

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

**CAMINHOS E COTIDIANOS
DE UMA PROFESSORA DE LEITURA E ESCRITA**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1994**

95 de 199



MARIA ROSA RODRIGUES MARTINS DE CAMARGO ^{nº} 14

Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação de Mestrado
defendida por Maria Rosa Camargo
e aprovada pela Comissão Julgadora em
05.10.74.

Data: 05.10.74

Assinatura: Maria Rosa Camargo

Dissertação apresentada como exigência
parcial para obtenção do Título de
Mestre em Educação na Área de
Concentração Metodologia de Ensino à
Comissão Julgadora da Faculdade de
Educação da Universidade Estadual de
Campinas, sob a orientação da Profa.
Dra. Sarita Maria Affonso [Moysés. t

Comissão Julgadora:

Ante M. A. Mays

Jair Keuski

Zilda de B. F. De art.

Aos meus alunos da E.E.P.G.Gustavo Marcondes,
a cada um que me acompanhou nas aventuras
da escrita e que me deu a chance
desse percurso, agradeço.

Sarita: encontro especial nesse caminho.
Muitos vãos, desnorteadores, possíveis.

No caminho, tantos encontros. Adriana,
Cecília, Sr.Vilson, Ana Luiza, Katia,
Tila, Arisnete, Luciane, Margareth,
e outros.

Para Otavinho,

Otávio Filho, Rejane,

Ivy.

Dilce,

Vera.

Zé Bento,

em pensamento.

Meus companheiros por todo o caminho.

RESUMO

Quais os caminhos do professor que ensina a ler e a escrever? Esta é a pergunta que foi orientando e indicando algumas direções para este trabalho. A escrita entendida como prática cultural, no cotidiano, que faz a história. Aqui a pesquisadora é, também, a professora. Começando pela sala de aula, deparamo-nos com situações que mostram, na sua aparente monotonia, os diferentes modos das crianças se relacionarem com a linguagem escrita e como dela vão se apropriando. O lugar é o mesmo, os alunos são os mesmos, a professora é a mesma, o material escrito ou outros, os objetivos preliminares (aprender a ler, escrever e contar) durante todo um ano. Nas tantas e tão diversas maneiras de ler e de escrever a que as crianças recorrem e que são observadas no dia-a-dia vão se evidenciando as particularidades, os desvios, e, nestes, a própria invenção do cotidiano. E assim vão fazendo e deixando registrada também uma história: a da interlocução. Outros modos de registro, buscamos em alguns autores que fizeram da, e na escrita, a arte do cotidiano (Benjamin, Canetti, Dinesen, Dostoiévski, Woolf). São memórias, contos, romances, cartas. Nas cartas escritas por Mário de Andrade encontramos um dos mais belos exemplos de escrita, cotidiana, não fabricada, no sentido de a-sujeitamento, e que traz em seu cerne a própria essência da linguagem: a interlocução. O escrever para outros, são tantos os seus interlocutores, tratando dos mais diversos assuntos, sugerindo, criticando, opinando, muitas vezes raciocinando e clareando suas idéias a respeito de determinados assuntos enquanto escrevia, faz dele um professor, conforme depoimento de seus correspondentes. Este trabalho é uma tentativa de percorrer, de acompanhar os desafios desse trajeto de ser professora, fazendo de algumas passagens, assunto para refletir o ensinar e o aprender, o trabalho em sala de aula, a língua que se escreve, quem sabe-quem não sabe... Quem ensina quem...

ABSTRACT

What are the ways of the professor who teaches reading and writing? This is the question that has guided and indicated some directions to this study. The writing, understood as a cultural practice, has daily made the history. The researcher here is also the teacher. Beginning by the classroom, there are situations that show, in its apparent monotony, the different ways children relate with written language and how they appropriate of it. The place is the same, children are the same, the teacher is the same, written stuffs or others, introductory aims (to learn how to read, write, and count) during all the year long. In the several forms of reading and writing that children run over and which are observed day by day, particularities and deviations are evidenced, and in them, the invention of the quotidian. And so they build and register a history: the dialogue. Other way of registration, we search in some authors who made of, and in the writing, the art of the quotidian (Benjamin, Canetti, Dinesen, Dostoiévski, Woolf). These are memories, stories, romances, letters. In the letters written by Mario de Andrade we found one of the most beautiful examples of writing, quotidian, not produced in the sense of non-subjective, being in its essence, the essence of the language: the dialogue. Writing for so many interlocutors, dealing with several subjects, suggesting, criticizing, judging, several times racionalizing and clearing his ideas on some subjects, while writing, which make him a teacher, according to his correspondents. This paper is a trial to go through and accompany the challenges of being a teacher making of some passages, subject for reflecting the teaching and learning, the job in the classroom, the language which one writes, who knows-who doesn't... who teaches who...

SUMÁRIO

1. CAMINHOS... E COTIDIANOS...	p. 01
2. DO COTIDIANO E DE TANTAS MANEIRAS DE LER E ESCREVER	p. 07
2.1. MANEIRAS DE ESCREVER	p. 22
2.2. MANEIRAS DE LER	p. 40
2.3. A INVENÇÃO NO COTIDIANO E NA LÍNGUA	p. 60
3. DE TANTAS OUTRAS MANEIRAS DE LER E ESCREVER O COTIDIANO	
3.1. REGISTROS...	p. 81
3.2. CARTAS	p. 92
BIBLIOGRAFIA	p. I

1. CAMINHOS... e COTIDIANOS..

Estou falando hoje... presente. Falo de observações que tenho como professora, na sala de aula, na escola de hoje. Falo, de uma sala onde estão crianças que vêm para aprender a ler, a escrever, a contar, portanto estão nas primeiras séries. Falo de uma escola pública. Nela, no convívio com essas crianças, as dificuldades, preocupações, espantos, constatações, dúvidas... interrogações. Entendê-las como? Ora se conhecem os porquês, os comos, ora não. Refiro-me às relações de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, nessa vivência cotidiana da sala de aula.

Que papel cabe ao professor nessas relações? Que papel tem sido por ele desempenhado? Que papel lhe tem sido atribuído?

No início a proposta, o querer ensinar-aprender a ler, a escrever, a fazer continhas; uma certa ansiedade-confiança-desconfiança dos pais ou responsáveis, uns olhinhos entre assustados e curiosos e as mãozinhas trêmulas e suadas das crianças... e mais um caderninho e um lápis.

No dia a dia: o que fazer, e nas horas-minutos estipulados que nunca se consegue seguir direito. A licença para sair da sala ou o sente-se no lugar. Já tá na hora de sair lá fora? Quebrou a ponta do lápis, pode apontar mas não deixe cair fora do lixo. Cada um pode falar, um de cada vez, agora me escutem. E a lição. As mãos limpinhas, o caderno está de cabeça para baixo, tia

vamos fazer a onda? esse menino tá olhando o meu. Agora escreve o nome. Já tá na hora de ir embora?

Há mais.

A professora vai tentando demarcar seu lugar.

Ao iniciar os trabalhos no ano de 1987, tinha a pretensão de chamar os pais a participarem mais ativamente das preocupações escolares, a discutirem necessidades, interesses e mesmo diretrizes do trabalho, numa base de respeito à identidade das próprias crianças, e sobretudo que tomassem conhecimento do que acontece no cotidiano da escola, dos desencontros da política educacional (discurso versus realidade) das incoerências da instituição e também de possíveis estratégias de ação dentro desse quadro nada animador. Que pretensão!

Tinha a expectativa de que essa presença dos pais, um pouco mais efetiva do que o deixar-e-pegar a criança no portão, e das reuniões bimestrais, viesse a constituir-se num ponto de aproximação. Vinha constatando que uma das dificuldades no ensinar a ler e a escrever tinha a ver com o distanciamento da experiência-vivência-interesses das crianças, e o que a escola ensinava. A aproximação poderia juntar-se a outras tentativas diminuindo um pouco as distâncias. Assim, a substituição da cartilha, sempre disponível na escola, por material escrito diversificado, foi uma das primeiras. Entram em cena livros de literatura infantil, enciclopédia de botânica, recortes de jornal, contas de água.

Outras decisões foram acontecendo lentamente conforme as crianças iam ocupando seus espaços. Brinquedos discretamente iam aparecendo ao lado do lápis-borracha-estojo. Brinquedos: aproximação, troca, comunicação. Da disciplina, filas, livre movimentação pela sala de aula, das normas da escola até decisões a respeito das atividades-conteúdo-programação semanal-tarefas, estavam sempre na pauta das discussões mesmo que no estreito espaço entre o pode-não pode. Cópias poucas, histórias e acontecimentos relatados, às vezes escritos, outras desenhados; 'matemática sistematizada' cedeu lugar a jogos, que, às vezes, escassos, tínhamos que construir. Leitura e escrita sempre presentes. Afinal, na fala das próprias crianças, é o que vieram aprender.

Retornando aos pais:

- Criança vai aprender como? se não tem cartilha? A cartilha é a base! Letra de forma não é letra que se escreve no caderno. Crianças andando dum lado para outro, falando com todo mundo é bagunça, ninguém consegue concentrar-se para aprender; tem que ficar quieto. Tem que fazer bolinhas e cobrinhas para ficar com letra bonita, foi assim que eu aprendi! Fazer cópia ensina sim a escrever. Jogo e brincadeira é perda de tempo; eles ficam só brincando, só brincando... Se você não cobra a tarefa eles não fazem. Por eles nunca vão fazer. Quando pego o caderno do J. não entendo nada. É só rabisco. Fica nesse nhê nhê nhê só fazendo desenho, fazendo rabisco... Quando vai começar a aprender? Tem que

ir em frente que atrás vem gente! (Bilhete no caderno.) Meu filho não sabe escrever nada e por isso não fez lição nenhuma. (Bilhete no caderno.) Minha filha sabia quando estava no pré, agora ela emburreceu. Agora eu entendo o seu trabalho: a R. sempre foi uma menina obediente, cordata. Antes de ontem, quando falei que estava na hora do banho ela me respondeu: -Calma! Não pode esperar um pouquinho? (Há uma parte dos pais que aceita as mudanças, as tentativas de, mas acabam sem argumentos para defendê-las.) Houve, bem mais de um telefonema à direção da escola, impondo que a mesma tomasse providências para que a professora em questão mudasse sua forma de trabalhar.

Teriam essas falas algo a ver com o discurso da servidão voluntária a que se refere La Boétie(1986) num texto escrito no século XVI? Título: Discurso da Servidão Voluntária.

É incrível como o povo, quando se sujeita, de repente cai no esquecimento da franquia tanto e tão profundamente que não lhe é possível acordar para recobrá-la, servindo tão francamente e de tão bom grado que ao considerá-lo dir-se-ia que não perdeu sua liberdade e sim ganhou sua servidão. É verdade que no início serve-se obrigado e vencido pela força; mas depois servem sem pesar e fazem de bom grado o que seus antecessores haviam feito por imposição. Desse modo os homens nascidos sob o jugo, mais tarde educados e criados na servidão, sem olhar mais longe, contentam-se

em viver como nasceram; e como não pensam ter outro bem nem outro direito que o que encontraram, consideram natural a condição de seu nascimento.(p.20)

A intenção foi tão somente tentar fazer mais transparentes as condições em que essa pequena turma está sendo 'educada'. A quem servimos todos? Quem é e onde está o rei? Ainda se pode dizer alienação/conscientização? É difícil entender.

Cada vez mais difícil entender. Visão de mundo, concepção de educação, prática cotidiana, continuam sendo fragmentos.

Fragmentos.

Lembro-me da visão de Dionísio em pedaços, melhor dizendo, em partes. Partes tensas que eram vistas, num intenso movimento cada uma com seus movimentos particulares, mãos, dedos, pés, coxas, a expressão do rosto, o corpo...mas que do lugar onde eu me encontrava não me era possível enxergar o todo, o corpo como um todo, por mais que me deslocasse em torno do orifício, ora à direita, pulando-o, abaixando-me, reerguendo-me. O orifício, e nem era tão pequeno, era a única ligação entre o pavimento de cima e o pavimento de baixo onde Dionísio se mostrava no seu estorpor. Não era bem que ele se escondia, e nem que eu não quisesse vê-lo; apenas o orifício não permitia a visão total.

E o que é a visão total?¹

Nesse caminhar de professora, uma infinidade de fragmentos, de pequenos acontecimentos, falas que se misturam, pequenos projetos que se adiam, expectativas que se criam, se cruzam e se frustram. Contudo, há um caminhar. Para falar dessa vivência-rotineira-cotidiana, anos a fio, e nela o papel do professor, há que se delimitar um ponto de partida. Começo falando do cotidiano.

¹Essa representação de Dionísio que tão forte impressão causou-me foi quando da leitura d'As Bacantes de Eurípedes num dos cursos do programa de Pós-graduação. Interpretada por Ricardo Puccetti, um jovem ator, do LUME, a partir também da sua maneira de ler a peça. Foi encenada no Observatório a Olho Nu, na UNICAMP.

2. DO COTIDIANO E DE TANTAS MANEIRAS DE LER E ESCREVER

No cotidiano, os seres e os fazeres constitutivos da vida cotidiana da qual busco subsídios em Agnes Heller.

Da vida cotidiana, afirma Heller(1985) o homem participa com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade, nela colocando 'em funcionamento' todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. Vida cotidiana porque é a vida de *todo* homem e é a vida do homem *inteiro*. É a vida do homem *comum*, inserido de uma maneira ou de outra, com maior ou menor intensidade, mais, ou menos consciente, nas esferas da realidade social. (São esferas, a produção, as relações de propriedade, estrutura política, *vida cotidiana*, moral, ciência, arte.) Esferas heterogêneas e que por si só não comportam uma hierarquia; esta é dada do ponto de vista de tarefas e decisões com relação a fins concretos. O homem já nasce inserido em sua cotidianidade.

A vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, simultaneamente, *ser particular* e *ser genérico*. O ser particular não é 'isolado' e nem pode representar ou expressar a essência da humanidade, diferente, portanto, da folha de uma árvore. É a unicidade e a irrepetibilidade que caracterizam essa

particularidade social. Mas o único e irrepetível converte-se num complexo, que se baseia na assimilação da realidade social dada e ao mesmo tempo, na assimilação das capacidades de manipulação das coisas; a assimilação contém em cada caso -inclusive no do homem mais primitivo- algo de momento 'irredutível', 'único'. A dinâmica básica da particularidade individual humana está na satisfação -consciente- das necessidades do Eu, quando busca o conhecimento do mundo.

O *ser genérico*. O genérico está 'contido' em todo homem, em toda atividade que tenha caráter genérico. Heller exemplifica o *trabalho*, que tendo freqüentemente motivações particulares, enquanto trabalho efetivo, *socialmente* necessário, é sempre atividade do gênero humano. Considera também os *sentimentos*, as *paixões*, uma vez que sua existência e seu conteúdo podem ser úteis para expressar e transmitir a substância humana.

Enquanto indivíduo, portanto, o homem é um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano. Faz parte do homem nas relações sociais, o que Heller desenvolve como *apropriação* das diversas capacidades manipuladoras e orientadoras, apropriação que significa adquirir todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade em que está inserido. Significa a assimilação, manipulação das coisas e das formas do intercâmbio ou da comunicação social. Significa 'amadurecimento' para a cotidianidade. Tornar-se parte integrante nas relações sociais, nelas inserindo-se e nelas constituindo-se como sujeito, é o

objetivar-se na vida cotidiana.

A estrutura das objetivações é um dos focos eleitos por Heller(1977) ao analisar teoricamente a vida cotidiana. (O outro foco é a estrutura da personalidade.) A atividade, o comportamento do homem objetivam-se sempre, são sempre genéricos, englobando distintos tipos de genericidade. As objetivações não podem ser consideradas simplesmente conseqüências de ações exteriorizadas, objetivas, mas sistemas de referência frente aos quais o homem orienta suas atividades e que o modifica-forma-plasma, amadurece, sistemas que são externos. O homem particular deve apropriar-se desses sistemas para que as objetivações a ele se remetam e formem-no. Supondo-se a apropriação relativamente num mesmo nível, nem todas as objetivações podem ser formadas-plasmadas nesse mesmo nível. Aqui, um dos fundamentos do ser individual.

Na vida cotidiana, o homem objetiva-se em numerosas formas, a princípio, inseridas e parte de seu mundo, seu ambiente imediato e nele formando-se. O *educar-se* é uma dessas formas e, em nossos dias, a família, a escola, pequenas comunidades são grupos onde começa a assimilação, o 'amadurecimento' para a... cotidianidade. A linguagem é um dos momentos da objetivação, condição *sine qua nom* de qualquer atividade humana, principalmente da atividade mental. À questão da linguagem retornaremos mais adiante.

A percepção das diferenças produzidas nas objetivações, tem papel fundamental na compreensão da diferenciação do ser individual e do ser particular.

A vida cotidiana é a esfera que mais se presta à alienação, afirma Heller, sobretudo no desenvolvimento da sociedade capitalista, uma vez que tornou imenso o abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, cada vez mais restringindo a participação consciente do indivíduo na produção. Também na produção da escrita e da leitura.

Depara-se com O Processo Civilizador de Norbert Elias(1990). Delimita-se. Tema do livro: os tipos de comportamento considerados típicos do homem civilizado ocidental. E que nem sempre foram os mesmos. Como ocorreu realmente essa mudança, esse processo 'civilizador' do Ocidente, em que consistiu, e quais foram suas causas ou forças motivadoras, são questões que norteiam o estudo de Elias, as quais podem não estar claras na consciência das atuais gerações e não deixam de ter importância para nós mesmos.

Com Elias, saímos em busca de uma História dos Costumes. O pressuposto: todos os fenômenos históricos, tanto atitudes humanas como instituições sociais, realmente se 'desenvolveram' em alguma época. De que modo, indaga, *podem os sistemas de pensamento se revelar simples ou adequados para explicar esses fenômenos se, por uma espécie de abstração artificial, eles isolam os fenômenos de seu fluxo natural, histórico, privam-nos de seu caráter de movimento e processo, e tentam compreendê-los como se fossem formações estáticas, sem considerar como surgiram e como mudam?* (p.17) Num enfoque de pesquisa sociogenética -buscando a gênese das

formações sociais- e psicogenética buscando a gênese de certos comportamentos- propõe-se a revelar a ordem subjacente às mudanças históricas, sua mecânica e mecanismos concretos.

