

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO**

**COM ENGENHO E ARTE:
A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA SIGNIFICATIVA
POR CRIANÇAS DE 3ª E 4ª SÉRIES**

MARIA TEREZA RIBEIRO RIOS

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro
Março - 2006

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO**

**COM ENGENHO E ARTE:
A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA SIGNIFICATIVA
POR CRIANÇAS DE 3ª E 4ª SÉRIES**

MARIA TEREZA RIBEIRO RIOS

ORIENTADORA: MARIA ROSA
RODRIGUES MARTINS DE
CAMARGO

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biotecnologia do Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista, como parte
dos requisitos para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Rio Claro
Março – 2006

GRATIDÃO

Ao pensar, por longos momentos, de como seriam escritos, para quem seriam dirigidos e em que ordem, no ranking das preferências, viriam meus agradecimentos, no início deste trabalho, acabei por concluir que ele não teria se concretizado, se não fosse pela união de um grupo de pessoas especiais, irmanadas no firme propósito de ver o fluir dos acontecimentos, como quem vê o barco partir e fica atento para não perder de vista seu regresso ao porto.

Assim sendo, não as nomearei no sentido vertical da página, para não parecer que as coloco em diferente escala de valor. Prefiro fazê-lo, no sentido horizontal, colocando-as juntas, em um mesmo patamar de importância. A saber: *Maria Rosa* – guerreira silenciosa, incansável, eternamente responsável em sua busca incessante, dentro de si mesma e diante do outro, cuja voz faz questão de ouvir; *Kar., Lc., Stell., Paol., Leo., Patri., Lu. ... todas as crianças – sujeitos desta pesquisa* – cujos olhos e faces, muitas vezes, dispensaram as palavras e, em cujos rostos, pensamentos e linguagem expressos, se pôde encontrar o que se buscava – campos férteis, onde as sementes lançadas produziram frutos cem por um, sessenta por um, trinta por um, tal qual na Parábola do Semeador, aqueles que ouvem a palavra, a compreendem e produzem frutos; *Estela, Mércia, Maria Aparecida, outras professoras e todas as pessoas encontradas nos corredores da escola* que serviu de campo para a colheita do material empírico. Receptivas, permitiram livre acesso aos propósitos desta pesquisa, acreditando nela, auxiliando para que se efetivasse e obtivesse bons resultados; *Lígia, Renata, Mônica, Sandra, Fátima, Natália* – meus “outros” que me

ajudaram a compor meu “eu” pesquisadora, companheiras de viagem, ávidas de atracar no porto de chegada, prontas, porém, para embarcar em um novo navio de partida; *Maria Augusta e Norma* – competentes professoras que, com seus conhecimentos insondáveis, auxiliaram em muito na construção deste trabalho, atenciosas, comprometidas com o processo de construção dos pequenos seres, que virão a ser grandes homens; *Milton* – terei palavras, expressões, frases inteiras que possam expressar, na plenitude, o que significou seu apoio? Inquieto, às vezes, por me ver tão ocupada com a infundável escritura do trabalho; firme, outras tantas, no propósito de me ver vencer os desafios a que me lancei, presença marcante, eterno companheiro nesta jornada.

Não poderia deixar de me referir, aqui, a *Deus*, na figura de Jesus Cristo, presença eucarística que perpassa todo o meu ser; Espírito Santo – sopro que me impulsiona para frente; presença viva e salvífica a iluminar meus passos, a aclarar minhas idéias, a abrir meus olhos para enxergar com a alma os cativantes seres – meus companheiros de jornada, co-autores deste trabalho; como eu, eternos aprendizes – as crianças - sujeitos desta pesquisa.

Obrigada, Senhor, porque és meu amigo, porque sempre contigo eu posso falar...

RESUMO

A presente pesquisa tem como preocupação básica acompanhar o processo de construção da escrita por crianças que ultrapassaram a fase convencionalmente chamada de alfabetização inicial, ou seja, alunos de uma 3ª série e série subsequente, tendo como base alguns fundamentos da arte, buscando observar como se dá, como avança essa construção; como a criança, por intermédio da escrita, vai comunicando seus sentimentos, vai dando significação à sua relação com o mundo, com a arte, consigo mesma; como um trabalho tendo as artes como ponto de partida – na sua eminência enquanto ato criador - pode dotar a escrita de significado para as crianças e trazer resultados reveladores do engenho e da arte presentes em seu ato de escrever.

Para tanto, ancora-se, basicamente, em dois propósitos: na criação de um espaço e de condições materiais (dentro de uma escola pública) que possibilitem uma aproximação e exercício, por parte da criança, de uma escrita que lhe seja significativa; e no acompanhamento de como se dá a construção da escrita, atentando para elementos que a fazem significativa, enquanto processo de construção.

Organizado em cinco capítulos, o presente trabalho busca estabelecer um diálogo entre a teoria e a prática vivenciada pelas crianças – parceiras e co-autoras desta empreitada. Chama, para isso, pensadores, historiadores, filósofos, escritores proeminentes, revelando-se em seus atos de escrita; e deixa, no final, abertas as possibilidades de outras reflexões e de outros questionamentos, que permitam continuar a busca inesgotável de conhecer como se processa a construção da escrita.

Palavras-chave: processo de construção, criação, relação, diálogo, escrita, arte

ABSTRACT

The basic concern of this study is to follow the process of construction of writing of children who have passed the conventional phase known as initial literacy, i.e., students in the third grade and subsequent grade, using as a basis some fundamentals of art, seeking to observe what occurs, how this construction advances; how the child, through writing, communicates her feelings, giving meaning to her relation with the world, with art, with herself; how work that uses art as a starting point – in its eminence as a creative act - can give meaning to writing for children, with results that reveal the inventiveness and art present in their act of writing.

It is rooted basically in two proposals: the creation of a space and material conditions (within a public school) that make it possible for the child to approximate and exercise writing that is significant for him; and in following how this construction occurs in the school, attending to elements that make it meaningful as a process of construction.

Organized into five chapters, the study seeks to establish a dialogue between theory and the children's practice – partners and co-authors of this endeavor. Thinkers, historians, philosophers, prominent writers are called, revealing themselves in their acts of writing; and leaving open, in the end, possibilities for other reflections and further questioning, that allow a continuation of the inexhaustible search to know how the construction of writing is processed.

Key-words: process of construction, creation, relation, dialogue, writing, art.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO - CAMINHOS TRAÇADOS	9
Nascimento da escrita / Nascimento da pesquisa / Construção do objeto da pesquisa	9
CAPÍTULO I - NAVEGAÇÃO: RUMOS METODOLÓGICOS	19
1. Porto de partida: construção de interações	19
2. As crianças, as propostas, os objetos materiais escolhidos.....	24
3. Sobre o objeto material	27
CAPÍTULO II – A PALAVRA EM MOVIMENTO:	29
O REFERENCIAL TEÓRICO	29
1. A palavra enunciada.....	29
2. A palavra escrita continua seu processo	33
3. A palavra no processo de formação de conceitos - pensamento e palavra	39
4. A palavra escrita no espaço escolar	42
5. A palavra e a subjetividade.....	44
6. Arte: conceito em construção permanente /.....	48
A linguagem e suas múltiplas manifestações /	48
Arte: inquietação, imaginação, criação	48
CAPÍTULO III - ATO DA CRIAÇÃO: ESCRITOR + LEITOR = OBRA	
LITERÁRIA	57
1. Os historiadores e a construção da História: eterna luta com as palavras	59

2. Literatura, criação literária e seus criadores: escritores e leitores	66
3. Artistas da palavra	76
3.1. Lispector e sua paixão.....	77
3.2. Rosa e suas veredas.....	80
3.3. Drummond – sua luta, sua procura	82
3.4. Pessoa nas múltiplas pessoas	86
CAPÍTULO IV – O QUE NOS COMUNICAM OS RESULTADOS DAS PROVAS	
PIAGETIANAS?.....	93
1. O diagnóstico do comportamento operatório.....	98
2. Caracterização do comportamento operatório dos sujeitos da pesquisa.....	99
CAPÍTULO V - IMAGENS CONSTRUÍDAS – O QUE ELAS NOS FALAM?	103
CAPÍTULO VI – COM ENGENHO E ARTE: O QUE NOS MOSTRAM AS	
ANÁLISES DAS PRODUÇÕES DAS CRIANÇAS?	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS – PORTO DE CHEGADA.....	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	132
ANEXOS.....	Erro! Indicador não definido.

APRESENTAÇÃO - CAMINHOS TRAÇADOS

** Lutar com palavras / é a luta mais vã. / Entanto lutamos / mal rompe a manhã. (Carlos Drummond de Andrade)*

Nascimento da escrita / Nascimento da pesquisa / Construção do objeto da pesquisa

Os passos dados na trajetória da vida vão demarcando o território onde pisamos e oferecendo pistas que nos permitem decidir rumos, estabelecer metas, aprimorar olhares.

Foi assim, desde que o homem iniciou sua História, imprimindo sua arte nas paredes das cavernas. Ali, há quarenta mil anos, ele deu forma aos seus pensamentos - a priori, através da pintura e, depois, por meio dos desenhos – iniciando uma construção que não cessaria jamais.

Da simplicidade de sua escrita pictográfica – o desenho de um sol correspondia ao próprio sol -, evolui para a ideográfica – devido à necessidade de escrever coisas mais complicadas. Assim, o mesmo sol desenhado antes, agora podia estar representando: o dia, a luz, ou até mesmo o calor.

À medida que escreviam, mais e mais, as pessoas foram simplificando os símbolos, de modo que esses fossem se desprendendo dos objetos usados para as representações iniciais.

Cada povo, a seu modo, foi criando seu tipo de escrita. Os babilônios imprimiam seus conjuntos de marcas significando palavras, utilizando-se de barro e argila – escrita cuneiforme.

Seus vizinhos – os egípcios – gravavam sua escrita sobre a pedra, eternizando-a, através de figuras chamadas de hieróglifos, deixando, assim, três mil anos de história documentados. Evoluídos em sua civilização, chegaram a inventar uma escrita fonética (cada som com um símbolo ou uma letra), não obstante acabaram não se valendo tanto dela, ao misturarem-na à hieroglífica.

Coube aos fenícios adaptarem o alfabeto fonético egípcio à língua fenícia, criando o alfabeto de 24 letras e espalhando-o por todo o mundo conhecido em sua época. Tanto é que todos os alfabetos fonéticos existentes tiveram origem no fenício: o hebraico, o árabe, o grego, o cirílico (russo), o devanágari (hindu), o romano ...

Na modernidade, razões várias levam à necessidade da escrita – das mais simples, como a compreensão de placas, às mais complexas, como a construção de teorias que se destinam ao desenvolvimento das mais sofisticadas tecnologias, sem se esquecer da razão preciosa para a espécie humana – a expressão de seus sentimentos.

Segundo Luria (2001):

Conseqüentemente, com a aparição da linguagem como sistema de códigos que designam objetos, ações, qualidades e relações, o homem adquire algo assim como uma nova dimensão da consciência, nele se formam imagens subjetivas do mundo objetivo que são dirigíveis, ou seja, representações que o homem pode manipular, inclusive na ausência de percepções imediatas. Isso consiste na principal conquista que o homem obtém com a linguagem. (p.33)

Desde sua invenção, a escrita representa um grande desafio para o homem em seu processo criador. Ela vem atravessando os tempos, instigando-o e fascinando-o, sempre, pelo poder que possui.

Incontáveis são os estudos e estudiosos – da Lingüística, da Psicologia, da Educação, da Literatura, da Filosofia, da História e de outras áreas - que se ocuparam dela no passado e que se ocupam na atualidade, no afã de desvendar seus mistérios.

Pessoas, as mais diversas – do cidadão comum, desde tenra idade, em seus estudos escolares e em suas vivências cotidianas, ao artista da palavra que tem nela sua razão de viver, que faz e refaz seu ato de criação, passando pelo profissional da educação que precisa dominá-la e ensiná-la, todos empreendem suas lutas diuturnas com a linguagem escrita.

Incluída entre essas pessoas, encontra-se esta pesquisadora que, no convívio de longa data com os escritos de crianças, adolescentes e jovens, foi-se desenvolvendo, não só como professora de Língua, de Literatura, de Metodologia, nos ensinamentos fundamental e médio, mas como profissional comprometida com a Educação, através da palavra pensada e escrita, e ainda como pessoa, emocionalmente envolvida com o ato de escrever – ela própria uma “lutadora” com as palavras (em seus artigos para publicação em jornal da cidade, em suas poesias, em seus escritos cotidianos, no exercício da profissão, em seus escritos acadêmicos...), no sentido empregado por Drummond em seu poema “O Lutador” (1942).*

Nesse percurso, inclui-se a busca de reflexões e de respostas na pesquisa acadêmica, para as indagações constantes sobre como a escrita continua seu processo de construção.

Assim sendo, à pessoa humana e profissional – em suas incansáveis incursões pelo ensino de língua, aliou-se a pesquisadora, sem deixar de lado a professora e educadora, permanecendo latente e intermitente um questionamento: “Por que tantas crianças, adolescentes, jovens, adultos, de acordo com seu nível de compreensão lingüística, vivem

constrangimentos na construção de sua escrita e acabam por estruturar seus textos, muitas vezes, na superficialidade, à margem dos princípios básicos que norteiam a produção textual?”

Foi, portanto, a inserção no Programa de Mestrado que me levou à realização desta pesquisa, cuja preocupação básica foi acompanhar o processo de construção da escrita por crianças que ultrapassaram a fase convencionalmente chamada de alfabetização inicial, ou seja, alunos de uma 3ª série e série subsequente, tendo como base os fundamentos da arte, buscando observar como se dá, como avança essa construção; como a criança, por intermédio da escrita, vai comunicando seus sentimentos, vai dando significação à sua relação com o mundo, com a arte, consigo mesma; como um trabalho tendo como base os fundamentos da arte – na sua iminência enquanto ato criador - pode dotar a escrita de significado para as crianças; que elementos podemos apontar que indiquem ser a escrita um ato significativo para a criança.

O centro de interesse aqui foi a linguagem escrita, evidenciando-a como uma produção humana na perspectiva histórico-cultural, segundo Vigotski¹ (1987) – *produto da vida social e da atividade social dos homens* (p. 162). Como tal, inserida em um contexto amplo de oportunidades comunicativas, visando, assim, a cumprir sua função mediadora nas relações do indivíduo com o meio que o cerca, modificando-o e, ao mesmo tempo, modificando-se ele próprio, internamente.

O que se buscou, na construção do objeto da pesquisa, foi compreender como se dá o processo de construção da escrita, levando em conta as relações que a criança estabelece

¹ A grafia do nome do autor seguirá sempre a fonte consultada.

com os objetos a ela apresentados– acervos da produção cultural da humanidade (obras de arte de renomados pintores, por exemplo) – entendidas por intermédio do caráter dialógico da linguagem, cuja relação com a vida é indissociável no entender de Bakhtin em seus estudos, citados por Barros (1997, p.34). Relações essas que se manifestam na produção escrita das crianças e que podem ser pensadas como eixo norteador da pesquisa; tendo-se em mente que a proposta de atividades organizadas a partir de objetos de arte, portanto recorrendo-se à diversidade de linguagens, pode contribuir para a ampliação dos horizontes de significados da própria linguagem escrita.

É importante ressaltar que, do ponto de vista pedagógico e social, a escrita só tem significação para a criança como produção humana que realiza funções: social (comunicativa) e individual (escrever para si mesma).

Pensando nisso, a presente pesquisa tomou como linha de ação, propostas que levassem em conta o desenvolvimento da escrita na ontogênese, discutida nos trabalhos de Vigotski (1989), em que assinala:

A escrita deve ter significado para as crianças [...], deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida [...]. Só, então, poderemos estar certos de que ela se desenvolverá – não como um hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem. (p.133)

Assim sendo, a pesquisa ancora-se, basicamente, em dois propósitos: na criação de um espaço e de condições materiais (dentro de uma escola pública) que possibilitem uma aproximação e exercício, por parte da criança, de uma escrita que lhe seja significativa; e no acompanhamento de como se dá a construção da escrita, atentando para elementos que a fazem significativa, enquanto processo de construção.

Desses propósitos, estabelecemos como objetivos para a pesquisa:

. Possibilitar e analisar algumas condições propostas, visando à ampliação dos horizontes de significados da escrita, através de um espaço de experimentação e de um contato com linguagens artísticas diversas;

. Acompanhar e analisar o processo de construção da escrita pela criança de 3ª série (e série subsequente), buscando elementos que indiquem ser essa escrita significativa, constitutiva do próprio processo de construção;

. Contribuir para uma abertura do ângulo da visão que avalia o processo de construção da escrita pela criança, que possibilite ir além dos limites impostos pelos parâmetros convencionais.

Não é objetivo desta pesquisa, abordar estudos que demarcam a visão limitada dos que enxergam e avaliam o processo de construção da escrita tão somente sob a ótica da língua-padrão e como cumprimento de tarefas escolares, para obtenção de nota, visão por vezes demasiado marcante, conforme indicam nossas experiências profissionais, no ensino da língua.

Como passo seguinte à essa construção do objeto da pesquisa, buscou-se um campo para semear – uma escola pública – já conhecida desta pesquisadora, quando se realizaram as intervenções e pesquisa exigidas no Curso de Especialização em Alfabetização, freqüentado no ano de 2002.

Então, deram-se: as negociações entre pesquisadora e diretora; uma conversa com a coordenadora; primeiros contatos com a professora da 3ª série - sugerida pela diretora, visando à aproximação e à busca de uma relação amistosa, de convivência.

Em seguida, deu-se a escolha de um espaço físico, distinto da sala de aula, mas inserido no espaço escolar, necessário ao desenvolvimento das atividades – biblioteca e espaço anexo.

Além disso, outros elementos importantes contribuíram para a construção do objeto da presente pesquisa.

Dos estudos de Jolibert (1994), na obra “Formando Crianças Leitoras de Texto”, tomaram-se como base: a prática de uma pedagogia de projetos, que *permite viver numa escola alicerçada no real, aberta a múltiplas relações com o exterior: nela a criança trabalha “para valer” e dispõe dos meios para afirmar-se* (p. 20); uma interação da criança com a escrita, construída a partir de uma representação positiva; um contato com vários tipos de escrita, assentados em diversos suportes de variados meios técnicos de duplicação, assim como a possibilidade de exercitarem a escrita em materiais diversos (foram oferecidos, todo o tempo, papéis os mais diversos: coloridos, com desenhos, sem desenhos, com texturas diferentes, bem como material variado de canetas, canetinhas, giz de cera, lápis de cor...); encontro com autor (no caso desta pesquisa, com uma artista plástica da cidade); visitas a exposições artísticas de fotografia e paisagismo, frequência à biblioteca escolar (neste caso, a própria biblioteca da escola, servindo como espaço privilegiado ao desenvolvimento das ações); observação e manuseio de livros (sobretudo, os de artes), de revistas, de jornais; mostra de artes, montada no mesmo espaço, com materiais referentes às artes: plástica (pintura); cênica (teatro, cinema); literária (o acervo de livros da biblioteca da escola) e com toda a produção das crianças); a idéia dos “ateliês de impulsão afetiva e imaginária”.

Josette Jolibert e professores- colaboradores realizaram uma pesquisa-ação, ao longo de dois anos, na França com crianças que freqüentavam da pré-escola até as séries iniciais, o que resultou na escritura e publicação de dois livros, que detalham as ações pedagógicas empreendidas nessa pesquisa, bem como seu suporte teórico. São eles: *Formando Crianças Leitoras* (1994) e *Formando Crianças Produtoras de Textos* (1994).

Através deles, é possível perceber tratar-se de um trabalho comprometido com a transformação da escola: ele foi realizado junto a alunos e professores de escolas públicas francesas, acreditando na possibilidade de sucesso de todas as crianças, independente de raça, gênero, condições sócio-econômicas. Um trabalho interdisciplinar, voltado para a aprendizagem da leitura e da produção de textos realizadas em situações reais – função social concreta, sendo a tarefa do aprendiz basicamente a de construir textos com significado. Estendido, depois, para países da América Latina, principalmente nos meios escolares mais necessitados de revitalização, tendo em vista o “fracasso” escolar. No Brasil, vem ganhando espaço nos estudos acadêmicos e nas práticas escolares, em um ritmo bem lento, porém visível. Já existe, inclusive, uma rede de comunicação entre os países que conhecem e adotam as práticas mostradas nos livros – entre eles, recentemente se incluiu o Brasil, por intermédio da Unesp de Rio Claro, na pessoa da professora Dra Maria Cecília de Oliveira Micotti – IB – Departamento do Educação.

Do trabalho de Holm, intitulado “A energia criativa natural”, apresentado na Revista Pro-Posições da Faculdade de Educação – Unicamp (2004), e no Seminário Internacional de Educação Estética – Lugares do Olhar (abril de 2004) foram tomadas as idéias de uma oficina de artes visuais, onde:

espaço, corpo, material, tempo e o adulto são cinco fatores centrais que não devem limitar: o estar em um espaço desafiador; a disponibilidade para o corpo se movimentar livremente; a decisão pessoal da criança de onde ficar na sala; a escolha de materiais pela criança; a oportunidade de experimentar; o controle do tempo; a conversa, o bate-papo; a liberdade de a criança ser ela mesma. (p.84)

Ainda, fruto da participação no referido Seminário, outra base foi o trabalho de Maria Isabel Leite (2004, p.121 a 127) nos museus, intitulado “O Serviço Educativo dos Museus e o Espaço Imaginário das Crianças”. Na verdade, uma pesquisa, realizada no Rio de Janeiro, envolvendo museus – maiores e menores e centros culturais, em que, durante as visitas das crianças das mais variadas escolas do Rio, em um local chamado “Sala das Crianças”, elas: conversavam com os monitores a respeito das obras vistas (de Salvador Dali, de Monet, de Rodin, por exemplo); assistiam a um vídeo sobre o processo educativo da arte; desenhavam a obra que tinham gostado mais.

Foi preciso, no entanto, para que a presente pesquisa tivesse uma sustentação consistente, buscar teorias consideradas fundamentais e imprescindíveis, principalmente em Vigotski e Bakhtin.

Por último, ainda pensando na consistência das escolhas dos objetos materiais e das propostas de atividades, no desenvolvimento da pesquisa, contribuíram: historiadores, filósofos e escritores proeminentes das literaturas: brasileira, portuguesa e universal.

Finalmente, deu-se a proposição de dois semestres para a coleta de dados – junho a dezembro de 2004 – crianças da 3ª série E, do período da tarde; março a junho de 2005 – as mesmas crianças cursando a 4ª série, tendo em vista justamente e intencionalidade da pesquisa de acompanhar o processo de construção da escrita, o que requereria tempo.

Para dar visibilidade àquilo que se propõe o presente trabalho, pensou-se organizá-lo em cinco capítulos. No primeiro, busca-se elucidar os caminhos metodológicos trilhados, estabelecidos em dois principais momentos – a aplicação de algumas provas piagetianas e o desenvolvimento das propostas de atividades, envolvendo arte e escrita. No segundo, procura-se trazer à luz as bases de sustentação teórica, tendo como centro a palavra em suas múltiplas realizações, inserida no universo da arte; buscando-se estabelecer um diálogo entre essa teoria e a prática vivenciada pelas crianças – parceiras e co-autoras neste campo de semeadura acadêmica. No terceiro, aparecem historiadores, filósofos, escritores proeminentes, revelando-se em seus atos de escrita. No quarto, depara-se com a teoria de Piaget, mais especificamente de seu método clínico, a que se recorreu, mais para aproximar-se das crianças e perceber-se como elas pensam. Apresentam-se, para tanto, alguns resultados obtidos. No quinto, aparecem as análises, resultantes do mergulho que esta pesquisadora procurou fazer no material coletado dos atos de pensamento e linguagem, empreendidos pelas crianças participantes da pesquisa. Nas considerações finais, procura-se aclarar a intenção que perpassou toda esta pesquisa, de apontar caminhos e de deixar abertas as possibilidades de outros questionamentos, que permitam continuar a busca do conhecimento inesgotável de como se dá o processo de construção da escrita.

CAPÍTULO I - NAVEGAÇÃO: RUMOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, pretende-se trazer à luz os elementos constitutivos do fazer metodológico, elucidando os rumos tomados, dando a conhecer os sujeitos atuantes no ambiente empírico, as propostas a eles apresentadas e como se deram as escolhas dos objetos materiais.

1. Porto de partida: construção de interações

O timoneiro, diante de seu leme, busca traçar seu itinerário, considerando: o tempo de que dispõe para a viagem, de acordo com a potência de seu barco; o objetivo dela; as perdas e danos em sua realização; os benefícios que trará; e, sobretudo, o inesperado – o elemento surpresa – presente em toda e qualquer realização.

Ao se traçarem as metas para os feitos da vida, vão se delineando os caminhos e se vislumbrando as possibilidades de trilhá-los, com sucesso. Afinal, o que traz satisfação ao ser humano, após longas jornadas, é a certeza de poder atingir o alvo desejado, mesmo que possa, em muitos momentos, parecer inatingível. Trata-se da metáfora da vida, tão bem expressa na canção de Gilberto Gil (1982): *Uma meta existe para ser um alvo / Mas quando o poeta diz: “Meta” / Pode estar querendo dizer o inatingível.*

Para tanto, vê-se diante da necessidade constante de fazer escolhas, desde os tempos de criança, como tão bem retratam os fragmentos do poema destinado ao universo infantil e muito oportuno para o adulto, também, “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles (1987):

Ou se tem chuva e não se tem sol / ou se tem sol e não se tem chuva! // Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo... / e vivo escolhendo o dia inteiro! // Não sei se brinco, não sei se estudo, // se saio correndo ou fico tranqüilo. // Mas não consegui entender ainda // qual é melhor: se é isto ou aquilo.(p.11)

O que se passa com quem se arvora pelos caminhos da pesquisa acadêmica não é muito diferente de tudo isso. O pesquisador é um ser humano-timoneiro que precisa estabelecer metas e fazer escolhas. Se há diferença, ela consiste no tipo de referencial que lhes serve de apoio. No caso do pesquisador, sua ferramenta indispensável são os incontáveis livros, contendo as teorias científicas que lhe servirão como sustentáculo à sua pesquisa de campo, que precisarão ser lidas e compreendidas exaustivamente, para, então, estabelecer-se o diálogo relevante e oportuno com o material empírico coletado.

Ao sabor dessas primeiras incursões, deu-se a partida. A saída do porto foi a necessidade de se proceder a um diagnóstico que oferecesse argumentos iniciais para a construção de uma base de informações sobre essas crianças, de uma 3ª série, ainda com grandes dificuldades na leitura e na escrita. Optou-se, então, por uma forma que possibilitasse uma avaliação mais “objetiva”. Procedeu-se, então, à realização de algumas provas piagetianas, visando a uma avaliação da capacidade de raciocínio das crianças, sem o propósito único de confrontar os resultados obtidos, por meio delas, e as produções das crianças; mais para compreender o processo cognitivo nas relações entre pensamento e linguagem. Para além desse motivo, a realização das provas foi um momento importante para se estabelecerem os primeiros contatos da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa, tendo em vista o convívio que ali nascia, portanto a necessidade de irem se conhecendo, de se formarem os vínculos necessários no processo de interação humana. Assim sendo,

pensou-se no método clínico de Jean Piaget como um instrumento valioso para isso. Esses primeiros contatos constituíram-se num primeiro momento da pesquisa.

Na presente pesquisa foram aplicadas, em cada um dos participantes, as provas: da noção de quantidade (fichas); da conservação de substância (massa); da inclusão de classes (frutas); de classificação (figuras geométricas). A detalhação das mesmas e a apresentação de alguns de seus resultados encontram-se no Capítulo IV, deste trabalho.

Num segundo momento da pesquisa, passou-se para o desenvolvimento das propostas com as crianças, que se estenderam, de julho de 2004 a junho de 2005, visando ao exercício do ato de escrever, sensibilizado pela via das artes. Entendeu-se ser esse um caminho possível para se estabelecerem as conexões do pensar, do olhar, do agir, do falar, do escrever, tendo-se em mente recorrer à utilização, à mediação de outras linguagens auxiliares, na construção da linguagem escrita. Buscou-se pensar as atividades propostas como meios de conceber o ato de criação, dentro de uma visão de liberdade, conforme nos mostra Holm (2004) em seu trabalho como artista, pesquisadora e escritora.

Em um dado momento, ela afirma que *se dermos às crianças a mesma liberdade para o processo artístico que lhes demos para suas brincadeiras, elas chegarão à excelência no aprimoramento do processo criativo.* (p.83)

Também os trabalhos de Leite (2005), envolvendo museu, educação e cultura, mostrando os museus e demais espaços culturais como lócus privilegiado – porém não únicos – de acervo e de preservação da memória, bem como de produção de conhecimento estético e poético, deram sustentação para que a presente pesquisa buscasse criar um espaço

especial – dentro do espaço institucionalizado, mostrando que é possível produzir arte: observando, falando, ouvindo, reproduzindo, escrevendo – dentro da instituição escolar.

Leite (2005) afirma:

Tudo pode ser[...] Temos uma certeza apenas: há que haver disposição para o encontro com a obra! Vale dizer, há que haver o desejo, muitas vezes a coragem, de ficar frente a frente com a obra, pois, ao ficar diante da obra, pode acontecer a experiência da alteridade: eu encontro o outro e recebo sua diferença, e, então, encontro-me comigo mesmo. (p.15)

Os materiais artísticos a que se recorreu nesta pesquisa foram de fontes diversas, incluindo, desde coleções como “Gênios da Pintura” e “História Geral da Arte” até encartes da Pinacoteca Caras e publicações diversas, em revistas como Nova Escola, por exemplo.

Acompanhar o desenvolvimento da escrita, partindo de propostas subsidiadas por teorias que defendem o caráter dialógico das múltiplas linguagens, partindo das artes, durante dois semestres de escolaridade, atuando paralelamente às práticas usuais de sala de aula, permitiu vislumbrar-se um universo mais amplo e significativo de resultados.

É o que se vê, quando se depara com as produções das crianças.

Procurou-se, ainda, não perder de vista o fato de que a criança vai se constituindo, dentro da perspectiva histórico-social-cultural, à medida que constrói sua linguagem, a partir da construção de seu pensamento, mesmo porque as questões da linguagem encontram-se presentes, desde a estética do grafismo infantil – que muitos pedagogos, psicólogos e arte-educadores buscaram conhecer (Jean Piaget, Lev Vigotski, Celestin Freinet, Luria, K. Bühler...), até a estética dos escritos (Mikhail Bakhtin) e o ato de criação das obras literárias universais.

Assim sendo, também o espaço para a realização da pesquisa foi pensado, de forma a garantir uma maior mobilidade e abertura para o ato criador,

um espaço desafiador; com disponibilidade para o corpo se movimentar livremente; onde cabe à criança a decisão pessoal de onde ficar; onde ela escolhe os materiais; onde tem a oportunidade de experimentar; onde desenvolve a liberdade para ser ela mesma (HOLM, 2004, p. 84).

Nesse cenário que se vai compondo, insere-se a modalidade da pesquisa que, mais adequadamente, indica rumos para o que se propõe a pesquisa qualitativa.

A investigação qualitativa é definida por Bogdan e Biklem (1994),

como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, conversas... As estratégias mais representativas da investigação qualitativa são a observação participante e a entrevista em profundidade. (p. 16)

A presente pesquisa teve como linha de ação a investigação qualitativa, conforme explicitam os autores citados acima, sendo que o lugar assumido pela pesquisadora foi o de observadora-participante e vice-versa. Tal opção se deu, porque o intuito aqui foi ver o sujeito em suas realizações múltiplas de linguagem, apurando não dados numéricos, mas detalhes de que os números não dariam conta de apurar. Além do mais, tratou-se de observar seres humanos em formação, em processo de aquisição de uma das mais complexas e fundamentais habilidades, o que exige enxergar nas linhas, nas entrelinhas e além delas.

As atitudes básicas da pesquisadora em campo se pautaram nas considerações postuladas por Amorim (2004), apoiando-se em conceitos de Bakhtin, no livro “O

Pesquisador e o seu Outro – Bakhtin nas Ciências Humanas”, cujo comentário de capa sintetiza o teor de suas postulações:

Em suas pesquisas ou em sua prática, o profissional em Ciências Humanas e Sociais está sempre às voltas com um “outro” – o aluno, para o pedagogo, o informante para o antropólogo, o paciente para o clínico e assim por diante. O que acontece quando o profissional deve escrever e publicar essa experiência com o outro? No processo de escrita, o diálogo vivido em campo se transforma, ganha novos sentidos e incorpora novas vozes. Muitos “outros” habitam o texto e é no interior dessa multiplicidade que se produzem, ao mesmo tempo, um conhecimento do objeto e uma singularidade do autor. Partindo de uma perspectiva enunciativa e polifônica, tal como proposta por Mikhail Bakhtin, o livro pretende oferecer uma alternativa tanto às abordagens positivistas e objetivistas, quanto ao relativismo e subjetivismo dos enfoques contemporâneos.

2. As crianças, as propostas, os objetos materiais escolhidos

Trata-se de um grupo de crianças, entre 9 e 10 anos de idade, cursando – em 2004 – a 3ª série do Ensino Fundamental, de uma Escola Pública Estadual, quando compunham uma única turma de 33 alunos. No ano de 2005, foram 26, tendo em vista as transferências dos demais, divididos em quatro turmas distintas: três meninas, no período da manhã, freqüentando as 4ªs séries: A e C e os demais, no período da tarde, distribuídos em três classes das 4ªs séries: D, E, F.

Na situação de uma única turma, a pesquisa se deu com o grupo inteiro no espaço – especialmente escolhido - conforme já descrito.

Na situação de 2005, fez-se mister modificar o esquema, organizar um novo cronograma para atender, tanto às necessidades da escola quanto às da pesquisa em si. Assim sendo, as atividades passaram a ser desenvolvidas, em quatro grupos, de acordo com o grupo-classe em que estavam inseridas, mantendo-se o mesmo espaço.

Ainda que projetada para envolver um grupo-classe, em sua totalidade - o que se deu em 2004 -, a pesquisa não se prejudicou com a reorganização em 2005. Ao contrário, em grupos menores foi possível estabelecer-se uma maior proximidade com os sujeitos da pesquisa. Ressalva feita à multiplicação de tempo despendido pela pesquisadora, o que significou uma presença mais constante, no ambiente escolar. Na verdade, um ganho no que se refere ao estabelecimento de relações mais amplas com os sujeitos envolvidos e com outros sujeitos que transitam no espaço escolar (professores, diretora, coordenadora, funcionários).

As propostas que perpassaram os momentos vividos, no segundo momento da pesquisa, tiveram como ponto de partida: obras de arte plástica – mais especificamente a pintura – quadros de artistas renomados – os mais diversos; imagens em revistas de atualidades; textos poéticos; outras artes.

Todas elas, inseridas em um contexto de oralidade, em que a voz da pesquisadora aparecia, ora para orientar as atividades, ora para esclarecer dúvidas, ora para instigar as descobertas, ora para incentivar as ações, jamais para bloqueá-las com comentários depreciativos dos resultados alcançados; em que as vozes de seus “outros” eram ouvidas e / ou silenciadas, de acordo com as situações vigentes, nos momentos experimentados, no espaço preparado para o ato de criar, livremente, aberto às escolhas, onde o “não pode ser isso, tem que ser aquilo” não tinha lugar.

Além disso, houve três momentos em que se propuseram atividades, visando a uma avaliação mais sistemática daquilo que as crianças estavam entendendo das atividades propostas: dois, em 2004, quando as crianças conversaram (em grupos de seis, de cada vez) com a pesquisadora, a partir de questionamentos acerca do ato de escrever e responderam a

um questionário, por escrito, sobre o mesmo assunto; um, em 2005, no final de junho, quando as crianças produziram um texto, em que comentaram as experiências vividas, no decorrer da pesquisa, tendo em vista algumas questões propostas pela pesquisadora.

