PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

Juliana Feldmann

CONSTRUINDO CAMINHOS NA ESCRITURA DE TEXTOS

Santa Cruz do Sul, julho de 2010.

Juliana Feldmann

CONSTRUINDO CAMINHOS NA ESCRITURA DE TEXTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Gustsack

Santa Cruz do Sul, julho de 2010.

F312c Feldmann, Juliana

Construindo caminhos na escritura de textos / Juliana Feldmann. - 2010.

157 f. ; 30 cm.

Orientador: Felipe Gustsack.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2010.

Bibliografia.

1. Crianças - Escrita . 2. Crianças - Linguagem. 3.Aprendizagem. 4. Complexidade. I. Gustsack, Felipe. II. Universidade de Santa Cruz do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 372.623

Bibliotecária : Muriel Thurmer - CRB 10/1558

Juliana Feldmann

CONSTRUINDO CAMINHOS NA ESCRITURA DE TEXTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof. Dr. Felipe Gustsack
Professor Orientador

Professora Dra. Sandra Regina Simonis Richter

Professora Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss

Professora Dra. Karla Rosane do Amaral Demoly

AGRADECIMENTOS

Se a ontogenia dos seres humanos é sempre um processo de co-ontogenia (MATURANA e REZEPKA, 1999), esta dissertação, como parte de minha história de interações, não poderia ter sido constituída sem a cooperação direta e indireta de muitas pessoas. Assim, agradeço a minha mãe, que com as maravilhosas histórias que lia para mim e os livros que me apresentava, iniciou minha trajetória com a escrita. Agradeço aos meus pais, pela convivência no amor, respeitando cada um de meus momentos na construção da dissertação, com apoio incondicional; ao meu noivo, pela paciência, compreensão e carinho, ao meu orientador pelas muitas e perturbadoras conversas, que desencadearam tantas aprendizagens. Enfim, agradeço a cada colaborador na pesquisa, especialmente às crianças do grupo-pesquisador, minhas fiéis e cativantes companheiras nesta caminhada.

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar
Al andar se hace el camino,
y al volver,a vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino,
sino estelas en la mar.

(Antonio Machado. *Proverbios y Cantares*)

RESUMO

Pensar a escrita com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é o tema que abordo nesta dissertação, tendo como objetivo compreender como ações educativas, que impliquem conhecer a história das interações das crianças com a escrita, podem oportunizar a vinculação entre escrever e viver, propiciando, assim, a aprendizagem da escrita como um processo auto-organizativo, que influencia e transforma o modo de ser dos educandos no fluir das aprendizagens. O contexto empírico da pesquisa que originou este estudo foi o da Escola Municipal de Ensino Fundamental Elemar Guilherme Kroth, localizada na periferia do município de Vera Cruz - RS. Foram selecionadas para a participação dos processos investigativos seis crianças do 3º ano, cujas histórias com a escrita foram mapeadas através de uma investigação que incluiu diálogos com a turma, entrevistas-diálogo com mães e professoras e análise de textos escritos pelas crianças. A partir do mapeamento destas informações foram organizadas dezenove oficinas de escrita, realizadas no turno oposto ao das aulas do ensino regular, com a intenção de propiciar situações potencializadoras de aprendizagens atraentes para as crianças. A expectativa foi poder mobilizar, na escola, forças e condições de ação no trabalho com a linguagem junto às crianças, inaugurando práticas que possibilitassem aprendizagens mais plenas de força vital. As reflexões finais apontam para mais amplas possibilidades de aprendizagem da escrita de textos quando esta pode ocorrer de forma contextualizada, seguindo o fluxo dos desejos e necessidades individuais e grupais, na convivência. Neste fluxo, portanto, os aspectos específicos da escrita padrão puderam ser aprendidos de forma imanente às práticas de escrita realizadas na interação social. Além disso, as considerações finais abrem-se em novos questionamentos, indagando com relação às condições de trabalho com a escrita dos educadores no ensino regular, com o que se realça a necessidade de reflexões referentes às próprias trajetórias de escrita destes, em função de suas responsabilidades como criadores e mediadores de oportunidades para a aprendizagem da escritura de textos.

Palavras-chave: linguagem, escritura de textos, complexificação, aprendizagem.

ABSTRACT

Thinking the writing with children from the beginning of basic education is the topic what will be discussed on this dissertation, having as objective understand how educational activities, involving the understanding of children's history about their interactions with writing, can provide the bonding between writing and living, thus, providing the learning of writing as a process self-organizing. The context of empirical research that led to this study was the Escola Municipal de Ensino Fundamental Elemar Guilherme Kroth, located on the suburb of the city of Vera Cruz-RS. It was selected to the participation of the investigative processes six children from third grade, whose stories were written with the mapped through an investigation that included conversations with the class, interview-dialogue with mothers and teachers and analysis of texts written by children. From the mapping of this information were organized nineteen writing workshops, made in the opposite shift to the ordinary classes, with an intention to provide learning situations for potentiating attractive to children. The expectation was able to mobilize, at school, forces and conditions of action in working with the language with the children, opening practices to enable learning more full of life force. The final observations point to the broader possibilities of learning the writing of texts when this may occur in context, following the stream of desires and needs of individuals and groups, in coexistence. In this flow, so the specifics of writing standard could be learned so immanent to the practices of writing done in social interaction. Beside, the final observations open in new questions, asking about working conditions with the writing of the teachers in mainstream education, with which it pointed out the need for reflection concerning their own trajectories of writing, according to their responsibilities as creators and facilitators of opportunities for learning to write texts.

Keywords: language, writing of texts, complexification, learning.

SUMÁRIO

CONSTRUINDO UM ROTEIRO DE CAMINHADA.....10

1 AS BÚSSOLAS, O CAMINHAR E OS CAMINHANTES.....15
1.1 Linguagem: modo de ser no mundo.....15
1.2 Breve trajetória das concepções ocidentais da linguagem.....17
1.3 Mapeando caminhos: da simplificação à complexidade.....20
1.4 A Biologia da Cognição.....26
1.5 Escrever é viver.....29
1.6 Na direção do passado: concepções subjacentes à origem da escrita.....31
1.7 Percorrendo a história: educação, infância e escola.....34
1.8 Rumo à sala de aula: história e práticas de aprendizagem da escrita.....42
1.9 Colaboradores e contexto da pesquisa.....48
1.10 O caminho que se fez ao andar.....51

2 MAPEANDO TRAJETÓRIAS DE ESCRITA.....59
2.1 Conversações com as professoras.....60
2.2 Histórias de escrita das crianças.....66

3 E AS HISTÓRIAS CONTINUAM...CONSTRUINDO NOVOS CAMINHOS NA ESCRITA.....85
3.1 As Oficinas de Escrita: processos de complexificação em rede 85
3.2 Processos de complexificação individual 96

ESCRITA E COMPLEXIFICAÇÃO.....111

REFERÊNCIAS 115

ANEXO A – Roteiro para entrevista-diálogo com as professoras.....119
ANEXO B – Roteiro para entrevista-diálogo com as mães.....120

ANEXO C – Roteiro para diálogo com as crianças.....121
ANEXO D – Texto aluno *E*.....122
ANEXO E – Texto aluna *S*.....123
ANEXO F – Texto aluna *K*.....124
ANEXO G – Texto aluna *V*.....125
ANEXO H – Texto aluna *C*.....126
ANEXO I – Texto aluno *F*.....127
ANEXO J – Planos das Oficinas de Escrita.....128
ANEXO K – Texto do livro Se...Será, Serafina?.....140
ANEXO L – Poema Eu sou a escritora.....142
ANEXO M – Poema Eu sou.....144
ANEXO N – Livro digitalizado – Aluno *E*.....146
ANEXO O – Livro digitalizado – Aluna *S*.....148
ANEXO P – Livro digitalizado – Aluna *K*.....150
ANEXO Q – Livro digitalizado – Aluna *V*.....152
ANEXO R – Livro digitalizado – Aluna *C*.....154
ANEXO S – Livro digitalizado – Aluno *F*.....156

CONSTRUINDO UM ROTEIRO DE CAMINHADA

A escrita sempre esteve presente em minha vida. Minha mãe costuma brincar com isso, dizendo que na primeira vez em que abri os olhos já havia um livro em minha frente. De fato, foi com ela que iniciei minha história de amor com a escrita. Aprendi a escrever na 1ª série e guardo meus textos até hoje com muito carinho, voltando até eles quando desejo compreender um pouco mais minha própria história. Pensamentos nas agendas, confissões nos diários, recados para as amigas, trabalhos da escola, cartas, bilhetes, cartões... Enfim, ao longo de minha vida a escrita se configurou como um fazer que me constitui, de maneira que não conseguiria pensar meu cotidiano sem o escrever, seja nas atividades mais corriqueiras, no exercício de minha profissão – professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – ou ainda nas reflexões acadêmicas no Curso de Mestrado em Educação.

Comecei a perceber a importância da escrita na formação de minha identidade quando estava na escola, especialmente quando era normalista. Dali para a graduação, no Curso de Pedagogia, quando já professora, passei a me sentir incomodada com os problemas que meus alunos apresentavam para escrever e mais ainda, ao constatar que esta era uma queixa recorrente, também de minhas colegas de profissão, com relação as suas turmas. Na inexperiência e ânsia de algo fazer para modificar esta situação, no âmbito de minha sala de aula, criei diferentes estratégias para *intervir* na escrita das crianças ao longo dos anos em que me profissionalizava como educadora. Algumas dessas estratégias, hoje sei, eram fortuitas, outras nem tanto, porém nada que proporcionasse a satisfação de meu desejo em ajudar as crianças a aprenderem a escrever com o mesmo gosto que eu sentia (satisfação que talvez nunca conquiste plenamente).

Por estas razões, na primeira oportunidade que tive para realizar uma pesquisa, na elaboração da monografia durante a graduação, não precisei fazer escolhas entre temas que me interessassem, pois estava decidida: a escrita de textos. Esta pesquisa me proporcionou crescer nas reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem da construção de textos, todavia, não saciou meus desejos, aumentando minhas dúvidas e provocando minha vontade de compreender como as crianças aprendem a construir seus textos e o que poderia fazer

como educadora para ajudá-las em suas aprendizagens da escrita. Hoje percebo que me detinha excessivamente em formas de intervenção, em que me punha no centro do processo de ensino-aprendizagem, e elaboração de propostas para a escritura, esquecendo algumas vezes de que gostar do que se faz é um dos principais elementos para o bem fazer. Um gostar que aprendi vivenciando a escrita. Entretanto, todos podemos aprender a gostar de escrever? Seria possível aprender sem gostar do que se faz? Todos aprendemos da mesma maneira? Como poderia atuar para propiciar condições e situações para que esse gostar fosse experimentado também por meus alunos?

Recordando minha trajetória de interações com a escrita, compreendi o sentido do escrever imbricado no meu próprio viver. Ou melhor, em meu conviver: com meus pais, comigo mesma, minha prima, minhas amigas, minhas professoras, meu noivo... Isto é, com pessoas com quem interatuava recorrentemente no escrever ao longo de toda minha vida e com as quais fui me transformando e modificando minha escrita. Foi a partir deste entendimento de minha própria vida que compreendi que só chegamos a saber o que tem a ver com nossa história de interações (MATURANA e REZEPKA, 1999) e percebi a necessidade de conhecer a história de vida com a escrita de meus alunos para compreender seus modos de escrever e como poderia ajudá-los a aprender, a inventarem as suas histórias de prazer na relação com a escrita.

Assim, no esforço teórico de elaboração deste estudo, procurei analisar como ações educativas, que impliquem conhecer a história das interações das crianças com a escrita, podem oportunizar a vinculação entre escrever e viver, propiciando, assim, a complexificação desta escrita e, consequentemente, do ser dos educandos no fluir das suas aprendizagens. Esta intenção se desdobrou em passos que contribuíram para a construção da metodologia, elaborada em conformidade com as necessidades da pesquisa. Isto ocorreu durante todo o seu processo de realização, ou seja, não de forma programada e previsível, mas seguindo a abordagem complexa de método, que implica estratégia, invenção, iniciativa, arte, numa relação recursiva com a teoria (MORIN, 2001b).

Nesse sentido, a teoria da Biologia da Cognição de Maturana e Varela e os princípios da Complexidade atuaram como bússolas, orientando cada passo que constituiu a caminhada

desta pesquisa, bem como os estudos de outros autores, cujos pressupostos teóricos embasam-se na concepção de que a linguagem é um modo de ser, uma ação que constituímos com o mundo e que nos constitui. Estes passos ocorreram por meio da seleção de seis crianças do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Elemar Guilherme Kroth, de Vera Cruz - RS, turma em que lecionava, para participação da pesquisa. Com a colaboração das mães e professoras de anos anteriores, destas crianças, com as quais realizei entrevistas-diálogo (MORIN, 1973); por meio da análise de textos escritos pelas crianças e ainda pelo diálogo com estas; pude conhecer, mesmo que parcialmente, e mapear suas trajetórias de escrita. Posteriormente, subsidiada pelos mapeamentos, dei início à realização de Oficinas de Escrita, nas quais procurei oportunizar situações de aprendizagem do escrever na convivência, criando com as crianças um espaço e ações congruentes com a história de nossas interações e o fluir de nossos processos a cada novo encontro. Estas Oficinas se constituíram inspiradas nos pressupostos da Sociopoética (GAUTHIER, 2001), cujo arcabouço teórico metodológico propõe a construção cooperativa de conhecimentos pelos participantes da pesquisa.

Nesta dissertação analiso os processos que vivenciamos conjuntamente em nossos encontros, fazendo reflexões acerca da complexificação de nosso grupo e de cada um de seus componentes, à luz dos pressupostos teóricos que orientaram a pesquisa. De maneira especial, nestas reflexões, descrevo, entre outras experiências de escrita, os processos de criação de contos, transformados em livros e socializados com outros alunos da escola. Durante a elaboração destas histórias e na análise do texto concluído, além de observar a modificação da escrita nos aspectos notacionais e discursivos do texto, procurei interpretá-los como narrativas de si, segundo a hermenêutica de Paul Ricoeur (1990), especialmente por se tratarem de construções literárias, nas quais as crianças atuaram como artesãos em obra de linguagem.

Além disso, também observei modificações na escrita quanto aos aspectos notacionais e discursivos dos textos, com a compreensão de que aprender a escrever implica aprender a utilizar os recursos referentes a estes aspectos. Desse modo, as aprendizagens destes emergiram nos processos de escrita vivenciados, sem que tivessem que ser ensinados didaticamente como “conteúdos” específicos. No entanto, descrevi com discernimento as modificações observadas nos textos das crianças, tanto nos mapeamentos quanto nas análises

ao final das Oficinas de Escrita, com relação a estes aspectos, pois esta ação também foi um meio para conhecer as relações dos alunos com suas escritas. Isto, por sua vez, não nega a perspectiva complexa deste trabalho; reforça-a, pois não recusa que existam recursos da língua padrão que precisam ser ensinados na escola, mas modifica a maneira como este processo ocorre, numa abordagem dialógica (MORIN, 2001a), promotora da complementaridade entre o que aparentemente se opõe.

Enfim, no contexto e fazeres específicos nas Oficinas de Escrita, procurei oportunizar condições adequadas para que as crianças pudessem aprender a escrever, enquanto aprendiam a respeitar a si mesmas e umas às outras, compreendendo esta como tarefa educativa inerente ao objetivo de formação humana (MATURANA e REZEPKA, 1999, 2000).

Com relação ao modo de organização desta dissertação, ela está estruturada em quatro capítulos, iniciados por esta apresentação. Na primeira parte discuto os aportes teóricos e metodológicos que orientaram a realização da pesquisa, apresentando também o contexto e colaboradores desta, em dez subtítulos, que possuem como função a sinalização e demarcação da dissertação para orientar sua leitura, bem como os demais capítulos e seus respectivos subtítulos.

Posteriormente, no segundo capítulo, apresento o mapeamento das trajetórias de escritas das crianças participantes da pesquisa a partir das entrevistas-diálogo (MORIN, 1973) com suas mães e professoras de anos anteriores, da análise de textos escritos pelas crianças e, no caso específico de uma das meninas que não frequentava a escola onde a investigação foi realizada, por meio da análise do boletim do 2º ano, enviado pela escola onde estudava anteriormente.

Já no terceiro capítulo, abordo as Oficinas de Escrita, descrevendo situações em nossos encontros e reflito acerca dos processos vivenciados pelo grupo-pesquisador na aprendizagem da escrita e por cada criança, especialmente na adaptação de um conto clássico, seguindo a tipologia dos contos de fadas. Estes processos foram analisados em termos de complexificação em rede, isto é, nas interações recorrentes entre nós participantes do grupo e

por meio da análise das modificações de conduta de cada criança no escrever, com base no mapeamento de suas trajetórias de escrita.

Finalmente, no último capítulo trato sobre as complexificações ocorridas nas ações de pesquisa, refletindo também com meus próprios processos de aprendizagem na interação com as crianças. Ainda nesta parte, proponho novas indagações, emergentes a partir das vivências no contexto da pesquisa, buscando provocar outras reflexões em relação à aprendizagem de escrita de textos na escola.

1 AS BÚSSOLAS, O CAMINHAR E OS CAMINHANTES

1.1 Linguagem: modo de ser no mundo

O que é linguagem? Como se originou entre nós? Como modificou a vida humana e foi modificada por ela ao longo de suas extensas trajetórias constitutivas? Estas são perguntas que parecem distantes da indagação central desta pesquisa, no entanto, penso, são essenciais à compreensão dos processos de aprendizagem da escritura pelas crianças, por estarem intrinsecamente relacionadas à nossa constituição, seres viventes na linguagem. Para construir esta compreensão, busquei orientação, especialmente, nos estudos do biólogo Humberto Maturana e em Rafael Echeverría, cujos pensamentos emergiram como bússolas nesse processo.

De acordo com Maturana (1998), o que se conserva num organismo vivo não é uma configuração genética, mas um fenótipo ontogênico - um modo de viver em um meio. Dessa maneira, ocorre uma mudança evolutiva quando um modo de vida muda, mantendo-se numa sucessão reprodutiva. Assim, em consonância com o autor, a linguagem surgiu como um modo de vida que se deu nas coordenações consensuais de conduta, no compartilhar alimentos, na intimidade da convivência dos hominídeos, nossos ancestrais, conservando-se nas sucessões reprodutivas da espécie.

Concordando com essa perspectiva, a linguagem é um fenômeno social e não biológico, de modo que não pode ser compreendida como uma propriedade ou capacidade humana. Ainda que, consoante apregoa Maturana (1998), só possamos fazer o que nossa biologia nos permite, é um equívoco tomar o indivíduo como já constituído para dele derivar a linguagem, pois isso impede que possamos compreender sua própria constituição como indivíduo, perspectiva reforçada por Echeverría (2006), em sua obra Ontología del Lenguaje. Um exemplo, segundo o autor, de que nossas capacidades biológicas não podem gerar a linguagem, são os casos dos meninos-lobos que, apesar de serem biologicamente capazes, em isolamento do convívio social com outros humanos, não a desenvolveram. A interação social é, pois, condição para a linguagem.

Uma vez que a linguagem surgiu das coordenações consensuais de conduta de coordenações consensuais de conduta na intimidade da convivência, na sensualidade e no compartilhar (MATURANA, 1998), foi sendo constituída, portanto, de forma inerente aos processos humanos de ser-fazer-viver. Estas coordenações de coordenações de conduta, conforme Maturana, podem ser compreendidas como um "pôr-se de acordo". Nessa condição, pois, uma ação coordena a outra e o pôr-se de acordo vai surgindo "[...] a partir de la generación de um dominio consensual que es producido em la interacción social [...]" (ECHEVERRÍA, 2006, p. 53).

Contudo, em que se fundam as interações sociais com as quais emerge a linguagem? Em emoções. No entanto, não no sentido atribuído pelo senso comum, o qual corresponde a sentimento, uma vez que, na concepção de Maturana, as emoções são disposições corporais dinâmicas, não especificamente humanas, pois próprias do reino animal, que definem os diferentes domínios de conduta em que nos movemos. Por sua vez, a emoção que fundou a linguagem é o amor, a qual "constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência" (MATURANA, 1998, p. 22).

De acordo com Echeverría (2006), é no domínio consensual, estabelecido nas interações recorrentes, por sua vez, que os símbolos, os objetos, os eventos e ações se constituem na linguagem, pois enquanto tais não existem por si mesmos; o que significa que são uma relação linguística que estabelecemos com nosso mundo. A ilustração desta premissa se dá pelo seguinte exemplo, pertinentemente citado pelo autor: "Uma taza de té es sólo uma taza de té para nosotros, no para la mosca que vemos posada sobre a ella. Y la mosca sólo es una moca para nosotros, no para la araña que vemos acercársele" (Op. Cit., p. 51). Nessa perspectiva, o mundo não é pré-dado: nós humanos o constituímos na linguagem.

Não compreendendo, pois, a linguagem como capacidade ou propriedade humana, Maturana (1997, 1998) usa o termo linguajar[1] para enfatizar seu caráter de atividade, de

[1] Merleau-Ponty, em um texto escrito em 1951, constante na obra Signos, foi o primeiro autor a referir-se à atividade "linguageira" da linguagem, que "realiza a mediação entre a minha intenção ainda muda e as palavras,

comportamento e não de uma "faculdade" própria da espécie, como se acreditou tradicionalmente. Ela é, pois, um operar do observador no âmbito das relações. Sendo assim, o humano pode ser entendido como vivente de palavra, porém não no sentido de possuí-la como uma ferramenta, e sim, porque seu modo de viver se dá na palavra e como palavra (LARROSA, 2004).

No entanto, hoje, somos herdeiros de um modo de organização e atuação da/na sociedade que rompeu com essa concepção da linguagem como inerente à constituição humana de si e do mundo. Abordo, por conseguinte, a perspectiva subjacente a este rompimento, tencionando compreender as transformações conjunturais na história da civilização ocidental que nos fizeram constituir o mundo em que vivemos hoje, o que considero fundamental à reflexão proposta nesta dissertação.

1.2 Breve trajetória das concepções ocidentais da linguagem

Segundo Echeverría (2006), poucos acontecimentos foram capazes de inaugurar longos períodos históricos para a humanidade. Um desses acontecimentos, por volta de 700 anos a.C., na antiga Grécia, foi a invenção do alfabeto, a partir do qual ocorreram transformações fundamentais na sociedade referentes à educação, sabedoria e convivência social. Intrinsecamente, modificaram-se as funções da linguagem subjacente às novas concepções. De acordo com o autor, a educação da juventude, por exemplo, passou da responsabilidade dos poetas para os filósofos e, o que é mais importante destacar, embora de forma menos visível, modificou-se a maneira como os humanos pensavam sobre si e sobre o mundo. Entretanto, é necessário salientar que tais transformações ocorreram gradualmente, passando por períodos de transição e confluência de diferentes concepções, até estabilizarem-se segundo nossos modos de vida atual, adequando-se conforme os costumes dos povos em seus continentes, países e regiões.

---

de tal modo que minhas palavras me surpreendem a mim mesmo e me ensinam o pensamento" (1991, p. 94). Também Paul Ricouer (1990, p. 41), anteriormente a Maturana, atribui à experiência humana um caráter *linguageiro*, o qual "significa que nossa pertença a uma tradição ou a tradições passa pela interpretação dos signos, das obras, dos textos, nos quais se inscrevem e se oferecem à nossa decifração as heranças culturais".

Mas de que maneira a invenção do alfabeto pode ter sido capaz de provocar tamanha modificação no modo de vida das sociedades humanas? Penso que não se trata de mágica: uma invenção em si apenas abre possibilidades e não pode ser compreendida como causa única e linear de uma sucessão de acontecimentos ao longo da história da humanidade. Todavia, ao estudar os modos de vida de nossos antepassados, especialmente na antiga Grécia, é possível compreender como o alfabeto pode propiciar uma grande, embora gradativa, mudança no viver das pessoas, o que teve consequências para nosso modo de vida. Anteriormente a sua criação, os humanos viviam na linguagem do devir, isto é, a linguagem estava vinculada à ação, de forma que, naturalmente, o falar, por exemplo, tinha – como ainda tem – o poder de fazer que certas coisas acontecessem, o que, provavelmente não aconteceria se alguém não dissesse o que dissesse (ECHEVERRÍA, 2006). Neste sentido, no contexto anterior à invenção do alfabeto, em que a educação era incumbência dos poetas, esta se realizava por meio dos relatos de histórias épicas, fábulas e narrações sobre ações realizadas por humanos, heróis e deuses. As pessoas aprendiam, pois, através das ações praticadas pelos personagens dessas narrativas. Como bem ilustra o autor, era agindo como aqueles que a comunidade julgava sábios, como Ulisses, que se aprendia no que consistia sabedoria, ou, agindo ao exemplo de quem considerava valente, como Aquiles, que se aprendia o que era valentia. Isto, porém, não deixa de ser algo perceptível ainda hoje, pois, em minhas vivências de sala de aula, encontro estes modos de aprendizagem nas crianças, especialmente por meio da literatura e de outras linguagens como o desenho, o vídeo, a música etc.

