

CÉSAR DONIZETTI PEREIRA LEITE

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por César Donizetti Pereira Leite, junto, e aprovada pela comissão julgadora.

Data: 28/02/96

Assinatura:



ESCRITAS E SUJEITOS: HISTÓRIAS DE INTER-CONSTITUIÇÃO.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1996

PREÇO R\$ 11,00  
DATA 20/03/96  
N° CPD

CM-00085298-6

Leite, Cesar Donizetti Pereira  
L536e Escrita e sujeito : historias de inter-constituição / Cesar Donizetti  
Pereira Leite. -- Campinas, SP : [s.n], 1996.

Orientador : Ana Luiza Bustamante Smolka.  
Dissertação ( mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,  
Faculdade de Educação.

1. Crianças - Escrita. 2. Sujeito ( Filosofia). 3. Psicologia in -  
fantil - Linguagem. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante. II. Univer-  
sidade Estadual de Campinas . Faculdade de Educação. III. Títu-  
lo.

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Psicologia Educacional, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob Orientação da Proa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka.

Comissão Julgadora:

Almeida

Liliana da Trindade

Dr. Rêgoes.

Adriana, Marina e Victor Hugo,

Dedico este trabalho à vocês,  
Por quê?

Por que sim Zequinha !!!!

## AGRADECIMENTOS:

Sou (e)ternamente grato a todas as pessoas que participaram comigo deste trabalho, entre elas: Aos alunos da segunda série do Colégio Piracicabano no ano de 1994. A professora Sibebe - dedicada e bastante solidária. E a Susana e Glauce, que permitiram a realização.

À Ana Luiza, orientadora, amiga, incentivadora, pacienciosa e se me permite co-autora.

Ao Joaquim, sempre presente, provocador de tantos mergulhos. E pela inesquecível participação e colaboração no exame de qualificação.

À Cecília, pelas sugestões e disponibilidade que sempre me dedicou, e pelas "luzes" no exame de qualificação.

Ao pessoal do núcleo de pensamento e linguagem, pelas discussões durante os cursos, colegas e professores muito obrigado.

À Adriana, que sempre me deixou menos angustiado com sua escuta.

Aos meus pais, e a minha irmã, onde tudo começou.

À uma porção de gente, entre elas: Camilo, Ana, Luiz, Cláudia, Marco Aurélio, na verdade vozes que sempre ecoam.

Aos professores, colegas e funcionários do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação - UNICAMP.

À professora Lúcia pelo apoio na revisão textual.

Ao CNPQ, pelo apoio financeiro.

## RESUMO:

Este trabalho discute algumas inter-relações possíveis de constituição entre sujeito e escrita, dentro de uma abordagem que procura romper com as formas convencionais de olhar tanto para a criança como para o texto. Para tanto transita fundamentalmente entre três autores: Vygotsky, Bakhtin e Benjamin. O trabalho foi realizado em uma segunda série, de uma escola particular de Piracicaba S.P., e desenvolveu-se a partir das condições de produção do texto, bem como das interações que nestas ocorreram. Dentro desta dinâmica os capítulos foram se desenvolvendo a partir de situações reais de sala de aula, que remontavam em suas histórias espaços possíveis de composição dos sentidos, que foram sendo construídos pelas crianças, e que foram surgindo como uma possibilidade de construção de um sentido para esta dissertação.

Palavras chaves: escrita, sujeitos, linguagem e infância.

## *ABSTRACT*

This dissertation discusses the constitution of possible interrelations between the individual and the production of texts using an approach that attempts to cut through conventional forms of seeing both the child and the text he has written. Three authors, Vygotsky, Bakhtin and Benjamin, were especially important for this study. Research was done with children in the second grade in a private school in Piracicaba, State of São Paulo, and took into the account the conditions in which the texts were produced as well as the resulting interaction between the children. The chapters were developed in accordance with the dynamic of actual schoolroom situations which became possible loci for the construction of meanings, constituted by the children, and which offered themselves as a possibility for the construction of meaning in this dissertation.

Key words: writing, individuals, language and childhood.

## SUMÁRIO:

APRESENTAÇÃO.....	1
CAP. I : SUJEITO E LINGUAGEM: ALGUMAS REFLEXÕES - PARTE I.....	12
CAP. II : SUJEITO E LINGUAGEM: ALGUMAS REFLEXÕES - PARTE II.....	26
CAP. III: SOBRE O TEXTO: A PRODUÇÃO TEXTUAL - PARTE I.....	33
CAP. IV: SOBRE O TEXTO: DO IMAGINÁRIO/DA INTERTEXTUALIDADE - PARTE II..	43
CAP. V: SOBRE O TEXTO: ORALIDADE E ESCRITA - PARTE III.....	59
CAP. VI: ESCRITAS E SUJEITOS: INCONCLUSÕES. PARTE I.....	66
CAP. VII: ESCRITAS E SUJEITOS: INCONCLUSÕES - PARTE II.....	79
CAP. VIII: OUTRAS VOZES.....	86

“NÃO SE PREOCUPE EM ENTENDER.

VIVER ULTRAPASSA TODO ENTENDIMENTO.”

CLARICE LISPECTOR.

## APRESENTAÇÃO:

“Quando a gente não está com vontade de fazer jantar, é só pedir uma pizza. E se não quer sair de casa para ir ao cinema, assiste a um vídeo. E quando não se tem tempo para ir ao banco? Aí você usa o Itaú bankline pessoal. Sua agência Itaú em casa ....” o texto acima, faz parte de um informe publicitário de um grande banco particular que atua no Brasil.

“Estoura a guerra no golfo. Ligamos correndo a televisão, para ver ao vivo as imagens do conflito. Na tela surge o repórter da CNN e outros moradores de Jerusalém, de máscaras pôrque não sabem se estão sendo atacados com armas químicas. Confortavelmente assistimos, de São Paulo, o que se passa no teatro de operações ....” enquanto lá os cidadãos israelitas pouco ou nada sabiam do que se passava (Santos, 1991 p.100).

Estes dois trechos fazem-nos trazer, como aponta Santos (1991 p. 100), uma observação de Walter Benjamin quando concluía seu ensaio “Pequena história da fotografia” que diz o seguinte: “Já se disse que o analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, e sim quem não sabe fotografar”. Benjamin falava possivelmente de uma cultura das imagens que começava a ser colocada na época, naturalmente não tinha conhecimento de uma outra que surgiria posteriormente que é a da informática e multimídias.

Os trechos levam-nos, ainda, a pensar sobre os caminhos pelos quais nossa cultura moderna está andando. Ao nos defrontarmos com o informe publicitário aqui trazido, podemos ter os mais diversos tipos de reações possíveis, desde a tranqüilidade que este serviço pode nos trazer, até a

sensação de que estamos sendo violentados em nosso maior direito que é o de estabelecer relações interpessoais no nosso dia-a-dia.

O outro texto, sobre a guerra no golfo e a situação dos israelitas, por sua vez, poderia levar-nos à estranha sensação de que, apesar de estarmos munidos de um grande número de instrumentos culturais, que entre outras coisas facilitam nossa vida possibilitando rápido acesso a informação, não estando presentes em Jerusalém, sabemos em certa medida mais do que as pessoas de lá. Isto ocorre de tal forma que acabamos nos tornando íntimos dos israelitas, e do que está acontecendo com eles. Estamos em Jerusalém estando aqui, em nossas casas.

Sabemos deles, vivenciamos o que eles estão vivendo, sem contudo viver o fato real; vivemos virtualmente. Essas ambigüidades, das duas situações colocadas acima, aparecem em uma virada de século, onde a coisa mais freqüente que temos que vivenciar são as contradições de uma cultura voltada para a resolução de alguns dos problemas que nos atingem e, que por outro lado, despreza outros que nos atingem da mesma forma.

A observação de Benjamin faz sentido dentro deste corpo de discussões quando nos deparamos com as muitas dificuldades que temos ao lidar com estas contradições. Por exemplo, vemo-nos com alguma freqüência envolvidos dentro de um movimento que nos leva a conhecer e saber como utilizar novos objetos, ou aparelhos da high technology. Ou seja, tentarmos encontrar formas modernas de ler, de dizer, de escrever. Na citação de Benjamin, o exemplo da fotografia, que podendo ser reproduzida a partir dos negativos, contribui com a

perda de uma aura da obra de arte, que estava fundada no fato de ser única, mas por outro lado, ocupa um lugar de democratização da arte, da imagem.

Neste mesmo passo, e paralelamente, caminham o aumento da miséria, da desnutrição, do analfabetismo.

Neste sentido, o que realmente tem sido feito para mudar este quadro? Será que o comentário de Benjamin não foi profético, ou as coisas mudam em uma velocidade tal que analfabetismo já é outra coisa? O que queria realmente dizer Benjamin? Se ser analfabeto hoje é não saber lidar com, ou “escrever” no e pelo computador, como fazemos com os milhões que não escrevem nem à “maneira antiga”? Será que isto hoje já não é mais necessário? O que tem feito as escolas nesse sentido? A que serve a tecnologia? E a quem? E o que é oferecido a quem não é servido pela tecnologia? Ou ainda, quem são os analfabetos, e os alfabetizados? Qual a relação entre alfabetizados e informatizados?

“Ler e escrever” na e pela televisão, na e pela fotografia, no e pelo livro, ler ou escrever no e pelo computador, não são propriamente a mesma coisa, mas em todos os casos, trata-se de reconhecer a necessidade de uma leitura de imagens, de letras, de códigos, é um aprendizado. É um investimento pessoal e cultural.

Estas questões todas levam-nos a pensar sobre o que é escrever hoje no final do século. Mesmo com todo o avanço tecnológico, as escolas continuam trabalhando pautadas nos livros didáticos ou paradidáticos, e continuam esperando de seus alunos a escrita formal, realizada no papel e com a caneta.

Apesar dos largos passos pelos quais caminha a sociedade rumo a uma cultura da informática, o referencial acadêmico ainda é o lápis e o papel. Não sabemos se isto é uma resistência ao sistema ou se, apesar dos avanços, a escrita manual ainda permanecerá. O que parece que se destaca em tudo isto é que a escola não tem conseguido promover o acesso da grande maioria às facilidades da vida moderna. E que apesar de não ser a única responsável em tudo isso, tem uma grande parcela de participação neste movimento de exclusão de camadas da sociedade a formas culturalmente mais modernas de vida.

As políticas acadêmicas e públicas têm tentado, a partir de uma série de projetos, diminuir esta diferença. Alguns deles têm conseguido relativos sucessos e desencadeiam movimentos interessantes dentro das escolas.

Eu, por exemplo, participei de algumas iniciativas.

Em final de 1989 e início de 1990, participei de algumas reuniões com a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo, quando discutíamos o projeto MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos), que era coordenado pelo então secretário de educação Paulo Freire, e que tinha por objetivo diminuir o elevadíssimo número de analfabetos que existia em São Paulo. Desde então tenho me dedicado ao tema da alfabetização.

Posteriormente lecionei e dei uma assessoria a um projeto similar a este na Prefeitura de Campinas (o desenvolvimento deste trabalho ocorreu com a FUMEC - Fundação Municipal de Educação Comunitária). Após este trabalho na FUMEC desenvolvi uma série de atividades no programa de Saúde Escolar

da Prefeitura de Itu e, ainda neste percurso, fui por dois anos letivos, 1992 e 1993, Coordenador Pedagógico no Colégio Piracicabano em Piracicaba S.P..

Todos estes trabalhos tinham uma coisa em comum: Atuar com professores, ou monitores (no caso do MOVA), no sentido de contribuir para facilitar a aprendizagem da escrita, por parte dos alunos.

Naquele período, ouvi dos professores questionamentos, perguntas, em relação aos textos das crianças, ou dos adultos. As dúvidas geralmente eram do seguinte tipo:

- "Aquele menino "come" muitas letras".

- "Como que eu faço com meus alunos que não conseguem dar sentido no que escrevem?".

- "Meus alunos chegam a comer frases inteiras".

- "Eu não sei o que está acontecendo mas os textos estão sem coesão".

Existiam outras perguntas dos professores, mas estas dizem respeito diretamente a uma grande dúvida. Como fazer para ajudar as crianças a construírem sentido na e pela escrita? Em mim, porém, surge outra dúvida da mesma ordem, que gerou toda a problematização deste trabalho, e que se tornou o grande objeto de minhas investidas, e com isso o objetivo que persegui. Qual a relação entre a constituição de sentido na e pela escrita e a constituição do sujeito?

Procurar repostas a estas perguntas tem sido um trabalho muito penoso, Não só porque tive que fazer um percurso sobre algumas concepções de sujeito na modernidade mas também, e antes disso, perguntar-me o que seria esta modernidade tão falada, ou as vezes tão desejada.

Será que a exclusão de partes cada vez maiores da população faz parte do projeto moderno? Neste sentido, o que significa excluir? Baudelaire em uma de suas cartas a sua mãe, conta o quase estado de mendiguez em que vivia. Aí, segundo Benjamin, queria fortalecer a idéia do herói moderno que ele tanto prezava, mas também aponta uma marca decisiva da modernidade, a de criar marginais, neste caso os artistas (Benjamin 1989b p. 88/89).

Na verdade, o que muda com a modernidade é o estado das coisas, seus valores, o valor do próprio homem. Olhando para Baudelaire, o que se vê é um homem "quebrado", absolutamente cisado, que anda pelas ruas de Paris tentando compor sentidos, através de seus poemas. Baudelaire pega em cada esquina fragmentos que vão sendo formados pela nova cultura.

Neste sentido, a modernidade vive suas próprias contradições e dialéticas. Ao mesmo tempo que ela pressupõe uma investida do sujeito no campo da construção do mundo e das coisas, ela se utiliza de formas cada vez mais eficazes para a diminuição das diferenças entre os homens. Desta maneira, houve diversos movimentos de massificação cultural, como por exemplo, o fascismo.

A modernidade é a era da racionalidade, das ciências, das objetivações do indivíduo e do individualismo, do cinema, das literaturas de massa, e ao mesmo tempo do sujeito inacabado. Parece que o grande projeto moderno não

é o de buscar este acabamento, mas o de propor ao homem a composição dos fragmentos e, apesar de toda a massificação que a própria modernidade exerce, a construção pautada na democracia. A grande pergunta talvez seja: Será que a sociedade está conseguindo? Tem conseguido?

Ora, mas o que é compor os fragmentos? Ou ainda, o que são estes fragmentos? E de que forma a escrita entra nessa tentativa de fazer esta composição de algo que está fragmentado?

É esta uma das tentativas a que esse trabalho se propõe, a de buscar esta relação, observar na escrita a composição dos sentidos que se fazem necessários para explicar o tema.

Para isso, recorri a alguns autores que, mesmo de forma diferente, com objetos diferentes, deixam explícita ou implicitamente espaços onde possa ser pensada esta relação entre escrita e sujeitos. Estes autores são Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.

Encontrei neles, mais do que espaços possíveis de discussão desta temática, vários momentos de aproximação entre estas três teorias. Toda a discussão, porém, será pautada a partir de fatos concretos observados em sala de aula.

As observações foram realizadas, no segundo semestre de 1994, em uma segunda série do primeiro grau de uma escola particular na cidade de Piracicaba S.P.. O primeiro fator importante foi a escolha da escola. Trabalhei nesta escola, como coordenador pedagógico, conforme já dito, durante dois anos letivos e, por conta disso, tinha conhecimento tanto da proposta

pedagógica do colégio, como também do trabalho da professora na sala da qual realizei a pesquisa.

Considero estes fatores importantes, no sentido de que eles possibilitaram uma experiência com alguns acontecimentos, ou melhor, com algumas condições de produção de texto que foram extremamente ricas para as discussões que se seguem.

A escola faz um trabalho baseado em alguns autores. Entre eles, as idéias de Emilia Ferreiro, neste momento, são decisivas. As crianças são alfabetizadas dentro de uma perspectiva construtivista. E neste sentido, a escola entende que a segunda série é um espaço onde a criança deve começar a aprender a sistematizar seu texto. Assim, faz parte do programa desta série, temas como paragrafação, pontuação, coesão textual. Porém, o trabalho não é centrado no conteúdo, e os professores tentam valorizar a produção, a discussão, entre os alunos, dos textos. E foi este espaço de produção, discussão que privilegiei em minhas investigação.

Possuindo uma certa autonomia em relação à escritura, na segunda série a criança tem diferentes tipos de acesso, pela leitura, a materiais escritos, como os textos dos gibis, livros, cartazes, "out doors", entre outros. Esta autonomia também se torna presente na escrita: as crianças escrevem em vários lugares, de várias formas, para vários fins. Este se torna efetivamente um momento em que a criança toma a escrita como uma coisa sua, uma coisa própria.

