UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

Psicologia de Educação

Ramirys Barbosa Ferreira de Andrade

**Parceiros de escrita: um estudo sobre experiências com a palavra ou
escritas poéticas de um professor e de seus estudantes**

São Paulo

2016

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

Psicologia de Educação

Ramirys Barbosa Ferreira de Andrade

**Parceiros de escrita: um estudo sobre experiências com a palavra ou
escritas poéticas de um professor e de seus estudantes**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de mestre em Educação
à Comissão Julgadora da Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo, sob a
orientação da Professora Doutora Elizabeth dos
Santos Braga.

São Paulo

2016

BANCA EXAMINADORA

- *O que andas a fazer com um caderno, escreves o quê?*

- *Nem sei, pai. Escrevo conforme vou sonhando.*

- *E alguém vai ler isso?*

- *Talvez.*

- *É bom assim: ensinar alguém a sonhar.*

- *Mas pai, o que passa com essa nossa terra?*

- *Você não sabe, filho. Mas enquanto os homens dormem, a terra anda a procurar.*

- *A procurar o quê, pai?*

- *É que a vida não gosta sofrer. A terra anda procurar dentro de cada pessoa, anda juntar os sonhos. Sim, faz conta ela é uma costureira dos sonhos.*

(Mia Couto, Terra Sonâmbula)

AGRADECIMENTOS

A vida é uma obra aberta e dela, participam vários personagens que nos compõem e que nos colocam no horizonte da história. Nesse espaço limitado, deixarei registrado meu agradecimento a algumas dessas pessoas que, direta ou indiretamente, foram co-autores de muitas páginas escritas nessa dissertação.

Agradeço aos estudantes com os quais convivi e aprendi. Muito obrigado por me aproximar do acontecimento da linguagem, por me apresentarem às palavras que procuram idioma. Suas escritas, falas e gestos atravessaram esse texto e compuseram o meu dizer.

Agradeço também às famílias das crianças por embarcarem nessa reflexão, por aceitarem o desenvolvimento desse trabalho.

Agradeço à Escola Nádia Salum, por abrir espaços para pensar outras infâncias...

À professora Elizabeth dos Santos Braga minha eterna gratidão, por ter me acolhido nesse percurso tão sinuoso. Agradeço não só pela escuta, mas por suas sugestões, reflexões e indicações. Obrigado pelo compromisso com a escrita e por também participar desse caminho...

Agradeço aos professores Êmerson e Norma por lerem atentamente o trabalho aqui realizado e por tecerem preciosas observações, quando da realização de meu exame de qualificação.

Agradeço ao meu pai, pelas lembranças que registrou em mim e pelas histórias que não me deixarei esquecer. Sempre acreditou que eu poderia voar...

Agradeço a minha mãe, guerreira, parceira de vida, apaixonada pela docência...

Agradeço aos meus irmãos Renato e Renan, os amigos de ventre...

Agradeço à Lu e à Lidi, companheiras desses dois personagens acima mencionados e tão queridas também...

Agradecimentos especiais à Gabriela, à Maria Eduarda, à Ana Luiza e ao João Miguel. Inspiraram-me o tempo todo.

Agradeço à Tatá e à família Faria, por também existirem em minha história...

Agradeço os amigos de vida e de luta: Filipe, Julia, Raquel e André; agradeço também à Bia, o 'Diga', o Artur, o 'Dom' e os irmãos Alves; agradeço o Ronald e os irmãos Salles também; à Camilinha, à "Baxota" e à "Pão", trinca que não poderia deixar de mencionar aqui. O tempo é nosso aliado...

Agradeço também a "Galega", minha companheira de todos os dias. Obrigado por se inscrever em mim com tanta ternura...

À CNPQ, por me patrocinar a bolsa de estudo durante parte do percurso, até chegar a dissertação.

RESUMO

O propósito deste trabalho é refletir sobre a apropriação da linguagem e sobre os desdobramentos da escrita poética na produção de estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental I. É uma tentativa de transitar pelo universo da criança, de compreender suas particularidades e as relações que estabelece com a palavra e seus significados. Em outros termos, é uma tentativa de compreender o quanto determinado sujeito se torna permeável aos efeitos e afetos da linguagem. Fundamentado em pressupostos benjaminianos e bakhtinianos, o trabalho prioriza, por um lado, a linguagem como possibilidade de elaborar o passado, de pensar poeticamente, os *campos da infância*; e por outro, a linguagem enquanto processo de constituição da subjetividade, que marca as travessias de sujeitos que se constituem sociais pelos significados que compartilham. Para tecer essas articulações, o trabalho dialoga com autores da perspectiva discursiva da alfabetização, leitura e produção de texto, que também consideram a linguagem como constitutiva do sujeito. O método de pesquisa está baseado no paradigma indiciário de Ginzburg, além de considerar os princípios relativos à linguagem e aos textos circunscritos pelos outros autores nos quais nos apoiamos para fundamentar nosso texto, e as análises das produções escritas dos estudantes refletem os pressupostos teórico-metodológicos escolhidos. Sendo assim, os dados da pesquisa foram analisados à luz da concepção dialógica da linguagem. Fazendo referência aos objetivos desse trabalho, o principal diz respeito à análise das relações que os estudantes estabelecem com a linguagem, considerando-se a alfabetização como processo discursivo e a importância da literatura na dinâmica das interações/interlocuções. Tal objetivo se desdobrou em outros três: 1) tentar capturar os rastros dos caminhos percorridos pelas crianças, no processo de aquisição da linguagem; 2) identificar movimentos do sujeito que se desloca na direção da escrita e do outro; 3) perceber o papel do outro no processo de apropriação da linguagem escrita. O foco das análises esteve em investigar a apropriação da escrita, por parte dos estudantes, a partir do trabalho com textos literários produzidos pelo próprio professor. Essas produções textuais constituem o corpus analisado neste trabalho e são também representativos do ponto de vista da atividade dos sujeitos na sua relação com a linguagem. As categorias de análise definidas para o trabalho foram as de: *apropriação da palavra do outro, escrita como rastro, palavra como brinquedo e alfabetização como processo de interlocução*. Todas as possibilidades linguísticas das crianças foram acolhidas como reflexo de momentos discursivos, vividos por cada um desses sujeitos. Essas possibilidades de escrita indicaram, por sua vez, os modos como os estudantes operaram ou se relacionaram com a linguagem.

Palavras-Chave: Linguagem; alfabetização discursiva; dialogismo; experiência; Bakhtin; Benjamin.

ABSTRACT

This study analyses the acquisition of language and the unfolding of poetic writing by 1st grade elementary students. It is an endeavour to fare along children's universe, understanding their particularities and the relations they establish with words and their meanings. In other words, it is an essay on understanding how a particular subject became permeable to the effects and affects of the language. Based on Benjamin's and Bakhtin's premises, this work gives priority to language as a possibility of elaborating the past, of thinking poetically the *fields of childhood*, on one hand; and language as a process of subjectivity constitution, marking the journeys of subjects that are socially constituted by the meanings they share. To weave these connections, this work dialogues with authors from the literacy discursive perspective, text reading and production, that also considers language as constitutive of subjects. The research method is based on Ginzburg's evidential paradigm, together with principles related to language and to texts circumscribed by other authors in which this work is based. Those theoretical-methodological principles guided the analyses of the students' writings. This research aims to analyse the relations students establish with language, considering literacy as a discursive process and the importance of literature in the dynamics of interactions/interlocutions. This objective manifold in other three: 1) To try grasping the trails of the children's paths as they acquire language; 2) to identify the movements of the subject moving toward the writing and the other; 3) To perceive the role of the other in the process of writing language appropriation. The focus of the analyses was the writing production by the students, out of the work with literary texts produced by the teacher himself. Those texts constitutes the analysed corpus and are representative of the subject activities in their relation to language. The analysis categories defined to the study are: *appropriation of other's word*; *writing as trails*; *word as toy and literacy as process of interlocution*. All linguistic possibilities of children were upheld as a reflex of discursive moments, lived by each one of the subjects. These possibilities of writing indicate, hence, the ways students engages and relates themselves with language.

Key-words: Language; literacy discursive; dialogism; experience; Bakhtin; Benjamin.

Sumário

Introdução.....	1
Capítulo I - Um mapa do trajeto, ou palavras que indicam caminhos	2
1.1 Uma concepção de linguagem para a prática alfabetizadora	3
1.2 Perspectiva discursiva da alfabetização	9
1.3 Sobre a literatura em sala de aula ou alfabetização poética?	17
1.4 Contextualização da prática, da escola e dos estudantes	24
1.5 Escola	25
1.6 A chegada dos estudantes no 1º ano	26
1.7 O material didático na prática	31
Capítulo II - Mikhail Bakhtin e a linguagem em movimento	33
2.1 Bakhtin, linguagem, dialogia: a constituição do sujeito no contexto da relação	34
2.2 Caráter dialógico da linguagem: aprofundando algumas questões	38
Capítulo III - Sobre a palavra como brinquedo e as experiências com a linguagem	42
3.1 Costurando um caminho: sobre a historicidade da infância	46
3.2 Um pequeno caçador das primeiras letras: o que diz Benjamin sobre a infância	51
3.3 Tecendo uma narrativa: no labirinto da linguagem	59
3.4 Nos rastros da infância: território das indeterminações	62
Capítulo IV- Nos rastros de uma prática: sobre o método indiciário e uma possibilidade de análise	66
Capítulo V - Sobre os modos de dizer e de constituir linguagem	74
5.1 Índícios dos sujeitos que se constituem escrevendo, no processo de interlocução	74
5.2 Índícios do sujeito constituindo linguagem: relato do caso K	85
5.3 Sobre um contexto dialógico de produção: uma escrita coletiva de sujeitos constituindo linguagem	90
5.4 Escritas em outros espaços da Escola: rastros duradouros, sobre a palavra como brinquedo, sobre a palavra como relação	94
5.5 Sobre a apropriação da escrita a partir da palavra do outro	99
5.6 Sobre a apropriação da escrita, no contexto de interlocução	111
Considerações finais	123

Referências	125
Anexos	128

Introdução

Se eu fosse uma tartaruga faria uma reforma no meu casco? Se eu fosse você, eu não existiria eu? Por que o sol existe? Por que as estrelas existem? Por que as estrelas tem nome? Por que o tempo passa? Por que o tempo existe? Os números são leves? Mas e se fosse onze, seria onzena? Falavra! Eu fui amanhã! Porque o ponto final é sempre um ponto de acabação!

Começo essa escrita transcrevendo algumas das perguntas e impressões que os estudantes entregaram ao mundo, gesto de dizer, de escrever, de interpretá-lo. Questionamentos e compreensões que o colocam em movimento, no território da linguagem. Perguntas e impressões que me levaram a novas reflexões e a outros entendimentos sobre o ensino da língua materna. E aos poucos, fui aprendendo a correspondê-las, a me virar nessa topografia filosófica e poética da linguagem. Posso dizer também que essas escritas se entrelaçaram no dizer, que essas falas se inscreveram no tempo, na história de minha própria docência.

Agora, com distanciamento, me proponho a relatar o percurso de um caminho nada linear, de histórias que se atravessaram e que se encontraram individual e coletivamente, na sala de aula e no território da linguagem. Mas de qual linguagem me refiro aqui? Fiz uma escolha e me deparei com esse impasse: como fazer pesquisa levando em conta os elementos poéticos e filosóficos dos quais falei logo acima? Creio que, a esse respeito, não é possível responder agora. Tentarei fazer isso mais adiante, quando avançarmos com essa leitura. Por ora, mobiliza-me a ideia de que a linguagem é tudo o que somos e é tudo o que nós temos para elaborar o impossível da língua.

Capítulo I: Um mapa do trajeto, ou palavras que indicam caminhos...

A língua que aprendera não era um modo de falar. Era uma maneira de pensar, viver e sonhar. E nisso éramos parecidos, eu e ele. Os receios da nossa mãe eram claros: de tanto comer a língua portuguesa, não teríamos boca para qualquer outra fala. E seríamos ambos devorados por esta boca. Hoje penso que nossa mãe estava certa nos seus receios. Onde o filho via palavras, ela via formigas. E sonhava que essas formigas emergiam das páginas e mastigavam os olhos de quem lia. (COUTO, 2015, p. 51-52)

[...] a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social
[...] (BAKHTIN, 2006, p. 34)

A palavra transforma e (re)dimensiona a ação humana, no tempo e no espaço. A palavra cria vínculos, estabelece pontes e serve de trama para todas as relações sociais. Na palavra há o dizer e o escrever sobre o mundo. Não há quem tenha nascido falando, lendo ou escrevendo. Essa travessia só se efetiva no fazer, nesse permanente fazer que nos conecta ao(s) outro(s) e às relações que temos com o mundo. Dizemos então que não aprendemos a ler e a escrever, pura e simplesmente. Aprendemos sim uma linguagem, compreendida como lugar de onde se vê, o lugar em que se conjugam os nossos modos de pensar, dizer, sentir e agir.

Tal concepção de linguagem aqui delineada influencia a forma de sua escrita, e afasta-se, por consequência, da ideia de concebê-la como simples instrumento do pensamento, como veículo de comunicação. A linguagem, antes de tudo, caracteriza e marca o homem, enquanto ser social, cultural, político e histórico. É nela, e por meio dela, que construímos nossas escritas sobre o mundo, nossas leituras sobre a vida e nossos encontros com a história.

É por isso que diante do computador algumas palavras me fogem e outras hesitam em serem escritas: parecem ser escorregadias demais. Noto que há sempre o impossível de se dizer, ou de se escrever. Insisto, porque escrever não é tarefa fácil. É um risco, porque nos expomos; e é uma aventura porque passa pelos tantos outros que nos constituem, e que nos compõem, e que nos colocam no fluxo ininterrupto da história e da linguagem. Assim, vai se constituindo nossa inscrição na linguagem que,

por princípio, é contínua e inconclusa. Estamos sempre aprendendo a escrever na medida em que reconfiguramos essa linguagem, este lugar que nos define, que nos lê, que fala e escreve por nós na companhia de tantos outros. Posso dizer, então, que o caminho começa a ser construído no dizer por escrito. Caminho que só ganhou existência depois de percorrido. E foi assim que essa narrativa se escreveu: na sala de aula, na relação com o outro, usando a palavra como isca.

1.1 - Uma concepção de linguagem para a prática alfabetizadora

Os suportes teóricos deste trabalho sugerem não apenas uma escolha metodológica, mas um posicionamento diante da sala de aula, contexto no qual estão inseridos os professores da língua materna e das demais áreas do conhecimento, bem como os estudantes de diferentes origens e culturas. Sendo a sala de aula um ambiente heterogêneo e complexo, é possível realizar um trabalho com a língua que se distancia da simples memorização de regras, das “gramatiquices” que imobilizam e pautam cotidianamente o ensino da língua em nossas escolas.

O ensino da língua tem sido orientado, segundo Geraldi (2011), por três concepções: a linguagem como expressão do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação; e a linguagem como interação. A primeira concepção exposta pelo autor está relacionada aos modos tradicionais de ensino. Segundo ele, “[...] se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações - correntes - de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.” (GERALDI, 2011, p. 41). Parece que alguns dos tantos preconceitos linguísticos que existem hoje, decorrem, invariavelmente, desse tipo de posicionamento. Na segunda concepção, ligada à teoria da comunicação, a língua é entendida como código, como instrumento de comunicação capaz de transmitir ao receptor alguma mensagem. Segundo a lógica dessa concepção, o emissor e o receptor não se constituem sujeitos da linguagem, uma vez que ela é apenas instrumento de comunicação, e o sujeito dela se apropria, para usá-la, segundo suas próprias necessidades. A terceira concepção de linguagem, considerada como constitutiva e interacional e que procede da teoria de Bakhtin, assume que a linguagem “[...] só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo [...]” (GERALDI, 2011, p. 42). O presente trabalho está centrado na terceira concepção, já que consideramos a linguagem no contexto das interações.

Assim, temos que a linguagem é um elemento fundante, estrutural, que nos coloca em distintas relações com o outro, com o mundo e conosco. É por meio da linguagem que os sujeitos são postos em ação porque seu carácter interativo nada mais é que a possibilidade de transformação da tríade eu-outro-mundo. Isso significa dizer, então, que a linguagem

[...] não é apenas algo que temos e sim que é quase tudo o que somos que determina a forma e a substância não só do mundo, mas também de nós mesmos, de nosso pensamento e de nossa experiência, que não pensamos a partir de nossa genialidade e sim a partir de nossas palavras, que vivemos segundo a língua que nos faz, da qual estamos feitos. E aí o problema não é só o que dizemos e o que é que podemos dizer, mas também, e, sobretudo, *como dizemos*: o modo como diferentes maneiras de dizer nos colocam em diferentes relações com o mundo, conosco e com os outros. (LARROSA, 2014, p. 58)

Assumimos uma concepção sócio-histórica da linguagem, que aqui é vista como lugar da interlocução, das interações humanas. Tomada como atividade, como trabalho simbólico, dialético e dialógico, a linguagem atua sobre o sujeito, ao mesmo tempo em que o sujeito atua sobre ela, modificando-a, transformando-a, permanentemente, no tempo e no espaço (Abaurre, 1997; Smolka, 2012). Somos, então, feitos de linguagem, de palavras e de todas aquelas experiências que nos fazem ser o que somos, o que dizemos, o que lemos, o que escrevemos assim como o que sentimos e pensamos a respeito do mundo e da relação com o outro. A linguagem, assim, nos constitui porque que nos inscreve no palco das relações. Mas é também no contexto das relações que vai se constituindo a linguagem, enquanto simples possibilidade de alcançar outras maneiras de se dizer, de se escrever e ler, de sentir e pensar o mundo e a relação com o outro que nos constitui.

Recorro a Geraldi (2010) para avançar nessa ideia. O autor propõe uma reflexão de carácter abrangente, inspirada em pressupostos bakhtinianos, priorizando a linguagem enquanto processo de constituição da subjetividade, que marca as trajetórias individuais de sujeitos que se fazem sociais pela língua que compartilham. Segundo o autor,

A linguagem, enquanto atividade, implica que até mesmo as línguas (no sentido sociolinguístico do termo) não estão de

antemão prontas, dadas como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-las segundo suas necessidades¹. Sua indeterminação não resulta apenas de sua dependência dos diferentes contextos de produção ou recepção. Enquanto 'instrumentos' próprios construídos neste processo contínuo de interlocução com o outro, carregam consigo as precariedades do singular, do irrepetível, do insolúvel, mostrando sua vocação estrutural para mudança. (GERALDI, 2010, p. 112)

A linguagem não está de antemão dada, constituída sob o crivo do imutável. Na realidade, o sujeito dela se apropria, constituindo-se, modificando-se, colocando em ação o processo contínuo de interlocução, que é singular e irrepetível. De acordo com Goulart (2008), o sujeito se constitui na atividade com os outros, sobre os outros e sobre o mundo. Não há, portanto, condições para a linguagem se constituir fora da interação, da relação com o outro. Segundo a autora,

[...] constituir linguagem é constituir conhecimento. A linguagem constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que ele se torna significativo. A linguagem é um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias. (GOULART, 2008, p. 86)

Constituir conhecimento é constituir linguagem e vice-versa. A linguagem da qual somos todos feitos não configura apenas os sistemas simbólicos no contexto do grupo, mas também organiza as referências e os conhecimentos que se constituem sobre o mundo, que permite ao sujeito compreendê-lo, para nele agir. A linguagem nos define porque organiza nossas experiências com a palavra e com o mundo, nossa relação com o outro. É por isso que podemos dizer que a linguagem, enquanto trabalho coletivo, constitui os sujeitos no jogo das relações, tornando-os sociais pelos significados que compartilham. Em outras palavras, podemos dizer que a linguagem, enquanto sistema simbólico, situado no tempo e no espaço, estrutura a dinâmica dos processos

¹ No livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), Bakhtin questiona a noção de linguagem como simples veículo de comunicação uma vez que essa percepção sugere uma relação passiva entre os interlocutores. Essa discussão será feita mais adiante, no capítulo referente a Bakhtin.

intersubjetivos da própria constituição dos sujeitos. Smolka (2010), inspirada em pressupostos bakhtinianos e vigotskianos², comenta que a linguagem e as relações sociais são constitutivas do processo de desenvolvimento psíquico e do conhecimento do mundo. No processo de desenvolvimento dos sujeitos, diz a autora:

As inter-relações se complexificam e as atividades intersubjetivas se diversificam e se ampliam no tempo e no espaço. É nessa dinâmica de atividades interpessoais que se configuram formas de dialogia, que se elaboram ‘esquemas’ de interpretação. Nesse processo, ainda o signo verbal, a palavra, ‘como modo mais puro e sensível de relações sociais, como material privilegiado da comunicação na vida cotidiana (Bakhtin, 1981), marca o tempo, traça a história. (SMOLKA, 2010, p. 51-52)

Dito de outra maneira, seguindo o que Franchi (1977) nos sugere, antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração, antes de ser mensagem, é construção de pensamento, antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções e aspirações, a linguagem é um processo criador porque organiza e dá forma às nossas experiências. Na realidade, podemos dizer que a linguagem, enquanto atividade simbólica, pressupõe sempre uma interação, uma relação que surge da necessidade do intercâmbio com os outros, constituindo os sujeitos e os sistemas linguísticos na e por meio da relação. Em outras palavras, sujeito e linguagem são resultado dessas interações que dão forma e conteúdo às experiências que compartilhamos e das quais nós todos somos feitos. Se considerarmos que a linguagem só tem existência nessa dimensão, no processo dialético e dialógico que a instaura, alcançamos espaços de interlocução dos quais nos servimos para existir e que também nos constituem enquanto tal. Na interação social, condição para o desenvolvimento da linguagem, diz o autor,

[...] o sujeito se apropria do sistema linguístico, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos linguísticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores. (FRANCHI, 1987,

² As questões que dizem respeito a linguagem e pensamento, concernentes à palavra, sofreram transformações, sobretudo, a partir das considerações vigotskianas sobre o significado. Em seus últimos escritos, o autor enfatiza a capacidade humana de criar sistemas simbólicos elaborados que mediatizam a relação homem e mundo. (Pensamento e Palavra, Vigotsky, 1989, Apud Smolka, 2012). Vigotsky foi um autor que não esteve entre as referências diretas do trabalho e sobre o qual não me aprofundi. No entanto, reconheço sua contribuição para os estudos do desenvolvimento que enfatizam a importância da linguagem e da interação.

De acordo com Geraldi (2015), podemos dizer também que a linguagem constrói vínculos, promove encontros entre os sujeitos porque se situa no plano das relações, das interações. Para o autor, a linguagem

[...] é condição *sine qua non* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; ela é ainda a mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque através dela que estas posições se tornam públicas. Por isso é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão educacional à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-la à luz da linguagem. (...) não se trata de linguagem vista como repertório, pronto e acabado, de palavras conhecidas ou a conhecer e de um conjunto de regras a automatizar; nem da linguagem como tradução de pensamentos que lhe seriam prévios; menos ainda da linguagem como um conjunto de figuras de enfeite retórico; e muito menos ainda da linguagem vista como correta, ortográfica, de palavras ou sentenças. Não se creia, no entanto, que este deslocamento pretende apenas esvaziar o ponto de partida, substituindo com *nada* concepções correntes. Trata-se de um deslocamento para. É eleição de um outro lugar. (GERALDI, 2015, p. 34)

Acreditamos que a língua é um lugar de interação humana. É um fenômeno histórico e não pode ser considerado como um sistema de normas imutáveis, como ainda é muitas vezes tratada em nossas escolas³. A língua não é falada no vazio, mas numa situação concreta, social e histórica. Os significados, os sentidos, os textos, as palavras se produzem na interação entre os sujeitos, entre os discursos, entre visões de mundo, num contínuo diálogo, no fluxo ininterrupto da história. É provável, então, que as escolas aproximem o estudante de uma concepção equivocada de linguagem. Entendo também que essa é antes visão de mundo, é antes horizonte em construção, é ponto de partida em que se conjugam nossos modos de pensar, agir e sentir. A

³ Bakhtin questiona as concepções linguísticas de seu tempo, o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. A respeito dessa última concepção de pensamento filosófico-linguístico, nos diz o autor que: "o centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela objeto da ciência bem definida, situa-se, no *sistema linguístico*, a saber, o *sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua* (...) para a segunda orientação, a língua é um arco-íris imóvel (2006, p. 77).

concepção de linguagem a qual me refiro, alinha-se, então, a concepção de linguagem a que os autores acima esquadriharam, entendendo-a como possibilidade permanente de mudança, de interação, de deslocamento, de inacabamentos, de horizontes compartilhados. Escrevo sobre a linguagem que promove encontros entre sujeitos, mas também desencontros, na relação tornada pública porque se entrelaçou diante e a partir do outro. Tornou-se, enfim, relação interlocutora.

Ancorados no referencial teórico acima explicitado, pudemos, então, observar, no cotidiano da sala de aula, que a apropriação da linguagem, nesse caso, a escrita e também a leitura, passaram pelo outro, de acordo com as distintas formas e momentos de interação, de acordo com as condições de produção e de acordo com as condições de existência dos indivíduos e dos grupos envolvidos nessa interação. Assim, no processo de aquisição da linguagem, as crianças internalizaram funções, papéis, posições sociais, apreenderam modos de agir, de pensar, de dizer, ler e escrever, se inscrever na linguagem, movimentando-se na direção do outro.

Desse modo, a aprendizagem da língua materna deve ser compreendida como um processo permanente, ininterrupto, que supõe o outro, uma vez que a linguagem possibilita ao sujeito existir, interagir, criar vínculos, materializar suas experiências de vida a partir das experiências do outro. Uma vez que não existe linguagem fora da atividade humana, é impossível pensar na hipótese de linguagem sem atividade. É impossível, portanto, conjugar linguagem sem considerar a interação com o outro, com aquele que nos constitui.

Indo um pouco mais além, as condições concretas de imersão dos sujeitos no mundo da escrita e nas práticas de leitura potencializam, a um só tempo, a vida coletiva e individual. Isso quer dizer que não se trata de uma linguagem determinada, com sentidos e formas definidos. Ao contrário, os sentidos e as formas se constroem nos espaços de enunciação, nos momentos e movimentos discursivos em que se dão as primeiras tentativas da criança em se envolver com a escrita, em se relacionar com a leitura. O ambiente da sala de aula transformado em lugar de pequenos escritores que escrevem e reescrevem as mais diferentes histórias, leem para seus pares, constitui-se em espaço de trabalho linguístico, espaço de interlocução, de desalienação da escrita e da leitura. Retomo aqui o que Smolka nos ensina: “[...] dar a palavra à criança implica em acreditar que ela é capaz de elaborar e construir o pensamento e a fala na interação

com o outro [...] dar a palavra à criança implica em dialogar com ela [...]” (SMOLKA, 1985, p. 50).

Destaco, então, a necessidade de retomar o diálogo com a leitura e com a escrita, sem aliená-las. Hábito supõe automatismo da ação, gesto autômato, rotina, alienação em si. Leitura é outra coisa, escrever também. Talvez acontecimento, deslocamento, suspensão do automatismo da ação, gesto que nos inscreve no tempo, no espaço, no outro, na relação. Banalizar o gesto de ler ou de escrever afasta o interesse do estudante, coloca-o numa superficialidade que o impede de se interessar pela leitura, pela escrita, justamente porque não se enxerga em ambas, não as vê como produto de seu trabalho. E a interlocução como possibilidade de desalienar os processos de leitura e de escrita tem demonstrado ser um interessante caminho para compreendermos o processo de aquisição da linguagem.

Assim, tem-se que a apropriação da escrita e da leitura a partir do diálogo, do encontro com a linguagem, nos abre a possibilidade de nos tornarmos humanos, leitores de palavras, do outro e do mundo. Esse modo de proceder com a escrita e também com a leitura nos permite criar condições e aberturas para nos inscrevermos na linguagem, para nela nos reconhecermos, na relação que estabelecemos conosco, com o outro e com o mundo.

1.2 - Perspectiva discursiva da alfabetização

Optei, então, por assumir, neste trabalho, conforme inaugurado por Smolka, em sua obra “Alfabetização como um processo discursivo”, a perspectiva discursiva no processo de alfabetização. Uma perspectiva que tangencia o outro, passa pelo outro, por este outro que nos atravessa e que nos compõe. Desta maneira, temos que a alfabetização se processa num movimento interdiscursivo, num trabalho que sugere o outro, a subjetividade do outro, as interlocuções, os textos, os intertextos, as formas constitutivas de dizer sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Neste momento, a seguinte questão nos é colocada para refletir sobre esse processo: qual relação é possível estabelecer entre a concepção de linguagem aqui assumida e os processos de alfabetização na contemporaneidade? Tentarei responder a essa pergunta ao longo do trabalho.

Um argumento central, na perspectiva discursiva, aponta para o fato de que os

modos de agir, pensar, falar, escrever e sentir vão se constituindo e adquirindo sentido no contexto das relações sociais. Destacam-se, assim, a centralidade da mediação e a participação do outro na arquitetura desse conhecimento. Dito de outra maneira, a forma escrita ou verbal de linguagem, como modo de interação, como produção e produto da atividade humana⁴, afeta, constitui e transforma os sujeitos. À luz das contribuições de Vigotski e Bakhtin, a perspectiva discursiva de alfabetização considera a atividade mental do estudante não apenas em seu aspecto cognitivo, mas em sua dimensão *discursiva*. Assim,

Consideramos a linguagem não só como ação, mas como significação, ação de significar, *atividade constitutiva* (Franchi, 1977). Concebemos o discurso, não só como discurso situado, contextualizado, em que se analisam versões de fatos ou eventos em termos de efeito retórico ou argumentativo; concebemos o discurso como produção histórica de signos e sentidos. (SMOLKA, 1997, p.104)

Na realidade, o que queremos dizer é que a linguagem, como produção histórica de signos e sentidos, de ações e significações, de sujeitos e discursos, revela-se, ela mesma, como meio e modo de interação social e como meio e modo de inter-regulação das ações que se estabelecem no contexto das relações. Isto significa dizer que as interações verbais, as relações sociais que neste contexto se efetivam são elementos fundamentais para a constituição da língua uma vez que esta não é um objeto dado, impassível de mudança. Trata-se de concebê-la como forma de ação, espaço de significação, de produção discursiva, de produção histórica de signos e sentidos. De acordo com Smolka,

[...] dizemos que o homem produz linguagem, e se produz simultaneamente na/pela linguagem. Neste trabalho social e simbólico de produção de signos e sentidos, a linguagem não é só meio e modo de (inter/oper) ação, mas é também produto histórico, objetivado; é constitutiva/constituidora do homem

⁴ Para Smolka (2010), a leitura é uma atividade especificamente humana que constitui um trabalho simbólico. O conceito de atividade humana, segundo a autora, implica as noções de *materialidade, de mobilidade, de mediação e de transformação*. Ou seja: a atividade humana só ocorre e tem sentido na concretude das relações interindividuais cotidianas, e é na dinâmica dessas relações que emergem os signos – verbais e não verbais –, como contingência e possibilidade de interação e mediação (2010, p. 42-43).

Produzimos linguagem e a linguagem nos constitui e nos produz. Podemos dizer também que um texto produzido por um estudante ou pelo professor se manifesta como produto de um sujeito, que, a seu modo, por meio das diversas possibilidades e formas de dizer, busca estabelecer um determinado tipo de relação com o seu interlocutor. Para compreender o texto que se produziu é necessário entender como se realiza a discursividade que o constitui, isto é, precisamos reconhecer que texto é um conjunto de relações significativas, afetivas, produzidas pelos sujeitos, marcadas por sua condição de existência histórica e social. Esse modo de conceber o desenvolvimento humano e a linguagem traz implicações importantes para o trabalho docente, uma vez que os modos de ensinar e os modos de aprender encontram-se entretecidos, mas que se transformam continuamente.

Nas últimas décadas, as pesquisas sobre alfabetização se multiplicaram. O senso comum sobre o que é e para que serve ler e escrever vem sendo enriquecido e ampliado. Já é consenso entre os estudiosos da Educação, e mesmo entre boa parte dos professores e professoras, que ler e escrever com fluência supõe muito mais que reconhecer as letras e números. O trabalho predominantemente focado na produção de textos é uma prática recente que se iniciou por volta da década de 80. Até então, o ensino da língua materna pautava-se em uma concepção de língua que buscava prescrever um conjunto de regras e normas a serem dominadas e postas em prática pelo estudante. Essa concepção ainda é vigente em algumas instituições escolares e chega a ser, em alguns casos, a preocupação exclusiva da maioria das aulas de língua portuguesa de nossas escolas. No entanto, tal prática tem sido constantemente reavaliada por diferentes pesquisadores que buscam problematizar a validade desse ‘modelo’ de ensino⁵. O interesse de pesquisadores, professores e as crescentes pesquisas realizadas em torno do trabalho com o texto em sala de aula, vem revolucionando o ensino da língua materna. A escrita e a leitura, como práticas alfabetizadoras, ocupam um lugar privilegiado no processo de ensino-aprendizagem, pois são resultado das atividades verbais e não verbais que se constituem na e através da língua que compartilhamos (MORETTO, 2013).