A linguagem, portanto, era um modo de vida para as pessoas, o qual ocorria por meio de coordenações consensuais de ações (MATURANA, 1998), no fluir da convivência na comunidade. Todavia, ao separar orador, linguagem e ação, é que o alfabeto foi responsável por uma grande mudança: estando o texto escrito, parecia falar por si mesmo, de modo que o orador já não era necessário para que se ouvisse o que tinha a dizer (ECHEVERRÍA, 2006). Sendo assim, o texto passou a ganhar independência de seu autor, o que, para Platão, ao tratar sobre a escrita no diálogo Fedro, era considerado perigoso – por isso denomina-a *farmacon* – uma vez que estando escrito um texto chega a toda parte, tanto aos que o entendem como aos que não podem compreendê-lo, de modo que nunca se chega a saber a quem serve ou não. Estes discursos, por sua vez, não seriam filhos legítimos do orador (PLATÃO, 2000). Penso,

por conseguinte, que o mesmo pode ser dito com relação às diferentes formas de escrita, não necessariamente baseadas no sistema alfabético[2].

Ocorreu assim a transição da linguagem de ação para a linguagem de ideias, de maneira que "La reflexión comenzó a suplantar el papel que previamente habia tenido el relato de acontecimentos" (ECHEVERRÍA, 2006, p. 21). Desse modo, passou-se a fazer referência, como exemplifica Echeverría, à sabedoria e valentia de forma independente das ações de Ulisses e Aquiles, respectivamente, uma vez que passaram a ser entendidas como ideias, não mais como características próprias das ações de sábios e valentes. Nesta perspectiva a ênfase se desloca das ações dos seres em relações para o "ser" das coisas em si, pois "se abandona el lenguaje del devenir del pasado y se transita hacia uma nueva forma de lenguaje: *el lenguaje del ser*" (Op. Cit. p. 21).

Esta transformação fundamental, conforme o autor, serviu de base para o desenvolvimento da reflexão e do pensamento racional, a partir dos quais nasceu a filosofia e, posteriormente, o pensamento científico. E, assim:

> El interes por el arte del piensamiento certero, desarrollo la lógica. Los principios lógicos nos mostraran la senda del pensamiento válido, la forma de transladarmos de una idea a otra para alcanzar o verdadero y esquivar lo falso. Nació asi la racionalidad, marca de fábrica del pensamiento occidental (ECHEVERRÍA, 2006, p. 21).

Consequentemente, a ação de pensar passou a ganhar o *status* de "rainha das ações", como declara Echeverría (2006), que ressalta ainda a nascente distinção entre teoria e prática, que veio a menosprezar ações cotidianas, especialmente quando não conduzidas pelo pensamento. Segundo o autor, chegamos a esquecer que pensar é uma ação e, principalmente, a nos diferenciarmos das demais espécies pelo uso da razão. Ora, esta perspectiva não considera as emoções enquanto disposições corporais dinâmicas que definem nossas ações, confrontando-se, portanto, com a concepção de que o que nos constitui como humanos é o entrelaçamento do emocional com o racional. Ou seja, esta distinção entre teoria e prática, entre emoções e razões, radicalizada por nossa cultura atual, vai de encontro ao fato de que "O racional se constitui nas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que

[2] Poderia realizar esta análise com relação aos diferentes sistemas de escrita, entretanto, nesta dissertação, fiz um recorte partindo de um modo de pensar, ou se quisermos, do ponto de vista mais vinculado à civilização ocidental, iniciando assim pela perspectiva dos Gregos na Antiguidade.

construímos na linguagem, para defender ou justificar nossas ações" (MATURANA, 1998 p. 18); o que significa que ainda quando dizemos que agimos racionalmente, nosso operar é regido por premissas aceitas previamente a partir de uma emoção.

Depois que passamos a conceber a "linguagem do ser", separando-a da ação, passamos a perguntar pelo ser de tudo, inclusive de nós mesmos, buscando respostas para o que considerávamos imutável, independente do objeto de nossas indagações (ECHEVERRÍA, 2006), supondo a existência do ser que não era contingente e sim permanente. Além disso, de acordo com Echeverría, a ênfase posta no *ser* das coisas nos levou a menosprezar o papel da linguagem, que passou a ser pequeno ou nulo em nossa constituição e do mundo, uma vez que se passou a acreditar que apenas permitia-nos descrever o *ser* das coisas em si, não sendo, portanto, um elemento que as constituía.

No entanto, esta nova compreensão do humano e do mundo, após a invenção do alfabeto, evoluiu lentamente e coabitou com diferentes concepções por longo tempo, sendo somente com Sócrates e, principalmente, Platão e Aristóteles – os chamados metafísicos – que se cristalizaram as antigas concepções na sociedade grega, das quais somos herdeiros, ainda que muita coisa tenha mudado (ECHEVERRÍA, 2006).

1.3 Mapeando caminhos: da simplificação à complexidade

Nesse sentido, percebo o quão longínquas situam-se as raízes de muitas de nossas concepções, enquanto sociedade ocidental. Mas, embora os gregos, especialmente os metafísicos, tenham sido os pioneiros na transformação do modo humano de compreensão de si e do mundo, foi a partir do Renascimento, com as teorias de René Descartes, que se propagou o modo de vida pautado nas premissas da racionalidade, o qual se consolidou na era Moderna, perdurando até a atualidade. O paradigma cartesiano propõe com ênfase ainda maior a crença de que o pensamento é precedente ao nosso ser (ECHEVERRÍA, 2006), como se evidencia no conhecido aforismo de Descartes *"Penso, logo, existo".* A linguagem, nesta perspectiva, é apenas uma ferramenta para descrever o mundo externo, legitimando a

concepção de uma realidade pré-existente e não se configurando como elemento do próprio pensar.

Entretanto, durante o período medieval, a visão de mundo pautava-se na filosofia aristotélica e na teologia cristã. Aristóteles, por exemplo, concebia a forma como imanente à matéria, sendo que esta conteria a natureza essencial de todas as coisas, embora apenas como potencialidade, enquanto que a primeira seria aquela por meio da qual a essência se tornaria real ou efetiva. Ambas, contudo, seriam os dois lados do processo (*enteléquia*) de auto-realização da essência nos fenômenos efetivos, sendo possível separá-las apenas por abstração (CAPRA, 2001). Esta perspectiva embasou um conjunto de concepções unificadoras que Aristóteles aplicou às principais disciplinas de sua época (biologia, física, metafísica, ética e política) e, influenciadas por sua filosofia e sua ciência imperaram durante toda a Idade Média, tornando-se tão inquestionáveis como a própria Igreja, como destaca o autor.

Isto veio a modificar-se, no entanto, nos séculos XVI e XVII quando, inaugurando a era moderna, "a noção do mundo como uma máquina, e a máquina do mundo tornou-se a metáfora dominante" (CAPRA, 2001, p. 34), a partir da Revolução Científica, associada a nomes com Copérnico, Galileu, Bacon, Newton e Descartes. Este último, por sua vez, desenvolveu o método do pensamento analítico, o qual "consiste em quebrar fenômenos complexos em pedaços a fim de compreender o comportamento do todo a partir das propriedades das suas partes" (Op. Cit. p. 34).

Assim, a teoria de Descartes, o cartesianismo, foi denominado por Morin (2001a) como o "paradigma da simplificação", pois foi elaborado a partir da separação entre o sujeito pensante (*ego cogitans*) e a coisa extensa (*res extensa*), isto é, filosofia e ciência, e ao colocar como princípio de verdade as ideias "claras e distintas", que configuram o pensamento disjuntivo. Este paradigma possibilitou, segundo o autor, os grandes progressos do conhecimento científico e da reflexão filosófica, desde o século XVII, vindo, todavia, a partir do século XX, a revelar suas consequências nocivas.

De acordo com Morin (2001a, p. 18), "o pensamento simplificador é incapaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo (*unitas multiplex*): ou ainda unifica

abstractamente ao anular a diversidade, ou, pelo contrário, justapõe a diversidade sem conhecer a unidade". Sendo, pois, conforme o autor, incapaz de conceber esta conjunção, este pensamento chegou à inteligência cega, que destrói as totalidades, isolando os objetos das redes de sentidos, matérias e confluências que os envolve e constitui, não podendo conceber o elo inseparável entre o observador e a coisa observada.

Aliás, sob esta perspectiva, o conhecimento apenas representa a realidade independente daquele que conhece e nosso cérebro apenas recebe informações vindas já prontas de fora – no que consiste o representacionismo –, de forma que nos processos investigativos científicos a objetividade é sempre privilegiada e a subjetividade, descartada, uma vez que pode comprometer a exatidão dos resultados (MARIOTTI, 2001). Concordo com Mariotti ao afirmar que essa concepção veio a reforçar a crença de que o mundo é um objeto a ser explorado pelo homem, buscando benefícios, o que, enfim, gerou e tem gerado consequências catastróficas para a vida como um todo.

Aprofundando a compreensão do pensamento simplificador é imprescindível abordar a lógica linear, que advém do sistema aristotélico, de acordo com o qual só existem duas alternativas: sim ou não, e do padrão de Descartes, que se refere aos objetos fragmentáveis e simplificáveis (MARIOTTI, 2000). Esta lógica, segundo Mariotti, possui várias características, estando entre as principais a causalidade simples, isto é, a relação causa e efeito; a objetividade, que confere ao observador "isenção" e "imparcialidade" frente ao objeto observado; e a quantificação. Em nosso viver diário, a lógica linear está sempre presente e sem ela não poderíamos conduzir o nosso cotidiano, porém o que não é lógico é pensarmos que se trata do único processo mental útil à vida prática, conforme destaca o autor. Muitas vezes, aliás, ela nos conduz a julgamentos equivocados e preconceituosos, pois se A é igual a A, pensaremos que um menino que viva na rua é, logicamente, drogado e ladrão.

Sob as orientações da lógica linear, os progressos do conhecimento evoluíram simultaneamente aos seus danos, ainda que, cegamente, a humanidade tenha demorado-se a percebê-los ou tenha desejado não reconhecê-los, o que continua ocorrendo. Todavia, embora o erro, a ignorância, a cegueira, progridam ao mesmo tempo em que nossos conhecimentos

(MORIN, 2001a), penso que hoje, nós humanos e nossos modos de pensar, temos condições de compreender melhor as consequências do progresso.

Apesar disso, concordo com Morin (2001a, p. 18) quando afirma que

> Aproximamo-nos de uma mutação espantosa no conhecimento: este está cada vez menos preparado para ser refletido e discutido pelos espíritos humanos, e cada vez mais preparado para ser incorporado nas memórias informacionais e manipuladas pelos poderes anônimos, nomeadamente os Estados.

Não é estranho, portanto, que sob essa abordagem de conhecimento, a linguagem é encarada como uma capacidade fundamentalmente passiva (ECHEVERRÍA, 2006) frente à realidade pré-dada, imutável, a qual meramente descreve, sobre a qual apenas fala. Isto, por sua vez, nos conduz ao conformismo, à passividade – as coisas são como são, porque o mundo assim o é –, algo que é conveniente aos poderes que nos manipulam e governam nossas vidas.

Para Larrosa (2004), a esse paradigma está associada a constituição de sujeitos sem corpo e sujeitos sem linguagem. De fato, no paradigma cartesiano, fragmentador, legitimam-se diversas dicotomias: razão e emoção, homem e natureza, corpo e mente, corpo e linguagem. Entretanto, ao despedir-se do corpo, para o autor, o sujeito despede-se da língua e faz-se mudo ou, como se refere ao recordar José Luis Pardo, fala a língua dos deslinguados, descorporizada e deslinguada da pura comunicação, neutra e neutralizada que pensa a si própria como transmissão de informação. Ao nos constituirmos, portanto, como sujeitos separados do corpo e da linguagem, podemos objetivá-los, dominá-los e possuí-los como instrumentos. E constituindo-nos desse modo, nós humanos inconscientemente legitimamos práticas de exclusão social ao longo de muitos séculos.

Entretanto, quando biólogos, no século XIX, passaram a perceber as insuficiências do modelo pautado no cartesianismo, que na sua forma mecanicista não dava conta de explicar o funcionamento do fenômeno da vida a partir de suas partes, uma mudança de pensamento foi iniciada. Assim, contrapondo-se ao modo analítico de pensar, surgiu a perspectiva que ficou conhecida como “sistêmica”, cujo pensamento se caracteriza em termos de conexidade, rede de relações e de contexto.

De acordo com essa visão “as propriedades essenciais de um organismo, ou sistema vivo, são propriedades do todo, que nenhuma das partes possui” (CAPRA, 2001, p. 40). Neste sentido, quando um todo é dissecado analiticamente, suas partes, que estão em conexão, perdem propriedades que só possuem quando em interação com as demais partes que o compõe. Às configurações das relações entre os componentes do todo que se perdem nessa dissecação, Capra denomina de padrão, ao referir-se aos organismos vivos, o que podemos atribuir, também, a todos os sistemas vivos.

Assim, pensar sistemicamente implica conceber o mundo vivo a partir de redes de relações. A rede pode ser ilustrada metaforicamente pela teia, na qual diversos pontos conectam-se por vários caminhos. Nós fazemos parte de redes com o ambiente e com outras pessoas e, da mesma forma que estes influenciam nossa maneira de agir, também interferimos nas transformações dos outros e do mundo no qual vivemos. A rede, nesta perspectiva, pode ser entendida como a metáfora da vida, pois conforme Capra (2001, p. 78) “Sempre que olhamos para a vida, olhamos para redes”. Por isso, o pensamento sistêmico também é contextual, questionando o pensamento analítico ao colocar aquilo que investiga no contexto de um todo mais amplo, do qual faz parte.

Tendo caracterizado os pensamentos linear e sistêmico, analiso, agora, o pensamento complexo. Complexidade vem de *complexus*, que significa aquilo que é tecido junto (MORIN, 2001b), no entanto, Morin (2001a) chegou a esta denominação, apenas no final da década de 60, quando tal compreensão emergiu em seus estudos por meio da teoria da informação, da cibernética, da teoria dos sistemas vivos e do conceito de auto-organização.

Aos esboçar os desígnios sobre a complexidade, Morin (2001a) situou-se à margem dos dois clãs antagonistas, procurando integrar suas verdades, ultrapassando-os. Já, para Mariotti (2000), o pensamento complexo promove a complementaridade entre ambos. Mas, como entender tais designações? Para entender a complexidade é necessário, segundo os estudos que venho realizando, compreender três princípios interligados, apresentados por Morin.

O primeiro, que denomina como *dialógico*, é o que possibilita que a dualidade seja mantida na unidade, isto é, "associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos" (Morin 2001a, p. 107). Um exemplo desse princípio é a própria complementaridade entre os dois pensamentos divergentes: linear e sistêmico. É possível, ainda, exemplificar tal princípio com o próprio fenômeno da vida humana, uma vez que nossas células degradam-se ao longo de nossas vidas, ao mesmo tempo em que se renovam para manter-nos vivos.

O segundo princípio é o da *recursão organizacional*, de acordo com o qual "os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores daquilo que os produziu" (MORIN 2001a, p. 108). A vida humana é um excelente exemplo desse processo, pois ao mesmo tempo em que nascemos como fruto da reprodução, a ela damos continuidade na vida adulta. Conforme Morin (2001a) a sociedade também é produzida pelos indivíduos, retroagindo, depois de produzida, sobre a vida destes, produzindo-os.

Enfim, o terceiro princípio denomina-se *hologramático*, segundo o qual a parte está no todo que, por sua vez, está na parte, sendo que o todo é muito mais do que a soma das partes e que estas não contém o todo em si. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que diversas células compõem o nosso corpo, cada uma delas contém informação genética do ser global (MORIN, 2001b) e, assim como fazemos parte de uma sociedade, esta faz parte de nós, o que se manifesta em nosso modo de pensar e viver. Dessa forma, portanto, o complexo se distingue do linear que só vê as partes e do sistêmico que só vê o todo.

Vale destacar, por fim, que estes três princípios interligam-se.

Fazendo uso do exemplo anterior, é possível compreender que assim como fazemos parte de um meio, no qual agimos, interferindo em sua transformação, este mesmo meio retroage em nós nos modificando. Este é um ciclo recursivo, que vai da desordem à ordem, sucessivamente, num movimento em espiral ascendente. Na mesma direção, é importante destacar o princípio da *order from noise*, formulado por Heinz von Foerster, em 1959, e citado por Morin (2001b), o qual significa que fenômenos ordenados podem nascer de uma agitação ou de uma turbulência desordenada.

1.4 A Biologia da Cognição

Também na década de 60, Humberto Maturana, em colaboração com Francisco Varela, desenvolveu estudos acerca de como os organismos se auto-organizam, reproduzem-se e evoluem, construindo uma teoria denominada Biologia da Cognição ou Teoria de Santiago. Esta teoria, por sua vez, possui uma intrínseca relação com os princípios da Complexidade.

Assim, ao abordar a questão do conhecer como se conhece, Maturana e Varela centraram-se na reflexão, deslocando o foco que, tradicionalmente, na cultura ocidental, é direcionado para a ação. Segundo os autores "Toda reflexão faz surgir um mundo" (MATURANA e VARELA, 2001, p. 32), de modo que, subjacente a esta proposição está o princípio conforme o qual não existe uma realidade pré-existente, que é captada e introduzida na cabeça (MARIOTTI, 2001), no sistema cognitivo da pessoa. Dessa maneira, conhecer não pode resumir-se a captar ou internalizar algo previamente constituído, como o modelo representacionista pressupõe. Complementarmente, ao criar um mundo na reflexão, significa que movemo-nos na linguagem, a qual "é nossa maneira particular de ser humano e estar no fazer humano" (MATURANA e VARELA, 2001 p. 32). Ao operar na linguagem – que é um fenômeno social porque se dá no fluir de coordenações de conduta, como salientei no início deste capítulo – conhecemos ao modificar-nos para conservar nossa existência em um determinado meio, fazendo surgir neste o nosso mundo. Portanto, não há separação entre o social e o biológico no processo de conhecer, que, segundo estes autores, é um todo integrado. Para Morin (2001b), aliás, o humano é um ser unidual justamente porque social e biológico ao mesmo tempo.

Como é observável, segundo essa perspectiva, conhecer é um fenômeno de autocriação, ou, como se referiram Maturana e Varela, autopoiético, uma vez que *poien*, situado na raiz da palavra, significa em grego, produzir, criar. Assim, para os autores, os seres vivos, entre eles nós humanos, caracterizam-se por, literalmente, produzirem de maneira contínua a si próprios, numa dinâmica constitutiva recursiva denominada autopoiese, que faz

destes, sistemas autônomos, só cessando quando se desintegram. Portanto, a vida é um processo cognitivo, isto é, "viver é conhecer" (MATURANA e VARELA, 2001, p. 194).

Contudo, nesse processo aparentemente contraditório, porém complementar, que imbrica modificação e conservação, nós, seres vivos, modificamo-nos em *acoplamento estrutural* com o meio no qual vivemos, conservando nossa adaptação. Isto é, nos criamos ao criar o mundo no qual estamos inseridos, o que acontece por meio de interações recorrentes que estabelecemos de maneira recíproca. Esta dinâmica acontece devido a nossa *organização autopoiética*. Mas o que significa a organização? Consiste nas "relações que devem ocorrer entre os componentes de algo, para que seja possível reconhecê-lo como membro de uma classe específica" (MATURANA e VARELA, 2001, p. 54). Deste modo, a organização que nos constitui é aquela que permite nos caracterizarmos como humanos que somos. Isto significa que a organização é imutável. Entretanto, o que nos diferencia entre si? A estrutura, que se entende pelos "componentes e relações que constituem concretamente uma unidade particular e configuram sua organização" (Op. Cit. p. 54). É a estrutura, por sua vez, no processo recursivo de interações estabelecidas entre nós e o meio, e nós e os outros seres vivos, sejam humanos ou não, que se modifica.

Mas como as mudanças estruturais são desencadeadas? De acordo com Maturana e Varela (2001, p. 107):

> A história das mudanças estruturais de um dado ser vivo é sua ontogenia. Nessa história todo ser vivo começa com uma estrutura inicial, que condiciona o curso de suas interações e delimita as modificações estruturais que estas desencadeiam nele. Ao mesmo tempo, o ser vivo nasce num determinado lugar, num meio que constitui o entorno no qual ele se realiza e em que ele interage, meio esse que também vemos como dotado de uma dinâmica estrutural própria, *operacionalmente distinta* daquela do ser vivo.

Compreende-se assim que no curso da vida, ser vivo e meio, ambos com estruturas operacionalmente independentes, interagem recorrentemente, o que, entretanto, também ocorre entre os seres vivos entre si. Por sua vez, as interações, quando recorrentes, constituem perturbações recíprocas, porém, as modificações ocorridas no processo de conhecer são determinadas pela estrutura, em função de sua ontogenia. Esta compreensão é necessária para o entendimento do processo de aprendizagem, considerando que o aprender está relacionado com as mudanças estruturais que ocorrem em nós de maneira contingente com a história de

nossas interações (MATURANA e VARELA, 2001). Todavia, partindo do pressuposto segundo o qual o comportamento é um fenômeno relacional entre organismo e meio, percebido por quem observa, falar em aprendizagem, em consonância com a Biologia da Cognição, implica compreender que para o observador ela parece o movimento adequado do organismo num meio mutante, como numa harmoniosa dança estrutural.

Além disso, para dizer se alguém aprendeu é necessário conhecer a seqüência histórica de suas interações recursivas (MORAES, 2003), o que só é possível percebendo regularidades de conduta dos sujeitos nas operações em correspondência estrutural com o meio, para, então, caracterizar as circunstâncias ambientais que as desencadearam, o que consiste no fenômeno da percepção (MATURANA, 1997). Sem isto, pois, não é possível a criação de estratégias educacionais potencialmente capazes de perturbar os sujeitos, desencadeando o processo de aprendizagem. Para os educadores tal entendimento é fundamental, uma vez que a observação é inerente à função do educador ou educadora. Portanto, o é para mim e, consequentemente, para esta pesquisa, que aborda ações educativas voltadas para a aprendizagem da escritura de textos. No entanto, em que consiste a educação de acordo com a perspectiva da Biologia da Cognição?

Considerando que a vida é uma grande teia, na qual estamos todos e tudo em constante interconexão, num acoplamento contínuo que garante nossa adaptação e, assim, nossa existência, viver implica conviver. A educação é, pois, um processo que ocorre no viver com os outros, com os quais estabelecemos constantes interações. Sob esse ponto de vista, a educação, consoante Maturana (1998), constitui-se num processo de transformação na convivência, de modo que o viver de um vai se fazendo mais congruente com o do outro no conviver.

Assim, a educação escolar, como espaço específico de convivência, possui a tarefa de trabalhar para o crescimento das crianças como seres humanos que respeitam a si e aos outros com consciência social e ecológica, de modo que possam aprender a atuar com responsabilidade nas suas comunidades (MATURANA e REZEPKA, 2000). Para isto, de acordo com Maturana e Rezepka, a educação precisa centrar-se na formação humana, que consiste na criação de condições que guiem e favoreçam a criança no crescimento como ser

capaz de respeitar-se e respeitar o outro, o que passa pela capacitação, que demanda a criação de espaços e tempos de ação para o aprender a fazer na reflexão sobre o fazer.

1.5 Escrever é viver

A partir da perspectiva da Biologia da Cognição, consoante os estudos de Maturana e Varela, tenho buscado analisar as práticas de escrita, compreendendo o escrever como um ato de invenção, no qual o sujeito ao criar o texto se cria com ele, num processo autopoiético, que ocorre em interações recursivas, as quais possibilitam a complexificação da escrita e do sujeito que escreve, ou seja, em que o escrever e o sujeito escrevente – acoplados – desenvolvem-se mutuamente e, num movimento recorrente, de forma cada vez mais complexa, como a espiral ascendente, metaforicamente, ilustra. Para referir-me ao processo de escrita desta forma, pauto-me, ainda, em um aforismo constante na obra de Maturana e Varela (2001, p.32), segundo o qual "t*odo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer*", explicitando, desse modo, que penso o escrever como um fazer que é conhecer. Evidentemente, subjacente a este pensamento, vinculo a concepção de linguagem que atribui à escrita o caráter de modo de vida, de ação capaz de criar um mundo.

Considerando, ainda, que todo fazer ocorre com a técnica, penso que a aprendizagem da escrita passa pela aprendizagem do técnico, embora não no sentido atribuído à palavra conforme as acepções mais usuais atualmente. É importante destacar que, como fruto do pensar racional, por sua vez nascido das possibilidades geradas pela invenção do alfabeto, originaram-se não apenas as separações entre linguagem e ser, linguagem e ação, corpo e mente, dentre outras, mas, também, a cisão entre humano e técnica. Assim, concebo técnica aqui como "[...] constituinte do fazer-se de cada um e como ampliação do humano [...]" (PELLANDA, 2005, p. 63). Compreendo, deste modo, o escrever como um fazer técnico, porém para além do sentido que o modelo capitalista de produção confere à palavra, e sim consoante sua origem grega, enquanto *techné*, arte, que, enquanto tal, está implicada no processo de conhecer. Penso, portanto, que o processo de capacitação, que é caminho para a formação humana – propósito da educação – ocorre imbricado à aprendizagem da técnica.