Isto tudo possibilitou uma observação riquíssima. As crianças possuem muitas formas, cada uma diferente da outra, para construção de seus textos e,

por que não dizer, da própria escrita. Apesar dos modelos que as crianças utilizam para fazerem seus textos acadêmicos, estes modelos aparecem para as crianças de diferentes formas, e com diferentes sentidos. Em última análise, não seria equivocado dizer que a escrita representa coisas diferentes para cada criança.

Os registros das observações foram feitos em diários de campo e vídeo gravação. Fiz visitas periódicas na sala de aula, no período acima descrito, sempre no dia determinado pela professora como o dia de produção de textos.

A partir das fitas, e de alguns relatórios de observação de aulas, pude ter algumas conversas com a professora, no sentido de discutir e mesmo reconstruir algumas situações em sala de aula. Foi assim que iniciei o que poderíamos chamar de análise de dados, e que eu vou preferir chamar de composição dos fragmentos que tinha, como possibilidade de trabalhar a construção de um sentido para este trabalho.

O que quero dizer com isso é que tinha ali em mãos uma porção de coisas, tanto práticas como teóricas, e o que este trabalho faz é traze-lás aqui, juntamente com uma discussão que componha os sentidos necessários.

Neste sentido, foram se constituindo ilimitadas possibilidades de um campo de discussão onde o mais difícil foi impor um limite. Tinha em mãos três temas amplos e, definir as formas de interpretação foi a princípio um trabalho árduo. Por isso mesmo, o trabalho não tem a pretensão de concluir, fechar, esgotar nada. A busca de tentar encontrar formas mais ou menos coerentes de falar sobre textos, sujeitos e suas interrelações, e as (não) conclusões que trarei, pretendem apenas esboçar alguns contornos sobre a temática.

Para tanto, tinha que dar um tratamento para noções de textos e sujeitos, poderia me preocupar com os textos propriamente ditos; podia utilizar algumas análises de lingüística textual, ou mesmo fazer uma leitura sócio-lingüística. Aí então me preocuparia com componentes do texto, como as formações de personagens, suas ações, os lugares, as épocas. Apesar desta possibilidade ser bastante interessante me distanciava do lugar da produção do texto, que era propriamente o meu interesse maior, e constituía, do meu ponto de vista, o mais rico material que tinha em mãos.

Outra possibilidade era a de discutir o texto, através de investigações que possibilitassem uma análise das evoluções dos textos das crianças, suas hipóteses sobre a escrita, sobre texto, ou mais especificamente suas hipóteses sobre escritas e textos. Neste trabalho analisaria, então, as estruturas do texto, sua unidade, coerência e coesão, ocupar-me-ia de um objeto de análise interessante, mas novamente perder-me-ia no que tinha de mais valioso, que era o processo de produção dos textos.

O processo de produção do texto começou a se tornar objeto de extrema importância porque, por ter utilizado o recurso da filmagem, e por ter um acesso imediato aos momentos de produção do texto, o enfoque na produção e não no produto foi ganhando um grande valor.

Era claro que não tinha em mãos um “decalque exato e completo da realidade”, que o que possuía eram cenas de momentos igualmente fragmentários do processo de produção da sala, ou mesmo de um grupo; estas cenas eram recortadas pelo meu próprio interesse, que ia se constituindo em torno do trabalho.

O que a filmagem me possibilitou foi a permanência de uma série de momentos, detalhes, fragmentos que compõem o dia-a-dia da sala de aula, os quais pude retomar sempre que necessário. "Não há observação sem escolha, nem sem uma relação implícita ou não. A escolha é determinada pelas relações que podem existir entre o objeto e o fato e nossas expectativas; em outros termos, nosso desejo, nossa hipótese ou mesmo nossos simples atos mentais." (Wallon 1986, p. 74).

Foi por aí então que investi, tanto na investigação como na análise. Pude, a partir de um delineamento mais claro do que queria, verificar entre outras coisas relações entre o oral e o escrito, entre os dizeres das crianças, observei fragilidades dos sujeitos, que quando permeados por processos coletivos de discursos se expõem de diferentes formas. Tudo isso me colocou diante de muitas noções teóricas de sujeitos, de textos, de constituição. São estas noções que passo a discutir nos próximos capítulos.

## SUJEITO E LINGUAGEM: ALGUMAS REFLEXÕES - PARTE I

Em uma situação de produção de texto, em grupo, João dita uma parte do texto para Máximo que escrevia. João fala:

- Quando as luzes se apagarem.
- Então eu apago. (Diz Felipe rindo.)
- Não, seu burro. (João fala já meio irritado.)
- Burro é você que não entendeu.

Do que falava Felipe. E João ? Das luzes da sala ? Do texto ? Brincavam com as palavras, com os sentidos ? Até onde os sentidos eram partilhados?

Benjamin em "Magia e Técnica , Arte e Política" (1987) , discutindo um modo de leitura herdado dos textos sagrados, aponta para a dimensão polissêmica das palavras, onde "coisas se relacionam , não diretamente, como antes, no espírito do vidente ou do sacerdote, mas em suas essências, nas substâncias mais fugazes e delicadas, nos aromas"; Benjamin mostra aí o sentido ilimitado das palavras, o que impossibilita a redução das palavras a um único sentido, cristalizado, rígido, uniforme.

O diálogo de João e Felipe aponta esta possibilidade, este atravessamento na relação de significação, este lugar onde o sentido do que é dito varia, muda, ganha outros lugares, outras formas. Felipe "propõe" uma brincadeira a João, uma brincadeira com as palavras, com os sentidos. Esta brincadeira com as palavras mostra o que talvez haja de mais fantástico na linguagem , o jogo da constituição dos sentidos.

Este episódio possibilita-nos realizar muitas discussões, uma delas a respeito da constituição do sentido na linguagem, isto é, João parecia dar um sentido para os dizeres, enquanto Felipe (talvez) dava outro. Isto sugere o caráter polissêmico da linguagem, apontado por Benjamin na passagem acima.

Dando um olhar benjaminiano a esse episódio, vamos direto à discussão sobre o lugar dos dizeres na composição dos sentidos ocupado nas falas das duas crianças. Benjamin transporta-nos para sua discussão sobre alegoria e símbolo enfocando-os como dois conceitos absolutamente opostos. Sobre símbolo, afirma que, desde a época do romantismo alemão, este termo sugere uma idéia de totalidade, de imediatez; no símbolo há uma clareza, uma harmonia na relação do significado com a imagem, com a coisa. O símbolo, então, aparece como é: transparente, único, natural. Poderíamos chamar de símbolo, por exemplo, a cruz representando a morte de Cristo para os cristãos; ela traria uma significação imediata, única: a da morte de Cristo. Neste sentido, seria um símbolo, apesar de que a morte de Cristo pode ter diferentes significados, para diferentes cristãos. "O símbolo supõe uma totalidade harmoniosa, e uma concepção do sujeito individual em sua integralidade" (Gagnebin, 1983 p.50).

Esta idéia de um sujeito integrado, único é, segundo Benjamin, ilusória, não por que "o sentido último não exista, mas por que somente Deus o conhece. Somos excessivamente limitados, por nossa natureza pecadora, para poder captá-lo" (Gagnebin 1982, p.50).

Na arte e mais especificamente na poesia de Baudelaire, é que Benjamin vê que o capitalismo moderno é uma consumação da desintegração

do sujeito, pois vivemos em um mundo onde são as leis de mercado que regem as vidas das pessoas, e até mesmo daquele que parecia lhes escapar. Pois este é obrigado a vender suas obras, seus poemas como uma mercadoria qualquer, como um objeto que perde sua aura, e se torna massificado.

É aí que Benjamin acredita que o resgate da alegoria na modernidade é circunstancial, pois esta conduz a uma idéia de não linearidade na sua significação, remete a uma concepção de artifício, de mediado. A alegoria pressupõe uma investida intelectual do sujeito na construção do sentido, pois nela o sentido não é dado diretamente e sim tem que ser construído, trabalhado, a "alegoria fala de outra coisa que não de si mesma"(Gagnebin 1982, p.47).

A alegoria, por gerar múltiplos sentidos, acaba sendo ineficiente, na medida em que o dito poderia não ser entendido pelo interlocutor, pois sugere uma variedade de possibilidades à palavra. No episódio citado, Felipe brinca com a pluralidade dos sentidos das palavras realçando com isso seu caráter alegórico.

Benjamin resgata o tema da alegoria, fundamentalmente por observar uma diferença entre o homem moderno e o homem clássico. A modernidade marca no homem a fragmentação, a separação do homem com Deus. Com essa separação de Deus, perde-se também a totalidade humana, a totalidade dos sentidos. É por isso que a alegoria é trazida de volta, como tema na e da modernidade, porque ela remete a uma idéia de fragmentação dos sentidos. Estando fragmentado, "esfacelado, em cacos" (metáforas barrocas), o homem tem sempre que recorrer a um sentido externo, fora de si mesmo, um

sentido que possa (re)compor os cacos, fragmentos do homem moderno, o homem então, nas suas relações com outros homens, vai compondo os sentidos das coisas e do mundo.

A partir disso, a visão alegórica não pretende qualquer totalidade, ou integralidade do sujeito; ela se funda a partir de fragmentos e ruínas, é “essa morte do sujeito clássico e essa desintegração dos objetos que explicam o ressurgimento da alegoria da época moderna” (Gagnebin, 1982, p. 50)

Verifica-se que a reabilitação da idéia de alegoria, na época moderna, é extremamente oportuna. Estando separado de Deus, da totalidade dos sentidos, o homem não consegue imediatidade dentro do conhecimento humano, nem a harmonia que o símbolo pode dar; o homem, então, tem de passar por um processo árduo, onde as suas relações interpessoais de construção das significações, não sendo dadas, não estando prontas, têm que ser compostas.

A arte é, na modernidade, dentro de sua forma de produção, no seu espaço cultural, a que mais nos auxilia a discutir a idéia de alegoria. Os poemas de Baudelaire trazem isso, uma desvalorização do mundo aparente. Baudelaire vive a melancolia da perda da harmonia, cravada com o capitalismo, onde o artista para sobreviver tem que vender sua obra. As artes plásticas também vivem isso, ocorre uma perda da imagem totalizante do símbolo, da figura que diz algo dentro de uma coerência harmoniosa. O artista “renuncia a uma transparência considerada, a partir de então, ilusória e enganadora” (Gagnebin, 1982 p. 52).

Neste percurso que o homem moderno vem trilhando, um percurso que em certo sentido é um caminho de construção de significado, o homem passa a ser uma espécie de arqueólogo, que vai nas interações com outros homens construindo sentido para as coisas, para as palavras. Perde-se então, com a perda da totalidade do significado, a relação divina, perfeita, imediata com os sentidos, com o mundo.

O homem passa, apesar de esfacelado, a ter uma função mais marcante nas suas relações com as coisas, com o mundo, pois é ele quem vai dar os sentidos a elas, um sentido que nunca mais será único. Na modernidade surge, por exemplo, a fotografia. Nela as imagens podem ser reproduzidas, um filme pode reproduzir milhares de fotos que serão todas iguais, nenhuma delas terá maior ou menor valor por conta de sua originalidade; todas são absolutamente iguais, não há aí um original, um primeiro, não há mais o único, o que pela sua unicidade seja totalizante.

Mas o que seria original? E na linguagem, onde está a origem?

A idéia de origem, levar-nos-ia a alguns caminhos distintos, um deles remeteria ao lugar dado pela origem de todas as coisas, ou seja, a origem divina, única, última, onde o processo humano seria o de resgatar a essência da palavra, das coisas. O outro levaria, como o faz Benjamin, a fazer uma relação deste conceito com a história.

“A origem não designa somente a lei estrutural de constituição e totalização do objeto, independente de sua inserção cronológica. Enquanto origem, justamente, ela também testemunha a não realização da totalidade. Ela é ao mesmo tempo indício da totalidade e marca notória desta falta; neste

sentido preciso, ela remete, sim, a uma temporalidade inicial e resplandecente, a da promessa e do possível que surge na história” (Gagnebin, 1994, p.17).

Isto levar-nos-ia a pensar que não existe um encontro imediato com a “origem das coisas”, todo encontro só seria possível dentro de um processo historicamente rememorado. Ora, marcada por inserções ideológicas evidentes, a história que poderia servir como um lugar desta rememoração, desta reconstituição, não poderia em hipótese alguma ser completa na sua significação; por isso mesmo, mesmo o “original” não poderia ter o caráter de acabado, fechado.

Quando, em um determinado momento da história, a obra de arte era única e não podia ser reproduzida por técnicas ou maquinários, ela ganhava naquele momento o estatuto de autenticidade, de original, de única. Este lugar a ela dado possibilitava que ela tivesse o que Benjamin chama de “aura” da obra de arte. Com as evoluções técnicas dos meios de produção, formas de reprodução foram surgindo e a aura da obra de arte foi se perdendo e a idéia de origem, de original foi também modificando. A fotografia, o cinema, a imprensa jogaram a arte no lugar comum de todas as outras coisas. Como diz Benjamin, este movimento é “retrógrado diante de Picasso mas se torna progressista diante de Chaplin” (Benjamin, 1985, p.187).

Neste sentido, os próprios gregos foram obrigados a dar a suas obras o caráter de única, por conta de seu estágio de evolução técnica. (Benjamin, 1985 p.175).

Quando fala de origem, Benjamin fala então de um resgate (saudosista?) de uma restauração, e Gagnebin fala que esta restauração indica

que se busca uma coisa que já existia, e que algo se perdeu. Mas o que se perdeu? E que tipo de busca é esta? A busca da essência teológica, na origem de todas as coisas?

Gagnebin afirma que, se para Benjamin o movimento de origem define-se por uma restauração, por isso mesmo ele se define como algo incompleto, inacabado, não fechado, “a origem benjaminiana visa, portanto, mais que um projeto restaurativo ingênuo. Ela é, sim, uma retomada do passado, mas ao mesmo tempo - e porque o passado enquanto passado só pode voltar numa não-identidade consigo mesmo - abertura sobre o futuro, inacabamento constitutivo. Então, a origem seria uma idéia que só pode se realizar verdadeiramente na história. A palavra trás, então, em sua significação um movimento histórico, que nunca se esgota, e que preenche nela ( palavra) toda a carga histórica do seu significado. A palavra então, em certo sentido, aglutinaria em si própria um longo percurso histórico.

A história é, para Benjamin, “uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras” (1985, p.229), e estes tempos são constituídos historicamente através de lutas obstinadas, que Benjamin compara com as lutas de classes (Gagnebin, 1985, p.19).

Não sendo objeto de análise deste trabalho, o conceito de História, acima apresentado, nos ajuda a entender como é que Benjamin sustenta a idéia de inacabamento do sujeito, pois entende o homem como um ser histórico, que se constitui nas suas lutas diárias em busca de sua plenitude (ilusória, segundo Benjamin), e que vem se compondo, como diz Gagnebin (1982), pelos meandros da linguagem.

A linguagem também é objeto de análise de Bakhtin que, procurando desenvolver uma teoria de cunho marxista, faz um rigoroso debate entre teorias lingüísticas - o subjetivismo individualista e objetivismo abstrato- e afirma que a linguagem só pode ser analisada dentro de um espaço sócio-ideológico e constituído dialogicamente no fluxo da história. É isto que, em certo sentido, fala Benjamin em sua discussão acima trazida.

Tentando aprofundar um pouco Bakhtin, este autor aponta para o caráter ideológico do signo que, dialeticamente, reflete e refrata a realidade transformado-a; é neste jogo que para ele o significado é constituído como uma "arena onde se desenvolve a luta de classes". Bakhtin afirma que a consciência é um fator social e constituído pelo discurso.

Neste sentido, tomar por base a teoria bakhtiniana seria considerar aspectos que para ele são fundamentais, como a dialogia e a monologia, a construção conjunta das significações, o outro como interlocutor, o ponto de vista desse outro, as interlocuções e as negociações que nestas interlocuções ocorrem para as constituições dos sentidos, do signo; é um verdadeiro espaço onde o significado, dentro de seu lugar de incompleto, inacabado, vai se constituindo.

Neste sentido, o que ganha força dentro da idéia de constituição de significação não é só seu caráter histórico, mas também situações diárias de construção de novos significados que ocorrem através dos diálogos, onde se percebe o surgimento de novos sentidos, novos termos, novos conceitos, novas palavras.

Neste movimento, onde um conceito gera outro, uma palavra gera outra, verifica-se um espaço de significação onde a palavra vai, na sua significação, transformando.

Isto pode ser observado quando em uma situação de sala de aula duas crianças, Ramom e Máximo, brincavam com as palavras “na vida”:

R - na vida

M - nas vidas

R - na vidas

M - na vids

R - nas vida

M - nasvis

R - nas visis

M - navis

E assim passaram boa parte do tempo brincando. Após terem sido chamados a atenção pela professora para que eles começassem a escrever, intitulam o texto de “navís”. Após algum tempo o título muda para “as guerras dos navís” e ainda após a intervenção da professora, “a guerra dos navios”.