⁵ E.g. (Geraldi, 1984); (Possenti, 1996); (Batista, 1997); (Cardoso; Ednir; 2002).

Paulo Freire (1969), por um lado, e, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), por outro, trouxeram contribuições decisivas para a mudança de paradigma sobre o que significa alfabetizar na escola brasileira. O primeiro delineou uma *Pedagogia Crítica* fundada numa compreensão filosófica do poder transformador da linguagem. No cerne da pedagogia freireana encontra-se uma relação entre educação, libertação e utopia como bases de seu pensamento. Nessa concepção, o ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de um entendimento, de uma compreensão política do próprio ato de ler o mundo, o que significa que para nomeá-lo é preciso considerar o poder gerador da linguagem, no processo de construção da consciência crítica do sujeito a ser alfabetizado – no caso, jovens e adultos. Nesse sentido, podemos dizer que o “método Paulo Freire” ultrapassou as normas metodológicas e linguísticas de então, na medida em que propôs para homens e mulheres, em processo de alfabetização, que se apropriassem da escrita, que se apoderassem da palavra a fim de que compreendessem o mundo e a linguagem, em sua totalidade, como possibilidade concreta de transformação do sujeito e de sua própria condição de existência.

Ferreiro e Teberosky (1979), por sua vez, elaboraram um modelo que, seguindo uma abordagem piagetiana, buscava explicar a gênese ou a origem do conhecimento na criança. Nesse caso, tratava-se de explicar de onde surgiam as formas de compreensão do sistema de escrita alfabético que a criança demonstrava ter elaborado a cada etapa do processo de alfabetização. Seguindo a perspectiva piagetiana, as autoras assumiram que a construção de um novo conhecimento sobre o sistema alfabético não surge, simplesmente, do exterior, a partir de informações transmitidas pelo meio (escola, professor, etc.), mas é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios. No entanto, cabe destacar aqui que as autoras realizaram uma profunda análise sobre a relação da criança com a escrita - objeto do conhecimento -, mas não consideraram as interações sociais e as condições de produção em que os sujeitos estavam envolvidos.

O fato é que o modo de conceber a *alfabetização como processo discursivo* surgiu então em meados da década de 1980, a partir de interlocuções com autores no campo da Psicologia, da Educação e dos Estudos da Linguagem, e de um concomitante trabalho de atuação e investigação com crianças nos primeiros anos de escolarização (Smolka, 2012).

O número de pesquisadores e grupos de pesquisa que têm se dedicado ao estudo sistemático da questão nesta perspectiva se ampliou de maneira considerável, e isso se refletiu no contínuo aumento da produção acadêmica sobre o assunto. Estudos como o de Smolka (1985, 1995, 1997, 2000, 2012), Goulart (1999, 2000, 2008), Góes (1996, 1997, 2000), Abaurre (1997), Sabinson (1997) e outros, ainda que com enfoques diferentes, são estudos que adensaram a compreensão sobre a centralidade e o papel da linguagem nos processos pedagógicos, bem como fortaleceram a concepção da linguagem como atividade constitutiva, que se faz e refaz na direção do outro. Os estudos de Bakhtin, de modos diversos, fundamentaram ou dialogaram com os trabalhos acima citados⁶.

De acordo com Smolka (2012), no processo de alfabetização, a escrita a ser ensinada precisa ser considerada como produto histórico-cultural, uma forma de linguagem, isto é, deve ser apreendida fazendo-se uso dela e percebendo-se seu funcionamento, de modo que esse bem cultural seja apropriado, ao mesmo tempo em que pode ser transformado e usado como ação no mundo. Para a autora, alfabetizar é aprender uma forma de linguagem, um trabalho simbólico que sugere a presença do outro, os sujeitos em interação. Assumindo uma concepção de linguagem como prática social, como produto e produção da atividade humana, constitutiva dos sujeitos em interação, situados no tempo e no espaço, temos que:

[...] a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde sua gênese, a *constituição do sentido*. Desse modo, implica, mais profundamente, *uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura* – para quem eu escrevo, o que escrevo

⁶ Smolka (2012) propõe um desafio político pedagógico para o processo de alfabetização assumindo uma concepção de linguagem como forma de interação, como prática social, um trabalho simbólico que compõe os sujeitos, no contexto das relações. A autora realizou estudos (2010) que relacionavam a atividade de leitura e o desenvolvimento das crianças no processo de constituição de sujeito-leitores. Já Goulart (2008), traz reflexões sobre educação a partir da produção de textos escritos por estudantes em processo de alfabetização, acentuando e interpretando as marcas visíveis nos textos como indícios do percurso percorrido no processo de produção textual. Góes (1996), apoiando-se na perspectiva histórico-cultural, tem seus estudos voltados para a análise dos discursos sobre a inclusão escolar, sobre as práticas pedagógicas, sobre os processos linguísticos-cognitivos que envolvem crianças com necessidades especiais. Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) tem relevantes estudos a respeito do processo de aquisição da linguagem escrita. Baseados numa metodologia indiciária, esses estudos vem analisando as marcas que os sujeitos imprimem sobre a linguagem, sobretudo, nos textos que produzem.

e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever mesmo fragmento, para registrar, narrar, dizer... Mas esta escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor. (SMOLKA, 2012, p. 95)

Mergulhada, portanto, em um mundo permeado pela escrita, e participando de diversas formas dessa prática social, o estudante opera *com* e *sobre* a linguagem: aprende, em diálogo com os outros e consigo mesma. E como interlocutor privilegiado, no espaço escolar, o professor organiza e agencia a prática pedagógica na tentativa de ampliar o universo do estudante e disponibilizar as mais diversas formas, fontes e suportes para a escrita e para a leitura. Do registro do cotidiano ao texto literário, do bilhete ao livro, do lápis à máquina de escrever, da máquina de escrever ao computador. O professor lê, escreve, informa, pergunta, relaciona, nomeia, explicita, convida, provoca e convoca as crianças a participarem, *na* e *pela* linguagem, da produção da escrita e do conhecimento sobre a escrita, da leitura da palavra e da leitura do mundo. Dialogando, portanto, com os autores/interlocutores que compõem este trabalho, assumimos que a constituição do sujeito só se pode dar em processos sociais, que são discursivos, que vão, por sua vez, sendo historicamente produzidos no contexto das interações.

No livro *Portos de passagem*, Geraldi (1997) faz uma distinção entre produção de textos e redação. “Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela, produzem-se textos na escola” (GERALDI, 1997, p. 136). Para produzir um texto, diz o autor, é preciso que se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; que se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; que o locutor se constitua enquanto tal, enquanto sujeito; e que se escolham estratégias para realizá-los. Ora, se na escola está tudo escrito, o que o aluno nos tem a dizer? Retomo, então, a pergunta do autor: “[...] é possível recuperar, no interior da própria escola, um espaço de interação onde o sujeito se (des)vela, com uma produção de textos efetivamente assumidos pelos seus autores? [...]” (p.140, grifo nosso)

Compreender a linguagem a partir da perspectiva discursiva e com esse olhar pensar o processo educacional exige considerarmos a singularidade dos sujeitos em

contínua constituição; exige também considerarmos a provisoriedade que o específico do momento impõe. Assumir a perspectiva discursiva da alfabetização implica em ultrapassar as fronteiras entre o micro e o macro; entre a regra e a exceção; entre o correto e o incorreto. A manutenção dessas dicotomias durante o processo de aquisição da linguagem faz retirar da escola o acontecimento, o imprevisível, os deslizos e ambiguidades da língua, a possibilidade de considerar a linguagem na sua “vocalização estrutural para a mudança”, nos processos constitutivos de sujeitos, na relação com o outro, na relação que com ela estabelecemos. Podemos dizer, então, que a superação dessas dicotomias nos conduz a uma percepção de que a escola, como lugar de aprendizagem, não se organiza como se todos esses processos ocorressem linearmente. Ao contrário, devem ser considerados os acontecimentos, os acasos, os encontros, os desencontros, os diferentes pontos de partida para se inscrever e se constituir na linguagem.

Para Sabinson (1997), o processo de aquisição da linguagem, tanto em sua modalidade oral quanto escrita,

[...] é visto como parte de um mesmo processo geral de constituição da relação sujeito/linguagem. O lugar desse processo é a interlocução entre sujeitos que se constituem em outros para os seus interlocutores, constituindo-os assim como sujeitos, num constante movimento: um movimento que implica em incorporação/tomada da palavra do outro ao mesmo tempo em que dele se afasta, contrapondo-se a ela para torná-la palavra própria [...]. (SABINSON, 1997, p. 41)

Assim, configura-se a historicidade da linguagem, os acontecimentos que a constituem e que a reatualizam, que são produto dos sujeitos que a colocam em ação. Isso nos leva a retomar ideia de que a língua não está de antemão pronta, acabada, cabendo ao sujeito simplesmente se ‘apropriar’ do sistema para usá-lo segundo seus interesses⁷. O acontecimento discursivo é singular, constitui linguagem, dá a ela o caráter de inacabamento. Se existir uma língua pronta, não haverá um sujeito inacabado. Nesse sentido, o sujeito é social já que a linguagem que usa não é sua, mas também de outros e é para os outros e com os outros com os quais interage, que a língua vai se constituindo viva, imprevisível e provisória. Trata-se, portanto, da dinâmica de sujeitos

⁷ Ver Bakhtin, 2011, p. 328.

constituindo e construindo suas falas e escritas a partir das falas e das escritas dos outros. Os discursos, compondo interdiscursos no contexto das interações.

Em outras palavras, significa dizer que a aprendizagem da escrita e/ou da leitura relaciona-se aos usos e aos modos de apropriação que o sujeito faz da linguagem. A dimensão discursiva da alfabetização, nesse caso, transforma as “relações de ensino” (SMOLKA, 2012) que se estabelecem no espaço de sala de aula, uma vez que as interações sociais, tendo o outro como parceiro, rompem com a dureza da língua e estabelecem a palavra como vínculo, como possibilidade de significação, como ação de significar no contexto das relações.⁸ A criança, então, aprende a ouvir e a entender o outro pela leitura, e por tudo aquilo que vem inscrito em sua voz. E a criança aprende a falar e a dizer o que quer pela escrita, dado que a palavra também nos escreve e nos define. Recorro à Bakhtin, a fim de explicitar o que foi escrito nas linhas acima:

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra ‘resposta’ no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera de comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Assim, a interlocução, tomada como espaço de produção de linguagem, de enunciados e de constituição dos sujeitos, revela-se como evento, como acontecimento, aberto para o devir, para o improvável e o imponderável da língua. O encontro entre os sujeitos faz-se na história e tem existência real no momento singular dessa interação verbal. Por isso, os discursos trazem em si elementos de suas próprias condições de produção, de sua condição de existência, nesse caso, de estudantes em sala de aula e em outros espaços da escola. No entanto, é preciso situar também que os discursos produzidos nesses espaços, tem muito de outros discursos produzidos em outros

⁸ É importante que o professor perceba que o conhecimento não é objeto que deva ser transmitido, mas que se produz na interação. Smolka (2012) diferencia ‘tarefa de ensinar’ de ‘relação de ensino’. Para a autora, a primeira é instituída pela escola, ‘vira profissão (missão)’, é imposta socialmente. Já a segunda, se constitui nas interações pessoais. Embora se baseie nas relações de ensino, muitas vezes, ‘a tarefa de ensinar’ distorce e/ou oculta ‘a relação de ensino’, transformando o processo de ensino numa miragem produzida não pela constituição do ensino, mas pela instituição da tarefa de ensinar.

espaços: das casas desses estudantes às ruas que circulam; dos lugares que frequentam aos materiais que já tiveram acesso. Sendo únicos, esses discursos se costuram no tempo, constituem-se em história.

Ocorre que o processo de aquisição da linguagem nas crianças, desde suas primeiras tentativas, estabelece e promove momentos de interlocução. Trata-se de momentos em que o outro é imprescindível, porque se constitui nesse processo, na relação do sujeito com o objeto do conhecimento: a escrita e a leitura. O exercício de dizer pela escrita estabelece relações, instaura e redimensiona a realidade sociocultural dos indivíduos, nos diferentes espaços e momentos de interlocução.

Ao refletir sobre a prática pedagógica, produzimos discursos. Ao nos debruçarmos sobre os processos em que se dão a constituição de conhecimento, de linguagem e de sujeitos, nos posicionamos, indicamos um caminho ainda a ser percorrido. Podemos dizer, então, que a perspectiva discursiva situa a leitura e a produção de textos, como práticas sociais, que se inscrevem no fluxo ininterrupto da história. Podemos dizer também que ela revela a constituição de sentidos, na complexidade discursiva da língua, em um determinado contexto, com textos que se tangenciam em sala de aula, de sujeitos que se constituem nesses processos de interação.

1.3 - Sobre a literatura na sala de aula ou alfabetização poética?

Pra meu gosto a palavra não precisa significar – é só entoar.

(BARROS, 2010, p. 468)

As palavras são escorregadias, vivas, movimentam-se, modificam-se, mudam de sentido. Algumas explodem, outras se escondem. Há ainda aquelas palavras que se esvaziam, permanecem ocas ou que desaparecem e regressam anacrônicas, descoladas de tempo. Mas existem também aquelas palavras que se ressignificam, potencializam-se, abrindo a possibilidade do novo, do inédito, do devir, do encontro. Alfabetização, acredito ser uma dessas palavras. Tendo em vista as limitações deste trabalho, não é objetivo, aqui, esgotar a discussão acerca dos múltiplos sentidos e significados historicamente atribuídos ao termo *alfabetização*. Busca-se, antes, uma reflexão que possa abrir possibilidades de pensar e problematizar o percurso até aqui percorrido, em torno de uma prática, que é social. Portanto, esta escrita que agora se lê, é simples abertura para que outros leitores e leitoras possam também tomar a palavra, participar

do diálogo e se inscrever na tessitura e compreensão da prática alfabetizadora, a partir de uma perspectiva discursiva.

Nas últimas décadas, no Brasil, uma ênfase bastante grande tem sido dada à leitura como processo de interlocução, delineada pela atividade discursiva, fundada em interações sociais e delas constitutivas. Essa concepção tem suas origens em trabalhos que levaram em conta contribuições das Teorias da Enunciação e da Análise do Discurso (Benveniste, 1976; Bakhtin, 1981; Pêcheux, 1969) e tem permeado a produção acadêmica na área (Geraldi, 1984; Orlandi, 1986; Smolka, 1988). A leitura como discurso, como perspectiva de abordagem, tem aberto vários campos de estudo e de reflexão. Temos em Lodi (2004), Da Graça Cassano (2010) e Heine (2012) alguns dos estudos que vem ampliando ou que ampliaram essa discussão.

Ocorre que nem toda leitura feita em sala de aula diz respeito a literatura. Ao contrário, os textos literários ocupam parte reduzida da rotina de nossas escolas, no processo de alfabetização. O fato é que o texto predominantemente utilizado e que se revela diante dos olhos do estudante é pragmático. Vem na forma de rótulos e propagandas: o M de McDonald, o S de Sadia, o P de Piracanjuba; vem na forma de receitas ou listas de nomes, notícias de jornais e palavras do cotidiano. Podemos dizer também que é cada vez mais vigoroso o assédio do mercado ao universo infantil. Não é à toa que as propagandas se valem da dimensão poética da linguagem para agenciar nossos sentidos. E é por isso que a literatura se torna, então, tão fundamental. Quanto mais narrativas e poesias nossos estudantes tiverem acesso, contato, envolvimento, tanto mais terão em criatividade, sensibilidade e resistência para não sucumbir aos imperativos do mercado e da palavra pragmática.

Recorro a Marisa Lajolo (1982) para avançar nessa reflexão. De acordo com a autora, a literatura atua na construção, difusão e alteração de sensibilidades, de representações que compõem o imaginário coletivo e individual. Para a autora, a literatura é porta de entrada para que ocorra interação entre leitor e o texto. E para que essa interação se constitua em experiência poética, é preciso que o leitor tenha possibilidade de perceber e reconhecer os elementos da linguagem que o texto manipula. Isto quer dizer, segundo a autora, que leitura é um processo de interlocução, entre leitor e obra, um encontro, essencialmente, mediado pelo texto. Conforme a autora, é “[...] a literatura porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se

desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporado como vivência, erigindo-se em marco de percurso, de leitura de cada um. ” (LAJOLO, 1982, p. 43)

Em outras palavras, o que se pretende dizer é que diante de um texto literário - que é uma produção cultural, discursiva, histórica, etc. - espera-se que o leitor-ouvinte se sinta em interação, em envolvimento com a obra. Essa interação e esse empuxo lhe permitem uma experiência que inclui diversos acontecimentos: imagina o desenrolar da história, emaranhando-se nela; entrega-se aos medos, aos seus e aos dos seus personagens; constrói uma intimidade com o texto, com a palavra, com a história de quem a escreveu. Assim, leitor-ouvinte e escritor-autor participam do acontecimento da linguagem, do encontro, da experiência poética de se escrever e ler junto, de compreender e dar resposta ao mundo e ao outro, de compartilhar das mesmas angústias e sonhos, de superar em parceria os desafios que a língua nos impõe, tornando-a ponte, relação, espaço de interlocução e de diálogo. Quando se trata de texto e leitura literários, alcançar a dimensão estética também é fundamental porque a palavra, na narrativa que se constrói, no momento da enunciação, compõe-se de imagens, traça horizontes, revela relações do sujeito para além do texto, na relação com o tempo, com o espaço, com o outro, imaginário ou não.

De acordo com Smolka (2010), a leitura constitui-se como atividade simbólica, prática social, que transforma os sujeitos e configura as relações sociais. Segundo a autora, a leitura

[...] como forma de linguagem, originária da dinâmica das interações humanas – portanto, de natureza dialógica – que, em processo de emergência e transformação no curso da História, marca os indivíduos (em termos cerebrais mas não genéticos) e configura as relações sociais. Falo da leitura não como mero ‘hábito’ adquirido, mas como atividade inter e intrapsicológica, no sentido de que os processos e efeitos dessa atividade de linguagem transformam os indivíduos enquanto medeiam a experiência humana. (...) Falo, portanto, da leitura como mediação, como memória e prática social. (SMOLKA, 2010, p. 44)

Isso significa dizer que a alfabetização, como processo de aquisição da linguagem, constitui-se em um laborioso trabalho simbólico, dialógico, que configura

relações, que constitui enunciados⁹, no tempo e no espaço. E o uso da literatura, em sala de aula, como prática discursiva, explora as relações entre linguagem e sujeito, entre mundo e discurso, entre realidade e o que se imagina. Isso quer dizer que a apropriação da escrita e da leitura, no encontro com dimensão poética da linguagem, nos abre a possibilidade de nos tornarmos humanos, leitores de palavra que se inscrevem no tempo, no espaço, no outro. Escrevo sobre a possibilidade de assumirmos a interlocução como prática de desalienação da leitura e da escrita, como encontro entre sujeitos que se constituem pelos significados que compartilham e pelos rastros que deixam pelo caminho.

Tanto uma como a outra, considero acontecimentos, deslocamentos na direção do outro, momentos em que suspendemos o automatismo da ação para nos inscrevermos no tempo, no espaço, no outro, na relação. Banalizar o ato de ler ou de escrever afasta o interesse de qualquer estudante, coloca-o numa superficialidade que o impede de se interessar por ambas, justamente porque não enxerga nem na leitura, nem na escrita, o produto de seu trabalho. Liberar, portanto, o texto das “gramatiquices” implica em assumir riscos com a escrita e com a leitura e com todas aquelas possibilidades de ler, escrever, interpretar e compreender o mundo sem uniformiza-lo, padroniza-lo, sem torná-lo monológico. Entendo também que a historicidade desse processo nos envolve, mobiliza e aciona, na relação com o outro, com este outro que nos constitui.

Para Lajolo (2000),

É à literatura, como linguagem e instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores, comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso, a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro; mas porque precisa ler muitos [...] (LAJOLO, 2000, p. 106)

⁹ Estou usando aqui a expressão ‘enunciado’ no sentido bakhtiniano, já que para o autor o enunciado pode remeter tanto à parte como ao todo: toda obra pode ser chamada de enunciado por Bakhtin (2011), mas também uma parte componente de uma obra pode ser considerada como tal.

Podemos dizer também que literatura e linguagem parecem assim remeter uma a outra. Ambas estão ligadas ao tempo, ao espaço, ao outro. Apossar-se da linguagem literária significa, então, constituir imaginários, afetos, existências no tempo, no espaço, no outro, ou mesmo na relação. Alfabetizar-se nela significa constituir memórias, rastros, discursos; significa também maneiras de se inscrever no mundo, se posicionar diante dele, na relação com o outro, imaginário ou não. Em outras palavras, podemos dizer que a alfabetização poética permite constituir sujeitos e utopias, narrativas de nossa própria história, que se entrelaça com outras, e mais outras, e mais outras.

De acordo com Smolka (2012),

[...] a literatura, como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo, instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida que inclui outros interlocutores – de outros lugares, de outros tempos – criando novas condições e novas possibilidades de troca de saberes, convocando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece. Mas trabalhar com a literatura infantil na escola implica, além de conhecer e considerar o caráter originariamente pedagógico, ético e pragmático desse gênero como produto cultural (Zilberman, 1982a, 1982b), forjar e constituir a dimensão lúdica e estética, fantástica e maravilhosa dos textos e das atividades de leitura e escritura com as crianças; implica trabalhar não só a leitura, mas a autoria do texto escrito. (SMOLKA, 2012, p. 111)

Se a literatura, como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social, podemos dizer também que ela cria autorias, isto é, constitui sujeitos respondendo pelo que escrevem ou dizem. Em outras palavras, isso significa dizer que o “[...]autor se produz pela possibilidade de um gesto de interpretação que lhe corresponde e que vem ‘de fora’. O lugar do autor é determinado pelo lugar da interpretação” (ORLANDI, 2012, p.75). Não se trata, então, apenas de trabalhar a leitura e a escrita com os estudantes. A literatura em sala de aula amplia as possibilidades de significação, de compreensão, de empatia, de diálogo, de encontro com o outro e com a palavra do outro. Podemos dizer também que o uso da literatura em sala de aula permite acessar um campo inventivo da linguagem, o da dimensão

poética. Para Zilberman (1982), ao tratar da qualidade inventiva da linguagem, esclarece que a leitura dos textos literários, quando comprometidos com o interesse infantil “[...] transforma-se num meio de acesso ao real, na medida em que facilita a ordenação de experiências existenciais, através do conhecimento de histórias, e a expansão do seu domínio linguístico.” (ZILBERMAN, 1982, p. 14)

Então escrever e ler para e com as crianças e ler tudo aquilo que elas produziram significa antes de tudo, acolhimento, experiência com a linguagem, com o tempo, com a história, uma experiência discursiva que revela os momentos em que nos sujeitamos aos efeitos e aos afetos da linguagem. Mais ainda, ouvir o que elas dizem e ler o que elas escrevem nos ajuda a compreender as relações que estabelecem entre pensamento e linguagem. Isto quer dizer que, na sua forma discursiva, a linguagem permite às crianças se identificarem com o escrito, com o dito, com aquilo que foi lido, com o lugar de onde se vê, fala, sente e se escreve o mundo. A linguagem torna-se, então, lugar em que se conjugam os nossos modos de pensar, sentir e agir. Mas é preciso antes reconhecer que as palavras são escorregadias, sendo sempre submetidas à compreensão, à apreciação do outro; é preciso reconhecer também que a linguagem se constitui pela ambiguidade, pelos deslizes, pelos equívocos da língua; é preciso reconhecer ainda que quanto mais complexa se torna essa relação com a palavra, mais temos necessidade e possibilidade de problematizá-la, de compreendê-la, de acessar nossas experiências existenciais, solitariamente ou na companhia do outro.

Dito de outra maneira, significa dizer que os diálogos entre adulto e criança, professor e estudante, estudante e estudante, com a mediação do texto literário, passa a ser questão que precisa ser analisada com maior profundidade. Se os textos literários escritos pelo professor e por seus estudantes se oferecem ao outro - leitor-ouvinte-sujeito-escritor - sob a forma de diálogo, troca de experiência a partir da qual nasce sua efetividade como discurso, a cumplicidade se instala, o vínculo se constitui, a palavra se torna ponte. De acordo com Gonçalves (2013),

Cada um de nós ocupa uma posição singular no mundo. Dessa posição, podemos ver o mundo de um modo único (e não de um único modo!). Ao mesmo tempo, essa posição não nos permite olhar o mundo como um todo. Não nos é possível sequer enxergarmo-nos por inteiro. Apenas o outro nos vê por completo. Do mesmo modo, somente nosso excedente de visão em relação ao outro pode lhe dar

acabamento, pode desvendar aquilo que ele, em sua própria condição, não pode ver (GONÇALVES, 2013, p.128)

Isso significa dizer que o diálogo é singular: o texto coloca uma ideia de mundo à disposição de seu leitor-ouvinte, que, constituído em suas vivências, relações, anseios, valores e interesses, completa, aceita, transforma, dá-lhe continuidade, acabamento ou não. O que podemos dizer também é que se esses movimentos produzem efeitos sobre a constituição do sujeito, e certamente esses efeitos se refletem sobre a formação do pequeno leitor-escritor.

Conforme Smolka (2000),

[...] os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, também de diferentes maneiras. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros. (SMOLKA, 2000, p.31)

Dessa maneira, podemos dizer que a palavra afeta e transforma a relação entre os sujeitos. Podemos dizer também que assumimos até aqui uma concepção de linguagem constitutiva e dialógica que procede da teoria desenvolvida por Bakhtin. No próximo capítulo, falaremos sobre ele. Por ora, diremos que a língua, para o autor, é um lugar de interação humana. É um fenômeno histórico que não pode ser considerado como um sistema de normas imutáveis, como ainda é muitas vezes tratada em nossas escolas. A linguagem carrega os traços da sociedade em que vive, da memória de seu povo, de sua classe social. A linguagem não é propriedade particular, mas bem cultural que circula entre as pessoas que a produzem todos os dias, num fluxo incessante do qual todos nós participamos.

O uso do texto literário para as práticas do ouvir, do ler e do escrever, configurou-se janela através da qual o sujeito-leitor-ouvinte-escritor pode compreender melhor o mundo e organizar suas próprias experiências com a linguagem. Alcançar esses processos aproximou-me do acontecimento da escrita, de uma alfabetização poética. Posso dizer, então, que a experiência de usar a palavra como isca foi, na realidade, um exercício, uma oportunidade de esvaziar-me no contexto da sala de aula. Um esvaziamento de tudo aquilo que se crê saber sobre as crianças, sobre a infância e sobre o que elas escrevem ou falam sobre o ler e o escrever.

1.4 - Contextualização da prática, da escola e dos estudantes

O que conduziu o movimento deste trabalho foi a reconstrução dos sinuosos caminhos percorridos pelo pensamento em torno de uma prática. O presente trabalho inseriu-se num contexto de reflexão sobre a prática pedagógica, sobretudo no que diz respeito à escrita na contemporaneidade. O trabalho com os estudantes de seis a sete anos, em uma escola particular, foi uma tentativa de transitar pelo universo da criança, de compreender as particularidades e as relações que esta estabelece com a palavra e seus significados. Em outros termos, foi uma tentativa de compreender o quanto determinado sujeito se torna permeável aos efeitos e afetos da linguagem. A reflexão sobre a prática pedagógica partiu, portanto, do trabalho do próprio autor como professor de Ensino Fundamental I em São Paulo. Professor da Educação Básica que se aproximou das crianças usando a palavra como brinquedo e que experimentou outros caminhos para promover os processos de apropriação da linguagem escrita

Ensinar a escrever implicou, nesse caso, a presença de uma escrita poética no cotidiano da sala de aula. Uma escrita produzida pelo professor e por seus estudantes, uma escrita que se fez no e a partir do outro. Uma escrita compreendida como possibilidade de acontecimento, como experiência, como possibilidade de imersão nas coisas, nas figuras, nas letras, nas relações. Elaborar textos, poesias, histórias para os estudantes promoveu identificações com o enredo, com os personagens, com a leitura, com a escrita. Tratava-se da possibilidade de se produzirem significados, sentidos, aproximações com a palavra, com o outro.

Os textos escritos¹⁰ e lidos pelo professor fazem parte da série *Em Algunlugar alguma coisa sempre acontece*. Trata-se de histórias inventadas pelo professor, ocorridas em um lugar imaginário, fantasioso, habitado por personagens delirantes e contraditórios: Seu Antônio, o Vô Manhã; Catarina Colorida; Dona Escutina e Dona Balalina; Marcéu, o garoto com nuvens nos olhos; Seu Arquinada de Alguma coisa, o inventor das impossibilidades; Beija-flor e as Andorinhas; Urubucando em Algunlugar; Balão ideal; O rio Sem Nome; Dona Guita e seu José; Seu Sonolêncio Êncio Êncio.

¹⁰ Ver os anexos.

As atividades produzidas junto às crianças aconteceram durante os momentos de leitura para o grupo, em sala de aula ou na biblioteca pública próxima à escola, ao longo dos anos de 2013 e 2014.

Investigar os enunciados produzidos e os desdobramentos do efeito poético na produção das crianças implicou, portanto, em considerar a possibilidade que cada estudante tinha de registrar sua própria escrita, de ser autor, de deixar marcas, rastros, romper com a dureza da língua e viver experiências sensíveis com a palavra, com a língua que compartilham. Assim, podemos considerar que os dados de que hoje dispomos são representativos e cobrem diferentes momentos do processo de aquisição da escrita, sendo também, nesse sentido, representativos da atividade do sujeito na relação que continuamente estabelece com a linguagem.

1.5 - A Escola

A Escola Nádia Salum¹¹, espaço onde esta pesquisa se desenvolveu, possui pouco mais de uma década de existência. Situa-se em uma região nobre da cidade de São Paulo, na Zona Oeste, no Alto da Lapa. É uma escola particular bastante procurada pelos moradores da região. Ocupa um antigo casarão, já modificado pelas exigências do tempo e de uso, com árvores frutíferas, paineiras e um imponente pé de Ficus. Todas essas senhoras árvores ficam num chão batido de terra. Os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I convivem nesse espaço, lugar em que ocorrem os lanches dos grupos, as brincadeiras no quintal, os encontros com os estudantes de outros anos e aulas com professores e professoras especialistas.

Em cada sala da escola, ficavam dois professores responsáveis pelo grupo. Ao todo, eram oito salas e o número de estudantes variava de grupo para grupo. No primeiro ano (2013) havia vinte estudantes. Em 2014, 23 estudantes. As mesas da nossa sala eram organizadas em círculo e isso contribuía para a dinâmica de aula. Desta maneira, as ideias circulavam com maior fluidez e os estudantes estabeleciam a cumplicidade de olhares, praticavam a escuta e compreendiam a unidade do grupo. Em cada sala do fundamental havia um computador, dois murais, uma lousa dentro e outra fora da sala. Sobre esta lousa falaremos mais adiante quando nos debruçarmos sobre a rotina de sala de aula.

¹¹ Trata-se de um nome fictício.

1.6 - A chegada dos estudantes no 1º ano

No batente da porta, nos encontrávamos, professores e familiares, estudantes e professores, estudantes e estudantes. O batente da porta era o território do encontro, lugar de passagem, espaço do entre: entre-passagens e entre-conversas, entre-lugares. Era no batente da porta que falávamos com as famílias, mesmo que brevemente, sobre muitos assuntos: um dia percorrido, uma aula marcante, uma história escutada, uma descoberta, uma experiência, um desafio, uma conquista. O batente da porta como metáfora do encontro, das falas sensíveis, aquelas que, às vezes, não são narradas, mas vividas no corpo: um sorriso, um olhar, um gesto, um movimento na direção do outro. Mas, mais do que entendermos este lugar como terreno para consolidar nossos discursos, com excesso de palavras ou certezas, era preciso pensá-lo com zelo, como território linguístico no qual a linguagem tomava corpo, ganhava formas e os olhares sensíveis apuravam nossos momentos vividos dentro da sala e na escola. Por isso, era o espaço da acolhida, das boas vindas, lugar que recebia os sentimentos de quem chegava: a novidade do primeiro ano, todas as implicações com a escrita, com a leitura, com o grupo, com as relações, enfim, o desafio do por vir.

Os cantos de chegada eram propostos para organizar os afetos, acolhimentos, momentos de interação com o outro. Acontecia sempre nos momentos iniciais do dia. As mesas da sala eram organizadas em pequenos grupos. Os estudantes faziam suas escolhas de acordo com seus interesses. Uns preferiam seguir para os cantos de desenho; outros seguiam para os cantos de brinquedos ou jogos; seguiam também para os cantos de escrita na lousa da sala e/ou na máquina de escrever. A máquina de escrever servia como convite para se ouvirem os sons das letras registrados no papel. Os cantos de entrada apresentavam indícios, cenas de produção textual que revelavam a relação da criança com a linguagem, com a palavra. Revelavam também como se constituíam as parcerias de escrita, de desenho ou de brincadeiras. Os cantos provocavam encontros e acolhimentos.

