

Capítulo 2. Infância, linguagem e letramento: questões para a Educação Infantil

Por meio dos sentidos,
suspeitamos o mundo.

Bartolomeu Campos de Queirós

Por meio dos sentidos suspeitamos o mundo, o recriamos e o damos à compreensão do outro. Por meio dos sentidos produzimos linguagem, indo além da sensação imediata. Mas o que é a linguagem? A resposta pode seguir muitos caminhos, percorrer inúmeras teorias, ciências e momentos históricos, mas, independentemente do ponto de vista que se aborde, a linguagem como capacidade de simbolizar, de dizer o mundo, de se expressar e de se comunicar é o que há de mais humano no homem. A linguagem, seja verbal ou não verbal, encontra-se em todas as esferas da atividade humana, interiormente, em nosso pensamento e exteriormente, em nossas relações com os outros. Pela sua diversidade de formas e manifestações e por pertencer ao domínio individual e social, tem um caráter multidisciplinar, sendo estudada por várias ciências como: a Semiologia, a Lingüística, a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Filosofia entre outras, e sob diferentes enfoques.

Neste capítulo discuto infância, linguagem e letramento, trazendo questões para a Educação Infantil, tendo como principais interlocutores Walter Benjamin, filósofo e crítico da modernidade, Mikhail Bakhtin, lingüista e filósofo da linguagem e de Lev Vygotsky, psicólogo sócio-interacionista. Estes autores abordam a linguagem na sua dimensão expressiva e histórica, trazem os múltiplos sentidos das palavras, vêem o homem como sujeito social, ativo e produtor de sentido e nos possibilitam o repensar o nosso tempo e entender a potencialidade da linguagem, como própria condição da historicidade humana, conseqüentemente, como caminho para se lutar contra a *barbárie*. Segundo Kramer (1993, p.102), os três autores vêem a linguagem *como expressão, fazem críticas ao formalismo, dão ênfase ao riso, às lágrimas, à imaginação criadora, ao sentimento, percebendo a linguagem além do signo arbitrário, negando-a enquanto meio e forma cristalizada*. Todos eles buscam uma interação viva com a língua, trazem a emoção, o movimento da linguagem na história, percebem a linguagem como experiência criativa ininterrupta.

A linguagem é chave e fio condutor na constituição do sujeito. Entender a infância do homem é entender a constituição do sujeito da linguagem. O homem

que, por ter uma infância não foi sempre falante, precisa apropriar-se da linguagem como forma de se colocar no mundo e de fundar a sua historicidade. Sendo assim, me dedico neste capítulo às questões da linguagem que se relacionam à infância e à própria constituição do sujeito, fazendo indagações e propostas para uma Educação Infantil que pense a criança como sujeito inserido na cultura, produtor de cultura, que diz o seu *eu* fundando a sua história e a de sua coletividade. Sujeito que não apenas diz, mas registra o que vive, pensa e imagina, deixando suas marcas e rompendo o tempo e o espaço do imediatamente vivido.

Organizei o capítulo em duas partes. Na primeira, Linguagem e Infância, tendo Walter Benjamin, Vygotsky e Bakhtin como interlocutores, trato da origem da linguagem, do poder nomeador da palavra, a magia da linguagem extra-sensível que leva da brincadeira à leitura e por fim discuto a linguagem na Modernidade.

Na segunda parte, entendendo a centralidade na linguagem escrita no mundo contemporâneo e a ênfase dada a ela na escola -desde a Educação Infantil -, discuto infância e letramento. Inicialmente, traço um panorama do conceito de letramento, abordo a forma parcial e fragmentada com que a escola trabalha o letramento das crianças, depois, discuto os processos de construção da escrita, trazendo as pesquisas de Vygotsky e Luria, Ferreiro e Teberosky e fecho trazendo os limites e possibilidades da literatura infantil para as crianças zero a seis anos.

2.1. Linguagem e infância: a constituição do sujeito da linguagem

A partir do momento em que o homem usa a linguagem para estabelecer uma relação viva com ele próprio ou com os seus semelhantes, a linguagem já não é um instrumento, não é um meio; é uma manifestação, uma revelação da nossa essência mais íntima e do laço psicológico que nos liga a nós próprios e aos nossos semelhantes

Goldstein apud Benjamin, 1992, p.229.

2.1.1. Entre gestos e sons: a origem da linguagem

No seu ensaio *Problemas de Sociologia na Linguagem*, Benjamin discute a origem da linguagem, manifestando sua preocupação com os mecanismos teóricos e políticos que obscurecem a marca da luta de classes na linguagem (Konder, 1994). Questiona as “evidências” das teorias onomatopaicas da origem

da linguagem, denuncia o fechamento destas teorias à dimensão histórica e o reducionismo ao abordarem a linguagem gestual e analisa o quanto estas tendências se apóiam numa teoria de ciência progressista da sociedade.

Benjamin se alinha com o lingüista russo Nicolau Marr, que enfatiza a dimensão história da linguagem fundada nos movimentos das classes. Desta forma, tomando como referência estes estudos, traz os movimentos das mãos, os gestos e movimentos do corpo como os primeiros meios de criação lingüística. Cita os estudos de Vygotsky sobre os chimpanzés⁴⁰ e concorda que haveria uma fase pré-lingüística do pensamento, uma inteligência prática baseada no uso de instrumentos⁴¹ e uma fase pré-intelectual da linguagem (gestos e alívio emocional) que em algum ponto se convergiram. Para Vygotsky (1991), é a partir desta convergência, que pensamento torna-se verbal e a linguagem racional, transformando o biológico do homem em sócio histórico:

O momento de maior significado no curso de desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (p.27).

Benjamin continua sua argumentação contra as teorias onomatopaicas da origem da linguagem, trazendo uma definição de linguagem como *uma gesticulação de instrumentos lingüísticos* que considera o gesto anterior ao som e ainda *que o elemento fonético está baseado num elemento mímico-gestual*. Conclui sua argumentação, considerando que o som da linguagem não é necessariamente uma onomatopéia e sim um complemento audível ao gesto mímico visível e totalmente expressivo por si. Aos poucos, todos os gestos foram sendo acompanhados de um som e como o som é mais econômico (embora menos expressivo), se revelando menos dispendioso e exigindo menos energia, passou a predominar. Com estes argumentos, Benjamin defende uma teoria mimética da linguagem num sentido muito mais lato - *o instinto de um movimento expressivo mimético através do corpo*. Reforça assim, o lado expressivo da linguagem, vista não como um meio, mas como *uma manifestação, uma revelação da nossa essência mais íntima*.

⁴⁰ Vygotsky também baseou seus estudos nas teorias de Marr.

⁴¹ Baseado nesta proposição, Benjamin confirma sua tese de que o domínio do uso de instrumentos precederia ao da linguagem. É interessante ressaltar que para Vygotsky a *invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comprar coisas, relatar, escolher etc) é análogo à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho*(VYGOTSKY, L **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes 1991, p.59).

Vygotsky (1993) e Bakhtin (1992), nos seus estudos sobre linguagem, ao trazerem as inter-relações entre gesto e palavra, se aproximam desta idéia benjaminiana de linguagem como *manifestação, movimento expressivo mimético*, ampliando as discussões à Psicologia do Desenvolvimento e à Filosofia da Linguagem:

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

Para Vygotsky (1993) pensamento e linguagem são indissociáveis e suas inter-relações acontecem nos significados das palavras que, por sua vez, não são fixos, se modificam e se constroem historicamente, tanto no nível individual - ao longo do desenvolvimento do sujeito - quanto no contexto social - nas inter-relações sociais. Sendo assim, o significado é ao mesmo tempo um ato de pensamento e parte inalienável da palavra, pertencendo tanto ao domínio da fala quanto do pensamento:

A relação entre pensamento e palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo, um vaivém do pensamento para a palavra e vice-versa. Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras: mas é por meio delas que passa a existir (p.108).

Não é só expressão que o pensamento encontra na fala, *encontra sua realidade e sua forma*. Segundo o autor, o pensamento passa por muitas transformações até tornar-se fala, se movendo em planos antes de ser expresso em palavras. Ao longo do desenvolvimento lingüístico da criança, os dois planos da fala: interior (semântico e significativo) e exterior (fonético), embora formem uma unidade, seguem direções opostas em relação ao pensamento. No plano fonético, a criança começa a falar uma palavra, depois relaciona duas, três palavras, forma frases simples, depois mais complexas e chega à fala corrente,

indo da parte para o todo. Porém, no plano semântico, vai do todo para as partes, pois a primeira palavra pronunciada é uma frase completa que contém o significado de um todo e só aos poucos é que a criança vai compreendendo o significado das unidades menores. Quando já fala com desenvoltura, podemos observar que ela faz uso de regras e de estruturas gramaticais complexas como orações subordinadas, orações coordenadas, conjunções etc, muito antes de poder entender o significado de tudo que utiliza, pois *a gramática precede a lógica, mas a discrepância não exclui a união; na verdade é necessária à união*. Mais uma vez o tempo será seu aliado para associar o fonético ao semântico e vice-versa. E é justamente este movimento que faz o autor afirmar que os *processos de desenvolvimento semântico e fonético são essencialmente idênticos exatamente porque seguem direções contrárias* (p.109).

Por outro lado, é interessante observar que os dois planos da fala, para a criança na idade pré-escolar, também se fundem. Para elas, a palavra é vista como parte integrante do objeto e os nomes dos objetos, por sua vez, se relacionam aos seus atributos. Assim, *são capazes de explicar que um animal chama-se vaca porque tem chifres*. Porém, na medida em que a criança cresce, começa a separar os dois planos e aprende a distinguir a semântica da fonética.⁴² Explica Vygotsky (p.112): *a capacidade que tem uma criança de comunicar-se por meio da linguagem relaciona-se diretamente com a diferenciação dos significados das palavras na sua fala e na sua consciência*.

Observando crianças na idade pré-escolar resolvendo problemas práticos, como pegar o doce em cima do armário, Vygotsky (1993) verifica que elas não só agem na tentativa de atingir seu objetivo como também falam. A fala egocêntrica infantil manifesta-se como parte de seu esforço ativo e, aos poucos, de uma simples descrição ou análise da situação, vai ganhando um caráter de planejamento da ação. Conclui assim que *as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos* (p.28). Mas a fala egocêntrica não permanece muito tempo como um mero acompanhamento da ação da criança. Além de ser um meio de expressão e liberação de tensão, torna-se um instrumento do pensamento, constituindo-se como um estágio transitório na evolução da fala oral para a fala interior. A palavra internalizada

⁴² Este processo, segundo as pesquisas Ferreiro & Teberosky(1989), ocorre também em relação à escrita, é o que as autoras denominaram *realismo nominal* – característica que consiste em colocar na escrita atributos do objeto representado, como por exemplo, escrever formiga com letras pequenas ou achar que para se escrever este nome são necessárias poucas letras, já que se trata de um bicho pequeno.

torna-se, então, instrumento do pensamento - o “discurso interior” que, diferentemente do exterior; não se distingue apenas da fala exterior pela falta de vocalização, mas também pela função - é uma fala para si mesmo - e estrutura - tem sua sintaxe própria, é mais predicativa, sintética e condensada.

Cabe ressaltar que Benjamin, assim como Vygotsky, buscou na ontogênese da linguagem infantil, elementos para entender a filogênese. Embora nos seu ensaio *Problemas de Sociologia na Linguagem* também cite o trabalho de Jean Piaget, quanto à linguagem egocêntrica infantil, conclui, da mesma forma que o psicólogo russo, que ela ocupa na infância o *exato lugar que é reservado mais tarde ao processo de pensamento propriamente dito* ⁴³.

Lygia Bojunga (1999), no seu livro *Feito à mão*, ilustra bem esta passagem da fala egocêntrica ao pensamento, relatando um episódio dos seus quatro anos, quando largou a prática de conversar com os botões, que viviam no fundo do costureiro de sua mãe, e iniciou a prática de falar com os seus botões.

Além das questões levantadas, Vygotsky (1991,1993) discute as inter-relações entre linguagem e gesto, trazendo as primeiras manifestações da criança na busca de expressão de desejos, de sentimentos e de comunicação com o outro, os jogos simbólicos e também a escrita. Observando uma criança pequena vemos que sua movimentação na busca de comunicação é intensa, ela aponta, se dirige para o objeto, chora quando não alcança, segura e puxa as pessoas quando quer alguma coisa. As suas brincadeiras são acompanhadas de gestos. Os gestos mudam a ordem das coisas, possibilitando os jogos simbólicos. *No brinquedo os objetos perdem sua força determinante* (1991, p.110), pois a criança age sobre eles diferente daquilo que ela vê, re-significando-os através de seus gestos, que ganham função de signo. Pelo gesto, transforma os objetos, indicando os novos significados atribuídos: um cabo de vassoura, por exemplo, colocado entre as pernas vira um cavalo de pau, um pedaço de madeira embalado nos braços torna-se um bebê. As atividades simbólicas da criança são repletas de gestos indicativos de significado, cumprindo uma função de fala através dos gestos representados.

Na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre o campo do significado e da visão. No brinquedo o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado.(...) A representação simbólica no brinquedo é uma forma particular de linguagem, num estágio

⁴³ Vygotsky cit in Benjamin, 1992, p.223.

precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita (Vygotsky, 1991, p.111).

Para o autor, o gesto é também o signo visual que contém a futura escrita da criança: *os gestos são a escrita no ar e os signos escritos são gestos que foram fixados* (p.121). Se por um lado, o gesto é o registro corporal de um desejo ou de uma intenção, por outro, o desenho e a escrita são gestos que se fixaram no papel. Gestos inicialmente sem função definida, mas que, aos poucos, vai ganhando intenção e significado nos grafismos que produz.

A brincadeira simbólica é considerada uma atividade que leva diretamente à escrita, pois pela reversão do significado dos objetos é um simbolismo de segunda ordem. Esta divergência entre o campo do significado e o da visão se repete no início do processo de alfabetização quando a criança percebe que pode *desenhar* também a fala e os símbolos escritos funcionam como representação da fala, ou seja, também como um simbolismo de segunda ordem. Inicialmente a linguagem oral para criança é um elo intermediário no processo de apropriação da linguagem escrita. Porém, superadas as questões que envolvem as relações entre fonema e grafema, a escrita reassume a característica de simbolismo direto (primeira ordem), sendo percebida sem mais a intermediação da linguagem oral. Assim, para Vygotsky, a brincadeira simbólica, constituiu-se como um dos elementos da pré-história da linguagem escrita, fato de grande relevância para se pensar o trabalho de linguagem nos espaços de educação infantil⁴⁴.

Bakhtin (1992) também destaca a centralidade da linguagem na vida do homem. Segundo ele, a palavra é o material da linguagem interior e da consciência, além de ser elemento privilegiado da comunicação na vida cotidiana que acompanha toda criação ideológica, estando presente em todos os atos de compreensão e de interpretação. Para este autor, a palavra tem sempre um sentido ideológico ou vivencial, se relaciona totalmente com o contexto e carrega um conjunto de significados que socialmente foram dados a ela. A palavra é também polissêmica e plural, uma presença viva da história, por conter todos os fios ideológicos que a tecem. Deste modo, uma mesma palavra assume diferentes significados ao longo de sua história e depende diretamente do contexto em que é enunciada e dos sentidos dados pelo sujeito. Bakhtin considera a palavra a ponte entre o eu e o outro, pois procede de alguém e se dirige para alguém. Portanto, o produto do ato da fala, a enunciação, é de

⁴⁴ As questões mais específicas sobre a escrita, serão tratadas posteriormente.

natureza social, sendo determinada pela situação mais imediata ou pelo meio social mais amplo. E o que torna a compreensão de uma palavra possível é também aquilo que é presumido pelo ouvinte, porque toda palavra usada na fala real possui um acento de valor ou apreciativo, transmitido através da entoação expressiva. Por isso, junto com a palavra acontecem os gestos, as expressões faciais, a tonalidade e as entonações. A compreensão de qualquer enunciação é sempre ativa, orienta-se pelo contexto e já contém o germe de uma resposta. Bakhtin diz que para cada palavra que estamos em processo de compreender fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. A compreensão seria, então, uma forma de diálogo.

Vygotsky e Bakhtin distinguem na palavra o sentido e o significado. O sentido é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. O significado é dicionarizável, mais estável e preciso, é apenas uma das zonas do sentido. Coincidentemente, os dois autores citam a mesma passagem⁴⁵ extraída do livro, *Diário de um escritor*, de Dostoievski, sobre uma conversa de bêbados que falam apenas uma única palavra que, para cada um, assume sentidos diferentes durante a conversa (negação desdenhosa num dos bêbados, dúvida em outro e irritação no terceiro). Os sentidos vão variando de acordo com a entoação expressiva determinada pela situação imediata e pelo contexto psicológico onde ela estava sendo enunciada. Estes autores deixam claro que a polissemia da palavra vai além da definição dicionarizável, pois:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial (Bakhtin, 1992, p.95).

Os três autores, cada um da sua forma, relacionam linguagem e gesto. Para Benjamin, o gesto mímico nunca abandonou totalmente a palavra, pois a palavra contém o gesto e ao ser pronunciada revela o seu *instinto expressivo* através do corpo. Para Bakhtin, a palavra se dirige, é enunciação totalmente vinculada ao contexto, portanto além dos ditos, carrega os não ditos “pronunciados” pelos gestos e acentos apreciativos. Vygotsky enfatiza a relação entre gesto e linguagem ao longo do desenvolvimento infantil, trazendo a fala egocêntrica acompanhante do gesto, que internaliza-se em fala interior, os jogos simbólicos infantis com a re-significação dos objetos a partir do gesto e como

⁴⁵ Ver BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Huncitec, 1992, p.133 e VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p.123.

parte da pré-história da linguagem escrita e, ainda, o gesto como a escrita no ar e a escrita como gestos que foram fixados. Em cada um deles, a linguagem é expressão humana por excelência, não é meio, mas manifestação.

Os autores instigam a pensar as brincadeiras infantis, com suas imitações, jogos de faz-de-conta, mímicas e expressões corporais, como momentos expressivos da linguagem que não apenas fazem parte de um processo ontogenético, mas que podem (e devem) ser cultivados, não só na infância, mas ao longo da vida do sujeito como um reencontro com a linguagem mimética original, expressiva no gesto que revela a nossa *essência mais íntima*. Encontrar este gesto revelador é ir ao encontro de nós mesmos e dos outros também. O corpo solto, se deixando falar, permite que o pensamento preencha o espaço deixado pela ausência de palavras.

Progressivamente, as crianças também vão utilizando cada vez mais a economia e a concisão da palavra para se expressar, deixando o gesto em segundo plano. Porém o corpo nunca deixa a palavra totalmente sozinha, o rosto, as mãos, o corpo todo completa o texto dando os acentos apreciativos, o extra verbal dos não ditos e presumidos, permitindo a construção de sentidos. É por isso, que a palavra, seja oral ou escrita, guarda ainda este dom mimético. Porém, a substituição do gesto pela palavra não é apenas uma questão de economia e precisão é também fruto da educação e da cultura, das interações da criança com o meio.

Os gestos vão sendo organizados e até reprimidos desde de muito cedo, pois a cisão entre corpo e mente/espírito é fruto do projeto de modernidade que supervaloriza a razão em detrimento da emoção, do afeto, da sensibilidade, da religião e da arte. Os espaços escolares, voltados prioritariamente para o desenvolvimento intelectual, desde a educação infantil, têm muita dificuldade de lidar com a movimentação e a expressão corporal da criança. Além de não cultivar a fala do corpo e de ouvir pouco o que cada corpo expressa, vai gradativamente, formando *corpos dóceis*⁴⁶, restritos aos gestos homogêneos das rotinas disciplinares. Quanto maiores as crianças vão ficando, mais aprisionado é o corpo. *As crianças preguiçosas, gulosas, indóceis, desobedientes, briguentas, mexeriqueiras, faladoras, ou que tenham qualquer outro defeito*⁴⁷, continuam sendo ameaçadas com a antiga *máquina a vapor para a rápida*

⁴⁶ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: 1993

⁴⁷ Idem, p.32

correção das meninas e dos meninos, renovada, ano após ano, pela escola, há séculos.

Mas a criança sempre encontra uma forma de romper e transgredir. É comum, numa fila, por exemplo, vemos as crianças brincando umas com as outras, dando um peteleco, mexendo no cabelo do outro etc. E é também a escola que, caminhando na contra-mão do excesso de racionalidade, pode ser um lugar de expressão deste corpo, propondo a troca de afeto, os jogos e dramatizações, reorganizando seus espaços e tempos. Ouvindo as vozes do corpo que fala, se cala, sente sabores e dessabores, mostra e revela, buscando o reencontro do gesto revelador da nossa essência mais íntima.

Pela pele experimentamos as sensações de calor, frio, dor, prazer. A pele é a raiz cobrindo o corpo inteiro (Queirós, 2000). O corpo, que vive intensamente a pele, é raiz, caule, folha, flor e fruto. Fruto que deu origem à linguagem e nela permanece.

2.1.2. A linguagem adâmica: o poder nomeador da palavra

Em 1916, sob forte inspiração teológica, Benjamin escreve o ensaio *Sobre a linguagem geral e a linguagem humana*⁴⁸. Neste texto o autor apresenta a linguagem como um princípio orientado para a comunicação de conteúdos intelectuais que se estende não só a todos os domínios de manifestação espiritual do homem, mas também a todas as coisas. *Pois a tudo é essencial a comunicação de seu conteúdo, sua essência espiritual. E a linguagem de uma essência espiritual é aquilo que nela é comunicável*⁴⁹. A linguagem para o autor é, portanto, um *medium* da comunicação. Este *medial*, que é o imediatismo de qualquer comunicação, é onde acontece a magia da linguagem pela sua infinitude.

Para Benjamin, o homem comunica a sua própria essência espiritual na sua linguagem, denominando todas as coisas. A essência lingüística do homem é, pois, o fato dele designar as coisas. Deus fez as coisas reconhecíveis pelo seu nome e confiou ao homem continuar a sua obra denominando-as de acordo com o seu reconhecimento. *O homem é reconhecedor da mesma língua que Deus é criador*⁵⁰. Para isso, ele faz uma tradução, um contínuo de conversões do que não tem nome ao nome, participando de uma revelação. A linguagem

⁴⁸ BENJAMIN, W. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana. In **Sobre Arte, Técnica Linguagem e Política**. Lisboa: Antropos, 1992, p177-196.

