

Sentindo, pensando e narrando...

A trama da produção do texto

Maria Aparecida Mamede-Neves
Leonor Sampaio

Fazer da narrativa escrita um objeto privilegiado de construção do conhecimento não é uma questão nova. Entretanto, temos observado que, na sua maioria, a escola restringe, mutila e corrompe essa prática, reduzindo-a a um fazer sem graça, destituído de qualquer significação para o sujeito que a realiza.

Esse problema, geralmente, se inicia desde quando a criança entra nas chamadas classes de alfabetização e é despojada das coisas que fazia antes e que lhe davam grande prazer, como brincar, jogar, desenhar e rabiscar. Tudo porque, a partir desse momento, ela é orientada a não “perder tempo” com essas atividades, porquanto agora ela tem coisas mais importantes a fazer (!).

Ora, a atividade gráfica é um poder que sempre encantou a humanidade e que foi, por ela, exercida desde as épocas mais primitivas do homem. Ela está presente nos primeiros anos de vida de uma criança, que mostra sinais de grande satisfação quando deixa as marcas de suas mãozinhas na areia e na terra molhada ou no chão úmido de sua casa; quando traça rabiscos nas paredes e nos vidros embaçados ou úmidos dos carros. Interessante notar que ao prazer que a criança tem pelo ato de grafitar se sucede o prazer de contemplar o que produziu. Assim sendo, a atividade gráfica deveria continuar presente, com todo o seu potencial lúdico e de prazer, na trajetória da escola.

Contudo, o que comumente acontece é a criança ficar apartada das atividades que lhe interessam e, por conseqüência, atribuir um significado severo às questões ligadas à leitura e à escrita. Ou seja, na medida em que o “ter de escrever” e o “precisar ler” passam a ser, para ela, os grandes responsáveis por essa segregação que os adultos lhe impõem, a criança passa, progressivamente, a ter um vínculo fortemente negativo com a prática da leitura e da escrita.

Para onde vai, então, o prazer que deveria estar presente nessas atividades que registram nossas emoções, nossos desejos, nossos medos? Onde fica essa

linguagem que é, antes de tudo, concordando com Kristeva (1983, p. 319), “uma prática quotidiana que preenche cada segundo de nossa vida, incluindo o tempo de nossos sonhos, elocução ou escrita, função social que se manifesta e se conhece no seu exercício”? Isolada e colocada à distância, a prática da narrativa, tendo sua fonte nas grandes unidades construídas no interior do sistema da língua e por meio das quais o sujeito constrói o seu discurso, torna-se pobre, mecânica e alienada.

O que se observa, portanto, é o fato de que o ler e o escrever vão, exatamente, seguir o sentido contrário que lhes seria inerente. De instrumento de libertação tornam-se elementos frustradores, representantes que ficam do fracasso e da incompetência de quem precisa manejá-los. São, assim, elementos decisivos na constituição de sujeitos aprendentes cuja auto-estima e dignidade se acham rebaixadas. Não amando a si mesmos, não se respeitando em suas produções, esses sujeitos capitulam e emudecem.

Por que a escola, ao invés de manter, resgatar ou potencializar esse prazer que a criança trazia ao iniciar sua trajetória escolar, de registrar suas emoções e descobertas, insiste em fechar os olhos a esse aspecto, abafando-o ou destruindo-o? Por que a escola insiste em não levar em conta as especificidades contextuais do sujeito, bem como seu momento de desenvolvimento? Por que o ato de ler e escrever na escola não pode se conservar lúdico? Por que a escola não estabelece o diálogo da leitura com a escrita?

Tomando como rota a trilha dessas inquietações, investigadores têm buscado apontar, em todos esses anos, como o fazer pedagógico encontrava-se e encontra-se desvinculado do sentido e dos fins da educação. Denunciando uma didática destituída de significado; discutindo e polarizando as divergências que teóricos, como Piaget e Vygotski, apresentam em suas enunciações, acabaram, porém, por confundir mais do que ajudar os professores em sala de aula, transformando o discurso pedagógico num discurso da des-esperança. Por isso, preferimos percorrer o caminho inverso.

Buscamos, no campo, propostas pedagógicas de ação efetiva que estivessem tendo êxito e, em as encontrando, estudamos suas condições, inicialmente à luz das contribuições articuladas de Piaget e Vygotski, porquanto temos a crença de que a ação educativa não pode ficar presa às comparações pontuais dos dois autores, nem dispensar um para ficar com o outro. Acreditamos, com Castorina (1995) e Macedo (1994), entre outros, que podemos e devemos nos beneficiar das duas teorias (ou de outras mais) naquilo que elas permitem a articulação. No caso específico dessas duas teorias, porque ambos rejeitam o behaviorismo, ambos são genéticos, ambos se negam a admitir o inatismo e ambos dão ênfase à ação do aluno no seu processo de aprendizagem.

Entretanto, no caminhar dessa aventura, encontramos outros autores, que alargaram as bases de nossa reflexão. Integramos, assim, também as contribuições de Roland Barthes, Julia Kristeva e Mikhail Bakhtin.

O que se contempla neste artigo é, portanto, uma reflexão crítica que tomou como eixo condutor os resultados de uma pesquisa realizada dentro dos cânones de pesquisa-ação, com o objetivo de observar e analisar, de forma metódica e sistemática, uma prática bem sucedida de produção de textos, adotada por uma professora de Português em classes de quinta série, numa escola pública de ensino supletivo do Rio de Janeiro, associando-se a essa observação os dados coletados em duas outras experiências pedagógicas ocorridas em outros contextos – uma escola pública de primeiro segmento, na periferia do Rio de Janeiro, e o trabalho assistencial a crianças com problemas de aprendizagem desenvolvido na PUC-Rio pelo NOAP (Núcleo de Orientação e Aconselhamento Psicopedagógico). Essas duas experiências reforçaram e serviram de contraponto à prática pedagógica tomada como eixo principal de nossa investigação.¹

O cenário e seus atores

A experiência central que é pano de fundo de nosso estudo aconteceu, como já pontuamos acima, com alunos de uma quinta série noturna de um colégio da rede estadual de ensino, situado na zona sul do Rio de Janeiro.