Uma mudança lenta, mas contínua é verificada no comportamento e na vida afetiva dos povos ocidentais após a Idade Média, e Elias se propõe a mostrar como isto aconteceu, abrindo caminho para a compreensão do processo *psíquico* civilizador. Sua tarefa consistia em começar recuperando, dentro de uma área limitada, a percepção perdida do processo em questão, da transformação peculiar do comportamento humano, e procurar obter certa compreensão de suas causas.

Localizando o estudo: do século XVI em diante, na França, as injunções e proibições pelas quais é modelado o indivíduo (de conformidade com o padrão observado na sociedade) estão em movimento ininterrupto; mesmo com suas flutuações e curvas individuais, uma tendência global é perceptível. Os tratados sobre as boas maneiras são obra da nova aristocracia de corte, que está se aglutinando aos poucos a partir de elementos de várias origens sociais. *Surge um novo código de comportamento.*

Na segunda metade do século XVII, quando a sociedade de corte é a mais plenamente consolidada -a da corte de Luís XIV- a fala dirige-se principalmente a pessoas de categoria, que não vivem diretamente na corte, mas que desejam conhecer bem as maneiras e costumes que nela têm curso. Aqui insere-se um tratado que não se destina à impressão, mas apenas a atender ao cavalheiro de província que solicitou ao autor preceitos de civilidade ao seu

filho, que ele tencionava enviar à corte quando completasse seus estudos... trabalho apenas para conhecimento de gentes bem-nascidas; apenas a elas é dirigido; e particularmente à juventude, que poderá encontrar alguma utilidade nestes pequenos conselhos, já que nem todos têm a oportunidade nem dispõem de meios para virem à corte, em Paris, aprender os refinamentos da polidez.(p.109)

Pessoas que vivem ou fazem parte do círculo que dita o exemplo, não precisam de livros para saber como 'alguém' deve se comportar. Isto é óbvio.

Faz-se necessário, então, descobrir com que intenções e para quem, para que público esses preceitos são escritos e publicados.

No século XVIII, aumenta a riqueza e com ela progridem as classes médias. O círculo de corte inclui nesse momento, ao lado de elementos aristocráticos, um maior número de burgueses do que no século precedente, sem que jamais desapareçam as diferenças em categoria social. Os círculos clericais que tornaram-se os divulgadores dos costumes da corte, constituem-se, agora, num dos mais importantes órgãos de difusão de estilos de comportamento pelos estratos mais baixos.

Dos tantos e tão representativos exemplos levantados, e considerações feitas por Elias, uma nos interessa particularmente.

Diz respeito à modelação da fala.

Também na fala, um círculo limitado criou inicialmente certos padrões. O que se tornou gradualmente a língua nacional

francesa, era forma de expressão e linguagem características da sociedade de corte, no século XVII, e em parte, no século XVIII. A *diferenciação na fala, e pela fala, marcava a diferença da classe*, ao mesmo tempo que já indicava os interesses recíprocos, uma vez que as *relações podem ser muito úteis*, uma vez que, as pessoas que não falavam nas normas da corte, eram pessoas de dinheiro. Aí quem *marcava a fala* era ainda a corte.

Reconhecendo a língua como uma das manifestações mais acessíveis do que podemos chamar de caráter nacional, Elias constata, na língua francesa, a influência da corte, e na língua alemã a influência da Câmara e Chancelaria Imperial, apontando que as universidades haviam conquistado na Alemanha quase a mesma importância para a cultura, que a corte na França.

Além do caráter nacional, o que se faz presente é uma hierarquia da palavra. Hierarquia, que mais uma vez marca. Assim: 'palavras antiquadas' são as que saíram de moda, usadas pela geração mais antiga, ou por aqueles que não estão em contato permanente com a corte. 'Palavras novas' em número excessivo, são usadas por jovens ainda não aceitos, parte da qual (dos quais) talvez amanhã esteja aceita. 'Palavras eruditas' são usadas, como na Alemanha, por pessoas educadas nas universidades. Especialmente por advogados e altos administradores. 'Expressões inferiores' são todas as palavras da burguesia para baixo.

Na verdade essa polêmica lingüística corresponde a uma estratificação social bem definida, ao mesmo tempo que indica e delimita o grupo que, em determinado momento, exerce controle sobre

a língua.

Frase correta, frase incorreta. Quem determina os padrões? Que critérios são usados para selecionar, polir e modificar expressões? Definido por um círculo que é restrito, acaba se transformando em modelo. Modelo a ser seguido, e, principalmente, *criando um certo embaraço* em quem os mesmos não segue. Elias faz um paralelo entre o 'desenvolvimento', as mudanças do comportamento dos hábitos à mesa e na fala, e vai apontando o avanço do embaraço. Constata que não é a 'compreensão racional', no caso dos hábitos alimentares, por exemplo, o que seriam as 'razões higiênicas' que surgem mais tarde, o que condiciona; e sim o avanço do embaraço.

Faça isto ou não faça aquilo porque não é cortês (da corte), não é 'fino', mais do que um imperativo, *essa busca do comportamento delicado vai gerando um sentimento de embaraço*, que tem sua força motivadora nos modelos sociais vigentes.

O fato de estar o início do processo num círculo restrito, e que vai, aos poucos, sendo transmitido a segmentos maiores, pressupõe contatos muito específicos e uma estrutura bem definida socialmente. Além de que não poderia ter ocorrido para classes mais amplas, se condições de vida, diga-se, determinada situação social não tivesse sido criada.

Delimita-se a maneira como as pessoas estão ligadas entre si, indivíduos que são, *entrelaçados nas redes de interdependências* (Elias, 1980). Interdependências geradas nas e

pelas próprias ações, que constituem os processos formados pelos homens... interdependentes.

Delimitam-se as *configurações sociais*, entendidas como *padrão mutável criado pelo conjunto, num determinado grupo*: dos jogadores num jogo, diga-se, de cada um dos jogadores nas inter-relações que constituem um jogo, da platéia... dos professores e alunos numa sala de aula, de cada um enquanto presença e atuação... onde há um *equilíbrio flutuante e elástico* e um *equilíbrio de poder, de forças*, que se move para diante e para trás, inclinando para um lado depois para outro. Configurações mais complexas, sugere Elias, terão que ser abordadas indiretamente e compreendidas mediante uma análise dos elos de interdependência.

Uma turma de alunos numa escola, numa classe. O propósito de Elias ao analisar as mudanças ancoradas na sociedade de corte, é situar a duração e o ritmo que não são perceptíveis pelos sujeitos de uma determinada formação. A sua sociedade parece-lhes, com efeito, um sistema tanto mais imóvel e imutável quanto a sua escala existencial da mudança é impotente para medir -exceto talvez em épocas de crise- as modificações do equilíbrio social. (Chartier, 1990)

Em pauta, o risco de uma visão determinista da sala de aula. O risco de perder a extensão do processo, decorrente da necessidade de resultados esperados ou de consequências atribuídas em tão curtos intervalos de tempo: um ano (letivo), um ciclo (de alfabetização), ou um bloco (primeiro, segundo grau). No entanto,

há o processo e há a prática. Do ler e do escrever. Do aprender e do ensinar.

Entra em cena uma perspectiva de *história* que pode contribuir, trazer luz aos caminhos de ser professor. É A História Cultural, de Roger Chartier (1990), que tendo como principal objeto de estudo *identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler, desenvolve as noções de representação, prática e apropriação.* Noções que embasam, estão presentes, podendo constituir os elos de interdependência tensos, mutáveis, de equilíbrio, que delimitam uma configuração social. Também uma prática.

As representações do mundo social pensadas como uma teia de relações complexas, onde cada indivíduo se encontra inscrito de múltiplas formas, as quais são todas culturalmente construídas, permeiam as escolhas feitas entre as diferentes escritas (e leituras, e práticas) históricas possíveis. Constroem modos de inteligibilidade diversos de realidades históricas pensadas de maneiras diferentes. (p.85) Ao identificar-se para cada época e para cada meio, as modalidades partilhadas do ler as quais dão formas e sentidos aos gestos individuais, coloca-se no centro da sua interrogação os processos pelos quais é historicamente construído um sentido e diferenciadamente construída uma significação. (p.121)

Quanto à noção de apropriação, esta prende-se, remete-nos às práticas diferenciadas, com utilizações contrastadas, pondo

em relevo a pluralidade dos modos de emprego e a diversidade das leituras. Das escritas. Das práticas. Tem como objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. *Conceder deste modo atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, determinam as operações de construção do sentido (na relação de leitura, mas em muitas outras também) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que as inteligências não são descarnadas, e, contra as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas. (p.26)*

Nos fragmentos da vida cotidiana, busco um caminho para entender as dificuldades, os meandros, as curvas e encruzilhadas, do que seja o fazer que permeia a prática cotidiana do ler e do escrever. Um cotidiano que é muito forte, mas nele inserem-se os fundamentos do ser enquanto indivíduo e enquanto particular: a professora que vai tateando, fazendo, caminhando, delineando seu papel... (representações: presente!) O aluno tal que se relacionou assim com a leitura... o que escreveu uma receita de bolo, quando ainda não sabia escrever... (estratégias, práticas: presente!) Outra que foi descobrindo a pontuação e na escrita foi se descobrindo... (apropriações: presente!) E outras tantas histórias. Nesse caminhar que faz, vão se firmando os fundamentos que possibilitam o 'elevar-se' à alienação a que se presta a vida

cotidiana, numa sala de aula.

A vida cotidiana não está 'fora' da história, mas no 'centro' do acontecer histórico. É o fazer histórico. Nesse fazer histórico inserem-se as práticas ou maneiras de fazer, que busco entender recorrendo às análises feitas por Michel de Certeau.

As *maneiras de fazer*, constituem as mil práticas pelas quais os utilizadores, os praticantes, apropriam-se (reapropriam-se) do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural. Quer dizer, a presença e a circulação de uma representação, a da linguagem escrita, por exemplo, ensinada como código da promoção socio-econômica pelos pregadores, educadores ou vulgarizadores, não indicam de modo algum que esta representação tenha sido apropriada por seus utilizadores, da maneira como foi organizada, ensinada. Faz-se necessário, então, afirma Certeau, analisar essa manipulação pelos praticantes e que não são os fabricantes dessa representação, dessa 'cultura'. Nessa manipulação, as possibilidades dos *desvios* -ou da *similitude*- entre as imagens propostas e as que se escondem no processo de sua utilização.

Tomando a leitura como exemplo, constata-se uma preocupação exorbitada, excessiva dessa sociedade que faz das comunicações, fantásticas viagens para os olhos. Não bastasse a televisão, o jornal, a publicidade, verdadeiras epifanias mercadológicas, a leitura também tem seu lugar garantido na escola, delimitado, definido pela sociedade. (Mais do que a leitura, a escrita tem esse lugar, como prática, como praticar.)

A leitura, pela sua natureza de distanciamento, supondo-se que um produz e outro consome, parece constituir-se no ponto máximo da passividade que caracteriza o utilizador-consumidor, constituído como o viajante-observador numa 'sociedade do espetáculo'. De fato, afirma Certeau, a atividade *ledora* apresenta todos os traços de uma produção silenciosa: a deriva através da página escrita, a metamorfose do texto pelo olho viajante, a improvisação e expectativa de significações que induzem-deduzem quaisquer palavras complementando os espaços escritos. Uma dança efêmera, assim se nos apresenta a leitura.

Há mais. Salvo se escreve ou registra, o leitor não tem garantida a estocagem do que lê. Também não se garante contra o tempo, na medida em que se esquece lendo, ou esquece o que leu. Mas há, na leitura, os vestígios, as insinuações, os ardís do prazer e principalmente no texto do outro, há conquista e pluralidade. Há espaços...

Espaços para as lembranças de instantes 'perdidos' na leitura.

Quem, como eu, não se lembra dessas leituras feitas nas férias, que íamos escondendo sucessivamente em todas aquelas horas do dia que eram suficientemente tranquilas e invioláveis para abrigá-las... Infelizmente a cozinheira vinha com muita antecedência arrumar a mesa; se ela ainda o fizesse sem falar! Mas não. Acreditava sempre que devia dizer: 'Você não está bem assim; não é melhor apoiar-se numa mesa?' E apenas para responder: 'Não, muito obrigado', era preciso estacar e trazer de muito longe a voz que, dentro dos lábios, repetia sem ruído, correndo, todas as palavras

que os olhos haviam lido; era preciso pará-la, fazê-la sair, e, para dizer de um modo convincente: 'Não, muito obrigado', era preciso dar-lhe uma aparência de vida comum, uma entonação de resposta que tinha perdido...

Nesse trecho, lembranças de leitura registradas por Proust(1991,p.11), os vestígios, as insinuações, de que... nos apropriamos.

Memórias, ardís, metáforas, combinatória, esse apropriar-se, não só do texto, mas do praticar a leitura, essa produção é também uma invenção.

O objetivo proposto por Certeau no seu estudo, é explicitar essas combinações de operações, essas invenções, que compõem também uma 'cultura' (não é exclusivo) e exumar os modelos de ação característicos dos usuários, ou consumidores. Estes últimos entendidos como os que não a fabricam. A 'cultura'. Pode-se supor que são operações multiformes e fragmentárias, relativas às ocasiões e aos detalhes, insinuados e escondidos nas aparências que são os modelos de emprego desprovidos de ideologias ou de instituições próprias, mas que nelas, nas operações, deve haver uma lógica. (Seriam desprovidas de ideologias as 'maneiras propostas' do fazer, significando 'execute-se'? Leia... escreva...conte...analise...)

Deve haver uma lógica nessas operações que são as práticas, que são invenções. Lógica que Certeau identifica nos

viéses das formalidades¹ das práticas tradicionais, que se manifesta na existência de uma 'cultura popular', do mesmo modo que numa literatura dita 'popular'. Uma volta a um problema que é antigo: *arte ou maneiras de fazer?*

Práticas essas, que põem em jogo uma razão 'popular', uma maneira de pensar, investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar. Arte, porque *invenção do cotidiano*.

Na busca para entender essa arte, Certeau propõe marcar os procedimentos, os sustentáculos, os efeitos, as possibilidades. E nos fornece mais uma pista.

Em lingüística, a 'performance' não é a 'competência'; o ato de falar e todas as táticas enunciativas que ele implica, não é redutível ao conhecimento da língua. Ao se colocar na perspectiva da enunciação, que também é a assumida no estudo de Certeau, o ato de falar opera no campo de um sistema lingüístico, que é definido, *coloca* em jogo uma apropriação, ou uma reapropriação da língua pelos locutores, *instaura* um presente relativo a um momento e a um lugar e *supõe* um contato com o outro (o interlocutor) num entrelaçamento de lugares e de relações. É nesse entrelaçamento que se dá o processo de apropriação e nesta, os desvios.

¹ Formalidades são novos funcionamentos, ao nível das práticas, através das quais vão se explicitando as mudanças sócio-culturais, que se operam nos séculos XVII e XVIII, que levam de uma organização religiosa a uma organização ética. Não é o conteúdo das práticas que muda, mas a formalidade. In: Certeau, M. A Escrita da História, 1982, p.153.

2.1. MANEIRAS DE ESCREVER

Maneiras de fazer.

Maneiras de escrever.

ANDRÉ gosta de bolo salgado e tem sua atenção despertada quando a locutora do rádio anuncia uma receita. Disponíveis, o caderno de tarefas da escola, as quais há pouco terminou, e o lápis. Numa fração de minuto, André está a postos, caderno e lápis na mão, à espera da... receita. A avó, a que lhe faz companhia à tarde, que não sabe escrever, é a única testemunha. A mãe trabalha fora.

Para fazer o bolo salgado é necessário uma lata de sardinha, que se transforma num retângulo com um peixinho dentro, duas xícaras de leite mostradas por um saquinho dentro do 'container' próprio e o '2' logo abaixo, duas xícaras de farinha de trigo, que contém pintinhas, pinguinhos feitos com a ponta do lápis, mas tem que ser diferente do sal, que é à gosto, e como também são pinguinhos, muda-se a embalagem -estes aparecem envoltos num pequeno retângulo. Dois tomates, dois ovos, esses, fáceis de serem representados: põe-se um cabinho no tomate. Azeitonas sem caroço, não é mais 'arredondada' porque para tirar o caroço tem que cortar e então transformam-se em minúsculas meias-luas, meio

amontoadas. Um pires de cheiro verde, que fica parecendo uma serrinha de tão bem picadinho. A xícara de queijo é a que fica sem nada porque assim fica diferente do sal e da farinha. Pintinhas, pozinho numa colher: fermento. Ainda a tigela onde os ingredientes vão ser misturados e a forma untada: um retângulo com um leve ondeado.

Quando a moça do rádio falou pela segunda vez a receita, André pode conferir e ainda deu tempo para escrever 'OVO'.

Estamos no mês de abril e este é o primeiro ano de André na escola. Havia freqüentado dois anos de parquinho sem preocupações com o ensino da escrita. Portanto, André ainda não sabe escrever. Só o nome, completo, com as letras iniciais maiúsculas.

A noite ele lê a receita para a mãe, que completa escrevendo, 'timidamente', os ingredientes ao lado dos desenhos. Será que André já sabe ler? A mãe promete fazer o bolo qualquer dia desses.

Como professora, tomo conhecimento do acontecido, no dia seguinte. Uma lição extra, feita em casa. O menino tem seis anos e quatro meses e normalmente faz suas tarefas da escola sozinho.

André escreve e lê uma receita completa de bolo utilizando-se, convencionalmente, de uma palavra e de um algarismo: 'OVO' e '2', mas consegue, por meio de outros recursos, do desenho por exemplo, registrar o que não vai poder esquecer. O que chama a atenção são alguns desenhos utilizados, que fogem um pouco do, digamos, convencional, como as azeitonas-meias-luas, o pires de

cheiro-verde- como-se-fossem-serrinhas ou a xícara de queijo 'sem nada' para ficar diferente da farinha e do sal. Deslocada desse contexto, certamente seria bem mais difícil a leitura dessa receita. Um outro ponto, o restrito material disponível em casa, pode ser uma pista de que o menino não está num ambiente circundado pela escrita. Mas com certeza, pontos fundamentais da mesma ele já alcançou: *registra* a receita para não esquecer nada e depois *comunica-a* à mãe, a que poderá fazer o bolo. Mas há também um *interesse* muito forte que o leva a escrever: ele sabia da *necessidade* de se lembrar de cada ingrediente, não podia esquecer nenhum; e há um *motivo*, uma *vontade*, um *gosto*, o de comer um bolo salgado. (A escola não vive falando que tem que despertar o interesse da criança para ela aprender a escrever?)

