

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BÁRBARA CRISTINA DE O. HERNANDES

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR:
ACESSIBILIDADE, MEDIAÇÃO E A CONSTRUÇÃO
DE UMA RELAÇÃO DIALÓGICA COM A LEITURA.**

CAMPINAS
2012



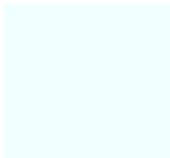
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BÁRBARA CRISTINA DE O. HERNANDES

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR:
ACESSIBILIDADE, MEDIAÇÃO E A CONSTRUÇÃO
DE UMA RELAÇÃO DIALÓGICA COM A LEITURA.**

Monografia apresentada como exigência parcial para a conclusão do curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Unicamp, sob orientação da Prof^a Dr^a Roseli Aparecida Cação Fontana.

CAMPINAS
2012



**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

H43c

Hernandes, Bárbara Cristina de Oliveira, 1981-
A constituição do sujeito leitor: acessibilidade,
mediação e construção de uma relação dialógica com a
leitura / Bárbara Cristina de Oliveira Hernandez. –
Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Roseli Aparecida Cação Fontana.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

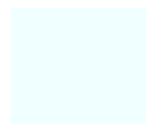
1. Mediação. 2. Significação. 3. Leitura. 4.
Acessibilidade. I. Fontana, Roseli Aparecida Cação, 1952-
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

12-287-BFE

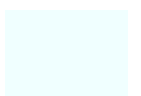
Dezembro de 2012.

Prof^a Dr^a Roseli A. Cação Fontana
Orientadora

Prof^a Dr^a Ana Luiza Bustamante Smolka
Segunda Leitora



Para três grandes
companheiros, William meu dedicado
marido, a amada Lara e o sempre querido
Arthur que tanta paciência e
compreensão me disponibilizaram
durante toda essa trajetória.



Agradecimentos

Infinitas são as mãos que auxiliaram no que se desdobrou este trabalho, e assim são infinitos os agradecimentos, pois os caminhos que me trouxeram até aqui foram longos e calçados com muitas pedras compartilhadas de sabedoria.

À Roseli A. Cação Fontana pela paciência e trabalho a quatro mãos;

À Ana Luiza B. Smolka pela apresentação à Vigotski e pela segunda leitura;

Ao William, grande amor, amigo e companheiro sempre presente;

À Lara e Arthur por alegrarem todos os momentos de minha vida;

À meus pais pelo acolhimento e pronta disponibilidade;

À Ní, sempre presente;

À Helena, Suelen, Carol, Clécia, pela amizade, pelos cafés e conversas inesquecíveis;

À todos os personagens desta história, pois sem eles ela não seria possível;

Aos infindáveis personagens de minha história, que direta ou indiretamente ajudaram a compor-me e a chegar até aqui.



“Mas não é sem motivo que os poderes tenham temido tanto as leituras não controladas: a apropriação da língua, o acesso ao conhecimento, como também a tomada de distância, a elaboração de um mundo próprio, de uma reflexão própria, propiciados pela leitura, podem ser o pré-requisito, a via de acesso ao exercício de um verdadeiro direito de cidadania. Pois os livros roubam um tempo do mundo, mas eles podem devolvê-lo, transformado e engrandecido, ao leitor. E ainda sugerir que podemos tomar parte ativa no nosso destino.”

Michele Petit – *Os Jovens e a Leitura*

Sumário

<u>Resumo</u>	<u>9</u>
<u>1. Introdução</u>	<u>10</u>
<u>2. Um pé na escola</u>	<u>13</u>
<u>“Como é difícil tecer o trabalho pedagógico com as crianças...”</u>	<u>17</u>
<u><i>Vygotsky e o desenvolvimento dos processos de criação na Infância</i></u>	<u>23</u>
<u>“Roda da leitura: prazer ou tortura?”</u>	<u>32</u>
<u>“Deixa-me ler! “</u>	<u>36</u>
<u>3. O papel mediador do adulto na escola</u>	<u>41</u>
<u>4. Considerações Finais</u>	<u>47</u>
<u>7. Referências Bibliográficas</u>	<u>48</u>

Resumo

Este trabalho desenvolveu-se a partir da retomada e análise de três situações observadas e vividas por mim em realidades escolares distintas. Relato-as e analiso em cada uma delas as condições em que a leitura foi produzida e os indicadores dos sentidos produzidos pelos sujeitos que delas participaram, bem como o papel mediador dos adultos nas relações de leitura descritas, assumindo com Vygotsky que o acesso à leitura e à literatura, como produções histórico-culturais que são, não depende apenas da exposição das novas gerações a elas, mas de alguém que acolha os possíveis jovens leitores, que compartilhe a leitura e a literatura com eles e que os acompanhe em seus percursos de exploração dos textos.

Para conduzir as análises dos três episódios recorri às teses de Vygotsky sobre o desenvolvimento social do psiquismo, destacando, em especial, seu estudo sobre a atividade criadora. Recorri também aos estudos de Michele Petit sobre as relações dos jovens com a leitura e aos pressupostos pedagógicos defendidos por Snyders, segundo os quais o papel social da escola é garantir às novas gerações o acesso às obras primas da cultura humana e sua apropriação por elas, como condição de sua humanização.

1. Introdução

Há alguns anos a professora Olga Simson me falou que toda produção acaba por ser um resgate de questões particulares que podemos até não perceber no momento, mas que afloram no decorrer ou mesmo após o término de nosso trabalho. Isto me fez refletir sobre minha trajetória e as novas questões que trazia comigo. Digo novas questões porque as antigas podem ter sido respondidas ou então eclodiram em diversas outras que por si só se transformaram e chegaram até aqui, meu presente constituído por estas “novas velhas” questões.

Penso que todo ser humano guarda em si os traços primeiros de sua constituição, feita de seus por quês e comos de criança, que podem ter sido respondidos ou não. Ter respostas realmente faz toda a diferença, pois assegura o impulso de continuar perguntando. Meus pais sempre tentavam dar-me respostas na medida de suas possibilidades, mas o maior presente e subsídio que me deram foi o de me ensinarem a ir atrás das respostas, principalmente através da leitura.

Eu adorava “fuçar” a pequena estante de livros que existia em casa e se tornava um verdadeiro mundo para mim com suas dezenas de exemplares. Era divertido folhear os exemplares da enciclopédia Barsa em busca de nada e acabar descobrindo um mundo de imagens, de paisagens, de referências, de rostos estranhos, de nomes... Machado de Assis e Jorge Amado também se perdiam por ali.

A busca por respostas das mais diversas sempre esteve muito presente em minha formação, e as vezes eram muito difíceis de serem encontradas, ora porque as respostas muitas vezes não estavam prontas, ora porque as perguntas é que estavam feitas de forma errada.

Apesar de parecer viver em constante conflito interno por buscar respostas que considerasse plausíveis e dignas de serem aceitas, pois precisavam mostrar sua veracidade para poderem ser aceitas, essa constante busca me levou a caminhos incríveis, dos quais muitos deles foram lajotados por livros dos mais diversos autores e gêneros.

Esta busca fazia com que me perdesse constantemente pelos corredores da biblioteca de minha cidade, biblioteca esta que sempre considerei mágica tanto pela sua construção em estilo inglês e pelo local que a abrigava, uma antiga

tecelagem centenária, quanto pelo seu acervo literário. Por diversas vezes percorria seus corredores em busca de um título que me fascinasse, sem me prender a autores ou a indicações, só pelo prazer de encontrar o inusitado. Essas experiências me permitiram vagar por mundos de ideias tanto complementares quanto opostas, fizeram-me acabar por compreender o outro que se encontra escondido em mim. Fizeram-me ainda atentar para as infinitas possibilidades de leitura sobre o mundo e sobre mim mesma.

No percurso da formação e do autoconhecimento, mediada pela leitura, muitos foram os autores que suscitaram reflexões, necessidades e desejos e muitas também foram as relações de acolhimento que me fizeram compreender que as relações com o outro, presente imediatamente, ou mediadamente, nos compõem e nos tornam capazes de compreender nossa realidade.

A vivência pessoal da importância da leitura e da literatura na constituição individual, em uma sociedade letrada como é a que vivemos, direcionou minha atenção nos estágios diversos proporcionados pelo curso de Pedagogia, para as relações de leitura compartilhadas entre adultos (professores e educadores) e crianças.

A experiência de estar em diversas instituições educativas, pois alguns estágios desenvolveram-se em creches municipais, possibilitou-me vivenciar realidades escolares distintas e apreender na dinâmica das salas de aula, diferentes relações de leitura e seus efeitos sobre professores e alunos.

Porque tais experiências afetaram-me e me ensinaram, decidi, neste trabalho de conclusão de curso, retomar e analisar três situações observadas e vividas por mim nos estágios. Relato-as e analiso em cada uma delas as condições em que a leitura foi produzida e os indicadores dos sentidos produzidos pelos sujeitos que delas participaram, bem como o papel mediador dos adultos nas relações de leitura descritas, assumindo com Vygotsky¹ que o acesso à leitura e à literatura, como produções histórico-culturais que são, não depende apenas da exposição das novas gerações a elas, mas de alguém que acolha os possíveis jovens leitores, que

¹ A presença de formas distintas de ortografia para a citação deste autor encontradas ao longo do texto se deve ao fato das diferentes referências bibliográficas utilizadas, tendo em vista que em inglês temos Vygotsky, em espanhol temos Vygotsky ou Vigotsky, e em português encontramos Vygotsky da herança das primeiras traduções feitas do inglês e a versão Vigotski decorrente das traduções realizadas diretamente do russo, quando a grafia adotada foi o i.

compartilhe a leitura e a literatura com eles e que os acompanhe em seus percursos de exploração dos textos.

Para conduzir as análises dos três episódios recorri às teses de Vygotsky sobre o desenvolvimento social do psiquismo, destacando, em especial, seu estudo sobre a atividade criadora. Recorri também aos estudos de Michele Petit sobre as relações dos jovens com a leitura e aos pressupostos pedagógicos defendidos por Snyders, segundo os quais o papel social da escola é garantir às novas gerações o acesso às obras primas da cultura humana e sua apropriação por elas, como condição de sua humanização.

2. Um pé na escola

A escola é um espaço social que se caracteriza pela presença do saber formalizado e da cultura escrita. No processo de expansão da cultura escrita e de valorização dos saberes a ela vinculados, ela tornou-se uma instituição chave, ao ponto de, conforme destaca Anne-Marie Chartier (2004), tornar-se difícil separar o ingresso na cultura escrita e nos contextos que lhe dão valor e sentido, nas sociedades contemporâneas, das experiências escolares da infância e da adolescência. É na escola que as crianças do mundo todo, nos dias de hoje, aprendem a ler e a escrever e desenvolvem sua familiaridade com alguns tipos de textos e de materiais impressos, especialmente os livros – didáticos ou de literatura. Além disso, considerando-se que os saberes escolares são saberes da escrita, a leitura parece ser a principal tarefa da escolarização, ao ponto de parecer, para os educadores, “que o destino da leitura, do livro e da literatura sempre esteve ligado ao destino da escola” (CHARTIER, 2004, p. 185) e às crianças, de que a escola é a única iniciadora de suas relações com a escrita.