Eram alunos que, além de viverem, na fala e na imagem, sob os signos da fragmentação e da dispersão da mídia eletrônica, viviam, também, sob os signos do quase-analfabetismo, da ignorância e da pobreza. Tinham idades que variavam de 15 a 50 anos, divididos em duas turmas: a dos adolescentes e a dos adultos.

Moravam nos bairros e favelas próximos à escola. Alguns provinham de outros estados, principalmente da região Norte e Nordeste do país. Existia até uma boliviana. Havia os que só estudavam, mas havia também os que trabalhavam como empregadas domésticas, babás, manicures, porteiros, mensageiros, carregadores, marinheiros...

Gostavam de jogar futebol, ir à praia, ao cinema, aos bailes, namorar, ir à igreja. Diziam-se calmos, tímidos, brincalhões e confessavam *achar “muito cha-*

1 Para maior conhecimento dessas experiências, sugere-se a consulta aos trabalhos de: Sampaio, L., *Lendo e escrevendo... a produção do texto*. Rio de Janeiro, PUC-Rio, 1995; Mamede-Neves, M.A., *O narrar e o contar, Anais do II Encontro Piagetiano – Piaget e Vygotski e a construção do conhecimento*, Salvador, CRIA, agosto de 1995, e Mamede-Neves, M.A.C., *O fracasso escolar e a busca de soluções alternativas*, Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

ta" a matéria Português. Achavam a disciplina difícil, não gostavam de fazer redações, ler e escrever, apesar de saberem o quanto isto era importante.

Quanto à prática de escrita, via de regra, usavam-na apenas para escrever cartas, listas de supermercado, recados para o patrão ou patroa, tarefas de escola (redações, exercícios), ou seja, escreviam apenas pela imposição da saudade ou do trabalho, fosse ele na vida comum ou escolar.

Seus discursos eram pobres; não costumavam usar a subordinação e, conseqüentemente, o modo subjuntivo do verbo era pouco empregado; muitos pareciam, inclusive, desconhecê-lo. Os tempos mais usados eram o presente, o pretérito perfeito e o imperfeito. Quase não usavam o futuro. A pontuação era bastante deficiente, muitos só usavam o ponto; alguns, nem mesmo isso. Tinham dificuldades de organizar as idéias e combiná-las em frases. Letras ilegíveis, escrita fonética, erros de concordância, regência e grafia...

Eu sou um bom garoto que
foi criado com os avós que tentaram
muito para eu ler e
mas pelo outro lado era pessoas
muito boas comigo e como
toda criança sobre esta idade
sublime por pura inocência
passava

Marcelo Antonio

Eu sou um bom garoto que
foi criado com os avós que
tentaram muito para eu ler
dar igual mas pelo outro lado
eram pessoas muito boas com
igo e como toda criança esta
sublime por pura inocência
passava

marcelo Antonio

Nota: Estes e outros textos dos alunos estão em letra impressa no final deste artigo.

As duas outras experiências, tomadas como contraponto dessa, central, ocorreram, como já foi dito, em dois ambientes.

Uma, a da escola do primeiro segmento do primeiro grau, ficava situada em um subúrbio longínquo do Rio de Janeiro, dentro de um conjunto habitacional muito pobre, onde normalmente ocorre guerra de traficantes e investidas freqüentes da polícia. Era uma turma de crianças que, permanecendo por vários anos na classe de alfabetização, sem conseguir lograr a aprovação, estariam condenadas à exclusão da escola, pela idade, pelo comportamento e pelo fracasso. Essa turma constituiu-se a partir de um trabalho de resgate da orientadora pedagógica que, contagiando, com suas certezas e coragem, uma outra professora, proporcionou a esses alunos o que ela disse ser “a última oportunidade”, desenvolvendo com eles um ensino baseado nas premissas teóricas de Piaget e de Vygotski sobre a construção do conhecimento.

A outra experiência se deu no NOAP, um espaço da PUC-Rio que recebe, para atendimento psicopedagógico, crianças encaminhadas pelas escolas que freqüentam e em que cursam a primeira série do primeiro grau, que apresentam baixo rendimento escolar e história pregressa de reprovações sucessivas nas classes de alfabetização ou na primeira série. São também provenientes de famílias de baixa renda, na maioria habitantes de favelas circunvizinhas à Universidade, consideradas por suas professoras e famílias como tendo grandes problemas de aprendizagem. Falam pouco, são excessivamente tímidas ou dissimuladas, apresentam-se acuadas diante do cenário escolar e, geralmente, não conseguem mostrar nada do que poderiam ter aprendido nos cinco ou seis anos em que já freqüentam a escola.

Diante desses dados, promover a leitura e a escrita requeria que as professoras desses alunos participassem, junto com eles, do jogo dialógico que são o ensinar/aprender e o ler/escrever, não só adotando práticas, comportamentos e estratégias pedagógicas que favorecessem a comunicação, senão também buscando chegar a modelos adequados à competência lingüística e à capacidade cognoscitiva desses alunos, sempre levando em conta seu conteúdo cultural e simbólico.

Decifrando a prática

As experiências tomadas como pano de fundo deste estudo, embora tivessem cenários semelhantes, com atores e idades diferentes, tiveram condução didática com as mesmas premissas básicas.

As professoras assumiam a certeza de que as dificuldades de aprendizagem não podem ser consideradas como decorrência de um fator isolado, mas cons-

tituem-se na emergência de vários fatores, em que componentes sociais, cognitivos e afetivos se integram. Descartavam, assim, a visão tradicional dessa problemática, pela qual há separação dicotômica entre sujeito e circunstância e/ou entre os obstáculos do sujeito e os obstáculos instrucionais.

Concordavam também que não era possível nem atribuir toda a responsabilidade do fracasso do aluno para fora da escola, nem pensar que a escola sozinha teria autonomia absoluta para reverter o processo. Por outro lado, consideravam que a simples apresentação de conteúdos, ainda que socialmente relevantes e significativos, não era, de *per si*, suficiente para garantir a posse do saber. Era necessário que, paralelo à apresentação desses conteúdos, fosse viabilizada ao aluno a construção de estruturas operatórias de pensamento capazes de garantir a assimilação desses conteúdos e, conseqüentemente, o domínio do conhecimento.