De certa forma, o que fazem Ramom e Máximo é recompor o movimento mais amplo que está presente na linguagem de uma forma geral. No diálogo dessas duas crianças uma palavra puxa a outra, um sentido puxa o outro, as crianças vão dando forma aos ditos, às vezes, o sentido vai se compondo. É este jogo de sentido, de significação, de palavras, que vai dando forma ao texto. Este movimento de uma palavra gerar outra, dá ao diálogo de Ramom e Máximo a forma de um poema. O próprio diálogo é um texto.

O fato é que o título final que ganha o texto, “a guerra dos navios”, ao mesmo tempo que deixa escapar todo processo de sua construção, trás com ele toda a aglutinação de seu significado, perdido e composto. O sentido está na história, no diálogo que o compõe, mas também está no próprio título, que o esconde e ao mesmo tempo o deixa escapar.

O significado da palavra é, então, algo que não é dado a priori, e sim a palavra trás nela um aglutinado de coisas históricas-culturais-individuais, que vai sendo constituído. Como diz Vygotsky, o significado da palavra se transforma (1989a, p.104), e é sempre uma generalização.

Vygotsky vai um pouco mais longe, ele afirma que, quando o significado da palavra evolui, não é só o conteúdo da palavra que se altera, “mas o modo pelo qual a realidade é generalizada” (1989a, p.105), ou seja, toda a relação dos homens com os mundos e com as coisas também muda.

Na experiência de brincadeira da criança, por exemplo, não há limites rígidos entre imaginário e realidade, e se verifica que através das ações simbólicas as crianças vão se apropriando do mundo de uma forma alegórica. Em termos benjaminianos, as coisas vão tomando vários significados à medida que as ações necessitem.

A brincadeira, para Vygotsky, é um lugar riquíssimo para o entendimento do papel da linguagem dentro desta concepção. Para ele, a criança, antes da idade pré-escolar, conhece o mundo a partir de ações que dependem das condições materiais do ambiente, e também das possibilidades emocionais e físicas da criança. Neste sentido quando ela tem algum desejo,

esses acabam sendo imediatamente satisfeitos, ou facilmente distraídos pela mãe, com um outro objeto.

Porém, na idade pré-escolar, quando seu mundo sócio-cultural se amplia, ampliam-se também seus desejos e necessidades, mas uma série de desejos não podem mais ser satisfeitos imediatamente, e predominam na criança ainda as características da fase precedente de satisfação imediata desses desejos, aí então a criança, para sua satisfação, entra em um mundo imaginário, que é o que ele chama de brinquedo (Rocha 1994, Leite 1994, Vygotsky 1989b).

Segundo Pino (1991), "a capacidade de produção imaginária que caracteriza o ser humano permite-lhe a construção de um universo simbólico ...", então, nesse sentido poderíamos considerar a atividade de brincar como algo simbólico e como algo que possibilita a entrada da criança no mundo cultural mais amplo. Verifica-se que quando uma criança brinca de médico, sua ação não reproduz todos os sentidos dados pelo médico, mas ela constrói em sua ação simbólica novos sentidos para a ação médica, o que seria a mesma coisa que dizer que há uma diferença entre uma criança auscultando o "coração" da boneca e o médico, o "coração" da criança.

Esta ação é então uma ação mediada ( o conceito de mediação aqui é utilizado segundo uma perspectiva vygotskiana, e entendido como a "função que os sistemas gerais de sinais desempenham nas relações entre os indivíduos e destes com o seu meio" Pino -1991, p.33-), alegórica, que media o mundo sócio-cultural da criança, seu mundo simbólico; é interessante perceber que é nesta fase, que também ocorre o fenômeno denominado por

fala egocêntrica, e nele, Vygotsky diz que se pode observar que “a fala egocêntrica não paira no vazio, mas tem uma relação direta com o modo como a criança lida com o real” (1989a p. 20).

A fala egocêntrica seria, então, uma forma de internalização do mundo social para o mundo individual, ela “emerge quando a criança transfere formas sociais e cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas interiores pessoais” (1989a, p.17). Mas como ocorrem estas internalizações? Neste sentido, verifica-se uma possibilidade concreta de articulação entre os pensamentos de Benjamin, Vygotsky e Bakhtin.

Todos eles falam, de uma certa multiplicidade de sentido das palavras, ou das coisas do mundo; esta multiplicidade de sentido é resultado, para eles, de processos históricos construídos tanto nos sujeitos como nas coletividades de uma forma geral, nunca é linear, ou seja, o sentido depende de investidas intelectuais dos sujeitos, como por exemplo as idéias de dialogia em Bakhtin. Com isso, pode-se admitir que nas interações dos sujeitos, ocorrem negociações constantes nos dizeres para a constituição dos sentidos, que levam os homens a uma eterna transformação da atividade humana individual e coletiva, possibilitada pela palavra.

Ora, com toda a “magia” com que estes autores descrevem estes fenômenos, seria simplista traçar os processos de forma linear como fizemos no parágrafo acima. Toda esta descrição deve ser entendida de uma forma mais dialética, onde os espaços de constituição ocorrem de forma mútua e dinâmica.

Mas, voltando à questão acima colocada, o problema das internalizações por parte dos sujeitos dos objetos que são culturais, ou sociais, poderíamos, a partir de Vygotsky, usar a fala egocêntrica como um objeto de análise se ela for entendida como algo que é intermediário entre o que é social, e o que será um dia individual. Para tal, se torna fundamental levantar algumas questões em relação a isso. Se os sentidos são construídos nas interações sociais, e é nelas também que o sujeito se possibilita, o que é então internalizar? Ou, qual é espaço do sujeito dentro destas idéias? Se é do sujeito, como coloca Benjamin, que compõe sentidos a partir de seus cacos, de seus fragmentos, como a fala egocêntrica, tomada como espaço de constituição de sujeitos, pode ser entendida?

Sendo a fala egocêntrica um espaço de internalização do mundo social, e sendo por sua vez "explícita em sua forma" (Vygotsky, p.39), ela é parcialmente incompreensível para outras pessoas; esta incompreensão se dá por vários motivos, entre eles, por este tipo de fala não se dirigir ao outro, a criança a princípio não se preocupa com sua comunicação, com sua forma, e sim passa a ter uma preocupação maior com os sentido do que é dito. Por isso, muitas palavras não precisam ser ditas e podem ser omitidas, esquecidas, aí então aparece na fala egocêntrica uma certa predicatividade, onde também está presente uma aglutinação de sentidos nos dizeres, nas palavras.

A criança então, quando envolvida na fala egocêntrica, se preocupa não com a comunicação, mas sim com a constituição dos sentidos, do mundo. Ora, é o mesmo movimento que fala Benjamin sobre o percurso do homem moderno: estando fragmentado, o homem busca compor seus cacos através de

investidas pessoais, de confrontos e constituição; talvez seja este o lugar de encontro que a criança tem no ato de fala egocêntrica.

Se o que em certo sentido é fala egocêntrica hoje será fala interior amanhã; se a fala egocêntrica é também um lugar possível para o estudo do discurso interior, do pensamento, ela também pode ser entendida, devido as suas características, como um lugar onde se pode observar as formas de constituição dos sentidos por parte do sujeitos. E, será que através disso poderíamos verificar o paralelo apontado acima entre Benjamin e Vygotsky?

Ou para ampliar esta discussão, se a princípio a fala egocêntrica é externa em sua forma e interna em sua função, até onde se pode separar a forma da função, o externo do interno? Ou ainda, não só na fala egocêntrica mas em todas as formas de linguagem, o que é social e o que é individual em tudo isso? Em que medida podemos apontar um movimento único, linear, como a internalização? Será que a dinâmica não é multidirecional? O que é que de fato define e garante as diferentes entidades como o individual e o social, o eu e o outro, o interno e o externo?

## SUJEITO E LINGUAGEM: ALGUMAS REFLEXÕES - PARTE II

Fazendo uma discussão sobre o papel da linguagem no homem, a partir da corrente sócio-histórica, Vygotsky (1989a), enfatiza que a linguagem possui uma função constitutiva e constituidora do homem; neste sentido, por exemplo, define o papel da fala egocêntrica como um lugar decisivo no curso do desenvolvimento da criança, e argumenta que, diferentemente do que fala Piaget (1989), a fala egocêntrica não tem como único papel organizar a atividade humana; ela constitui, fundamentalmente, um período de transição do discurso social externo para o discurso interior.

O que a teoria Vygotskyana pretende discutir, a partir disso, é que a palavra tem uma realidade social (entre outras coisas), e que é esta realidade social da palavra que é constituidora da subjetividade no homem. Voltando ao problema da fala egocêntrica, que para esse autor é uma transição do discurso social para o discurso individual, esta transição vai ocorrendo no curso do desenvolvimento da criança, e se efetiva no período da idade escolar. A este processo de apropriação do mundo social, por parte do sujeito, Vygotsky chama de internalização. Porém esta internalização não ocorre de forma passiva, linear, mas ocorre de forma ativa, ou melhor, interativa. Neste sentido, o que se verifica não é uma transição de um lugar para outro, mas sim uma conversão do discurso social para o discurso individual.

Mas como ocorre este processo de conversão do discurso social para o discurso interior? O que é que define este processo? Afinal, o que o sujeito internaliza, tornando pessoal, que está no social? Será que quando uma criança brinca de casinha, e está internalizando funções sociais do que é ser

pai, mãe, filho, na sua brincadeira enquanto é pai, mãe, filho, o significado é o mesmo que nas atividades sociais do dia-a-dia? Neste contexto todo, o que é social e o que é individual?

Vygotsky afirma que “internalização é uma reconstrução interna de uma operação externa” (1989b, p.63). Fundamentalmente, dentro desta perspectiva, essa internalização é pautada dentro da idéia de mediação simbólica, da utilização de instrumentos culturalmente organizados (o signo). Para isso, explica como o gesto de apontar se torna significativo para a criança.

E, a partir daí, explica como o processo de internalizar passa por uma série de transformações. Ele explicita basicamente três etapas pelas quais uma operação, que é a princípio externa, é reconstruída e passa a ser interna no sujeito; neste ponto fica claro o papel do outro como mediador desse processo. Depois aponta como as atividades se dão primeiro em um plano social para depois ocorrerem em um plano individual, salientando que todas as funções originariamente ocorrem em um plano social. E, finalmente, argumenta que, para essa transformação, é necessário uma série de eventos no próprio sujeito.

O fato mais importante é que, para Vygotsky, todas essas operações tem por base o uso de signos, e que nunca ocorrem de forma linear, ou seja, o sujeito não internaliza o mundo social da mesma forma que este é dado, ele tem maneiras próprias de reconstrução, E, além disso, como já questionou Smolka (1989), neste processo de internalização, ocorrido a partir da fala egocêntrica, será que efetivamente só ocorre por volta dos sete anos de

idade? Ou será que desde os primeiros gestos do bebê não ocorre internalização?

Ora, Vygotsky discute que este processo está vinculado tanto a aspectos cognitivos, como também a aspectos lingüísticos. Podemos observar aqui uma das repostas ao porque Vygotsky aponta uma interação decisiva entre pensamento e linguagem. Neste sentido, não seria adequado privilegiar o processo de (re)construção como cognitivo.

A psicologia construtivista tem por função “explicar o aparecimento de inovações, mudanças e transformações de ordem qualitativa que surgem no decorrer do desenvolvimento e os mecanismos responsáveis por essa evolução” (Banks Leite, 1991 p. 28), e, neste sentido, Vygotsky aponta para isso, mas vai além disso na medida em que explica o processo de internalização das funções sociais por parte dos sujeitos a partir das funções semióticas.

Analisando algumas das propriedades da fala interior em Vygotsky, como por exemplo a predominância dos sentidos, as aglutinações, e o modo pelo qual os sentidos se combinam e se unificam na palavra, isto nos mostra a pluralidade de sentidos da palavra, nos aponta para um lugar onde as mudanças ao nível das estruturas dos pensamentos se dão de uma forma bastante complexa, pois evoluem de acordo com a evolução das significações das coisas, e das palavras.

Então, o caráter simbólico e social da mente humana, e as características da palavra nos levam a buscar uma explicação de como este processo se dá. Primeiro, então, vamos olhar para o lado social da palavra

para depois enfocarmos o lugar do sujeito. Para isso iremos recorrer a Bakhtin e sua discussão sobre a dialogia e a monologia. Segundo ele:

“A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia em mim em uma extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor” (Bakhtin, 1990 p. 113). Esta idéia de Bakhtin evidencia uma de suas categorias fundamentais de pensamento, a dialogia. É a partir dessa noção que ele estudou várias formas de manifestações culturais, como as comunicações diárias, os vários gêneros de discurso, e de textos ( a literatura).

Para isso, antes de chamar a atenção para as interações verbais, ele faz uma crítica às formas idealísticas e objetivistas de compreensão da linguagem, dizendo, por exemplo, que para o subjetivismo individualista, “como todas as teorias de expressão ... tudo que é essencial é interior, o que é exterior só se torna essencial a título de receptáculo do conteúdo interior” (1990, p.111).

O que Bakhtin coloca é que este tipo de afirmação é falsa, pois tanto o conteúdo a exprimir como a sua objetivação externa são criados a partir de um único e mesmo material, que é a interação verbal. Ou seja, para ele, toda a enunciação é um diálogo, e faz parte de um processo de comunicação pois, não há enunciado isolado, todo discurso trás marcas dos enunciados anteriores , e pode marcar todos seus enunciados posteriores. O “dito” faz parte de um processo histórico e ideológico mais amplo que não inicia e nem termina nele.

Neste sentido, o que falamos ou escutamos não são as palavras, “mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, .... . A palavra está sempre

carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”, então o que ocorre nas interações verbais são ideologias, formas culturais de dizer. Desta forma o que vemos em Bakhtin é uma perspectiva de linguagem totalmente integrada à vida humana, à vida em sociedade.

Bakhtin aponta aqui a materialização da palavra como signo, não como som, mas como algo que é extraído de uma realidade social e concretizado através da enunciação que é determinada pelas relações sociais (1990, p.113). Ou seja, esta materialização se dá com o outro, a partir do outro, nas interações sociais, e se concretiza através dos diálogos.

A dialogia em Bakhtin não se limita a conversas de duas pessoas colocadas face a face, mas vai além, diz respeito a diversas formas de como duas vozes se encontram, e entram em contato. Porém, a idéia de dialogia fundante (esta discussão estará fundada a partir do texto de Wertsch e Smolka, 1994), discute a dialogia dentro do ponto de vista das interações quotidianas, face a face, com alternância de enunciações.

Neste sentido, algumas enunciações podem ser entendidas como uma pergunta ou uma resposta à enunciação de outrem, como algo que sucede ou precede uma fala. Este tipo de diálogo é possível graças a um processo chamado de compreensão. A compreensão é um espaço onde os ouvintes confrontam as enunciações. Isto significa dizer que para cada palavra que vamos compreender confrontamos e formulamos um conjunto de outras palavras.

Ora, os ditos se dirigem de alguma forma ao outro, e por se dirigirem ao outro devem prever uma compreensão desse outro. Este outro é quem

torna, ou melhor, possibilita o enunciado, pois, pelo fato da palavra se dirigir sempre ao outro, ela “quer” sempre ser ouvida, compreendida, e a composição “imaginária” (no sentido de quem enuncia) a partir do outro é o que marca os limites de sua interpretação, e com isso a mútua construção do sentido, construção que só pode ocorrer dentro de um processo de interação verbal.

Compreender é, então, um processo que requer uma orientação, tanto por parte do ouvinte como do enunciador, ou seja, o processo de enunciação pressupõe uma série de palavras e réplicas nossas e de nossos interlocutores. Compreender é, então, confrontar, opor de forma ativa os sentidos envolvidos nas enunciações, de tal forma que se construam novos significados, novos sentidos para as palavras e para as coisas.

Assim, esta compreensão, esta constituição de sentido se dá não nas mentes dos sujeitos, mas nas interações dos interlocutores. Num certo sentido, poderíamos aproximar as idéias de internalização em Vygotsky com esta idéia de dialogia em Bakhtin.

Nesse caso, não é a palavra pura e simples que une as pessoas, mas esta possibilidade de compreensão, de composição mútua dos sentidos, que ocorre nas interlocuções; este sim é o traço de união entre os interlocutores. Para Bakhtin o sentido de um enunciado não está na alma, ou nas palavras dos locutores, mas nas interações. “O sentido de um enunciado é como uma faísca elétrica, que só se produz quando há contato entre dois pólos opostos. Só a corrente das interações verbais fornece à palavra a luz de sua significação” (Jobim e Souza, 1994 p. 109).