Chamei o relato desse acontecimento relacionando-o às *maneiras de fazer*. O que aqui seria a utilização de uma *tática*, segundo Certeau. Tática, enquanto uma maneira de fazer, uma prática que combina elementos heterogêneos num momento oportuno, insinuando-se fragmentariamente (quanto aos seus elementos) sem que tenha uma base onde capitalizar suas vantagens, preparar suas expressões e assegurar uma independência para produzir as circunstâncias (a base: o saber escrever para registrar a receita toda). Frágil que é, (o conhecimento da escrita convencional) joga com os acontecimentos e dele incessantemente tira partido para fazer as 'ocasiões'. (No entanto, a receita está aí.)

A tática faz o movimento no cotidiano, e nesse movimento

que não é o programado, o definido, o teorizado, estão os desvios entre as imagens propostas e as que se escondem no processo de sua utilização, como já referido anteriormente.

No registro da receita, na combinação dos recursos utilizados, na invenção, na sua maneira de fazê-lo, quantos problemas teve que resolver, e num intervalo de tempo tão curto! O tempo que leva uma receita-falada-no rádio e que certamente não foi falada para um menino de seis anos e pouco que ainda não sabia escrever. (A combinação na utilização de recursos, como invenção, como criação, remete-nos a Vygotsky, 1987.)

No ser professora, uma das dificuldades que tenho detectado no ensinar a ler e a escrever está no 'convencer' à criança ingressante numa escola pública, quanto às funções da própria linguagem escrita. Estamos numa sociedade rodeada de escrita, mas em casa são restritos os materiais escritos ou a necessidade da escrita. Parece-me que André já está 'convencido'. Importante: a professora tem o caminho aberto e está a um passo de ensinar, de mostrar a André os instrumentos da escrita convencional. Falta, agora, 'convencer' a mãe que afirma categoricamente que na escola é para escrever e não para desenhar.

Nas tentativas de convencer quanto ao que seja escrever, surge o registro do COELHINHO SAI DA TOCA.

Numa turma de alunos do CB-I, portanto, ingressantes na escola, ao ser perguntado o que gostariam de fazer, num intervalo de tempo deixado propositalmente, respondem: brincar lá fora. Isso

no dia dezesseis de março. Alguns dias antes, em dezenove de fevereiro, alguns haviam afirmado que vinham para a escola para aprender, aprender a escrever, aprender continhas, com a concordância muda dos demais. Após discussões-concordâncias-discordâncias entre brincar e aprender, ficaram estipulados alguns espaços para um e para outro, além de uma listagem de dezesseis brincadeiras possíveis na... escola. No entanto, as dificuldades, os emperramentos no aprender também acabavam aparecendo no brincar. Por quê? Se a maioria queria brincar, por que não dava certo, fosse qual fosse a brincadeira combinada? Brigas, correrias, os que empurravam, ou alguém que saía machucado.

De início, não eram estipuladas normas, o que dificulta e muito quando se tem um grupo de vinte e oito, trinta alunos.

Na maneira de ver das crianças, uns não deixavam os outros brincarem, depois foi sendo falado que quem não deixava é porque não sabia brincar e finalmente houve os que assumiram que não sabiam mesmo. E os que não sabiam, só atrapalhavam. E era significativo o número dos que não sabiam, fosse qual fosse a brincadeira. E como ensiná-los?

Surge uma oportunidade (e tanto!) de propor que os que soubessem tal brincadeira poderiam se reunir num grupo, explicá-la no papel (escrevendo ou desenhando?) o melhor que pudessem, para depois, reuni-las num bloco, diga-se, num livro, que cada um receberia.

Já estamos no início do segundo semestre.

Nos registros, de seis brincadeiras ao todo, em cada uma

valeria uma consideração, mas no do Coelhoinho sai da Toca ficou mais explícita a quase naturalidade com que as tarefas foram sendo divididas entre os cinco membros do grupo. Ao final, esse grupo entregou-me duas folhas, quando como os demais, havia recebido apenas uma. Por quê? Foi assim: quem sabia escrever, escreveu e quem não sabia, fez os desenhos.

Numa folha constava a parte escrita da brincadeira; na outra a parte desenhada, com as quatro tocas do coelho, sendo que a do canto superior esquerdo era da Erika, a do canto superior direito da Jussara, a do canto inferior esquerdo da Gislaine e a do canto inferior direito da Carina. Raquel foi a que ficou no meio, sem toca. No centro.

A parte escrita foi feita por Erika e Jussara, as duas que, por essa época... já sabiam escrever. A parte desenhada foi feita pelas demais, sendo que Raquel, a do centro, foi quem comandou e Carina, a do canto inferior direito, uma das mais entusiastas nas brincadeiras, era a que mal escrevia seu nome. Nesse trabalho mesmo escreveu 'Carima'. No alto da página desenhada ainda aparece registrado o comando da brincadeira: '1-2-3-'. Quem escreveu foi Raquel.

Quando o material retornou aos alunos, já mimeografado, verificou-se que, para melhor entender algumas brincadeiras, era necessário complementar as explicações. No caso do Coelhoinho sai da toca, obviamente, não houve necessidade. Por concordância geral.

O que surpreende, além da iniciativa que o grupo tomou quanto à divisão efetiva das tarefas, foi a naturalidade com que

essa maneira de fazer foi explicada, que ninguém ficou de fora. Cada uma contribuiu, a seu modo, e bem, para que uma brincadeira, que lhes era atrativa, fosse bem representada e explicada. Escrita e desenhada. Como fica a troca de quem sabe ensina quem não sabe? Como explicar um entrosamento que não deu certo na brincadeira e deu certo no registro? Afinal, a escola é lugar para escrever e não para brincar.

A registrar: na folha desenhada, nos lugares definidos, e na folha escrita, cada uma escreveu seu próprio nome. Como o trabalho foi entregue já pronto, não foi possível acompanhar, por exemplo, como foi feita a distribuição das tocas com os nomes, no espaço da folha. O que ficou foi só um relato e um registro numa folha de papel, melhor dizendo, em duas. Foi o que ficou para ser avaliado, comentado, discutido. Analisado.

Nos meandros da escrita, vão deslizando as funções da escrita, vão entrecruzando-se, entrelaçando-se, *maneiras de fazer a escrita e funções da escrita.*

Depara-se com o *aprendiz da escrita.*

Depara-se com MARCELO que gostosamente escreve:

O ESTUDO FEITO NOS LIVROS

O ESTUDO FEITO NOS LIVROS É

LEGAU PORQUE AJENTE APRENDE

BASTANTE FOLHAS

DE ESTUDO TEN VARIOS

TIPO DE ESTUDO

E COANDO AJENTE JA APRENDEU

DAI QUE É GOSTOSO

DE ESTUDAR

AGORA

EU

NÃO

VOU

FALAR

MAIS

CORQUE

EU

NÃO

SEI

TUDO ENTÃO ACABOU A ISTÓRIA²

Marcelo afirma, escreve que quando a gente já aprendeu, daí que é gostoso de estudar e agora que já aprendeu, avisa que não vai falar, escrever mais porque não sabe tudo e então acabou a história. Ainda tem o texto escrito por Marco, sob esse mesmo título:

*eu achei bom o estudo do
livrinho do barbeiro por que eu
gostei eu gostei mesmo. tia eu
não comsegi mais fazer*

² A observar: nos textos escritos pelos alunos, manteve-se a letra de forma maiúscula. Os que por eles foram feitos com letra manuscrita, optou-se pela forma ordinária, minúscula, como o do Marco que vem a seguir.

Esta última frase não é sobre o estudo feito nos livros, mas um claro e direto recado para a professora. Gostei mesmo.

De volta ao Marcelo. A professora bem sabe que esse não é o fim da história e nem o começo. No começo, quer dizer, um pouco antes, Marcelo é aquele que, ao ter à sua frente uma folha para escrever o que sabia, não importava bem o quê, escreveu um e depois outro, desses 'nomes feios' que via estampados pelos muros. Escreveu e apagou. Escreveu novamente e apagou antes que a professora visse. Como se fosse possível apagar as marcas de um lápis que arranha o papel pelas mãos de uma criança que apenas ensaia escrever, e ao ensaiar, aperta, pressiona, oprime. O lápis no papel.

Uma folha de papel, uma vez dobrada ao meio, no lugar da dobra fica uma marca, um vínculo que propicia a reiteração posterior dessa mesma mudança. Vínculo ao mesmo tempo que demarca a mudança, define-a e reintegra-na. Bastará soprar o papel para que volte a dobrar-se no mesmo lugar. Esta é uma das imagens a que Vygotsky(1987) recorre para explicar o impulso reprodutor de impressões vividas na atividade criadora do homem.

Num começo ainda antes do estudo nos livros, há as pernas do elefante. Aconteceu numa atividade a partir do livro História de Dois Amores, de Carlos Drummond de Andrade, que se arrastava por semanas, em que era solicitado aos alunos, que representassem a parte lida pela professora. (Essa atividade 'reproduzia' algumas estratégias a que as crianças recorriam nas

sessões de leitura: só uma página do meio do livro, ou pequenos trechos de cada página, vendo só as ilustrações etc. Quem não lê essa história inteira, não descobre que tem um pulgo entre tantos elefantes.)

Marcelo sempre representava o elefante com suas quatro pernas bem definidas, as quatro bem visíveis. Até que um dia surge a novidade: ele vem mostrar seu trabalho, com marcas de lápis que também dessa vez havia sido apagado, duas pernas visíveis e duas que só deixavam ver as pontas das patas, e explica atenta e cuidadosamente que o apagado não é porque errou, mas porque agora ele tinha aprendido que a perna que está atrás da outra não dá para ver inteira; o elefante está de lado, é visto de lado, e está andando. Antes ele não sabia disso. Agora sabe. Todos os elefantes a partir de então continuam aparecendo com os traços firmes de sempre, sem marcas de apagado e com duas pernas aparecendo inteiras e só uma parte das outras duas. Algumas partes, mesmo que escondidas, sabe-se que existem.

E a história também não acabou porque cerca de um mês depois do texto do estudo nos livros, Marcelo escreve:

O QUE ACHA DO ESTUDO DE PALAVRAS

*O ESTUDO DE PALAVRAS É BOM, PORQUE A
GENTE APRENDE BASTANTES PALAVRAS QUE
A GENTE NUNCA VIU.*

POR EXEMPLO 'TELHERARIA' É SÓ UMA.

PORQUE EU JÁ OUVI BASTANTES PALAVRAS.

A observar: o título foi combinado em classe, como vinha

sendo feito no decorrer do semestre e a correção desse último texto foi feita após leitura pelo aluno, auto-correção e posterior correção junto com a professora.

Marcelo traz uma palavra que ninguém da classe havia ouvido ou visto até então. É que o pai dele havia se mudado para algum lugar do sul de Minas e na primeira visita ao pai, entre o que lhe chamou a atenção está essa palavra, *escrita*, que ele teve o cuidado de copiar no caderno que tinha levado para fazer a lição, já que ia faltar uma semana na escola. O pai falou que tem alguma coisa a ver com telha. Estava escrito numa parede, grande, e dava para ver da estrada. Marcelo soletrou para que todos pudessemos entendê-la e garantiu que tinha conferido letrinha por letrinha. E escreveu no caderno para não esquecer e trazer para os outros alunos. E obviamente para a professora.

No estudo da palavra, a teorização, a busca do por quê, do significado de se estudar... uma palavra. Na escrita, uma descoberta, uma palavra desconhecida até então. Descoberta não só da escrita, mas de uma palavra que remete a significados, que têm que ser buscados porque está em contextos diferentes do seu, mas do qual vai se aproximando. Descoberta de que o aprendiz também ensina.

Algumas considerações sobre a escrita e o desenho, entendidos como sistemas de representação da linguagem.

Para Vygotsky(1984) a escrita tem ocupado um lugar muito estreito na prática escolar em relação ao papel fundamental que ela

desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Enfatiza-se a mecânica de ler e de escrever, e acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal. Deixa-se de lado uma descoberta básica da humanidade, a de que se pode desenhar além das coisas, também a fala. Descoberta essa que conduz, também a criança à linguagem escrita, processo do qual se conhece muito pouco. A proposição de Vygotsky vai no sentido de se conhecer, o que ele chama de pré-história da escrita, como forma de entender essa 'transição' do oral para o escrito. Melhor dizendo, essa incursão no mundo escrito. E aponta o desenho (o gesto, o jogo) como uma das esferas de atividade nessa passagem, parte dessa pré-história, como uma atividade que freqüentemente requer, por parte da criança, descobertas originais ao inventar uma maneira apropriada de representar.

Pela abordagem da criação literária, ele afirma que o desenho é o modo de expressão típico da idade pré-escolar e que a concentração das forças criadoras da criança no desenho não é casual na medida em que é precisamente o desenho o que permite à criança nessa idade, expressar mais facilmente suas inquietações. Quando a criança chega à escola, não se pode falar, com efeito, em criação literária, já que esta tem caráter convencional. Então como pensar sua maneira de expressar-se? Sua expressão oral vem desde os três anos de idade e aos sete anos, mais ou menos, quando se inicia na expressão escrita, esta fica muito atrás da primeira. As dificuldades da linguagem escrita, da sua formalização, sua sistematização, são, sem sombra de dúvida, uma barreira. Mesmo a

criança que já tem um domínio razoável da linguagem escrita, ainda é a oral a mais forte. Entendê-la como transição é no sentido de que quando uma forma de linguagem não dá conta para o que se quer exprimir, ou explicar, por que não recorrer a outra? Não é no sentido de que quem não sabe escrever, desenha, ou vice-versa.

No desenho (também na escrita), e através dele, até que não se conheçam a fundo seus processos de elaboração psicológica, reconhecem-se passagens de fundamental importância pelas marcas, indícios, que a própria criança vai deixando. Tão importante quanto conhecer os processos talvez sejam os *por quê*, os motivos que levam (ou não) uma criança a penetrar no mundo da escrita, aí percebendo-o (ou não) como parte do seu mundo cultural.

Retomando o fio da meada. Há mais uma história de escrita a ser contada. De maneiras de se escrever. De descobertas da escrita por quem ainda está se iniciando nela. E nela também se inscreve.

JUSSARA está se iniciando na escrita.

Entre tantas e tantas histórias de escrita, entre tantos e tantos textos escritos por crianças, cai-me nas mãos o de Jussara.

Foi solicitado aos alunos, como avaliação ao final do segundo ano(CB-II), que escrevessem como viam, o que achavam da escola ao final desse tempo.

Eu (Jussara) acho a escola muito legal.

Por que você (Jussara) acha legal a escola?

Porque eu (Jussara) aprendo coisas novas!

O que você (Jussara) aprendeu na escola?

Eu (Jussara) aprendi a ler, escrever, brincadeiras novas, estudar, experiências e conheci amigas novas!

Eu (Jussara) gosto das lições que a professora dá.

As vezes a minha professora está brava, às vezes ela está legal.

Correção feita no texto, junto com a autora: colocação da crase, duas, e a vírgula na última frase.

O que ela quer dizer com essa maneira de escrever? Estaria ela voltando-se para si mesma naquele momento? Falando consigo mesma? Escrevendo para si mesma? Convencendo-se de quê? Esse texto, escrito depois de quase dois anos de convivência em sala de aula foi que me chamou a atenção: até então, essa maneira de escrever, nunca havia sido observada nos escritos de meus alunos nestes anos de trabalho como professora.

Jussara, um jeito de escrever, que pela forma ou pelo conteúdo bem poderia ser interpretado como uma busca de sentido. Da escola, na linguagem. Seu objeto, inicial, a própria linguagem, que se torna própria, dela mesma. Meu objeto, quando paro nesse texto, é o sentido e os caminhos da aquisição dessa linguagem, escrita, para as crianças que chegam na escola e nela chegam. À escrita.

Mas foi esse texto, indagação que é, que fez com que eu retornasse a outros escritos feitos anteriormente por Jussara.

Um texto puxa outro.

Em quinze de setembro, nesse mesmo ano, havia escrito:

A menina e a mamãe

(...)

Um dia a mãe da menina falou?

- Filha me faz um favor!

A menina respondeu?

- Claro! é só falar

(...)

Fica evidente uma tentativa de utilização da pontuação. E também a forma dialogada, preponderante no texto. Diálogo entre mãe e filha. Escrito para a professora, quem o solicitou.

Em dezanove de setembro:

O teatro na escola

(...)

*Com tudo isto eu fasso o
meu proprio teatrinho!*

Vamos fazer o teatrinho?

Fassa a resposta! está bem

Na tentativa de pontuação, ao lado das exclamativas bem colocadas, novamente o ponto de interrogação. A confirmação do sentido de pergunta vem no próprio texto: *Fassa a resposta!* Imperativo e quase definitivo: *esta bem* Sem o ponto de interrogação: será que ela se esqueceu de colocá-lo? Afirmativa, não me parece ser pois vem na mesma linha do *fassa a resposta*, que indica um imperativo dirigido ao leitor. Leitora, no caso, posto que os textos escritos em sala de aula tinham como destinatária, a professora. Interlocutora. A que acaba sendo também quem decide se *vamos fazer o teatrinho*. Ou não.

Lembro-me aqui de Mário de Andrade³ numa das cartas que escreveu a Carlos Drummond:

... qual a razão que você dá pra abandonar a pontuação? Uma das maiores dificuldades que tive em minha vida foi regularizar a minha. E inda não está de todo regularizada confesso. Inda tenho problemas a que não pude responder. Porém abandonar um problema não é decerto a melhor maneira de resolvê-lo. Hoje tenho quase tudo regularizado, partindo do princípio que me parece único razoável de fazer da pontuação uma expressão rítmica psicológica. É certo que desde os tempos mais antigos de meus trabalhos literários sempre embirrei com a pontuação gramatical sintática analítica que é besteira e gramatiquice porém a pontuação é meio de expressão. E sobretudo expressão rítmica. Portanto psicológica pois que o ritmo (não a métrica preestabelecida) é psicológico. Reflita nisso.(p.60)

Pontuação (marca da interrogação), sentido de pergunta, efeito (ou feito) psicológico. Perguntando e respondendo para si mesma (escrevendo). Aqui trago um outro texto de Jussara, de vinte e um de setembro cujo título foi resultado de discussão em classe.