Na experiência central deste estudo, toda essa realidade complexa de que se falou pôde ser apreendida a partir do texto “Quem sou eu?”, escrito pelos alunos, logo no primeiro dia de aula, atividade essa considerada essencial pela professora para a elaboração do seu trabalho pedagógico. Nas duas outras experiências observadas, a atividade básica inicial do processo era aprender a *escrever o nome*.

Tanto o aprender a escrever o nome, quando da alfabetização infantil, quanto o escrever sobre *Quem sou eu?* fazem com que o aluno se debruce sobre si mesmo, inscrevendo-se na ordem social, e tenha maiores condições de estruturação e significação de sua identidade e dignidade.

Repensar sobre si mesmo, sobre sua posição dentro do contexto social em que vive, seja se desenhando, seja pelo nome escrito ou pela produção de um auto-retrato escrito, configura-se como uma espécie de “psicanálise histórico-sociocultural e política”, como bem aponta Paulo Freire (1992, p. 56) no texto em que relata seu encontro com Erich Fromm, em Cuernavaca-México.

Muitas vezes existe uma necessidade fundamental dessas pessoas que não se acreditam, que não se legitimam, que não assumem a autoria da própria identidade, de fugirem do real, de ocultarem a verdade que os humilha, enquanto não lutam para “virar o jogo”, no qual se sentem incompetentes ou culpados, quando, na verdade, são muito mais vítimas da perversidade do próprio sistema. Daí a importância de que se reveste o trabalho pedagógico que se inicia pela retomada da própria identidade dos alunos, da consciência do que são e onde estão.

Por outro lado, essa atividade possibilita ao professor conhecer cada aluno de modo mais peculiar e situá-lo em que estágio da linguagem escrita ele se

encontra. Com esses dados, fica mais fácil ajudá-lo a construir as pré-estruturas, as subestruturas operatórias que lhe permitem progredir mais.

Diante desse estado de coisas, promover a escrita requeria que o professor participasse, junto com os alunos, do jogo dialógico que são o ensinar/aprender e o ler/escrever, adotando práticas, comportamentos e estratégias pedagógicas que favorecessem a linguagem escrita, buscando modelos adequados à competência lingüística e à capacidade cognoscitiva desses alunos, sempre levando em conta seu conteúdo simbólico, psicológico e cultural.

Com esses alunos, seria preciso reacender-lhes o desejo de escrever, fazendo-os penetrar na escrita a partir de seu próprio trabalho, tornando-os sujeitos que gerassem a sua produção, a sua criação. Não se tratava somente de ensinar a ler para escrever melhor, mas de ensinar a escrever para que eles lessem melhor o mundo ao seu redor. É no momento em que se analisa essa tomada de posição, que fica claro o quanto se precisa, para a eficiência no cotidiano escolar, das contribuições de Piaget e Vygotski, convenientemente articuladas.

Para Piaget (1970), o aprendente é o autor de seu conhecimento e ninguém poderá fazer isto por ele. A partir dos mecanismos epistêmicos de como pensa, reformula as idéias que o mundo adulto lhe oferece. Piaget coloca, assim, uma grande ênfase na atividade do sujeito.

Vygotski (1988), por seu turno, não nega esse fato, mas põe no centro de suas formulações teóricas a forma como a cultura se faz subjetiva no aprendente, admitindo ser isso somente possível pela intermediação do adulto. Para ele, grande parte do conhecimento da escola não pode ser aprendida pelo sujeito sem a ajuda de um docente ou de um colega mais experiente, que lhe ofereça a oportunidade de lidar com signos, procedimentos e valores que são da ordem do social e que transcendem e preexistem a ambos.

Na visão de Vygotski, o que move o sujeito a se constituir e a constituir subjetivamente o mundo real são os elementos da cultura. Todavia, falta clarificação quanto à maneira como esses sujeitos se apropriam dos instrumentos para conhecer o mundo, e isto Piaget fez.

A escola não é, assim, um lugar onde o desenvolvimento se produz espontaneamente, e o professor não se restringe a ser somente um facilitador do desenvolvimento das estruturas operatórias; é responsável pela cultura e agente social para a sua apropriação.

De um lado, temos o sujeito que aprende e que tem que ter garantidas as possibilidades operatórias para formular e reformular suas hipóteses de conhecimento do mundo; por outro lado, sabemos, entretanto, que é no ombreamento com o professor que essas construções se fazem possíveis. Nesse

sentido, o professor será sempre o agente social que lhe garante a apropriação da cultura.

O sujeito reconstrói os saberes que a escola lhe apresenta, mas, se não põe em funcionamento seus mecanismos de elaboração, se não os revisa, se não faz erro, não consegue uma verdadeira aprendizagem. (Castorina, 1995, p. 37)

Portanto, com esses alunos, seria preciso ir além do despertar do desejo de escrita, do fazê-los penetrar na própria escrita a partir de seu próprio trabalho. Era necessário ajudá-los a conhecer melhor o mundo à volta e a pensarem como gostariam que o redor fosse. Por isso, os textos “O mundo em que vivo” e “O mundo ideal” constituíram o segundo passo da prática central das observações.

No caso da experiência pedagógica observada na escola do primeiro segmento do primeiro grau e no NOAP, vimos que, em ambas experiências, a dificuldade de ler e escrever era enorme e, por isso, o que as professoras conseguiam eram práticas gráficas de diferentes qualidades, como o desenho e alguma escrita.

Uma delas foi, por exemplo, a produção de um “pseudo mapa” do trajeto entre a casa e a escola ou o NOAP ou de uma “pseudo planta-baixa” de sua casa ou de sua sala de aula. As crianças, não sabendo ou não podendo ainda se expressar por signos escritos verbais, conseguiam usar o desenho ou a maquete para comunicarem suas observações sobre o trajeto casa-escola, o local onde estudam, a sala onde estudam, etc.