Com efeito, no diálogo Íon, Platão faz menção ao termo *techné*, do qual se depreende uma atribuição intrínseca ao fazer tanto do artista quanto do artesão; perspectiva destacada por Agamben (2005), de acordo com a qual ambas as formas tinham um caráter essencial de ser um gênero da *poiesis*, palavra que, segundo o autor, origina-se em *poiein*, pro-ducir[3], no sentido de levar a ser, sob a conotação platônica à qual faz referência em sua obra. Conforme seus estudos, a partir da Revolução Industrial, na segunda metade do século XVIII, com a afirmação da alienante divisão do trabalho, a forma por meio da qual as coisas produzidas pelo homem chegam à luz da presença se dicotomiza, separando-se, então, as coisas que chegam a ser, segundo o estatuto da estética (o que contemporaneamente chamamos de obras de arte), daquelas que o fazem pelo estatuto da técnica (os produtos, no sentido estrito), de modo que hoje naturalizamos a distinção entre arte e técnica, atribuindo-lhes conotações diferenciadas.

Contrária a essa lógica, minha intenção é buscar no significado originário da técnica seu caráter de fazer humano, que está entrelaçado na nossa realidade concreta e participa da dinâmica de nossas transformações (PELLANDA, 2005), justificando minha intenção de propiciar que o escrever seja entendido como um fenômeno técnico complexo, pois está imbricado com o devir humano, com a invenção de si no ato de escrita, possibilitando o aperfeiçoamento simultâneo da maneira como se escreve e daquele que escreve, isto é, do escrever e do ser. Este aperfeiçoamento ao qual me refiro, venho designando por complexificação, termo que, segundo Gustsack et al (2007), está vinculado à vida e a aprendizagem, permitindo afirmar que aprender é complexificar-se, sendo, portanto, imprescindível à conservação de nossa organização autopoiética (MATURANA e VARELA, 2001) na qual produzimos a nós mesmos.

Por considerar o escrever segundo esta perspectiva, como fazer, como técnica articulada ao devir humano, evito o uso da expressão produção de texto, empregando, preferencialmente, pro-dução, em consonância com o sentido atribuído por Agamben (2005),

---

[3] Agamben (2005) emprega pro-duzir, pro-dução para indicar o caráter essencial da *poiesis*, da pro-dução na presença e produção e produzido para referir-se concretamente ao fazer da técnica e da indústria.

ou escritura, numa concepção de escrita enquanto ato e por derivação da acepção francesa[4], maneira, arte, técnica.

1.6 Na direção do passado: concepções subjacentes à origem da escrita

Não oportunizando reflexões na linguagem, práticas alinhadas à fragmentação do saber negam que o escrever possa ser um ato de complexificação do sujeito, ao ser realizado como um fazer técnico no sentido capitalista de produção. Para explicar esta proposição é preciso retomar alguns passos da história da escrita. Segundo Olson (1997), pelo menos desde Aristóteles tem-se suposto que a escrita seja um recurso gráfico destinado à transcrição da fala; perspectiva reforçada por autores de nossa época, como Saussure e Bloomfield. Esta posição, conforme o autor, tem permitido uma visão linear da história da escrita, de acordo com a qual os sistemas gráficos teriam evoluído como uma tentativa de chegar àquele que representasse adequadamente as práticas orais, como no exemplo de Russeau, ao mencionar que os povos selvagens escreviam desenhando objetos, os bárbaros usando signos que representavam palavras e os povos civilizados por meio do alfabeto. Dessa maneira,

> [...] O desenvolvimento histórico dos sistemas de escrita – dos ideogramas às palavras inteiras, das sílabas às consoantes e, finalmente, ao conjunto de consoantes e vogais – pode ser visto como uma seqüência de realizações progressivas até alcançar o objetivo final de representar as unidades últimas da fala, os fonemas [...] (OLSON, 1997, p. 82).

Esse desenvolvimento, por sua vez, teria alcançando seu ápice na invenção do alfabeto, como acreditam muitos teóricos modernos, porém, Olson argumenta que as interpretações expostas prejulgam o que pretendem explicar, ao presumirem que os inventores do sistema de escrita já sabiam sobre a linguagem e sua estrutura e que o progresso se deu mediante a busca de como representar tais estruturas de forma unívoca. De acordo com o autor, "[...] os sistemas de escrita proporcionam os conceitos e as categorias para pensar a estrutura da língua falada, e não o contrário. A consciência da estrutura linguística é produto do sistema de escrita, e não uma pré-condição para o seu desenvolvimento [...]" (1997, p.

[4] Cf. Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa.

84)[5]. Em consonância com Olson, isto significa que ao aprender a ler e escrever a escrita nos fornece uma série de modelos das propriedades léxicas, sintáticas e lógicas do que é falado, tornando-as assim conscientes. Desse modo, podemos refletir sobre nosso linguajar e consequentemente sobre o mundo e nós mesmos, o que fazemos cada vez com mais complexidade, à medida que aperfeiçoamos nosso escrever e, concomitantemente, nosso ser: complexificando-nos.

Entretanto, ao longo da história, a valorização da aprendizagem da escrita no mundo ocidental foi configurando-se numa espécie de dogma, chegando a ser associada à civilidade como vimos em Russeau, tamanha a consideração de sua suposta imprescindibilidade para a vida dos indivíduos. Neste sentido, inclusive, a *meta* da alfabetização tem se evidenciado como condição de cidadania, especialmente nas democracias ocidentais, onde a erradicação do analfabetismo é encarada como resolução para uma gama de outros problemas sociais, como a pobreza e o desemprego (OLSON, 1997). Esta compreensão, no entanto, é considerada um equívoco para Soares (2006, p. 55), de acordo com quem "a alfabetização – o acesso à leitura e à escrita – não é imprescindível ao exercício da cidadania", mas é um dos meios para isto. Segundo a autora, aceitar a relação de causa-efeito entre ambas, oculta as causas mais profundas da exclusão da cidadania, que são:

> as condições materiais de existência a que são submetidos os "excluídos", as estruturas privatizantes do poder, os mecanismos de alienação e de opressão, tudo isso resultando na distribuição diferenciada de direitos sociais, civis e políticos às diversas classes e categorias sociais (SOARES, 2006, p. 56).

Seguindo esta tendência, a escrita e a leitura destacam-se como habilidades das mais valorizadas, de modo que a escola acaba sendo incumbida, prioritariamente de ensiná-las (OLSON, 1997). Contudo, por que aprender a escrever se transformou em algo tão importante? Para que e para quem possui importância? Qual poderia ser o maior e melhor argumento para convencer quanto à relevância de sua aprendizagem? Talvez existam muitas respostas a estes questionamentos; todas dependendo do modo como as analisamos. Tenciono, pois, discutir estas questões respaldando-me nas reflexões realizadas por Olson (1997), ao questionar seis dos maiores pressupostos sobre a importância da escrita, dentre os quais, destaco os três últimos por considerá-los pertinentes à abordagem deste estudo. Estes

[5] A propósito desta posição adotada por Olson, vale lembrar Echeverría (2006, p. 21), quando comenta que a invenção da escrita alterou os modos de pensar.

pressupostos relacionam a escrita ao progresso social e ao desenvolvimento cultural e cognitivo da humanidade.

No primeiro pressuposto, Olson discute a condição da escrita enquanto promotora do progresso das sociedades colocando em xeque sua funcionalidade ao referir-se a estudos de diversos autores que a sugerem como um meio de controle social, formadora de cidadãos produtivos e bem-comportados, o que na ordem capitalista implica em pensar a escrita como posse, como ferramenta, em um sentido de linguagem como capacidade fundamentalmente passiva, como destaquei com Echeverría (2006). No contexto desta compreensão, questiono-me com relação à funcionalidade da escrita na vida das pessoas, uma vez que, conforme Olson (1997, p. 28), a escrita

> é funcional e vantajosa em certos cargos gerenciais e administrativos, e em um número crescente de papéis sociais. Mas o número desses cargos, que exigem esse nível ou esse tipo de proficiência na escrita é limitado. A alfabetização só é funcional para quem tem a sorte de conseguir um desses cargos. Outras funções de caráter mais geral em que a escrita é útil dependem dos interesses e objetivos dos indivíduos envolvidos. Sem uma boa resposta às perguntas "funcional para quê?" ou "funcional para quem?", a noção de alfabetização "funcional" não faz sentido.

Ao questionar o segundo pressuposto, sobre a importância da escrita no desenvolvimento cultural, o autor argumenta, em contraposição, salientando a sofisticação das culturas "orais", com base nos estudos de antropólogos e historiadores. Dessa forma, Olson (1997), com base em Havelock, recorda que a glória da Grécia se desenvolveu numa cultura oral; apoiando-se em Harris, destaca que a difusão da escrita entre os gregos, na Antiguidade, foi muito limitada (embora sua influência para além do referido contexto e época tenha sido extremamente abrangente) e, sustentando-se em Thomas e Anderson, ressalta que o fato de a cultura clássica grega ser primariamente "oral" favoreceu o desenvolvimento da dialética, na qual a escrita teve um papel insignificante.

Finalmente, quanto à relação entre a escrita e o desenvolvimento cognitivo, Olson (1997) defende que as atividades que dependem do escrever não são as únicas capazes de promover a aprendizagem, ponderando que a fala, entre outras formas, cumpre um papel importante no aprender, o qual, muitas vezes não é levado em consideração no contexto das práticas de ensino-aprendizagem escolares. Nesta análise, ainda, o autor questiona novamente o conceito de alfabetização funcional, reafirmando que, "[...] longe de ser um bem, passível

de generalização, depende crucialmente das atividades particulares do indivíduo para quem a escrita deve ser funcional. O que é funcional para o operário de uma fábrica automatizada pode não sê-lo a um pai que deseja ler para um filho. [...]" (OLSON, 1997, p. 29).

Assim, julgo importante questionar a funcionalidade da escrita para estarmos cientes de que escrever não tem a mesma função na vida das pessoas, pois esta depende das particularidades do cotidiano, dos fazeres de cada um. O que defendo, entretanto, é que a escrita, independentemente de sua funcionalidade, possibilita a complexificação do ser no escrever, compreendendo-a, dessa maneira, como um fazer inventivo. Portanto, esta possibilidade ocorre por meio dos diferentes tipos de escrita das pessoas de diferentes contextos com diferentes ontogenias, seja na realização de atividades de altos cargos executivos, na academia, na escrita de um e-mail ou na elaboração de uma lista de compras. Outro questionamento que emerge aqui tem a ver com a centralidade que a escrita vem ocupando no desenvolvimento da humanidade e, especialmente em muitos modelos educacionais, nos quais é tomada com tal ênfase que embota a importância das outras linguagens para o desenvolvimento-aprendizagem das crianças.

1.7 Percorrendo a história: educação, infância e escola

Buscando entender como ocorrem os processos de aprendizagem com a escrita[6] no contexto onde realizei esta pesquisa, foi necessário compreendê-los como parte de um sistema historicamente constituído, num sentido conjuntural. Sem este entendimento seria um risco aventurar-me pelos sentidos dos discursos dos (as) participantes e elaborar estratégias de trabalho voltadas ao desencadeamento das aprendizagens atraentes. Um risco de "cair" no clichê e invalidar a investigação.

Com esta intencionalidade, em conformidade com Cambi (1999, p. 37), tenho procurado pensar que:

> A história é um organismo: o que está antes condiciona o que vem depois; assim, a partir do presente, da Contemporaneidade e suas características, seus problemas,

[6] Aprender a escrever aprendendo-se a si mesmo nesse ato.

> *deve-se* remontar para trás, bem para trás, até o limiar da civilização e reconstruir o caminho complexo, não-linear, articulado, colhendo, ao mesmo tempo, seu processo e seu sentido.

Faço referência a esta concepção para buscar a compreensão que proponho nesta dissertação e para tanto preciso situá-la e significá-la nesta construção que é a história, reconstruindo trajetórias das mais antigas às mais recentes. Todavia, considerando sua complexidade, não pude percorrê-la como se andasse numa pista de corrida, afinal não é linearmente composta de causas e efeitos. Também não foi possível trilhar todos os seus articulados caminhos, de modo que percorri aqueles que, na história da educação, da infância e da escola, emergiram como mais necessários para que pudesse continuar compondo o percurso deste meu esforço de pensar e questionar a escritura das crianças.

Assim, comecei por trilhar a Antiguidade, no contexto da *paidéia* grega, perpassando, mais adiante, pelas veredas da educação na Idade Média e no Antigo Regime europeus. Continuei percorrendo a Modernidade, para conhecer como se constituiu a escola, num modelo que permanece inspirando as instituições de ensino contemporaneamente. Neste caminho, estive atenta também à concepção de infância, que foi sendo inventada. Enfim, saindo do mundo europeu, porém não de sua influência, visitei, e com isso também 'reconstruí' pelo meu olhar, um percurso na história brasileira, desde os jesuítas até a atualidade.

Iniciando pelo contexto da Antiga Grécia, para refletir acerca de sua influência na história da educação ocidental, tive que me deter um pouco mais no ideal de formação dos antigos gregos, a p*aidéia*, embora com o cuidado necessário, relativo à diferença de perspectivas existente entre eles e nós. A compreensão do termo *paidéia* em toda a sua complexidade acabou exigindo-me o entendimento anterior de que, segundo a concepção orgânica grega, as coisas do mundo constituíam um todo ordenado, estando em conexão viva, pela qual, e na qual, tudo ganhava posição e sentido (JAEGER, 1994). Desse modo, me foi possível observar que:

> [...] A tendência do espírito grego para a clara apreensão das leis do real, tendência patente em todas as esferas da vida – pensamento, linguagem, ação e todas as formas de arte –, radica-se nesta concepção do ser como estrutura natural, amadurecida, originária e orgânica (Op. Cit., 1994, p. 11).

Assim, no que diz respeito à educação, "[...] a consciência clara dos princípios naturais da vida humana e das leis imanentes que regem as suas forças corporais e espirituais tinha de adquirir a mais alta importância" (JAEGER, 1994, p. 13). Seguindo esta perspectiva, a prática educativa, para os gregos, podia ser associada à arte da modelagem realizada pelo oleiro ou pelo escultor, uma vez que pautavam sua vida na vontade de formar um elevado tipo de Homem. Para tanto, estabeleciam conscientemente um ideal de cultura como princípio formativo. E é neste sentido que, conforme Valle (2002), a educação na Antiguidade Clássica foi tornada uma atividade social explícita e refletida, constituindo-se como um meio para construção da nova *pólis*, que só poderia se dar pela formação ética dos cidadãos. Todavia, cabiam à comunidade os processos educativos, pois de acordo com Jaeger, a essência da educação consistia na modelagem dos indivíduos pela norma desta.

Mais adiante, na Idade Média, segundo Varela e Uria, a socialização do indivíduo – ainda – se dava na comunidade, na qual realizava a aprendizagem de ofícios, tendo como preceptores seus próprios membros. Entretanto, com a revolução cristã, realizou-se uma radical modificação dos processos e dos princípios educativos, de maneira que a *paidéia* passou a organizar-se em sentido religioso, transcendente, teológico, ancorando-se nos saberes da fé e no modelo da pessoa do Cristo (CAMBI, 1999). Posteriormente, já no Antigo Regime, a socialização passou a iniciar-se na família (composta por vários membros), não ocorrendo mais no seio da comunidade e se estendendo aos Colégios, onde as crianças e os jovens consolidavam uma série de aprendizagens. Conforme Cambi, os processos educativos nas instituições religiosas organizavam-se em torno dos princípios da religião e dos seus textos, fazendo, assim, com que a vida social operasse segundo um programa educativo centrado na religião cristã. Todavia, a educação de nobres e populares era bastante distinta, pois aos filhos de classes distinguidas era relegada uma instrução sob tutela familiar e dos colégios, onde se submetiam à autoridade pedagógica e aos regulamentos para, futuramente, assumirem funções de governo. Já às crianças pobres ficava destinada a caridade, sendo, pois, educadas em centros-pilotos (casas de correção, hospícios, hospitais), onde eram "modeladas" (VARELA e URIA, 1992).

Segundo Varela e Uria (1992), progressivamente, entre o Antigo Regime e a Sociedade Burguesa, a infância foi constituindo-se, uma vez que, no período anterior não

havia uma delimitação específica para esta fase da vida do indivíduo, que desde cedo realizava aprendizagens misturado aos adultos. Para tal constituição, os autores ressaltam três influências decisivas, entre outras, que são: a ação educativa institucional exercida em espaços como os colégios, a ação educativa da recém estreada família cristã e a ação educativa vinculada às práticas de recristianização. Para Narodowski, por sua vez, no século XVII, parecia ainda não existir uma infância bem estabelecida, no sentido da inexistência de uma delimitação mais evidenciada desta fase, o que se confirma na publicação da *Didática Magna*, de Comenius, em 1632, para quem a infância não requeria elementos próprios que a distinguissem da vida adulta, demonstrando-se não pedagogizada. Apenas no final do século XVII e, especialmente, no século XVIII apareceu, no discurso pedagógico, o processo de pedagogização da infância (NARODOWSKI, 1995), quando a criança passou a ser entendida como aluno. Quase neste mesmo período, Russeau procurou demonstrar, através de *Emílio*, o caráter naturalmente educável da infância.

Assim, chegou-se ao século XVIII com uma concepção de infância inocente e razoável para os filhos das classes distinguidas, porém, imprecisa e ampla – saindo-se dela quando se saía da dependência – para as classes populares (VARELA e URIA, 1992). Também a partir deste século, conforme Ariès (1981), a criança era separada dos adultos, passando a ser mantida numa espécie de quarentena em colégios e escolas onde vivenciava um longo processo de enclausuramento, o qual, segundo o autor, denomina-se em nossos tempos como escolarização. Nas instituições educativas, inicialmente nos colégios jesuítas e posteriormente na escola, produziu-se uma diferenciação na relação entre aprendizagem e formação – presente nos ofícios manuais – promovendo-se uma ruptura com a maneira de aprendizagem e socialização na comunidade que prevalecia no período medieval, separando-se trabalho manual e trabalho intelectual (NARODOWSKI, 1995). Por conseguinte, a partir dos colégios jesuítas, segundo o autor, passou-se a aprender “banalidades desconectadas da prática” que se constituíam em formalismos para diferenciação e valorização das classes distinguidas. Consequentemente, a cultura das classes populares era estigmatizada como errada, uma vez que a única cultura legítima era aquela validada pela “neutralidade” e pela “objetividade” da ciência.

Seguindo a perspectiva da separação entre trabalho manual e intelectual, no contexto da Era das Revoluções, o surgimento da escola pública, durante a Revolução Francesa, permite uma série de reflexões acerca da supervalorização da razão difundida pelas Luzes. Com efeito, segundo Valle (2002), a Revolução proclamou o desejo de concretizar a escola pública, obrigatória e gratuita a todos, sendo, no entanto, necessário criar uma base ética comum; o que se constituía como um grande desafio diante da sociedade dilacerada pelas diferenças e injustiças. Estas, de acordo com a autora, requeriam instrumentos mais poderosos de intervenção educativa, fazendo com que entre os revolucionários prevalecesse a ideia de que a "educação pode tudo", especialmente ensinar a virtude democrática e a capacidade de deliberar com justiça, sem que fosse necessária a força da lei. Tal ideia, por sua vez, contrapunha-se ao que defendia Platão, de quem, conforme Valle, permaneceu apenas a convicção de que toda virtude vem do conhecimento, prevalecendo a concepção de que, sendo todos os homens dotados de razão, dependia-se do desenvolvimento desta faculdade para que se concretizassem os ideais de justiça e igualdade.

Assim, Valle destaca que, com uma fé inabalável na razão humana, a Revolução só via como adversária a ignorância, atribuindo a responsabilidade pelos problemas sociais aos obstáculos que a razão encontrava para se universalizar. Todavia, segundo a autora, embora inicialmente a criação de um projeto de Escola Pública na Revolução Francesa resultasse da intenção de formar cidadãos para a democracia, ela acabou por concretizar a vitória de uma concepção particular de poder. Por conseguinte, a educação reduziu-se a uma das "políticas públicas" governamentais, cabendo-lhe:

> uma formação cívica redimensionada pelas exigências liberais, agora entendida como criação de condições básicas para que o equilíbrio social seja mantido em torno de certos valores de disciplina, de ordem e de confiança no progresso. Mas, realizada no seio da Escola Pública, a educação passa, predominantemente, a ser entendida como formação profissional, isto é, habilitação necessária dos cidadãos em trabalhadores eficazes na nova ordem (VALLE, 2002, p. 292).

Nesse sentido, Varela e Uria advertem que não é possível entender as funções da nascente escola nacional sem inseri-la no contexto de integração das classes trabalhadoras à ordem social burguesa. Esta integração, dada por meio da educação do menino trabalhador, "não tem como objetivo principal ensiná-lo a mandar, senão a obedecer, não pretende fazer dele um homem instruído e culto, senão inculcar-lhe a virtude da obediência e a submissão à

autoridade e à cultura legítima" (1992, p. 90). Assim, no espaço escolar, conforme os autores, o filho do trabalhador rompeu com seu cotidiano de vida, aprendeu que tempo é ouro, que o trabalho disciplina e que para ser um homem de princípios precisaria renunciar a seus hábitos de classe. Este foi o modo, pois, que a burguesia inventou para "civilizar" os filhos dos trabalhadores, assentando-se, no entanto, com violência não somente simbólica, no almejado direito à educação.

No século XVI, durante o Antigo Regime europeu, os portugueses chegam às terras brasileiras, vinculando nossa história aos acontecimentos da Europa por longo tempo. No Brasil colônia a educação não era prioridade e os primeiros educadores foram os missionários jesuítas que, ao converterem os nativos, viabilizaram a dominação metropolitana. Foram os pioneiros na constituição das escolas elementares – "de ler e escrever" –, secundárias e seminários. Conforme Aranha (1996), durante 210 anos, até sua expulsão, os jesuítas promoveram uma ação maciça na catequese dos índios, educação dos filhos dos colonos, formação de novos sacerdotes e da elite intelectual.

Ainda que sob a égide do cristianismo, os jesuítas iniciaram a desintegração da cultura indígena. Em longo prazo, influenciaram de forma marcante a construção do ideário católico na concepção de mundo dos brasileiros e consequentemente na tradição religiosa do ensino que perdurou até a República (ARANHA, 1996), isto é, mesmo após a sua expulsão. É importante destacar que, enquanto na Europa eclodia uma revolução intelectual gerada a partir do renascimento científico e do racionalismo cartesiano, a educação no Brasil mantinha um ideal de formação humanístico, centrado no latim, nos clássicos e na religião. De tão erudita, na sociedade agrária e escravista a educação elementar acabava interessando a poucos, sendo inacessível a muitos, como mulheres e negros, o que gerava uma grande massa de iletrados no território brasileiro.

Durante a crise do Antigo Regime na Europa, no século XVIII, os jesuítas foram expulsos do território brasileiro pelo marquês de Pombal e a estrutura educacional construída pela Companhia de Jesus foi desmantelada (ARANHA, 1996). Com a demora da reforma pombalina ocorreu um retrocesso no sistema educacional da colônia, agravando o panorama do analfabetismo e do ensino precário.

No século XIX, segundo Aranha (1996), ainda não havia uma política de educação sistemática e planejada, de modo que, quando a família real chegou ao Brasil, existiam apenas as insuficientes aulas régias do tempo de Pombal, o que impeliu o rei a criar escolas, sobretudo superiores, a fim de atender às necessidades que julgava mais urgentes. Aliás, a preocupação maior foi com o ensino superior, em detrimento dos demais – o primário e o secundário. Não havia uma unidade nacional entre os níveis de ensino, existindo uma dualidade de sistemas. Os currículos dos diversos níveis não possuíam vínculos, podendo-se dizer até que não existiam currículos, devido à escolha aleatória das disciplinas. O ensino superior acabava sendo parâmetro para o secundário destinado à preparação para a faculdade, isto é, propedêutico (ARANHA, 1996).

Neste período, expandiu-se a laicização da educação na Europa, mas no Brasil ainda havia uma forte tendência a criar escolas religiosas, sobretudo de ideologia católica. Entretanto o pensamento católico começou a enfrentar a oposição do positivismo e das ideias liberais, que influenciaram a luta pela escola pública, leiga e gratuita, bem como pelo ensino das ciências.

Enquanto o positivismo e as ideias liberais agitavam o mundo já nos séculos XVIII e XIX, só chegaram tardiamente ao Brasil, isto é, já na fase inicial da Primeira República. No plano educacional, o positivismo influenciou a introdução dos estudos científicos, estabelecendo um ensino enciclopédico que rompeu com o caráter humanístico herdado dos jesuítas.

Em suma, segundo Ghiraldelli Jr. (2006), durante a Primeira República tivemos no Brasil dois grandes movimentos de ideias no campo educacional: o “entusiasmo pela educação”, que solicitava a abertura de escolas; e o “otimismo pela educação”, que enfatizava os métodos e conteúdos do ensino. Ao final da I Guerra Mundial os Estados Unidos emergiu como potência mundial e o povo brasileiro passou a ser influenciado pelo estilo deste país, além do europeu. Em decorrência disto, a literatura norte-americana também deu suporte ao movimento do “otimismo pedagógico”, que passou a ser associado ao escolanovismo, tendência inspirada, principalmente, em John Dewey, pioneiro da “educação nova” nos

Estados Unidos. No Brasil, destacaram-se como representantes do movimento da escola nova Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, entre outros. Entretanto, apesar dos debates instigados pelos escolanovistas, no período da República Velha persistiu o dualismo escolar, próprio de uma visão elitista da educação, e o descuido com o ensino fundamental (ARANHA, 1996).