⁴⁹ Idem p.177-178

adâmica (de Adão) se assenta no poder nomeador da palavra que permanecia incólume antes da sedução da serpente. O *pecado original do espírito lingüístico* se dá quando a palavra passa a comunicar algo além de si mesma. E é quando o poder nomeador da palavra cede lugar à função comunicativa da palavra que ela torna-se um mero signo. Começa assim, segundo o autor, uma outra mudez, a da natureza que não fala por si, pois passa a ser designada pelo homem (*a profunda tristeza da natureza*), suportando uma multiplicidade de vozes. Desta forma, para Benjamin, a *linguagem não é apenas comunicação do comunicável, mas simultaneamente símbolo do incomunicável*⁵¹. A esta dimensão polissêmica da linguagem, nos seus múltiplos sentidos inspirados na mística da cabala, o autor contrapõe a linguagem burguesa instrumental, monológica e fragmentada.

Ao trazer a linguagem da natureza, Benjamin dá um sentido semântico ao mundo físico. As coisas falam ao homem e falam desde a infância, de muitas coisas e de muitas maneiras. Cabe a nós ouvir o *rumor da linguagem*⁵² e dizê-la.

Assim, a jóia da mãe no menino Walter torna-se ao mesmo tempo uma sociedade e um talismã protetor:

Minha mãe tinha uma jóia de forma ovalada. Era tão grande que não podia trazer no peito, e por isso vinha presa no cinto toda vez que era usada. Mas ela só a colocava quando ia a alguma festa; em casa, só quando tínhamos recepção. (...) Representava para mim a sociedade, cujo núcleo, de fato, encontrava no cinto da minha mãe; mas representava também o talismã que protegia contra tudo o que, do mundo exterior, pudesse ameaça-la. Sob sua guarda, também me sentia salvo (Benjamin 1993a, p.102).

Paulo Freire (1997), partilhando da mesma idéia, se refere à casa onde passou a infância, *o mundo das suas primeiras leituras*:

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço - o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que achava, tudo isto foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto - em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber - se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais (p.12).

Pasolini (1990) também entende que as coisas têm um discurso e acrescenta ainda que a realidade física *educa a carne de um menino como*

⁵⁰ Idem p.187

⁵¹ Idem p.194

⁵² BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Lisboa: Edições 70, 1967

forma do seu espírito. Assim, lê a cortina de sua casa como a marca do mundo pequeno-burguês que lhe constituiu e lhe serviu, como referência, durante muito tempo da sua vida. Pois *esta linguagem pedagógica das coisas* foi para ele um *espírito repressivo e autoritário, invencível durante muitos anos*, até que pudesse perceber que existiam mundos diferentes daquele.

A primeira imagem da minha vida é uma cortina, branca, transparentes, que pende – imóvel, creio – de uma janela que dá para um beco bastante triste e escuro. Esta cortina me aterroriza e me angustia: não como alguma coisa ameaçadora ou desagradável, mas como algo cósmico. Naquela cortina se resume e toma corpo todo o espírito da casa em que nasci. Era uma casa burguesa em Bolonha (p.125).

Embora a linguagem adâmica venha cedendo lugar ao “fetichismo da mercadoria”⁵³, característica das produções humanas da sociedade capitalista, e substituída cada vez mais por uma linguagem instrumental, ela ainda se manifesta em diferentes situações da nossa vida. Nomeamos o novo como uma forma de conhecê-lo e, muitas vezes, renomeamos o “velho” que mobiliza a nossa sensibilidade. O bebê que nasce ganha um nome, assim como as novas descobertas, invenções e conceitos científicos que surgem ou uma obra de arte criada. É comum casais se darem apelidos só partilhados por eles e poetas darem novos nomes e significados às palavras e situações. Esta necessidade de nomear, antes de qualquer finalidade comunicativa, é uma revelação do nomeado ao nomeador - continuidade da criação que não se esgota.

Observando uma criança pequena, vemos que, além de ver a palavra como parte integrante do objeto e relacionar os nomes dos objetos aos seus atributos, ela também dá nomes próprios aos seus objetos, brinquedos ou pessoas próximas. Algumas vezes, esta nomeação se aproxima do nome socialmente dado, parecendo ser uma fala “errada”, outras vezes é pura invenção da criança, exercendo a linguagem adâmica. Lembro-me da menina Beatriz que logo que começou a falar, deu o nome de *Patixa* (Patrícia) a sua boneca preferida e mesmo depois de crescida, quando nem brincava mais de boneca, se reportava à *Patixa* como um brinquedo querido. Por que este nome permaneceu mesmo depois que Beatriz já sabia falar corretamente? Naquele nome estava a *essência espiritual* da boneca revelada a Beatriz, não poderia ser substituído.

⁵³ Marx chama de *fetichismo da mercadoria* o fato de, no mundo das mercadorias, os produtos do cérebro humano parecerem dotados de vida própria, figuras autônomas, uma *fatalidade*, não sendo vistos como expressão de um trabalho humano concreto, portanto passível de modificações. (Konder, 1963, p.152)

É importante ressaltar, porém, que a linguagem adâmica benjaminiana não pode ser confundida com o desenvolvimento da fala na criança. Como já vimos anteriormente, o pensamento é dinâmico e percorre planos antes de ser expresso em palavras. A fala é uma unidade complexa tanto no seu aspecto interior quanto no exterior, e os processos de desenvolvimento semântico e fonético, embora sejam essencialmente idênticos, seguem direções opostas. Além disso, Vygotsky (1993, p.108) chama a atenção para o dinamismo dos significados das palavras que *se modificam à medida que a criança se desenvolve; e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona*. Mas, o exercício da linguagem adâmica, o poder nomeador do homem, é uma característica que se manifesta desde a infância e que se estende ao longo da existência, de acordo com a possibilidade de escuta da *linguagem pedagógica das coisas*.

Esta dimensão nomeadora da palavra pode ter espaço na escola, não só na educação infantil, como também nos outros segmentos, em diferentes atividades onde a criança possa deixar fluir a sua imaginação, se expressando sem as amarras de uma linguagem meramente instrumental e utilitária. Mas para isto acontecer, é necessário que a escola valorize o que tem sido deixado em segundo plano: os jogos e brincadeiras simbólicas, o trabalho com as artes em geral, a criação de personagens, invenção de histórias orais e/ou escritas, dramatizações etc.

Além disso, a criança precisa de situações onde possa perceber e falar das coisas da sua vida como *algo cósmico*, além do visível, deixando aflorar os múltiplos sentidos revelados a cada uma. Professores e alunos como locutores e ouvintes da linguagem da natureza (das coisas), *sentinelas* com a *senha secreta* capaz de abrir caminhos para o extra-sensível.

2.1.3. A magia da linguagem extra-sensível: da brincadeira à leitura

Para Benjamin, a brincadeira infantil é a *escola* da faculdade mimética. Nas suas brincadeiras a criança não se limita a imitar pessoas, mas também objetos, coisas, elementos da natureza. Ao imitar, não o faz por mera repetição, mas dá a sua versão, produzindo algo novo. E é o menino Walter que fala de suas experiências:

CRIANÇA DESORDEIRA. Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção, e tudo que ela possui, em geral, constitui para ela uma coleção única.(...) De lá ela arrasta a

presa para casa, para limpá-la, fixá-la, desenfeitiçá-la. Suas gavetas têm de tornar-se casa de armas e zoológico, museu criminal e cripta. ‘Arrumar’ significaria aniquilar uma construção cheia de castanhas espinhosas que são maçãs medievais, papéis de estanho que são um tesouro de prata, cubos de madeiras que são ataúdes, cactos que são tótems e tostões de cobre que escudos. No armário de roupas da casa da mãe, na biblioteca do pai, alí a criança já a ajuda há muito tempo, quando no próprio distrito ainda é sempre o anfitrião inconstante, aguerrido (Benjamin, 1993 a, p.39)

A criança colecionadora, caçadora, que na sua brincadeira transgride a ordem, transformando tudo, se esconde, se perde e se acha. É gente, bicho, planta, fantasma, gigante, herói. No jogo infantil, o espaço de ser e de criar em plenitude e o encontro com a magia da linguagem, apesar das “arrumações” impostas pela casa e pela escola.

Muitos autores têm trazido a importância do brincar na infância (Winnicott, Piaget, Vygotsky), abordando desde as questões psicológicas, como resolução dos conflitos, até as questões cognitivas, como possibilidade de circulação de papéis, aprendizado, utilização de regras etc. Para Vygotsky a brincadeira contém todas as tendências do desenvolvimento infantil de forma condensada, sendo ela mesma uma grande fonte de desenvolvimento, fornecendo uma estrutura básica para as mudanças das necessidades e da consciência. Benjamin, porém, abre o brincar à sua dimensão mágica, naquilo que se aproxima do sagrado, unindo a infância de todos os homens e de todas as épocas.

É interessante observar que, no curso da história, muitas coisas “desceram” do mundo sacro ao mundo laico. Benjamin⁵⁴ aponta a obra de arte, cujo valor de culto deu lugar ao valor de exposição, porém podemos citar o teatro, alguns brinquedos como a boneca e o pião, que já formam objetos ritualísticos, os jogos de trilhas e de tabuleiros e os contos fabulísticos ou maravilhosos, cujo núcleo mais antigo deriva, segundo Vladimir Propp⁵⁵, dos rituais de iniciação usados nas sociedades primitivas. Na linguagem mimética do brincar infantil, a transgressão da ordem das coisas estaria na “subida” à magia do sagrado?

Para Benjamin, na filogênese, o significado do comportamento mimético é bem mais amplo do que hoje consideramos semelhança.

Pois nem as forças miméticas nem as coisas miméticas, seu objeto, permaneceram as mesmas no curso do tempo; que com a passagem dos

⁵⁴ BENJAMIN, W. A obra de Arte na era da reprodutividade técnica. In **Obras escolhidas vol. I** :magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993 a, p. 165-196.

⁵⁵ PROPP apud RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus Editorial, 1982, p.64-65.

séculos a energia mimética, abandonou certos espaços, talvez ocupando outros(...).Pois o universo do homem moderno parece conter aquelas correspondências mágicas em muito menor quantidade que o dos povos antigos ou primitivos. A questão é se se trata de uma extinção da faculdade mimética ou de sua transformação (p.109).

Os antigos encontraram semelhanças, por exemplo, entre a posição dos astros no instante do nascimento e as pessoas, criando a astrologia, cuja semelhança está na ordem do extra-sensível. Hoje, de acordo com o autor, esta semelhança extra-sensível está presente na linguagem e na arte. *É ela que estabelece a ligação entre o falado e o intencionado, entre o escrito e o intencionado e entre o falado e o escrito* (idem, p.111). A escrita transformou-se assim, ao lado da linguagem oral, num arquivo de semelhanças, de correspondências extra-sensíveis. Desta forma, desenvolveu-se a dimensão “mágica” junto à dimensão semiótica da linguagem. Pois, os elementos miméticos da linguagem só podem vir à tona sobre um *fundamento* que lhes é estranho - a dimensão semiótica e comunicativa da linguagem. O texto, seja oral ou escrito, *é o fundo do qual emerge o semelhante* num lampejo. E como esta semelhança extra-sensível está presente em todo ato de leitura:

abre-se nesta camada profunda o acesso ao extraordinário duplo sentido da palavra leitura em sua significação profana e mágica. O colegial lê o abecedário, e o astrólogo o futuro contido nas estrelas. No primeiro exemplo, o ato de ler não se desdobra em seus dois componentes. O mesmo não ocorre no segundo caso, que torna manifestos os dois estratos da leitura: o astrólogo lê no céu a posição dos astros e lê ao mesmo tempo, nessa posição, o futuro e o destino (idem, p.112).

Benjamin explica que o dom mimético, antes fundamento da clarividência, migrou gradativamente para linguagem oral e escrita. *A clarividência confiou à escrita e à linguagem as suas antigas forças* (idem, p.112). E é por isso que podemos considerar a linguagem como um *medium* em que as coisas se encontram e se relacionam, não diretamente como no espírito do vidente ou do sacerdote, mas em suas essências.

Assim, mesmo a leitura profana, para ser compreensível, partilha com a leitura mágica a característica de ter que submeter-se a um tempo necessário, ou antes, a um momento crítico que o leitor por nenhum preço pode esquecer se não quiser sair de mãos vazias (Benjamin, 1992 a, p.113).

Da magia do brincar à magia da leitura, é necessário um tempo para deixar emergir a semelhança extra-sensível dos objetos, dos sons, das imagens e das palavras. Tempo de encontro consigo mesmo, com a sua história, com a sua subjetividade, com suas experiências de vida, com seu acervo particular de imagens recolhidas e de textos lidos. Tempo de processar, de ler tanto o traço

visível, quanto o invisível de uma obra, de um gesto ou texto, trabalho de reescrita do vidente, do adivinha e também de cada um de nós. Este tempo que não é apenas cronológico e linear, mas psicológico e fragmentado, portanto subjetivo. Tempo próprio da infância, que se transforma no curso da vida de cada um, tempo também reflexo do nosso tempo sócio histórico e cultural.

CRIANÇA LENDO. Da biblioteca da escola recebe-se um livro. Nas classes inferiores é feita uma distribuição. Só uma vez e outra ousa-se um desejo. Muitas vezes vêm-se livros cobiçosamente desejados chegar a outras mãos. Por fim, recebia-se o seu. Por uma semana estava-se inteiramente entregue ao empuxo do texto, que envolvia branda e secretamente, densa e secretamente como flocos de neve. Dentro dele se entrava com confiança sem limites. Quietude do livro, que seduzia mais e mais! Cujo conteúdo nem era tão importante. Pois a leitura caía ainda no tempo em que se inventavam histórias para si próprio na cama.. Sua respiração está no ar dos acontecimentos e todas as figuras lhe sopram. Ela está misturada entre os personagens muito mais de perto que o adulto. É indizivelmente concernida pelo acontecer e pelas palavras trocadas e, quando se levanta, está totalmente coberto pela neve do lido (Benjamin, 1993 b, p. 37).

Partilhar como o menino Walter de uma leitura mágica e sair dela não só com as mãos, mas com o corpo todo tomado, é o próprio objetivo do ato de ler. Mas é lido o que é tomado pelo ouvinte/leitor/criança como texto. E só o leitor que se deixa seduzir pelo texto é capaz de ficar coberto pela neve do lido. E depois desta experiência ele não é mais o mesmo, pois algo se somou a sua vida, dando-lhe uma outra dimensão. O sujeito-leitor aumenta seu acervo em cada texto que lê, podendo fazer novas leituras de si mesmo, do outro e do mundo. Num processo contínuo, leitura de mundo e leitura da palavra se valem mutuamente, pois uma amplia a outra. A leitura da palavra (oral ou escrita) abre outras possibilidades para a leitura de mundo e vice-versa, num movimento sem rupturas como Paulo Freire ensina:

Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior de mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que “ler mundo” e “ler palavra” se constituam num movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta. E “ler mundo” e “ler palavra”, no fundo, para mim, implicam reescrever o mundo. Reescrever com aspas, quer dizer transformá-lo. (p.11)

Em Vygotsky (1991,1993), vemos que a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, responsável pela mediação entre o indivíduo e o mundo. A linguagem exerce um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos, no pensamento e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações.

É a partir de sua experiência com o mundo objetivo e do contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real (fornecidos pela cultura) que

os indivíduos vão construir seu sistema de signo o qual consistirá numa espécie de “código” para decifração de mundo (Oliveira, 1995, p.40).

A relação do homem com o mundo é mediada pela linguagem. A palavra não é uma mera representação do mundo que cerca o sujeito, ela é a forma com que o mundo lhe é apresentado. É através dela que o mundo lhe é dado a conhecer. A palavra instaura a realidade.

Segundo Bakhtin (1992) a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação:

O idealismo e o psicologismo esquecem que a própria compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico (por exemplo, o discurso interior), que o signo se opõe ao signo, que a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos. Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos (p.34).

Sendo assim, a leitura da palavra não seria posterior à leitura de mundo, pois sem a palavra não se pode perceber a natureza sógnica do mundo. Considerando estas abordagens, o esquema de Paulo Freire seria circular, ou melhor, uma espiral ascendente em que ambas as leituras estariam em inter-relação desde o início. O movimento sem rupturas seria a compreensão cada vez mais larga e ampliada de signos por meio do *signo ideológico por excelência* - a palavra. E, na medida em que o sujeito vai compreendendo e se apropriando de diferentes linguagens, mais amplo vai sendo o seu universo lingüístico e simbólico. Um movimento ascendente em que texto e contexto dialogam com a própria vida, possibilitando a transformação:

Seja objeto, imagem, situação ou palavra, os textos são simultaneamente subjetivos e sociais. As brincadeiras e jogos, os livros e histórias, os desenhos, as pinturas, as fotografias, os filmes, as obras de arte, as falas estão permeados pelo social. Ao pensarmos a leitura, incluindo as diferentes linguagens que nos cercam, não podemos deixar de considerar as especificidades de cada texto com suas *chaves* para a interpretação e produção de sentido. Cada linguagem tem seu sistema que o leitor precisa conhecer para poder se aproximar do discurso e ler o seu texto. Mas, além desta condição substantiva dos sistemas é necessário perceber que todo texto é uma enunciação.

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata..

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, e mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social do qual pertence o

locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa deste interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido etc). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado (Bakhtin, 1992, p.112).

Para conseguir ler um texto, o leitor precisa perceber sua textualidade discursiva e estabelecer um diálogo com ele. Para isto, é importante identificar o locutor, o lugar da enunciação e o universo daquele discurso. E neste processo dialógico, entra em cena a sua subjetividade, com seus desejos, seus acervos, suas memórias, sua história, todas as vozes que o compõem e, em última instância, a sua percepção extra-sensível. A leitura é um processo que inclui a intertextualidade e a intersubjetividade. Segundo Manguel (1997), a leitura começa com os olhos; a partir desta afirmação ele se pergunta:

Mas, por meio de qual alquimia essas letras tornam palavras inteligíveis? O que acontece dentro de nós quando nos defrontamos com um texto? De que forma as coisas vistas, as “substâncias” que chegam através dos olhos ao nosso laboratório interno, as cores e formas dos objetos e das letras se tornam legíveis? O que é, na verdade, o ato que chamamos de ler? (p.42)

Na tentativa de encontrar respostas, faz um longo percurso histórico pelas teorias que buscam explicar a leitura. Entre elas faz referência às colocações de Santo Agostinho que, ao fazer uso da palavra “colligere”, a aproxima da idéia de colheita :

Para ele (Santo Agostinho), cérebro e coração funcionavam como pastores daquilo que os sentidos armazenaram em nossa memória, e ele usou o verbo “colligere” (significando ao mesmo tempo coletar e resumir) para descrever como essas impressões eram recolhidas de compartimentos separados da memória e “guiadas para fora de suas velhas tocas, porque não há nenhum outro lugar para onde possam ir”(p.44).

A leitura então seria algo que se colhe e recolhe da memória? Sem dúvida, quem lê colhe idéias e pensamentos armazenados na memória individual e coletiva. E o leitor, reúne, resume e reescreve aquilo que colheu. E, se cabe ao leitor tornar o texto legível, cabe a ele também o lugar de autor.

Leitor, texto e autor ocupam lugares diferentes, dependendo da teoria que os explica. Nas teorias sobre leitura, o leitor já ocupou um lugar passivo, já foi super valorizado (ao ponto de não ter limites) e hoje parece que está ganhando um certo equilíbrio. Como propõe Carneiro (1996):

Num século caracterizado pelas mudanças, teríamos experimentado a passagem do modelo estruturalista, em que só o próprio texto merece ser estudado, para uma teoria da autonomia do leitor, uma semiótica ilimitada, até chegarmos, enfim, a um conceito mais equilibrado: o de que existe uma relação dialógica entre texto e leitor.

Ler seria, então, investir no texto minha inventividade até as fronteiras que o texto me propõe. Minha aventura de leitor teria, portanto, dois limites: o que sei e o que o texto sabe (p.48).

O equilíbrio da função do leitor está justamente no limite entre “*o que eu sei e o que o texto sabe*”. Mas este limite é muito largo. A leitura não é totalmente livre, mas permite muitos vãos. Dependendo do texto que se lê e de como ele é lido estes limites podem ser mais ou menos estreitos. Larrosa (1996) classifica os textos dos mais sagrados aos mais profanos, ou seja, dos que não podem ser alterados na própria materialidade da língua e que permitem uma ampla margem de significação, aos textos comunicativos cuja materialidade da língua é perecível, podendo ser esquecida porque envelhecem. Numa escala descendente vai dos textos sagrados, poético/literários, tratados filosóficos, textos das ciências humanas, aos periódicos, manuais, avisos, anúncios, entre outros.

Se, por um lado, há textos que ampliam e encarceram a leitura, por outro, há leitores mais passivos, que apenas referendam o texto que lêem e leitores mais ativos, que ao lerem um texto o reescrevem. Textos legíveis tutelam a leitura até mesmo para um leitor ativo, e os textos escrevíveis, por serem plurais, permitem leituras também plurais, porém estas leituras só acontecem com um leitor ativo. Entre o universo textual que nos cerca, poderíamos dizer que um texto publicitário, por exemplo, estaria mais na ordem dos legíveis assim como os literários entre os escrevíveis.

A pluralidade da escrita corresponde à pluralidade da leitura. Uma não existe sem a outra. Um leitor passivo, diante de um texto plural, não deixa vir à tona a pluralidade do que foi escrito, diante de um texto apenas legível, só pode frustrar toda a pluralidade que se anseia por mostrar-se no ato de ler.

Apenas o encontro ideal entre texto escrevível e o leitor que escreve o autêntico jogo, infinito, do nomear: riqueza da linguagem. (Carneiro, 1997, p.55)

Sendo assim, ler se equipara a escrever⁵⁶, a escrita é a expressão de uma leitura, um momento de leitura fixo. E ler, como diz Fernando Pessoa, é escrever com os olhos. Tem uma escritura que se constrói no seu olho vendo as coisas. É por isso que Borges diz que não se escreve, mas que se reescreve⁵⁷.

Quando a criança chega à escola, é preciso estar atento às formas com que ela organiza o real, os textos que constrói e que consegue ler e aquilo que *revela da sua essência mais íntima*. Isto implica em deixá-la se manifestar pelas diferentes linguagens (corporal, gráfica/plástica, oral) para poder ouvir a sua voz,

⁵⁶ ibidem

ouvindo também o que a está constituindo. Mas é preciso também proporcionar momentos em que ela possa apreciar, observar, ouvir, relacionar, interpretar, entender e também produzir, reescrever, exercitar a autoria se expressando através de diferentes linguagens, ampliando o seu universo subjetivo, sócio e cultural.