Jobim e Souza, explicando Bakhtin, continua dizendo que, além desse papel ativo dos sujeitos nos diálogos, o que se verifica é um processo criativo, onde os interlocutores multiplicam e enriquecem os “já ditos”, nos seus processos de compreensão, e para isso cita Baudelaire que diz, “na música, como na pintura, e até mesmo na palavra escrita, que é a mais positiva das artes, há sempre uma lacuna completada pela imaginação dos ouvintes” (Baudelaire in Jobim e Souza, 1994 p.109).

É esta forma de entender que ajuda Bakhtin a explicar e a formular suas idéias sobre a criação na obra de arte, e nos estilos literários. Neste sentido, para Bakhtin, o artístico “é uma forma especial de inter-relação entre o criador e o contemplador fixado numa obra de arte” ( Jobim e Souza, 1994 p.110).

Buscando, então, um encontro entre as idéias de Vygotsky e Bakhtin, e tentando aprofundar a idéia de internalização em Vygotsky, a partir da idéia de dialogia em Bakhtin, temos que este processo de constituição do conhecimento, ou melhor, dos sentidos, se dá a partir de um processo ativo e criativo por parte dos sujeitos, e que, na verdade, este processo nunca é individual, ou particular, mas sim sempre um movimento que inclui em ambos os sentidos, individual e social, outros interlocutores com quem o sujeito efetiva seus confrontos, sua compreensão, e, a partir disso, cria novos sentidos.

## SOBRE O TEXTO: A PRODUÇÃO TEXTUAL - PARTE I

Analise agora um diálogo entre Felipe e Máximo, com a intervenção do pesquisador, quando estavam redigindo um texto sobre “um dia no circo”

F - Não está legal, não é assim. O que é isso?

M - Eu ia escrever de outro jeito e você falou que era assim.

F - Tem que explicar aqui, como iam saber que ele desapareceu sem que a luz estivesse acesa? Você não falou isso.

M - Então como é?

Felipe dita.

M - Eu já tinha escrito isso.

M - Eu acho que tem que por isso.

Felipe olha para o pesquisador e pergunta.

F - O que você acha?

Pe - O que vocês querem falar, do palhaço ou do trapezista?

F - Do trapezista.

Pe - É, isso não está claro.

M - Eu falei.

O episódio acima trás com ele muitas e abrangentes perguntas; entre elas, uma remete diretamente ao tema deste trabalho, “o que é um texto?”. Máximo e Felipe fazem uma discussão a respeito do que é escrever, afinal, todas as dúvidas que surgem são no sentido de tentar deixar claro o que se está escrevendo, de dizer algo a um interlocutor que estará distante do locutor do texto no ato da leitura. Então, “o que dizer”, “como dizer”, “para quem dizer”, são questões que se tornam presentes durante o processo de produção da escrita.

Verifica-se que diferentes lugares requerem diferentes formas de dizer. Provavelmente se o texto não fosse circular nas mãos de diferentes pessoas, em diferentes momentos, com diferentes propósitos, se ele fosse algo que, como, no episódio acima, ficasse apenas com Máximo ou Felipe, muitas daquelas preocupações que eles explicitaram não se fariam presentes.

Se este texto, que eles estavam produzindo, fosse algo oral e não escrito, não haveria a preocupação que eles próprios explicitaram, “como iam saber”. Oralmente, esta preocupação não existiria. Então, o que se verifica é que entre o oral e o escrito há necessariamente formas diferentes de dizer, de comunicar e talvez até de organizar e ou constituir sentido.

Observam-se marcas importantes da oralidade na escrita, fundamentalmente no que diz respeito ao lugar que os interlocutores ocupam e também das formas de transcrição da palavra oral para a palavra escrita.

Na primeira parte do episódio, Felipe e Máximo discutem um trecho do texto que provoca dúvida quanto à clareza na comunicação escrita. Eles conversam sobre o texto. Felipe diz que não está claro o trecho “supostamente” escrito por Máximo. Mais adiante observa-se que Máximo serviu como escriba e Felipe havia ditado o texto.

Felipe questiona a princípio a clareza do texto que ele próprio ditara, diz que há lugares onde devia ter sido “explicado melhor” pois, como os leitores saberiam, entenderiam, compreenderiam, o que acontecia na história? Quando diz “iam”, fala dos leitores, dos possíveis interlocutores que o texto possa ter. Ora, em que lugar se situava Felipe quando ditara o texto para Máximo? E em que lugar se situava quando faz a observação?

O diálogo entre Felipe e Máximo também ilustra outro fato interessante, Máximo fala primeiro que ia escrever de outra forma, diferente do que estava colocado, e quando Felipe dita, Máximo afirma que 'já até tinha escrito isso'.

Os lugares ocupados por Felipe e Máximo nos diversos momentos do texto são altamente esclarecedores. Máximo ocupa a princípio duas posições, num primeiro momento a de escritor, alguém que na situação de escritura procura escrever, dizer pela escrita. Em outro momento assume a posição de escriba, apaga o que havia escrito, e transcreve o que dita Felipe. Aqui existe um aspecto, extremamente importante, que faz parte das condições de produção do texto, e que deve ser explicitado. Felipe é uma espécie de líder nesta turma, possui uma liderança no grupo observado; por exemplo, nesta situação de produção de texto, é representante da classe junto à coordenação pedagógica do colégio. Sua liderança também se reflete de outras formas, e o seu bom rendimento acadêmico é marca importante.

Na posição de escriba, Máximo perde a dimensão de escritor, e apenas transcreve as palavras de Felipe. Mais tarde, quando Felipe levanta o problema da comunicação no texto, e o diálogo se desenvolve, Máximo diz: "Eu já tinha escrito isso". É como se Máximo caísse em si, ou melhor, saísse de si e fosse para o lugar do leitor. Máximo e Felipe estão discutindo os diferentes lugares que o escritor ocupa na situação de escritura, e, além disso, trazem toda uma discussão entre as diferenças de um "texto oral" e um "texto escrito". Isto aponta também o riquíssimo processo de composição do texto.

Neste riquíssimo processo, Felipe, por sua vez, ocupa lugares distintos na produção do texto. O que se pode observar é que a princípio ocupou um lugar de produtor do texto como oralidade, Felipe ditou um trecho do texto, Máximo apagou o que havia escrito; neste ditado parece ter havido marcas importantes do discurso oral. O que o diálogo nos mostra é que quando Felipe diz “como iam saber” ele trás com sua pergunta uma dúvida em relação ao interlocutor (presente) ausente, da produção textual.

Este seria, talvez, um problema que ele não enfrentaria se a situação de diálogo fosse outra. O problema que enfrentam Máximo e Felipe é: Como nesse diálogo oral, entre eles, e escrito, com os leitores, eles podem produzir, compor sentido? No diálogo oral, marcado por outras características, diferente da escrita, o interlocutor está presente, confronta sentidos, esclarece, pergunta, participa diretamente da produção e da constituição de sentidos. Bakhtin (1990) afirma que “a unidade real da língua, ... , é a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo” (145).

O diálogo possui alguns fatores que o determinam e o constituem.

São eles:

- As condições de produção onde ocorre o diálogo;
- A recepção ativa da palavra dos interlocutores envolvidos no diálogo.

Ou seja, a palavra oralizada assume em relação à palavra escrita um outro lugar, e esta diferença Felipe só percebe quando muda de lugar, e vai para o lugar do leitor. Nesta mudança de lugar, Felipe retoma características

da escrita, principalmente a da ausência do interlocutor, e posteriormente, mesmo ditando, falando, coloca-se no lugar do escritor. Aponta aí o constante movimento que passa o escritor durante o processo de escritura.

Neste percurso, fica impossível pensar o texto fora das suas condições de produção, tanto na escritura como na leitura. São estas condições de produção um dos importantes lugares para se entender as constituições do sentido do/no escrito.

Assim o diálogo, que é a forma mais importante de comunicação oral, e que dá a marca da produção dos sentidos nas interações humanas, é também a marca das produções dos sentidos no escrito. É pelo outro e para o outro, entre muitas outras coisas, que o texto vai se compondo, vai sendo produzido.

O escrito, o texto, ganha vida, e aí não nasce ou morre no ato de escrita. Sartre (in Alcantara, 1992, p.342) , discutindo a participação do leitor, diz que ele deixou de ser um eco da voz do escritor, ele é hoje um participante ativo do texto. O texto, então, tem uma autonomia própria, presente na relação leitor-texto.

No diálogo acima entre os meninos parece que é exatamente este o lugar para o qual se desloca Felipe quando questiona Máximo, e mais adiante, quando pedem o auxílio do pesquisador na interpretação do sentido do texto, o que fazem é pedir ajuda para resolverem um problema que apresenta dificuldade, o do lugar do leitor; o pesquisador, então, media este espaço do "outro".

E, no jogo de perguntas e respostas que fazem, tentam deixar claro o que precisa ser escrito ( dito). O que tentam resolver são os “vazios”, as “lacunas”, os “buracos”, as “incoerências” deixadas pelo texto; o que tentam é compor os sentidos até o momento não composto, é esse o trabalho “penoso”, árduo da escrita: compor o que não está pronto, acabado.

Levantada a questão sobre a interlocução com um ausente na escrita, faz-se necessário retomar a discussão sobre a dialogia e a monologia.

As constantes mudanças de lugares que fazem as crianças no processo de produção do texto, marcadas pela necessidade que sempre aparece de ajustamento entre o que dizer, como dizer, para quem dizer, movidas por uma força de constituição de sentido para o outro, mesmo na ausência deste outro, trazem para a escrita a necessidade de se pensar aspectos da dialogia, da fala com o outro, que de alguma forma se transportam para a escrita.

Ora, no diálogo face a face esta “briga”, “luta”, este confronto de dizeres, de sentidos, está presente, e se efetiva no curso de toda interação verbal. O que acontece no diálogo é o movimento e uma construção conjunta dos significados, o outro como interlocutor, o ponto de vista deste outro, as interlocuções e as negociações que nestas interlocuções ocorrem para a constituição do sentido.

No diálogo, então, os sentidos vão se constituindo, se organizando, junto com a palavra do outro; a palavra do outro, junto com o outro.

Podemos imaginar, por exemplo, que no episódio em questão o pesquisador não estivesse presente. As crianças continuariam a ter que buscar outras formas para se colocarem no lugar do outro, pois a dúvida existia por que este deslocamento, esta transposição estava ficando cada vez mais complexa, mais difícil. E o texto só existe se o outro, o leitor, ler, se o texto puder ser lido, compreendido.

Pois como coloca Alcântara, citando Sartre, o "objeto literário é um estranho pião, que só existe em movimento. Para fazê-lo surgir é necessário um ato concreto, que se chama leitura, e só dura enquanto esta leitura durar. Fora daí, há apenas traços negros sobre o papel ( 1992, p. 342) .

O que torna o texto presente então é o outro, um outro que por estar ausente (fisicamente) remete ao texto uma necessidade de transpor características dialógicas presentes na interação verbal. Na produção do texto é necessário viver um diálogo com um outro imaginário, que em um certo sentido coloque frente a frente escritor-leitor. Se isso não ocorre o texto se perde na predicatividade dos sujeitos, nas fragmentações dos sujeitos. O outro marca no sujeito uma necessidade de composição, de constituição.

O diálogo oral, no sentido restrito do termo, e texto escrito, no sentido amplo do termo, têm, então, semelhanças fundamentalmente marcadas pelo outro, um presente e o outro ausente. Mas, quem é este outro? De que forma ele marca os sujeitos? Como ele age sobre os sujeitos?

Bakhtin (1990 .114) afirma que mesmo o choro do recém-nascido é dirigido ao outro à mãe, ao pai, ao médico, ou a uma pessoa mais velha que interpreta no choro a fome, o sono, a dor, e outras manifestações ou

necessidades da criança que precisa ser satisfeita. Neste movimento, verifica-se que o choro não modifica só a atividade do adulto que tenta satisfazê-la, mas a da criança que sendo satisfeita começa a criar, a partir das interações, formas de representação de seu mundo.

Ora, desde bebê o homem, junto com outros homens, constrói um mundo pessoal a partir de uma relação dialética com o próprio mundo social; estes dois mundos não se diferenciam a princípio e, conforme a criança vai experimentando as diferenças das relações sociais mais complexas, mais complexas e mais diversas, também fica esta relação diferença/semelhança, entre estes dois mundos, entre o EU e o OUTRO.

Neste sentido, a partir das relações sociais e das apropriações das formas também sociais de representação do mundo e das coisas, o homem vai internalizando o mundo, sua cultura, através da palavra; desta forma o homem não é um ser mudo, sem palavras internamente, mas sim um ser cheio de outras vozes, com as quais ele dialoga individualmente, ou ainda internamente.

O outro presente primeiro nas interações sociais se internaliza, de diferentes formas, e, nesta dinâmica entre o intra e o interpsicológico, é que o sujeito confronta idéias, valores, ações. É neste constante confronto que o eu encontra espaço para existir. O outro é então um espaço necessário para a existência do eu.

Sendo assim, "eu" e "outro" são pólos fundamentais para a construção dos sentidos das coisas e do mundo, é entre o "eu" e o "outro" que ocorrem os diálogos; o diálogo torna-se o espaço necessário para a construção

dos sentidos, das coisas e do mundo. Qual é o lugar do texto dentro desta dinâmica, então?

Bakhtin afirma que “o ato de fala impresso constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto das discussões ativas da forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior” (1990, p.123 ). O que fazem Felipe e Máximo, no jogo da composição dos sentidos na escrita do texto, é buscar formas de interlocuções com possíveis leitores, efetivar um diálogo, concretizar o outro que está ausente. O texto, como o diálogo, são espaços onde, a partir do outro, eu produzo sentido.

Em outra situação de sala de aula, Milena e Mariana, produzindo texto em dupla, se utilizam de recursos diferentes dos utilizados por Felipe e Máximo, elas fazem um revezamento constante na escrita, enquanto uma dita a outra serve de escriba, e assim trabalham o tempo todo.

Observa-se, com muita frequência, neste tipo de produção, que há marcas de oralidade presente na escritura e também marcas da escrita presente na fala. Enquanto dita para Mariana, Milena fala pausadamente, com separação das palavras, pontuação, ortografia, ao mesmo tempo que utiliza formas orais no ditado como, “né”, “aí eu falei, e aí ele ...”.

Apesar da discussão feita a partir de temas sobre a dialogia, o outro, o texto, surge uma nova pergunta no que se refere aos aspectos que conduzem o sujeito nesta aventura. Afinal, o que é escrever?

Já observamos que o texto, assim como o choro do bebê, sempre dirige-se ao outro, modifica a ação do outro e a própria ação, o texto é um espaço dialógico onde discutimos, conversamos com outras vozes, onde, na ação de compor sentido para o outro, componho o meu próprio sentido organizando o meu mundo interno. Luria afirma que a escrita ajuda a criança a organizar seu próprio comportamento e também suas idéias.

Ele afirma que, no ato de escrever e na medida em que este evolui ocorrem reorganizações intelectivas na criança. Há transformações na escrita e, neste processo, a criança "sucessivamente ... também se transforma" ( Luria, 1988, p.189, in Vygotsky, Luria e Leontiev).

Então, marcado pela ausência do interlocutor, enquanto constitui seu texto, o sujeito escritor discute com outros textos, relembra, reconstrói, busca referência em seus leitores, nem sempre claros e definidos.

O texto é como um tecido, constituído a partir de outros textos, de outros filmes, outras histórias, outras vozes. O texto então já não é mais texto é con-texto, o escritor é então um criador, ou melhor, um construtor de sentido, um tecelão que, brincando no limite do "eu" e do "outro", compõe, tece e organiza sentido e vozes.

Escrever, como falar, é tecer, é fazer o que faziam Máximo e Felipe, buscar nas entrelinhas o que pode e o que não pode ser dito, pois, como afirma Bakhtin ( 1990), toda palavra se apoia de um lado em um locutor e de um outro lado em um interlocutor, e é esta interlocução que é fundante, tanto dos sujeitos como dos sentidos.

SOBRE O TEXTO: DO IMAGINÁRIO/DA INTERTEXTUALIDADE -

PARTE II.

Em uma situação de sala de aula:

Thiago - César, você dá uma idéia de como nós poderíamos iniciar a história?

Pesquisador - Como vocês costumam fazer?

Thiago - Era uma vez, eu sempre começo assim.

Pesquisador - E você, Rodrigo?

Rodrigo - Eu também. Mas nós podíamos começar com "um dia".

Thiago - Assim não, porque dá a impressão que está no meio da história, nos livros é assim.

Rodrigo - Não é não, tem livro que começa com "um dia".

Pesquisador - E então?

Thiago - Não sei.

Pesquisador - Como é o título da história?

Thiago - A lagarta e a onça.

Pesquisador - Por que tem esse título?

Thiago - Porque eu li ali.

Pesquisador - Em que lugar?

Thiago - Na parede. *(Aponta a parede com o alfabeto, desenhos e palavras) ...*

“Eu sempre começo assim ... Eu também...”