Escrever serve para quê?

Escrever é um jeito da pessoa falar com ela mesma.

Eu só tenho 8 anos e eu converso com eu mesma!

As vezes eu faso uma pergunta para mim mesma

Reflita nisso.

³ Comentando versos escritos por C.Drummond e que lhe haviam sido enviados. In: A Lição do Amigo, 1988, p, 60.

Clarice Lispector, em *A Hora da Estrela*(1990):

Tudo no mundo começou com um sim. Uma molécula disse sim a outra molécula e nasceu a vida. Mas antes da pré-história havia a pré-história da pré-história e havia o nunca e havia o sim. Sempre houve. Não sei o que, mas sei que o universo jamais começou... Que ninguém se engane, só consigo a simplicidade através de muito trabalho. Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever. Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer?... Se esta história não existe, passará a existir. Pensar é um ato. Sentir é um fato. Os dois juntos sou eu que escrevo o que estou escrevendo... História exterior e explícita, sim, mas que contém segredos -a começar por um dos títulos, 'Quanto ao futuro', que é precedido por um ponto final e seguido de outro ponto final. Não se trata de capricho meu- no fim talvez se entenda a necessidade do delimitado... Se em vez do ponto fosse seguido por reticências o título ficaria aberto a possíveis imaginações vossas, porventura até malsãs e sem piedade. Bem, é verdade que também eu tenho piedade do meu personagem principal, a nordestina: é um relato que desejo frio. Mas tenho o direito de ser dolorosamente frio, e não vós... Na verdade sou mais um ator porque, com apenas um modo de pontuar, faço malabarismos de entonação, obrigo o respirar alheio a me acompanhar o texto.(p.25,27,38)

A nordestina, Macabéa, personagem que C.Lispector persegue, constrói, puxa pela mão, pela escrita. História verdadeira que é, embora inventada. História das fracas aventuras de uma moça numa cidade toda feita contra ela. Personagem sonso, doce, café frio, obediente, incompetente para a vida, não se olhava

nua no espelho por vergonha de si, que desculpava-se por ocupar espaço, menor(pessoa). Nem se dava conta de que vivia numa sociedade técnica onde ela era um parafuso dispensável. (Vai ser difícil escrever esta história.)

Ela me incomoda tanto que fiquei oco. Estou oco desta moça... Devo dizer que essa moça não tem consciência de mim, se tivesse teria para quem rezar e seria a salvação. Mas eu tenho plena consciência dela: através dessa jovem dou o meu grito de horror à vida. A vida que tanto amo... Teria ela a sensação de que vivia para nada? Nem posso saber, mas acho que não... Se tivesse a tolice de se perguntar 'quem sou eu?' cairia estatelada e em cheio no chão. É que 'quem sou eu?' provoca necessidade. E como satisfazer a necessidade? Quem indaga é incompleto... Não fazia perguntas. Adivinhava que não há respostas. Era lá tola de perguntar? E de receber um 'não' na cara?... Só uma vez se fez uma trágica pergunta: quem sou eu? Assustou-se tanto que parou completamente de pensar.(p.41,49,30,48)

Jussara indaga e responde. Sem medo do ponto, ou dos pontos, e da pergunta. Conversa com ela mesma. Até quando, não importa agora. Ela só tem oito anos. Corajosa. Na escrita?

2.2. MANEIRAS DE LER

Como atividades.

Na sala de aula, o ensinar-aprender a ler e a escrever, vem se transformando em atividades (Moysés, 1987) estanques em exercícios que se repetem, que se superpõem e que nunca explicitam o que vem a ser atividades. E nem para quê ou a que levam.

Transforma-se em atividades que se caracterizam pela imediatez, ou seja, esgotam-se em si mesmas. Que vão ocorrendo uma após outra, mas guardando uma certa independência. Independência entre si. Independência em relação a quem propõe ou a quem as realiza.

Transforma-se em atividades que induzem a uma compreensão da língua escrita como sinais. Passam a ter importância as palavras (se estão escritas corretamente ou não), as sílabas, as frases, e às vezes, também os textos. Passam a ter importância, outra vez, as normas, as regras. A forma vai se sobrepondo ao conteúdo. A qual conteúdo?

Transforma-se em atividades que acabam servindo de instrumentalização para (e dos) alunos para que possam, depois, escrever ou expressar suas idéias. Ou as idéias que deles se esperam. E ao escrever ou expressar suas idéias de determinadas

formas, acabam, eles próprios, sendo controlados. Por essa língua, a língua que já falam, que foi se transformando...em atividades.

Para o aluno, quem as realiza, as atividades vão se tornando, pelas constantes repetições, um treinamento, uma mecanização. De uma certa maneira, vai-se distanciando, no escrever, da própria língua que fala. E que língua fica para falar? Na condução dos exercícios, pouco espaço sobra para sua reflexão pessoal, para seu crescimento enquanto indivíduo social. Refiro-me ao indivíduo como elemento integrante e ativo na sociedade. A língua com que trabalha, que lhe é ensinada, é algo que massifica, que padroniza, que iguala. Que sujeita e a-sujeita. E isso diz respeito ao que é trabalhado, à maneira como é ensinada, à avaliação que é feita.

Para o professor, a quem aparentemente cabe as decisões do trabalho escolar, fica a surpresa, após tantas e tantas atividades realizadas, de constatar que os alunos 'não sabem escrever', 'não aprenderam nada' etc. como usualmente se ouve. Ao referir-me, que aparentemente o professor decide, quero dizer da existência dos programas a serem cumpridos, em cada série, como suporte do seu trabalho em sala de aula. Ao lado dos livros didáticos, na maioria, organizados 'de acordo com tais programas'. Nessa perspectiva, do ensino da língua escrita como atividade em si, como fica a relação professor-aluno nas complexas redes da alienação-conscientização no constituírem-se sujeitos de suas

ações?

Há as contradições, aponta Enguita(1989). Na relação escola-trabalho, melhor dizendo, nessa escola que prepara para as relações de trabalho nessa sociedade de que somos parte, as exigências que a instituição escolar faz a seu público nem sempre são bem recebidas. O êxito escolar, o que a escola propõe que se atinja, requer um alto grau de adesão aos fins, aos meios, aos valores da própria instituição que nem sempre os estudantes, nem todos os professores, apresentam. Refere-se à rejeição dos valores e da sub-cultura escolares. Na realidade, existem maneiras a que recorrem, estudantes, professores, que dificultam os objetivos-intenções da instituição. Numa pincelada do cotidiano: é um livro que se esqueceu, ou os palitos para fazer continhas, uma dor de cabeça repentina ou um alvoroço um tanto exagerado por uma inocente e inofensiva borboleta que entra pela janela.

Buscando numa história não tão recente, esse querer-poder-dever fazer-ensinar-aprender vai emergindo como uma certa maneira de ser, vai se emparelhando a uma certa disciplina, a conceitos de disciplina, e normas, normas de comportamento. Como fios de uma rede que se emaranhassem. Uma rede complexa de infinita relações, também relações de poder, que estão na escola (na família) e que permeiam todos os aspectos da vida social. O observador atento não terá dificuldade em colocá-la, essa rede, em

concordância com aquela a que se referia Foucault(1987) na passagem do século XVII para o século XVIII. Na escola, e na oficina, no exército, no convento. O princípio disciplinar que organiza a rede, e nela as relações do poder, que Foucault aponta naquele momento da (re?)organização da história da civilização ocidental, se consolida na regência das normas. Poder que é modesto-desconfiado-permanente, perseverante, insistente, cotidiano, presente nos pequenos detalhes. Numa civilização vista como sendo composta de multidões confusas-móveis-inúteis de corpos e forças, ignorantes, necessitando ser ensinadas, orientadas. Portanto, há a necessidade de normas que se sustentam em pequenos mecanismos de micropenalidades visando corrigir desvios de ordem artificial, como o regulamento, a lei, o horário fixo do recreio, ou de ordem natural, seja a duração de um exercício, o tempo que se leva para ser alfabetizado, ou para alfabetizar, nível de aptidão, grau de prontidão, recorrendo-se à gratificação-sanção. O que quer dizer, fica-se livre dos castigos, geralmente ter que copiar outras tantas vezes. Normas enfim que atravessam todos os instantes das instituições disciplinares, que comparam, diferenciam, hierarquizam, homogeneizam, excluem, os indivíduos. 'Fabricam-se' os indivíduos dóceis produtivos. Na escola, refere-se ao aluno, ou ao professor? Ou a ambos? Os meios são as técnicas desenvolvidas aplicadas para o controle do saber e do não-saber, separando-os.

Na escola. Na sala de aula particularmente, papel preponderante nesse sentido é atribuído, é esperado, e define o lugar (institucional) do ser professor. Como parte dessa história que se desenrolava e se desenrola. A ele, professor, cabe estabelecer e fazer cumprir as normas, ensinar e transmitir conhecimento, avaliar-definir quem sabe-quem não sabe. O quê?

Essa história do o-quê também tem seu ponto de ancoragem nos séculos XVII e XVIII, com as transformações que se impuseram quando da passagem para uma sociedade escriturária. Escriturária porque se organiza e se consolida, na escrita enquanto história e pela escrita enquanto sistema. A escrita fazendo história e por ela sendo contada. refiro-me à história da prática escriturária(Certeau,1982).

Certeau(1990) sai em busca de vozes perdidas, da oralidade 'perdida', de vozes que se perderam porque a oralidade enquanto materialização deixou de ser reconhecida, na utopia dessa sociedade que via, intencionava, no texto -escrito- a sua efetivação.

Mas vozes que continuavam (e ainda continuam, de alguma forma) presentes no interior daqueles sistemas, dos sistemas escriturários que regiam aquela sociedade (e talvez essa, a que vivemos). O oral não vale mais, não é reconhecido, mas desvela-se no interior dos próprios sistemas escriturários, na escrita-mito,

por outros. Também pelos que determinam as regras.

Modificadas, sim, mas não longínquas a perder-se no passado. A convicção da ainda existência dessas vozes, deve-se à implementação da 'disciplina' -história, escrita, moderna-disciplinadora, que dá uma certa ordenação, e não está dissociada da 'reprodução' que a imprensa tornou possível (no início, a reprodução do material); implementação que vem acompanhada pelo duplo isolamento do 'povo' (da burguesia, daquele segmento social com relação a este) e da 'voz' do povo, que se revela na escrita, o produto e pela escrita, o fazer. É aí que entra a escrita, como objeto, a ser aprendida, a ser ensinada. A ser apreendida. O povo continuava falando, sedutora e perigosamente; daí a repressão (da sua voz), o controle (pelo ensinar a quem não sabe porque foi destituído desse saber) e a imensa campanha que rearticula essa voz na escritura (no ato de escrever e de aprender e ensinar a escrever). Na história, no praticar a escrita, a leitura, na escola.

Escritura-atividade é construir, em um espaço próprio, a página, um texto que tem poder sobre a exterioridade, da qual foi desde logo isolado, nela interferindo. São decisivos: a *página branca* que circunscreve um *lugar de produção* para o sujeito, que isolado das vozes do mundo, indivíduo, vê diante de si o espaço de um fazer próprio. Seria de um querer próprio? Um texto que se constrói, que se produz nesse espaço com fragmentos ou materiais

lingüísticos, segundo métodos explicáveis, através de *operações* articuladas (gestuais e mentais), numa determinada ordem. Um texto, que é uma produção, e é uma prática itinerante, progressiva e regulada. É também um *jogo, escriturário*, que, produzido a partir da exterioridade a ela volta mensageiro de um *sentido de mudança*. Produção, prática e jogo: *um caminhar*. Um texto fabricado, uma prática fabricada. Seria um caminhar fabricado? Pela conformação (forma) do texto, os indícios da passividade do sujeito-fabricador, aquele que soube *criar*, no próprio texto instrumentos com os quais se apropria do exterior, No próprio texto faz (ou não) retornar o que aprendeu, apreendeu, da forma (ou não) que foi ensinado. O sujeito-fabricador, a passividade seria o seu sentido?

Durante três séculos, escreve Certeau, aprender a escrever se constituiu na prática (e no praticar) a definição de uma sociedade capitalista e conquistadora, disciplinadora. E dos efeitos de progresso daí advindos, a suspeição da formação da criança moderna, através da prática-escriturária-atividade. Na escola.

A suspeição dos sentidos do transmitir conhecimento.

A suspeição dos sentidos do ser professor.

No próprio texto, os instrumentos com os quais se apropria do exterior.

A noção de apropriação, a qual recorre Chartier(1990)

quando de um estudo das práticas de leitura, também fornece indícios para a suspeição da formação da criança moderna (e da criança de hoje) através da atividade da prática escriturária. E para a suspeição dos sentidos de ser professor que transmite conhecimento.

Buscando compreender a história da leitura como prática cultural, Chartier faz uma análise de um Prólogo, escrito em 1507, para uma obra publicada em 1499, onde o próprio autor, F. Rojas, vai levantando interrogações sobre as razões que levaram sua obra a ser entendida, apreciada e utilizada de modos tão diversos. Essas interrogações -e a análise- dizem respeito aos próprios leitores (juízos, idades, expectativas, usos do texto, tipos de leitura, maneiras de ler) e ao texto (gênero, composição, apresentação, pelo autor, pelo editor). Esse constitui um exemplo entre outros, de como na sua aquisição e na sua transmissão, são imbricadas, enredadas, múltiplas, as práticas culturais.

O Prólogo de Rojas, afirma Chartier, indica a *tensão central* de toda a história da leitura. Por um lado, prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros. Por outro lado, o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada.

Abordar a leitura nessa perspectiva é, portanto, *considerar conjuntamente, a irreduzível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la.*(p.123) É também reconhecer que *a dialética entre a imposição e a apropriação, entre os limites transgredidos e as liberdades refreadas não é a mesma em todo parte, sempre e para todos,* afirma Chartier(1994,p.8), quando busca a história da leitura pelo ordenamento do mundo do escrito, dos manuscritos aos impressos, do fim da Idade Média até o século XVIII.

Essa tensão, que é fundamental, porque implica o conjunto das possibilidades na história, a ser percebida, rastreada, trabalhada pelo historiador, também pode estar presente quando o professor busca identificar as modalidades partilhadas do ler, do escrever, do ensinar, do aprender... as quais dão formas e sentidos aos gestos e manifestações individuais, do aluno, do professor, ao mesmo tempo que interroga os processos pelos quais, *face a um texto, ou a uma página branca, ou a uma prática, é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação.*

Essas afirmações de Chartier fazem-me retornar ao cotidiano da sala de aula onde se inserem modalidades que, pela sua particularidade, 'exclusividade', 'não previsibilidade', chamaram a atenção, deixando marcas, deixando-me intrigada pois encontravam-

se nos indecisos limites do avaliar um saber. Do aluno ou do professor: É também o retorno ao velho dilema: quem sabe, quem não sabe, o quê. No caso, ler. Na escola aprende-se e ensina-se a ler. (Avaliação concebida como parte do processo do ensinar-aprender, não tendo a conotação de comparar, classificar, reprovar, aprovar.

Maneiras de ler.

É setembro. JOÃO está no segundo ano do Ciclo Básico de Alfabetização e demonstra desenvoltura na leitura que faz. Gosta de ler em voz alta mesmo lendo somente para si, e dispensa cuidadosa atenção ao livro que escolhe, desde o título, na capa.

Quando perguntado o que lia, numa das páginas centrais do livro ele lê: *E o minino tava ino na escola. E o home tava durmino . E tinha um cachorrinho. E u otro minino e u otro tava correno. E o otro tava ca lanchera.*

Texto escrito no livro: *O vento soprou frio no rosto dos meninos.*⁴

O olhar seguindo a direção de uma leitura convencional, da esquerda para a direita, João continua compenetrado mesmo depois quando fica a sós com o livro, ninguém por perto a quem deva prestar contas.

Quanto às figuras, pelo menos três meninos levando

⁴ In: FRANÇA, M. e E. O Vento. Ática, 1985.

lancheira ou pasta poderiam estar *ino na escola*, ou voltando dela? Apressados, andando, passos largos, braços balançando. E os cabelos, movimentos traçados um pouco exagerados, é provável que sejam pelo vento forte, mais do que pelo vento frio, ou por estarem os meninos *correno*. O *home* porque em pé encostado, imóvel, bem pode estar *durmino*, se visto só ele, se bem que a fumaça que sai do cigarro em sua boca vai quase na horizontal; o chapéu que cobre quase todo o rosto, poderia estar protegendo-o do vento, ou disfarçando um rápido cochilo? Chapéu no rosto, seguro por uma das mãos, a outra no bolso, uma gaiola com um passarinho ao seu lado, no chão, botinões... (Sem signos não existe ideologia, afirma Bakhtin, 1986.) E ainda *tinha um cachorrinho*, que corre junto aos meninos, aqueles da escola.

O vento frio mostra-se nas roupas mais pesadas dos meninos, e o vento forte mostra-se nas folhas suspensas no ar, no leve desvio na queda d'água da bica, e na fumaça da chaminé de uma das casas. Mas a árvore grande da direita parece imóvel, assim como o cenário, as casas, o muro, a cabeça de leão que enfeita a bica d'água. Esta deve ser de concreto mas insere-se na imobilidade neutra deste cenário de fundo. Entre tantos detalhes, João lê os que lhe chamam mais atenção, talvez; mas não se pode falar que leu o que não tinha.

Como avaliar essa leitura? Como a de um leitor que busca na imagem o reconhecimento de um texto? (Moysés, 1994)

Um conhecimento social do que seja a leitura, talvez o que se espera de uma pessoa que lê, é mostrado.

Ainda no mês de setembro, outro acontecimento me chama a atenção.

BEATRIZ e PAULO, sentados um ao lado do outro, estão lendo. Beatriz, B e Paulo, P.

B: Lê Paulo, lê aqui. (aponta uma letra E)

P (sussurra): E.

B: E essa?

P (sussurra); I.

B: Essa cê sabe? É X.

E essa? (aponta outro E)

Paulo silencia.

B: Fala Paulo. Cê já falou! Aqui ó, que nem essa daqui. (aponta a letra E anterior) É E!

P (repete): E.

B: Essa... (ela não parece muito segura quanto à letra) É S. (pausa)

Agora lê essa. (aponta outro E mas pulando a letra D. DE)

P (também agora fala baixo): E.

B: Agora vamo falá essa. A.