Na Segundo República ainda se destacaram vários projetos voltados à renovação do ensino público com a implantação do ideário escolanovista (ARANHA, 1996). Neste período Paulo Freire emergiu no contexto educacional com sua proposta de alfabetização baseado nos "círculos de cultura" e, a partir da década de 60, Lauro de Oliveira Lima passou a divulgar no Brasil a teoria de Jean Piaget.

No entanto, com a ditadura militar vivemos uma longa noite de 20 anos, que obscureceu nossa vida cultural, silenciando intelectuais e artistas e intimidando professores e alunos, como afirma Aranha (1996). Neste momento a tendência tecnicista foi implantada na educação, embora ainda convivendo com as tendências tradicional e escolanovista. O objetivo do tecnicismo era aplicar na escola o modelo empresarial baseado na "racionalização" própria do sistema capitalista, sendo esta, portanto, uma tentativa para inserir o Brasil no sistema capitalista internacional. Já nos anos finais da ditadura, um grupo de filósofos e pedagogos como Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo passaram a refletir sobre a educação do país, desenvolvendo a pedagogia histórico-crítica, com influência da dialética marxista.

Em 1988, ao ser elaborada a nova Constituição, no plano oficial o governo promulgou sua intenção de priorizar a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e a obrigatoriedade do ensino fundamental, com promessa de extensão para o ensino médio. Passados tantos anos, ainda que a ampliação do acesso e permanência das crianças e jovens no ensino fundamental tenha ocorrido, observo na educação brasileira a persistência do modelo dualista que distingue a formação dos filhos das classes privilegiadas dos filhos das classes populares. Além disso, como se viu ao final dos anos 90 e vê-se ao inaugurar o novo século, a educação no Brasil permanece defasada. Não digo apenas com relação aos países desenvolvidos, como a título de comparação, mas com referência às próprias necessidades do povo que não é respeitado em sua legitimidade.

Contemporaneamente, no campo das ideias pedagógicas percebo a confluência da realização de propostas pautadas em diversas tendências, especialmente, como destaca Ghiraldelli Jr. (2006), aquelas inspiradas em Herbart, Dewey, Paulo Freire e Dermeval Saviani. Isto demonstra que a história flui e, portanto, não pode ser analisada de forma estanque e fragmentada. Neste sentido, não se trata de "jogar fora" as experiências anteriores em educação, no país e no mundo. Também não se trata de retornar a algumas delas nostalgicamente, pensando que atuariam como soluções mágicas para nossos problemas. A questão se constitui, pois, dialogicamente, em construir um caminho novo a partir do já percorrido.

1.8 Rumo à sala de aula: história e práticas de aprendizagem da escrita

Sucintamente, de acordo com Soares (2006), até os anos 60 predominava em nosso país a perspectiva gramatical no ensino da língua materna. Esta perspectiva, segundo a autora, perpetuava uma longa tradição no sistema de ensino do Brasil, quando ainda colônia portuguesa. Neste período "o ensino do português restringia-se à alfabetização, após a qual os alunos passavam diretamente à aprendizagem do latim, ou melhor, da Gramática da língua latina" (Op. Cit. p. 101). Posteriormente, com a Reforma Pombalina, o ensino da Língua Portuguesa passou a ser realizado como ensino da gramática do português. Este tipo de ensino adequava-se aos interesses da burguesia, já falante do dialeto de prestígio social, que buscava na escola, além da alfabetização, o conhecimento, ou o reconhecimento, como ressalva a autora, das normas de funcionamento deste.

Todavia, a partir da década de 60 até o início dos anos 80, no período da ditadura militar, as classes populares passaram a ter acesso à escola como conquista por suas reivindicações. Assim, de maneira subjacente à Lei 5.692/71 e aos conteúdos curriculares estabelecidos com base nela, o ensino oferecido nas escolas, sobretudo públicas, passou a enfatizar a instrumentalização para o trabalho, na sociedade que, sob a égide do capitalismo, buscava expansão industrial. Então, a disciplina denominada Português, ou Língua Portuguesa, passou a chamar-se Comunicação e Expressão, nas séries iniciais do ensino

fundamental. Consequentemente, a gramática perdeu sua proeminência, de maneira que a ênfase do ensino deslocou-se do levar ao *saber a respeito da língua* para o levar ao *uso da língua*, desenvolvendo habilidades de expressão e compreensão de mensagens. Para este fim, o suporte teórico foi a Psicologia Associacionista, operacionalizada por uma pedagogia tecnicista, que empregava "técnicas de redação", exercícios estruturais e treinamento de habilidades de leitura (SOARES, 2006).

A partir da segunda metade da década de 80, a perspectiva instrumental do ensino da Língua Portuguesa passou a ser questionada por novas concepções de aprendizagem da língua materna, apoiadas especialmente na Psicologia Genética e nas ciências linguísticas – Psicolinguística e Análise do Discurso (SOARES, 2006). Estas, por sua vez, propiciaram e vem propiciando outras reflexões quanto ao processo de aprendizagem da língua escrita.

Entretanto, conforme Soares (2006), se a perspectiva construtivista vem influenciando nitidamente as práticas de alfabetização, sobretudo com as contribuições de Ferreiro e Teberosky, o mesmo não ocorre com relação às práticas voltadas à aprendizagem do uso da língua e da escrita de textos pelas crianças. De acordo com a autora:

> Além de construir seu conhecimento e domínio do sistema ortográfico, o aprendiz da língua escrita também deve construir o conhecimento e o uso da escrita como discurso, isto é, como atividade real de enunciação, necessária e adequada a certas situações de interação, e concretizada em uma unidade estruturada – o texto – que obedece a regras discursivas próprias (recursos de coesão, coerência, informatividade, entre outros) (SOARES, 2006, p. 105).

Por sua vez, este "uso da língua como discurso" é o que vem se denominando *letramento,* segundo acentua Soares (2006), de acordo com quem a criança precisa desenvolver simultaneamente à aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico, as habilidades de uso destes sistemas em práticas sociais de escrita.

Com esse olhar histórico, desde a transição de uma linguagem de ação para uma linguagem de ideias, iniciada a partir da invenção da escrita, passando pelas dicotomias legitimadas na Modernidade – corpo e mente, linguagem e corpo, trabalho manual e trabalho intelectual, etc. – e a supervalorização da razão é possível compreender a origem da concepção de linguagem e língua como objeto a ser apreendido mediante sua *dissecação*, e,

consequentemente, da cisão que separou vida e escrita. Esta concepção foi incorporada às práticas pedagógicas de ensino da escrita, ao longo de muitos séculos. No Brasil, como vimos, foi introduzida pelos jesuítas e, ainda que tenha modificado sua configuração com o passar do tempo e das reformas educacionais, permaneceu desvinculando o escrever do viver, tornando as aprendizagens escolares artificializadas, desconectadas das práticas sociais.

Segundo este viés, a desvinculação entre viver e escrever, consagrou-se como fruto da visão cartesiana, que reafirmou o conhecimento como algo acabado e, enquanto externo ao sujeito, passível de apropriação e domínio. O que estou querendo dizer é que, quando a ciência desligou-se das ciências da natureza e, ao seguir o princípio da simplificação – isolando as partes para analisá-las e assim compreender melhor o todo –, desenvolveu-se disciplinarmente, superespecializando-se, e provocou a fragmentação do saber (MORIN, 2001b). Dessa maneira, penso que, cada vez mais, a escrita também passou a ser entendida como coisa, objeto ou instrumento a ser adquirido e não como processo, fazer ou fenômeno técnico imanente à vivência humana. Além disso, para simplificar seu ensino (pelo professor) e aprendizagem (pelos alunos) foi segmentada em diversas partes, que vieram a ser denominadas conteúdos, os quais, estudados isoladamente, possibilitariam uma melhor compreensão do todo, resultando numa suposta escrita correta. Isto ocorria, por exemplo, na prática de ensino jesuíta, que enfatizava a Gramática, e na tendência pedagógica tecnicista, dos quais somos herdeiros. Ainda que a perspectiva construtivista tenha propiciado grandes modificações na educação, especialmente na alfabetização, o legado fragmentador dos conteúdos e das práticas educativas está arraigado no trabalho com a língua nas escolas. Entretanto, ao seguir este modelo por tantos anos, por que continuam a egressar da escola alunos que escrevem mal? Aliás, o que se aprende a escrever por meio de um trabalho segmentado? Textos?

Para refletir acerca destas questões destaco o princípio hologramático, proposto por Morin, de acordo com quem o todo se constitui num *complexus* que "[...] é o tecido formado por diferentes fios que o transformam numa só coisa [...]" (2001b, p. 188). Sendo assim, ao relacionar este princípio com o texto, desejo tornar evidente uma simplificação do seu sentido, operada pelas práticas de ensino-aprendizagem que dão visibilidade à contradição

entre o que significa e o modo como se ensina a *pro-duzi-lo*[7], posto que a palavra texto tem sua origem no latim, *textum*, que significa tecido, tela, trama, entrelaçado (KAUFMAN e RODRÍGUEZ, 1995). Dessa maneira, ao dividi-lo em vários segmentos, algumas práticas pedagógicas cortam os entrelaçamentos, eliminando aquilo que acontece na relação entre as partes e que, por conseguinte, lhe dão vida. Infelizmente ainda predomina nas práticas docentes, como herança do princípio cartesiano de simplificação, um ensino da língua fragmentado e desarticulado, de acordo com o qual, após estudar os componentes de um texto isoladamente (as palavras, as orações, as frases, os parágrafos...), o aluno deverá, supostamente, organizá-las novamente em um todo, na construção textual. Com esta compreensão,

> [...] o professor propõe a hora da análise sintática, a hora da leitura, a hora da redação, a hora da compreensão de textos com a esperança de que, em algum momento futuro, todos esses saberes se organizem por si só nas cabeças de seus alunos, que se transformarão, a partir deste momento mágico, em bons leitores e razoáveis produtores de textos (KAUFMAN e RODRÍGUEZ, 1995, p. 5).

Dessa forma, segundo Kaufman e Rodríguez (1995), existe a possibilidade de algumas crianças tornarem-se muito boas leitoras e excelentes produtoras[8] de texto, porém isso ocorrerá independentemente do ensino e não graças a ele.

Em pesquisa coordenada por Geraldi e Citelli (2004) nas escolas onde realizaram investigações sobre a construção de textos por alunos, Azevedo e Tardelli (2004) observaram que as atividades escritas caracterizavam-se, na maioria das situações, por episódios de reprodução, que se dividiam entre a priorização de exercícios gramaticais e o registro de conteúdos previstos pelas instituições de ensino. Nesse contexto, pois, as propostas de escritura de textos se constituíam, em geral, como uma tarefa escolar, respondendo à solicitação do professor, o que coincide com minhas observações como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde me deparo com situações em que a construção textual é tratada como mais um exercício – com fim em si mesmo – dentre outros, sendo realizada mecânica ou espontaneamente, muitas vezes com intuito apenas avaliativo.

---

[7] Na acepção de pro-dução proposta por Agamben (2005), conforme referido anteriormente.

[8] Palavra empregada em consonância com a obra das autoras. Minha discordância em relação a essa expressão tem a ver com o sentido capitalista de produção que atribui ao trabalho educativo.

Tais práticas originam-se com um modelo de ensino segundo o qual refletir sobre a língua materna segue os moldes de estudos de uma língua morta, o que possibilitou a instauração de um esquecimento presente até hoje nas escolas: o de que as crianças falam a língua que estudam, fato do qual, por sua vez, decorre a restrição do papel do falante à apropriação de uma língua pronta, acabada (GERALDI, 1997). Por esta razão, vemos com freqüência nas salas de aula, também dos Anos Iniciais, atividades metalingüísticas[9] serem realizadas com o intuito de capacitar a criança a escrever, sem que lhe sejam propiciadas oportunidades para a reflexão sobre os próprios recursos expressivos que utiliza, isto é, atividades epilingüísticas[10].

Estes tipos de práticas pedagógicas, calcadas ora no modelo empirista, por seu caráter reprodutivista, mecanicista e diretivo, ora no inatista, por seu espontaneísmo, fundamentam-se numa proposta de educação atrelada, no mínimo, a princípios individualistas, para não dizer, de alienação. Por esta razão, tenho trabalhado alicerçando-me nas proposições de Maturana e Rezepka (2000), pois é notável que não se pautam na concepção de educação cujo principal propósito é a formação humana, por meio de um processo de transformação na convivência na qual as crianças se transformam em seu viver de modo congruente ao viver do professor ou da professora e de seus colegas, aprendendo, desta forma, a ser uma pessoa em quem se possa confiar e respeitar, alguém capaz de pensar e fazer tudo de modo responsável a partir de sua consciência social. Contrariamente a esta abordagem, práticas empiristas e inatistas não possibilitam a realização da tarefa educacional de capacitação, uma vez que não criam espaços de ação para o exercício das habilidades que se deseja que as crianças desenvolvam, nos quais possam ampliar suas capacidades de fazer refletindo sobre esse fazer.

Dentre as habilidades que se constituem como recursos operacionais para a pessoa realizar o que quiser viver destaco o escrever e saliento, ainda, que ações pedagógicas como as acima explicitadas não capacitam os educandos, pois ao tornar o processo de escrita

---

[9] Conforme Geraldi (1997, p. 25), atividades metalingüísticas "são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. Trata-se, aqui, de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc".

[10] De acordo com Geraldi (1997, p. 23), atividades epilingüísticas "são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto".

artificial e passivo separam-no do corpo, supondo que a pessoa venha a dominá-lo depois, diminuindo a compreensão e o caráter inventivo da linguagem, o que viabiliza a conversão da vida em algo suscetível de administração e controle, como afirma Larrosa (2004). Voltando a Maturana e Rezepka (2000), penso que dessa forma a incumbência educativa de formação humana não se cumpre, uma vez que não propicia que a criança, entre outras coisas, se desenvolva como sujeito capaz de viver no auto-respeito e no respeito ao outro, como capaz de refletir sobre suas atividades, ver e corrigir erros e cooperar em um grupo.

Além disso, analisando as mencionadas práticas pedagógicas sob o ponto de vista das dicotomias, é possível observar que o caráter fragmentário do processo ensino-aprendizagem, ainda que sob a égide de duas concepções epistemológicas distintas (empirista e inatista), legitima a opressão e o controle de uns sobre os outros. O escrever por escrever, apenas com a intenção de aprimorar o uso das regras de escrita pelo aluno evidencia a cisão humano/técnica. Por sua vez, o artificialismo das situações de escrita, forjadas como um mero exercício, demonstra a separação entre a técnica e o corpo, que é vida, que é o humano, que é a natureza.

Nas situações artificiais de escrita em que ocorre a separação entre técnica e vida humana, ignora-se que "A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua" (BAKHTIN, 1992, p. 282). Dessa forma, o enunciado, que para Bakhtin é a unidade da comunicação verbal, se constitui como um elo fundamental da convivência humana, concepção que julgo como essencial nos processos de escritura de textos! Além disso, é pertinente mencionar que, segundo o autor, cada esfera da utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados (orais e escritos), os quais denominamos gêneros do discurso. Considero este um ponto crucial ao referir-me à aprendizagem da escrita na escola: conhecer os gêneros discursivos que pertencem às esferas a que fazem parte os educandos para, assim, elaborar estratégias que oportunizem situações nas quais o ato de escrever não seja desvinculado do viver.

No entanto, é necessário levar em conta que as crianças, embora pertençam a esferas de atividades que possuem variados gêneros do discurso, na vivência inicial do processo de

aprendizagem da escritura de textos, pro-duzem escritos que pertencem ao gênero primário, especialmente quando provenientes de realidades pouco letradas ou não-letradas.

Conforme Bakhtin, existem dois tipos de gêneros do discurso: os primários, considerados simples e os secundários, mais complexos. De acordo com o autor, os gêneros secundários aparecem em situações de comunicação cultural relativamente mais evoluída, principalmente escrita; e durante o processo de sua formação "absorvem e transmutam os gêneros primários (simples), de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea" (1992, p. 281). Assim, penso que a escola, ao propor situações artificializadas de pro-dução de textos, impõe às crianças uma exigência de complexificação antecipada e descontextualizada, o que dificulta o fluir inventivo da aprendizagem.

Além disso, com um fim em si mesmas, lineares, objetivas, tanto as propostas de construção de textos diretivas como as "livres", possuindo como destinatário apenas o professor/corretor, não levam em consideração que "[...] somos humanos na linguagem, e ao sê-lo, o somos fazendo reflexões sobre o que nos acontece" (MATURANA, 1998, p. 37).

Tais práticas negam, assim, o princípio da humanidade aos educandos, alienando-os e tratando-os como coisas e não como autores de seu próprio viver, seres capazes de, por meio da reflexão, pensar sobre seus processos, compreendendo como aprendem, de modo a encontrar seu próprio ser nas interações que possibilitam sua contínua autotransformação à medida que *pro-duzem* seus mundos.

1.9 Colaboradores e contexto da pesquisa

O contexto empírico desta pesquisa teve a realidade da escola pública onde leciono há oito anos – Escola Municipal de Ensino Fundamental Elemar Guilherme Kroth. Esta é uma instituição pólo, localizada na periferia do município de Vera Cruz - RS e recebe alunos dos bairros circundantes, que possuem apenas educandários de Anos Iniciais. Portanto, neste nível de ensino é freqüentada prioritariamente por alunos advindos do bairro Boa Vista, onde está

situada, embora também por crianças residentes em suas divisas – excedentes de outras escolas.

Do ponto de vista histórico, a Escola é recente, estando em funcionamento há apenas vinte anos. No entanto, neste período relativamente curto, foi ampliada por quatro vezes, em virtude do crescimento do bairro onde está situada e suas adjacências. No princípio, comportava alunos apenas das Séries Iniciais (conforme a antiga denominação), inclusive no regime de multisseriação, passando a abranger o Ensino Fundamental Completo, iniciando pela criação da primeira turma de 5ª série, a partir de 2000. Assim, atualmente, conta com aproximadamente, 326 alunos matriculados, que compõem cinco turmas dos Anos Iniciais e oito turmas dos Finais; equipe diretiva composta por diretor e vice-diretor; uma coordenadora pedagógica, 24 professores, uma bibliotecária e três funcionárias.

De maneira geral, as crianças que frequentam a Escola são oriundas de famílias carentes, que, na maioria dos casos, têm sua fonte de renda atrelada ao cultivo do fumo, trabalhando, dessa forma, em fumageiras e como safristas, durante o período de colheita. Em função do regime de três turnos destas indústrias, as famílias não possuem um tipo de convivência convencional, uma vez que os pais, muitas vezes, trabalham no período da noite e dormem durante a manhã ou durante o dia, sem possibilidade de almoçar em casa ou levar os filhos para a escola. Em razão destas peculiaridades da comunidade, há no bairro um Centro de Atendimento e Recreação da Criança e do Adolescente (CEARCA), frequentado por alunos da Escola, residentes no bairro Boa Vista, no turno oposto ao em que estudam, onde realizam atividades recreativas e fazem refeições.

Quanto ao chamado nível de instrução da comunidade, as famílias podem ser consideradas pouco letradas ou não-letradas (pais com Ensino Fundamental Incompleto, que cursaram apenas algumas séries deste nível, semi-analfabetos e analfabetos, havendo poucos casos em que possuem Ensino Médio completo e quase inexistência de Nível Superior). Em virtude disto e por razões anteriormente citadas, muitos pais alegam não ter tempo ou condições de auxiliar seus filhos em seus processos de aprendizagem, especialmente no da escrita.

Com isso não tenho a intenção de afirmar que haja uma relação, determinante, de causa e efeito entre o perfil da família e a aprendizagem da criança. No entanto, é inevitável perceber que, em muitos casos, os fatores expostos influenciam nesse processo. Assim, tratando-se dos educandos que frequentam nossa Escola, é observável que muitos possuem em comum o enfrentamento contínuo de sofrimentos no aprender a construir textos; isto é, trajetórias de escrita marcadas por múltiplas frustrações, o que vem tornando-os cada vez mais relutantes para escrever. Além disso, quando seus escritos são comparados (e infelizmente, como o são!) aos de alunos das mesmas faixas etárias, provenientes de contextos letrados, nos quais crescem relacionando-se com uma diversidade de portadores de textos são considerados, na maioria dos casos, muito aquém destes. Faço esta menção sem o intuito de afirmar uma suposta superioridade da capacidade de uns com relação a outros, mas com o ensejo de trazer à tona duas questões muito pertinentes: a desvantagem referente às vivências com escrita de nossas crianças e, consequentemente, a diferença de pontos de partida no ingresso destas na escola. Ainda assim, isto não significa que as esteja condenando eternamente ao atraso ou ao rótulo da inferioridade, mas que, contrariamente, considero premente conhecer a história de suas interações com a escrita para criar estratégias capazes de melhor desencadear suas aprendizagens. Inerente a esse conhecimento, julguei ser possível compreender como as ações pedagógicas podem potencializar os sujeitos no enfrentamento dos desafios deste processo, criando, de forma cooperativa, estratégias que concebiam os atos de escrita intrinsecamente como atos de vida, capazes de causar perturbações para que a aprendizagem pudesse fluir de forma mais congruente com o viver e conviver em comunidade.

Compreendendo a complexidade desta pesquisa optei por realizá-la com um grupo reduzido de crianças – apenas seis – desejando realizar reflexões mais densas e levando em conta as próprias condições de infraestrutura oferecidas pela escola para o trabalho com estas crianças no turno oposto ao das aulas do ensino regular. Escolhi o 3º ano do Ensino Fundamental por ser a turma com a qual venho trabalhando como professora titular e por corresponder à fase em que as crianças ainda dão seus primeiros passos na aprendizagem da pro-dução textual. Em comum, os meninos e meninas participantes da pesquisa situam-se na mesma faixa etária, dos oito anos. Entretanto, após reflexões realizadas na e a partir da qualificação do projeto desta pesquisa, preferi desenvolvê-la não apenas com alunos (as) que

apresentassem frustrações na escrita, as quais pudessem tê-los tornado relutantes e inseguros para escrever. Assim, selecionei três crianças cujas escritas apresentavam-se adequadas aos parâmetros escolares e três cujas escritas eram consideradas inadequadas e que, por isso, sentiam-se frustradas. O critério para esta definição pautou-se em minhas observações como professora do grupo e na história de alfabetização destas crianças nos anos anteriores, relatado pelas colegas docentes do 1º e 2º anos, nos momentos de diálogo sobre nossas experiências pedagógicas. Justifico esta modificação não pelo intuito de comparação, mas pela intenção de analisar como se processam as aprendizagens destas crianças num espaço e em condições distintas daquelas oferecidas no ensino regular e que acabam distanciando o escrever do viver. Contudo, numa turma de 22 estudantes, a opção pelos dois meninos e quatro meninas também teve como critério de seleção a disponibilidade das mães (pais ou responsáveis) para conversarmos (entrevistas) e a possibilidade de as crianças participarem das Oficinas de Escrita[11] que seriam realizadas no turno da manhã, oposto ao das aulas regulares.

1.10 O caminho que se fez ao andar

A pesquisa que deu origem a este estudo foi construída no seu próprio andar, no ritmo e nas condições estabelecidas entre o meio e as pessoas nela envolvidas, nas quais estive incluída. Assim, ainda que tenha, inicialmente, mapeado sua trajetória, como forma de orientação para/na construção, o caminho foi se fazendo no andar, ao mesmo tempo em que o andar foi fazendo-se no caminho.

Para esta abordagem, orientando a caminhada desta/nesta pesquisa, a concepção de método em Morin foi uma de minhas principais bússolas. Da mesma forma, também, a ideia de teoria que lhe é inerente, considerando que, para o autor:

> Uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema. Em outras palavras, uma teoria só realiza seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito (MORIN, 2001b, p. 335).

[11] As Oficinas de Escrita foram ações de pesquisa, que posteriormente serão descritas nesta dissertação.

Tal atividade é o método, porém, em seu sentido original e não no que deriva da ciência clássica e que corresponde a um *corpus* de receitas, de aplicações quase mecânicas, como ressalta Morin. Complementarmente na perspectiva complexa, "o método, para ser estabelecido, precisa de estratégia, iniciativa, invenção, arte" (2001b, p. 335), numa relação recorrente com a teoria, na qual, ao ser gerado por ela, a regenera. Isto quer dizer que o método reorganiza a teoria, especialmente por meio da reflexividade, – aptidão mais rica do pensamento –, fazendo, recursivamente, que a maneira de pensar complexa prolongue-se em maneira de agir complexa, consoante as afirmações do autor.

Nesse sentido, a concepção de método como forma de atividade e, portanto, de fazer, se correlaciona com a perspectiva autopoiética, uma vez que sua existência depende de uma relação recursiva que possibilita que se recrie constantemente. Em outras palavras, para que a pesquisa se realizasse foi preciso criar diversas estratégias, as quais foram inventadas na emergência das necessidades que surgiram durante a caminhada. Se assim não fosse, não ocorreria adaptação e o percurso da pesquisa seria interrompido.