Ainda de acordo com Chartier (op.cit.), a crença de que a escola asseguraria o direito de todos à cultura escrita, bem como o desenvolvimento e consolidação das práticas da leitura, contribuiu para a obrigatoriedade da escolarização e para a ampliação paulatina e deliberada dos anos de duração dessa obrigatoriedade, que resultaram na expansão progressiva da mesma para além da escola primária. Ainda que essa extensão da obrigatoriedade não tenha acontecido ao mesmo tempo em todo o mundo, sendo recente, por exemplo, nos países da América Latina, o Estado no século XX promoveu uma educação média, também conhecida como ensino médio, como direito do adolescente, contribuindo para a inserção laboral tardia das novas gerações.

Apesar de todo o investimento material e ideológico na massificação da educação escolar, vivemos, mundialmente segundo Chartier (op.cit.), a partir da segunda metade do século XX, uma crise crescente da leitura e da escrita. Tal crise se evidencia, em diversos lugares do mundo globalizado, sob duas formas: a queda dos índices de leitura de jornais e de livros e o analfabetismo funcional.

Tanto uma evidência quanto a outra, documentadas pelas pesquisas acadêmicas desenvolvidas em diferentes países, com diferentes interesses e

abordagens, e pelas avaliações recomendadas e financiadas por organismos internacionais, tais como a UNESCO e o Banco Mundial, abalaram a crença nos efeitos da escolarização prolongada e questionaram o alcance da formação assegurada pela escola, que foi a primeira instituição a ser responsabilizada pelo desastre, atribuindo-se à formação inadequada dos professores, aos métodos empregados e a um desinteresse familiar não compensado por um trabalho escolar mais rigoroso os resultados de uma aprendizagem superficial e não duradoura das práticas de leitura e escrita.

Os efeitos dessas constatações repercutiram social e politicamente. O analfabetismo funcional converteu-se em fator determinante de exclusão e de estigmatização cultural, inclusive em âmbito mundial, servindo de parâmetro para o ranqueamento dos países em termos de desenvolvimento e condições de participação na lógica do mundo globalizado, como também para a definição de políticas educacionais locais visando ao ajuste dos diferentes desempenhos educacionais alcançados aos parâmetros internacionais, definidos a partir dos países economicamente dominantes.

No entanto, assinala Chartier (2004), essas constatações têm se sobreposto a evidências cujo reconhecimento e análise crítica se fazem necessárias, tais como a de que as avaliações realizadas têm operado com uma concepção de leitura abstrata, geral e escolar, ao dissociar os atos de leitura e sua aprendizagem dos conteúdos textuais e dos usos sociais com que se relacionam historicamente. Ou seja, universalizou-se como padrão de leitura uma “definição muito recente, própria de sociedades de escrita alfabética muito escolarizadas como as do final do século XX” (Id., p. 181), em que se considera normal que uma criança saiba ler aos 7 ou 8 anos, que desenvolva a leitura visual e silenciosa, para si mesma, uma vez que o pressuposto dominante é o de que se entende melhor e mais rapidamente quando se lê para si mesmo e não quando se escuta alguém ler, e que leia com a finalidade de manejar a informação contida em um texto.

Ao privilegiar essa concepção, destaca Chartier (2004, p.182), instaura-se o saber ler como um invariante antropológico e a - histórico, uma vez que se apagam as dinâmicas relações que ao longo dos séculos vêm se produzindo entre a oralidade e a escrita e as transformações por que foram passando o estatuto

simbólico da escrita, as funções sociais dos alfabetizados e as formas, os fins e usos práticos da leitura.

Levadas em conta tais considerações, a noção de analfabetismo funcional se desdobra, como a própria Chartier (id., p. 176) afirma, em múltiplos analfabetismos funcionais, não facilmente avaliáveis, que exigem que se redimensionem as possibilidades da escolarização responder, por eles, a contento, uma vez que saber ler em uma situação não assegura sua transferência a outra situação.

Confirmando a necessidade da perspectiva crítica apontada por Chartier em relação aos dados coligidos nas pesquisas e avaliações recentes, cabe destacar a importância de estudos, como o da antropóloga Michèle Petit (2008) que, apresentando dados distintos em relação àqueles que têm predominado nas divulgações midiáticas e das próprias pesquisas acadêmicas, confirmam a necessidade de pensar a leitura e a escrita de modo contextualizado, buscando apreender tanto os sentidos de que se revestem em diferentes grupos sociais, quanto a singularização de seus modos de apropriação e de elaboração pelos diferentes leitores.

A partir de pesquisas feitas com populações rurais e com jovens imigrantes dos subúrbios urbanos franceses, a autora revela que a leitura tem uma imagem positiva entre eles, sendo reconhecida como uma prática importante na elaboração de sua subjetividade à medida que possibilita a elaboração de sentidos às experiências, a abertura para a construção de novas sociabilidades e de círculos de pertencimento mais amplos. Além disso, as experiências de leitura interpretadas por Petit permitem entrever outras potencialidades formativas desta prática cultural, tais como a abertura para o distanciamento dos modos de pensar e viver cotidianos, para o devaneio, o sonho, os jogos com o imaginário, constitutivos do pensamento reflexivo.

Os estudos de Pétit evidenciaram também severas críticas dos jovens leitores à escola. Val, uma jovem brasileira mencionada pela autora em sua obra, relata que “a escola foi uma experiência sem valor”, e quanto ao ato de ler, este “não tinha nenhum sentido, eu só decifrava símbolos” (2009:39). Posicionamento pessoal compartilhado por diversos outros jovens que manifestavam em seus relatos terem travado uma relação com a leitura apenas no campo escolar e que esta não lhes trazia boas lembranças, encontrando no livro um objeto desprovido de sentido.

Relatavam ainda o incômodo gerado pela imposição, memorização e obrigatoriedade advindos da prática escolar que muitas vezes os levavam a uma postura relativamente passiva à leitura e criavam um distanciamento cada vez maior daquele objeto que não lhes era de pertencimento social e que se apresentava como um mentor à desigualdade e a submissão à cultura dominante.

Petit chama a atenção para o resultado alcançado por esse tipo de mediação afirmando que “ se o adulto impõem à criança o comportamento que ela deve ter, o bom jeito de ler, se ela se submete passivamente à autoridade de um texto, encarando como algo que lhe é imposto e sobre o que ela deve prestar contas” (2009:47) como o relatado por estes jovens em suas relações escolares, “são poucas as chances de o livro entrar na experiência dela, na sua voz, no seu pensamento” (idem). E mesmo após ter alcançado uma experiência significativa de leitura, o jovem, segundo Petit, tende a transferir para o livro as frustrações, humilhações e aborrecimentos provindos do período escolar, “recusam esse saber que, por sua vez, os ignorou” (2008:125) repelindo-o como forma de demonstrar sua revolta e despeito à língua e a cultura letrada que lhe foram impostos.

A consideração dos embates que se tecem em torno da leitura e que afetam a constituição dos alunos como leitores evidencia que os compromissos da escola em relação a ela merecem ser discutidos e aprofundados pelos professores, a quem compete, na contramão das políticas educativas hegemônicas, definir o papel formativo e educativo da escola em relação à cultura escrita.

Como desfazer a ambivalência da relação com a escrita na escola? Quais as dificuldades que se enfrentam para isso? Essas questões me acompanharam ao longo dos dois anos de realização de estágios.

“Como é difícil tecer o trabalho pedagógico com as crianças...”

Era meados de maio. Eu, estagiária do 3º ano de Pedagogia, munida de muito boa vontade, alguns referenciais teóricos e quase nenhuma experiência, chegava à sala da 4ª série C da Profª Marilena².

Já conhecia a classe, pois estagiava havia dois meses no local semanalmente e por diversas ocasiões cheguei a servir de professora substituta³ inesperadamente devido à escassez destas últimas e a problemas de saúde diversos da professora titular. Não sei se esta é uma realidade em todas as escolas estaduais, mas era a que eu enfrentava nesta escola periférica localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo próxima a Campinas.

Este era um dia especial porque eu assumiria a aula por mim preparada. Já provida por experiências anteriores com a sala e contando com o pleno apoio da professora Marilena, iniciei com uma leitura. O livro escolhido por mim foi *Os Direitos das Crianças Segundo Ruth Rocha*, de autoria da mesma citada no título.

Enquanto eu lia o texto, algumas das crianças aparentavam apatia, outras, atentas, pareciam viajar na leitura. Mas um caso específico se destacou dos demais: os comentários feitos em voz alta por um aluno chamado Renan¹. Ele manifestava sua discordância em relação ao texto com expressões como: “até parece”, “isso é coisa de rico”, “me dá dinheiro que eu faço”, “é fácil falar”, etc, demonstrando o quão distantes os pontos mostrados pela autora lhe pareciam de sua realidade.

Renan deixava claro, em seus comentários, como o texto lido o afetava. Suas réplicas não eram de aceitação, mas sim de posicionamento crítico levando em conta seu lugar social e a sensação de exclusão suscitada pela leitura. Não posso dizer se mais crianças sentiram o mesmo, uma vez que só Renan demonstrou publicamente seus sentimentos e sua demonstração pública não mobilizou comentários em seus pares, fossem eles de assentimento ou de discordância.

² Nome fictício dado para preservação de imagem.

³ Creio importante explicitar que nem sempre havia uma proposta de trabalho elaborada previamente pela professora para estas situações, e que os livros se faziam grandes companheiros e auxiliares. Estes espaços um tanto desafiadores tornavam-se também um meio de acesso direto para a tentativa de compreensão da relação professor-aluno.

A postura de Renan afetou-me intensamente. Produziu-me alegria sua disposição em contestar o texto, mas também constrangimento, levando-me a pensar que fizera a escolha errada do título.

Posteriormente, analisando melhor a situação percebi que a questão não era a da escolha certa ou errada do livro, mas sim quais eram minhas expectativas ao escolhê-lo, pois apenas através do conflito é que conseguimos enxergar e compreender as diferenças sociais que constituem nossa sociedade e nossas relações de ensino.

Aquele menino, presente em uma 4ª série composta por 28 alunos retidos no final do primeiro ciclo do sistema de Progressão Continuada adotado pelo Estado, me mostrava que embora lhe faltasse o domínio do código escrito, condição efetiva para ser reconhecido como alfabetizado, compreendia ativamente o texto lido por mim, mostrava-me que trazia os dizeres do texto para suas referências e que não lhe faltava consciência sobre o que lhe era apresentado.