Vamo lê junto.

Os dois falam: A.

Essa leitura conjunta durou cerca de meia hora, a partir do momento em que observei o que acontecia e cheguei mais perto. Pelo envolvimento de ambos e pelas páginas que me mostraram, já lidas, devia ter começado bem antes. Durante algum tempo mantive-me o mais discreta possível. Depois me aproximei, olhei, e não contendo minha curiosidade e perguntei: Onde vocês estão lendo? Ao que Beatriz me respondeu:

- Aqui. Nós tá leno junto, tia.

Nesse momento, outro aluno me chama, mas propositadamente permaneço próxima à dupla que continua a ler o que continha nos painéis amarelos (subtítulos) a cada duas ou três folhas do Atlas da Fauna Brasileira.

PEIXES DE ÁGUA DOCE

SAPOS, RÃS E OUTROS BATRAQUIOS

RÉPTEIS

CARNÍVOROS

E outros.

- Vamos Paulo, vamos lê! Anda...

Beatriz e Paulo são crianças como tantas outras que completam sete anos e vão para a escola. Este é o segundo ano de escolaridade dela e o terceiro dele. Beatriz acompanha a turma desde o ano passado e Paulo chegou este ano.

Entre alguns outros alunos que já lêem livros de

história e contam-na, poder-se-ia falar que a dupla acima referida não sabe ler. Algumas letras ambos conhecem e as que não conhecem, não fazem muita falta; vão saltando-as seguindo para a que vem a seguir, uma vez que não demonstram interesse numa determinada palavra, o nome de algum animal, por exemplo.

O que se poderia falar aqui quanto a conteúdo de leitura? O material, Atlas da Fauna Brasileira, não deve ter sido escolhido por acaso, chamativo que é, com suas figuras grandes e coloridas de animais, assunto que também atrai uma criança em idade escolar.

Com tantos visíveis, presumíveis atrativos, o que os levou a dispender quase hora corrida lendo o que não sabiam, enroscando, engasgando a cada letra, sem medo de se arriscar, de perderem-se num mar de escrita que é um Atlas explicativo da Fauna Brasileira?

Uma vontade de fazer, de ler, passando por cima de um não saber vai dando pistas, fornecendo indícios dos caminhos possíveis de leitura.

KELLY, aluna, há dias, no espaço reservado ao que convencionamos chamar em classe de 'biblioteca', tem um interesse, diria, um pouco passageiro pelos livros que circulam na sala. Pega, folheia, algumas figuras chamam a atenção, acaba competindo, às

vezes, com Priscila, para ver quem acaba primeiro. De folhear o livro. Para isso é escolhido o mais fino. O livro mais fino tem folhas finas e... pode ter mais do que o esperado. Priscila é a companheira na escola e fora dela porque são vizinhas e brincam sempre juntas. As duas estão entre as crianças de menor estatura da turma, tem olhos que quase se fecham quando surge o sorriso, que sempre surge.

Ao mesmo tempo em que a 'biblioteca' era esperada, a atividade em si continuava um tanto, dória, superficializada. A competição posta em ação por Kelly e Priscila era representativa de um interesse que parecia se esvaír, na turma.

A professora tenta interferir e apresenta algumas normas que até então não haviam sido combinadas: hoje, escolham um livro, escolham com certo cuidado, porque depois não vão poder trocar. Cada um vai ficar com o que escolher e ler até o final.

Kelly e Priscila, distraídas na conversa, acabam demorando e pouco lhes sobram para escolher. Onde tem Bruxa tem Fada e A Bota do Bode. Ler Onde tem Bruxa tem Fada é difícil, longo, muita escrita, muitas palavras. O jeito é tentar ler A Bota. As duas sentam-se, lado a lado, sempre se sentavam em carteiras escolhidas lado a lado.

A professora insiste: hoje vamos ler a história, com todas as palavras, não vamos ficar lendo só as figuras. Palavras, letrinhas, para ver se a história que as figuras contam, é parecida

com a história que as palavras escritas contam.

Não tem escapatória. O jeito é tentar ler as palavras, porque as figuras d'A Bota Kelly já conhecia.

Começa: BA BE BI BO BO...TA. A BOTA DA não, DO BO...DE. A BOTA DO BODE. Estas poucas palavras-sílabas lidas nem de perto dão a dimensão da barreira que acaba de ser transposta. Numa sala de aula, perde-se a noção de quanto tempo se leva até chegar a um ponto desses. Até então, as duas meninas continuavam na posição de quem ainda não sabia nada, talvez nem passassem de ano, segundo as respectivas mães, e se comportavam como tal, quando eram solicitadas para alguma atividade que dependesse de um desempenho menos direcionado, como por exemplo, contar o passeio no Parque Taquaral, escrevendo. Passeio que fizemos com toda a turma.

Kelly começou, agora é só continuar e ela continua.

Conseguiu ler o livro inteirinho!

A professora, que havia acompanhado só o começo, só um pouco além do título, agora, como se os outros alunos ali não estivessem, tem que voltar sua atenção para Kelly, que se acerca, fala e já não tão baixo como costuma, e insiste: tia, já sei ler o livro inteiro, posso ler para você? E lê. Do começo ao fim. Fecha o livro e descobre que sabe ler a capa também: A Bota do Bode. Vai para a carteira e continua com o livro na mão.

Na aula seguinte de 'biblioteca', Kelly procura pela... bota do bode. Lê inteiro. Lê para Priscila que parece não entender

bem o que está acontecendo com a amiga, mas ouve e até esboça um... ler junto. Depois é a vez da professora: tia, deixa eu ler para você? Eu já sei. E lê. Outra vez. Além de ler, por vezes quer copiar tudo o que está escrito e mais o desenho. Pega outros livros e só folheia.

Esse procedimento Kelly repete, repete, repete por quase um mês. Folheia vários mas para ler é... A Bota do Bode.

Este é o segundo ano de Kelly na escola.

Um dos caminhos para avaliar essa leitura seria pelo 'conteúdo' pela história, pela interpretação. Não era esse o objetivo da 'biblioteca'. Enquanto conhecimento técnico, decodificação-codificação, que requer informações anteriores, ela mostrou que tinha. Mesmo não sendo colocado para os alunos que deveriam ler para a professora, Kelly insistia em fazê-lo. Pelo menos quatro vezes seguidas isso aconteceu, e só não leu outras (sabe-se lá quantas?) porque a professora começou a desviar suas intenções e propor que, já que sabia ler A Bota, também sabia ler outros. Era só começar.

Que sentido tinha para Kelly ler para o outro, que não contar história ou ser avaliada? Ela queria ler, porque sabia ler e tinha necessidade de confirmar que... sabia ler.

Compreender a história da leitura e da escrita como

práticas culturais é considerá-la nas diferentes formas de aquisição e transmissão, o que permite também que não se considerem totalmente eficazes e radicalmente aculturante os textos ou as palavras, ou as páginas, que pretendem moldar os pensamentos e a conduta. As práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas. Daí a noção de apropriação que postula a *invenção criadora* no próprio cerne dos processos de recepção. O ato de leitura, também o da escrita, não pode de maneira nenhuma ser anulado no próprio texto, nem os comportamentos vividos nas interdições e nos preceitos que pretendem regulá-los. A aceitação das mensagens e dos modelos opera-se sempre através de ordenamentos, de desvios, de reempregos singulares que são o objeto fundamental da história cultural. (Chartier, 1990)

E de novas combinações.

Novas combinações, ordenamentos, desvios, reempregos singulares *fazem a invenção criadora* no próprio cerne dos processos de recepção. E fazem também, com base nos processos psicológicos da imaginação, a *atividade criadora*, que para Vygotsky (1987) é toda realização humana criadora de algo novo, quer se trate de determinadas construções do cérebro, ou do sentimento, que vivem e se manifestam somente no próprio ser humano. Atividade criadora que

se manifesta por igual em todos os aspectos da *vida cultural*, possibilitando a criação artística, a criação científica, a criação técnica. Atividade criadora que permeia a vida cotidiana, tudo que o homem venha a fazer, todo o mundo da cultura, diferenciando-o do mundo da natureza.

Vygotsky, para falar da atividade criadora, vai chamando a atenção para os dois tipos básicos que se pode distingüir na conduta, em toda atividade do homem. Um, estreitamente ligado à memória, sua essência está em que o homem reproduz ou repete normas de conduta já criadas e elaboradas, ou faz renascer marcas de antigas impressões. Por exemplo quando desenha, escreve ou realiza algo de acordo com uma imagem dada, o que faz é reproduzir algo que tem diante de si, que assimilou ou elaborou anteriormente. Sem dúvida, um impulso reprodutivo, reproduzido. Mas essa persistência do homem numa experiência anterior é muito importante, na medida em que o ajuda a conhecer o mundo ao seu redor, criando e fomentando hábitos permanentes que se repetem em outras circunstâncias idênticas. É uma maneira de se firmar nesse mundo. (Lembra-me Kelly.) Mas, se a atividade do homem se limitasse apenas a conservar e repetir as experiências vividas anteriormente, ele seria um ser sempre ajustado às condições estabelecidas, do meio em que está inserido. E então, qualquer mudança, inesperada, que ocorresse, o pegaria despreparado, sem que tivesse desenvolvido... *sua capacidade adaptadora*. Quantas situações novas e inesperadas

para alunos e professores ocorrem no cotidiano de uma sala de aula? Nesse sentido, não seria a capacidade adaptadora também uma capacidade criadora?

Aqui se define o segundo tipo de impulso que Vygotsky distingue na atividade do homem, que é justamente essa atividade que *combina e cria*.

Combina elementos já conhecidos de experiências vividas anteriormente, e ao combinar, cria. Cria um texto, cria sentidos de aprender e ensinar, do ler e escrever, cria sentidos de ser professor.

Mais do que isso se tem em uma sala de aula: combinam-se tempos e espaços, livros e leituras, escrituras, sempre em busca do outro: *na interlocução*.

Mesmo que no espaço de uma página.

2.3. A INVENÇÃO NO COTIDIANO E NA LÍNGUA

A página, um espaço definido, um lugar circunscrito.

Também a sala de aula.

Nela há lugares circunscritos, circunscritos por outros, e que mudam, o aluno que ora sabe ora não sabe, e o professor.

Alunos e professora não mais como indivíduos -celulares, atomizados- ou indivíduos agrupados lado a lado. Há sujeitos que se querem sujeitos, no entrelaçamento de relações que são muito complexas.

Há os que vivenciam e contam a história e fazem-na. Há os que contam, e ao contar também fazem-na.

O texto, a escrita composta por fragmentos, a composição é o objetivo, não o que escreve, nem o porquê. Importam a técnica da montagem, a composição, os métodos, os meios. O texto é o praticar. A linguagem é o praticar.

Nele também, os fragmentos do cotidiano, os relatos, os registros, as comunicações. Os sentimentos, as emoções, as vivências, os querereres. As maneiras particularizadas de se praticar, não mais só a forma do texto, mas o texto no contexto. Não só o processo da composição, mas o processo de envolvimento

enquanto se compõe sem ter pré determinada a forma. Ou a finalidade de retorno simplesmente.

O sentido do jogo escriturário, fora das práticas efetivas, um espaço de formalização. Elementos exteriores, rearticulados e devolvidos. O produto: os a-sujeitados. Alunos, professores.

Mas há também os desencontros dos sentidos do escrever, do ensinar, do aprender, do dizer e do querer-dizer, do relatar, do saber, do não-saber, do poder-fazer, do querer-fazer. Há os desvios. Os meandros no caminhar.

Mesclam-se sujeitos, lugares, papéis, práticas, histórias. E modos de ação. Sim, ao se estar imerso numa sala de aula, depara-se com modos de ação, no cotidiano, que determinam (e se determinam) outras, múltiplas, formas de transmissão de conhecimento, outros papéis, lugares que se alternam, outras vozes. Depara-se com diferentes interlocutores. E com maneiras de registrar e de marcar o cotidiano.

Na página, no texto, nos sentidos do jogo escriturário, registrando e marcando o cotidiano, e a ele retornado, a linguagem faz o caminho, tendo na palavra o material privilegiado.

A palavra é material privilegiado da comunicação na vida cotidiana, afirma Bakhtin(1986).

NATANAEEL, tímido, poucas iniciativas, mostra pouco entusiasmo qualquer que seja a atividade proposta. Começou chamar a atenção porque, ultimamente, estamos em meados do segundo semestre, vem escolhendo sempre um mesmo livro e que quase sempre sobrava, livro que não desperta maiores curiosidades nos demais alunos. Apanhava-o, voltava para sua carteira, abria-o, fechava, abria de novo... Mesmo quando pegava um diferente, aquele permanecia na carteira.

Numa turma de crianças, de oito a dez anos, segunda série, numa atividade em que têm livre circulação pela sala, não se pode falar em monotonia. Os livros não são muitos, numericamente um pouco superior ao número de alunos, mas variados o suficiente para pôr em movimento uma aproximação das crianças com a linguagem escrita.

Minutos passando, alguém lê para alguém num canto; Jussara 'descobre' a atmosfera no livro de geografia e copia numa folha; Marcelo querendo saber se aquilo do 'bicho' que está escrito no livro (...) *Pedaço por pedaço, o bicho apanhado vai sendo devorado vivo. Por mais que a vítima tente espernear, as patas espinhosas do louva-a-deus jamais se abrem. Só quando a refeição terminar (...)*⁵ é de verdade. Num outro canto, sentam-se num grupo de quatro, e quando sugerido que lessem, um trecho cada um, (a

⁵In: TINOCO, R.M. Louva-a-deus. Editora Moderna, 1984.

leitura estava meio difícil), cada um com um livro diferente lê um trecho do seu. E outras tantas histórias que passam.

Algumas ficam.

Hoje, decidido, Natanael levanta-se do seu lugar, vai em direção ao fundo da sala. Em pé, fazendo deslizar o tal livro que tinha nas mãos, vai pacientemente 'decifrando' primeiro o título, na capa, letra a letra, buscando-as no alfabeto afixado na parede, confrontando-as, conferindo e... lendo. Assim:

Letra O. Natanael já conhecia e leu:

- O.

A próxima era a letra D. Natanael saiu à sua procura:

- A B C D.

- D.

A próxima era outro O.

- O. Junta com D. DA DE DI DO. DO.

A próxima era U. E Natanael recomeça:

- A B C D E F... U. U sozinho. DOU.

A letra R, vinha a seguir.

Esse foi o procedimento de leitura que Natanael seguiu até que conseguisse ler: O DOURADO. Só então abriu o livro e foi para a primeira página. Mas já estava cansado. Quanto esforço! Sentou-se. Retomou sua árdua tarefa na 'biblioteca' seguinte, dois dias depois, tendo o cuidado de rever o que já havia lido. Continuou até que pudesse entender o que falava o livro.

Esse é um procedimento inédito de leitura e a professora se aproxima, primeiro querendo entender o que acompanhava só de longe. Depois pergunta e tem a confirmação: é assim mesmo, como relatado acima, que Natanael lê o livro todo, um pouco cada dia, retomando sempre desde o começo, que vai ficando cada dia mais fácil. Finalmente: -Por que você escolheu O DOURADO? Se antes intrigava porque não era dos mais apreciados, com todo esse esforço, sem dúvida fica mais curiosa a escolha. -*É que meu tio foi pescá peixe no Mato Grosso e trouxe bastante, e grande desse jeito, desse do livro. Pescou até... dourado. É, meu tio falô!*

Ao folhear O DOURADO, verifica-se que é um livro que, mais do que contar uma história, traz algumas informações a que tem acesso quem lê, não se sobressaem nos desenhos. Peixe gosta de comer peixe e o dourado come um lambari. Os lambaris que tenham cuidado também com o martim-pescador. Surge o jacaré e o dourado vai logo dando passagem. Fica-se informado também, que, nos rios brasileiros, podemos encontrar, aproximadamente, cento e cinquenta espécies de lambaris. Ao final, um segmento de linha reta que vai da boca à cauda do peixe, indica que um dourado adulto mede um metro e quarenta centímetros!

Na leitura que Natanael faz, há uma parte visível, que diz respeito ao procedimento, à decodificação, letra por letra, que deixa de ser meramente mecânica, ao mostrar seu objetivo: ler um

livro. Diz respeito ao livro, tão pouco procurado, insistentemente escolhido por ele, deixando claro que pode ser um interesse só seu. Interesse que o motivou, que se desabrochou no ato de ler. Diz respeito ao deslocar-se no espaço para ir de encontro a referenciais (as letras do alfabeto) que poderiam lhe servir de suporte para a leitura, ao deslocar-se na sua maneira de ser: deixa de ser tímido, sempre sentado, para, decididamente sair em busca dos referenciais assim como decidido e firme se mostra nos seus propósitos de ler até o final. Com todo esforço que isso acarreta, ele descobre, inventa, cria uma maneira, um jeito de ler.

Mas há também na leitura de Natanael, um lado -a de uma história que pode ser reconhecida e, por isso compreendida- que só aparece quando buscada, perguntada: quando a professora quer saber o como, o porquê de tal procedimento que o levou a 'decifrar' um livro inteiro!

Natanael já havia freqüentado a primeira série no ano anterior e me havia sido enviado (do segundo ano, segunda fase do Ciclo Básico, para fazer novamente a primeira série), por ser um aluno 'fraquíssimo'. Pobre, sujinho, mulato, tem mãe bem gorda que não sabe ler, quase nunca tem lápis e o caderno também é sujinho todo cheio de 'orelhas'. Enfim, um dos tantos destinados ao dito fracasso escolar.

A se registrar: em algumas atividades escritas, fossem quais fossem, apareciam, por essa época, em algum canto da folha,

as letras do alfabeto. Escritas na horizontal, na vertical. Chegou a 'memorizar' uma série de palavras começadas por A ÁGUA, B BATATA, até Z ZEBRA.

A relação de tudo que já sabia e do que não sabia e o não saber não constituiu barreira, aflorou, manifestou-se no acontecimento a que se refere esse relato. Por que demorou tanto? Quase dois anos na escola! Até que ponto essa criança percebe, intui e se fecha no seu modo quase marginal de ser? De não saber?

Fabiano, o pai, o vaqueiro, o observador. Personagem de Graciliano Ramos em *Vidas Secas*(1980). É dele que o narrador se utiliza para contar a história. Fabiano que agora conseguira se arrumar, arrumar a família. Não passavam mais fome, já podiam sonhar não tão miudinho mais. Até chegara a exclamar em voz alta ser ele próprio um homem!