O exemplo que trazemos à direita mostra bem essa fase da comunicação.

Interessante que, nesse espaço registrado pela criança, há a colocação dos marcos essenciais do caminho percorrido sem, entretanto, haver efetivo ancoramento espacial com a realidade. A criança coloca no papel o que sabe existir, sem preocupação de cópia do real.

Vygotski (1988, p. 127) apóia essa nossa observação, quando fala do desenho ou construção em terceira dimensão, que substitui a ação, e quando enfatiza que “as crianças não desenharam o que vêem, mas sim o que conhecem”, tomando em consideração as observações de Bühler.



Normalmente, nesse modo de trabalhar, o passo seguinte, que marca a ponte com a expressão verbal escrita, é a construção de uma lista de palavras que expressam os pontos fortes dessa planta desenhada ou dessa maquete construída. No caso do exemplo abaixo, a lista realizada por uma das crianças se apresentou assim:

obra
tue opacia
esbo
sicol
planetarius
praça
puc

Encontramos aí uma certa correspondência com o que Piaget (1978) observou em relação às múltiplas transformações das estruturas sensório-motoras, passo a passo, em conceitos, considerando a socialização e a verbalização como dimensões interdependentes de uma mesma realidade. Nesse caso, as palavras em lista não estariam postas como unidades isoladas, mas, em conjunto, representariam a situação como um todo, do trajeto percorrido pela criança, elas próprias intermediárias entre significantes simbólicos e verdadeiros signos, como um sistema de relações particulares agrupadas segundo o todo. Elas englobam o próprio eu no conjunto de elementos; podem englobar a ação do eu no conjunto ou ainda, da assimilação dos pontos levantados da perspectiva do sujeito.

O passo seguinte é usar o relato escrito, ainda que precário, mas que, exatamente por ser precário, não é confiável aos olhos do aprendiz e, por isso, necessita do ancoramento do desenho.

Isto pode estar presente tanto em bilhetes ou avisos construídos pelo grupo, quanto em histórias já realizadas.

para festa americana
Encontrasse o bolo com: murmurat
e amonharo ficaram des cubano
Eu acabei de fazer do nada
Paulo



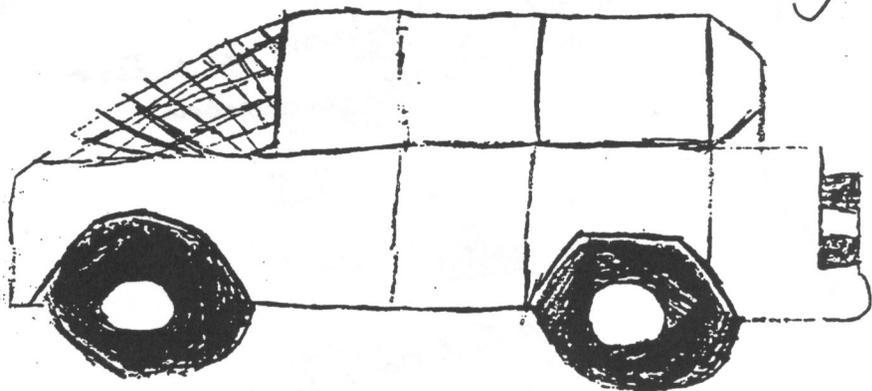
Es te e pra o bolo que
Encontrasse.

Duas importantes observações: a primeira diz respeito à possibilidade de a criança já ter elementos de escrita que permitam a comunicação por essa via. Falam exatamente do que acontece no seu universo, da sua realidade, mas também de suas idealizações. Por isso, são capazes já de usar o verbo no futuro do pretérito (eu iria, eu deveria, etc.), mostrando seu enorme salto na construção frasal. Esse é o segundo ponto forte desse exemplo.

Quando já são capazes de produzir histórias, como no caso da experiência central da pesquisa, desenvolvem melhor suas idéias, exibindo lado a lado o cotidiano dramático de suas vidas e seus sonhos de heróis, mas mantêm o desenho como apoio.

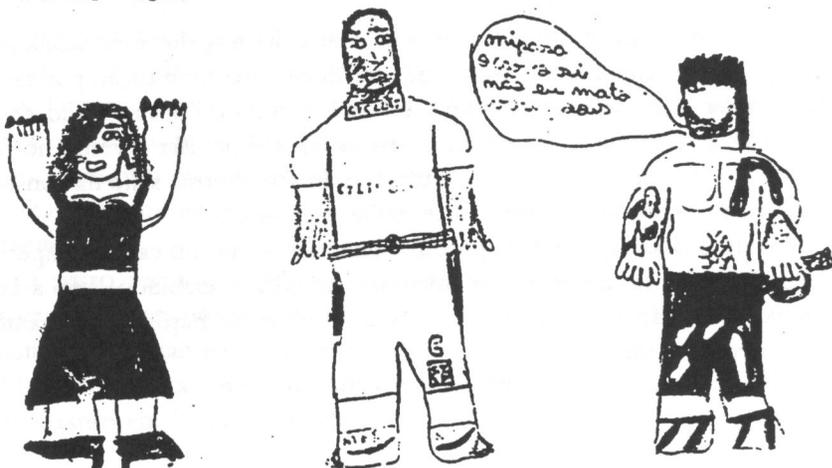
Eu fui passear com a minha namorada. Eu
fui buscar ela me casa dela e não veio e me
souo impedido

RAIMUNDO - HUGO



me laminei apareceu um ladrão e ele
falou:

— me passa o servo se não eu mate
você dois



Ainda analisando a experiência central, aqueles alunos da quinta série da escola noturna, com mais instrumentais escritos que as crianças, conseguiram produções de textos mais ricas e completas, porém conservando também o real e o imaginário simultaneamente.

Eu' que eu não sabia que eu luto Karate!
 e eu dei uma coça no ladrão e
 eu tirei a arma da mão dele



e o ladrão ficou calado e eu fui
 partir com a minha gotinha na mão
 tranqüilidade



Um mundo que vive



É assim que é o nosso mundo

Nós vivemos no mundo cheio
de maravilhas, e ao mesmo tempo cheio
de violência e corrupção.