O fato de sua réplica me deixar inegavelmente feliz levou-me a considerar que minhas expectativas iniciais eram as de que tais réplicas não se produziram. Acostumada a criticar a falta de sentido da leitura feita na escola, fui surpreendida pelos comentários de Renan. Minha surpresa evidenciou, para mim mesma, que eu também, ainda estagiária, já desacreditava da capacidade de compreensão das crianças, tanto assim, que após o término da leitura, eu não sabia como conduzir a interlocução com os alunos, pois me preparara para falar com eles sobre como se dava a produção de um texto com a intenção de demonstrar que cada um pode ser autor de sua própria história, que cada um tem o direito de utilizar-se da escrita para registrar questões de seu interesse.

Percebi que eu não me preparara para conversar com as crianças sobre a leitura feita. As relações entre o texto lido e o foco que eu elegera para discussão, pensando na atividade seguinte de produção textual, eram frágeis e passavam ao largo dos questionamentos de Renan. Seus questionamentos eram um texto em resposta ao texto lido por mim. Ao não perceber isso no momento da interlocução com as crianças, não acolhi as palavras de Renan e dei continuidade ao meu planejamento, produzindo uma conversa tão artificial e carente de sentido quanto as propostas escolares que eu tanto criticava.

O diálogo sobre o texto lido foi rápido e hoje vejo que poderia ser muito proveitoso se eu tivesse sabido como lidar com o que Renan dissera. Entendi, nessa situação, o que Paola Roa, que criou um café literário com jovens de rua em Bogotá, disse sobre a posição de um mediador de grupos de leitura: “para apresentar a discussão, preciso (...) ter refletido sobre os pontos essenciais; de outra forma, com tudo o que eles falam (...) eu teria medo de não saber o que dizer ou sugerir após cada intervenção.”(PETIT, 2009, p.132)

Naquele momento, ante meu despreparo, eu não sabia o que fazer e disse a mim mesma que o que Renan dissera não era meu foco, que meu tempo era escasso e, a exemplo das professoras que criticava, dei continuidade a meu esquema de aula.

A participação de Renan modificou meu olhar sobre mim mesma. Dei-me conta de que embora eu considerasse, racional e intelectualmente, que as crianças são sujeitos que respondem ativamente às interlocuções sobre os conhecimentos e sobre sua cultura, que todas têm o que dizer e histórias para contar, eu não sabia como acolher suas palavras e trabalhar com elas, eu não sabia entretecer a minha aula com as palavras delas.

Em seguida à conversa, propus às crianças que criássemos uma história coletiva a partir dos diversos objetos que eu havia trazido dentro de uma grande sacola. Todos os alunos ficaram interessadíssimos em descobrir o que continha a sacola. Mais do que os direitos das crianças tematizados por Ruth Rocha, ou a produção de uma história coletivamente, foi o material escondido que motivou interesse geral das crianças, com exceção apenas de Verônica¹ que se recusou em participar. Como considerei que a atividade deveria ser prazerosa, deixei que a participação fosse facultativa. Para meu alívio e alegria apenas ela insistiu em não participar, como já era seu posicionamento habitual.

Começamos então a atividade e o primeiro aluno retirou da sacola um patinho de borracha de banheira e em pouquíssimas palavras iniciou a história de um príncipe que virou pato. As participações em sua grande maioria eram breves, se limitavam apenas a inserir o objeto tirado na narrativa, muitas vezes de forma objetiva e direta como “a princesa usou a colher para tomar sopa”, sem colocar o objeto colher dentro de um contexto mais abrangente, ou mesmo chegando por inúmeras vezes a fugir completamente do enredo que tentava ser criado.

Inicialmente tentei não interferir na criação, mas acabei auxiliando na produção de conexões de modo a tentar enredar a história e mostrar-lhes saídas e possibilidades diversas que poderiam não caber num mundo real, mas caberiam dentro de um contexto imaginário, que foi o que eu projetara ao pensar na atividade. Muitos até se esforçaram, mas as dificuldades em atender minhas expectativas e acompanhar minhas intervenções eram visíveis.

Em sala, signifiquei o que observava nas crianças como limitação para criação já que eu propusera a criação de uma narrativa oral, que a meu ver seria mais acessível, considerando o domínio da linguagem oral pelo grupo. O que faltava às crianças: as referências de uma memória literária? Experiências anteriores do narrar? Era uma questão de inibição ou timidez para se expor ao grupo? Falta do exercício de estímulo para criar histórias? Creio que todos os pontos sugeridos de certa maneira estavam presentes. Não descartei os fatores timidez e inibição, mesmo porque toda criação se relaciona diretamente com a organização afetiva e subjetiva de seu criador, intensificando ou minimizando sua produção, mas olhava para o último fator destacado com maior intensidade, considerando que a atividade criadora, do ponto de vista da plasticidade neural, conforme destaca Vygotsky (2009) está presente em todos os indivíduos e que sua não utilização pode levar à reprodução ou a uma criação pouco elaborada. Considerava também que aquelas crianças teriam referências para compor a narrativa já que toda vivência gera lembranças e marcas na memória do indivíduo e que mesmo que este não tenha grandes experiências escolares, as possuirá do meio social, cultural.

Só depois dei-me conta de que a criação da história implicava o domínio do gênero narrativo. Bakhtin, no ensaio “Os gêneros do discurso”, publicado no livro “Estética da criação verbal” (2003), define os gêneros como tipos de enunciados relativamente estáveis, dos quais nos apropriamos no interior de uma dada esfera de atividade humana. Os gêneros nascem da interconexão entre a linguagem e a vida social, estando sempre vinculados ao domínio de uma atividade, refletindo suas condições específicas e finalidades, de modo que a aprendizagem dos modos sociais de fazer tem implicada em si a aprendizagem dos modos sociais de dizer. Fala-se e escreve-se sempre por gêneros e, portanto, aprender a falar e a escrever é aprender gêneros. A falta de domínio do gênero é falta de vivência de determinadas atividades de certa esfera.

As crianças detinham o domínio oral da narração de situações cotidianas, mas não o domínio da narração escrita, de caráter literário, que eu esperava delas e que hesitei em auxiliá-las a construir. Mais uma vez eu me percebi despreparada para trabalhar pedagogicamente com a experiência das crianças, embora tivesse, ao longo do curso de formação me apropriado do pressuposto pedagógico de que se deve partir do ponto em que a criança está e trabalhar com suas forças e com suas debilidades. Entendi que o aprendizado do reconhecimento dessas forças e dessas debilidades e da atuação com elas vai se construindo nos encontros e nos confrontos com as crianças.

Apesar dos descaminhos, foi interessante perceber que mesmo a atividade apresentando limitações, que pareciam verdadeiros desafios para os alunos e para mim, eles se mostravam muito animados em participar. Percebia a ansiedade de alguns de que chegasse logo o seu momento de retirar o objeto da sacola e criar sua parte da história. O fato de conseguir que cada aluno se inserisse na história foi uma vitória. Mesmo os mais tímidos fizeram questão de dar sua participação e isso verdadeiramente me realizou. Mesmo aqueles que já haviam participado prestavam atenção ao desenrolar da atividade, não em silêncio é claro, mas tentando oferecer dicas aos colegas ou criticando suas intervenções. Essa dinâmica criada espontaneamente entre eles guiou meu olhar para uma leitura mais profunda sobre a qualidade de suas criações, pois considerando que *“a atividade criadora da imaginação encontra-se em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que esta experiência é o material com que a fantasia erige os seus edifícios”* (VIGOTSKI, 2009 p.17), a lacuna que parecia existir para preencher a atividade com maior qualidade demonstrava ser a falta de subsídios, que poderiam ser obtidos através de uma mediação de qualidade proporcionada na rotina escolar obrigatória e por mim, no momento da atividade.

No decorrer da atividade, uma das surpresas que tive foi a participação de Letícia, uma aluna de 13 anos já casada e muito tímida, que acabou por realizar a narrativa mais criativa e de maior conteúdo, que acabou por estimular os alunos que se seguiram a ela, mas que não conseguiram apresentar a mesma estruturação.

Mesmo procurando encarar cada indivíduo como social mas único, acabou sendo inevitável realizar a comparação entre Letícia e Verônica, visto que ambas vivenciam a mesma realidade tendo praticamente a mesma idade, Verônica

tem 12 anos. Mesmo tendo vários fatores em comum, como a classe social a que pertencem, serem casadas, não terem filhos e o motivo de permanecerem na escola ser a obrigatoriedade imposta pelo conselho tutelar a elas e aos seus respectivos companheiros, já que são emancipadas, a participação de ambas foi muito distinta.

Recorro aqui a uma analogia do campo da ótica - a do prisma e seus efeitos de reflexão. Como a luz branca que chega ao prisma acaba por se transformar em múltiplas outras cores, as duas garotas consideradas na situação descrita, embora pertencessem a um mesmo ambiente social, compartilhassem inclusive de algumas experiências culturais como o casamento precoce, a frequência obrigatória à escola por determinação judicial, refletiam modos distintos de viver e de significar sua presença ali. Milton Santos diz que “toda nossa educação, formal ou informal, é feita de forma seletiva, pessoas diferentes apresentam diversas versões do mesmo fato” (2008, p.62). Prova de que a leitura muito particular que cada um faz de suas vivências, suas (re)significações, são decisivas em sua composição única como ser, não deixando de ser um ser social mas valorizando sua individualidade.

A resistência por parte do grupo apenas se deu no momento em que passamos à atividade seguinte, a escrita da história que havia sido realizada oral e coletivamente. Essa resistência se apresentou de forma geral, não me lembro de nenhum aluno ter se interessado pela atividade. Tentei estimulá-los e nesse momento a professora interveio e literalmente mandou que todos fizessem a escrita, pois esta seria anexada ao caderno de produção. Muitos apenas descreveram o que foi falado por seus colegas, inclusive colocando o nome dos interlocutores anteriormente a suas falas. Os textos em sua maioria se apresentaram como recortes muito particulares. A história ganhou versões mil. Não interferei nos diálogos durante a produção do texto que se fazia para capturar detalhes com os colegas mais próximos, mas que não interferia na escrita propriamente dita. Quão distintas as leitura e os efeitos se mostraram sobre uma mesma atividade, como cada um dos alunos inseridos na dinâmica foi afetado de forma muito particular, e como a falta da apreensão da técnica da escrita e da discursividade se apresentaram como agentes limitadores da realização da tarefa de que os incumbi.

Estas três atividades projetadas e vividas por mim para a realização dessa aula vão muito além de suas conexões diretas, leitura-criação coletiva-produção escrita, elas revelam a importância da mediação do adulto em favor do

desenvolvimento da atividade criativa e da apreensão da dimensão técnica da escrita e da leitura para se poder garantir aos indivíduos a materialização de suas atividades linguageiras. São necessidades básicas que devem ser sanadas para que democratizemos a leitura e a escrita na escola, bem como as possibilidades criadoras das crianças.