Será que sempre começam assim? E quando é pedido um relatório ou uma interpretação, qual é o começo?

Que textos começam assim?

Os textos infantis ficcionais geralmente começam com "era uma vez". Este início pressupõe que o que vem a seguir faz parte de um mundo que não é real, mas sim ficcional, imaginário, de faz-de-conta.

O que é um mundo imaginário e o que ele tem a ver com o mundo real, e ainda com o texto?

O mundo imaginário é um espaço dos desejos, da recomposição dos sentidos, é um espaço onde, referenciados no mundo real (a própria linguagem), os desejos podem ser realizados, e tudo pode acontecer. "Um lápis vira seringa, cavalo", "uma poltrona vira casinha, carro", "uma caneta vira míssil, cerca ou mesmo continua sendo caneta". Há um deslocamento do significado que, movido pelo desejo, cria novas relações de significação.

Qual será a relação entre uma história ficcional e uma história real? Qual a relação entre o imaginário e o real? O "faz-de-conta" é sempre um mundo que não existe? E o real sempre um mundo que existe? Qual a distância entre o real e o imaginário? Como no texto isso fica presente?

No texto, o mundo imaginário traz com ele a relação de uma série de desejos, como resoluções de problemas sociais e individuais. No "faz-de-conta" do texto os animais falam, se organizam, vivem conflitos, resolvem problemas, ganham uma espécie de proximidade com o mundo humano.

Em "era uma vez" aparecem os contos de fadas, surge um mundo onde sempre os conflitos têm uma solução. Benjamin (1986) diz que os contos

de fadas ainda são os primeiros conselheiros das crianças, até por que foram os primeiros conselheiros da humanidade. O conto de fadas “sabia dar um bom conselho quando ele era difícil de obter .... O personagem do tolo nos mostra como a sociedade se fez de tola para proteger-se do mito, ...,o personagem do rapaz que saiu de casa para aprender mostra que as coisas que tememos podem ser devassadas ... . O conto de fadas ensinou há muitos séculos a humanidade, e continua ensinando hoje as crianças ...”(p.215).

As soluções dos contos de fadas pressupõem uma liberdade do sujeito que neles se envolve, para que com ele encontre respostas. E por isso, argumenta Benjamin que é mais fácil um envolvimento das crianças, que dos adultos. Desta forma, o imaginário no texto, assim como na brincadeira, traz a possibilidade, aponta caminhos, permite que entrando no mundo do "faz-de-conta", as soluções nem sempre precisam ser lógicas, racionais, e demonstram que às vezes a solução está em compor outras relações de significação.

Alguns textos das próprias crianças também demonstram que este mundo fantástico, de faz-de-conta que o "era uma vez" pressupõe, nem sempre é tão irreal. No texto abaixo, sobre o qual será feito um breve comentário, pode-se verificar isso.

Uma criança, de nome Leo, da sala de aula onde foi realizada a pesquisa, escreveu um texto sobre meninos de rua, e abaixo transcreverei uma parte dele:

“Era uma vez um menino de rua, ele morava na rua, embaixo de uma ponte, lá ele vivia sozinho e saía para buscar comida no centro da cidade, ..... Quando ele fez seu barraco ele não tinha nada em sua casa, aí ele saiu

pedindo e ganhou, um fogão, uma geladeira, cama, e poupas. .... . Um dia chegou um outro menino em seu barraco e com uma faca deu várias facadas no moleque e ele morreu. Fim.

Por que será que Leo começa este texto com "era uma vez"? Será porque, mesmo tendo partes do texto que trazem o cotidiano da grande cidade, Leo não fala dele, fala de um mundo que não é seu, cria uma estória, um fato, cria uma ficção baseada em fatos do cotidiano?

Leo, escrevendo sobre os meninos de rua, começa seu texto com "era uma vez um moleque ...". As demarcações que traz em seu texto são sempre reais, onde ele tenta explorar, a partir de dados também reais, a miséria, as dificuldades de sobrevivência. No decorrer do texto propõe soluções absolutamente irrealis, ou melhor, mágicas, fantásticas, imaginárias, para questões da fome, da moradia. No final do texto, Leo novamente explora, de forma ficcional, marcas concretas do dia-adia de um menino de rua, e este morre em uma briga.

O desfecho se aproxima sobremaneira de fatos do cotidiano, porém ele continua sendo ficcional, pois esta estória não acontece de fato, foi criada, construída, imaginada.

Uma outra criança, Mariana, declara que prefere ler livros de suspense e assistir comédias, pois no suspense é possível "entrar na pele de um dos personagens e para isso a leitura é melhor; já, na comédia, o bom mesmo é assistir".

O que significa esta afirmação de Mariana? O que possibilita a leitura, que permite o sujeito leitor "entrar na pele de um personagem"? Entrar na pele desse personagem significa, em última análise, "ser o personagem"?

Benjamin (1986, p.213) afirma que "quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem lê partilha dessa companhia", e falando da solidão diz que ele se "apoderará ciosamente da matéria de sua leitura. Quer transformá-la em coisa sua, devorá-la", e é isso que faz Mariana quando se envolve em suas leituras de aventuras.

A fala de Mariana também sugere, entre outras coisas, uma característica interessante que a escrita traz, a possibilidade de ir e vir, de entrar em um mundo ficcional e sair dele, de viver aventuras, de mergulhar em um lugar onde o imaginário ganha um espaço fundamental. Em termos vygotksyanos, poderíamos comparar este mundo ao brinquedo.

Vygotsky (1989, p. 106) afirma que, na idade pré-escolar onde surgem alguns desejos que não podem ser realizados imediatamente e ainda prevalece uma característica do estágio precedente de realização imediata destes desejos, a criança se envolve em um mundo imaginário, ilusório, "*onde os desejos não realizáveis podem ser realizados e esse mundo é o que chamamos de brinquedo*".

O que se verifica, então, no texto de Leo é que, quando a "*criança experiencia ou se envolve em aspectos da realidade que não lhe são acessíveis*" (LEITE, 1994, p. 54), ela dá origem a um mundo imaginário, de faz-de-conta, que vai, através das operações feitas nos significados "(re)construir,

*(re)elaborar seus sentimentos e conflitos emocionais sem a dicotomia entre afeto e razão". (PRADO, 1991, p. 44)*

Mas quando Mariana encerra a leitura e fecha o livro, o que acontece com seu mundo imaginário? E com o mundo real? Quais as transformações foram e são possibilitadas com a leitura? Será que existe, de fato, uma dicotomia entre o real e o imaginário? Será que, a partir da leitura, da escritura, não se verifica que fantasia e realidade se (con)fundem?

Seguindo o caminho de que o "era uma vez" nas estórias das crianças pressupõe um acesso a um mundo imaginário, de faz-de-conta, ficcional, observa-se também que ele é um espaço de reconstituição de sentidos, de re-observação do real.

Neste sentido, Castoriades (1982, p. 154) afirma que há uma relação dialética entre o imaginário e o simbólico (representações do real). *"O imaginário deve utilizar o simbólico, não somente para 'exprimir-se' o que é óbvio, mas para 'existir', para passar do virtual a qualquer coisa a mais".* Ele afirma que os delírios, as fantasias existem, ou melhor, estão na mente humana, representando uma outra coisa que não é ela, por isso possuem uma função simbólica, porém dialeticamente verifica-se que o simbolismo pressupõe uma função imaginária, pois pressupõe *"a capacidade de ver em uma coisa o que ela não é, de vê-la diferente do que é". (CASTORIADES, 1982, p. 154)*

Esta dupla necessidade, ou esta coexistência entre imaginário e simbólico, real e fantasia, entre "era uma vez" e mundo cotidiano, garante o jogo necessário que move os homens na constituição dos sentidos.

Voltando ao diálogo acima, que inicia este capítulo, entre Rodrigo e Thiago, eles discutem outras características do texto, além da já apontada. Eles discutem, por exemplo, como se começa um texto? Qual o papel do "início"? Qual o referencial do livro? Qual o papel de outros textos?

Thiago afirma que sempre começa os textos com "era uma vez", provavelmente devido a estar falando de uma categoria de texto específico, pois relatórios e descrições compõem, para esta classe de 2ª série, formas diferentes de anunciar o que talvez Thiago estivesse anunciando: era o lugar de que falaria, lugar este já discutido acima.

Rodrigo propõe uma nova forma de iniciar a história; diz que em lugar de "era uma vez" poderia começar com "um dia...". É difícil saber se Rodrigo propõe um novo lugar, "não imaginário", para a história. É fato, porém, que "era uma vez" e "um dia" compõem boa parte das historinhas infantis.. "Era uma vez" sempre marca um início e "um dia" não necessariamente - às vezes aparece no início e outras vezes no meio. E este era exatamente o ponto de discussão entre Thiago e Rodrigo.

"Era uma vez" traz sempre consigo uma marca de atemporalidade, de um lugar indefinido, de um mundo existente ou não; já "um dia" marca um mundo definido, temporal, localizado. O próprio "um dia" anuncia isto, colocando o leitor em um espaço, um lugar, um tempo.

Porém, o que aquelas crianças discutiam vai além da pergunta sobre o que se anuncia com o início do texto, vai a uma pergunta que é, em certo sentido, anterior: como se faz um texto? ou ainda, como é um?

Quando Rodrigo propõe uma mudança no texto, Thiago logo reage e fala "Texto não é assim". As crianças discutem então a própria categoria do que é texto. Esta discussão entre os dois parece infantil, mas é fundamental para tentarmos entender algumas categorias de texto.

Quintiliano (em BARTHES, *A retórica antiga*, p. 160) constrói a primeira teoria sobre a arte de escrever. Segundo Barthes, ele se pergunta como vencer o *"terror da página em branco e como conseguir dizer alguma coisa sem se deixar levar pela tagarelice, verbosidade, logorréia?"* Para esta resposta, Quintiliano propõe que é preciso ler e escrever muito, plagiar, fazer como os modelos, escrever muito, depois dar um tempo para a escrita "descansar" e, aí sim, saber terminar. É este o ponto em que se encontram Rodrigo e Thiago. Qual modelo seguir? Por qual caminho ir? Como é nos textos?

Estamos aqui falando de um texto que acontece a partir de outros textos, de intertextos, de con-textos, da retórica.

A retórica é uma arte, arte de dizer. A retórica elabora uma linguagem sobre uma linguagem. Ela surge quando se descobre que pelo discurso e pela "palavra" (que é uma rede de tecido, sentidos que você estende ao mundo para captá-lo) se pode mentir, ela surge no século IV AC, quando se deixa de ter um compromisso com a verdade (dialética).

O que Rodrigo e Thiago discutem é o ritual de inauguração do texto de iniciação. Isto faz parte do exordio, que é um dos componentes do "dispositio", que é um dos componentes da retórica. Na literatura universal

também é assim. Os romances naturalistas, por exemplo, começam sempre com um diálogo, a epopéia sempre inicia no meio do acontecimento, etc.

O dispositio é a parte da retórica em que se põe em ordem as partes do texto, o que se encontrou, o que se tem a dizer.

Cabe aqui esclarecer, colocar para a discussão como os “ditos”, os “dizeres” são marcados pelos “já ditos”, como cada discurso traz consigo um inter-discurso, que aparece presente em qualquer discurso.

Segundo Calil (1994 p.76), o “interdiscurso é o lugar do já-dito antes, em outro lugar e independentemente”. Como então eles surgem nas interações dialógicas entre os sujeitos? Devemos aqui incluir as condições de produção que implicam os dizeres. O primeiro fator a ser considerado é a própria situação pedagógica. No caso de Rodrigo e Thiago: estavam ali juntos com o propósito de escreverem uma história. Neste ponto entra o segundo fator decisivo, o contexto sócio-histórico no qual os dizeres, as palavras vão ganhando sentido, neste caso, o “era uma vez”.

Calil (1994), aprofundando esta discussão, fala que estes “já-ditos” “se caracterizam pelo domínio de uma memória discursiva fora da consciência de quem fala ou escreve” (p. 76). Este domínio, fundado na memória dos sujeitos, provoca no sujeito um certo “esquecimento” das “origens” das palavras, das coisas, dos discursos, e é o que funda nos sujeitos a ilusão de serem eles próprios, individualmente, a fonte dos sentidos.

Neste sentido, o que dizer, como dizer é uma das grandes aventuras da criança na escola, que tem que dizer, mesmo que não tenha o que dizer. A

escola faz aqui o corte cultural, a escola é o lugar que obriga a criança a fazer, a dizer, que provoca uma tensão entre o desejo e o não desejo, e é nessa tensão, e movida por uma atenção, no compor o texto, as palavras, que a criança escreve. A criança, então, a partir dos já ditos, vai articulando novas formas de dizer.

Este movimento é percebido quando, observando textos de crianças de início de 1ª série, verifica-se o seguinte tipo de escrita:

"vemever"

"chapeuzinhovermelho"

"erumaveiz".

Neste percurso de escritura, a criança não separa as palavras. A escrita acompanha o pensamento ou a voz, porém a mão é lenta. Quintiliano (em BARTHES, P. 160), afirma que *"a mão é lenta, o pensamento e a escrita tem duas velocidades diferentes"*. Esta lentidão da mão é benéfica, pois em um certo sentido limita a dispersão do pensamento, organizando-o.

Nos "textos antigos", "clássicos", o movimento da mão acompanhava a dispersão do pensamento e da oralidade e o curso da escrita não tinha a separação em palavras.

Esta separação da escrita em palavras é uma invenção moderna, que surge na modernidade com a imprensa, com a forma moderna de impressão de livros, panfletos. Na escola, ela vai acontecendo durante o processo de construção da escrita por parte da criança. Durante esta

fragmentação do fluxo oral para a palavra escrita é que a criança vai se colocando no lugar do outro e compondo o texto como algo cultural, da cultura moderna.

Neste espaço de tensão e atenção entre o que dizer, como dizer para que o outro escute, entenda, leia, a criança se utiliza de outros textos, outras vozes, outros modelos. Isto fica claro quando em um outro momento de sala de aula, uma outra criança envolvida na pesquisa, Milena lê seu texto para outras crianças. Ela escreve uma história baseada em um programa (filme) que havia visto na noite anterior: "O homem que sabia falar javanês". "O homem que sabia falar javanês" é um livro que foi reinterpretado e virou filme, que Milena assistiu e sobre o qual escreveu.

Milena foi questionada pelos amigos, que dizem:

Ramon - Você copiou.

Milena - Não é que eu copiei, tirei a idéia quando eu leio ...

Professor - Você quer explicar, Milena, eles estão falando que a sua história tem alguma coisa de algum filme chamado "O homem que sabia falar javanês".

Milena - Quando eu assisto algum filme que acho interessante, eu uso ele.

A situação acima mostra um fato interessante.. Ramon diz para Milena que ela copiou, Milena nega, mas a professora insiste na afirmação de Ramom.

Como poderia Milena ter copiado, se a linguagem cinematográfica é diferente e pressupõe outras relações em relação à linguagem escrita? Milena não copiou e nem poderia. O que aconteceu, então?

*"O processo de produzir o texto não começa e nem termina com a primeira e as últimas palavras registradas". (GOES e SMOLKA, em ALENCAR, 1992, p. 62). Inicia-se muito antes, começa com a própria situação que propicia tal condição e o texto depois de pronto segue seu caminho, busca sua constituição. Foi assim com o livro "O homem que sabia falar javanês", que virou filme, que virou texto. Foi assim com o texto de Milena, que gerou dúvidas, que gerou diálogo, que gera o seu texto. O sujeito que escreve se envolve em uma teia de discussões onde o texto é apenas um lugar de diálogo, pois, para escrever o escritor discute com outros textos, relembra, reconstrói, busca referências em seus possíveis leitores, cria regras sintáticas e estilísticas.*

Assim, o texto deixa de ser uma expressão idealista do sujeito escritor e passa a ser um espaço constante de interação verbal, onde as vozes se articulam. O texto, então, é como um tecido, construído a partir de outros textos, de outros filmes, de outras histórias, de outras vozes. Esta intertextualidade presente nos textos é que garante o sujeito escritor, articulador, constituidor de sentidos. No con-texto torna-se presente o estilo, as brigas de sentidos. Nos textos torna-se presente o autor.

As famosas teses acadêmicas são, em certo sentido, tecidos de citações, onde os autores ouvem, discutem e organizam vozes. Esta organização, esta composição das vozes, no final chamamos de texto.