Deus fez o mundo cheio de coisas
bonitas e boas.

Mas nós não sabemos cuidar do
que é bom.

O mundo que vivemos está completo
de violência.

As altas autoridades são as próprias
causas da violência.

No bojo dessas atividades, a leitura e a escrita eram ambas praticadas e definidas em conjunto.

A cada aula, um texto era ditado ou escrito no quadro-negro para ser copiado no caderno pelos alunos. Após a cópia ou ditado do texto, era feita a

sua leitura, em voz alta, quando cada aluno ia substituindo o outro, de acordo com os parágrafos, superando suas vergonhas, suas hesitações e o riso dos outros.

Essa opção de ditar ou copiar o texto do quadro-negro foi a maneira encontrada pela professora para que todos pudessem participar das atividades, pois a maioria dos alunos não tinha recursos econômicos para tirar xerox ou comprar livros.

Aos poucos, vários textos iam sendo copiados, decifrados, interpretados e transformados pelos alunos.

Tomando de Piaget a idéia de que o desenvolvimento é representado como uma construção de estruturas de complexidade crescente, a prática de ensino da escola supletiva buscava que cada aluno escrevesse um livro, partindo do plágio para ir estabelecendo o diálogo com o texto. Afinal, vários exemplos na literatura mostram que diversos escritores começaram a escrever copiando e modificando textos de outros escritores. (Duchesne e Leguay, s/d.)

Assim, tendo, por exemplo, como base "O trapiche", primeiro capítulo do livro *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, os alunos eram incentivados a re-escrever o texto, usando a paródia como recurso. Assim, "O trapiche" transformava-se em "A escola".

O mundo ideal.

O mundo ideal em que eu gostaria
de viver, seria um mundo sem fome, sem
miséria, sem pobreza e sem mesquinhabilidade,
em fim. Eu gostaria de viver no mundo
bem! num mundo de amigos, paz e paz
e pazmente de muito amor de uns para
com os outros. O mundo em que todos
soubessem viver, sem ganância e sem
egoísmo, um mundo para todos e não
apenas para os grandes poderosos.

Esse sem dívidas seria o mundo ideal
para mim e para todos.

et escola

Sob a sua mesma velha escola
em alguns estudos.

Anticammente essa escola era
uma escola bonita com sua fachada
e uma cerca e bem cuidada com
seus alunos tinha orgulho em estudar
nela.

Logo em dia mais e mais aquela
escola mudou sua vida tinha orgulho
mais uma escola nova com
sua porta fechada e sua cerca
e cadere velha. Onde logo se viu
mudar de cor e tudo mudou
se não pensarmos quando a escola
deixa melhor para ser feita com
um futuro melhor.

Alguns de alguns mais novos e
então um pouco mais velhos que
se agora têm oportunidade de estudar
na escola uma parte de sua
vida.

Dia 24 de agosto 1994

Sobre uma escola velha abandonada as crianças
abriram hábilmente uma sala em longo, na
sua suja. Espalhar suas brincadeiras, e hoje
de dor e dor. E dessa escola saíram muitas crianças que
pararam, não mais frequentando as grandes salas as
classe.

Elas fazem desenhos de várias formas
também fazem isso com seu papéis parados. Vendo
porque não tinham mais de fazer. Elas fizeram lá em
uma de várias, porque não era mais possível fazer mais

Usando a mesma via, o "Poema em linha reta", de Fernando Pessoa, tornava-se "Poema em realidade" ou "Poema em coisas boas" ou "Poema em vida".

Poema em coisas boas

Nunca conheci que me amasse.
Todos os meus conhecidos têm sido bons

E eu tanto sujo falei coisas sem sentido.
E tantos sujos não fui amigo.

Eu, que tanto não tenho tudo na vida.
Eu, que tanto sujo tenho sido coisa.
Que tenho medo de tudo.
Que tenho sempre uma vontade de fazer tudo.
Que quando não tenho como tenho tudo.
Eu acredito que não tenho tudo.

Toda a gente que eu conheço e que são amigos
[o amigo sempre faz]
nunca teve boas amizades, nunca teve
[amigo pupilo]
nunca foi lá não tão bobo, todos eles
[também]

Quem me disse que amasse ele.
Que ele também me amasse.
Que não me amassem.
Não são todos assim.
Quem há neste largo mundo que não dá?

Porque estou assim amado, de toda a gente?
É de e que não sei com quem?
Então não é eu que quero amor?

Nesse sentido, o que se via não era o texto tomado em sua acepção clássica, ou seja, concebido como “unidade fechada, cujo fechamento estanca o sentido, impedindo-o de tremer, de se desdobrar, de divagar” (Barthes, 1984, p. 997). O texto lido não era visto como fazendo parte de um conjunto conceitual cujo centro é o signo, ou seja, em que a mensagem escrita fica articulada como tendo, de um lado, o significante – materialidade das letras e de seu encadeamento em palavras, em frases, em parágrafos, em capítulos – e do outro, o significado – sentido unívoco e definitivo, determinado pela correção de signos que a veiculam.

Nesse universo clássico,

da lei do significante se deduz uma lei do significado (e reciprocamente); as duas legalidades coincidem, se consagram uma e outra: a liberalidade do texto se encontra depositária de sua origem, de sua intenção e de um sentido canônico que é preciso manter ou reencontrar: o texto é o nome da obra, na medida em que ela é habitada por um único sentido, um sentido verdadeiro, um sentido definitivo; ele é esse instrumento científico que define as regras de uma leitura eterna. (Barthes, 1984, p. 997)

Certamente, não era essa a posição adotada nas práticas observadas. Nelas, o recorte estático dos textos era substituído por um modelo em que a estrutura literária não está, mas onde ela se elabora em relação a uma outra estrutura. Seguindo Bakhtin (1970), o funcionamento do significante literário ia sendo interrogado do ponto de vista de seu lugar na história dos sistemas significantes e de sua relação com o sujeito falante. Porque, naquelas práticas, concordando com Bakhtin (1994, p. 263),

aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar “o fundo perceptivo”, é mediatizada para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido exterior. A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante.