Ao projetar a atividade proposta, mobilizada pelas críticas ao cerceamento da criatividade das crianças pela escola, minha expectativa era, através da leitura de Ruth Rocha, explicitar-lhes o direito à escrita de suas próprias histórias. No entanto descurei-me do fato de que esse direito está entrelaçado a muitos outros que elas desejam e reconhecem não ter e a outros tantos que elas nem conseguem desejar, por terem sido deles afastadas pelas experiências mal sucedidas na própria escola, que deveria ser o lugar que lhes asseguraria tal direito.

Essas contradições me aproximam de Vygotsky e de suas recomendações acerca do desenvolvimento da atividade criadora na infância.

Vygotsky e o desenvolvimento dos processos de criação na infância

Conforme Vigotski (2009), se procurarmos apreender as especificidades das condutas humanas, perceberemos que em todas as atividades distinguem-se dois tipos básicos de impulsos: o reprodutor e o criador.

O impulso reprodutor é estreitamente vinculado à memória e se caracteriza por repetir normas de conduta já criadas. Sua importância é permitir que as experiências vividas permaneçam, ajudando o homem a conhecer o mundo que o rodeia, criando e fomentando comportamentos que se repetem em circunstâncias idênticas. Esse processo de base orgânica, sinaliza Vigotski, assegura a adaptação do homem.

No entanto, a atividade humana não é estritamente adaptativa. Os homens combinam experiências anteriores e criam novas possibilidades de ação, projetando inclusive o futuro, aquilo que ainda não é. “A psicologia”, diz Vigotski, “chama de imaginação ou fantasia a essa atividade criadora do cérebro humano baseada na combinação” (op.cit., p.12). São estas atividades criadoras que capacitam o homem a criar novas imagens ou ações, permitindo a adaptação diante de modificações novas ou inesperadas no mundo que o cerca e nas relações que vivencia: “O

cérebro [...] combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento.” (VIGOTSKI, 2009, p.14)

Sendo assim, a criação é uma regra e não uma exceção que pertence somente aos gênios, pois tudo o que foi feito pelas mãos do homem é produto da imaginação e criação humana.

Quando paramos para olhar e analisar o mundo que se apresenta ao nosso redor, percebemos quão grande é a contribuição humana, positiva e negativa, para a construção da realidade que nos cerca. Ao tomarmos café sobre uma mesa, sentados a uma cadeira, com uma simples xícara as mãos, sem nos dar-mos conta temos contato direto com nosso poder de criação e transformação. Alguns podem se perguntar, como? E a resposta se encontra justamente no processo produtivo do que se apresenta agora como objeto concreto, que carrega em si ações e produtos inseridos na construção coletiva humana.

Quando pensamos o homem como agente criador e conseqüentemente transformador de seu meio, comungamos com Milton Santos (2008) sobre a compreensão do espaço como obra da produção humana coletiva. Podemos melhor compreender a dinâmica das relações sociais interferindo no espaço enredado por essa enorme teia de relações, gerando sua produção e transformação. Logo:

Todos os espaços são geográficos porque são determinados pelo movimento da sociedade, da produção. Mas tanto a paisagem quanto o espaço resultam de movimentos superficiais e de fundo da sociedade, uma realidade de funcionamento unitário, um mosaico de relações, de formas, funções e sentidos. (p.61)

Criação, produção e realidade se tornam desta forma conceitos-chave para a compreensão do mundo dentro da perspectiva de interferência direta humana em nossas realidades. O domínio deste conhecimento faz do homem um ser consciente de sua interferência na realidade a qual se encontra e da sua constituição social para a produção desta materialidade. Vê-se assim que:

Na sua relação com os outros e com o mundo, o homem produz instrumentos auxiliares –técnicos e simbólicos- que constituem sua atividade prática, mental, possibilitando a ele transformar o mundo enquanto ele próprio se constrói simbólica, histórica e subjetivamente. (SMOLKA, 2002, p.82)

A nossa questão então fica presa inicialmente a explorar de que forma se dá este processo criativo e produtivo. Compreendendo tais processos dentro de uma linha de construção contínua e infinita, ligada ao processo de construção social do próprio ser humano que se dá dentro das mais diversas interações que os indivíduos travam com o ambiente que os envolve. Partimos para uma breve explanação sobre a criação e a produção a partir do que acredito ser a base de toda esta elaboração, a imaginação.

Tendemos a aceitar o conceito imaginação como algo ligado ao irreal, levados a isto muitas vezes pelo senso comum. Na tentativa de quebrar com esta naturalização do termo, levo-o a pensar no processo produtivo da xícara de café a qual nos referimos anteriormente. Pensemos dentro da perspectiva da inexistência da xícara ou de qualquer outro objeto semelhante que nos permitisse sorver o café. Ao tentar tomá-lo com o auxílio das mãos em forma de cuia sua quentura inviabilizaria tal ação, e com isto nos colocaríamos a pensar sobre como resolver este problema. Diversas poderiam ser as soluções encontradas mas tentemos nos deter na solução “xícara”. Um indivíduo que já detivesse o conhecimento sobre a maleabilidade da cerâmica e sua forma de utilização poderia elaborar um objeto que se aproximasse da forma de cuia de suas mãos para assim utilizá-lo para tomar seu café. A idéia materializa-se no objeto xícara que passa a ser utilizado não só pelo seu criador, mas também por toda a comunidade que tem acesso ao objeto e ao conhecimento de sua forma de criação.

Com o tempo, utilizando-se desta criação, perceber-se-ia a necessidade de ir readequando-a e remodelando-a de forma a torná-la mais adequada as funções que dela eram esperadas, chegando assim, através de várias tentativas, ao formato que possui hoje e que se apresenta dentro de uma diversidade enorme de produtos. Estes, com a mesma função, vão agregando a si ainda adequações estéticas que carregam consigo não apenas a objetividade de sua utilização e necessidade, mas a subjetividade do prazer de se possuir algo ligado ao envolvimento de afinidades e gostos muito variados. Como a xícara de café *“todos os objetos da vida de todos os dias, sem que fiquem de fora nem os mais simples e habituais, acabam por ser qualquer coisa como fantasia cristalizada”* (RIBOT, apud Vigotski 2009)

O conflito gerado a partir da necessidade imposta ao homem dentro de nosso exemplo de tomar seu café o faz reelaborar a partir de seus conhecimentos prévios e sua relação com o meio, como o conhecimento sobre a cerâmica e a posição de cuia de suas mãos. Esta reelaboração lhe permite criar algo novo que passa a fazer parte de sua vida e da dos demais com quem trava um convívio, interferindo diretamente em suas condições e formas de se relacionar com o ambiente. Este intrincado de rearranjos e relações que o indivíduo consegue efetuar mentalmente só é possível através do que Vygotsky (2009) chama de plasticidade neural, que possibilita a vazão da atividade criadora, que poderá ficar reservada ao seu criador ou materializar-se-á através do oral ou mesmo do concreto, pela produção do objeto final, como a xícara de café, ou mesmo a perpetuação de suas idéias através de uma obra escrita.

Desta forma o processo criativo se compõe das relações travadas entre as condições de produção dadas a cada ser humano vinculadas as interpretações pessoais que cada um faz de suas vivências. Seria uma espécie de fusão entre o social e individual, dadas através de relações pautadas sobre uma conceituação tanto objetiva quanto subjetiva, travadas com o meio social no qual cada um está inserido e seu próprio eu. Explicita-se assim a relação entre a memória e a capacidade que cada indivíduo traz consigo de reelaboração sobre toda essa bagagem de conhecimento e vivências que já possui para poder criar. Ao resultado deste processo de reelaboração poderemos denominá-lo imaginação e perceber que este termo deriva totalmente da realidade de seu executor e não do irreal como o senso comum acaba por nos ludibriar.

A psicologia confere à imaginação e à fantasia um sentido distinto de seu uso no senso comum. Ordinariamente, a imaginação é relacionada ao que não é real, ao que não se ajusta à realidade e não tem valor prático. Vigotski contesta veementemente esse sentido das palavras imaginação e fantasia dizendo que é com base na atividade criadora que o homem produziu a cultura, elemento que o distingue das demais espécies. A atividade criadora se manifesta em todos os aspectos da vida cultural, na medida em que possibilita a criação artística, científica e técnica. Entendidas no sentido de atividade criadora humana, a imaginação e a fantasia estão em tudo o que nos rodeia e foi criado pelo trabalho humano, pois todo

o mundo da cultura, antes de realizar-se na prática, esteve unido à imaginação mediante novas combinações e correlações de experiências anteriores.

Se entendermos a imaginação como uma das bases do processo criador e do desenvolvimento histórico-cultural dos seres humanos, reconheceremos que ela é uma questão de interesse para a psicologia infantil e para a pedagogia, pois desempenha um papel, tão importante quanto o da memória, no desenvolvimento geral da criança.

Essa atividade criadora manifesta-se já na mais tenra infância nas brincadeiras infantis. É nessas brincadeiras que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê, mas sem os elementos conhecidos da experiência anterior não existiria criação, pois a criação não surge do nada: “É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação.” (VIGOTSKI, 2009, p.17)

Em outras palavras, a imaginação é a combinação de elementos tomados da experiência humana. A combinação pode não corresponder à realidade imediata, mas seus elementos dela são provenientes: “os elementos primários dos quais se cria uma representação fantástica distante da realidade serão sempre impressões da realidade.” (VIGOTSKI, 2009, p.22)

A grande reserva de experiências anteriores permite que a imaginação mobilize e produza imagens mentais, daí Vigotski assinalar que embora a imaginação infantil seja para alguns algo fascinante, ela pode ser maior no adulto do que na criança. A infância é apenas o começo, pois, trabalhando apenas com materiais colhidos da realidade, a imaginação depende diretamente do acúmulo de experiências (VIGOTSKI, 2009, p.14). Nesse sentido, cabe destacar que ao contrário do que diz o senso comum, a imaginação infantil não é tão rica, pois a criança não possui tanto material disponível para a sua imaginação. A grande diferença entre a criança e o adulto é que ela somente “confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos” (2009, p.46). A independência que a imaginação das crianças apresenta em relação à razão não seria, portanto, expressão de riqueza, mas sim de pobreza: “não só o material do qual se constrói a imaginação é mais pobre na criança do que no adulto como também o caráter, a qualidade e a diversidade das combinações que se unem a esse material rendem-se de modo significativo às combinações dos adultos” (VIGOTSKI, 2009, p.47).

Criar não é fácil e “não se reduz ao devaneio ou a uma capacidade fantasiosa de caráter estritamente individual. Se desenvolvimento é de natureza social.”⁴ Daí a importância de nutrir a criança com um ambiente rico de referências que alonguem seus horizontes imaginativos em todas as direções, como acontece na escuta ou leitura de uma narrativa, seja ela ficção (como os contos de fadas) ou uma história vivenciada por outras pessoas.

