmo tempo um lugar de autor e de espectador, isto é, revisita sua obra. Interessante aqui é que, para o menino, a produção escrita parece não ser exclusiva para o outro, para aquele que se encontra distante de si, mas, também, para o outro de si mesmo. Assim é que a audiência de sua obra não se restringe à família, mas o próprio garoto vivencia experiências consideradas únicas e irrepetíveis ao revisitar sua produção, agora na condição de contemplador, situado em uma posição exotópica. Desvelam-se condições e possibilidades presentes para o estabelecimento de relações estéticas com a linguagem escrita, lembrando que estas se referem a um modo de relação que possibilita o reconhecimento da polissemia da realidade, condição necessária para que haja produção de novos sentidos e o movimento de vir a ser.

No entanto, é preciso que a relação estética não seja confundida com o ato perceptivo, o qual é capaz de engendrar prazer em si mesmo. A estética aqui abordada ‘não é, se não for’ em relação, ou seja, precisa do outro para acontecer, e este outro apenas torna-se estético nesse encontro. A percepção presente nas relações estéticas também exige criação, uma vez que o objeto, no caso de Alexandre a sua produção escrita, é dependente e variável, ou seja, ao mesmo tempo em que se origina de complexa atividade psicológica, é também modificado por ela.

Para Bakhtin (2003), a relação estética é sempre triádica, envolvendo o autor/criador, o leitor/espectador e herói/personagem/tema. Contudo, enfatiza que estes ocupam posições autônomas e que não se dissipam numa massa confusa (Voloshinov & Bakhtin, 1926), inserindo o conceito de exotopia. Para que se estabeleçam relações estéticas, é preciso assumir um lugar de exterioridade em relação à obra, neste caso, o texto escrito. Este lugar exotópico é que garante a não fusão entre criador/herói/contemplador, ou seja, ao ler determinado livro, pode-se emocionar e chorar junto com a personagem, mas não se confundir com ela. No caso do autor, esse lugar exotópico é que permite dar acabamento ao texto e à personagem.

A totalidade⁴⁴, o acabamento da obra é que vai abrir brecha para a produção de novos sentidos. Como autor/contemplador, enxerga-se a personagem em sua totalidade, e este “excedente de visão” que se tem – ver além da própria personagem, pois esta é vista de fora, de um lugar acessível apenas ao outro – autoriza a realização de diferentes leituras e interpretações acerca da obra/texto. É deste lugar que se conseguirá contemplar a obra. O fato de haver produzido um texto, ter se distanciado e voltado a ele, agora na condição de leitor, ou melhor, de co-criador, permite que Alexandre lance, para sua produção, um olhar de estranhamento, que ofereça a esta suas contrapalavras e que, deste encontro, possam emergir sentidos outros que conduzam a novos pensares, fazeres: *fico rindo quase o dia todo*. Assim, como escritor a voz de Alexandre é uma segunda voz, pois consiste na apropriação da voz social e refrata-a, pois “mesmo que o autor coloque suas idéias na boca do herói, não são mais suas idéias, pois estão na boca do outro.” (Faraco, 2005, p.41), e é na contemplação estética, quando estou fora da linguagem do autor-pessoa, que posso olhar com surpresa, admirar e dar acabamento à própria produção.

⁴⁴ A noção de totalidade e acabamento da obra não implica a ausência de vazios e lacunas, mas que esta apresenta um fim.

Pensando nas possibilidades de estabelecer relações estéticas com a linguagem escrita é que apresento também os relatos de Gabriela (10 anos) e Max (10 anos) a respeito da atividade de ler. Quando perguntei à menina se ela já havia tido alguma experiência interessante com a linguagem escrita, ela respondeu prontamente, cortando minha fala: *Já, porque no “Meu Pé de Laranja Lima”, eu chorei. Então, questionei como foi este momento e ela descreveu: Ah, eu comecei a chorar no final. Minha mãe viu.* Como Gabriela havia comentado que leu este livro duas vezes, interessei-me em saber se chorou nas duas leituras, e a menina especificou: *Não, em dois. Na primeira quando a minha mãe leu, foi ela que chorou.*

Pelo relato de Gabriela deu para entender que, na primeira vez que leu/escutou o livro, sua mãe também realizou esta leitura e chorou. Já a menina teria chorado apenas em sua segunda leitura – *em dois*. Na relação que instituiu com o livro na segunda leitura, parece que Gabriela deparou-se com um texto que lhe causou certo estranhamento, pois seus sentidos não estavam aprisionados nas palavras, as quais se repetiam da primeira leitura. E este diferente orientou a construção de sentidos outros. Mais uma vez, pode-se abordar o fato de que o processo de significação não ocorre no enunciado em si, mas sim na enunciação, aqui entendida como interação verbal.

É exatamente este movimento que a relação estética propicia, o de ultrapassar os limites de um escrito com sentidos propostos e, assim, buscar novas direções. Permitiu lançar, sobre a produção escrita, um olhar sensível e reflexivo, que rompeu com a obviedade oferecida pelo imediatismo, pela decodificação de grafemas e fonemas; um olhar que detecta e possibilita mudanças; que vê como se fosse a primeira vez, que contempla. Interessante aqui, é que a constituição deste olhar de Gabriela, ao ler o livro “Meu Pé de Laranja Lima,” ocorreu no segundo contato com o texto, e outros sentidos poderão ser (re)inventados em leituras posteriores,

pois trata-se do ‘mesmo’ e ‘não mesmo’ texto que tem seus sentidos (re)construídos na relação com uma ‘mesma’ e ‘não mesma’ leitora. Este movimento consiste na dialogia eu-outro.

Zanella (2006b, p.146) assinala que na constituição do olhar estético é “[...] fundamental olhar para o que se repete, para as reificações que caracterizam nosso cotidiano e nos cegam para as possibilidades de diferenças” pois, de acordo com a autora, “o igual nunca é o mesmo, assim como nossos olhares não o são [...] os mesmos caminhos, os mesmos lugares, objetos e pessoas, sempre podem revelar o nunca visto [...]”. Esse parece ter sido o movimento de Gabriela ao (re)ler o livro.

Observou-se também que o sentimento suscitado na relação que a menina estabelece com o texto ao oferecer-lhe suas contrapalavras, é consentido pelo outro: *Minha mãe viu*. Assim, as palavras e entoação usadas pela menina, em seu discurso, revelaram que em relação ao sentimento despertado em virtude da leitura, havia algo de presumido entre mãe-filha. Isto é, o significado desse ‘ver’ silencioso da mãe é compartilhado por Gabriela como uma autorização para manifestar os sentimentos (com o choro) engendrados no diálogo que estabeleceu com o texto, até mesmo porque este material também suscitou a mesma reação em sua mãe. Assim, o não-dito é presumido e, neste caso, o presumido possibilita à menina vivenciar relações estéticas com a linguagem escrita.

Ainda no que diz respeito à leitura, Max (10 anos) narrou sua experiência, considerada por ele como marcante, ao ler um livro sobre drogas. Seu relato foi: *Assim, fala da importância do... assim que nós não podemos usar drogas, porque isso leva mal à vida, não termos uma profissão. Aí quando eu vi isso é... assim ficou **marcado pra mim**, por causa que quando eu crescer **não vou beber, não vou fumar***. Max assinalou, de forma pontual, a importância de ter lido este livro e, a partir desse contato, assumiu um compromisso ético com seu próprio dever: *não vou beber*. Apesar de Max não haver relatado o nome da obra, parece-me que esta era a

intenção do autor, provocar em seu leitor a reflexão e consciência sobre o uso de substâncias químicas consideradas prejudiciais à saúde.

Interessada nas possibilidades de se estabelecer relações estéticas com a linguagem escrita, indaguei como eram estes momentos de leitura, e Max relatou: *Eu não gostava muito desse livro não. Dava uma agonia, queria poder mudar algumas coisas do livro.* Percebe-se, portanto, que o texto provocou em Max sentimentos que podem ser considerados opostos: reconheceu o que poderia ser prejudicial à sua vida, levando-o a assumir uma postura ética perante sua existência. Ao mesmo tempo, esta percepção causou um mal-estar, uma *agonia*, talvez por não conseguir *mudar algumas coisas do livro.*

A intensidade com que Max (10 anos) relatou este sentimento de *agonia* e, ao mesmo tempo, destacou a leitura do livro como algo que o marcou, como experiência única, remete ao comentário de Camargo & Bulgacov (2007, p.190), ao assinalarem que “[...] a reevocação não é uma simples ruminação dos sentimentos, mas uma reorganização cognitiva que leva o indivíduo a sentir e ressignificar seus estados emocionais.” Assim, pode-se dizer que a partir da contradição emocional revelada em um sentimento que possibilita transcender, ir além do que se apresenta – enquanto o livro fala sobre o uso de drogas, o que está presumido é o quanto não se deve fazer e, ainda, o incômodo que este contato com o escrito suscita, é que se pode dizer que, aqui, há possibilidades de Max estabelecer relações estéticas com o texto. Esta forma de relação, que se funda na busca da superação de sentimentos contraditórios viabiliza, ao menino, a constituição de novos olhares e sentidos para seu viver. Ou seja, o discurso de Max evidenciou possibilidades de (trans)formação, propiciada pela atividade de ler .