A palavra

é o contexto sempre dinâmico, em constante transformação, onde se efetua a troca dialógica. Ela não se contenta nunca com uma só consciência, com uma só voz. A vida da palavra é sua passagem de um locutor a outro, de

um contexto a outro, de uma coletividade social, de uma geração a outra. E a palavra nunca esquece seu trajeto, não pode se livrar inteiramente de *l'emprise* dos contextos concretos de que faz parte. (Bakhtin, 1994, p. 263).

Assim, tomando o que escreve Kristeva (1968), “a ‘palavra literária’ é um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de diversas escritas: do escritor, do destinatário (ou do personagem), do contexto atual ou anterior”, como se estivesse distribuída em diferentes instâncias discursivas que um “eu “multiplicado pode ocupar simultaneamente. O livro é, então,

um objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo, e é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal. (...) o ato de fala sob forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores. (p. 83)

Essa abertura da “palavra literária” para o universo textual que a cerca, constituído pelos textos que lhes são anteriores, contemporâneos ou vindouros, vai permitir conceber o texto como produtividade, isto é, “um trabalho, uma captação, uma ligação ao infinito permutável da linguagem.” (Barthes, 1982, p. 76)

Influenciada por essas considerações e representando o desenvolvimento como uma construção de estruturas de complexidade crescente, a professora via, em cada aluno, o escritor em potencial de um livro e, para tal, precisava dar-lhe a possibilidade de vivenciar as etapas necessárias para a realização da tarefa.

Tratava-se, com efeito, de tentar ultrapassar o estatismo dos alunos diante do texto, dando-lhes a oportunidade de praticar a escrita como uma coleção infinita de experiências e leituras que iriam se redistribuir na intencionalidade do discurso do sujeito.

Interessante notar que, a partir desses trabalhos, outros temas começaram a ser desenvolvidos espontaneamente pelos alunos. Aids, drogas, violência, menino de rua... Os textos iam chegando. Alguns contavam suas histórias, falavam de seus amigos, de suas cidades. Através deles, eles desabafavam suas angústias, mostravam seus sonhos, seus desejos.

• Pessoa em vida...
Nunca... sei quem não tivesse
apuro por amor...
Todos os meus conhecidos tem sido
felizes nos seus casamentos...

Eu, tantas vezes livre
Eu tantas vezes impaciente com as
pessoas...
Eu, que tantas não tenho tido tempo
para ser feliz...
Eu, tantas vezes tenho sido infiel...
Que tenho tido medo de amar
que tenho apuro a angustia de não ser
correspondido ao meu amor.
Que tenho medo de declarar o meu amor
[a quella pessoa]
que quando não tenho, ~~apuro~~ de amar
tenho de ser feliz.

Eu sei que não tenho tido tempo para
os meus amigos
dado a gente que eu conheço e que
conheço comigo nunca teve medo de ser
feliz, nunca, sentiu o amor que eu senti.

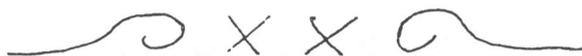
De repente andando nas areias, da
praia, olhando as ondas de mar
penso em você, imagino você andando
do meu lado o admirar a natureza e
me sentindo feliz como nunca senti
com você e assim poder olhar tudo
que é belo, mais tudo que eu vejo
comparo a você. porque você é o mais
mais bela que eu conheci te adoro

Percebe-se, claramente, nos dados recolhidos, que escrever passava a ser o ler tornado produção, “fábrica de literatura”, como bem observa Duchesne e Leguay (s/d), isto é, o leitor é retirado de sua intransitividade e mergulhado no encantamento do significante, na voluptuosidade da escrita. Nessa perspectiva, cada aluno era visto como um produtor inventivo de sentidos, e o texto, como um jogo móvel de significantes sem referência a um ou a vários significados fixos, ou seja, uma produção perpétua, uma enunciação, através da qual os alunos se debatessem ora como autores, ora como leitores, graças a um trabalho de reescritura de um texto “escrevível”, isto é, de um texto plural que fornecesse margem para várias vozes/vias possíveis. (Sampaio, 1995)

O que era proposto, então, era uma leitura plena, deixando seguir o texto em todas as suas irrupções semânticas e simbólicas, sem qualquer espécie de censura, deixando-os produzir jogos de sentido quando fossem escrever, ou sentidos lúdicos quando fossem ler: tornar o texto uma produção cujo aluno está em perpétuo estado de circulação. Os alunos eram, assim, aqueles que vão escrever, porque já podem e gostam de escrever!

Essas observações registradas na escola supletiva também foram encontradas, em formas mais primárias, na escola do primeiro segmento.

A professora levava a turma a elaborar um texto que seguisse um modelo dado de estrutura de narrativa. Observamos que as produções cresceram em qualidade e originalidade.



Estou triste. E me pergunto porque?
Quando está longe de alguém que an-
nada esta perfeito.

Quando saio a lembrar pela calça-
da ou mesmo nas ruas da praia vejo
coisas bonitas, pessoas interessantes, e digo
o que interessa não esta aqui, está dis-
tante. Não como é difícil ficar longe de
sem poder tocar seu corpo, sem sentir o
beijos, mas concordo com os fuzis de
um certo poeta, a distância separa os
corpos mais não dois corações que se
amam

Uma família elétrica

a geladeira e rádio e a televisão e o li-
dificador era uma família elétrica

feliz a geladeira brica de congela
e lidificador brica de roda as frutas e a
televisão nomeava o rádio.

um dia a geladeira viu o rádio beijan-
do a televisão, a geladeira chamou
o lidificador e eles espanta-
to a televisão e o rádio

Outra maneira encontrada por essa professora de incentivar os alunos a interagirem com o texto era pedir às crianças que, a partir do título de um livro, escondido dentro de um embrulho surpresa, tentassem imaginar o que ele continha como texto original e, então, produzissem também elas seus próprios textos. Ao final, ela abria o embrulho e as crianças comparavam as suas produções com a do autor.