O momento da Roda era muito importante para organizarmos nossa rotina, as conversas que permeavam nossos estudos, momentos de compartilhar ideias, vontades, promover combinados e reforçar outros. Ela acontecia logo depois dos cantos de chegada. Organizávamos as mesas em um dos lados da sala e ocupávamos o espaço, sentados no chão. Era o momento de construir escutas e esperas no contexto do grupo,

de promover relações e de transitar pelo Tema de Estudo. Momento em que se estruturava o pensamento a partir da fala do outro. Na realidade, durante a Roda, conversávamos sobre os Temas de Estudo, sobre objetos (livros, imagens, etc) que se relacionavam com o Tema, ouvíamos músicas e arriscávamos algumas escritas coletivas, assumindo o outro como parceiro de escrita. Durante os momentos de escrita coletiva estabeleciam-se as parcerias, desfaziam-se medos. Eu era o escriba do grupo, mas na medida em que as crianças iam se apropriando da escrita, encorajavam-se em assumir este papel: o de escrever pelo e para o outro. O que os estudantes falavam ou os registros que cada um elaborava a respeito das palavras, frases, leituras sobre mundo ou pensamentos eram anotados na lousa, em cartolina, no caderno de pesquisas que cada estudante tinha em sala; escrevíamos no chão com letras de madeira, no chão com giz; usávamos máquina de escrever e o computador que também tínhamos em sala.

Figura 1: Momento de escrita coletiva, produzido na Roda.

A escrita aparecia em vários momentos do nosso dia. Durante a Roda líamos histórias, inventávamos “causos”. A criança, enquanto ouvia uma história, compunha outra narrativa, criava uma outra história carregada de imagens, cenários e personagens que existiam na voz, no gesto e no silêncio do outro. Assim, o mundo que se organizava no plano da oralidade provocava desdobramentos nos processos de escrita e vice-versa. A leitura e a escrita, como processos discursivos, se consolidavam, constituíam-se no momento em que as interações verbais ocorriam nas formas orais e escritas, uma espécie de dialogia interna. Quando a criança ouvia o que era dito na roda, ela organizava seu próprio discurso, estruturava suas ideias para devolvê-las ao grupo.

O mural da sala de aula era reflexo dos diversos processos de estudos vividos dentro e fora da sala. O mural era a estruturação formal de um ambiente que estava constantemente atravessado pela cultura letrada que era cotidianamente produzida na escola. Por isso, tudo que nele fixávamos referia-se às nossas pesquisas, às nossas histórias, aos nossos desenhos, às palavras que acolhíamos. Nesse sentido, produzir um mural não significava destinar para uma sala de aula algumas informações, mas apresentar para o grupo o que ganhou forma por meio de palavras, imagens, diálogos. Produzir um mural com os estudantes significava ocupar um espaço de invenções para leituras e escritas do mundo, significava dar corpo a um espaço para a vivência e produção de muitas experiências singulares.

Figura 2: Mural em construção, desenhos dos estudantes inspirados no texto de Dona Balalina e Dona Escutina¹².

¹² Ver o texto em anexo

Figura 3: Mural inspirado no texto de Dona Balalina e Dona Escutina, em detalhe.

Figura 4: Mural, em construção, inspirado no tema Aves. Nele há um poema construído, pelo professor e pelos estudantes, durante a Roda. “Hoje amanheci cedinho/Tomei café/ E fui brincar de passarinho/Onde?/ No parquinho/ Virei beija-flor/ Para beijar uma flor/ A flor escapou/ E o Sabiá pegou/ O Quero-Quero viu tudo isso.”

Figura 5: Desenhos inspirados no poema Aves, construído em grupo.

A biblioteca circulante era uma espécie de circuito de leitura, uma prática fundamental da escola. Funcionava da seguinte maneira: cada estudante trazia de casa um livro que lhe interessasse. Durante o semestre, os livros dos respectivos estudantes iriam para casa de amigos e amigas que faziam parte do grupo. Leitura em casa com as famílias, a leitura do livro do companheiro e da companheira de sala, o cuidado com ele: todos esses elementos aproximavam a criança da leitura, do livro que levava para casa. Na maioria das vezes, as leituras aconteciam e ressoavam pela sala nos dias seguintes e isso disparava conversas sobre o livro que havia sido lido. Conversávamos sobre o contorno dos personagens, os acontecimentos mais marcantes da história, as ilustrações e seus desfechos. Walter Benjamin (1995), em um de seus textos chamado *Ampliações*, fala do momento de leitura, da criança lendo, momento de ampliação de horizontes, de envolvimento com a trama, de relação com os personagens, um acontecimento, onde ele, criança, entregava-se ao empuxo do texto.

A cada quinze dias, nós íamos à biblioteca pública, próxima à escola, na Lapa. A ida a esse espaço público oferecia uma série de aprendizagens aos estudantes. Circulávamos pelos corredores e pelas estantes de livros infantis, procurávamos e escolhíamos os livros que o grupo decidira ler, exercitávamos o silêncio já que a biblioteca era utilizada por outros estudantes. Na biblioteca, fazíamos rodas de conversas, leituras, contações de histórias, exercícios de escrita.

1.7 - O material didático na prática

O material didático da Escola era produzido pelos próprios professores, fato este que contribuiu para a estruturação da prática e, por consequência, da própria pesquisa. Em anos anteriores, já havia esboçado algumas escritas para os estudantes, mas nada sistemático. Eram apenas leituras de textos ou poemas escritos pelo professor em alguns dos momentos de nossa rotina¹³. Ocorre que as atividades com os estudantes eram organizadas a partir de Temas de Estudo que se desdobravam a partir dos interesses do grupo e dos próprios professores. Esta foi a brecha que encontrei para trabalhar a apropriação da escrita, considerando a dimensão discursiva e poética da linguagem.

No dia-a-dia, preenchido por brevidades, nossos encontros, nossas relações e, principalmente, nossos Temas poderiam se transformar em ideias, em sugestões, em lembranças, em cheiros, em desenhos, em escritas. Durante o período de pesquisa, trabalhei junto aos estudantes, de 2013 e 2014, os seguintes Temas de Estudo: *Invenções, Aves, A Terra vista do céu, Manoel de Barros, O Mar e os Mestres Canoeiros*. Os textos produzidos para os estudantes tinham, na maioria das vezes, relação com os temas trabalhados.

Toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada, dizia Guimarães Rosa. Nós vivemos a língua portuguesa. Por isso, compreendemos a língua como um processo dinâmico, vivo, que se movimenta, que se re-inventa em função das contingências do momento.

Fiz o *Poema Passarinho* durante a Roda para apresentar o tema Aves para os estudantes, no início do primeiro semestre de 2013. Atraíam-lhes todas aquelas aves cujos nomes eram o próprio canto: o Murucututu, o Corocoxó, o Quero-Quero, o Bem-Te-Vi, o Uru. Gostavam também daquelas aves cujas cores eram intensas e cheias de contraste: o Saíra-sete-cores, o Tiê-sangue, a Jacutinga e a Lavadeira Mascarada. Esses quatro versos (*Passarinho quando voa/ quer horizonte/ quando pousa/ quer ninho*) fizeram disparar várias perguntas das crianças, fizeram disparar falas apinhadas de elementos poéticos, escritas e discursos que se constituíram no e a partir do outro, na e a partir da palavra do outro. Os estudantes começaram a variá-los, a transformá-los: “*O horizonte é passarinho?*”, “*O horizonte é grande?*”; “*Passarinho/ fora do ninho/ fica*

¹³ Em nossa rotina há atividades com outros professores em diferentes espaços da escola: capoeira e educação física e aula de artes no ateliê.

sozinho", "O horizonte é ninho/ do passarinho/ só que no céu".

Essas falas confirmavam a possibilidade de se trabalhar a palavra feito brinquedo, na relação com o outro. Eram os efeitos e afetos da linguagem que se inscreviam na existência do outro, a partir de uma experiência sensível com a palavra. Nesse momento saltaram-me as seguintes questões: a criança aprende a ouvir e a perceber o outro por meio da leitura? Como a criança aprende a falar e a dizer o que quer pela escrita?

Capítulo II: Mikhail Bakhtin e a linguagem em movimento

- O que significa escrever? - pergunta o professor.

- Escrever é colocar um pedacinho da gente no papel (Estudante N, 6 anos)

Neste capítulo, iremos desenvolver nossa reflexão à luz de alguns conceitos bakhtinianos. Trata-se de um recorte teórico, já que o nosso objetivo não é traçar um panorama histórico de todas as suas produções nem mesmo relatar sua trajetória biográfica - embora achemos importante. Por ora, iremos apenas esboçar alguns de seus conceitos que revelam os indícios sobre caráter constitutivo e dialógico da linguagem.

Atribuem-lhe a ideia de que um pensamento verdadeiramente inovador não tem a necessidade de ser assinado por seu autor. A figura de Mikhail Bakhtin aparece hoje como uma das mais fascinantes e enigmáticas da cultura europeia do século XX. Foi um pensador russo que transitou por vários temas e que produziu intensamente ao longo de sua vida. Conviveu desde cedo com a diversidade de línguas, fato este que irá marcar sua obra. Lecionou durante anos, atravessou duas guerras mundiais, testemunhou e apoiou revoluções, foi preso, exilado, e sofreu com as precariedades materiais e físicas que o acompanharam até fim de sua vida (FIORIN, 2008).

Mikhail Bakhtin não realizou um estudo específico sobre a linguagem da criança¹⁴. No entanto, a concepção de linguagem por ele construída nos sugere algumas questões: Como a criança apreende a palavra do outro? O que significa responsabilizar-se pelas palavras? Tentarei responder a essas perguntas ao longo do presente texto.

¹⁴ Algumas reflexões estão esparsas em sua obra. Por exemplo, no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin mostra indícios de sua reflexão sobre a criança. Neste trecho ele afirma que: "[...] o processo pelo qual a criança assimila sua língua materna é um processo de integração progressiva da criança na comunicação verbal. À medida que essa integração se realiza, sua consciência é formada e adquire seu conteúdo" (2006, p. 110).

2.1 - Bakhtin, linguagem e dialogia: a constituição do sujeito no contexto da relação

O conceito de linguagem para Mikhail Bakhtin deve ser compreendido em sua complexidade. Sua concepção de linguagem vai ser arquitetada a partir de uma crítica às grandes correntes teóricas da linguística de seu tempo, chamadas por ele de objetivismo abstrato e subjetivismo idealista. Para o autor, essas correntes teóricas - representadas por Saussure e Humboldt, respectivamente - se equivocavam por não considerarem a língua um fenômeno social, uma experiência social, o acontecimento da linguagem que constitui e define os sujeitos no contexto das relações sociais. De acordo com Bakhtin,

Os indivíduos não receberam a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não adquirem sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência [...]. (BAKHTIN, 2006, p. 109-110)

Bakhtin destaca a centralidade da linguagem na constituição do sujeito. Para ele, a linguagem é compreendida como fenômeno social e ideológico e é apropriada pelos indivíduos no contexto das relações sociais e no decorrer da história. Na concepção do autor, ela está relacionada às atividades concretas do cotidiano das pessoas, mas também se relaciona às questões de ordem histórica e social mais amplas. É por essa razão que o autor discorda dos sistemas filosóficos linguísticos que reduzem a linguagem a um sistema abstrato de formas imutáveis (objetivismo abstrato) ou à enunciação monológica isolada, isto é, a língua como um processo incessante da criação individual (subjetivismo idealista) (Bakhtin, 2006). Em sua concepção dialógica de linguagem, o autor relaciona micro e macro, enunciado e vida, fala e escuta, o eu e o outro, escritor e leitor, linguagem e consciência. Encontra-se em suas construções teóricas uma preocupação em relacionar forma e conteúdo, texto e contexto, sujeito e objeto, enfim, um compromisso com a totalidade, um contraponto aos pressupostos de então. De acordo com Brait (2012), o aparecimento do livro *Marxismo e Filosofia* configura-se como uma espécie de terceira margem dos estudos da linguagem, já que

Partindo da tradição dos estudos da linguagem, sem apagar os ganhos trazidos pelos estudos saussureanos e pelos estudos estilísticos, o pensamento bakhtiniano presente nesta obra ofereceu a ocasião de um salto qualitativo no sentido de observar a linguagem não apenas no que ela tem de sistemático, abstrato, invariável, ou, por outro lado, no que de fato tem de individual e absolutamente variável e criativo, mas de observá-la em uso, na combinatória dessas duas dimensões, como uma forma de conhecer o ser humano, suas atividades, sua condição de sujeito múltiplo, sua inserção na história, no social, no cultural pela linguagem, pelas linguagens. (BRAIT, 2012, p. 23)

Assim, os estudos linguísticos propostos por Bakhtin criticam, de um lado, o subjetivismo idealista que compreende o fenômeno linguístico como criação essencialmente individual, não relacional, fora de um conjunto de enunciações; e, de outro, o objetivismo abstrato que supervaloriza os aspectos normativos fazendo-os prevalecer sobre a forma variável da língua, o espaço de criação do indivíduo. Segundo o autor,

[...] o objetivismo abstrato dota a forma linguística de uma substância própria, tornando-a um elemento realmente isolável, capaz de assumir uma existência histórica separada, independente. Isso é perfeitamente compreensível já que se nega ao sistema, como um todo, o direito ao desenvolvimento histórico. A enunciação como um todo não existe para a linguística. Consequentemente, apenas subsistem os elementos do sistema, isto é, as formas linguísticas isoladas. Somente elas podem suportar o choque da história [...] (BAKHTIN, 2006, p. 106-107)

É justamente esse ponto de vista que justifica o estudo da língua de forma fragmentada, coisificada, perdendo-se a visão do todo, do contexto mais amplo e complexo em que ela de fato ocorre. A língua, na concepção de Bakhtin (2006), varia de acordo com o contexto, nas e a partir das relações, sejam elas ocorridas face a face, ou não. As interações sociais são elementos fundamentais para a construção da língua, o que significa dizer que a língua não é imutável, ela não nos chega pronta. Trata-se de concebê-la como forma de ação, lugar em que se constitui subjetividade, a consciência

do indivíduo. Em outras palavras, significa concebê-la como atividade que depende do contexto social em que se desenvolve, no tempo e no espaço. Na realidade, o que o autor quer revelar é a língua em movimento, em metamorfose, a realidade fundamental da língua: as interações verbais e os seus desdobramentos sobre os indivíduos. Segundo o autor,

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua [...] (BAKHTIN, 2006, p. 125)

Assim, temos que a linguagem para Bakhtin é um produto vivo resultante das interações sociais, das interlocuções entre sujeitos, das condições materiais e históricas de cada tempo. Isto quer dizer também que a propriedade mais marcante da língua reside no fato de ela ser dialógica, isto é, o diálogo que se estabelece entre eu e o outro, nos processos discursivos constituídos historicamente. O diálogo, para o autor,

[...] no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pôde-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2006, 125).

Para Bakhtin onde não há palavra, não existe linguagem e as relações dialógicas pressupõem, fundamentalmente, linguagem. De acordo com autor, a palavra comporta duas faces, ela é interindividual, constitui sentidos. A enunciação se configura dialógica, porque constituída na e pela interação, entre dois ou mais interlocutores. Significa dizer também que toda nossa ação na linguagem é dialógica pelo simples fato de ser atravessada e também por atravessar outros discursos e tantas outras ações. Na realidade, podemos dizer que o diálogo, no sentido bakhtiniano, se estende, constitui-se em comunicação discursiva que se prolonga no fluxo ininterrupto do tempo, da história.

Assumindo o princípio dialógico da linguagem, Bakhtin debruça-se sobre os estudos literários e dentre esses trabalhos destaca-se análise que realizou sobre os

romances de Dostoiévski. Para compreender e analisar a obra e as personagens do autor russo, Bakhtin utiliza-se do conceito de “polifonia”, termo emprestado da música. Reconhecendo a centralidade desse conceito, o autor identifica a diversidade de ‘vozes’ no interior da narrativa, na composição dos discursos, dos personagens, que se fazem ecoar na arquitetura dos romances. Para Brait (2012), a tarefa de Bakhtin ao analisar a obra de Dostoiévski estava “[...] *em construir um mundo polifônico e um herói cuja voz se estrutura do mesmo modo como se estrutura a voz do autor do romance*” (BRAIT, 2012, p.55). Assim conclui a autora, “[...] *Problemas da poética de Dostoiévski* visa à caracterização do discurso polifônico, da polifonia, das formas de presença de *alteridade*, do *outro* como constitutivo do discurso” (Ibidem, 2012, p. 66). Nesse sentido, podemos dizer que o conceito de “polifonia” ganha destaque porque se refere à consciência do indivíduo, materializada nos enunciados, nos juízos de valor, nas visões de mundo neles refletidos. De acordo com Fiorin (2008), Bakhtin compreende que

[...] a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isto quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio [...] (FIORIN, 2008, p. 19)

Assim, entendemos que os conceitos de enunciado¹⁵ e de diálogo, na perspectiva bakhtiniana, parecem caminhar juntos porque fazem retomar a noção de reciprocidade, de empatia, de alteridade, os efeitos e afetos da linguagem, com seus discursos e

¹⁵ O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gêneros dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia. Porque todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto – seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionários ou de estilística da língua, etc- opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação – anais, tratados, textos de leis, documentos de escritório e outros diversos gêneros literários, científicos, publicísticos, cartas oficiais e comuns, réplicas do diálogo cotidiano (em todas as suas diversas modalidades), etc. de onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam (BAKHTIN, 2011, p.264)

palavras¹⁶ que nos capturam e que acabam por nos definir e constituir. De acordo com Bakhtin, “[...] o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (2011, p. 311). Compreende-se, então, que as relações dialógicas fundam o acontecimento da linguagem, pois estabelecem relações entre enunciados, entre textos, orais ou escritos, entre sentidos que se constroem a partir da relação entre os sujeitos, entre interlocutores, entre vozes sociais, distantes no tempo ou não.

2.2 - O caráter dialógico da linguagem: aprofundando algumas questões

- Para que serve a escrita? - pergunta o professor.

- A escrita serve para o mundo não ser mudo. - (falou e escreveu o estudante do primeiro ano).

A concepção de linguagem em Bakhtin reside no fato dela ser dialógica. Para ele, toda enunciação é um diálogo que faz parte de um processo de comunicação ininterrupto, que se prolonga no fluxo da história. Assim, o diálogo bakhtiniano vai além das relações face a face e engloba toda a comunicação verbal, seja ela falada ou escrita. Segundo Bakhtin (2011), toda produção linguística requer uma atitude responsiva frente às palavras e isso também confere à linguagem o seu caráter dialógico. Logo, temos também que a noção de responsividade frente às palavras aponta para o fato de que

[...] A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa por inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2011, p. 348)

Nesse sentido, não há enunciado fragmentado, isolado, monológico. Para Bakhtin, aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós: todo enunciado pressupõe um outro, e mais outro e mais outro. Um simpósio universal. Podemos dizer, então, que as relações dialógicas são essas relações de sentido, quer seja entre os enunciados de um diálogo constituído face a face, quer seja no contexto mais

¹⁶ A questão da apropriação da palavra do outro conforme desenvolvida por Bakhtin será abordada mais adiante, sobretudo, quando analisarmos as produções orais e escritas dos estudantes.

amplo, no campo das ideias, dos discursos estabelecidos por vários outros autores ao longo do tempo e em momentos distintos. Conforme Marchezan (2012), o diálogo

[...] fundamenta e também instrui a consideração da linguagem em ato, que constitui e movimenta a vida social, que surge como réplica social e contra a réplica que consegue antever. Guarda em relação à linguagem, assim entendida, estreita 'adequação'. Da vida à teoria, o diálogo de maneira recursiva, é identificado na ação entre interlocutores, entre autor e leitor, entre autor e herói, entre heróis, entre diferentes sujeitos sociais que, em espaços e tempos diversos, tomam a palavra ou tem a palavra representada, ressignificada [...] (MARCHEZAN, 2012, p. 128).

Mas então o que significa ser autor na perspectiva de Bakhtin? A construção da autoria passa pela palavra do outro? De acordo com Bakhtin, o sujeito se constitui no diálogo. Para ele, a palavra é vínculo, relação, funciona como ponte, fronteira entre 'Eu' e 'Outro'. No limite, a minha palavra está, inexoravelmente, contaminada pelo olhar de fora, pelo olhar do outro, aquele que me vê ou lê. Recorro ao princípio de 'exotopia' para avançar nessa reflexão.

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu 'próprio olhar- a cabeça, o rosto e a sua expressão -, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila de nossos olhos. (BAKHTIN, 2011, p.21)

Assim temos que, para Bakhtin, nenhuma significação é isolável já que o autor é parte integrante da obra, do objeto estético. E o espectador, no caso, o leitor, também o é. Isto quer dizer que os sentidos sobre o texto e os enunciados que dele decorrem, se constituem no contexto da relação, 'se refletem na pupila de nossos olhos'. Na realidade, se considerarmos o princípio de "exotopia" de Bakhtin, só podemos nos

imaginar, por inteiro, sob a perspectiva do outro, do olhar que vem de fora. É a palavra do outro que nos define, que nos constitui e que nos dá acabamento. Segundo o autor,

[...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2006, p. 115)

É, então, neste território comum e compartilhado que a linguagem vai constituindo o sujeito enquanto tal, compondo a sua singularidade, no movimento dialógico da linguagem. Nesse sentido, vale ainda destacar a categoria de “compreensão” para Bakhtin. No processo de compreensão, cada palavra que nos atravessa vem do outro e assim fazemos corresponder uma série de outras tantas palavras nossas, formando uma réplica e outras mais. Conforme Bakhtin,

[...] A palavra, a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida. Por sua natureza dialógica, ela também pressupõe a última instância dialógica. Receber a palavra, ser ouvido. É inadmissível a solução *à revelia*. Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada. (BAKHTIN, 2011, p. 356)

Assim como a linguagem, a palavra é também dialógica. E o simples fato de ser dialógica sugere que a própria noção de autoria deva ser ampliada. Na realidade, a construção do sujeito dialógico sugere uma responsividade frente às palavras na medida em que supõe a relação com o outro, com a subjetividade do outro. De acordo com Orlandi (2012), podemos dizer que “[...] O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável” (p.70). Quando Bakhtin descreve que “[...] o escritor é aquele que sabe trabalhar a língua estando fora dela, aquele que tem o dom de falar indireto” (2011, p. 315) [Grifo nosso], o autor está, na realidade, reacentuando a palavra do outro, tornando-a interpretável, não para confundir-se com ele, mas para criar uma voz

própria, a partir dela, a partir de um lugar fronteiro que situa a alteridade, a singularidade, as relações intersubjetivas, em que um ou o outro, isto é, falante-ouvinte ou escritor-autor constituem-se enquanto sujeitos do discurso. De acordo com Bakhtin,

A palavra (em geral qualquer signo) é interindividual. Tudo o que é dito, o que expresso se encontra fora da "alma" do falante, não pertence apenas a ele. A palavra não pode ser entregue apenas ao falante. O autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos; tem também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono) [...] (BAKHTIN, 2011, p.328)

Se não existe palavra sem dono, responsabilizar-se, então, pelas palavras significa torná-las suas, mas reconhecê-las no outro também. Significa compreender a linguagem como inacabada, aberta, não coisificada, inconclusa. Significa compreender a autoria como um encontro com as contingências da língua e com as experiências de seus acontecimentos; significa, enfim, acolher ou mesmo rejeitar a palavra do outro. Mas, então, como a criança apreende a palavra do outro? Nesse movimento ininterrupto inter e intradiscursivo. Nesse diálogo que sugere o outro, o discurso do outro, a intersubjetividade, as interlocuções, os textos, os intertextos, as formas constitutivas de dizer sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Retomo Bakhtin (2016), mais uma vez, a fim de avançar nessa ideia: “[...] estamos interessados primordialmente nas formas concretas dos textos, na sua inter-relação e interação” (p. 87). Em outros termos, podemos dizer que a criança aprende a ouvir e a compreender o outro pela palavra, e por tudo aquilo que vem escrito em sua voz. Podemos dizer também que a criança aprende a falar e a dizer o que quer pela escrita, dado que a palavra também nos escreve e nos define. Concordo com o fato de que a palavra esconde mais do que mostra, mas também concordo com o fato de que alguém estará sempre a procurá-la, só para lhe responder...

Capítulo III: Sobre a palavra como brinquedo: experiências com a linguagem

Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não palavra. Quando essa não palavra morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, podia-se com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não palavra, ao morder a isca, incorporou-a. O que salva então é ler distraidamente. (LISPECTOR, 1984, p.120)

Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha. Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma. (BARROS, 2010, p.300)

Clarice Lispector e Manoel de Barros têm muito em comum, além do gesto da escrita. O que lhes atrai mesmo é tudo aquilo que ainda não foi nomeado: as palavras inquietas, desacostumadas e escondidas. Diante do computador, percebo que existe uma distância espacial entre as teclas tocadas por mim e as letras que se revelam na tela. Com esse instrumento alcanço uma experiência com a escrita e com a leitura, uma relação com a linguagem. Escrevo, leio e apago todos os rastros deixados por mim, no branco da tela. Posso fazer e desfazer o texto com uma velocidade distinta de quem o escreveu à mão, sobre outro suporte qualquer.

A partir de um caderno de anotações, a mão que empunha o lápis percorre o papel e traça contornos sobre ele. Ocupa o seu espaço, deixa resíduos, apaga o que escreve e registra outros traços que expõem o sujeito na travessia da escrita, na relação com o tempo, com o espaço, na sua experiência com a linguagem. Assim, estabelecem-se as memórias, as histórias que ficaram pelo caminho, os rastros duradouros de nossa própria existência. Michel de Certeau, no livro *a Invenção do Cotidiano*, diz que escrever, como atividade concreta, circunscreve um espaço, a página em branco,

[...] um lugar de produção para o sujeito. Trata-se de um lugar desenfeitiçado das ambiguidades do mundo. [...] Noutras palavras, na página em branco, uma prática itinerante, progressiva, regulamentada - uma caminhada -

compõe o artefato de um outro 'mundo', agora não recebido, mas fabricado. O modelo de uma razão produtora, escreve-se sobre o não lugar da folha de papel. Sob formas múltiplas, este texto construído num espaço próprio é a utopia fundamental e generalizada do Ocidente Moderno. (CERTEAU, 2012, p. 204-205)

Quando se trata de escrever para e com as crianças, um dos principais cuidados que tive consistiu em deixar de lado o que pensava saber sobre a escrita e a leitura. A figura da criança estabelece outra relação com a linguagem, com as palavras em curso, no encontro com a experiência. As palavras parecem representar materiais moldáveis, esculpíveis diante dela: coisas inanimadas ganham nome, vida, ação. E, entre suas mãos, brincam com elas, falando-lhes como se fossem coisas vivas, a compor as próximas histórias. Para Jeanne Marie Gagnebin, a "[...] in-fância¹⁷ está aquém das palavras, ao mesmo tempo sem palavras, sem linguagem e, porém, condição de possibilidade de sua eclosão..." (GAGNEBIN, 1997, p. 182). Podemos dizer, então, que a criança inventa e desinventa objetos, cria palavras, as inscreve no tempo e no espaço, atua sobre a linguagem, mas também é afetada por ela. São também novidadeiras, inventam modas, criam mundos e fundos; brincam com tudo que está a sua volta, mexem, pegam, puxam, experimentam, montam e desmontam, fantasiam e se entregam à imaginação. E esse movimento mostra-me a iminente possibilidade de eclosão, as variantes potenciais de sua existência, a sua concretude, as maneiras de se inscrever no mundo na e a partir da linguagem.

Alcançar esses processos aproximou-me do acontecimento da linguagem. Posso dizer, então, que a experiência de “desinventar objetos” e “pescar o que não palavra” foi, na realidade, um exercício, uma oportunidade de esvaziar-me, de me entregar à experiência desses acontecimentos e a todas aquelas palavras que ainda jazem “sem idioma”. Um esvaziamento de tudo aquilo que se crê saber sobre a criança, sobre as infâncias e sobre o que elas escrevem ou falam.

Neste trabalho, entendemos o *ser criança* como sujeito da linguagem, mas de modo contextualizado, de maneira que a alfabetização poética, tomada como possibilidade de horizonte, de conhecimento, de construção de narrativas, não fique

¹⁷ De acordo com a autora, “[...] as imagens da infância evocadas por Benjamin tentam pensar aquilo que, profundamente, jaz neste prefixo in – da palavra in-fância. O que significa para o pensamento humano essa ausência originária e universal da linguagem, de palavras, de razão, esse antes do logos que não é nem silêncio inefável, nem mutismo consciente, mas desnudamento e miséria no limiar da existência e da fala [...]” (GAGNEBIN, 1997, p.182).

perdida no espaço e nem venha a parecer um corpo estranho, longínquo, distante de qualquer possibilidade de eclosão, de enlace, de acontecimento para aqueles a quem ela se destina. Esse meu entendimento tem sua razão de ser mesmo porque não quero tomar a criança como um pressuposto prefixado e nem quero que ela fique simplesmente subentendida. Quero, antes, provocar uma análise a fim de alcançar uma compreensão crítica da criança e das circunstâncias que a envolvem em nossa sociedade, de modo que o poder transformador da leitura e a relação da criança com a literatura e com a escrita, comumente produzidos e desenvolvidos na(s) infância(s), possam ser devidamente consolidados e explorados.

Todo pesquisador da Educação vem de um certo lugar, seja pela sua trajetória de vida, seja pela sua formação acadêmica ou mesmo pelas suas experiências como educador. Apesar de ter lecionado sociologia para os estudantes do Ensino Médio nas escolas públicas e particulares de São Paulo, foi apenas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I que me reinventei enquanto professor. No período compreendido entre 2010 e 2014, tive a oportunidade de viver essa experiência profissional, no campo da alfabetização. Primeiro, como professor auxiliar na Educação Infantil, depois já como professor do Ensino Fundamental I.

Num primeiro momento, senti-me estrangeiro em um território cheio de potências. E fui descobrindo aos poucos que a infância, esse lugar que acabara de adentrar, figurava-se como território simbólico, espaço de indeterminações. Constituíam-se campo das intensidades, dos acontecimentos, das temporalidades outras, do sempre a cada instante. Aproximei-me, então, das crianças usando a palavra como isca, recorria muitas vezes à dimensão poética da linguagem, tendo na palavra como brinquedo outra possibilidade de relação. E adianto ao leitor que este trabalho contém antes um percurso que um ponto de chegada, já que escrever histórias para os estudantes permitiu aberturas, ampliações, outros caminhos para alcançar a tessitura de vínculos duradouros com a escrita, com a leitura e com a palavra do outro.

Assim, o contexto da alfabetização fez-me compreender o interesse que as crianças demonstravam em brincar com as palavras, em deformá-las, em trapacear a própria língua, na sua relação com a linguagem. E tentar entender as complexas relações que a criança estabelece com a escrita e com a leitura significou também questionar as formas de educação contemporâneas, especialmente, os processos de apropriação da linguagem. Indo um pouco mais além, é preciso situar os processos de leitura e escrita

no contexto atual do modo de produção capitalista, que alcançou um alto grau de sofisticação, promovendo capturas e agenciamento dos sentidos¹⁸, desenvolvendo-se, assim, em condições que lhe permitiram acessar as pessoas nas mais distintas esferas, sobretudo, a sensorial. Quero com isso dizer que a “colonização” dos sentidos, se instala sobre os indivíduos, nas mais diversas instâncias, e atua intensamente sobre a criança. A infância, por assim dizer, é cada vez mais assediada por esses agenciamentos sensoriais que ganham uma configuração cada vez mais clara nos dias de hoje. Jeanne Marie Gagnebin considera que

Se o tempo na modernidade – em particular no capitalismo – encolheu, ficou mais curto, reduzindo-se a uma sucessão de momentos iguais sob o véu da novidade (como no fluxo incessante de produção de novas mercadorias), então decorre daí uma diminuição drástica da percepção sensorial por ritmos diferenciados de transição, tanto na experiência sensorial quanto na espiritual e intelectual. As transições devem ser encurtadas ao máximo para não se “perder tempo”. O melhor seria poder anulá-las e passar assim o mais rápido possível de uma cidade a outra, de um país a outro, de um pensamento a outro, de uma atividade a outra, (...) sem demorar muito no limiar e na transição. (GAGNEBIN, 2010, p. 15)

Dessa maneira, muito mais relevante do que os discursos sobre a centralidade do hábito de leitura são as ações concretas com a leitura e com a escrita, as práticas de leitura e de escrita na escola e fora dela. E a escola deve mesmo “perder esse tempo” nesse limiar, garantir esse espaço culturalmente potente, diverso, rico de possibilidades, onde tais processos possam, de fato, acontecer. Assim, escrever para e com as crianças foi uma tentativa de estabelecer uma relação duradoura entre o pequeno leitor, com o ato de leitura e com a escrita em si. Posso dizer também que as primeiras experiências significativas com a leitura, as que ficam verdadeiramente registradas, marcadas no tempo, dizem respeito muito mais a um ambiente de leitura efetivamente do que à alfabetização em si. Posso dizer também que as leituras que mais agradam às crianças não são necessariamente as infantis, mas as que podem ser contextualizadas, narradas e

¹⁸ A legislação que regula a mídia voltada para o público infantil, no Brasil, ainda é limitada, especialmente se comparada à de países europeus e da América do Norte. Com o advento da televisão, da Internet, dos celulares e outras fontes acessíveis de informação, essa influência alcançou todas as classes e tipos de consumidores, das formas mais diversas e frequentemente sutis. No caso do público infantil, no entanto, essas mídias lançaram mão de estratégias engenhosas voltadas não somente para as próprias crianças, como também para seus pais e mães, responsáveis e cuidadores, isto é, em última instância, os que definem a escolha e aquisição dos produtos e serviços anunciados.

que, de algum modo, passam a ter significado para elas. É deste contexto que falo ou escrevo: das experiências compartilhadas com a leitura e com a escrita no processo de formação do pequeno leitor-escriptor. Escrevo sobre a possibilidade de assumirmos o processo de apropriação da linguagem como enlace, empuxo, acontecimento, como um rito de passagem, um limiar, onde a palavra vai ganhando espessura, amplidão e densidade nos processos que nos constituem sujeitos e que nos fazem sociais pela língua que compartilhamos.