Ouvindo o outro que conta, a criança aprende a “fabular”. Diante de situações vividas ela elabora explicações e soluções, combinando elementos tomados de suas experiências anteriores. Segundo Vigotski, a atividade criadora da imaginação relaciona-se diretamente com a riqueza e variedade das experiências acumuladas, do contato com outras linguagens, como o desenho, a música, a dança, as novas tecnologias, etc., pois é a linguagem o mediador fundamental que torna possível imaginar com base na experiência social.

É pela linguagem que cada indivíduo acessa as experiências alheias e pode delas compartilhar, alimentando suas próprias referências e experiências sem o contato imediato com o real. Vigotski exemplifica essa condição da imaginação lembrando que muitas vezes imaginamos a partir dos relatos e estudos de outras pessoas. Diz ele que podemos ter uma ideia do deserto do Saara sem nunca termos estado lá, através do relato de um viajante, e que esse relato se integra a elementos elaborados e modificados da realidade que já constituem nossa própria experiência como as imagens da aridez, do areal, de espaços imensos e até mesmo de animais que vivem nos desertos.

O mesmo acontece com os cenários e personagens de contos de fadas. Temos algumas ideias reais de um gato, de um sapo, de um príncipe, de uma carruagem que nos permitem entender produtos irrealis como um gato de botas, ou um sapo que vira príncipe ou uma abóbora que se transforma em uma carruagem. Da mesma forma que em relação ao deserto, elementos do real, do qual já temos imagens consolidadas, nos permitem entender criações irrealis produzidas por outras pessoas e compartilhar delas.

Nesse sentido, diz Vigotski, a imaginação converte-se em um meio de ampliar a experiência humana, tornando-nos capazes de nos relacionar e formar imagens de

⁴ Comentário de Ana Luiza Smolka presente na página 59 da edição brasileira, publicada em 2009, do livro de Vigotski “Imaginação e arte na infância”.

coisas e de situações que nunca vimos ou vivemos diretamente, mediados pela palavra do outro.

As relações entre imaginação e realidade passam também pelos enlaces emocionais. Do mesmo modo que os seres humanos aprenderam a externar seus sentimentos mediante suas expressões corporais e verbais, também criaram imagens e combinações de elementos do real que servem de expressão a seus sentimentos, tais como os sentidos atribuídos às cores ou as emoções sentidas por personagens imaginários que nos afetam como se fossem nossas.

Há uma significativa diferença entre a imaginação sonhadora, que permanece na esfera interna, num estado mal elaborado, e a imaginação criadora, que tende a confirma-se não só para o inventor como para todas as outras pessoas. Logo, existe um objetivo ao inventar e “a construção da imaginação tem a tendência de encarnar-se na vida” (VIGOTSKI, 2009, p.58).

O círculo completo da atividade criadora da imaginação ocorre quando a construção da fantasia adquire uma concretude material. É o caso dos dispositivos técnicos que modificam a própria realidade ao tornarem-se elementos reais e das obras de arte literárias que exercem sua influência sobre a consciência social das pessoas.

Todavia, o mecanismo da imaginação criativa é composto por processos complexos que são explicados sinteticamente por Vigotski (2009) da seguinte forma: primeiro, há a acumulação das percepções externas e internas que, posteriormente, dissociam-se: algumas dessas partes destacam-se, umas conservam-se, outras serão esquecidas. Esses elementos dissociados são modificados sob a influência de fatores internos que as distorcem e reelaboram, para depois serem associados, combinados e organizados em um sistema complexo que possui uma lógica interna. Para que ocorram esses processos, é importante dizer que “na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos.” (VIGOTSKI, 2009, p.40). Essas necessidades, anseios e desejos são estímulos, molas propulsoras. Porém, é o acúmulo de conhecimentos, técnicas e instrumentos que torna possível a passagem da imaginação para a realidade. Sem esses conhecimentos, a imaginação não pode se concretizar.

Se na primeira infância uma das principais formas de criação registra-se nos desenhos, no início da idade escolar esse interesse pelo desenhar enfraquece e as

crianças passam a ser incitadas à criação literária. Entretanto, como a escrita possui leis próprias “que se diferenciam parcialmente das leis da oralidade e ainda são pouco acessíveis para as crianças” (VIGOTSKI, 2009, p.64), é normal que suas criações literárias sejam imperfeitas e que as crianças apresentem dificuldade em expressar seus pensamentos através das palavras:

A transição para a escrita descolore e dificulta, de imediato, a expressão das crianças. O pesquisador austríaco Linke concluiu que, ao se comparar a descrição escrita e a narrativa oral da criança, verifica-se que as de sete anos escrevem tal qual falam as de dois anos. (VIGOTSKI, 2009, p.85)

Enquanto na primeira infância o desenhar oferece a possibilidade de expressar com mais facilidade aquilo que a domina (VIGOTSKI, 2009, p.62), na adolescência é a palavra que “com muito mais facilidade do que o desenho [...] permite transmitir relações complexas, principalmente as de caráter interno.” (Idem, p.74) Na puberdade, período em que a imaginação caracteriza-se pela ruptura, transgressão e busca de um novo equilíbrio, há o desaparecimento do interesse pelas brincadeiras da primeira infância, pelo desenho, pelos contos de fadas. A atividade da imaginação mais difundida nessa idade é a criação literária.

Mas a criação literária nos primeiros anos da escolarização possui uma importância essencial, pois assim como a brincadeira é necessária para o desenvolvimento do imaginário da criança, “a criação literária infantil o é, antes de mais nada, para desencadear, adequadamente, o empenho do próprio autor.” (VIGOTSKI, 2009, p.91)

A literatura se apresenta então como fruto do imaginário humano, pois é o produto da reelaboração do indivíduo concebido graças a sua plasticidade neural, carregado pela sua formação social e que se materializa em uma obra concreta que se torna acessível aos demais indivíduos sociais. Defrontamo-nos então com a questão da literatura dentro do processo de formação do comportamento e expressão das mais diversas concepções humanas, nos vemos envolvidos em duas questões chaves, a questão relacionada à interferência desta na formação dos indivíduos dada pela sua acessibilidade e a liberdade de expressão de sua própria criatividade através de sua produção particular. A relação que o indivíduo trava com a literatura pode ser então considerada dialética e vista dentro de uma dinâmica espiralada, observando-se que esta dinâmica é impulsionada pela relação de

apropriação e criação entre ambos, relação esta que os compõe e lhes faz transcender.

Assim como a xícara de café, a literatura se apresenta como a materialização da atividade criadora humana relatada por Vygotsky (2009), que serviria como agente impulsionador e fonte de conhecimento, ao mesmo tempo que resultado da dinâmica acima mencionada. Ao ter acesso a literatura o indivíduo expande seus conhecimentos, descobre novos horizontes, desperta para novas experiências, trava relações diretas com o outro através da produção deste. A relação travada com a literatura passa a lhe compor e a fazer parte de seu imaginário, sua bagagem de experiências e memórias. Ao mesmo tempo dá subsídios para sua atividade criadora, permitindo-lhe reelaborar sobre suas aquisições, relacionando-as e lhe permitindo criar o novo, podendo vir a materializá-lo em uma nova obra literária.

Quando anteriormente descrevo o processo criativo como produto da fusão entre o social e o individual, me refiro explicitamente a esta relação de composição do sujeito e de sua própria produção, aqui literária. Assim como Vygotsky, creio que o social compõe esta bagagem de experiências carregada por cada indivíduo, mas que cada qual recebe e transforma toda informação que lhe é acessível de maneira muito particular, pautado sobre expectativas, sentimentos e objetivos muito distintos que caracterizam sua individualidade. O processo de assimilação e apreensão poderia ser comparado ao processo de separação das cores realizado por um prisma, a luz branca captada pelo prisma seria a literatura que se coloca a nossa disposição enquanto que os diversos feixes de luzes coloridas resultantes da refração da luz branca seriam as diversas interpretações, assimilações e/ou apreensões realizadas por seus leitores, demonstrando assim o dinamismo do diálogo resultante entre a obra e seu leitor.

A acessibilidade e a mediação se tornam portanto peças-chave para a manutenção de uma dinâmica espiral de qualidade, como poderemos verificar no prosseguimento desta explanação agora que compreendemos melhor o processo de imaginação, criação e materialização criativa.

Nesse contexto de pressupostos, Vygotsky defendia então:

Daqui a conclusão pedagógica da necessidade de alargarmos a experiência da criança se quisermos proporcionar à sua atividade criadora uma base suficientemente sólida. Quanto mais veja, escute e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais abundantes forem os elementos reais de que disponha na sua experiência, tanto mais

importante e produtiva será, mantendo-se idênticas as restantes circunstâncias, a atividade de sua imaginação. (2009:18)

Através da análise dos efeitos suscitados pela atividade pedagógica consegui visualizar questões que se apresentam coletivas e outras individuais. As coletivas, em quase sua totalidade se referiam a questões ligadas a falta de domínio da técnica da escrita e a restrição ao plano imediato concreto, e estas considerações me levam a concluir o quão importante se torna a forma de mediação e a formação dos professores para a superação desses entraves que se colocam entre nossos alunos e sua inserção real numa relação dialética e qualitativa com a ampla produção cultural humana, pois estas crianças só poderão apreender, criar e materializar suas produções se tiverem subsídios e uma formação que comungue para isto.

“Roda da leitura: prazer ou tortura?”

Creio que somente quem já adentrou uma creche em pleno funcionamento pode saber a diversidade de questões que se apresentam a cada minuto. Quando um olhar desatento se coloca, podemos descrevê-la apenas como um local de apoio as mães, onde seus filhos são cuidados o dia todo, a espera do final de mais uma jornada diária de trabalho materno, mas um olhar um pouco mais atento consegue detectar a amplitude do ato de educar que envolve as atividades da educação infantil, suas intencionalidades e suas repercussões. A dinâmica das relações travadas nesse ambiente é incrivelmente intensa e cheia de nuances, riqueza advinda da diversidade presente em cada criança e cada educadora⁵. A riqueza desta diversidade é fundamental para o desenvolvimento de ambas, desenvolvimento este proveniente da geração e resolução de conflitos dados no embate das atividades diárias. Dentro deste enfoque compreendemos a educadora como mediadora para a resolução destes conflitos, responsável consciente pelas atitudes tomadas para os desfechos das questões.

⁵ Utilizo esta palavra no feminino por concluir que são as mulheres que se incumbem desta profissão em quase que em sua totalidade.

A creche, entendida assim como uma instituição educativa e não apenas cuidadora, dentro de seu planejamento educacional, propõe atividades diversas em sua rotina diária com a intencionalidade de proporcionar à criança momentos que remetam ao desenvolvimento motor, cognitivo, dimensional e que priorizem um bom relacionamento social. Todo este planejamento depende diretamente do material humano que constitui essa organização, composto objetiva e subjetivamente e envolvido em uma teia de relações sociais e de poder que não podem ser desconsideradas.