Faço então, algumas indagações para a escola: que tempo tem sido dedicado à escuta e à fala da criança? Quais são os espaços do brincar, do desenhar, do pintar, colar e recortar, do dramatizar, do se encantar pelas histórias ouvidas e lidas, pelas imagens produzidas, pelos diferentes ritmos e melodias? A linguagem na escola, nas suas diferentes manifestações, tem possibilitado à criança estabelecer uma relação viva com ela própria e com os seus semelhantes ou tem sido mero instrumento? Tem permitido a ampliação da sua leitura de mundo na perspectiva de reescrita? Que tempo tem sido dado para que a criança exercite a sua *capacidade suprema de produzir semelhanças*?

2.1.4. Modernidade e linguagem: o apagamento dos rastros

Se nos ensaios anteriores Benjamin tratou a linguagem abordando a sua dimensão mística, adâmica e extra-sensível, nos ensaios *Experiência e pobreza*, escrito em 1933, *O Narrador* e a *Obra de Arte na era de sua reprodutividade técnica*⁵⁷ em 1936, o autor vai olhar a linguagem à luz das mudanças provocadas na cultura pelos modos de produção capitalista da modernidade.

Experiências desmoralizantes para o homem como a I Guerra Mundial, com os soldados voltando silenciosos, a inflação exacerbada vivida pela Alemanha, com o dinheiro no centro de todas as conversas, a fome, o descrédito nos governantes e a sobreposição da técnica ao homem, determinaram uma pobreza de experiências comunicáveis. Benjamin então, se pergunta: qual seria o valor do nosso patrimônio cultural, se não há mais uma experiência a ser transmitida às novas gerações, se a experiência não se vincula mais às pessoas?

E ele mesmo responde que esta subtração da experiência é na verdade uma pobreza que não se limita à esfera privada, mas abraça toda a humanidade, inaugurando uma nova *barbárie*. Porém nosso ensaísta, buscando uma brecha

⁵⁷ Citado por YUNES, Eliana, em sala de aula, Rio de Janeiro PUC-Rio, maio de 1999.

⁵⁸ Os três ensaios foram publicados em BENJAMIN, W. *Obras escolhidas vol. I* : magia e técnica , arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993 a

neste processo, introduz *um conceito novo e positivo de barbárie*. Novo, pois se aproxima e se afasta da antiga *barbárie*, uma vez que é fruto do mesmo processo civilizatório iluminista que buscou a sua superação. Positivo, porque esta pobreza de experiência também *impõe o homem a ir em frente e construir o novo com o pouco que tem*. Ou seja, Benjamin admite que haja um espaço criativo da *barbárie*, pois ela ao mesmo tempo em que rompe com a tradição é também fiel ao seu tempo.

O autor vai mais longe na sua análise sobre a pobreza de experiência, dizendo que os homens atuais não aspiram às novas experiências, ao contrário, aspiram libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo que possam ostentar sua pobreza externa e interna⁵⁹. Rompendo com o passado, devorando a cultura, os homens cansados, solitários e sem história, descansam assistindo TV⁶⁰.

São solitários os homens que fizeram do novo uma coisa essencialmente sua, com lucidez e capacidade de renúncia. Em seus edifícios, quadros e narrativas a humanidade se prepara, se necessário, para sobreviver à cultura. E o que é mais importante: ela o faz rindo. Talvez esse riso tenha aqui e ali um som bárbaro. Perfeito. No meio tempo, possa o indivíduo dar um pouco de humanidade àquela massa, que um dia talvez retribua com juro e com juro e com juro dos juro (Benjamin, 1993 a, p.119).

São solitários os homens, mas eles vivem com “as massas”, num mundo massificado. Homem ilustrado brilhantemente por Edgar Allan Poe, no conto “*Homem da Multidão*”, que trata da história de um velho que caminhava pela cidade sem destino, sem passado e sem futuro, só com o presente do seu caminhar, que é seguido pelo narrador que procura o tempo todo conhecer a sua história e decifrar o enigma daquele rosto rugoso. Andando dia e noite sem parar, o narrador é vencido pelo eterno presente. Seria possível não ter passado nem futuro? Seria o velho um texto que não se deixava ler porque não tinha o que narrar ou seria o narrador/leitor que não conseguia lê-lo por não conseguir perceber que a sua história era o próprio momento daquele eterno percurso?

O homem moderno é mais um na multidão condenado à solidão pela impossibilidade de intercambiar experiências. No seu dia-a-dia não há tempo para viver a experiência, só há lugar para a vivência que não dá espaço para assimilar o que foi vivido, pois é consequência de um choque permanente, do eternamente novo, sem rastros e sem história. *Já passou o tempo em que o*

⁵⁹ Idem, p.118.

⁶⁰ Benjamin cita as aventuras do camundongo Mickey.

*tempo não contava. O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado. Com efeito, o homem conseguiu abreviar até a narrativa*⁶¹.

A linguagem da modernidade, não é mais a narrativa que trazia a experiência passada de pessoa para pessoa, mas sim a informação que traz a brevidade da novidade, carregada de explicações - conforme o ensaísta, justamente a arte de narrar está em evitar explicações, deixando o sujeito livre para interpretar a história como quiser. Uma linguagem empobrecida, sem laços de coletividade, sem uma comunidade de ouvintes. Portanto, uma linguagem que se tornou monológica, sem troca, sem diálogo, sem marcas do e no outro.

O saber que vinha de longe – do longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição -, dispunha de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência. Mas a informação aspira a uma verificação imediata. Antes de mais nada, ela precisa ser compreensível “em si e para si”. Se a arte de narrar é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio (Benjamin, 1993 a, p.201).

A sede do novo da informação e o seu precoce envelhecimento fazem parte de uma sociedade que desconsidera a tradição e a história, cujos processos produtivos, aliena o homem do seu trabalho, roubando-lhe a autonomia do antigo trabalho artesanal. Benjamin diz que a narrativa era acompanhada pelas mãos que teciam e ela de certa forma também é uma comunicação artesanal. *Não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um 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* (idem p.205).

Neste mergulho, retira-se dele a conservação do que foi narrado (memória) e ensinamentos úteis para vida pela possibilidade de continuar a história (conselhos). Portanto, na relação entre narrador e ouvinte criam-se laços afetivos, promovem-se encontros e diálogos, emergindo a dimensão expressiva da linguagem.

... o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a sua própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida (Idem,p.221).

⁶¹ BENJAMIN, W. O Narrador. In: **Obras escolhidas vol. I** :magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993 a, p.206.

Este processo que culmina com a morte da narrativa teve início com a burguesia ascendente que, além de excluir a morte do seu lar reservado e asséptico, excluindo a sabedoria, o conselho e o exemplo de uma existência vivida, transmitidos pelas palavras pronunciadas no leito da morte, dá todas as condições (difusão, consumo e cultivo da privacidade) para o florescimento do romance. Pois, como diz o autor, *a origem do romance é o indivíduo isolado que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los*⁶². Ao contrário dos contos de fadas, lendas e novelas, o romance nem procede da tradição oral nem a alimenta. O romancista cria personagens descolados da realidade cujo sentido de sua vida só se revela com a sua morte, real ou imaginária (com o fim do romance) e o leitor solitário procura no destino alheio do personagem um “sentido da vida”: *o que seduz o leitor no romance é a esperança de aquecer sua vida gelada com a morte descrita no livro*.⁶³

E se o romance ajudou a separar o sentido da própria vida, pela leitura solitária da burguesia voltada para si mesma nos seus espaços reservados e pela presença de um narrador/escritor impessoal que não fala mais de maneira exemplar para o leitor, o ritmo acelerado da modernidade cultivou a brevidade da informação que envelhece a cada anúncio do novo, não conseguindo mais coordenar a *alma, o olho e a mão* como na arte de narrar.

Todas estas mudanças alteram a sensibilidade e a forma das pessoas assimilarem o vivido, de se verem e de verem o outro. A sucessão de *choques*, provocados pela vivência, faz com que o sujeito passe a sentir e a se colocar diferente. A sociedade capitalista da modernidade trouxe uma nova materialidade que tem interferido nas formas de apreensão da realidade. E se existem coisas que podemos sentir, ver e falar; existem também coisas que só a arte pode mostrar e revelar. Pois ela anuncia o devir e transforma o finito no infinito. É a linguagem expressiva levada às últimas conseqüências. Sua concretude é o próprio refletir e refratar da realidade.

Benjamn anunciava o que está acontecendo exponencialmente hoje no mundo pós-moderno e que Jameson (1997) analisa no seu livro *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*⁶⁴ : o achatamento; a superficialidade (ou superfícies múltiplas); o esmaecimento do afeto e a

⁶² Idem, p.201

⁶³ Idem, p.214

⁶⁴ JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1997.

frivolidade na cultura pós-moderna; a fragmentação e o isolamento do sujeito; a sincronia no lugar da diacronia; o pastiche da linguagem, trazendo o novo que se repete no sempre igual, a eterna cópia que não distingue o original da reprodução (diferente da paródia que resgata o vivido re-significando-o); a nova lógica do simulacro; recortes e colagens sobrepondo imagens, *canibalizando os estilos e esmaecendo a historicidade*; as narrativas descentradas, a estética da fragmentação esquizofrênica que rompe as cadeias de significação e a temporalidade da sentença, trazendo a primazia do presente, desintegrando o tecido narrativo; a mudança no espaço construído, o hiper-espaço, transformando objetos, relações e sensações.

Com isto posto, temos a sensação de que a linguagem expressiva foi totalmente devorada pela linguagem informativa, instrumental, fragmentada, por uma textualidade que não constrói elos de significação. O custo da tempestade do progresso, tornando o mundo desnaturalizado. Mas é ainda Benjamin que nos traz a dialética presente em cada mudança. Entre o progresso e a catástrofe do momento atual, é possível pensarmos numa barbárie positiva?

Frente às reflexões benjaminianas, cabe à Educação pegar carona com o Angelus Novus - o quadro de Paul Klee que Benjamin toma como anjo da história (cujo rosto se dirige para o passado e suas asas abertas são impelidas para o futuro pela tempestade do progresso)-, para não perder a sua própria razão de existir:

Como se apropriar destas características do mundo contemporâneo para construir conhecimento? Nos conformamos em passar pela vida sem nos perceber e perceber o outro? Podemos não conseguir mais deixar marcas por não construir elos de significação? Ficamos a reboque da máquina e do pastiche? Ou é ainda possível assumir outros lugares e perceber que o mundo não é único e ver o que o novo pode apontar daquilo que foi perdido?

2.1.5. Recolhendo os cacos e costurando a linguagem em fragmentos

Hannah Arendt (1997) diz que a educação não pode prescindir do passado e que o mundo precisa da ação educativa como conservação e preservação de si próprio. Se hoje se anuncia a morte da narrativa tradicional pautada na reminiscência e a conseqüente perda da historicidade, cabe à educação costurar os fragmentos com os fios da linguagem.

Compreender o processo em curso e buscar o caminho nos desvios, nas imperfeições e nos nós, significa também entender que o que temos em mãos é frágil e pouco, mas que pode ser o suficiente para se *escovar a história a contrapelo*.

A educação é inevitável porque o bebê humano nasce prematuro. Ela é ainda responsável pelo mínimo de conservação de que o mundo necessita. Sendo assim, acredito nela como uma possibilidade de resgatar, re-significar e redefinir as perdas anunciadas por Benjamin, lidando positivamente com a barbárie.

E é a criança, na sua ontogênese, quem revela o potencial transformador da educação. Pois a criança sofre a cultura, mas o tempo todo também transgredir e inventa. A criança desordeira não só desarruma como também abre a gaveta e vê na dobra da meia a “tradição”, pois as coisas falam e ecoam no adulto-adolescente-criança que cada um conserva e estes rastros não se apagam, pois o tempo infantil ainda é tecido artesanalmente:

Armários: o primeiro armário que se abriu por minha vontade foi a cômoda. Bastava-me puxar o puxador, e a porta, impelida pela mola, se soltava do fecho. Lá dentro ficava guardada minha roupa. Mas entre todas as minhas camisas, calças, coletes, que deviam estar ali e dos quais não tive mais notícias, havia algo que não se perdeu e que fazia minha ida a esse armário parecer sempre uma aventura atraente. Era preciso abrir caminho até os cantos mais recônditos: então depara minhas meias que ali jaziam amontoadas, enroladas e dobradas da maneira tradicional, de sorte que cada par tinha o aspecto de uma bolsa. Nada superava o prazer de mergulhar a mão em seu interior tão profundamente quanto possível. E não apenas pelo calor da lã. Era a “tradição” enrolada naquele interior que eu sentia em minha mão e que, desse modo, me atraía para aquela profundidade (Benjamin, 1993b, p.122).

Nos gestos as crianças impõem seus desejos, sua fala egocêntrica acompanha o brincar, para ser ouvida chora, berra, puxa pela mão, removendo o adulto da indiferença. É por isso que criança dá trabalho, ela exige que o adulto se volte para ela. E neste voltar-se os olhos se encontram e a relação se estabelece.

*O mundo nunca foi tão completamente humano, a cultura se tornou uma segunda natureza*⁶⁵. E não há nada de mais humano que a própria linguagem. É justamente pela retomada da linguagem expressiva, no tecer das histórias contadas para a criança que a narrativa benjaminiana revive e se renova. A força de um (a) educador(a) Sherazade, vence o sultão na primeira história:

“E se não morreram, vivem até hoje”, diz o conto de fadas. Ele é ainda hoje o primeiro conselheiro das crianças porque foi o primeiro da humanidade, e

⁶⁵ Jameson, opt. cit. p.13.

sobrevive, secretamente, na narrativa. O conto de fadas nos revela as primeiras medidas tomadas pela humanidade para libertar-se do pesadelo mítico. O conto de fadas ensinou há muitos séculos à humanidade, e continua ensinando hoje às crianças, que o mais aconselhável é enfrentar as forças do mundo mítico com astúcia e arrogância...O feitiço libertador do conto de fadas não põe em cena a natureza como uma entidade mítica, mas indica a sua cumplicidade com o homem liberado (Benjamin, 1993 a, p.215).

A libertação do homem hoje está justamente em remar contra a fragmentação e a dispersão, reatando os elos da coletividade, completando o vazio deixado pelo individualismo. Se hoje a textualidade se aproxima da sucessão de imagens recortadas por cada toque no botão do controle remoto, é preciso ora deter o controle, ora reconstituir os flashes, buscando o fio. Se a linguagem tornou-se utilitária e banal, é preciso restaurar a sua dimensão expressiva.

2.2. Infância e letramento

Certa palavra dorme na sombra
De um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
A senha do mundo
Vou procurá-la.

Carlos Drummond de Andrade

A linguagem como manifestação presente em todas as esferas da atividade humana apresenta-se de muitas formas e, dentre elas, a linguagem escrita tem ocupado um lugar relevante no mundo contemporâneo. Saber ler e escrever é condição básica de inserção social. Além de apresentar uma grande diversidade de gêneros do discurso, ter diversos usos e de exercer várias funções na sociedade, a linguagem escrita é uma ferramenta simbólica que permite uma série de ações sobre ela mesma e do próprio pensamento do sujeito.

Todo processo de escolarização das crianças, desde a Modernidade, teve como objetivo central a alfabetização. Entrar para a escola significava aprender a ler e a escrever, ou seja, ser introduzido ao mundo letrado. Este pressuposto, porém, atualmente perde a sua força. Primeiro, pelas discussões que se colocam hoje sobre o processo de apropriação de conhecimento das crianças que, por participarem ativamente da cultura em que estão imersas, estabelecem desde muito cedo inúmeras relações com tudo que está a sua

volta, o que inclui os textos presentes no seu cotidiano, iniciando o seu processo de inserção no mundo letrado informalmente. Segundo, porque a educação das crianças em espaços institucionalizados pode ter início desde os primeiros meses de vida e a sua entrada na Educação Infantil não tem como objetivo inicial aprender a ler e a escrever.

Por outro lado, as questões que envolvem os processos individuais e sociais de construção da linguagem escrita pela criança, bem como as práticas de leitura e de escrita que acontecem nas creches e pré-escolas há muito tempo suscitam indagações para a Educação Infantil como, por exemplo: que textos precisam fazer parte destes espaços? Como possibilitar o acesso das crianças aos textos escritos? O que as crianças podem ler e escrever? A partir de que idade elas podem aprender a ler e a escrever? Existem requisitos para se aprender a ler e a escrever? Se existem, quais são? Como a Educação Infantil pode favorecer o processo de alfabetização?

Se até por volta dos anos sessenta e setenta a Educação Infantil era concebida como um espaço de cuidados e recreação, não visando a aquisição da escrita, pois se entendia que este processo deveria ter início com a entrada da criança na escola aos sete anos, a partir de então, a educação infantil passou a ser pensada de forma a contribuir para a redução do fracasso escolar, devendo compensar carências e déficits lingüísticos, perceptivos motores etc das crianças “despreparadas”. Além da utilização de exercícios gráficos chamados de prontidão, que eram aplicados antes da criança iniciar-se na alfabetização, algumas pré-escolas tinham como objetivo um progressivo contato dos alunos com as letras e seus traçados. Assim, propunham exercícios psicomotores corporais, seguidos da identificação oral das letras e, posteriormente, da cópia repetitiva. Como o próprio nome – pré-escola – indica, a função deste espaço era preparar as crianças para o Ensino Fundamental, basicamente, para serem alfabetizadas. Não havia a preocupação intencional com as situações reais de letramento das crianças dentro e fora da escola.

Neste momento em que, pela LDB de 1996, creches e pré-escolas tornam-se instituições educativas e que, portanto, estão sendo impelidas a pensar a sua função educativa que nem sempre está clara, já que, historicamente, esta função, especialmente para as crianças de 4 a 6 anos, se identificou à função preparatória⁶⁶, as questões relativas à leitura e à escrita na

⁶⁶ Para as crianças de classes populares ao preparo se somou a idéia de uma educação compensatória.

Educação Infantil continuam em pauta. Embora o texto legal traga como finalidade da Educação Infantil o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, e proponha a integração entre as atividades educativas e os cuidados necessários a esta faixa etária, buscando objetivos mais específicos para este nível de ensino, nenhum destes pressupostos excluem, necessariamente, a idéia de “preparo”. Pois, esta idéia permeia as concepções de infância, de desenvolvimento infantil e de linguagem, ganhando nuances e contornos conforme o ponto de vista que se adote, É no trabalho diário, nas práticas educativas e nas relações entre adultos e crianças que se pode observar se a criança é ou não vista e tratada pela ótica da falta, da carência, do que precisa ser suprido etc.

Paulo Freire (1996) considera que a educação é simultaneamente uma certa teoria do conhecimento entrando na prática, um ato político e um ato estético, que há simultâneos momentos entre teoria e prática, arte e política. Esta forma de pensar a educação deixa claro que separar estes momentos é desconhecer como se dá a própria ação educativa. Mesmo que o professor desconheça a teoria que está fundamentando a sua prática, suas ações a explicitam. Na prática, a estética dos espaços, dos materiais, dos gestos e das vozes dá visibilidade ao que e como se propõe à criança e, ainda, do que o adulto pensa sobre ela e sobre a educação que se dirige a ela. O político permeia tudo isso pelas vozes que podem ser ouvidas ou caladas, ou seja, pela possibilidade dos sujeitos da linguagem se dizerem..

No que diz respeito às indagações sobre a presença da linguagem escrita nos espaços de Educação Infantil, Vygotsky (1991), em 1929, escrevendo sobre a pré-história da linguagem escrita e trazendo o percurso de apropriação desta linguagem pela criança, discutia o papel fundamental que a escrita desempenha no desenvolvimento cultural infantil e chamava a atenção para o lugar estreito que ela estava ocupando na prática escolar pela ênfase dada à mecânica de ler que acabava obscurecendo a linguagem escrita. Concluiu o seu trabalho dizendo:

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

O significado é parte inalienável da palavra e de qualquer enunciação. Os textos, como já vimos, são enunciações: partem de alguém e se dirigem para

alguém. É fundamental que os textos escritos oferecidos às crianças façam sentido para elas e que ler e escrever seja relevante e necessário para as suas vidas. Sendo assim, pergunto: que textos interessam às crianças da Educação Infantil? Que situações de leitura e de escrita vivenciam no seu cotidiano? Que textos circulam no seu meio social? Para que elas precisam ler e escrever? Que “tarefas”, relevantes para as crianças, necessitam da linguagem escrita? Sem conhecer tanto as práticas sociais de leitura e de escrita que as crianças vivenciam, quanto os seus interesses como é possível tornar a leitura e a escrita significativas para elas?

As indagações postas pelo psicólogo russo, não são diferentes das de Paulo Freire que, desde os anos cinqüenta, tem pensado a educação como prática de liberdade, a ação pedagógica enquanto ação cultural, contra a opressão, como condição para a autonomia do sujeito e um desenvolvimento humano pleno. O tema não é novo no cenário educacional brasileiro, especialmente nas discussões sobre a alfabetização. Mas, como ensina, Walter Benjamin, é preciso olhar o novo nesse sempre igual e o sempre igual no novo.

Nas últimas décadas, sob diferentes enfoques, várias áreas têm se dedicado a estudar a alfabetização, a leitura e a escrita. a Psicolinguística, pesquisando os processos de construção da língua pelo sujeito; a Sociolinguística e a Antropologia, focalizando a diversidade cultural, as variações e preconceitos, da língua e na língua; a Sociologia da Linguagem, trabalhando as relações entre língua, sociedade e poder; a História da Leitura, dando ênfase nas estratégias, práticas leitoras e representações; a Psicanálise, articulando as relações entre linguagem, consciência e inconsciente; a Filosofia da Linguagem, pensando as relações entre linguagem, pensamento, conhecimento, estética, ética; a Literatura como fonte de conhecimento, trazendo a idéia de “aprender com a literatura”⁶⁷. As produções de cada uma dessas áreas são amplas e complementares e têm muito o que dizer à educação e às práticas pedagógicas. Mas como elas têm chegado até o professor? O que têm provocado? Quais são as permanências e as mudanças?