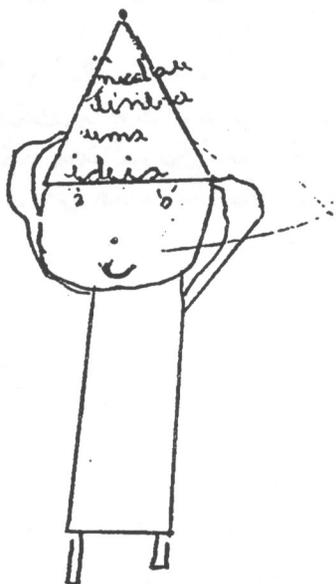
Os exemplos abaixo ilustram essa atividade

a família no estojo

Era uma vez uma família no estojo
um dia apareceu um liquepeiper o liquepeiper.
sufou o estojo a família ficou com saia
ra. Ai o liquepeiper larou o estojo e eles viveram
felizes para sempre.

Eu acho que seu nicolau tem
uma ideia muito boa.

Eu até pensei em ser doutor mas
um dia ele falou que seria
professor dois ideias.



Eu acho que seu nicolau tem
uma ideia muito boa.

Eu até pensei em ser doutor
mas um dia ele falou que seria
professor dois ideias.

nicolau tinha uma idíia---

O menino nicolau era um garoto muito pobre. Ele teve uma idíia de fazer um livro da vida dele e fez com que todos os seus amigos e todos os que ele conhecia fossem felizes para sempre.

O diálogo restabelecido

As práticas que foram objeto de nossa observação e que serviram de fio condutor para essa reflexão, mostraram que, mesmo em níveis diferentes, é possível às pessoas uma (re)aproximação prazerosa do ler e escrever. Percebemos claramente que os alunos começavam a ser leitores ativos, buscando textos em que suas experiências e leituras pudessem ser redistribuídas de acordo com a intencionalidade de sua escrita.

Seguindo, dentro de uma visão crítica, todo o caminho das três experiências observadas, podemos sintetizar as mudanças observadas no seguinte quadro:

Feliz natal,
É bom te ver!
Papai Noel veio lá do céu
com muito presente pra você
Venha te ver contente,
pra sempre feliz
Eu vou pro céu de novo
Papai Noel - é que diz

Agradecimentos

As autoras agradecem a todos os alunos que lhes permitiram mergulhar no seu mundo gráfico e, em especial, à Professora Maria das Graças Arruda Nascimento, pelo valioso material disponibilizado.

Resumo

O artigo avalia criticamente as possibilidades de estudantes que apresentam problemas de aprendizagem e sucessivos fracassos em sua vida escolar virem a se transformar em produtores criativos de textos. A reflexão teve como fio condutor uma investigação, realizada sob forma de pesquisa-ação, com estudantes de 15 a 50 anos, pertencentes a camadas populares e que freqüentaram a quinta série de uma escola supletiva noturna do Rio de Janeiro. Nessa mesma investigação, duas outras experiências foram tomadas como contraponto, envolvendo grupos de crianças de 11 a 13 anos, repetentes da primeira série do primeiro grau, e que pertenciam ao mesmo ambiente social e apresentavam as mesmas características de falência escolar do grupo de classe supletiva. Os dados foram estudados à luz dos conceitos piagetianos, sobre a função da narrativa na construção do conhecimento, e das formulações teóricas de Vygotski, a respeito da relação entre o papel dos adultos e a zona de desenvolvimento proximal. Outros autores, tais como Bakhtin, Kristeva e Barthes, alargaram as bases dessa reflexão.

Abstract

The text evaluates the possibilities of students with learning problems and successive failure in their schooling to become creative writers. An action research was carried on with students of 15 to 50 years old from a night class of 5th grade and low-income communities in Rio de Janeiro. It included also students of 11 to 13 years old from a 1st grade class of elementary school with the same learning and social conditions. This group was used as a parameter for comparison. Analyses of data was based on Piaget's concepts regarding the function of narrative in the construction of knowledge and on Vygotski formulation about the role of adults on the zone of proximal development. Other authors, like Bakhtin, Kristeva and Barthes were also used in the analyses.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (1970). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec.
- _____. (1994). *La poétique de Dostoievski*. Paris, Seuil.
- Barthes, R. (1982). *Grão da voz*. Lisboa, Edições 70.
- Castorina, J.A. (1995). O debate Piaget-Vygotski: a busca de um critério para a sua avaliação. In: Goldfeder (ed.). *Piaget e Vygotski: novas contribuições para o debate*. São Paulo, Ática.
- Chartier, R. (1991). *A história cultural*. Lisboa, Difel.

- Duchesne, A. e Leguay, T. (s/d.). *Petite fabrique de littérature*. Paris, Magnard.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança, um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Kristeva, J. (1983). *História da linguagem*. Lisboa, Edições 70.
- _____. (1968). *Recherches pour une sémanalyse*. Paris, Seuil.
- _____. (1981). *El texto de la novela*. Madrid, Lumen.
- Macedo L. (1994). *Ensaio Construtivistas*. São Paulo. Casa do Psicólogo.
- Mamede-Neves, A. (1993). O poder da alfabetização. *Revista Educação*, 7, agosto. Rio de Janeiro, PUC-Rio.
- Piaget, J. (1970). *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro, Zahar.
- _____. (1978). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro, Koogan.
- Vygotski, L. S. (1988). *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.
- Sampaio, L. (1995). *Lendo e escrevendo... a produção do texto*. Rio de Janeiro, PUC-Rio.

Maria Aparecida Mamede-Neves

Professora do Departamento de Educação, PUC-Rio

Leonor Sampaio

Mestre em Educação, PUC-Rio

Deciframento dos textos das crianças

Imagem 1

Eu sou um bom garoto que foi criado com os avós que tentaram muito para eu estudar legal mas pelo outro lado umas pessoas muito doces comigo e como toda criança xxxx xxxx por pura inocência passava.