Para melhor esclarecer o exposto, incluir-se-á aqui uma breve descrição de uma das atividades, realizada no ano de 2004, com os 33 sujeitos, bem como a narração dos acontecimentos.

No dia 23 de agosto, no espaço da Biblioteca Escolar, foram organizadas as mesas para a realização da atividade, compondo-as com diferentes obras da pintura, de diferentes épocas e nacionalidades, contidas na coleção Gênios da Pintura e História Geral da Arte; nos encartes da Pinacoteca Caras; no livro Para Entender a Arte; no livro Histórias em Quadrões e com folhas de sulfite coloridas. Sentadas em grupos, porém convidadas a realizar os trabalhos individualmente, as crianças foram orientadas sobre a proposta. Cada qual precisaria escolher uma das obras que mais lhe agradasse o olhar ou que lhe chamasse a atenção, por algum motivo, ou ainda que lembrasse algum acontecimento significativo em sua vida. Precisaria observá-la atentamente e, em seguida, fazer uma releitura dela, ou seja, criar uma versão sua da obra escolhida. Ao finalizá-la, cada criança foi orientada para colocar o nome da original e criar um outro nome, de acordo com sua versão, não se esquecendo de datá-la e de escrever seu próprio nome – como autor da nova versão da obra. Finalmente, foi solicitado que escrevesse, em outra folha, sobre o que entendeu, como interpretou a obra original.

A proposta, assim apresentada, passo a passo, teve como objetivo a observância das relações estabelecidas pelas crianças, nos primeiros contatos delas, com os objetos materiais disponibilizados. Também objetivou dar início às incursões que se fariam,

durante todo o trabalho de campo, no processo de construção da escrita, por intermédio das artes e na busca de compreender como a inserção desses meios poderia dotar a escrita de significado para as crianças.

Talvez fosse interessante observar que a pesquisadora já dispunha de uma coleção considerável desses objetos, no entanto foi vendo a necessidade de ampliá-los, e o fez com muito gosto, à medida que as atividades iam suscitando interesse nas crianças e requerendo, por isso mesmo, uma busca mais abrangente. Foi assim que se chegou aos quadros “ao vivo e em cores”; aos quadros atuais e reais de uma pintora da cidade com quem viriam a ter contato; aos pôsteres (cartazes) de filmes, obtidos junto a uma locadora da cidade; a alguns cartazes já emoldurados, contendo informações sobre peças teatrais, fotos dos principais atores e seus respectivos autógrafos, conseguidos junto ao Centro Cultural da cidade; às fotografias de Sebastião Salgado, mostradas em exposição no Shopping Center da cidade; ao projeto paisagístico de Burle Marx, nesse mesmo espaço, ao vivo e mostrado em grandes painéis.

3. Sobre o objeto material

Constituem o objeto material gerado por esta pesquisa: as produções das crianças – desenhadas e/ou escritas – que foram sendo organizadas em envelopes individuais, etiquetados com os nomes das crianças, ordenadas pelas datas, à medida que se iam desenvolvendo as atividades propostas – forma que permitiu um acompanhamento mais detalhado dos resultados; o caderno de pesquisa, trazendo anotações acerca dos

acontecimentos semanais; dos gestos e atitudes das crianças e da própria pesquisadora; das conversas; das ações em torno dos materiais utilizados; enfim de tudo o que se conseguia observar, no decorrer de cada atividade desenvolvida, desde sua organização até os comentários sobre as ocorrências, após sua realização. Das provas, houve a gravação em fitas cassetes, transcritas – uma a uma, após o término das entrevistas. Gravaram-se, também, algumas conversas mantidas com as crianças sobre o ato de escrever.

Todo esse material foi obtido, a partir de escolhas feitas pela pesquisadora, justificadas pela busca de respostas às questões norteadoras desta pesquisa, visando aos objetivos postos por ela, dentro da opção por uma linha qualitativa.

CAPÍTULO II – A PALAVRA EM MOVIMENTO: O REFERENCIAL TEÓRICO

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e o interlocutor – diz-nos Bakhtin. Se ela se apóia sobre mim em uma extremidade, na outra apóia-se sobre meus interlocutores.

Neste capítulo, apresentam-se as fontes teóricas pesquisadas, buscando estabelecer o diálogo teoria e prática, procurando mostrar quão abrangente é o universo da palavra e das diferentes linguagens – sobretudo a linguagem artística, no cotidiano, especialmente quando se trata de inseri-las na construção do sujeito. Num tópico final do capítulo apresentam-se, mais especificamente, algumas considerações sobre a arte.

Num esforço de estabelecer esse diálogo entre teoria e prática, vão sendo apresentados exemplos ilustrativos do material empírico, coletado junto às crianças participantes, na intenção de fazê-las parceiras nesta discussão.

1. A palavra enunciada

Ai, palavras, ai, palavras / que estranha potência, a vossa! / Todo o sentido da vida / principia à vossa porta; / o mel do amor cristaliza / seu perfume em vossa rosa; / sois o sonho e sois a audácia, calúnia, fúria, derrota... (CECÍLIA MEIRELES, 1977, p. 137)

No ciclo da vida, desde nosso nascimento, vamos sendo apresentados ao mundo e o mundo vai, aos poucos, se nos descortinando, através da palavra. É ela que dá sentido ao

mundo que nos cerca, porque contém significado. É por isso que Vigotski (2001) afirma que o significado é, ao mesmo tempo, um ato de pensamento e parte inalienável da palavra.

Vigotski (2001) considera a linguagem como um dos instrumentos básicos inventados pelo homem, cujas funções fundamentais são a de intercâmbio social – é para se comunicar que o homem cria e utiliza sistemas de linguagem - e a de pensamento generalizante – é pela possibilidade de a linguagem ordenar o real, agrupando uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria, que se constroem os conceitos e significados das palavras. A linguagem, então, atua não só no nível interpsíquico (entre pessoas), mas também no intra-psíquico, influenciando diretamente na construção e alteração das funções mentais superiores (imaginação, memória, planejamento de ações, capacidade de solucionar problemas, de fazer análises e sínteses, entre outras). Dessa forma, os sistemas de signos produzidos culturalmente não só interferem na realidade, como também na consciência do indivíduo sobre essa.

Com a finalidade de ilustrar, tome-se um depoimento de uma das crianças da pesquisa, ao responder uma questão proposta: *“Crio minhas próprias histórias porque gosto de representar, mostrar e elaborar minha imaginação...”* (Paol, 10 anos, 29/11/04)²

Para Vigotski (1993), *o pensamento não é expresso em palavras, mas é através delas que passa a existir.* (p. 108) A relação entre pensamento e linguagem é um processo, *um movimento contínuo de vai e vem do pensamento para a palavra e vice-versa.* (p.109) Sendo assim, para o autor, pensamento e linguagem são indissociáveis e suas inter-relações

² Nome codificado, seguido da idade da criança e da data em que foi realizada a atividade. Repetir-se-á o mesmo procedimento em todas as escritas retiradas das produções em campo.

acontecem nos significados das palavras que, por sua vez, não são fixos, se modificam e se constroem historicamente nas inter-relações sociais.

Como Vigotski, Bahktin (1992) destaca a centralidade da linguagem na vida do homem. Segundo ele, a palavra é material da linguagem interior e da consciência, além de ser elemento privilegiado da comunicação na vida cotidiana, que acompanha toda criação ideológica, estando presente em todos os atos de compreensão e de interpretação. Ele considera, também, que a palavra tem sempre um sentido ideológico ou vivencial, relaciona-se totalmente com o contexto e carrega um conjunto de significados que lhe foram atribuídos, socialmente. A palavra é também polissêmica e plural, uma presença viva da história, por conter todos os fios que a tecem. É a ponte entre o eu e o outro, pois procede de alguém e se dirige a alguém. Portanto, o produto do ato da fala, a enunciação, é de natureza social, sendo determinada pela situação mais imediata ou pelo meio social mais amplo. Bakhtin diz que, para cada palavra que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. A compreensão seria, então, uma forma de diálogo.

Assim, quando questionadas sobre o uso/função da escrita na vida, em um dos itens: “Por que devo escrever “certinho”?”, uma das crianças desta pesquisa respondeu: “...*porque eu não estou escrevendo só pra mim, estou escrevendo para os meus amigos, para a professora e outras utilidades...*” (Jess., 10, 29/11/04). Outra respondeu: “... *para me identificar melhor com as pessoas.*” (Paol., 10, 29/11/04)

Dessa forma, tem-se que os textos – orais ou escritos – são enunciações que servem para muitas funções e usos sociais, uma vez que os discursos se estruturam, segundo uma

finalidade, uma intenção, um lugar, uma atividade ou prática social. Como afirma Bakhtin (1992),

[...] a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e, cada esfera dessa atividade, comporta um repertório de gêneros do discurso que vão diferenciando-se e ampliando-se, à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (p. 279)

Aqui, mais uma vez, a título de ilustração, reporta-se às experiências vividas com as crianças da pesquisa, de como elas estabelecem essas idas e vindas do pensamento à palavra e vice-versa, à medida que compõem seus discursos, em diferentes linguagens.

Uma delas, por exemplo, ao escolher o quadro “Guernica”, de Pablo Picasso, em uma das atividades propostas, justifica sua escolha, após pensar um pouco, pelas cores escuras e pela guerra, que atraíram seu olhar; qualifica as imagens do quadro como estranhas “*partes de animais misturados com pedaços de gente*”. (Lc., 10, 30/03/05) Quando relê a obra, em forma de desenho, opta por dois animais apenas e lhe dá o nome de “*Guerra entre animais*”. (13/04/05) Já, quando escreve a carta à artista plástica, convidando-a para vir à escola, refere-se ao mesmo quadro como sendo “*muito bonito, parece ser de antigamente*”.(13/04/05). Finalmente, quando lhe é solicitado que crie um texto narrativo-descritivo, com base no quadro escolhido, o menino o faz, em uma escrita bem organizada, revelando traços descritivos fortes, como se as impressões causadas pelo quadro fossem se apurando, cada vez mais: “*... todas as pessoas mortas, cabeças, braços, corpos, pernas, espadas quebradas, pedaços de madeira rachados, vidros quebrados e fogo por todo lado...*” (27/04/05).

2. A palavra escrita continua seu processo

A construção da linguagem escrita pela criança, em fase inicial de alfabetização, levando em conta os pressupostos da perspectiva histórico-cultural, continua seu percurso nas séries subseqüentes, à medida que essa criança se desenvolve como ser humano integral. Isso se dá, considerando que a formação dos resultados do desenvolvimento histórico e social se realiza, por intermédio de mediações entre o indivíduo e o gênero humano, sendo tais mediações, exteriores ao organismo, e não resultado da herança genética. Assim sendo, a criança não se adapta à linguagem escrita, mas apropria-se dela.

De acordo com Leontiev (1978), *a diferença fundamental entre os processos de adaptação, em sentido próprio, e os de apropriação reside no fato de o processo de adaptação biológica **transformar** as propriedades e faculdades específicas do organismo, bem como o seu comportamento de espécie.* (p. 169). O processo de apropriação é diferente, pois *o seu resultado é a **reprodução**, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas.* Entende-se, então, ser, por meio do processo da apropriação, que os indivíduos tornam seus, os resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade e, portanto, a linguagem escrita.

A linguagem surge, ao longo do desenvolvimento filogenético e do desenvolvimento ontogenético, como função essencialmente comunicativa. As crianças, desde muito pequenas, utilizam a linguagem com essa finalidade, mas não conseguem pensar sobre ela, pois, conforme afirma Delfior (1998), *isso significa sair de seu uso comunicativo para prestar atenção nas formas da linguagem em si mesmas.* (p. 6). A

escrita exige que as crianças comecem a tomar consciência da linguagem ou, como assinala Vigotski (1993), requer que a criança passe “*a tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, desmembrá-la e reproduzi-la, voluntariamente, em signos.*” (p. 231). Dessa forma, escrever demanda uma ação analítica deliberada por parte da criança: exige que ela pense sobre a linguagem. Quando as crianças, e mesmo os adultos, falam – ainda segundo Delfior (1998), normalmente o fazem sem *ter consciência de que estão utilizando palavras, de que essas são compostas por unidades menores.* (p.6) Já, a aprendizagem da linguagem escrita requer a tomada de consciência de muitos aspectos do funcionamento lingüístico, e sua elaboração – na sua forma cultural – exige um longo período, particularmente interessante para a pesquisa psicológica.

É o que se pode perceber em uma dada altura da pesquisa, quando uma criança escreve, respondendo a um questionamento sobre o ato de escrever: “*As vezes é fácil porque erramos, assertamos é assim faz parte.*” (Lc., 10, 04/12/04). Outra escreve: “*... porque eu axo difícil colocar virgula ponto parágrafo.*” (Leo.P.D., 9, 04/12/04). Outra, ainda “*...porque eu escrevo devagar...*” (Je., 10, 09/12/04).

Interessado por esse período, Luria (1988) descreveu alguns dados de pesquisa coletados com crianças que conheciam algumas letras do alfabeto, mas que ainda não podiam escrever, convencionalmente, usando as letras conhecidas. Com base nesses dados e no estudo sobre a pré-história da escrita, afirmou que

[...] a escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita, depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale, essencialmente, à substituição de uma técnica por outra. (p. 180)

Para Luria (1988), as crianças iniciam o desenvolvimento da escrita, mesmo antes de estarem expostas a um processo escolar de aprendizagem da linguagem escrita. Esse período, anterior à aprendizagem escolar, é denominado por ele de pré-história da escrita e é constituído por estágios que podem, de maneira geral, serem utilizados pela seguinte explicação:

No começo, a criança relaciona-se com coisas escritas sem compreender o significado da escrita; no primeiro estágio, escrever não é um meio de registrar algum conteúdo específico, mas um processo autocontido, que envolve a imitação de uma atividade do adulto, porém que não possui, em si mesmo, significado funcional. Essa fase é caracterizada por rabiscos não-diferenciados; a criança registra qualquer idéia com exatamente os mesmos rabiscos. Mais tarde – e vimos como se desenvolve – começa a diferenciação: o símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar. (p.181)

À medida que vai se constituindo como sujeito, através de suas relações com o objeto da escrita, a criança – já mais avançada em seu processo de escolaridade (centro de interesse desta pesquisa) – pode mostrar, através dos textos produzidos por ela, uma familiaridade maior com o uso dos símbolos gráficos, no entanto seu processo de construção da escrita necessita de continuidade.

Nesse sentido, essa criança – que já passou da fase inicial da alfabetização – nem por isso pode ter se apropriado dos símbolos lingüísticos, **como se espera na escola**, encontrando-se em estágio inicial, de acordo com os estudos de Luria (1988) e, até mesmo, no estágio anterior à sua inserção à aprendizagem escolar, chamada por ele de pré-história da escrita. Requer, então, ser inserida em um contexto que compreenda a linguagem em suas múltiplas realizações, inserida dentro de práticas efetivas, conforme afirma Brandão (2005) *num quadro comunicacional que privilegia a multiplicidade, a diversidade, a*

diferença, a alteridade ou, para usar os termos de Bakhtin, a polifonia, o dialogismo, a heteroglossia, a poliglossia. (p. 270). Nesse quadro, falante-ouvinte, escritor-leitor se constituem, enquanto sujeitos do discurso, nas relações intersubjetivas.

Caso ilustrativo poderia ser tomado de uma das crianças da presente pesquisa que, cursando uma 3ª série, acompanhada na 4ª, apresentou uma escrita em estágio inicial, não tendo, ainda, se apropriado dos símbolos lingüísticos. Ela escreveu sobre o quadro “Retirantes”, de Portinari: “*É ECOLO É CH L GI É ANACLARA MIRRO UL PE NÃO FOPO TA POME*” (AC., 9, 03/11/04), querendo dizer: “Eu escolhi essa imagem por que fala da fome mas eu não gosto da fome” (palavras ditas à pesquisadora, para traduzir seus escritos).

Ler e escrever, nesse sentido, se torna uma atividade de co-enunciação – diálogo travado entre autor-leitor - e tal concepção de produção da escrita e leitura, segundo Brandão (2005),

[...] insere-se numa concepção de linguagem, enquanto fenômeno heterogêneo, polifônico; linguagem concebida enquanto signo e não sinal. Para Bakhtin, um sinal é estável, sempre idêntico a si mesmo, enquanto um signo é dialético e vivo; portanto, variável e flexível, marcado pela mobilidade que lhe confere o contexto.(p. 273)

Conceber a palavra, enquanto sinal, implica uma compreensão da leitura, enquanto ato monológico de decodificação, de mero reconhecimento; conceber a palavra, enquanto signo, implica uma concepção de leitura, enquanto atividade, ação entre interlocutores, dialogicidade.

Assim é que, reportando-se novamente às produções escritas das crianças, encontra-se uma delas comentando sobre os atos de escrita vivenciados no decorrer da pesquisa: “... *eu aprendi a escrever com palavras melhores e com palavras doces...*” (Paol, 10, 28/06/05)

Valeria neste momento, chamar a atenção para a presença dos exemplos trazidos do material empírico, esclarecendo ser o intuito dessa presença, estabelecer um diálogo entre o referido material e o estudo feito, que, no âmbito deste capítulo, mesmo em estágios iniciais de análise, já apontam elementos do que vimos entendendo como escrita significativa para a criança, dentro de seu processo de construção.

Valeria, também neste momento, entendendo-se como cabível nesta parte do capítulo, uma vez tratar da palavra na continuidade de seu processo de construção, numa abordagem de escrita significativa, tecer comentários sobre o que se apurou no estado da arte.

Foram vários os levantamentos da produção acadêmica, na tentativa de descobrir trabalhos efetivos, nessa perspectiva dialógica autor-leitor, numa concepção ampla do percurso de elaboração da escrita, apoiada nos pressupostos das múltiplas linguagens; da escrita significativa (inserida em um contexto sócio-cultural); dos desafios enfrentados; das diferentes etapas por que passam as crianças, em seu processo de aquisição da escrita.

O que se pretendia com tal levantamento era buscar estudos que tratassem ou abordassem as práticas pedagógicas, que fizessem o elo de ligação entre as artes e a escrita ou a arte e o ensino da escrita; entre linguagem verbal e não-verbal; entre as elucubrações do pensamento, transferidas para a escrita, de modo mais organizado, a partir de propostas amplas que envolvessem as diferentes artes; que estabelecessem as conexões do pensar, do falar, do agir, nas realizações da vida como um todo e, em particular, da vida escolar.

Sites de busca: PUC; UNESP; USP; CAPES; CRUESP; IBICT; GOOGLE... foram visitados, com tal intuito, tentando sempre buscar as palavras-chave fundamentais a esta pesquisa: escrita; arte; linguagens; aquisição; ensino; aprendizagem; alfabetização; comunicação; educação..., procurando as mais variadas combinações.

O que foi encontrado, até agora, em dissertações, teses, artigos, periódicos – sempre se referindo ao período convencionalmente chamado de alfabetização inicial, pouco sobre as séries subseqüentes, tematiza ora a escrita como geradora de escrita, ou seja, não recorrendo a outras linguagens, ora as dificuldades das crianças no ato de escrever, os fatores responsáveis pelas dificuldades, ora as questões de ordem lingüística, psicolingüística, cognitiva, social, emocional, ora as concepções a respeito da arte na educação... (LIMA, M. C. A., 1999: “Produção Textual e Ensino – Os aspectos lógico-semântico-cognitivos da linguagem e o desempenho discursivo escolar”; MAFFLA, M. D. P. O, 1999: “Observação do Desenvolvimento do Processo de Aprendizagem da Leitura e da Escrita na primeira série da Escola Pública”; SCHNEIDER, M. I., 2002: “A arte é feita com sangue, espírito e tumulto de amor: um estudo das reflexões de Mario de Andrade sobre arte e educação”; GONTIJO, C. M. M., 2001: “O Processo de Apropriação da Linguagem Escrita em Crianças na Fase Inicial de Alfabetização Escolar”). Enfim, respostas a questões como: *“Por que as crianças não aprendem a escrever bem? O que as leva a errar tanto, ao escrever? Como levá-las a escrever melhor?”*

Não se tem encontrado perguntas e, conseqüentemente, respostas para questões do tipo: “Por que as escolas continuam insistindo em ensinar a escrever, massacrando as crianças com a mesmice dos textos de livros didáticos, em geral submetendo-as a intermináveis cópias, o que não as atrai nem as leva ao ato de escrever significativo?” “ Por

que as condena ao exercício diário do escrever para obter uma nota, sem que elas percebam um sentido nesse ato tão importante para a vida da humanidade e, conseqüentemente, para a sua vida, enquanto seres históricos, sociais e culturais que são?” “Como proceder para que estudos magníficos e comprobatórios dos teóricos, estudiosos incansáveis, ganhem repercussão efetiva para mudar as práticas mecânicas do ensino escolar, quando o ato de escrever passa muito além dos dedos e das mãos?”

Por enquanto, um trabalho de Dissertação de Mestrado, de autoria de Pacheco, Patrícia da Silva, orientado por Kramer, Sonia, defendido em 2003, na PUC do Rio de Janeiro – Departamento de Educação, intitulado “Alfabetização e Literatura: dialogismo e estética na aquisição da língua escrita”, chamou a atenção, tendo em vista o objetivo de estabelecer uma relação entre linguagem e literatura em situação de aquisição da língua escrita, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, concebendo a linguagem, e mais especificamente a literatura, como elemento vivo e histórico fundamental na formação do sujeito, questionando as formas e concepções de ensino da língua materna, a partir das perguntas: “Que concepções de linguagem norteiam seu ensino na escola fundamental e, de acordo com tais concepções, que usos são feitos da literatura nesse processo?”

3. A palavra no processo de formação de conceitos - pensamento e palavra

Vigotski (2001), em seu estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos, trata o conceito no processo vivo e complexo do pensamento, mostrando a impossibilidade de que isso se dê sem a palavra. Em dado momento, ele diz que:

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos. (p. 170)

Como se trata, aqui, de pensar o processo de aquisição da escrita, em sua continuidade, em crianças de 9 e 10 anos, ainda que os conceitos e o pensamento abstrato não estejam formados, esses processos, segundo Vigotski (2001), já iniciaram seu desenvolvimento, razão pela qual devem ser levados em conta, nas investigações desta pesquisa.

As proposições de Vigotski (1989) - acerca do processo de formação de conceitos - remetem à discussão das relações entre pensamento e linguagem, à questão da mediação cultural, no processo de construção de significados por parte do indivíduo, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos - de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana.

Ao utilizar a linguagem para nomear determinado objeto, estamos, na verdade, classificando-o, numa categoria, numa classe de objetos que têm em comum certos atributos. A utilização da linguagem favorece, assim, processos de abstração e generalização. As palavras, portanto, como signos mediadores na relação do homem com o mundo são, em si, generalizações: cada palavra refere-se a uma classe de objetos, consistindo em um signo, em uma forma de representação dessa categoria de objetos, desse conceito.

Entretanto, segundo Vigotski (1989),

o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas, que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. (p. 44)

Ou seja, os conceitos são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos, ao longo de seu processo de desenvolvimento. É o grupo cultural, onde o indivíduo se desenvolve, que vai lhe fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua desse grupo.

O autor afirma que a questão principal, quanto ao processo de formação de conceitos, refere-se aos meios pelos quais essa operação é realizada, já que

[...] todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos esse signo é a palavra, que, em princípio, tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo. (VIGOTSKI, 1989, p. 48)

A linguagem do grupo cultural, onde a criança se desenvolve, dirige o processo de formação de conceitos: a trajetória de desenvolvimento de um conceito já está predeterminada pelo significado da palavra que o designa, na linguagem dos adultos.

O processo de formação de conceitos, aqui apresentado, refere-se aos “cotidianos” ou “espontâneos”, ou seja, aqueles desenvolvidos, no decorrer da atividade prática da criança, de suas interações sociais imediatas.

Uma criança, ao dizer sobre as experiências vividas na pesquisa, escreveu: “*Eu aprendi a se comunicar com os pintores e me interessei por ler e escrever...*” (Rapha., 9, 27/06/05)

Em outro momento, ainda, quando convidada a responder algumas perguntas a respeito do ato de escrever, a mesma criança revela o conceito que faz de sua escrita e de sua letra, assim: “Na minha escrita eu tenho um pouco de pressa ao escrever por que eu quero terminar rápido”. “Eu entendo minha letra e eu acho que ela é bonita”. (06/12/04)

É bom esclarecer que, para os olhos que enxergam a escrita, hermeticamente, dentro dos padrões rígidos da caligrafia, o conceito formado sobre a letra da referida criança será bem diferente do revelado por ela, desconsiderando o fato de que ele consegue expressar-se e se fazer entender muito bem.

4. A palavra escrita no espaço escolar

Vigotski, no Capítulo 8 de seu livro “A Formação Social da Mente” (2002), intitulado **A PRÉ-HISTÓRIA DA LINGUAGEM ESCRITA**, refere-se à escrita em seu espaço escolar e inicia dizendo:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal. (p. 139)

Importante lembrar que essa referência à escrita, em seu espaço escolar, fruto de estudos intensivos de Vigotski sobre problemas da educação, dista dos anos vinte e trinta, do séc. XX, anos que antecedem sua morte precoce em 1934. O livro A Formação Social da Mente foi escrito por ele em 1925. Diante disso, caberia perguntar: “Decorridos oitenta

anos, estaria modificado, hoje, nos espaços escolares, esse modo mecânico de ver a escrita e ensiná-la?”

Segundo o autor (2002), *essa linguagem escrita, como tal, isto é, um sistema particular de símbolos e signos, cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo desenvolvimento cultural da criança*, (p. 140) distanciada do caráter mecânico da escrita, é incomum nas atividades escolares, mesmo porque não se consegue, ainda que se tenha atualmente uma quantidade ostensiva de cursos, capacitações, projetos, estudos envolvendo a questão da aquisição da escrita, estabelecer as conexões que levam ao uso da linguagem escrita, efetivamente, como um ato abrangente, vivo, dinâmico, complexo, demorado, que precisa levar em conta as amplas possibilidades de construção.

Estudos realizados, durante uma pesquisa-ação, empreendida por Josette Jolibert e colaboradores (1994), começando a se tornar conhecidos e/ou utilizados, aqui no Brasil, no que se refere à produção de textos pelas crianças, revelam como primordial que as crianças experienciem, durante toda a sua escolaridade, como leitoras e produtoras, a utilidade e as diferentes funções da escrita (universo amplo de usos); o poder de domínio da escrita (do convite a alguém para vir à escola até a produção de escritos inusitados...) e o prazer proporcionado pela escrita (de inventar, de construir histórias, de compreender seu funcionamento, de vencer as dificuldades encontradas no caminho de sua construção, de aprimorar-se, aprimorando seu ato produtor...).

Nos depoimentos colhidos, no decorrer da presente pesquisa, deparou-se com o uso repetido do adjetivo “diferente” para justificar o gosto despertado pelas propostas de atividades com arte e escrita. “*Estou entendendo e gostando porque estou aprendendo coisas novas, diferentes...*” (Je., 10, 29/11/04); “*...eu aprendi muita coisa especial...*” –

escreve Elo (10, 29/11/04), utilizando outro adjetivo com significado semelhante à idéia de “diferente”.

Jolibert e colaboradores, em seus estudos teóricos, valeram-se das abordagens lingüísticas, psicolingüísticas, sociolingüísticas, passando pela concepção sócio-interacionista de Vigotski e pela teoria da enunciação de Bakhtin, citando, também, Bourdier (1977) – sociólogo francês, bem como etnógrafos da comunicação americanos, que, por sua vez,

[...]colocaram em evidência que as relações emissor / destinatário são determinadas pelas relações sociais (de poder, de papéis e de status), com intenções reais e hábitos culturais, a partir dos quais, os interlocutores classificam uma situação de troca verbal. (JOLIBERT, 1994, p.22)

Alguns toques, em algumas realizações de campo, um tateio, talvez, foram feitos, nesta pesquisa de mestrado, com vistas nesse trabalho desenvolvido por Jolibert e colaboradores, cuja abrangência, se pensado na íntegra, necessitaria de um tempo que extrapolaria o de uma pesquisa, que não seja a pesquisa-ação (vivida nos atos diários da sala de aula, em um espaço temporal que deve abranger um ciclo de escolaridade).

5. A palavra e a subjetividade

O processo de constituição da subjetividade, aqui abordado, fundamenta-se no referencial teórico de Bakhtin (1997) e Vigotski (1998) – autores cujas teorias foram construídas, tendo como base de seu método investigativo o materialismo histórico e dialético. Ambos apresentaram, como ponto de encontro em suas teorias, o estudo da

linguagem para a compreensão das funções psicológicas, na contrapartida dos paradigmas cientificistas os quais questionaram, já no início do século XX; enfatizaram a relevância das interações sociais na formação da consciência; interessaram-se pela arte e literatura, como forma de discutir as questões da linguagem, em relação às ciências humanas. Tudo isso já referenciado, em vários momentos deste capítulo, servindo, agora, como um fechamento das abordagens essenciais para o desenvolvimento e para as análises desta investigação.

Na atualidade, assiste-se ao encontro da ciência com a arte e a filosofia, objetivando instituir a pluralidade de conhecimentos, nos métodos de investigação, contemplando, dessa maneira, as complexas investigações nas Ciências Humanas (SCHNITMAN, 1996).

Essa necessidade se faz proeminente, perante a insatisfação com as respostas geradas pelos rígidos paradigmas positivistas de pesquisa, que vêm sendo adotados pelas Ciências Humanas, no estudo do sujeito, dentro dos quais não se contempla a investigação do processo de constituição subjetiva, não condizendo, dessa feita, com o contexto sócio-cultural, marcado por profundas mudanças qualitativas, produzidas pelas inúmeras revoluções econômicas, tecnológicas e de comunicação.

Jobim e Souza (1994) afirma que as Ciências Humanas têm vivido um dilema na construção de seus conhecimentos, pois importaram os modelos racionalistas das Ciências Naturais, tentando alcançar o ideal de cientificidade que lhes foi exigido, no início do século XX. Em suas palavras, as Ciências Humanas *aderiram ao universo do pensamento axiomático, calcado na lógica matemática, substituindo progressivamente o mundo da realidade humana, chegando mesmo a abolir a própria distinção entre pessoas e coisas.* (p. 20)

A autora acentua que é preciso criar um enfoque metodológico que compreenda o homem contemporâneo como um sujeito social, histórico e cultural. A abordagem teórica deve considerar o movimento da história e da sociedade. Além disso, deve ter a visão da realidade como um produto das ações do homem sobre o mundo, uma vez que estudar a constituição da subjetividade na infância *não se resume em analisar o mundo interno em si mesmo, mas sim em resgatar o reflexo do mundo externo no mundo interno, ou seja, a interação da criança com a realidade.* (JOBIM E SOUZA, 1994, p.126)

A formação da subjetividade se constitui, no contato entre os sujeitos, quando se internalizam as significações, construídas nesse encontro, ao provocar um confronto entre os sentidos em questão. Dessa forma, é possível afirmar que, nesse processo de internalização, a subjetividade se constrói e reconstrói, pois cada indivíduo imprimirá sua marca de singularidade no processo psicológico construído.

Segundo Rey (1997), a subjetividade individual é um movimento dialético e contínuo de construção subjetiva e reconstrução cultural da sociedade, uma vez que o processo de constituição do sujeito modifica os elementos culturais que a alicerçam.

Nas palavras de Bakhtin (1997), a cultura é uma *unidade aberta, em evolução, não determinada, nem predeterminada, capaz de se perder ou se renovar, transcendendo a si mesma.* (p. 374). Assim, tem-se que o sujeito se constitui e é constituído, numa complexa trama cultural, em constante movimento e processo de re-significação.

Ainda, segundo Bakhtin (1997), a constituição do sujeito acontece no fluxo ininterrupto da linguagem, no qual as enunciações representam mais que um agrupamento de palavras. As palavras que formam o vocabulário de cada sujeito são repletas de valor ideológico – elas apresentam uma relação dialética com a infra-estrutura material da

sociedade em que vive. Os signos refletem e refratam a realidade social. São criados, de acordo com seu valor na sociedade de cada época, pois apenas se estiverem relacionados às condições sócio-econômicas do grupo, entram no seu horizonte social e desencadeiam uma reação semiótica ideológica.

Ao compreender que a subjetividade é construída, através da mediação semiótica, da intervenção de um outro sujeito ou de um instrumento cultural, Vigotski (1998) nos oferece elementos que nos fazem ver que a subjetividade é uma internalização das relações sociais – nosso encontro com o outro, com suas palavras e suas atitudes. No entanto, esse processo não é realizado sob a forma de uma cópia, mas de uma produção singular, pois, ao internalizar, o sujeito já transforma o conteúdo internalizado. Aí, entra a palavra como signo, assim como outras linguagens constitutivas do campo da arte.

Para uma pesquisa que se propõe a buscar, em diferentes manifestações artísticas da linguagem, o ponto forte de apoio para a construção da linguagem escrita; que o faz, observando e participando do processo, com crianças em ambiente escolar, portanto envolvendo sujeitos em suas inter-relações; que prevê o diálogo instigante e constante, tanto entre as pessoas envolvidas quanto entre as mesmas pessoas e os materiais intermediadores e delas consigo mesmas, é fundamental valer-se dos estudos sobre a subjetividade para amparar as análises que virão, nos próximos capítulos deste trabalho.

6. Arte: conceito em construção permanente /

A linguagem e suas múltiplas manifestações /

Arte: inquietação, imaginação, criação

Não se acomodando às normas, a arte sempre se desvia de caminhos incontroláveis, mesmo quando aparentemente obedece (...). Não devemos esquecer que há um poder “subversivo” mais profundo em sua insubordinação irreprimível.

Jorge Coli

Jorge Coli (2002) aponta que o sentido mais profundo da arte é “*o de instrumento do fazer cultural de riqueza inesgotável*” (p. 104). Também salienta que “*as obras, em sua fecundidade concreta, são sempre mais do que nos dizem as pretensas definições*” (p. 35).

Se antes se poderia tentar definir arte como sendo “*certas manifestações da atividade humana, diante das quais nosso sentimento é admirativo*” (p.8), atualmente essa conceituação está alicerçada, basicamente, no discurso sobre o objeto artístico e a partir do local específico onde se manifesta a expressão, isto é, críticos de arte e artistas separam objetos não-artísticos dos artísticos e, ainda, criam uma hierarquia entre eles.

Leite (2005), como professora e pesquisadora da área, revela em seu artigo intitulado “Museus da Arte: Espaços de Educação e Cultura”, encontrado no livro organizado por ela: *Museu, Educação e Cultura – Encontro de crianças e professores com a arte*:

Trabalho com a idéia de que a arte é um sistema de manifestações e códigos que se interpenetram e se recodificam a cada momento; uma forma particular de ver e expressar o mundo, que atua como uma reação emocional e conceitual à vida. A linguagem artística busca resolver o problema artístico no qual se encontra o artista, possibilitando-lhe o pensamento e a expressão de si e de sua época, por imagens – sonoras, visuais, corporais, poéticas... O que vigora, hoje, na área não

é apenas o conhecimento sensível ou mesmo a beleza – é a inteireza, a significação. É um campo privilegiado da experiência estética. (p. 22, 23)

Cabe à experiência estética valorizar o fazer artístico, a práxis criadora; o implícito é uma silenciosa abertura para o outro, por isso traz à luz a alteridade. A arte é a manifestação de um dizer fugidio; traz consigo sempre algo irrepresentável, indizível – mesmo pronta, a obra está sempre em vias de se fazer. *“A significação é invisível, mas o invisível não está em contradição com o visível: o visível tem uma estrutura interior invisível; e o invisível é a contrapartida secreta do visível”* (Merleau-Ponty 1980, p.89)

A linguagem, nas suas diferentes manifestações – visual, corporal, musical, escrita – permite a narração, quando se constitui como uma experiência do sujeito que aprende.