Acompanhando essa dinâmica intensíssima em uma creche municipal periférica da cidade de Paulínia, pude vislumbrar todo esse planejamento e esse intrincado de relações. Esta unidade fora construída já dentro de um projeto que contemplasse a educação infantil e realmente possuía uma estrutura física exemplar, com espaços amplos, divisões adequadas à realização das mais diversas atividades, enorme área verde, e como todas as outras unidades, como a educadora Milene⁶ me informou, possuía uma diversidade de materiais pedagógicos de alta qualidade e uma coleção de livros exemplar que pude ter o prazer de verificar pessoalmente. Acompanhei Milene por uma programação destinada a sua turma durante toda a manhã, seus alunos tinham entre dois e três anos e havia pelo menos mais seis turmas que consegui visualizar contendo entre oito e doze crianças, com idades diversas.

Durante uma das atividades que se realizavam com a turma que estava a acompanhar tive minha atenção tomada para outra turma muito próxima, devido a uma ocorrência inesperada. Essa outra turma se encontrava em roda no gramado e sua educadora estava lendo uma estória quando parou abruptamente para chamar a atenção de uma das crianças que havia se levantado e ido em direção a uma terceira turma que estava a brincar de lego. Suas palavras se deram em um tom displicente e creio seja válido reproduzi-las: “André, eu já adoro ler pra vocês e você ainda me atrapalha!”. Devido à proximidade em que me encontrava, me detive em continuar observando aquela turma, mas focando agora no restante das crianças, e pude verificar assim a completa mudança de postura destas após tal posicionamento de sua educadora. Todas se dispersaram, e mesmo a tentativa de impor o retorno à

⁶ Nome fictício para preservação de imagem.

atividade de leitura foi completamente sem sucesso, o encanto pela estória havia sido perdido.

Toda esta interação durou quando muito cinco minutos, mas foi o suficiente para produzir um resultado negativo sobre uma atividade de leitura que se realizava e contemplava um planejamento previamente organizado. A relação travada entre a realização de uma atividade cotidiana de leitura rigidamente estabelecida, a mediação da professora perante a emergência de um conflito e o resultado obtido junto ao grupo levou-me à análise da profundidade das possíveis consequências advindas da internalização das afetações negativas geradas na formação de um sujeito leitor. Creio que a “palavra guia e dirige, de fora, a ação da criança, subordinando a ação a uma intenção, a um plano, e transformando o nível dessa ação” (VIGOTSKI, apud Smolka, 2002:85) , e sendo assim um professor que não sente prazer em ler não tem como ensinar tal gosto a seus alunos pois suas ações e palavras construirão uma relação de obrigatoriedade e não de prazer, pois “a leitura é uma arte que se transmite, mais do que se ensina” (PETIT, 2009:22).

Este tipo de comportamento lembrou-me Kramer (1996:18) quando se pergunta: “Como é possível a um professor ou a uma professora que não gosta de ler e escrever, que não sente prazer em desvendar os múltiplos sentidos possíveis de um texto, trabalhar para que seus alunos entrem na corrente da linguagem, na leitura e na escrita? “ Sem dúvida, sua mediação, desejando conter um aluno, gerou efeito contrário ao desejado, dispersando todo o resto da turma e esvaziando a leitura de sentido.

Avaliando que as experiências que armazenamos em nosso arquivo de memórias estão intimamente ligadas à forma como interpretamos tais experiências, e que essas impressões nos farão ressaltar ou minimizar as sensações quanto a tais fatos, podemos compreender o efeito negativo e desmotivador para com a construção do hábito de leitura de algumas das crianças envolvidas na dinâmica mencionada, isto devido a forma como interpretarão e armazenarão tal experiência com base no posicionamento do modelo adulto com relação a este hábito. Como a experiência pode ser armazenada tanto por sua frequência como por sua importância, e influenciada pelas diversas emoções que podem ser geradas por esse fato, as crianças a assimilam de formas muito distintas, em maior ou menor grau, formando posicionamentos diferentes, mas serão afetadas por esta

experiência, intensificando-se com sua cotidianidade.

E é imersa nestas práticas cotidianas, aqui especificamente as escolares, que a criança vai se constituindo, de forma dialética, pois “a criança não somente se apropria e transforma essas práticas, mas a própria cultura afeta e reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta, propiciando orientações completamente novas para seu desenvolvimento” (SMOLKA, 1995), e o mediador acaba por deter um papel crucial nesse enredo dinâmico de relações, pois são nessas experiências mediadas, repletas de valores sociais, culturais e morais, que cada criança inicialmente vai apoiando-se para a construção de seus alicerces que são profundamente marcados pelo predomínio do pensamento do grupo ao qual acredita ser pertencente.

Essa prática cotidiana escolar denominada roda da leitura, muito realizada tanto na educação infantil quanto na educação fundamental, se bem estruturada e utilizada, é uma grande potencializadora na formação de sujeitos leitores, pois propicia o que Petit (2008) chama de história de encontros, proporcionando o acesso a um material que muitas vezes não é habitual, criando-se um ambiente de prazer proporcionado pelo acesso ao distante, ao distinto, a um universo todo novo, cheio de aventuras, histórias e personagens que se fazem vivos naqueles momentos de deleite proporcionados pela leitura do professor.

Amarilha (1997) enfatiza também sua importância devido ao fato da oralidade tender a introduzir a criança na leitura da literatura, ampliando sua bagagem, familiarizando-a com as estratégias da narrativa, envolvendo-a também com as convenções da escrita, e acabando por incentivá-la a leitura individual. A criança, dentro da visão fragmentada de mundo que possui, acaba por encontrar na narrativa uma ferramenta que a auxilia a enxergá-lo de forma coerente, além de inseri-la na compreensão de tempos históricos distintos. O prazer proporcionado pela viagem literária é facilmente visualizado, tanto que muitos professores acabam por utilizar tal atividade “como instrumento de controle sobre as crianças, auxiliando a impor o silêncio e a disciplina” (idem, p.17), o que possivelmente poderia eu estar visualizando neste recorte dinâmico até o momento do desgarramento de André. Ação limitadora, mas não desmotivadora. O prazer continua presente. A forma de mediação dentro desta atividade mostra-se primordial, e a consciência dos agentes mediadores sobre suas práticas torna-se decisiva.

Peguei-me a pensar então se as educadoras, inclusive esta a qual me dirijo nesta explanação, puderam fazer parte da produção do planejamento ao qual a atividade mencionada se encontrava inclusa, e mesmo se o fizeram, de que forma se deu esta colaboração. Refleti também sobre a forma como as orientações se deram às educadoras por suas coordenadoras, quais as relações que estas travavam com os livros, como sua formação trabalhou esta relação, verificando enfim a teia de mediações que compunham as relações para essa formação e que culminaram nesse desfecho conquanto triste, mas remediável. Estes apontamentos se apóiam em minha linha de raciocínio exposta anteriormente, onde objetividade e subjetividade acabam por compor os indivíduos em sua constante (re) construção dentro da dinâmica histórico-cultural na qual estes estão imersos juntamente com a bagagem de vivências que trazem consigo, suas memórias. Mas a tomada de consciência sobre seu trabalho e a dimensão que este tende a tomar com relação as crianças devem priorizar a base de suas ações, procurando entender-se ou reconstruir-se como agente promotor da construção de leitores, compreendendo mas transcendendo assim limitações de cunho estrutural e de composição pessoal.

“Deixa-me ler! “

Certas histórias são tão envolventes e marcantes, que se tornam, por sua simplicidade, impossíveis de se esquecer. E é este o caso do que pude presenciar com Fernandison, um menininho franzino de olhos negros grandes e envolventes que pareciam abraçar o mundo com sua curiosidade vivaz. Encontrei-o na altura de seus sete anos de idade cursando o segundo ano da Professora Clotildes em uma escola municipal central.

Era a hora do recreio, e a agitação após o lanche se dava em todos os cantos para os quais o olhar poderia alcançar. Pega-pegas, pique-esconde, amarelinha eram uma das muitas brincadeiras que podiam ser observar, mas o que me intrigou fora vislumbrar um pequenino sentadinho à mesa de refeições, sorrindo alegremente ao se deleitar com um gibi, perdido dentro de um mundo só seu. A algazarra que ocorria ao seu redor parecia não afetar em nada sua viagem para dentro daquelas páginas tão coloridas. Era fascinante poder apenas observá-lo.

Notando meu interesse por aquela cena que me parecia tão mágica e impar, Professora Clotildes informou-me que Fernandison havia descoberto a leitura a pouco, e que desde então lia praticamente tudo o que via em sua frente, mas com especial interesse pelas histórias em quadrinhos. Seu envolvimento com a leitura era tal que eu não conseguia parar de observá-lo. Suas feições expressavam claramente a extensão da relação que travava com sua leitura, um sorriso tímido ao canto da boca, outras vezes as sobrancelhas que sobressaltavam sobre aqueles grandes olhos negros que não se desgrudavam por um segundo das linhas, aparentemente ansiosos em devorá-las em busca da finalização do problema que ali se apresentava.

Frustrante mesmo foi o sinal que anunciava o final do horário do recreio. Frustração do pequeno Fernandison compartilhada por mim, que me deleitava apenas em observá-lo. Voltamos todos para a sala, onde entre uma anotação e outra em meu caderno de estágio fugia meu olhar até meu pequeno leitor, que se perdia do meio para o fundo da sala em sua carteira recostada à parede.

As crianças são realmente geniais, e de uma perspicácia que muitas vezes cremos ser impossível, e uma prova estava ali, Fernandison. Sobre a mesa eram visíveis seus cadernos, lápis, borracha, o que pouco se notava era um livrinho, muito fino disposto sobre o console existente abaixo de sua carteira, escondido em partes por seu estojo, colocado estrategicamente em um ponto em que impedia a visão da professora de sua proeza. Eu mesma apenas o percebi ao notar um tímido sorriso fora de contexto acompanhado por um olhar que se desviava de seu caderno. Mas do mesmo modo como são geniais, as crianças também são um tanto cruéis, e a mágica daquelas páginas se encerrou no momento em que meu pequeno fora delatado.

O livro, a pedido da Professora Clotildes, foi lhe entregue e seria devolvido no final da aula. Essa atitude, normalmente corriqueira na dinâmica de sala de aula, teve um charme, um encanto especial, ocasionado pelo objeto alvo da situação, um livro. Geralmente são brinquedos, figurinhas, balas, mas um livro realmente me causou comoção, e mesmo estranheza a contradição que acabou se instaurando, pelo menos dentro de minha perspectiva. Como foi contraditório presenciar a retirada de um livro das mãos de um aluno em uma sala de alfabetização. É claro que a análise do contexto não retira de forma alguma a razão

da atitude tomada pela professora Clotildes, pois naquele momento o livro se inseria à dinâmica como objeto responsável pela distração. Mas é impossível não sentir o coração apertar ao ver a frustração estampada na face de Fernandison.