Além do alargamento das discussões teóricas, é visível também, nas últimas décadas, a ampliação do acesso à escola e a diminuição dos índices de analfabetismo. Porém, será que estamos próximos de uma escola democrática? E como seria essa escola? E qual tem sido o papel da Educação Infantil neste processo? A escolarização, assim como o acesso aos bens culturais e materiais

não são eqüitativamente distribuídos. A freqüência à escola, mesmo tendo início na Educação Infantil, não tem garantido a igualdade no ponto de partida. Isso, porém, não significa a diluição da função da escola como difusora do saber socialmente valorizado e como amplificadora das experiências culturais das crianças. Pelo contrário, é impositivo, hoje, que a escola assuma esse lugar, se abrindo amplamente à cultura, para que possa realmente se democratizar.

Mas como é possível ter um ponto de partida comum, diante da diversidade da nossa realidade? Como a escola, incluindo a Educação Infantil, pode garantir, a todos que nela ingressem, um patamar cultural capaz de inseri-los no mundo letrado?

As questões são amplas e estamos ainda distantes das respostas, porém, faz-se necessário analisar as concepções restritas e fragmentadas de letramento que têm permeado as práticas escolares, desde as creches e pré-escolas, dificultando o prolongamento da alfabetização em leitura e da leitura enquanto experiência e formação do sujeito. O caráter instrumental e auto-centrado com que a linguagem, especialmente a escrita, tem sido tratada na e pela escola, tem promovido uma cultura do silêncio (Zaccur, 1999, p.22) em que a leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado (na escola) sem seus textos críticos próprios. Essa dicotomia entre a palavra da escola e a palavra do sujeito e do mundo precisa ser rompida para que professores e alunos tomem a palavra como sua e possam pronunciá-la na sua multiplicidade de práticas e de possibilidades. Uma escola cidadã, que se pretende crítica e transformadora (Freire, 1997, Giroux, 1997), rompe com o silêncio desta formação fragmentada e busca caminhos para difundir a cultura letrada de forma ampla, abrindo-se ao mundo e restaurando todas as dimensões da linguagem. Mas para isso acontecer, não bastam iniciativas individuais de professores engajados, torna-se necessário que a escola esteja inserida em políticas culturais, que a prioridade dada à educação se converta em ações efetivas rumo a uma democracia de direito e de fato.

2.2.1. Letramento e cidadania

Segundo Soares (1998) o letramento tem sido compreendido em suas duas principais dimensões- a individual e a social:

⁶⁷ Ver Geraldi(1996,1995), Soares(1993,2000), Kramer (1996,1999, 2000).

Quando o foco é posto na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal (...). Quando o foco se desloca para a dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita. Na maioria das definições atuais de letramento, uma ou outra dessas duas dimensões é priorizada: põe-se ênfase ou nas habilidades individuais de ler e escrever, ou nos usos, funções e propósitos da língua escrita no contexto social (p.66-67).

A dimensão social, por sua vez, também comporta duas interpretações: a “liberal”, que seria uma versão “fraca” do letramento, pela forma reducionista e pragmática de abordar as habilidades de leitura e escrita necessárias para um indivíduo funcionar no seu contexto social, implicando na adaptação do sujeito às necessidades de sobrevivência, e a versão “forte” ou “revolucionária”, que concebe o letramento como um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes no contextos sociais (idem, p.74).

Qualquer que seja a abordagem, o letramento é um conceito que tem sido usado para designar o estado, a condição ou a qualidade de um indivíduo ou grupo que exerce práticas sociais de leitura e de escrita. Como um processo sócio-histórico que entrelaça língua escrita e cultura, o letramento está diretamente relacionado às práticas de leitura e escrita do grupo em que o indivíduo está inserido, bem como sua difusão e valor social. Porém, as reais condições do letramento dependem não da história da escrita, mas da história da leitura. Pois a escrita pode simplesmente existir como um artefato (Graff, 1990, p.30). É pela leitura que o sujeito interage com o texto, produzindo significados. *Frente a um texto, é historicamente produzido um sentido e, diferenciadamente, construída uma significação* (Chartier, 1990, p.121).

Kleiman (1995) afirma que a escola tem se pautado no modelo autônomo de letramento, que o associa quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social, reforçando o que Graff (1990, p.30-64) chamou de mito do alfabetismo - um conjunto de crenças, expectativas e teorias que super valorizam o papel do alfabetismo/letramento na vida do sujeito e na sociedade. Segundo o autor, na imaginação popular, o letramento é a característica distinta mais importante de um homem civilizado e de uma sociedade civilizada; constitui-se como um mito porque nem tudo que se afirma e se espera dele é efetivamente alcançável e verdadeiro.

Estes mitos fazem parte do imaginário popular e do discurso político. Campanhas governamentais tratam o analfabetismo como uma doença a ser

“erradicada”, depositando na educação a responsabilidade pelas mudanças sociais. Apesar dos mitos e de todas as discussões sobre a escola como reprodutora da estrutura social, escolaridade e letramento se entrelaçam. Tem sido função da escola difundir o letramento, aos que nela ingressam; porém, a escola ao assumir o modelo autônomo de letramento tem super valorizado o seu lugar como difusora da cultura letrada, desconsiderando o espaço cultural mais amplo, com suas multiplicidade de textos, práticas, apropriações e valores. Além disso, ao não considerar as diferenças culturais e lingüísticas dos alunos, acaba entendendo diferença como deficiência e/ou fracasso (Soares,1989).

Para a escola assumir o modelo ideológico ou “forte” de letramento é necessário olhar criticamente os mitos e entender as estruturas culturais e de poder que a aquisição da linguagem escrita representa. Isto exige uma postura crítica dos educadores frente às políticas, propostas e programas culturais e educacionais. Postura que só se assume quando se tem autonomia no trabalho que, por sua vez, só se constrói num processo contínuo de troca e formação.

2.2.2. Letramento e escola: entre a parcialidade e a fragmentação

Pensar o letramento de forma crítica significa situá-lo no tempo e no espaço, pois é num contexto e nas inter-relações sociais que a língua é falada, vivida, pensada, difundida e construída. Na sociedade moderna, urbana e letrada, a língua escrita está presente em quase todos os lugares. Mas, os indivíduos *não recebem a língua pronta para ser usada, eles penetram na corrente da comunicação verbal* (Bakthin, 1992, p.108). Ao penetrarem na corrente, estão mergulhando na língua com todas as suas possibilidades. Porém, no início desse mergulho, muitas diferenças já se impõem...

Crianças de meios letrados⁶⁸ vivenciam situações de letramento de uma forma mais ativa e intensa⁶⁹. Desde os primeiros anos de vida, os pais lêem livros de histórias, conversam sobre os personagens, comentam uma notícia de jornal, chamam atenção para um convite etc. Os modos de participação nesses eventos e as práticas discursivas orais em que estas atividades ganham sentidos são fundamentais para que a criança estabeleça uma relação com a escrita

⁶⁸ Embora todo meio hoje seja letrado, alguns autores, como Lemos e Kleiman, distinguem meios letrados e iletrados de acordo com o maior ou menor acesso à cultura escrita e aos eventos de letramento. Por isso, uso o mesmo termo.

⁶⁹ Veja ROJO. *Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como "um outro modo de falar"*. In KLEIMAN (org), **Os significados do Letramento**. São Paulo: Mercado das Letras,1995.

enquanto prática discursiva e enquanto objeto (Lemos, 1988, p.11). Tal prática discursiva é capaz de provocar emoções, transportar para um mundo imaginário, informar, comunicar, instruir, ajudar nas mais variadas situações, é parte integrante da interação verbal diária. Como objeto, a escrita se apresenta com muitas grafias, está presente em coisas familiares, que circulam pelo espaço em que estas crianças vivem; para elas, a linguagem escrita faz parte da corrente da comunicação verbal.

E as crianças de meios ditos iletrados, como penetram nesta corrente? Não basta ter o texto exibido e mudo, o artefato em si não é penetrado. Para elas, a escola, certamente, é o agente de letramento por excelência. É lá que o texto, um objeto meramente visual, pode vir a “falar”.

Por sua vez, o letramento e sua difusão, segundo Tolchinsky (1990), tem comportado três componentes: o prático, o científico e o literário. De acordo com o enfoque que se escolha, as perspectivas e as ações pedagógicas em relação ao ensino da língua e as práticas de leitura e de escrita na escola mudam. Conforme a autora, a primeira dimensão, que concebe a língua escrita no seu nível prático, considera que os indivíduos alfabetizados/letrados são aqueles que possuem as habilidades básicas para adaptar-se à vida moderna, urbana, de classe média. A ênfase dada ao ensino da língua está nos seus usos práticos e funcionais. Os materiais de leitura são selecionados para atender às necessidades do cotidiano de uma comunidade alfabetizada. Na segunda, de caráter científico, a língua escrita é vista como fonte de informações, poder e dominação, acesso aos melhores trabalhos e também à inteligência e à racionalidade. O saber é uma promessa de poder em sua dupla função: para controlar o meio físico e social. Trabalha-se amplamente a leitura do texto informativo, priorizando os conteúdos das diferentes áreas. A terceira, relativa ao nível literário, às funções retóricas, poéticas e estéticas da língua, volta-se para a apreciação dos gêneros literários. A escola reconhece no letrado um traço estético.

Tolchinsky, ainda neste trabalho, acrescenta que todas estas formas de abordar o letramento fazem parte das representações culturais e têm dirigido a apropriação, a difusão e a significação da leitura e da escrita desde os seus primórdios. Ao revelar a parcialidade com que tem sido focado o letramento, sua difusão e, conseqüentemente, as práticas escolares, a autora faz pensar sobre a amplitude de possibilidades dessas práticas e as conseqüências de qualquer

reduccionismo. Cada enfoque supõe um conceito de leitura e de leitor, bem como o seu valor social. Ler para seguir instruções, comandos, apelos de consumo; ler para conhecer e se informar sobre o mundo real e ler para caminhar pelos bosques da imaginação (Eco,1994) e/ou da linguagem expressiva, buscando diferentes sentidos; são ações muito diferentes entre si. A eleição de umas e não de outras para serem apropriadas pelos leitores, como tem sido sua difusão, historicamente, e para os diferentes grupos sociais, é uma questão que envolve as relações entre língua escrita e poder. É um ato político que tem servido à exclusão e à manutenção do poder das classes dominantes.

Além da parcialidade na promoção e ampliação do letramento, a escola também o faz de forma fragmentada. Pois, mesmo enfocando uma ou mais dimensões, suas práticas de leitura e de escrita têm sido basicamente restritas aos usos e funções escolares e seus textos, pelo tratamento didático que recebem, são, geralmente, parte de obras, no caso da literatura, parte de conhecimentos, no caso dos textos informativos-científicos, parte da diversidade textual que circula no cotidiano de cada grupo e parte do próprio universo da linguagem escrita, já que a língua é tomada basicamente na sua dimensão instrumental e funcional, deixando pouco espaço para a dimensão expressiva e sensível. Fragmentos.

Cada dimensão do letramento, apontada por Tolchinsky, comporta uma enorme diversidade de textos, de diferentes graus de complexidade, níveis de competência de leitura e diferentes condições de acesso aos textos escritos e ao conteúdo que veiculam (Brito,1998, p.70). Podemos dizer que cada pessoa e cada grupo possuem diferentes práticas, níveis e conteúdos de letramento. E ainda, que de acordo com a demanda individual e social de leitura e de escrita, o processo de letramento tende a se tornar contínuo e em constante ampliação.

No entanto, quando se define legalmente a obrigatoriedade de se oferecer Educação Básica a todos, pela própria nomenclatura que se elegeu, entende-se, em primeiro lugar, que haveria um grupo de práticas, saberes e competências a serem apropriados por todos e, conseqüentemente, um nível de letramento considerado básico ou elementar e, em segundo lugar, que seria prioritariamente a escola a instituição responsável por promovê-lo, no tempo estipulado. Mas, ao longo da história da escolarização, o que temos observado é uma grande dicotomia entre os textos vivos do mundo e os textos escolares. Enquanto os primeiros se apresentam plenos de sentido, exercendo inúmeras funções e servindo a múltiplos usos, de acordo com os diferentes grupos sociais

em que circulam, os segundos se fecham em si mesmos, servindo a tarefas, usos e funções meramente escolares, impondo aos estudantes a cultura do silêncio.

Cabe à escola, desde a Educação Infantil, olhar criticamente suas práticas excludentes e fechadas, abrir seus muros às práticas sociais, possibilitando que as crianças, jovens e adultos se apropriem dos inúmeros textos que circulam, tendo a oportunidade de ler e produzir tanto os textos do cotidiano - práticos e funcionais, quanto os informativos/científicos e literários, para conhecer muitos mundos, histórias e geografias, reais e imaginárias, usufruindo a linguagem escrita na sua plenitude. Isto significa entender o múltiplo como condição de sua existência, multiplicidade que lhe constitui tanto pelos diferentes atores que a compõe, quanto pelo contexto cultural mais amplo que se insere. Significa também caminhar na direção da transformação, rompendo com a reprodução tão marcada na sua história.

Mais que alfabetizar é preciso letrar: abrir a escola ao mundo letrado e vice-versa, dando carta de cidadania, aos que nela ingressam, pelas múltiplas leituras e produções de textos que possibilita. E o professor, estará ele preparado para promover o letramento na sua versão “forte” não se atendo à parcialidade de uma de suas dimensões nem aos fragmentos da linguagem escrita?

2.2.3. Leitura e escrita: processos em construção

O letramento inclui duas faces: a capacidade de ler e de produzir os diferentes textos que circulam. A formação do leitor se inicia nas suas primeira leituras de mundo, na prática de ouvir histórias narradas oralmente ou a partir da leitura de textos escritos, na elaboração de significados a partir dos textos ouvidos e na descoberta de que as marcas impressas produzem linguagem. O produtor de texto tem início nas marcas que imprime com o corpo, nos gestos indicativos, nas expressões corporais e dramatizações, no traçado dos desenhos, no trabalho com as artes plásticas - pinturas, colagens e modelagens -, na criação de textos orais a partir de imagens e situações vividas, observadas ou imaginadas e na possibilidade de ditar estes textos, buscando a melhor forma de articular o discurso que tem a intenção de proferir, para um escriba transcrever. O leitor ouvinte, conhece usos e convenções da escrita e pode produzir textos oralmente. O leitor potencial, por ser convidado a ler sem ainda

ter o domínio da leitura, pode interpretar os sinais gráficos, observar as inúmeras possibilidades de combinações das letras, antecipar sentidos, refletir sobre a língua escrita, levantar hipóteses sobre ela, observar os textos que estão a sua volta e descobrir possibilidades de relações. A criança acostumada a narrar, a dramatizar, a desenhar, a ilustrar a vida usando diferentes recursos e materiais, pode se arriscar a escrever espontaneamente, descobrindo que se *desenha também a fala*.

Leitura e escrita são processos complementares, porém distintos, pois exigem diferentes competências e habilidades. É possível saber ler e não saber escrever. Ser um leitor competente não significa, necessariamente, ser um bom produtor de textos. Mas quem escreve deve ser capaz de ler o que escreveu, caso contrário, teria feito uma cópia ou um traçado de letras e não uma produção de autoria. Mas a leitura se sobrepõe à escrita, já que um texto se realiza, além da sua materialidade, quando é lido. Ler e escrever se aprende, se cultiva e se exerce no cotidiano das práticas sociais.

Quando, na história individual, a leitura autorizada e legitimada é o reconhecimento termo a termo de cada fonema e seu grafema, o caminho para a produção de sentido torna-se mais longo e sinuoso. Quando os textos oferecidos são restritos e sua interpretação pré-determinada, não se abre espaço para o sujeito interagir e trocar, colocando-o fora do processo discursivo. Presa na univocidade, esta leitura dificilmente possibilita o surgimento do leitor.

Quando, na história de um grupo, a leitura é algo distante, privilégio de alguns, demarca-se uma fronteira entre os que podem e os que não podem tê-la. Se este privilégio é poder, por que dividi-lo? É necessário que todos saibam realmente ler? Mas, ler o quê, como e para quê?

Na sociedade capitalista em que vivemos as condições sociais de acesso à leitura são diferenciadas: discriminam-se as camadas populares pelo reforço de sua concepção pragmática de leitura, a que se atribui apenas um “valor de produtividade”, enquanto, para as classes dominantes, ler é proposta de lazer e prazer, de enriquecimento cultural e ampliação de horizontes; supervaloriza-se um discurso escrito que legitima a ideologia das classes dominantes, expropriando as classes dominadas do seu próprio discurso; sonega-se às camadas populares o acesso à produção escrita, facilitando-o, porém, às classes favorecidas.(...) Na verdade, as relações de produção, de distribuição e de consumo da leitura como bem cultural repetem as condições discriminativas de produção, distribuição e consumo dos bens materiais (Soares 1991, p.25).

De acordo com as práticas sociais vão se construindo historicamente os sentidos da leitura para cada sujeito e para cada grupo social. E é entre mitos,

desejos e necessidades que estes sentidos vão sendo produzidos desde a pequena infância.

Por sua vez, o conceito de leitura comporta muitas definições, sua amplitude se estende da leitura de mundo à leitura de diferentes tipos de linguagens, imagens e textos. Todas estas leituras têm suas particularidades e exigem competências bastante distintas. Mas a ampliação do conceito explicita aquilo que a leitura tem de mais essencial: a produção de sentido. Quando perguntamos a alguém que "leitura" fez de uma determinada situação, estamos querendo saber a opinião, a interpretação, os sentidos apreendidos pelo sujeito sobre aquela situação. A leitura, neste caso, é algo absolutamente pessoal (entendendo este "pessoal" como Bakhtin, permeado pelo social que o constituiu).

Menocchio⁷⁰, um moleiro friulano da Idade Média que foi condenado pela Inquisição, é um exemplo extremo das possibilidades de leitura que os textos podem suscitar. Sua cultura de base oral, seu conjunto de idéias, suas crenças e convicções, interferiam nas suas leituras, modificando, adulterando e recriando os textos lidos, deixando claro que o autor não tem o pretendido controle sobre os seus textos. As idéias de Menocchio foram construídas na conjunção entre a sua leitura de mundo e a leitura dos textos, num movimento contínuo e circular onde uma leitura interferia na outra. Mas se o exemplo de Menocchio é singular, pois até os textos sagrados e a vida de santos lhe permitiram pensar, de uma maneira muito própria, sobre a formação do universo e as relações do homem com o mundo, não se pode deixar de levar em conta a presença, em maior ou menor grau, desta circularidade na relação leitor/texto.

Embora o autor não tenha controle sobre sua obra, há uma intenção ao escrevê-la. O texto, por sua vez, tem uma materialidade, vem impresso num suporte cujo acesso é sócio-político-economicamente determinado. Segundo Roger Chartier (1990) existe uma tensão fundamental entre autor, obra e leitor que perpassa toda a história da leitura:

Por um lado, a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos e fazedores de livros(...). Por outro lado, o leitor é, sempre, pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la(...). Orientado ou colocado numa armadilha, o leitor encontra-se, sempre, inscrito no texto, mas, por seu turno, este inscreve-se diversamente nos leitores (p.123).

70 Menocchio é personagem do livro *O Queijo e os Vermes* de Carlo Ginzburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

A leitura, enquanto prática discursiva, contém a própria lógica da linguagem que, ao mesmo tempo em que constitui e estrutura, é constituída e estruturada pelo sujeito. Ao lado da liberdade do leitor, caminham sempre os condicionamentos que tentam enquadrar a sua leitura. As intenções do autor, a concretude do suporte, os interesses editoriais, a circulação, a difusão e o acesso ao texto, a leitura autorizada, enfim, apesar de todos estes condicionamentos, ainda sobra o espaço do leitor, *o espaço no qual se constrói o sentido* (Chartier, idem, p.127).

Ainda, para Chartier, a leitura comporta muitas práticas e os textos vários usos. Assim podemos dizer que existem diferenças entre: uma leitura em voz alta, para si ou para os outros e uma leitura em silêncio, uma leitura privada e uma pública, uma leitura sacralizada e uma laicalizada, uma leitura intensiva e uma extensiva. Frente ao mesmo texto, o leitor pode fazer diferentes usos e construir diferentes sentidos. A estabilidade do texto e sua permanência através da história lhe dão a dinâmica da diversidade.

Em relação aos textos escritos, é considerada leitura desde um rápido passar de olhos sobre uma folha impressa até o ler e reler um texto de estudo. A materialidade de cada texto e seus gêneros discursivos impõe formas de ler, possibilitam interações, selecionam leitores. Assim foi e tem sido da placa de barro ao rolo e deste ao codex e à tela. Assim é da placa de rua e do cartaz, aos jornais, revistas, livros, embalagens etc. Aos suportes e às práticas de leitura se somam às intenções, necessidades e competências do leitor que, diante de um mesmo texto, pode se comportar de forma bem diferente porque seleciona o que e como vai ler de acordo com a situação. A leitura quando se procura um nome num catálogo é bem diferente da que é feita diante de um romance. Porém, se o romance lhe for familiar e se o leitor estiver procurando um determinado fato, vai passar rapidamente os olhos e folhear as páginas.

Também a postura do corpo do leitor muda de acordo com os textos lidos. Deitado, em pé, sentado no chão, numa poltrona ou à mesa, o texto impõe uma postura que também está sujeita aos modelos pré-estabelecidos, presentes nas diferentes imagens de leitor e leituras. Qual de nós, professores, nunca mandamos um menino sentar “direito” na carteira para ler o texto? No entanto, admitimos que um gibi possa ser lido deitado na cama.

Goulemot (1996, p.108) afirma que o leitor, nessa relação com o texto, define-se por uma fisiologia, uma história e uma biblioteca. A fisiologia está

ligada ao corpo leitor, às posturas, aos rituais. A história se refere ao cultural que constitui e ordena a singularidade de cada leitor. Uma história política e social, que trabalha o texto no processo de leitura. A biblioteca é o conjunto de textos lidos por cada um que possibilita a intertextualidade e, como uma rua de mão-dupla, assim como a biblioteca trabalha o texto oferecido, o texto lido amplia a própria biblioteca.

A leitura se estende à leitura de mundo, de contexto, compreensão do que está diante do sujeito. Mas, ao mesmo tempo em que lê o mundo o sujeito também o (re)-escreve e, ao fazê-lo, torna-o legível para si mesmo e para o outro. Assim, o mundo - espaço/meio/ambiente sócio-histórico e cultural - vai sendo construído enquanto texto, possibilitando novas leituras e novos textos.