Assim, estrategicamente, dividi as ações de pesquisa em duas etapas integradas. Na fase inicial realizei investigações que me permitiram conhecer e, posteriormente, mapear a trajetória de escrita de cada criança, sua experiência de convívio com e nessa forma específica de linguagem. Primeiramente analisei um texto de cada uma das seis crianças participantes da pesquisa, escrito nas aulas no turno regular, em que eram minhas alunas. Em seguida, entrevistei duas professoras dos anos anteriores, as quais lecionaram para cinco das crianças, considerando que uma destas é oriunda de outra escola. Como não foi possível entrar em contato com alguma das professoras de anos anteriores desta criança, analisei seu boletim do 2º ano, enviado pela escola onde estudava, mediante minha solicitação. Também entrevistei as mães das crianças e, em outro momento, conversei com o grupo de alunos.

Nessa primeira etapa, os textos construídos pelas crianças foram analisados apenas com relação aos aspectos notacionais e discursivos. Para isso, organizei um fichamento com a caracterização da escrita de cada uma, com ênfase nas principais necessidades que apresentavam para o aperfeiçoamento da capacidade de *pro-dução* textual, tendo como parâmetro as exigências do currículo escolar.

Embora tenha exposto as atividades de investigação realizadas de forma didática, o desenvolvimento destas ocorreu de maneira bastante fluida, como um devir. Desse modo, ainda que as entrevistas tenham implicado uma certa formalidade, ocorreram com o mínimo de cerimônia possível e o máximo de cumplicidade entre os participantes. Respaldando, portanto, minha intenção de realizar um trabalho rigoroso, mas não austero, possibilitando que os diálogos fluíssem sem temor ou pudores que pudessem inibir as falas dos envolvidos; apoiei-me na proposta das entrevistas-diálogo. Estas, segundo Morin (1973), são mais que uma conversação mundana, uma vez que se constituem em uma busca em comum, na qual o entrevistador e o entrevistado colaboram no sentido de trazer à tona uma verdade que pode referir-se à pessoa do entrevistado ou a um problema. Com esta perspectiva, pois, procurei "provocar as situações para favorecer a comunicação, provocar o interlocutor, mas sob a condição de também poder ouvi-lo" (MORIN, 1973, p. 134), inspirando-me na atitude socrática, conforme salienta o autor.

Posteriormente, transcrevi e analisei todas as entrevistas, mapeando as trajetórias das interações com a escrita de cada criança por meio de articulações com pressupostos teóricos que embasaram esta pesquisa, especialmente nos estudos da Biologia da Cognição. Isto, por sua vez, se constituiu como uma forma de conhecer, como observadora, ainda que parcialmente, estes percursos. Este conhecimento foi fundamental e estratégico para a elaboração das atividades realizadas nas Oficinas de Escrita e para possibilitar-me condições de analisar o processo de aprendizagem com a escrita das crianças, uma vez que, como anteriormente destaquei, ao citar Moraes (2003), somente conhecendo a sequência histórica das interações recursivas do sujeito é possível dizer se este aprendeu. Também, com a intenção de um conhecimento complexo da constituição da trajetória com e na escrita pelas crianças, só poderia ser necessário reconstruí-las segundo diferentes perspectivas dos co-participantes desta constituição, bem como dos próprios participantes – as crianças.

Particularmente, o diálogo realizado com as crianças foi importante para a construção da compreensão das suas trajetórias com a escrita, tanto do ponto de vista individual quanto de grupo, mas também, como negociação/acolhimento do grupo para iniciarmos a realização

das Oficinas de Escrita. Assim, a roda de conversa – como gosto de chamar – possibilitou integrar as duas fases da pesquisa, propiciando seu devir inventivo.

Atendendo às necessidades que emergiam durante os processos investigativos, para a realização das Oficinas de Escrita, apoiei-me nos pressupostos da *Sociopoética*, abordagem de pesquisa proposta por Jacques Gauthier (2001), que defende a construção cooperativa de conhecimento pelos participantes da pesquisa – o pesquisador "facilitador" ou "mediador" e os demais participantes, "co-pesquisadores". Criando espaços para o acolhimento de diferentes olhares, a *Sociopoética* possibilita a articulação de formas contraditórias de saber, que se complementam na construção do conhecimento complexo.

Nesse sentido a *Sociopoética* propõe, conforme Gauthier, a desconstrução da ideia de um saber hegemônico ao considerar os conhecimentos daqueles que não são formados pela academia, mas que precisam da criação de oportunidades e condições para que possam vir à tona. Como no caso desta investigação, realizada com crianças, a ambição da *Sociopoética* é a de criar técnicas de pesquisa que permitam que seus conhecimentos se manifestem, levando em conta que a criança sabe muitas coisas clara e distintamente, bem como de maneira obscura e confusa (GAUTHIER, 2001). Ambos os tipos de conhecimento são importantes e, embora antagônicos, complementam-se, sendo necessário que o pesquisador ou pesquisadora aprenda a dialogar com estes, o que procurei fazer durante nossos trabalhos, seguindo o princípio dialógico da Complexidade.

Seguindo a abordagem sociopoética, em nossas Oficinas formamos um *grupo-pesquisador*, que consiste em uma estratégia que permite o compartilhamento do processo de pesquisa e o prazer de conhecer (GAUTHIER, 2001). Esta estratégia, segundo o autor, possui algumas etapas, as quais se enquadram, embora com flexibilidade, na perspectiva de trabalho que realizamos nas Oficinas de Escrita.

Assim, a roda de conversa (diálogo inicial) com o grupo de crianças constituiu-se como a etapa de *negociação*, quando, considerando a multiplicidade de concepções dos sujeitos, busquei desenvolver uma escuta sensível, que, de acordo com Barbier, é o modo de tomar consciência e interferir, o que me exigiu "[...] apreciar o "lugar" diferente de cada um

no campo das relações sociais para poder escutar-lhe a palavra [...]" (BARBIER, 1993, p. 209), porém, mais do que o "lugar", como ressalta pertinentemente o autor reconhecendo o *ser* de cada pessoa como um ser complexo, dotado de liberdade de escolhas e imaginação. Este princípio, aliás, permeou todos os trabalhos realizados com as crianças nas Oficinas.

Posteriormente, inaugurei as Oficinas com atividades voltadas para a integração e sensibilização dos participantes, como o momento que Gauthier (2001) denomina *relaxamento*. Então desenvolvi uma série de atividades potencialmente capazes de desencadear as aprendizagens da escrita das crianças, elaboradas de forma estratégica, fazendo uso do mapeamento inicial e criadas durante a trajetória dos nossos encontros a partir de e no fluir das experiências vivenciadas.

No decorrer das Oficinas, quando as crianças iniciaram suas escritas textuais, passamos a realizar momentos de *análise* que ocorreram simultaneamente à criação dos textos, com ela entrecruzando-se e, assim, complexificando a escrita e o ser de cada uma. Estes momentos de análise alimentaram-se no confronto das visões de todos e todas, das suas posições, intuições, avaliações e críticas (GAUTHIER, 2001), oportunizando a construção cooperativa de conhecimento. Em outro momento, fiz dos meus registros próprios – espécie de diário de bordo – uma estratégia para analisar como o *grupo-pesquisador* estruturava seu pensamento, procurando iniciar um processo de interpretação de dados, o que também pude realizar na análise dos textos, construídos gradativamente, durantes as Oficinas.

Enfim, quando cada criança havia construído sua própria obra – contos digitalizados – pensamos conjuntamente numa forma de *socialização* dos trabalhos, oportunidade em que nasceu a ideia de apresentar as histórias a outras crianças, narrando-as.

Como os textos criados pelas crianças possuem função literária e trama narrativa (KAUFMAN e RODRÍGUEZ, 1995), com o propósito de não realizar apenas a análise da complexificação da/na escrita sob a perspectiva dos aspectos discursivos e notacionais, os quais considero, também, essenciais, fundamentei-me na hermenêutica de Ricoeur, procurando analisá-los como narrativas de si. Concordando com Larrosa (1999, p. 22), penso que "[...] Talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o

que somos. [...]". E, a esse propósito, busco em Paul Ricoeur, uma compreensão mais ampla sobre como o texto, enquanto obra, construída por um sujeito singular, por sua vez com uma história singular, vivente em um contexto singular, pode mostrar singularidades. De acordo com o autor, o texto é mais que um caso particular de comunicação humana, constituindo-se, pois, como um paradigma do distanciamento na comunicação. Deste modo, "revela um caráter fundamental da própria historicidade da experiência humana, a saber, que ela é uma comunicação na e pela distância" (RICOEUR, 1990, p. 44). Neste sentido, o filósofo afirma que o discurso, inclusive o oral, apresenta um traço primitivo de distanciamento que pode ser caracterizado pela dialética do evento e da significação. No entanto, destaca que é a lingüística da frase, unidade de base do discurso, que suporta a referida dialética, de onde parte a teoria do texto que propõe.

Consoante Ricoeur (1990), efetuando-se pela linguagem, o discurso, como evento, é realizado temporalmente e no presente; é auto-referencial, considerando que alguém se expressa tomando a palavra; mas, também, refere-se a um mundo que é descrito, expresso ou representado – melhor diria, constituído – e, ainda, é fenômeno temporal da troca, posto que se dirige a um interlocutor. Porém, de acordo com o autor, se todo discurso se efetua como evento, é compreendido, por sua vez, como significação, isto é, na linguística do discurso, ambos se articulam um sobre o outro, de modo que, na ultrapassagem do evento na significação, revela-se a própria intencionalidade da linguagem, que é a relação nela, do *noema* (o que se quer dizer) com a *noese* (o que é dito). Para compreender o problema do que é dito, Ricoeur recorre a Austin e Searle, para quem o ato de discurso constitui-se por atos subordinados, hierarquicamente organizados em três níveis: o nível do 'ato locucionário' (ato de dizer), o nível do 'ato ilocucionário' (aquilo que fazemos ao dizer) e, por fim, o nível do 'ato perlocucionário' (o que fazemos pelo ato de falar). Esta perspectiva parece-me bastante significativa para compreender, nas escrituras das crianças, a complexificação pela escrita. Ou seja, sua aprendizagem.

Segundo Ricoeur, sob a perspectiva dos atos de linguagem dos referidos autores, a significação do ato de discurso não pode ser entendida apenas pelo correlato da frase, no sentido estrito do ato proposicional (nível locucionário), pois depende, também, da força ilocucionária e da ação perlocucionária. Dessa forma, o termo significação ganha uma

acepção ampla, "recobrindo todos os aspectos e todos os níveis da exteriorização *intencional* que torna possível, por sua vez, a exteriorização do discurso na obra e nos escritos" (1990, p. 49). Portanto, compreendo que para além do que denotativamente apresentam as frases constituintes do discurso, há sempre um mundo a ser conhecido no texto.

Para distinguir a noção de obra, todavia, é necessário compreender que é composta por uma sequência mais longa que a frase e que provoca um problema novo de compreensão, relacionado a sua totalidade finita e fechada enquanto tal; é submetida a uma forma de codificação, que é o gênero literário, o qual se aplica à composição; e que possui uma configuração única, um estilo, que a assimila a um indivíduo (RICOEUR, 1990). A própria palavra 'obra' revela a natureza destas características consideradas por Ricoeur como categorias da produção e do trabalho, de maneira que o discurso pode ser entendido como objeto de uma *práxis* e de uma *techné*, não havendo, nesse sentido, uma oposição radical entre o trabalho do esprírito[12] e o trabalho manual. Inspirado em Granger, o autor também ressalta que o trabalho é talvez a principal estrutura da prática que permite que esta se objetive em obras. Assim, "Ao trabalhar o discurso, o homem opera a determinação prática de uma categoria de indivíduos: as obras de discurso" (RICOEUR, 1990, p. 50). Quando o discurso se torna uma obra, a noção do sujeito de discurso recebe um novo estatuto, uma vez que a noção de autor vem qualificá-la, isto porque, na atividade prática se processa um modo de estruturar a obra, o qual é escolhido dentre outros. Este modo de estruturação, como já mencionado, é o estilo. Portanto, este é um trabalho que individua, designando seu autor retroativamente, considerando que para Ricoeur (Op. Cit., p. 52), "Autor diz mais que locutor: é artesão em obra de linguagem". Entretanto, o autor também é uma categoria de interpretação, levando-se em conta a correlação existente entre a sua singularidade e a da obra.

O funcionamento da referência é afetado por meio da escrita, o que significa dizer que o texto ganha autonomia com relação à intenção do autor, abrindo-se a uma sequência infinita de possibilidades de leituras (RICOEUR, 1990). Em contrapartida, o "mundo do texto", também pode fazer explodir o mundo do autor, uma vez que o fato de não haver uma situação comum ao leitor e ao escritor, nem condições concretas do ato de mostrar, como no diálogo

[12] Segundo a acepção francesa, espírito (spirit), significa pensamento e não, alma, consoante o sentido que lhe atribuímos em nossa língua.

oral, tornam possível o fenômeno da "literatura", o qual possibilita a abolição de toda referência à realidade dada, conforme propõe Ricoeur. Porém, consoante sua proposta, trata-se de uma abolição de primeiro nível da referência, realizada pela ficção e pela poesia, para a emergência de uma referência de segundo nível que atinge o mundo não apenas no plano dos objetos manipuláveis, mas no plano do que Heidegger designou por "*ser-no-mundo*". Assim, "o que deve ser interpretado, num texto, é uma proposição de mundo, de um mundo tal como posso habitá-lo para nele projetar um de meus possíveis mais próprios. É o que chamo de o mundo do texto, o mundo próprio a este texto único" (RICOEUR, 1990, p. 56).

Contudo, Ricouer (1990) manifesta que este mundo do texto não é o da linguagem cotidiana, pois constitui uma nova espécie de distanciamento, que a ficção introduz em nossa apreensão do real. Esta, por sua vez, em consonância com o autor, é o caminho privilegiado da descrição da realidade, ao passo que a linguagem poética é aquela que opera o que Aristóteles denominou de *mimesis* da realidade. Assim, fundamentando-me nas proposições do autor, penso que ao narrar histórias na escrita de textos, as crianças também imitam a realidade, recriando-a através de um *mythos*, de uma "fábula". E eis que, no ato de contar a respeito de um mundo criado por elas, recriam seus próprios mundos e os narram, à medida que modificam seu próprio ser. Um ser cujos processos podem tornar-se perceptíveis no texto gerado por meio das interações recorrentes no ser-fazer-viver do ato de escrita.

2 MAPEANDO TRAJETÓRIAS DE ESCRITA

Por que fazer um mapa? Mapas servem para que encontremos a direção para onde ir, antes de iniciarmos um trajeto. E, mesmo sem perceber, os seguimos diariamente, pois "somos desenhadores de mapas", como diz Rubem Alves (2010). Estando com as bússolas na mão, o mapa construído teve a finalidade de orientar-me nesta caminhada para o desconhecido, na qual as crianças participantes ativas, exigentes e cativantes da pesquisa, foram maravilhosas e desafiadoras companheiras.

Assim, realizei o mapeamento das trajetórias de escrita das crianças, considerando que, mesmo em condições semelhantes, cada uma vive-aprende diferentemente, porque não é o meio, ou os estímulos externos que determinam o seu viver e a sua aprendizagem, ainda que possam provocar, perturbar a criança nessa direção. Por sua vez, este meio, as condições ambientais, influencia a criança, que se modifica, no entanto, em conformidade com sua estrutura (MATURANA e VARELA, 2001). A aprendizagem, por conseguinte, opera-se com o ser da criança, da pessoa como um todo e se manifesta no comportamento que, por sua vez, modifica o meio, sendo o aprender uma espécie de fruto, um fluxo ou emergência desse processo de co-determinação (MATURANA, 1998, MATURANA e VARELA 2001), ou, melhor dizendo, co-operação.

Nesse sentido, não há linearidade na formação de uma pessoa; isto é, causas *X* não resultam necessariamente em efeitos *X*, como se pensava na tradição moderna. O meio, as condições em que uma criança cresce influenciam sim, suas aprendizagens, porém não há como esperar certeiramente um determinado comportamento porque lhe foram oportunizadas certas experiências e não outras. Pais de filhos criados com as mesmas condições e oportunidades não teriam como discordar desta proposição. Todavia, a não existência de previsibilidade entre condições de vida e aprendizagens e muito menos de comportamentos determinados, não significa que não haja ou que não se possa esperar alguma regularidade em termos de afecções. Quero dizer com isto, por exemplo, que muitas pessoas mostram comportamento semelhante diante de perturbações de uma mesma ordem: chorar ao ouvir uma música, assistir a um filme. Assim não são apenas as especificidades de um meio, nem

somente a estrutura de uma criança em particular que configuram suas aprendizagens. Ou seja, ela aprende na interatuação com estes e outros fatores, perspectiva que, portanto, precisa ser compreendida em sentido dialógico (MORIN, 2001a).

Segundo esta perspectiva, não há uma razão linear que tenha determinado que os alunos com uma escrita adequada aos padrões escolares tenham sido mais "estimulados" que aqueles, cujo ato de escrever ainda está em processo de adequação. É isso que o mapeamento das trajetórias nas aprendizagens da escrita das crianças demonstra. Porém, a maneira como cada um e cada uma escreve não é casual, pois se origina de sua história particular de interações na convivência. E, se "La convivencia en interacciones recurrentes es siempre uma historia de conservación de adaptación recíproca", (MATURANA e REZEPKA, 1999, p. 102), foi preciso ouvir alguns dos principais participantes na construção da escrita de cada criança: mães e professoras. Entretanto, qual foi meu intuito em conhecer estes percursos, pela voz dos colaboradores nesta pesquisa? Considerando que somente aprendemos o que tem a ver com nossa história de interações, minha intenção foi conhecer as trajetórias de escrita destes alunos e alunas, para poder questionar as funções e os efeitos das regularidades das propostas pedagógicas da escola. Ciente disto, procurei criar e propor, em um processo específico de interação com as crianças, estratégias – modos de fazer em determinado contexto – capazes de desafiá-las a um acoplamento estrutural com o meio e com as próprias aprendizagens, podendo observar como estas ocorreram ou não, vivenciando as nossas mudanças de conduta com o escrever.

2.1 Conversações com as professoras

As duas professoras participantes desta pesquisa conviveram nos dois anos anteriores com cinco dos alunos do grupo-pesquisador. Portanto, suas vivências cotidianas em sala de aula com as crianças tiveram grandes implicações na constituição da relação que estas estabeleceram com a escrita. Além disso, suas próprias ontogenias participaram nos processos de ensino-aprendizagem das crianças, pois se aprendemos a ser-fazer-viver na convivência com nossos grupos sociais, a história de seus membros, como as mães e professoras, participa

na formação da nossa. Por esta razão começo este mapeamento pela própria história das professoras com a escrita.

A professora *D.* tem formação para o magistério no Curso Normal e cursou alguns semestres de Biologia. Ela conta que se alfabetizou pelo método da Abelhinha, afirmando que *aprendeu legal,* porém questiona a prática deste método em contraponto com o modo como trabalha com seus alunos. Neste sentido, ela conta: *foi legal aprender aquelas palavras-chave, sempre a mesma coisa, sabe? Tu não, que nem hoje em dia, as crianças escrevem do jeito deles e depois a gente vai aprimorando aquilo, vai melhorando, eles vão conseguindo... parece que escrever melhor que a gente, sabe? E a gente dá mais coragem pra eles, a gente, qualquer coisa que era errada, eu até tava olhando esses dias, eu guardei minhas coisas de 1ª série, né! Era um I, um E, um S, a menos que tinha, tu ganhava um X. (...) Daí parece, assim, que tudo que tu escrevia tu ia fazer errado. Daí por isso que eu acho que eu tinha medo de escrever, sabe? Porque às vezes não era a ideia que a prô queria, né?*

Este trecho permite muitas reflexões, especialmente no campo das metodologias de alfabetização. Todavia, na pertinência desta pesquisa, sustentada teoricamente pelos pressupostos da Biologia da Cognição, o que mais se evidencia nesta fala é uma história com a escrita já iniciada na agressão. Neste sentido, a ação de sinalizar erros, atentando para o resultado final (da palavra escrita com ausência de alguma letra) e não para o processo, constitui-se em "um asalto físico directo, o en um asalto físico indirecto a través de negación emocional, y se produce cuando el outro no cumple com algunas expectativas sobre las cuales no hubo acuerdo prévio" (MATURANA e REZEPKA, 1999, p. 45). O certo e o errado, a escrita para ser avaliada, a professora como detentora do saber são características de um ensino tradicional, de base empirista, inspirado em ideais cartesianos, positivistas. Todavia, que consequências estas experiências tiveram na vida da professora fora e dentro da escola? Ela declara, um posicionamento diferente de sua professora no passado com relação aos seus alunos, o que soa até como um conforto para *D.* Porém, que implicações, conscientes e inconscientes, tiveram estas experiências na maneira como trabalha com a escrita com seus alunos?

No transcorrer de nossa conversa, ao questioná-la se gostava de escrever, ela foi enfática ao dizer: *Não gosto de escrever. Assim, como é que eu vou dizer, eu tenho pavor de fazer redação, essas coisas, sabe?* A informação contida nesta fala não surpreende, considerando as suas experiências iniciais com a escrita na escola. O *pavor* traz à tona novamente a negação emocional, mas vinculado à realização de *redação*, provoca-me a refletir sobre o período de escolarização da professora e como ocorria o ensino da língua neste período. Pela sua faixa etária, próxima dos quarenta anos, boa parte de sua escolarização se deu sob o regime da ditadura militar, em que medo e pavor eram sentimentos recorrentes no cotidiano das pessoas. Neste período, como apresentado anteriormente, nas escolas, em geral, imperava a abordagem instrumental do ensino da língua, com base na perspectiva associacionista (SOARES, 2006), segundo a qual o escrever era um ato mecânico e as propostas de escrita – as redações – artificiais. Em virtude disto, Geraldi (1997) distingue a redação da produção (nesta dissertação, pro-dução) de textos, considerando que na primeira escreve-se meramente *para* a escola.

Já a jovem professora *M.*, foi titular da turma do 2º ano a partir do 2º trimestre, em sua primeira experiência como docente após formar-se no Curso Normal. Ela relata ter se alfabetizado rapidamente ao ingressar na 1ª série: *Eu lembro que era eu e mais três colegas, a gente ganhou uma tiara de presente, eu não esqueço até hoje, que a gente foi as primeiras a aprender a ler, sabe, na 1ª série.* Conforme recorda, *era época da cartilha que tinha que o bebe baba (...) E a gente, daí eu fazia em casa, a minha mãe me ajudava. Foi bem, bem bom. Eu lembro coisas bem boas.* Tendo boas lembranças das primeiras experiências escolares com a escrita, a professora *M.*, que demonstra bastante preocupação com o traçado das letras, também por seus alunos, afirma: "*Eu gosto de escrever. Até hoje eu gosto. A letra, às vezes, não sai perfeita como eu quero, mas eu continuo*".

Conhecer um pouco das trajetórias das professoras com a escrita foi importante para compreender suas práticas e as implicações e perturbações destas na constituição das experiências das crianças com a escrita. A partir desse conhecimento e, considerando que ambas as professoras tiveram experiências de alfabetização cartilhesca, voltou à tona a compreensão de que perturbações de uma ordem ou dimensão semelhante não pro-duzem, necessariamente, nas pessoas, as mesmas afecções. Então, passei a questionar-me: qual o grau

de influência, ou, com qual intensidade o pavor de escrever da professora *D.* afetou as suas práticas pedagógicas? Como a vinculação do escrever à realização de redações nas vivências desta professora pode ter interferido nos processos de construção da escrita das crianças? Da mesma forma, como as boas lembranças da experiência de alfabetização com cartilha pode incidir nas propostas de escrita elaboradas pela professora *M.* para as crianças? E, mais especificamente, será que a preocupação dessa professora com o traçado da letra interferiu na aprendizagem da escrita pelas crianças? Parecia-me, então, concordando com Maturana e Rezepka, que "fazemos o mundo que vivemos em nosso viver" o que implica compreender que nós os "seres humanos vivemos no presente; o futuro é um modo de estar no presente, e o passado também." (2000, p. 9-10). Com estas indagações e outras mais que borbulhavam em meus pensamentos, busquei conhecer, nas conversas com as professoras, as maneiras como trabalham a escrita com as crianças, especialmente na escritura de textos, e como entendem o processo que cinco dos estudantes do grupo-pesquisador, seus alunos no 1º e 2º anos, vivenciaram com o escrever, o que abordo em outro momento dessa análise.

Para a professora *D.* as crianças não precisam saber necessariamente ler e escrever no 1º ano, mas *saber as letras, saber pelo menos com que letra começa as palavrinhas*. Já com relação aos objetivos do 2º ano, ela comenta.: *eu já acho que eles teriam que estar sabendo ler, lendo assim, não digo perfeitamente, mas, assim, lendo um textinho, fazendo um, um mini, um textinho.* Já para a professora *M.* o objetivo principal do 2º ano seria *ensinar eles a escrever de outras formas e eles a ler* (entenda-se aqui *outras formas* como outros tipos de letras: cursiva e imprensa, por exemplo). Observo que a interação com textos não se evidencia, especialmente no 1º ano, o que não significa que não tenham sido utilizados, mas demonstrando, entretanto, que não figuravam como prioridade, pois a ênfase é posta nas letras e palavras. No 2º ano, ocorre a referência a textos pela professora *D.* e o foco no aspecto gráfico da escrita, no sentido da tipologia de letras, pela professora *M.* Mas será mesmo necessário estar alfabetizado para construir textos? Partindo destas falas procurei situar as experiências com textos, tanto de leitura como de escrita, na rotina das aulas.