Marco Antonio

Imagem 2

obra

Colégio Peixoto

PUC

Planetário da Gávea

Rua Acácia

Esso (posto de gasolina)

Praça

Escola

Imagem 3

(está legível e compreensível)

Imagem 4

Para a festa americana

Eu iria trazer o bolo. Como minha mãe e minha avó ficaram discutindo, eu acabei não trazendo nada.

Paulo

Este era o bolo que eu iria trazer.

Imagem 5

Eu fui passear com a minha namorada. Eu fui buscar ela na casa dela e ela viu o meu carro importado.

No caminho apareceu um ladrão e ele falou:

– Me passa o carro se não eu mato vocês dois.

Imagem 6

Só que ele não sabia que eu luto karatê e eu dei uma coça no ladrão e eu tirei a arma da mão dele.

O ladrão ficou caído no chão e eu fui passear com a minha gatinha na maior tranqüilidade.

Imagem 7

O mundo que vivo

É assim que é o nosso mundo.

Nós vivemos no mundo cheio de maravilhas e ao mesmo tempo cheio de violências e corrupção.

Deus fez o mundo cheio de coisas bonitas e boas.

Mas nós não sabemos cuidar do que é bom.

O mundo em que vivemos está completo de violência.

As altas autoridades são as próprias que causam a violência.

Imagem 8

(está legível e compreensível)

Imagem 9

A escola

Sob a lua numa velha escola os alunos estudam.

Antigamente essa escola era uma escola bonita com sua cadeira e mesa nova e bem cuidada onde seus alunos tinham orgulho em estudar nela.

Hoje em dia não é mais aquela escola onde seus alunos tinham orgulho mas uma escola suja com sua parede pichada e suas mesas e cadeira velhas.

Onde hoje os seus alunos descem e sobem suas escadas com só um pensamento: de aprender a nossa língua melhor para em frente ter um futuro melhor.

Apesar de alguns mais novos e outros um pouco mais velhos que só agora tiveram oportunidade de estudar faz a escola uma parte de sua rotina.

Imagem 10

Rio 24 de agosto de 1994

Sob uma escolha velha abandonada as crianças dormem. Antigamente essa escola era limpa mas hoje é tão suja. As paredes eram brancas e hoje é tão sujas cheias de desenhos. E dessa escola saíram muitos professores que provavelmente são nossos professores. Nas grandes salas as crianças dormem.

Elas fazem desenhos de vários tipos.

Tentam fazer isso com seus próprios pensamentos. Vinham porque não tinham onde dormir. Elas ficavam lá em tempo de verão porque no inverno chovia muito.

Imagem 11

(está legível e compreensível)

Imagem 12

Poema em vida

Nunca conheci quem não tivesse
sofrido por amor.
Todos os meus conhecidos têm sido
felizes nos seus casamentos...

E Eu, tantas vezes burro
Eu tantas vezes impaciente com as
pessoas...
Eu, que tantas não tenho tido tempo
para ser feliz
Eu, que tantas vezes tenho sido infiel.

Que tenho tido medo de amar
Que tenho sofrido a angústia de não ser
correspondido ao meu amor
Que tenho medo de declarar o meu amor [aquela pessoa]
E quando não tenho, fantoche de amor
tenho de ser feliz.

Eu verifico que não tenho tido tempo para

os meus amigos
Toda a gente que eu conheço e que
conversa comigo nunca teve medo de ser
feliz, nunca sentirão o amor que eu senti

Imagem 13

De repente andando nas areias da
praia, olhando as ondas do mar
Penso em você, imagino você andando
do meu lado a admirar a natureza e
me sentindo feliz como nunca por estar
com você e assim poder olhar tudo
que é belo, mas tudo o que eu vejo
compara você, porque você é a pessoa
mais bela que eu conheci. Te adoro.

Imagem 14

Estou triste. E me pergunto por que?
Quando está longe de alguém que xxx
nada está perfeito.
Quando saio a caminhar pela calçada
ou mesmo nas areias da praia vejo
coisas bonitas, pessoas interessantes: digo
o que interessa não está aqui, está distante.
Ha! Como é difícil ficar longe xxx
Sem poder tocar seu corpo, sem sentir seus
beijos. Mas concordo com as frases de
um certo poeta. A distância separou dois
corpos mas não dois corações que se amam.

Imagem 15

Uma família elétrica

A geladeira, o rádio e a televisão e o liquidificador
eram uma família elétrica
feliz. A geladeira brinca de congelar
o liquidificador brinca de rodar as frutas e a

televisão namorava o rádio.
Um dia, a geladeira viu o rádio beijando
a televisão, a geladeira chamou
líquidificador e eles espantaram
a televisão e o rádio.

Imagem 16

A família no estojo

Era uma vez uma família no estojo.
Um dia apareceu um liquepaper. O liquepaper
sujou o estojo. A família ficou com raiva.
Aí o liquepaper lavou o estojo e eles viveram
felizes para sempre.

Imagem 17

Eu acho que seu Nicolau teve
uma idéia muito boa.
Ele até pensei em ser doutor mas
um dia ele falou que seria
professor das idéias.

Imagem 18

Nicolau tinha uma idéia...

O menino Nicolau era um garoto muito
pobre. Ele teve uma idéia de fazer um
livro da vida dele e fez, conseguiu vender
tudo. E todos queriam mais e ele
fez mais e ficou feliz para sempre.

Imagem 19

Feliz Natal
É bom te ver!
Papai Noel veio lá do céu
Com muitos presentes p'ra você

Quero te ver contente,
p'ra sempre feliz
Eu vou p'ro céu de novo
Papai Noel é que diz.

Imagem 20

Eu queria ser poeta
Inspirar-me na beleza
Que envolve a natureza,
Para seguir minha meta

Se eu soubesse fazer versos
Eu diria p'ra as estrelas
do amor que sinto ao vê-las
Reluzindo no universo.
Para a lua eu diria ilumina
os meus trilhos que eu transformo
o teu brilho na mais linda poesia.
Buscaria inspiração no por do sol
Por exemplo como quem busca no
templo ter com Deus a comunhão.
Usaria como tema, a beleza das
cascatas e o salto das cataratas
para fazer o meu poema
das mil maravilhas...