Marcos Vinícius e Késia, ambos com 10 anos, apresentaram um discurso que evidencia uma relação com o ler e o escrever marcada pela dimensão técnica da linguagem. O menino ressaltou que quase não inventa histórias em casa, pois: *Tenho pouco tempo, a professora passa*

muito dever de casa. Também soube pelo contato que estabeleci com sua mãe que ela mantém o hábito de acrescentar deveres aos indicados pela escola, aspecto já observado na pesquisa de mestrado, realizada anteriormente. É como se para Marcos Vinícius o ler e o escrever devessem atender a uma exigência/solicitação do outro (mãe ou professora) que representa a voz institucionalizada, do caminho certo, da previsibilidade, isto é, uma voz exterior ao próprio sujeito.

Neste sentido, quando perguntei ao menino o que mudou depois que aprendeu a ler e a escrever, sua resposta foi: *Eu não sabia escrever, eu queria escrever e não sabia escrever*. Parece que Marcos fala como se não tivesse noção dessa possibilidade, ou seja, como se ainda não soubesse ler e escrever, como se não houvesse se apropriado da linguagem escrita. Sobre a leitura, o menino revelou de modo tímido e envergonhado, quase como algo proibido, que gostava de ler a revista “Minha Novela”. Talvez tivesse dúvidas quanto ao meu olhar de pesquisadora: se este constituía a partir das regras institucionais, para quem este tipo de leitura não era recomendável, ou se teria minha aceitação. Naquele momento, senti como se Marcos Vinícius tivesse compartilhado comigo um segredo, o qual desvela algo sobre sua relação com a leitura.

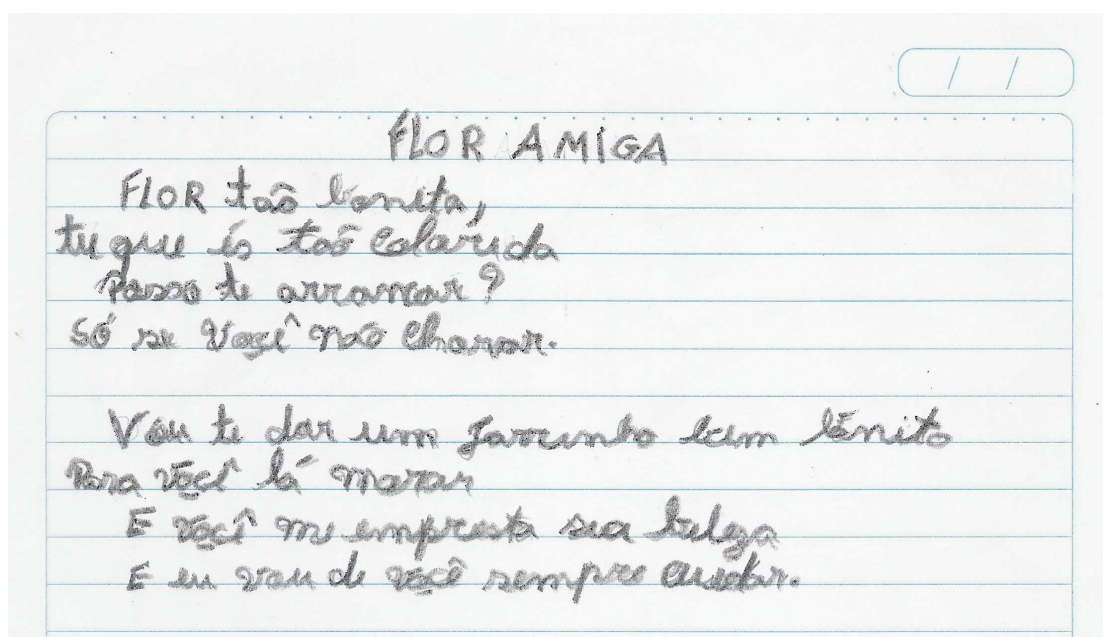
Quando indaguei a Késia se tinha o hábito de criar textos em casa, sem que fosse uma solicitação da escola, ela respondeu: *Minha mãe manda. Aí eu tenho que fazer cópia*. Insisti se não inventava textos, e Késia disse: *eu crio problema de matemática*. Aqui escrita e criação são tuteladas pela mãe. Tive a oportunidade de ouvir sua mãe no momento em que solicitei a autorização para que Késia pudesse participar dessa pesquisa, e ela disse que faz questão de passar cópias e leitura – em voz alta – para a filha todos os dias, pois considera esta prática importante para o aprendizado da menina.

Sobre as atividades de ler e escrever na escola, Késia não se lembrava de nenhuma produção que tivesse escrito e gostado. Em nosso diálogo, percebi que a menina mantinha-se alheia a qualquer possibilidade de criação por meio da linguagem escrita. O sentimento de autoria parecia não fazer parte de sua relação com o ler e o escrever; seu discurso apresentava uma linguagem escrita alheia a sua própria condição de sujeito. Já assinalei que durante a entrevista a menina falava por monossílabos e que sua professora comentou sobre sua insegurança, apesar de dominar o conteúdo. No entanto, o falar pouco e talvez esta ‘insegurança’ estejam relacionados com o fato de ter contato com uma linguagem escrita normativa e sempre atravessada pela avaliação do outro. Observando minha própria postura em nossa entrevista, que seguia de forma monótona com perguntas e respostas curtas, percebi que o tom de meus questionamentos, talvez pelas respostas de Késia não suscitarem novas questões, trazia um presumido: o de que não havia nada de importante nesta relação com o ler e o escrever.

Mas foi meio a essa mesmice que fui surpreendida com a resposta de Késia dizendo que gostava de ler poesias e, imediatamente, recita a poesia “Flor amiga”. Quis saber quem era a autora e ela informou *Cássia Rúbia*⁴⁵. Solicitei que recitasse novamente para a câmera registrar ela atendeu ao meu pedido. Aqui, nossa conversa parece ter ganhado vida, cor, é como se ambas, pesquisadora e sujeito, tivessem (re)significado de forma quase mágica, encantada, as palavras aí pronunciadas, e vivenciado este momento como uma experiência única. Querendo entender este acontecimento, percebo que de forma um tanto quanto normativa, perguntei a Késia: *O que tem nesta poesia que mais te chamou a atenção?* E ela me esclareceu com simplicidade, parecendo admirada com a pergunta, que parecia ter uma resposta óbvia: *É que é uma flor amiga*. Mas foi esta ‘obviedade’ desvelada pela menina que lhe possibilitou estabelecer outra relação com a leitura, uma relação que foge ao medo da avaliação e da dimensão técnica. Uma relação que a faz

⁴⁵ Tentei localizar alguma obra da autora, mas não obtive sucesso.

se reconhecer como autora, pois, quando solicitei a Késia que me trouxesse uma produção sua que havia gostado, ela me apresentou a poesia. Eis 'sua e não sua' obra:



O encontro da menina que está inserida em contextos, tanto escolar quanto familiar, nos quais predomina o contato com o ler e o escrever como atividades prescritivas, regidas por modelos, com a poesia, uma expressão da linguagem escrita no campo artístico, abre espaços para o estabelecimento de relações estéticas, para o (re)significar das palavras e, a partir deste processo, vivenciar momentos singulares, momentos constituintes de um outro modo de ser.

É assim que, mais uma vez, enfatiza-se que, embora impregnadas por um discurso de linguagem escrita que conduz a uma aprendizagem mecânica e descontextualizada, na qual se destaca seu aspecto técnico, as crianças são capazes de (re)inventar possibilidades de transgredir o instituído e, assim, estabelecer relações estéticas com o ler e o escrever.

O ACABAMENTO DA OBRA ... A POSSIBILIDADE DE INESGOTÁVEIS SENTIDOS

Aqui, encerra-se o diálogo com os protagonistas dessa história – crianças e professores – e, assim, abrem-se infinitas possibilidades de construção de sentidos. Inegável que neste percurso suas vozes se misturam com minha voz de autora/personagem e seus olhares se entrelaçam com os meus. É neste movimento de aproximação, mas também de distanciamento, de idas e vindas, que busquei entender os discursos que (im)possibilitam às crianças transcenderem relações técnicas com a linguagem escrita e entendê-la como ferramenta para o imaginar e criar, possibilitando a (re)invenção de si mesmo e da própria realidade por seu intermédio.

Foi assim que encontrei, em especial, as vozes e olhares das professoras, que têm seus discursos construídos meio a diversas outras vozes sociais, das quais a institucionalizada tem mais eco. Mesmo que considerem a importância da imaginação e do ato criativo na constituição do sujeito, quando estes processos encerram-se no contexto de sala de aula, nota-se que a prática pedagógica destas professoras distancia-se de seus discursos e até mesmo de suas vivências. No percurso dessa pesquisa, encontrei a professora Dalila, que esporadicamente escreve artigos para o jornal e tem o hábito de criar textos para seus alunos trabalharem, mas que entende a atividade de produção de texto como um evento em que se deve *recontar com suas próprias palavras a história que leu, não pode criar*. A professora Fernanda, que revelou deixar para *depois* o processo de criação nos textos que seus alunos produzem, priorizando os aspectos técnicos da escrita, mas admira o trabalho de sua colega que consegue concatenar técnica e criação em suas atividades. Também conheci a professora Joana que, embora admita a necessidade de oferecer atividades de produção de texto com tema livre para que as crianças tenham mais possibilidades

de criar, acaba optando por atividades dirigidas, atendendo aos alunos que preferem a escrita tutelada.