Quando perguntei em que momentos as crianças escreviam na aula, a professora *D.* logo mencionou a *pressão dos pais que querem que escreva em caderno*. A menção à escrita relacionada ao caderno é recorrente em nosso diálogo, e por esta razão tornou-se pertinente

destacá-la, como quando diz, em relação ao 2º ano: *quando eles já tão mais, como é que eu vou dizer, assim, a questão do caderno, já tem mais aquela organização, eles já tem mais vontade de fazer mais coisas, daí dá pra dizer que escrita mesmo tem quase todo dia, né?* Neste sentido, o caderno emerge como o principal suporte de escrita na sala de aula. Que escrita, entretanto? Ou, para que e para quem a escrita? No trecho a seguir a escrita se insinua como parte de atividades, *dadas* pela professora: *alguns são rápidos, querem um monte de coisa e outros não saem nunca do lugar, né? E daí tu acaba fazendo atividades diferentes, por enquanto que um tá terminando uma coisa, tu dá outra coisa pra outro, né?*

Neste trecho compreendo que na rotina das aulas cada aluno realizava suas atividades, individualmente, e, à medida que terminava, recebia outra. Destaquei-o porque essa organização da rotina da aula no ensino regular é comum em nossos cotidianos. Digo isto, também como professora. Portanto, não tenho o intuito de julgar e condenar ninguém, mas refletir sobre nossas práticas voltadas para a aprendizagem da escrita. Assim, ao ler este pequeno trecho, fui me dando conta de como a escrita está vinculada à realização das atividades, que, por sua vez são realizadas sem muitas condições de interação com outros (isto porque as crianças dialogam entre si, mesmo que insistamos que façam as atividades sozinhas), num processo individual que, enfim, promove a competição! Sendo a competição um fenômeno de negação do outro (MATURANA, 1998), as crianças, especialmente aquelas que *não saem nunca do lugar*, são negadas na relação com os demais. Será este modelo de educação que desejamos?

Além disso, me incomoda o escrever somente ou especialmente na realização de atividades. Não seria esta mais uma forma de fragmentação do saber? Neste sentido, a professora *M.* também comenta sobre as principais atividades realizadas nas aulas, em que as crianças escreviam, fornecendo indícios de uma separação de momentos para cada tipo de atividade: *Fazia muitas leituras de textos, fazia muita cópia de textos com eles, ã, na forma script, na forma bastão, textos, ditados. Que mais eu fazia? Atividades no quadro, ã, interpretação de textos, né?* Posso dizer que estas atividades são típicas no ensino regular por minha própria experiência, mas as tenho posto em questionamento, assim como Azevedo e Tardelli, em pesquisa coordenada por Geraldi e Cittelli (2004), quando se referem às atividades escritas caracterizadas, na maioria das situações, por episódios de reprodução,

embora aqui não se enquadrem, talvez, os exercícios de gramática, mas o registro de conteúdos previstos pela escola, constituindo-se como mera tarefa escolar.

Não objetivando aprofundar reflexões sobre as atividades em si, sejam elas em folhas ou copiadas do quadro, busquei pistas da trajetória de escrita de textos pelas crianças. Nos relatos da professora *D.*, as principais atividades de escrita estavam relacionadas a datas comemorativas (Páscoa, dia das mães, Natal) e ambas as professoras destacam que as escritas de textos se davam na maioria das vezes de forma coletiva, sendo a professora a redatora. Além disso, coincidiam a maior parte das propostas de construção textual das duas docentes, que, segundo os exemplos citados por elas, consistiam em: escrita de frases sobre uma temática (como mãe, coelho) – o que não se caracteriza como texto –, reconstrução de uma história narrada anteriormente (como o nascimento de Jesus, por exemplo), escrita no quadro e copiada no caderno; construção de relato de um passeio realizado pela turma; escrita de texto a partir de imagens e construção de história com confecção de livrinho a partir de sequência de cenas. Já realizei e realizo algumas atividades como estas e muitas delas podem se constituir em boas oportunidades para a aprendizagem do escrever. O que desejo, no entanto, questionar é para quem eram escritos estes textos? Como enfatizam Kaufman e Rodríguez (1995) "Não é fácil imaginar que alguém escreva para ninguém, fora dos muros escolares". Isto é, se apenas escritos para a professora, o ato de escrever realiza-se desvinculado do viver. Sem a possibilidade de aprender a escrever, como um fazer necessário ao seu viver, isto é, como um recurso operacional que poderá usar para realizar o que quiser viver (MATURANA e REZEPKA, 2000), a escrita se torna uma ação mecânica, sem sentido. Daí a importância de os processos de aprendizagem dos sistemas alfabéticos e ortográficos ocorrerem simultaneamente ao uso da escrita como discurso, como já destaquei apoiando-me em Soares (2006).

Já as leituras de textos apareceram de forma geral, em nossos diálogos, desligados dos momentos de construção textual. De acordo com a professora *D.* consistiam, de forma geral, em histórias infantis, letras de canções, adivinhas. Jornais e revistas eram pouco utilizados, conforme afirma. A professora *M.* comenta oferecer textos de livros didáticos, geralmente transcritos no quadro, e livros infantis. Este desligamento reporta-se à fragmentação do ensino da língua, que muito destaco nesta dissertação, e que, ocorrendo de forma desarticulada, na

separação da hora da análise sintática, a hora da leitura, a hora da redação, a hora da compreensão de textos, como exemplificam Kaufman e Rodríguez (1995) não dá conta de possibilitar que as crianças aprendam a escrever textos habilmente, isto é, como uma ação linguageira (RICOEUR, 1990), ação com emoção, com sentido vital, ao egressarem das escolas.

2.2 Histórias de escrita das crianças

Aluno *E*.

E. é o terceiro filho de uma família de baixa renda composta por mais três irmãos e seus pais. Estes possuem pouco estudo e trabalham em indústrias locais. A mãe cursou até a 3ª série e o pai até a 6ª série. Os materiais de leitura que a criança dispõe em sua casa são livros didáticos usados, recebidos de um vizinho, e uma Bíblia. Como suporte para escrever possui os seus cadernos.

A história deste menino de oito anos começou numa instituição de Educação Infantil Municipal, que frequentou a partir dos cinco anos, de onde saiu para ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental na Escola Elemar G. Kroth. Por um curto período participou de atividades de reforço na Escola, quando cursava o 2º ano, e em um centro de atendimento e recreação para crianças e adolescentes, localizado no bairro, o qual frequenta diariamente, no turno oposto ao das aulas do ensino regular. Neste lugar, *E* almoça e participa, especialmente, de atividades recreativas.

Com relação às primeiras experiências com a escrita, a mãe recorda-se apenas que com cinco anos *E.* fazia rabiscos. Em casa, ela conta que o menino *tá sempre estudando.* No entanto seus relatos mais enfáticos referem-se às experiências na escola, como no seguinte: *A professora tinha muita queixa por causa que ele apertava muito o lápis. Não era pra apertar muito o lápis. E prestar mais atenção, né? A professora falava. Eu não sei, né? Eles falam a verdade, decerto faiz mesmo bagunça. Ficava brigando com os coleguinha, conversando, não pode.*

Parto deste trecho de fala da mãe porque provoca um grande desconforto. Não pelas referências a um modelo de escola tradicional e detentora de verdades, mas porque faz um relato a partir do ponto de vista da professora, fazendo ecoar a voz autoritária do discurso produzido na escola, onde estariam os que supostamente *falam a verdade* porque possuem o conhecimento. Se assim pensa, como esta mãe entende seu papel na educação de seu filho? Seus saberes não são tão ou mais importantes que os ensinados pela escola? Aliado ao fato de a mãe falar sob o ponto de vista da professora, me intriga a percepção da ausência de referências às experiências com a escrita da criança antes do período em que ingressou na escola durante nossa conversa. Penso se estará demonstrando que é somente na escola onde se aprende e que implicações esta perspectiva implícita trouxe à formação de seu filho frente a uma possível negação da família e da comunidade como espaços onde uma criança realiza sua ontogenia em processos de acoplamento estrutural com o ambiente e com os outros seres, especialmente as pessoas com quem compartilha sua vida em um domínio consensual de conduta (MATURANA, 1998).

Nessa condição, a mãe estaria demonstrando um sentimento de incapacidade? Logo no início de nossa conversa ela declarou-se analfabeta, mesmo tendo cursado até a 3ª série, mas à medida que fomos conversando afirmou saber escrever (*Assim, escrevê eu sei (...) as coisa que tem que comprá*), colocando este saber em prática para fazer a lista das compras. Neste sentido, apoiando-me nas reflexões de Olson (1997), penso que esta declaração da mãe traz à tona a questão da funcionalidade da escrita: estaria ela menosprezando sua capacidade para escrever devido à perspectiva de funcionalidade da escrita atrelada à realização de atividades valorizadas socialmente pelas classes privilegiadas? Além disso, tal declaração não denota uma equivocada compreensão de que existe uma relação de causa e consequência entre acesso à leitura e à escrita e exercício da cidadania? Tal compreensão, conforme vimos em Soares (2006) oculta causas mais profundas da exclusão da cidadania, que são as iniquidades sociais, as quais impõem limites ao exercício dos direitos sociais, civis e políticos. Dentre estes situo a fundamental participação dos pais nos processo de aprendizagem dos filhos, inclusive na escola, muitas vezes restringida por estes limites.

Nos relatos das professoras procurei identificar regularidades referentes às condutas de *E*. no contexto das propostas de práticas em que a escrita estivesse presente. Com este intuito

observei certa ênfase nas falas das professoras com relação à cópia. Segundo a professora *D.* *passar para o caderno ou pra copiar do quadro, isto não era do interesse dele* e conforme a professora *M.*, *Ele ficava conversando com o Fulano, o Ciclano e aí batia pro recreio e ele não tinha acabado de copiar o teminha do quadro.* Tendo, o menino mencionado em nosso diálogo inicial, que escrever lhe cansava a mão, pergunto-me se escrever para esta criança não se constituía como um ato mecânico, forçado, como uma técnica de reprodução vinculada à perspectiva da produção industrial, que divide trabalho manual de trabalho intelectual (AGAMBEN, 2005). Para esta reflexão é pertinente o dizer da professora *D.*: *ele queria coisas mais, assim, de inventar, de... ele conversava, assim, ele criava ideias, ele falava, falava, ele gostava de falar.* É possível pressupor que a fala para o menino era um meio de invenção, algo de seu viver, um viver na linguagem. Todavia, estaria sendo possibilitado à criança que seu escrever se realizasse poeticamente, isto é, como uma "producción que tiene como resultado a presencia" (AGAMBEN, 2005, p. 98), realizando-se por meio da *techné*? Neste sentido penso que para *E.* falar, talvez, se constituísse como possibilidade de invenção, por meio da qual entrava nas interações com os outros e ia se completando, se constituindo (GERALDI, 1997), o que poderia não lhe ser oportunizado, ainda, pela escrita, especialmente se inserida em práticas de cópia e realização de exercícios, algo desvinculado do viver.

Conversando bastante nas aulas e comportando-se de forma distraída, como se referem as professoras, ou parecendo estar *viajando, sonhando*, como comenta a professora *D.*, o menino surpreendia-lhe nas suas falas: *As vezes eu ficava olhando, assim, apavorada porque eu pensava "Como é que tu tá me dizendo isso?" Sabe? Se tu, a gente olhava, assim, parecia que ele não tava presente (...).* Refletindo sobre estes relatos, fui percebendo que *E.* não se enquadrava no estereótipo nem do bom nem do mau aluno, para a escola, provocando dúvidas e surpresas às professoras. Entretanto, sua escrita não se caracterizava como adequada com relação aos padrões escolares. Do ponto de vista destes padrões, que se pautam no padrão socialmente aceito, realizei uma análise com relação aos aspectos discursivos e notacionais do texto escrito pela criança. Este texto (ANEXO D) refere-se à reescrita do conto "Os três porquinhos". De forma sucinta, foi possível observar que como leitor, o menino assimilou a estruturação básica de um conto de fadas, uma vez que seu texto mostrou-se adequado ao

gênero proposto, tecido numa sequência lógica, embora com a presença de alguns saltos[13] na trama narrativa. Sua escrita é coerente[14], apresentando concordância, porém confuso em alguns trechos em função da ausência de pontuação, da falta de distinção entre narrações e falas e da ausência de pontuação em frases. Neste sentido, o texto acaba por apresentar problemas de coesão[15], acentuados pelo escasso uso de conetivos/conectores, uma vez que a conjunção aditiva *e* foi o principal recurso utilizado pela criança para garantir a sequência da história. Notacionalmente, é possível observar o não uso e trocas de letras, bem como reflexos da oralidade na escrita. Além disso, apresenta uma intenção inicial de delimitação dos parágrafos[16], no primeiro e no segundo, mas acaba tecendo a maior parte do conto em um único bloco, de forma contínua, sem pontuação.

Aluna *S*.

S. é uma menina de oito anos, que mora com seus pais e a irmã três anos mais velha. Os pais possuem o Ensino Fundamental completo e trabalham como operários em empresas no município vizinho. Aos três anos, a criança ingressou numa escola de Educação Infantil e aos seis iniciou o 1º ano numa escola de nível Fundamental próxima à casa da avó, que cuidava da menina enquanto os pais trabalhavam. Neste contexto, a escrita participa da vida da família nas listas de compras elaboradas pela mãe e no preenchimento de eventuais formulários da empresa, estando presente nas brincadeiras com as amigas e na realização dos temas de casa da escola. Como materiais de leitura, a menina tem disponíveis livros infantis, livros didáticos, recebidos de doação e do tempo em que a mãe estudava; alguns folhetos das empresas em que os pais trabalham e a Bíblia.

---

[13] Utilizo-me da expressão "salto", referindo-me especificamente à não observância, no texto pro-duzido, das sequências lógico temporais tradicionalmente propostas nas narrativas, que costumam estruturar-se na perspectiva das relações entre causas e consequências.

[14] A conceituação de coerência textual com que trabalho tem como base os estudos de Castro et al (2003), de acordo com os quais esta consiste no resultado da articulação das ideias, da estruturação lógico-semântica que faz com que palavras e frases componham um todo significativo.

[15] Também em conformidade com Castro et al (2003, p. 17), entendo coesão como "as diversas ligações que ocorrem na construção de um texto. Estas ligações podem se estabelecer no interior de frases ou de parágrafos ou, ainda entre parágrafos de um texto".

[16] Compreendo parágrafo (Grego – para = perto, ao lado + grafo = escrevo) como a demarcação de uma unidade dentro de um texto, cuja estrutura depende da natureza do assunto, do tipo de texto e também das preferências ou da formação cultural de quem o escreve. Portanto, o parágrafo não segue normas inflexíveis de estruturação (CASCARELLI, 2007).

Tendo iniciado sua escolarização no Ensino Fundamental em uma escola próxima à casa de sua avó, *S*. ingressou no 1º ano da E.M.E.F Elemar Guilherme Kroth, no transcorrer do 1º semestre. A professora *D*. solicitou o caderno da menina para analisá-lo. Contudo, a partir desta análise, ela relata: *Era poucos meses de aula e ela já tinha o caderno cheio. E assim, ó, e daí eu pensei "ela já deve saber bastante coisa". Daí dependendo do que tu falava dava a impressão de que ela sabia.* Durante o 1º ano, *S*. não evidenciou necessidades que se destacassem em seu recém iniciado processo de aprendizagem da escrita, entretanto, cabe lembrar, não era propósito da professora, no 1º ano, alfabetizar os alunos, o que fazia em conformidade com orientações recebidas nas formações pedagógicas do município. Já com relação ao 1º trimestre do 2º ano, a professora *D*. relata:*"Depois quando ela foi pro 2º ano eu percebi que ela tinha muita dificuldade. E foi bem difícil depois, bem difícil, ela não tinha muito interesse, e ela queria sempre logo ficar pronta. Então ela tentava copiar dos outros, pra ser a primeira a tá pronta, ela queria tá pronta, não interessava se ela tava entendendo ou não."*

Com a troca de professoras, no 2º trimestre do 2º ano, a professora *M*., parece que também não percebeu as necessidades de *S*. com relação ao seu processo de aprendizagem com a escrita. Ou, talvez tenha percebido suas dificuldades, mas, em função de que a aprendizagem se configura como um processo que envolve tempo, tenha optado por aguardar a evolução da escrita da menina. Em todo caso, considerando que a menina copiava as atividades dos colegas, conseguiu "esconder-se" numa imagem estereotipada da "boa" aluna e só no último trimestre passou a preocupar a professora que em vias de final de ano percebia que a menina não se alfabetizara, encaminhando-a para as aulas de reforço. Assim, concluindo o ano letivo, segundo a professora *M*.: a menina *não chegou a se alfabetizar, se alfabetizar como tem que ser* (...) *era muito esforçada, muito caprichosa, só que ela trocava muitas letras, ela deixava faltar*. Mesmo assim, foi aprovada para o 3º ano.

O fato de os processos que a menina vivenciara com a escrita no 1º e 2º anos não terem sido compreendidos, passando, de certa forma, despercebidamente pelas avaliações das professoras pode ter constituído-se como um modo de negação da criança? Questiono-me neste sentido, pois ao perceber não estar correspondendo a possíveis expectativas das professoras, por que a menina preferia copiar dos colegas a buscar auxílio às suas

necessidades na escrita? Estaria ela tentando manter uma imagem com receio do julgamento que receberia se demonstrasse suas limitações?

Sem a criação de condições para que aprendesse a respeitar-se na relação com os demais colegas e as professoras, é possível que *S*. tenha passado a negar a si mesma, ao negar as suas necessidades. Situações neste sentido podem ter ocorrido também na convivência familiar, em comparações com a irmã, o que se evidencia no dizer da mãe: *"Eu digo: se ela ta te ensinando é porque ela sabe mais que tu."* Esta fala pode ser entendida como uma agressão, pois toda comparação, nega a legitimidade de alguém (MATURANA e REZEPKA, 2000), como neste caso, quando *S*. surge no dizer como aquela que *sabe menos*, precisando ser ensinada por quem *sabe mais*: a irmã, que no intuito de "ensiná-la", acaba fazendo por ela ou mostrando-lhe a escrita correta, negando assim sua capacidade de fazer e assim o seu próprio ser. Situações assim não poderiam desencorajar a criança na aprendizagem da escrita, fazendo-a crescer no medo de errar?

Ainda que a intenção de comparar as filhas pela mãe ou os alunos pelas professoras não tenha existido, realizar comparações, mesmo que indiretamente, é um tipo de conduta bastante comum, da qual não conseguimos nos esquivar, na sociedade capitalista em que vivemos. Isto, por sua vez, é algo preocupante, pois o ensino da competição e do temor, de acordo com Maturana e Rezepka (1999), pode restringir a inteligência. Portanto, era mais seguro para *S*., quando insegura e temerosa com relação a sua própria capacidade, copiar dos colegas, para *logo ficar pronta*, conforme relato da professora *D*. acima.

Reforçando esta perspectiva, no diálogo inicial com o grupo recordo ainda quando *S*. mencionou que sua mãe lhe dizia que era importante aprender a escrever *"para ser alguém na vida"*. Este clichê, com possível inspiração no pensamento capitalista, é bastante citado pelas pessoas em geral e, neste caso, pode constituir-se como mais uma forma de negação para a menina, pois se não se sentia capaz de escrever, poderia sentir-se ninguém. Nesta perspectiva, as limitações de *S*., na leitura e na escrita, serão implicações de possíveis negações de sua capacidade? Serão estas as razões de sua confessa vergonha para ler ou deixar que outros leiam o que escreve? Para refletir acerca destas indagações é pertinente a proposição de Maturana e Rezepka (2000, p. 15) quando afirmam que:

> As dificuldades de aprendizagem e de comportamento relacional que as crianças mostram em sua vida escolar não são de índole intelectual nem relativas às suas características intrínsecas de personalidade, mas surgem da negação do amor como espaço de convivência e são corrigidas restituindo-se o dito espaço.

Portanto, as limitações na aprendizagem que muitas crianças apresentam, como no caso de *S.*, podem constituir-se como sintomas de outra limitação: a negação do amor, de maneira que a insistência na realização de atividades que a criança demonstra dificuldade para fazer pode ser meramente paliativa na resolução do problema.

Com relação à caracterização da escrita de *S.* sob o ponto de vista da adequação ao padrão da norma culta, foi possível perceber que, no que concerne aos aspectos notacionais e discursivos, o texto selecionado (ANEXO E) – a reconstrução do conto "Os três porquinhos" –, escrito pela criança, denota a inadequação de sua escrita. Sua história é constituída com adequação ao gênero proposto e em consonância com a sequência lógica do conto reconstruído, mas apresenta muitos saltos narrativos, que comprometem sua coerência. Esta também é afetada pela ausência de sentido completo em algumas frases com o não uso, por exemplo, de verbos, conjunções e artigos, bem como de partes de frases, não terminando de concluir ideias. Em vários trechos, também, ocorrem aparentes faltas de concordância, se analisadas sob o ponto de vista do padrão socialmente aceito da língua, o que não descarta a possibilidade da invenção, pela criança, de concordâncias diretas, adequadas a sua compreensão da história. Além disso, poucas frases são delimitadas por pontos e, ainda que a menina empregue algumas expressões que marcam a passagem do tempo na história ('então', 'um dia'), o texto, em geral, não é coeso, especialmente pelo escasso uso de conectivos. Com relação à silhueta do conto, é organizado em dois blocos, que não constituem parágrafos. Ainda, do ponto de vista ortográfico, o texto pro-duzido por *S.* apresenta muitas inadequações com relação à norma culta, manifestadas, principalmente, pela ausência e trocas de letras, além de escritas equivocadas de palavras compostas por sílabas complexas, distorcendo-as a ponto de serem incompreensíveis se lidas isoladamente.

Aluna *K.*

A caçula da família, *K.*, de 8 anos, mora com os pais e os três irmãos (uma adolescente e dois rapazes). Seus pais são funcionários públicos, atuando no setor de serviços. O pai cursou até a 4ª série e a mãe até a 6ª. Na família a escrita está presente no preenchimento de formulários referentes ao trabalho do pai e nas listas de compras e pedidos da revista de produtos de beleza de uma empresa da qual a mãe é revendedora. Recentemente, a família adquiriu um computador, embora ainda sem ligação com a *Internet*, com o qual *K.* está aprendendo a interagir, mediada pela irmã.

Cotidianamente, a menina está com lápis ou caneta na mão, como relata a mãe, escrevendo nas brincadeiras de escolinha com amigas e desenhando em folhas de ofício. Também gosta muito de ler, dedicando boa parte de seu tempo a uma espécie de dicionário ilustrado, presente da mãe, que contém muitas histórias, bem como às revistas de produtos de beleza e a livros infantis que retira na escola ou lê no Centro de Atendimento e Recreação da Criança e do Adolescente (CEARCA), que frequenta no turno oposto ao das aulas regulares.

Sua história escolar iniciou apenas quando ingressou no 1º ano, com quase sete anos, na E.M.E.F. Elemar Kroth. Porém, segundo a professora *D.*, *"Ela foi uma que veio sabendo muita coisa de casa. Não sei como ensinaram pra ela em casa, como foi passado, mas eu só sei, assim, que ela já sabia tudo".* Observando as palavras de que se vale a professora é pertinente afirmar que procura, com expressões cujos sentidos são de base empirista (*foi passado* e *sabia tudo)*, mostrar uma compreensão de que sua aluna (*K.*) não estava sendo considerada por ela como "tábula rasa", em oposição a outros alunos, pois já possuía noções de escrita que, de acordo com a professora, importa às crianças aprenderem no 1º ano. Mas, a ironia que decorre dos sentidos empiristas no discurso da professora que procura se colocar em outras bases epistemológicas permanece ao afirmar que precisava "*dar sempre coisas a mais pra ela"*. Na mesma indefinição epistemológica de sentido estão as palavras de sua colega, a professora *M.*, que passou a trabalhar com a menina *K.* no 2º trimestre do 2º ano, ao comentar que a menina *Já sabia ler, escrever, pintar, fazer os trabalhinhos bem como tem que ser.*

Todavia, intrigava a professora *D*. os conhecimentos demonstrados pela menina, os quais atribuiu ao auxílio da família. De fato, pelo relato da mãe, não tendo frequentado a Educação Infantil, as experiências de *K*. com a escrita ocorreram pelo intermédio da família e da Igreja que frequenta semanalmente. Desde os três anos, segundo a mãe, a menina participava da escolinha, que ocorre paralelamente aos cultos das terças-feiras, onde as crianças realizavam atividades que envolviam desenho e escrita. A participação da Igreja na formação da filha é destacada pela mãe em dois momentos de nossa conversa, manifestando a influência desta não só na educação da criança, mas na própria organização da família. Na história da educação brasileira, como mencionei em outro momento desta dissertação, a Igreja exerceu grande influência na educação do povo, o que, embora de maneira reconfigurada, ocorre ainda hoje, porém por outras religiões e não somente pelo catolicismo.