Se por um lado a leitura é provocativa e desorganizadora, por outro, a escrita é reestruturadora e reorganizadora. As marcas impressas, das mais diferentes formas, são maneiras de registrar, de dizer e de simbolizar o que se vive. Os textos produzidos, dados a ler, ordenam e dão visibilidade às atividades e experiências humanas. Mas a linguagem escrita, enquanto sistema organizado e organizador, com suas regras e convenções, para se tornar ferramenta simbólica precisa ser apropriada pelo sujeito. E esta apropriação é um processo contínuo que se amplia quanto mais se exerce e se cultiva.

Soares (1998) define alfabetização como a ação de ensinar/aprender a ler a escrever e letramento como o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva (dedica-se à atividade de leitura e escrita) e exerce (responde às demandas sociais de leitura e escrita) as práticas sociais que usam a escrita. E completa:

Assim teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (p.47).

Conforme a autora, podemos ter pessoas analfabetas e letradas, ou seja, que não conseguem ler nem escrever, mas conhecem as peculiaridades da língua escrita, seus usos e convenções. É o caso, por exemplo, dos personagens do filme *Central do Brasil*, de Walter Salles, que ditavam as cartas para Dora escrever. Eles conheciam a estrutura lingüística da carta, sabiam a função daquele texto, ditavam fazendo uso de uma sintaxe própria da escrita, mas não eram alfabetizados. É muito comum vermos crianças pequenas, acostumadas a ouvirem histórias, pegar um livro e “ler” de memória cada página. Se observarmos sua fala, veremos que fazem uso de recursos lingüísticos

próprios da língua escrita, como: anos depois, passado algum tempo, disse ela, falaram-lhe, pôs-se entre outros. As crianças também brincam com escrita, escrevem história, cartas, bilhetes do seu jeito e depois lêem o que escreveram. Mesmo sem saber ler, têm um certo nível de letramento pelos conhecimentos que têm dos textos. Porém, Soares aponta que o inverso também acontece: os alfabetizados que não são letrados ou que têm um nível muito restrito de letramento. Aqueles que não se apropriaram da linguagem escrita como possibilidade de expressão, que não exercem nem cultivam práticas de leitura e de escrita, que têm dificuldade de escrever até mesmo um pequeno bilhete, que lêem pouco e muitas vezes sem compreensão do texto lido.

Durante muito tempo, tanto as práticas sociais de leitura e de escrita quanto os conhecimentos lingüísticos e textuais das crianças não foram considerados pela escola. Partia-se do princípio de que com um período preparatório, trabalhando os pré-requisitos para alfabetização e com a maturidade da criança resolvida, um método adequado que organizasse o processo de alfabetização passo a passo, etapa por etapa, do mais simples para o mais complexo, com seu estatuto de cientificidade, daria conta do ensino da língua escrita. Porém, se para alguns, os métodos cumpriram sua função, para outros, eles não apenas discriminaram e excluíram como emudeceram e calaram (Smolka, 1993). A alfabetização, feita a partir de etapas pré-determinadas pelo professor, com textos simples e descontextualizados, com práticas e formas de ler meramente escolares, além de desconsiderar as construções do sujeito, tem adiado a leitura e a escrita de textos reais e significativos. Por outro lado, mais uma vez, as crianças e os jovens de meios iletrados, que vivenciam poucos eventos de letramento fora da escola ou que os fazem de maneira pouco ativa, diversificada e intensa, são os mais prejudicados. Com o acesso à leitura e à escrita limitado, correm o risco de se tornarem alfabetizados, mas com níveis restritos de letramento.

Frente às discussões de letramento que temos hoje e às pesquisas desenvolvidas em relação à aquisição da língua escrita, desloca-se o foco do método e centra-se no sujeito. A antiga pergunta de qual seria o melhor momento e a melhor forma de se ensinar a ler e a escrever é substituída por outra: como as crianças aprendem a ler e a escrever? A resposta dada por Vygotsky(1991), no final dos anos 1920, só começou a ser ouvida cinquenta anos depois:

(..) o melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e a escrever mas, sim, descubram essa habilidade durante a situação de brinquedo.

Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever (p.134).

Por outro lado, foi a partir de 1980, que começou a ser divulgado no Brasil o trabalho de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979) sobre os processos de aquisição da linguagem escrita em crianças pré-escolares. Baseada em teorias psicolingüísticas e assumindo a perspectiva da epistemologia genética piagetiana, as autoras desenvolveram uma pesquisa inovadora, baseada numa sólida evidência empírica, revelando aspectos da relação das crianças com a linguagem escrita até então desconsiderados.

Outras pesquisas sobre a aquisição da língua escrita já haviam sido realizadas anteriormente como a de Vygotsky e Luria (1929), discutindo a pré-história da linguagem escrita e a de Freinet (1977), trazendo o método natural e sua experiência como professor das séries iniciais em que a leitura e a escrita faziam parte do cotidiano e exerciam funções significativas para a vida das crianças. Simultaneamente, em diferentes países, outros pesquisadores trabalhavam questões semelhantes como, por exemplo: Mary Clay (1972-75) na Austrália, pensando a escrita espontânea e a percepção e interpretação da criança na escrita em livros; Goodman (1978), nos Estados Unidos, investigando a escrita incidental de rótulos e embalagens, Foucambert (1978) e Lentin (1979) na França, pesquisando os processos de leitura em crianças pequenas e procedimentos pedagógicos, Scribner & Cole (1981), procurando entender as condições, os processos de instrução e a aquisição da escrita em uma comunidade letrada, mas não escolarizada, de uma aldeia na Libéria, entre outros. Nenhuma delas, porém, teve entre nós a repercussão dos estudos de Ferreiro e Teberosky.

É interessante observar que, embora as teorias de Vygotsky sobre desenvolvimento e aprendizagem tenham ganhado espaço nas propostas pedagógicas brasileiras, das últimas décadas, o mesmo não tem ocorrido com o seu trabalho sobre a pré-história da linguagem escrita. Foram as concepções e preocupações de Ferreiro e Teberosky que tiveram extensas implicações pedagógicas, mudando o paradigma de alfabetização até então em curso.

O foco nos processos de construção da linguagem escrita pela criança suscita muitas questões para a prática pedagógica da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino fundamental, sendo importante conhecer as discussões postas pelas pesquisas para tentar responder parte delas. Sendo assim,

percorro a seguir, especialmente, as pesquisas de Vygotsky e Luria (1929) e a de Ferreiro e Teberosky (1979). Ambas, devido às diferentes bases teóricas que tomaram como ponto de partida, caminham para pontos que ora convergem, ora divergem entre si. As diferenças situam-se, tanto na metodologia – a forma de organizar relatórios de pesquisa nos anos vinte era bastante diferente das dos anos setenta –, quanto em relação às perguntas que guiam suas experimentações. Mas os dois estudos trazem perguntas que permitem ver algo novo nas produções infantis se constituindo como marcos teóricos que ampliaram sobremaneira as discussões sobre alfabetização e letramento.

2.2.4. A pré-história da língua escrita

No final da década de vinte, Vygotsky (1991) apontava, como vimos, o lugar estreito que a escrita ocupava na prática escolar em relação ao papel fundamental que ela ocupa no desenvolvimento cultural das crianças. O domínio da linguagem escrita, considerado por ele um sistema complexo de signos, não poderia ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa. Por se constituir como um simbolismo de segunda ordem, que designa sons da linguagem falada, os quais são signos das relações e entidades reais, que gradualmente torna-se um simbolismo direto, o domínio deste sistema seria o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas (p.120). Para entender este processo o autor sugere à psicologia da escrita a compreensão da história do desenvolvimento dos signos na criança. Por outro lado, chama a atenção para a dificuldade de pesquisar este processo, pois o desenvolvimento da linguagem escrita na criança não é linear, é constituído de evoluções e involuções:

Isto significa que, juntamente, com processos de desenvolvimento – movimento progressivo – e o aparecimento de formas novas, podemos distinguir, a cada passo, processos de redução, desaparecimento e desenvolvimento reversos de velhas formas. A história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças é plena dessas descontinuidades(...).Mas somente a visão de que o desenvolvimento é um processo puramente evolutivo, envolvendo nada mais que acúmulos graduais de pequenas mudanças e uma conversão gradual de uma forma em outra, pode esconder-nos a verdadeira natureza desses processos (p.120-121).

Na tentativa de entender esta pré-história da linguagem escrita, Vygotsky distingue alguns pontos importantes no processo de simbolização da criança. Em primeiro lugar, como já abordamos anteriormente, traz o gesto como escrita no ar e os signos escritos como gestos que foram fixados. Segundo ele, os

primeiros rabiscos e desenhos das crianças seriam mais gestos do que propriamente desenhos. Ao desenharem os atos de correr ou de pular, por exemplo, as mãos fazem o movimento indicativo desses atos e o lápis apenas os fixa no papel. O mesmo ocorre com o desenho de objetos complexos, elas não se detêm nas partes, mas sim nas qualidades gerais, mais uma vez, *o lápis fixa o gesto indicativo*. Também observa que inicialmente as crianças são muito mais simbolistas do que naturalistas já que não desenharam o que sabem, mas o que conhecem (por exemplo: dois olhos numa figura humana de perfil). Desenharam de memória e o fazem à maneira da fala, contando uma história e esta atitude, para o autor, contém um grau de abstração, imposta por qualquer representação verbal.

Em segundo lugar, Vygotsky traz o jogo das crianças como mais uma esfera de atividades que unem os gestos à linguagem escrita. No jogo simbólico os objetos podem denotar outros, substituindo-os e tornando seus signos, independentemente do grau de similaridade entre a coisa que brinca e o objeto denotado, pois o mais importante é a possibilidade de executar com eles o gesto representativo. Com a idade, a percentagem de ações gestuais na brincadeira diminui e a fala passa a predominar, porém a diferença entre uma criança de três anos e uma de seis que brincam não está na percepção do símbolo, pois a primeira é capaz de entender a função representativa de uma construção com brinquedos, mas no modo pelo qual são usadas as várias formas de representação. Uma criança de quatro anos dá nome às suas criações antes de começar a construí-las, fato que não ocorre com as menores.

O autor verifica a íntima relação entre a representação por gestos e a representação por desenhos, observando que crianças de cinco anos de idade são capazes de representar simbolicamente e graficamente através de gestos. Desta forma, o autor compreende o jogo simbólico e o desenho como estágios preliminares da linguagem escrita.

Dentro do projeto geral de pesquisa coordenado por Vygotsky, foi Luria o responsável por tentar recriar experimentalmente o processo de simbolização na escrita. No artigo *O desenvolvimento da escrita na criança*, publicado em 1929, Luria trouxe os resultados de sua pesquisa realizada com crianças entre 3 e 6 anos, em fase pré-escolar, a respeito da construção da escrita. Na interpretação dos dados, descreveu níveis graduais de elaboração de técnicas de escrita, onde as marcas grafadas pelas crianças vão ganhando diferenciação e significado simbólico.

Para Luria a escrita possui duas funções básicas: mneumônica e comunicativa, sendo que esta última não apareceria nos estágios embrionários (p.99). Segundo o autor, na fase pré-instrumental a criança, inicialmente, se relaciona com os materiais escritos sem compreender o que a escrita representa. Nesta fase, escrever é apenas imitar o adulto, numa produção de rabiscos indiferenciados entre si. O ato de escrever não é um meio para recordar nem para representar, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo (p.149). Aqui estariam presentes aspectos externos da escrita para as crianças, sem a função de signo auxiliar. Nesta fase, escrever está dissociado do objetivo imediato e, conseqüentemente, os rabiscos não contêm relação alguma com as sentenças propostas por ele nos experimentos.

Ainda nestes momentos de escrita indiferenciada, o autor observa que começa a surgir a função mnemônica. Luria descreve um momento em que se surpreende com uma criança que havia produzido rabiscos indiferenciados e, no entanto, quando solicitada a se recordar das sentenças, conseguiu apontar para os rabiscos correspondentes, e o fez sem errar e repetidas vezes. Relata o autor que a escrita ainda não era diferenciada em sua aparência externa, mas a relação da criança tinha mudado: de uma atividade motora, a escrita se transformara em um signo auxiliar de memória (p.157).

Segundo Luria, esta seria a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra, pois mesmo não havendo diferenciação na forma gráfica, a relação funcional que a criança atribui a esta escrita está de acordo com sua função mneumônica. A criança começa a associar a sentença ditada com rabiscos não-diferenciados, que passam a funcionar como um sistema de auxílio técnico da memória. Estes sinais em si mesmos não significavam coisa alguma, mas é a sua posição no papel e a relação com os outros rabiscos que remetem ao que foi ditado. Esta escrita, porém, para o autor não possui ainda um conteúdo próprio, se a criança for solicitada a reler o que escreveu depois de alguns dias, dificilmente conseguirá obter significado. Estas marcas não conduzem a criança de volta ao que tinha sido registrado, funcionam apenas como disparadores de processos de associação. Estes registros, sem conteúdo próprio, têm a função de organizar e indicam a presença de um significado, mas ainda não determinam que significado, desempenhando um papel de signo primário para “tomar notas”. Esta escrita topográfica não-diferenciada despertou seu interesse por surgirem também nos povos primitivos, sendo considerada como precursora da verdadeira escrita.

Posteriormente, a criança começa a dar um segundo passo nessa trajetória - a diferenciação do signo, fazendo-o expressar realmente um determinado conteúdo. As marcas coordenadas subjetivamente se transformam em signos com significados objetivos. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Para ele, nesta seqüência de acontecimentos está todo caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização, como no desenvolvimento da criança (p.161). Dois caminhos pelos quais pode ocorrer a diferenciação do signo primário na criança foram observados por Luria: a criança pode retratar um determinado conteúdo ainda com rabiscos imitativos ou utilizar-se de pictogramas registrando a idéia do que se propõe a escrever. Os dois caminhos supõem um salto qualitativo no desenvolvimento de formas complexas de comportamento cultural – de signo-estímulo a signo-símbolo.

Luria verificou que o conteúdo do que era ditado à criança influenciava no desenvolvimento de sua escrita, em especial quando o conteúdo estava relacionado a formas e números. Os números ou quantidades agiam muito diretamente no sentido de dissolver o caráter indiferenciado das marcas grafadas e de levar à produção de signos que refletissem um número dado. Por outro lado, sentenças contendo objetos com cor, forma ou tamanho bem definidos levaram as crianças a produzir marcas próximas a pictogramas. Começavam a usar o desenho como forma de recordar. O desenho passa, então, a ser um meio auxiliar da memória, transformando-se em primeira escrita diferenciada. Mas o autor aponta para diferença entre o desenho e esta escrita pictográfica: uma criança pode desenhar bem, mas não se relacionar com seu desenho como um expediente auxiliar. Isto distingue a escrita do desenho e estabelece um limite ao pleno desenvolvimento da capacidade de ler e escrever pictograficamente, no sentido mais estrito da palavra (p.176).

A escrita pictográfica, no entanto, como Luria observou, não consegue expressar todos os conteúdos. O pesquisador desafiou as crianças com escrita pictográfica a buscar novas soluções. E, no conjunto de respostas dadas, dois caminhos foram percebidos: o uso de formas associadas ao significado e o uso de marcas arbitrárias. Para Luria, os dois caminhos levam à escrita simbólica, sendo que somente no segundo há o uso de expedientes qualitativamente novos, pois no primeiro os meios de representação são os mesmos da escrita pictográfica.

Quando a criança começa a desenvolver a escrita simbólica, dominando as formas culturais exteriores, tanto presentes no meio informal quanto através do estudo sistemático escolar, apresenta novamente características da fase de escrita não-diferenciada, pela qual já havia passado. Pois o fato de aprender aspectos externos da escrita, como a forma das letras, não significa que a criança imediatamente passe a compreender internamente a escrita. Ainda lhe falta descobrir como usar estes signos. Há, portanto, uma relação dialética da criança com a escrita, pois, ao mesmo tempo em que emprega sucessivamente novos expedientes e os transforma, a criança também é modificada neste processo.

Em 1979, Emília Ferreiro e Ana Teberosky publicaram o livro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, que no Brasil foi traduzido como *Psicogênese da língua escrita*, onde expõem dados recolhidos e analisados em Buenos Aires com crianças em idades entre 4 e 6 anos no período de 1974 a 1976. A questão principal que as autoras se colocam ao investigarem é: que tipo de objeto é a escrita para a criança em processo de desenvolvimento? Partindo do pressuposto de que a teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento serve também para explicar a aquisição em particular da língua escrita, as autoras apóiam suas investigações nos postulados da teoria psicogenética de Piaget. Trazem o sujeito, com seus níveis de desenvolvimento e esquemas de assimilação, como ponto de partida da aprendizagem e os erros sistemáticos cometidos como construtivos, já que revelam uma busca coerente do sujeito em relação ao objeto de conhecimento.

Além do marco teórico piagetiano, a psicogênese da língua escrita se apóia nas teorias psicolingüísticas de Chomsky, Goodman, Smith e Read que vêem a criança num processo intenso de interação com a língua falada no seu meio. A criança busca regularidades, coerência e “cria” sua própria gramática.

Este embasamento permite às pesquisadoras observar as construções singulares das crianças frente à escrita, contestando os métodos de alfabetização existentes. Para Ferreiro e Teberosky, desde que viva em um meio social que faça uso da escrita, a criança é capaz de elaborar hipóteses e buscar respostas no sentido de conhecer e entender este objeto sócio-cultural. Usando o método clínico de investigação, a pesquisa descreve e interpreta o ingresso da criança na escrita, em cinco níveis descritos a seguir:

Num primeiro momento, para a criança de três ou quatro anos, escrever seria reproduzir os traços da escrita dos adultos. Desde muito pequenas, as

crianças são capazes de diferenciar os desenhos dos traços que não têm uma semelhança iconográfica com o referencial - a escrita. Porém, o que identificam como escrita é ainda indiferenciado no resultado gráfico, que apresenta formas parecidas entre si (curvas sucessivas, zigue-zagues, “bolinhas” e “puzinhos”). A intenção da escrita seria subjetiva, não funcionando ainda como veículo de informação. Neste período, observaram que era possível as crianças atribuírem características dos referentes às grafias, para a representação gráfica (realismo nominal). Isto ocorre, por exemplo, quando traçam caracteres maiores para representar a escrita da palavra elefante e caracteres menores para grafar a palavra formiga⁷¹. Segundo as autoras, a primeira idéia das crianças é que as letras têm a função de designar, ou seja, é uma escrita de nomes, mas que pode designar também quantidades e ações com quantidades. Mesmo sem ainda fazerem a distinção entre letras e números nos seus grafismos, por participarem de experiências informais com letras e números, poderiam diferenciar a função de ambos.

Posteriormente, as formas gráficas passariam a adquirir maior proximidade da escrita convencional. As crianças seriam capazes de reproduzir um repertório variado de grafias e passariam a estabelecer relações entre elas. A imitação dá lugar às produções reguladas pelas quantidades gerais de muitos sistemas de escrita: linearidade, união e descontinuidade, número mínimo de elementos e variedade interna (Teberosky, 2001, p.86). As crianças imporiam restrições às notações de escrita e às numéricas também e conseguiriam expressar verbalmente as atribuições de cada sistema notacional. Segundo as autoras, neste período, as crianças demonstram ter preocupações marcantes frente a uma situação de produção de escrita diferenciada, levantando geralmente duas hipóteses: i) a hipótese de quantidade mínima ou quantitativa, revela a busca por uma constância na quantidade de caracteres usados para que se possa escrever algo; ii) hipótese de variação interna, ou qualitativa, que reflete a preocupação das crianças de que para escrever é necessário usar letras variadas, pois uma palavra não pode ser escrita com letras iguais.

Este período, que foi denominado pelas autoras como pré-silábico, embora apresente uma variedade considerável de formas grafadas pelas crianças (grafismo linear, desenhos figurativos ou não, bolinhas, pauzinhos,

⁷¹ Este aspecto também foi observado por Luria, embora tenha interpretado com uma ótica diferente de Ferreiro & Teberosky.

pseudoletas, letras...), possui como elemento unificador: o fato de não relacionarem a escrita à pauta sonora.

Esta relação daria início ao próximo período, denominado como silábico, quando escrever passaria a ser uma produção controlada pela segmentação silábica da palavra. Na escrita silábica, observaram que as crianças usavam as letras que conheciam e podiam ainda usar as pseudoletas. Mas as letras podiam ou não ter valor sonoro estável.

Para as pesquisadoras, a construção da hipótese silábica resulta de um grande trabalho cognitivo da criança, porém, neste momento, as informações que vêm do meio não se acomodam neste esquema, tornando-se um momento altamente conflitante para a criança. A hipótese silábica seria também um momento de coexistência entre esquemas assimilativos contraditórios entre si: por um lado a questão qualitativa, que reflete a necessidade de um número mínimo de caracteres para que algo possa ser lido e, por outro, a relação sílaba-caractere. Como grafar, então, palavras dissílabas ou monossílabas? Durante a pesquisa, Ferreiro e Teberosky encontraram situações em que as letras que sobravam na leitura eram deixadas de lado ou reagrupadas, até a criança abrir mão de um esquema em favor do outro, deixando de lado a questão quantitativa e concentrando-se mais na relação sílaba/caractere.

A escrita silábica, depois de um certo tempo, passaria a revelar valor sonoro convencional, ou seja, as letras utilizadas pela criança teriam correspondência sonora estável com a sílaba que têm a intenção de expressar. Assim, observaram que as formas convencionais de escrita coexistiam com as formas silábicas usadas pela criança. Muitas crianças entrevistadas possuíam de memória as formas de escrita alfabética de palavras como: mamãe, papai, ou seu próprio nome, no entanto, utilizavam escritas silábicas para grafar todas as outras palavras cuja forma não possuíam de memória. A convivência entre as formas convencionais (alfabéticas) e as escritas silábicas não era tranqüila, este fator se constituiu numa fonte de muitos conflitos, fazendo com que a criança comesçassem a reformular seus esquemas. O conflito entre a hipótese silábica e a questão quantitativa seria, segundo as autoras, um fator fundamental na evolução desta fase para a hipótese alfabética. Quando a criança reagia a estes conflitos modificando o esquema assimilativo, ou seja, assimilando as informações que eram perturbadoras, começava a reconstruir o sistema de escrita sobre a base alfabética.

Observaram, ainda, em alguns momentos, uma insistência das crianças em escrever de forma silábica, afinal, este sistema havia sido elaborado por elas graças a um enorme trabalho cognitivo. A este momento de resistência, as autoras chamaram de fase silábica-alfabética, que seria um momento de transição.