Para Benjamin (2002), “[...] Um livro, uma página de livro apenas, ou até mesmo uma mera gravura em um exemplar antigo e fora de moda, herdado talvez da mãe ou da avó, pode ser apoio em torno do qual a primeira e delicada raiz deste impulso se enlaça.” (BENJAMIN, 2002, p. 54)

Posso dizer, então, que o encontro com as crianças e com a literatura, em sala de aula, significou relacionar-me de outra forma com o saber, com a docência e com os estudantes. Significou acontecimento, esquivas, possibilidade de deixar rastros, de inventar memórias, de construir narrativas, afetos e relações. Esse encontro significou, no limite, experimentar a linguagem em acontecimento, na relação com o outro, nos efeitos e nos afetos da linguagem.

3.1- Costurando um caminho: sobre a historicidade do conceito de infância

O bom escritor não diz mais do que pensa. E isso é muito importante. É sabido que o dizer não é apenas expressão do pensamento, mas também a sua realização (...). Nunca diz mais do que pensou. Por isso, o seu escrito não reverte em favor dele mesmo, mas daquilo que quer dizer. (BENJAMIN, 1995, p. 274-275)

Ler é entender. Ler bem é entender mal-entendendo. A história das leituras de qualquer texto é a história de seus bons mal-entendidos. Temos de aprender, então, a arte de mal-entender bem, isto é, a arte de mal-entender criativamente, com imaginação, brincando com o sentido, deslocando ou pervertendo o sentido, assumindo riscos. (LARROSA, 2012, p.7)

Tentarei construir um diálogo com Walter Benjamin. E pode ser que assuma alguns riscos, já que qualquer encontro com os escritos do autor, de partida, é labiríntico. É bem verdade que o tempo histórico nos afasta, mas, ao mesmo tempo, nos aproxima quando, no diálogo com suas narrativas, sobretudo, as que se referem à infância, podemos compreender melhor a ideia de que não se nasce leitor, mas se forma, constitui-se em.

Esse pensador alemão debruçou-se sobre a linguagem, avançou sobre sua dimensão poética e conjugou modos de pensar e sentir o mundo, usando metáforas, construindo alegorias como eixos fundamentais de suas reflexões. Na realidade, o que se pretende neste capítulo é refletir sobre a infância, na contemporaneidade, a partir também de um prisma alegórico, benjaminiano, uma reflexão que nos aponte a possibilidade de desvio, de ruptura, de descontinuidade a fim de formularmos uma compreensão da experiência de ser criança, na relação com a linguagem, no contexto atual. Dado o acesso privilegiado que a criança pode ter à linguagem, temos que as palavras não são apenas instrumentos de comunicação, mas, sim, *nuvens*, nas quais a criança se envolve. Esse enlace será o nosso ponto de partida: a palavra como brinquedo e a palavra como relação.

Posso dizer, então, que as considerações sobre a criança e a infância atravessarão outros discursos – de ordem filosófica, histórica, cultural - permitindo que outras formas distintas de narrar e elaborar o passado, nos orientem à formulação de uma perspectiva de pensamento – e por que não poético? -, que amplie nossas possibilidades de compreender a criança nas suas relações com o conhecimento, com a cultura na qual está inserida e com os modos de subjetivação aos quais está submetida, no contexto da contemporaneidade. São possíveis experiências de leitura e escrita que provoquem deslocamentos, rupturas, rearranjos num mundo cada vez mais apressado?

Giorgio Agamben, no livro *Infância e História* (2007), descreve um tipo de ontologia da infância, na sua relação com a experiência, com a linguagem e com a história. Segundo o autor italiano, uma das mais importantes e fundamentais características humanas, a apropriação da linguagem, está ligada a uma disposição infantil: se abandonamos a infância, abandonamos também a possibilidade de entrar na linguagem. Diz o autor:

Experienciar significa necessariamente, neste sentido,

reentrar na infância como pátria transcendental¹⁹ da história. O mistério que a infância institui para o homem pode ser de fato solucionado somente na história, assim como a experiência, enquanto infância e pátria do homem, é algo de onde ele desde sempre se encontra no ato de cair na linguagem e na palavra. Por isso a história não pode ser o progresso contínuo da humanidade falante ao longo do tempo linear, mas é, na sua essência, intervalo, descontinuidade, *epoché*. (AGAMBEM, 2007, p. 65)

A experiência da infância parece ser, então, uma espécie de viagem sem percurso previamente traçado. É descontinuidade porque nos faz cair na linguagem, e é ruptura porque nos permite acessar os mistérios da palavra. Quero com isso dizer que seria interessante delinear-se uma ideia de educação que comporte um distanciamento da noção de infância apenas como lugar de formação para uma futura existência. Seria interessante também tentar dar a ela um outro lugar que não aquele que a institua pela falta, pela ausência de. Podemos pensar a infância pelo que ela tem, pelo que transborda, pelo que mobiliza. Os acontecimentos que marcam nossa trajetória na linguagem estão, de fato, ligados a essa disposição infantil, mas estão relacionados também com o tipo de experiência que estabelecemos com o tempo, com o espaço, com a palavra, com o outro. Para Larrosa, a noção de experiência

[...] requer um gesto de interrupção, que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p. 154)

¹⁹ De acordo com George Otte, o termo transcendental em face da experiência significa aquilo que: "[...] *a priori* subjetivo (comum a todos os sujeitos), é anterior às coisas, mas precisamos delas para o processo do conhecimento ser desencadeado. Nesse sentido, nosso conhecimento sempre transcende a coisa em si, que é ao mesmo tempo o pressuposto da filosofia 'transcendental', pois sem a coisa em si não haveria nada a ser transcendido [...] Toda representação 'transcende' a coisa em si, uma vez que ela não é coisa, ou seja, o verdadeiro *ser* das coisas é inatingível, a começar pelo contato supostamente imediato dos nossos sentidos chamado 'intuição' na Filosofia Tradicional" (OTTE Apud SEDLMAYER, 2007, p.81).

Para compreender essa criança, o sujeito da experiência, precisamos assumir a infância como território de passagem, fronteira entre o ser e o vir a ser. Por isso, nos diz o próprio Benjamin que: “[...] nada mais reconfortante e, ao mesmo tempo, elucidativo do que permitir ao olhar, que da altura desses anos, venha repousar sobre os campos da infância – campos cortados por abismos, embora também pacificados [...]” (BENJAMIN, 2002, p.49) É importante destacar mais uma vez que a noção de infância não é uma categoria natural, mas essencialmente histórica e cultural, cabendo, assim, ressaltar que, entre o pensamento filosófico e a infância, existem implicações e imbricações tão antigas quanto a própria filosofia (GAGNEBIN, 1997). Para os que estudam etimologia, os primeiros registros da palavra “infância” estão ligados à norma, ao direito, ao domínio da *res pública*. Segundo Castello e Mársico,

Um indivíduo de pouca idade é denominado *infans*. Esse termo está formado por um prefixo privativo *in e fari*, “falar”, daí seu sentido de “que não fala”, “incapaz de falar”. Tão forte é seu sentido originário que Lucrécio emprega ainda o substantivo derivado *infantia* com o sentido de “incapacidade de falar”. Porém, logo *infans* – substantivado – e *infantia* são empregados no sentido de “infante”, “criança” e “infância”, respectivamente. De fato, é desse sentido que se geram os derivados e compostos, todos de época imperial, como *infantilis*, “infantil”; *infanticidium*, “infanticídio”, etc. (CASTELLO, MÁRSICO, 2007, p.53)

Podemos dizer então que, na sua origem, a palavra infância esteve sempre associada a uma falta, a uma ausência, inscrita, portanto, no limite de alguma incapacidade. Continuam os autores:

Em geral, *infans* podia designar criança em idade muito mais avançada que aquela em que “não falam”, de modo que essa denominação é usual para as crianças até os sete anos [...] Na verdade, são encontrados usualmente usos de *infans* referindo-se a pessoas que se aproximam inclusive dos treze ou quinze anos. Então, podemos entender que *infans* não remete especificamente à criança pequena que não adquiriu ainda capacidade de falar, mas se refere aos que, por sua minoridade, não estão habilitados para testemunhar nos tribunais: *infans* é assim “o que não se pode valer de sua palavra para dar testemunho”. (Ibid, 2007, p.52.)

A etimologia latina do termo aproxima as crianças aos incapacitados, aos que pela palavra não podem dar testemunho, sobretudo, daquilo que lhes acontece. Segundo Carlota Reis Boto, em *A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau*, a historicidade da categoria de infância deve ser considerada em sua complexidade, isto é, na sua relação com os contextos históricos, econômicos, culturais, sociais e políticos de seu tempo. De acordo com a autora,

[...] aos sete anos a pessoa deixava de ser considerada criança. Dos sete até os doze ou treze anos, vive-se a puerilidade, etapa que não era compreendida como uma segunda fase da infância. Não se chamavam crianças aquelas que houvessem completado sete anos. Essa era a idade da vida prevista para indicar o término do período infantil. O próprio termo *infans* — do latim — identificaria o ser incapaz de falar. Aos sete anos, a fala é fluente do ponto de vista da articulação e do repertório. Daí a suposição de que a infância abarcaria apenas os primeiros sete anos de vida (Postman, 1999; Ariès, 1981). A infância, com Rousseau, esticada para depois dos sete anos, tornava-se uma construção lógica. A repercussão que Emílio teve em seu tempo, bem como as apropriações posteriores das ideias pedagógicas de Rousseau, contribuíram sobremaneira para modificar os modos de se perceber e de se lidar com a figura infantil. A infância, como etapa do desenvolvimento humano, seria expandida — em parte, por efeito da recepção das ideias rousseauianas. (BOTO, 2010, p.214)

Diversas são as infâncias numa cidade como São Paulo. Infâncias de crianças brancas, negras, indígenas; crianças ricas, pobres e, ainda, infelizmente, miseráveis. Crianças que vão à escola, outras não. Crianças que passam boa parte de sua infância em hospitais; crianças que brincam e outras que trabalham. Sim há muitas! Por isso, a criança aqui será concebida na sua condição de sujeito histórico, localizada no tempo e no espaço, isto é, estudantes do primeiro ano do ensino fundamental I, de uma escola particular de São Paulo, arriscando-se na linguagem, inscrevendo-se nela, deixando rastros, pistas, usando palavras como *indicadores de caminho*. Uma experiência de leitura e escrita que desacomoda, inquieta, interrompe e exige povoar novos lugares, novas relações com a linguagem. Assumo, portanto, neste trabalho, a noção de infância

considerando a centralidade da linguagem nos processos que constituem os sujeitos, no contexto em que eles atuam, e nesse caso, a escola.

Ainda que a criança tenha ocupado o pensamento de filósofos como Platão e Agostinho, é somente com o projeto Iluminista do século XVIII que se ampliam as preocupações a respeito da infância e de modo mais sistematizado. É a partir dos pressupostos iluministas que a criança será reconhecida como objeto de estudo da Ciência. O Iluminismo, em seu projeto de livrar os homens das trevas e torná-los senhores do mundo por via da razão, inaugura, por assim dizer, uma preocupação com a infância. Até então, ela se encontrava imersa no horizonte do desconhecido e do misterioso, e cabia somente à Ciência o papel de desencantá-la. É certo que cada época irá estabelecer os discursos que tangenciam e revelam suas ideias e expectativas em relação à criança. No entanto, todo discurso²⁰ construído sobre a infância implica em desdobramentos constitutivos sobre o sujeito que está em formação (KRAMER, 1996, 2007).

3.2 - Um pequeno caçador das primeiras letras: o que diz Benjamin sobre a Infância...

Alcançar as particularidades do universo da criança nos escritos de Walter Benjamin sugere refletir sobre outros conceitos que atravessam seus escritos. Os conceitos de Experiência, de Narração, de Infância, de Linguagem, de Rastros e de História são conceitos que, no conjunto do pensamento do autor, conjugam-se e entrelaçam-se. É difícil escrever sobre um conceito sem conjugar os outros.

Benjamin ocupa-se com o tema da infância e da literatura infantil desde 1924. Alguns dos breves ensaios produzidos por ele, entre 1924 e 1932, acerca desse tema foram publicados em revistas da época e no jornal alemão *Frankfurter Zeitung*. Eles foram organizados sob o título *Resenhas pedagógicas*. Alguns deles foram publicados no Brasil na coletânea *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Há nela textos que resenham livros como *Os livros infantis velhos e esquecidos*; há ensaios mais

²⁰ Como já dito, todo discurso construído em torno da infância promove desdobramentos sobre o sujeito que está em formação. No Brasil, tem sido cada vez mais comuns os discursos que defendem a redução da maioridade penal. Entendo também que esses discursos trazem à tona uma concepção de sujeito, visões de mundo que sustentam arquétipos generalizantes e assustadoramente perigosos. O debate sobre o tema, por exemplo, é atual porque coloca em xeque as conquistas do Estatuto da Criança e do Adolescente. A Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) do Senado discutirá a PEC 33/2012, que pretende reduzir a maioridade penal e, por consequência, ferir uma das garantias mais importantes de justiça criminal e dos direitos da criança e do adolescente.

gerais como a *Visão do livro infantil*, ou sobre jogos e brinquedos como *Velhos brinquedos*, *História cultural do brinquedo*, *Brinquedos e jogos*, *Brinquedos russos*, *Elogio da Boneca*. Escreveu outros ensaios a respeito das cartilhas como *Princípios Verdejantes* e *Pedagogia colonial*. Nesse último ensaio, o autor se manifesta contra a ideia de uma pedagogia que colonize a criança, vista por ele, já naquela época, como cliente consumidora de quinquilharias, desconectada de sua condição de classe (FERRARI, 2014). De acordo com Meira, Benjamin

Ao mesmo tempo em que realiza uma análise histórica, aponta para a crescente massificação própria da evolução industrial que acaba por inscrever o brinquedo em uma dimensão de homogeneização. O apagamento da singularidade, a “plastificação” dos brinquedos, evoca a era social que Benjamin aponta como própria do capitalismo que avança revelando seus contornos inclusive no campo da infância. Neste sentido, os brinquedos evocam as formações do social, são objetos que revelam em sua configuração os traços da cultura em que se inscreve [...] (MEIRA, 2003, p.75)

Isso significa dizer que ao apresentar a percepção de mundo da criança, Benjamin manifesta e revela a sua própria. Ainda que não tenha o propósito de esmiuçar as relações educativas de seu tempo, seus escritos nos levam a uma discussão sobre os pressupostos educacionais que delineavam a formação de crianças e jovens no contexto das sociedades burguesas. Suas ressalvas a respeito da educação alemã daquele período ocorrem no momento em que a infância se tornava objeto de interesse “[...] de uma sociedade produtora de mercadorias, e com que se vê a educação, com desenvoltura tão lamentável, enquanto mercado colonial para bens culturais” (BENJAMIN, 2002, p. 148). Nesse sentido, seus escritos apontam para um posicionamento político fundamental, justamente porque sua visão sobre a infância se vincula a uma nova leitura da história, da infância, da linguagem. Na realidade, o que Benjamin nos apresenta a partir desses escritos são correspondências entre o micro e macro, o mundo da percepção infantil impregnado pelos vestígios da geração que a antecedeu. Gagnebin destaca que na própria obra de Benjamin é possível tecer laços com questões antropológicas, etnológicas, pedagógicas e psicológicas. Segundo a autora, nos escritos de Benjamin há

[...] a importância não só pessoal ou subjetiva, mas teórica e política dos assuntos ligados à educação e à infância, pois a infância é o território privilegiado do encontro singular com aquilo que vem de longe, com os mortos e o passado, e que os vivos “trazem junto, de maneira não consciente [...] (GAGNEBIN, 2014, p. 227-228)

Essa tensão entre totalidade e a particularidade que atravessa a obra de Benjamin, se dissolve na medida em que para ele o micro não é um componente do macro, mas uma síntese provisória e precária dele. O autor tenta então conjugar o universal e o singular, questionando as formas filosóficas de então e o historicismo que as compunham. Na ambivalência que engendra seus escritos, o autor constrói imagens dialéticas na tentativa de recuperar na teoria, a dimensão do singular, do fragmento, do residual, da infância. Encontrar o todo se alinha então à ideia de perceber numa obra, num objeto, num indivíduo, numa insignificância qualquer, o concreto, o singular, o pequeno inserido no grande. Assim, os escritos de *Rua de Mão Única*, de *Infância em Berlim*, ou de *Imagens do Pensamento* narram de fato os acontecimentos de infância, mas narram também o assombro de uma era, de um momento da história que ele trata e testemunha. Para Benjamin,

“[...] O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história. (BENJAMIN, 1994, p. 223)

De acordo com essa dimensão filosófica e histórica, tecida por Benjamin, surge um profundo e sensível conhecimento sobre a criança como indivíduo social, descrevendo velhos brinquedos, gavetas e armários; localizando os esconderijos que criava, sendo envolvido pela leitura, contemplando imagens e gravuras, histórias e livros infantis. Todas essas imagens demonstram um autor não considerando a criança romântica ou ingenuamente. Ao contrário, está entendendo-a na história, inserida em sua classe social, em seu contexto, no fluxo contínuo de suas transformações.

Ocorre que os fragmentos que compõem os escritos de Benjamin apontam para uma leitura precisa do cotidiano, em que ele, enquanto narrador, ocupa um segundo plano, contemplativo, diante de um mundo que se apresentava por imagens, passagens, esconderijos, objetos e palavras. Podemos dizer, então, que é a partir dos vestígios da história que Benjamin reconstrói a sua narrativa sobre a infância, sobre as relações que

estabelecera com o mundo. Podemos dizer também que os vestígios aos quais Benjamin se refere apareciam em restos de madeira, tecidos, ossos, argila, palavras, uma espécie de arqueologia da infância. Para o autor,

[...] um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. E ao imaginar para crianças bonecas de bétulas ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil. Madeira, ossos, tecidos, argila, representam nesse microcosmo os materiais mais importantes, e todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo era ainda a peça de produção que ligava pais e filhos. (BENJAMIN, 2002, p. 92)

Nesse sentido, os campos da infância revelam os vestígios da história, porque por trás desses resíduos oculta-se o rosto do mundo, revelam-se as paisagens e as relações que o constituem, o interesse da criança, no caso, o do jovem Benjamin. Atravessada por acontecimentos, encontros e capturas, a infância passa, então, a figurar como lugar da linguagem, como 'achadouro': o lugar do impossível da língua, território dos *'abismos pacificados'*. Segundo Benjamin (2002),

Toda pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela o começo de uma coleção e tudo que ela possui constitui para ela uma coleção única. Na criança, essa paixão revela o seu verdadeiro rosto, o severo olhar índio que continua a arder nos antiquários, pesquisadores e bibliômanos, porém com aspecto turvado e maniaco. Mal entra ela na vida, já é caçadora. Caça os espíritos cujos vestígios fareja nas coisas; entre espíritos e coisas transcorrem-lhe anos, durante os quais o seu campo visual permanece livre de seres humanos. Sucede-lhe como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vem ao seu encontro, se passa com ela. Os seus anos de nômade são horas passadas na floresta de sonhos. De lá ela arrasta a presa, para limpá-la, consolidá-la, desenfeitiçá-la. Suas gavetas precisam transformar-se em arsenal e zoológico, museu policial e cripta. "Pôr em ordem" significaria aniquilar uma obra repleta de castanhas espinhosas, que são as clavas medievais, papéis de estanho,

uma mina de prata, blocos de madeira, os ataúdes, cactos, as árvores totêmicas e moedas de cobre, que são os escudos. A criança já ajuda há muito tempo no armário de roupas da mãe, na biblioteca do pai, enquanto que no seu próprio território continua sendo o hóspede mais instável e belicoso. (BENJAMIN, 2002, p.107)

Suas preferências, então, se revelam no relato descritivo de lugares, no encontro misterioso com os bichos e objetos fantasiosos que captura, consolida e desenfeitiça. As letras aparecem escondidas na biblioteca do pai ou nos objetos amealhados do armário na mãe. Benjamin transformado em personagem parece transitar pelos lugares, pelos esconderijos, pelos labirintos que permitem uma significação distintiva das convenções normalmente assumidas pelos adultos. No fragmento *A criança escondida*, Benjamin nos diz que

Ela [a criança] já conhece na casa todos os esconderijos e retorna para dentro deles como quem volta para uma casa onde se está seguro de encontrar tudo como antigamente. Bate-lhe o coração, ela segura a respiração. Aqui ela está encerrada no mundo da matéria. Ele se torna descomunalmente claro para ela, chega-lhe perto sem fala. Assim, somente alguém que é enforcado toma consciência do que são corda e madeira. A criança que está por trás da cortina, torna-se ela mesma, algo ondulante e branco, um fantasma. A mesa de refeições sob a qual ela se acorou a faz tornar-se ídolo de madeira do templo onde as pernas entalhadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta ela própria é porta, está revestida dela como de pesada máscara e, como mago-sacerdote, enfeitiçará todos os que entram sem pressentir nada. A nenhum preço ela pode ser achada. Quando ela faz caretas dizem-lhe que basta o relógio bater e ela terá de permanecer assim. O que há de verdadeiro nisso ela sabe no esconderijo. Quem a descobre pode fazê-la enrijecer como ídolo debaixo da mesa, entretecê-la para sempre como fantasma no pano da cortina, encantá-la pela vida inteira dentro da pesada porta. Por isso, com um grito alto ela faz partir o demônio que a transformaria assim, para que ninguém a visse, quando quem a encontra pega – aliás, nem espera esse momento, antecipa-o com um grito de autolibertação. Por isso ela não se cansa do combate com o

demônio. A casa, para isso, é o arsenal das máscaras. Contudo, uma vez por ano, em lugares secretos, em suas órbitas oculares vazias, em sua boca rígida, há presentes. A experiência mágica se torna ciência. A criança, como seu engenheiro, desenfeita a sombria casa paterna e procura ovos de Páscoa. (BENJAMIN, 1994, p. 39-40)

Esse fragmento, apesar de longo, nos aproxima de um aspecto essencial da infância. Isto é, da sua capacidade de imaginar, criar mundos, de se entregar aos sonhos, de inventar mistérios, ou mesmo a simples possibilidade de transgredir, de virar ela mesma a própria realidade, de transbordá-la, de ir além dos seus próprios limites, no contexto da linguagem, na relação com o outro e com os objetos que a envolve. Isso significa dizer que a criança, no gesto de significar, pode transformar-se na coisa imaginada, no objeto trazido à mão, na coisa capturada, no labirinto da linguagem. Para Gagnebin (1999), a imagem desse labirinto serve de metáfora para as relações temporais que se constroem nos escritos de Benjamin, mas compreende também as relações privilegiadas que estabeleceu com as cidades, com os objetos, com a leitura e com a escrita. No limiar do labirinto, diz a autora, [...] a criança não manifesta medo; pelo contrário, o desejo de exploração predomina como se soubesse, confusamente, que só poderá se reencontrar, se ousar, perder-se. (GAGNEBIN, 2009, p. 91)

Ocorre que entre os acontecimentos que marcaram a história do menino Benjamin, a leitura e a escrita pareceram ocupar lugar de destaque, gesto que representou aventura, descoberta, ampliação, rito de passagem onde a palavra ganhava sentido, amplidão e espessura. Segundo Gagnebin (1999), o labirinto para Benjamin não é somente estrutura vertiginosamente onírica, constitui-se também no avesso escondido de obras culturais, cidades e livros. Para a autora,

[...] a criança penetra nos livros como o adulto na cidade desconhecida, para se perder num labirinto de histórias ou de leitura, para seguir os corredores subterrâneos das histórias que nos levam, como o metrô e as passagens parisienses, a viagens surpreendentes. (GAGNEBIN, 2009, p. 92)

De acordo com Kramer (2007), o que Benjamin pretende ao escrever

[...] não são recordações da infância nem observações de um viajante. O que Benjamin pretende é a diluição dele mesmo como autor, e que uma objetividade seja possível no interior

das discontinuidades que a prática de montagem estabelece (Wolin, 1982). Tal objetividade garantiria o acesso ao singular da coisa, enquanto este singular apareceria na linguagem. O sujeito que escreve só existe na medida em que está nessa língua e é isso que lhe assegura objetividade. A questão crucial é a de que através da rememoração do nosso passado, do passado de qualquer indivíduo, o que aparece não é mais o "eu" atual (esse escritor), senão exatamente essa perda através do tempo que só o sujeito - abrindo mão da subjetividade, da temporalidade e do espaço de sua vida - mobilizaria. O que fica diluído, portanto, não é o sujeito que compõe o texto, mas a identidade através do tempo, do objeto, do espaço. E é nesse sentido que na objetividade que aparece pode ser fundada a experiência coletiva. A subjetividade é, pois, permeada por algo muito mais expressivo do que ela; um algo que permite que, num indivíduo, toda uma época possa aparecer: a linguagem. (KRAMER, 2007, p. 64)

Podemos dizer, então, que não existe ação fora da linguagem porque o sujeito que nela se inscreve, só existe na medida em que está nessa língua e é isso que lhe assegura existência, a sua relação com o tempo, com o espaço, com o outro. Mais do que isso, podemos dizer que Benjamin dilui-se enquanto autor para ter acesso ao singular, a linguagem, objetividade que nela aparece, em detrimento de uma identidade que se desfaz no tempo e no espaço, na história. No entanto, essa identidade que se dilui, vem permeada por algo muito mais expressivo, uma experiência coletiva, fundada na própria linguagem. Dito de outra maneira, podemos dizer que Benjamin desperta nosso olhar para refletirmos sobre a intrínseca relação entre infância e história, entre linguagem e experiência. O autor rompe com a perspectiva historicista que concebe o curso da história de maneira linear, ao entrelaçar e conjugar as temporalidades. Benjamin encontra rupturas, revela uma infância não como encadeamento casual inerente a uma processualidade linear, imutável, mas como categoria social, histórica, cultural, que se reconstitui permanentemente na experiência vivida. No fragmento abaixo, Benjamin relata a disposição infantil para entrar e cair na linguagem, na experiência dos seus acontecimentos, no contexto que a concretiza:

O Jogo de letras. Nunca podemos recuperar o que foi esquecido. E talvez seja bom assim. O choque do resgate do

passado seria tão destrutivo que, no exato momento, forçosamente deixaríamos de compreender nossa saudade. Mas é por isso que a compreendemos, é tanto melhor, quanto mais profundamente jaz em nós o esquecido. Tal como a palavra que ainda pouco se achava em nossos lábios, libertariam a língua para arroubos demostênicos, assim o esquecido nos parece pesado por causa de toda vida vivida que nos reserve. Talvez o que o faça tão carregado e prenhe não seja outra coisa que o vestígio de hábitos perdidos, nos quais já não nos poderíamos encontrar. Talvez seja a mistura com a poeira de nossas moradas demolidas o segredo que o faz sobreviver. Seja como for - para cada pessoa há coisas que lhe despertam hábitos mais duradouros que todos os demais. Neles são formadas as aptidões que se tornam decisivas em sua existência. E, porque, no que me diz respeito, elas foram a leitura e a escrita, de todas as coisas com que me envolvi em meus primeiros anos de vida, nada desperta em mim mais saudades que o jogo de letras. Continha em pequenas plaquinhas as letras do alfabeto gótico, no qual pareciam mais joviais e femininas que os caracteres gráficos. Acomodavam-se elegantes no atril inclinado, cada qual perfeita, e ficavam ligadas umas às outras, segundo a regra de sua ordem, ou seja, a palavra da qual faziam parte como irmãs. Admirava-me como tanta modéstia podia coexistir com tanta magnificência. Era um estado de graça. E minha mão direita que, obedientemente, se esforçava por obtê-lo, não conseguia. Tinha de permanecer do lado de fora tal como porteiro que deve deixar passar os eleitos. Portanto, sua relação com as letras era cheia de renúncia. A saudade que em mim desperta o jogo de letras prova como foi parte integrante de minha infância. O que busco nele na verdade, é ela mesma: a infância por inteiro, tal qual a sabia manipular a mão que empurrava as letras no filete, onde se ordenavam como uma palavra. A mão ainda pode sonhar com essa manipulação, mas nunca mais poderá despertar para realizá-la de fato. Assim, posso sonhar como no passado aprendi a andar. Mas isso de nada adianta. Hoje sei andar; porém, nunca mais poderei tornar a aprendê-lo. (BENJAMIN, 1995, p. 104/105)

Escrever sobre a infância, para o autor, é também se reportar a uma experiência coletiva, a uma subjetividade permeada por algo muito mais expressiva que ela, ou seja, a própria linguagem. Nesse sentido, podemos dizer que o alfabeto gótico e as leituras que o marcaram, são vestígios de um passado, não como de fato este se deu, mas a um passado que é, então, recontado, revivido a partir do crivo do presente e que se projeta permanentemente. Nesse recontar, Benjamin descobre narrativas, caminhos, labirintos que podem ser retomados, percorridos, na continuação de histórias e num permanente devir. Construindo seu universo singular no interior de um universo maior, o autor é capaz de assumir uma compreensão particular do mundo, devolvendo, por meio da relação com a linguagem, os múltiplos sentidos que a realidade física e social pode adquirir. Desta maneira, o jogo de letras é jogo da infância, jogo da memória que não significa o retorno ao início da vida, mas retorno a um fazer, a uma ação, a um sentimento de outrora, instante que cintila, acontecimento em que se tateia, pura e simplesmente, para aprender e capturar as imagens e sensações do mundo e da vida.

3.3 - Tecendo uma narrativa: no labirinto da linguagem

Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem lê partilha desta companhia. (BENJAMIN, 1994, p. 213)

A escrita – e os belos textos em particular – vive justamente desta perigosa indeterminação. Ela torna presente aquilo que está ausente, e é duplamente signo: signo do som e signo daquilo que o som designa. Como signo de algo que não está mais, presença da ausência e ausência de presença, é um *rastro*, desde Platão até Freud, um estranho ser, tão imprescindível quanto instável e incerto. (GAGNEBIN, 2014, p.21)

Narrar é contar fatos reais ou imaginários, por meio da escrita, da leitura, dos corpos, dos sons e dos lugares. A ação de narrar sugere o outro. A narração, a arte de contar histórias, constrói-se na e pela escuta do outro. A etimologia do termo remete-nos à ideia de um dar a saber, ou a possibilidade de entregar algo para alguém. Assim, aquele que escuta também se entrega à palavra do outro porque aceita intercambiar experiências e emaranhar-se no enredo enquanto este é narrado.

Na experiência narrada aqui, ouvir as crianças significa concentrar-se na fala

delas, estar interessado realmente no que elas dizem ou contam. E tecendo essa narrativa, vejo que minha própria história com outras se encontrou. Percebo que nossas histórias de vida alcançaram alguma existência: na relação com o outro, com histórias no plural, nas singularidades que temos e na língua que compartilhamos. Mas como pode se dar essa relação entre adulto e criança? Como se dá o encontro com o outro, com a palavra do outro?