Partindo, então, de outros modelos estruturais e intelectuais, as crianças dialogam com estas vozes, com estes textos. O diálogo aqui é entendido no sentido amplo do termo, *"...não apenas a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo, que seja"*. (BAKHTIN, 1990, p. 123)

O diálogo é uma das principais categorias discutidas por Bakhtin. Este autor entende que o diálogo não é só as relações dialógicas do dia-a-dia, mas relações muito mais complexas, amplas e heterogêneas. Jobim e Souza, explicando Bakhtin, dizem que *"dois enunciados distantes um do outro no tempo e no espaço, quando confrontados em relação ao seu sentido, podem revelar relações dialógicas"*. (1990, p. 100)

O diálogo é então uma *"arena onde se desenvolve a luta de classes"*, onde os sentidos são confrontados, onde, a partir do outro como interlocutor, ocorre a construção conjunta das significações, ocorrem as negociações que estas interlocuções exigem para a constituição do signo.

Bakhtin afirma que o domínio do signo coincide com o domínio da ideologia, que eles são mutuamente correspondentes e que *"tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signo não existe ideologia"*. (1990, p. 31)

Pelo seu caráter ideológico, pelo signo existe a possibilidade de avaliação do tipo verdadeiro, falso, certo, errado, bom, ruim, etc. Neste sentido, o signo pode distorcer a realidade, ser-lhe fiel ou aprendê-la de um ponto de vista específico. (BAKHTIN, 1990, p. 32)

Assim, todo signo ideológico nunca é pleno, completo, ele é sempre um fragmento, uma parte da realidade social mais ampla.

Este encontro entre o signo e o ideológico permite dizer, então, que *"tudo que é ideológico possui um valor semiótico"*. (BAKHTIN, 1990, p. 32) Neste percurso pode-se afirmar, então, que tudo que é semiótico aparece, surge nas interações verbais, nas interações sociais, através do diálogo.

É isto que ocorreu com Thiago, Rodrigo e o pesquisador quando estes discutiam características e formas de apresentação do texto. É este fenômeno que vai de enunciação a enunciação, de pessoa a pessoa, que demonstra que a unidade real da língua está no diálogo e não em formas idealísticas de expressão.

O diálogo, as interações verbais pressupõem sujeitos ativos, ou melhor, interativos. Isto define que as relações dialógicas sempre refletem uma recepção ativa do discurso do outro, ou seja, enquanto dialogamos com nossos interlocutores externos, também dialogamos com nossos interlocutores internos, e que as mesmas funções que ocorrem no diálogo externo aparecem no diálogo interno. Pode-se então dizer que o monólogo é um diálogo individualizado.

Desta forma, o enunciado individual nunca é um fato isolado, é sempre um produto histórico e cultural que *"pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão"* (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 99). Assim, *"cada pensamento, cada enunciado faz parte de um desencadeamento mais amplo e aberto"* (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 103).

Na escrita, esta relação dialogal é muito presente e marcante, sempre existe um "para quem", que é meu constante interlocutor. É um "para quem" às vezes definido e às vezes indefinido. Muitas regras que aparecem no diálogo aparecem também no texto. Por exemplo, perguntas e respostas, aparentes contradições tentando ser resolvidas, a busca de explicação de parágrafos anteriores, apresentação de parágrafos posteriores, e outras.

Bakhtin diz que estas relações de constituição de sentidos ficam claras na narrativa ou, mais especificamente, na formação de personagens neste gênero literário, onde eles (os personagens) não estão prontos e acabados no início da história, mas se constituem na própria história.

Porém, este "texto" ou estas formas de "composição" do "texto" não chegam prontos na e para a criança. O texto é movido em um processo de constituição (o diálogo com Rodrigo e Thiago é um indício), pois, ao ingressar na escola para alfabetização, a criança começa a percorrer um caminho onde a diferenciação entre fala e escrita é pouca. A escrita começa a aparecer para a criança como um monólogo que possui características funcionais próximas à do diálogo, mas suas características estruturais são diferentes.

No monólogo o interlocutor não precisa aparecer de forma clara, pois ele é conhecido internamente pelo sujeito. Na escrita o sujeito interlocutor também está ausente, mas precisa de alguma forma aparecer explícito nas relações de escritura. Porém esta necessidade ainda não é clara para a criança e, a partir das relações feitas pela escola entre fala e escrita, oralidade e escritura, esta relação se efetiva na cabeça da criança.

Observa-se com bastante frequência que, tanto na escrita quanto na fala, palavras são omitidas; não precisam ser ditas frases inteiras, pois o que importa para a criança é o sentido do que é dito ou escrito, e não a forma.

Esta diferenciação entre escrita e monólogo vai acontecendo ao passo que a criança vai entendendo uma das funções da escrita, que é comunicativa, que é social.

Porém, o que é social na escrita? E o que é individual?

E, ainda no diálogo, o que é nosso e o que é meu?

O que marca a diferença entre o meu e o nosso?

Em tudo isso, qual é, então, o espaço dos sujeitos? E do social?

A escrita é sempre um fato social?

E os diários?

Há, então, outras questões que devem ser retomadas.

Os sujeitos que escrevem estão ocultos na lógica interna dos textos?

Sujeito e textos se fundem?

O sujeito aparece pelo texto?

O sujeito está oculto no texto?

Sujeito e texto se confundem?

### SOBRE O TEXTO: ORALIDADE E ESCRITA - PARTE III

A figura do trovador é muito conhecida na literatura, fundamentalmente na literatura medieval. O trovador era aquele sujeito “cantor de poemas” que se vestia com roupas engraçadas, às vezes esquisitas, às vezes alegres. Eles mostram, um pouco para nós hoje, o lado carnavalesco daquela época.

Porém não é só a figura do trovador que existia naquele momento. Havia muitas outras, os leitores, os recitadores, os jogralistas, mas todas estas imagens possuíam uma função social muito marcante, eram eles quem levavam até muito longe os poemas, cantigas ou textos produzidos em diferentes lugares.

Estas figuras, pelo fato de levarem pelo mundo à fora parte do que pertencia à cultura letrada, possuíam um certo poder, pois cantavam, falavam, propagavam idéias, valores; este poder que possuíam provocava alguns incômodos em alguns setores das sociedades da época, como por exemplo à igreja. Na verdade, o que se verificava aí era uma espécie de luta de poder, pois estes cantores podendo falar por aí podiam difundir princípios, idéias que fossem contrárias aos interesses daquela instituição.

O fato é que, naquela cultura, a literatura oral tinha um espaço reservado, e além disso, um espaço importantíssimo. Zumthor, em “A letra e a voz” (1993 p. 18), diz que existem três tipos de oralidades na Idade Média, um deles se define como uma oralidade ligada a uma cultura que não possui nenhum contato com a escritura, pois ela se encontra apenas nas sociedades

desprovidas de um sistema formal de representações, ou simbolizações gráficas. Este tipo de cantiga talvez esteja ligado a uma forma bastante primitiva de comunicação de algo que se escutou, ou que se ouviu.

As outras duas formas de literatura oral estariam presentes em culturas letradas, uma delas Zumthor define como mista e a outra secundária. Na verdade o que diferencia uma da outra é que a literatura oral mista não existia em uma cultura letrada e sim em o que ele chama de uma cultura de "escrita", no sentido de possuidora de uma escritura, e o que ele chama de uma cultura letrada é a cultura em que todas as expressões são marcadas pela presença de escrita.

Deste modo a oralidade, ou como prefere Zumthor, a vocalidade, teria como função conceder uma estética de efeito sobre uma estética de produção, ou seja, encenar o escrito. Faria mais ou menos como faz o teatro hoje.

Ora, com esse tipo de transmissão de poesias, de conhecimentos, de situações, quanta coisa se perdeu! Quanta coisa ficou esquecida no tempo! Por outro lado quanta coisa se salvou, e se dissipou de formas diferentes, para diferentes culturas. Quantas vozes ficaram perdidas e quantas milhares de outras puderam aparecer, graças a esta maneira de difusão de culturas.

O que se sabe, porém, é que pela "garganta de todos esse homens pronunciava-se uma palavra necessária a manutenção do laço social, sustentando e nutrindo o imaginário, divulgando e confirmando os mitos, ..." ( Zumthor 1993 p.67).

Entretanto, eles foram perdendo espaços nas culturas posteriores. Com a invenção da imprensa torna-se necessário tanto um acréscimo significativo do número de pessoas que leiam, como também possibilidades democratizantes de se espalhar os livros. O que parece decisivo é que a imprensa traz com ela, uma mudança radical tanto nas formas de leitura como de escrita.

Na escrita o que se verifica, por exemplo, é que as palavras escritas começam a mudar sua forma. Até esse momento não havia separação formal ou rígida entre palavras, as separações eram mais ou menos próximas à do fluxo do discurso oral. O discurso escrito começa a ter um novo corpo, calcado tanto na necessidade trazida pela imprensa, como também nas novas formas de “democratização” da escrita, possibilitada pela escola.

Com a esta nova face cultural, as sociedades modernas estabelecem relações a priori inexistentes, como a uma interdependência entre leitura e escrita, entre oralidade e escrita. Sabe-se, por exemplo, que muitos dos chamados leitores de poemas na Idade Média não saberiam escrevê-los, ou mesmo interpretá-los.

No caso da interdependência entre o oral e o escrito, São Tomas de Aquino já falava de uma característica de segunda ordem para a escrita, da escrita como um instrumento indireto, não imediato. Quando falava sobre isso não falava propriamente da escrita mas sim da palavra como um instrumento direto, sem mediação, logo, mais próximo do coração (Zumthor, 1993 p. ). Mais tarde Rosseau e Levi-Strauss também falam desta característica da escrita. Esta característica remete a uma idéia de escrita como representação da fala e

que apesar de ser apontada por São Tomás já na idade média, é na modernidade que esta idéia de representação se efetiva.

Derrida, discutindo esta representação que supostamente ocorre na fala, diz que o grande problema em tudo isso é que o que se atribui à escrita pertence em essência a toda linguagem. Porém, a pedagogização da escrita na modernidade acabou por atribuir à escrita esta característica de segunda ordem, e erroneamente ou não, se instituiu em nossa cultura, escolar ou não, esta idéia de representação.

A partir disso, o que se verifica nas escolas é que as crianças utilizam-se dessas relações de formas bastante diversas. As observações de sala de aula puderam permitir esta verificação em uma atividade de sala de aula, que teve dois momentos distintos, um primeiro de cópia da lousa, quando a professora escreveu uma parte de um texto, e um segundo momento em que as crianças deram continuidade ao texto.

Naquela situação, Ramon olha para a lousa e em tom de sussurro lê o que está escrito, e após a leitura de um pequeno trecho inclina-se para o caderno e começa a escrever; enquanto escreve fala com o mesmo tom de sussurro; em alguns momentos recorre a borracha, apaga, levanta a voz, sem olhar para a lousa, e reescreve.

Em uma outra situação, esta mesma criança, escrevendo um texto, fica por alguns minutos pensativa, escreve e apaga, sussurra, olha para o pesquisador e pergunta:

- César, como escreve "ESALQ"?

- Como você acha que é?

- Eu estou tentando mas eu sei que não é assim, no meu tem muita letra.

- Como assim?

( Com um pouco de timidez, mostra ao pesquisador) Estava escrito ESALQUI.

- Ramon, ESALQ é uma sigla da Escola Superior de Agronomia Luiz de Queiroz. Para não precisar falar tudo isso todas as vezes que se vai falar disso nós dizemos apenas ESALQ. (neste momento o pesquisador decifra para ele)

- Ah!! é mesmo

Ora, entre uma escrita formal e uma escrita de representação da fala, Ramon cria um conflito em sua cabeça, sabia que não escrevia como se falava, porém não sabia como se escrevia ao certo, provavelmente não sabia o que significava aquela palavra.

Ramon fica em dúvida porque provavelmente tentando escrever o que não sabia busca na idéia de representação uma forma de escrever corretamente. Porém, dentro de seu próprio referencial, o de representação, não encontra resposta; aí então recorre ao pesquisador.

Outras formas de produção de escrita demonstram formas diferentes de representação, ou melhor, de uma inter-relação entre escrita e fala. O

trabalho de Smolka (1989), Goés e Smolka (1993) e Smolka (1993) demonstram que há uma relação no processo inicial de alfabetização entre fala e escrita, e que isto fica perceptível quando observamos momentos de produção textual de crianças, individuais ou em grupo; a fala acompanha a escrita, e neste acompanhamento observam-se marcas importantes da oralidade na escritura.

O que podemos verificar é que algumas características da fala egocêntrica como predicatividade, aglutinação de palavras, preocupação maior com o sentido do que com a forma, entre outras, aparecem nos textos das crianças.

Esta idéia traz tanto interpretações históricas no sentido de uma relação das formas antigas de escrita, quando o texto tinha uma circulação mais limitada, como também interpretações do tipo psicológicas, onde se verifica uma relação entre fala egocêntrica e escrita, e ainda podemos perceber relações culturais onde a escrita é uma representação da fala, e na fala não ocorre separação entre as palavras.

Todas estas relações entre fala e escrita, neste trabalho, talvez fossem desnecessárias se não ocorressem multidirecionamentos nas relações sujeitos textos. O que pretendo apontar aqui é que, a partir do momento em que a criança está alfabetizada, verificam-se marcas importantes da oralidade na escrita, marcas que tenderiam a desaparecer, pois o texto requer formas diferentes de dizer; o texto pressupõe um diálogo com sujeitos que estão ausentes, e estando ausentes precisam ser esclarecidos, comunicados. Quem escreve precisa prever este sujeito que participa do texto.

O que se nota é que, apesar das crianças conhecerem a função da escrita, seus textos nem sempre possuem um caráter comunicativo, e, às vezes, a leitura fica impossibilitada, pois os textos se apresentam sem sentido, um sentido que possivelmente estaria presente se o discurso fosse oral.

Verifica-se, então, uma investida intelectual e afetiva dos sujeitos escritores, para que aquele texto possa tomar sentido, ter coesão, se tornar algo possível de interpretação, de leitura. Esta investida dos sujeitos escritores, na verdade é um esforço para dar sentido aos dizeres, ao que se deseja dizer. Para por forma, ordem, no que ainda está desordenado.

Esta preocupação, do sujeito que escreve, só se faz presente porque existe, no outro polo da escrita, a leitura, ou melhor ainda, um outro sujeito que lê, que dá outros e novos sentidos para o texto. Por conta desse outro, existe uma necessidade a princípio cultural que permeia a escrita. Quando escrevo, escrevo em algum lugar, para alguém às vezes definido e às vezes indefinido, mas um alguém que marca em mim uma necessidade de organizar os sentidos.

Neste sentido, poderíamos afirmar que é o outro, para o outro, e pelo outro, e fundamentalmente com o outro que nós enquanto sujeitos compomos os sentidos do texto, do mundo, que nós enquanto sujeitos nos constituímos enquanto tal.

## ESCRITAS E SUJEITOS: INCONCLUSÕES. PARTE I

A pergunta inicial deste trabalho gira em torno da idéia de uma relação de inter-constituição entre escrita e sujeitos. Para tal, trilhamos um percurso, buscando formas de entender e interpretar a constituição dos sujeitos em diversas correntes teóricas, diante de variadas formas de produção de textos, orais ou escritos. A partir disso, fomos limitando, tanto teoricamente como empiricamente os espaços de análise do trabalho. Foi aí que encontramos nos autores aqui discutidos alguns caminhos para essas respostas. As idéias de composição de sentidos foram as grandes âncoras deste texto e foi nelas também que acabamos desenvolvendo esta dissertação.

Neste momento torna-se necessário retomar esta idéia de composição de sentidos, e salientar que, dentro dos pressupostos que trabalhamos, seria um equívoco dizer que esta categoria de composição, organização, constituição de sentido pertence exclusivamente à escrita. A escrita é um espaço sócio-cultural, e definir a possibilidade de organização somente por esta via seria atribuí-la somente às culturas letradas, além do que, seria desvalorizar outros aspectos simbólicos do homem.

Porém, para buscar uma coerência ainda maior com os pressupostos aqui assumidos, é necessário retomar mais uma discussão, a de composição dos sentidos, e marcar que aqui se entende esta composição não como algo puramente intrapsicológico, que serviria para organizar um intradiscurso, que orientaria as práticas do ou dos sujeitos envolvidos nos textos. Neste caso, então, os textos seriam espaços onde se resolveria uma fictícia dialética de causas e efeitos onde um transformaria o outro e o outro transformaria o um.

O “texto” é entendido como algo que acontece, e acontece dentro de um processo de produção dialógica, seja este processo intra ou intersicológico, e neste processo constitui sujeitos como seres dialógicos. Assim, nem textos e nem sujeitos se acabam no texto. O processo de produção do texto acaba sempre sendo um processo de compreensão do mundo, das coisas, dos outros, de si próprio.

Rodrigo, em um momento de sala de aula em que escrevia sobre a importância da escrita, disse que a “escrita (me) ajuda a compreender mais as coisas”, Segundo Bakhtin (1992, p.338), a compreensão implica sempre, em certa medida, dois sujeitos, pois sempre se tenta compreender o outro, a consciência do outro, o ponto de vista do outro, algo que não é nosso. A compreensão é, então, sempre dialógica.