Interessante observar que estes discursos constituem-se a partir de vozes que ora se encontram, ora se conflitam na relação que as próprias professoras estabelecem com a linguagem escrita e experiências que oportunizam aos seus alunos. São narrativas tecidas num emaranhado de outras vozes, que sempre buscam justificar a impossibilidade destes sujeitos de criar, seja na produção escrita – que envolve o ler e o escrever – ou na própria atuação pedagógica. Assim, os discursos das professoras parecem espelhar a realidade, mas não dão conta de desafiar e provocar mudanças no que já se encontra instituído.

Defendem a necessidade do imaginar e do ato criativo nas atividades que envolvem o ler e o escrever, para a constituição dos processos psicológicos superiores, isto é, do próprio sujeito enquanto devir, mas suas práticas e vivências distanciam-se do discurso construído, pois no agir prevalecem o fazer igual, o repetível, a impossibilidade do novo. Talvez as vozes que enredam seus discursos não sejam consonantes o suficiente a ponto de direcionar o olhar para o diferente que se localiza no igual. Não percebi, a partir das narrativas das professoras, que estabelecem relações com outros significativos, no sentido de (des)(re)construírem olhares já cristalizados e assim, possibilitar novas relações com a linguagem escrita e a reinvenção de si mesmas.

Já as vozes que constituem os discursos das crianças parecem gritar e seus olhares atingem alcance que possibilita transcender o instituído e estabelecer relações estéticas com o ler e o escrever. Assim, o endereçamento de suas produções ultrapassa os muros escolares, suas obras têm audiência em outros contextos, são apreciadas por outros que valorizam a imaginação e o processo criativo, que não necessariamente focam a dimensão técnica da linguagem escrita.

São contextos que permitem às crianças apreciar as obras (escritos) de diferentes formas, que abrem brechas para a construção de sentidos diversos. Contextos que se caracterizam por relações significativas e que (re)significam as atividades engendradas na instituição escola. Embora não seja o caso de dicotomizar o ‘dentro’ e o ‘fora’ da escola, a fim de não sermos reducionistas ante a complexidade do processo de constituição do sujeito, é fato que as relações estabelecidas nestes contextos outros não só se refletem (se repetem) no espaço acadêmico, mas também se refratam, ou seja, possibilitam a (des)(re)construção de sentidos até então considerados fixos e, assim, o estabelecimento de relações outras com a linguagem escrita, neste caso, relações estéticas.

Foi em meio a este emaranhado de vozes e olhares, práticas narrativas, que encontrei Kamila (10 anos) e Bruno (12 anos), crianças que têm o hábito de ler e escrever para a mãe, ocupando lugar diferenciado na família como aquele que domina o código alfabético; Bruno também encontra no livro do amigo do irmão o prazer pela leitura, uma leitura fugidia. Marcos Vinícius escreve pouco porque sua mão *dói*, mas aprecia a leitura, mesmo que de um material específico, que não compõe as bibliotecas escolares – a revista de novelas. Também encontrei Alexandre, que se sente motivado pela audiência de seus textos no contexto familiar, e ele mesmo exerce o movimento de autor/contemplador. Gabriela, que se permite, fora do contexto escolar, revisitar um livro lido – “Meu Pé de Laranja Lima” – e atribuir-lhe sentidos outros. A menina também retorna a uma produção escrita, endereçada à professora: a reescreve e reendereço a um outro, neste caso, para mim, pesquisadora. Kayo faz a produção de texto solicitada pela professora (neste caso trata-se de uma reprodução), e a compreende como uma criação: *senão fica igual*. Max enfatiza que todo processo de criação consiste num rearranjo de algo que já conhecemos e Amanda destaca a importância da emoção para a imaginação e o ato criativo. Por

fim, Késia, que encontra no livro de poesias que tem em casa, as possibilidades de estabelecer relações estéticas com a língua escrita.

A trajetória percorrida nesta obra me possibilitou reconhecer a complexidade, relações e movimentos que constituem sujeitos e suas (im)possibilidades de criar por intermédio da linguagem escrita. As professoras destacam práticas que de certa forma inviabilizam a criação com a linguagem escrita. As crianças, por sua vez, encontram contextos outros, significativos que oferecem condições para superarem relações técnicas com o ler e o escrever e as possibilita estabelecer relações estéticas.

Talvez, as professoras pudessem estabelecer uma nova relação com a linguagem escrita no encontro com a produção e os discursos de seus próprios alunos. Nesta relação as professoras poderiam vislumbrar possibilidades de imaginar e de criação por meio da linguagem escrita. Encontrarem a oportunidade de curar a doença de que nos fala Saramago (1995, p.111): “[...] a doença mais lógica do mundo, o olho que está cego transmite a cegueira ao olho que vê”.

Este trabalho não tem a pretensão de oferecer respostas cegando ao olho que vê. Muito pelo contrário, esta obra consiste numa trama de sentidos inesgotáveis, sentidos estes que se completarão ao encontrar o outro, neste caso, o leitor. No entanto, percebo nestas linhas finais, que minha intenção neste escrito não consiste em apenas afirmar que as crianças são capazes de transcender a dimensão técnica da linguagem escrita e entendê-la como ferramenta para o imaginar e o criar, estabelecendo relações estéticas com a mesma. Mas também em provocar uma reflexão necessária à imaginação e ao ato criativo no tocante à linguagem escrita, de propor ao sujeito, que lê esta obra, que contemple e transcenda com seu olhar a visão do “olho doente”, possibilitando a própria (re)invenção.

CARTA AO LEITOR/AUTOR

Prezado leitor,

Finalizado o trabalho de tese, gostaria de compartilhar mais algumas palavras com você:

Sinto-me extremamente satisfeita neste momento, não apenas por ter encerrado mais um trabalho de conclusão de curso, mas, e especialmente, por perceber o movimento e as mudanças em minha relação com o ler e o escrever.

Não é nada fácil falar de criação e relações estéticas com a linguagem escrita, enquanto se escreve. Muito menos falar desta relação no processo de constituição do sujeito, quando também se encontra num constante vir-a-ser. Também é complicado apresentar sentidos atribuídos ao ler e ao escrever por alunos e professoras, quando se ocupa estes mesmos lugares sociais – ora aluna/ora professora.

Na escritura dessa tese, percebo que fui capaz de transcender relações técnicas com a linguagem escrita e estabelecer relações estéticas. Cada momento em que sentei para escrever foi um momento único que me possibilitou novas descobertas nos diálogos que estabeleci com os protagonistas da história e os muitos outros, como por exemplo, os teóricos em que fundamentei minhas idéias.

Minha orientadora bem sabe que eu tinha condições de ter encerrado este curso muito tempo antes do prazo previsto. Mas meu desejo nunca foi apenas a obtenção de um título, a junção de leituras e novos conhecimentos, aliás isto qualquer trabalho com um mínimo de requisito é capaz de oferecer. Como em outros trabalhos, desejava realizar algo que realmente fosse significativo para mim, que me mobilizasse como sujeito.

Quando comecei a escrever esta tese almejava vivenciar relações estéticas com o ler e o escrever. Relações que me possibilitassem (re)inventar meu próprio existir e, isto, eu consegui.

Diria que foi quase mágico este processo que vivenciei e que, agora, me faz sentir diferente. Quantas vezes disse a minha orientadora: “li tal texto e não entendi nada”, embora soubesse que havia algo a ser desvelado. Olhava para as entrevistas e meu olhar parecia cegar. Hoje, entendendo que olhava com o “olho doente”, que via apenas um trabalho acadêmico, cheio de normas e regras, pronto para ser aprovado.

Felizmente, nesta trajetória encontrei-me com muitos outros significativos, assim como as crianças dessa pesquisa. A diferença é que os encontrei no próprio contexto educacional e, isto foi fantástico. Entre estes, grupo de estudos, professores e outros colegas, destaca-se minha orientadora.

Aqui, a tutora dessa escrita permitiu visitar meus textos e reescrevê-los diversas vezes, permitiu-me ser autora do próprio texto. Mas não uma autoria solitária, mas sempre acompanhada de uma co-autora, de alguém que se interessa pelo seu escrito como algo singular e não apenas como mais uma orientação. Aliás, vejo que para ela cada trabalho orientado é especial, exatamente por sua especificidade. Mas foi particularmente nesta tutela que encontrei condições e possibilidades para ultrapassar o aspecto utilitário da escrita.

Talvez esta condição tenha sido oferecida em virtude de sua própria relação com o ler e o escrever. Relação permeada pela criatividade e possibilidades outras, que engendra um entusiasmo contagiante – o mesmo que percebi em Alexandre, Bruno, Amanda... Relação que as professoras de nossa pesquisa parecem ainda não ter tido oportunidade de vivenciar. Confesso que, hoje, também enxergo a escrita de meus alunos de forma diferente. Assim, em relação à linguagem escrita **sinto-me outra**: como aluna, como professora, como pessoa.