A escrita alfabética, considerada o final do processo de evolução da escrita na criança, seria o momento em que compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza, sistematicamente, uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. As autoras ressaltam, porém, que escrever alfabeticamente não significa necessariamente superar todas as dificuldades de escrita. A criança terá pela frente inúmeras questões de origem ortográfica a resolver. Porém, enfatizam que as dificuldades ortográficas não devem ser confundidas com as dificuldades para compreender o sistema de escrita.

As pesquisas de Vygotsky e Luria e de Ferreiro e Teberosky apontam para uma lógica subjacente às tentativas de escrita infantis, valorizando-as e procurando explicá-las, porém, cabem algumas reflexões. Um primeiro ponto a ser observado é que ambos são fortemente influenciados pela história da escrita e partilham a idéia “oficial” de evolução da pictografia à fonetização da escrita, que, por sua vez, passa por sistemas silábicos e culmina no sistema alfabético. Novos estudos e tecnologias têm levado a descobertas sobre a história da escrita que questionam estas hipóteses, apontando que o grafismo não seria uma representação ingênua do real, mas do abstrato. As tábuas de Uruk, por exemplo, contradizem esta evolução do concreto para o abstrato, já que a maioria dos seus 1500 signos seria ideogramas totalmente abstratos. Sendo assim, as analogias feitas por ambos os estudos entre ontogênese e filogênese merecem mais cuidados, sendo importante não confundir a história das marcas gráficas com a história dos sistemas de marcas linguisticamente interpretados, pois o aparecimento da escrita não suprime as marcas pictóricas porque elas serviram e continuam servindo para outras finalidades.

Outra questão que, de alguma forma, se relaciona à anterior diz respeito à idéia de desenvolvimento e de aprendizagem das duas teorias. Vygotsky considera que uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativando um grupo de processos de desenvolvimento que não poderiam produzir-se sem ela. Para o psicólogo russo, a aprendizagem tem uma capacidade potencial e, portanto, haveria dois níveis de

desenvolvimento: o nível real ou efetivo e o nível potencial. Por isso considera a aprendizagem como *um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente* (Vygotsky,1988,p.115). A pesquisa de Luria percorreu o que ele chamou de pré-história da linguagem escrita na criança, com suas formas primitivas de inscrição e caráter espontâneo, não se detendo no momento em que as novas formas culturais exteriores são introduzidas à criança de maneira organizada. E por isso afirma que *este período primitivo chega ao fim quando o professor dá um lápis à criança*. Seguindo o seu modelo de desenvolvimento, a criança sujeita a um processo formal de ensino da escrita deverá usar não mais desenhos ou símbolos pessoais, mas símbolos convencionais. Luria afirma que inicialmente as crianças assimilam a experiência escolar apenas externamente, sem entender ainda o sentido e o mecanismo do uso de marcas simbólicas. Porém, como desenvolvimento e aprendizagem, para a teoria vygottskyana, são processos diretamente ligados, evidencia-se nesta passagem o papel da aprendizagem e a possibilidade de maturação de funções ativadas no curso da aprendizagem. O que é possível devido ao processo contínuo de internalização em que uma atividade externa vai ser reconstruída para começar a ocorrer internamente, ou seja, um processo interpessoal vai ser transformado num processo intrapessoal.

Ferreiro e Teberosky consideram a escrita um objeto sócio-cultural com um modo particular de existência e, como tal, sujeito a indagações epistemológicas. Sendo uma pesquisa inserida no âmbito da psicologia genética, o desenvolvimento da criança deve atingir uma determinada etapa, com a maturação de determinadas funções e seus esquemas de assimilação, antes de ser submetido ao ensino de certos conceitos, conteúdos etc. Pois, a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, não adiantando e nem mudando o seu curso. Pelos pressupostos da epistemologia genética, o processo de desenvolvimento é independente do processo de aprendizagem e o curso do primeiro precede o do segundo. Ao descreverem as etapas de desenvolvimento da escrita na criança seguem o construtivismo piagetiano com seu curso linear. Isto implica em generalizações, padrões de comportamento e formas de pensar que desconsideram as constantes mudanças e elaborações dos sistemas simbólicos que levam a reestruturações de ordem não apenas individual, mas fundamentalmente sócio-históricas, pois são constituídas e produzidas nas interações sociais. A pesquisa de Ferreiro e Teberosky não se

detém em questionar o papel da aprendizagem nem o da linguagem no processo de construção de conhecimento da criança. Não há preocupação com a função da escrita como forma de linguagem, nem tampouco do lugar das interações e das intervenções do adulto. Enfatizam a construção individual do conhecimento e não o caráter intersubjetivo e político dessa construção.

Do ponto de vista pedagógico, a psicogênese tem sido adaptada à realidade educacional brasileira, apresentando uma forte repercussão nas redes de ensino. Esta adaptação, porém, tem corrido o risco de uma transposição para sala de aula de situações de pesquisa, não favorecendo necessariamente a revisão de antigas práticas. Lerner (1996) salienta a diferença entre as questões da epistemologia genética e da didática construtivista ressaltando que:

a primeira está orientada para a compreensão do desenvolvimento cognitivo, a segunda, para a análise do aprendizado sistemático; a primeira dirige a atenção para o sujeito cognoscente que interage com o meio físico e social; a segunda faz entrar em cena o aluno, essa criança que – ao estar “sujeita” à ordem da instituição escolar – converte-se em sujeito didático (p.91)

A psicogênese revela expectativas em relação às crianças que freqüentam turmas de Educação Infantil e das séries iniciais, sendo importante indagar sobre seus pressupostos para não correr o risco de enquadrar as produções infantis em níveis pré-determinados de forma linear, desconsiderando as suas singularidades e condições de produção.

Embora tenha centrado minha análise nos estudos de Vygotsky e Luria e Ferreiro e Teberosky por estarem presentes no ideário pedagógico atual, não se pode desconsiderar as contribuições de outros enfoques da psicolingüística, da lingüística e da sociolingüística. No Brasil, por exemplo, pesquisadores como Rego(1982), Goes (1984), Smolka(1993), Pacheco(1997), Abaurre et al (1997) entre outros questionam as interpretações de Ferreiro e ampliam as discussões da construção da escrita pela criança levando em conta os processos de interação verbal e de mediação do outro.

Smolka, baseada nos estudos de Vygotsky e de Bakthin, afirma que não se aprende e não se ensina a ler e a escrever, mas aprende-se a usar uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade simbólica. Nos processos iniciais da construção da escrita pela criança, a autora considera que não se pode ignorar o conflito cognitivo apontado por Ferreiro, mas também devem ser levadas em consideração as funções e configurações da escrita, da dimensão simbólica e do processo de conceitualização e elaboração das experiências, da metalinguagem e do conflito social. Ao analisar a aquisição da

escrita, pela ótica da interação verbal, da interdiscursividade, inclui o aspecto social das funções, das condições e do funcionamento da escrita (para que, para quem, onde, como, por quê) e observa que não se pode tratar a escrita apenas como uma atividade cognitiva, mas como uma atividade discursiva que implica na elaboração conceitual pela palavra e que ganha força a função interativa, instauradora e reconstituidora do conhecimento na/pela escrita. *A criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura e aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita* (p.63). Desta forma, entende que as primeiras tentativas infantis de produção de escrita vão se organizando, se estruturando e se tornando texto para o outro (inclusive o outro “eu”) e, neste processo, são inúmeros os esquemas e as possibilidades que as crianças desenvolvem e usam para começar a ler e a escrever. Nesta perspectiva, o discurso interior, postulado por Vygotsky como predicativo, de sintaxe abreviada, desconexo, incompleto, com predomínio do sentido sobre o significado e aglutinação de palavras, traria também as marcas do discurso social. Assim, o discurso escrito, sobretudo na sua gênese, traria as marcas deste discurso interior.

Pacheco (1997), ao investigar o processo de produção textual escrita de crianças de uma escola pública, em fase inicial de aprendizagem formal da língua escrita, observa a qualidade dos textos produzidos, não no sentido da correção ortográfica, mas do ponto de vista da elaboração discursiva escrita, da propriedade dos textos em relação às propostas de produção e também da complexidade temática de tais textos. Além disso, percebe que os textos produzidos, por mais que tivessem problemas de várias ordens, já que se tratava de produções de crianças que estavam aprendendo um conhecimento novo, eram textos produzidos para serem escritos, ou seja, com marcas sintáticas próprias da linguagem escrita. Mostra assim, que as produções escritas infantis que se caracterizam como *textos falados escritos*, não podem ser considerados como uma etapa do processo de alfabetização, mas como uma característica circunstancial relacionada ao modo como se trabalha a alfabetização. Sua pesquisa traz a possibilidade de apropriação da criança dos diferentes gêneros do discurso que circulam, a partir de enunciados concretos ouvidos e reproduzidos durante a comunicação verbal viva entre elas e os que as rodeiam.

Bakhtin (1992) aponta a diversidade de gêneros de discursos que comporta a atividade humana e sua heterogeneidade. Mesmo afirmando ser difícil de se definir um caráter genérico dos enunciados que caracterizariam

cada gênero, leva em consideração a diferença entre o gênero de discurso primário ou simples, que se constituíram em circunstâncias de comunicação verbal espontânea, e o gênero de discurso secundário ou complexo, que aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, principalmente escrita. No seu processo e formação, os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários que, por sua vez, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se também. Para Bakhtin, não se pode entender a natureza dos enunciados sem se levar em conta as inter-relações entre os gêneros primário e o secundário. Desta forma, o autor considera que qualquer estudo acerca de um material lingüístico, por lidar com enunciados concretos - orais e escritos-, que se relacionam com as esferas da atividade e da comunicação, não pode ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso. Caso contrário, o estudo torna-se mero formalismo e abstração, enfraquecendo o vínculo entre língua e vida pois, *a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua* (p.282).

No processo de aquisição da língua escrita, os enunciados das crianças (orais e escritos) são a forma concreta de realização da língua e simultaneamente a vida que atravessa a língua. As condições, situações, práticas, usos, funções e significações da leitura e da escrita são contextuais, se modificam historicamente e se colocam de forma diferente para cada sujeito e seu grupo. As interações com enunciados de discursos de diferentes naturezas possibilitam apropriações também diversas. As crianças participam de uma série de situações de utilização da língua que vão lhe permitir pensar sobre este elemento da cultura. Mas, ao fazerem isto, não apenas levantam hipóteses até chegarem a compreender a natureza alfabética da língua escrita, também observam que as diferenças entre língua oral e língua escrita dizem respeito às condições de produção do discurso: a comunicação oral acontece no imediato e local, a escrita permanece no tempo, ganha outros espaços e tem regras convencionadas, o contexto da enunciação determina o grau de explicitação textual, por sua vez, o nível de formalidade vai exigir um maior ou menor planejamento do que se diz etc. Mesmo estando imersas na cultura letrada, o domínio da escrita – esse sistema cultural complexo - depende dos processos de interação e da mediação de outros indivíduos, o pode incluir a própria intervenção pedagógica.

Não há dúvida de que não é mais possível olhar as produções escritas das crianças sem ver as tentativas de aproximação e de apropriação da linguagem escrita. Cabe à Educação Infantil se valer das contribuições das pesquisas criando situações significativas de leitura e produção de texto, em que as crianças possam escrever de forma espontânea, revelar seus pensamentos e hipóteses e confrontá-los com as informações do meio através da interação com o outro.

Vygotsky aponta como pré-história da linguagem escrita os gestos, a brincadeira e o desenho como simbolismos que levam diretamente à linguagem escrita. Para escrever a criança precisa perceber que além dos objetos e situações pode desenhar também a fala. Portanto, dramatizar, brincar e desenhar não podem ser negligenciados nos espaços de Educação Infantil já que também participam do processo para se chegar à escrita.

A escrita é uma linguagem, não se escreve para comprovar uma hipótese ou mostrar habilidades, escreve-se quando se tem o que dizer para si mesmo ou para o outro, quando se quer registrar para não esquecer. Portanto, para se apropriarem da linguagem escrita as crianças precisam viver situações reais e significativas em que a escrita seja relevante e necessária. Cabe ao professor mediar este objeto cultural com todas as suas possibilidades e diversidade e instigá-las a pensar sobre ele. Se é fato que a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarreta numa crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança, como afirma Vygotsky, possibilitar este processo, desde a Educação Infantil é permitir que todas as crianças, cidadãos de pouca idade que freqüentam estes espaços, vivenciem uma democracia de fato.

2.2.5. Literatura e infância: limites e possibilidades da literatura infantil para as crianças de zero a seis anos

Que textos são relevantes e necessários para as crianças na Educação Infantil? Além dos textos que circulam nas diferentes situações do cotidiano e daqueles que podem ampliar a curiosidade infantil com as mais diversas informações, são as cantigas, os versos que acompanham gestos, toques e carinhos e as histórias os textos que partilham as brincadeiras e nutrem o imaginário das crianças. Por irem além do tempo imediato, fazerem pensar, emocionar, refletir, continuar a história, modificá-la e transformá-la, os textos literários permitem a ampliação da experiência das crianças.

A dimensão da leitura enquanto experiência está justamente na possibilidade de ir além do momento em que se realiza, podendo desempenhar importante papel na formação. A literatura, ao resgatar a experiência, ao trazer a história, ao mostrar o diferente e a possibilidade de sua aceitação, ao revelar as desigualdades e injustiças, ao deixar aflorar os sentimentos e ao tratar a linguagem enquanto arte, traz as dimensões ética e estética da linguagem. Segundo Kramer (2000, p.31), *trabalhar com linguagem, leitura e escrita, pode ensinar a utopia. Pode favorecer a ação numa perspectiva humanizadora, que convida à reflexão, a pensar sobre o sentido da vida individual e coletiva.* Portanto, existe um papel de humanização e de formação pela literatura que se inicia desde as primeiras histórias ouvidas. Abrindo-se assim um espaço de luta contra a barbárie.

O direito à literatura, para toda escola básica, tem sido defendido pelos educadores que compreendem o letramento como um processo amplo, que se inicia desde a primeira infância. Projetos de formação de leitores, promovidos pelas diferentes instâncias públicas e instituições em geral começam a incluir as crianças pequenas, sendo já visível a presença de livros nos espaços de Educação Infantil. Além de serem terreno fértil para o letramento, as histórias têm educado as crianças há muitas gerações. Mas um projeto educativo que se articule em torno de uma proposta ético-política de educar com a literatura, como enfatiza Oswald (1997), *significa convidar a escola, em libertando-se de sua predileção por desenraizar a literatura do seio da cultura, inserindo-a numa abordagem educacional colonizadora, abrir espaços para que a leitura possa ser reescrita como prática da liberdade.* A literatura, livre de um utilitarismo imediato, se abre a múltiplas interpretações e permite o encontro de si mesmo e do outro, instaurando a linguagem na sua dimensão expressiva e a narrativa como tempo de comunidade de ouvintes.

A seguir, faço considerações sobre limites e possibilidades da literatura infantil para as crianças de 0 a 6 anos de idade.

Literatura infantil da produção à recepção: alguns pontos para reflexão

O mercado editorial brasileiro, destinado ao público infantil tem se expandido de maneira espantosa⁷², oferecendo tanto obras de autores brasileiros como traduções. Mas como os livros chegam até as crianças? É

⁷² O Sindicato Nacional de livros (Snel), em 2000, registrava 1.200 empresas no país e quase 10% dessas editoras editam livros infanto-juvenis.

importante compreender e tentar percorrer o caminho dessas produções desde a sua origem até a sua recepção, pois entre o autor, a obra e o leitor, como afirma Roger Chartier (1990), há toda uma tensão que envolve questões de muitas ordens.

O livro infantil tem ganhado um tratamento editorial cada vez mais elaborado e sofisticado com: formato, tamanho, textura, materiais, cores, ilustrações, tipos de letras e de textos considerados adequados a cada faixa etária que pretende atingir. O livro destinado aos pequenos pode ir ao banho, pois pode ser de plástico, pode amassar, pois pode ser de pano, pode ser manipulado à vontade, pois pode ser cartonado e pode também conter uma surpresa que vai do som, ao cheiro, ao jogo e aos elementos que saem das páginas e se mexem.

Livros, revistas e álbuns, brinquedos, peças de teatro, músicas, programas de tv, desenhos animados, filmes, entre outros, fazem parte de uma *indústria cultural* infantil. Esses produtos culturais para infância são cada vez mais sofisticados e bem construídos. Há toda uma articulação do mercado para criar o gosto por eles, para serem tomados como referência, para terem seus discursos inculcados e valor de troca pela criança, portanto, para serem cada vez mais desejados e consumidos. Num processo de disseminação de uma cultura da infância uniformizada, mundializada, grandes produções, como por exemplo, dos estúdios Disney, têm suas histórias e imagens expostas maciçamente em diferentes produtos: objetos, enfeites, materiais escolares, brinquedos e roupas, entrando na vida dos pequenos por todos os lados. A infância tornou-se um grande nicho do mercado e o *fetichismo da mercadoria* a atinge diretamente.

Desde muito nova a criança deseja e escolhe o que lhe é oferecido. Mas cabe aos adultos que lidam com ela um olhar mais apurado sobre essas produções culturais para poderem não só perceber os alcances e os limites da colonização da criança por essa cultura de massa restrita, como também poderem oferecer opções alternativas capazes de ampliar o universo cultural infantil. É importante ressaltar que essa indústria cultural, embora tenha a mídia como veículo e as massas como alvo, é dirigida às classes favorecidas (mídia e alta e urbana) que têm condições de consumir. Num país como o Brasil, de grandes contrastes e concentração de riquezas, essas produções acabam sendo também elementos de estigmatização e exclusão, já que provocam uma cisão

entre os que podem e os que não podem, os que têm os que não têm acesso a elas.

Em relação ao livro a expansão do mercado editorial brasileiro não significa, necessariamente, um aumento do número de leitores. Oitavo no mundo, o mercado editorial brasileiro vive um paradoxo: existem hoje mais editoras produzindo livros do que livrarias para distribuí-los. O resultado desse gargalo na distribuição é a baixa tiragem e, conseqüentemente, o encarecimento do livro porque a produção fica congestionada a um número reduzido de pontos de venda, com um mesmo público de consumidores/ leitores. O livro é um produto caro e de difícil distribuição. Dos quase 6.000 municípios brasileiros apenas 600 possuem livrarias, que hoje somam 1200 lojas⁷³. Considerando a recomendação da UNESCO de se ter uma livraria para cada 10.000 pessoas, esses números deixam em descoberto 90% do território nacional, já que somos cerca de 170 milhões de brasileiros. Portanto, mesmo os que poderiam consumir têm dificuldades de acesso a alguns títulos:

A restrição de acesso ao livro (e aos outros produtos culturais) se agrava na medida em que no Brasil não há políticas culturais amplas e democráticas. As bibliotecas escolares e públicas são escassas e as que existem têm um acervo pouco diversificado e renovado. Creches e pré-escolas dificilmente têm bibliotecas e os livros nem sempre estão organizados em estantes de fácil acesso aos professores e crianças. A dispersão do acervo dificulta a troca e o controle. Como fazer chegar o livro até as crianças se pais e professores têm dificuldade de toda ordem para obtê-lo?

Em segundo lugar, temos a questão da qualidade dessas produções culturais. Infelizmente, o que chega mais facilmente à criança é fruto dessa cultura de massa, muitas vezes de qualidade duvidosa. Temos excelentes escritores e ilustradores, de livros infanto-juvenis, nacionais e internacionais, mas o mercado também produz o descartável que, por ser mais barato e acessível, é mais facilmente consumível. Pais e professores têm poucas opções de escolha e, por outro lado, são poucos os que têm condições de avaliar a qualidade das produções.

Não é simples, nem de consenso, definir critérios de qualidade para o livro destinado aos pequenos. Porém, o primeiro passo para se pensar a qualidade do livro infantil é analisar forma e conteúdo simultaneamente, ou seja,

a relação entre o projeto gráfico como um todo (ilustração, tamanho de letra, cores, diagramação) e o texto. Mesmo que o livro seja só de imagens, deve haver um texto subjacente a elas que possibilite a criança fazer suas leituras. Entendo que o livro para criança pequena não basta ser bonito, resistente, colorido e atraente; é preciso também ter um texto em que a literalidade e a textualidade sejam observadas e o tema seja interessante, trazendo o novo e o surpreendente.

Por outro lado, toda obra contém uma concepção de infância e de linguagem que determinam as relações entre forma e conteúdo e o livro, enquanto portador de um texto e/ou de ilustrações, comporta uma grande variedade de gêneros de discurso. Como afirma Bakhtin (1992):

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

Portanto, se os gêneros do discurso são tão variados quanto às atividades humanas, não é possível pensar a qualidade do livro infantil, sem observar o seu discurso. Os discursos (orais ou escritos) se estruturam segundo uma finalidade, uma intenção, um lugar, uma atividade ou práticas sociais. Porém, o que geralmente ocorre é que, no livro infantil, as diferenças que existem entre os diferentes gêneros do discurso nem sempre ficam claras. Assim, por exemplo, é comum usar uma linguagem simbólica para ensinar a criança a escovar os dentes ou conhecer o nome de objetos e animais e, com isso, confunde-se texto informativo com texto de ficção. Como o gênero literário não se define apenas pelo uso desse tipo de linguagem, a confusão entre os gêneros compromete a avaliação da qualidade de ambos. Por outro lado, é um adulto quem escreve para a criança e deste lugar de fala, vai estruturar o seu discurso de acordo com a sua concepção de infância e, se estiver escrevendo um texto literário, de acordo também com a sua visão de linguagem e de literatura. Para avaliar ou selecionar os livros infantis, cabe, então, distinguir o livro infantil, num sentido amplo, com os diferentes tipos de textos e o livro de literatura infantil.

Sendo assim, uma seleção que vise a qualidade supõe algumas indagações como: que voz se dirige à criança? Como se dirige? Que assuntos e

⁷³ Ver discussão do estudo “Cadeia de comercialização de livros”, realizado pelo BNDES, sob autoria de Willian George Saab e Luiz Carlos Gimenez, em reportagem no Caderno Idéias, do Jornal do Brasil, de 11/09/2000.

temas são abordados, como são e com que objetivos? Como o texto está estruturado? Como texto, ilustração e projeto gráfico se complementam e ampliam as possibilidades de leitura? Que diferenças podem ser feitas entre livro infantil e livro de literatura infantil? Que livros e histórias podem nutrir a criança pela vida afora? Quais os que se reduzem a meros produtos de consumo imediato?