A teoria da narração se estende por toda a obra de Benjamin, não propriamente como uma formulação sistemática e acabada, mas, antes, como uma problematização complexa e persistente. No pensamento benjaminiano, articulam-se reflexões que passam pela história, pela historiografia, pela teoria da linguagem e pela literatura. Tal reflexão nos permite concluir, então, que a noção de tempo histórico, em Benjamin, não se separa dos questionamentos que o autor fez sobre a linguagem. Para o autor, a literatura não constitui somente fonte de referências para suas reflexões. Na realidade, pensar literariamente acabou por compor uma escrita singular, acabou por promover a experiência de um pensamento poético que revelou novas formas de tratar o passado. Como bem diz Hannah Arendt, no livro *Homens em Tempos Sombrios*,

“[...] As metáforas são os meios pelos quais se realiza poeticamente a unicidade do mundo. O que é tão difícil de entender em Benjamin é que, sem ser poeta, ele *pensava poeticamente* e, por conseguinte, estava fadado a considerar a metáfora como o maior dom da linguagem. ” (ARENDDT, 2008, p.179)

É importante destacar também que a questão da narrativa para o autor se inscreve num processo contraditório da modernidade, no qual a crise das formas tradicionais de experiência e de linguagem não se separaram das modificações estéticas, das transformações culturais, do advento de novas formas artísticas daquele período. Na realidade, nos textos “Experiência e Pobreza” e “O Narrador”, Benjamin aponta para as transformações que a pobreza de experiência com a linguagem provocam nas formas tradicionais de narrar e de elaborar o passado. Em outras palavras, isso significa dizer que a pobreza de experiência vem relacionada a impossibilidade de dizer, de transmitir, de narrar o passado ou a própria existência.

De acordo com Benjamin (1994), a narrativa

[...] é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o 'puro em si' da coisa narrada como uma informação ou relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p. 205)

Nessa perspectiva, o fato de uma história ser contada de uma maneira e não de outra torna-se elementar, na medida em que os diferentes modos de contar e apresentar histórias, assim como as experiências narradas posicionam diferentemente o narrador em tempos e espaços sociais específicos, inclusive o espaço-tempo da interlocução. Em outras palavras, as narrativas constituídas em sala iluminam ações e marcas produzidas no e pelo narrador, mas também revelam processos sociais mais amplos, com outros atores, outros agenciamentos, que também moldam as interlocuções em curso, mas que acabam também sendo moldados por elas. De acordo com Benjamin (1994), outro aspecto da narrativa reside no fato de que

(...) cada história é o ensejo de uma nova história, que desencadeia uma outra, que traz uma quarta, etc.; essa dinâmica ilimitada da memória é a da constituição do relato, com cada texto chamando e suscitando outros textos. (BENJAMIN, 1994, p.13)

O professor, enquanto dá aula, constrói narrativas, conta histórias, suscita textos que inscrevem lembranças, memórias, relatos de coletividades inteiras ou mesmo de um indivíduo. A criança, enquanto ouve uma história, vai compondo outra narrativa, que desencadeia outra, e mais outra. Cria, por assim dizer, uma história carregada de imagens, de cenários e personagens que por ela são visitados e revisitados. E na composição de imagens suscitadas entre o dito e o não dito, entre a fala e a escuta, entre o gesto e o silêncio, fica um enredo que se transforma, transborda; fica uma narrativa produzida pela criança, com outros contornos, outros tons e sons distintos daquele de quem os pronunciou ou escreveu. Posso dizer, então, que tecer essa narrativa significou dar existência à lembrança de quem se inscreveu no tempo?

3.4 - Nos rastros da infância: o território das indeterminações...

Triste de quem não conserva nenhum vestígio da infância
(QUINTANA, 2008, p. 15)

Ainda bem que eu não me lembro do que eu não quero me lembrar! (estudante V, enunciando-se durante a roda, em agosto de 2013)

O que define a noção de rastro? É o que ficou pelo caminho? É o vestígio de algo deixado por alguém? O rastro é resíduo que compõe o todo, é pista que nos orienta para alguma direção ou na direção de alguém. Essa categoria tem me acompanhado durante a docência. Percebi, aos poucos, que as crianças mais estavam interessadas pelos indícios oferecidos pelo mundo do que propriamente pelo mundo em si: de novo o pequeno inserido no grande. Posso dizer, então, que os resíduos que compõem esse todo da infância, território simbólico e cheio de indeterminações, inclui a palavra. A palavra como rastro duradouro, como “ausência de presença”, como “presença da ausência” é também indício que estabelece relação com o tempo, com o espaço, com o outro da linguagem. Para Benjamin (1994), os rastros são:

Substâncias extremamente específicas. As crianças, com efeito, tem um particular prazer em visitar oficinas onde se trabalha visivelmente com coisas. Elas se sentem atraídas irresistivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam - na construção de casas, na jardinagem, na carpintaria, na confecção de roupas. Nesses detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma formação nova e original. Assim, as próprias crianças constroem seu mundo das coisas, um microcosmos no macrocosmos. (BENJAMIN, 1994, p. 238)

Reconhecer o rosto do mundo a partir de substâncias específicas, significa reconhecê-lo a partir dos detritos que ele oferece. A experiência infantil se revela e se realiza nesse acontecimento, na poderosa força vital que emana das coisas, desses encontros. Os resíduos e as substâncias específicas que a criança amealha pelo caminho compõem imagens, histórias, espaços, lugares, criam uma topografia que a faz querer entender e também transformar o mundo dos adultos. Podemos dizer, então, que os vestígios que a criança encontra pelo seu caminho, são, na realidade, pistas que vão

constituindo seu mundo, e ao trabalha-lo, ela brinca como se fosse a coisa em si justamente porque não há um limite definido entre sujeito e objeto, entre o que se imagina e a realidade. Isso explica, em parte, o fato dos gravetos se transformarem em embarcações apinhadas de gente; as folhas secas se transformarem em cama ou cobertores para inseto; a ponta de lápis quebrado transformada em coleção de bico de passarinho. No que diz respeito à leitura, ou à relação da criança com a palavra, nos diz Benjamin que:

Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico [...]. Fantasiada com todas as cores que capta lendo e contemplando, a criança se vê em meio a uma mascarada e logo participa dela. Lendo – pois se encontraram as palavras apropriadas a esse baile de máscaras, palavras que revolteiam confusamente no meio da brincadeira como sonoros flocos de neve. [...] Ao elaborar histórias, crianças são cenógrafos que não se deixam censurar pelo “sentido”. Pode-se colocar isso facilmente à prova. Que se indiquem quatro ou cinco palavras determinadas para que sejam reunidas em uma curta frase, e assim virá à luz a prosa mais extraordinária: não a visão do livro infantil, mas um indicador de caminhos. De repente as palavras vestem seus disfarces e num piscar de olhos estão envolvidas em batalhas, cenas de amor e pancadarias. Assim as crianças escrevem, mas assim elas também leem seus textos. (BENJAMIN, 2002, p. 69-70)

Perder-se, então, no labirinto das cores, entregar-se àquelas palavras que se revolteiam confusamente na experiência com a linguagem são formas de tecer correspondências e possibilidades de habitar o mundo sem a preocupação de defini-lo, enquadrá-lo, criando outras relações com a palavra que resultam em um novo e sensível conhecimento do mundo. A criança, como narradora, vive de modo a conferir e imaginar novos significados para a realidade e, dessa forma, interpreta o sentido dado às coisas no contexto ao qual está inserida. Assim como procede com as coisas e palavras, a criança também o faz com a leitura, com a narrativa, com aquilo que escuta ou lê. Ao ingressar nesse mundo adornado de cores, torna-se personagem porque compartilha ações, sentimentos, linguagem; narra a cada vez de modo diferente, não se

subordinando, enfim, ao sentido. Desta maneira, enquanto ouve ou lê uma história, a criança compõe outra narrativa, cria por assim dizer, uma história carregada de paisagens, cenários e personagens. De acordo com Benjamin,

Durante a leitura, [a criança] tapa os ouvidos; o seu livro fica sobre aquela mesa demasiado alta e uma mão está sempre sobre a página. Para a criança, as aventuras do herói ainda são legíveis no torvelinho das letras como figura e mensagem na agitação dos flocos. Sua respiração paira sobre a atmosfera dos acontecimentos e todas as figuras bafejam-na. A criança mistura-se com as personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto. É atingida pelo acontecimento e pelas palavras trocadas de maneira indizível, e quando a criança se levanta está inteiramente envolta pela neve que soprava da leitura. (BENJAMIN, 2002, p. 104-105)

O que se pretende dizer é que a criança, ao ler ou ouvir uma história, ao se deparar diante de uma narrativa, da palavra que lhe atravessa, que lhe bafeja o rosto, ela se dispõe a uma outra condição: a de artesã da palavra, entrega-se a um trabalho artesanal que se esculpe e que se efetiva sobre a língua, sobre a experiência com a linguagem. E é partir deste lugar, o da infância, que a criança dá forma ao pensamento, dá sentido às suas experiências, ao conteúdo narrativo que transforma, vive, experimenta; mistura-se, enfim, às personagens e às suas indeterminações. Envolve-se em tramas e na experiência de seus acontecimentos. Deixa-se assim afetar pela língua, pelos seus acasos, por suas contingências, por suas indeterminações. A melhor expressão dessa ideia encontra-se nos fragmentos de memórias organizados por Benjamin sob o título: “Infância em Berlim por volta de 1900”. Num deles lemos o seguinte:

Os maus entendidos modificavam o mundo para mim. De modo bom, porém. Mostravam-me o caminho que conduzia ao seu âmago. Qualquer pretexto lhes convinha. Assim quis o acaso, que certo dia, se falasse em minha presença a respeito de gravuras de cobre [Kupferstichen]. No dia seguinte, colocando-me sob uma cadeira, estiquei para fora a cabeça – a isto chamei de gravura de cobre [kopfverstich]. Mesmo tendo desse modo deturpado a mim e às palavras, não fiz senão o que devia para tomar pés na vida. A tempo aprendi a me mascarar nas palavras, que, de fato, eram como nuvens. O dom de reconhecer semelhanças não é mais que um fraco

resquício da velha coação de ser e se comportar semelhante. Exercia-se em mim por meio das palavras. Não aquelas que me faziam semelhante a modelos de civilidade, mas sim às casas, aos móveis, às roupas. (BENJAMIN, 1995, p. 98-99)

Os maus entendidos, aos quais Benjamin faz referência, sugerem o acontecimento da linguagem, o momento em que a criança passa por um processo de indiferenciação entre a palavra e a coisa, uma experiência narrativa mediada pelo outro, na relação que modifica tanto a matéria narrada como o próprio sujeito da narrativa. Podemos dizer também que os maus entendidos, tratam-se, de certo modo, da possibilidade de dar corpo à palavra, de dar-lhe espessura, densidade, incorporá-la ao seu horizonte, para além da simples possibilidade de comunicação. Assim, temos que o mundo perceptivo da criança se diferencia do universo do adulto uma vez que a experiência infantil tateia as palavras, avança sobre o que desconhece. Na sua relação com a palavra, a criança deixa-se afetar pelo desconhecido, constituindo-se, assim, no e pelo acontecimento, desdobramento das temporalidades que vive, do sempre a cada instante. Se ler é compartilhar e acessar um mundo de intensos acontecimentos que se dão na e pela linguagem, na relação com o outro e com o tempo; escrever pode ser também a possibilidade de tatear as beiradas de um abismo, ainda que pacificado, uma aventura no labirinto da linguagem. É possível dizer, então, que as palavras são escorregadias no território da infância, que estão sempre em falta com alguma coisa, já que há sempre o impossível de se dizer ou de escrever. Mas, de qualquer maneira, para habitar a infância precisamos aprender a errar a língua, experimentá-la, procurar por aquelas palavras sem idioma, no acontecimento de suas ambiguidades e dos seus equívocos.

concepção, constituir linguagem é constituir conhecimento.
[...] A linguagem é um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias.
(GOULART, 2008, p. 86)

Diante do que foi exposto acima, levantamos a seguinte questão: como devolver a escrita a seu verdadeiro autor? Entendo ser o paradigma indiciário um caminho relevante para apreender esse propósito: o de apropriação da palavra do outro na escrita do texto, no contexto das relações.

De acordo com Cecília Goulart e Ângela Gonçalves (2013), no texto *Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita*,

[...] o paradigma indiciário contribui de modo relevante para considerarmos as marcas deixadas pelas crianças nos textos como integrantes de seus processos, levando-nos a compreender algumas questões pouco estudadas. [...] destacamos a relevância de voltar a olhar não só para o que está no centro, para o que é verificável de maneira empírica, mas também para o periférico, para o refugo (...). As marcas são significativas por caracterizar soluções que as crianças dão às demandas que a elaboração de textos apresenta na dimensão alteritária. (GOULART; GONÇALVES, p. 27-8, 2013)

A pesquisa aqui representada tem caráter qualitativo, considerando a prática e a sala de aula como fonte de conhecimento e material. Esse procedimento permitiu assim maior proximidade entre o sujeito que pesquisa - que também é sujeito da pesquisa - e os pesquisados, sobretudo no que diz respeito a suas experiências e sentidos produzidos, focalizando, dessa forma, a realidade pedagógica de maneira mais contextualizada. Ocorre que a microanálise que pretendemos estabelecer não está relacionada às microdimensões de seus objetos de estudo, mas na análise microscópica e no estudo intensivo do material documental coletado. A redução de escala, nesse caso, é um procedimento analítico que pode ser usado em qualquer circunstância, independente do lugar ou das dimensões do objeto estudado.

Nesse sentido, a microanálise não subordina o conhecimento dos elementos individuais a uma generalização mais ampla. Ao contrário, destaca as particularidades e acentua os detalhes contingentes nas vidas e nos acontecimentos individuais. A

abordagem micro, portanto, não rejeita a abstração, pois os fatos aparentemente insignificantes podem servir para revelar um fenômeno mais geral.

Para Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997),

A adoção de um paradigma indiciário de cunho qualitativo, como o proposto por Ginzburg para a investigação em história, pode ser mais produtiva do que a adoção de um paradigma inspirado nos modelos galileanos que governam a investigação no domínio das chamadas ciências exatas (centrados na quantificação e na repetibilidade de resultados obtidos com base em situações experimentais), para a investigação dos fatos concernentes à relação sujeito/linguagem. (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 14)

O presente estudo foi realizado com textos produzidos por 43 crianças, com idade entre 6 e 7 anos, cursando o primeiro ano do Ensino Fundamental I, nos anos de 2013 e 2014. A proposta desse trabalho partilha, também, da ideia que Geraldi (1991) apresenta: a atividade de produção de textos, tanto orais como escritos, é eixo fundamental do ensino da língua. Acreditamos que o texto revela a língua em sua complexidade discursiva, pois surge de um contexto de uso e a ele mesmo se dirige.

Sendo assim, nosso corpus é constituído de situações e textos produzidos em sala, nos espaços da escola, na biblioteca pública que frequentávamos, nos encontros com a atividade de escrita e leitura, na relação com os interlocutores. Em outras palavras, o que buscamos aqui foi a escrita como espaço de manifestação das singularidades, dos sujeitos que compartilham da mesma língua. O método baseado nesses episódios de escrita ajudou a compor a complexa rede de sentidos que a linguagem assumiu, no contexto das relações.

Para Goés (2000),

A valorização do singular, já referida, é outro aspecto central do paradigma, tendo em vista que as formas de saber assumidas implicam uma atitude orientada para casos individuais, que devem ser reconstruídos, compreendidos por meio de sinais, signos, pistas, indícios ou sintomas. Mas decifrar e ler pistas é estabelecer elos coerentes entre eventos e, por isso, o componente narrativo faz parte das interpretações indiciárias. Apesar de privilegiar o singular,

não se abandona a idéia de totalidade, pois esse modelo epistemológico busca a interconexão de fenômenos, e não o indício no seu significado como conhecimento isolado. A realidade é complexa e opaca, mas “existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (Ginzburg 1989, p. 177), que permitem buscar interconexões e efetuar tentativas de compreensão da totalidade. (GÓES, 2000, p. 19)

De acordo com Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997),

Eventos particulares de uma micro-história da escrita individual (...) constituem-se, na sua singularidade, em indícios que estão a nos revelar os movimentos espontâneos do sujeito ao longo do seu processo de constituição e da aquisição da linguagem. Acreditamos, assim, que cada texto espontâneo produzido por uma criança pode ser sempre visto como fonte riquíssima de indícios sobre a relação sujeito/linguagem. (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p.22)

As escritas dos estudantes analisadas nesse trabalho podem ser vistas como fonte riquíssima de indícios do sujeito que se inscreve na linguagem. Isso significa dizer que esses indícios ajudaram a compor as seguintes categorias de análise: *apropriação da palavra do outro, a de escrita como rastro, a de palavra como brinquedo e a de alfabetização como processo de interlocução*. Essas escritas, por sua vez, estiveram mediadas pelo texto literário, pelas escritas dos outros estudantes, relacionadas à escrita do professor e também aos textos produzidos a partir de um contexto de leitura e de diálogo. Trata-se de categorias analíticas escolhidas a partir das condições de produção, que se evidenciaram, colocaram-se no horizonte da história, no contexto em que foram produzidas. Essas categorias de análise assentaram-se na ideia de uma escrita de permeio, que atravessa o outro. Uma escrita onde o texto, o contexto e o outro provocaram irrupções poéticas no sujeito da linguagem, de uma escrita feita em parceria, que provocou a autoria do outro, as marcas do sujeito-autor, se inscrevendo na linguagem. Nesse sentido, de acordo com Mayrink-Sabinson (1997), a relação do sujeito com a linguagem é,

[...] desde sempre, pela relação com o OUTRO, interlocutor fisicamente presente ou representado e necessário ponto de

referência para esse sujeito em constituição. Consideramos a linguagem como atividade constitutiva não apenas da subjetividade e da necessária alteridade (uma vez que, para que o sujeito se constitua como tal, precisa vivenciar um necessário encontro e contraponto com outros), mas de si própria enquanto objeto de reflexão e de análise de que se pode falar usando a própria linguagem. (MAYRINK-SABISON, 1997, p.41)

Podemos dizer então que o processo de aquisição da linguagem é visto como parte de um mesmo processo, mais amplo, de constituição do sujeito na relação com linguagem. E esta é a pista que procurávamos, a linguagem como território da

[...] interlocução entre sujeitos que se constituem em outros para seus interlocutores, constituindo-os assim como sujeitos, num constante movimento: um movimento que implica em incorporação/tomada da palavra do outro ao mesmo tempo em que dela se afasta, contrapondo-se a ela para torná-la palavra própria. (MAYRINK-SABINSON, p.41, 1997)

Fazendo referência aos objetivos desse trabalho, o principal diz respeito à análise das relações que os estudantes estabeleciam com a linguagem, considerando-se a alfabetização como processo discursivo e a importância da literatura na dinâmica das interações/interlocuções. Tal objetivo se desdobrou em outros três:

- Tentar capturar os rastros dos caminhos percorridos pelas crianças, no processo de aquisição da linguagem;
- Identificar indícios dos movimentos do sujeito que se desloca na direção da escrita e do outro;
- Perceber o papel do outro no processo de apropriação da linguagem escrita.

Na tentativa permanente de reconstruir os caminhos da escrita, surgiram indícios de uma escrita singular, onde o detalhe observado revelava aquilo que buscamos conhecer através das marcas deixadas nos textos. Essas produções textuais constituem o corpus analisado neste trabalho e são também representativas do ponto de vista da atividade dos sujeitos na relação com a linguagem. Todas as possibilidades linguísticas das crianças foram acolhidas como reflexo desses momentos ímpares vividos por cada um desses sujeitos. Essas possibilidades indicaram, por sua vez, os modos como os

estudantes operaram ou se relacionaram com a linguagem, dando a conhecer suas concepções sobre a escrita, como funciona e nos influencia.

A literatura serviu de fio condutor para essas produções. A leitura de contos escritos pelo professor configurou-se como atividade privilegiada na construção de conhecimentos, afetos e relações. Tornamo-nos parceiros de escrita onde os gestos de escrita foram se revelando e evidenciando-se ao longo das produções, constituindo sentidos, no decorrer do tempo. Ecleá Bosi (1994) diz que

Uma pesquisa é compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa. E ela será tanto mais válida se o observador não fizer excursões saltuárias na situação do observado, mas participar de sua vida. A expressão 'observador participante' pode dar origem a interpretações precipitadas. Não basta a simpatia (sentimento fácil) pelo objeto de pesquisa, é preciso que nasça uma compreensão sedimentada no trabalho comum, na convivência, nas condições de vida muito semelhantes. (BOSI, 1994, p.38)

A proximidade que o pesquisador tem com os sujeitos da pesquisa, resultado dos encontros diários, dos vínculos estabelecidos, do trabalho ombro a ombro a partir do cotidiano escolar favoreceu a investigação. Nesse sentido, temos que a nossa própria sala de aula, considerada como trabalho de campo, nos permitiu compreender a complexa rede de relações e tensões que se constituem no cotidiano escolar. Todavia, conjugar a prática de campo com a prática de sala provocou alguns nós, que com o tempo foi possível desatá-los. O que era trabalho campo? O que era prática de sala de aula? A prática de sala era, na realidade, prática de campo? Em muitos momentos essas práticas coincidiam. Em outros, se confrontavam ou entravam em contradição. Se por um lado, a prática de campo me permitiu observar alguns movimentos que antes não conseguia perceber, por outro, a preocupação excessiva com os registros – anotações sobre o que falavam ou escreviam - atrapalhou a dinâmica das interações. Isso significa dizer que, na sala de aula, existem momentos em que a escuta do professor é mais valiosa que o simples registro do dizer, que o trabalho de campo em si. Na realidade, não houve fratura entre trabalho de campo e a prática de sala de aula, o que existiu foi um entendimento de que nem tudo que se passava em sala de aula, havia a necessidade de se registrar. Para tanto, precisei criar distanciamento de ambas as práticas, na tentativa de pensá-las e situá-las, no tempo e na história.

Ocorre, no entanto, que o procedimento científico não apresenta respostas a algumas questões, não pela complexidade própria do objeto estudado, mas porque é uma explicação do mundo baseada em fatos, que nem sempre podem ser apreendidos imediatamente. Assim, a ideia principal proposta por esta pesquisa não foi o vislumbrar de respostas determinadas ou a categorização de leis gerais que expliquem a percepção de mundo do grupo estudado. Ao contrário, o que se pretendeu foi justamente nos colocarmos diante dessas dúvidas e inquietações com extrema exaustão, na tentativa de discuti-las e, se havia adequadas considerações gerais, nosso interesse também estava nas particularidades que eram díspares, múltiplas.

Capítulo 5: Sobre os modos de dizer e de constituir linguagem

Convite

Poesia

é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião

Só que

bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam

[...]

(PAES, 1991, p. 3)

Retomo novamente a ideia que vem se costurando neste trabalho: a de que a linguagem perpassa tudo o que somos e que também é tudo o que temos para elaborar o impossível da língua. Somos atravessados pela linguagem, e nos constituímos nela, na relação com o outro, com o espaço e com o tempo.

Neste capítulo, tentaremos entrelaçar as partes para formar um todo inter-relacionado, organizado de sentido: textos com escritas e falas dos estudantes e também com as do professor. Os relatos de observação de sala de aula e de outros espaços, as transcrições de falas, os desenhos e as escritas dos estudantes que foram aparecendo ao longo da pesquisa serão analisadas nesse momento, à luz da consideração dialógica da linguagem. Isso significa dizer que todo esse material diz respeito a um contexto de alfabetização e a ele se refere. Diante dos episódios de escrita que nos chamaram a atenção, entre tantos outros possíveis, trabalharemos com as seguintes categorias de análise: *apropriação da palavra do outro, da escrita como rastro, da palavra como brinquedo, da alfabetização como processo de interlocução*.

5.1 – Indícios dos sujeitos que se constituem escrevendo, no processo de interlocução

A atividade a seguir²¹ foi realizada em dois momentos: iniciou-se na biblioteca pública que frequentávamos e finalizou-se em sala de aula. Nossa ida para esse espaço envolvia

²¹ Atividade realizada em junho de 2013.

os estudantes e neles criava uma série de expectativas. Na biblioteca, os estudantes se relacionavam com os livros e também com as histórias que os acompanhavam; transitavam pelos seus corredores, descobrindo, a cada ida, novas leituras. “*Olha o que eu achei! O capitão Cueca!*” ou “*Um livro só de imagens! Vamos ver?*” Eram falas como essas que indicavam a leitura como possibilidade de interlocução, de relação com o outro, gesto que mobilizava o grupo. Posso dizer que essa atmosfera de leitura contribuía também para que os textos escritos pelo professor reverberassem. O texto a seguir foi lido nesse contexto: o de oferecer uma história para os estudantes nesse espaço público de leitura. Esse texto foi lido em roda, no chão. Depois de realizada essa e outras leituras, voltamos para a escola. O texto do professor foi relido, em sala de aula, para uma atividade de escrita. A proposta centrou-se na ideia de escreverem impressões sobre a história, perguntas para o texto e/ou para os personagens da narrativa, falas que pudessem ser acrescentadas ao enredo e também às personagens e suas ações.

Seu Arquinada, o inventor de impossibilidades

Em Algunlugar havia um sujeito que bolava invenções. Os mais chegados chamavam-no de Seu Arquinada de Alguma Coisa. Podia ser um invento, o esboço de uma ideia, ou uma história para contar. Ele era do tipo de gente que gostava de pensar impossibilidades, de inventar todas aquelas necessidades que ninguém quer. Por isso, chamavam-no de Seu Arquinada de Alguma Coisa: afinal, sempre trazia alguma coisa para alguém. Apenas os amigos e alguns poucos desconhecidos aceitavam suas mirabolices. O fato é que Seu Arquinada não era alto, mas baixo também não posso dizer que era. Tratava-se de uma pessoa de estatura mediana carregada de curiosas histórias e ideias.

Seu Arquinada era bom de conversa, do tipo que relatava suas experiências e invencionices como poucos, sempre com muitos detalhes. Ouvi várias vezes dizer que suas melhores criações surgiam quando conversava com alguém. De uma simples conversa, dizia ele, poderiam surgir as grandes realizações! Ele parecia saber que ninguém criava nada sozinho...

Certa vez, presenciei um encontro entre Seu Arquinada e Vô Manhã. Fazia lua naquela noite de domingo, ventava um bocado e por isso as nuvens correram para algum lugar. Seu Arquinada fez o de sempre: ofereceu alguma coisa ao velho amigo. Ninguém que estava ali, a poucos metros da figueira, conseguiu ver o que ele trazia na mão. Só depois de certo tempo, percebi uma caneta. Aparentemente, uma caneta qualquer. Durante a conversa, o ilustre inventor revelou as qualidades do objeto, o que ele era capaz de fazer, como e onde ele poderia usar, enfim. Ele falou sobre todas aquelas coisas das quais só quem inventa para para pensar. Disse que ela possuía algo diferente das demais e que era um invento único: uma caneta carregada com tinta invisível e acompanhada de refil de ideias. Seu Arquinada sabia que Vô Manhã tinha interesse em preencher alguns vazios estelares. Ele sabia que o velho desejava rabiscar o céu com suas impossíveis vontades. Até hoje, lembro-me do que ele falou para Vô Manhã:

- Vô Manhã, trouxe algo para você! Trago comigo uma caneta 'in': de tinta invisível, de duração interminável. Para muita gente, velho querido, ela é inexplicável! Suspeito, agora, que o céu será seu caderno e as nuvens, suas borrachas ocasionais! Quer experimentar?

Vô Manhã ficou impressionado com a novidade, com a possibilidade de escrever algo, ali mesmo, para ninguém ver. Ele resistiu por uns instantes à vontade de rabiscar o nada, mas aqueles segundos de imaginação lhe pareciam eternidades...

Vô Manhã aceitou a caneta. Deu um longo abraço no amigo e escreveu algo que escapou de meus olhos. Depois deste encontro, percebi que o céu de Algunlugar nunca mais seria o mesmo

Ramirys de Andrade.

E a escrita se assemelha ao seu autor em que é um esconderijo incomparável de imagens. Um refúgio da história do universal. (BENJAMIN, 1995, p. 207)

As análises dos materiais que temos indicam a potencialidade poética da infância, indica uma escrita que se assemelha ao seu autor, o ‘esconderijo incomparável de imagens’. São escritas que trazem indícios do sujeito movimentando-se na direção do outro, inscrevendo-se na linguagem, constituindo-se nela, apropriando-se dela. São escritas que nos indicam rupturas, rearranjos, combinações, continuidades, possibilidades de se escrever ou de se dizer por escrito, na relação com o outro, na dimensão poética da língua. Costumo dizer que não aprendemos a ler e a escrever, pura e simplesmente. Aprendemos uma linguagem compreendida como lugar de onde se vê o mundo, lugar em que se conjugam os nossos modos de pensar, sentir e agir. E quando penso, digo ou escrevo sobre a possibilidade de trapacearmos a língua, falo exatamente sobre a riqueza desse processo, dos equívocos, dos erros, desses encontros que colocam a língua em movimento, tornando-a viva. Trapacear a língua significa, então, aceitar nossos tropeços e entregar-se às suas contingências, às experiências de seus acontecimentos, às suas aventuras e desventuras. Trapacear a língua para ocupar-se dela, para dela fazer a possibilidade de deixar marcas ou rastros, de sujeitos que se inscrevem na linguagem, tornando-se sociais pelos significados que compartilham. Vejamos, então, as escritas a seguir.

Foto 6: “O que Vô Manhã escreveu no céu? Resposta: Muito legal.” (R., 6 anos)

Foto 7: "O que Vô Manhã escreveu no céu? O T... está muito bonito com o moicano azul." (T., 7 anos)

Para iniciar essas análises, recorro a Bakhtin. Segundo o autor, [...] *o sentido sempre responde a certas perguntas. Aquilo que a nada responde se afigura sem sentido para nós, afastado do diálogo*" (2011, p. 381) [grifo nosso]. Vemos que as escritas desses dois estudantes tangenciaram o texto, dialogaram com o enredo e com a ação das personagens. Instigados pela pergunta do professor: *o que Vô Manhã poderia ter escrito no céu?*, os estudantes alcançaram um propósito com a escrita: escreveram com e para alguém. Podemos dizer também que o ambiente da sala de aula foi transformado em espaço de pequenos escritores que escrevem e reescrevem as mais diferentes histórias e leem para seus pares. Lugar que se constitui em espaço de trabalho linguístico, espaço de interlocução, de desalienação da escrita e da leitura. Podemos dizer que os estudantes se inscreveram no território da linguagem a partir da palavra do outro, que ecoa, indefinidamente. Ambos reescreveram a pergunta dirigida ao grupo, o que o personagem da história poderia ter escrito no céu, com a caneta que acabara de ganhar. Os estudantes se responsabilizaram pela palavra do outro, na medida em que escreveram aquilo que *escapara aos olhos* do narrador. Criaram, por assim dizer, enunciados e interlocuções que dão movimento e continuidade ao texto. No entanto, os enunciados assumiram percursos distintos no momento da escrita. No primeiro, o estudante não se coloca diretamente na história, como personagem participante do enredo. Sua escrita nos remete ao que Vô Manhã escrevera, ou seja, a uma "resposta muito legal". Já no segundo enunciado, o que se vê, é uma escrita assumindo um lugar na fala ou mesmo na escrita da personagem. O que Vô Manhã escrevera no céu, diz respeito ao moicano azul do próprio estudante, corte de cabelo que o deixava, segundo

ele mesmo, muito bonito. Isso significa dizer que os dois estudantes se apropriaram da língua, cada um à sua maneira, a partir da palavra de outrem, tornando-as suas, no gesto de escrever. Isto quer dizer também que reelaboraram dialogicamente a palavra, instaurando o acontecimento da língua, o encontro com a palavra do outro, as “contrapalavras” para as palavras suas. Palavras que nos definem e que nos colocam no horizonte do outro.

Foto 8: Nada, nada, nada, nada, nada, nada, nada, nada! (A, estudante do primeiro ano, 7 anos)

O registro desse estudante indica, por sua vez, uma escrita que dialoga com a escrita dos estudantes acima analisados, a de R e a de T. No entanto, essa escrita se diferencia daquelas em razão do modo como opera com a palavra, repetindo-a, indefinidamente, com vários tamanhos e usando vírgulas para alcançar esse propósito. Esse gesto de escrita se dirige ao texto na medida em que revela o que Vô Manhã poderia ter de fato escrito no céu: nada, nada, nada, nada, nada, nada, nada, nada! No entanto, podemos levantar a seguinte questão: será que o estudante registrou que Vô Manhã não havia escrito nada ou que escrevera a palavra “nada” repetidamente e de maneira intencional? Podemos dizer também que ao escrever “nada”, da maneira como fez, a criança teve o que dizer e pode dizer o que queria para o professor e seus companheiros de escrita. Na realidade, esse registro pressupõe também um interlocutor, uma interação mediada pelo outro, constituindo sentido, no gesto de escrever. Segundo

Smolka, “[...] alfabetização implica, desde sua gênese, a *constituição do sentido*. Desse modo, implica, mais profundamente, *uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura* – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê?” (2012, p. 95).