Quando ouvimos uma música, dependendo de seu ritmo, nosso corpo se movimenta ou descansa e o pensamento vai longe. Assim acontece, também, quando assistimos a ou participamos de uma dança, ou quando assistimos a um filme, a uma peça de teatro, ou quando vemos uma fotografia, uma pintura, uma escultura, ou quando lemos uma obra literária. É como se nos descentrássemos e nos reportássemos para outros universos, sem com isso perdermos o senso do real.

A arte, em suas diferentes manifestações, permite um outro olhar para a realidade. A imaginação presente e necessária, tanto para o artista criar sua obra, quanto para o cientista fazer suas descobertas e invenções, se alimenta da realidade, vivida e sentida.

Portanto, aguçar a sensibilidade, deixar fluir a imaginação, ouvir os ecos do que foi sentido e partilhar com o grupo uma experiência, não deveriam ser ações vistas como adornos ou complementos da ação pedagógica, mas a própria finalidade da escola que, ao

longo de sua história, tem difundido e sistematizado a linguagem, dando muito mais ênfase ao seu lado instrumental.

Sem dúvida, a linguagem é uma grande ferramenta, exerce inúmeras funções, tem seu lado prático, funcional, utilitário, porém não se limita a isso.

Frente às questões postas pelo mundo contemporâneo, onde não se tem mais tempo para a troca de experiências, faz-se mister que, em alguma esfera da vida das pessoas, se devolva e se garanta à linguagem a sua dimensão expressiva e sensível, para que se possam resgatar os elos da coletividade e aproximar o homem do próprio homem. Nesse sentido, a escola talvez seja, hoje, um dos poucos lugares onde um grupo de pessoas se reúne diariamente, podendo processar, elaborar, contar e registrar uma enxurrada de informações, que chegam pelas inúmeras vias (televisão, internet, relações pessoais, livros, revistas, jornais, etc.), desde que não se silenciem as vozes. Lugar com um potencial maior do que se imagina, onde se podem aguçar os sentidos, ampliando a escuta.

Pensar o ato de escrever, não como: um *ato de mãos e dedos somente*; um fim em si mesmo; o início de um processo; uma tarefa escolar mecânica, técnica e avaliatória; um divisor de águas – os que escrevem “certo”, de um lado, e os que escrevem “errado”, de outro; uma produção de texto compartimentada, restrita a poucas, às vezes, a uma única modalidade; mas como uma construção permanente, que se constitui na constituição do sujeito; que se amplia, à medida que se ampliam as oportunidades de leitura das diferentes linguagens; que se estabelece, a partir de um processo dialógico; que significa algo, porque prevê a presença de um outro ou de vários outros – interlocutores reais; que faz e refaz os textos escritos, entendendo-os como *um tecido de muitas vozes, ou de muitos textos ou discursos, que se polemizam entre si, no interior do texto.* (BARROS, 1997, p. 34.).

Eis algumas das razões para se propor, em uma pesquisa sobre o processo de construção da escrita, a arte – em diferentes manifestações – como ponto de partida para o desenvolvimento das atividades de escrita.

Neste ponto, chamamos novamente à luz um exemplo extraído das produções das crianças desta pesquisa. Trata-se de um trecho dos comentários escritos por uma delas acerca do trabalho com arte e escrita:

“... Depois, ao longo do tempo ela (a pesquisadora) nos mostrou uma porção de artes e artistas como: Pablo Picasso, Candido Portinari, Leonardo da Vinci, e muitos outros. Esse período da pesquisa foi assim: ela nos mostrava a pintura e nos falava um pouco sobre o pintor, depois nos pedia para descrever a pintura. Foi muito legal, porque é interessante, a gente vê as coisas e até mesmo lê, e a partir dali consegui escrever coisas fantásticas, poemas, versos, textos e muito mais...” (Paol., 10, 28/06/05)

Vigotski (1998) esclarece ser a atividade criadora de mulheres e homens capaz de impulsionar a espécie humana para o futuro, transformando a realidade e modificando o presente. Essa atividade do cérebro é denominada por ele como *imaginação ou fantasia*, com base na combinação. Vista pela Psicologia como sustentáculo de toda a atividade criadora, a *imaginação* se manifesta em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando: a criação artística, científica e técnica. De acordo com Vigotski (1982) *todos os objetos da vida diária, sem excluir os mais simples e habituais, vem a ser algo assim como fantasia cristalizada”* . (p.10)

Em contrapartida, a representação cotidiana e habitual da criatividade, quase sempre, é concebida como propriedade privada de uns poucos privilegiados (gênios, talentosos, artistas, inventores e cientistas). No entender do estudioso (1982),

Existe criação, não apenas onde têm origem os acontecimentos históricos, mas também onde o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo novo, por insignificante que esta novidade possa parecer, se comparada com as realizações dos grandes gênios. Se somarmos a isso a existência da criação coletiva, que reúne todas essas pequenas descobertas insignificantes, em si mesmas, da

criação individual, compreenderemos quão grande é a parte de tudo o que foi criado pelo gênero humano e que corresponde à criação anônima coletiva de inventores desconhecidos.(p. 11)

A criação vista desse modo pode ser encontrada no material empírico colhido, em vários momentos. Citamos aqui um deles. O quadro “Mestiço”, de Portinari, teve seu título recriado, passando a ser “*Homem do espírito*” (Nat., 10, 23/08/04). O quadro “Mona Lisa”, de Leonardo da Vinci, recebeu outros nomes: “*A mulher dos olhos puxados*” (Nat., 10, 20/09/04) ou “*Elisa*” (aproximação fonética?) (Vic. H., 9, 20/09/04). O poema “Leilão de jardim”, de Cecília Meireles, tornou-se “*O jardim dos meus sonhos*” ou “*O jardim da minha vida*” (que “*é lindo / cheio de cores, cheio de amores / tem muitos animais / é maravilhoso...*”) (Lu., 9, 10/06/05)

Vigotski nos explica, também, que a imaginação ou fantasia nutre-se de materiais tomados da experiência vivida pela pessoa. A partir disso, ele postula a principal lei à qual se subordina a função imaginativa: quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material colocado à disposição da imaginação. Desta lei, portanto, extrai-se a importante conclusão pedagógica de ampliar a experiência cultural da criança, caso se pretenda fornecer-lhe uma base suficientemente sólida, para que ela venha a desenvolver amplamente sua capacidade criadora.

No que se refere à reação estética, Vigotski (1998) demonstra configurar-se uma contradição original, que era expressa, exemplarmente, pelo *Paradoxo do Comediante* de Diderot, segundo o qual *o ator chora com lágrimas de verdade, mas suas lágrimas brotam de seu cérebro*. A especificidade da reação estética é caracterizada pela retenção e controle das manifestações exteriores da emoção. Essa contradição afetiva acarretava, em seu

entendimento, o fato de que sentimentos opostos uns aos outros terminassem por provocar um “curto circuito” que os aniquilava. Esse era o efeito que caracterizava a especificidade da reação estética: a *catarsis*, sem se reportar ao conceito de Aristóteles ou elucidar o significado que o pensador grego lhe pretendia atribuir em sua *Poética*

*[..]. nenhum outro termo dos empregados, até agora, em psicologia, expressa, de forma tão completa e clara, o fato – fundamental para a reação estética – de que os afetos dolorosos e desagradáveis se vejam submetidos a certa descarga, a seu aniquilamento, a sua transformação em sentimentos opostos, e de que a reação estética – como tal – se reduza de fato à **catarsis**, ou seja, a uma completa transmutação de sentimentos. (VIGOTSKI, 1998, p.270)*

Mais especificamente, ao que concerne à criação artística na educação escolar, o eminente psicólogo russo defendeu possibilitar à criança, em idade escolar, oportunidade para o exercício da criação artística. Segundo ele, o sentido e a importância de se promover a criação artística, na infância, reside no fato de ela auxiliar a criança na superação da estreita e difícil passagem ao amplo funcionamento de sua imaginação – que irá conferir à sua fantasia uma nova direção, ao longo do seu subsequente desenvolvimento. Também porque ela aprofunda e, ao mesmo tempo, flexibiliza sua vida afetiva, despertando-lhe o interesse para o engajamento em atividade socialmente relevante. Além disso, a criatividade estética permite à criança exercitar seus desejos e formar hábitos, dominar o funcionamento da representação simbólica na linguagem, formular e transmitir suas idéias, auxiliando-a no desenvolvimento da modalidade categorial do pensamento.

Tome-se, aqui, um exemplo retirado das produções de duas das crianças. Elas optaram pelo poema “Identidade”, de Pedro Bandeira, entre vários textos poéticos apresentados, e o recriaram. Observemos!

IDENTIDADE (Pedro Bandeira)

Às vezes nem eu mesmo sei quem sou Às vezes sou “o meu queridinho” Às vezes sou malcriado. Para mim tem vezes que eu sou rei, herói voador, caubói lutador, jogador campeão	Às vezes sou pulga, sou mosca também, que voa e se esconde de medo e vergonha Às vezes eu sou Hércules, Sansão vencedor, peito de aço, goleador. Mas que importa o que pensam de mim?
--	--

Eu sou eu
sou assim,
sou menino.

(Transcrito de “Cavalgando o arco-íris.
São Paulo, Moderna, 1985)

...

*às vezes eu acho que sou uma pessoa qualquer,
às vezes eu sou especial
e às vezes eu nem esisto.
Eu nunca me identifico,
eu acho que posso voar,
mas nem me atrevo a pular de um prédio. ...
Teve uma vez que minha mente clariou
e eu soube quem sou
sou eu um menino
sou Rapha!”.* (Rapha, 9, 07/06/05)

...

*Tem vezes que sou uma florzinha
falante ou até mesmo uma
rainha de brincadeirainha, sou
passarinho que anda pelo caminho ou até um
coraçõzinho vermelhinho
sou uma bailarina ou uma
caixinha pequenininha
sou Joana ou um avião
mas sou menina
sou pequena, sou
uma só* (Elô., 9, 08/06/05)

Segundo o autor (1997), a familiaridade da criança com os sistemas convencionais de representação de cada uma das Artes deveria ser parte indispensável da educação escolar

pública: *O sentimento estético tem que se tornar um assunto da educação como são todos os outros assuntos, e receber atenção especial.* (p. 259)

Visto tratar-se, aqui, da questão das várias formas de linguagem, penso ser possível fazer um fechamento, citando um exemplo, dentro da linguagem literária, que poderá somar-se a essas formas, de um modo especial e diferenciado. Refiro-me ao diálogo imaginário e fantástico, que extrapola os fatos possíveis, encontrado em Ítalo Calvino, em *As Cidades Invisíveis* (1972), entre o mercador veneziano Marco Polo, o qual chegou às portas do Extremo Oriente, conhecendo a capital do imenso império: Cambaluc, atual Pequim, e o imperador tártaro Kublai Khan.

Melancólico, por não poder ver com os próprios olhos toda a extensão dos seus domínios, Kublai Khan faz de Marco Polo o seu telescópio, o instrumento que irá franquear-lhe as maravilhas do seu império. Das 55 cidades por onde teria passado, agrupadas numa série de 11 temas, encontra-se no que, talvez, se possa chamar de capítulo, uma introdução que servirá para exemplificar esta maneira singular de expressão narrativa:

...Recém-chegado e ignorando totalmente as línguas do Levante, Marco Polo só podia se exprimir extraindo objetos de suas malas: tambores, peixes salgados, colares de dentes de facoqueros e, indicando-os com gestos, saltos, gritos de maravilha e horror, ou imitando o latido do chacal e o pio do mocho.

Nem sempre as relações entre os diversos elementos da narrativa resultavam claras para o imperador; os objetos podiam significar coisas diferentes: uma fâretra cheia de flechas, ora indicava a proximidade de uma guerra, ora uma abundância de caça, ou então a oficina de um armeiro; uma ampulheta podia significar o tempo que passa ou que passou, ou então a areia, ou uma oficina em que se fabricavam ampulhetas.

Mas o que Kublai considerava valioso em todos os fatos e notícias referidos, por seu inarticulado informante, era o espaço que restava em torno deles, um vazio não preenchido por palavras. As descrições das cidades visitadas por Marco Polo tinham esse dom: era possível percorrê-las com o pensamento, era possível se perder, parar para tomar ar fresco ou ir embora, rapidamente.

Com o passar do tempo, nas narrativas de Marco, as palavras foram substituindo os objetos e os gestos: no início: exclamações, nomes isolados, verbos secos; depois, torneios de palavras, discursos ramificados e frondosos, metáforas e

imagens. O estrangeiro aprendera a falar a língua do imperador, ou o imperador a entender a língua do estrangeiro.

Mas, dir-se-ia que a comunicação entre eles era menos feliz do que no passado: claro que as palavras serviam melhor do que os objetos e os gestos para apontar as coisas mais importantes de cada província ou cidade – monumentos, mercados, trajes, fauna e flora -; todavia, quando Polo começava a dizer como devia ser a vida naqueles lugares, dia após dia, noite após noite, as palavras escasseavam, e pouco a pouco voltava a fazer uso de gestos, caretas, olhares.

Assim, para cada cidade, às notícias enunciadas com vocábulos precisos, ele acrescentava um comentário mudo, levantando a palma, o dorso e o lado das mãos, em movimentos retos ou oblíquos, impetuosos ou lentos. Uma nova forma de diálogo estabeleceu-se entre eles: as mãos brancas do Grande Khan, repletas de anéis, respondia, com movimentos compostos, os gestos ágeis e nodosos do mercador. Com o aumento do entendimento entre eles, as mãos passaram a assumir posições estáveis, que correspondiam a movimentos do espírito em seu alternar ou repetir. E, enquanto o vocabulário das coisas renovava-se com o mostruário das mercadorias, o repertório dos comentários mudos tendia a se fechar e se estabelecer. O prazer de ambos em recorrer a eles também diminuía; em suas conversas, permaneciam, a maior parte do tempo, calados e imóveis. (CALVINO, 1972)

CAPÍTULO III - ATO DA CRIAÇÃO: ESCRITOR + LEITOR = OBRA LITERÁRIA

Neste momento, o que se pretende é recorrer à literatura, enquanto linguagem artística, com o intuito de entender melhor o ato de criação escrita, para então compreender a realização assistida em campo, com as crianças da pesquisa.

Para tanto, chama, a priori, historiadores, críticos e filósofos – ávidos de explicitá-la; e, a posteriori, poetas, contistas, romancistas – artistas da palavra. Todos eles guerreiros, em sua luta diuturna para preencher suas páginas em branco.

Pensando na natureza diversa dos escritos produzidos pela humanidade e, ao mesmo tempo, na aproximação que se pode entrever no processo de criação em diferentes áreas do conhecimento, este capítulo foi gerado e se desenvolveu, tomando registros escritos de historiadores, de filósofos, de escritores das literaturas brasileira e portuguesa que, por certo, os conceberam a partir de um processo longo, repleto de leituras variadas e/ou específicas, de observações da realidade, de reflexões intensas, de vivências, indo do exercício constante do pensamento à construção da linguagem, apropriada aos seus intentos.

Processo esse que difere daquele pelo qual passam as crianças em sua construção da escrita, entre outros aspectos, talvez apenas pelo fato de que os estudiosos – mais avançados no tempo de vida e na definição de seus interesses por determinados objetos de estudos – foram expostos e/ou se expuseram intencionalmente, com maior intensidade, a materiais diversos que lhes deram base e sustentação em seu ato de produção de conhecimento registrado por escrito.

São eles, assim como os pequenos, igualmente “lutadores” com palavras, no sentido empregado por Drummond para ilustrar suas relações com seu ato diário de criação, ou realizam sua “procura” pela palavra “a vida inteira”, aos moldes do que fez Drummond, ou, ainda, como Cecília Meireles em seu poema “Palavras Etéreas”, também as personificam e com elas conversam, através de metáforas. Ela, a poetisa, definindo as palavras (metaforicamente) como sendo “sonho, audácia, calúnia, fúria, derrota”. Ele – o “pequeno” ser desta pesquisa, revelando sua visão daquilo que considera mais difícil no ato de escrever *“É difícil passar as idéias para o papel porque na hora vem um monte de coisas para escrever aí quando é para passar no papel fica tudo difícil”*. (Kar, 10, 29/11/04)

Finalmente, aquela outra menina desta pesquisa, que empreende sua luta com as palavras, no afã de realizar uma das propostas apresentadas pela pesquisadora, visando à releitura / reescrita, depois de fazer sua escolha entre as poesias oferecidas.

Ela escolhe uma série de cinco, cuja temática é a noite: “A noite”; “De repente”; “De repente ao surgir a noite”; outras duas sem título, iniciando-se com De repente..., sendo uma delas assim:

*De repente ao surgir a noite
Vê-se a lua
Vê-se o lago
Vê-se uma estrela
É noite
Todo o mundo cai no sono
Tudo cai no sono
Ao surgir a noite
Ao surgir a noite...*

Poesia produzida por Aïssatou – uma criança francesa cursando uma série compatível à da criança desta pesquisa, uma produção retirada do livro de Jolibert (1994, p.

245, 246) “Formando Crianças Produtoras de Textos”, em seu oitavo capítulo, intitulado “Ateliês de impulsão afetiva e imaginária – Atividades de aprendizado”. Essa produção - fruto de um processo que prevê várias versões - é a produção final, que Jolibert chama de “obra-prima”.

Então, nossa menina, brasileira, estudante de uma escola pública estadual, após dialogar com os textos, com os colegas, com a pesquisadora e com ela mesma, acaba chegando à sua obra-prima:

O ciclo da vida

*De repente ao surgir a noite
O sol vai descansar
De repente ao surgir a noite
Tudo cai em sono*

*De repente ao chegar o dia
O sol se desperta
De repente ao chegar o dia
Os sonhos voltam em realidade*

*Os pássaros voltam a cantar
As estrelas se escondem
A noite chega ao piscar de olhos e
Começa outra vez*

(Jess., 10, 08/06/05)

1. Os historiadores e a construção da História: eterna luta com as palavras

Os historiadores, ocupados essencialmente da modalidade narrativa de escrita, empreenderam no século XIX esforços, buscando a ruptura da História com a arte e a filosofia. Com relação à arte, mais especificamente a literatura, seu empenho foi marcado

pela tentativa de livrar seus escritos dos elementos retóricos habitualmente utilizados em textos literários. Como afirma Dominick La Capra, “*esta tendência, que define a ciência como adversária ou antítese da retórica, foi freqüentemente associada com uma defesa do “estilo direto” que acredita ou pretende ser inteiramente transparente quanto a seu objetivo*” (La Capra, citado por Iggers, 1996, p. 122). Todavia, apesar do empenho colocado nessa pretendida ruptura dupla, a disciplina histórica continuou sendo influenciada em termos teóricos pela filosofia e, nos aspectos formais, pela literatura, o que tornou os textos dos historiadores um território *sui generis* cuja amplitude estende-se através das fronteiras entre a arte, a ciência e a filosofia.

O ato de narrar repousa na presença de um narrador ou de um meio narrativo (ator, livro, filme, etc.) e na ausência dos eventos narrados. Tais eventos estão presentes como ficções, mas ausentes como realidades. (Scholes, citado por Cardoso, 1997, p. 11).

Uma definição genérica como essa pode abranger tanto as narrativas ficcionais quanto os textos produzidos por um historiador. Seguir uma estória ou uma história, para o leitor, pode implicar a realização do mesmo movimento de compreensão do enredo, não importando, em princípio, que este seja formado por acontecimentos extraídos de fontes documentais ou produzidos pela mente do escritor. Em ambos os casos, trata-se de acompanhar a exposição feita por aquele que narra – uma pessoa ou um meio narrativo qualquer – e torna visível o fio que liga os fatos de uma ponta a outra, ou seja, do evento inicial que desencadeia o processo até o ponto em que ele atinge um desfecho (definitivo ou meramente provisório). A escrita da História, como a de um texto literário, passa pela tessitura desse fio que deve juntar os acontecimentos, mesmo aqueles aparentemente desconexos, a fim de conferir sentido a um todo maior que não é um simples agregado de

elementos, mas sim um quadro coerente no qual se pode ver um a imagem inteligível. Os personagens que compõem essa imagem podem ser de ordens diversas, uma vez que o historiador narra os feitos tanto dos indivíduos quanto de coletividades maiores, como Estados e classes sociais.

Segundo Ricoeur (1994), mesmo quando o objetivo do historiador é falar de tendências e correntes, “*é o ato de seguir a narrativa que lhe confere uma unidade orgânica*” (p. 217).

É nesse sentido que a idéia de Paul Veyne (1983) de que a escrita da História passa pela armação de uma intriga, encontra respaldo. Para Veyne:

Os fatos não existem isoladamente, no sentido de que o tecido da história é o que chamaremos uma intriga, uma mistura muito humana e muito pouco “científica” de causas materiais, de fins e de acasos; numa palavra, uma fatia de vida, que o historiador recorta a seu bel-prazer e onde os fatos têm as suas ligações objetivas e a sua importância relativa”. (p. 48)

Ao pensar a História em tais termos, Veyne não está apenas chamando a atenção para a forma narrativa da mesma; ele está apontando a responsabilidade do historiador, como sendo aquele que tece a intriga, na escolha daquilo que deve figurar como parte do enredo, e isto contra todas e quaisquer pretensões “positivistas” de que toda a história já esteja contada nas fontes. Por outro lado, dizer que há um recorte ao bel-prazer realizado pelo historiador/narrador pode dar margem a acreditar que ele inventa a sua história à medida que as ligações entre os eventos relatados estariam apenas na própria narrativa, e não na estrutura do real extradiscursivo. Assim, Veyne descreve a História como um “romance verdadeiro”, embora esta expressão polissêmica não implique exatamente que a

tarefa do historiador seja impor mãos, fatos, algum tipo de configuração totalmente desvinculada – e por isto arbitrária – deles.

Pode ocorrer que, no desenvolvimento da tarefa interpretativa, o historiador se ponha diante da necessidade de adotar certos procedimentos estéticos relativos à forma da narrativa que está escrevendo, o que significa escolher, entre os modos existentes de se contar uma história, aquele mais adequado ao material com o qual está trabalhando. Hayden White (1994 e 1995) chama esta prática de urdidura do enredo. É ela que permitiria a superação da mera crônica (relato cronológico dos acontecimentos) em direção à História propriamente dita.

Assim como os escritores, que têm à sua disposição um amplo leque de gêneros e estilos, a partir dos quais realizam suas obras singulares e originais – gêneros e estilos cujos limites são constantemente desafiados –, o historiador também opera, tendo como referência certos modelos narrativos que, entretanto, não são máquinas destinadas a produzir a mesma coisa segundo formas imutáveis. Cada saber possui estruturas discursivas para a exposição de seus resultados que, embora atuem como condicionantes lingüísticos, sem os quais a divulgação de uma pesquisa seria inviável, não produzem sozinhas esses resultados. A singularidade e originalidade de uma obra histórica está justamente na articulação estabelecida pelo autor entre todos os elementos de sua narrativa, o que inclui o conteúdo, o tipo de explicação dos fatos, os pressupostos ético-ideológicos, bem como o gênero do enredo.

A questão posta parece estar em definir o quão criativa é a constituição de um enredo pelo historiador.

No estágio atual das discussões sobre tal questão não se chegou a um consenso. A polarização das opiniões coloca em posições extremas os historiadores mais suscetíveis ao apelo das proposições pós-modernas - os que vêem seu ofício com bastante ceticismo no tocante ao grau de veracidade de suas representações e os outros que condenam veementemente a subsunção da narrativa histórica ao status de simples artefato literário.

Os argumentos não se mostram totalmente definitivos em nenhum dos lados. A posição mais interessante, no entanto, parece ser uma que evite o dogmatismo e esteja aberta ao diálogo com ambos. Assim, não seria necessário negar que a história tenha certos aspectos literários e ficcionais para afirmá-la como um saber válido sobre a sociedade.

Afinal, toda forma de conhecimento, mesmo dito científico, repousa na construção de representações sobre as coisas e, por mais fiéis aos fatos objetivos que tais representações possam parecer, não deixarão de ter sido produtos da capacidade inventiva do homem de apreender mentalmente o mundo que o rodeia. No caso da narrativa histórica, o importante é não perder de vista que os termos “literário” e “fictício” não são sinônimos de “mentiroso” ou “irreal”. Quando o historiador narra os acontecimentos, ele está ao mesmo tempo dando uma explicação dos mesmos, e essa explicação não está pronta e acabada nos próprios documentos; ela precisa ser inventada pelo pesquisador usando a matéria-prima disponível, o que inclui não apenas as informações contidas nas fontes – as evidências -, mas também os paradigmas existentes em sua cultura, sejam eles teórico-científicos ou estético-literários.

Assim, o resultado dessa operação não é nem um reflexo do real histórico nem uma quimera, e surge, portanto, daquele diálogo entre conceito e evidência reivindicado por Edward P. Thompson (1981) como fundamento da própria lógica da pesquisa histórica.

Dessa forma, retomando a questão sobre o que a História representa, podemos responder com Hayden White (1994) que

Considerada como um sistema de signos, a narrativa histórica aponta simultaneamente para duas direções: para os acontecimentos descritos na narrativa e para o tipo de estória ou mythos que o historiador escolheu para servir como ícone da estrutura dos acontecimentos. A narrativa em si não é o ícone; o que ela faz é descrever os acontecimentos contidos no registro histórico de modo a informar ao leitor o que deve ser tomado como ícone dos acontecimentos “familiares” a ele. (p.105)

Valeria a pena estender para o século XX a investigação de White com relação aos “tropos lingüísticos” como fundamentos de diferentes tipos de discurso historiográfico. Até que ponto, poder-se-ia perguntar, o historiador moderno não traz previamente ao seu tipo de trabalho historiográfico uma tendência para o predomínio da utilização de determinados processos metafóricos de compreensão, de visualizações metonímicas de causa e efeito, de apreensões irônicas do mundo, ou de, quem sabe, outros tipos de figuras ou tendências lingüísticas que não foram relacionados por White.

A posição social do historiador ou a sua posição em relação a uma determinada questão social, a um determinado modelo de sociedade que ele idealiza ou a modelos que ele rejeita – tudo isso desempenha, na produção do discurso historiográfico, um papel de primeira instância, conjuntamente com dimensões relacionadas à nacionalidade, à posição religiosa, às especificidades culturais, entre outros fatores.

Esses elementos diversos, tão intervenientes na estruturação da maneira de ser de um indivíduo e na sua inserção social, atuam por hipótese, não apenas nos objetivos e conteúdo de uma pesquisa como também nos modos de exposição dos textos historiográficos, e estabelecem ao mesmo tempo uma complexa interação com uma linguagem que os historiadores aprendem de seus pares e de um padrão corrente que

pretende ser uma linguagem internacionalizada, inter-social e inter-sexualizada. Que resistências, conquistas e perdas, que colisões e readaptações não se deram nesta luta por constituir uma linguagem sua, que o historiador empreende a cada instante, no exato momento de cada ato e operação historiográfica!

Em outro sentido, Michel de Certeau (1982) já chamou atenção com um texto, que se tornou célebre, para o papel da Instituição ou da “comunidade dos historiadores” na definição do “dito” e do “não-dito” (do que pode ser dito ou não em determinado momento histórico e de certo lugar de produção); e de outra parte, poder-se-ia acrescentar, estas instâncias afetam ainda o “como ser dito”.

“É possível analisar o discurso histórico, independentemente da instituição, em função da qual ele se organiza silenciosamente; ou sonhar com uma renovação da disciplina, assegurada pela única e exclusiva modificação dos seus conceitos, sem que intervenha uma transformação das situações assentadas” (p. 71). E ainda: “Este discurso – e o grupo que o produz – faz o historiador, mesmo que a ideologia atomista de uma profissão liberal mantenha a ficção do sujeito-autor e deixe acreditar que a pesquisa individual constrói a história”. (p. 72)

Convém não esquecer, por fim, que o historiador jamais está sozinho em seu ato criador no âmbito das escolhas que precedem (ou que atravessam) o trabalho historiográfico propriamente dito. Assim como um pintor lê a realidade utilizando o vocabulário artístico preexistente, deixando que todo um conjunto de tradições e convenções artísticas ajudem a mover o seu pincel e o forcem a enxergar a realidade de uma determinada maneira, tal como propõe Gombrich (1965) em *Arte e Ilusão*, também o produtor de conhecimento mobiliza na sua prática um “capital de saber acumulado”, para utilizar uma curiosa expressão de Pierre Bourdieu (1980, p. 24). A este saber acumulado ele se refere, seja explicitamente no diálogo estabelecido através das citações diretas ou indiretas que podem vir no interior do texto principal ou nas notas de pé de página, ou seja

implicitamente, até inconscientemente, nos âmbitos mais automáticos do “fazer historiográfico” e da produção do discurso.

Para encerrar essas reflexões, pensando no ato de escrever, de como o historiador constrói sua escrita, valeria acrescentar os modos de exposição utilizados no discurso historiográfico, bem como seus usos estilísticos – como, aliás, ocorre para qualquer outro gênero de discurso – também se desenvolvem em referência a um repertório de possibilidades acumuladas, seja para assimilá-lo, readaptá-lo ou rompê-lo com vistas a inovações que subvertem os modelos anteriores de enunciação, o que pode ocorrer, com ou sem a consciência do autor. Idéia, essa, que pode e deve ser levada em conta, quando analisamos a construção da escrita pela criança e iniciante: o modelo e sua subversão.

Será bastante, então, encerrar com um primoroso parágrafo de Bakhtin (1993), que foi o grande teórico da intertextualidade e de suas repercussões estilísticas em qualquer texto produzido:

Todo discurso (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por idéias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. E se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isto pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico. (p. 86)

2. Literatura, criação literária e seus criadores: escritores e leitores

Neste tópico, passaremos a focalizar a escrita da literatura, mais especificamente, bem como a criação literária, passando pela leitura, pelo leitor e pelo livro como elementos constitutivos do processo de construção da escrita. Para tanto, buscaram-se filósofos, historiadores, críticos literários e alguns dos grandes ícones da literatura universal, em seu ato criador.

Antes do final do século XVIII, toda obra de linguagem existia em função de uma determinada linguagem muda e primitiva. De acordo com Foucault (2000), a obra seria encarregada de restituir essa linguagem muda, linguagem anterior às linguagens – era a palavra de Deus, dos antigos, a verdade, o modelo, a Bíblia, dando a essa palavra seu sentido absoluto. Havia uma espécie de livro prévio, que era a verdade, a natureza, a palavra de Deus, a qual, de certo modo, ocultava e pronunciava toda a verdade. Essa linguagem soberana e resguardada era tal que, por um lado, qualquer outra linguagem, toda linguagem humana, quando queria ser uma obra, devia simplesmente retraduzi-la; por outro lado, ela era oculta, era o fundamento de todo desvelamento e, no entanto, era oculta. Não podia ser transcrita, diretamente.

Essa idéia, transferida para a literatura, permaneceu até o advento da ciência, que outorgou os vários discursos sobre o homem moderno. De acordo com Foucault (2000), é preciso abandonar a idéia preconcebida de que a literatura se fez de si própria, segundo a qual ela é uma linguagem, um texto feito de palavras. Segundo ele, a literatura é feita de algo inefável, que poderia se chamar de fábula, no sentido rigoroso e originário do termo. Por conseguinte, as fábulas, os mitos, as lendas, as narrativas marcam as gêneses da literatura e da história.

O que faz, então, uma obra ser considerada literatura? O paradoxo da obra reside no fato de só ser literatura, no exato momento de seu começo, na página em branco. Toda obra não é a realização da literatura, mas sua ruptura, sua queda, seu arrombamento. Para Foucault, é obra literária aquela que ainda não foi escrita.

Sobre a definição de literatura, Foucault (2000) nos dirá que *nada em uma obra de linguagem é semelhante àquilo que se diz cotidianamente. Nada é verdadeira linguagem. Não há uma única passagem de uma obra que possa ser considerada extraída da realidade cotidiana.* (p. 1444). O tempo da literatura é o devir.

O fio condutor da linguagem literária pode ser o autor, o narrador e também o próprio leitor. Existem diversos modos de linguagem, tanto quanto os gêneros literários, no entanto aqui se pretende destacar o estilo polifônico de Dostoievski, tão bem compreendido por Bakhtin.

No entender de Bakhtin (1997), a multiplicidade de vozes, de consciências independentes e imiscíveis, a autêntica polifonia de vozes plenevalentes constituem a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoievski. Não é a multiplicidade de caracteres e destinos que, em um mundo objetivo, uno, à luz da consciência una do autor, se desenvolvem em seus romances, é precisamente a multiplicidade de consciências e vozes que participam do diálogo com as outras vozes, em pé de igualdade, sem perder o seu ser, que se combinam numa unidade de acontecimentos, mantendo a sua imiscibilidade. Dentro do plano artístico de Dostoievski, suas personagens principais são, em realidade, não apenas objetos de discurso do autor, mas os próprios sujeitos desse discurso, diretamente proferidos pelos seus próprios sujeitos.

Dostoievski é o criador do romance polifônico, segundo Bakhtin, por isso sua obra não cabe em nenhum limite, não se subordina a nenhum dos esquemas histórico-literários. Suas obras marcam o surgimento de um herói cuja voz se estrutura do mesmo modo, como se estrutura a voz do próprio autor no romance comum. A voz do herói sobre si mesmo e sobre o mundo é tão plena quanto a palavra comum do autor.

Na literatura, um romance pode começar com a morte do personagem, com a cena de um crime, com a revelação de um mistério. Pode até ser narrado por um defunto-autor (ou seria um autor-defunto?) - como ocorre em Memórias Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis. Início, meio e fim são relativos, na obra literária.

Os textos que habitam os livros – didáticos ou literários, escondidos nos recôncavos de uma biblioteca escolar ou expostos, sugados, utilizados como verdadeiras muletas no cotidiano das salas de aula, inseridos em práticas de leitura, onde as únicas vozes são as dos autores, clamam por um redimensionamento de seu papel dialógico – vital para que se estabeleçam as relações, os vínculos, os elos de aproximação com os leitores.

Valeria reportar-se, aqui, para um conto de Ítalo Calvino (2001), chamado “Um General na Biblioteca”, onde se pode aprender a lição do General Fedina de que, diante dos livros, não há lugar para um inquisidor / sensor, mas sim para leitores. Depois de tempos mergulhados na biblioteca, os livros que, antes, eram o amargo veneno da boa sociedade constituíram-se, aos olhos do velho general e de seus soldados, em doce antídoto, alimento para a vida (o oprimido dentro do opressor estava livre).

A ordem chegou à biblioteca, quando o espírito de Fedina e de seus homens se debatia entre sentimentos opostos: por um lado, estavam descobrindo a todo instante novas curiosidades a serem satisfeitas, estavam tomando gosto por aquelas leituras e aqueles estudos como nunca antes teriam imaginado; por outro, não viam a hora de voltar para junto das pessoas, de retomar contato com a vida, que agora lhes parecia muito mais complexa, quase renovada aos olhos

deles; e, além disso, a aproximação do dia em que deveriam deixar a biblioteca enchia-os de apreensão, pois teriam de prestar contas de sua missão, e, com todas as idéias que andavam em suas cabeças, não sabiam mais como sair dessa enrascada. (p.78)

Um livro, um texto só existe, se houver leitores para lhe atribuírem sentidos, interpretações. Um livro sozinho não criará monstros, subversivos ou cordeiros do mal. Talvez falte a coragem de se enxergar a incoerência de uma prática opressiva e fechada de tratar os livros e os leitores, e render-se, como Fedina, aos encantos de uma prática de múltiplas facetas e sem pegadas.

Bem nos mostra Michel de Certeau (1994), numa passagem do livro “A Invenção do Cotidiano – Artes de fazer, o encontro do mundo do leitor com o mundo do texto.

Longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos lavradores do antanho – mas, sobre o solo da linguagem, cavadores de poços e construtores de casas -, os leitores são viajantes: eles circulam sobre as terras de outrem, caçam, furtivamente, como nômades, através de campos que não escreveram, arrebataam os bens do Egito para com eles se regalar. A escrita acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um lugar, e multiplica a sua produção pelo expansionismo da reprodução. A leitura não se protege contra o desgaste do tempo (nós nos esquecemos e nós a esquecemos); ela pouco ou nada conserva de suas aquisições, e cada lugar por onde ela passa é a repetição do paraíso. (CERTEAU, 1994, p.269)

A leitura de um livro, para Bittencourt (1998), tem sido um ato contraditório, e estudar seu uso é essencial para o historiador compreender a dimensão desse objeto.

Ao debruçar-se sobre os problemas e condições de uma história do livro, Chartier (1990) destacou três pólos que definiram o espaço dessa história: a análise dos textos, a partir de suas estruturas e objetivos; a história do livro, com todas as formas que toma o escrito e o estudo das diferentes práticas associadas a esses objetos ou de suas formas, produzindo usos e significações diferenciados. O processo no qual as obras ganharam sentidos possui uma relação triangular – entre o texto, o objeto que lhe serve de suporte, e as práticas que estão ligadas a este.

Ainda tomando Chartier (1990) como referência, devemos pensar que a leitura não pode ser vista como uma abstração, como um processo universal – fora da história. A leitura tem histórias. Nossa leitura dos manuais escolares tem sua própria historicidade. Aqui não há espaço para a retórica da neutralidade. Ela teve e tem formas e práticas diversas, em diferentes lugares sociais e históricos. Modos de ler.

Conforme destacou Certeau (1994),

Quer se trate do jornal ou de Proust, o texto só tem sentido, graças aos leitores; muda com eles, ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam. Ele só se torna texto, através de sua relação com a exterioridade do leitor, por um jogo de implicações e de ardis entre duas expectativas combinadas: aquela que organiza um espaço legível (uma literalidade) e aquela que organiza uma diligência, necessária à efetuação da obra (uma leitura). (p. 270)

Os leitores são artistas e arteiros: eles criam quadros múltiplos, a partir de seus lugares e experiências ao ler, mas também subvertem, como crianças travessas, não se submetem às intenções dos autores de textos ou dos que produzem os livros, embora convivam com as coações de uma política que procura fixá-los, na trajetória segura e tranqüila para uma boa e correta leitura.

O livro, de acordo com Chartier (1999), buscou sempre instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser entendido ou, mais, a ordem almejada pelo olhar da autoridade que o encomenda ou permite a sua publicação e circulação.

Foucault (1972) nos ensina, sob sua ótica, o que é uma boa leitura. Trata-se, particularmente, de interrogar nossa relação com o livro, com a obra. O Prefácio à segunda edição de “História da Loucura” (1972) responde:

Gostaria que um livro, (...), nada fosse além das frases de que é feito (...). Gostaria que esse objeto-acontecimento, quase imperceptível entre tantos outros, se recopiasse, se desdobrasse, desaparecesse, enfim, sem que aquele a quem aconteceu escrevê-lo pudesse alguma vez reivindicar o direito de ser seu senhor, de impor o que queria dizer, ou dizer o que o livro deveria ser. Em suma, gostaria que o livro não se atribuisse a si mesmo esse estatuto de texto ao qual a pedagogia ou a crítica saberão reduzi-lo, mas que tivesse a desenvoltura de apresentar-se como discurso: simultaneamente batalha e arma, estratégia e embate (“choc”), luta e troféu ou ferida, conjunturas e vestígios, encontro irregular e cena repetível [...] (p. 10)

Tem-se aí, resumidamente, uma teoria do discurso. A noção foucaultiana de discurso desclassifica o autor, a obra, todo e qualquer ponto de apoio, anterior à palavra viva. De acordo com o Prefácio de “As palavras e as coisas” (Foucault, 1996), todo discurso obedece a uma ordem. *O embaraço que faz rir quando se lê Borges é, por certo, aparentado ao profundo mal-estar cuja linguagem está arruinada: ter perdido o comum do lugar e do nome.*(p. 10)

Esse livro (p. 48), em particular, oferece – em linhas bastante amplas – o quadro geral da Idade Clássica. Trata-se do universo da ordem e da representação, o universo infinito. Um época em que as palavras e as coisas se distanciam; em que estas - as coisas -, não mais falam, não mais guardam uma verdade secular. O mundo deixa de ser texto, indefinidamente impenetrável. A verdade se dá, na transparência do discurso. Um texto está à nossa disposição para ser lido, deve ser interpretado. Já o discurso se basta a si mesmo, é transparente, funciona como uma espécie de mecanismo próprio, desdobra-se ao infinito. Não se trata de interpretá-lo, pois se caracteriza pela simplicidade e evidência. Resta-nos acompanhar o seu desenrolar. Assim, à hermenêutica renascentista se contrapõe, com os clássicos, a necessidade de uma analítica. Os renascentistas interpretam. Os clássicos analisam. E isso tem um sentido duplo: analisa-se a linguagem, em primeiro lugar, a

distribuição linear, sucessiva dos signos; por outro lado, analisa-se, também, o pensamento. A noção clássica de signo incorpora a idéia e a própria noção de idéia (ou a idéia da idéia). Linguagem e pensamento, de certa forma, se sobrepõem. Foucault afirma, mesmo, que a linguagem se destrói, desaparece.

Desde o final do século XVIII, perdeu-se a ilusão do fundamento absoluto do conhecimento. Quando os modernos fundam o saber no finito, despertam de um longo sono dogmático. Ao se situarem na historicidade de seus objetos, engajam-se numa tarefa marcada pelo tempo, pela dispersão, pela destruição, pela morte.

É nesse terreno – o da historicidade e da finitude – que vemos novos discursos. É nesse contexto epistemológico que emergem figuras, antes impossíveis de imaginar: a produção, a vida, a linguagem como novos objetos – próprios da modernidade. Os clássicos não tinham nada disso. Não faziam economia política, mas analisavam riquezas (Foucault, 1996, p. 49). Não faziam biologia, mas história natural. Não faziam filologia, ou gramática comparada, mas se ocupavam de algo muito estranho para nós, hoje, gramática filosófica (ou geral). Contemporânea a essas empiricidades, o final do século XVIII viu nascer uma outra maneira de se fazer filosofia – interrogar a possibilidade mesma da representação, tendo como representante ilustre dessa episteme Immanuel Kant (1783) – uma filosofia transcendental.

A análise de Foucault (1996) não pára aí. A modernidade não se exaure nessa dualidade inicial. Ciências empíricas e filosofia transcendental constituem um espaço epistemológico tal que, de seu próprio interior, se impõe uma terceira figura: o homem. Seu advento, no limiar de nossa época, não é fruto do acaso. Ele é requerido pela própria textura do saber moderno. Isso não quer dizer que hoje sejamos mais humanos do que

nos séculos anteriores. Não se trata de fazer ressurgir o humanismo. A questão é outra: os modernos não conseguem mais pensar sem uma referência, ainda que velada, ao homem. Trata-se, pois, de uma época inapelavelmente antropológica. Isto, para Foucault, não é, de forma nenhuma, um elogio. Ao contrário, se, de um lado, o homem se constitui numa figura central da disposição epistemológica atual, por outro, significa uma nova perversão. O espectro do dogmatismo, objeto privilegiado da crítica kantiana, talvez não esteja totalmente afastado de nosso pensamento. De outra feita, encontra, no entender de Foucault, seu lugar de entrada, justamente no espaço aberto pela quarta, e mais fundamental, questão posta por Kant (1983) em sua *Lógica: o que é o homem?*

Finalmente, quando Foucault (1966) descobre em Nietzsche, a direção (ou alternativa) desejável para o pensamento moderno,

[...] Nietzsche reencontrou o ponto onde o homem e Deus pertencem um ao outro, onde a morte do segundo é sinônimo do desaparecimento do primeiro e onde a promessa do super-homem significa, primeiramente e antes de tudo, a iminência da morte do homem” (p. 353)

Não se trata, aí, de uma *carência* aberta na cultura ocidental. Não se trata, também, de uma *lacuna*. A morte do homem tem o sentido do *vazio*, da *casa vazia*, de que nos fala Deleuze (1982). Na Idade Clássica, e é isto que o quadro de Velázquez, analisado por Foucault no começo de “As palavras e as coisas”, ensina, a ausência do homem se dera, face ao infinito discursivo. Na modernidade, no entanto, viu-se que sua *presença* é requerida, mas, entenda-se, enquanto sujeito e objeto do conhecimento. Desde o começo, portanto, enquanto figura ambivalente, necessariamente nebulosa. Constitui, assim, negação da própria filosofia moderna *conduzir todo o conhecimento às verdades do homem* (FOUCAULT, 1966, p. 353). Quando isso ocorre, instaura-se um novo *antropologismo*. É

esse tipo de filosofia, *essas formas de reflexão canhestras e distorcidas*, que merecem *um riso filosófico*. Foucault, à maneira de Kant, quer um novo *fim da metafísica*: *Em nossos dias não se pode mais pensar senão no vazio do homem desaparecido* (FOUCAULT, 1966, p. 354).

Em pronunciamento feito por Foucault, na inauguração do Collège de France, em 2 de dezembro de 1970, intitulado: A Ordem do Discurso, ele lança a seguinte hipótese:

[...] em toda sociedade, a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos números de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1996, p 8-9).

Em nossa sociedade, conhecemos vários procedimentos de exclusão, de interdição, uma vez que não temos o direito de falar à vontade, que não podemos dizer tudo em qualquer situação, que, enfim, não podemos falar de qualquer coisa. Existem os tabus, os rituais da *circunstância*, o direito privilegiado ou exclusivo de um sujeito determinado ou de alguns sujeitos. Por mais que o discurso seja aparentemente “tranquilo” e “sem-função”, as interdições que o atingem revelam, logo, sua ligação com o desejo e com o poder.

A ordem do discurso centra-se na linguagem, nos conteúdos, na lógica dos discursos e na sua relação com os poderes considerados, na sua positividade, com fatos, e trata-se de buscar não sua origem ou seu sentido secreto, mas as condições de sua emergência, as regras que presidem o seu surgimento, seu funcionamento, suas mudanças.

O que é, no fim das contas, um sistema de ensino, senão uma ritualização da fala; uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos falantes; uma constituição de um grupo doutrinal, por difuso que seja? Não é gratuito que Foucault (1996) considerava

todo sistema de educação como uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (p. 43)

Sabe-se que a educação pode muito bem ser, de direito, o instrumento, graças ao qual todo indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, no entanto, na sua distribuição, naquilo que permite e impede o seu discurso, ela segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais, uma vez que o sistema educacional possui uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, dos saberes e dos poderes que traz embutidos.

Daí, perceberem-se nossas escolas, desde a apreciação do seu ambiente até os livros didáticos que acolhem e utilizam, como promotoras de uma socialização de conveniência, que a todo custo busca inculcar valores que preservem o *status quo*. Em suma, os professores seriam os sacerdotes destacados para zelar pelo templo dos interesses dos discursos permitidos.

Por fim, ainda de acordo com Foucault (1996), há que se questionar como é que se constituem as séries de discursos, qual é a norma específica de cada série e quais as condições de aparecimento, de crescimento e de variação desses discursos. Eis a difícil e desafiadora, não obstante possível tarefa da ação educativa.

3. Artistas da palavra

Voltando-se, neste ponto, especificamente para os artistas da palavra, buscaremos desvelar um pouco de seus atos de escrita, pensando no processo de criação também dos

pequenos, que igualmente empreendem seus embates e acabam por obter resultados - a seu modo, de acordo com seu momento de vida.

Muitos, quase infinitos, são os artistas da palavra. Uma seleção tem que ser feita. A pesquisadora procede a uma escolha e aqui traz: Clarice Lispector, João Guimarães Rosa, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Pessoa.

3.1. Lispector e sua paixão

Lispector (1990) escreve em sua Paixão:

[...]Eu tenho à medida que designo – e este é o esplendor de se ter uma linguagem. Mas eu tenho muito mais à medida que não consigo designar. A realidade é a matéria-prima, a linguagem é o modo como vou buscá-la – e como não acho. Mas é do buscar e não achar que nasce o que eu não conhecia, e que instantaneamente reconheço. A linguagem é meu esforço humano. Por destino tenho eu que ir buscar e por destino volto com as mãos vazias. Mas volto com o indizível. O indizível só me poderá ser dado, através do fracasso de minha linguagem. ... Só quando falha a construção, é que obtenho o que ela não conseguiu. (PAIXÃO SEGUNDO G.H. CLARICE LISPECTOR, 1990, p. 180)

Palavra e silêncio – igual valor, em Clarice, em Paixão segundo G.H, sendo que o silêncio acaba sendo o fim último e utópico de sua escrita, no entanto ela sabe que se o silêncio é a expressão máxima do indizível, é somente através da palavra que se chega a essa conclusão.

Clarice interage com as coisas, com os objetos e com o que deles faça parte. Nela, o próprio ato de observação do objeto é uma experiência mística, à proporção que se constrói a consciência dos personagens, a partir dele: o observador se observa, através do objeto observado e, assim, atinge a iluminação.... *Não posso ficar olhando demais um objeto, senão ele me deflagra ... Mais misteriosa do que a alma é a matéria. Mais enigmática que*

o pensamento, é a “coisa”. A coisa que está às mãos, milagrosamente concreta. É o que escreve em Um sopro de vida (Lispector, 1988, p.101). Obviamente, essa experiência, que não é vivida pela maioria das pessoas, necessita de uma mediação para que seja compreendida pelo leitor; mediação essa que se dá pela palavra transformada, isto é, pela palavra despida das limitações impostas pelos seus significados convencionais.

De Clarice, então, pode-se dizer o que George Steiner (1988) diz de Mallarmé: ... *faz das palavras atos, não fundamentalmente de comunicação, mas de iniciação a um mistério particular, ... usa as palavras correntes em sentidos ocultos e enigmáticos; nós as reconhecemos, mas elas nos dão as costas.* (p. 46)

Emblemático desse processo de apagamento dos sentidos atribuídos às palavras (e também do processo de fusão com o objeto), o conto-ensaio *O ovo e a galinha* (1991) se constrói, a partir do jogo de linguagem estabelecido entre o objeto “ovo” e a palavra “ovo” que o nomeia, numa aproximação lúdica e simultânea da linguagem infantil se esboçando, e da mais abstrata especulação filosófico-metafísica, na qual se busca, incessantemente, através da reiteração do nome, definir o objeto, sem que, no entanto, se chegue a atingir essa meta, já que, quanto mais se acumulam as definições, mais se distancia a essência do objeto.

Paralelamente a essa fúria aproximativa do objeto, contudo, há a preocupação do narrador em não entendê-lo, pois se o entender estará errando. A linguagem do conto, então, não se propõe a elucidar o mistério do ovo; quer apenas mostrar que é mistério, e o que se delineava como apreensão do objeto, no início do texto, no final revela-se como um desapego supremo, pois o ovo é um esquivo, e somente quando deixado livre, impensado, é que pode se revelar em sua verdadeira essência.

Sobre a obra de Lispector, Bosi (1994), em algumas idéias traçadas sobre o que lhe parece ser o significado da obra dessa escritora singular, no contexto da nova literatura brasileira, revela:

Há na gênese dos seus contos e romances tal exacerbação do momento interior que, a certa altura do seu itinerário, a própria subjetividade entra em crise. O espírito, perdido no labirinto da memória e da auto-análise, reclama um novo equilíbrio. Não mais na esfera convencional de algo-que-existe-para-o-eu (nível psicológico), mas na esfera de sua própria e irreduzível realidade. O sujeito só “se salva”, aceitando o objeto como tal; como a alma que, para todas as religiões, deve reconhecer a existência de um Ser que transcende para beber nas fontes da sua própria existência. Trata-se de um salto do psicológico para o metafísico, salto plenamente amadurecido na consciência da narradora. (p. 424)

Clarice, em sua *Paixão Segundo G.H* (1990), traz à luz essa consciência, quando diz: *Além do mais, a “psicologia” nunca me interessou. O olhar psicológico me impacientava e me impacienta, é um instrumento que só transpassa. Acho que desde a adolescência eu havia saído do estágio do psicológico. (p. 26)*

Bosi (1994), a respeito dessa obra, diz

ser ela toda um romance de educação existencial. O monólogo de G.H., entrecortado de apelos a um ser ausente, é o fim dos recursos habituais do romance psicológico. Nele não há propriamente etapas de um drama, pois cada pensamento envolve todo o drama: logo, não há um começo definido no tempo nem um epílogo repousante (nesse sentido é uma obra aberta, como aberta ao passado da memória e ao futuro do desejo é a corrente da consciência). (p. 426-427)

Diante da singularidade do texto de Clarice, tem-se que ele extrapola a condição do meramente literário, colocando-se, conscientemente, à margem de toda e qualquer tradição literária e se inscreve na estirpe dos antigos alquimistas, que viam na matéria o pretexto para tingir o infinito. Segundo Sá (1993),

[...] um exemplo da pouca importância que Clarice dava à inserção de sua obra em alguma tradição literária é a seguinte declaração, feita durante uma

entrevista: “Já ouvi me dizerem para agradecer: “Você faz parte da literatura brasileira”. “Mas que inferno, e eu lá desejo entrar em alguma literatura do mundo?” (p. 344)

Textos em mutação, as narrativas de Lispector sublinham a precariedade e o nomadismo da consciência e da existência, entre as aleluias e as agonias do ser.

Enfim, o que a escritura de Clarice Lispector anuncia, na esfera da ficção introspectiva, intimista, dá-se também na do romance, voltado para o horizonte social. Serão as vicissitudes do regionalismo.

3.2. Rosa e suas veredas

Em Rosa e suas Veredas, dá-se a alteração profunda no modo de enfrentar a palavra – a grande novidade do romance. Para Guimarães Rosa, como para outros mestres da prosa moderna (um Joyce, um Borges...), a palavra é sempre um feixe de significações.

Toda voltada para as forças virtuais da linguagem, a escritura de Rosa procede, de forma a abolir, intencionalmente, as fronteiras entre narrativa e lírica. *Grande Sertão: Veredas* e as novelas de *Corpo de Baile* incluem e revitalizam recursos da expressão poética: células rítmicas, aliterações, onomatopéias, rimas internas, ousadias mórficas, elipses, cortes e deslocamentos de sintaxe, vocabulário insólito, arcaico ou de todo neológico, associações raras, metáforas, anáforas, metonímias, fusão de estilos, coralidade.

A obra de Rosa é um desafio à narração convencional, porque os seus processos mais constantes pertencem às esferas do poético e do mítico. Para compreendê-la, em toda a sua riqueza, é preciso repensar as dimensões da cultura, segundo Bosi (1994), *não in abstracto, mas tal como se articulam no mundo da linguagem.* (p. 433)

Seu *Grande Sertão* e outras obras estão coalhadas de termos e grupos nominais como: *essezinho, essezin, salsin, satanzim, semblar, fiúme, agarrante, maravilhal, gavião, ossoso, vivo, retrovão...* ou de frases e períodos como: *a bala beijaflorou; os passarinhos que bem-me-viam; os cavalos aiando gritos; rebebe o encharcar dos brejos, verde a verde, veredas...; ao que nós acampados em pé duns brejos, brejal, cabo de várzeas; me revejo de tudo, daquele dia a dia; aí a gente se curvar, suspendia uma folhagem, lá entrava...*

Em Rosa, o sertão é intuído e não analisado, reproduzido e não descrito. Ele não pretende explicá-lo, mas recriá-lo, abordando as coisas e os fatos narrados por contato direto e por intuição, reduzindo ao mínimo o papel do conhecimento racional, na apreensão da realidade que transmite ao leitor: o sertão é uma visão. Em suas *Veredas*, Riobaldo – o narrador – dá-nos a chave para o entendimento dessa visão, ao dizer, logo no início: *O sertão está em toda a parte... o sertão é do tamanho do mundo* (p. 1).

Segundo a análise de Proença (1969),

*João Guimarães Rosa abriu veredas novas na linguagem literária do Brasil. Daquele barroco dos primórdios, que marcou as descrições de paisagens como se do paraíso terreal, passamos à pompa menos revessa, mas por igual sonoro do romantismo; caindo, algumas vezes, no empetecado preciosismo, quando se chega aos parnasianos; colhendo, para estilizar, na linguagem do povo, com o modernismo, até desembocar na própria criação de uma linguagem que é passo, além da estilização. Passo que devemos assinalar, com o aparecimento de **Sagarana** (contos) – o primeiro livro do proeminente escritor. (p. 472-473)*

Transitando por outras veredas – medicina e diplomacia -, esse grande mineiro de Cordisburgo jamais perdeu o interesse pela literatura. Como médico, serviu, voluntariamente, à Força Pública, em 1932 – ano da Revolução Constitucionalista. Palavras suas, encontradas em *Literatura Comentada* (1988):

Chegamos novamente a um ponto em que o homem e sua biografia resultam em algo completamente novo. Sim, fui médico, rebelde, soldado. Foram etapas importantes de minha vida, e, a rigor, esta sucessão constitui um paradoxo. Como médico, conheci o valor do sofrimento; como rebelde, o valor da consciência; como soldado, o valor da proximidade da morte [...] (p. 17)

Toda a sua inventividade, bem como sua forma peculiar de ver a cultura e a linguagem, que deram à prosa brasileira uma nova dimensão, solicitam a colaboração ativa do leitor.

João Guimarães Rosa (Bosi, 1994) tinha plena consciência das dificuldades representadas por seus textos:

*Como escritor, não posso seguir a receita de Hollywood, segundo a qual é preciso sempre orientar-se pelo limite mais baixo do entendimento. Portanto, torno a repetir: não do ponto de vista filológico, e sim, do metafísico, no sertão fala-se a língua de Goethe, Dostoievski e Flaubert, porque o sertão é o terreno da eternidade, da solidão (...). No sertão, o homem é o **eu** que ainda não encontrou um **tu**; por ali os anjos e o diabo ainda manuseiam a língua. (p. 142)*

Enfim, estamos diante de um artista da palavra que transcende as vias convencionais de seu uso, por isso mesmo encantador e desafiador.

3.3. Drummond – sua luta, sua procura

Drummond em sua luta, em sua procura da palavra, se expressa poeticamente:

*As palavras não nascem amarradas, / elas saltam, se beijam, se dissolvem, / no céu livre por vezes um desenho, / são puras, largas, autênticas, indevassáveis.
(Consideração do Poema)*

Foi a expressão poética a que mais pronta e mais radicalmente se alterou com a viagem modernista.

Renovar a linguagem está no cerne das preocupações e dos projetos de todos, no entanto subsistem divergências sensíveis sobre o modo de entender as fronteiras entre poesia e não-poesia, sobre o tipo de mediação que se deve propor entre o ato estético e os demais atos humanos (éticos, políticos, religiosos, vitais).

E, assim, em meio à aridez que nos cerca, o que esperar das poéticas, a não ser uma agressividade que denuncia e procura uma comunicação mais livre e inteligente com o semelhante.

O primeiro grande poeta que se afirmou, depois das estréias modernistas, foi Carlos Drummond de Andrade. Definindo-lhe, lucidamente o caráter, disse Otto Maria Carpeaux (1943) da sua obra que “*expressão de uma alma muito pessoal, é poesia muito objetiva*”.(p. 331). Uma aguda percepção do poeta de um intervalo entre as convenções e a realidade.

Visitando sua obra poética, encontram-se lugares, os mais diversos, de realização temática. Ora um arsenal concretíssimo de coisas, ora a atividade lúdica da razão, solta, entregue a si mesma, armando, desarmando dúvidas, mais amiga de negar e abolir que de construir: *...e a poesia mais rica / é um sinal de menos*.

Drummond, “poeta público”, vivendo a fase intensa da fúria nazi-fascista, da Guerra Fria, do neocapitalismo, da tecnocracia, das ditaduras de toda sorte, ressoando dura e secamente no “eu” artístico do poeta.

Sentimento do mundo, lembranças simples da infância, autofechamento do espírito, dor do desgaste cósmico, poesia objectual de “Lição de Coisas” (1959-62), livro em que o processo básico é a linguagem nominal: *o poeta pratica, mais do que antes, a violação e a desintegração das palavras, sem entretanto aderir a qualquer receita poética vigente*.

Na verdade, desde “Alguma Poesia”, foi pelo prosaico, pelo irônico, pelo anti-retórico que Drummond se afirmou como poeta, congenialmente moderno. O rigor de sua fala madura, lastreada na recusa e na contensão, assim como o fizera homem de esperança no momento participante de A Rosa do Povo, o faz agora homem de um tempo reificado até a medula pela dificuldade de transcender a crise de sentido de valor que rói a nossa época, apanhando indiscriminadamente as velhas elites, a burguesia afluyente, as massas. Inteiramente submergido num vasto mundo, o poeta foi se construindo, a partir da construção de sua poesia, como um ser sensível, capaz de abarcar todas as crises, as próprias – existenciais – e as do mundo, escritas em sua disciplina criativa.

Drummond aportou, coerentemente, a uma opção concreto-formalista, radicalizando processos estruturais que sempre marcaram o seu modo de escrever. Nesse sentido, é possível reportar-se a poemas de 1942 – O Lutador (01) e de 1943 – Procura da Poesia (02):

Fragmentos

Lutar com palavras / é luta mais vã. / Entanto lutamos / mal rompe a manhã. / São muitas, eu pouco. / Algumas, tão fortes / como javali. ...

Insisto, solerte. / Busco persuadi-las. / Ser-lhe-ei escravo / de rara humildade...

Palavra, palavra / (digo exasperado), / se me desafia, / aceito o combate...

Luto corpo a corpo, / luto todo o templo, / sem maior proveito / que o da caça ao vento...

Iludo-me à vezes, pressinto que a entrega / se consumará...

O ciclo do dia / ora se consuma / e o inútil duelo / jamais se resolve. / O teu rosto belo, / ó palavra, esplende / na curva da noite / que toda me envolve. / Tamanha paixão / e nenhum pecúlio. / Cerradas as portas, / a luta prossegue / nas ruas do sono. (01)

Não faças versos sobre acontecimentos. / Não há criação nem morte perante a poesia. / Diante dela, a vida é um sol estático, / não aquece nem ilumina...

Não faças poesia com o corpo...

Não cantes tua cidade, deixa-a em paz...

Não dramatizes, não invoques, / não indagues. Não percas tempo em mentir...

Penetra surdamente no reino das palavras. / Lá estão os poemas que esperam ser escritos. / Estão paralisados, mas não há desespero, / há calma e frescura na superfície intata...

Não forces o poema a desprender-se do limbo. / Não colhas no chão o poema que se perdeu. / Não adules o poema. Aceita-o / como ele aceitará sua forma definitiva e concentrada / no espaço.

Chega mais perto e contempla as palavras. / Cada uma / tem mil faces secretas sob a face neutra / e te perguntas, sem interesse pela resposta / pobre ou terrível, que lhe deres: / Trouxeste a chave? (02)

No exercício de uma linguagem, freqüentemente conceitual, de extraordinária inventividade metafórica, situada entre as que detêm o mais alto índice de eficiência e expressividade poética na literatura de língua portuguesa, de acordo com a visão dos críticos literários, Drummond lança mão de recursos característicos e reveladores de uma concepção funcional e objetiva da dicção do poema. Ressaltam em sua técnica, além do meticuloso domínio de todos os ritmos verbais, o uso de um amplo esquema de repetições e reiteraões expressivas, a associação semântica e fonética de palavras, a revalorização do emprego da rima, do ponto de vista estritamente utilitário, a invenção vocabular, a incorporação consciente de um léxico, tradicionalmente extra-poético, oriundo do cotidiano urbano – elementos que – em conjunto – reformam e aprimoram, ao máximo, a melhor vertente de um bem-escrever de uma literatura brasileira, ainda de olhos postos na civilização européia.

De jornalista à farmacêutico, entre atividades burocráticas, forja-se o homem da poesia e da prosa, firmando-se, finalmente, o poeta. Considerado o maior poeta vivo do Brasil (contra o que, sempre se insurgiu), em sua derradeira entrevista, concedida em

meados de 1987, expressa-se, mais uma vez, o poeta cético, diante do mundo, diante de si, diante, inclusive, de sua obra, declarando, enfim, *Minha poesia é cheia de imperfeições. Se eu fosse crítico, apontaria muitos defeitos. Não vou apontar. Deixo para os outros. Minha obra é pública.*

3.4. Pessoa nas múltiplas pessoas

Em Pessoa, nas múltiplas pessoas, encontra-se uma forma incomum do ato criador – a heteronomia - marca registrada de seu processo de enunciação.

Fernando Pessoa figura entre os principais expoentes da Literatura Universal e da arte do século XX. A repercussão de suas criações, em menos de quatro décadas, mereceu um número surpreendente de artigos, ensaios, monografias, teses e livros inteiros dedicados ao autor (cerca de 1.312 títulos). No entanto, ainda que muito estudado, mantém-se sempre uma aura de mistério, em torno de seu nome e de sua obra, devido mesmo à complexidade que deixou. Ele foi vários, o quanto permitiu sua lúcida cultura e extensão dialética: ao mesmo tempo modernos e clássicos; nacionalista, místico e revolucionário; materialista e panteísta. Desejou-se ser assim: enigma de si mesmo, múltiplo, paradoxal, lógico e contrário – ao mesmo tempo. *Hoje eu defendo uma coisa, amanhã outra; eu era pagão dois parágrafos acima, mas ao escrever este já não sou.* (O Pensamento Vivo de Fernando Pessoa, p. 23).

Shakespeare foi o autor com quem mais se identificou, por temperamento e realização artística. Admirava no dramaturgo a força de despersonalização que lhe

possibilitou criar personagens tão reais quanto Lady Macbeth e Hamlet. Impulso semelhante levaria Pessoa a construir o que chamou de seu “*drama em gente*”, isto é, inventar personagens sem o drama que os sustentasse, dando origem a seus heterônimos: Alberto Caeiro, Álvaro de Campos e Ricardo Reis. Três grandes poetas que, definitivamente, transformariam seu autor em um dos mais intrigantes casos da história literária, impressionando a todos que se aproximam de sua obra, pela raridade de ser ele distintos poetas em um só: Caeiro – seu mestre e poeta da natureza; Reis – das odes horacianas, clássico e pagão; Campos – o futurista e radical; e Pessoa, o Fernando, ele mesmo – lírico desencantado, nacionalista místico e ocultista.

Alberto Caeiro - poeta que está em contato direto com a natureza, sua lógica é a mesma da ordem natural. Para ele, as coisas são como são. Por isso mesmo, seu mundo é o do real-sensível (ou real-objetivo), é tudo aquilo que existe e que percebemos, através dos sentidos. Daí vem uma de suas principais características: ele pensa com os sentidos. Engana-se, porém, quem enxerga nessa sua postura ausência de reflexão; pelo contrário, é apenas outra forma de pensar.

V

Há metafísica bastante em não pensar em nada.

O que penso eu do mundo? / Sei lá o que penso do mundo! / Se eu adoecesse pensaria nisso...

O mistério das cousas? Sei lá o que é mistério! / O único mistério é haver quem pense no mistério...

Metafísica? Que metafísica têm aquelas árvores? / A de serem verdes e copadas e de terem ramos?...

O único sentido íntimo das cousas / É elas não terem sentido íntimo nenhum...

Não acredito em Deus porque nunca o vi. / Se ele quisesse que eu acreditasse nele, / Sem dúvida que viria falar comigo...

Mas se Deus é as flores e as árvores / E os montes e sol e o luar, / Então acredito nele...

Mas se Deus é as árvores e as flores / E os montes e o luar e o sol, / Para que lhe chamo eu Deus? / Chamo-lhe flores e árvores e montes e sol e luar...

IX

Sou um guardador de rebanhos. / O rebanho é os meus pensamentos. / E os meus pensamentos são todos sensações. / Penso com os olhos e com os ouvidos...

*Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la / E comer um fruto é saber-lhe o sentido...
(ALBERTO CAEIRO – trechos de “O Guardador de Rebanhos” in Língua, Literatura & Redação – 1998, p. 40,41,42).*

Ricardo Reis - seus temas preferidos, controlados pela razão, são a fugacidade do tempo (daí o *carpe diem* horaciano: “aproveita o dia que passa”) e a morte inevitável, expressos com harmonia e equilíbrio, em rigorosa construção formal, a que não faltam elementos mitológicos.

Filosoficamente, é um epicurista, isto é, adepto das teorias do grego Epicuro (século III, a. C.), para quem a sabedoria da vida reside no equilíbrio dos sentidos, nos prazeres naturais, sem excessos, nem paixões.

Alguns trechos de suas odes:

Ode VI

Vem sentar-se comigo, Lídia, à beira do rio. / Sossegadamente fitemos o seu curso e aprendamos / Que a vida passa e não estamos de mãos enlaçadas. / (Enlacemos as mãos)

Depois pensemos, crianças adultas, que a vida / Passa e não fica, nada deixa e nunca regressa, / Vai para um mar muito longe, para ao é do Fado, / Mais longe que os deuses.

Desenlacemos as mão, porque não vale a pena consarmo-nos. Quer gozemos, quer não gozemos, passamos como o rio / Mais vale saber passar silenciosamente / E sem desassossegos grandes ... (in F. PESSOA Obra poética – 1983, p. 190-191)

Álvaro de Campos - um homem do século XX, das fábricas, da energia elétrica, das máquinas, da velocidade. Seu estilo arrojado, solto, febril, uma espécie de fluxo ininterrupto de palavras, é cheio de gritos, interrogações e interjeições.

A seguir, trechos de uma de suas poesias:

Ode triunfal

À dolorosa luz das grandes lâmpadas elétricas da fábrica / Tenho febre e escrevo. / Escrevo rangendo os dentes, fera para a beleza disto, / Para a beleza disto totalmente desconhecida dos antigos.

*Ó rodas, ó engrenagens r-r-r-r-r eterno! / Forte espasmo retido dos maquinismos em fúria! / Em fúria fora e dentro de mim...
E arde-me a cabeça de vos querer cantar com um excesso / De expressão de todas as minhas sensações, / Com um excesso contemporâneo de vós, ó máquinas!...*

Ah, poder exprimir-me todo como um motor se exprime! / Ser completo como uma máquina! / Poder ir na vida triunfante como um automóvel último modelo! ... / Rasgar-me todo, abrir-me completamente, tornar-me passento / A todos os perfumes de óleos e calores e carvões / Desta flora estupenda, negra, artificial e insaciável! (in Fernando Pessoa Obra Poética, 1983, p. 240).

Fernando Pessoa “ele-mesmo” – na poesia, assinada por seu ortônimo, transparecem traços da tradição literária portuguesa, tais como: o saudosismo, o sebastianismo e um tom visionário em relação à nacionalidade portuguesa. Traços esses coincidentes com a visão de mundo do homem Fernando Antônio Nogueira Pessoa, politicamente conservadora.

A poesia nacionalista está representada em *Mensagem* – conjunto de poemas de tom épico sobre o período das navegações -, repletos de uma profunda melancolia com relação ao futuro português – considerado cinzento, se comparado com o passado glorioso.

A poesia lírica, propriamente dita, acha-se em *Cancioneiro*, onde se exploram temas como: infância, vida, arte, solidão, saudade ..., sempre com nostalgia do passado e tédio pelo presente.