É inegável que o tempo do curso de doutorado permitiu este movimento de ir e vir na obra, mas, mais que tempo, precisamos é de possibilidades e condições, as quais felizmente encontrei neste processo.

Pode até ser que para você leitor, esta obra não seja tão ousada em termos de escrita, mas para mim significou um fazer e olhar diferentes, de transcender o instituído. Cada pensamento objetivado expressa em si um outro autor/pessoa.

É com emoção e certa do sentido dessa obra pra mim, como sujeito volitivo e responsivo que me despeço.

Nos encontraremos em outros escritos.

Abraços

Silmara

REFERÊNCIAS

Amorim, M. (2004) *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa.

Amorim, M. (2003) A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. Em: Freitas, M. T.; Souza, S. J. & Kramer, S. *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. (pp.11-25). São Paulo: Cortez

Amorim, M. (2002). Abordagem sócio histórica na pesquisa qualitativa. *Cadernos Cedes*, (pp.07-19), São Paulo. (www.scielo.com.br, acesso em 20/10/2005)

Bakhtin, M. (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec

Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martin Fontes.

Benjamin, W. (1993). *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. (6.ed.). São Paulo: Brasiliense.

Bezerra, P. (2006). Dialogismo e Polifonia em Esaú e Jacó. Em: Faraco, C.; Tezza, C. & Castro, G. de. *Vinte ensaios sobre Mukhail Bakhtin*. (pp.38-53). Petrópolis: Vozes

Brait, B. (2006) Análise e teoria do discurso. Em: Brait, B.(Org). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. (pp.9-31). São Paulo: Contexto.

Branco, A U & Rocha, R. F. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14 (3), 251-258.

Branco, A U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: a co-construtivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9 (1), 35-64.

Branco, A U.(2000). Metacommunication and the development of the “self”. In: III Conference for Sociocultural Research. [Simpósio] *Personality development through communication process: sociocultural perspectives*. Campinas, Brasil

Bubnova, T. (2006). Bakhtin e a antropologia americana. Em:Faraco, C.; Tezza, C. & Castro, G. de. *Vinte ensaios sobre Mukhail Bakhtin*. (pp. 89-113). Petrópolis: Vozes

Camargo, D.; Martins, J. J.; Santos, L. (2006). Imaginação e emoção na educação infantil. Em: Camargo, D.; Bulgacov, L. Y. M. *Identidade e emoção*. (pp. 35-48). Curitiba: Travessa dos Editores

Camargo, D.; Bulgacov, L. Y. M. (2007) Por uma perspectiva estética e expressiva no cotidiano da escola. Em: Zanella, A.V.; Costa, F.C.B.; Maheirie, K.; Da Ros, S. *Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso*. (pp.183-198). Florianópolis: NUP/CED/UFSC.

Cardoso, S. (1988) O olhar dos viajantes. Em: A. Novaes (Org.). *O olhar*. (pp.347-360). Rio de Janeiro: Companhia das Letras.

Chauí, M. (1995). *Convite à filosofia*. 3ª ed. São Paulo: Ática.

Coelho, M. T; Carvalho; A. M. A; Katharina, E. A. B.; Pedrosa; M. I. O uso de entrevistas em estudos com crianças. *Psicologia em Estudo*, v.9, n.2, Maringá. (www.scielo.com.br, acesso em 15/04/2005)

Coutinho, M. L. (1998). A análise do discurso em psicologia: algumas questões, problemas e limites. Em: Souza, L.; Freitas, M. F. Q.; Rodrigues, M. P. (Orgs). *Psicologia: reflexões (im)pertinentes*. (pp. 317-345). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Da Ros, S. (2007). Do inseparável que se institui como partes e clama por uma nova síntese: as relações entre ciências e arte. Em: Zanella, A.V.; Costa, F.C.B.; Maheirie, K.; Da Ros, S. *Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso*.(pp. 85-97). Florianópolis: NUP/CED/UFSC.

Deleuze, G. (1997). *Crítica e clínica*. Tradução de P. P. Pelbart. São Paulo: Ed.34

Esteban, M. T. (1992). Repensando o fracasso escolar. *Cadernos Cedes 28 – O sucesso escolar: um desafio pedagógico*. Campinas: Papirus.

Faraco; C. A. (2006). *Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. 2ªed. Curitiba: Criar

Faraco; C. A. (2005) Autor e autoria. Em: Brait, B.(Org). *Bakhtin: conceitos-chave*. (pp.37-60). São Paulo: Contexto.

Franchi, E. (1990). *E as crianças eram difíceis... a redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes.

Gelb, I. J. (1962). *A study of writing*. Chicago: The University of Chicago Press.

Geraldi, J. W. (2003) A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. Em: Freitas, M. T.; Souza, S. J. & Kramer, S. *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. (pp. 39-56). São Paulo: Cortez.

Geraldi, J. W. (2002) Leitura: uma oferta de contrapalavras. *Educar, n. 20*, Curitiba, 77-85.

Girardello, G. (2006) A imaginação infantil e a educação dos sentidos. Em: Lenzi, L. H. C.; Da Ros, S. Z.; Souza, A. M. A.; Gonçalves, M. M. *Imagem:intervenção e pesquisa*. Florianópolis: NUP.

Góes, M. C. R. de. (1995). A construção de conhecimentos - examinando o papel do outro nos processos de significação. *Temas em psicologia*. v.2, 23-29

González Rey, F. (1997). *Epistemologia cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ

Goulart, C. (2003) Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. Em: Freitas, M. T.; Souza, S. J. & Kramer, S. *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. (pp. 95-112). São Paulo: Cortez.

Guatarri, F. (1996). O novo paradigma estético. Em: Schinitman, D. F. (Orgs). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. (pp.121-132). Porto Alegre: Artes Médicas.

Harvey, D. (1993). *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola.

Jameson, F. (2000). *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. 2ª ed. São Paulo: Ática.

Kato, M. (2002). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7ª ed. São Paulo: Ática.

Kozulin, A. (1994). *La psicologia de Vygotski*. Madrid: Alianza Editorial.

Kramer, S. (2002). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de pesquisa*, n.16, São Paulo (www.scielo.com.br, acesso em 15/06/2005)

Kramer, S. (2000). Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de formação de escrita. Em: *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. (pp.105-121) 10º Enclipe. Rio de Janeiro: DP & A.

Larrosa, J. (2000) Os paradoxos da repetição e da diferença. Notas sobre o comentário de

texto a partir de Foucault, Bakhtin e Borges. Em: Abreu, M. *Leitura, história e história da leitura*. (pp. 115-145). Campinas: ALB/FAPESP/Mercado de letras.

Lemle, M. (2000). *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática.

Lins, D. (2003). *Clarice Lispector : a escrita bailarina*. Aula Inaugural: Centro de Estudos Doutoriais de Literatura Comparada. Universidade de Nanterre X. Paris (www.cafefilosofico.ufrn.br/daniel, acesso 20/01/2008)

Lipovetsky, G. (2004). *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla.

Luna, C. (s/d). *Macaco maluco*. Ao livro técnico S/A. Ilustração de Ricardo Leite. Coleção: Na ponta da língua.

Luria, A. R. (1987). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artmed.

Machado, A. M. (2001). *Textos e texturas: sobre leituras e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Machado, A. M. N. (2007). Do modelo ao estilo: possibilidades de autoria em contextos acadêmico-científicos. Em: Calil, E. (Org). *Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino*. São Paulo: Cortez.

Machado, A. M. N.; Bianchetti, L. (2000). Leitura e escrita: junta de bois ou carreira de potros? *Espaço pedagógico*, 2(7), 29-42.

Miranda, S. (1999). *Escrever é divertido: atividades lúdicas de criação literária*. Campinas: Papyrus.

Molon, I. S. (2006). Subjetividade, sujeito e atividade criadora: questões para a formação continuada de educadores(as) na abordagem sócio-histórica. Em: Da Ros, S. Z.; Maheirie, K. &

Zanella, A. V. (Orgs). *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência.* (pp.117-130). Florianópolis: Nupra – Núcleo de Publicações.

Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedes 28 – O sucesso escolar: um desafio pedagógico.* (p.31-47). Campinas: Papirus

Munhoz, S. C. D. (2003). Processo de alfabetização: uma análise das interações família-criança numa situação estruturada. *Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento Humano*, Universidade de Brasília, Brasília.

Neves, W.M.J. (1997). As formas de significação como mediação da consciência: um estudo sobre o movimento da consciência de um grupo de professores. *Tese de Doutorado em Psicologia Social.* São Paulo: PUC.

Olabuénaga, J. I. R. (1999). *Metodologia de la investigación cualitativa.* Bilbao: Universidade de Deusto.

Pino, A. S. (1993). Processos de significação e constituição do sujeito. *Temas em psicologia. v.1*, 17-24

Pino, A. S. (1991). O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Antropologia e Educação: interfaces do ensino e da educação.* n. 24,32-43

Pinto, M; Sarmiento, M. (1997). *As crianças: contextos e identidades.* Portugal: Universidade do Minho.