Conteve-se, notou que os meninos estavam perto, com certeza iam admirar-se ouvindo-o falar só. E, pensando bem, ele não era homem: era apenas um cabra ocupado em guardar coisas dos outros. Vermelho, queimado, tinha os olhos azuis, a barba e os cabelos ruivos; mas como vivia em terra alheia, cuidava de animais alheios, descobria-se, encolhia-se na presença dos brancos e julgava-se cabra. Olhou em torno, com receio de que, fora os meninos, alguém tivesse percebido a frase imprudente. Corrigiu-a, murmurando: -Você é um bicho, Fabiano. Isto para ele era motivo de orgulho. Sim

senhor, um bicho, capaz de vencer dificuldades. Chegara naquela situação medonha - e ali estava, forte, até gordo, fumando o seu cigarro de palha. (...) -Um bicho, Fabiano. -Você é um bicho, Baleia. Vivia longe dos homens, só se dava bem com animais. Os seus pés duros quebravam espinhos e não sentiam a quentura da terra. Montado, confundia-se com o cavalo, grudava-se a ele. E falava uma linguagem cantada, monossilábica e gutural, que o companheiro entendia. A pé, não se agüentava bem. Pendia para um lado, para o outro lado, cambaio, torto, feio. Às vezes utilizava nas relações com as pessoas a mesma língua com que se dirigia aos brutos - exclamações, onomatopéias. Na verdade falava pouco. Admirava as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir algumas, em vão, mas sabia que elas eram inúteis e talvez perigosas. (...) os filhos soltos no barreiro, enlameados como porcos. E eles estavam perguntadores, insuportáveis. Fabiano dava-se bem com a ignorância. Tinha o direito de saber? Tinha? Não tinha. -Está aí. Se aprendesse qualquer coisa, necessitaria aprender mais, e nunca ficaria satisfeito.(p.18,19,21)

Sim, ele era um bicho. Melhor assim. E melhor fica explicado para o leitor o sentir-se tão pequeno, tão diminuto, do homem que é vencido tanto pelas tripudiações da natureza - a seca - como por outros homens - ocupação era guardar coisas dos outros. O sentir-se essa pequenez aproxima-o dos animais: de um lado confundindo-se com o cavalo como um só corpo, parecendo-se com os

ratos quando pouco antes com a mulher e os filhos estavam habituando-se à camarinha escura, aproximando-se de Baleia, a única que o compreendia. De outro, no reconhecimento da própria linguagem - atividade essencialmente humana, que difere o homem do animal.

Pobreza, marginalidade, emoção, um intenso processo psicológico de criar situações, são elementos que se entrelaçam na associação Natanael-Fabiano que sempre me vem à mente. Ganha força quando da leitura do Posfácio que Alvaro Lins escreve para Vidas Secas chamando a atenção para dois defeitos. Um deles, o excesso de instropecção em personagens tão primários e rústicos, estando constituída quase toda a novela de monólogos interiores. (O outro defeito é ter sido a novela construída em quadros, ficando seus capítulos independentes, não se articulando com bastante firmeza e segurança.)

(As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. A transmissão da afirmação de um outro em forma de pergunta já leva a um atrito entre duas interpretações numa só palavra, tendo em vista que não apenas perguntamos como problematizamos a afirmação do outro. O nosso discurso está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas

como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. BAKHTIN,1981,p.169)

No entrelaçamento das palavras dos tantos outros, reveste-se de importância a palavra de M.Bakhtin(1981) quando analisa os tipos de discursos na prosa e mergulha no discurso - artístico- de Dostoiévski.

Segundo a idéia de Dostoiévski, um homem pobre porém 'ambicioso' como Makar Diévuchkin⁶ sente constantemente sobre si o 'olhar maldoso' de um estranho, olhar repreensivo ou -o que pode ser até pior para ele- zombeteiro (para os heróis de tipo mais orgulhoso o pior olhar que pode haver é o olhar piedoso do outro). É sob esse olhar de um estranho que se retorce o discurso de Diévuchkin... No universo artístico de Dostoiévski, o homem é apresentado pleno em cada uma de suas manifestações. A própria orientação do homem em relação ao discurso do outro e à consciência do outro é essencialmente o tema fundamental de todas as obras do autor. A atitude do herói face a si mesmo é inseparável da atitude do outro em relação a ele. A consciência de si mesmo fá-lo sentir-se constantemente no fundo da consciência que o outro tem dele, o 'o eu para si' no fundo do 'o eu para o outro'. Por isto o discurso do herói sobre si mesmo se constrói sob a

⁶ Makar Diévuchkin é personagem em Gente Pobre, de F.Dostoiévski.

influência direta do discurso do outro sobre ele... Em *Gente Pobre*, a autoconsciência do homem pobre revela-se no fundo da consciência socialmente alheia do outro sobre ele. A afirmação de si mesmo soa como uma constante polêmica velada ou diálogo velado que o herói trava sobre si mesmo com um outro, um estranho... Ora, eu mesmo sei que faço pouco copiando; assim mesmo eu me orgulho disto: eu trabalho, suou a camisa. Por acaso há algo de mal no fato de eu copiar? Por acaso é pecado copiar? 'Ora veja, ele é copista!...' A propósito, há alguma desonestidade nisso?... Agora é que eu tenho consciência de que sou necessário, de que sou indispensável, de que não se deve desnortear uma pessoa com tolices. Admito até ser um rato, já que me acharam parecido! Mas este é um rato necessário, é um rato que traz proveito, é a este rato que se agarram, é para este rato que sai gratificação. Eis aí o rato! Bem, chega com esse assunto, minha querida. Não era disto que eu queria falar mas acabei me excitando um pouco. Assim mesmo é bom a gente se dar o devido valor de vez em quando...na autoconsciência do herói penetrou a consciência que o outro tem dele, na auto-enunciação do herói está lançada a palavra do outro sobre ele; a consciência do outro e a palavra do outro suscitam fenômenos específicos, que determinam a evolução temática da consciência de si mesmo, as cisões, evasivas, protestos do herói, por um lado, e o discurso do herói com intermitências acentuais, fraturas sintáticas, repetições, ressalvas e prolixidade, por outro. (p.180,181,182)

Natanael, Fabiano, a consciência de si, na maneira como se retrai o primeiro, no expressar-se pelo discurso o segundo. Mas também na maneira como põe em ação táticas de leitura o primeiro e na leitura de si mesmo o segundo.

ANDRESSA tem sete anos.

Ao final do primeiro ano na escola, em começo de novembro, quando tento fazer algumas avaliações um pouco mais formais, que até então não havia, alguns acontecimentos vão sendo observados. Entre eles, Andressa, que, ao ser solicitada sua leitura, afirma convictamente: Eu não sei ler. Sugiro que escolha uma historinha, qualquer que queira e venha tentar ler. Algumas razões para essa avaliação são explicadas, e também que todos vão fazê-la. Mas eu não sei!

Insisto para que ela escolha uma que eu a ajudo na leitura. Por fim ela concorda, visivelmente a contragosto, e vem sentar-se ao meu lado numa carteira próxima à janela. Sugiro que comece lendo palavrinhas 'que ela já sabe', mesmo porque em quase todas as historinhas há no título uma palavra que se repete no decorrer da história.

Andressa, até que enfim!, se decide e começa a ler bem vagarosamente. Do começo da história. Vagarosamente, em voz baixa, mas clara e quase firme. Vai vencendo a primeira linha, a segunda. Frente a algumas palavras dá uma paradinha, mas que parece, não por

indecisão. Vai 'estudando' em voz bem baixa a palavra e quando a pronuncia, realmente não tem nada de indecisão. Mostra uma leitura que está distante de uma apenas decodificação. Apenas continua lendo lentamente. E também lentamente vou retirando os meus dedos que pretensiosamente tinham a intenção de ajudá-la a ler.

Andressa chega ao final do texto. Estendo a mão para ela num gesto de cumprimento sem palavras que era bem nosso conhecido. E lhe pergunto um pouco mais alto do que deveria: E quem me disse que não sabia ler? Mas eu não sei lê, tia! Mas você acabou de lê, Andressa! Vamos ler outra? Vamos, pegue lá. Andressa pega e volta.

Senta-se, olha para mim, olha para a folha à sua frente, olha à sua volta. E começa: devagar, voz baixa, voz firme. Vence a primeira linha, o primeiro parágrafo. Pára de quando em quando como que procurando melhor entender o significado de alguma palavra e acaba chegando ao final do texto. Você acabou de ler a segunda historinha. Você ainda acha que não sabe ler, Andressa? Mas eu não sei ler, tia. Tristeza e desânimo. Mas o que foi que você acabou de fazer? Eu li. Mas eu não sei ler.

Andressa agora começava a ficar trêmula, segurando o choro. Firme. E a minha manifestação inicial de alegria (mais uma que conseguiu!) foi se tornando espanto. Espanto, e um misto de ansiedade, de empolgação e mesmo de irritação. Muito bem. Posso escolher eu agora uma historinha para você ler? Andressa deu de ombros mas com certeza não por indiferença. Escolho uma um pouco

mais longa que as anteriores e volto a sentar-se ao seu lado.

Tensão. Creio ser essa a palavra, o sentimento que fazia aqueles minutos de leitura da terceira história. Andressa, tensa, lendo. Eu, acompanhando, tensa. Tensa a menina que não sabia ler... e lia. Tensa a professora que não sabia o que pensar da situação. Parar naquele instante é que não poderia. Tensas e curiosas algumas crianças que começaram a chegar à nossa volta. Numa sala de aula não se fica a sós num canto durante muito tempo! Mais uma vez, chega-se ao final da história. Da leitura da história. Então, Andressa, o que você acabou de fazer? Eu li essa folhinha, mas eu não sei, tia! Mas você leu, Andressa! (Aqui foi Erika quem falou.)

Ainda desta vez o choro não saiu. Só depois de alguns minutos de conversa, de calor humano, de calor ambiente, de calor abafado. Choro que só faz marejar os olhos e que é engolido. E que logo passa.

Agora somos um pequeno grupo, com a atenção voltada, em boa parte, para a leitura de Andressa. Alguém sugere que ela leia outra, vai até a carteira ao fundo da sala e traz. Andressa lê. O burburinho vai aumentando, alguns vão pegando as histórias já lidas por Andressa, que foram ficando amontoadas, e também começam a ler em voz... audível, à nossa volta. Nesse instante entra a assistente de direção, Cecília, se aproxima e fica querendo saber o que acontecia ali. Ela vinha acompanhando, na medida do possível nosso trabalho desde o início do ano. Expliquei-lhe o acontecido e também

ela parou para ouvir a leitura de Andressa. Também não resistiu e tentou colaborar para que Andressa 'despertasse' para 'o que já sabia'.

Andressa é uma entre milhares de crianças que chegam à escola no início do ano. Não fez pré-escola, só parquinho. (Como André.) É filha única e parece-me que é deixado muito claro que o pai trabalha e 'pode sustentar' a mulher que só toma conta da casa e cuida da filha. Faz isso acompanhando a filha à escola diariamente. Nesse dia quando a mãe veio buscar Andressa na porta da sala de aula e relatei-lhe o acontecido, ela respondeu: Mas Andressa não sabe ler. Sabe?

Por que caminhos, nuances, meandros passam uma avaliação, uma leitura, um acontecimento? Sabe, mas não sabe que sabe. Lê, mas fala que não sabe ler. E que incredulidade, que situação incômoda gera: da menina que não sabia que sabia ler; da professora que avalia que a menina sabe ler mas fica sem saber o que pensar do acontecimento, do episódio. Do entusiasmo do mais um que aprendeu! ao sem-jeito de que essa ainda não sabe que aprendeu. A batalha, o desafio do ensinar a ler, será que agora se transformou no desafio de fazê-la acreditar que aprendeu a ler? O problema aqui parece não ter sido o aprender, o ensinar a ler, mas o acreditar que já o faz. (Não seria a necessidade de acreditar que já sabia ler, o que levou Kelly a repetir tantas vezes a leitura de

um mesmo livro?)

A pergunta que fica é: por que Andressa resiste tanto? A que ela resiste? Não acredito ser às inculcações que, temos visto, a escola tenta impor, mesmo porque ainda não houve tempo para isso. Transcorreram-se poucos meses. (As críticas que são feitas à escola, ao que ela se propõe, intencionalmente ou não, explicitamente ou não, não as desconhecemos, mas não cabe, nos limites deste trabalho, colocá-las em discussão; apenas, vale alertar para o fato de que críticas generalizadas, mesmo que pertinentes, podem ocultar práticas, acontecimentos, situações de realização, de trabalho, e que passam despercebidos.)

Quando falo que Andressa resiste, refiro-me às suas pequenas e sutís fugidas quando de outras tentativas de avaliação mais formal de leitura feitas anteriormente. Além, de como ficou relatada, essa resistência, essa insistência no 'não sei ler'.

Ocorre-me pensar que, mais do que uma resistência, não seria talvez uma vontade de sobreviver? Sobreviver, entendo como um esforço, quase uma batalha, mas individual. Sobreviver a quê?

Falei há pouco, com Andressa, na luta pela sobrevivência que me lembra um quê de luta que envolve a própria consciência, que não sei quem luta com ou contra quem. Uma luta com ela mesma, como quem quer firmar, marcar um lugar.

Lembra-me Laura, n'A Imitação da Rosa, de Clarice

Lispector(1976), e as rosas silvestres.

Laura foi buscar uma velha folha de papel de seda. Depois tirou com cuidado as rosas do jarro, tão lindas e tranqüilas, com os delicados e mortais espinhos. Queria fazer um ramo bem artístico. E ao mesmo tempo se livraria delas. E poderia se vestir e continuar seu dia. Quando reuniu as rosinhas úmidas em buquê, afastou a mão que as segurava, olhou-as a distância, entortando a cabeça e entrefechando os olhos para um julgamento imparcial e severo.

E quando olhou-as, viu as rosas.

E então, incoercível, suave, ela insinuou em si mesma: não dê as rosas, elas são lindas.

Um segundo depois, muito suave ainda, o pensamento ficou levemente mais intenso, quase tentador: não dê, elas são suas. Laura espantou-se um pouco: porque as coisas nunca eram dela.

Mas estas rosas eram. Rosadas, pequenas, perfeitas: eram. Olhou-as com incredulidade; eram lindas e eram suas. Se conseguisse pensar mais adiante, pensaria: suas como nada até agora tinha sido.(p.42,43)

Laura indo e voltando, entre a vida cotidiana e a fuga, vai fazendo sua maneira de se apegar à vida, de viver a vida, pelos pequenos afazeres, cada um bem pensado, e o cansaço que eles geram. O cansaço é bom porque remete à vida, evitando, protegendo-a da fuga. Fuga da vida cotidiana? Os detalhes, os afazeres que se repetem, passando camisas, o vestido marrom de gola creme, a eles tanto se prende, para esconder o quê?

Nesse debater, ela não perde o sentido e o sentimento de si vistos por ela, mas pensados através de outros, dos que a rodeiam: o espanto, a preocupação e a consideração, comiseração pouco disfarçados do marido Armando; a impaciência paciente da empregada Maria; a sutil superioridade e inteligência de-quem-disfarça para poder-mostrar-o-que-sente da amiga Carlota.

Das rosas: Laura acha-as bonitas mas desculpa-se (isenta-se) quando diz que o vendedor insistiu para que as comprasse. Pressente-as perigosas: ao mesmo tempo que as admira tanto, quer se livrar delas, presenteando-as à amiga (coisa bonita é para se dar não para se ter nem para se ser); e quer segurá-las para si (querendo segurar o quê?). Reconhece-as perigosas *pela cor*: branca com miolo rosado, corado, ruborizado; *pelo sentimento de beleza que desperta*: quase incontrolável; *pela perfeição*: (tentadora) lindas (suas!), com espinhos delicados e mortais (que espetam e chamam para a vida). E *pela tranqüila isenção*: da qual Laura tanto se esforça para fugir, para não se entregar. Na beleza e perfeição das rosas: a incredulidade, a luta contra uma doce entrega, o desconforto. A lucidez: são minhas, posso arrepende-me de tê-las dado e a falta delas me traz à ausência.

E as rosas faziam-lhe falta. Haviam deixado um lugar claro dentro dela. Tira-se de uma mesa limpa um objeto e pela marca mais limpa que ficou então se vê que ao redor havia poeira. As rosas haviam deixado um lugar sem poeira e sem sono dentro dela. No seu coração,

aquela rosa que ao menos poderia ter tirado para si sem prejudicar ninguém no mundo, faltava. Como uma falta maior.(p.46)

Ainda poderia correr atrás dela, Maria, e ficar com uma, a rosa. Mas o cansaço vai gradativamente se clareando, como uma claridade. E um vazio. Lucidez que conduz, transita ao vazio.

Nesse espaço de tempo de lucidez, que dura um conto, essa tentativa de preservar seu cansaço e sua insignificância, no caso de Laura, seria a luta pela sobrevivência, de se manter viva, ou sobreviver estaria na fuga da realidade que ela, Laura, não conseguiu evitar? Que realidade seria essa?

O sentido e o sentimento de si vistos por ela sempre através de alguém, o que deve, o que pode, ou não. Está sempre remetendo-se a alguém, o que pensam dela. Ela se reflete, pauta sua vida, seus pensamentos no que pensam dela, outros. Nem o pensamento de si é dela. Nem as rosas, tão perfeitas. Nem as coisas bonitas. Seria um apropriar-se da... desapropriação?

Na sua voz, vozes, não dançarinas, mas fantoches que para se fazerem vivas, presentes, apropriam-se de alguém, ou então se calam. No vazio na imobilidade. (Pela escrita, na página escrita, Clarice Lispector nos aponta esse movimento, essa vibração de vozes, inclusive quando se calam.)