Está, em *Mensagem* (II parte), o primeiro poema transcrito abaixo; e, em *Cancioneiro*, o segundo:

Mar portuguez

*Ó mar salgado, quanto do teu sal / São lágrimas de Portugal! / Por te cruzarmos,
quantas mães choraram, / Quantos filhos em vão resaram! Quantas noivas
ficaram por casar / Para que fosses nosso, ó mar!
Valeu a pena? Tudo vale a pena / Se a alma não é pequena. / Quem quer passar
além do Bojador / Tem que passar além da dor. / Deus ao mar o perigo e o
abysmo deu, / Mas nelle é que espelhou o céu. (in “Língua, Literatura &
Redação”, 1998, p. 51-52)*

Hora morta

*Lenta e lenta a hora / Por mim dentro soa / (Alma que se ignora!) / Lenta e lenta
e lenta. / Lenta e sonolenta / A lua se escoá...*

*Tudo tão inútil! / Tão como que doente / Tão divinamente / Fútil – ah, tão fútil! /
Sonho que se sente / De si próprio ausente...*

*Que morta esta hora! / Que alma minha chora / Tão perdida e alheia?... / Mar
batendo na areia / Para quê? Para quê? / Pra ser o que se vê... (in Fernando
Pessoa *Obra poética*, 1983, p. 43).*

Como um toque final ao capítulo, valeria reiterar que as formas de expressão humana são infundáveis como os dias e as noites, passados por Penélope, tecendo e destecendo seus bordados, à espera de Ulisses – seu grande amor, o que vem reforçar toda a teorização apresentada no Capítulo II, deste trabalho, corroborada por historiadores, críticos literários, filósofos, escritores – em verso e prosa, apresentados neste capítulo, e que, certamente, auxiliarão na árdua tarefa de análise dos dados colhidos em campo – motivo dos próximos capítulos.

À medida da construção destes dois últimos capítulos, vinham-me à mente – como flashes de luz – momentos da construção da pesquisa com as crianças, onde se puderam experimentar atos de criação – conquanto “pequenos”, porque de acordo com os anos de vida ainda poucos, na história dos pequenos seres da pesquisa – “grandes”, tanto quanto os atos criadores dos gigantes artistas aqui apresentados, porque capazes de expressar seus “eus”, observando, ouvindo, falando, escrevendo, desenhando..., dando tudo de si, mesmo que este “tudo” nem sempre seja compreendido pelos setores instituídos da sociedade, sobretudo pela instituição escolar, que enxerga, com olhos obtusos, as realizações de linguagens, um pouco desviadas do hermético mundo da linguagem padronizada, dentro dos moldes ditos “corretos”, só existindo olhos para a linguagem verbal, sobretudo a enquadrada na norma-culta. Outras linguagens e outras formas de produzir linguagem verbal, nem pensar!

Enquanto buscava as fontes para gerar os escritos sobre Guimarães Rosa (por exemplo) – recheados de neologismos -, muitas das vezes incompreensíveis ao olhar comum e convencional, vinham-me, imediatamente, algumas crianças – uma, em especial, cuja expressão escrita – igualmente incompreensível -, parece-se, em suas hipóteses ainda primitivas, com a linguagem criada por Rosa. Resguarda-se a experiência do autor, enquanto busca no ato pleno da criação artística, e da criança, enquanto mergulho no jogo de linguagem; distancia-se no fazer artístico do autor, enquanto criador de uma obra de arte que necessita, entre outros elementos, de uma concepção própria da linguagem, enquanto que a criança exercita essa linguagem, joga com ela, mas desconhece as concepções que embasam suas escolhas (VIGOTSKI, 1998)

Encerro, pensando ainda nesses seres humanos da pesquisa, no processo de sua formação, dentro do que me revelaram todo tempo; citando um trecho das *Odes*, de Ricardo Reis – um dos heterônimos de Pessoa – inserido no livro, outras vezes citado neste trabalho, *O Pensamento Vivo de Fernando Pessoa* (p. 81), que acredito encaixarem-se como luvas, durante a experiência vivida com as crianças:

*Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim, em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.*

CAPÍTULO IV – O QUE NOS COMUNICAM OS RESULTADOS DAS PROVAS PIAGETIANAS?

Aos primeiros contatos com a escola escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, com pessoas que, neste espaço, respondem pela direção das atividades educativas; à medida que uma turma vai sendo indicada como um público possível para se submeter à pesquisa, indicação cujos motivos não serão detalhados aqui, vai-se afirmando a necessidade de um diagnóstico mais específico, mais pontual, em certos aspectos.

Esse diagnóstico mais objetivo – na medida do possível – decorre da situação da pesquisa proposta - diferente de quando, como professora, assume-se a tarefa de trabalhar com uma turma; neste caso, é possível ir realizando um diagnóstico mais prolongado, que abranja uma variedade maior de aspectos.

Daí, a necessidade de se proceder a um diagnóstico que oferecesse argumentos iniciais para a construção de uma base de informações sobre essas crianças, de uma 3ª série, ainda com grandes dificuldades na leitura e na escrita. Mais do que proceder a um levantamento dessas dificuldades e buscar seus porquês, fazia-se necessária alguma atividade que possibilitasse uma avaliação mais “objetiva”. Procedeu-se, então, à realização de algumas provas piagetianas.

A opção pelas provas piagetianas visava a uma avaliação da capacidade de raciocínio das crianças, sem o propósito único de confrontar os resultados obtidos, por meio delas, e as produções das crianças; mais para compreender o processo cognitivo nas relações entre pensamento e linguagem. Para além desse motivo, a realização das provas foi

um momento importante para estabelecerem-se os primeiros contatos da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa, tendo em vista o convívio que ali nascia, portanto a necessidade de irem se conhecendo, de se formarem os vínculos necessários no processo de interação humana. Pensou-se no método clínico de Jean Piaget como um instrumento valioso para isso. Esses primeiros contatos constituíram-se num primeiro momento da pesquisa.

Assim sendo, passou-se a aplicar, em cada um dos participantes, as provas: da noção de quantidade (fichas); da conservação de substância (massa); da inclusão de classes (frutas); de classificação (figuras geométricas). Sua realização se deu durante o mês de junho de 2004 e parte do mês de julho do mesmo ano, com duração aproximada de quinze minutos, salvaguardadas as diferenças de ritmo de cada criança, perfazendo um total de cinco crianças, aproximadamente, entrevistadas a cada dia (ou dias) da semana em que a pesquisadora, combinando previamente, se dirigia à escola com essa finalidade. O diálogo estabelecido com cada criança, em todas as provas realizadas, foi gravado em fita cassete.

Neste capítulo, apresenta-se uma breve incursão pelos estudos de Piaget, justifica-se a escolha das provas e tecem-se comentários acerca de seus resultados.

Piaget, em sua teoria, considera que o desenvolvimento do sujeito passa por várias fases consideradas como estágios: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal.

A evolução ontogenética³ e a passagem pelos estágios não pré-programados vão depender dos seguintes fatores: maturação interna, ações sobre os objetos, interação social e equilíbrio.

³ Desenvolvimento do indivíduo desde a fecundação até a maturação.

Dentro de uma perspectiva mais funcional de como o sujeito atua, cada estágio se caracteriza por uma maneira de abordar os problemas e de enfrentar a realidade.

A busca pela adaptação ao meio em que vive é inerente ao sujeito e essa adaptação se realiza por meio da ação, a qual é um elemento central da teoria, sendo responsável pela interação do sujeito com o objeto.

Através da ação, o sujeito constrói seu conhecimento e desenvolve seu intelecto.

O conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois que estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas; e estas estruturas os enriquecem e os enquadram. (Piaget 1971, p. 07)

O mundo é percebido, inicialmente, como uma sucessão de estímulos e, para entendê-lo, é preciso organizá-lo. O trabalho da inteligência consiste, principalmente, em construir procedimentos para organizar esse mundo. Para Piaget, o desenvolvimento do ser humano consiste no processo de construção das estruturas da inteligência. Nesse processo, Piaget distingue a existência de estágios, demonstrando que, em cada um deles, a criança tem uma forma própria de lidar com as dificuldades encontradas.

Segundo ele, cada estágio caracteriza-se por uma estrutura de conjunto, a qual se expressa de maneira lógico-matemática e traduz a organização subjacente das ações (Delval, 2000).

Os estágios obedecem a uma ordem seqüencial invariável. O que pode sofrer alterações é a velocidade e a duração das construções, as quais dependem da estimulação do meio em que o sujeito está inserido. São universais, independentes de raça, cultura ou

nível sócio-econômico, passando todos pela mesma seqüência na construção das estruturas cognitivas.

Piaget definiu o desenvolvimento cognitivo como um crescimento intelectual em que podem distinguir-se quatro grandes estágios:

- . *o estágio da inteligência motora (0-2 anos)* – o comportamento é basicamente motor, a criança ainda não faz representações;
- . *o estágio do pensamento pré-operacional (2-7 anos)* – caracterizado pelo surgimento da linguagem e outras formas de representação;
- . *o estágio das operações concretas (7-11 anos)* – desenvolvimento do pensamento lógico para problemas concretos;
- . *o estágio das operações formais (11-15 anos)* – desenvolvimento do raciocínio lógico para todas as classes de problemas.

No estágio das operações concretas (compreendendo a faixa etária dos sujeitos desta pesquisa), o sujeito desenvolve processos de pensamentos lógicos. Nesse estágio, ele não apresenta dificuldades na solução de problemas de conservação e tem argumentos corretos para suas respostas. Já se torna capaz de realizar todas as operações cognitivas e, o que é mais importante, já alcança a reversibilidade das operações mentais.

Por volta dos sete ou oito anos, os processos de pensamento operacional concreto começam a surgir. São ações mentais, derivadas em primeiro lugar de ações físicas, as quais se tornariam internas para a mente. Em virtude de operações concretas, dados fornecidos imediatamente podem ser reestruturados na mente em formas novas. É importante ressaltar que a noção de operação adapta-se a realidades bem diversificadas, embora bem definidas.

Existem operações lógicas, como as que compuseram um sistema de conceitos ou classes ⁴; operações aritméticas⁵; operações geométricas⁶; temporais⁷; mecânicas, físicas, etc.

O sujeito já se torna mais sociável, pois utiliza a linguagem para comunicar-se. Surgem os esquemas para as operações lógicas de seriação, classificação, conceitos de causalidade, de espaço, tempo e velocidade. Embora desenvolva as operações lógicas, estas têm emprego apenas nas soluções de problemas que envolvam objetos concretos e fatos reais. Nesse estágio, o sujeito ainda não consegue aplicar a lógica a problemas hipotéticos, verbais ou abstratos, nem raciocinar sobre problemas concretos que envolvam muitas variáveis. Ele já resolve problemas de conservação, seu pensamento já descentra suas percepções, acompanha transformações e realiza operações inversas. Em tal estágio, quando um conflito entre a percepção e o raciocínio aparece, o sujeito recorre ao uso do raciocínio para fazer julgamentos e tem consciência de que outros podem chegar a conclusões divergentes das suas. Ele também consegue solucionar problemas que envolvam transformações concretas e têm consciência, bem como compreensão das relações das ações empregadas na solução de problemas. Do ponto de vista cognitivo, o desenvolvimento mais importante que ocorre nesse estágio é a construção das operações lógicas – ações cognitivas internalizadas, reversíveis que permitem ao sujeito chegar a conclusões lógicas.

⁴ reunião de indivíduos ou de relações;

⁵ adição, multiplicação, etc. e seus inversos;

⁶ seções, deslocamentos, etc.;

⁷ seriação dos acontecimentos e, portanto, de suas sucessões e simultaneidade de intervalos.

O método clínico de Piaget possibilita à criança falar, com liberdade, a respeito do assunto e, a partir de suas falas, pode-se descobrir suas idéias e avaliar, principalmente, a capacidade de raciocínio com relação aos conceitos lógicos. Seu interesse principal não é verificar se o sujeito responde adequadamente, ou não, às questões, mas sim permitir que seu pensamento se expresse verbalmente, fornecendo, assim, dados sobre a construção de suas estruturas, garantidos pela união entre os recursos da entrevista e da observação direta do entrevistador, o qual deve ficar atento à maneira de interação do sujeito com o objeto e considerando o meio. Ele não supõe soluções; ao contrário, desencadeia hipóteses e dúvidas no sujeito entrevistado. Piaget considera que, através do método clínico, *os sujeitos respondam livremente às perguntas, sem se preocupar em canalizá-las ou represá-las* (1979, p. 7).

1. O diagnóstico do comportamento operatório

A avaliação do nível de operatoriedade foi realizada com a prova de conservação de quantidades descontínuas (fichas) e contínuas (massa); de classificação (coleção de frutas) e de seriação (ordenação de figuras geométricas).

As provas selecionadas correspondem ao período das operações concretas, conforme se vê no Quadro 1.

QUADRO 1 – Provas para o Diagnóstico Operatório

Provas (Correspondentes ao período das Operações Concretas)	ASPECTO DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO AVALIADO
1. Prova da Noção de quantidade Referência: (Piaget, Jean)	O objetivo dessa prova é verificar, no sujeito, o seu nível de operação quanto à noção de: <ul style="list-style-type: none"> . Quantidade . Igualdade . Diferença
2. Prova de Conservação de Substância Referência: (Piaget, Jean)	O objetivo dessa prova é verificar, no sujeito, o seu nível de operação quanto às noções de: <ul style="list-style-type: none"> . Conservação . Igualdade das diferenças . Identidade
3. Prova de Inclusão de Classes (frutas) Referência: (Piaget, Jean)	Nessa prova, o sujeito tem que mostrar domínio nos conceitos de: <ul style="list-style-type: none"> . Classe . Inclusão . Quantificação . Relação de Ordens . Agrupamento . Composição Aditiva
4. Prova de Seriação (Figuras Geométricas) Referência: (Piaget, Jean)	Com essa prova, espera-se que o sujeito domine as operações, envolvendo: <ul style="list-style-type: none"> . Relação e relação entre ordem . Relações assimétricas . Seriação em numeração falada

2. Caracterização do comportamento operatório dos sujeitos da pesquisa

Cabe iniciar, esclarecendo que a opção de apresentar três exemplos de resultados das entrevistas com três crianças, não tem o intento de generalização desses resultados, mas pretendem ser representativos do que se deu com os 33 (trinta e três) sujeitos envolvidos, tendo em vista sua proximidade.

Cabe informar, ainda, que a realização das provas cumpriu, de certo modo, os motivos de sua escolha – conhecer um pouco mais cada criança, assim como garantiu, em boa parte, a situação de interlocução que se buscava.

Para a apresentação dos resultados das provas, optou-se por organizar um quadro e tecer comentários das respostas dos três sujeitos escolhidos, representativas do total de sujeitos envolvidos.

QUADRO 2

PROVAS P/ O DIAGNÓSTICO OPERATÓRIO					ESTÁGIO DE DESENVOLVIMENTO INTELLECTUAL		
Sujeitos	PNQ	PCS Massa	PIC Frutas	P. Seriação(fig. geom.)	Pré-Operatório	Transição	Operatório - Concreto
LEO.C	T	+	T	+		T 2	2
Observação: A criança revela certa inibição nas respostas, requerendo um maior incentivo por parte da pesquisadora							
KAR	+	+	+	+			4
Observação: A criança dá respostas com muito desembaraço, com exceção da prova de inclusão (frutas), quando chega à resposta conclusiva com certa relutância.							
STEL	T	-	-	+	2	T 1	1
Observação: A criança se mostra indecisa nas respostas, demora a responder, necessitando de um maior incentivo por parte da pesquisadora.							

Nas colunas evidenciadas pelas PROVAS para o DIAGNÓSTICO OPERATÓRIO, temos o sinal T, relativo à transição, - (menos), relativo às respostas não operatórias e finalmente + (mais), relativo ao pensamento operatório concreto.

Os números correspondem ao total de provas em cada um dos estágios.

Na primeira prova (de noção de quantidade – com fichas), observou-se que Leo C.⁸, com 9 anos de idade, oscilava entre a conservação e a não-conservação. Na primeira disposição das fichas, em que ambas as fileiras estavam iguais e frente a frente, a criança manteve-se firme na conservação, mesmo diante das diferentes argumentações e perguntas da pesquisadora, justificando sua posição pela correspondência, termo a termo. Nas demais disposições em que se modificaram as posições das fichas, a criança se mostrou indecisa e chegou a respostas de não-conservação.

Observou-se que Kar, com 10 anos de idade, diferentemente de Leo C., apresentou respostas firmes de conservação, em todas as fases da prova.

Finalmente, Stel, com 9 anos de idade, apresentou respostas de conservação, nessa prova, porém com muita relutância, requerendo da pesquisadora insistência, refazendo as perguntas de diferentes modos para obter alguma resposta. Longos momentos de silêncio.

Na segunda prova (de conservação de substância – com massa), Leo C. novamente oscilou entre a conservação e a não-conservação. Ora percebia a conservação de substância, com as transformações das massinhas, ora não. Já, Karen demonstrou convicção nas respostas de conservação de substância. Por fim, Stel, com certa relutância, um pouco insegura e com muita insistência, chegou a respostas de conservação.

Na terceira prova (de inclusão de classes – com frutas), Leo C. oscilou menos nas respostas. Com o incentivo da pesquisadora, acabou chegando à resposta de inclusão. Kar, por sua vez, se mostrou um pouco relutante, inicialmente, com a idéia de que havia mais frutas do que bananas, mas acabou justificando com segurança que, juntando bananas e

⁸ Nome abreviado, por questões éticas, para preservar a privacidade do sujeito da pesquisa, seguindo o mesmo esquema para todos os sujeitos referenciados neste trabalho.

maçãs, tinha-se mais frutas, inclusive revelando o cálculo feito (Tem 10 ao todo. Mais do que 6 e mais do que 4). Finalmente, quando confrontada com uma resposta diversa, supostamente dada por uma coleguinha, confirmou sua posição, convictamente. Stel, por sua vez, demonstrou não ter noção de inclusão, quando a questão se referia às bananas, afirmando ter mais bananas do que frutas. Quando a questão se relacionava às maçãs, a criança respondia ter mais frutas, ou seja, resposta de inclusão, no entanto não sabia como justificar suas respostas.

Na quarta prova (de seriação – com figuras geométricas), Leo C. acabou entendendo como precisaria proceder para obter os arranjos possíveis das figuras geométricas, mais pela insistência da pesquisadora do que por seus próprios meios. Ele demonstrou estar um pouco confuso, sem entender de pronto o que se pedia. Aos poucos, com a estimulação das perguntas e indicações, foi dando as respostas adequadas. Kar reconheceu facilmente as figuras geométricas e percebeu as diferenças de tamanho e de cor, chegando aos arranjos possíveis, agrupando por cores, por figuras e por tamanhos, após fazer o raciocínio lógico, com muita tranquilidade e firmeza. Stel, inicialmente, confundiu-se com o nome das figuras, denominando-as “geográficas”. Reconheceu-as, em seguida, percebeu a diferença de tamanho e de cor, mas sempre, após uma certa insistência, uma interferência da pesquisadora. Com muito custo, chegou aos arranjos por tamanhos, figuras e cores.

Essas provas, assim respondidas pelas crianças, revelaram à pesquisadora que, mesmo em condições diferentes, com modos diversos de chegar às respostas, respeitadas as diferenças individuais, pode-se dizer que essas crianças estão inseridas em um contexto cognitivo adequado à sua fase de desenvolvimento.

CAPÍTULO V - IMAGENS CONSTRUÍDAS – O QUE ELAS NOS FALAM?

Este capítulo foi concebido como um portal – passagem que pretende nos levar a um mergulho um pouco mais profundo nas produções das crianças, mas que ainda não esgotará os modos de ver.

As reações que poderão suscitar nos leitores – co-autores deste trabalho, perante as imagens anexadas a este, pensamos, ousadamente, possam ser comparadas à reação estética, sobre a qual repousam os estudos de Vigotski (2001, p.273) que o levaram a descobrir sua parte mais central e determinante, seu peso psicológico central – *a prevalência da contradição emocional* – denominada por ele como um termo sem significado definido – *catarse*.

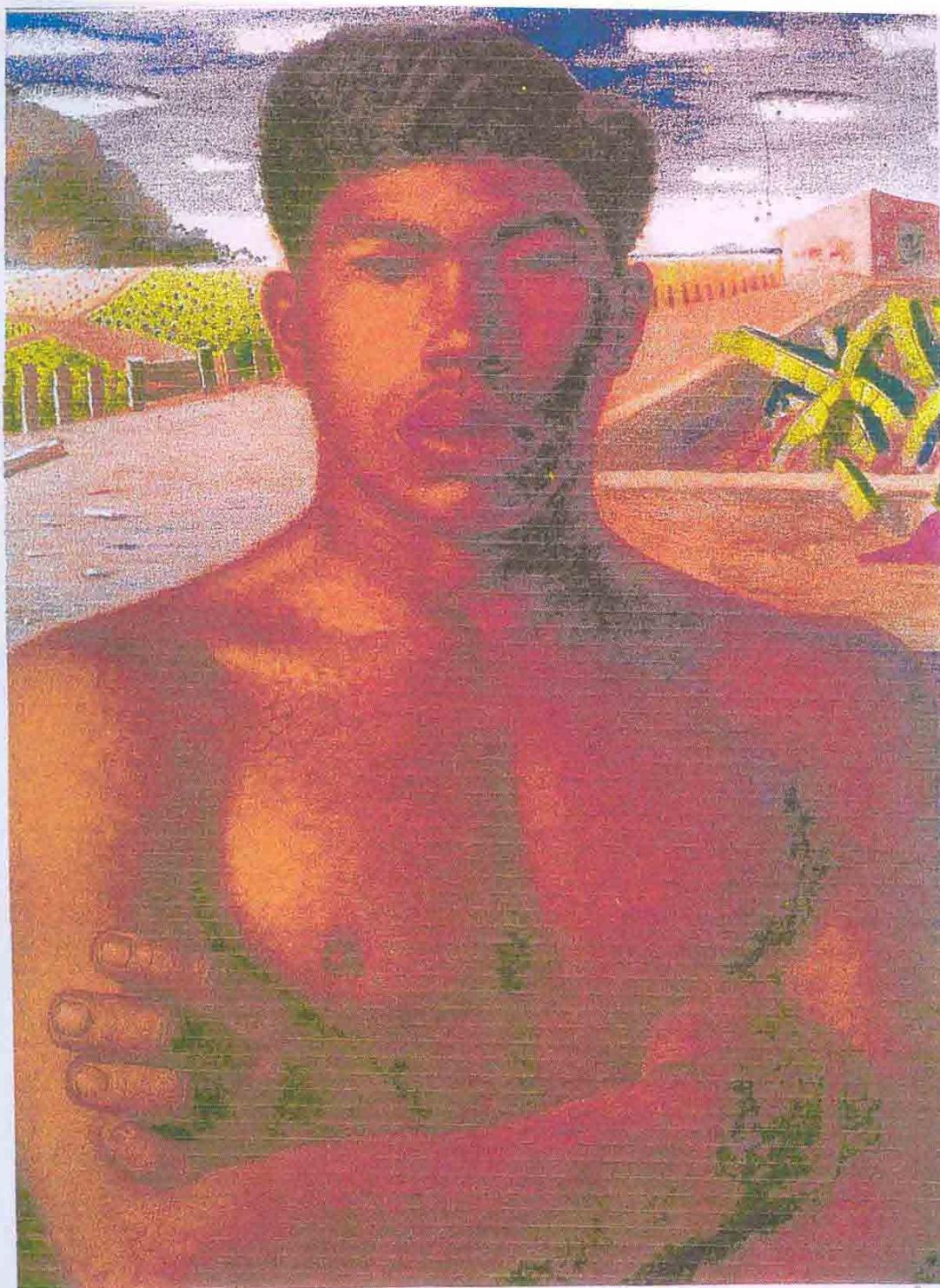
Vigotski (2001) considera que a base da reação estética está na existência em nós de uma mistura explosiva entre emoção e percepção suscitadas pela arte; e que a catarse dessa reação estética consiste justamente na explosão, na transformação, na autocombustão das emoções.

Catarse à parte ou inclusas, voltemos nosso olhar para as imagens que virão em seguida e vejamos o que elas nos falam.

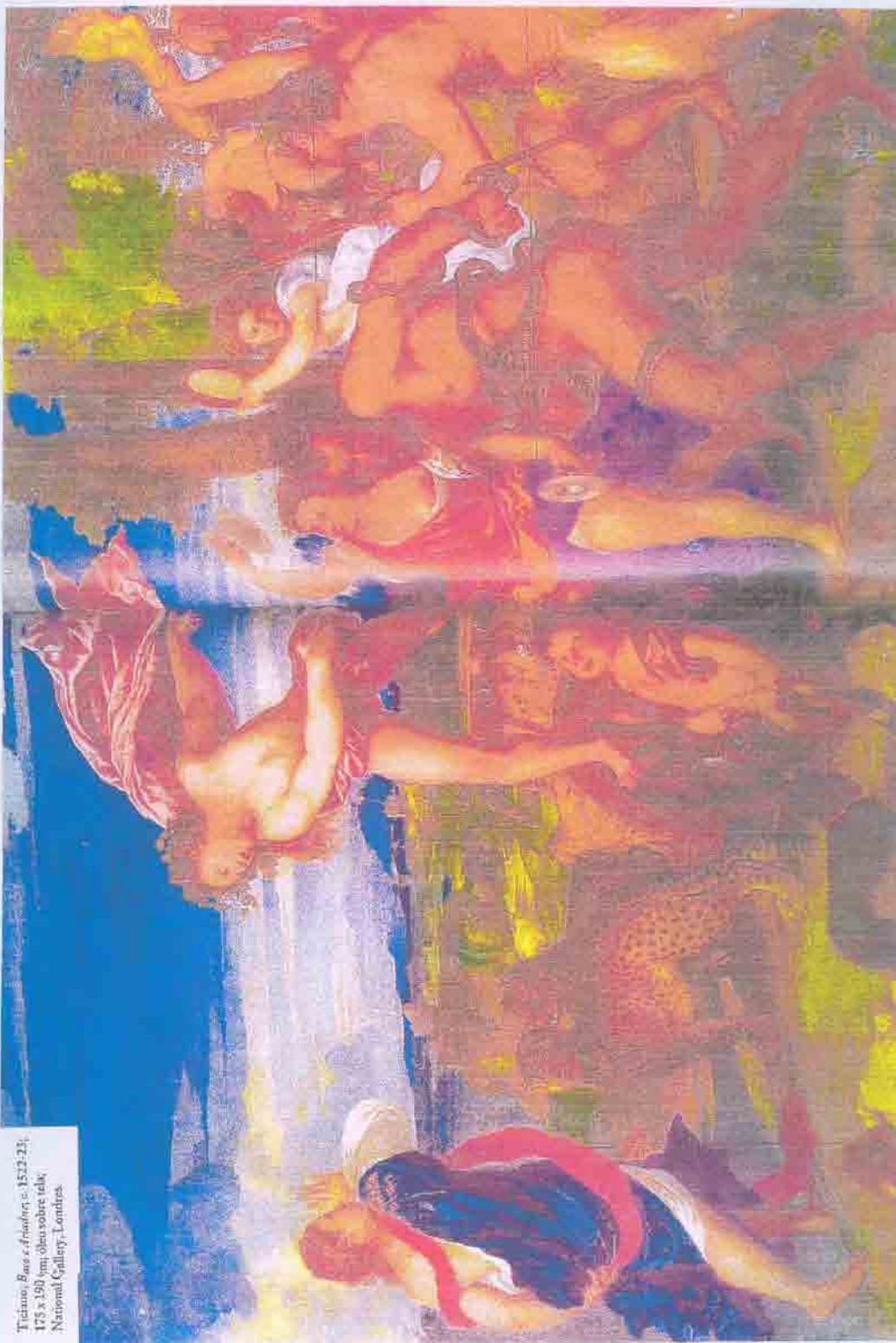
Importante lembrar que, embora pareça pouco convencional, em um trabalho acadêmico, inserir no corpo desse um capítulo destinado a imagens, quando se poderia incluí-las nos anexos, há um propósito claro em fazê-lo: mostrar a vida do material empírico em movimento, pensando no alcance que esse fato terá, ao se analisar o capítulo seguinte.

As imagens constituem-se de: algumas das obras de arte que tiveram uma maior circulação entre as crianças; textos produzidos a partir do diálogo estabelecido com a respectiva obra; releitura plástica de obras; textos produzidos no início e no final do processo; montagens fotográficas mostrando momentos vividos em campo.

Tudo isso, pensando na transparência de um trabalho marcado por múltiplas realizações, em diferentes linguagens.

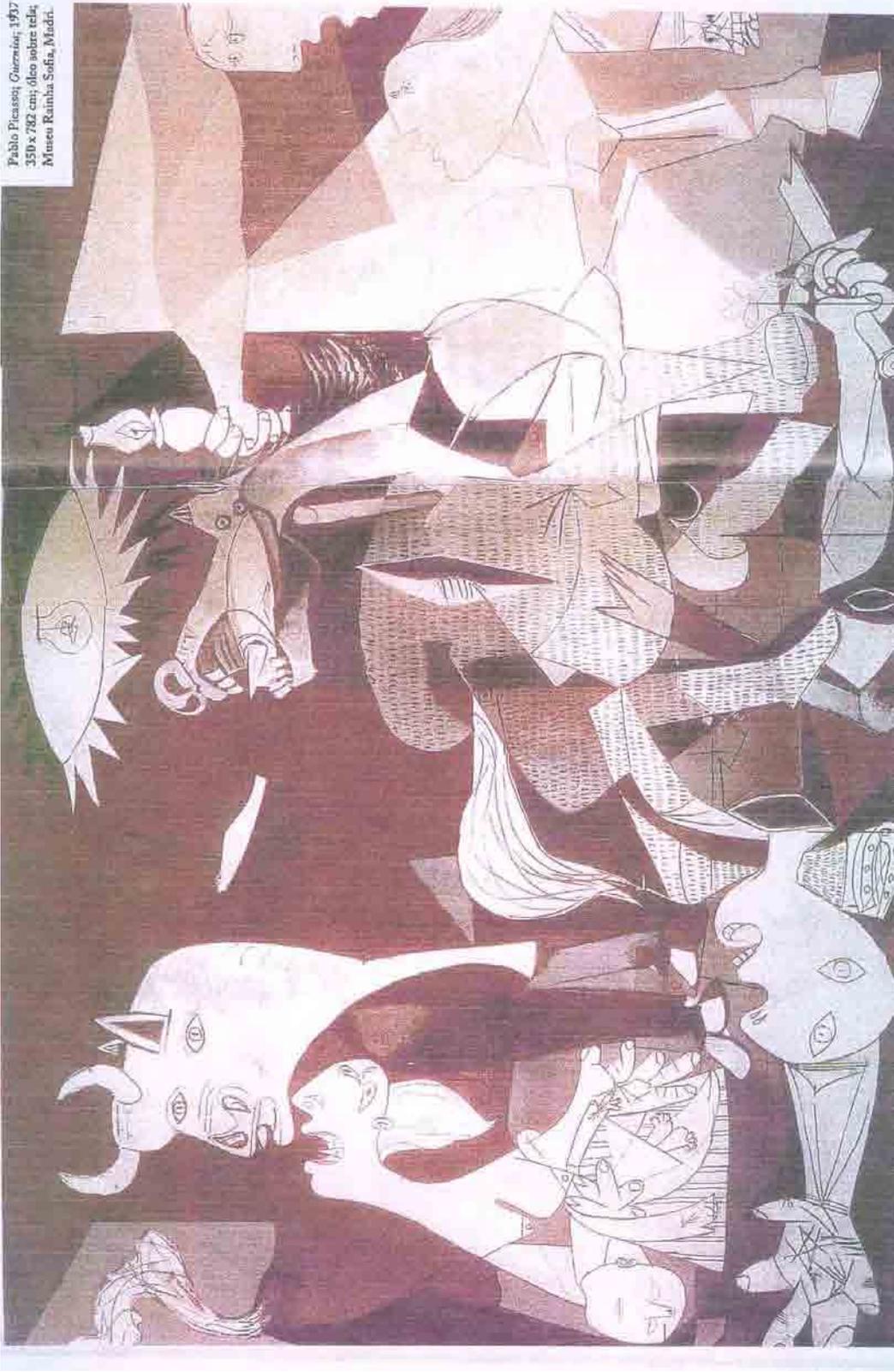


MESTIGO (1934)
PORTINARI



Titian, *Bacchus and Ariadne*, ca. 1522-23;
175 x 190 cm; oil on vellum;
National Gallery, London.

Pablo Picasso, *Guernica*, 1937
350 x 782 cm; óleo sobre tela;
Museu Rainha Sofia, Madrid.



Guernica (1937) Pablo Picasso



fraseologia escrita na Tabela com o nome
da obra de arte

Guernica 23/04/05 Guernica
meu título guerra entre animais e pessoas

Era uma noite escura, silenciosa e com raiva
e tristeza, pessoas e animais ligadas por uma
morte e não fim um tempo e um espaço
extremos ruínas e todas as pessoas mor-
tas crianças, crianças, corpos, pernas, espa-
los quecadas, pedaços de madeira no chão,
vidros quebrados e fogo por todo o lado.

E essa foi a guerra entre pessoas e
animais na cidade Guernica.

Almoço em La Grenouillère
Renoir (1881)



Produção escrita de Karen,
a partir da obra de arte.

27/04/05

Karen

Tema: Almoço em La Grenouillère

- Renoir -

Título: Restaurante.

Era um belo dia o restaurante estava cheio de gente, as mesas com bebidas, alimentos, pratos, de lá estava uma família reunida. As mulheres estavam elegantes com chapéu, tinha até um colchonete no chão com sua esposa e com a família em um longo tapete com suas pernas. No fundo do restaurante tinha uma geladeira e um sofá.