Pensar as inter-relações de escrita e sujeito requer pensar as inter-relações entre os sujeitos nos seus próprios espaços de produção textual, e encarar o texto não como sua materialização escrita, mas como sua materialização social, que inicia bem antes que de a escrita começar, e vai seguindo seu caminho, até mesmo depois que a escritura acaba.

Isto tudo implica dizer que a composição dos sentidos, efetivada pelos sujeitos em suas práticas diárias, não garante em hipótese alguma um sujeito controlador dos sentidos, e da própria linguagem, mas um sujeito que na luta diária, com outros sujeitos, vai compondo os fragmentos no dia-a-dia a ele apresentados.

Neste sentido, e procurando compor os fragmentos até aqui discutidos, iniciaremos perguntas opostas às perguntas que geraram este

trabalho. Será possível pensar constituição de textos sem pensar constituição de sujeito? Há algum texto que no seu processo de produção não constituiu sujeitos? Existe algum texto que não pressuponha um sujeito que escreveu ou ainda um outro que não leu ou lerá?

Para iniciar esta discussão, primeiro apegar-nos-emos a formas mais pessoais de texto: os diários e as agendas. Segundo Canetti, uma das características mais marcantes das agendas são seus calendários. Os calendários possuem uma característica de sempre andarem para frente, os dias se repetem, assim como as horas, mas os anos sempre de um em um vão aumentando, nunca são retroativos.

Porém, se esta fosse a única característica da agenda, dar data para as coisas, este calendário, seria como diz Canetti (1990), vazio; ele argumenta que o mais interessante é que os calendários ali estão, "e cada ser humano quer torná-lo seu, e para isso tem que preenchê-lo. Os dias se dividem em bons e ruins, em livres e atribulados. Se ele os anota em palavras ou letras o calendário se torna inconfundivelmente seu." (p. 58).

Nas agendas verifica-se que os sujeitos vão se inscrevendo, no sentido de que vão dando formas e significados próprios para os dias, as coisas, as pessoas. No sentido de que, através deles, se torna possível observar os contornos das pessoas.

Os diários já teriam uma função um pouco diferente, neles os sujeitos não colocam suas atividades ou funções do dia-a-dia, mas falam de si. No último dia da nossa observação em sala de aula, onde realizamos o trabalho, junto com professora organizamos uma atividade onde seria pedido

às crianças que, após uma roda de conversa onde discutiríamos sobre a “importância de aprender a escrever”, escrevessem sobre o mesmo tema. Durante a “roda” discutiu-se sobre as mais variadas formas de utilização da escrita por parte das crianças, os diários estavam presentes.

As crianças assim se manifestaram:

Ramon - Quando eu não tenho nada para fazer, eu ligo o rádio e escrevo no meu diário. .... Quando vou a fazendinha (espaço de lazer do colégio), ou vou viajar também.

Mariana - Eu escrevo versinho. .... Eu escrevo meus momentos mais felizes. ... Tem vez que eu estou sem fazer nada; eu escrevo um texto no meu diário, aí tenho idéia de como vou fazer em classe.

Em que medida, porém, falar de si constitui o homem como sujeito que dialoga? Em que medida os diários não remontam aqui uma idéia de um sujeito auto-reflexivo, apontado acima?

Outra função importante do diário, e por conseguinte da escrita, trazida na fala de Mariana, é um lugar real e concreto que a escrita ocupa, “Quando eu estou sem fazer nada, eu escrevo”. O que afinal quis dizer Mariana? Que lugar é este ocupado pela escrita?

Estar sem fazer nada remete a uma idéia de ócio, de improdutividade, de vazio. Este lugar geralmente nos leva à angústia, à solidão; talvez uma angústia muito perto da vivida por Baudelaire no final do

século passado, a mesma também que ele transformou em poemas, e que Mariana transforma em textos.

O ócio que vira trabalho, que vira produção de texto, de sentido, é no ócio, já diziam vários poetas, o que de melhor se produz. Se produz porque o lugar do vazio, provocado pela fragmentação dos sentidos, pela separação do homem com Deus, tem que ser preenchido, tem que ser constituído. Seria isto então que tenta fazer Mariana?

Outro ponto importante que fala Mariana é como seus diários servirão para textos futuros, que ela realizará na escola. "... e tenho a idéia de como fazer na classe". Canetti ( 1990 p. 67) fala como os modelos de outros diários são importantes para a composição de novos romances, obras. Ele admite que os modelos encorajam as pessoas a dizerem, a escreverem, "apesar dos modelos imponentes da antigüidade, foi possível o nascimento da literatura moderna". Mariana não fala propriamente de outros modelos que fazem parte de seus textos, mas fala que seus próprios textos são frutos de outros, mesmo que estes outros sejam "seus".

Cabe aqui uma retomada da discussão sobre a idéia de modelos, discussão por sua vez já realizada em capítulos anteriores. Faz algum tempo, os trabalhos pedagógicos, desenvolvidos pelas escolas primárias, vêm fazendo uma crítica, bastante contundente, no que se convencionou chamar de modelos de escrita. O fato é que, em nome de um reservado espaço, a criatividade, os modelos foram abolidos, para que eles não tirassem a criatividade das crianças.

Vygotsky (1987) admite que o impulso criativo é aquele que permite ao sujeito reorganizar, reordenar os fatos que ele próprio tira da realidade em que vive e, a partir disso, realiza novas combinações entre eles. Neste sentido, toda criação constitui-se a partir de fatos, ou elementos tomados da realidade que se experiencia, que acabam sofrendo modificações ou reelaborações com o auxílio da imaginação. Não é só este aspecto, dentro da discussão realizada por Vygotsky, que caracteriza a importância dos modelos na criação textual da criança. Ao entrar nesse mundo de combinação de diversas esferas significativas, a criança também tem a possibilidade de ampliar suas próprias experiências e conceitos sobre o mundo.

Isto significa que, ao ser capaz de organizar um texto a partir de outros textos, de outras descrições, ao ser capaz de (re)criar situações imaginárias que não experienciou, o escritor se apropria da experiência alheia, transformando-a em sua. Desta forma, os resultados das fantasias podem representar algo completamente novo, e quando o texto toma sua forma material, ele começa a existir concretamente no mundo, e a influir sobre ele.

Então, os diários não podem ser vistos como uma e única característica, a de serem pessoais; por sua própria característica, ser escrito já pressupõe um lado dialógico e social.

Saindo da temática dos diários, e continuando nas discussões sobre as possibilidades permitidas pela escrita, Milena, depois de uma pergunta feita pelo pesquisador sobre o que se podia fazer através da escrita, diz:

- .... Quando você faz um texto, você pode ser o personagem desse texto.

- Pode o quê?
  
- Ser esse personagem.
  
- E você costuma fazer isso?
  
- Às vezes.
  
- E aí você coloca seu nome ou um outro nome?
  
- Ponho outro nome.
  
- Põe outro nome. E é legal isso?
  
- É massa, ninguém fica sabendo.

O que queria dizer Milena com isso? As belas palavras de Milena não nos conduziriam a pensar dentro de uma teoria da expressividade? Pensar o autor do texto, na medida em que ele se expressou no texto? Ou ainda, pensar que Milena se expressou no texto através de uma personagem? Não cairíamos na armadilha reducionista de encarar os sujeitos e seus próprios textos fora de seus processos de produção? Mas o que há de fato na fala de Milena?

Ao se lançar no personagem do texto, Milena procura formas de dizer, de falar de si? O diálogo com o pesquisador dá alguns dados, nele Milena fala “você pode ser o personagem desse texto”. Aqui abrem-se algumas brechas para discussão desse episódio, entre elas duas surgem com maior força.

A primeira indica a possibilidade, já apontada no capítulo anterior, da criança entrar no texto. Em certo sentido, Benjamin chamava isto de “feitiço libertador”. Ao encenar, ao criar seus personagens em suas histórias, as crianças podem entrar em sua pele, escrever significaria aqui poder deixar de ser o eu presente e concreto e real, de um mundo concreto, que cria regras a partir de relações concretas com o mundo, para entrar em um mundo ficcional, de faz de conta, imaginário, onde as relações são pautadas dentro de condições de produção diferentes.

Volta neste momento a necessidade de aprofundar as relações entre o imaginário e o real. As transformações ocorridas no texto, quando a criança utiliza esse objeto para desempenhar outros papéis, em situações imaginárias, com criação de regras ficcionais, remetem a segunda discussão apontada acima, o papel do imaginário nos processos de subjetivação dos sujeitos.

Já vimos neste trabalho que dialeticamente tanto o imaginário como a realidade se (inter)dependem, ambos utilizam-se para suas existências desta co-existência, garantem que o sentido das coisas podem ser transformados, pois ele estaria relacionado ao modo de como as coisas capturam os sujeitos durante o processo de produção textual. É preciso, contudo, saber em que sentido tanto os textos como os sujeitos, e suas relações, não são determinados pelas condições de produção, que acabam marcando as formas de dizer. Este fato que pelo diálogo entre o pesquisador e Milena fica impossível de ser observado, pois eles não aprofundam essa discussão, apenas aponta alguns indícios no dizer “você pode”, Milena não diz “isso sempre acontece”, então, o que está dito é que apenas em algumas condições isso é possível.

Mas em quais condições? E quando isso não acontece? Só isso garante os processos de interconstituição entre textos e sujeitos?

Um diálogo entre João, outro aluno, e o pesquisador traz mais subsídios para essa discussão, (dividiremos o episódio em duas partes para facilitar a análise, chamando a primeira de situação 1 e a segunda de situação 2). Na situação 1 o pesquisador faz a seguinte pergunta para João:

- João, eu vi aí que você escreveu no seu texto que a escrita é legal por que a gente põe a imaginação para fora.

- É que quando a gente pensa nós colocamos a imaginação (um momento de hesitação), não para fora , para o papel né!? ( neste momento tanto pesquisador como a criança caem em risos).

Qual o motivo dos risos?

Em um primeiro momento João escreve em seu texto que ele “põe a imaginação para fora”; em um segundo revê esta posição e fala que não é propriamente para fora, mas sim para o papel, isto poderia trazer de volta as discussões em torno das teorias da expressividade, tema que consideramos desnecessário neste momento, por dois motivos, o primeiro porque já foi de alguma forma discutido neste trabalho, e o segundo é que este episódio permite uma outra discussão, que em certo sentido é de mesma ordem.

Desta forma, fixemo-nos em um único momento, quando ele diz, “não para fora, para o papel”. Quando afirma isso é como se falasse que o papel não está fora. Mas se o papel não está fora, em que lugar está? Será

que era mesmo do “papel”, enquanto sua materialidade física que ele estava falando? Será que não era do papel como o lugar de interação, onde a materialidade das relações dialógicas se efetivam, que falava João?

João, de certa forma, garante que em situações como a que ele descrevia a escrita não ocupa o lugar de representação de um mundo interno, onde através deste instrumento colocamos nossos desejos, idéias, entre outras coisas que fazem parte do homem, mas que há alguma coisa na escrita, que o escritor pode entrar nela e dizer, que a escrita, possibilitando isso, não é uma representação, condição que foi e vem sendo apontada por muitos, inclusive pela escola, e sim que é um espaço real, onde as interações entre os sujeitos podem ocorrer. Cabe aqui resgatar duas discussões que nos auxiliam melhor esse entendimento: a primeira diz respeito à impossibilidade da escrita ser uma expressão de um mundo interno, pois isso só seria possível no caso da escrita, enquanto linguagem, ser totalizante. E a segunda, como diz o próprio Benjamin (1995, p.268) “o dizer não é apenas expressão do pensamento, mas também sua realização”.

Neste mesmo episódio, em uma segunda situação, o pesquisador fala a João que percebeu nele, durante as visitas à sala de aula, uma preocupação muito grande com os sentidos dos textos, não só nos dele como também dos colegas. João respondeu da seguinte forma:

- A gente pensa em alguma coisa, aí a gente entende, vai guardando as coisas no texto e vai fazendo outro melhor

- Eu não entendi muito bem, me explica melhor.

- Assim. Esse texto aqui eu estou escrevendo, a hora que eu acabo, quando alguma coisa que escrevi dele não está boa, aí a Sibebe (professora) fala para eu fazer outro texto, eu guardo algumas coisas daqui e tento fazer outro melhor que este.

- Aí você vai conseguir fazer outro melhor, com mais sentido que este. .... É legal, ....., e por que o sentido é importante?

- Ah! para a pessoa que está lendo, entender a história.

Esta segunda situação reforça uma idéia trazida na primeira, na qual o diálogo levava a entender, entre outras coisas, que a escrita não é uma pura representação de um mundo interior, mas sim um objeto real de interação, se a escrita fosse o lugar onde depositássemos nosso mundo interior. A preocupação de João nesta segunda parte do diálogo seria desnecessária, pois neste momento o que João traz é uma preocupação com o outro, com seu leitor, o entendimento do que ele diz por parte do leitor.

Este tema já foi amplamente discutido neste trabalho, e cabe aqui salientar que, realmente, é por causa dessa necessidade de compreensão do outro que o texto pode emergir, existir enquanto tal. Mesmo um texto como o de Clarice Lispector, *Paixões Segundo G.H.*, que leva o leitor a um estado de perdição, do vazio, do sem sentido, precisa, para que possa levar os leitores a esta situação, criar "uma armadilha de sentidos" (Gottlib, 1991 p.9, in apresentação do livro *As Paixões Segundo G.H.*). Sentidos que, segundo a apresentadora do romance, só podem ser compostos, reinventados a partir de uma reivindicação libertadora.

Preocupado com esta composição dos sentidos, para que o outro entenda, João recorre à mediação da professora para garantia dessa ordem. A preocupação de João não aparece simplesmente neste momento, em outras situações de sala de aula, João chegou a se transformar em objeto de risos, por parte da classe, quando em situações de leitura de colegas ele cobra a coerência textual das crianças, dizendo com freqüência que não “havia entendido”, “que não era aquilo (o que as crianças queriam dizer) que estava falando”, e outras observações deste gênero.

Com esta preocupação de dizer para o outro, o escritor se encontra constantemente tendo que organizar seu texto, e, nesta organização, acaba criando novos sentidos para as palavras, as coisas, o mundo. Neste movimento, aumenta os espaços de diálogos dos sujeitos com os outros internalizados ou não, os outros vão, então, possibilitando uma compreensão maior por parte do sujeito, das coisas, do mundo, e nesta compreensão aumentando seu repertório de significação.

Tendo o outro como referência, sabendo que também na sua individualidade o outro possui diferentes formas de significação do mundo, o texto poderia ser considerado como algo eternamente inconcluso, pois na sua totalidade de significação ele sempre estará sujeito a modificações semânticas atribuídas por diferentes leitores, ou por um mesmo leitor em diferentes momentos.

Esta última afirmação sugere que não é apenas o texto que rodopia em diferentes situações, mas os sujeitos também, pois, compondo diferentes

sentidos em diferentes momentos, os sujeitos deveriam ser considerados da mesma forma como seres inconclusos.

Dentro deste percurso até aqui construído, as relações de interconstituição entre sujeito e escrita nascem e sobrevivem de uma eterna “tensão” nas relações de significações, tanto entre os sujeitos que escrevem como nos que lêem. É neste confronto, nesta tensão, que os sujeitos ao mesmo tempo vão tecendo os sentidos das coisas, do mundo.

## ESCRITAS E SUJEITOS: INCONCLUSÕES. PARTE II

As relações entre escrita e sujeito, discutidas a partir dos processos de produção textual, e não a partir do próprio texto, como produto final e (in)acabado, requerem colocar em discussão os movimentos constitutivos do texto, e perceber como na dinâmica discursiva de produção textual o sentido vai sendo composto.

É importante salientar que este trabalho foi realizado em uma escola particular, que segue a princípio as idéias Ferreirianas (Emília Ferreiro), pelo menos no que tange ao processo de alfabetização. E que, apesar disso, o espaço da sala de aula era organizado de forma que possibilitava as interações das crianças.

Preferimos tomar o devido cuidado, e não afirmar categoricamente que é esta forma de metodologia que garantiu estes processos de produção textual, pois se afirmássemos isso, estaríamos “matando” um dos principais conceitos que permeiam esta discussão, o de sujeito como um ser ativo, que nas suas relações sociais com outros sujeitos vai de forma ativa internalizando o mundo e construindo sua própria individualidade.

Porém, não salientar esta característica desvalorizaria outra de igual valor, que se refere às condições de produção do texto. É fato que as formas de organização da sala de aula, como por exemplo, as rodas, as carteiras dispostas em pequenos grupos, entre outras coisas facilitam as relações dialógicas, que neste trabalho foram objeto central de discussão.

Neste sentido, falar desta interconstituição (escrita e sujeito), pressupõe, neste trabalho, ir além do texto (enquanto resultado final), e, observar as condições reais de produção deste texto, requer observar o que, ou quais condições possibilitaram a emergência de determinadas palavras, frases, ou mesmo do texto como um todo.