Palavras de Bakhtin(1981):

A orientação recíproca do discurso de Míchkin¹ com o discurso de um outro é muito intensa. Seu discurso interior se desenvolve dialogicamente seja em relação a si mesmo, seja em relação a um outro. Ele fala não de si mesmo, não de um outro mas consigo mesmo e com um outro; a intranqüilidade desses diálogos interiores é imensa. Mas ele é orientado antes pelo temor do seu próprio discurso (em relação ao outro) do que pelo temor do discurso do outro. Suas ressalvas, inibições, etc, se devem, na maioria dos casos, precisamente a esse temor, começando pela simples delicadeza dispensada ao outro e terminando pelo temor profundo e de princípio de dizer acerca do outro a palavra decisiva e definitiva. Ele teme as suas idéias sobre o outro, suas suspeitas e hipóteses... É verdade que, conforme idéia de Dostoiévski, Míchkin já é um portador do discurso penetrante, ou seja, de um discurso capaz de interferir ativa e seguramente no diálogo interior do outro, ajudando-lhe a reconhecer sua própria voz... Mas esse discurso penetrante, esse chamamento a uma das vozes do outro como a uma voz verdadeira nunca é decisivo... carece de uma espécie de certeza definitiva e imperiosidade, e amiúde simplesmente se desintegra. (p.213,214)

Míchkin, personagem, herói, idiota, príncipe. No seu discurso, tenso, que desintegra, as pistas para se aportar nas

¹ Míchkin é personagem em O Idiota, de F.Dostoiévski.

vozes fantoches. As rosas de Laura eram lindas, eram dela e ela as deu. A leitura de Andressa, leitura que era, e dela não era. E quanto a Dostoiévski, artista que era, tinha o dom genial de auscultar o diálogo de sua época, ou, em termos mais precisos, de auscultar a sua época como um grande diálogo, de captar nela, na própria realidade, não só vozes isoladas, mas as relações dialógicas entre as vozes, a interação dialógica entre elas: as dominantes, reconhecidas e estridentes, e também as fracas, idéias ainda não inteiramente manifestas, idéias ainda latentes.

E assim faz-se o registro -artístico ou não- de uma época.

3. DE TANTAS OUTRAS MANEIRAS DE LER E ESCREVER O COTIDIANO

3.1. REGISTROS...

Uma, ou tantas, páginas são escritas. Caminhos de escrita e de leitura que são, os registros, os modos de registrar, de escrever, fazem a história desse cotidiano. Fazem a história de tantos, nesse cotidiano.

Por que sair em busca dessas histórias, registradas? Por que confrontá-las com um cotidiano de professor? Por que cruzá-las, recuperando-as em épocas diferentes, tentando compreender melhor historicamente os sentidos de ler e de escrever?

Por que confrontar invenções de cotidianos na leitura e na escrita, cruzar espaços entre aquele que inicia na leitura e na escrita e aquele que é um escritor?

Talvez porque ser professor seja confrontar caminhos e espaços, relacionar campos de poderes na escrita (Bourdieu, 1992), entender a busca desse outro.

Como? Onde tem sido registrada, essa história? Por quem? Quando?

Como recordações, como o fez Benjamin(1987) na Infância em Berlim, ...uma *escrivaninha*... engenhosamente *construída*... Freqüentemente, ao voltar da escola, a primeira coisa que eu fazia era festejar meu reencontro com a *escrivaninha*, ao mesmo tempo que já a transformava em palco de uma das minhas ocupações prediletas - a *decalcomania*, por exemplo... as *figuras*. Quanto me prometia o véu atrás do qual me fitavam... Porém, quando suavemente iluminadas, repousavam na folha de papel... a cor despontava, doce e íntegra, do reverso fendido e esfolado, era como se irrompesse sobre a turva manhã de um mundo descolorido o sol radiante de setembro, e todas as coisas, ainda umedecidas pelo orvalho que as refrescava no crepúsculo, ardessem agora com a chegada de um novo dia da Criação... *passatempo*... um pretexto para adiar os deveres de casa... Nada mais reconfortante que permanecer assim cercado por todos os instrumentos de minha tortura - *vocabulário*, *compassos*, *dicionários* - num lugar onde de nada valiam suas reivindicações. (p.118-120)

Escrivaninha que foi prescrita pelo médico, assim como os óculos, que lhe permitia ir e vir, afastando-se, ou aproximando-se da prancha onde se escrevia, por achá-lo míope. Miopia que não o afastou do jogo das letras, que tanta saudade lhe despertava. Jogo que continha em pequenas plaquinhas as letras do

alfabeto gótico, no qual pareciam mais joviais e femininas que os caracteres gráficos. Acomodavam-se elegantes no atril inclinado, cada qual perfeita, e ficavam ligadas umas às outras segundo a regra de sua ordem, ou seja, a palavra da qual faziam parte como irmãs. Admirava-me como tanta modéstia podia coexistir com tanta magnificência. Era um estado de graça. E minha mão direita que, obedientemente, se esforçava por obtê-lo, não consaguia. Tinha de permanecer do lado de fora tal como o porteiro que deve deixar passar os eleitos. Portanto, sua relação com as letras era cheia de renúncia. A saudade que em mim desperta o jogo das letras prova como foi parte integrante de minha infância. O que busco nele na verdade, é ela mesma: a infância por inteiro, tal qual a sabia manipular a mão que empurrava as letras no filete, onde se ordenavam como uma palavra.(p.105)

Letras. As letras também fazem as recordações de Canetti(1989), n'A Língua Absolvida, enquanto seguia de perto, aos três anos e pouco, a leitura que seu pai fazia diariamente de um jornal. Era um grande momento quando o desdobrava lentamente. Assim que ele se punha a lê-lo, já não tinha olhos para mim, e eu sabia que, de forma alguma, não me responderia; minha mãe também nada lhe perguntava, nem mesmo em alemão. Eu tentava descobrir o que tanto o prendia ao jornal; no começo eu pensava que era o cheiro, e quando ficava só e ninguém me via, trepava na cadeira e avidamente cheirava o periódico. Mas depois notei como ele movia a

cabeça ao longo da folha, e o imitei sem ter diante dos olhos o jornal que ele segurava sobre a mesa com ambas as mãos, enquanto eu brincava no chão, às suas costas. Certa vez um visitante que entrara o chamou; ele se voltou e me flagrou em meus imaginários movimentos de leitura. Então se dirigiu a mim, ainda antes de atender o visitante, e me explicou que o que importava eram as letras, muitas pequenas letras, nas quais ele bateu com o dedo. Em breve eu também saberia ler, disse ele, e despertou em mim um insaciável anseio pelas letras.(p.37)

E de fato soube, aos sete anos, quando poucos meses depois de entrar na escola um acontecimento algo solene e excitante determinou toda a minha vida. Meu pai me trouxe um livro. Levou-me para um quarto dos fundos, onde as crianças costumavam dormir, e o explicou para mim. Tratava-se de *The Arabian Nights*, *As Mil e Uma Noites*, numa edição para crianças. Na capa havia uma ilustração colorida, creio que de Aladim com a lâmpada maravilhosa. Falou-me, de forma animadora e séria, de como era lindo ler. Leu-me uma das histórias do livro. Agora eu deveria tentar lê-las, e à noite eu lhe contaria o que havia lido. Quando eu acabasse de ler este livro, ele me traria outro. Não precisou dizê-lo duas vezes, e, embora na escola começasse a aprender a ler, logo me atirei sobre o maravilhoso livro, e todas as noites tinha algo para contar. Ele cumpriu sua promessa, sempre havia um novo livro e não tive que interromper minha leitura um dia sequer... *Mil e Uma Noites*, *Contos*

de Grimm, Robinson Crusóé, As Viagens de Gulliver, Contos de Shakespeare, Dom Quixote, Dante, Guilherme Tell... Em todos os volumes havia diversas figuras coloridas, mas eu não gostava delas, pois as histórias me pareciam muito bonitas; nem sei mesmo se hoje eu reconheceria as figuras. Seria fácil demonstrar que quase tudo aquilo a que devo minha formação estava nos livros que, por amor ao meu pai, li aos sete anos de idade... só faltava Ulisses.(p.50)

Por amor ao meu pai. O outro na relação.

Outros na relação levam-nos à escrita de contos por Isak Dinesen. Ou melhor, quando conta e fica registrado numa entrevista¹, que começou a escrever para distrair-se, ao perceber que teria que abandonar a terra onde vivia há vinte anos, entre povos bonitos, nobres, destemidos e sábios... os africanos. Mas, antes disso, havia aprendido a contar histórias. Pois você sabe, eu tinha a platéia ideal. Os brancos não sabem mais ouvir uma história contada. Ficam inquietos ou sonolentos. Mas os nativos ainda têm sensibilidade para isso. Eu vivia contando histórias para eles, todos os tipos de histórias. E todos os tipos de bobagens. Eu dizia: 'Era uma vez um homem que tinha um elefante de duas cabeças'... e na mesma hora eles já ficavam loucos para ouvir o resto da história. 'Oh, verdade? Mas Mem-Sahib, como ele o encontrou, e como fazia para alimentá-lo?' ou outra pergunta

¹ Entrevista concedida a Eugene Walter. In: Os Escritores 2. As Históricas Entrevistas da Paris Review, 1989.

qualquer. Eles adoravam fábulas desse tipo. Ficavam encantados ao me ouvir falar usando rimas; eles não têm rimas, você sabe, não a tinham descoberto. Eu falava coisas como 'Wakamba na kula mamba' ('A tribo Wakamba come cobra'), que, em prosa, os deixaria loucos de raiva, mas que, assim, rimado, os divertia muitíssimo. Depois que fiz isso pela primeira vez, eles sempre pediam: 'Por favor, Mem-Sahib, fale como a chuva', e foi aí que soube que haviam gostado, pois a chuva lá era muito preciosa para todos nós. (p.145)

Contos... Romances.

Nos romances, como apontam os estudos de Bakhtin, nos Problemas da Poética de Dostoiévski(1981):

... a ênfase principal, de toda a obra de Dostoiévski, quer no aspecto da forma, quer no aspecto do conteúdo, é uma luta contra a coisificação do homem, das relações humanas e de todos os valores humanos no capitalismo. É bem verdade que o romancista não entendia com plena clareza as profundas raízes econômicas da coisificação e, o quanto sabemos, nunca empregou o próprio termo 'coisificação', embora seja justamente este termo o que melhor traduz o profundo sentido de sua luta pelo homem. Com imensa perspicácia, Dostoiévski conseguiu perceber a penetração dessa desvalorização coisificante do homem em todos os poros da vida de sua época e nos próprios fundamentos do pensamento humano. (p. 53)

No romance também nos deparamos com modos de registrar

o cotidiano e que possibilitam uma captação que é muito sensível... do cotidiano.

Míchkin, personagem d'O Idiota, de Dostoiévski(1960), ao lhe ser solicitado um tema, sugere, a uma senhorita que pinte o rosto de um homem condenado. Um momento antes da guilhotina cair, quando ainda estivesse de pé no cadafalso, antes de se curvar sobre o cepo... Praticamente tem que ser no minuto que antecede à morte, com muita presteza, servindo-se de suas recordações e dando mostras de aflição, como não querendo esquecer nenhuma minúcia de importância relativa ao caso. O momento em que ele acabou de subir a escadinha e parou sobre o cadafalso. Bem nesse instante ele olhou na minha direção. Olhei para a sua face e compreendi tudo. Será possível contar isso? Desejo, sim, desejo muito que a senhorita ou qualquer outra pessoa pinte isso... Penso que também este homem, deve ter imaginado, enquanto era levado através da cidade, que ainda lhe sobrava um tempo sem fim para viver. Devia ir pensando, pelo caminho: 'Pois não é que ainda falta muito tempo! Tenho três ruas! Devo passar por esta, até o fim, depois ainda tem a próxima antes de chegar a terceira; à esquerda há um padeiro, na terceira rua... sim... à esquerda. Ainda falta muito para chegar diante da casa do padeiro...' (p.64-65)

São cerca de quatro páginas em que descreve aqueles momentos que antecedem à execução, onde fica registrado o profundo sentimento humano de quem descreve, de quem ouve, de quem vive, a

mais... de quem escreveu. Pinte o cadafalso de maneira que só o último degrau possa ser visto distintamente. No primeiro plano, o criminoso tendo acabado de o subir. Pinte-lhe a cabeça e o rosto, branco como papel; o sacerdote erguendo a cruz. O homem vorazmente estendendo os lábios azuis e olhando... e com que olhos! E ciente de tudo. Uma cruz e uma cabeça, mais nada, eis o quadro. O rosto do sacerdote e do carrasco. Os seus dois ajudantes. E umas poucas cabeças e olhos, embaixo, pintados, se quiser, no plano posterior, em meia luz, assim como guarnição viva de tela... Eis o quadro!
(p.66)

Há o momento, curto, que parece infinito: faltam três ruas! O momento é curto, mas há o relato: minucioso em cada detalhe, em cada sentimento, em cada palavra, que parece estar além do pensamento cotidiano. Será que é o relato, ou a leitura do relato, que faz segurar o pensamento e assim fazendo dá mais tempo ao condenado? Há o quadro que delimita, que mostra pedaços, que permanece. E há a escrita, que permanece e possibilita outras dimensões do cotidiano.

Outras dimensões, em se falando de registros, sensibilidade e poesia, no gosto pelos livros, outro personagem marca sua presença: Orlando, de Virginia Woolf(s/d). Gosto que vinha de longe. Em criança, fora encontrado muitas vezes à meia-noite, lendo ainda uma página. Tiravam-lhe a vela, e criava vagalumes que pudesse utilizar para o mesmo fim. Tiravam-lhe os vaga-

lumes, e quase pega fogo à casa com um morrão... Orlando era um fidalgo afligido pelo amor à literatura. Muita gente de seu tempo, mais ainda, da sua hierarquia, se livrou desse mal, e tinha assim a liberdade de correr, cavalgar ou amar como bem lhe apetecesse. Mas alguns eram precocemente atacados por um germe que se dizia nutrido do polén do asfódelo soprado da Grécia ou da Itália, e de natureza tão fatal que fazia tremer a mão pronta a ferir, nublava o olhar que procurava a presa e tolhia a língua que declarava amor. Era da fatal natureza dessa moléstia substituir a realidade por um fantasma, de modo que Orlando, a quem a fortuna concedera todos os dons -prataria, lençaria, casas, criados, tapetes, leitos em profusão- com o simples abrir de um livro, ficava com toda essa vasta acumulação reduzida a um nevoeiro... A doença tomou conta dele rapidamente, na solidão. Lia freqüentemente seis horas, pela noite adentro... Um gentil cavalheiro como aquele -diziam- não necessitava de livros. Que deixasse os livros para os paralíticos e moribundos. Mas o pior ainda estava para chegar. Porque a doença de ler, uma vez tomando conta do organismo, enfraquece-o a ponto de torná-lo fácil presa desse outro flagelo que habita no tinteiro e supura na pena. O desgraçado dedica-se a escrever. E se isto já é um mal bem grande para um pobre homem que só tem de seu uma mesa e um banco, debaixo de uma goteira -pois afinal de contas não tem muito a perder- a condição de um ricaço que possui casas e gado, criados, mulas e lençaria, e ainda por cima escreve livros, é

extremamente penosa. Fica alheio ao sabor de tudo isso: é torturado por ferros em brasa, e devorado por vermes. Daria o último centavo (tal a malignidade do germe) para escrever um pequeno livro e tornar-se famoso, mas nem o ouro todo do Peru pode pagar o tesouro de uma frase bem torneada. De modo que adocece e, consumido, faz voar os miolos, vira a cara para a parede. Não importa a atitude em que o encontrem. Passou pelas portas da morte e conheceu as chamas do inferno.(p.44)

(...)

Orlando, mulher... e quando se está escrevendo a vida de uma mulher, pode-se, sem discrepância, abrir mão da exigência de ação, substituindo-a pela do amor. O amor, disse o poeta, é toda a vida da mulher. E, se olharmos por um momento Orlando a escrever, na sua mesa, temos de reconhecer que nunca houve mulher com mais aptidão para isso. Certamente, desde que é mulher, e mulher bonita e na flor da idade, depressa abandonará esse fingimento de escrever e meditar, e começará a pensar ainda que seja num mateiro (e, contanto que seja num homem, ninguém se opõe a que uma mulher pense). E então lhe escreverá um pequeno bilhete (e, contanto que sejam bilhetes, ninguém se opõe a que uma mulher escreva) e marcará um encontro para domingo à tardinha, e a tardinha de domingo chegará, e o mateiro assobiará debaixo da janela -o que, naturalmente, constitui o verdadeiro tema possível da literatura.(p.160)

Orlando, fidalgo, século XVI, leitor, marginal. Orlando, mulher, escritora, fingimento de escrever e meditar. Bilhetes falando de amor e encontro, pode. Século XIX? Ambos, fora do seu tempo, marcam um tempo. Na contramão da história, fazem a história. Nas relações tensas de sua época, no contexto que é construído, delimita-se a história. As dimensões do cotidiano marcadas pela sensibilidade, também delimitam, pela tensão das relações, a história.

O cotidiano também tem sido registrado nas cartas. Como Mário de Andrade o fez. Na quase infinidade de cartas para tantos interlocutores.

3.1. CARTAS

Nessas formas de registro, cartas, a escrita, escritura (ato e produto) da história do cotidiano, como modos de conhecimento e reconhecimento da realidade cotidiana, são condições em que a escrita não é fabricada. Fabricada naquele sentido visto com Certeau (1990) em que o sujeito é também fabricado enquanto fabrica a escrita. Naquele sentido de a-sujeitamento.

Também não fabricada, é a maneira como ao responder, ao escrever, ao dirigir-se aos seus interlocutores, há sempre um interlocutor, vão se delineando as idéias e os procedimentos, dele Mário de Andrade, ser professor, que ele próprio vai assumindo. Ao mesmo tempo, que surge o aluno, o criança, em algumas passagens.

Dele, Mário de Andrade, venho me atendo particularmente às cartas. Por que?

Porque nelas, Mário de Andrade, inserido e falando na cultura brasileira, vai deixando registradas suas idéias, suas tomadas de posição, suas emoções, envolvimentos, escolhas. Sua maneira de pensar e resolver assuntos (a língua, a arte, o conhecimento) e assim deixando registrados os assuntos da época.