Quarta 13/09/05

Almoço com La Gracieleza

AMIGOS REUNIDOS PARA UM ALMOÇO



Releitura de Patrick da obra Guernica

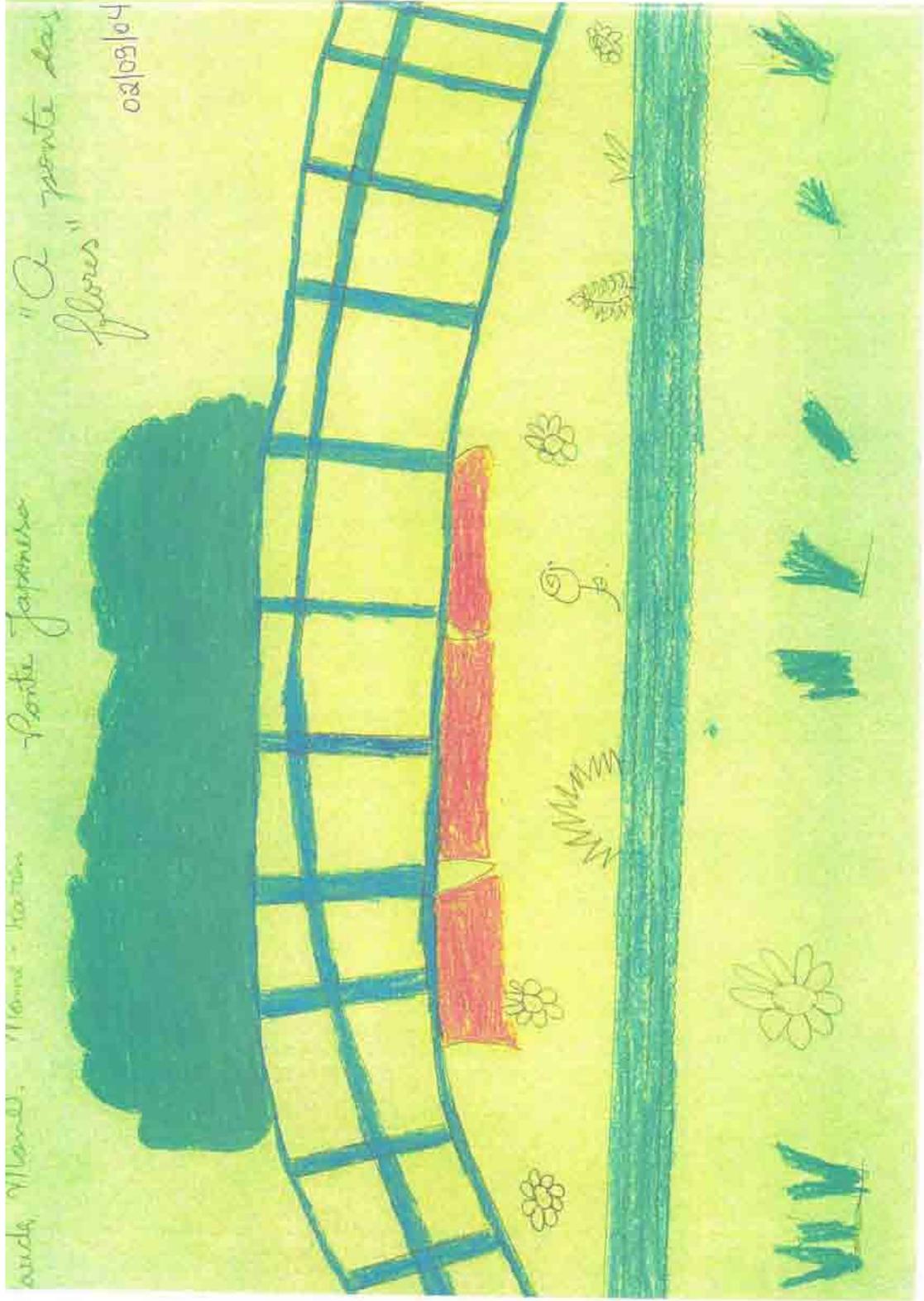


"A ponte das
flores"

02/09/04

Ponte japonesa

avida, Mand, Mand - katon



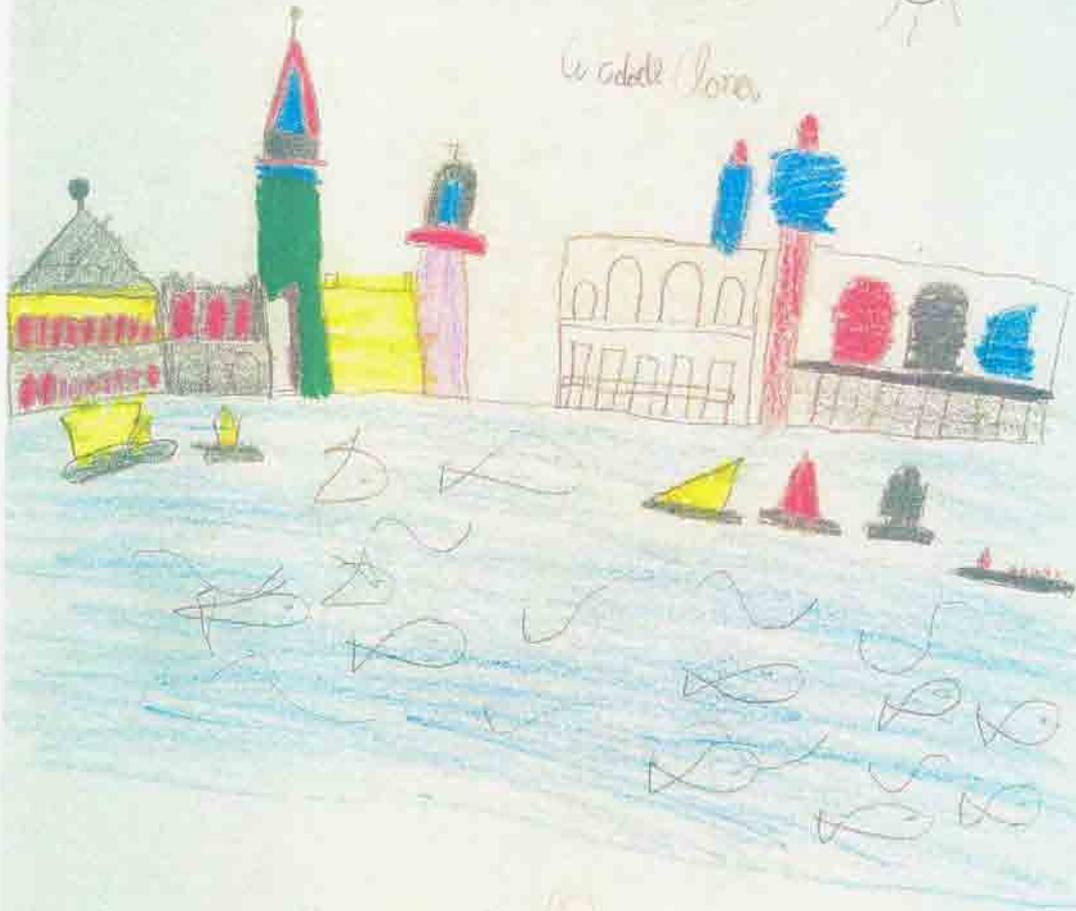
2 Oct 1891

Ulms, le Palais des Vogts 1891

Rennais



le cadet Loren



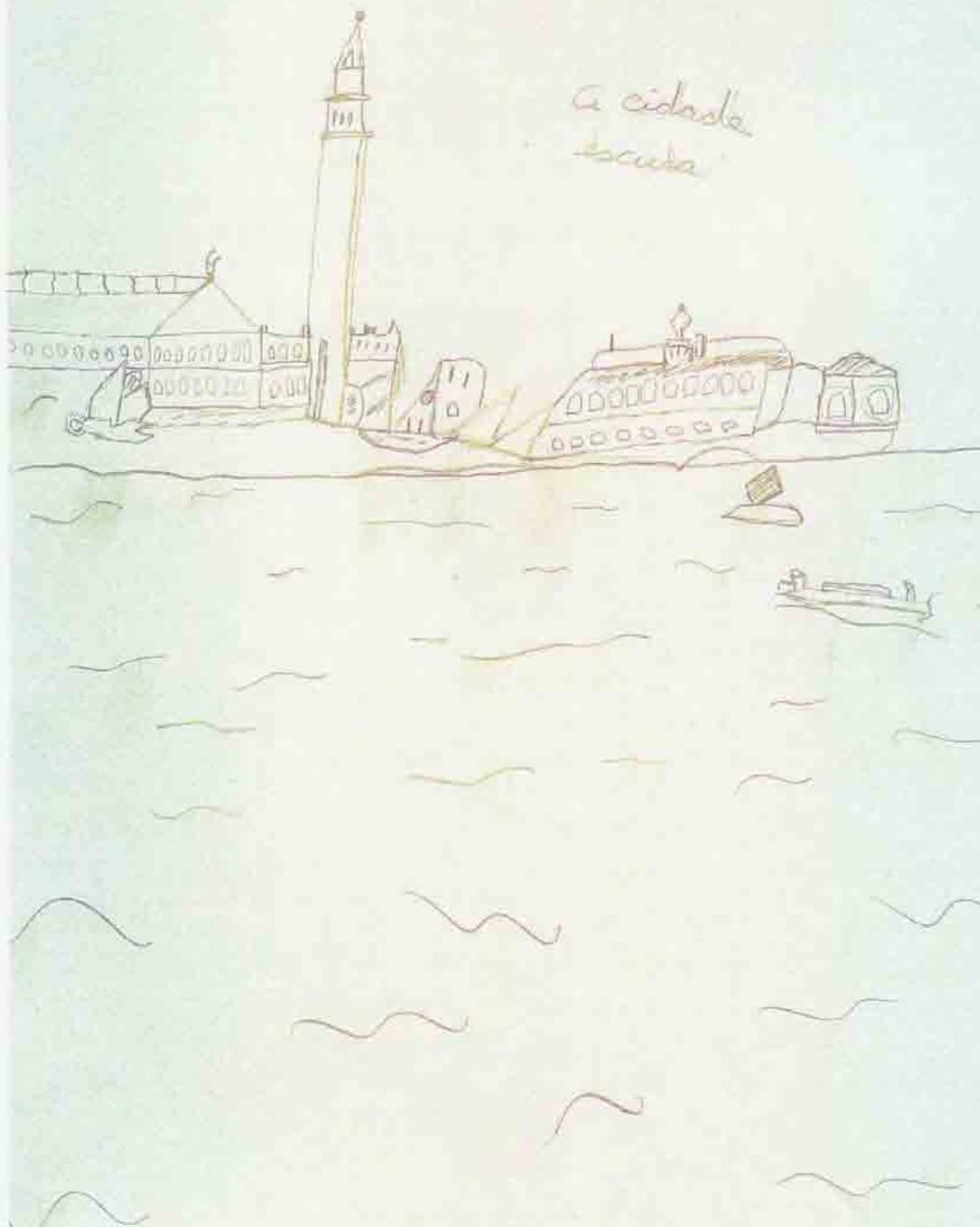
Raphael G. B. M.

Esta Vila foi fundada agosto de 1500

19^o Junho, 12^o de Junho, 1881

Penha

Ribeira



A cidade
escuta

06 ♥ 06 ♥ 05

Nome: Karen Cristina Savollari Macedo

Título: Identidade

Eu sou

As vezes nem eu mesma
sei quem sou

As vezes sou a "chata"
As vezes sou a "mandona"

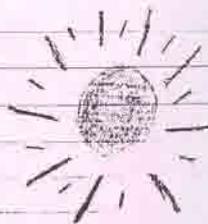
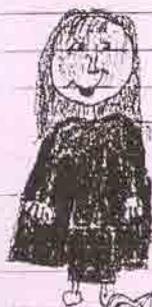
Para mim,

Tem vezes que eu sou gaunha,
magica, lutadora, super heróina.

As vezes sou leiga, leu, coria,
abelha de mel.

Mas não importa o que penseiam,
de mim

Eu sou apenas uma menina,
estudante e sonhadora



StarGirls

1º texto de Stel.



EE mascella Schmidt

Rua Clara, 16 de agosto de 2004

Eu sou Stilla Duda Teixeira

Professora Maria Ciparanda

Montagem

Deus é a luz do meu caminho!

x

1) Escova saber o que você entende e
achar, o que espera das atividades

x

Eu entendi que temos várias maneiras de
se comunicar escritas, formais, pela televisão e áudio
etc.

Talvez também sobre arte, pintura, teatro etc.
como turista de Canal 5 e 11

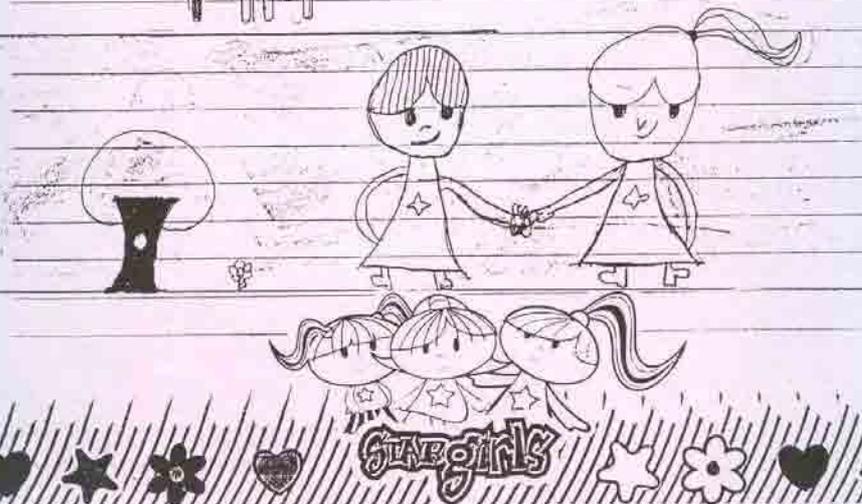
Último texto de Stel.

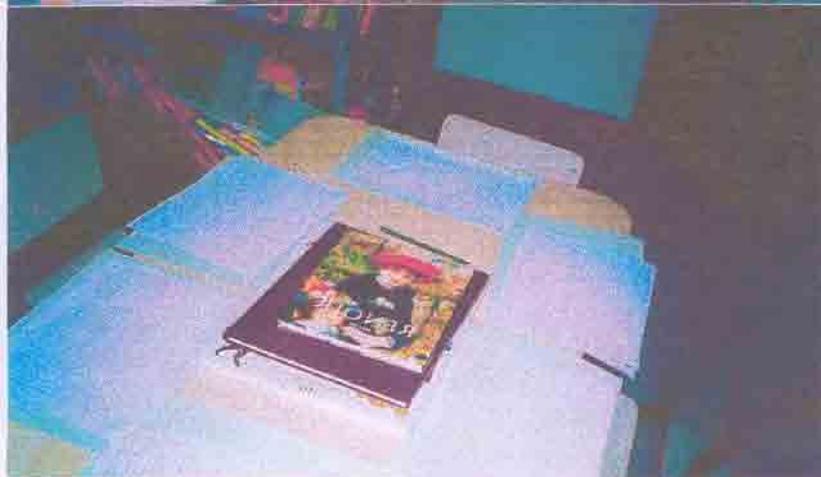
28 ♥ 06 ♥ 2005

Nome = STELLA

Eu gostei muito da pesquisa da Unesp
e muito bom porque nós aprendemos muito
e ela pintou as quatro da Tava e as quatro
que ela pintou eu achei muito bonito
e eu também achei a professora Diana. Teresa
e eu aprendi poesia e eu nos angustiar de mim
em casa. Eu gostei de desenhos e que explicar
para nós como que tem que fazer e não fazer.
É muito importante o trabalho que você está
realizando para nós o trabalho da Unesp e eu
gostei mais de todos os trabalhos que você está
fazendo para nós e eu li um livro de desenhos
descobri ali tinha uma arte no livro que
eu já fiz lá na minha casa e uma da arte
e os memórias na página e eu achei muito inter-
essante e eu gostei muito do trabalho da Unesp.
e eu gostei de quatro do Ponto de Vista de Belgrade

FIM ^{Stella}











CAPÍTULO VI – COM ENGENHO E ARTE: O QUE NOS MOSTRAM AS ANÁLISES DAS PRODUÇÕES DAS CRIANÇAS?

“De repente, chegou uma pessoa em nossa escola, nos ensinando sobre o ato de escrever, sobre arte, sobre um mundo que eu nunca tinha visitado... Ao observar a arte com outros olhos, eu aprendi a escrever com palavras melhores e com palavras doces...” (Paol., 10, 30/06/05)

Tomar do grande Camões uma expressão contida em um dos infindáveis versos de sua epopéia, Os Lusíadas, para intitular este capítulo, tem uma razão de ser que se coaduna com os propósitos desta pesquisa, pois com engenho e arte as crianças vão mostrando um pouco do que pauta a construção de suas escritas.

Imediatamente após a realização do diagnóstico inicial, deu-se início às atividades com as crianças, em uma única turma, propostas em encontros semanais, durante o segundo semestre de 2004. Na continuidade da pesquisa, ocorrida durante o primeiro semestre de 2005, as crianças que permaneceram na escola, encontraram-se remanejadas para diferentes turmas e períodos.

As atividades propostas, concernentes ao projeto de pesquisa, elaborado para o estudo do processo de construção da escrita por crianças de uma 3ª série, tinha dois propósitos: a criação de um espaço e de condições materiais (dentro de uma escola pública) que possibilitassem uma aproximação e um exercício, por parte da criança, de uma escrita que lhe fosse significativa; e o acompanhamento de como se dá a construção da escrita, atentando para elementos que a fazem significativa, enquanto processo de construção.

Desse propósitos, foram estabelecidos como objetivos principais para a pesquisa:

. Possibilitar e analisar algumas condições propostas, visando à ampliação dos horizontes de significados da escrita, através da criação de um espaço de experimentação e contato com linguagens artísticas diversas;

. Acompanhar e analisar o processo de construção da escrita pela criança de 3ª série (e série subsequente), buscando elementos que indiquem ser essa escrita significativa, constitutiva do próprio processo de construção; visando ao exercício do ato de escrever.

Entendeu-se ser a sensibilização pela via das artes um caminho possível para estabelecer as conexões do pensar, do olhar, do agir, do falar, do escrever, tendo-se em mente recorrer à utilização, à mediação de outras linguagens auxiliares, na construção da linguagem escrita. A concepção de atividades, visando ao conhecimento, à ampliação das relações que a criança vai estabelecendo com o mundo à sua volta, à ampliação dos significados que vai atribuindo a dado objeto – neste caso, o ato de escrever – tem que, necessariamente, considerar o espaço – físico e de relações – em que essas atividades acontecem, conforme nos mostra Holm (2004). Em seu entender, um espaço desafiador, onde haja: a disponibilidade para o corpo se movimentar livremente; a decisão pessoal da criança de onde ficar na sala; a escolha de materiais pela criança; a oportunidade de experimentar; o controle de tempo; a conversa, o bate-papo; a liberdade da criança para ser ela mesma.

O trabalho de organização do material empírico foi ocorrendo, à medida que foi sendo produzido pelas crianças, o que lhe confere uma condição de inconclusibilidade – a cada novo manuseio, uma nova leitura e outras possibilidades de organização. A opção foi apresentar, inicialmente, um quadro que exemplifica como as crianças interagiram com os objetos de arte.

Quadro ilustrativo do material artístico utilizado no segundo semestre de 2004

ARTISTAS PLÁSTICOS DISPONIBILIZADOS	OBRAS ESCOLHIDAS	OUTRO NOME DADO ÀS OBRAS	COMENTÁRIOS
Cândido Portinari	Mestiço (1934) (escolhida por seis crianças) Ronda Infantil (1932) (por três crianças)	Cara Morena Homem do Espírito O Quadro do Camponês Brincadeira Infantil	<i>Eu notei que o quadro era escuro, ele era um trabalhador, alto forte e ele não tinha medo ele era sério.</i> (Bia,9,23/08/04) <i>O que pude observar nesta figura é que uma pessoa, um homem forte, com traços bonitos. Sua fisionomia é de corajoso e forte.</i> (Paol., 10, 23/08/04)
Van Gogh	O Quarto de Vincent em Arles (1889) (escolhida por quatro crianças)	O Quarto de Jesus	<i>Gostei das cores...</i> (Patri., 10, 02/09/04)
Maurício de Sousa	Mônica Lisa (1989) – releitura de Mona Lisa de Leonardo da Vinci (entre 1503 e 1506) (por três crianças) Cebolinha Tocador de Pífaro (1992) – releitura de O Tocador de Pífaro (1866) de Édouard Manet Primo Mestiço de	Mona-pintora O Tocador	<i>Ela ficou muito legal como Mona Lisa</i> (Stel., 9, 02/09/04)

	Jeremias (2001) – releitura de Mestiço (1934) de Cândido Portinari	O Neguinho do Pastoreio	
Tarsila do Amaral	Sol Poente (escolhida por três crianças)	Poente Contente Sol Nascente	
Paul Cézanne	Morada dos Ventos (escolhida por três crianças)	A Floresta	<i>Eu intendi que tem muitas arvores... é tipo uma floresta e o desenho é muito bonito... é legal, gostei. (Rapha.,9, 23/08/04)</i>
Auguste Renoir	Venise, lê Palais dês Doges (1881) (escolhida por duas crianças)	Cidade Clara Cidade Escura	<i>... é uma paisagem e eu persebo que parese um bairro e que o céu parese o mar e isso é muito legal. (Rub., 10, 02/09/04)</i>
Pablo Picasso	Auto Retrato (1907)		<i>Eu achei legal porque é a primeira ves que vejo Pablo Picasso.(Leo.P. D., 9, 02/09/04)</i>
Claude Monet	Ponte Japonesa e o Lago de Ninféias em Ginevy (1899) (escolhida por três crianças) Os Choupos (1891)	A Ponte das Flores Ponte no Jardim A Natureza	<i>Esta é uma obra muito bem feita e linda. .(Pab.,10,02/09/04)</i>

O quadro acima se refere somente a algumas obras de maior incidência nas escolhas das crianças, no desenvolvimento das atividades propostas, durante o segundo semestre de 2004, mais precisamente nos meses de agosto e setembro. Outras obras de pintores como: Di Cavalcanti, Leonardo da Vinci, Michelangelo e outras obras dos mesmos pintores apresentados no quadro acima, também fizeram parte das atividades propostas, ao longo do

2º semestre de 2004. Todas essas obras encontram-se nas coleções de livros já mencionadas, no primeiro capítulo do presente trabalho, as quais compuseram grande parte do material utilizado nas propostas de atividades daquele ano. Não fazem parte dele, portanto, as demais obras envolvidas na organização das atividades propostas, durante o primeiro semestre de 2005, que, no entanto, serão mencionadas ao longo deste capítulo.

Interessante chamar a atenção para o fato de que, sentadas como estavam, com os colegas de classe, em dois, quatro, cinco, conforme o tamanho das mesas disponíveis, tendo como referência o mesmo material, ainda que variado, algumas crianças não se deixaram influenciar pela escolha das outras. Algumas, porém, gostaram e optaram pelas mesmas obras de colegas sentados próximos, o que não prejudicou em nada a atividade, mesmo porque cada um, dentro de sua individualidade e subjetividade, construiu a sua versão, ainda que livres para trocarem idéias com os colegas de sua mesinha e, também, com os outros. Tal fato pode ser percebido, ao se observar o quadro acima.

Outro fato que poderia ser observado, olhando para o mesmo quadro, é a variedade de nomes dados pelas crianças às obras escolhidas, em seu ato criativo de escrita. Atente-se para os títulos dados ao mesmo quadro *Mestiço*, por três crianças diferentes. Imagine-se o trabalho de pensamento feito por elas, a partir do olhar que tiveram da obra, para resultar esses títulos; as relações dialógicas estabelecidas entre elas e a obra; o que revela de conhecimentos – fruto de suas interações sociais e culturais. Em *Cara Morena*, a presença do componente racial; em *Homem do Espírito*, algo de sobrenatural; em *O Quadro do Camponês*, a visão do trabalhador, apreendida pela criança.

Observem-se, ainda, os comentários das crianças acerca dos quadros. Umas optam por explicá-los, por meio da descrição, utilizando muitos adjetivos; outras preferem ou

entendem que se trata de opinar, ou seja, de dar seu ponto de vista sobre o quadro e o fazem ora com adjetivos tais como: legal e bonito, ora com o verbo: gostar. Atente-se para os primeiros comentários que aparecem do quadro Mestiço. Nele, observa-se a presença de traços descritivos de natureza física (alto, forte, bonito) e psicológica (não tinha medo, portanto destemido, corajoso, era sério). Nota-se que as crianças utilizam informações prévias, provavelmente obtidas na escola, quando o professor ensina a composição de um texto descritivo, ou o fazem tendo em vista os conhecimentos adquiridos em suas vivências sociais.

É importante esclarecer, de pronto, que todas as produções que compuseram o material empírico desta pesquisa, colhidas, aqui apresentadas e analisadas, foram desenvolvidas à frente da pesquisadora, que procurava assistir, acompanhar, fazer os registros de suas observações e interferir o mínimo possível no processo de criação. O que fazia, sim, no início de cada atividade proposta, era preparar o solo, adubando-o com os materiais colhidos das artes, utilizando um procedimento dialógico. O fluir dos acontecimentos ficava por conta dos pequenos artistas, em seu ato criador, o que nos remete, novamente a Holm (2004) em sua afirmação de que *as crianças chegarão à excelência no aprimoramento do processo artístico criativo, se dermos a elas a mesma liberdade que lhes damos para suas brincadeiras...*” (p. 84).

Da leitura e releitura do material coletado, do que a criança escreve, tendo em mente os objetivos propostos, as opções teórico-metodológicas e os autores estudados, foi possível estabelecer alguns **eixos temáticos** – apresentados em seguida. Tratam eles: de como as crianças expressam e o que expressam sobre a proposição de um espaço diferente, de atividades diferentes, de envolver-se com materiais diferentes dos usuais em uma sala de

aula; da efetivação desse outro espaço, de como as crianças sentem e se vêem nesse espaço; de como vão se dando as relações das crianças com os objetos de arte que lhe são apresentados; de como alguns elementos podem ser identificados como uma escrita significativa para a criança, do que seriam alguns elos comunicativos – a busca de um interlocutor, por exemplo; e do que os textos, ao longo de alguns meses, podem apresentar enquanto “avanço” nas modalidades de texto, na língua-padrão e outros.

De como as crianças expressam e o que expressam sobre a proposição de um espaço diferente, de atividades diferentes, do envolver-se com materiais diferentes dos usuais em uma sala de aula.

Durante todo o tempo, as crianças se mostraram eufóricas pelo fato de poderem sair do espaço único de sala de aula e de poderem vivenciar atividades diferenciadas daquelas que realizavam no que, para elas, parecia ser um restrito espaço de sala de aula. Uma delas escreveu: *“As aulas com ela são muito bacana eu adoro quando agente vai lá* (ela quer dizer, com esse advérbio de lugar, o espaço de realização da pesquisa) (Leo. S., 9 anos, 30/06/05) ... *Eu sempre que vou lá eu fico muito feliz...* (idem). Outra: *“Eu gostaria de fazer pesquisa todos os anos...”*. (Je. D. F., 10, 12/12/04). Outra: *“Que bom ir na Biblioteca e na Brinquedoteca fazer pesquisa...”* (Eli., 9, 13/09/04). Atente-se para o que escreveu Rapha, 9 anos, em seu primeiro texto, produzido em 16 de agosto de 2004, ao término da aplicação das provas piagetianas, após o primeiro momento da pesquisadora frente a todas as crianças, em sua sala de aula da 3ª série, quando conversou por, aproximadamente, uma hora com elas, sobre o que poderia vir a ser realizado, ao longo do tempo de duração da

pesquisa. Nesse momento, foram mostrados alguns dos objetos materiais com os quais iriam trabalhar; informou-se sobre os espaços, dias e horários de realização das produções, etc. Atente-se para o fato de que Rapha chama a atenção, em seu texto, para o gosto que lhe desperta a possibilidade de trabalhar em espaços diferenciados, dentro do espaço escolar. *“Eu gostaria que tivesse uma sala de leitura na escola para a gente saber mais coisas, eu também gostaria que tivesse uma sala para a gente pintar, desenhar, interpretar e fazer teatro”* –

Ainda sobre a importância assumida pelo espaço de inserção das crianças, não só no que se refere ao aspecto físico, mas também à abertura de possibilidades para o “fazer”, sobretudo no ato de escrever, uma das crianças revela: *“... gostei de você me ensinou muitas coisas pintar, escrever melhor...”* (Bru, 10, 30/06/05). Outra: *“(...) Sobre escrita eu aprendi a escrever com palavras melhores e com palavras doces.”* (Paol., 10, 28/06/05); *“Uma pesquisa muito legal, pois nos ensinou a entender mais sobre o ato de escrever...”* (Nat., 10, 28/06/05); *“Eu aprendi a se comunicar com os pintores e me interessei por ler e escrever...”* (Patr., 10, 30/06/05).

Mostraram-se receptivas às atividades propostas, desde o início, aumentando suas expectativas, à proporção que desenvolviam sua relação com os objetos materiais oferecidos, agindo sobre eles e a partir deles, expressando seu encantamento diante dos quadros de arte, falando ou escrevendo, ora com adjetivos: *bonito, lindo, maravilhoso, emocionante, impressionante...*; ora com verbos: *gostei, amei, adorei...*

Manifestaram, efusivamente, sua alegria, principalmente nas saídas da escola para outros espaços e no encontro com a artista plástica. Estiveram sempre prontas para ajudar a compor o espaço escolar da pesquisa, bem como a desmontá-lo, ao final de cada encontro,

sempre desejosas de movimentar seus corpos, o que nos reporta, mais uma vez, a Holm (2004). *“Eu adorei tudo desde o começo deças aulas com pesquisa...”*, escreve uma das crianças (Leo S., 9, 30/06/05). *“Estou achando muito legal o que a professora pasou para a gente nestes grandes dias.”* – escreve outra criança (Nat., 10, 10/12/04).

Interessante também observar que, embora agitadas perante uma situação nova, vendo-se em um espaço pouco explorado no cotidiano, rodeadas de imagens diferentes, podendo criar livremente, elas não se recusaram, se entusiasmaram e quiseram cumprir todas as etapas das atividades propostas, ainda que isso as levasse a despender um maior empenho de pensamento e de ato. Tal constatação parece nos remeter à perspectiva da escrita significativa, apontando elementos constitutivos dessa.

Os registros escritos, colhidos de suas impressões acerca das atividades desenvolvidas, apontam para esse fato, revelando o gosto que essas lhes suscitaram: *“... foram legais, diferentes, divertidas, interessantes...”*; *“estou entendendo e gostando da pesquisa porque estou aprendendo coisas novas...”*; *“... aprendi sobre quadros, pinturas, escritores. Isso me insentivou muito ... Bem tudo isso me emocionou.”* (Lc., 10, 30/06/05); *“Gosto de recriar as pinturas. Escrever sobre as obras...”* (Kar., 10, 28/06/05); *“Eu acho que trabalhar com arte e pintura deixa a gente mais interessado.”*(Rapha., 9, 28/06/05); *“...aprendi e conheci grandes pintores que já ficaram na história...”*(Jes., 9, 30/06/05); *“... aprendi muito sobre arte eu aprendi a observar a arte com outros olhos...”*(Paol., 10, 28/06/05).

Da efetivação desse outro espaço, de como as crianças sentiam e se viam nesse espaço

A satisfação nas oportunidades de saídas, principalmente para as exposições, fez-se manifestar pelas expressões dos rostos, pelos gestos e pelo registro escrito. Na maioria dos comentários acerca das atividades desenvolvidas, no decorrer da pesquisa, aparece o gosto despertado pela ida ao Shopping Center da cidade para ver, apreciar, comentar a exposição de fotografias do renomado fotógrafo Sebastião Salgado, intitulada “Êxodos e Crianças”, bem como para assim proceder, diante do projeto paisagístico de Burle Marx para o referido Shopping – outra obra de arte viva – último trabalho realizado por esse grande homem que soube, com tamanha maestria artística, traduzir a arte paisagística em linguagem. Entre os 26 (vinte e seis) textos produzidos, como última proposta da pesquisadora (ao final do mês de junho de 2005), solicitando que falassem sobre tudo aquilo que mais lhes chamou a atenção, sobre o que mais gostaram de fazer, 20 (vinte) deles fizeram referência a esse momento específico de saída.

De como vão se dando as relações das crianças com os objetos de arte que lhe são apresentados

Outro fator de relevância para os objetivos da presente pesquisa foi o estabelecimento das relações das crianças com os objetos artísticos apresentados e/ou escolhidos. As possibilidades de escolha abriram caminho para que se desse a construção de uma escrita significativa, o que nos remete a exemplos elucidativos dessa constatação.

Ao serem convidadas a escolher e a justificar suas escolhas, entre quatro obras de arte apresentadas, duas a duas (primeiramente “Baco e Ariadne”, de Ticiano, e “Última Ceia”, de Leonardo da Vinci – renascentistas; em seguida, “Almoço em La Grenuillère”, de

Renoir, impressionista, e “Guernica”, de Picasso, cubista), as crianças, ao estabelecerem as relações dialógicas com as obras (ao observá-las e decidir por uma delas) e no encontro com o outro (ao ouvir os colegas), iam compondo sua subjetividade e, nesse momento, transformando o conteúdo internalizado, ao verbalizarem suas escolhas e justificativas.

Exemplos do que se pôde apurar das escolhas, naquilo que chamou a atenção das crianças:

. em “Baco e Ariadne”: *as cores, a beleza, a temática mitológica, o movimento da cena retratada, a mistura de pessoas e animais, a semi-nudez das pessoas, o romance entre os personagens centrais;*

. em “Última Ceia”: *a reunião, a união, a cor escura, os gestos, a temática religiosa (Jesus falando algo aos discípulos, a lembrança de Deus, dos cristãos, a refeição de Jesus com os apóstolos...), a mesa farta;*

. em “Almoço em La Grenuillère”: *a beleza, a alegria, o encontro de amigos, a reunião familiar, a união, as cores vivas, a proximidade da natureza compondo o ambiente (paisagem natural – restaurante à beira de um rio), o realismo da cena (“Parece parte de minha vida, parece de verdade, encantador...”); “Eles estão curtindo a vida, descontraídos, parece que estão em suas casas”); a elegância das pessoas (“...pessoas bem vestidas, parecendo até ricas”);*

. em “Guernica”: *os pedaços espalhados de gente e de animais, a temática da guerra, as cores escuras (tons de preto e cinza), a mistura, o jeito diferente de mostrar a guerra, a forma de protesto contra os horrores da guerra, a imaginação do pintor, “é diferente das outras”, “é estranho”, “as figuras são fantásticas”, “é maluco”.*

Nas cartinhas para a artista plástica, no processo de interlocução, aparecem escritos como: “*Cara amiga Neusa... Quero que você venha até a nossa escola. E uma pergunta: Quais os cuadros que você tentou pintar? E quem te deu a vontade de pintar?...*” (Lc., 10, 13/04/05)

Tome-se, na íntegra, uma das cartinhas:

Rio Claro, 15/04/05

Prezada Neusa, me chamo R.C.B, estou participando de uma pesquisa da Unesp.

Sempre me interessei por essas coisas.

Neusa você sempre gostou de pintar?

Quando você começou ou quando você teve esse interesse?

Neusa nós ou pelo menos eu gostaríamos que você viesse aqui na escola E.E. Marcelo Schmidt.

Eu gostei muito do quadro Guernica de 1937 porque ele me chama a atenção porque eu acho que ele fez um protesto para a guerra dos civis.

Neusa qual é o quadro que você mais gosta?

Me responda se poder.

Abraços Rapha

O interesse geral suscitado por essa fase da pesquisa, envolvendo a pintora, foi se intensificando à medida que iam compreendendo tratar-se de um projeto real, principalmente quando, ao escreverem as cartinhas, tiveram a certeza de que seriam respondidas, portanto que estavam escrevendo “para valer” (usando uma expressão de Jolibert, quando se refere à escrita significativa – “escrever para valer”) e não só para o “faz de conta”, a fim de preencher uma exigência escolar para avaliação formal. Foi uma alegria geral, quando viram as cartas-respostas, sendo então elas – as crianças - as destinatárias da enunciação. À medida que se iam lendo, em voz alta, pela pesquisadora, as respostas da pintora às crianças, chamando-as pelos seus respectivos nomes, iam-se intensificando as

reações positivas de satisfação: “Ela escreveu pra mim? Tem meu nome aí?”. Claro que, após a leitura feita pela pesquisadora, as cartas passaram pelas mãos, olhos e cérebros de todas. O coroamento do projeto, o que veio a completar o entusiasmo das crianças, foi o encontro presencial com a pintora.

Esse fato nos remete, novamente, à questão do espaço concebido como um ponto privilegiado e propício à criação, dentro do espaço escolar e extensivo a este, apontando para o gosto despertado pelo ato de escrever, na perspectiva da escrita significativa, o que pode ser encontrado tanto nos textos das crianças, onde elas respondem a questionamentos acerca do ato de escrever (oralmente, em uma conversa com a pesquisadora, em setembro de 2004; e ao responderem a um questionário, no final de novembro e início de dezembro de 2004) ou comentam livremente sobre aquilo que viram, ouviram, fizeram, no decorrer da pesquisa, sobre o ato de escrever, a partir do que viram, observaram, leram nas variadas obras de arte que compuseram as atividades desenvolvidas, como sendo uma forma que torna mais interessante, mais atraente, mais segura, enfim, mais significativo o ato de escrever (no último texto escrito por elas, no final de junho de 2005), quanto nos textos descritivos, narrativos, narrativo-descritivos, descritivo-narrativos e poéticos – escritos com base nos materiais de arte oferecidos e escolhidos por elas – que vão se revelando, mais e mais criativos, intensos, ricos no manuseio das palavras, no que se refere ao jogo das interações possíveis, quando se brinca com elas, quando se busca sua diversidade de usos. Tudo isso nos leva de volta a Vigotski e a Bakhtin, em seus mergulhos profundos de e no pensamento, de e na linguagem e aos demais pensadores e artistas da palavra – sustentáculos teóricos desta pesquisa.

Nas palavras de Bakhtin (1997), a cultura é uma *unidade aberta, em evolução, não determinada, nem predeterminada, capaz de se perder ou se renovar, transcendendo a si mesma*. (p. 374). Assim, tem-se que o sujeito se constitui e é constituído, numa complexa trama cultural, em constante movimento e processo de re-significação.