Quando nos deparamos com essa pequena história de Fernandison, não somos capazes de compreender sua riqueza apenas pela leitura integral desta simples narrativa, tal riqueza somente é passível de ser alcançada quando afrouxamos nosso olhar da cena palpável e nos aprofundamos nas vertentes que foram capazes, ou mesmo responsável por sua criação.

Ao presenciar Fernandison dialogando com sua leitura, precisamos explicitar que isto só se tornou possível dentro de um ambiente e de relações que favoreceram esta sua composição, pois para que realizasse esta aparentemente simples atividade lhe foram necessários a apropriação da técnica da leitura, o acesso aos livros e o prazer em fazê-la, fatores estes que são em si permeados ainda por muitas vertentes que em sua maior parte possuem como plataforma principal o poder da mediação.

A técnica da leitura só se dá fundamentalmente a partir da alfabetização. A descoberta e apropriação destes signos, sua utilização de forma literal, só ocorre na maior parte das vezes através da mediação de uma professora, mediação esta fundamental para o desenvolvimento dos processos mentais superiores. Não declaro com isto que este desenvolvimento ocorra do resultado de uma lógica pura, de uma fórmula concreta extrínseca à criança, “elas não são inventadas ou descobertas pela criança na forma de um súbito rasgo de discernimento ou de uma adivinhação rápida como um raio” e sim como “resultado de um processo prolongado e complexo” (VIGOTSKI, 2007:41). A mediação permite a criança o acesso aos signos, o acesso a construção individual de seu funcionamento a partir da reelaboração de conhecimentos prévios possíveis apenas através dela. A reelaboração individual que constitui o conhecimento da utilização dos signos alfabéticos só é possível através da apreensão destes, que se dá exclusivamente pela mediação. As letras e seus derivados constituídos através de conexões silábicas, sintáticas e morfológicas, historicamente produzidos por uma dinâmica cultural e social, são (re)descobertos por cada criança dentro desse processo intenso de sua evolução psicológica.

...a atividade de utilização dos signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos; em vez disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas. Cada

uma dessas transformações cria as condições para o estágio seguinte e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente; dessa forma, as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo e são, quanto a sua natureza, históricas. (VIGOTSKI, 2007:p.41)

Esse processo evolutivo de ordem psicológica só se dá através da relação dialógica existente entre o indivíduo e o meio social em que se insere, demonstrando conseqüentemente a importância decisiva da mediação para a realização desse processo, pois as relações que trava com o meio para a aquisição dos conhecimentos construídos pela produção humana se dão através de processos mediados, não excetuando-se assim a alfabetização. Essa técnica que permite decifrar signos e abrir as portas da produção de uma sociedade letrada dialoga com este processo evolutivo, pois enquanto este permite o acesso a tal técnica, a aquisição desta só é possível através da evolução do indivíduo dentro deste processo de ordem psicológica, tornando os mediadores peças-chave para que essa dinâmica ocorra com qualidade.

Fernandison adquirira a técnica, mas mais que isso, adquirira prazer em ler. Levava consigo em suas expressões o encantamento proporcionado não apenas pela decifração dos signos que compunham aquelas páginas, mas por travar com aquela leitura uma relação verdadeiramente dialogal, composta por fatores objetivos e subjetivos, reconstruindo cada linha através de sua imaginação, dando-lhe vida a partir de seus próprios repertórios memoriais e alargando-os cada vez mais.

Como sujeito social, nosso pequeno leitor se constitui objetiva e subjetivamente, e a fusão destes dois fatores a partir de suas reelaborações proporcionadas pela sua plasticidade neural se dá pelas vivências que lhe são proporcionadas. Seu diálogo com suas leituras são vivências que passam a lhe constituir, e a riqueza deste diálogo está na forma como trava sua relação com estas leituras. Quando a leitura propicia a seu leitor sentimentos prazerosos a mecanicidade da decifração dos signos fica em segundo plano dentro desta atividade, e a relação dialógica entre o livro e o leitor se dá efetivamente.

A composição subjetiva presente na leitura é encontrada nos sentimentos que se afloram a partir dela, que também passam a constituir o sujeito e sua imaginação. Vigotski chama essa interação de lei da representação emocional da realidade e diz que:

...tudo o que a fantasia construa influenciará reciprocamente os nossos sentimentos, e ainda que tal edifício não concorde, em si mesmo, com a

realidade, todos os sentimentos que provoca são reais, efetivamente vividos pelo homem que os experimenta. (VIGOTSKI, 2009:23)

Nosso pequenino, ao deter a técnica necessária, e encontrar um local de acesso aos livros, construiu sua relação tão dialogal com suas leituras à partir de mediações que podemos apenas pressupor por não termos tal informação, mas sem dúvida existiram. Mediações escolares, familiares ou mesmo de amigos ajudaram a construir essa relação tão especial, pois “o gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida” (PETIT, 2008:154)

E assim, na dinâmica das interações, esse sujeito tão jovem vai se constituindo e tornando-se um sujeito leitor, se compondo dialogicamente através de intervenções mediadas e o poder de sua maravilhosa ferramenta evolutiva que é a imaginação.

3. O papel mediador do adulto na escola

Descritos e analisados os três episódios, traço algumas considerações acerca do papel do adulto, na escola, como mediador da leitura e do acesso á literatura.

Como afirma Pétit (2008, p.183), não existem receitas para democratizar a leitura. O papel de mediador do professor é possibilitar ao aluno o encontro com os livros, com a literatura, ajudando-o a entender suas especificidades, a lidar com seus obstáculos e desvãos. Colocando-se como leitor ao lado de outro leitor, o mediador da leitura compartilha sua compreensão e sua apreciação valorativa do texto lido. Ele acolhe o leitor, possibilitando-lhe expressar suas compreensões iniciais e sua apreciação valorativa do texto na relação com suas outras experiências de leitura, auxiliando-o a analisar e organizar suas elaborações iniciais. É também aquele que introduz elementos e informações que possam apurar essas elaborações, que suscitem outras compreensões possíveis do texto cotejando-o com outros textos.

Cabe destacar, no entanto, em função da própria experiência vivida por mim no primeiro episódio destacado, os limites e os impasses da própria relação de mediação que, embora seja um modo facilitador para a construção de ‘pontes’ entre leitor e texto, não é sinônimo de relações sempre harmoniosas e bem-sucedidas, pois, conforme destaca Góes (1997:27):

o jogo dialógico entre sujeitos [bem como entre cada leitor e o texto lido] não tende a uma só direção; ao contrário, envolve circunscrição, ampliação, dispersão e estabilização de sentidos. Um determinado conhecimento (...) pode ou não ser construído pelo indivíduo, mas, em qualquer caso, é na complicada dinâmica do funcionamento intersubjetivo que devemos examinar o processo.

O diálogo com o texto não ocorre de forma pacífica ou mecanizada, e estas apropriações antes de serem internalizadas debatem com toda a bagagem de experiências e sentidos que já carregamos conosco, com toda a objetividade e a subjetividade que nos constitui como sujeitos. Prova disto foram as manifestações do querido Renan, que já comentei anteriormente, expondo os efeitos de sentido nele suscitados pelo texto de Ruth Rocha. Comentários que me colocaram diante de meu despreparo para lidar com suas réplicas.

A própria leitura não é uma atividade valorizada em si mesma, pelos sujeitos, como destaca Pétit, por suscitar medos, medos que acabam por desencadeiam essa desvalorização, medos advindos da pressuposição da inserção em conflitos com os modos de vida, os valores próprios de grupo e/ou valores do lugar em que se vive. Concepção proveniente do fato da leitura não ser uma ação desconexa, isolada, e sim uma atividade presente em um conjunto dotado de sentido e dotada de grande poder de abrangência.

Os obstáculos que se colocam, conforme os apontamentos de Petit, muitas vezes não são físicos, mas sim sociais, culturais e psíquicos, dados pela compreensão da leitura dentro de determinados meios sociais como um prazer inútil e solitário. Interditos estes acompanhados de um terceiro, o controle sobre a leitura já ocorrido e ainda presente realizado direta ou indiretamente por instituições políticas e religiosas, dado o caráter emancipador conquistado pelas leituras não controladas.

A transgressão destes interditos cria os trânsfugas, que muitas vezes iniciam sua “transgressão cultural” com a conquista de um espaço, mesmo discreto, de leitura, que os leva ao domínio do conhecimento e conseqüentemente do mundo, conquistando assim sua emancipação social e cultural. Mas esta postura gera embates macro e micro sociais, dados pela quebra de relações organizacionais pré-estabelecidas, o que gera hesitação aos sujeitos em se entregar a essa atividade, pois “ a leitura pode reforçar a autonomia, mas o fato de alguém se entregar a ela já pressupõe uma certa autonomia” (PETIT, 2008; 134)

A desvalorização da atividade de leitura internaliza-se no sujeito à partir das condições impostadas pela coletividade na qual esta imerso, tornando-se necessário desconstruir as concepções que embasam tal desvalorização à partir da ruptura com o grupo, podendo assim usufruir de toda a potencialidade presente nesta atividade. Segundo Petit “as resistências em relação à leitura são proporcionais ao que ela põe em jogo: o modo como o indivíduo se vincula a um grupo, a uma sociedade.” (2008:111).

A superação dos medos, o enfrentamento das condições coletivas dadas, geram rupturas e transformações tanto ao sujeito trânsfuga quanto ao próprio grupo, que é levado a reflexões sobre esse posicionamento transgressor. Toda mudança

gera inicialmente desconfiança, e a quebra de paradigmas causa instabilidade mas desencadeia uma reestruturação adaptativa.

As tensões advindas da tentativa de ruptura são extremamente difíceis, pois levam a separação, à sentimentos de perda, de culpa pelo distanciamento ou êxito gerados pela transgressão cultural que acabam por incomodar pessoas próximas e muito queridas. As resistências a atividade de leitura são diversas, “pois além dos pais temerosos de que os livros levem seus filhos longe demais, além dos professores que nem sempre conseguem transmitir que ler não significa necessariamente submeter-se a um sentido imposto, além disso tudo existem os amigos.”(id. p.125)

Os conflitos socioculturais acabam por reforçar ou mascarar os medos mais inconscientes, criando entraves psicológicos a atividade de leitura conforme aponta Petit, que coloca:

Talvez seja o temor de perder o domínio sobre algo. O medo de se ver confrontado com a carência, com a pluralidade de sentidos, com a contradição, a alteridade, de se perceber múltiplo. O medo de ver a identidade desmoronar, quando esta é vista como algo monolítico, imutável, total. Ou talvez seja, ao menos, a dificuldade de passar de um modo em que a identidade é vivida como uma identidade fixa, preservada por um alto grau de oclusão diante do outro, para um modo no qual a identidade é concebida mais como um processo, um movimento, e o outro é visto como uma possibilidade de enriquecimento. (2008: 136)

As mediações revelam-se como peças fundamentais e determinantes na construção da relação travada entre os livros e os indivíduos, mostrando positiva e negativamente seus efeitos. O incentivo à leitura parte muitas vezes do que Petit chama de “espírito de lugar”, que atravesse o ambiente familiar, social, que permita um contexto muito mais abrangente, que acabam por revelar mediadores diversos.