Saramago, J. (1995). *Ensaio sobre a cegueira.* São Paulo: Companhia das letras.

Sawaia, B. (2006). Introduzindo a afetividade na reflexão sobre estética, imaginação e constituição do sujeito. Em: Da Ros, S. Z.; Maheirie, K. & Zanella, A. V. (Orgs). *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. (p.85-94). Florianópolis: Nupra – Núcleo de Publicações.

Sawaia, B.(1999). Comunidade como ética e estética da existência: uma reflexão mediada pelo conceito de identidade. *Psyche*, 8(1),19-25.

Sirgado, A. P. (2000) O social e o cultural na obra de Vygotski. *Educação e Sociedade*. vol.21, n.71, 45-78.

Smolka, A. L. (2006). Experiência e discurso como lugares de memória. Em: Da Ros, S. Z.; Maheirie, K. & Zanella, A. V. (Orgs). *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. (p.117-130). Florianópolis: Nupra – Núcleo de Publicações.

Smolka, A. L. (2000). O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cedes*, 50, 26-40. Campinas, ano XX.

Smolka, A. L. (1997). Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento. Em: Góes, M. C. R.; Smolka, A. L.(Org). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. (pp.29-45) Campinas: Papirus.

Soares, M. (2003). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003.

Soares, M. (2004). *Alfabetização e letramento*. 2ª ed. São Paulo: Contexto.

Stafuzza, G. B. (2005). As relações interdiscursivas e os processos heterotrópicos entremeando polifonias: uma análise da obra de Ulisses, de James Joyce. *Dissertação de Mestrado em Lingüística*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.

Tezza, C. (2003). *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Rio de Janeiro: Rocco.

Vázquez, A. S. (1999). *Convite à estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Voloshinov, V. N.; Bakhtin, M. (1926) Discurso na vida e discurso na arte. Tradução de Carlos Faraco e Cristóvão Tezza, para uso didático. Da tradução inglesa de Titunik, I. R., Publicado em Voloshinov, V. N. (1976) Freudism. Nova York: Academic Express.

Vygotsky, L. S. (2003). *La imaginacion y el arte na infancia*. 6ª Ed. Madrid: Akal.

Vygotski, L. S. (2001a). Pensamiento y palabra. Em: *Obras escogidas II*. (pp.287-348). Madrid: Visor Distribuciones. 2ªed.

Vygotski, L. S. (2001b). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L. S (2001c). A educação estética. Em: Vygotski, L. S. *Psicologia pedagógica*. (pp.323-365). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. (2000). *Pensamento e Linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L. S. (1997). Análises das funciones psíquicas superiores. In: *Obras escogidasIII*. (pp.97-138) Madrid: Visor Distribuciones.

Vygotski, L.S. (1995) Método de investigación. In: *Obras Escogidas III*. (pp.47-96), Madrid: Visor Disctribuciones.

Vygotski, L. S. (1987). Thinking and speech. In: Rieber, R; Carton, A. (Orgs). *The collected works of L. S. Vygotsky*. Nova York: Plenum.

Zanella, A. V. (2006a). “Pode até ser flor parece a quem o diga”: reflexões sobre Educação Estética e o processo de constituição do sujeito. Em: Da Ros, S. Z.; Maheirie, K. & Zanella, A. V. (Orgs). *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. (p.33-47). Florianópolis: Nupra – Núcleo de Publicações.

Zanella, A. V. (2006b). Sobre olhos, olhares e seu processo de (re)produção. Em: Lenzi, L. H. C.; Da Ros, S. Z.; Souza, A. M. A.; Gonçalves, M. M. *Imagem: intervenção e pesquisa*. (pp.139-150). Florianópolis: NUP.

Zanella, A.; Titon, A. P. (2005) Análise da produção científica sobre criatividade em programas brasileiros de pós-graduação em psicologia (1994 - 2001). *Psicologia em estudo*, 10 (2), 305-316, Maringá-PR.

Zanella, A V. (2004a). Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões. *Psicologia e Sociedade*, 1 (6), 135-145 (www.scielo.com.br, acesso em 01/07/2005).

Zanella, A V. (2004b). Atividade, significação e constituição do sujeito: contribuições à luz da psicologia histórico cultural. *Psicologia em Estudo*, 9(1), 127-135, Maringá-PR.

Zanella, A V. (2003). Reflexões sobre pesquisa em psicologia, método (s) e ‘alguma’ ética. Em: Ploner, K. S.; Michels, L. R. F.; Schlindwein, L. M.; Guareschi, P. A (Orgs). *Ética e paradigma na Psicologia Social*. (pp.40-49). Porto Alegre: ABRAPSO-Sul.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- Brait, B. (2005). (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.
- Capra, F. (1982). *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultix.
- Demo, P. (2001). *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*. Campinas: Papyrus
- Freire, P. (1982). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 17ª ed. São Paulo: Cortez.
- Freitas, M. T.; Souza, S. J. & Kramer, S.(2003). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez.
- Góes, M. C. R. de. (1993). Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. *Temas em psicologia, n.1*.
- Góes, M. C. R. de. (1994). Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. *Psicologia e Sociedade, n.4*.
- Graff H. J. (1995). *Os labirintos da alfabetização*. São Paulo: Artes Médicas.
- Kleiman, A. (2000). *Oficina de leitura: teoria e prática*. 7ª ed. Campinas: Pontes.
- Maciel, D. A. (2002). Fluência na leitura e compreensão de histórias: uma relação em discussão. *Estudos: vida e saúde, 29 (3)*,817-836.
- Maciel, D. (1999). A co-construção da subjetividade no processo de aquisição de leitura e escrita. Em: M. G. T. Paz & Tamoyo. *Escola, Trabalho e Saúde* (pp.41-70) Brasília: EDUnB.

Maheirie, K. (2003) Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. *Psicologia em estudo*,8(2), 147-153.

Marx & Engels (2004). *A ideologia alemã:Feuerbach – a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista*. Coleção: A obra prima de cada autor. São Paulo: Martin Claret.

Namura, R. (2003). O sentido do sentido em Vygotsky: uma aproximação com a estética e a ontologia do ser social de Lukács. *Tese de Doutorado*. Universidade Católica de São Paulo.

Nogueira, A. L. H. (1993) Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. Em: Smolka, A. L.; Góes, C. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotsky e a construção* (pp.15-34). Campinas: Papirus.

Oliveira, M. K. (1995). Linguagem e cognição: questões sobre a natureza da construção do conhecimento. *Temas em psicologia*.

Olson, David R. (1997). *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Coleção Múltiplas Escritas. São Paulo: Ática.

Pino, A. S. (2000). Editorial. *Educação e sociedade*. 71 (21). Campinas.

Pino, A. S. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotsky. *Educação e sociedade*. v.21,n.71. Campinas.

Pino, A. S. (1992). As categorias de público e privado na análise do processo de internalização. *Educação e Sociedade*, 42, 315-327.

Smolka, A. L (1995). A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. *Temas em Psicologia*, n.2, 11-21

Smolka, A. L. (1995). Conhecimento e Produção de sentidos na escola: a linguagem em foco. *Cadernos cedes 35 - Implicações pedagógicas do modelo histórico -cultural*. Campinas: Papiros, 41-49

Soares, M. (2001). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

Valles, M. S.(1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Universidad Complutense.

Vygotski, L. S (2004). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L. S (2000). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes

Vygotski, L. S. (1987). *História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana. Cuba: Científico-Técnica.

Zanella, A.V.(2001). *Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí: Univali.

Zanella, A.V.(2001). *Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí: Univali.

Zanella, A. V.; Balbinot, G; Pereira, R. S. (2000). Re-criar a (na) Renda de Bilro: Analisando a Nova Trama Tecida. *Psicologia reflexão e crítica*, 3(13), 539-547.

Teses encontradas no banco de dados da capes com as palavras-chave: linguagem escrita e relações estéticas.

Aires, E. G. (2003). O processo de criação literária em Lygia Bonjunga Nunes: leituras e escrituras postas em jogo pela ficção. *Tese de doutorado*, Universidade Estadual de São Paulo (UNESP): São José do Rio Preto (SP).

Alves, I. M. S. F. (2000). Carlos Oliveira e Nuno Judice Poetas: personagens da linguagem. *Tese de doutorado*, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Angelides, S. (1987). *Sobre a poética de Tchekhou: através de suas cartas*. *Tese de doutorado*, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Diniz, E. M. (2003). Atravessando o espelho: transfigurando o autor na tradução literária. *Tese de doutorado*, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Freitas, O. de. (2000). Eça, Huysmans e Schopenhauer – uma ironia da “década”. *Tese de doutorado*, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG).

Freitas, R. A. (2003). Memória, escrita e esquecimento na obra de Walter Benjamin. *Tese de doutorado*, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG).

Machado, R. G. (2003). O púlpito luso-Brasil. *Tese de doutorado*, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Miranda, W. M. (1987). Contra a corrente a questão autobiográfica em Graciliano Ramos e Silviano Santiago. *Tese de doutorado*, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Rodrigues, M. G. T. (2001). A subjetividade invertida: o “sumiço da flor” na teia semiótica da episteme cognitiva. A realidade representacional na escrita de crianças. *Tese de doutorado*, Universidade de Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Marília (SP).