Ainda, segundo Bakhtin (1997), a constituição do sujeito acontece no fluxo ininterrupto da linguagem, no qual as enunciações representam mais que um agrupamento de palavras. As palavras que formam o vocabulário de cada sujeito são repletas de valor ideológico – elas apresentam uma relação dialética com a infra-estrutura material da sociedade em que vive. Os signos refletem e refratam a realidade social. São criados, de acordo com seu valor na sociedade de cada época, pois apenas se estiverem relacionados às condições sócio-econômicas do grupo, entram no seu horizonte social e desencadeiam uma reação semiótica ideológica.

Ao compreender que a subjetividade é construída, através da mediação semiótica, da intervenção de um outro sujeito ou de um instrumento cultural, Vigotski (1998) nos oferece elementos que nos fazem ver que a subjetividade é uma internalização das relações sociais – nosso encontro com o outro, com suas palavras e suas atitudes. No entanto, esse processo não é realizado sob a forma de uma cópia, mas de uma produção singular, pois, ao internalizar, o sujeito já transforma o conteúdo internalizado. Aí, entra a palavra como signo, assim como outras linguagens constitutivas do campo da arte. E aos demais pensadores e artistas da palavra – sustentáculos teóricos desta pesquisa.

Neste momento, atente-se para cinco produções escritas de cinco crianças da pesquisa, que poderão dar maior visibilidade ao que se expôs, anteriormente.

Meu título: Guerra entre animais e pessoas

Era uma noite escura, chovendo e com raios e trovões, pessoas e animais brigando por uma moradia e no fim um touro e um cavalo estavam vivos e todas as pessoas mortas cabeças, braços, corpos, pernas, espadas quebradas, pedaços de madeira rachados, vidros quebrados e fogo por todo o lado.

E esa foi a guerra entre pessoas e animais na cidade de Guernica. (Lc., 10, 27/04/05)

Texto descritivo-narrativo, produzido a partir do quadro Guernica, de Picasso, depois de a criança tê-lo escolhido, ter justificado sua escolha, tê-lo interpretado, ter feito uma releitura dele, em forma de desenho.

Título: Restaurante

Era um belo dia, o restaurante estava lotado de gente, as mesas com bebidas, alimentos, frutas, etc.

Lá estava uma família reunida. As mulheres estavam elegantes com chapéu, tinha até um cachorrinho tão fofinho com sua legítima dona. Na verdade era um almoço especial com seus familiares. No fundo do restaurante tinha belas plantações e um rio. (Kar., 10, 27/04/05)

Texto descritivo-narrativo, base em Almoço em La Grenouillère, de Renoir – mesmos passos do exemplo anterior.

Amor sem fronteiras

A cerca de 5 mil anos atrás um Deus Romano estava indo para uma batalha nos céus esse Deus chamava Baco o Deus do vinho e no meio do caminho sendo levado por seus cervos num carro ele avistou uma mulher ao longe linda, então ele disse:

- Mais rápido, mais rápido.

Então seus cervos foram mais rápido e ele então se apaixonou pela mulher, então ela disse:

- Você quer se casar comigo.

- Sim claro que eu quero.

Então ela se tornou uma semi Deusa e agora eles estão felizes para sempre. (Rapha., 9, 27/04/05)

Texto narrativo, base em Baco e Ariadne, de Ticiano – mesmos passos do exemplo anterior.

Meu jardim

<i>Quem me compra um Jardim com bichos?</i>	<i>Um jardim de primavera?</i>
<i>Arvores com muitas flores?</i>	<i>Um sol entre a era?</i>
<i>Um ninho com Muitos passarinhos?</i>	<i>As formigas e o Povo inteiro</i>
<i>Sapos preto e brancos no lago?</i>	<i>Um mar cheio de dinheiro</i>
<i>Quem me compra esta chuva com sol?</i>	<i>As flores cheias de canção</i>
<i>Quem me compra flores E jirasou?</i>	<i>Parecendo o furmigão?</i>

(Rub., 10, 07/06/05)

Paráfrase do texto poético Leilão de jardim, de Cecília Meireles, escolhido pela criança, por considerá-lo interessante, porque fala de jardim.

O jardim da minha vida

*O jardim da minha vida é lindo
quem vai querer comprar?
é cheio de cores cheio de amores
tem muitos animais
Ele é maravilhoso!
Ninguém compra porque ninguém
tem tempo
Quem vai querer compra-lo*

*para brincar dentro dele?
Eu não vou vender porque
é o jardim da minha vida
Não vou querer vende-lo
esse jardim é só meu*

(Lu., 9, 10/06/05)

Observe-se o poema original de Cecília Meireles:

LEILÃO DE JARDIM

*Quem me compra um jardim
com flores?*

*borboletas de muitas
cores,*

*lavadeiras e
passarinhos,*

*ovos verdes e azuis
nos ninhos?*

*Quem me compra este
caracol?*

*Quem me compra um raio
de sol?*

*Um lagarto entre o muro
e a hera,*

*uma estátua da
Primavera?*

*Quem me compra este
formigueiro?*

*E este sapo, que é
jardineiro?*

*E a cigarra e a sua
canção?*

*E o grilinho dentro
do chão?
(Este é o meu leilão!)*

Atente-se para um outro modo de fazer a releitura de um mesmo poema e para uma outra maneira de vê-lo, de justificar a escolha – escolheu Leilão de jardim, porque *fala da natureza, porque aqui não tem guerra, só tem paz.*

Observe-se que uma mesma proposta de atividades pode produzir resultados diferentes, porém igualmente criativos, gerados em um espaço que propicia às crianças as escolhas, que permite a oportunidade de experimentar diferentes formas de escrever, que

oferece possibilidades de construção intensa. A exemplo do que revela Holm (2004): *Mas eu estou muito satisfeita com toda a experimentação que minhas crianças estão fazendo, exatamente por estarem trabalhando nesta sala repleta de possibilidades.* (p.88), ao se referir à experiência vivida em sua oficina de arte. A exemplo, também, do que Jolibert (1994) chama de “*Ateliês de impulsão afetiva e imaginária*” (p. 216)

Do que os textos, ao longo de alguns meses, podem apresentar enquanto “avanço” nas modalidades de texto, na língua-padrão e outros

Analisando mais pormenorizadamente algumas crianças, dentro de uma visão permitida pelo estudo longitudinal, vão-se aclarando, a partir dos resultados de suas produções, o propósito que perpassou todo este trabalho de pesquisa – observar, acompanhar, participar do processo de construção de escrita por crianças que continuam sua caminhada escolar, visando aos objetivos expressos na Introdução do presente trabalho, mostrando a evolução ocorrida nos atos de escrita, dos momentos iniciais às últimas produções.

É o que se pode ver com Stell (9 anos), por exemplo. Mais rosto do que voz. No rosto, olhos distantes, mas fixos, expressivos, vivos. Gestos lentos. Poucas palavras. Timidez, talvez, diante da novidade. Olhar de quem processa o pensamento, que hesita, porém, em colocá-lo verbalmente.

Nas questões das provas piagetianas, longos silêncios, respostas titubantes, às vezes, lacônicas. “*Não.*”; “*Nada.*”; “*Gosto.*”; “*Continua.*”... Diante das duas massinhas, transformadas em docinhos (brigadeiros), por exemplo, estabelece-se o seguinte diálogo:

“Tem a mesma quantidade de massa?” “Tem.” “Você percebeu isso, como?” “Porque são igual.” “São iguais? Por quê?”. Não responde.

Tomando por base as respostas, de acordo com o método clínico de Piaget, chega-se a um diagnóstico: a criança revela, em parte, um comportamento pré-operatório, com algumas respostas próprias do operatório concreto e algumas de transição.

À proporção que as relações (com a pesquisadora, com os pares, com os objetos materiais disponibilizados) vão se estabelecendo, a criança vai se soltando um pouco, prevalecendo, porém, até o final dos encontros regulares, a expressão do olhar um pouco distante, entretanto de aceitação do novo. Faz tudo o que se propõe, em seu ritmo – lento nos gestos -, parecendo estar sempre perdida em pensamentos. A propósito, em alguns momentos, quando a pesquisadora a aborda: “Algum problema, Stell?”, ela responde: “Não, estou pensando.”

As longas demoras, entre as perguntas lançadas pela pesquisadora e as respostas, assim como entre as propostas de ação apresentadas e o fazer da criança e, até mesmo, os silêncios, podem ser interpretados, dentro da abordagem dialógica bakhtiniana, que procura ir além da questão da voz:, segundo nos atesta Amorim (2004):

*O objeto que está sendo tratado num texto de pesquisa é ao mesmo tempo **objeto já falado, objeto a ser falado e objeto falante**. Verdadeira polifonia que o pesquisador deve poder transmitir, ao mesmo tempo que dela participa. Mas o conhecimento que se produz nesse texto é também uma questão de **silêncio**. Voz silenciada ou ausência de voz, a alteridade se marcará muitas vezes desse outro modo. Mas tanto pela voz como pelo silêncio, estaremos às voltas com produção de sentido. É, portanto, a espessura discursiva que se coloca aqui como horizonte e como limite da análise do texto de pesquisa, pois a construção de sentido de todo discurso é, por definição, inacabável. (p. 19)*

Em todas as possibilidades discursivas, em que as enunciações (orais e escritas) tiveram lugar, foram observados momentos longos de silêncio, o que podemos inferir como espaço de produção de sentido, com base em Amorim, como um tempo necessário à criança para sua elaboração do pensamento e, em seguida, sua verbalização.

De seu primeiro texto, produzido em agosto de 2004, quando Stell responde, com poucas palavras (4 linhas), o entendimento que faz da exposição da pesquisadora sobre o que se passaria, no decorrer da pesquisa, até o último, produzido em junho de 2005, quando lhe é solicitado que escreva um texto onde exponha sua opinião sobre as atividades desenvolvidas, e que ela faz em 17 linhas, é possível entrever avanços significativos, ainda que com “problemas”, do ponto de vista da superestrutura, da lingüística textual, dos substitutivos, do campo semântico, conforme os parâmetros apontados por Jolibert (1994).

Talvez, possamos interpretar, em parte, sentido produzido, quando a criança revela ter gostado muito da pesquisa *“porque nós aprendemos muito sobre pinturas quadros... eu aprendi poesias e eu vi alguns desenhos em casa”...*; mostrando algo curioso, porque transpôs o espaço da pesquisa, indo para o ambiente cotidiano de casa: *“eu li um livro de Leonardo davindi ele dinha uma arte no livro que eu já fiz lá na minha casa o nome da arte é os meninos no palanço e eu achei muito interessante e eu gostei muito do trabalho da Unesp...”*

No mesmo texto, ela faz alusão às poesias lidas e interpretadas. Quando produz a sua, a partir da escolha de um texto poético, entre dez oferecidos, no caso “Identidade”, de Pedro Bandeira, justificando sua escolha *“escolhi este porque ele (o menino) pensava coisas que não podia ser”*, Stell o faz, em forma de reprodução do original, em que recorre

ao rearranjo dos versos, obtendo assim um resultado diferente da cópia pura. Apresenta poucas idéias novas, não obstante busca, a todo custo, um resultado criativo:

*Eu estava dormindo eu
 Sonhei que eu poderia ser
 Herói voador, caubói lutador

 Eu sou, eu sou assim sou
 Menina eu acortei mas eu
 Vi que eu não sou nada
 Disse que eu sonhei eu...*

Analisando, ainda mais cuidadosamente, o material produzido por Stell, na seqüência das propostas, instiga-me o fato de que a criança, em seu tempo, não deixa de estabelecer a comunicação com os objetos que lhe são apresentados.

Ela responde às solicitações, aproximando-se o mais possível do que é proposto, atenta às palavras de orientação da pesquisadora.

Nas primeiras releituras das obras de arte, revela tê-las escolhido por considerá-las agradáveis ao seu olhar. Da paisagem de Monet dos choupos às margens do rio, próximo a Giverny, por exemplo, ela declara tê-la achado linda, reproduzindo-a com cores mais fortes e vivas do que as do original. Bem mais adiante, quando faz a escolha de “Guernica”, entre quatro obras, justifica-a como sendo mais fácil para desenhar – uma saída estratégica, na resolução do desafio.

Outra constatação está no fato de que as cores presentes nos quadros exercem influência sobre as escolhas da criança. Não somente o colorido, a mistura de cores, as cores vivas. Ao falar sobre “A Última Ceia”, por exemplo, o que lhe chama a atenção são os tons que ela considera como sendo diferentes, como se fossem de uma cor

“envelhecida”, enquanto que em outra obra – “Almoço em Grenuilière”, as cores vivas disputam a atenção de Stell com outro aspecto observado por ela: pessoas reunidas, felizes e descontraídas.

Quanto aos textos produzidos, observa-se que a criança percebe os principais traços distintivos entre uma narração e uma descrição, bem como a possibilidade de uni-las em um só texto. Diante do quadro “Mona Lisa”, ela se utiliza da descrição pura, revelando detalhes da pessoa, misturados a dois aspectos da paisagem de fundo: céu e montanha. Já, diante de “Retirantes”, ela constrói um pequeno texto essencialmente narrativo. Finalmente, diante de “Guernica”, ocorre a fusão de traços narrativos e descritivos, com a predominância dos descritivos.

No que se refere à modalidade poética, de início a criança, ao produzir a primeira versão, não percebe a silhueta própria de um texto em versos, apropria-se, no entanto, das orientações da pesquisadora e o reconstrói em forma de versos.

Na modalidade “carta”, Stell interage com sua interlocutora, ora se referindo à pesquisa, ora à pesquisadora, ora a si mesma, ora ao quadro escolhido por ela, descrevendo-o. Novamente, apropria-se das orientações iniciais da pesquisadora, mostrando tê-las compreendido.

Algo instigante é a receptividade positiva das propostas, sendo as palavras mais utilizadas pela criança: a forma verbal “gostei” e o adjetivo “lindo”, assim como a afetividade estabelecida entre a criança e a pesquisadora: *“Eu adorei estudar com a Professora Maria Tereza... eu nunca esquecerei da professora... é muito importante o trabalho que você está ensinando para nós...”*

Finalmente, não poderia omitir, nesta análise, a perspectiva da língua-padrão, deixando-a por último, justamente por esta pesquisa não tê-la como objetivo precípua e único. É notório que o desempenho comunicativo da criança se dá, de forma inteligível, visto que ela resolve os desafios que se lhe apresentam e estabelece a comunicação com seus interlocutores, mesmo que a construção dos textos ainda não obedeça às exigências da língua-padrão, o que vai sendo vencido à medida da passagem do tempo, mostrando uma evolução quando se dispõem, lado a lado, cada texto produzido.

Não se pode negar a necessidade de intervenções pontuais na escrita de Stell, do ponto de vista da língua-padrão, entretanto no que se refere ao caráter de relevância da presente pesquisa – de como se dá o processo de construção e de aprimoramento da escrita, do ponto de vista comunicativo, nas perspectivas: histórico-cultural; dialógica; de significação; de produção de sentido; tomando como base os fundamentos da arte e as múltiplas linguagens, a criança demonstra empenhar-se, no desempenho de suas ações (de caráter endógeno e exógeno), interagindo com os objetos materiais oferecidos e com os desafios lançados, buscando, do início ao fim da pesquisa, meios de vencê-los, o que traz à luz as teorias de que se alimentou esta pesquisa.

Um outro exemplo é Paol (10 anos), que vai surpreendendo à medida que o tempo passa e seus feitos vão se produzindo. Começa (em agosto de 2004) descrevendo, em quatro linhas, o quadro por ela escolhido para a releitura – “O Mestiço” – de Cândido Portinari – *“O que pude observar nesta figura e que uma pessoa, um homem forte, com traços bonitos. Sua fisionomia é de corajoso, bonito e forte.”* É a mesma que, em março de 2005, ao escolher a obra “Baco e Ariadne” – de Ticiano – escreve em sua cartinha para a

artista plástica⁹, em uma das atividades propostas, num dado momento: *“Neusa, eu também faço quadros, mas os que eu faço, são todos com texturas e, abstratos.”* Em seguida, proposto que produzisse um texto narrativo, com base na obra escolhida, a menina criou uma história, atualizando a história mitológica, contada pelo quadro, onde os protagonistas recebem os nomes de Marcelo e Cristina. *“Era uma vez um deus brasileiro que se chamava Marcelo. Ele era o homem mais lindo, charmoso e atraente, além de ser muito poderoso...”* Ela conta sobre o encontro dos olhos dos dois amantes, que gerou o amor à primeira vista; descreve as emoções sentidas por ambos e finaliza assim: *“A lenda diz que até hoje quando a brisa sopra é porque Marcelo e Cristina estão distribuindo entre os mortais um pouco de seu amor”*. Percebe-se que a menina vai amarrando as idéias e criando sua história, sem atentar para as marcas de pontuação, porque está tão envolvida nela, em seu ato imaginativo, que não consegue parar. É, ainda, a mesma criança que, em 10 de junho de 2005, escreve versos, a partir de uma escolha entre poesias apresentadas pela pesquisadora, assim: *“As luzes se apagam / E o tempo vai passando / Depois eu abro os olhos / E então percebo que tudo / Não passou de / Mais uma noite de tristezas...”* (fragmento). Finalmente, é a mesma criança que, em 30 de junho de 2005, constrói um texto “conclusivo” (com mais de quarenta linhas), no desfecho da coleta de dados, atendendo a uma solicitação da pesquisadora para que avaliasse todo o procedimento, onde, entre tantas coisas, diz: *“De repente, chegou uma pessoa em nossa escola, nos ensinando sobre o ato de escrever, sobre arte, sobre um mundo que eu nunca tinha visitado... Ao observar a arte com outros olhos, eu aprendi a escrever com palavras melhores e com palavras doces...”*

⁹ Neusa Inforzatto – incluída na pesquisa como colaboradora, respondeu a todas as cartinhas enviadas pelas crianças e esteve na escola para encontrar-se com elas; falar de arte em geral; falar de sua arte em especial; mostrar seus quadros; responder, enfim, as perguntas e as curiosidades delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – PORTO DE CHEGADA

Nossos atos, de pensamento ou de gestos; de corpo ou de mente, transpassam os dias de nossa existência e vão emoldurando-a como se fossem um quadro inacabado, um diamante por lapidar, uma escultura na areia, sempre prestes a recomeçar, a se reconstruir, a se transformar.

Não é diferente com o nosso ato de escrever – em constante devir – marcado por nossos infindáveis embates com as palavras, para terminar em um eterno recomeço.

Por isso mesmo, especial, mágico, belo, fascinante, ainda que, às vezes, só aos nossos próprios olhos, desconsiderado por outros.

Quando, no início desta pesquisa, nos lançamos ao desafio de acompanhar o processo de construção da escrita, na perspectiva de uma escrita significativa, buscando observar como se dá essa construção, tomando como base alguns fundamentos da arte, para descobrir os indícios indicativos de ser a escrita um ato significativo para a criança, tínhamos claro que as descobertas poderiam ser surpreendentes, entretanto não supúnhamos que nos depararíamos com resultados tão preciosos, advindos dos atos de dedos, de mãos e de cérebro das crianças participantes. Também tínhamos idéia do longo caminho a percorrer para atingir, não o fim, mas o recomeço, uma vez que parecem ser inesgotáveis as estradas que nos levam ao conhecimento de como se dá o processo de construção da escrita, no entanto não sabíamos a dimensão que poderiam assumir nossos propósitos de pesquisa. Acreditávamos que um trabalho, envolvendo arte e escrita, pudesse ter um alcance considerável, junto às crianças, contudo não esperávamos que pudesse encantá-las tanto e propiciar o estabelecimento de uma rede tão ampla de relações.

Todas essas constatações nos levam a entender, cada vez mais, que o ato criador não se fecha em si mesmo e não se conclui jamais, uma vez encontrar-se em estado de permanente eminência.

Poderíamos arriscar um tateio pela gramática, no que se refere ao estudo do gerúndio; através da sintaxe, descobrir sua função na frase; através da semântica, descobrir seu significado contextual. Enfim, descobrir que essa forma de emprego verbal nos leva, ao sabor dos ventos, a um vir a ser.

Assim, reportamo-nos a um trecho de uma música de Guilherme Arantes, onde ele parece fazer um uso bastante preciso dessa forma nominal – atemporal.

Vivendo e aprendendo a jogar

Vivendo e aprendendo a jogar

Nem sempre ganhando, nem sempre perdendo

Mas aprendendo a jogar

Também, chamamos um exemplo da música popular brasileira – entre nossas pérolas – Pedro Pedreiro que, segundo Chico Buarque de Holanda, está sempre *esperando, esperando, esperando o trem que já vem, que já vem, que já vem...*

Nesse jogo, como o do vai e vem das ondas do mar, onde, segundo Dorival Caymi, *é doce viver*; pareceu-nos estabelecerem-se as conexões do falar, do pensar, do sentir, do agir que levaram as crianças desta pesquisa a produzir tão belas obras de arte – inacabadas sim, porque em processo constante de construção, porém belas, porque fruto de uma busca de perfeição.

Por fim, arrisco-me a fechar este trabalho que, na verdade, se abre a outras reflexões, com versos resultantes de minha luta diuturna com as palavras.

ATOS

Dos singelos aos altivos
 Dos singulares aos plurais
 Dos individuais aos universais

De omissão ou de excesso
 De silêncio ou de palavras
 De gestos ou de face
 De corpo ou de mente
 De dedos e mãos ou de cérebro

Vão-se tecendo as obras da vida
 Das mais “superficiais”
 Como a de extasiar-se,
 Diante do amanhecer de cada dia,
 Às mais “complexas”
 Como as de arte dos grandes artistas
 Passando pelas mais “esquecidas”
 Como aquelas construídas
 com suor e lágrimas
 Por criaturas, nas vias da miséria

Amalgamados, aprisionados
 Em nossos espaços vitais, em uníssono,
 Nossos atos cotidianos
 Vão escrevendo nossa história individual,
 Imprimindo suas marcas
 Na História Universal

Desvelando operações mentais,
 Sentimentos naturais ou sobrenaturais,
 O dito e o inaudito,
 O visível e o invisível
 Os impulsos ocultos
 As máculas mais profundas
 Nossas intra e inter-relações

Assim,
 Atos braçais ou cerebrais
 Eles lançam suas amarras,
 Atraindo outros tantos
 Como o canto das sereias –
 Imã que atrai os homens
 Para as areias do fundo do mar

Dentre todos eles, contudo,
 Um se destaca:
 Pela resistência,
 Pela complexidade,
 Pela profundidade
 Com que imprime suas marcas,
 Distinguindo-nos,
 Entre tantos seres vivos,
 Preenchendo ou esvaziando,
 Premiando ou derrotando,
 Irradiando ondas de magnetismo
 Que nos puxam e nos afugentam,
 Ao mesmo tempo

Queiramos ou não,
 Ele nos quer,
 Ele está e ele vive em nós
 Enfim, ele nos abrange
 E registra nossa existência
 Ele é o ato de escrever –
 Um ancião que insiste
 Em manter-se em ação
 Um espião – em sua eterna espreita
 Um caçador de palavras
 Persistentes, atraentes, surpreendentes
 Que nos escapam da mente e das mãos
 Toda vez que as buscamos

Capazes de traçar rumos,
 Mas também de desmoronar planos,
 De estabilizar ou de destruir,
 Tecendo e destecendo longos bordados
 Como os de Penélope,
 Em sua longa espera de amor

Eis as palavras
 Que esperam para serem escritas
 E lidas e entendidas e aplaudidas
 Rendamo-nos, pois, a elas
 E perpetuaremos nossos atos,
 Nossa obra de arte.

(Maitê)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, MARILIA. **O Pesquisador e seu outro** – Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo, Editora Musa – Cultura, Educação / Letras e Lingüística, 2004.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, Editora HUCITEC, 1992.

_____**Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, Editora HUCITEC, 1997.

_____**Questões de Literatura e Estética**. São Paulo, Editora UNESP, Hucitec, 1990 / 1993..

_____**Arte y Yesponsabilidad**. In: Estética de la Criacion Verbal. México, Siglo XX, 1985

_____**Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

_____**Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

BARDI, P. M. **Gênios da Pintura** (coleção). Milão, Itália: Grupo Editoriale Fabbri, S.p. A. São Paulo: Nova Cultural, 1995.

BARROS, DIANA L. P. **Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso**. In: BRAIT, Beth (org): **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. São Paulo: Editora da UNICAMP , 1997.

BENJAMIN, WALTER. **A Obra de Arte na Era de sua Reprodutividade Técnica**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1987.

BITTENCOURT, CIRCE M. F. (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998)

- BLOCH, MARC. **Introdução à História**. Portugal: Publicações Europa – América, 1976.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Editora Porto, 1994.
- BOSI, ALFREDO. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Editora Cultrix, 1994.
- BOURDIEU, PIERRE. **Questions de sociologie**. Paris:Minuit, 1980.
- BRANDÃO, HELENA H. N. **Escrita, Leitura, Dialogicidade**. In: **Bakhtin – dialogismo e construção do sentido**. Beth Brait (org.)- São Paulo, Editora UNICAMP, 2005.
- CALVINO, ÍTALO. **As Cidades Invisíveis**. Tradução de Diogo Mainardi. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.
- _____ **Um General na Biblioteca**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- CAMARGO, CIRO F. **Narrativa, sentido, história**. Campinas: Papyrus, 1997.
- CAMARGO, DAIR A. F. **Desempenho Operatório e Desempenho Escolar**: Cadernos de Pesquisa – Agosto / 1990 – nº 74. Fundação Carlos Chagas – Cortez Editora.
- CAMPOS, HAROLDO. **Notas à margem de uma análise de Pessoa**. In: *Linguística, Poética, Cinema – Coleção Debates*, nº 22. São Paulo: Editora Perspectiva – 1970.
- CARPEAUX, OTTO MARIA. **Origens e Fins**. Casa do Estudante do Brasil – 1943. In: Alfredo Bosi – *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Editora Cultrix Ltda – 1994.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**: artes de fazer; tradução de Ephraim Ferreira Alves – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.

_____ **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Editora Forense – Universitária, Rio de Janeiro, 1982

CHARTIER, ROGER. **Crítica Textual e História Cultural**: o texto e a voz- Revista da ALB, Campinas – SP, nº 30, dezembro / 1997.

_____ **Cultura Escrita, Literatura, História**. 3ª Jornada. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____ **A História Cultural**: entre práticas e realizações. Lisboa: DIFEL, 1990.

_____ **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília, DF: Editora da UNB, 1999.

ROBERT CUMMING. **Para entender a arte**. Trad. Isa Mara Lando. São Paulo: 1996.

DANTAS, HELOYSA. **A Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon**. In: Piaget, Vygotsky, Wallon – teorias psicogenéticas em discussão. SP, Summus Editora, 1992.

DELFIOR, SYLVIA. **Conocimiento fonológico y lectura**: el paso de las representaciones inconscientes a las conscientes. Revista Portuguesa de Pedagogia, Leitura – Universidade de Colômbia: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1998 – nº 1.

DRUMMOND, C. DE ANDRADE. **Lição de Coisas** (1959-62), **Lutador** (1942) , **Procura da Poesia** (1943) e outras. In: BOSI, ALFREDO. História Concisa da Literatura Brasileira. São Paulo: Editora Cultrix, 1994.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. – **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas Editora, 1989.

Cultura Escrita e Educação. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

FEIST, PETER H. **Pierre – Auguste Renoir:** Um revê d'harmonie. Alemanha, Taschen, 2001

FOUCAULT, MICHEL. **Linguagem e Literatura.** In: Machado, Roberto. A Filosofia e a Literatura. Rio de Janeiro – Jorge Zahar, 2000.

Histoire de la folie à l'âge classique. Paris: Gallimard – 1972

Les mots et les choses. Paris: Gallimard.- 1966.

A ordem do discurso. São Paulo: Loyola – 1996.

GIUDICE, CLAUDIA. **Pinacoteca Caras.** Coleção de obras de arte. Editora Caras S. A, 1998.

GOLBRICH, E. H. **Arte e illusione.** Studio sulla psicologia della rappresentazione pittorica. Turim: 1965.

HART, TONY & HELLARD, SUSAN. **Crianças Famosas** (coleção). Trad. Helena B. Gomes Klimes. São Paulo: Callis Editora Ltda, 1994.

HOLM, ANNA MARIE. **A Energia Criativa Natural.** In: Pro-Prosições – Dossiê Educação Estética – Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação – UNICAMP, Vol. 15, nº 1 (43) – Janeiro / Abril – 2004.

JAKOBSON, ROMAN. **Os Oxímoros Dialéticos de Fernando Pessoa.** In Lingüística, Poética, Cinema – Coleção Debates, nº 22. São Paulo: Editora Perspectiva – 1970

IGGERS, GEORGE F. **Historiography in the Twentieth Century:** from scientific objectivity to the postmodern challenge. New England: Wesleyan University Press, 1996.

JAPIASSU, HILTON. **Introdução às Ciências Humanas**. São Paulo, Letras & Letras, 1994.

JOBIM E SOUZA. **Infância e Linguagem.. Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papirus, 1994.

JOLIBERT, J. **Formando Crianças Produtoras de Textos – Vol. II – Porto Alegre, Artes Médicas**, 1994.

KANT, IMANOEL. **Logik. A, 26**. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft. – 1983.

LOPERA, J.A, ANDRADE, J. M. PITA. **História Geral da Arte** (coleção) Madri, Espanha: Ediciones Del Prado,1995.

LEONTIEV, ALEXIS. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LISPECTOR, CLARICE. **A Paixão Segundo G.H. Rio de Janeiro**: Francisco Alves, 1990.

_____ **Um Sopro de Vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira – 1988.

_____ **O Ovo e a Galinha**. In: Felicidade Clandestina. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

_____ **O Desenvolvimento da Escrita na Criança**. In: Vygotsky, L. S; Luria, A. R. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem – 4ª Ed.** São Paulo – Ícone, 1988

MEIRELES, CECÍLIA. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1987.

_____ **Das Palavras Aéreas**. In Romanceiro da Inconfidência. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1977.

MENSON, ANTONY. **Artistas Famosos** (coleção). Trad. Nadine Trzmielina. São Paulo: Callis Editora Ltda., 1999.

MICOTTI, M. C. O. **Piaget na Sala de Aula** – RJ – Editora Forense Universitária, 1982.

PERRONE MOISÉS, LEYLA. **Fernando Pessoa – Aquém do Eu, Além do Outro**. São Paulo: Martins Fontes – 1982.

PESSOA, FERNANDO. In: **O Pensamento Vivo de Fernando Pessoa**. São Paulo: Martin Claret Editores – 1986.

_____. In: Nicola, José de: **Língua, Literatura & Redação**. São Paulo: Editora Scipione: 1998.

_____. In: Pellegrini, Tânia e Ferreira, Marina: **Português – Palavra e Arte**. São Paulo: Atual Editora Ltda. – 1997.

_____. **Obras Completas**. Lisboa: Editora Ática – 1942-1965 – Coleção Poesia.

_____ **Fernando Pessoa: Poesia**, por Adolfo Casais Monteiro. Rio de Janeiro, Agir Editora – 1981 – Coleção Nossos Clássicos. V. 1.

_____ **Obra Poética**. Organização, Introdução e Notas de Maria Alice Galhos. Rio de Janeiro, Companhia José Aguiar Editora – 1972.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética**. RJ. Editora Vozes, 1972.

_____ **Psicologia da Inteligência**. RJ. Zahar Editora, 1977.

_____ **A Representação do Mundo na Criança**. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 1979.

PROENÇA, M. CAVALCANTI. **Estudos Literários**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora – 1969.

REY, F. G. **Epistemologia Cualitativa y subjetividad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

RICOEUR, PAUL. **Tempo e Narrativa**. Trad. Constança M. César. Campinas: Papyrus, 1994.

ROCHA, R; ROTH, O. **O Livro da Escrita**. *Melhoramentos Editora*, 1992.

ROSA, GUIMARÃES. In: **Literatura Comentada**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

SÁ, OLGA. **A Escrita de Clarice Lispector**. Petrópolis, Vozes – 1993.

SCHINITMAN, D. F. **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

STEINER, GEORGE. **O Repúdio à Palavra**. In: *Linguagem e silêncio*. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da Linguagem Escrita**. Petrópolis, Editora Vozes, 2002.

TEBEROSKY, A. e CARDOSO, B. **Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita**. Petrópolis, Editora Vozes, 2000.

THOMPSON EDWARD P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Trad. Waltensir Duta. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VEYNE, PAUL. **Como se escreve a história.** Trad. Antônio J. da Silva Lisboa. Lisboa: Edições 70, 1983.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente.** SP: Editora Martins fontes, 1989.

_____ **A Formação Social da Mente.** SP. Editora Martins Fontes, 2002.

_____ **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____ **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** SP: Editora Martins Fonte, 2001.

_____ **Psicologia da Arte.** SP: Editora Martins Fontes, 1998.

_____ **La Imaginacion y el Arte en la Infância.** Madrid: AKAL. 1982.

_____ **A Historia Del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores.** Cuba. Editorial Científico-Técnica, 1987.

_____ **Educational psychology.** Boca Raton, Florida: St. Lucie Press, 1997

WHITE, HAYDEN. **Trópicos do Discurso: ensaios sobre a crítica da cultura.** Trad. Alípio C. de Franca Neto. São Paulo: Edusp, 1995.

ANEXO 1**PROVAS DE COGNIÇÃO - TRANSCRIÇÃO DAS FITAS, REFERENTES A TRÊS CRIANÇAS****1. LEO C.**

MT: *Oi, Leo! Quantos anos você tem?*

LEO: *Tenho 9 anos.*

MT: *Muito bem! Nós vamos brincar um pouquinho, tá bom? A primeira brincadeira que vamos fazer é com estas fichas.* Vou enfileirá-las e você vai fazer o mesmo.

Você acha que eu tenho mais, menos ou a mesma quantidade de fichas que você?

LEO: Não estão iguais. Tem mais azuis. Aqui tem nove e aí tem oito. (Conta outra vez).

Ah, confundi! São iguais.

MT: Você está certo disso?

LEO: Estou

MT: Você sabe que, outro dia, uma criança me disse que não tinha a mesma quantidade?

Você acha que ela estava errada, então?

LEO: [Não responde]

MT: Como você chegou à conclusão de que tem a mesma quantidade de fichas?

LEO: Porque dá pra vê, ó! A minha tá certinha, a sua tá certinha também [mostra a correspondência ficha a ficha]

MT: Está ok! Então, eu vou fazer uma coisa diferente, agora. Vou espaçar as minhas.

Você acha que agora eu tenho mais fichas do que você?

LEO: Acho que tem

MT: Agora eu tenho? Tem certeza? Olhe bem!

LEO: Não, acho que não. Acho que tem menos.

MT: Como é que você chegou a essa conclusão?

LEO: Este aqui tem dois, dois, dois... [vai contando de dois em dois]

MT: Tudo bem. Agora, vou empilhar as minhas. E, agora, eu tenho mais, menos ou a mesma quantidade de fichas que você?

LEO: Acho que você tem mais

MT: *Você acha que eu tenho mais. Por quê? O que está lhe dando essa idéia?*

LEO: Porque aqui tem mais, aqui tem menos [mostra a altura da pilha]

MT: *Ah, você está medindo pela altura!* Vou voltar à primeira forma – das fileiras. E agora, você acha que eu tenho a mesma quantidade que você?

LEO: A mesma quantidade. Dá pra ver: 3, 6, 8 [vai apontando e contando]

MT: Então, você está contando?

LEO: É, estou contando de três em três.

MT: Agora, nós vamos mexer com massinha, Leo. *Deixe eu mostrar que, inicialmente, estas massinhas eram assim, neste formato [mostro as massinhas compridas]. Vamos fazer bolinha como se fosse brigadeiro? Você já ajudou a mamãe enrolar brigadeiro?*

LEO: *Já. Daí, minha mãe deixou lamber o chocolate*

MT: *Que delícia! Como a mamãe é boazinha, não Leo? [ele faz que sim com a cabeça]. Então, vamos lá. Você faz o seu brigadeiro e eu faço o meu.* Vou colocar as duas bolinhas pertinho. O que você acha que acontece? Você acha que a sua bolinha tem a mesma quantidade de massa que a minha?