Foto 9: Como as nuvens apagam a escrita? (P, estudante do primeiro ano, 7 anos)

Foto 10: Como Vô Manhã controla as nuvens? (A, estudante do primeiro ano, 7 anos)

Nesses enunciados, os estudantes P. e A. imprimiram uma marca singular às suas escritas, deixaram-se afetar pelo texto, por suas interlocuções. Podemos dizer que essas escritas se costuraram à história contada, à ação das personagens, ao diálogo ocorrido entre elas. Destacando o apagamento da escrita pelas nuvens, o primeiro enunciado retoma, em parte, o dizer por escrito, a história que foi lida. Indo um pouco mais além, essa escrita se apropria da possibilidade metafórica do texto do professor, estabelecendo correspondências semânticas entre céu e caderno, entre nuvem e

borracha. As nuvens que apagam a escrita constituem enigma, metáfora, interrogação à espera de uma resposta.

No segundo enunciado, o estudante indica uma ação, a de que o personagem controla as nuvens. Essa escrita dá continuidade à história e suscita respostas do texto, do outro, da personagem em si. Indo um pouco mais além, nessa escrita, o estudante dá contorno ao gesto de Vô Manhã, estabelece fronteiras entre os sujeitos em interação. Vô Manhã, personagem que controla as nuvens e o estudante, ouvinte-leitor, a compreender e a imaginar essa ação. De acordo com Bakhtin, “[...] o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (2011, p. 311). No limiar dessas duas consciências, podemos dizer que a história ganhou continuidade, a criança compreendeu e estabeleceu outras conexões que serviram de ponto de referência para o sujeito em constituição, na relação com a linguagem. Para Mayrink-Sabinson (1997)

[...] desde sempre, pela relação com o OUTRO, interlocutor fisicamente presente ou representado e necessário ponto de referência para esse sujeito em constituição. Consideramos a linguagem como atividade constitutiva não apenas da subjetividade e da necessária alteridade (uma vez que, para que o sujeito se constitua como tal, precisa vivenciar um necessário encontro e contraponto com outros), mas de si própria enquanto objeto de reflexão e de análise de que se pode falar usando a própria linguagem. (MAYRINK-SABISON, 1997, p. 41)

Compreende-se, então, que o acontecimento da vida do texto se dá nas relações entre sujeitos, representados ou não. Dá-se na relação entre enunciados, entre textos, orais ou escritos, entre sentidos que se constroem a partir da relação entre interlocutores, entre vozes sociais que atravessam o texto, distantes no tempo ou não. Assim, os enunciados acima analisados indicam a produção de efeito poético, de escrita organizada em torno da relação com outro, com o texto do outro, com o outro do texto. Assim como as outras escritas aqui analisadas, esses registros estabeleceram elos, inscreveram vínculos com os personagens, com suas ações e com a linguagem. Essas escritas reforçam a ideia de que

É a literatura porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro, no último

verso do poema, na última fala da representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporado como vivência, erigindo-se em marco de percurso, de leitura de cada um. (LAJOLO, 1982, p. 43)

O texto a seguir foi produzido e lido para uma atividade de escrita²² com os estudantes, em sala de aula. A partir do texto escrito pelo professor, as crianças deveriam elaborar perguntas para o texto. Depois de realizarem as escritas, as organizamos em tiras de papel a fim de que as amarrássemos em alguns balões enchidos com gás hélio. E os soltamos em seguida. Segundo as crianças, povoamos o céu com balões de palavras.

Balão ideal

Era noite de sexta-feira e o céu estava todo bordado de estrelas. Fazia tempo que não via o teto do mundo assim, todo desenhado e cheio de brilhosos pontos. Lembro que estava com alguma pressa e precisava voltar logo para casa. Era dia de apanhar algumas palavras de Vô Manhã, acarinhar os nossos ouvidos e esperar alguma palavra acontecer. Assim ele fazia, escrevia na fala todos aqueles acontecidos da vida. Os que existiram e os que nem mesmo chegaram a existir. E nós adorávamos isto. Tratava-se de um jeito de criar mundos e narrar grandes acontecimentos. Dizem que esta foi a maneira que o velho encontrou de nos acontecer nas letras: brincarinho com toda e qualquer tipo de palavra.

Vô Manhã havia combinado que deixaria algumas palavras um pouco antes do jantar de sexta-feira, um tipo de aperitivo que ele sabia usar muito bem: o de oferecer as palavras como isca. É curioso, mas, já naquela época, era grande minha vontade de povoar o céu com palavras. E ele iria me ensinar a fazer isso. Iria dizer, com suas falas escritas, como soltou balões por todos os lados e criou os tais dos balões empalavrados.

A ideia de povoar o céu com algumas palavras também perseguia Vô Manhã. Para ele, a ideia de soltar balões empalavrados seria apenas uma maneira de existir em toda aquela imensidão. Havia muito espaço ali e gostaria que, de alguma forma, ele fosse ocupado com palavras, ideias, ilusões. Disse-me o seguinte no dia anterior:

Você, Marcéu, que gosta de nomear estrelas e que vive andando com nuvens nos olhos, deveria tomar nota disto. Escrever em balões, rapaz, é uma maneira de se deixar voar para longe, é uma maneira de se perder nas alturas sem se despedir do chão.

Mas lembro que a sexta-feira anoiteceu diferente para mim. Fiquei atraído pelo céu e comecei a colocar nomes em algumas estrelas. E lhes dava os mesmos nomes das pessoas dali, de Algum lugar mesmo. Além dos nomes, inventava histórias. Dona Escutina era a estrela das escutas e dos pedidos. Dona Balalina, a estrela dos sapos e de todos aqueles comedores de escuro. Seu Antonio, o Vô Manhã, deu nome à estrela dos esquecidos e desconhecidos. Já seu Sonolêncio ganhou nome de constelação: o

²² Essa atividade foi realizada em agosto de 2014.

cruzeiro do sono. Ele também adorava estrelas, sobretudo, aquelas mais decadentes. Diziam que estas eram aquelas que mais lhes despertavam sono. Sentei-me naquele chão vermelho de terra e me entreguei a todo tipo de sonho que existia ali, naquele pequenito lugar. Esqueci-me do tempo e me demorei uma eternidade nisso. E, quando decidi ir embora, já era tarde. Aos poucos, fui percebendo que alguma coisa havia ficado pelo caminho. Percebi que me demorei um bocado escrevendo sobre aqueles brilhosos pontos e não alcancei minha casa a tempo. Não consegui ouvir quais palavras Vô Manhã havia enviado pelos ares.

Quando me viu atravessar o portão, Vô Manhã percebeu que eu havia me perdido no tempo, percebeu que meu esquecimento havia se dado por razões ou contratempos estelares. Ele saiu do silêncio, caiu no riso e disse algumas poucas palavras:

Tome, é todo seu. Estava esperando você chegar. Escreva neste papel porque quero vê-lo no ar, amarrado ao balão. Não se demore porque o vento ainda está sem pressa. Ainda quero vê-lo soprar suas palavras ao mundo...

Com o balão já nas alturas, leu em voz alta o que eu havia acabado de lhe escrever:

*Com um pedacito de papel
Se alcança alguma altura
Entre estrelas e palavras suas
O vento sopra e a palavra muda*

Ramirys de Andrade

Começo a analisar as escritas das crianças a partir do que Mikhail Bakhtin nos diz. Segundo o autor,

As influências extratextuais têm um significado particularmente importante nas etapas primárias de evolução do homem. Tais influências estão plasmadas nas palavras (ou em outros signos), e essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo, palavras da mãe. Depois, essas "palavras alheias" são reelaboradas dialogicamente em "minhas-alheias-palavras" com o auxílio de outras "palavras-alheias" (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora. (BAKHTIN, 2011, p.402)

Foto 11: C, 6 anos, estudante do primeiro ano.

Nesse fragmento, a estudante C, fez desaparecer as aspas de minhas palavras. Mas ao mesmo tempo permitiu que minha marca, permanecesse ali, junto de sua escrita. Podemos dizer que a escrita de C configura um texto que carrega uma influência extratextual, a de um texto para além do texto. Elabora, por assim dizer, uma relação dialógica com a palavra, a apropriação de 'palavras-alheias' transformando-as em 'palavras-próprias-alheias'. Para cada indivíduo, diz Bakhtin, “[...] todas as palavras se dividem nas suas próprias e nas do outro, mas as fronteiras entre elas podem confundir-se, e nessas fronteiras desenvolve-se uma tensa luta dialógica” (BAKHTIN, 2011, p.379-80). Podemos, então, observar que o registro da estudante estabelece correspondência com a seguinte passagem: *vento sopra e a palavra muda*. Na realidade, podemos dizer também que a criança avançou sobre as fronteiras, sobre o território da linguagem, antecipando-se ao acontecimento de soltar os balões. E era concreta a possibilidade do vento soprar suas palavras para longe. Um encontro com o outro do texto, no acontecimento da linguagem.

Foto 12: A, 6 anos, estudante do primeiro ano.

Foto 13: B, 6 anos, estudante do primeiro ano.

Essas duas escritas, dos estudantes A e B, são, a um só tempo, em uma perspectiva bakhtiniana, uma pergunta e uma resposta ao outro do texto. Em outras palavras, essas escritas expõem o conceito de ‘compreensão responsiva’, o processo de comunicação ininterrupto entre sujeitos sociais. Por um lado, são perguntas porque lhes interessam as razões pelos quais suas palavras voaram e para onde voaram. Logo, temos que essas escritas determinam as posições responsivas de cada um, os lugares que cada qual ocupa nos processos de locução e interlocução, no acontecimento da linguagem. Trata-se, na realidade, de enunciados refletindo outros enunciados, a apropriação da ação e da palavra de outrem. Por outro lado, considero que ambas também se revelam como contrapalavras ao imperativo de *Vô Manhã: Escreva neste papel porque quero vê-lo no ar, amarrado ao balão. Não se demore porque o vento ainda está sem pressa. Ainda quero vê-lo soprar suas palavras ao mundo...*

Nessas escritas podemos perceber os indícios dos sujeitos que se constituem escrevendo, no processo de interlocução. Em outras palavras, conforme o que Sabinson (1997) nos diz, o processo de aquisição da linguagem, tanto em sua modalidade oral quanto escrita,

[...] é visto como parte de um mesmo processo geral de constituição da relação sujeito/linguagem. O lugar desse processo é a interlocução entre sujeitos que se constituem em outros para os seus interlocutores, constituindo-os assim como sujeitos, num constante movimento: um movimento que implica em incorporação/tomada da palavra do outro ao mesmo tempo em que dele se afasta, contrapondo-se a ela para torná-la palavra própria [...]. (SABINSON, 1997, p. 41)

Foto 14: Povoando o céu com balões de palavras

Dessa maneira, constituindo-se em outros para os seus interlocutores, os estudantes apropriaram-se da linguagem, tornando-a enlace, empuxo, acontecimento, rito de passagem, um limiar onde a palavra foi ganhando espessura, densidade, amplidão. Trata-se também de um aspecto da narrativa onde “[...] cada história é o ensejo de uma nova história, que desencadeia uma outra, que traz uma quarta, etc.; essa dinâmica ilimitada da memória é a da constituição do relato, com cada texto chamando e suscitando outros textos.” (BENJAMIN, 1994, p.13)

5.2 - Indícios do sujeito constituindo linguagem: relato do caso de K²³.

Este estudante era intenso nas relações. Era bastante articulado, mas explosivo. Conseguia chamar a atenção do grupo em vários momentos de nossa rotina. Durante os cantos, na Roda, nas brincadeiras de Quintal, nas atividades de sala. Quando contrariado, transgredia os combinados do grupo. Resolvia os impasses com o corpo: empurrava, chutava, xingava e corria. Parecia ser um caso clássico de estudante que quase toda escola tem dificuldade de acolher. Já havia escutado histórias de K a partir do relato de outros professores. Indisciplinado, impulsivo, competitivo. As primeiras semanas foram fundamentais para ler o estudante, entendê-lo na sua singularidade. Precisava capturar mais indícios que me orientassem no entendimento dessa situação. Considerei a chegada de um estudante no primeiro ano, os desafios da idade, as relações que estabelecia com crianças, com o irmão, com o pai, com a mãe, com a senhora que cuidava dele. K circulava pelos Cantos de desenho, pelos Cantos de jogos e de escritas

²³ Esse episódio de escrita ocorreu em março de 2014.

organizados pela sala. Gostava de pegar os livros da sala e os da biblioteca, repousava-os sobre o colo. Ia lendo os desenhos, acompanhando as imagens e letras. Invoco Benjamin para nos ajudar nessa análise: “Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico[...]” (BENJAMIN, 2002, p. 69). Logo nas primeiras semanas apresentei o texto de Vô Manhã:

Seu Antonio, o Vô Manhã

Fazia garoa fina em Algunlugar. Os mais antigos viam nas gotas que caíam a possibilidade de apreciar o tempo que lhes restava. Falavam que a garoa umedecia as terras e favorecia os encontros ou desencontros com aqueles que houvessem partido para algum lugar.

Seu Antônio era um senhor que conjugava a espera, deixava tudo para depois. Para amanhã, ou, depois de amanhã. Nunca para agora. Para que correr, se o tempo não tem pressa, dizia ele. Chamavam-no, os mais próximos, de Vô Manhã. Ele era um senhor com mania de tempos, esperas e silêncios. Acreditava que as palavras ditas ou pronunciadas, o vento levava, e as registradas perduravam no tempo. Por isso gostava de ler o jornal de ontem ou de anteontem.

Lia todos ou quase todos. Por vezes, fazia questão de se esquecer de alguns, só para lembrar momentos depois. Gostava de tudo aquilo que desabonava as novidades dos novos tempos. E assim ia lidando com os esquecimentos e destemperos da vida. Quando despertava, ia à banca ler os jornais de ontem. Depois, seguia para a peixaria da esquina onde lia os de anteontem. Levava também alguns exemplares para casa e os esquecia em algum lugar no meio do caminho. Seu passatempo era esquecer e desesquecer o tempo. Aliás, para as pessoas que trabalhavam na peixaria, o apelido de Vô Manhã foi mais forte que o próprio nome. Eles nunca conseguiam contrariar as investidas do velho. Guardavam alguns jornais para que ele pudesse ler depois ou bem depois. Evitavam, assim, a perda de tempo. Sabiam que seu Antônio achava um despropósito usar as palavras para enrolar os peixes, restos, ou nada.

Hoje pela manhã descobri que seu Antônio virou garoa, não houve espera, nem depois. Os jornais de ontem e de anteontem ficaram acumulados na banca e na peixaria da esquina. Seu Antônio, talvez, tenha virado o tempo ou apenas seguido para algum lugar...

Ramirys de Andrade

Costumo, durante a leitura do texto, conversar com as crianças. Uma leitura dialogada, implicada com o outro. Dialogava a respeito das palavras que lhes chamavam atenção, dialogávamos sobre as imagens que o texto provocava, falávamos sobre os

personagens, sobre os outros textos lidos e as histórias contidas em cada um. Falávamos sobre as dúvidas que ficavam depois da leitura. “*Por que ele tinha mania de tempo?*”, “*Por que Vô Manhã tinha mania de silêncio?*”, “*Como ele conseguiu virar garoa?*”. Esses e outros enunciados das crianças eram preciosos porque davam aberturas para o texto, movimentavam-no, preparavam o terreno para outras leituras.

Dias depois, o estudante K, chegou à escola determinado. Atravessou o batente da porta e veio em minha direção. Eu estava conversando com outras crianças e pedi para que esperasse um momento. Insistiu por mais duas ou três vezes. A espera era-lhe muito difícil. Fui ter com ele a conversa que queria. Pediu-me uma folha de papel sulfite, porque as folhas do canto de escrita haviam acabado. Entreguei-lhe a folha e ele correu para o canto de escrita. Disse-me, naquele momento, que queria escrever logo a história de Vô Manhã. Por isso insistiu, queria escrever, parecia ter sido tomado pela palavra. Fui acompanhando a escrita de K. O registro de um estudante do primeiro ano nas primeiras semanas de aula. O texto foi escrito num fôlego só. Quando terminou, deixou-o sobre a mesa. Esse episódio nos levanta várias questões:

- 1) Trata-se de um registro em que a criança torna evidente o acontecimento da linguagem?
- 2) Qual o papel do interlocutor nesse processo?
- 3) O ato da escrita pode ser considerado gesto de significação?

Foto 15: Esse é o poema do Marcéu/ Era uma vez um menino chamado Marcéu/ Que arrumava o jornal para Vô Manhã/ ele só fazia as coisas amanhã.

Na escrita desse texto, não há interferência do professor. Ainda que contenha “erros”, trata-se de uma escrita com preciosos indícios de um processo em curso, o da aquisição da escrita. Esse registro apresenta elementos que tornam evidentes a relação que a criança estabeleceu com a linguagem, a história de sua relação com ela. De acordo com Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson,

A aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral da aquisição da linguagem. Nesse momento, em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON; 1997, p. 22)

Indo um pouco mais além, podemos dizer que se trata de um texto em que o sujeito se debruça sobre a linguagem, refletindo sobre ela. Esse registro trouxe ainda a ideia de que a escrita resultou em um acontecimento, em uma experiência, em um empuxo que a envolveu num processo de produção de imagens, encontros e narrativas. A história que ouvira dias antes ricocheteou no estudante, mobilizou-o. Retomo aqui o que Smolka nos diz,

[...] os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, também de diferentes maneiras. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros. (SMOLKA, 2000, p.31)

Em outras palavras, o que se pretende dizer é que diante de um texto literário - que é uma produção discursiva, histórica, cultural, etc. - o leitor-ouvinte se sentiu em interação, em envolvimento com a obra. Essa interação e esse empuxo lhe permitiram uma vivência que incluiu diversos acontecimentos: imaginou o desenrolar da história, emaranhando-se nela; construiu uma intimidade com o texto, com a palavra, com a história da personagem. Assim, podemos dizer que leitor-ouvinte participou da produção de sentido, do acontecimento da linguagem, do encontro, de se escrever e ler junto, de compreender e dar resposta ao mundo e ao outro, de superar em parceria os desafios que a língua nos impõe, tornando a palavra ponte, relação, espaço de interlocução e de diálogo.

Podemos dizer também que essa escrita foi capaz de deslocar e provocar

significados para além daqueles que se esperava. Uma escrita agenciadora de sentidos porque enquanto escrevia, a criança subjetivava tudo aquilo que lhe acontecia dando, por assim dizer, significado à história que ouviu, aos personagens que visitou, às relações que estabeleceu, os discursos que lhe atravessaram. Dessa maneira, podemos dizer que

Consideramos a linguagem não só como ação, mas como significação, ação de significar, *atividade constitutiva* (Franchi, 1977). Concebemos o discurso, não só como discurso situado, contextualizado, em que se analisam versões de fatos ou eventos em termos de efeito retórico ou argumentativo; concebemos o discurso como produção histórica de signos e sentidos. (SMOLKA, 1997, p.104)

Há outro dado interessante a ser observado nessa escrita: o estudante fez referência a outro texto escrito e lido pelo professor. O texto que vem logo abaixo situa o personagem chamado Marcéu em relação ao de Vô Manhã. Podemos dizer que este texto também serviu de ponto de referência para essa escrita uma vez que o estudante estabeleceu algumas relações entre os personagens e as ações por eles desempenhadas.

Márceu, o garoto com nuvens nos olhos

Marcéu passou boa parte da vida olhando para cima. Diziam que havia nascido numa canoa, que ele era filho das águas e dos ares. A única coisa que se sabia era que trazia duas imensidões no nome. Desde pequeno exercitava o olhar que se perdia no céu, ou que se encontrava em um peixe. Gostava de acompanhar o voo do mergulhão, pássaro que rabisca horizontes e que se embrenha no mar.

O menino sempre trabalhou na peixaria da esquina. Era ele quem separava os jornais de ontem e os de anteontem para Vô Manhã. Ele nutria simpatia pelas manias do velho. Gostava de lhe entregar alguns jornais para que pudesse ler depois ou bem depois. Marcéu evitava, assim, a perda de tempo. Sabia que seu Antônio achava um despropósito usar as palavras para enrolar os peixes, restos, ou nada.

Ventava pouco naquela manhã de inverno e a chuva que caía, carinhava corpos e terra. Marcéu viu vô manhã se aproximar da esquina, lentamente. Parecia trazer alguma novidade, mas não sabia qual. Lembrou-se do que o velho lhe disse no dia anterior: - quando se anda devagar, as ideias correm com mais leveza.

Assim que chegou a peixaria, Vô Manhã permaneceu quieto, com silêncio no olhar. Parecia distante, em algum lugar no tempo mais antigo que o passado. Olhando os dois ali parados, imaginei que quisessem sarar uma saudade. Conversar sobre os acontecidos e desacontecidos da vida. De repente, entre os gestos silenciosos do velho, ouvi Vô Manhã contar à viagem que gostaria de fazer. Disse ao garoto que desejava seguir para uma terra que ficasse longe de todos os lugares. Partiria, enfim, de Algum lugar. Queria saber se saudade era um desencontro ou se o encontro deixava apenas uma saudade...

Ramirys de Andrade

Podemos dizer que o estudante K tangenciou os textos, deixou-se afetar por eles, deixou-se afetar pelas interlocuções, pelas impossibilidades da língua, assumiu a palavra como brinquedo, como nuvem, como relação, como possibilidade de dizer. Um mundo de acontecimentos que se abriu diante de K: uma escrita que se configurou a partir do outro, uma leitura que se ampliou na voz do outro, uma escrita que se constituiu discursivamente, como produção histórica de signos e sentidos. Podemos dizer também que foi por meio da linguagem que os sujeitos foram postos em ação porque seu carácter interativo nada mais foi que a possibilidade de transformação da tríade eu-outro-mundo. Isso significa dizer, então, que a linguagem

[...] não é apenas algo que temos e sim que é quase tudo o que somos que determina a forma e a substância não só do mundo, mas também de nós mesmos, de nosso pensamento e de nossa experiência, que não pensamos a partir de nossa genialidade e sim a partir de nossas palavras, que vivemos segundo a língua que nos faz, da qual estamos feitos. E aí o problema não é só o que dizemos e o que é que podemos dizer, mas também, e, sobretudo, *como dizemos*: o modo como diferentes maneiras de dizer nos colocam em diferentes relações com o mundo, conosco e com os outros. (LARROSA, 2014, p. 58)

5.3 - Sobre um contexto dialógico de produção: de uma escrita coletiva, sujeitos constituindo linguagem

Estas escritas ocorreram durante a Roda de conversa, na biblioteca pública, no segundo semestre de 2013. Falávamos sobre os usos da escrita, sobre as visões que cada estudante possuía sobre a atividade de escrever. Foi um momento em que professor e os estudantes falaram sobre suas disposições e indisposições sobre o gesto de escrita. Disse-lhes, durante a conversa, o que achava sobre a linguagem, minhas impressões sobre ela. Falei que nos ajudava a constituir lembrança e a elaborar o passado, mas que também provocava bastante esquecimento; disse-lhes que nos ajudava a contar sobre os grandes e os pequenos acontecimentos de nossas vidas, a história de nossa existência; disse-lhes que com a escrita seria possível compreender o mundo, as histórias que nos leem e também aquelas que lemos e desentendemos; disse-lhes, enfim, que com a

escrita era possível visitar outros lugares, sem mesmo sair do lugar.

A partir de diálogos, fomos produzindo enunciados que, a critério de cada um, poderiam ser escritos ou não. As escritas a seguir possuem indícios que apontam para um momento de reflexão do sujeito sobre a própria linguagem, de uma escrita que se dirige ao outro, acentuando, assim, seu caráter dialógico. Podemos dizer também que estas escritas indicam sujeitos confrontando posições, assumindo posicionamentos distintos, diante do outro e do mundo. Recorro a Geraldi para me acompanhar nessa reflexão. A linguagem, para o autor, [...] é condição *sine qua non* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; ela é ainda a mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque através dela que estas posições se tornam públicas. (GERALDI, 2015, p. 34)

Iniciamos nossas impressões sobre a linguagem a partir da seguinte pergunta: para que serve a escrita?

Foto 16: Para que serve a escrita? A escrita serve para falar o que a gente escreve/ Escrita para pensar/ A escrita serve para o mundo não ser mudo/ A escrita serve para falar/ A escrita serve para ler.

Foto 17: Para que serve a escrita? Para aprender uma palavra/ Para uma pessoa ler/ Escrever palavras/ Eu não sei/ A escrita serve para viajar/ Ela não serve para nada.

Baseando-nos em indícios, nos rastros duradouros deixados pelos sujeitos, podemos considerar a hipótese de que os processos de interlocução vivenciados ali produziram interlocutores, parceiros de escuta, de palavra e de escrita. Podemos dizer também que a interlocução, tomada como espaço de produção de linguagem, de enunciados e de constituição dos sujeitos, revelou-se como evento, como acontecimento, aberto para o devir e para o imponderável da língua. Podemos dizer também que o encontro entre os sujeitos se fez na história e alcançou existência real no momento singular dessa interação. Por isso, esses discursos trazem em si elementos de suas próprias condições de produção, de sua condição de existência, nesse caso, de estudantes do primeiro ano escrevendo no espaço público de leitura. Dito de outra maneira, podemos dizer que as respostas dadas pelos estudantes foram atravessadas, direta ou indiretamente, pelo discurso do professor, onde a palavra se constituía dialogicamente, ora se aproximando, ora se distanciando do que o outro quis dizer. É possível dizer também que esses enunciados produziram sentidos, compreensões a respeito da linguagem.

No primeiro enunciado, o estudante registrou que *"a escrita serve para falar o que a gente escreve"*. Esse enunciado nos sugere uma escrita elíptica e labiríntica, por assim dizer. Não há nela fronteira entre o falar e o escrever, há um dizer por escrito. No

contexto da interação, esses gestos se encontram, assumindo certa horizontalidade entre aquilo que se diz e aquilo que se escreve. Falar ou escrever supõe, nesse caso, poder dizer algo para alguém.

O segundo e terceiro enunciados, registraram, respectivamente, que a “*escrita serve para pensar*” e “*serve para o mundo não ser mudo*”. Esses enunciados nos sugerem uma passagem pelos escritos de Benjamin:

O bom escritor não diz mais do que pensa. E isso é muito importante. É sabido que o dizer não é apenas expressão do pensamento, mas também a sua realização (...). Nunca diz mais do que pensou. Por isso, o seu escrito não reverte em favor dele mesmo, mas daquilo que quer dizer. (BENJAMIN, 1995, p. 274-275)

Se a escrita serve para pensar e não deixar o mundo mudo, podemos dizer então que ela não é só expressão do pensamento, mas também a própria realização daquilo que quis dizer. Isto significa que os enunciados revelam a linguagem em movimento, no processo de interlocução, no querer dizer para o outro, produzindo linguagem e sendo produzido por ela. Sendo esses enunciados a própria realização do pensamento, gesto de significação, de apreensão e elaboração de conceitos: a linguagem constitui-se em conhecimento, e este em linguagem. Em outros termos, significa dizer que “[...] dar a palavra à criança implica em acreditar que ela é capaz de elaborar e construir o pensamento e a fala na interação com o outro [...] dar a palavra à criança implica em dialogar com ela [...]” (SMOLKA, 1985, p. 50). Implica, sobretudo, assumir que a linguagem é uma forma de ação no mundo, uma ação de significar.

No quarto e quinto enunciados, os estudantes registraram que a escrita serve para “*falar*” e para “*ler*”. Em ambas, pressupõe-se a presença do outro, do interlocutor, imaginário ou não. Na realidade, esses enunciados trazem à tona a ideia de que a linguagem não se constitui fora da interação, da relação que se estabelece com o outro, com aquele que nos constitui e que nos compõe.

Nos deteremos, agora, nos seguintes enunciados: “*a escrita serve para viajar*” e “*ela não serve para nada*”. O que dizer dessas duas escritas? Esses enunciados se encontram, se desencontram, se atravessam. Podemos considerar a hipótese de que, no primeiro enunciado, o de que a escrita serve para viajar, o estudante assumiu o risco de transitar pela topografia filosófica e poética da linguagem; podemos dizer também que essa escrita produziu metáfora, efeito poético, ao se deslocar pelo território da

linguagem. Se a escrita é uma aventura, ela é também possibilidade de deixar marcas, rastros do sujeito se inscrevendo no tempo, no espaço, no outro. Sobre o outro enunciado, o de que a escrita não serve para nada, podemos considerar o fato de que o próprio estudante tenha encontrado alguma razão para dizer o que se queria dizer. Retorno mais uma vez a distinção que Geraldi faz entre produção de texto e redação. “Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela, produzem-se textos na escola” (GERALDI, 1997, p. 136). Nessa escrita, o estudante anuncia-se e enuncia-se, compromete-se com o que diz e registra. Em outras palavras, podemos dizer que todas essas escritas, de acordo com os rastros que os textos nos oferecem, revelam os diferentes pontos de partida para se inscrever e se constituir na linguagem. Trata-se da dinâmica de sujeitos constituindo e construindo suas falas e escritas a partir das falas e das escritas dos outros. Os discursos, compondo interdiscursos no contexto das interações.

Retomo Bakhtin (2016), mais uma vez, a fim de avançar nessa ideia: “[...] estamos interessados primordialmente nas formas concretas dos textos, na sua inter-relação e interação” (p. 87). Em outros termos, podemos dizer que a criança aprende a ouvir e a compreender o outro pela palavra, e por tudo aquilo que vem escrito em sua voz. Podemos dizer também que a criança aprende a falar e a dizer o que quer pela escrita, dado que a palavra também nos escreve e nos define. Imersos em um mundo letrado, atravessado pela escrita, e participando de diversas formas dessa prática social, os estudantes operaram *com* e *sobre* a linguagem, num processo dialógico que se constituiu na e a partir da relação com outros estudantes, nos espaços de interlocução.

5.4 - Escritas em outros espaços da Escola: rastros duradouros, sobre a palavra como brinquedo, sobre a palavra como relação.

Todo poema é uma aproximação
(QUINTANA, 2007, p.43)

A poesia seria hoje bem particularmente bem-vinda porque o mundo onde ela precisa subsistir tornou-se atravancado de objetos, atulhado de imagens, aturdido de informações, submerso em palavras sinais e ruídos de toda sorte. (BOSI, A. 2015, p. 10)

Nietzsche (2001) em um de seus aforismos diz que escrever é um ato de dançar com as palavras, é atordoar-se com elas, é fundir-se nelas, saber-se feito delas. Gosto de pensar a língua como movimento, como relação, como laço que nos vincula e nos que conecta ao outro e ao mundo. Gosto de pensar a língua nas suas invenções e reinvenções, nas suas metamorfoses. Afinal de contas, o que é a língua senão o lugar de onde se vê, fala, sente e escreve o mundo?

Nada mais ancestral que escrever na parede, na pedra, no chão. Vontade de ocupar aquele lugar, vontade de palavra que insiste em nos escrever. A palavra, como invenção de um mundo, como registro de uma existência, construindo subjetividades, memórias, relações, afetos, efeitos. Como a experiência sensível com a palavra acontece?

Os eventos de escrita a seguir ocorreram em outros espaços da Escola, durante o intervalo. Alguns estudantes do primeiro ano, entre uma brincadeira e outra, apanharam, por iniciativa própria, giz para escrever pelo chão e paredes da escola, queriam outros suportes para a escrita, queriam registrar outras possibilidades de dizer. As parcerias se constituíam em função das afinidades do momento, ou em virtude dos interesses comuns em se aventurar sobre os mistérios do escrever. Essas parcerias, muitas vezes, dependiam de quem se aproximava para ler o que havia sido escrito, já que era intervalo de todos os estudantes da escola, e misturavam-se, assim, os grupos de diferentes idades, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental pelo Quintal. Os estudantes do primeiro ano liam o que escreviam para os que ali decidissem ficar ou brincar. Era o caso, por exemplo, das crianças da Educação Infantil, ainda não alfabetizadas, mas interessadas em participar da brincadeira. Eram ouvintes atentos...

Foto 18: A coisa coisou a coisa/ coisada que coisou/o coice do cavalo.

A escrita de A, foto 5, revela aliteraões, plasticidades semânticas, irreverência. Trata-se de uma escrita implicada em explorar as possibilidades linguísticas da palavra, do texto e do contexto. Mais ainda, revela uma escrita tornada pública, querendo ser lida pelo outro. Nesse registro ainda é possível observar as marcas da oralidade atravessando a escrita. O título, por sua vez, indica que o texto se encaminha para o outro, para os outros sujeitos que o acompanhavam na escrita, na leitura, na relação com a linguagem. De acordo com Bosi (2015), “[...] a prática da linguagem poética assim exercida torna-se então inestimável: limpa a palavra das escórias do desgaste rotineiro e mantém vivo o seu potencial de som e significação[...]” (BOSI, A. 2015, p.22)

Para Lajolo (2000),

[...] é à literatura, como linguagem e instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores, comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso, a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, torna-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro; mas porque precisa ler muitos [...] (LAJOLO, 2000, p. 106)

Apossar-se da linguagem literária significa, então, constituir imaginários, afetos, existências no tempo, no espaço, no outro, na relação. Alfabetizar-se nela significa constituir memórias, rastros duradouros, discursos que nos atravessam e que nos

compõem; significa também maneiras de se inscrever no mundo, se posicionar diante dele, na relação com o outro, imaginário ou não. Em outras palavras, podemos dizer que a alfabetização poética permite constituir sujeitos, narrativas de nossa própria história, que se entrelaça com outras, e mais outras, e mais outras.