Nas creches e pré-escolas esta seleção não é simples por vários motivos. A começar pela compreensão dos próprios educadores sobre a função educativa desses espaços que oscila permanentemente entre as duas concepções de mundo e educação: se deixar agir a natureza, de acordo com Rousseau, ou forçar a natureza introduzindo a mão do homem. Estas concepções colocam em oposição atenção e controle, brincadeira e ensino, fruição e aprendizagem, espontaneidade e intervenção pedagógica, provocando tensões e definindo a relação entre adulto e criança e, conseqüentemente, toda a organização temporal e espacial das creches e pré-escolas. A literatura infantil, que vem sendo objeto de várias pesquisas (Lajolo 1994, 1999; Zilberman, 1999; Soares, 1999; Paulino, 1997, 2000 entre outros), também oscila entre os dois pólos. Para os pequenos, ora o livro é visto como mais um brinquedo para ser olhado e manipulado, não importando muito o conteúdo dos diferentes tipos de textos e suas práticas sociais diferenciadas, nem a qualidade das suas ilustrações, ora se torna um pretexto para se ensinar conteúdos e valores.

Entretanto, a qualidade do livro para as crianças pequenas, especialmente para as que não sabem ler, não parece ser relevante nem um critério de escolha dos educadores. Muitas creches e pré-escolas não têm opção, recebem sobras ou doações do que não serve para as crianças maiores, com isso, desde que seja livro, aceita-se qualquer coisa porque seu uso depende da oscilação do pêndulo, uma vez que cabe ao adulto a mediação entre esse objeto e a criança.

O objeto livro é ainda muito sacralizado. Não é qualquer um que se permite recusá-lo, rejeitá-lo, modificá-lo, especialmente em instituições onde ele é escasso. Recortar revistas, mesmo que elas contenham boas reportagens, não é problema, mas dificilmente alguém teria a coragem e a ousadia daquele professor do filme *Sociedade dos Poetas Mortos* de mandar os alunos rasgarem páginas do livro. Dificilmente um professor transforma o livro, modificando seu texto ou trazendo uma outra ilustração para ele porque parte do princípio de que o livro é bom por si mesmo, independentemente da sua qualidade.

Em terceiro lugar, está a interação da criança com o livro, ou melhor, a qualidade das inúmeras inter-relações que podem ser estabelecidas entre a criança, o texto, as ilustrações e o contexto. O livro, enquanto espaço de interlocução e intertextualidade, também segue a mesma lógica pendular que perpassa a concepção de infância e educação: deixar a criança espontaneamente estabelecer essas inter-relações ou intervir para ensiná-la alguma coisa? No primeiro caso, o livro tem que falar por si mesmo para criança e, com isso, corre o risco de tornar-se mudo. No outro, que tem sido o mais freqüente pela própria representação que o adulto tem sobre o livro, ele tem sido um pretexto para se ensinar alguma coisa ou para fazer alguma atividade durante ou depois da leitura. A relação da criança com o livro, nos espaços educativos – até nas creches e pré-escolas-, tem se restringido, quase que exclusivamente, à aprendizagem e trabalho. Livros informativos e literários recebem tratamento didático semelhante, pois dificilmente a escola diversifica suas práticas.

Os livros destinados às crianças pequenas geralmente têm pouco texto, muitas vezes uma palavra ou uma pequena frase por página, as ilustrações seguem o mesmo padrão de simplificação e descontextualização: elementos soltos com poucos detalhes de traços, de cores e de perspectiva. Texto e ilustração se sobrepõem, ao invés de se completarem alargando os espaços de interpretação e diálogo. Os temas se repetem trazendo objetos, bichos ou situações cotidianas de forma óbvia e também pouco elaborada. O objeto livro, destinado às crianças pequenas, sem um narrador/mediador que o reescreva junto às crianças a partir das imagens e dos fragmentos de texto, pode ficar restrito às repetições e às atividades de mero reconhecimento, contribuindo pouco para o resgate da narrativa.

Especialmente nos espaços e tempos da infância, o corpo, os gestos, os objetos, as situações, as imagens tudo pode virar um grande jogo da, na, com e pela linguagem porque a linguagem atravessa todas as instâncias da vida. Nas brincadeiras e jogos infantis os objetos falam e as palavras brincam no jogo poético das cantigas e versos recitados. Os livros, assim como as brincadeiras, podem abrir espaço para que as vozes sejam pronunciadas e ampliadas. No processo de mediação, passar o turno para a criança não é só deixá-la falar, é também abandonar o adultocentrismo da relação educador/ criança. Dar a voz, ouvir a voz só é possível quando a relação não se impõe verticalmente, o que exige do adulto uma descentração de si mesmo para poder deixar aflorar a

criança que habita o seu interior e ver a criança que o cerca nas suas especificidades e não nas incompletudes, pequenezes, fragilidades ou faltas.

Ouvir as experiências falar sobre elas e interpretá-las com a ajuda daqueles que delas hoje participam - as crianças- é uma forma de re-significar as hierarquias institucionalizadas dos papéis sociais estabelecidos culturalmente. Além disso, é deixar emergir a diferença no seu caráter extensivo de alteridade e abertura para novas possibilidades de acordos intersubjetivos; é enfim, tomar consciência das lentas transformações que ocorrem nos adultos e nas crianças como uma decorrência direta dos usos que fazemos da linguagem (Pereira e Souza, 1998, p. 40).

E, por último, a questão que atravessa as anteriores: a idéia de infância e de literatura infantil. As histórias de ambas se entrelaçam, deixando rastros, resquícios de diferentes épocas sobrepostas, que se presentificam tanto no interior das próprias obras quanto nas práticas que delas se apoderam. Literatura, infância e educação são três conceitos distintos que se aproximam na idéia de formação, no sentido estrito do termo - colocar na forma. A literatura para a infância ainda não conseguiu dispensar totalmente a idéia de educar e ensinar inerente à própria condição posta pelos adultos à infância como período de *se torcer o pepino*. E a educação fortemente associada à formalização de conteúdos, de conceitos, de competências e de habilidades escolariza inadequadamente a literatura, desde as creches e pré-escolas; ao ganhar a função educativa a literatura perde o seu estatuto de arte.

Os filtros que atravessam o livro até a recepção da criança são de todas as ordens. Darnton (1995) traça um *ciclo de vida* dos livros impressos, permitindo a visibilidades da ordem de grandeza desses filtros:

Mas, de um modo geral, os livros impressos passam aproximadamente pelo mesmo ciclo de vida. Este pode ser descrito como um circuito de comunicação que vai do autor ao editor (se não é o livreiro que assume esse papel), ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor, e chega ao leitor. O leitor encerra o circuito porque ele influencia o autor tanto antes quanto depois do ato de composição (...). Assim o circuito percorre um ciclo completo. Ele transmite mensagens transformando-as durante o percurso, conforme passam do pensamento para o texto, para a letra impressa e de novo para o pensamento (p.112).

O autor de livros infantis, de literatura ou não, ao conceber a obra supõe um leitor implícito, um gênero partilhado com outros autores e tem idéia do seu empreendimento. O editor, por sua vez, também o tem e só edita o que considera adequado e conveniente. O tratamento gráfico materializa a obra dirigindo leitores e leituras; a distribuição e divulgação têm um papel também importante, na medida em que faz outras avaliações e conseqüente seleção. E o livro infantil para chegar à criança sofre a mediação do adulto: vendedores, pais,

professores e críticos, constituem mais filtros, que se ampliam na direção que cada um impõem aos textos e suas práticas de leitura. O adulto lê para criança emprestando sua voz ao texto, seus gestos, entonações, intervenções e até mesmo as traduções⁷⁴ alteram a obra, mostrando o que e como a criança dele ler. Portanto, a tutela e a vigilância se fazem presentes em todo ciclo de vida do impresso, especialmente na produção voltada para uma infância muitas vezes entendida como um tempo da não palavra.

Narrar é preciso, brincar é preciso

Qual de nós nunca se deixou envolver por uma boa história? Certamente poucos, porque ouvir e contar histórias faz parte do nosso estar no mundo. A narrativa é a possibilidade que temos de intercambiar experiências, de nos conhecer e de nos reconhecer ou estranhar no outro. Ela revela a nossa humanidade sócio-histórica, concilia tempos e espaços distintos, organiza os fragmentos das histórias vividas e/ou contadas:

Ao reconhecer a diferença no “outro”, recuperamos a dignidade de nos reconhecermos nos nossos limites, nas nossas faltas, na nossa incompletude permanente, enfim, em tudo isso que é essencial e verdadeiramente humano e, ao mesmo tempo, inefável (Pereira & Souza, 1998, p.39).

Sendo seres de palavras, constituídos na e pela linguagem a partir dos vínculos narrativos que recebemos ou que recolhemos da experiência, não podemos prescindir das narrativas. Ouvir e contar histórias que nos aconteceram e que aconteceram com o outro, reais ou imaginárias, vai formando a nossa subjetividade. Mesmo parcas ou fragmentadas são elas que dão forma e conteúdo à nossa história, são elas que vão nos fazendo ser o que somos.

E as nossas primeiras narrativas acontecem na infância. Desde o gesto indicador de um desejo que é interpretado pelo outro, tornando-se palavra, às brincadeiras e jogos simbólicos e às falas egocêntricas que acompanham as ações, chegando às histórias mais organizadas ouvidas e construídas no coletivo. E tudo isso se soma e se inter-relaciona às leituras de mundo, ao olhar de criança que, rompendo a idéia de in-fans (aquele que não fala), percebe a linguagem das coisas, dando voz a si mesmo a partir do significado que apreende do que vê, ouve e sente do mundo material que o cerca.

⁷⁴ É comum em creches e pré-escolas o professor “traduzir” o texto para uma linguagem que ele considera mais adequada às crianças. Se por um lado a idéia é aproximar o texto escrito ao oral, por outro, há uma redução da experiência da criança com a linguagem escrita, com sua especificidade de estrutura linguística, sintaxe, vocabulário etc. Uma simplificação que reduz a interação da criança como leitor ouvinte.

Mas se as coisas que habitaram a nossa infância têm um discurso que se atualiza na narrativa, o que poderíamos dizer de todo universo infantil dos jogos e das histórias partilhados? Eles também trazem a marca de uma linguagem pedagógica que além da função utilitária da própria narrativa, ensinam a imaginar. Puxando o fio da memória, lembro-me dos momentos antes de dormir em que ouvia histórias contadas por minha babá ou por minha mãe. Histórias conhecidas, parte do repertório dos contos tradicionais: Branca de Neve, A Bela e a Fera, Cinderela, Bela Adormecida, O lobo e os sete cabritinhos, João e Maria, Sapo Príncipe, entre outras, e histórias pouco conhecidas, talvez inventadas pelas narradoras, como a da menina que deixou o anel na beira do rio ou da princesa que andava pelas nuvens, pelas estrelas com seus sete sapatinhos. Histórias que não me faziam dormir, mas que, ao contrário, despertavam o meu imaginário, histórias que eu pedia, como toda criança, para serem repetidas, mas repetidas exatamente do mesmo jeito que eu as ouvira pela primeira vez. Histórias que me tiravam da cama e me levavam para a cozinha para comer laranja picada com maçã adoçada pela conversa que se estendia no silêncio da noite. Histórias que, durante o dia, eram dramatizadas com fantasias, partilhadas com as outras crianças da rua, reinventadas e transformadas nas e com as brincadeiras. A essas histórias se somavam as longas narrativas do meu avô paterno e do meu pai, contadores de histórias singulares, capazes de transformar o corriqueiro no incomum, pela graça, pela tonalidade da voz, pelos gestos expressivos, misturando realidade e fantasia, nos faziam rir do que não seria risível se fosse contado por outros. Minha avó materna também gostava de contar as histórias da família, dos parentes da Ilha da Madeira, da sua vida de menina no Rio de Janeiro do início do século, mostrava fotos, cartões postais, descrevia o curso do carnaval, dançava para nos mostrar como faziam. Não havia diferença para a minha imaginação se o que eu ouvia tinha de fato ocorrido ou não, eu tanto andava com a vovó no bonde até o Teatro Municipal ou tomava banho na praia do Arpoador quando só existia a casa dela, como trocava o sapatinho na casa da lua ou sentia medo do homem do saco que tinha pegado o anel da menina na beira do rio.

Cada um daqueles narradores *imprimiu a sua marca no fato narrado*, me dando a oportunidade de continuar as histórias. Por isso, nesse caso, o compromisso com a verdade ou com o real não era nem é relevante. O que marcou foi o que eles traziam à tona e como as palavras, os gestos, os olhares, o tom de voz, todos esses elementos estéticos organizavam os textos me

acolhendo e me introduzindo ao mundo do imaginário, da linguagem formadora e transformadora:

A narrativa é uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um 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, 1992. p. 205).

Às narrativas orais, posteriormente, se somaram os textos escritos, especialmente os contos de Grimm e Fábulas, traduzidos por Monteiro Lobato, O Saci, Reinações de Narizinho, Alice no País das Maravilhas e tantas outras histórias que ampliavam o meu imaginário e davam elementos para novas brincadeiras. Pois, mais velha, organizava teatro com os amigos e com os primos, a partir daquelas histórias que continuaram (e continuam) me encantando por muito tempo. Lembro também de professoras que liam histórias, dos livros didáticos que eram antologias de contos e poemas, dos recitais de poesias ao som da *canção dos tamanquinhos* e da *andorinha que passou a vida à toa, à toa...*

Ao longo da minha infância, também estiveram presentes inúmeras brincadeiras acompanhadas de músicas, versos, adivinhas como, por exemplo; as cantigas de roda; pimenta, pimentinha, pimentão; batatinha frita 1,2,3; eu sou pobre, pobre, pobre; passaraio; mãe da rua, papai Ferreira; pula corda e tantas outras. Além das narrativas, as palavras me eram apresentadas de forma incomum, entre rimas e *non sense*, juntavam-se aos ritmos das brincadeiras, dando o tom e fazendo rir. Os versos e as canções eram repetidos muitas vezes e como o corpo e a boca estavam ocupados, a comunicação entre nós era feita pelo olhar e marcada pela voz, ora alta, ora baixa, ora dura, ora doce. Era o olho que ajustava os passos, os toques e os gestos. As palavras brincavam conosco dando graça e embalando as brincadeiras. E o jogo estava tanto na sintonia de vozes e movimentos quanto na falta dela, era esse conjunto que possibilitava o desfrutar da companhia do outro, o encontro dos pares, a convivência e até mesmo a aceitação das diferenças.

Esses vínculos narrativos que recebemos desde a infância são marcos que vão nos fazendo ser o que somos. Manoel de Barros fala bem dessa relação entre jogos, palavras e o imaginário infantil e seus “efeitos” futuros:

O menino que carregava água na peneira

Manoel de Barros

Tenho um livro sobre as águas e meninos,
Gostei mais de um menino
Que carregava água na peneira

A mãe disse
Que carregar água na peneira
Era o mesmo que roubar um vento e sair
Correndo com ele para mostrar aos irmãos.
(...)
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino
Gostava mais do vazio
Do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores
E até infinitos.

Com o tempo aquele menino
Que era cismado e esquisito
Porque gostava de carregar água na peneira
Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira

No escrever o menino viu que era capaz de ser
Noviça, monge ou mendigo
Ao mesmo tempo.
(...)

A mãe falou:
Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda

Você vai encher os
vazios com as suas
peraltices
e algumas pessoas
vão te amar por seus
despropósitos

Os despropósitos e as peraltagens das brincadeiras infantis em que os significado dos objetos e das ações se desloca dos significados aos quais estão habitualmente vinculados continuam presentes no jogo poético em que as palavras ganham autonomia sobre os seus significados. Como afirma Vygotsky (1991, p.111), *na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre o campo do significado e da visão. No brinquedo o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das*

O significado que esta inversão da relação da criança com a situação concreta, atribuindo novos significados aos objetos, modificando a estrutura corriqueira dos mesmos não pode ser subestimado, nem descuidado.

Muitos espaços de Educação Infantil, principalmente os que estão preocupados com a função preparatória desse nível de ensino, desconhecem ou

desconsideram a afirmativa de Vygotsky e tratam de abreviar o tempo do brincar e do desenhar para inserir as crianças, o mais rapidamente possível, à formalidade e sistematização do ensino da língua escrita. Paradoxalmente o que entendem como preparatório é justamente o que não prepara.

Mas essa relação do brincar com a leitura e a escrita, a meu ver, não se limita ao processo de alfabetização. A criadora, tendo como base a imaginação, cuja origem está nos jogos simbólicos, torna-se inerente a todos os homens e se manifesta em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica:

O cérebro humano não se limita a conservar ou reproduzir as experiências passadas, é também um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar com elementos das experiências passada novas normas e planejamentos (...) É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui ao criar e que modifica seu presente (Vygotsky,1987, p.9).

.A imaginação, como base de toda atividade criadora é um modo de operar da mente humana, uma função vitalmente necessária e toda criação está na combinação do antigo com o novo. Ninguém cria do nada, há sempre uma relação da imaginação com a realidade. E Vygotsky nesse texto *A imaginação e a arte na infância* (op.cit.), dá quatro motivos para não se fazer essa cisão:

Primeiro, porque a imaginação se compõe de elementos tomados da realidade e extraídos da experiência anterior do homem. No jogo infantil, a criança não se limita a repetir a realidade, mas a reelabora criativamente. *A atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza de experiências acumuladas pelo homem porque é esta experiência o material com que se constói a fantasia (p.17)*. Segundo, porque a experiência pode também se apoiar na imaginação. Podemos imaginar o que não vimos, conhecer baseando-se em relatos, descrições, imagens alheias que não experimentamos diretamente. Quando ouvimos uma história, somos capazes de imaginar os ambientes, a paisagem, os personagens etc. A narrativa, somada à vivência de cada um, é suficiente para a imaginação funcionar. A imaginação nutre-se também das palavras e das imagens. Terceiro, porque a imaginação vincula-se reciprocamente à emoção, faz parte da realidade do sujeito. Os sentimentos influem na imaginação e ela nos sentimentos. Todos os sentimentos e todas as emoções do homem tendem a manifestar-se em determinadas imagens ou expressões internas ou externas. É por isso que o homem pode transformar um sentimento em imagem e se emocionar a partir de uma imagem. Além disto, as

emoções suscitadas a partir da fantasia são reais para quem as sente. Quarto, porque a fantasia pode representar algo inteiramente novo, não existente na experiência do homem nem semelhante a nenhum objeto real. Mas esta imagem convertida em objeto, começa a influir na realidade.

Vygotsky ainda acrescenta que a função criativa da imaginação, que pertence a todos os homens, é essencial tanto para o nascimento de uma obra de arte como para as descobertas científicas. Portanto, não pode ser descuidada e relevada a um segundo plano em nenhum processo educativo. Alimentar o imaginário é tão importante, ou mais, quanto desenvolver a capacidade cognitiva ou a ampliação dos conhecimentos das crianças. Daí a importância da arte na educação, a presença de muitas linguagens e, especialmente, da linguagem literária, espaço artístico e expressivo da linguagem escrita; a importância de se continuar pela vida afora revertendo a relação das coisas com seus significados corriqueiros, reinventando e transformando o antigo no novo. A importância de poder falar e ouvir, de se colocar e de se ver no lugar do outro, de socializar a experiência vivida, rompendo com a finitude do presente pela continuidade dada pelo ouvinte. A importância de ouvir a linguagem das coisas, de se deixar afetar pelo que acontece ao redor, de deixar fluir a sensibilidade, o encantamento e a afetividade, de poder percorrer os inúmeros espaços por onde circulam o real e o imaginário.

Nós adultos deixamos os meninos carregarem água na peneira? E qual de nós ainda é capaz de carregar água na peneira, deixando aflorar o nosso menino?

O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado e também não cultiva o que não tem uma utilidade prática, o que foge da lógica da razão instrumental. O mundo mágico, repleto de despropósitos, onde habita a imaginação, não pode ser cultivado porque rouba o tempo útil do fazer e do ter. O tédio, ponto mais alto da distensão psíquica, o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência, é visto como perda de tempo. Seus ninhos -as atividades intimamente associadas ao tédio (como a narrativa) já se extinguiram na cidade e estão em vias de extinção no campo. Com isso, desaparece o dom de ouvir e desaparece a comunidade de ouvintes (Benjamin,1992,p.204). Ouvintes do outro, das coisas e de nós mesmos...

Abrevia-se também o tempo da infância, o tempo que se permite o “eu era” e o “era uma vez”.

2.2.6. Literatura, infância e Educação Infantil

Os contos de fadas, também chamados de contos maravilhosos ou fabulísticos, foram as primeiras narrativas escritas destinadas à infância.

A experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos (Benjamin 1992,p.198).

Em 1697, Charles Perrault, utilizando as antigas narrativas folclóricas, publica na França o livro *Histoire ou contes du temps passe avec de moralités*, com uma explícita intenção: incutir nos pequenos leitores princípios morais (Peres, 1997)⁷⁵.

A literatura para crianças aparece não como lazer ou função estética, mas como suporte e/ou instrumento de apoio para a transmissão de princípios e conformação ideológica que possibilite ao adulto a manipulação do futuro, ao dirigir e condicionar pela educação as crianças do presente (Yunes, 1984, p.124).

Essa marca moralizante de origem tem como fundamento a concepção de infância do século XVII, quando inicia-se uma preocupação com o desenvolvimento psicológico e moral da criança, que deixou de ser um “macaquinho” a ser paparicado e a fazer gracinhas, que logo seria inserido à vida adulta, para ser alguém “puro” e inocente, imperfeito e irracional que precisa ser educado em um lugar especial para se resguardar do mal que a sociedade pode lhe causar e se instruir ou iluminar⁷⁶. Para sair das trevas da ignorância e da irracionalidade:

É para essa criança que é inventada a literatura infantil: uma criança considerada inocente, pura (assexuada?), ingênua, frágil, débil, dependente, irracional, inferior, imperfeita. Criança que precisa ser moldada pelos mais velhos, preparada “adequadamente” para a vida (Peres, 1997, p.34).

O reflexo dessa concepção no texto aparece na forma como a narrativa é conduzida: é a voz de um adulto, que sabe e conhece, que passa uma mensagem para um “menor” que recebe, compreende e copia (Yunes,1984).

Mas o conto de fadas, mesmo com esse cunho moralizante, traz um ingrediente fundamental que o distingue de outros textos destinados à criança: a cumplicidade da natureza com o homem e a sua libertação do pesadelo mítico.