Cartas, as que tive acesso, pelas datas (e não só) que circunscrevem uma época: iniciando em 1922 com M.Bandeira, 1924 com C.Drummond, 1925 com P.Nava, efervescentes, não escondiam suas dificuldades (materiais, de saúde) eram escritas com seriedade mas também com certa leveza. Quanto ao que se fala e ao que se escreve, escreve a C.Drummond, em dezoito de fevereiro de 1925:

(a carta vai sem releitura)

... Não estou cultivando exotismos e curiosidades de linguajar caipira... Trata-se duma estilização culta da linguagem popular da roça como da cidade, do passado e do presente... O povo não é estúpido quando diz 'vou na escola', 'me deixe', 'carneirada', 'mapear', 'vagão', 'futebol'... É antes inteligentíssimo nessa aparente ignorância porque sofrendo as influências da terra, do clima, das ligações e contatos com outras raças, das necessidades do momento e de adaptação, e de pronúncia, do caráter, da psicologia racial, modifica aos poucos uma língua que já não lhe serve de expressão porque não expressa ou sofre essas influências e a transformará afinal numa outra língua que se adapta a essas influências. Então os escrevedores estilizam esse novo vulgar, descobrem-lhe as leis embrionárias e a língua literária, única que tem reconhecimento universal (aqui sinônimo de culto) aparece. Nessa estrada me meti. Sei que tudo está por fazer. E o que é pior, sei que uma palavra brasileira empregada na escrita soa pra todos como exotismo, regionalismo porque só como regionalismo exótico foi empregada até agora. Mas isso não é culpa do escritor que a não emprega mais assim mas a adota

como sua maneira regular de expressão. Nem é culpa da palavra também. A culpa vem do preconceito civil adquirido na leitura dos livros cultos.(p.37,38)

E as últimas já em 1944, 45. A vitalidade das cartas era a mesma, mas estas mais tensas, mais decepcionadas, mais radicais, poderia se dizer.

Em onze de fevereiro de 1945, escreve a C.Drummond:

... se não fosse a máscara da minha vida -as máscaras destinam tanto a gente... ando com um desespero pela ficção, uma vontade obscura de fazer. A instância, desgraçada mesmo, do verbo Fazer, que se não fosse esta vida escrava, ocupação mais ocupação, permitiria a leitura e a gratuidade suficiente pra estourar por aí uma obra, aquela obrinha que a gente sabe, sabe na batata, que vai ser a melhor. Ando fazendo um poema chato, pesado, difícil de ler, longo demais, duro nos ritmos, cadencial, bárdico, uma espécie de 'Meditação sobre o Tietê'. É o que me dá alento, que o resto, trabalho, vida, ver os outros daqui, os da elite da esquerda politicando, carcomidos aos vinte anos tanto como um perrepista sexagenário, a intriga, o meu cartaz, tudo me dá desalento. Só o poema me salva e acredito nele, amo ele, me umedece os olhos. E cada palavra que consigo acertar naquela dureza cadencial que não é verso livre mais, parece que achei a virgem, dá pra agüentar dois dias sem estouro.(p.224)

Mário de Andrade escreveu, escreveu milhares de cartas em que expunha a motivação, a gênese e trabalhos de construção de

suas produções, fosse romance, ensaio, livros didáticos ou um simples poema. Pedia-me (M.Bandeira) opinião e crítica. Eu dava-as. Ele redarguia. Discutíamos. Eram longas missivas dirigidas a escritores, artistas, ou simplesmente amigos e que para um estreante na literatura (F.Sabino) nenhum estímulo poderia ser maior do que aquelas palavras de aguda compreensão, apontando qualidades e perdoando defeitos, que denunciava com precisão. Correspondência na qual estabeleceu-se imediatamente um vínculo afetivo que marcaria em profundidade a vida intelectual e moral(C.Drummond), constituindo o mais constante, generoso e fecundo estímulo à atividade literária recebida em toda a sua existência, discutindo, por meio das cartas, temas estéticos e práticos, e Mário de Andrade oferecendo e renovando ao amigo seus préstimos e dele reclamando da preguiça ou do desânimo. E também a Pedro Nava, amigo poeta desenhista aprendiz.

Correspondência que partindo da poesia (O.Alvarenga) assumiu logo uma característica especial que a percorre e a singulariza, entre as cartas de Mário a outros destinatários, diferença devido ao fato da missivista ter sido sua aluna, condição que o levou a mostrar-se em franca ação didática, além daquilo que ele próprio chamava de sua 'mais legítima obra-prima': a vida de companheiro mais velho e mais experiente, dá confiança nos outros. Pelas cartas. Singulares também, e formal e respeitosamente apaixonadas como as que escreveu a Tarcila Amaral.

Escreve-me alguma coisa. Conta-me de ti. Teus projetos, anseios, vitórias. Sabes perfeitamente quanto me interessa saber qualquer coisa que te diga respeito. Sei que trabalhas muito. Que fazes. Manda-me um desenho seu. Queres? será uma correspondência originalíssima. Tu com desenhos, eu com poemas. Para começar, mando-te esta impressão do Tédio da Alvorada do Villa-Lobos.
(p.363)

Uma carta puxa outra, um assunto puxa outro.

A palavra de um dirige-se a outro, a um interlocutor.

Neste caso, a palavra escrita.

Essa orientação da palavra em função do seu interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação a outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. (Bakhtin, 1986)

Como exemplos, é assim que vou trazer aqui alguns trechos 'escolhidos' das cartas de Mário. Exemplo, porque, só pela

quantidade e diversidade elas parecem ser infinitas. De quando em quando aparece uma 'inédita'. Escolhidos, entre aspas, porque não diria que foi aleatoriamente; após tantas delas terem sido lidas, alguns temas foram sendo levantados, foram emergindo, foram se enredando neste meu caminhar de professora, daquela que ensina a escrever... E Mário assume em várias passagens seu papel de professor... de escrita. Por outro lado, tantos e tantos e tantos outros trechos ficaram de fora! E, finalmente trechos porque... Faço-o falar por mim.

Oneyda,

Vou começar esta noite uma carta a você que não sei si acabo amanhã nem quando. Mas sua última carta falando tão energicamente sobre a necessidade imprescindível do conhecimento técnico para compreensão da obra obra-de-arte, não só exige que eu explique o meu pensamento a você, mas o esclareça a mim mesmo com alguma extensão... não tenho pensado mais extensivamente sobre o meu próprio pensamento a respeito disso... Assim vou me deixar pensandinho nesta carta, sem norma nem programa, sem tempo nem pressa, até chegar a alguma conclusão que ainda não sei bem qual seja.(p.266)

O escrever pode ser o tema, ou talvez, o eixo condutor neste começo. Escrever explicativo, de esclarecimento para outro, detonado por outro, mas principalmente para si. É uma carta: de um e para muitos. Escrever sem norma nem programa, até chegar a uma

conclusão que não sei bem qual seja. Então, é isto que é escrever? Já no início o confronto com o tempo: começo esta noite, não sei si acabo amanhã nem quando, sem tempo nem pressa. O que se propme fazer, decididamente, não é o tempo que vai determinar. E continua:

As vezes irrita quando há pressa. Sou muitíssimo lento e raciocino melhor na lentidão da palavra escrita que na rapidez da palavra pensada. Mas com isso, com essa ignorância... transcendente do mundo humano, suas leis e normas, além da deliciosa sensação criadora em que o meu espírito vive, conservo uma espécie de invenção em tudo quanto escrevo. Vivo num mundo de perene descobrimento...(p.277)

Escrever, uma deliciosa sensação criadora, uma espécie de invenção. Uma possibilidade de raciocínio. O desvendar de um mundo. Descobrimientos.

Quero chamar a atenção para sua maneira de pensar um determinado assunto, enquanto escreve uma carta. Há um destinatário direto, conhecido, e uma resposta sendo procurada, sendo buscada. Para Oneyda e para ele próprio. Daria para pensá-lo também destinatário? Os assuntos, conhecimento-arte-cultura-língua, entremeados no cotidiano, vão entremeando as escritas de Mário e por estas acabam entremeando também este caminhar de professora.

Dos descobrimientos. Pode ser essa uma rota para Mário de Andrade nessa mesma carta quando vai esclarecendo o pensamento

(dele mesmo) a respeito da Tese enunciada a partir do pedido de Oneyda: é preciso ou não o conhecimento técnico de uma arte para compreensão das suas obras? Antes de falar da Tese, há uma outra carta.

Também, de alguma forma, é uma rota de descobrimento que o pensamento de Mário vai seguindo, numa das cartas dirigidas a Pedro Nava. Isto após receber desenho deste que qualificou como simplesmente delícias, ótimos; o mulato é esplendido,

...melhor até que aquela poesia descrevendo aquela ventania em Belo Horizonte coisa que você já sabe que acho estupenda. Continue a desenhar. Agora uma observação: praquê você não procura um meio de desenhar colorido e com aparência litográfica, da mesma forma como está fazendo já mas não usando lápis comum porém? Repare que o lápis de escrever dá pros desenhos uma luz ruim, polindo por demais as superfícies e enfraquecendo os desenhos tão volumados de você justamente nos momentos em que carece da cor negra carregada. Sei que o carvão se espalha e você depois não pode passar cor por cima porém experimentando quem sabe daria bem? E também usando papéis melhores, que desleixo puxa! Olhe Pedro Nava não tem nada como a gente se respeitar a si mesmo. Isso não é vaidade, é dever. Homem, já estou pensando agora que o carvão não se espalha porque você colore em seguida com aquarela. Continue no seu processo e tendências, mas aperfeiçoando a técnica desses processos assim como estou falando e garanto que você fará coisas magistrais. A técnica processual

tem uma importância extraordinária, no fundo vocês todos estão concordando comigo que isso de naturalidade sinceridade e ignorância, tudo são fadigas momentâneas de cérebros moços e que já matutaram mais em poucos anos que todos os poetas brasileiros do século passado em todas as suas vidas somadas. Sucedeu que se fatigaram por demais e não agüentaram o tranco, estão bancando os rimboudzinhos. Não faça assim, faz favor, trabalhe e trabalhe sempre.(p.80-81)

Na escrita ao amigo, elogios, observações e sugestões de procedimentos técnicos, 'puxões de orelha', e também posição bem marcada quando chama para a importância extraordinária da técnica processual na composição, execução, criação de um trabalho, de uma obra. Técnica processual que ele vai, poderia se dizer, 'experimentando' enquanto vai escrevendo. Sei que o carvão se espalha... repare que o lápis de escrever... passa por cima experimentando, quem sabe? Na escrita ao amigo, as tarefas: continue a desenhar, faz favor, trabalhe, trabalhe sempre, continue no processo e tendências -assim como já vem fazendo, mostrando- assim como eu estou falando... e garanto. Na escrita ao amigo, o respeitar-se a si mesmo, papéis melhores sim, desleixo não; é dever. Na escrita ao amigo, o observador atento, na experimentação toda uma recombinação de elementos conhecidos e o desabrochar: desenhar colorido com aparência litográfica, o lápis

uma luz ruim que vai polindo superfícies enfraquecendo desenhos tão volumados quando da cor negra carregada. O carvão se espalha mas em seguida, aquarela. Homem, já estou pensando agora...

O desabrochar. De uma técnica? De uma aula? Bem poderia ser. Quando e como virá a lição seguinte? De uma amizade? De uma criação? Ou de um texto...

Há uma distância no tempo entre a carta a P.Nava (1927) e a Oneyda (1940) e nesta última fica melhor explicada a distinção que Mário faz entre conhecimento técnico e técnica - na arte. Por ora, na (arte) escrita do cotidiano na visão do ser professor ficam registrados: técnica é o treino, a prática, é só do artista (daquele que cria) na criação de uma obra de arte. (Por que não o seria também de quem cria, digo, produz um texto?) Está entremeada e quanto maior for, mais facilita uma criação expressiva de algo que se imagina; no instante mínimo dessa criação, se confunde mesmo com ela. E coexiste com o conhecimento técnico na feitura, na realização de uma obra. Quanto ao conhecimento técnico, volto a palavra a Mário, na carta a Oneyda.

Definindo um primeiro argumento:

Há uma resposta um pouco fácil a dar: Quanto maior conhecimento tivermos de uma determinada especialidade, mais temos possibilidade de compreender profundamente o que se realiza dentro dessa especialidade. Talvez 99% das pessoas deste mundo estejam de acordo com essa resposta, que me parece

completamente desnorteadora da verdade. O conhecimento, especialmente o conhecimento técnico é 99 vezes sobre cem um elemento reacionário e conservador. Nós somos todos instintivamente levados a reagir contra tudo o que quebra os nossos hábitos (o conhecimento, em última análise, é um hábito adquirido), porque essa reação é uma forma defensiva da vida. E veja que contradição: O homem só vive para morrer. É na verdade, a reação, defensiva de vida, que temos ante o que quebra um hábito ou um conhecimento nosso, é um processo intelectual não defensor da vida, mas propiciador de morte, pois que tende para a estagnação, para a inércia. De forma que quem conhece uma técnica é irresistivelmente levado a reprovar, a repudiar mesmo, tudo quanto contradiz a tradição dessa técnica. Si você percorrer a história toda, social como intelectual, política como científica ou artística você verá que toda ela não passa dessa eterna incompreensão proveniente do conhecimento conservador. Porque nós só somos conservadores daquilo que conhecemos. (p.268)

O conhecimento é mais, é itinerante, não pára, busca sempre outro e outro; é analítico o que faz dele um desafio. Humanamente, é irregular, precário, mudável, apaixonado, condicionado e principalmente desnorteador.

Uma, ou tantas, páginas acabam de ser escritas.
Aqui finalizo este meu registro.

...Quem ensina o caminho a quem...

Entre reticências, porque, antes de ser uma
indagação, é um convite para possíveis
imaginações vossas.

Também o é a página em branco que segue.

página cento e quatro

BIBLIOGRAFIA

- AMARAL, A.A. *Tarsila sua Obra e seu Tempo*. São Paulo, Perspectiva e EDUSP, 1975.
- ANDRADE, C.D. & ZIRALDO. *História de Dois Amores*. Rio de Janeiro, Record, 1985.
- ANDRADE, M. *Cartas a Manuel Bandeira*. Rio de Janeiro, Simões, 1958.
- _____. *Cartas a um Jovem Escritor*. Rio de Janeiro, Record, 1981.
- _____. *71 Cartas de Mário de Andrade*. Coligidas e anotadas por Lygia Fernandes. Livraria São José, s/d.
- _____. *Contos Novos*. São Paulo, Ed. Itatiaia Ltda., 1983.
- _____. *Correspondente Contumaz*. Cartas a Pedro Nava: de 1925 a 1944. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982.
- _____. *A Lição do Amigo*. Cartas de Mário de Andrade a Carlos Drummond de Andrade. Rio de Janeiro, Record, 2a. edição.
- _____. *Mário de Andrade-Oneyda Alvarenga: Cartas*. São Paulo, Duas Cidades, 1983.
- ARIÈS, P. *História Social da Criança*. Rio de Janeiro, Ed. Guanabara Koogan S.A., 1981.

_____. *O Tempo da História*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1989.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1986.

BAKHTIN, M. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1981.

BENJAMIN, W. *Infância em Berlim*. In: *Obras Escolhidas II*. São Paulo, Brasiliense, 2a. edição.

BOURDIEU, P. *Les Règles de l'Art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris, Editions du Seuil, 1992.

CALVINO, I. *Seis Propostas para o Próximo Milênio*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

CANETTI, E. *A Língua Absolvida*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

CERTEAU, M. *A Escrita da História*. Forense-Universitária, 1982.

CERTEAU, M. "L'Economie Scripturaire". In: *L'Invention du Quotidien. L'Arts de Faire*. Paris, Gallimard, 1990.

CHARTIER, R. *A História Cultural. Entre Práticas e Representações*. Lisboa, Difel, 1990.

_____. *A Ordem dos Livros*. Brasília, Editora UnB, 1994.

DAUPHIN, C. "Les Manuels Épistolaires au XIX Siècle". In: CHARTIER, R. (dir.) *La Correspondance. Les Usages de la Lettre au XIX Siècle*. Paris, Fayard, 1991.

- DOSTOIÉVSKI, F.M. *O Idiota*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, José Olympio Ed., 1960.
- _____. "Gente Pobre". In: *O Ladrão Honrado*. Rio de Janeiro, José Olympio Ed., 1960.
- ELIAS, N. *Introdução à Sociologia*. Lisboa, Edições 70, 1980.
- ENGUITA, M. *A Face Oculta da Escola*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- _____. *O Processo Civilizador. Uma História dos Costumes*. Rio de Janeiro, Zahar, 1990.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, Vozes, 1987.
- FRANÇA, M. e E. *O Vento*. São Paulo, Ed.Ática, 1985.
- _____. *O Dourado*. São Paulo, Ed.Ática, 1980.
- HÉBRARD, J. "La Lettre Représentée". In: CHARTIER, R. (dir.) *La Correspondance. Les Usages de la Lettre au XIX Siècle*. Paris, Fayard, 1991.
- HELLER, A. *Sociología de la Vida Cotidiana*. Barcelona, Ed. Península, 1977.
- _____. *O Cotidiano e a História*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

KAFKA, F. *Carta ao Pai*. São Paulo, Brasiliense, 1990.

LA BOÉTIE, E. *Discurso da Servidão Voluntária*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

LISPECTOR, C. *A Imitação da Rosa*. Rio de Janeiro, Ed. Art Nova S/A, 1973.

_____. *A Hora da Estrela*. Rio de Janeiro, Francisco Alves Ed., 1990.

MAFFEI, M. (sel.) *Os Escritores 2. As Históricas Entrevistas da Paris Review*. Isak Dinesen. Companhia das Letras, 1989. p.137-152

MOYSÉS, S.M.A. "A Linguagem no Currículo por Atividades". In: *Anais do I Seminário sobre Currículo por Atividades*. RS, 1987.

_____. "A Leitura do Mundo Precede a Leitura da Palavra". In: *Cadernos CEDES*, No.14. São Paulo, Cortez Editora, 1987.

_____. Artigo a ser publicado. In: *Tópicos de Fonoaudiologia II*. 1994.

O'BRIEN, P. "A História da Cultura de Michel Foucault". In: *A Nova História Cultural*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

PROUST, M. *Sobre a Leitura*. Campinas, Pontes Editores, 1991.

QUEIRÓS, B.C. *Onde tem Bruxa tem Fada*. São Paulo, Ed. Moderna, 1987.

RAMOS, G. *Cartas*. Rio de Janeiro, Record, 1981.

_____. *Vidas Secas*. Rio de Janeiro, Record, 1980.

TINOCO, R.M. *Louva-a-Deus*. Coleção Pequenos Bichos. São Paulo, Ed. Moderna, 1984.

VYGOTSKY, L.S. *Imaginacion y el Arte en la Infancia*. México, Hispanicas, 1987.

_____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes Ed., 1984.

WOOLF, V. *Orlando - Uma Biografia*. São Paulo, Círculo do Livro S.A., s/d.