Santos, R. M.(2000). *Plumitivo Claudicante: impressões cotidianas, memória e história nas crônicas de Lycidio Paes*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Soares, L. E. S. (2001). José Lazama Lima: anacronia, lepra, barroco e utopia. *Tese de doutorado*, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG).

Dissertações encontradas no Banco de Dados da Capes com as palavras-chave: linguagem escrita e relações estéticas.

Almeida, L. P. (2002). O problema da autoria: Internet, literatura e ontologia. *Dissertação de Mestrado*, Universidade Federal Fluminense.

Araújo, M. S. (2003). A leitura estética, a escrita espontânea e o método (com)texto na construção do sujeito em sala de aula. *Dissertação de mestrado*, Universidade de Fortaleza, Fortaleza (CE).

Braga, L. M. O. (1998). A construção de repertórios visuais na arte da criança e do adolescente: análise de uma prática. *Dissertação de mestrado*, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Carvalho, F. A. L. (1999). Dialogando com o teatro em Arte-Educação – Estética, linguagem e professores em formação. *Dissertação de mestrado*, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Lima, S. T. (2000). As estranhas faces do homem só – o grotesco e a alienação em O agente secreto (Joseph Conrad) e sabotagem (Alfred Hitchcooch). *Dissertação de mestrado*, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN).

Marisco, M. A. U. (2001). Desenho-pintura-escrita:simulando simulacros._*Dissertação de mestrado*, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Oliveira, P. G. (2003). Algumas veredas: a produção de textos literários no ensino médio. *Dissertação de mestrado*, Universidade de Brasília, Brasília (DF).

Pacheco, P. S. (2003). Alfabetização e literatura: dialogismo e estética na aquisição da linguagem escrita. *Dissertação de mestrado*, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Parise, N. M. (1996). *Le ju de la désartilation dès structures romanesques chez Hubert Aquine: Trou de mémoire*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS).

Pontes, G. M. D. (2001). A Presença da arte na educação infantil: olhares e intenções. *Dissertação de mestrado*, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN).

Santos, R. S. (2002). Urbanização, moral e bons costumes: vertigens da modernidade em Patos de Minas (1900-1960). *Dissertação de mestrado*, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia (MG).

Tasso, I. E. U. S. (1997). O não-verbal no ensino de 1º grau – articulações intersemióticas. *Dissertação de mestrado*, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Yassuda, A. M. B. G. (1999). Poesia e alfabetização (estudo sobre o Batalhão das letras, de Mário Quintana e Pare no P da Poesia, de Elza Beatriz. *Dissertação de mestrado*, Universidade de São Paulo, São Paulo.

APÊNDICES

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS

Questões norteadoras para entrevista com as crianças:

- quais as aulas que você mais gosta? Por que?
- qual sua atividade predileta em sala de aula?
- você frequenta a biblioteca escolar? E alguma outra?
- pra que você acha que serve uma biblioteca na escola? Você a usa pra isto?
- você gosta mais de ler ou de escrever?
- ler o quê (que tipo de material) e quando
- escrever o que e quando
- do que já leu, qual material mais gostou? Por que?
- do que já escreveu, qual material mais gostou? Por que?
- poderia trazê-lo pra eu ver
- o que você faz quando não está na escola?
- gosta de manusear material de leitura e/ou escrita?
- com qual frequência?
- tem seu próprio material de leitura e/ou escrita ?

Caso a resposta seja sim:

- ele é: ganhado; comprado; emprestado; outros
- gosta de ganhar livros ou outros materiais de leitura e/ou escrita de presente?
- já pediu isto alguma vez? Quando?
- como ocorre o manuseio deste material (hora do dia, dias da semana, local, com alguém ou sozinho):
- gosta do mesmo material que os adultos?
- destes (dos adultos) qual tipo prefere?
- como ocorre o manuseio deste material (dos adultos)
- alguém lê ou escreve pra você? Quem? Que tipo de material é este? Como são estes momentos?
- como a leitura e a escrita fazem parte do seu dia-a-dia?
- você acha necessário saber ler e escrever? Por que?

- o que mudou na sua vida depois que você aprendeu a ler e a escrever?
- pra você o que é ser um bom escritor e/ou leitor? Você se considera um? Por quê?
- ou no processo de ensinar a ler e escrever tal como acontece na escola? Como você gostaria que fosse se pudesse escolher.
- se fosse professor, o que faria pra que seus alunos gostassem de ler e de escrever?
- o que você descobriu depois que aprendeu a ler e a escrever?

- você convive com alguém que considera um bom leitor e/ou escritor?
- o que você acha de sua produções?
- já vivenciou alguma experiência interessante com o ler e o escrever. Qual? conte me como foi.
- você gosta de criar? Me conte como isto ocorre?
- gostaria de fazer alguma pergunta ou dizer algo mais?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

Questões norteadoras da entrevista realizada com as professoras regentes das salas em que as crianças participantes encontram-se matriculadas.

- Dados gerais como nome, tempo de trabalho nesta e em outras escolas, qual série mais trabalhou, qual prefere, entre outras que surgiam em decorrência das respostas;
- como você trabalha com as crianças a leitura/escrita?
- como escolhe textos e temas para a produção de textos? O que leva em consideração?
- pra você o que seria um aluno considerado bom leitor/escritor?
- você acha que a linguagem escrita tem alguma importância para a formação do seu aluno como pessoa? Qual?
- qual espaço que seus alunos têm para criarem em sala de aula?
- você acha que é preciso para que a criança goste de ler e escrever?
- o que você acha que o professor/escola podem fazer para que a criança goste de ler e escrever?
- você acha possível a criança criar através da leitura/escrita? Isto acontece?
- no seu entender, como se dá o processo de criação na linguagem escrita?
- o que o professor pode fazer para que isto ocorra?
- como você analisa o processo de criação de seus alunos na linguagem escrita?
- como foi sua experiência com a linguagem escrita?
- já teve qualquer experiência significativa com a leitura/escrita na escola ou outro contexto? Como foi?
- você continua lendo e escrevendo? O quê? Para quem?
- gostaria de acrescentar algo ou fazer comentários?

Professora Joana (nome fictício)

Data da entrevista: 3/10/05

Gravada em áudio e transcrita

Pesquisadora (P) - Há quanto tempo voe é professora? , são 12 anos.

Joana (J) – Eu sou... desde 93, são 12 anos.

P- E aqui nesta escola você está?

J- Desde 97.

P – Quais as séries que você mais trabalhou?

J- A terceira, eu iniciei no Estado de Goiás, fiquei um ano lá e iniciei com 4ª série, aí depois quando vim para Brasília eu fui para o Paranoá, trabalhei lá em 94, 95 e 96 com a 4ª série, todos os três anos. Aí depois que vim para esta escola eu trabalhei só um ano com 4ª série, todos os outros foram com a 3ª.

P- Por ser uma preferência sua trabalhar com a 3ª?

J- Na verdade acabou sendo, eu prefiro 3ª e 4ª e das duas a 3ª. Primeiro quando eu vim para escola foi para uma vaga de 3ª e achei legal, nunca tinha trabalhado com a série e aí fui fazendo a opção, a escolha nos outros anos.

P- Como você trabalha a linguagem escrita com seus alunos, entende-se por linguagem escrita o ler e o escrever?

J- Tenho procurado trabalhar a partir dos filmes que a gente assiste, a partir assim dos temas... temas em evidência assim, sobre valores por exemplo, temas discutidos, eu trabalho assim a produção escrita. A gente dá fazendo agora um projeto de leitura na sala, aí eles levam um livro toda semana, aí as vezes eu peço um trabalho escrito ou eu peço uma exposição oral, é mais ou menos por aí assim.

P- Como que é este trabalho escrito?

J – Olha é ... cada semana eu procuro pedir uma coisa diferente: já pedi para contar a história resumidamente; já pedi para fazer um comentário da parte da história que mais gostou; já pedi para falar das características dos personagens, destacar os personagens principais do livro; já pedi que eles escrevessem assim uma lição, uma aprendizagem que a gente poderia tirar daquela leitura. Em relação aos filmes é sempre assim neste aspecto. Eu sempre trabalho o filme depois assim explorando os valores que a gente pode perceber, a moral da história, eu sempre procuro trabalhar dessa forma assim.

P- Como você escolhe o material que oferecer aos seus alunos? O que você leva em consideração?

J- Olha só em relação aos textos em procuro integrar com o assunto que a gente tá trabalhando, os conteúdos né? E assim, com datas comemorativas, com os fatos importantes que estão acontecendo no momento na sociedade, eu gosto de trabalhar com fábula. Quando eu escolho um texto eu procuro ver se tem uma lição, alguma coisa assim, para não ficar uma coisa de ler só por ler, deles só interpretarem, deles ficarem só presos em copiarem trechinhos, de lerem os textos só para preencher aquela pergunta, mas dele dar um ponto de vista, refletir mesmo sobre as questões, de raciocinar um pouquinho sobre o que está respondendo.

P- O que pra você é necessário para que a crianças seja um bom leitor e/ou um escritor?