A tensão presente na mediação leva-me a considerar, com Georges Snyders, a questão da obrigatoriedade da leitura na escola, profundamente criticada pelos sujeitos das pesquisas de Petit.

Em seu livro “Alunos Felizes”, Georges Snyders aborda dialeticamente a questão do obrigatório, demonstrando através de sua argumentação como o oferecimento de um leque muito distinto de experiências e vivências só poderia ser gerado no âmbito escolar e por sua obrigatoriedade. Esta levaria a uma segunda consideração tomada por Snyders como alegria, que viria da proteção gerada pelo obrigatório, a igualdade de direitos e deveres. Fatores estes permitidos pela

existência de uma instituição relativamente fechada e mantida a partir da imposição da frequência e da regência de quem dela se utiliza.

As regras e normas presentes na vida escolar permitiriam, segundo Snyders, a presença de outra alegria gerada pela ausência da parcialidade tão presente na vida cotidiana. Permitiria ao aluno a percepção e a conformação dentro de estruturas embasadas sobre regras muito particulares. A escola acabaria por impor-lhe a quase negação da individualidade para defrontá-lo com as normas regidas a favor da igualdade. Estrutura que proteger-lhe-ia de arbitrariedades contidas nos outros e em si mesmo.

A obrigatoriedade escolar do acesso às obras-primas, do recomeço, da revisão, do refeito, possibilitariam a alegria da aquisição, da conquista, da superação. Essa obrigatoriedade levaria o aluno a uma construção pessoal pautada na busca pelo seu máximo que culminaria na alegria gerada pela obrigatoriedade tão bem sintetizada por Snyders quando fala da “alegria de enfrentar resistências, de vencê-las, pelo menos em parte, de progredir em determinado campo e também alegria de enfrentar-se a si mesmo e de progredir no autodomínio com a convicção de que, a luta fosse facultativa, não se teria ido até esse ponto” (1993: 106).

Ainda de acordo com Snyders esta obrigatoriedade seria a base para a aquisição da autonomia escolar dada através da apropriação do conhecimento, tão defendida por ele para a efetivação da educação escolar. A alegria culminaria da tomada de consciência e reconstrução das trajetórias humanas, suas variáveis, possibilidades e potencialidades, conquistadas através das apropriações acima mencionadas intimamente ligadas as obras-primas.

Sendo assim “o aluno não está condenado a ser um simples consumidor da cultura, ele não recebe simplesmente a obra, mas a prolonga, a enriquece, acrescenta-lhe algo, faz nascer nela ecos que nunca haviam ressoado”(idem: 114), pois todo ato de apropriação leva a efervescência cultural. A obrigatoriedade escolar e a mediação tanto do professor quanto da obra tornam-se alicerces fundamentais para essa relação dialética com o conhecimento.

A vida por si só, muitas vezes fixada na espontaneidade, não fornece embasamento teórico, ou um repertório de conhecimentos suficiente para a existência de uma criação significativamente transformadora por parte dos que dela participam exclusivamente, mantendo-se dentro de um círculo vicioso de

reprodução. Poder se deparar com um mundo regido por outras normas, pautado por outros valores, ter acesso a conhecimentos dos quais dificilmente teria senão pela via escolar são aspectos que demonstram a importância da obrigatoriedade tão defendida por Snyders.

Assim, é na tensão das relações intersubjetivas que professores e alunos aproximam-se e distanciam-se dos livros, mediados por eles. As obras lidas, conforme destaca Petit, proporcionam sentimentos reais, tão reais quanto aqueles proporcionados por vivências físicas. Os sentimentos presentes nas leituras, que nos afetam subjetivamente, são também as pontes que nos levam a buscá-las nos mais diversos momentos e são elementos que alimentam nosso imaginário, que conforme Petit, em consonância com Vygotsky, não nasce pronto. Diz ela, lindamente, que:

O imaginário não é algo com que se nasce. É algo que se elabora, se desenvolve, se enriquece, se trabalha, ao longo dos encontros. Quando se vive sempre em um mesmo universo de horizontes estreitos, é difícil imaginar que exista outra coisa. Ou quando se sabe que existe outra coisa, imaginar que se tenha o direito de almejar isso. Além do mais, quando se viveu nesse estreito registro de referência para pensar a relação com o que nos rodeia, a novidade pode ser vista como perigosa, como uma invasão, uma intrusão. É preciso toda uma arte para conduzi-la, e é por isso que não se trata simplesmente de colocar-se no lugar do outro, de invadi-lo com listas de 'grandes obras', convencido do que é bom para ele. Trata-se, no fundo, de ser receptivo, de estar disponível para propor, para acompanhar (...) para procurar com ele, para multiplicar as oportunidades de fazer descobertas, para que o jogo esteja aberto. (PETIT, 2008, p.179)

“Os livros lidos ajudam algumas vezes a manter a dor e o medo à distância, transformar a agonia em idéia e a reencontrar a alegria” (2009:33), esta é uma das conclusões que chega Petit em suas buscas a levam em uma análise voltada aos livros e seus leitores, e principalmente seus mediadores. Independentemente de seus contextos, todos passamos por momentos difíceis, coletivos ou individuais, que acabam por nos confinar no imediatismo, nos sufocando dentro de sentimentos negativos, e muitas vezes são nos livros que conseguimos encontrar alguma esperança, são neles que encontramos acalanto, construímos uma válvula de escape que nos levam para muito além do que nos encontramos, oferecendo-nos “a oportunidade de ter um olhar distanciado da nossa realidade imediata, de encontrar diferenças para nos questionar, ou semelhanças, ecos de nossas próprias experiências”.(idem:31)

Vigotski diz que “são o sentimento e o pensamento que movem a imaginação” (2009:25), e a obra literária é um dos produtos que se concretizam

neste processo, permitindo uma vivência que abrange a ambos os aspectos, tanto para o leitor quanto para seu criador, o autor.

Na relação travada com os livros, as apropriações dos leitores fogem do controle do autor, ganhando vida própria, podendo mesmo se (re)condensar e se materializar em novas obras que vão seguindo essa dinâmica espiralada de criação e recriação, demonstrando as muitas mãos que compõem uma mesma obra, a teia social que envolve essa materialização da imaginação que é o livro, que carrega consigo uma visão muito pessoal de seu autor singularizada na sua constituição social, mas aberta ao outro e a seus sentidos.

Permitem a troca e a produção realizada por muitas mãos, não se restringindo apenas ao objeto livro, pois ao interferirem na constituição do sujeito leitor passam a interferir em todo o ambiente e nos indivíduos que deles fazem parte. A materialização da imaginação, que nada mais é que a própria produção humana dentro de toda a sua abrangência, é marcada pela constituição destes sujeitos, pois “o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem” (VIGOTSKI, 2007:55)

Nossa imaginação nos permite sermos seres em constante transformação. Toda vivência nos transforma. Heráclito um dia disse que “nos mesmos rios entramos e não entramos, somos e não somos” costumeiramente assim traduzido: “não podemos entrar duas vezes no mesmo rio: suas águas não são nunca as mesmas e nós não somos nunca os mesmos” (CHAUI, 2002,79). Este entendia o mundo como um devir eterno, e creio mesmo que sua sabedoria se aplica de forma integral, pois nos transformamos a cada instante que interagimos com o universo que nos rodeia, nunca pisando duas vezes numa mesma pedra sem termos sofrido alguma alteração em nossa constituição. Transformamo-nos e transformamo-lo, pois temos o poder de criá-lo e recriá-lo através da materialização de nossa imaginação.

Considerações Finais

A reflexão sobre estas três vivências escolares de produção de leitura distintas permitiram pelo distanciamento dos fatos um olhar mais aguçado sobre as questões que se levantaram na dinâmica das relações. Essa leitura mais crítica dos acaba por enriquecê-los, desdobrando as questões inicialmente levantadas em novas questões que aprimoram o olhar e a prática.

As mediações acabaram por mostrarem-se como peças-chave na construção de pontes entre a leitura e o potencial leitor, demonstrando que o potencial criativo e imaginativo dos alunos está intimamente ligado a qualidade com que se dão as mediações. Ligação dada pela consideração, como Vigotski, da atividade criadora da imaginação relacionar-se diretamente com a riqueza e variedade das experiências acumuladas.

O estabelecimento da relação dialógica entre leitura e leitor apresentaram uma íntima ligação com as condições de produção e mediação com que as atividades de leitura foram produzidas.

Atentamos para o fato da instituição escolar, mesmo envolvida em inúmeras críticas, apresentar-se como o espaço melhor estruturado por sua sistematização distinta para a apropriação da produção humana. Espaço que à partir da obrigatoriedade acaba por conduzir os sujeitos, através sua sistematização e mediação, à construção de uma autonomia propriamente escolar.

Bibliografia

AMARILHA, Marly. ***Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica.*** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BAKTHIN, M. ***Estética da criação verbal.*** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CHARTIER, A. M. ***Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica.*** México: Fondo de Cultura, 2004.

CHAUÍ, Marilena. ***Introdução á história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles.*** Vol.1, 2ª Ed., ver. e ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de & SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (orgs.) ***A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação.*** Campinas: Papirus, 1997.

KRAMER, Sonia; JOBIM E SOUZA, Solange. ***Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação.*** São Paulo: Ática, 1996.

NOGUEIRA, A. L. H; SMOLKA, A. L. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter) regulação. In.: OLIVEIRA, M. K.; REGO, M. T. e SOUZA, D.T.R.; (orgs.). ***Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea.*** São Paulo: Moderna, 2002.

PETIT, Michèle. ***Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.*** Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

_____. ***A arte de ler ou como resistir à adversidade.*** Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

ROCHA, Ruth. ***O direito das crianças segundo Ruth Rocha.*** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

SANTOS, Milton. Paisagem e Espaço. In: SANTOS, M. ***Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia***. São Paulo: EDUSP, 2008.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A concepção da linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. In: ***Temas em Psicologia***. Campinas: UNICAMP, 1995, nº 2, p. 11-21.

SNYDERS, Georges. ***Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários***. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

VYGOTSKY, L. S. ***A imaginação e a arte na infância***. Rio de Janeiro: Relógio D'Água, 2009.

_____. ***A formação social da mente***. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. ***Imaginação e criação na infância***. São Paulo: Ática, 2009