Em outras falas da mãe, ainda, é interessante observar que demonstra grande estima pela conduta dos membros da família, em momentos diferentes do diálogo, não em sentido bajulador, mas de respeito e admiração. Completando as falas que viabilizam a construção da reflexão que proponho, ela salienta: *"O ensino vem de casa. Se em casa tu puxa, tu, tu dá um bom exemplo eles seguem pra vida inteira".* Apesar do uso da palavra *puxa*, usada para referir-se a um ensino de inspiração tradicional, que evoca a ideia da aprendizagem forçada, a questão do exemplo está relacionada às condutas na família. Nesta fala, no apreço pelas condutas dos filhos e do esposo e, principalmente, na conversa como um todo, a relação entre conviver e aprender é posta em evidência pela mãe, que mesmo sem perceber acaba por enfatizar a família como espaço privilegiado de aprendizagem da criança, realizada por meio de um processo de interações recorrentes que possibilitam a conservação recíproca de adaptação (MATURANA e REZEPKA, 1999). Dessa forma, compreendo que a mãe demonstra falar a partir do respeito por si mesma e pela família, o que pode ter oportunizado à *K*. crescer no auto-respeito e no respeito pelos outros (MATURANA e REZEPKA, 2000), fator fundamental para possibilitar à menina ingressar na escola acreditando realizar o que lhe fosse proposto a partir de si mesma, ou seja, com confiança e auto-estima.

Outra possível influência na trajetória de *K*. com a escrita é relativa à importância do *estudo*, atribuída pela mãe como possibilidade de ascensão social e financeira pelo acesso a um "bom" emprego. A mãe de *K*., inclusive, menciona, ao referir-se à estabilidade garantida

por um concurso público, que *sem estudo hoje em dia não* (se) *consegue*, enfatizando em outro momento que exige que seus filhos estudem até a conclusão do Ensino Médio. Esta perspectiva de ascensão por meio do estudo é muito forte em comunidades de baixa renda, mas tem subjacente uma concepção de educação como formação profissional, por meio da qual os cidadãos são transformados em trabalhadores eficazes na nova ordem (VALLE, 2002), correspondendo ao ideário da política econômica neoliberal, que impera em nosso país e foi "incorporado" pelo povo. A escrita, porém, nesta visão, acaba cumprindo uma função instrumental, como necessária à execução de trabalhos de ordem intelectual, o que, por sua vez, a contrapõe ao trabalho manual, também inerente ao seu fazer como *techné* (AGAMBEN, 2005). Preocupa-me, portanto, que tenha sido com esta concepção de escrita que a criança tenha realizado suas aprendizagens.

Procurei compreender o texto selecionado (ANEXO F) de *K*. como manifestação de sua trajetória de escrita, porém, analisando-o segundo a perspectiva dos padrões da norma culta. Por sua vez, o referido texto, a história "Os três porquinhos", foi recriada pela menina com adequação ao gênero e coerência, construída pela observância da sequência dos fatos, concordância e descrições de estados dos personagens que enriquecem a narrativa. O uso de alguns conectivos, como *mas*, *que*, *porque*; demonstram a preocupação da menina com a costura do texto, e a compreensão de seus usos, uma vez que os emprega de maneira adequada. Todavia, manifesta a necessidade de aperfeiçoamento neste aspecto da escrita ao não delimitar frases com pontos, recorrendo ao uso da conjunção *e* como elo entre estas. Embora o texto apresente necessidades quanto à pontuação, as falas dos personagens são sinalizadas com travessão, mesmo que as narrações tenham sido escritas de forma contínua às falas, sem pontuação. Com relação à silhueta do texto, é composto por dois parágrafos iniciais e um bloco contínuo que segue até o final da história. Do ponto de vista ortográfico, se observa poucos equívocos com relação à grafia das palavras, com trocas ou ausência de algumas letras.

Aluna *V.*

V. é a filha caçula da família, com grande diferença de idade com relação aos irmãos adolescentes que moram na mesma casa com a menina e os pais. Segundo a mãe, *V*. está

sempre brincando em atividades que envolvem leitura e escrita, preterindo outras brincadeiras como as de boneca e casinha. A mãe, dona de casa, concluiu o Ensino Fundamental e o pai, aposentado da Brigada Militar, hoje exercendo a função de vigilante, cursou até o Ensino Médio.

De acordo com a mãe, além da caçula, quem escreve em casa são os filhos adolescentes, na realização dos trabalhos escolares. O marido e ela, pouco escrevem, porém leem com frequência. Com relação as suas leituras, destaca uma revista religiosa da qual é assinante. Ela relata: *"às vezes eu conto pra ela as história, quem foi São Nicolau, daí ela já tá sabendo, sobre quem foi São José, quem foi Santa Rita de Cássia, quem foi, assim, a gente fala muito"*. No relato de experiência da mãe, a linguagem manifesta-se como devir, da mesma forma que na Antiga Grécia, quando, segundo Echeverría (2006), pelas ações dos heróis e deuses, narradas pelos poetas, as pessoas realizavam aprendizagens. Penso que de forma semelhante, ela oportuniza à filha a construção de sua compreensão de si e do mundo, por meio das histórias narradas, em que pesa, também, a valorização da formação cristã, legada desde os primórdios da educação brasileira e enraizada na cultura do povo.

Na continuação de seu último dizer, a mãe faz um pertinente destaque em nosso diálogo: *"A gente conversa muito. O importante, muito, com os filhos, é conversar. A gente ajuda a ensinar eles saber o que a gente sabe, né?"* Esta fala retrata a convivência familiar no entrelaçamento da linguagem, efetuada no conversar, e da emoção – o amor – constituindo no que Maturana e Rezepka (1999, 2000) denominam conversações. Convivendo em conversações nos modificamos em congruência com as pessoas e com o contexto com os quais interagimos. Desse modo, estando em coerência com seus pais, quando estes demonstram respeito por si mesmos, ao valorizarem seus próprios conhecimentos, isto é, suas vivências, no processo educativo dos filhos, *V.* tem a possibilidade de crescer no respeito por si mesma (MATURANA e REZEPKA 2000), o que é essencial à aprendizagem.

Considerando ainda, as oportunidades criadas pela mãe ao contar-lhe as histórias religiosas, ao lhe oferecer revistas infantis de passatempo, livros e jogos, como destaca em nossa conversa, a mãe cria um espaço de capacitação (MATURANA e REZEPKA, 1999, 2000) à criança, pois, segundo os autores (1999, p. 140), "en el lenguaje somos capaces de

aprender cualquier cosa. Las diferenciais se encuentran en el placer, en las emociones". Assim, se uma criança desfruta das atividades que envolvem a escrita, pode aprender a escrever de forma fluida, como *V*. que adora brincar de escolinha, escrevendo em uma parede que lhe foi concedida sem restrições pelos pais, como se fora um quadro-negro; fazer cartões e bilhetes; brincar com jogos e realizar atividades de passatempo (MATURANA e VERDEN-ZOLLER, 2004). Na brincadeira, portanto, é possível que a criança possa ter construído sentido para a escrita, aprendendo-a no fazer, de forma congruente aos seus desejos e necessidades, isto é, com a sua história de interações.

Nesse sentido, vale destacar a fala da mãe quanto ao processo de alfabetização de *V*.: *"foi rápido demais que a gente não consegue nem lembrar"*. A professora *D*. também expõe: *"Aquele clic que a gente sempre espera das crianças deu assim muito rápido"*. Entretanto, em ambos os trechos a ideia de rapidez pode ser vinculada à comparação, pois os critérios que definem o que é rápido são estabelecidos em função do que é lento. No primeiro, a mãe compara *V*. com os outros irmãos e a neta. No segundo, a professora a compara com outros alunos (as). Nestas abordagens, comparação e rapidez, evocam a ideia de competição. Por sua vez, se na competição, "o outro não obter o que um obtém é fundamental como modo de relação" (MATURNA, 1998, p. 21), qualquer comparação pode influenciar a aprendizagem de condutas individualistas pela criança, por meio da negação da capacidade dos outros.

Todavia, a menina surpreendeu a professora quando mostrou ter aprendido a ler e escrever, pois não demonstrava organização em seu caderno, como relata a professora *D*.: *"não consegui entender como é que ela podia escrever e me dizer todas as letrinhas, todas as sílabas, ã, ela lia no quadro pra mim, fazia tudo, mas no caderno ela não se achava"*. É comum nas escolas realizarmos a correspondência, preconceituosa, diga-se de passagem, entre aluno que não ordena o caderno, segundo o modelo padrão desejado, com aluno que apresenta dificuldades para aprender, porque a ordem, neste sentido, identifica-se com racionalidade (MORIN, 2001b) e desordem, em contrapartida, com irracionalidade. No entanto, é por meio do diálogo entre ordem e desordem que nascem as organizações (MORIN, 1999). Na desordem, portanto, é possível que *V*. tenha estabelecido inúmeras interações que resultaram em sua aprendizagem, isto é, no dialogismo complexo entre desordem e ordem, é

que pode a criança ter se alfabetizado, de forma que a desorganização com relação ao caderno consistiria em uma manifestação do processo que a criança estava vivendo.

No 2º ano, a professora *D.*, já não faz nenhuma referência ao caderno de *V.*, apenas destaca a letra grande, uma vez que a menina manifesta dificuldades no traçado, especialmente o cursivo; e à fala da menina, que apresenta um pequeno distúrbio, características também citadas pela professora *M.* Entretanto, segundo a professora *D.*, a criança, que lia e escrevia com fluência, demonstrava muito prazer em escrever, mostrando lhe terem sido oportunizados espaços de aprendizagem com a escrita que vieram ao encontro de sua história de interações.

No texto analisado (ANEXO G) no período de investigação inicial da pesquisa, aliás, constato que o traçado das letras não é graficamente claro, porém este aspecto torna-se irrelevante na construção da história, tecida em adequação ao gênero, com coerência de ideias e concordância, bem como respeitando a sequência dos acontecimentos. Nos dois primeiros parágrafos da história observei o grande esforço da criança com os detalhes relativos à delimitação destes, à pontuação e ao emprego de expressões que marcam a passagem do tempo. Todavia, após os dois primeiros parágrafos escreveu um bloco contínuo, sem demarcações, além da pontuação em trechos narrativos, uma vez que a menina não sinalizou os diálogos. O texto também apresenta coesão, porém comprometida pelo excessivo uso do *então* como modo de costurar a história. Com relação às inadequações ortográficas, os nomes próprios são iniciados por letras minúsculas, algumas letras não são empregadas, especialmente em encontros consonantais, algumas refletindo sua fala; e são encontradas palavras com trocas de letras, esporadicamente.

Aluna *C.*

C., é uma menina de oito anos que vive com a mãe, uma irmã três anos mais velha e um irmão adolescente. As duas meninas realizam os trabalhos de casa, pois a mãe só retorna do trabalho no final do dia. Em outra casa, nos fundos do terreno da sua, vive a irmã mais velha, casada, que se responsabiliza pelas irmãs na ausência da mãe, auxiliando-as nas tarefas escolares. Os trabalhos com a escrita na família giram em torno destas atividades, porém

muitas vezes realizadas em frente à televisão, como conta a mãe. O hábito de ler, por sua vez, é praticado apenas pelas meninas que retiram livros na biblioteca da escola.

A história escolar de *C.* começou cedo, tendo frequentado escolinhas de Educação Infantil desde os primeiros anos de vida. No Ensino Fundamental, ingressou no 1º ano em uma escola localizada no bairro vizinho ao da Escola Elemar G. Kroth, para onde foi transferida no 3º ano. Em ambas as escolas a menina frequentou atividades de reforço.

De acordo com a mãe, o contato com as letras acontecia já na Educação Infantil e em casa, especialmente a irmã mais velha, preocupava-se em auxiliar a menina em atividades que envolvessem a escrita. No entanto a mãe comenta: *"Ela tá sempre meio atrasada, né?" e relata posteriormente: "Ela geralmente não sabe, a Roberta que ensina".* Nestas falas está implícita a comparação, que é típica do pensamento competitivo, legado do capitalismo, disseminado no modo de vida das pessoas. Na competição, como já mencionei ao citar Maturana e Rezepka (2000), ocorre a negação do outro necessariamente, de maneira que para alguém ser aquele que sabe, o outro deve ser o que não sabe, ou para existir o que sabe mais, é preciso que haja o que sabe menos. Assim, as expressões "*atrasada"* e "*não sabe"*, podem ser pistas de uma relação de agressão à identidade da criança, negada na convivência. Neste sentido, penso que, assim como *S.*, a menina *C.* também apresenta limitações na aprendizagem com a escrita que não são de caráter intelectual ou características da personalidade da criança, mas que surgem da negação do amor como espaço de convivência, como afirmam os autores.

Diferentemente das demais crianças que integraram a pesquisa, *C.* é oriunda de outra escola, não tendo sido possível conversar com suas professoras de anos anteriores. Assim solicitei o envio dos boletins da aluna, recebendo o do 2º ano. Este, por sua vez, estava estruturado em tópicos assinalados a cada trimestre pela professora, sendo três que caracterizam o modo de ser do aluno ou aluna (ótimo ou bom aluno, é muito distraído) e dez que o (a) advertem com relação a aspectos de sua conduta ao indicar mudanças comportamentais necessárias ao seu enquadramento aos padrões desejados pela escola. Abaixo destes, ainda havia um espaço com pequenas observações sobre a criança e no verso, estavam listados conteúdos distribuídos por disciplina, os quais deviam ser assinalados em

cada trimestre correspondendo ao desempenho da criança (alcançou, alcançou em parte, não alcançou).

Sendo assim, a própria estrutura do boletim fornece pistas acerca da possível concepção de educação que possui a escola. As divisões e classificações denotam um modelo educacional pautado em padrões racionalistas, fragmentadores do saber; e capitalistas, ao enfatizarem resultados, ao invés do processo de aprendizagem que, por sua vez, não é descrito. No primeiro trimestre, de acordo com os tópicos assinalados, *C*. foi classificada como uma boa aluna, porém sendo advertida de que deveria diminuir a conversa e demonstrar mais interesse, estudando mais em casa. No segundo trimestre, os mesmos tópicos foram assinalados e no último, a menina foi considerada uma ótima aluna. Chama a atenção, todavia, a tendência desse modo avaliativo em questionar, muitas vezes, não o fazer do estudante, mas o seu modo de ser, o que remete a sua identidade, contrariando a tarefa educativa que, segundo a biologia do amor, deve realizar-se na correção do fazer e não do ser da criança (MATURANA e REZEPKA, 2000).

Com relação especificamente à escrita da criança, apenas no verso da folha, onde estão assinalados os conteúdos alcançados, alcançados em parte e não alcançados é que se torna possível um acompanhamento simplificado de sua aprendizagem. Neste espaço, os conteúdos de Língua Portuguesa estão divididos da seguinte maneira: textos orais e escritos, desenhos, letras, sílabas, palavras, estruturação de frases, reprodução de histórias orais e escritas. Conforme se observa a organização fragmentada vai do mais simples ao mais complexo, isto é, seguindo uma abordagem analítica, que tem origem no cartesianismo (MORIN, 2001a, b / MARIOTTI, 2000). *C*., por sua vez alcançou o desempenho desejado no 1º trimestre em quase todos os conteúdos, e em parte nos textos orais e escritos e estruturação de frases. O último item - reprodução de histórias orais e escritas - não foi assinalado, demonstrando que ainda não eram realizadas com as crianças. No 2º trimestre, a aluna alcançou todos os conteúdos, porém o último em parte. No 3º trimestre, enfim alcançou o desempenho desejado em todos os conteúdos.

Esta divisão do boletim em conteúdos assinalados inviabiliza uma compreensão integrada dos processos de escrita da criança além de denotar uma concepção fragmentadora

do ensino. Não quero com isso afirmar “verdades” sobre a prática da professora, pois sem conhecê-la, isto seria um engodo. Porém, a partir do que a avaliação do boletim apresenta, a escola demonstra uma concepção simplificadora de educação, pois separa a aprendizagem do aprendiz ao abordá-la como um objeto fragmentável e simplificável, avaliando-o com objetividade, isto é, com imparcialidade, conferindo ao observador/professora “isenção” frente ao “objeto” (aprendizagem) analisado. Desta compreensão o “objeto”, pode ser entendido como “resultado”, evocando, ainda, a ideia de quantificação, também característica do pensamento linear, como apresentei anteriormente pautando-me em Mariotti (2000). Com isso, penso acerca das implicações que este modo de avaliação pode ter ocasionado na trajetória de aprendizagem com a escrita da menina enquanto referência para compreensão de si mesma.

Assim, ainda na busca de pistas com relação ao processo de aprendizagem da escrita pela criança, penso ser aquilo que não é dito outra fonte para a compreensão das condições em que *C*. deu seus primeiros passos nesta aprendizagem. Considerando, nesse sentido, que a comunidade escolar a qual a menina pertence é composta por famílias muito pobres, pouco letradas, a opção por não dizer pode manifestar um pensamento de que não é possível dizer, e talvez nem preciso, para quem supostamente não pode compreender. Dessa maneira, o que possibilitaria um entendimento facilitado seriam os tópicos assinalados, uma vez que tornaria necessário um nível menos complexo de leitura, embora permitindo uma compreensão superficial da trajetória de aprendizagem da criança. Porém, levando-se em conta a avaliação como um momento de reflexão sobre o fazer, sua realização de forma reducionista e simplificadora, nega a possibilidade da família e da criança compreenderem e refletirem com relação às vivências da criança em seu processo de aprendizagem. Tal concepção não cooperativa, porque autoritária, acaba negando a criança e sua família como legítimos outros na convivência e não leva em consideração que:

> Crianças e professores são igualmente inteligentes e igualmente capacitados em seu emocionar, embora distintos em suas preferências e na direção de suas curiosidades, bem como em seus hábitos e no fazer e no pensar, porque tiveram histórias de vida diferentes (MATURANA e REZEPKA, 2000, p. 17).

Na história de aprendizagem de *C*., analisando o texto (ANEXO H) que pro-duziu pela perspectiva da norma padrão da língua, observei que sua escrita demonstrava-se inadequada.

Assim, na reconstrução do conto “Os três porquinhos”, ocorrem saltos narrativos na história, que, por sua vez, aliados às ausências de separação e pontuação nos diálogos comprometeram a compreensão do texto que também foi afetada pelas inúmeras inadequações ortográficas e pela quase inexistente delimitação das frases e parágrafos. Neste sentido, para garantir o transcorrer da história, a menina empregou recorrentemente a conjunção aditiva *e*. Todavia, demonstrou preocupar-se com a costura da história, empregando algumas expressões que marcam a passagem dos acontecimentos e, eventualmente, conectivos. Além disso, conseguiu observar a concordância cometendo poucos equívocos neste aspecto.

Aluno *F*.

F. mora com a irmã adolescente e a mãe, doméstica, que cursou até a 5ª série. Tem oito anos e gosta muito de desenhar, preferindo lápis e papel a brinquedos desde os dois anos, conforme relata a mãe. Todavia, em sua casa, não há muitos materiais para leitura, o que é justificado pela mãe “*Ah, a gente não tem muito assim porque como eu não sou muito de ler então eu não dô muita bola pra isso, sabe?”* Ainda assim, o menino afirma gostar de ler, retirando livros na biblioteca da escola e lendo alguns livros e revistas da irmã. A escrita, também, só está presente nas tarefas escolares dos filhos, além de em brincadeiras de escolinha entre os irmãos.

Como outros colegas, *F*. iniciou sua escolarização cedo, ingressando na Educação Infantil com quatro anos. Com seis anos entrou no 1º ano da Escola Elemar G. Kroth, sendo acompanhado especialmente pela irmã nas tarefas escolares. Com relação ao início do processo de alfabetização do menino, a professora *D*. relata que para *escrever ele tinha muito medo de errar, ele queria sempre fazer como era o certo, nem podia ser assim como a gente lê, como a gente fala, se não a mana apagava e dizia que tava errado*. Ela ainda comenta*: As vezes ele até ele chorava, dizia que ele não sabia e não saía.* Estes relatos evidenciam uma possível restrição da inteligência (MATURANA e REZEPKA, 1999) da criança que se negava a escrever, provavelmente não acreditando em seu próprio ser, compreendendo-se como incapaz. Por mais que a professora insistisse, o menino via suas hipóteses de escrita como erros, possível fruto da negação na relação com a irmã quando esta apagava as palavras que escrevia. A escrita, neste sentido, podia estar sendo compreendida pela criança como um

código pronto para ser *captado* do meio e não como um processo construtivo e os supostos *erros* como retrato de sua incapacidade para *apreendê-lo.* Tomando emprestada a indagação de Moraes (2003), a reconstruo no contexto desta situação, procurando refletir sobre como pode a criança aceitar-se e respeitar-se se não aprendeu a respeitar os seus *erros* e a reconhecê-los como legítimas oportunidades de crescimento e de mudança?

Acrescentando-se ainda, a mãe também não compreendia o processo que seu filho estava vivenciando na escrita, decidindo conversar com a direção da escola a respeito. Com relação a este episódio ela conta *"Até um dia eu vim aqui no diretor falar com ele porque, assim, ele escrevia umas palavras acho tudo errado. E daí a professora marcava assim Ótimo!, né, aí, assim, tu lia aquela palavra, tipo casa, ele escrevia, assim, com z. Eu pensei: mas como né, Ótimo!, né?"* Nesta fala, ela manifesta uma compreensão de aprendizagem pautada na divisão do certo e do errado, com ênfase no resultado (escrita correta) e não no processo, visão herdada da objetividade científica que se fez e ainda se faz presente na educação, estando enraizada na concepção de educação de muitos pais que foram *ensinados* dessa maneira. Assim, ainda que desejasse ajudar a criança, demonstrando preocupação com seus processos de aprendizagem, ela, provavelmente, acabava a tolhendo. Este episódio diz muito sobre as relações que estabelecemos com os outros, sejam eles nossos filhos, alunos, amigos..., pois mesmo manifestando amor - segundo a acepção do senso comum de sentimento - podemos agredir, no sentido de emoção empregado por Maturana e Rezepka (1999, 2000), considerando que somente quando respeitamos a legitimidade do outro na convivência é que agimos por meio do amor, como domínio de condutas relacionais (MATURANA e REZEPKA, 2000).

Por sua vez, esta história de alfabetização, possivelmente não propiciou a construção do gosto pela escrita pela criança, da maneira como demonstrava pelo desenho. Por isto, penso com Maturana e Rezepka (1999) que aprendemos qualquer coisa na linguagem, como *F*. que aprendeu a escrever, sendo que as diferenças encontram-se no prazer e nas emoções. O menino sente prazer no desenho, tendo aprendido a desenhar de maneira fluida e sem sofrimentos, o que, entretanto, parece não ter ocorrido com relação à escrita.

Contudo, na preocupação em escrever correta e higienicamente, penso que *F*. pode ter conseguido construir a imagem do "bom aluno", que se adapta aos padrões da escola em função do capricho e do belo traçado da letra. Aliás, são estas características destacadas pela professora *M*., quando se refere ao menino em nosso diálogo: *O F. foi, também, maravilhoso, porque ele tinha uma letra linda, um caderno super caprichado, ele pinta, assim, e desenha como ninguém, né?* Desse modo, como é possível perceber, no decorrer de sua trajetória escolar, *F*. transformou-se em um aluno em plena adequação à escrita desejada pelos padrões da instituição, numa análise sob a ótica cartesiana e empirista, *"escrevendo, pintando, desenhando, fazendo tudo bem certinho"*, como relata a professora.

Por sua vez, a escrita de *F*. manifesta este comportamento, apresentado na bela grafia e na higienização de seus textos, características tão prezadas pela escola. No conto analisado (ANEXO I), é observável também o respeito à sequência dos acontecimentos, embora com alguns saltos narrativos, coerência de ideias e concordância. Entretanto, o conto, dividido em três parágrafos, é bastante sucinto, sem descrições que possam enriquecer as cenas, possivelmente, como se escrevesse para cumprir uma obrigação. Alguns conectivos também são empregados, bem como expressões que marcam a passagem do tempo no conto, sem uso excessivo da conjunção aditiva *e*, possibilitando coesão ao texto. As falas e narrações não são distinguidas, nem pontuadas, sendo escritas de forma contínua, embora muitas frases sejam delimitadas por pontos finais, sem ocorrência dos demais sinais de pontuação. Quanto à ortografia, são encontrados diversos equívocos, relativos, principalmente, a trocas de letras, a reflexos da oralidade e à ausência de letra maiúscula inicial em nomes próprios.

3 E AS HISTÓRIAS CONTINUAM... CONSTRUINDO NOVOS CAMINHOS NA ESCRITA

3.1 As Oficinas de Escrita: processos de complexificação em rede

Após mapear as trajetórias de escrita das crianças lhes propus a realização de Oficinas[17] de Escrita, na primeira roda de conversa em que realizamos a *negociação* (GAUTHIER, 2001). A proposta inicial era constituída por doze Oficinas de Escrita (ANEXO J) que, entretanto, transformaram-se em dezenove, em função das necessidades que emergiram no contexto de nossos fazeres. A duração dos encontros era de duas horas e as realizamos, até o período anterior ao recesso de inverno, duas vezes por semana, no turno oposto ao das aulas do ensino regular, diminuindo esta ocorrência para uma Oficina a cada semana, após este período. Realizávamos nossos encontros na maior parte das vezes no pequeno laboratório de informática da escola e quando este estava ocupado, na biblioteca.