J - Bom leitor, é ler com prazer que procura ler muito e que realmente compreende as mensagens dos textos, das histórias, demonstrarem interesse mesmo, sem tanto estímulo, claro que o estímulo é com, mas ele vai atrás, que procura, é isso.

P- E o bom escritor?

J – É... acho que é...tô levando mais para o lado da interpretação, né? Porque antes de falar já estou pensando assim, é aquele que sabe expressar suas idéias com clareza, mesmo assim que não tenha assim aquela organização de parágrafo, tipo na 3ª série eles ainda estão em processo, alguns já fazem direitinho e tem uns que não, mas eles conseguem transmitir a idéias, eles são claros.

P- Qual a influência da linguagem escrita na formação da pessoa?

J - Ah! À medida que ele vai assim colocando pra fora suas idéias e exercitando o pensamento, vai fazer ele ter uma certa reflexão sobre o mundo, sobre a sua vivência.

P- Na organização do seu dia-a-dia da sala de aula, qual o espaço que seus alunos têm para criar, em relação a linguagem escrita?

J – É mais nas atividades que a gente propõe assim de criação de texto nas atividades de criação de textos, por exemplo, cada mês uma pessoa é responsável pela hora cívica, então estou incentivando prepararem uma apresentação, para não ser imposto pela minha pessoa, este é momento em que eles podem criar, mas ainda não tive uma resposta. Hoje veio um grupo de alunos dizendo que tinha preparado uma música, tal, mas ainda não trouxeram. Mas de criação na escrita é mais quando a gente estimula mesmo, atividade dirigida, pois eles não têm muita autonomia para estarem criando sem estímulo não, pelo menos eu não tenho percebido, assim.

P- Você propõe algum trabalho que eles ficam ‘livres’ para escrever, ou geralmente tem um tema?

J- Geralmente já fiz sem tema, mas este ano ainda não fiz isto, ainda não deixei que eles produzissem em cima de um tema livre, nenhuma vez eu proporcionei este tipo de atividade, não. É sempre do jeito que eu falei: é sempre em cima de um valor que a gente discute, de um valor que estamos trabalhando com ele, eu tenho partido mais de um assunto do que proposto que eles criassem o que eles quisessem, sentissem vontade.

P – Por que nos anos você fez mais este tipo de atividade?

J- Nos outros anos eu fiz mais, mas não tem uma explicação assim.

P- O que você percebe quando você propõe estas atividades de tema livre?

J- Olha só, o que eu noto assim nos alunos anteriores com este tipo de atividade é muitos ficam sem saber, acho que eles já são muito acostumados com a gente levar a coisa ali, então assim demonstravam assim um certo desinteresse quando não tinha um tema proposto. Mas por um lado uma minoria também achava muito legal, né? poder estar escolhendo o tema que ia escrever. Os outros demoravam muitos para escolher um tema.

P- O que você acha que é preciso para que uma criança goste de ler e escrever?

J- Acho que precisa muito estímulo, né, a escola estar desenvolvendo projetos, assim colocando eles em contato com diversos livros, diversos tipos de leitura. Mas acho também que o papel da família é muito importante, porque você vê é pouco tempo que eles passam aqui e é muito conteúdo que a gente trabalha na escola, muitas habilidades que a gente tem que desenvolver. Então o papel da família é importantíssimo para estimular assim o gosto pela leitura e pela escrita, né? Porque eu acho que o aluno que gosta de ler, produz melhor, tem mais idéias para a produção.

P- Tem algo mais que a escola pode fazer?

J- Apresentar mais leituras e diferentes tipos de atividades, mais estímulos.

P- Você acha que você consegue apresentar este estímulo aos seus alunos?

J- Olha P, eu preciso ser sincera, assim... demorei um pouquinho para começar o projeto de leitura. Como eu tava falando assim, a gente trabalha com muitos conteúdos, tem que desenvolver muitas habilidades e às vezes a gente a até deixar a questão principal que eu acho que é a leitura, pois agente sabe que o aluno que lê muito ele aumenta o vocabulário, vai tendo contato com a escrita correta das palavras. Mas nem sempre a gente, assim eu falo de mim, né?

Nem sempre eu dou a prioridade que a leitura e a escrita merecem. A leitura principalmente, às vezes a gente exige mais da produção escrita, da apresentação do texto, tudo. Mas esse estímulo da leitura eu sinto que realmente eu **falho**, até porque não sou uma boa leitora, não sei se é uma coisa **nata**, ou se faltou estímulo da escola, mas eu tenho certa **preguiça** de ler. Os livros infantis eu até procuro ler para estar trabalhando com eles mas, por exemplo, revistas, eu assinei a revista época por dois anos, aí depois no final eu estava enjoada, não estava mais agüentando nem ver as revistas. E eu passei um tempo assim, enjoada, não queria fazer a leitura das revistas dos jornais, não sei parece que eu estava forçada a ler.

P- E literatura?

J- Eu gosto. Eu já li alguns livros assim no ginásio, depois na faculdade eu tive que ler bastante, né? Hoje em dia eu não vou muito atrás de livro literário, não.

P- É uma questão de tempo, gostaria de ler?

J- Não, é questão de motivação mesmo. Não tenho esta desculpa não, até tenho tempo suficiente. Nas férias mesmo, até prefiro estar desenvolvendo outra atividade para ocupar meu tempo do que estar fazendo uma leitura.

P- E escritora, você se acha uma boa escritora.

J- Não. Aquela hora eu falei das clareza das idéias, muitas vezes eu fico preocupada com quem vai olhar e acabo me travando ali. Acho que é um pouco de baixa auto-estima, acho que não vai agradar, que não é a melhor, sabe? Por isso assim, não me considero boa. Mas até escrevo bem, quando leio sobre determinados assuntos, mas também tenho muitas falhas. Não sou de escrever muito, cartas, de criar histórias, textos para meus alunos, tem muitos professores que gostam de criar seus próprios textos para os alunos.

P- Você acha que é possível a criança criar por meio da linguagem escrita?

J- Acho que sim. Eu acho que a criança vai juntando as informações que ela já tem sobre um determinado assunto e ela já coloca aí um conhecimento que ela já tem sobre um determinado assunto e vai também criando, pegando da imaginação, às vezes da própria vivência, né? Coisas que vêm na TV e nos filmes.

P- Na correção dos textos, como o processo criativo é analisado.

J- Assim, eu vejo quais foram as idéias que ele teve em relação a determinado assunto, se for livro, como a gente tava falando, para ver como explorou as idéias que estavam ali. Normalmente quando dá para gente discutir com aluno e até elogiar quando eles têm boas idéias. Até costumo anotar muito assim, faço elogios, procure organizar melhor suas idéias quando vejo que está difícil assim de prender os sentidos, né? Vejo se ele tem idéias boas.

P- Você não aprecia o ato de escrita, você observa algo como seu processo nos seus alunos?

J- É uma situação diferente, porque ali a gente está pedindo alguma coisa, está pedindo estimulando. Mas tem alguns alunos que também tem uma resistência em fazer leitura de livros e de produzir textos.

P- Você teve alguma experiência marcante em relação ao ler e /ou escrever?

J- Ah! Nunca vou me esquecer de quando eu ingressei na faculdade, a gente fez uma produção e o professor pegou minha produção todinha e passou lá no quadro, e foi corrigindo os erros de concordância. Ele foi muito discreto, não mencionou nome, mas eu sabia que era minha. Em nenhum momento ele usou pra criticar, nem nada. Era uma pessoa muito íntegra, né? Ele usou mesmo para aproveitar ali mesmo, pra crescimento pra turma. Mas eu achei ruim pra mim assim, eu acho que vetou um pouco mais ainda. Mas na adolescência eu li muitos livros do Jorge Amado, outros livros que me chamaram a atenção. Eu me lembro de um que eu gostei que era a ilha perdida, eu era adolescente e me envolvi tanto com a história. Mas não tenho nem uma leitura especial, eu gostava de ler Jorge Amado porque ele era muito simples para escrever.

P- E em relação aos seus alunos, você já teve alguma vivência especial em relação a linguagem escrita?

J- Não, não me lembro de nenhum fato que tenha me chamado a atenção.

Nome da criança: Marcos Vinícius
Data de nasc.: 27/12/94
Série: 3ª B (reprovou a 1ªs.)
Data da entrevista: 28/07/05

P- Me conta como foi este tempo aqui na escola desde que a gente se conheceu.

M -“Foi bom.”

P- O que você mais gostou de aprender?

M -“Tudo.”

P- Qual a aula que você mais gosta?

M- “Matemática”

P- Qual a atividade que você mais gosta de fazer?

M - “Todas.”

P- Mas não tem aquela que quando a professora passa você pensa assim: ‘oba! eu gosto disso!’

M -“ Matemática.”

P- Mas do que: problemas, contas...

M -“Gosto de conta.”

P- Você costuma ler fora da escola: gibi, jornal, revista...

M -“Gosto.”

P- Você costuma fazer isto?

M- “Sim”

P- O que você costuma ler?

M- “Revista”

P- Qual?

M- “Todas as revistas”

P- Mas tem alguma que sua mãe compra e você gosta de ler? De onde você pega essas ver?

M- “Lá de casa”

P- Qual revista sua mãe mais compra?