Já no texto da estudante a seguir, compreendido na dimensão alteritária do processo de constituição da linguagem, o outro foi condição para a constituição do seu próprio discurso, de sua escrita. Existe em seu texto marcas das conversas feitas em grupo, uma escrita que indica a linguagem sendo constituída num processo dialógico, ou seja, na relação e a partir do outro. Na realidade, o que se observou foi uma escrita explorando o vazio entre as palavras, percorrendo suas fronteiras, as dobras da linguagem. De acordo com Bakhtin,

[...] todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além das minhas, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro. (BAKHTIN, 2011, p. 379)

Foto 19: Eu não sei falar sem a voz do outro/ Todo vento sopra tudo

Na infância as palavras não são signos arbitrários a serviço de uma ideia. As palavras não são etiquetas. Ao contrário, as palavras são escorregadias e a criança experimenta a linguagem deformando-a, suspendendo seus contornos e significados. Como constructos sociais carregados de história, as palavras são vivas, se movem, modificam-se, mudam de sentido. Algumas explodem, outras se estilhaçam, se

desfazem feito cristal caído no chão. Há ainda aquelas que se esvaziam e se tornam anacrônicas, mas existem também, aquelas palavras que se ressignificam, potencializando-se.

O texto a seguir revela uma escrita que se inclinou na direção do outro, mantendo-se como o sujeito da oração, mas manipulando o pronome possessivo - seu - e os verbos ali existentes - saber e ser - estruturando uma “incoerência semântica” proposital (?), intencional (?). O quadro negro localizado fora da sala era agora espaço de escritas, de aventuras na linguagem. Convido Alfredo Bosi para me ajudar nessa travessia. Segundo o autor,

“A poesia é ainda nossa melhor parceira para exprimir o outro e representar o mundo. Ela o faz aliando num só lance verbal sentimento e memória, figura e som. Momento breve que se diz sensivelmente o que páginas e páginas de psicólogos e sociólogos buscam expor e provar às vezes pesadamente mediante o uso de tipologias. O seu regime é o da *densidade*, que se alcança pela inumerável combinação de sons, ritmos e palavras.” (BOSI, 2015, p.21)

Foto 20: Eu não seu/ Eu não sei/ Eu não sou/ Eu não sou uma árvore.

O processo de aquisição da linguagem é, por princípio, contínuo e inconcluso. Estamos sempre aprendendo a escrever, à medida que reconfiguramos a linguagem, tendo como fonte os textos que lemos e ouvimos e os sujeitos com os quais dialogamos. E é sob essa ótica dialógica que compreendemos a construção enunciativa como elos de uma cadeia interminável. O que escrevemos nasce de outros escritos que, dialeticamente, modificamos com nossa voz e nossas

experiências. O que os estudantes produziram foram, na realidade, as diferentes, possibilidades de dizer o que já foi dito, como sempre se fez na história da humanidade.

5.5 - Sobre a apropriação da escrita a partir da palavra do outro

As coisas têm peso, massa, volume, tamanho, tempo, forma, cor, posição, textura, duração, densidade, cheiro, valor, consistência, profundidade, contorno, temperatura, função, aparência, preço, destino, idade, sentido. As coisas não têm paz. (ANTUNES, 2014, p. 91)

Na infância, temos os olhos fixos sobretudo no mundo dos adultos, escuro e misterioso para nós. Ele nos parece absurdo, porque não compreendemos nada das palavras que os adultos trocam entre si, nem o sentido de suas decisões e ações, nem a causa de suas mudanças de humor e de suas cóleras repentinas. Não entendemos nem nos interessamos pelas palavras que os adultos trocam entre si, aliás, elas nos entediam infinitamente. (GINZBURG, N. 2015, p. 97)

“Por que as palavras existem?”, escreveu um estudante, em um dos cantos de escrita. Demorei-me um tempo pensando no alcance dessa pergunta, na sua densidade. Fato foi que as palavras me escaparam no instante em que a li. Não consegui responder de imediato e pedi-lhe um tempo para pensar. Decidi trazer essa discussão para a Roda - que viria pouco tempo depois - e então compartilhar com o grupo o desafio de responder tamanha questão. Naquele dia, tudo que havia planejado para o grupo ficara em suspenso. Queria ver para quais lugares essa pergunta iria nos levar. Se as palavras nos colocam em solitários abismos, elas também podem nos aproximar, nos colocar no horizonte do outro. E assim descrevo abaixo como foi parte dessa discussão²⁴.

Prof.: - Pessoal, tenho uma dúvida que me acompanha desde o momento que eu tinha a idade de vocês. Seis ou sete anos, mais ou menos. Me ajudem, porque pode ser que alguém tenha a mesma dúvida que eu. Por que as palavras existem?

Cr 1: - As palavras existem porque dão nome às coisas!

²⁴ Essa transcrição foi feita tempos depois, durante o intervalo do professor, puro exercício do lembrar. Uma pena porque algumas falas se perderam pelo caminho. Quanto a atividade, ela ocorreu em setembro de 2013.

Prof: - Só coisas?

Cr 2: - Não, pessoas e bichos também.

Cr 3: - Lugares também...

Prof: -Que mais?

Prof: -As palavras dão nome a sentimento?

Cr 4: - Sim, às vezes eu sinto saudade da minha mãe...

Prof: - Pois é, saudade é uma palavra que dá nome a um sentimento, lembrança de algo ou de alguém que gostamos muito, não é?

Grupo: - É.

Cr 5: - Tipo cafuné?

Prof: - Isso, cafuné é palavra carinhosa, palavra sentimento.

O fato é que essa nossa conversa abriu possibilidades de se compreender o alcance das palavras, dos sentidos que produzimos, o impacto que elas exercem sobre nós. Dessa conversa, propus como atividade inventar significados para algumas palavras, escolhidas no dicionário, fosse pelo professor, fosse pelos próprios estudantes. Os estudantes toparam o desafio e, na medida em que a atividade avançava, abriu-se a possibilidade também de escreverem sobre algumas das palavras que povoavam o imaginário do grupo. Distribuímos as folhas e a estudante H. se dispôs a iniciar a brincadeira. Para cada palavra encontrada no dicionário ou dita para o grupo, reforçávamos a ideia de escrevermos sem pressa, a fim de explorar as várias maneiras de se poder escrever, de se dizer por escrito. Os estudantes, então, tiveram tempo para escrever, da maneira como quisessem: tanto as palavras, quanto seus significados correspondentes.

Foto 21: Escrita do estudante M: Apontador: gato aéreo; Balaústre: bala de luz; Algunlugar: é um país que fala algunês; Meridiano: é onde tem o ritual do ano medida; Mambembe: onde tem a festa do mbmbmbmbmb; Sindicato: é um lugar para catar coisas; Passarinhar: ar em forma de passarinhos; Inutensílio: utensílio inútil; Cacareco: reco-reco de caca.

A escrita do estudante M. mobilizou o grupo, capturou palavras que provocaram escutas e fez alguns estudantes se arriscarem também nas interlocuções. Retomo aqui o que Geraldi nos diz, “[...] *ninguém se assume como interlocutor a não ser numa relação interlocutiva, onde se constitui como tal: assumir-se como locutor implica estar numa relação interlocutiva*” (GERALDI, 1997, p. 161). O estudante M fez a leitura da palavra que escolheu e também daquelas que ouviu. Sentiu-se seguro, à vontade e a expectativa do grupo também o convidava para tal.

Recorro a Bakhtin para entender melhor essa questão. De acordo com o autor,

[...] os signos só podem aparecer em um terreno interindividual (...). É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. (BAKHTIN, 2006, p.33)

Podemos dizer, então, que toda compreensão situa processos de significação, processos de criação de signos no contexto da interação. A exemplo do que destaca Bakhtin, compreender significa participar do diálogo com o texto, com os outros do texto, com seus destinatários. Para além da simples possibilidade de comunicação, a

linguagem como um processo social, se constitui no contexto das interações, mas ela também é processo individual, traço distintivo, que marca os diferentes sujeitos e enunciados que compõem um grupo e o meio ideológico e social do qual participam. Podemos dizer também que a constituição do sujeito deve ser explicada a partir do contexto em que se inscreve, a partir das relações dialógicas que concorrem, divergem, coincidem.

Chama a atenção a inventividade da primeira escrita, imagética, por assim dizer, onde o apontador nada mais era que um gato aéreo. A imagem do gato aéreo disparou risadas e mobilizou os estudantes em torno da escrita. Distanciando-se radicalmente do sentido original, o estudante explorou as dobras da linguagem, os vazios que residem entre palavra e significado. Registrou uma escrita autoral e irreverente. Já no segundo enunciado, chamam a atenção as associações que o estudante fez a partir da fala/leitura do outro. O balaústre passou a ser bala de luz. Talvez a semelhança sonora entre os termos “lustre” e “laustre” tenham contribuído para que o estudante alcançasse um paralelismo com a palavra “luz”. Detenho-me agora na palavra *Algunlugar*. Dias antes havia lido para o grupo a história do Rio Sem Nome²⁵ e algumas palavras desse e de outros textos ressoaram entre os estudantes. Passarinhar, inutensílio, cacareco, assim como Algunlugar, foram algumas das palavras que vieram à tona durante a atividade, ora enunciadas pelo professor, ora pelos estudantes. Essas e outras tantas palavras circulavam pela sala e a apropriação da escrita se dava também nesse processo: na escuta, na fala, na circulação de ideias, nas experiências que iam sendo ditas, escritas e lembradas. O estudante M se animou com isso e avançou, então, sobre o terreno da linguagem, definindo as palavras enunciadas pelo grupo e por ele. Meridiano, mambembe, sindicato foram palavras lidas por outros estudantes, enquanto folheavam o dicionário.

No caso desse estudante, podemos considerá-lo interlocutor do(s) texto(s) escrito(s) pelo professor na medida em que sua escrita tangenciou a escrita daquele. Nesse caso, ele assumiu tanto a escrita do professor que Algunlugar passou a ser de fato um lugar cuja língua é diferente da dele. Considerando-se a perspectiva bakhtiniana, essa escrita nos revela o conceito de autoria estabelecendo-se no plano das relações, entre o eu e o outro. Trata-se de uma escrita que emprega neologismos e produz

²⁵ Ver anexo.

significados para além daqueles que se esperam. A criança, no esconderijo da língua, no envolvimento com as letras e com os sentidos, numa relação dialógica com a palavra do outro. O lugar imaginado do texto, Algunlugar, era também agora *“um país que se falava alcunês”*. Podemos dizer também que o estudante encontrou aberturas para se inscrever na linguagem, tornando-a ponte, relação, espaço de interlocução, de diálogo, de escuta, de escritas em parceria. Na palavra “meridiano” encontramos a seguinte definição dada pelo estudante: trata-se de um lugar onde se realiza o chamado *“ritual do ano medida”*. Com essa escrita, o estudante parece demarcar fronteiras, refere-se ao termo como lugar, um espaço em que se realiza rito, transição, acontecimento de cerimônia desconhecida, a invenção do impossível: ou mesmo “o ritual do ano medida”. Em mambembe, suprimiu propositadamente as vogais da palavra anunciada, criando uma outra, *“a festa do mbmbmbmbmb”*. Ao inserir consoantes no lugar das vogais, o estudante explora os sons da palavra, os efeitos que ela provoca, os sentidos que pode criar. Dessa maneira, a festa do mbmbmbmbmb pode significar mambembe, mas pode significar também ritual de consoantes, brinquedo de palavra, ou festa do ano medida. Em sindicato, por causa do final “cato”, o estudante elaborou a seguinte definição: *“é lugar para catar coisas”*. Para passarinhar, o estudante deslocou o sentido do termo anunciado pelo professor – “o de voar distraidamente” –, criando, por assim dizer, um outro sentido, o de *“ar em forma de passarinhos”*. Em “inutensílio”, há uma escrita que pressupõe o conhecimento de que o prefixo ‘in’, funciona como negação, como falta de. Em “cacacareco”, inverteu a escrita da expressão, mantendo e ampliando a sonoridade do termo, mas estabelecendo, por assim dizer, uma outra expressão, a de *“reco-reco de caca”*.

Ao brincar com as palavras, o estudante experimenta a linguagem, organiza suas experiências com o tempo, com espaço, com o outro. Transformando-se em pequeno caçador das primeiras letras, o estudante interage com as possibilidades filosóficas e poéticas da linguagem, captura sentidos, deixa marcas, rastros do sujeito produzindo linguagem e sendo modificado por ela. Vale retomar o que nos disse Benjamin a respeito da relação da criança com a palavra.

[...] crianças são cenógrafos que não se deixam censurar pelo “sentido”. Pode-se colocar isso facilmente à prova. Que se indiquem quatro ou cinco palavras determinadas para que sejam reunidas em uma curta frase, e assim virá à luz a prosa mais extraordinária: não a visão do livro infantil, mas um

indicador de caminhos. De repente as palavras vestem seus disfarces e num piscar de olhos estão envolvidas em batalhas, cenas de amor e pancadarias. Assim as crianças escrevem, mas assim elas também leem seus textos. (BENJAMIN, 2002, p. 69-70)

Ocorre também que só existe liberdade de escolha, no processo de escrita, se houver repertório, se houver espaço para a linguagem como acontecimento, em movimento, em transformação. Experimentar a plasticidade da língua e sua opacidade significa visitar também as outras possibilidades de se dizer por escrito. Escrever o que se quer, seja na terra, no chão, na lousa, no papel ou na parede, usando máquina de escrever, computador ou letras de madeira. Gestos de escritas que criam espaços de significação. Posso dizer, então, que todos estes convites para escrever reforçaram as parcerias, os movimentos interlocutivos que pavimentavam nosso percurso, no território da linguagem. Esse registro constituiu-se, então, numa escrita de permeio, numa escrita que deu palavra ao pensamento, se escreveu na e a partir da relação com o outro. Sobre a página em branco ficou um repertório compartilhado, com os rastros do sujeito, da linguagem em ação, das palavras que nos compõem e que também nos constituem enquanto sujeitos.

Foto 22: Escrita da estudante H: Apontador: é para apontar a dor; Balaústre: é para alustrar uma palavra; Algunlugar: é um lugar onde ninguém sabe; Meridiano: é um lugar onde só falam indiano; Mambembe: é um lugar onde o bebê só mama.

Nesse fragmento, a estudante H registrou cinco enunciados. Os outros, preferiu não registrar. Sugeriu ideias para o grupo, contribuiu com falas e escutas. No primeiro enunciado, a estudante afastou-se do sentido original e se orientou pela ambiguidade do

termo, ou pela própria decomposição da palavra, tornando-a outra. Em balaústre, a estudante criou o neologismo “*alustrar*”, mantendo certo paralelismo e semelhança sonora com objeto “lustre”. A escrita que produziu trouxe à tona um efeito poético; a palavra ganhou densidade, espessura, amplidão. Nesse enunciado, a aproximação dos termos ‘alustrar’ e ‘palavra’ remete-nos à possibilidade da palavra ser lustrada ou alustrada, reluzindo e chamando atenção.

O terceiro enunciado apresentou elementos das falas de outros estudantes. “*Algunlugar é lugar que ninguém sabe onde fica*”. Nesse enunciado, a estudante parece ter entendimento de que o pronome ‘algun’, é um pronome indefinido, mas que, ao mesmo tempo, define o lugar imaginado do texto. Essa escrita, constituiu-se num processo dialógico, no movimento inter e intradiscursivo que se processava em sala. Era recorrente acontecerem, durante a atividade, conversas sobre o que cada um acabara de escrever. Os ritmos de escrita também variavam no grupo e quem terminasse a escrita da palavra anunciada, geralmente, comentava o registro. Esse processo enriqueceu a dinâmica de produção de textos porque os estudantes encontravam parceiros no gesto de escrever. No quarto e quinto registros, a estudante repetiu a expressão ‘é um lugar onde’, mas introduziu aliterações que atribuíram sonoridade à sua escrita. Com uma leitura rápida desses dois trechos se escrevia um trava-línguas.

Passemos agora à escrita da estudante P.

Foto 23: Escrita da estudante P: Apontador é um tipo de anelina que, se cair uma gota no chão, pinta o mundo todo; Balaústre é uma bala que brilha no escuro; Algunlugar é um lugar que dá para apagar.

“*Apontador é um tipo de anelina que, se cair uma gota do chão, pinta o mundo inteiro*”. Esse enunciado revela uma escrita que se afasta radicalmente do referente. Uma escrita que se arriscou no território do sentido, da invenção, estabelecendo o

inédito, o impossível da língua. Já “balaústre” estabeleceu correspondência com as outras escritas. Parece também que o fonema U fez imergir a palavra ‘escuro’, palavra em que a vogal U também é tônica. Palavras como bala, brilho e lustre também apareceram no texto de outros estudantes, ecos que se registravam na sua escrita. No terceiro enunciado, a estudante imprimiu marcas na escrita do professor uma vez que incorporou parte do enunciado do texto de “Seu Arquimada”, já comentado aqui, retomando a ideia, ainda que fragmentada, de que “Algunlugar” é um lugar onde as nuvens apagam a escrita.

No fragmento abaixo, a escrita da estudante S. foi ganhando terreno no dizer por escrito.

Foto 24: Escrita da estudante S: apontador: serve para apontar o meu lápis e escrever a minha lição; Balaústre: serve para iluminar a casa; Algunlugar é um lugar que só existe vento.

No primeiro enunciado, a estudante registrou o sentido original da palavra, relacionando-a a uma ação, ao fato de que o apontador aponta o lápis e serve para ajudá-la na produção da atividade. Já para “balaústre”, a definição que elaborou aponta para um objeto cuja função é a de iluminar a casa, ou seja, relacionou “balaústre” com “lustre”. Para “Algunlugar”, a definição da estudante diz respeito a “*um lugar que só existe vento*”. Nesse registro, é possível considerar que a criança se deslocou na direção do outro. Encontrou-se com as letras, num sentido benjaminiano, afastando-se do ordinário da escrita, instaurando a diferença, o retorno sobre si, na relação com o outro e com a escrita. Podemos dizer que essa escrita se afastou do ordinário da língua e assumiu a condição da experiência, a palavra como nuvem, como máscara, como indicador de caminho. Podemos dizer também que essa escrita estabeleceu correspondência com as ideias que circulavam pelo grupo. Assim, Algunlugar passou a ser, então, “lugar em que se fala algunês”, “lugar que ninguém sabe onde fica”, “lugar que só existe vento.”

A escrita a seguir, do estudante J, percorreu o labirinto da linguagem e escreveu, ao todo, oito enunciados que revelam os indícios do sujeito se inscrevendo na linguagem, se constituindo na atividade com os outros, sobre os outros e sobre o mundo.

Foto 25: Escrita do estudante J. Apontador: uma coisa que aponta o lugar que está vindo a música; Balaústre: uma bala que veio da Austrália; Algunlugar: um lugar que tem um monte de lugares para você ir; Meridiano: um lugar bem perto do mar mediterrâneo; Mambembe: um lugar que tem um monte de bebê; Sindicato: um lugar indicado para idosos; Passarinhar: passarinho que não tem onde nanar; Inutensílio: uma coisa inútil para pentear seus cílios.

Podemos dizer que “apontador”, para ele, significa “coisa que aponta o lugar de onde vem a música”. O estudante produziu sentido ao inventar, ao dizer por escrito, o que poderia significar o enunciado dito. No segundo enunciado, a palavra decomposta nos sugere um registro que estabelece correspondência sonora entre os termos “lustre” e “Austrália”. Balaústre seria, portanto, uma bala de origem australiana, vinda de muito longe. No terceiro enunciado, o estudante escreveu o seguinte: “Algunlugar: um lugar que tem um monte de lugares para você ir”. Nessa escrita, o estudante dá fronteira, estabelece limites para os lugares imaginados do texto. Algunlugar define-se, portanto, como espaço do possível, do imaginável, do encontro. No quarto e quinto enunciados, o estudante diz que meridiano “é um lugar bem perto do mar Mediterrâneo” e mambembe significa “um lugar que tem um monte de bebê”. Em ambos os casos, o estudante registrou uma escrita que se costurou à escrita de outros estudantes, mas que foi capturada também pela sonoridade do termo. Em “sindicato”, o estudante apresentou

a seguinte definição: a de um *“lugar indicado para idosos”*. Será que esse enunciado se constituiu em torno a ideia de orfanato? Trata-se de uma escrita com sentido distinto daquele que registrara o estudante M, *“o de lugar indicado para catar coisas”*. Assim também o faz, com o termo “passarinhar”: *“passarinho que não tem onde nanar”*, parece, também, ter dado continuação ao som do fim da palavra: passarinhar - nanar. Vemos, nessa escrita, também, o estudante construir a imagem de passarinho fora do ninho, talvez perdido, talvez voando sozinho, sentidos e imagens que se criaram no grupo, na relação com a escrita, no dizer do outro. Para “inutensílio”, o estudante escreveu a seguinte definição: *“uma coisa inútil para pentear os cílios”*. Com essa escrita, o estudante consegue mais uma vez se afastar do ordinário da língua, suspendendo sentidos, estabelecendo correspondências entre o que se escuta e o que se pode imaginar. Brincando com a palavra, com os sentidos e com as possibilidades de se dizer por escrito, o estudante alcança uma escrita significativa, que mobiliza o outro e a si.

A escrita de T, logo a seguir, também constitui conhecimento, linguagem. Isso quer dizer que a linguagem da qual somos todos feitos não configura apenas os sistemas simbólicos no contexto do grupo, mas também organiza as referências do sujeito e os conhecimentos que ele constitui sobre o mundo, que permite ao sujeito compreendê-lo, para nele agir. Assim, a linguagem nos define porque organiza nossas experiências com a palavra, com o conhecimento, nossa relação com o outro e com o tempo. É por isso que, enquanto trabalho coletivo, podemos dizer que a linguagem constitui os sujeitos no jogo das relações, tornando-os sociais pela língua que compartilham.

O estudante T. escreveu dez enunciados para o grupo. Trata-se de uma escrita criativa, envolvida com a possibilidade de dizer por escrito, de se aventurar no território da linguagem deslocando sentidos e assumindo riscos.

Foto 26: Escrita do estudante T. Apontador: uma coisa que aponta as coisas para um lugar; Balaústre: uma bala ilustrada com anúncio de lustre; Meridiano: é um médico siriano com família indiana; Mambembe: é um bebê manga; Sindicato: é um signo rato; Passarinhar: passear arranhando as nhandanqueras; Inutensílio: é um cílio inútil; Cacareco: um carcarejo crocante; Quinder ovo: é o quinto ovo; Nhandanqueras: é uma árvore de nhame; Algunlugar: é uma cidade onde ninguém sabe onde fica o desejado lugar.

No primeiro enunciado, a definição do estudante para apontador refere-se a “uma coisa que aponta as coisas para um lugar”. Diz respeito a uma escrita que se distanciou do sentido original do termo, instaurando outros. Na realidade, se considerarmos que o sufixo OR diz respeito a função, podemos dizer, então, que o apontador é algo que aponta, não no sentido de afiar, mas no de apontar para. Em “balaústre”, o estudante escreveu o seguinte: “balaústre é uma bala ilustrada com anúncio de lustre”. Nesse registro, existem aliterações que dão ritmo e também sonoridade ao que se escreveu. Encontra-se também nessa escrita semelhança semântica e sonora entre os termos “ilustrada” e “lustre”. O terceiro enunciado parece que foi reescrito. Ao final do documento, finalizou a definição que iniciara no item três. É importante destacar a singularidade dessa escrita, que marca o sujeito e que também o diferencia das demais. Segundo o estudante, “Algunlugar é uma cidade onde ninguém sabe onde fica o desejado lugar.” Retorno aqui a ideia de que o estudante se tornou

interlocutor, colocou-se em diálogo com os enunciados anunciados no grupo, assumiu a escrita como prática social. Escreveu para ser lido, ouvido, fez conexões e assumiu a escrita como ponte, como relação. No contexto do grupo, essa escrita se relaciona a outras escritas, costura-se a outros enunciados que registram o fato de que ‘Algum lugar passou a ser cidade’, é ‘lugar que ninguém sabe onde fica’, é ‘lugar que se fala alguêns’ ou ‘lugar que só existe vento’. Para “meridiano” e “mambembe”, o estudante optou pela irreverência, pelo neologismo, por uma escrita que desloca sentidos, criando outros. Assim, “meridiano” nada mais é que um “*médico siriano, que tem uma família indiana*”. E “mambembe”, por sua vez, significou um “*bebê-manga*”, sentido que se cria, inventa, na e a partir da relação com o outro. Já para “sindicato”, o estudante escreveu um “*signo rato*”. Diferentemente, do que o estudante J, optou por escolher: “*um lugar indicado para idosos*”. Talvez a decomposição do termo sindicato, somada a sua sonoridade, tenham contribuído para que o estudante T. confirmasse sua própria definição, a de que se tratava de um “signo rato”. Em passarinhar, o estudante escreveu o seguinte: passarinhar significa “*passar arranhando as nhandanqueras*”. Nessa escrita podemos dizer que o estudante alçou voo, estabeleceu uma definição que veio acompanhada de um neologismo, de uma palavra inventada pelo grupo, que ele decidiu acolher, mas só a registrou tempos depois. A palavra “nhandanqueras” capturou o estudante, a ponto de querer escrevê-la uma vez mais. Dessa maneira, “nhandanqueras” dá novo sentido à expressão anunciada pelo professor e por seus parceiros de escrita. Passarinhar é passarinho que voa distraidamente, é ar em forma de passarinhos. Mas passarinhar pode ser também o termo que designa o passarinho, que passeia arranhando uma árvore de nhamé, as nhandanqueras.

O que significa uma atividade como essa, com essas escritas todas num processo de alfabetização discursiva e poética?

Significa acolhimento, experiência com a linguagem, com o tempo, com o outro, significa uma experiência discursiva que revela os momentos em que nos sujeitamos aos efeitos e aos afetos da linguagem. Mais ainda, ouvir o que elas dizem e ler o que elas escrevem nos ajuda a compreender as relações que estabelecem entre pensamento e linguagem. Isto quer dizer que, na sua forma discursiva, a linguagem permite às crianças se identificarem com o escrito, com o dito, com aquilo que foi lido, com o lugar de onde se vê, fala, sente e se escreve o mundo. A linguagem torna-se, então, lugar em que se conjugam os nossos modos de pensar, sentir e agir. Mas é preciso antes

reconhecer que as palavras são escorregadias, sendo sempre submetidas à compreensão, à apreciação do outro; é preciso reconhecer também que a linguagem se constitui pela ambiguidade, pelos deslizes, pelos equívocos da língua; é preciso reconhecer ainda que quanto mais complexa se torna essa relação com a palavra, mais temos necessidade e possibilidade de problematizá-la, de compreendê-la, de acessar nossas experiências existenciais, solitariamente ou na companhia do outro.

Isso significa dizer que a alfabetização, como processo de aquisição da linguagem, constitui-se em um laborioso trabalho simbólico, dialógico, que configura relações, que constitui enunciados, no tempo e no espaço. A alfabetização como prática poético-discursiva explora as relações entre linguagem e sujeito, entre mundo e discurso, entre realidade e o que se imagina. Isso quer dizer também que a apropriação da escrita e da leitura, a partir do encontro com a linguagem e com o outro, nos abre, então, a possibilidade de nos tornarmos humanos, leitores de palavra que se inscrevem no tempo. Falo aqui de sujeitos que se constituem na linguagem deixando rastros pelo caminho, usando a interlocução como possibilidade de desalienar os processos de leitura e escrita. Acontecimentos, rupturas, rearranjos, deslocamentos na direção do outro, momentos em que suspendemos o automatismo da ação para nos inscrevermos no tempo, no espaço, no outro, na relação.

5.6 - Sobre a apropriação da escrita como processo de interlocução

O caderno de histórias é um compilado dos textos produzidos pelo professor e por seus estudantes, ao longo do ano de 2014. Um caderno com escritas que se tangenciaram, se compuseram, dialogicamente, no contexto da linguagem. Esse caderno foi uma tentativa de reunir parte dessas experiências. O caderno era, então, espaço do dizer por escrito, lugar das impressões do sujeito, território da linguagem, na relação com o outro, imaginário ou não.

Ocorre que, diante de um texto literário, espera-se que o ouvinte-leitor se sinta em interação com a obra. Essa interação permite uma experiência com a linguagem que inclui diversos arranjos, sujeitos, interesses e acontecimentos: o ouvinte-leitor imagina o desenvolvimento da trama emaranhando-se nela; constrói uma relação com o texto, uma intimidade com a história e com os personagens que visitou. Nesse sentido, quando se trata de ler e escrever textos literários, para os estudantes do primeiro ano, alcançar a dimensão estética foi fundamental porque a narrativa que se construía no momento da

enunciação, compunha imagens, escutas, traçava horizontes, revelava as relações do sujeito para além do texto, entre textos, nos espaços de interlocução, na relação com o outro, representado ou não. Isso significa que

Participar da natureza última da linguagem – simbolizar e, simbolizando, afirmar a distância entre o mundo dos símbolos e dos seres simbolizados – a literatura leva ao extremo a ambiguidade da linguagem: ao mesmo tempo em que cola o homem às coisas, diminuindo espaço entre o nome e o objeto nomeado, a literatura dá a medida do artificial e do provisório da relação [...]. É, pois, a literatura instauradora de realidades e fundante de sentidos [...] (LAJOLO, 1982, p. 37)

É por isso, então, que qualquer que seja a história há sempre um modo de contá-la, e isso importa, e muito. A narrativa exige que alguém a conte, que lhe dê continuidade, sentido, tempo, história. Ela, enfim, exige sempre que alguém esteja com a palavra. Mas quem de fato é dono de sua própria palavra? De acordo com Geraldi,

A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam essa reflexão, pois *compreender* a fala do outro e *fazer-se compreender* pelo outro tem a forma do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas (Bakhtin, 1977) (GERALDI, 1997, p.17)

O escritor e o leitor, então, não estão sozinhos, mas sim acompanhados de muitos outros. Isto quer dizer também que não existe sujeito pronto, dado, mas um sujeito se completando e se constituindo na e a partir das falas e escritas do outro. Retomo aqui o que Benjamin nos diz sobre um dos aspectos da narrativa: “Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem lê partilha desta companhia.” (BENJAMIN, 1994, p. 213)

A atividade a seguir foi feita na biblioteca pública que frequentávamos. Depois de feita a leitura do texto, professor e estudantes escreviam, inventavam desenhos, enunciados, pensamentos sobre o texto, sobre as reticências que criávamos para as histórias que ouvíamos e líamos uns para os outros, sentados em roda, ocupando o chão.

Em Algunlugar viviam dois colecionadores de livros. Dona Guita e Seu José. Ele era magrinho, usava óculos e trazia dentro si muita vontade de leitura. Ela tinha estatura mediana e era cheia de cuidados com os livros e com as histórias dos livros.

Sempre que podia Seu José lia tudo o que aparecia pela frente. Mapas, placas, muros e livros. Enquanto caminhava, ele anotava todas as notas de rodapé daqueles livros que lia, não escapava nenhuma notinha. De alguma maneira, ele sabia que os rodapés o levariam a outros livros, a outros caminhos. Era um homem que vivia nas linhas e entrelinhas, era um sujeito que vivia nos caminhos da leitura.

Dona Guita, por sua vez, era especialmente cuidadosa. Agradava-lhe restaurar a fala dos livros. Ela gostava da ideia de respeitá-los da mesma maneira como se respeita a fala de alguma pessoa. Quem escreve sempre escreve para alguém, nem que seja para si mesmo, costumava dizer. Livros antigos duravam eternidades quando passavam por suas mãos. Era um remendo para cá, um remendo para lá, e pronto. Lia-os como se ouvisse uma história e depois ia descansá-los na estante. Os habitantes de Algunlugar contavam que ela cuidava dos livros como se eles fossem gente. Ouvi muitas pessoas dizerem que os livros os procuravam, Seu José e Dona Guita os perseguiram. Eles procuravam leituras para aprender as-histórias e aprenderam histórias para continuar suas leituras...

Aos treze anos seu José encontrou seu primeiro livro. Não lembro o título, mas lembro-me que era antigo, um livro de antigamente, destes que trazem histórias que têm muito a dizer. Acho que era um manuscrito. Talvez um pergaminho. Não sei. O que sei é que Dona Guita e Seu José passaram uma vida inteira fazendo isso, entre livros e raridades, entre histórias e lugares. Ainda hoje passei pela biblioteca que Dona Guita e Seu José construíram. Ainda hoje eu desconfio que ambos jamais imaginaram a dimensão de seus gestos. Eles plantaram uma semente sem se darem conta de que ela poderia virar floresta, um reino de histórias onde o outro foi imprescindível...