Sem esta observação não poderíamos, em hipótese alguma, sugerir como, no primeiro capítulo, Máximo e Ramon chegaram ao nome do texto que iam escrever (A guerra dos navios). “A guerra dos navios” surge a partir de uma “brincadeira” das crianças com as palavras “na vida”. Esta brincadeira traz todo um jogo de significação que vai, nas relações dialógicas das crianças, sendo composto, onde os dizeres vão tomando corpo dentro de um processo dinâmico e interativo de construção dos sentidos.

Nesta passagem pudemos perceber a importância da cultura, neste caso entendida de uma forma geral, dentro das construções textuais, neste caso, o corte feito pela professora, diante de uma colocação das crianças redimensionou boa parte do trabalho. O fato é que o simples título do texto, ao mesmo tempo que deixa escapar todo o processo de construção de sua significação, traz com ele, na sua aglutinação, todo seu significado historicamente construído. Para isto, poderíamos retomar as palavras de Vygotsky que diz que, ao mesmo tempo que o significado da palavra transforma, esta mesma palavra é um microcosmo da consciência humana. São estas condições, e suas análises, que foram permitindo que a idéia de alegoria, trazida por Benjamin, se fizesse fundamental.

Os sentidos das coisas que as crianças discutiam, e que vinham carregados de metáforas, só podiam ser percebidas dentro das atividades discursivas realizadas pelas crianças, no curso de suas produções. São estas produções, e não o texto com seu resultado final, que nos dão alguns indícios para encontrarmos os espaços de interconstituição entre sujeito e escrita.

As significações da palavra, do título da história, do texto, dos dizeres, são observadas dentro de uma dinâmica dialógica, e é esta dialogia que acaba por ser uma das marcas fundamentais no texto. É no diálogo que as crianças vão compondo os sentidos, e compondo o sentido organizam sua própria atividade mental e pessoal.

Sendo uma marca decisiva do texto, a dialogia aponta para uma discussão que se fez presente em boa parte deste trabalho. O diálogo sempre pressupõe no mínimo duas pessoas, sempre traz a idéia de uma interlocução de sujeitos colocados face a face ou não, mas que nas dinâmicas interativas acabam sempre tendo que se orientar para um “outro”.

Isto, em um certo sentido, é o que garante a existência do sujeito. Dentro de uma perspectiva bakhtiniana não há diálogo entre elementos abstratos da linguagem, mas sim entre pessoas. Toda palavra, por sua própria natureza, quer sempre ser ouvida, sempre se dirige a um destinatário, não no sentido aritmético, mas o destinatário é a segunda pessoa do enunciado, sem ele o diálogo não existiria; esta segunda pessoa é quem vai dando corpo a compreensão do ato de fala da primeira pessoa.

Porém, não há uma liberdade ilimitada para essa compreensão, Bakhtin (1992) afirma que em todo diálogo há sempre uma terceira pessoa; é

ela quem antecipa a compreensão de um enunciado, é como se existisse uma terceira pessoa (de forma) invisível, que está além de todos os participantes do diálogo. Bakhtin faz questão de salientar que, este terceiro não é algo ou alguém místico, mas é o próprio momento constitutivo do diálogo.

Neste percurso, poderíamos afirmar que não existe nem um primeiro nem um último sentido dado pela palavra, mas sim uma constante renovação dada pelo processo dialógico que acaba sendo sempre algo que gera transformações nas significações das palavras.

Esta idéia se aproxima à idéia de alegoria, discutida por Benjamin, e trazida neste trabalho em diversos momentos. A alegoria é uma noção que remete a um conceito de não totalidade, do não acabado, do inconcluso, do sujeito que, com outros sujeitos, investe na tentativa de composição do sentido das coisas, que historicamente perdeu sua completude.

Tanto a idéia de alegoria como de dialogia foram, neste trabalho, sendo articuladas à idéia de texto e escrita. Sendo todo enunciado dirigido ao outro, no texto isto também se torna verdadeiro; a escrita pressupõe um interlocutor que, mesmo ausente, é quem acaba por dirigir a palavra do escritor, é este interlocutor que vai, no decorrer do texto, sendo pretexto para a organização dos sentidos que vão se dando com a escrita.

Portanto, no enunciado oral de sujeitos colocados face a face, o jogo metafórico de tensão entre os sentidos e os sujeitos vai tendo uma “resolução” no próprio processo, mas na escrita, onde o sujeito destinatário do enunciado está distante, ou ausente, as tensões nos sentidos são marcadas pelo ato de escritura, que acabam sendo parcialmente apagadas com o texto final, pois

este acaba tendo uma certa homogeneidade, “o que produz a ilusão de linearidade da escrita” (Calil de Oliveira, 1995).

Um texto se faz texto a partir de um movimento entre o que se deseja dizer, e como se pode dizer, ou como se precisa dizer para que o outro entenda. Por isso o estudo do processo de produção textual é extremamente indicativo para a compreensão de como os sujeitos nas suas dinâmicas dialógicas realizam o jogo da composição dos sentidos. Verifica-se com isso que algumas das falas de professores, muitas vezes já ouvidas nas escolas, como por exemplo “os textos das crianças estão sem sentido”, são pouco desprovidas de razão, pois o texto escrito, e mesmo oral, vem sempre carregado de uma investida dos sujeitos na tentativa de composição de algum sentido.

Se esta composição não aparece explícita é por que, de alguma forma, está ocorrendo um atravessamento na relação de significação entre o dizer oral e o dizer escrito.

Foi a partir dessas observações que pudemos perceber o quanto são de fundamental importância os modelos de outros textos nas composições dos textos por parte das crianças observadas; os cruzamentos dos textos das crianças com textos de outras crianças na sala de aula, com interferência de filmes, de outros textos, livros, gibis. É nestes cruzamentos que regras ortográficas, concordância verbal e de sentidos são verificadas pelas crianças, como ilustra, por exemplo, a discussão de Rodrigo e Thiago em um dos capítulos anteriores sobre como começariam a história que escreveriam.

Neste episódio, os argumentos usados por eles sempre se pautavam em outros textos que já faziam parte da história daquelas crianças. Neste sentido, o texto em alguns momentos não foi chamado de texto e sim de con-textos, pois é entendido como um espaço onde os sentidos vão sendo tecidos, a partir de outros textos, outras vozes, outros enunciados.

Os con-textos são entendidos como um espaço dialógico com antigos (não no sentido cronológico) textos, em que vai-se tecendo, e criando novos sentidos. A criação aqui é entendida, dentro de uma perspectiva vygotskyana, como um lugar em que a partir de experiências antigas, transforma-se situações cotidianas em novos espaços de significação.

Esta idéia de criação, apontada acima, aglutina nela a importância de uma série de conceitos discutidos neste trabalho, como os de alegoria, dialogia, modelos e sujeitos ativos, e é ela que faz também retomar uma discussão, de extrema importância, feita no capítulo anterior, a da ilusão dos sujeitos em relação a um suposto controle individual e pessoal da linguagem e dos sentidos. Mesmo sozinhos, os sujeitos são seres povoados de outras vozes, outros sujeitos, outras experiências, e são estas experiências que nos atos de produção, criação, acabam sendo referenciais para os sujeitos ultrapassá-las, e, desta forma, se constituírem como pessoas.

Retomando os questionamentos feitos por Smolka (1988), dentro deste processo da indústria cultural, de produção da escrita, para quê, e por quê se escreve na escola hoje?

Apesar do texto não ser o único espaço de constituição de sentidos do homem moderno, lançar mão dele não seria um risco, no sentido de uma

não busca do sentido, que as culturas das multímídias correriam? Será que as sociedades atuais estão lançando mão do texto, ou será que começa uma nova forma de escrever, e ainda de divulgação do texto? O que irá mudar, a curto ou a médio prazo, na escrita e em suas funções a partir das diferentes formas de dizer na nossa cultura.

## 8. OUTRAS VOZES

1. ABRAMOVICH, Fanny. *Quem educa quem?* 7ª ed., São Paulo, Summus, 1985.
2. ALCANTARA, Elizabeth Maria. *Os pontos de referência da literatura: anotações*. Tese de Doutorado. Campinas, UNICAMP, 1992.
3. ARIES, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª ed. Trad. D. Fleksman. Rio de Janeiro, Guanabara, 1986.
4. BAKHTIN, Mikail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5ª ed. Trad. M. Lohud e Y.F.Vieira. São Paulo, Hucitec, 1990.
5. ----- . *El problema de los generos discursivos*. s/d
6. ----- . *Questões de literatura e estética*. São Paulo. Ed. da UNESP S.P.
7. BACHELARD, Gaston. "O novo espírito científico". In: *Os Pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1978.
8. BARTHES, Roland. "A retórica antiga". In: COHEN ILOV. *Pesquisa retórica*. São Paulo, Vozes, 1975.
8. ----- . *O grão da voz*. Lisboa, Ed. 70.
9. ----- . *O prazer do texto*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1977.
10. ----- . *Aula*. São Paulo, Cultrix, 1978.
11. BEAUVOIR, Simone. *Deve-se queimar Sade?*. s/d
12. BENJAMIM, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. 3ª ed. Trad. M.V. Mazzori. São Paulo, Summus, 1984.
13. ----- . *Magia e Técnica - Arte e política Obras Escolhidas Volume I*. 3ª ed. trad. P. S. Rouanet. Editora Brasiliense, 1987a.
14. ----- . *Charles Baudelaire - Um Lírico no Auge do Capitalismo. Obras Escolhidas Volume III*. Editora Brasiliense, 1987b.
15. ----- . *Rua de Mão Única - Obras Escolhidas Volume II*. 2ª ed. Trad. Rubens R. Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. Editora Brasiliense 1995.

16. BENVENISTE, Emile. *Problemas de Linguística Geral I*. São Paulo, Pontes, 1988.
17. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo, Brasiliense, 1984.
18. BLIKSTEIN, Isidoro. *Kasper Houser ou a fabricação da realidade*. São Paulo, Summus, 1984.
19. CALIL, Eduardo. *Autoria (E)feitos de relações inconclusas*. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. 1995 - UNICAMP.
20. CANETTI, Elias. *A Consciência das Palavras- Ensaio*. 1990. Companhia das Letras S.P.
21. COX, Maria I.P. *Je est un mot de ordre: escritos em torno do sujeito, linguagem e educação*. Tese de Doutorado em Educação. Campinas, UNICAMP, 1989.
22. CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo, Scipione, 1989.
23. CANEVACCI, Massimo. *Dialética do indivíduo*. 3ª ed. São Paulo, Brasiliense.
24. CHAUI, Marilena. *O que é ideologia*. 35ª ed. São Paulo, Brasiliense.
25. COOK-GUMPERS, Jenny. *A construção social de alfabetização*. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.
26. COUDRY, Maria Irma Hadler. *Diário de Narciso*. Martins Fontes, 1988.
27. DANTAS, Heloysa. *A infância da razão*. São Paulo, Manole Dias, 1990.
28. DERDYK, Edith. *O desenho da figura humana*. São Paulo, Scipione, 1990 (Série Pensamento e Ação no magistério).
29. DERRIDA, Jacques. *A Farmácia de Platão*. São Paulo, Iluminuras, 1991.
30. DUARTE JR., João Francisco. *O que é realidade*. 8ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1991 (Coleção Primeiros Passos).
31. FERNANDÉZ, Alicia. *A inteligência aprisionada*. Trad. Iara Rodrigues. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.
32. FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 14ª ed. Trad. Horácio Gonzales et alli. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989.

33. FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1988.
34. FONTES, Joaquim Brasil. *Eros, o tecelão de mitos - a poesia de Safo de Lesbos*. São Paulo, Estação Liberdade, 1991.
35. FREUD, Sigmund. "El chiste y su relación com lo inconsciente". In: *Obras completas de Freud III*. Buenos Aires, Editorial Americana, 1943.
36. ----- . *Os pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1978.
37. GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Walter Benjamin- Os cacos da História*. 1982 Editora Brasiliense S.P.
38. GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e Narração em Walter Benjamin*. Ed. Perspectiva São Paulo S.P.
39. GINZBURG, Carlos. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Trad. Frederico Carotti. São Paulo, Cia. das Letras, 1989.
40. GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
41. GROSSI, Esther Pillar e BORDIN, Jussara (org.). *Construtivismo pós-piagetiano*. Rio de Janeiro, Vozes, 1993.
42. KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 3ª ed. São Paulo, Fontes, 1990.
43. LEITE, Adriana R.S. Pereira. *A brincadeira é coisa séria: estudos em torno da brincadeira, da aprendizagem e da matemática*. Rio Claro, UNESP, 1994 (Dissertação de Mestrado).
44. LEITE, L. B. "As dimensões interacionistas e construtivistas em Piaget e Vigotsky". In: *Cadernos CEDES nº 24*. Campinas, Papirus, 1991.
45. LISPECTOR, Clarisse. *A paixão segundo GH*. São Paulo, Francisco Alves, 1991.
46. LURIA, Alexander Romanovich. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mário Caso. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.
47. MARX, Karl. *Os pensadores, Vol 1*. São Paulo, Nova Cultural, 1987.
48. NOGUEIRA, Adriano. *O sujeito irreverente: anotações para uma pedagogia da cultura em movimentos populares*. Campinas, Papirus, 1993.

49. OLIVEIRA, Marta K. "O problema de afetividade em Vigotsky". In: TALLE, Y. de la; OLIVEIRA, M. K. e DANTAS, H. *Piaget, Vigotsky e Wallon*. São Paulo, Summus, 1992.
50. ----- . *Vigotsky*. São Paulo, Scipione, 1993.
51. ORLANDI, E.P. *A linguagem e seu funcionamento*. As formas do discurso. São Paulo, Pontes, 1987.
52. PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 17ª ed. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1989.
53. ----- . *A tomada de consciência*. Trad. Edson Braga de Souza. São Paulo, Melhoramentos/EDUSP, 1977.
54. PINO, A. "O conceito de mediação semiótica em Vigotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano". In: *Cadernos CEDES* nº 24. Campinas, Papirus, 1991.
55. PRADO JR., Caio. *O que é liberdade: capitalismo x socialismo*. São Paulo, Abril Cultural/Brasiliense, 1985.
56. RIBEIRO, R.J. *A leitura e o simulacro*. Campinas, UNICAMP, s/d (Texto apresentado no 8º C.O.L.E. - mimeo).
57. ROCHA, Maria Silvia P. M. L. da. *A Constituição Social do Brincar: Modos de Abordagem do Real e do Imaginário no Trabalho Pedagógico*. dissertação de Mestrado - UNICAMP. 1994.
58. ROBIN, Régine. *História e linguística*. Trad. Adélia Bolle. São Paulo, Cultrix, 1973.
59. RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. Trad. Antonio Negrini. São Paulo, Summus, 1982.
60. SANTOS, Laynert Garcia dos. *Desregulagens: educação, planejamento e tecnologia, como ferramenta social*. Campinas, Brasiliense/FUNCAMP, 1981.
61. SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita - a alfabetização como processo discursivo*. 2ª ed. São Paulo, Cortez. 1989.
62. ----- . *A dinâmica discursiva no ato de escrever*. relações de oralidade escrita. in A.L.Smolka e M.C.Góes (org.) *A linguagem e o outro no espaço escolar*. Campinas, Papirus, 1993.

63. ----- . "A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise". In: *Cadernos CEDES* nº 24. Campinas, Papirus, 1991.
64. SMOLKA, A.L.B. e GÓES, Maria C. R. "A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos". In: ALENCAR, Eunice Soriano de (org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino aprendizagem*. São Paulo, Cortez.
65. Smolka A.B. e WERTSCH, James W. Continuando o diálogo Vigotsky, Bolkhtin e Lotman". In: *Vigotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas, Papirus.
66. SOARES. M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 8ª ed. São Paulo, Ática, 1991.
67. Vygotsky ,L. S. A formação Social da Mente . Trad. J.C. Neto, L.S.N. Barreto e S.C. Afeche. São Paulo, Martins Fontes, 1989b.
- 68.----- . *Pensamento e linguagem*.ª J.L. Camrgo. São Paulo, Martins Fontes, 1989a.
- 69.VYGOTSKY, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Icone Editora, 1988.
62. WALLON, Henri. *As origens do caráter na criança*. Trad. de Pedro da Silva Dantas. S\_o Paulo, Difus\_o Européia do Livro, 1971.
64. WALLON, Henri. *Henri Wallon - Grandes Cientistas Sociais*. Trad.Elvira Souza Lima. Editora Ática, São Paulo. 1986.
63. ZALUAR, Alba. *Os cidad\_os n\_o v\_o ao paraíso*. Campinas, UNICAMP, 1994.
66. ZUMTHOR, Paul. *A Letra e a Voz - A História Medieval*. 1993. Companhia das Letras. São Paulo S.P.