⁷⁵ Mais tarde, os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, em 1823, na Alemanha, e Hans Christian Andersen, em 1822, na Dinamarca, também recolherem histórias de tradição oral, transmitidas de geração em geração, e organizam livros destinados ao público infantil com o mesmo propósito moralizante.

Ele é ainda hoje o primeiro conselheiro das crianças porque foi o primeiro da humanidade, e sobrevive, secretamente, na narrativa. O primeiro narrador verdadeiro é e continua sendo o narrador de contos de fadas. Esse conto sabia dar um bom conselho, quando ele era difícil de obter, e oferecer a sua ajuda, em caso de emergência. Era a emergência provocada pelo mito. O conto de fadas nos revela as primeiras medidas tomadas pela humanidade para libertar-se do pesadelo mítico(...) O conto de fadas ensinou há muitos séculos à humanidade, e continua ensinando hoje às crianças, que o mais aconselhável é enfrentar as forças do mundo mítico com astúcia e arrogância (...) O feitiço libertador do conto de fadas não põe em cena a natureza como uma entidade mítica, mas indica a sua cumplicidade com o homem liberado. O adulto só percebe essa cumplicidade ocasionalmente, isto é, quando está feliz; para a criança, ela aparece pela primeira vez no conto de fadas e provoca nela uma sensação de felicidade (Benjamin,1992,p.215).

E é justamente essa possibilidade do ouvinte/leitor dos contos de fadas vencer o mundo místico com astúcia e coragem que dá à moralização o status de conselho. A centralidade dessas narrativas na mensagem traz as dimensões ética e estética da língua, provocando o imaginário à continuidade da história pela ambigüidade que se abre não apenas nos fatos narrados, mas também no “destinador” e no destinatário.

Nos contos de fadas, a voz autoritária do adulto sobre a criança se dilui na ambigüidade que se instaura, pois vencer o mito é também a libertação do narrador cúmplice e partícipe de uma infância da própria humanidade.

Os estudiosos deste estilo observaram que eles têm sempre a mesma estrutura. Vladimir Propp⁷⁷ afirma que nesta estrutura se repete a estrutura do rito. Ou seja, estas histórias seguem etapas que repetem as do rito pré-histórico de iniciação dos meninos à vida adulta: quando atingiam uma certa idade, os meninos eram separados da família e levados ao bosque, onde o chefe da tribo (geralmente, vestido de forma assustadora e com máscaras) os submetia a provas difíceis, contava histórias da tribo e lhes dava armas e amuletos. Finalmente, voltavam para suas casas, às vezes com outros nomes, e estavam maduros para o casamento. Propp deduz então, que os contos maravilhosos passaram a existir quando o rito antigo desapareceu, deixando de si apenas a sua narrativa. Os narradores, no curso dos milênios, foram transformando o rito pelas próprias exigências da narrativa. Aos poucos, vários elementos foram sendo acrescentados como as narrativas de aventuras, as lendas e as anedotas; e, ao lado dos personagens mágicos, juntaram-se personagens do cotidiano (o esperto, o bobó).

⁷⁶ É interessante observar que, na sua origem, a palavra *aluno* significa sem luz.

⁷⁷ Estudiosso russo que estudou os contos populares. Veja RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus,1982.

A teoria de Propp possui especial fascínio porque institui uma ligação profunda à nível do "inconsciente coletivo", dirão alguns- entre o menino pré-histórico que viveu os ritos de iniciação e o menino histórico que justamente pela fábula, vive sua primeira iniciação no mundo do humano (Rodari,1982 p.65).

Analisando a estrutura do conto popular, Propp formulou três princípios: os elementos constantes dos contos mágicos são as funções dos personagens, independentemente do executor e do modo de execução; o número de funções presentes nos contos mágicos é limitado; a sucessão das funções é sempre idêntica, embora nem todas as histórias apresentem todas as funções (Rodari, p.66).

Estas funções podem ser, assim, sintetizadas: o herói da história geralmente sofre alguma proibição que ele transgride, é punido e tem que passar por algumas provas. Reage, é fortalecido por meios ou elementos mágicos, luta contra o antagonista, vence, se livra da culpa inicial, retorna à sua casa, às vezes incógnito, o antagonista é punido e o herói se casa. Basta lembrarmos das histórias de Cinderela, Branca de Neve, Bela Adormecida, A Bela e a Fera, O Príncipe Sapo e tantas outras para ver como esta estrutura se encaixa perfeitamente.

Esse encaixe tem sido a fórmula utilizada por escritores e roteiristas de um grande número de produções culturais infanto-juvenis. São muitos os livros, filmes, desenhos animados, programas de tv e peças de teatro, que fazem uso dessas funções do herói, porque esta estrutura arcaica atua na identificação de todos os meninos aos ritos de iniciação à própria vida, tornando-se a fórmula mágica para uma "boa história".

Paulino (1997, p.4), na busca de definir os cânones literários, especialmente no que tange à narrativa, acredita que *eles se dividem em duas modalidades: a da construção, que abrangeria a qualidade do trabalho de linguagem, e a da significação que abrangeria os componentes de uma "boa história", isto é uma história instigante, capaz de ampliar o mundo vivido e imaginado*. Essa perspectiva, mais uma vez, permite-nos considerar os contos de fadas como textos literários pois, se em muitas versões a construção da linguagem é pouco trabalhada, a riqueza da significação supera a falta de refinamento lingüístico.

Diante dessas justificativas, me coloco favorável à presença dos contos de fadas na vida da criança desde os seus primeiros anos. Essas histórias, sejam contadas oralmente, dramatizadas por personagens e/ou bonecos, transformadas em imagens audio-visuais ou lidas em voz alta por um adulto,

além do encantamento e da possibilidade da narrativa se fazer presente, alimentam o imaginário, possibilitam identificações e introduzem a criança ao mundo humano pela linguagem. O fato da criança pequena ainda não saber falar, não significa que não seja capaz de ir, aos poucos, ampliando os significados de cada texto enunciado e internalizando a função expressiva e poética do texto literário, que foge aos usos pragmáticos e funcionais. Mas, diante da *falta de cultivo do que não pode ser abreviado*, tenho me perguntado qual tem sido o lugar dessas narrativas na infância de hoje: pais e/ou outros familiares contam essas histórias para as crianças? Como, quando e onde contam? Esses textos freqüentam as creches e pré-escolas? Caso sim, de que forma estão presentes? O ambiente é convidativo para permitir a audiência ou a história é imposta como mais uma atividade escolar disciplinadora? O que se faz com esses textos, reforça-se a voz moralizante ou a libertadora? E os desdobramentos pedagógicos, os pretextos de trabalho, por onde caminham? E quem tem acesso aos livros?

Além dessas questões, é importante ressaltar que há muitas versões⁷⁸, cabendo ao adulto que vai introduzi-las às crianças tanto a seleção dos textos quanto a voz do narrador. Existem textos mais bem estruturados do que outros e existem narradores mais conselheiros do que outros, que buscam uma ambiência capaz de promover a coletividade de ouvintes. Também temos o narrador que traduz o texto para os pequenos, tirando todas as marcas do texto literário escrito, com “medo” deles não compreenderem a estrutura lingüística dos textos escritos ou se perderem no vocabulário ampliado. Há ainda aqueles que consideram algumas versões “pesadas” e por isso, açucaram as provas do herói e as punições do vilão, restringindo o *enfrentamento do mundo místico* e o poder do *feitiço libertador*.

Segundo Yunes (1984, p.124) *é só a partir do século XX, depois de certas conquistas das pesquisas de cunho psicanalítico e pedagógico, voltadas para a criança, que a linguagem dos textos infantis se desloca da mensagem para poder prevalecer a função pedagógica. A literatura infantil passa a ser*

⁷⁸ Entre elas considero algumas primorosas como, por exemplo: os três volumes - Cíndera e outros contos de Grimm, Branca de Neve e outros contos de Grimm e Branca de Neve e outros contos-, traduzidos por Ana Maria Machado e editados pela Editora Nova Fronteira, o belo trabalho de organização e reescrita dos contos maravilhosos italianos feito por Italo Calvino, intitulado Fábulas Italianas e editado pela Companhia das letras e a tradução de Ferreira Gullar dos contos árabes, As Mil e uma Noites, editado pela Editora Revan.

*então confundida com a pedagogia, isto é, a função conativa ou referencial*⁷⁹ da linguagem se sobrepõe à função poética. Desta forma, a informação e não exatamente o conselho passa a ser predominante.

Especialmente para as crianças pequenas, a essa função informativa se soma a idéia de que, por não falarem ou falarem palavras-frases, deve-se repetir a fala infantil como ela se manifesta na superfície. Desta forma, a maioria dos livros tem como objetivo ampliar o vocabulário e informar diferentes conhecimentos. Esses textos, por sua vez, também não podem ser considerados poemas pois, embora muitas vezes apresentem rimas e repetições, o ritmo, a ludicidade e a estrutura característicos do poema também não estão garantidos. Assim, grande parte dessas produções não pode ser classificada como literatura e sim como livro didático com um tratamento editorial mais atraente pois, elas ignoram tanto o cânone da construção quanto o da significação, além de se colarem ao mundo imediato, não ampliando a sua margem de significação nem o recriando:

A literatura amplia a margem de significação da língua pela renovação da aptidão cognitiva já fora dos rígidos parâmetros da comunicação. A apropriação da realidade passa por uma ótica específica, não necessariamente comprometida com o consenso; nem determinada pela decodificação imediata. Este estranhamento aciona a percepção do destinatário/leitor, já que expectativas do discurso cotidiano são contrariadas, desvelando a originalidade dos objetos. Por isso –repete-se à exaustão – a poesia não referencia o mundo, mas o recria, a função poética é a marca da auto-referencialidade da linguagem, não enquanto código (metalinguagem), mas enquanto mensagem (Yunes,1984,p.126)

Quando há o predomínio da informação nos textos infantis, fecha-se o significado na unicidade do imediatamente compreensível que, ao vir acompanhado de explicações, se coloca na direção oposta a do texto literário.

Mas se educação e literatura estão em oposição nos seus discursos, isto não significa que não se possa reverter a ordem desses discursos, especialmente quando se pensa uma educação que não limite à informação e à conformação e uma literatura infantil capaz de dar uma nova ordem às coisas, de divertir e de brincar com as palavras e seus significados. A literatura infantil das últimas décadas já reconhece esse lugar e muitos textos já se libertaram do predomínio da informação. Já se ouve a voz de um narrador que fala do seu

⁷⁹ Segundo Jakobson (cit in Kaufman e Rodrigues1995) a função conativa (apelativa) orienta-se para um destinatário e encontra sua mais pura expressão gramatical no vocativo e no imperativo. Já a função referencial (informativa) privilegia o contexto de referência ou o referente, sendo uma função importante da linguagem, uma vez que todas as mensagens contêm unidades informativas.

lugar de criança, que abre o campo de significações e deixa lacunas para serem preenchidas pelo ouvinte/leitor criança. Também já se ouvem as vozes de uma educação transformadora e crítica que quer educar para a humanização, para o sensível e o poético.

Essa possibilidade de reversão se tornou possível com a própria concepção de infância. Os estudos sobre a criança das diferentes áreas têm dado uma outra visibilidade à infância. Embora a visão contemporânea da infância seja paradoxal e não linear, a criança hoje tem uma inserção social, é concebida como uma categoria social autônoma (Sarmiento e Pinto, 1999), é compreendida na sua especificidade, como alguém que não apenas recebe o mundo, mas o transforma e o recria, um sujeito com sua subjetividade, sua situação social e seus direitos. Sendo assim, alguns textos já se dirigem a uma criança que produz cultura, que brinca e que dá uma nova ordem às coisas. Autores como Sylvia Orthof, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga,

Drummond (cit in Soares, 1999, p.18) se questiona sobre a existência de uma literatura destinada ou interessada à criança. Suas perguntas, quase sessenta anos depois, continuam instigantes e ainda longe de serem respondidas:

O gênero “literatura infantil” tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de um ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto’ Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado à criança, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte ? Ou será a literatura infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado – porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância?

Uma boa literatura infantil não tem idade, interessa a crianças, adolescentes e adultos; mas concordo com Drummond de que não são todos os temas que interessam ou são adequados à criança, nem toda linguagem compreensível pela criança. A inadequação e falta de propriedade de um texto podem afastar a criança da leitura, tanto pela complexidade quanto pelo excesso de simplificação. Os paradoxos da infância refletidos nos binômios autonomia/tutela, liberdade/disciplina, brincadeira/trabalho, fruição/aprendizagem entre outros, se manifestam em todas as produções culturais infantis. A criança, exposta à vida dos adultos, vivencia problemas e dificuldades de toda ordem, é vítima da pobreza, de agressões, assiste programas de tv sem a menor censura,

mas é receptora, muitas vezes, de temas açucarados. Temas que supõem uma criança inocente e alheia do mundo que a cerca. É como se, por essa via, se pudesse resguardar a inocência infantil. Por outro lado, as crianças e todos nós, precisamos da arte como catarse, distensão, transformação, recriação e recreação. Não podemos perder a poesia para não correr o risco de perder a nossa dimensão humana. A arte, como linguagem, *reflete e refrata a realidade* (Bakhtin, 1992) e é por isso, que ao revelar transforma. A vida não é linear, nem única, é polissêmica e plural, não pode ser simplificada, nem se sobrepor a si mesma. O mundo não é bom nem ruim, mas cheio de nuances e contradições e se a arte fala da vida, não se pode omitir o múltiplo.

A *criança desordeira* torna visível a infância no seu brincar. Embora a criança não brinque o tempo todo, é na brincadeira que dá visibilidade à infância e é justamente nesse jogo que a literatura acontece. Peres (1997) traz a relação entre a brincadeira infantil e a atividade literária:

Em seu clássico ensaio “O Criador Literário e a Fantasia”, Freud associa a noção de jogo à literatura, quando afirma que toda produção ficcional nada mais é que a “continuação e o substituto” de um jogo bastante específico: a brincadeira infantil de antigamente. Os primeiros traços da atividade literária se encontrariam, pois, na infância: “Cada criança que brinca se comporta como o poeta, na medida em que cria um mundo próprio, ou melhor, reorganiza os elementos de seu mundo segundo uma ordem nova” (p.36),

A criança se comporta como poeta e a literatura é uma grande brincadeira simbólica. Por que então cria-se uma literatura infantil que não entra nesse jogo? Por que não se faz literatura a partir dos *despropósitos* infantis e com eles? Por que a informação impera nos espaços escolares, abreviando a infância até mesmo nos livros ditos literários?

Voltando à questão dos cânones literários, vemos que Paulino (1997), no que tange aos textos narrativos, se refere às modalidades de construção e de significação. Porém, não é só a narrativa que habita a infância, há também os textos em verso que têm origem nas cantigas de roda, nas músicas, nas parlendas e nas quadrinhas que acompanham as mais diversas brincadeiras e jogos infantis. A poesia é o próprio brincar com as palavras, portanto a modalidade da construção (ritmo, recursos lingüístico, figuras de linguagem) se sobrepõe a da significação, pois não é importante uma “boa história” com seqüência, a falta dela, o *non sense*, as quebras de sentido, os significados inusitados dão o tom ao poema. A poesia para criança evita explicações. Ela é um convite para o brincar:

Convite

José Paulo Paes

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

Como a água no rio
Que é água sempre nova

Como cada dia
Que é sempre um novo dia

Vamos brincar de poesia?

O autor do convite, José Paulo Paes (1996), mostra as diferenças entre a prosa e a poesia para criança:

A prosa e a poesia atuam de maneira diferente na sensibilidade infantil. As narrativas em prosa, com personagens, peripécias e desfechos, estimulam os mecanismos de identificação imaginativa. Durante a leitura de uma história desse tipo, a criança se enfia na pele dos heróis e vive com eles e por eles, as aventuras narradas. Com isso, o mundo da simulação literária se torna indistinguível, durante o tempo da leitura, do mundo da realidade cotidiana. Já a poesia tende a chamar a atenção da criança para as surpresas que podem estar escondidas na língua que ela fala todos os dias sem se dar conta delas. Por exemplo, a rima, ou seja, a semelhança dos sons finais entre duas palavras sucessivas, obriga o leitor a voltar atrás na leitura. Essa passa então a ser feita não linha após linha, sempre para frente, como na prosa, e sim num ir e vir entre o que está adiante e o que ficou atrás. Com isso, desautoriza-se a leitura e se direciona a atenção para o conjunto de significados do texto, não apenas para a seqüência deles (p.24-25).

A poesia rompe com a linearidade e traz as surpresas da língua que foge do lugar-comum, recriando sentidos, re-significando palavras e contextos. Por ser de difícil tutela, é menos freqüente na escola. Os espaços de educação infantil, tentando capturar o poema, “usam” músicas e versos, muitas vezes, para anunciar atividades e rotinas. Mas a força do ritmo das canções, a cumplicidade do olhar e o brincar coletivo podem reverter os grilhões e divertir. Qual de nós não se embaraça num trava-língua e ri do erro cometido? Qual de nós não se lembra do uni-duni-tê das escolhas dos jogos? E das brincadeiras de roda, dos domingos pé de cachimbo, do dedo mindinho e seu vizinho, da janela, janelinha, janelão?

Não é à toa que, mais uma vez, Drummond questiona:

Por que motivo as crianças, de modo geral são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo? Será a poesia um estado de infância relacionado com a necessidade de jogo, a ausência de conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos do viver, estado de pureza da mente em suma? (...) Mas se o adulto, na maioria dos casos, perde essa comunhão com a poesia, não estará na escola, mais do que em qualquer outra instituição social, o elemento corrosivo do instinto poético da infância, que vai fenecendo à proporção que o

estudo sistemático se desenvolve, até desaparecer no homem feito e preparado supostamente para a vida? – Receio que sim, A escola enche o menino de matemática, de geografia, da linguagem. A escola não repara em seu ser poético, não o entende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento do mundo(cit in Soares, 1999, p.19).

Muitos são os limites da literatura infantil para as crianças de zero a seis anos. Da concepção à recepção os filtros são grandes, mas quando se consegue vencer os limites de acesso ao texto, muitas são as possibilidades, especialmente, quando se compreende que:

O mundo representado pelo texto literário corresponde a uma imagem esquemática, contendo inúmeros pontos de indeterminação. Personagens, objetos e espaços aparecem de forma inacabada e exigem, para serem compreendidos e introjetados, que o leitor os complete. A atividade de preenchimento desses pontos de indeterminação caracteriza a participação do leitor. A ausência de uma orientação definida gera a assimetria entre o texto e o leitor. O leitor é sempre chamado a participar da constituição do texto literário, e a cada participação, em que ele contribui com sua imaginação e experiência, novas reações são esperadas (Zilberman, 1999, p.83).

Esse mundo inacabado não é onde se aprende conteúdos, nem comportamentos. É o lugar da criação, da imaginação, do novo, da participação, da experiência do sujeito, do brincar, do encantamento, do reconhecimento de si mesmo e do outro. Muito se aprende com tudo isso, mas essa aprendizagem não pode ser controlada nem medida. Checá-la é perda de tempo, pois a resposta imediata diz muito pouco do que ficou, formou e transformou.

Levar a literatura infantil para os espaços de creches e pré-escolas significa provocar uma quebra nas tensões entre atenção e controle, brincadeira e ensino, fruição e aprendizagem, espontaneidade e intervenção pedagógica. A literatura precisa de atenção do sujeito, da sua disponibilidade para o ouvir/ler, mas não se tem controle dessa recepção; ela se instaura no próprio jogo ficcional, que ensina a alteridade fundamental para a constituição da subjetividade, mas não se presta ao ensino de conteúdos; possibilita a troca, a comunidade de ouvintes, o desfrute individual e coletivo, sem a força disciplinar da ordem do adulto. Tudo isso é intervenção pedagógica que flui com a aparência de espontaneidade.

A arte manifesta nos textos encanta, faz rir e chorar, pensar e se pensar, traz o caráter lúdico do jogo que se instaura na e através da linguagem, permite recriações, prazeres não programados, a aventura e o jogo sem cartas marcadas (Peres, 1997). A literatura mostra uma língua para além do nível pragmático e introduz a criança, desde pequena, no mundo da cultura escrita que, como leitor-ouvinte dos inúmeros gêneros discursivos, pode perceber que a

Língua escrita é muito mais que a decodificação de sílabas e frases simples, que tem regras próprias para cada discurso:

Mais do que um ato mecânico de decodificação, a leitura é um ato intelectual relativa à linguagem que se caracteriza pela intelecção de um discurso específico que se organiza segundo regras próprias, diferentes das da linguagem oral. Sabe-se bem que esse discurso apresenta uma estratégia argumentativa muito particular, com sintaxe, universo lexical e referencialidade específicos, constituindo o que se tem chamado de “o mundo da escrita” (Brito, 1998, p.112).

Como introduzir as crianças no mundo da escrita, especialmente da escrita literária se o que chega à criança está colado à linguagem oral ou é traduzido para simplificar a compreensão? Como experimentar uma leitura literária, com a fruição que lhe caracteriza, se há sempre uma tarefa a se fazer depois, uma moral da história a ser explicitada, uma cobrança de compreensão de texto?

A literatura infantil nos espaços das creches e pré-escola precisa superar questões de concepção, de usos de qualidade. Os livros não podem ser mais moralizantes e educativos que provocadores, seus temas não podem ser infantilizantes nem infantilizáveis, e as obras mais pedagógicas que literárias.

Como afirma Brito (op cit, p.114), a grande maioria dos livros de literatura infantil é produto típico da cultura de massa: visa nichos específicos de mercado (leitor iniciante, leitor inexperiente, leitor experiente), retrata a realidade imediata do consumidor- espelho do universo ideológico de senso comum da classe média, tende à banalização dos valores e conteúdos e serve-se a usos didáticos não se preocupando com a dimensão artística. É preciso saber separar o joio do trigo porque *quem se submeteu a isso pouco leu* .

Que textos formam e transformam o sujeito? Que leitura é possível de ser feita na educação infantil? Ler é apreender não apenas sobre o que se está lendo, mas principalmente sobre si mesmo. E o que estão aprendendo as crianças com a literatura?

Nestes dois capítulos, trouxe as questões e as formulações teóricas que me instigaram à pesquisar sobre a Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, tema do próximo capítulo, na verdade uma segunda parte desta tese, em que entro na cidade seguindo o curso deste Rio, margeando a infância, as políticas de Educação Infantil e seus desafios.