Ramirys de Andrade

²⁶ Este texto foi inspirado na história de José Mindlin e sua companheira Guita. No final do segundo semestre, de 2014, fizemos um passeio à Biblioteca Brasileira, na Universidade de São Paulo.

Foto 27: Escrita da estudante E: Os livros são legais, mas não podem falar sozinhos

A escrita dessa estudante ajuda a esclarecer o que Bakhtin nos diz sobre a relação entre autor, obra e leitor. Segundo ele,

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites no contexto dialógico (esse se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo. (BAKHTIN, 2011, p. 410)

A escrita de E. instaura diálogos, no espaço e no tempo. Apresenta também influências extratextuais que justificam a interação entre escritor e ouvinte-leitor, e que estão presentes desde a origem do texto. Podemos dizer também que se trata de uma escrita preocupada com seu destinatário, com aquele que o lê. Indo um pouco mais além, essa escrita revela ação entre interlocutores: professor, os estudantes, os personagens, ela mesma. Fazendo a leitura de suas próprias escritas, a estudante dizia por escrito o falar para alguém. Isto quer dizer que a criança construiu um espaço de significação, resultante do diálogo com os autores, com os textos, com os outros. Essa concepção de produção escrita e de leitura se insere, portanto, numa concepção de linguagem enquanto fenômeno heterogêneo, onde a palavra, enquanto signo flexível, mutável e orgânico, vai ganhando espessura, densidade, amplidão. Cada história, como nos diz Benjamin (1994), é o ensejo de uma outra história, que se desdobra em outra, mais outra, e mais outra. Essa escrita emaranhou-se ao enredo, deixou se escrever no

labirinto da linguagem considerando, assim, a relação com o outro. Ao escrever que “os livros são legais, mas que não podem falar sozinhos”, a estudante dirige-se ao outro e a seguinte passagem do texto: “Agradava-lhe restaurar a fala dos livros”. Com essa escrita, a estudante alcança um espaço de interlocução, espaço de dialogia, momento em que sua escrita se constitui na e a partir de outras escritas, na companhia de interlocutores. Abaixo segue o desenho que a estudante realizou a partir do texto de Dona Guita e Seu José. No desenho que fez, os livros têm escritas. E não no formato de “capa de livro”, mas manuscritas. Os livros estão dizendo algo. Os personagens conversam, dialogam. O desenho nos remete aos enunciados do texto, às ações das personagens, aos elementos da narrativa que compuseram a sua escrita. Podemos dizer que, nesse desenho, os livros estão, a um só tempo, descansando nas estantes, mas também esperando para serem lidos e falados por alguém.

Foto 28: Desenho inspirado no texto de Dona Guita e Seu José.

Vejamos agora um outro registro que tangencia e atravessa o texto do professor.

Foto 29: Escrita do estudante R. A biblioteca das bibliotecas tem muitos livros de histórias/ A dona Guita e seu José têm uma biblioteca.

Foto 30: Desenho de R inspirado no texto de Dona Guita e Seu José.

A escrita de R, no primeiro enunciado, assegurou à biblioteca o mesmo protagonismo que as personagens de Dona Guita e Seu José. A escrita desse estudante tentou também dimensionar o tamanho da biblioteca e produziu este efeito, ressaltando

que ela, a biblioteca, era a “*biblioteca das bibliotecas*”. O desenho que fez também tenta dimensionar essa ideia, de uma biblioteca que cresce ‘para baixo’, feito raiz que se espalha na terra. No segundo enunciado, o estudante realiza uma síntese do texto, instaurando realidades, produzindo sentidos, “[...] dando a medida do artificial, do provisório da relação” (LAJOLO, 1987, p. 37). Na realidade, esse texto apresentou-se como produto de uma reflexão, uma tentativa de estabelecer interlocução com o outro que o lê ou escuta. Podemos dizer também que a expressão ‘biblioteca das bibliotecas’ dialoga com a metáfora presente no texto do professor, a de que a biblioteca era um ‘reino de histórias’, isto é, ‘floresta’ que foi ganhando terreno e diferenciando-se das outras bibliotecas. Esse enunciado constitui imagens, pensamentos. Posso dizer também que é produto de uma criação dialógica em que está subentendido o contexto cultural, social e histórico no qual está inserido, isto é, o de estudantes do primeiro ano, de uma escola particular, de sujeitos que se inscrevendo na linguagem. Em outras palavras, o texto não existe fora de um contexto, do grupo onde ele circula. Essa escrita é viva porque dialoga com outras, as completa, interage com elas, participa dos discursos que se produzem nesse mesmo contexto, de apropriação da linguagem, de produção de sentido, de crianças em processo de alfabetização poético-discursiva.

Seu Antônio, o Vô Manhã

Seu Antônio, o Vô Manhã, nasceu mesmo em Algunlugar. Foi uma das primeiras crianças a habitar o chão daquela terra, no horizonte distante daquele desconhecido. Ele nascera do silêncio que sobrevoava o espirro. Havia nascido de uma espera, argumentava a mãe. Desde pequeno, diziam que o danado tentava embaraçar e desembaraçar o tempo.

Antônio testemunhava o pai e a mãe trabalhando juntos em casa. Enquanto os pais esfarrapavam e cerziam, ele brincava de sonos e sonhambulava pelo quintal. O que imaginamos são as cartas que enviamos para algum lugar de nossas outras tantas vidas, dizia ele. Ele era sozinho e gostava de fabricar nada, sempre com alguma coisa. Havia percebido que muro não impedia pensamento, nem lamento, nem os dois. Por isso fazia e desfazia palavras, dormindo ou acordado. As palavras, para ele, eram personagens da sua existência, de qualquer lugar que demandava um tempo para existir. Orgulhava-se de entregar nomes àquelas palavras sem nome e de levar consigo aquelas outras já com muitos significados. E entre uma entrega e outra, saciava sua sede de mundo com uma peneira cheia de nada. Tinha habilidade na prática de sorver o nada temperado com qualquer coisa. Lembro que este era o único artefato que o acompanhava pelo quintal. Uma peneira. Dizia que era uma maneira de desconjuntar o tempo e de fazê-lo correr ao seu gosto, bem a sua maneira. Fazia isto todos os dias: contava e descontava o tempo, o que tinha e o que deixava de ter.

Na medida em que o tempo acontecia, as manias de sucedido aumentavam em seu Antônio. Gostava de acontecer no passado, de dar lugar aos encontros e desencontros, as ausências e as permanências. Tanto uma como a outra, percebeu ser igualmente inúteis e necessárias. Qualquer coisa, conforme considerava, era um tudo ou um nada, um significado ou não. Ele desconjugava o porvir só para garantir as existências, as suas existências. E assim, ele seguia, brincarinhando com tempo e fazendo brinquedos de palavras e nada. Isto lhe enchia alma. Se um dia me arriscar em algum lugar, levarei comigo a estrada que não me deixa sair de mim, prometia baixinho.

Seu Serumano, compadre do pai de Seu Antônio, esbugalhava-se orgulhoso, aos quatro cantos, dizendo, que, Seu Antônio, era a infância da infância:

– Este menino contraiu as letras, está acontecido de palavras, afirmava o homem.

Depois de muito lhe ocorrer as letras, Seu Antônio resolveu reinventar o próprio nome. Queria comprovar aos habitantes de Algunlugar que as palavras carregavam pesos, tinham existências fora de algum lugar. Queria que seu apelido também nascesse assim: da manhã de uma espera ou do silêncio que precede o nascer do mundo.

A escrita a seguir foi produzida pelo estudante M. logo após a releitura do texto de Vô Manhã, em sala de aula. Esse texto foi utilizado para uma atividade de escrita com os estudantes, em outubro de 2014.

Foto 31: Estudante M. O Vô Manhã só vai amanhã/ O Vô Manhã perde tempo com passatempo/ O mundo nasce com o tempo e o tempo nasce com o mundo/ O Vô Manhã pega escritas e frases.

O estudante M escreveu os seguintes enunciados. *O vô Manhã só vai amanhã; O vô Manhã perde tempo com passatempo; O mundo nasce com o tempo e o tempo nasce com o mundo; O vô Manhã pega escritas e frases.* Os quatro enunciados capturaram sentidos que pairavam sobre o texto. O primeiro enunciado remete à ideia de que o personagem deixa tudo para depois, para amanhã. O segundo estabelece correspondências com as ações do personagem, a de conjugar e desconjugar o tempo, torná-lo, enfim, um passatempo. No terceiro enunciado, elíptico por definição, o escritor se constitui sujeito, encontrando espaço para a atividade humana de expressão, de reflexão sobre a linguagem, no processo de ampliação e compreensão do mundo. Há, ainda, ecos do texto, a questão do tempo e do nascimento do mundo. O estudante capta sentidos e produz o novo, quase que uma síntese provisória do que ouviu. Enunciando pensamento, o estudante transformou o ato da escrita em gesto de significação. No último enunciado, existem rastros do texto do professor, o estudante dando acabamento aos gestos de Vô Manhã, sujeito que também se constitui nas letras, no acontecimento da linguagem.

Logo a seguir, trago o desenho que o estudante realizou a partir do texto. Nele contém as seguintes escritas: “eu inventei a peneira de ferro” e “eu sou menina”. Na primeira, podemos dizer que o estudante estruturou sua escrita em torno do artefato que acompanha o personagem de Vô Manhã, a peneira. No entanto, o desenho nos mostra a constituição de algo muito mais importante a ser discutido aqui. O desenho revela a constituição de um eu-lírico feminino, a constituição de uma escrita que registra e se coloca no lugar do outro, aquele que nos compõe.

Foto 32: Desenho do estudante M inspirado no texto de Vô Manhã.

Foto 33: Escrita da estudante L: O Vô Manhe é bobo/ O Vô Manhe é louco/ O Vô Manhe gosta de enventar palavras.

Foto 34: Desenho de L inspirado no texto de Vô Manhã.

Nessa escrita, a estudante L adjetiva a personagem, lhe dá contorno e também situa suas ações. A estrutura de parlenda, por sua vez, remete-nos à ideia de que sua escrita incorporou ritmo, sons, elementos fundantes do gênero poético. “*O Vô Manhe é bobo/ O Vô Manhe é louco/O Vô Manhe gosta de enventar palavras*”. A caracterização do personagem como bobo, louco e inventor de palavras nos sugere um posicionamento diante da história, frente a ação da personagem. Quanto ao termo “enventar”, permanece uma ambiguidade. Vento, inventar, “enventar” são palavras com o mesmo radical. No entanto, “enventar” provoca um efeito poético que dá sentido ao que a estudante escreveu nos enunciados anteriores. Enventar palavras, nesse contexto, poderia ser também a possibilidade de soprá-las ao vento.

Considerações finais

Às vezes a gente pensa que está dizendo bobagem e está fazendo poesia.

(QUINTANA, 2011, p.115)

Costumo dizer para as crianças que a palavra é feito passarinho, que alguém sempre escuta ou alguém sempre vê. Mas qual o alcance da escrita na relação com o outro? O que significa nos debruçarmos sobre a palavra desse outro que nos compõe? Essas e tantas outras perguntas fizeram parte de nossas reflexões, de nossa travessia com as crianças ao longo da pesquisa.

A narrativa construída até aqui foi apinhada de muitos outros, cheia de muitas escutas, de atravessamentos, de momentos para pensar mais devagar, cultivar as miudezas, o detalhe, de suspender o automatismo da ação e de explorar alguns vazios entre palavra e significado. Na realidade, o que as crianças fizeram foi apenas atrapalhar algumas significâncias daquelas palavras ainda sem idioma. Fizeram o avião tropeçar em passarinho, um mosquito colidir em outro, descobriram um novo significado para viaduto. Narrar esses e outros acontecimentos do dia a dia, contar, ler e inventar histórias foram situações que passaram pelo outro, pela escuta do outro. Aliás, a etimologia do termo “narrar” remete-nos à ideia de um *dar a saber*, sempre para alguém. Escutar, então, significa acolher esse outro, significa estar junto à sua palavra, da palavra que nos compõe. Podemos dizer também que o que esteve em jogo o tempo todo foi a dimensão poética da linguagem: a palavra como relação, como vínculo, como ponte, brinquedo; uma experiência sensível com a palavra e o carácter constitutivo da linguagem. Escrevo, enfim, sobre a possibilidade de pensarmos uma alfabetização poético-discursiva que instaura sensibilidades, constitui sentidos, que se inscreve no tempo, no espaço, na história de nossas vidas.

Mas, então, o que significa - retomo a pergunta do começo do texto - nos debruçarmos sobre a palavra desse outro que nos compõe? Não sabemos ao certo, porque há sempre o impossível de se dizer, há sempre o imponderável da língua. Há sempre alguém que invente uma letra para a voz do vento, ou alguém que diga que a letra H é uma espécie de zero à esquerda. Há aqueles também que dizem que a letra K é um I com o V deitado. É o impossível da língua na relação com o outro. E este foi o grande acontecimento de todos os dias: os brinquedos de palavras, coisas e nada no

contexto das relações, no espaço da sala de aula. O que dizer, então, das crianças que escreveram o falar do outro, a palavra do outro? Posso dizer que essas escritas se configuraram assim: na constituição de dizeres que revelaram modos e maneiras do pensar, diante de si, na relação com o outro e com o mundo. Suspeito que Quintana tinha razão...

Bibliografia

ABAURRE, Maria Bernardete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas-SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997, Coleção leituras do Brasil.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**. Belo Horizonte: UFMG, 2005. Tradução Denise Bottmann; posfácio Celso Lafer-São Paulo, Companhia das Letras, 2008.

ANTUNES, Arnaldo. **As coisas**. São Paulo: Iluminuras, 2014.

ARENDT, Hannah. **Homens em tempo sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12º edição, 2006, Hucitec.

_____. **Estética da Criação Verbal**. Sexta Edição, 2011, São Paulo: Editora Martins Fontes.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. 2013, Primeira Edição, São Paulo: Editora 34.

_____. **Os gêneros do discurso**. São Paulo, Editora 34, 2016.

BATISTA, Antônio. **Aula de português: discursos e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Manoel. **Poesia Completa**. São Paulo, Leya, 2010.

BRAIT, Beth. (org) **Bakhtin: Outros Conceitos-Chave**. Segunda Edição, 2012, São Paulo: Editora Contexto.

_____. (org) **Dialogismo e Construção de Sentido**. Segunda Edição, 2005, Campinas, SP: Editora Unicamp.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução e notas de Marcus Vinicius Mazzari; Posfácio de Flávio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

_____. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução Sérgio Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin, 7ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Rua de Mão Única.** São Paulo: Editora Brasiliense, 5ª edição, 1995.

_____. **Escritos sobre Mito e linguagem.** Editora 34, 2011.

BENVENISTE, Émile. **Problemas da linguística geral.** São Paulo: Nacional/ USP, 1976.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembrança de velhos.** 3ª edição – São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Alfredo. **Entre a literatura e a história.** São Paulo: Editora 34, 2015, 2ª edição.

BOTO, Carlota Reis. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.36, n.1, p. 214, jan./abr. 2010.

CARDOSO, Beatriz; EDNIR, Madza. **Ler e escrever, muito prazer!** Rio de Janeiro: Ática, 2002.

CASTELLO; MASICO. **Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender.** Belo Horizonte; Autêntica, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COUTO, Mia. **Mulheres de Cinza: as areias do imperador.** 1ª Edição – São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____. **Terra Sonâmbula.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007

DA GRAÇA CASSANO, Maria. **A perspectiva discursiva da leitura e algumas considerações relativas ao seu ensino-aprendizagem na educação fundamental.** Linguagem em (Dis) curso, v.3, n.2, p.63-82, 2010.

FARACO, C.A. **Linguagem e diálogo, as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin.** Ed. Criar, 2003.

FERRARI, Sônia Campaner M. **Fantasia e utopia em Walter Benjamin.** In..VALVERDE; GARCIA; FONSECA. Filosofia: educação, memória e cultura.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FRANCHI, Carlos. **Linguagem: atividade constitutiva**. In: Almanaque 5- cadernos de literatura e ensaio. São Paulo: Brasiliense, 1977, p.9-27.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1969.

GAGNEBIN. Jeanne Marie. **Linguagem, Memória e História**. Rio de Janeiro:Imago, 1997.

_____. **Entre a vida e a morte**. IN: OTTE, George. Seldmayer, SABRINA. CORNELSEN, Elcio. (Organizadores). **Limiares e passagens em Walter Benjamin**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. **História e Narração**. São Paulo. Perspectiva, 2009.

_____. **Limiar, Aura e Rememoração**. São Paulo: Editora 34, 2014, 1º edição.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

_____. (org). **O texto na sala de aula**. Leitura e produção. Assoeste, Unicamp, 1984.

_____. (org). **O texto na sala de aula**. 5º edição, São Paulo: Ática, 2011.

GINZBURG, Carlo. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário**. In. GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história**. Tradução Federico Carotti – São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179.

GINZBURG, Natalia. **As pequenas virtudes**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

GÓES, M.C.R. ; SMOLKA, A.L.B. (Org.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas : Papirus, 1997.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Cadernos CEDES**, Ano XX, nº 50, Abril/00, p. 10-25.

_____. **Linguagem, Surdez e Educação**: Coleção Educação Contemporânea. Editora Autores Associados, 1996.

GONÇALVES, Angela Vidal. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 125-140, jan.-abr. 2013.

GOULART, Cecília M. A.; GONÇALVES, Angela Vidal. **Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita**. In. GOULART, Cecília M. A.; WILSON, Victoria. (orgs). *Aprender a escrita, aprender com a escrita*. São Paulo: Summus, 2013, p. 21-41.

GOULART, Cecília. **A produção de textos narrativos, descritivos e argumentativos na alfabetização: evidências do sujeito na/da linguagem**. In. VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys (org). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – sujeito autor**. 1º edição – Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2008, p.85-107.

HEINE, Palmira. **Tramas e temas em Análise de Discurso**. Curitiba: CRV, 2012.

KRAMER, Sonia. **Por entre pedras: arma e sonho na escola**. Editora Ática, 2007.

KRAMER, Sonia; ISABEL LEITE, Maria (Org). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1996. Série Prática Pedagógica.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura?**. São Paulo: Editora Brasiliense; 11º edição, 1982.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2000.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência**; tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi – 1ª edição, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2014.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. **Prólogo – uma experiência sensível com a língua**. In. SCLIAR, Carlos. *Experiências com a palavra: notas sobre a linguagem e diferença*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. 2º Edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. Tese (Doutorado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004

MORETTO, Milena. **Produção de textos em sala de aula: momentos de interação e diálogo**. Jundiaí, Paco editorial, 2013.

MARCHEZAN, Renata C. **Diálogo** In: BRAIT, Beth. (org) Bakhtin: Dialogismo e Polifonia. Primeira Edição, 2012, São Paulo: Editora Contexto.

MEIRA, Ana Marta. **Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea**. *Psicol. Soc.*, PortoAlegre, v.15, n.2, p.74-87, dez. 2003.

NIETZSCHE, F. **Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ORLANDI, Eni. **Nem escritor, nem sujeito: apenas autor**. Unicamp, IEL, 1986.

_____. **Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Sexta edição, Pontes Editores, Campinas, SP, 2012.

OTTE, George. Seldmayer, SABRINA. CORNELSEN, Elcio. (Organizadores). **Limiares e passagens em Walter Benjamin**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

PAES, Jose Paulo. **Poemas para brincar**. Ilustrações de Luiz Maia. São Paulo: Ática, 1991.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, ALB. Mercado de Letras, 1996, Coleção Leituras do Brasil.

QUINTANA, Mário. **Para viver com poesia**. São Paulo, Editora Globo, 2007.

SELDMAYER.Sabrina, GUIMARÃES. Cesar, OTTE. George (org) **O comum e a experiência da linguagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GOÉS, Maria Cecília Rafael de. **Introdução** In: SMOLKA, A. L.B.; GOÉS, M. C. R. (Orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygostky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1993.

SMOLKA, Ana L.B. **Linguagem e conhecimento em sala de aula: modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual**. Anais do Encontro sobre teoria e pesquisa em ciências, Unicamp/UFMG, 1997.

_____. **A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre as práticas discursivas e educação formal.** In: Temas em Psicologia, Ribeirão Preto, Sociedade Brasileira de Psicologia, n.2, 1995.

SMOLKA, A. L. B. **O (im)pertinente na apropriação das práticas sociais.** Cadernos CEDES. Campinas, n° 50, 2000.

_____. **A linguagem como gesto, como jogo, como palavra: uma forma de ação no mundo.** Leitura, Teoria & Prática. Campinas: Faculdade de Educação - UNICAMP, n° 5, ano 4, 1985.

_____. [et. Al] **Leitura e desenvolvimento da linguagem.** São Paulo, Global, Campinas, SP: ALB, Associação de Leitura do Brasil, 2010.

_____. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo.** 13° edição – São Paulo: Cortez, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso.** In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.* Tradução de Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997.

_____. **Analyse automatique du discours.** Paris: Dunod, 1969.

ZILBERMAN, Regina; Magalhães, Ligia C. **Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação.** São Paulo: Ática, 1982.

Anexos

Escutina e Balalina

Desde cedo ouvi histórias. Só que algumas nos acompanham mais que outras. Em Algunlugar existiam duas senhoras. Dona Escutina e dona Balalina. Viviam as duas sob o mesmo teto e compartilhavam da mesma condição. Elas foram as parteiras de Algunlugar, as primeiras e as últimas. Costumavam dizer que a cada parto que faziam, era um pouco delas que partia. Sempre para longe, no mais distante desconhecido.

Dona Escutina tinha mania de dar vez ao silêncio. Ela gostava de esperar por ele, de escutá-lo. Aprendeu que junto a ele vem sempre um som para decifrar. O silêncio é desconfiado, com qualquer barulho ele foge, afirmava a velha. Era comum vê-la partir na pequena canoa de guapuruvu, rio acima, sempre sozinha. Vô Manhã havia feito uma só para ela. Talhou-a com muito cuidado. Era, segundo muitos, a canoa ideal para pescar certos tipos de silêncios. Dona Escutina passava noites e noites no rio Sem Nome. Vez ou outra escutava os seus silêncios. E voltava apenas quando fazia lua cheia, daquelas que preenchem o teto do mundo.

Dona Balalina, além de parteira, gostava muito de falar. Ela dava vida às palavras antes de mesmo de nascerem no mundo. Eu amparo o por vir, as palavras e as pessoas, sentenciava. Ela falava como ninguém e apreciava-me esperar para ouvi-la. Gostava de escutá-la, de ver tecer e fiar palavras, mesmo que não fossem para os meus ouvidos. Não era raro vê-la debater com os ares. Ela sabia que palavras ditas ao vento sempre pousavam em algum lugar. Eram como passarinho: alguém sempre escuta ou alguém sempre vê. Chegava, dependendo do caso, a contar histórias enquanto fazia os partos. Não faço partos, faço encantorias! Assim é minha vida, dizia ela. Dona Balalina aprendeu com os mais antigos que as palavras tinham efeito terapêutico. Elas afetam, serenam e garantem uma boa travessia, tanto para quem chega quanto para quem parte. Ela dizia que as palavras possuíam uma leveza que só as crianças conseguiam sustentar. Quando Marcéu nasceu, lembro que ela o ergueu na velha canoa e disse: - Este menino terá nuvens nos olhos. Apenas hoje alcancei o que ela quis dizer com isso. Só agora percebi que existo muito nesta história...

Ramirys de Andrade

O rio sem nome

É no final do dia que as lembranças surgem como nuvens carregadas. Recordo-me daquela vez em que Vô Manhã decidiu, por conta e risco, fazer uma expedição. Queria subir o rio Sem Nome até a sua nascente. Ele desejava decifrar a origem da gota que dava vida ao rio, o princípio de tudo, o começo do rio que atravessava Algunlugar. O rio Sem Nome intrigava-o até as últimas instâncias, lembro muito bem disso. Vô manhã munuiu-se de mantimentos e encheu a sua canoa generosa com os mais estranhos e desnecessários cacarecos. Levou conta-gotas, bolinhas-de-gude, bandeiras, chocalhos e apitos. Demorou umas tantas semanas para regressar à Algunlugar. Assim que chegou, fui recebê-lo na beirada do porto. Eu queria ouvir suas histórias antes que pisasse em terra. Dizem que o sussurro do rio traz verdade às palavras de quem fala. Vô manhã estava cansado, mas disposto a narrar tudo aquilo que viu. Esperei que molhasse as palavras antes mesmo de começar a falar. Esperei mais um pouco e ficamos, ali, em um permanente silêncio, mas inquietos. Vô manhã rompeu com o silêncio e me desangustiou. - o rio, meu caro Marcéu, é como o tempo. Nunca acaba. Não tem princípio, não tem fim. É uma serpente com a boca atracada nas nuvens e com a cauda brincando no mar...

Ramirys de Andrade

Urubucando em Algunlugar...

Em Algunlugar havia um cachorro que acreditava ser urubu. A história do cão é um pouco imprecisa, não se sabe bem como tudo começou. Poucos sabiam sobre sua origem ou nascimento. Sabiam apenas que ganhou existência quando se identificou com os bichos dos ares e das carniças. Gostava de ficar entre eles, urubucando aqui e ali. Desde pequeno vi este cachorro perambular pelas margens do Rio Sem Nome, acompanhando os pássaros comedores de qualquer coisa. Era uma intimidade espantosa, um tipo de convivência que confundia quem testemunhava a cena toda. Ambos, urubu e cão, pareciam compreender que as condições de cada qual, garantiam semelhanças mesmo que impensáveis para toda aquela gente. Os mais antigos costumavam dizer que era apenas o inexplicável da vida, o tipo de coisa que ninguém espera. Todo mundo está sujeito a isso, até mesmo os animais.

O fato é que não se sabia se os urubus não voavam por haver algum problema nas asas ou se era apenas uma simples renúncia em querer voar só para poder ficar por perto do pobre canino. Este, por sua vez, não se via e nem se ouvia latir. Parece ter assumido a condição do silêncio para se relacionar com os bichos da pena preta e do pescoço pelado. Para Vô Manhã estas recusas dos bichos em assumir suas animalidades, o cão em latir e o urubu em voar, conferiam-lhes um novo jeito de ser, uma nova maneira de habitar o chão daquela terra. Faz tempo que não vejo o Urubucão e seus companheiros de margem. Dizem que um caixeiro viajante passou pela cidade e o levou consigo para ter existência em outro lugar. Quantos aos urubus não sei qual fim tiveram. Talvez estejam pelos ares de alguns lugares a procura de alguma carniça...

Ramirys de Andrade

Seu Sonolêncio, êncio, êncio

Foi em fevereiro a última vez que vi Seu Sonolêncio. Notei quando ele apontou com a canoa na margem do rio. Encostou com a lentidão de sempre e a deixou ali, descansando até a próxima despedida. Naquele dia fazia calor e o sol não dava trégua a ninguém. Eu transpiro só de lembrar aquele dia. Ele estava mais magro e trazia nos olhos os mesmos sonhos dos outros. Supus que vinha de longe, mas não sabia de onde. Desconfio que nem ele mesmo soubesse. Corri em sua direção para recebê-lo. Vô Manhã pediu para que eu ajudasse a desembarcar suas ilusões. Dizia que o velho era um carpinteiro de histórias, um fabricante de sonhos. Todos os personagens que ele inventava em sonho, ganhavam existência em Algunlugar. Ele costumava dizer, aos mais próximos, que não dormia, mas que apenas se ausentava para visitar alguém em outros lugares. Lembro-me de uma conversa que tivemos ao pé do rio.

- Como vai, Marcéu?

- Vou bem...

- E o senhor? Sonhou hoje?

- Não é todo dia que se sonha...

Pouco tempo depois Seu Sonolêncio me chamou, queria falar comigo. Disse que gostaria de contar a história do sonho que ele havia visitado. Queria fazer isso, mas não o fez antes porque estava nas margens do rio. Ele achava mais prudente narrar tudo em outro lugar. – As águas do rio estão paradas, rapaz! Prefiro a fluidez, o movimento, assim as histórias podem correr para mais longe.

Seu Sombracelha

Algumas histórias que nos contam na infância ganham sentido em nossas vidas. A invenção é o seu próprio enredo. Não importa por quem. Esta não é a questão, ou o motivo. O fato é que quando contamos uma história para alguém sempre aumentamos um pouquinho, colocamos uma palavrinha a mais, ou tiramos outra, acrescentamos algumas vírgulas. Às vezes, de tanto que gostamos da história, criamos um outro desfecho, um outro fim. Gosto de acreditar que em toda história contada há sempre a possibilidade de um novo enredo. E a história do beija-flor e das andorinhas nasceu assim: inventada, mas essencialmente verdadeira.

Em Algunlugar as pessoas tinham as mais variadas manias. Uns gostavam de pescar silêncio, como era o caso da dona Escutina, parteira e irmã de dona Balalina; outras gostavam de colecionar palavras e conversar com os pássaros. Seu Sombracelha era um sujeito destes: colecionava palavras, mas gostava mesmo era acordar com coração de passarinho. Logo cedo tratava de despertar os ouvidos. Queria identificar sons, bicos, cores, tamanhos. Na verdade, o que ele gostava mesmo de fazer era observar o céu pontilhado por cores e por sons dos mais variados tipos.

Ele ficava impressionado com a capacidade que as aves tinham de trazer tanta beleza em poucos centímetros de corpo. Gostava das penas e da combinação de suas cores; gostava dos voos que elas davam de galho em galho; gostava dos voos que cobriam o horizonte; gostava da sonoridade dos cantos que modificavam todo ou qualquer perdido silêncio. Lembro ainda que a única coisa que Seu Sombracelha não gostava de fazer era ranquear a beleza das aves. Fazer isso, para ele, seria como comparar o Dia e a Noite, o Sol e a Lua, a Chuva e Vento. Cada beleza deve existir como é, sem comparações, dizia ele.

Certa vez seu Sombracelha me contou a história do beija-flor-brilho-de-fogo. A história do colibri que tinha vontade de ser andorinha. A história que ele me contou foi mais ou menos assim:

- Marcéu, você sabe por que não encontramos o beija-flor-brilho-de-fogo voando por aqui?

- Não, seu Celha! O senhor sabe o motivo? Ele foi para algum lugar?

- Tempos atrás, Marcéu, no mais antigo que o antigamente, existia nestas matas um beija-flor que brilhava fogo. O seu voo lembrava faíscas encorpadas, daquelas que pareciam ter vontade própria, sabe. Pois é. Era um voo bonito de se ver, era o voo de uma ave que fazia brilhar nos olhos, rapaz. Apesar de toda beleza naquele pequenito corpo, o beija-flor-brilho-de-fogo, era uma ave que voava triste, desanimada. Ela não gostava do voo solitário, do voo que aprendera desde cedo. Ela preferia voar em bando, comer em grupo, pousar no chão. O beija-flor-brilho-de-fogo tinha, na verdade, uma tremenda vontade de ser andorinha. Ficava admirado quando voavam de uma só vez, todas juntas. Para ele, as andorinhas pareciam dançarinas a ensaiar o próximo espetáculo. O alegrava ver a primavera porque sabia que encontraria as andorinhas vindas do norte, todas elas, de uma só vez, num voo coletivo e afinadamente barulhento.

O beija-flor sabendo da chegada das andorinhas tratou de arrumar algumas árvores com copas enormes, com folhas bem largas, tudo como deveria ser. Ele queria receber aquele bando de asas com bastante espaço, um lugar pra passarada ficar junto, inclusive ele. Quando apareceram no horizonte, o beija-flor tratou de voar, o mais rápido que pode. Foi ao encontro delas, queria acompanhar seus movimentos, brincar com os ares e os arredores. Juntou-se as andorinhas, e participava, naquele momento, do bailado espetáculo aéreo. Este era um dos momentos mais esperados por ele.

Acontece que o beija-flor, Marcéu, voa pra frente, voa pra trás. Em muitos momentos, ele para no ar e visita algumas flores enquanto vò. As andorinhas adoravam isto, achavam que o beija-flor era um bailarino dos ares e dos ventos. Por isso não as incomodava o fato do beija-flor querer voar com as andorinhas. Houve um dia em que as andorinhas, cansadas de voar em Algunlugar, resolveram partir. O fato é que o beija-flor não queria voar sozinho de novo. O entristecia o voo sozinho e desacompanhado. Foi neste momento que as andorinhas o convidaram a viajar pro norte, o convidaram para a próxima primavera. E o beija-flor aceitou o convite e nunca mais foi visto pelos lados de cá.

- Sabe, Marcéu, a minha vida toda quis encontrar o beija-flor andorinha, mas o mais perto que cheguei foi contar suas histórias, ou tudo aquilo que ouvi dizer sobre ele. Dizem que só encontramos o beija-flor-brilho-de-fogo nas margens do rio Trombetas, lá no Pará. Prefiro acreditar que o beija-flor-brilho-de-fogo apenas encontrou o seu lugar ou quem sabe, encontrou alguém para acompanhá-lo naqueles voos solitários...