M-“Minha novela”

P- E você gosta de ler, lê ela inteirinha?

M -“Leio” (sorrindo, parece envergonhado)

P- Tem outra coisa que você lê na sua casa?

M- (pensa) “Não”

P-E aqui na escola, você lê bastante?

M- “Leio”

P- O que você lê?

M- “Livros”

P- Leva pra casa ou lê aqui?

M- “Eu leio aqui na escola”

P- Desses livros qual você mais gostou?

M- “Quem tem medo de extra terrestre”

Conversam sobre a coleção ‘Quem tem medo de ...’ falo de outros temas da coleção.

P- Por que você gostou dele, o que ele tinha?

M- “Ah, ele tinha um monte de bicho. Aí o menino viu olhou e viu um prato e pensou que era um disco voador.”

P- O que tinha nesta história ue você achou bem legal?

M- “A cara dos bichos” (rindo)

P – Ah é, e você desenhou a cara dos bichos depois?

M- “Não.”

P- Escreveu alguma coisa sobre este livro?

M- “Não”

P- Você leu aqui na escola?

“Não, a prof. deixou levar pra casa, aí eu li pra depois trazer.”

P- Leu sozinho?

M- "Li"
P- Alguém lê pra você em casa?
M- "Não"
P- E escrever, você gosta de escrever?
M- "Mais ou menos"
P- Por que gosta mais e por que gosta menos?
M- (pensa)
P- Por que você acha legal escrever e por que acha chato?
M- "Chato é escrever demais."
P- Por que?
M- "Porque dói a mão."
P- E o que é gostoso?
M- (ri) "Escrever pouco."
P- Você costuma escrever em casa, assim sem a professora mandar?
M- "Mais ou menos"
P- O que você escreve?
m- "Escrevo cópia, continha, problema e tabuada"
P- Você inventa os problemas?
M- "Não, minha mãe que escreve."
P- E histórias, você gosta de escrever?
M- "Não"
P- Nem inventar histórias?
M- "Inventar eu gosto"
P- Você fala assim: 'agora eu vou inventar uma história', você faz isto?
M- "Mais ou menos"
P- Qual história que você inventou até hoje e que achou bem legal?
M- "Todas."
P- Como é assim quando você fala 'vou inventar um texto', me explica como é.
M- "Eu escrevo o nome do título, aí depois eu faço o texto."
P- Aí você já sabe sobre o que vai escrever?
M- "Não, aí na hora que eu vou escrever eu paro pra pensar."
P- Depois que escreveu lê o texto?
M- "Leio"
P- E muda alguma coisa?
M- "Não." (responde como se não pudesse fazer isto)
P- Lembra-se de algum que criou e que achou legal?
M- "Não."
P- E você faz pouco isto?
P- E porquê se você gosta?
M- "Pque tenho pouco tempo, a professora passa muito dever de casa"
P- E quando você cria uma história, você lê pra alguém?
M- "Não"
P- O que você acha mais gostoso quando cria uma história?
M- (pensa) "Não acho nada."
P- Ah, eu tinha entendido que você gostava de criar histórias
m- "Eu gosto."
P- Então o que tem de gostoso? Por que você gosta?
M- "Eu gosto de inventar história pequena."
P- Quando você fala 'ah, que legal vou criar uma história', o que é legal?
M- "Eu gosto de criar."
P- O que você acha das história que você inventa?
M- "Legal"
P- O que você acha que fica legal no que você escreve?
M- "De tudo."
P- Você acha necessário que uma pessoa saiba ler e escrever?
M- "Sim"

P- Por que?

M- “Porque aí se uma pessoa perguntar como é isso ela não vai saber, porque nunca foi à escola.”

P- Você sabe um ex. pra me dar?

M- (pensa) “Quando a professora mandar ler uma coisa ela não vai saber porque ela não sabe ler.”

P- O que mudou na sua vida depois que você aprendeu a ler e a escrever?

M- “Muita coisa”

P-Tipo o que?

M- (pensa) Sorrindo diz: “Eu não lembro.”

P- O que você faz agora que não fazia antes, quando ainda não sabia ler e escrever?

M- “Eu não sabia escrever, eu queria escrever e não sabia escrever.”

Marcos diz que queria saber ler e escrever para aprender ciências. O que mais gosta é sobre plantas e animais. Conversam sobre o livro de ciências, que ele só lê na escola.

P- Se você fosse professor o que faria para que seus alunos gostassem de ler e escrever?

M- “Eu mandava todos os dias eles lê um livro”

Diz que acha que assim eles gostariam de ler e pra gostarem de escrever mandaria que eles escrevessem um texto todos os dias. (sorrindo)

P-Eles poderiam criar, ou seria um resumo?

M- “Eles podiam criar”

P- O que você acha que seria importante para que uma pessoa fosse um bom leitor/escritor.? Mas não falo daquela pessoa que trabalha escrevendo livros, nós assim, o que você que seria importante?

M- (pensa e ri) “Não sei”

P- Você se acha um bom leitor/escritor?

M- “Sim”

P- O que faz que você ache isto?

M- “Porque eu gosto de escrever e ler” (ri)

P- O que você mais gosta de escrever?

M - (pensa) “Continha”

P- O que você descobriu depois que aprendeu a ler e a escrever?

M- “Muitas coisas”

P- Destas coisas, qual mais gosta?

M- “Matemática”

P – O que você não gosta nas aulas que tem que ler e escrever?

M- “Eu não gosto em história é...que eu escrevo, eu paro pra pensar”

P- Quando a prof. manda fazer o quê que você não gosta?

M- “Escrever, fazer história.”

P- Você não gosta de colocar começo, meio e fim? Não gosta de ter que pensar na história que vai escrever?

M- “Ah, isto eu gosto”

P- E de escrever?

M- “Mais ou menos.”

P- O que você não gosta na hora de escrever?

M- “Corrigir as palavras”.

P- E você faz isto depois que escreveu o texto?

M- “Faço” (parece achar óbvio)

P- Mas na hora que tá escrevendo você nem se preocupa com a correção, as palavras?

M-“Não”

Comenta que vai à biblioteca, mas não pode retirar livros e que sua mãe passa deveres de casa.

P- Tem alguma experiência que importante pra você e que a leitor/escritor estejam envolvidos?

M- “Não”.

P pede para Marcos criar um texto pra ela e combinam a data de entrega.

Obs. Marcos apresentava dificuldades na 1ª s. Os momentos de tarefa com a mãe eram bastante tensos. Ela passava muita cópia e contas pra ele fazer em casa. Dizia saber que precisava de mais paciência, mas acabava irritada com a “má” vontade do filho. Uma coisa que chamou a atenção foi ela dizer q ele adorava cinema e ela também. Ele sempre pedia pra ir com ela, mas ela negava dizendo: “Viu, você ainda não sabe ler como vai assistir este filme, aprende a ler 1º, depois te levo comigo.”

ANEXO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS -CEPSH
PARECER CONSUBSTANCIADO - PROJETO Nº 278/05

I – Identificação:

- Título do Projeto: LINGUAGEM ESCRITA E SUAS POSSIBILIDADES ESTÉTICAS EM UM CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO COM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL.
- Pesquisador Responsável: Profª Andréa Vieira Zanella (Departamento de Psicologia).
- Pesquisador Principal: Silmara Carina D. Munhoz (Aluna Doutorado em Psicologia).
- Data coleta dados: set a dez de 2005
- Local onde a pesquisa será conduzida: Escola Pública de Brasília (escola Classe 411 Norte).
- Data de apresentação ao CEP: 08/08/05

II - Objetivos:

- Conhecer quais os sentidos que crianças de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental atribuem ao ler e escrever;
- Investigar se estes sentidos possibilitam à criança desenvolver relações estéticas com a linguagem escrita.

III - Sumário do Projeto

Pesquisa observacional com coleta de dados realizada através de entrevistas, observações em sala de aula e análise de produção escrita. Os sujeitos serão 10 crianças cursando a 3ª ou 4ª série, de uma escola pública de Brasília e que já participaram de um estudo anterior da pesquisadora principal. Se for necessário, também as professoras, pais e membros da equipe pedagógica, poderão ser participantes.

Os dados serão analisados através de análise de conteúdo e análise microgenética, técnicas descritas na metodologia do projeto.

IV - Comentário

O projeto está bem elaborado e condizente com o grau a ser alcançado pela pesquisadora principal.


Os maiores benefícios referem-se à contribuição para produção de “conhecimentos sobre a produção de sentidos e a vivência de relações estéticas com a linguagem escrita, considerando-a como constitutiva do sujeito”, além de servir de fundamentação para políticas públicas voltadas à aprendizagem da linguagem escrita no ensino fundamental, conforme a pesquisadora.

O TCLE foi apresentado preenchido e assinado pelos pais das crianças selecionadas, atitude necessária para que a pesquisadora tivesse certeza de poder realizar o estudo, uma vez que os participantes fazem parte de um grupo que já havia participado de um estudo anterior realizado pela pesquisadora.

V – Parecer CEP:

(X) aprovado

Informamos que o parecer dos relatores foi aprovado por unanimidade, em reunião deste Comitê na data de 29/08/05


Vera Lucia Bosco
Coordenadora - CEP