LEO: Eu acho que o meu (brigadeiro) tem mais.

MT: *A sua bolinha tem mais massa que a minha?*

LEO: É.

MT: Por que você acha isso?

LEO: Porque a minha bolinha é maior e a sua tá menor.

MT: *Ah, a sua bolinha está maior que a minha. Deixe eu relembrar uma coisinha: no início, elas eram assim [mostro uma massinha sem ser mexida].* Bem, agora você fica com a sua bolinha e eu vou mudar a forma da minha – tipo uma salsicha. E agora, a minha salsicha tem mais, menos ou a mesma quantidade de massa que a sua bolinha?

LEO: Acho que a sua tem mais.

MT: Por que a minha tem mais?

LEO: Porque a sua está comprida e a minha não. Daí, se eu enrolar ela, vai ficar maior.

MT: *Ah, tá!* Você tem certeza disso! Então, vou mexer outra vez com a minha massinha. *Você está lembrando uma coisa? Vou voltar um pouquinho: quando nós tínhamos as duas, no início...*

LEO: ... *elas eram compridas...*

MT: Agora, vamos ver o que eu vou fazer... Uma salsicha mais gordinha, só que eu vou arrumá-la assim [posiciono-a na vertical]. O que você acha, agora?

LEO: Tem a mesma.

MT: Tem a mesma quantidade, agora?

LEO: Ahn, Ahn!

MT: Então, interessante! Quando eu pus a outra salsicha, assim [posiciono na horizontal], você disse que a minha tinha mais. Agora, você acha que não. Você acha que está igual. Como é que você chegou à conclusão de que elas são iguais?

LEO: Esta aqui tá maior e esta tá menor [e vai apontando as massinhas]

MT: *Ah, então é pelo tamanho que você acha que é! Tá bom, então.*

Agora, Leo, vou te mostrar: eu tenho dois tipos de figuras, todas misturadas. Vou colocá-las assim pra você ver melhor [disponho, diante dele, à sua esquerda: os triângulos e os quadrados – maiores e menores, cor de rosa, à sua direita: os mesmos, na mesma disposição, na cor azul

Bom, primeira coisa, Leo, quais as figuras geométricas eu tenho aqui?

LEO: Quadrado e triângulo.

MT: *Muito bem!* De que forma eu poderia agrupar essas duas figuras geométricas? Elas estão todas misturadas. Se eu pedisse para você organizar pra mim, que arranjo você poderia fazer, de forma que ficasse organizado.

LEO: É... Posso fazer?

MT: Pode! Se você quiser!

LEO: [procura mostrar, fazendo um arranjo na mesa, sem agrupar os iguais]

MT: *Então, gostaria que você arranjasse, de forma que ficasse igual uma coisa com a outra. Vamos pensar um pouco mais: que diferença tem entre esses dois triângulos?*

LEO: Um é maior, outro é menor.

MT: *Muito bem!* E entre os quadrados?

LEO: Mesma coisa.

MT: Se eu quisesse colocar tudo isto aqui, de forma organizada, como eu poderia fazer?

Você pode falar pra mim.

LEO: Podia colocar uma em cima da outra.

MT: Mas, uma em cima da outra, qual?

LEO: Quadrado com quadrado e triângulo com triângulo.

MT: **Muito bem!** Isso seria uma forma de eu arranjar. **Vamos pensar um pouquinho mais. Que outra maneira de agrupar, eu teria?**

LEO: Quadrados maiores aqui e quadrados menores aqui; triângulos...[mesma coisa]

MT: Então, [repetimos juntos] ficariam: todos os quadrados grandes, todos os quadrados pequenos, todos os triângulos... [repete a mesma coisa]

Parabéns! Só tem uma coisa que falta. O que está aqui [mostro o conjunto do lado direito] é a mesma coisa do que está aqui [mostro o conjunto do lado esquerdo]?

LEO: Não! A cor não!

MT: **Que lindo! Parabéns! Insisto para concluir...**

LEO: Triângulo maior, triângulo menor; quadrado maior, quadrado menor – de cada cor

KAR

MT: *Vamos ver, seu nome completo e sua idade.*

KAR: *Meu nome completo é Kar... Vou completar 10 anos, dia 4 de julho.*

MT: *Que interessante, Kar , você nasceu em uma data importante para os norte-americanos. Você sabe por quê?*

KAR: *Não faço idéia. (Ri com desembaraço)*

MT: *Dia em que eles comemoram sua independência. Tem um filme chamado “Nascido a 4 de Julho” com aquele ator famoso – o Tom Cruise. Muito interessante.*

Muito bem, vamos ao que interessa, Kar! Chamamos isto aqui de provinhas, coisas simples, pra gente conhecer um pouquinho o jeito que vocês pensam. Depois, nos vamos continuar, juntas, fazendo uma porção de coisas diferentes, uma vez por semana. Só que agora tem esta primeira fase. Vamos brincar um pouco.

Kar, eu vou mexer com as minhas fichas azuis e você vai fazer do mesmo jeitinho com as suas vermelhas. Vamos comparar as fileiras.

KAR: [pausa – olha e pensa]. Ah, acho que eu reparei, já. Os desenhos.

MT: Tirando as cores e os desenhos, você vê alguma outra diferença? Vou mudar a pergunta, você acha que tem a mesma quantidade de fichas vermelhas e azuis?

KAR: [pensa por uns segundos]. Tem a mesma quantidade.

MT: *Eu vi que você estava mexendo com seus olhinhos. Que jeito, que pensamento, que raciocínio, que maneira você usou para chegar a essa conclusão?*

KAR: Foi contando, mentalmente.

MT: E contando, quantas fichas você descobriu que tem?

KAR: Oito.

MT: Agora, você vai manter as suas do mesmo jeito e eu vou mudar as minhas.

[Espaçando as minhas]. E, agora, Marina, eu tenho mais quantidade de fichas azuis do que você, de vermelhas ou não mudou nada?

KAR: Não mudou nada.

MT: *Não mudou nada?*

KAR: Só mudou o jeito.

MT: *A disposição?* Como você sabe que não mudou a quantidade?

KAR: Porque você não colocou nenhum nem tirou.

MT: *Você é muito espertinha.* E você tem certeza disso!?

KAR: Tenho

MT: Tá bom. Então, nós vamos mudar um pouquinho de novo. Agora, você também pode mudar. Olhe! O que nós fizemos, agora, Kar?

KAR: Colocamos uma em cima da outra.

MT: Isso! Fizemos montinhos, né? Agrupamos. E, agora, quem tem mais?

KAR: Ninguém.

MT: *Ninguém tem mais?* Ficou a mesma quantidade? Como é que você sabe disso?

KAR: Porque antes tinha oito e você não tirou nenhuma.

MT: *Muito bem*, vamos voltar para a forma inicial? Vou mexer nas minhas, mais uma vez [coloco as minhas em grupos – 3, 3, 2]. Mudou alguma coisa, não mudou?

KAR: Você colocou 3 aqui, 3 aqui, 2 aqui.

MT: Tá, mas é a quantidade total?

KAR: Ficou a mesma.

MT: Ficou a mesma? Certeza?

KAR: Tem 8 e 8 aqui.

MT: Você sabe que tem uma coleguinha sua que ficou na dúvida. Ela achou que nesta forma que eu fiz, tinha mais fichas. Você acha que ela estava errada, você está certa, né?

KAR: [faz sinal que sim com a cabeça]. Tem 8.

MT: *Vamos brincar um pouquinho com massinha, agora. Estas massinhas, Kar, inicialmente elas eram compridinhas, você sabe?*

KAR: *Sei. Sempre gostei de brincar com massinha.*

MT: *Está ótimo!* Então, vamos às duas massinhas – uma para você, outra para mim – elas são iguais.

Vamos começar fazendo uma coisa muito gostosa, que toda criança adora. O que será que nós vamos fazer?

KAR: Eu tenho que fazer igual?

MT: Sim. *Lembra uma coisa que você adora, que a mamãe gosta de fazer.*

KAR: *Ah! Bolo.*

MT: *Bolo, mas e se fizermos assim, enroladinho?*

KAR: *Brigadeiro.*

MT: *Brigadeiro! Muito bem! [e rimos]*

KAR: *Minha mãe adora fazer brigadeiros e eu também.*

MT: *Que legal!* Bem, então nós fizemos dois brigadeiros. A pergunta é: tem o mesmo tanto de massa? As massinhas são iguais?

KAR: São. Tem o mesmo tanto de massa.[com convicção]

MT: Vou fazer uma outra coisa com a minha massinha.

KAR: Posso falar?

MT: É. Você já tem idéia do que eu vou fazer aqui?

KAR: Poderia ser um salgadinho daqueles compridinhos.

MT: Poderia ser uma salsicha, o que você acha?

KAR: [concorda]

MT: A questão é a seguinte: onde é que tem mais massa, agora?

KAR: Ahn, não sei.

MT: A quantidade de massa continua sendo a mesma?

KAR: Ahn, Ahn! [como se estivesse respondendo “sim”]

MT: Como? Eu mudei a minha!

KAR: Sim, tinha uma bolinha. Você falou que as massinhas eram iguais. Daí, você não “pois” nada.

MT: *Não acrescentei nada?* É a mesma quantidade de massa?

KAR: [Concorda}

MT: ***Bem, mas agora eu vou fazer uma coisa que eu garanto que vai mudar.*** [Divido a massa em três]. E, agora, tenho mais quantidade que o seu brigadeiro?

KAR: Juntando tudo?

MT: Sim, juntando.

KAR: Mesma quantidade.

MT: Mas, eu dividi em três. Assim mesmo, eu não tenho mais massa, agora?

KAR: Como assim?

MT: A quantidade de massa continua sendo a mesma?

KAR: Estava assim, você tirou... Ficou a mesma.

MT: Você tem certeza?

KAR: Se você juntar as três, fica a mesma.

MT: *Você é muito esperta. Lembra, que depois eu vou te dar um pedacinho de massinha para você brincar.*

[Mostro as frutas]

KAR: Ah, bananas? [com entusiasmo]. Maçãs! *Eu adoro maçã.*

MT: Se eu juntar tudo, como eu as chamo? Bananas, maçãs... Me dê outras que você gosta.

KAR: *Deixa eu ver... caqui, abacaxi e maçã- minha fruta preferida. Gosto de comer antes do café.*

MT: *Muito bem.* Como é que se chamam todas essas coisas?

KAR: Frutas.

MT: Quantas bananas?

KAR: 6

MT: Quantas maçãs?

KAR: 4

MT: Agora, Karen, pergunto: Se eu juntar o que há na mesa, eu tenho mais maçãs ou mais frutas?

KAR: Mais frutas [um pouco relutante]

MT: E se eu perguntar: tenho mais bananas ou mais frutas?

KAR: Mais frutas

MT: Por que eu tenho mais frutas?

KAR: Porque juntando as bananas com as maçãs, dá mais frutas.

Tem 10. Fica 10 frutas. Mais do que 6 e mais do que 4.

MT: *Você parece ter certeza do que diz. (Ela sorri, largamente)*

KAR: Tem uma coleguinha que disse que tem mais bananas do que frutas. O que você acha? Ela estava certa?

MT: Não, porque se você juntar fica mais do que 6, porque daí fica 10

KAR: *Então, você está absolutamente certa disso. Parabéns!*

MT: Vamos ver, agora. Como se chamam estas figuras?

KAR: Figuras geométricas

MT: Geométricas. *Muito bem.* E, dessas figuras geométricas, o que você tem aqui?

KAR: Triângulo.

MT: E, aqui?

KAR: Triângulo.

MT: *Isso!* Mas que diferença tem?

KAR: Aqui é maior e aqui é menor.

MT: *Muito bem.* E aqui?

KAR: [Mesma resposta com os quadrados]

MT: Que diferença tem entre as figuras da direita e da esquerda? São as mesmas figuras?

KAR: São, mas a cor é diferente

MT: *Muito bem.* Agora, eu tenho as figuras todas misturadas. *Igual a gaveta, lá em casa, com calcinhas misturadas com meias, com camisetas...*

Aí, a mamãe fala assim: “Kar, vai arrumar porque você bagunçou a sua gaveta”

KAR: *E eu arrumo*

MT: *Muito bem!*

Imagine, agora! Me ajude a agrupar, a classificar, para eu guardar melhor nas minhas coisas. De que maneira você organizaria?

KAR: As rosas deste lado e as azuis deste

MT: **Muito bem.** Então, você colocaria [ela continua}

KAR: Colocaria todas as rosas para um lado e todas as azuis para o outro.

MT: Tem outras formas. ***Que tal a gente pensar em mais alguma?***

KAR: Como assim?

MT: Você me deu uma maneira. Eu queria uma outra. Aqui você juntou por cores e se você quisesse... [não completo, porque ela interrompe]

KAR: Ah! Os quadrados pequenos aqui. Os grandes aqui. [repete o mesmo raciocínio com os triângulos] . E com as azuis a mesma coisa.

MT: Então, você agruparia por cor, por figuras e por tamanho?

KAR: Pegaria todos os triângulos maiores e colocaria juntos, todos os pequenininhos colocaria num montinho. No quadrado maior, no quadrado menor, faria a mesma coisa.

MT: ***Muito bem! Que linda!***

3. STEL

MT: ***Oi, Stel, quantos anos?***

STEL: ***8 (oito) [responde com timidez]***

MT: ***Você gosta de brincar, Stel?***

STEL: ***Gosto (responde, depois de ficar olhando para mim por um tempo)***

MT: Bem, vamos então começar com as provinhas. Depois, disso, vamos passar a nos encontrar toda semana, ok? Você vai fazer a mesma coisa que eu com estas fichas. Pode ir fazendo.

Stel, olhando para as fichas azuis e para as vermelhas, você acha que tem alguma diferença na quantidade? Ou outra diferença?

STEL: (Silêncio por alguns segundos). Não responde.

MT: Vou fazer a pergunta novamente. Eu quero saber se você acha que tem a mesma quantidade de fichas vermelhas que tem de fichas azuis? ***Pode olhar, pensar um pouquinho. Você vai comparar.***

STEL: Acho que tem.

MT: ***Eu vi que você ficou atenta, mexendo com os olhinhos.*** Como você chegou a essa conclusão?

STEL: Olhando.

MT: Olhando? E no olhar, você descobriu?

STEL: Eu fui... contando duas por duas

MT: Me conta, como é que foi isso?

STEL: Eu fui separando duas em cada lado.

MT: E, a quantas fichas você chegou, no total?

STEL: Catorze.

MT: Vamos pensar só nas azuis? Quantas azuis tem?

STEL: Oito. ***(demora para responder)***

MT: Olhe bem!

STE: Oito.

MT: Muito bem! Tem oito. E as vermelhas?

STE: Também tem oito.

MT: Muito bem! Então, tem a mesma quantidade de fichas?

STE: Tem.

MT: Eu vou fazer uma modificação nas minhas e fazer uma perguntinha. Preste atenção!
Fiz um arranjo diferente. Que diferença tem agora?

STE: A sua tá mais separada.

MT: Sim, eu separei. Agora a pergunta é: quantidade de fichas, mudou alguma coisa?

STEL: Não. *(demora para responder)*

MT: Não? Como é que você chegou a essa conclusão? Como é que você percebeu isso?

STEL: Fui olhando.

MT: Foi olhando de novo? E o que é que você conclui?

STEL: Que é a mesma quantidade – oito.

MT: Quer dizer que continua a mesma?

STEL: Continua.

MT: Muito bem! Vamos fazer uma coisa!? Nós duas, agora. O que eu fizer, você vai fazer também. Muito bem. O que é que nós fizemos, Stella?

STEL: Colocamos uma em cima da outra.

MT: Fizemos o quê? Montinho? (risos). E, agora, tem a mesma quantidade?

STEL: Tem (sem muita segurança).

MT: Tem? Não mudou nada?

STE: Não.

MT: Você tem certeza? Como você tem tanta certeza que não mudou nada?

STE: Dá pra perceber.

MT: Dá pra perceber, que jeito? Você achou que ninguém fez...

STE: Nada.

MT: Só o quê?

STEL: Colocou uma em cima da outra.

MT: Muito bem! Agora, deixe as suas desse jeito, e eu vou fazer uma modificaçãozinha. E, agora, você tem mais, menos, a mesma quantidade que eu? (Voltei as fichas à forma inicial)

STEL: Acho que continua igual.

MT: Ninguém mudou nada?

STEL: Nada

MT: Você tem certeza disso?

STEL: Tenho. (demora para responder)

MT: Muito bem! Agora, vamos fazer outra coisa. *Você gosta de mexer com massinha?*

STEL: *Gosto.*

MT: *Acho que todo mundo gosta. Até gente grande como eu. (risadas). Aqui é o seguinte, você se lembra de que as massinhas, quando compramos, elas vêm assim (mostro duas novas). A que eu vou dar a você, é igual a que eu tenho, está ok?*

Agora, é o seguinte. Nós vamos mexer um pouco com elas. Qual é o doce mais gostoso que não falta em nenhum aniversário? Escurinho, moreninho, redondinho... com chocolate granulado em cima?

STEL: *É... brigadeiro? (responde, titubante)*

MT: *Brigadeiro! Vamos fazer dois brigadeirinhos? Você já ajudou a mamãe a enrolar brigadeiro?*

STEL: *Já.*

MT: *Que delícia! Você não comeu tudo...? (risadas)*

STE: *Não!*

MT: Eu vou fazer o meu e você vai fazer o seu.

Pronto. Vamos colocar um pertinho do outro. A pergunta é: quantidade de massa, tem a mesma?

STE: Tem.

MT: Você percebeu isso, por quê?

STEL: Porque são igual.

MT: São iguais? Por quê?

STEL: (não consegue dizer o porquê)

MT: Ok! Agora, eu vou mudar a minha. Quero fazer um salgado.

O que você acha que estou tentando fazer?

STEL: Um pão. Um salgadinho.

MT: Quem sabe uma salsicha?

STEL: É

MT: E, agora, continua a mesma quantidade de massa ou mudou?

STEL: A mesma quantidade.

MT: Você tem certeza?

STEL: Tenho.

MT: Outro dia, uma coleguinha sua disse que a forma de salsicha tem mais massa. O que você acha? Ela estava certa ou você está certa?

STE: (Não responde.)

MT: Muito bem! Agora, vou tentar mudar de novo. Quem sabe eu consigo mais massa!

Pronto. Agora eu tenho três massinhas. Mudou a quantidade de massa?

STE: Não.

MT: Não? Como você sabe?

STEL: (Não responde.)

MT: Ok. Vamos pegar as frutinhas, agora! O que eu tenho aqui?

STEL: Bananas.

MT: E aqui?

STEL: Maçãs.

MT: *Muito bem. Você gosta destas frutas?*

STEL: *Gosto.*

MT: *È? O que é que você gosta mais? Não precisam ser estas aqui, necessariamente.*

Que outras frutas você gosta, você costuma, você tem gosto de comer?

STEL: *Maçã. (demora para responder)*

MT: *Que gostoso! E banana, você gosta?*

STEL: *Gosto.(respostas lacônicas)*

MT: Muito bem! Deu pra perceber que eu tenho quantas bananas aqui?

STEL: Seis.

MAT: Seis bananas. E aqui eu tenho...?

STEL: Quatro.

MT: Quatro. Tudo bem, está certo, mas a questão é: se eu pegar esta mesa toda, olhando pra todas, tem mais bananas ou mais frutas?

STE: Mais bananas.

MT: Mais bananas? Então tá. Eu vou fazer a pergunta de novo, só pra ver se é essa mesma a resposta. Banana é?...

STE: Fruta.

MT: Maçã é?...

STEL: Fruta.

MT: Olhando para as bananas e para as maçãs, se eu perguntar se tem mais bananas do que frutas, o que você responde?

STEL: Mais bananas.

MT: Se eu perguntar: tem mais maçãs do que frutas?

STEL: Não. Tem mais frutas.

MT: Mas... eu junto tudo, ainda assim tem mais bananas do que frutas?

STEL: É.

MT: Tá bom! Agora, vamos pra nossa última brincadeirinha. Que figuras são estas, Rafaela?

STEL: Tem quadrado...

MT: Triângulo, retângulo, losângulo. Todas essas figuras são chamadas de geo...

STEL: ...grafia.

MT: ...métricas?! Que figura você tem aqui?

STEL: Triângulo.

MT: E aqui?

STEL: Triângulo.

MT: Outro triângulo. Que diferença, então?

STEL: Um grande e um menor.

MT: Um maior e outro menor!

Aqui, você tem?

STEL: Quadrado e outro quadrado.

MT: Quadrado?...

STEL: ...grande

MT: Isso! E o outro?...

STEL: Menor.

MT: Aqui?

STEL: (Repete a mesma constatação para as mesmas figuras, de outra cor)

MT: Isso! Que diferença tem entre esses dois grupos?

STEL: Nenhuma.

MT: Nenhuma? Não tem uma coisinha que está diferenciando esse grupo desse outro?

Olhe bem.

STEL: É a cor.

MT: *Muito bem! Agora, se a Stella não ajudou o irmãozinho a arrumar a gaveta e ele misturou tudo. Você tem irmão, homem?*

STEL: *Tenho.*

MT: *... e misturou tudo. E a mamãe, como chama a mamãe?*

STEL: *Cristina.*

MT: *Ah, dona Stella, você já é grandinha, vá arrumar aquela gaveta, vá organizar... Você vai colocar meinhas com meinhas, camisetas com camisetas...* Agora, olhe a bagunça que eu fiz com as minhas figuras geométricas. Me ajude a organizá-las, pra eu levá-las arrumadinhas nas minhas coisas. Tem várias maneiras. Pense uma maneira de organizar.

STEL: Uma em cima da outra.

MT: Você pegaria uma e colocaria em cima da outra? Mas assim, tudo misturado?

STEL: Não.

MT: Não? Então, como?

STEL: Triângulo maior eu colocava com o outro.

MT: Colocaria todos os triângulos...?

STEL: Maior. Depois colocava os triângulo menor no menor. Os quadrado grande no grande. Os quadrado pequeno no pequeno. (não faz a concordância)

MT: Você faria isso só nas cor de rosa?

STEL: Não. As azuis também.

MT: Mas, você misturaria o rosa com o azul?

STEL: Não.

MT: Muito bem! Por agora, deu. Muito obrigada...

Obs: Tudo o que foi respondido pela Stel necessitou de muito incentivo da pesquisadora.

Observação: Os grifos representam a conversa a mais, que extrapolou as questões básicas das provas.

ANEXO 2

DESCRIÇÃO DAS PROPOSTAS DA PESQUISADORA

A. ANO DE 2004

1.16 de agosto:

. Exposição à classe do trabalho de pesquisa pretendido, esclarecimento sobre como ele seria construído, em que espaço, com que regularidade, envolvendo que materiais.

. Uma conversa com a classe sobre o ato de comunicação – falada e escrita; sobre as diferentes formas de linguagem – verbal e não-verbal.

. Exposição dos principais objetos a serem utilizados na pesquisa – portadores principalmente de imagens – obras de arte, as mais variadas; revistas culturais e de atualidades; jornais; textos literários...

. Primeira solicitação de texto escrito: “Escreva sobre o que você entendeu, o que achou, o que espera das atividades propostas.”

1. 23 de agosto:

. No espaço da Biblioteca da escola, organização das mesas, colocando sobre elas diferentes obras de arte plástica (pintura) – pintores de diferentes épocas – brasileiros e internacionais, contidas em livros, em coleções, em quadros ao vivo e em outros meios pertencentes ao acervo da pesquisadora.

. Sentados em grupos, porém convidados a realizar os trabalhos individualmente, fazendo suas próprias escolhas, as crianças foram informadas da proposta: escolham uma pintura que mais lhes agrade o olhar, ou que chame sua atenção por alguma razão, ou que lembre de algo significativo em sua vida... Observe-a com atenção e, em seguida, faça a sua versão da obra escolhida, podendo ser uma reprodução fiel ou uma produção própria com base na obra escolhida.

. Ao finalizar sua obra, coloque o nome da original e dê um outro nome a ela, de acordo com sua criatividade e compreensão. Não se esqueça de colocar seu nome e a data.

. Finalmente, escreva sobre o que você entendeu da obra escolhida, como você a interpretou, por que a escolheu.

2. 02 de setembro:

A mesma proposta, variando as obras.

3. 06 e 13 de setembro:

Entrevista com as crianças, chamando-as em grupos de seis, perguntando-lhes: 1. Para você, o que é escrever?; 2. Você gosta de escrever? Sim. Não. Às vezes. Por quê?; 3. O ato de escrever textos (produzir escritos com suas próprias palavras, tiradas de seu pensamento, com base em alguma coisa, é: difícil, fácil, médio? Por quê?)

4. 20 e 27 de setembro:

. Exposição da obra Mona Lisa de Leonardo da Vinci – vários exemplares espalhados para melhor visualização geral e até em uma versão diferente – de Maurício de Sousa em sua “História em Quadrões” em que ele apresenta a sua Mônica Lisa – 1989.

. Solicita-se, então, que cada criança observe bem o quadro e escreva palavras que expressem a sua leitura da obra – o que cada uma está vendo, percebendo, sentindo ao observá-la.

. Em seguida, solicita-se que cada criança produza um texto empregando aquelas palavras e formando, assim, uma interpretação da obra. Pede-se também que dêem um outro nome ao quadro.

. Finalmente, pede-se que realizem um trabalho artístico – de acordo com a criatividade de cada um – com as palavras resultantes da leitura feita da obra.

5. 11 e 18 de outubro – atividade realizada com a classe dividida em duas partes:

. Criação de slogan, a partir da escolha nas revistas: Veja, Super interessante, Galileu, Educação e Escola, de uma imagem significativa, que chame a atenção do olhar, tendo em vista envolver assuntos polêmicos ou simplesmente pelo interesse suscitado neles. Como um meio de prepará-los, de orientá-los para a proposta, partiu-se de uma publicidade com caráter pedagógico. Veiculada em várias revistas, ela traz a imagem de uma caixa onde está escrito VEJA NA SALA DE AULA, ela está aberta e de dentro sai um globo terrestre. Trata-se de um programa visando a beneficiar escolas públicas de todo o país, da revista Veja em parceria com a Fundação Victor Civita e Editora Abril. Mostrada a propaganda na íntegra às crianças, procedeu-se à montagem do trabalho, juntamente com a criação do slogan, às vistas delas, recortando-se a imagem fundamental (já descrita) e as responsáveis pelo programa com os dizeres da propaganda; colando-as em uma folha de sulfite 60; e, finalmente, construindo-se o slogan com letras garrafais, ficando assim: A ESCOLA QUE ASSINA VEJA NA SALA DE AULA DESCOBRE O MUNDO, sendo que em várias letras foram sendo desenhados, por exemplo olhos na letra A...

6. 08 e 15 de novembro:

. Ida com as crianças à Praça da Liberdade, onde foi realizada a atividade, dentro da seguinte proposta: foram apresentadas três obras de arte às crianças; conversou-se sobre elas; apuraram-se impressões. Em seguida, solicitou-se que pensassem um pouco e fizessem uma escolha. Pediu-se, então, que um voluntário para cada obra se apresentasse

para argumentar sobre ela, convencendo a classe a votar nela. Feitos os pronunciamentos, a classe votou, escolhendo a obra “Retirantes” de Cândido Portinari.

. Foram, então, convidados a escrever, individualmente, espalhados nos bancos da praça, um texto tomando como base o quadro, podendo ser desde um texto narrativo-descritivo até um problema matemático envolvendo o quadro. Cada um pôde fazer sua própria escolha de tipo de texto.

7. 29 de novembro até 10 de dezembro

Procedeu-se a uma investigação, por intermédio de questionário, a respeito do ato de escrever: do que pensam sobre ele, da função da escrita na vida, das situações de uso da escrita na sala de aula e fora dela, de como se dá a sua elaboração, das dificuldades de produção da escrita ... e também a respeito do andamento da pesquisa – de como a estão entendendo e se teriam sugestões para sua continuidade...

B. ANO DE 2005

Alteração de rumos, tendo em vista que a classe da 3ª série A de 2004 foi desmembrada. Os alunos foram colocados em diferentes 4ªs séries, a saber: 4ªs A e C – manhã; 4ªs D, E e F – tarde, razão pela qual a coleta de dados passa a acontecer por grupos, em dias e horários distintos, no entanto as propostas são sempre as mesmas para todos os envolvidos. Também, deixaram de participar sete sujeitos da pesquisa, por razão de transferência de escola.

1. 30 de março – 4^{as} séries A e C pela manhã

. Retomamos, fazendo uma retrospectiva dos momentos anteriores da pesquisa, conversando um pouco sobre as mudanças ocorridas em suas vidas, com as mudanças de salas; iniciamos a proposta deste ano.

. Propuseram-se quatro obras da pintura, bem diferenciadas em estilos: “Baco e Ariadne” – de Ticiano; “Última Ceia” – de Leonardo da Vinci; “Almoço em La Grenouillère” – de Renoir; “Guernica” de Pablo Picasso, apresentadas duas a duas, mais ou menos de acordo com as épocas em que foram pintadas, situando-as um pouco no tempo, no espaço, na autoria...

. Pediu-se, então, que cada aluna fizesse a escolha de uma, entre as duas primeiras apresentadas, e de outra, entre as duas apresentadas em seguida, lembrando-as de que seriam convidadas a justificar as escolhas e a fazer a leitura das obras.

. Procedidas as anotações sobre suas escolhas, justificativas e interpretações, passou-se para a proposta seguinte, que consistia em cada uma escrever uma cartinha a uma artista plástica da cidade (conhecida da pesquisadora), após procederem a uma nova e única escolha, entre as duas escolhidas anteriormente. Sobre essa última escolha deveria versar o assunto da carta. A pesquisadora, neste momento, procurou informar as alunas um pouco sobre quem era a interlocutora para quem dirigiriam a carta e a certeza de que viria uma resposta e de que estávamos acertando a vinda dela à escola, para conversar sobre sua arte e, principalmente, sobre os procedimentos possíveis de leitura de uma obra de arte. Mostrou também a silhueta de uma carta, lembrando-as de como se organiza esse objeto de comunicação e procurou orientá-las sobre o que seria o assunto da carta.

2. 30 de março: 4^{as} séries D e E – período da tarde

. Retomamos, fazendo uma retrospectiva dos momentos anteriores da pesquisa, conversando um pouco sobre as mudanças ocorridas em suas vidas, com as mudanças de salas, iniciamos a proposta deste ano.

. Propuseram-se quatro obras da pintura, bem diferenciadas em estilos: “Baco e Ariadne” – de Ticiano; “Última Ceia” – de Leonardo da Vinci; “Almoço em La Grenouillère” – de Renoir; “Guernica” de Pablo Picasso, apresentadas duas a duas, mais ou menos de acordo com as épocas em que foram pintadas, situando-os um pouco no tempo, no espaço, na autoria...

. Pediu-se, então, que cada aluno fizesse a escolha de uma, entre as duas primeiras apresentadas, e de outra, entre as duas apresentadas em seguida, lembrando-os de que seriam convidados a justificar as escolhas e a fazer a leitura das obras.

3. 07 de abril – 4^{as} séries A e C – pela manhã

. Retomada dos mesmos quadros para proceder a uma nova e definitiva escolha, tendo em vistas, agora, a produção ou reprodução artística de cada aluna.

. Enquanto desenham, explicam a razão da escolha da obra.

4. 08 de abril – 4^a série F – do período da tarde

. Retomamos, fazendo uma retrospectiva dos momentos anteriores da pesquisa, conversando um pouco sobre as mudanças ocorridas em suas vidas, com as mudanças de salas, iniciamos a proposta deste ano.

. Propuseram-se quatro obras da pintura, bem diferenciadas em estilos: “Baco e Ariadne” – de Ticiano; “Última Ceia” – de Leonardo da Vinci; “Almoço em La Grenouillère” – de Renoir; “Guernica” de Pablo Picasso, apresentadas duas a duas, mais ou menos de acordo com as épocas em que foram pintadas, situando-os um pouco no tempo, no espaço, na autoria...

. Pediu-se, então, que cada aluno fizesse a escolha de uma, entre as duas primeiras apresentadas, e de outra, entre as duas apresentadas em seguida, lembrando-os de que seriam convidados a justificar as escolhas e a fazer a leitura das obras.

5. 13 de abril – 4^{as} séries D e E – período da tarde

. Procedidas as anotações sobre suas escolhas, justificativas e interpretações, passou-se para a proposta seguinte, que consistia em cada um escrever uma cartinha a uma artista plástica da cidade (conhecida da pesquisadora), após procederem a uma nova e única escolha, entre as duas escolhidas anteriormente. Sobre essa última escolha deveria versar o assunto da carta. A pesquisadora, neste momento, procurou informar os alunos um pouco sobre quem era a interlocutora para quem dirigiriam a carta e a certeza de que viria uma resposta e de que estávamos acertando a vinda dela à escola, para conversar sobre sua arte e, principalmente, sobre os procedimentos possíveis de leitura de uma obra de arte. Mostrou também a silhueta de uma carta, lembrando-os de como se organiza esse objeto de comunicação e procurou orientá-los sobre o que seria o assunto da carta.

. Retomada dos mesmos quadros para proceder a uma nova e definitiva escolha, tendo em vistas, agora, a produção ou reprodução artística de cada aluno.

. Enquanto desenham, explicam a razão da escolha da obra.

6. 15 de abril – 4ª série F – período da tarde

. Procedidas as anotações sobre suas escolhas, justificativas e interpretações, passou-se para a proposta seguinte, que consistia em cada uma escrever uma cartinha a uma artista plástica da cidade (conhecida da pesquisadora), após procederem a uma nova e única escolha, entre as duas escolhidas anteriormente. Sobre essa última escolha deveria versar o assunto da carta. A pesquisadora, neste momento, procurou informar os alunos um pouco sobre quem era a interlocutora para quem dirigiriam a carta e a certeza de que viria uma resposta e de que estávamos acertando a vinda dela à escola, para conversar sobre sua arte e, principalmente, sobre os procedimentos possíveis de leitura de uma obra de arte. Mostrou também a silhueta de uma carta, lembrando-os de como se organiza esse objeto de comunicação e procurou orientá-los sobre o que seria o assunto da carta.

. Retomada dos mesmos quadros para proceder a uma nova e definitiva escolha, tendo em vistas, agora, a produção ou reprodução artística de cada aluno.

. Enquanto desenham, explicam a razão da escolha da obra.

6. 27 de abril – com todas as turmas –

. Leitura da carta escrita para todos, pela artista plástica, falando-lhes sobre os variados tipos de artes;

. Leitura das cartinhas enviadas, por ela, individualmente.

7. 04 de maio – Encontro com a pintora

8. 30 de maio a 10 de junho - Atividade com poesias

. Apresentação de uma coletânea, contendo 8 textos poéticos.

. Leitura e conversa dinâmica sobre o entendimento deles – descobertas acerca dos significados dos textos

. Após a participação geral, cada um foi convidado a escolher um dos textos e a justificar sua escolha.

. Finalmente, a partir do texto escolhido, cada um criou o seu texto poético e o ilustrou

9. Entre 13 e 17 de junho – Construção de um texto, onde revelam suas impressões sobre todos os atos da pesquisa, vividos por elas, a partir de algumas questões norteadoras.

10. 20 e 22 de junho – Ida ao Shopping Center da cidade:

. para visitar a Mostra de Fotografias de Sebastião Salgado, intitulada “Êxodos e Crianças”;

. para observar o Projeto Paisagístico de Burle Marx para os jardins do local;

. para conversar sobre essas outras formas de arte e sobre seus autores;

. para declamar poesias, em forma de jogral

11. 30 de junho: Montagem de uma Mostra de Arte, contendo: os objetos materiais usados, durante a pesquisa; outros materiais de arte; todo o material produzido pelas crianças. A exposição foi visitada pelas crianças envolvidas na pesquisa, as quais auxiliaram na montagem e desmontagem; visitaram a exposição; observaram tudo muito bem e, finalmente, registraram, por escrito, suas impressões.