Organizar estas Oficinas foi um grande desafio, especialmente nos primeiros encontros, pois não desejava realizar um trabalho diretivo, tampouco que se constituísse em um *deixar fazer*. Assim, a concepção de ensinar que me orientou no planejamento foi pautada nos pressupostos da Biologia da Cognição, consistindo, neste sentido, na criação de situações interativas, em que as crianças pudessem experimentar vivências[18] de escrita que estivessem à altura dos seus, e dos meus, desejos de aprendizagem, em um espaço temporal de coexistência, no auto-respeito e no respeito mútuo, com os colegas e comigo.

Considerando, entretanto, que só aprendemos aquilo que tem a ver com nossa história de interações, os mapeamentos das trajetórias com e na escrita de cada criança foram bússolas que me guiaram na criação das situações de aprendizagem e elaboração das ações no grupo e com cada aluno e aluna, individualmente. Com esta abordagem, no planejamento das ações

---

[17] "Oficina é um sistema de ensino aprendizagem que abre novas possibilidades quanto à troca de relações, funções, papéis entre educadores e educandos" (BADARACCO DE SHULZ, 1993, p. 10).

[18] Conforme Dilthey em seu tratado da Realidade (1890), citado por Amaral (2004), a vivência, ao encerrar a própria vida é, como esta, "continuamente sua própria prova".

educativas procurei manter o foco nos processos de aprendizagem da e na escrita, tratando os conteúdos como inerentes a estes. Por isto também, planejava um encontro a cada vez, partindo das vivências do anterior, com o intuito de propiciar um movimento recursivo que favorecesse a complexificação das crianças com a escrita. No entanto, as propostas não eram rígidas, sendo modificadas, substituídas ou não realizadas de acordo com o fluxo das interações nas Oficinas.

A partir dos mapeamentos dos percursos de escrita das crianças, emergiram as questões que orientaram a abordagem inicial das Oficinas: o que e para que serve a escrita? Decidi focá-las primeiramente em função da concepção das crianças e de suas mães de que aprender a escrever era importante para *conseguir um bom emprego e ser alguém na vida*, associando sua finalidade diretamente ao trabalho, numa visão capitalista da escrita como instrumento, cujo domínio lhes possibilitaria ascensão social e econômica. Modificar esta perspectiva, oportunizando vivências com a escrita como processo de vir a ser, como forma de pensar, foi um de meus primeiros desafios.

Além disso, compreendendo que "toda estrutura do organismo participa do processo de cognição", como destaca Moraes (2003, p. 47) ao referir-se à teoria de Maturana e Varela, considerei premente oportunizar que as crianças percebessem que aprendem com o corpo inteiro e não somente com a mente – ou a *cabeça*, como se referiu uma mãe. Esta intenção surgiu quando percebi que subjacente às falas das mães e professoras, imperava a concepção de que aprendemos por captação, num processo em que só o cérebro opera; acepção típica do cartesianismo.

Com essa intenção já na primeira Oficina, em que ocorreu o *relaxamento*, realizamos uma série de atividades com os sentidos, inclusive a intuição, inspirando-me no livro *Os sentidos*, de Ricardo Azevedo (2000). Desse modo, procurei provocar as crianças a perceberem que escrevemos não apenas com as mãos e os olhos, mas com todo o nosso corpo, por meio de nossos sentidos. Desejando fomentar uma reflexão neste sentido, pedi também que lessem um texto do diário de Serafina (ANEXO K), retirado do livro *Se...Será Serafina*, de Cristina Porto (1983), e entreguei-lhes um diário, para que escrevessem sobre nossas Oficinas. Estas práticas se constituíram em estratégias para fomentar a reflexão de que todo o

nosso corpo está envolvido na escrita e oportunizar o escrever desvinculado da concepção de um fazer para a escola (GERALDI, 1997), relacionado às funcionalidades da escrita atribuídas pelas mães.

Dessa forma, procurei constituir um contexto propício a aprendizagens, fundamentando-me na compreensão de que:

> O espaço educacional como espaço de convivência na biologia do amor deve ser vivido como um espaço amoroso e, como tal, no encanto do ver, ouvir, cheirar, tocar e refletir que permite ver, ouvir, cheirar, tocar o que há ali no olhar que abrange o seu meio ambiente e o situa adequadamente (MATURANA e REZEPKA, 2000, p. 17).

Considerando as vivências de muitas das crianças do grupo em um sentido de negação de si, preocupei-me em criar com elas um espaço onde pudessem sentir-se acolhidas e respeitadas em suas legitimidades. Já neste primeiro encontro percebi o encanto das crianças nas atividades desenvolvidas, manifestado nos seus sorrisos, nas suas risadas e no brilho do olho de cada uma e, dessa forma, sua adequação àquele espaço que começávamos a criar cooperativamente. Assim, penso que tecemos os primeiros fios que nos entrelaçaram como grupo, isto é, como rede, mas confesso que, a exemplo do que acontece nas salas de aula tradicionais, eu ainda me percebia no centro das atenções das crianças, onde elas, bem como eu mesma, me colocavam, condição que, gradativamente, precisaríamos modificar para que nossos trabalhos ocorressem com uma perspectiva co-participativa, em que cada membro do grupo fosse parte essencial de seu funcionamento.

Com relação à escrita, penso que as crianças não saíram do primeiro encontro com suas concepções modificadas em sentido profundo, mas ousaria dizer, perturbadas pelas interações nas quais se envolveram. Desse modo, nas Oficinas seguintes continuei desafiando-as, no sentido da primeira, a vivenciarem o escrever e não reproduzi-lo como tarefa, uma vez que concebo o espaço educacional e os sujeitos que o compõem como fontes de perturbações e não de instruções (MATURANA e VARELA, 2001). Assim, propus que por meio da troca de mensagens de e-mail interagissem, vivenciando a escrita como um fazer inventivo e não reprodutivo, na perspectiva do postulado gerativo da linguagem, segundo o qual ela é, enquanto ação, capaz de fazer que coisas ocorram (ECHEVERRÍA, 2006). Além disso, desejava que as ações de escrita pudessem lhes proporcionar prazer por acreditar que

aprendemos a fazer aquilo de que gostamos (MATURANA e REZEPKA, 1999). Penso também que com esta perspectiva, as crianças poderiam, gradativamente, romper com a concepção de que são obrigadas a aprender a escrever em função de necessidades impostas pela sociedade, que atribuem à escrita um caráter de instrumento e a centralizam como linguagem mais valorizada.

Já na segunda Oficina, um contratempo nos cadastros para criação das contas de e-mail gerou uma perturbação que propiciou a reflexão acerca da imprevisibilidade da vida, assim, também presente na escrita. Esse foi um momento rico e pelos relatos de experiências de vida das crianças, que narraram acontecimentos inesperados em suas vidas, que lhes causaram alegria ou tristeza, estabeleci um vínculo para conversarmos sobre a imprevisibilidade da escrita, fazendo relações com a própria troca de mensagens de e-mail (Sabemos que respostas teremos a nossas mensagens?) e as histórias que escrevemos[19]. Esta reflexão, nascida da incerteza do processo de conhecimento, possibilitou a mim mesma compreender que não posso controlar as situações de aprendizagem, o que, no entanto, não significa que elas não ocorram no contexto do espaço educacional que criamos cooperativamente, uma vez que do acaso e da desordem emerge a organização (MORIN, 1999).

Posteriormente, nas trocas de mensagens de e-mail, o escrever ocorreu como um fazer contextualizado, na interação verbal entre as crianças, por meio da qual os enunciados configuraram-se como elos na convivência (BAKHTIN, 1992). Esta atividade de escrita, por sua vez, não se constituiu como uma pro-dução de texto *para* a escola, mas *na* escola, como distingue Geraldi (1997), ao referir-se ao tipo de escrita textual que denomina redação e que é produzida *para* a escola, daquela que denomina produção de texto por ser escrita *na* escola, mas com propósito que não o meramente avaliativo. No entanto, prefiro a denominação pro-dução ao basear-me na já referida distinção proposta por Agamben (2005). Também as escrituras nos diários ocorreram neste sentido, constituindo-se de forma especial como um modo de auto-reflexão com relação aos processos vivenciados nas Oficinas. Realizávamos as leituras dos diários no início de nossos encontros, o que ocorreu até o décimo, deixando de

[19] "Escrever é tentar saber aquilo que escreveríamos se escrevêssemos – só o sabemos depois – antes, é a interrogação mais perigosa que nos podemos fazer" (DURAS, 2001).

ocorrer em função da necessidade de mais tempo para a invenção dos contos. Os textos dos diários eram geralmente sucintos e caracterizavam-se como relatos das experiências que realizamos e comentários sobre estas. Todavia, se constituíram como uma das principais interações recorrentes entre nós, propiciando a criação de um número crescente de vínculos entre todos. Foi, aliás, na leitura dos diários em uma das Oficinas, quando mencionei que, assim como cada membro do grupo, possuía meu próprio diário, que o aluno *E*. questionou-me por que também não o lia para o grupo. "Por que eu não o lia?", perguntei a mim mesma, passando a perceber como ainda colocava-me, de alguma forma, à parte do grupo, na condição de *professora*. Assim, passei a ler tudo o que escrevia em meu diário de bordo, o que me pareceu atribuir mais sentido às próprias escritas das crianças em seus diários e, o mais importante, propiciou que nos acoplássemos afetiva e efetivamente.

Não obstante, tive a agradável percepção de que estávamos vivenciando um processo de transformação na convivência no qual as crianças se transformavam em seu viver de maneira coerente com o meu viver (MATURANA e REZEPKA, 2000). Contudo, esta transformação, pensando também nas concepções com relação à escrita, ocorre, segundo os autores "tanto em dimensões explícitas (ou conscientes) como em dimensões implícitas (ou inconscientes), que surgem no conviver" (Op. Cit., p. 14). Portanto, não tive a ambição de que as crianças verbalizassem uma modificação de perspectiva com relação aos significados da escrita, por compreender que na experiência de diferentes vivências no escrever, seguindo propostas contextualizadas e em congruência com suas histórias de interações com a escrita, elas poderiam realizar esta modificação de forma gradativa, mas fluida, sem que, talvez, se dessem conta desta transformação.

Desse modo, as atividades realizadas em torno dos questionamentos "*O que é a escrita? Para que serve?"*, especialmente as relacionadas ao livro *Aventura da escrita*, de Lia Zatz (1991), não tiveram a pretensão de *forçar* uma compreensão da função histórica da escrita, mas de possibilitar que na leitura, questionamentos e discussões acerca da história da invenção da escrita por nossos ancestrais, elas pudessem reconstruir com seus olhares este percurso que faz parte da ontogenia de cada um de nós humanos viventes na linguagem e inseridos em um mundo de escrita. Assim, penso, poderiam reconfigurar suas concepções, porém não de forma imediata. Neste sentido, mesmo ao propor que respondessem aos

questionamentos que orientaram as atividades acerca do que é e para que serve a escrita, meu objetivo foi provocar reflexões e não esperar respostas que correspondessem a uma mudança de perspectiva, ainda que nestas respostas tenha percebido possíveis modificações de concepções com relação à escrita, bem como a permanência daquelas "incorporadas" em seus modos de vida.

A partir da sétima Oficina iniciamos um trabalho voltado para a criação de obras[20] que pudessem ser socializadas com outras crianças da escola. Entretanto, a ideia de elaboração de textos literários emergiu das preferências de leitura das crianças declaradas no diálogo de negociação, quando enfatizaram os contos clássicos, especialmente os contos de fada, bem como de meu grande apreço por este tipo de literatura, constitutiva de minha história com a escrita. Além disso, assim como a complexidade almeja "prestar contas das articulações entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento" (MORIN, 2001b, p. 176-177), ao propor um trabalho com leitura, escrita, análises e narrações orais de contos, como descrevo adiante, procurei articular a aprendizagem da escrita à aprendizagem da oralidade e da leitura, num sentido integrador e recursivo, pois acredito que ao oportunizar que estas aprendizagens ocorram de forma integrada elas são, concomitantemente, potencializadas, uma vez que estão vinculadas umas às outras no próprio viver do humano, que é unidual –"totalmente biológico e totalmente cultural a um só tempo" (Op. Cit. p. 189)

Contudo, não aconteceu uma ruptura da temática que vínhamos abordando, com relação à história e funções da escrita, pois nossa chegada na nova instância ocorreu de maneira articulada. Neste sentido, para abordarmos o trabalho com contos, propus a leitura do poema *Eu sou a escritora* (ANEXO L), de Lúcia Pimentel Góes (2005), que tem como tema a própria escrita de contos e que aborda o escrever como *poiesis*, realizado pela *techné* (AGAMBEN, 2005).

Posteriormente iniciamos a leitura de diversos contos de fadas e alguns contos clássicos de Andersen. Contudo, por que não partimos diretamente para a escrita dos contos?

[20] Para Ricoeur (1990, p. 49-50) "Composição, pertença a um gênero individual caracterizam o discurso como obra. A própria palavra obra revela a natureza dessas novas categorias: são categorias da produção e do trabalho. (...) Dessa forma, o discurso se torna o objeto de uma *praxis* e de uma *techné.* A este respeito, não há oposição radical entre o trabalho do espírito e o trabalho manual".

Penso que o contato com os textos que desejamos pro-duzir é essencial para aprender a escrevê-los, proposta que se coaduna com as pesquisas de Kaufman e Rodríguez (1995) e com Garcez (2004, p. 6), segundo a qual "É pela leitura que assimilamos as estruturas da língua escrita". Este contato, entretanto, não pode ocorrer de forma artificializada: é preciso que se aprenda a apreciar os textos, saboreando-os como um alimento, especialmente quando se tratam de obras literárias, aprendendo com eles, tal e qual às aprendizagens que ocorriam por meio da poesia na Antiguidade Grega – na geração de um domínio consensual, pro-duzido na interação social (ECHEVERRÍA, 2006) – ainda que sua circulação fosse oral. Conforme Saraiva e Mügge (2006), embora não possa ser mensurada, a leitura e a literatura interferem na compreensão de mundo dos alunos, uma vez que o texto literário[21] tem a potencialidade de promover o conhecimento por meio da fruição artística. No entanto, segundo os autores, o educador é responsável pela interação das crianças com os textos literários, em um sentido de colaboração e cumplicidade, o que implica a necessidade de uma sustentação teórica acerca destes textos que lhe possibilite intermediar a relação das crianças com estes.

Dessa forma, nas leituras de contos e de adaptações de contos clássicos, propus momentos de reflexão acerca de suas composições. Neste sentido, quando solicitava que cada criança escolhesse um conto para adaptar, refletimos sobre a estruturação de um texto desta tipologia na análise das composições das histórias selecionados pelas crianças, com respaldo teórico em Kaufman e Rodríguez (1995), que caracterizam o conto como um relato fictício, composto por três momentos diferenciados: apresentação de um estado inicial de equilíbrio; intervenção de uma força, com a aparição de um conflito, que dá lugar a uma série de episódios; resolução do equilíbrio perdido.

Além desta esquematização da estrutura de um conto, as crianças realizaram a caracterização dos personagens que desejavam adaptar e do ambiente em que ocorreriam as histórias (o cenário ou cenários da história). Estas atividades não tiveram a pretensão de forçar um planejamento que devesse ser seguido na escrita dos contos: elas serviram como

[21] Para Saraiva e Mügge (2006, p. 30), "A noção de texto literário, compreendido como universo ficcional que, entretanto, traduz dimensões sociais, históricas e culturais, se complementa com o reconhecimento de que ele é, essencialmente, um fenômeno de linguagem".

provocações à invenção. Desse modo, recordava as crianças de que a escrita é uma ação imprevisível, isto é, incerta porque que acontece no fazer. Assim, ainda que a planejemos ela se configura de modo diferente ao ser constituída, como na pro-dução dos contos que surpreendem o próprio autor no seu escrever.

Além disso, na proposição de invenção de contos atentei para o fato de corresponderem aos gêneros secundários do discurso (BAKHTIN, 1992), mas considerei que tendo estes absorvido e transmutado as narrativas outrora orais, constituíam-se em desafios favoráveis à complexificação da escrita das crianças, ainda mais por pertencerem ao universo de suas leituras preferenciais, constituintes de suas ontogenias. Assim, todas as atividades descritas anteriormente, configuram-se em formas de orientar e provocar as crianças à escrita.

Assim, iniciamos as escritas dos textos, seguindo a proposta de adaptação de contos previamente selecionados, os quais, como forma de *socialização* (GAUTHIER, 2001) de suas histórias, foram narrados ao final das Oficinas para outras crianças da escola, bem como lidos, pois passaram a fazer parte do acervo da biblioteca da escola. Esta ideia emergiu em nossas conversações, quando propus a criação de livros digitais (ANEXOS N, O, P, Q, R, S) com as histórias inventadas. As crianças apreciaram a sugestão, porém, solicitaram que, também, os livros fossem impressos, gerando assim, duas possibilidades de leitura e narração dos contos, tornando-os acessíveis às várias crianças do educandário. Portanto, estas escritas ocorreram como pro-duções de textos *na* escola (e não *para* a escola) na observação das condições, explicitadas por Geraldi (1997):

a) que se tenha o que dizer;
b) que se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
c) que se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
d) que o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
e) que se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Nestas condições, as pro-duções textuais aconteceram também em um sentido retroativo. Isto é, ao mesmo tempo em que cada criança construiu sua própria história, o fez, também, mediante as interações com demais membros do grupo em nossas rodas de reflexão, que aconteceram durante todo o período de escrita manual dos contos, configurando-se como

momentos de *análise*, segundo a proposta da Sociopoética (GAUTHIER, 2001). Estas rodas de reflexão sobre os textos foram os momentos mais ricos e instigantes das Oficinas. Vivi momentos sublimes com as crianças, de verdadeira entrega, envolvimento, fascinação mútua, movendo-nos na linguagem ao refletir cooperativamente (MATURANA, 1998, MATURANA e VARELA, 2001). Nestas ocasiões em que líamos as histórias e as comentávamos com relação tanto aos aspectos discursivos como notacionais dos textos crescemos sobremaneira em nossas aprendizagens: as crianças como escreventes e eu como quem mediava as ações de escrever, pois me propiciaram uma perspectiva totalmente diferente da que vivencio na sala de aula do ensino regular com relação ao ensinar e o aprender a escrever textos. Neste sentido, nossas transformações cognitivo-afetivas configuraram uma recursividade de perturbações mútuas, que propiciaram a complexificação de cada um e do grupo, enquanto rede. Ou seja, as modificações individuais ocorreram na convivência, em congruência uns com os outros, quando compartilhamos conhecimentos, o que repercutiu no grupo como um todo retroativamente (MORIN, 1999), permitindo o desenvolvimento da autonomia, isto é, operamos dinamicamente transformando-nos autopoieticamente para conservar nossa organização, o que, entretanto, só fizemos nas interações com o contexto e seus participantes (MATURANA e VARELA, 2001, MORAES, 2003).

Vivi nestes momentos o que tanto almejava, idealizava: a troca, a reflexão mútua e comprometida como forma de aprendizagem. Sentia-me inebriada e em alguns momentos me distanciava na observação das crianças, apreciando suas discussões envolventes. Este foi o âmago de nosso trabalho, sem desvalorizar outros momentos, pois se constituiu na aprendizagem na convivência, em que todos puderam atuar respeitando e sendo respeitados em suas individualidades. Especialmente nestes momentos desapareceram os rótulos dos que *sabem mais* e dos que *sabem menos.* Confesso que ao selecionar crianças com escritas tão distintas no sentido da adequação aos padrões escolares, temi que se comparassem entre si. Todavia, cada uma contribuía conforme suas possibilidades, sem medo de serem negadas na convivência (MATURANA e REZEPKA, 1999, 2000), pois no transcorrer de nossas interações já haviam criado laços de confiança recíprocos. A menina *S.*, de forma especial, passou a interagir com mais liberdade, sem receio de ser repreendida, ainda que conservasse seu jeito tímido. *E.* pode refletir com relação à escrita por meio da fala, com liberdade, estratégia que lhe possibilitou aperfeiçoar sua escrita e a própria maneira de expressar-se

oralmente, em um sentido recursivo. *F*. passou a demonstrar preocupação com detalhes de escrita não a realizando como mero cumprimento de tarefa. *E*. e *F*., que escolheram o mesmo conto para adaptação – *O gato de botas* – trocaram tantas ideias que um contribuiu tanto com o outro que as histórias poderia dizer, já não eram de autoria única. *V*. envolvia-se nas reflexões acerca das escritas dos colegas até mais do que com as relativas ao seu texto, demonstrando a criação de vínculos de compromisso com estes. *K*. manifestava grande atenção com cada detalhe de sua escrita, porém, ouvia e contribuía com o grupo, não mais preocupando-se apenas com seu próprio fazer. Já *C*. complexificou sua escrita e sua postura com relação a esta, com mais confiança em si, porém, possivelmente, devido às diversas ausências e atrasos em nossas Oficinas, especialmente nas rodas de reflexão sobre os textos, que aconteciam no início dos encontros, nem sempre aceitava as contribuições dos colegas e minhas com relação a seu texto, talvez por não ter vivenciado boa parte dos momentos de interação, de aceitação mútua (MATURANA, 1998), configurados nestas rodas.

É importante destacar ainda que nestas condições, também foi oportunizada às crianças a escrita sem pressões relativas ao tempo, pois tivemos vários encontros para tecer as histórias, individual e cooperativamente. Julguei pertinente estabelecer prazos flexíveis às elaborações dos textos levando em conta a ontogenia de cada criança, uma vez que "toda variação ontogênica resulta em uma forma diferente de ser no mundo, porque é a estrutura da unidade que determina como ela interage com o meio e que mundo configura" (MATURANA e VARELA, 2001, p. 99). Neste sentido, segundo os autores não existe o mais apto, há apenas o apto; premissa cuja relevância se justifica especialmente pela consideração das crianças que em suas trajetórias de escrita possivelmente foram negadas nas relações com os outros, sendo comparadas e rotuladas como *menos capazes* ou *lentas*, por terem seus próprios tempos e modos de aprendizagem.

Como as crianças escreveram suas histórias por etapas, um pouco a cada dia, tiveram a oportunidade de complexificar ideias e não precisaram forçar uma escrita para entregar o texto até o final de um encontro, como acontece geralmente no ensino regular. Esta possibilidade constitui-se como potencializadora do aperfeiçoamento das escritas. Certamente não escreveriam textos como os que pro-duziram se os tivessem que fazer de uma só vez. Ao propiciar-lhes tempo suficiente para escrever considerei minhas próprias vivências com a

escrita: preciso de tempo e condições favoráveis para escrever. Assim como escrevo esta dissertação ao longo de muito tempo, as crianças também precisam de tempo para inventar suas histórias. Este também é um aspecto relacionado ao fluxo imprevisível da escrita. Por esta razão, nossas Oficinas foram se prorrogando, o que permiti acontecer, uma vez que a escola possibilitou condições para isto.

Além da escrita manual dos contos, as crianças os digitaram no computador, tarefa que não considerei mecânica porque oportunizou novas e mais complexas reflexões na escrita dos textos. Procurei intermediar as escritas nestes momentos, auxiliando as crianças cujo processo de acoplamento com a máquina estava em fase inicial devido às poucas vivências no manuseio desta e provocando-as a reflexões específicas que não ocorreram nos momentos de análise grupal, atentando às suas singularidades. Nestas ocasiões, assim como nas rodas de reflexão, foi possível observar outras modificações comportamentais em movimentos mais congruentes (MATURANA e VARELA, 2001) com as situações vivenciadas na escrita, manifestando possíveis aprendizagens tanto na conduta das crianças na pro-dução dos textos, como nos próprios textos, o que se configura na complexificação de si e da escrita.

Quando os contos estavam digitados, solicitei às crianças que os ilustrassem, em casa, dando prioridade às cenas que consideravam mais relevantes. Além disso, lemos algumas sínteses autobiográficas de autores de livros infantis, para que cada um realizasse a sua, como autor. Com os contos, as ilustrações e as sínteses autobiográficas, criei livros digitais por meio de um programa de slides. Estes passaram pela análise das crianças que, ainda neste momento, sugeriram pequenas modificações nas histórias, bem como na formatação em geral.

Posteriormente, nos preparamos para o momento de socialização das obras pro-duzidas pelas crianças, considerando que “Todo ato de escrita pertence a uma prática social” (GARCEZ, 2004, p. 8). Para isto, ensaiamos as contações[22] das histórias uns para os outros, procurando atentar para a entonação de voz, postura e gestos. Primeiramente, os contos foram narrados por meio da apresentação dos livros no computador aos alunos do 1º ano. Em um segundo momento, as crianças contaram as histórias com os livros impressos para os colegas

[22] Entendo contação como o ato e o momento de contar histórias, inspirando-me em Abramovich (1989).

no turno regular e, a partir de então, os livros passaram a fazer parte do acervo da biblioteca, podendo ser retirados por todos os alunos da escola. Embora o foco desta pesquisa não tenha sido a contação de histórias, penso que nos momentos em que narraram seus contos, as crianças tiveram mais uma possibilidade para constituir modos mais complexos de convivência com os outros e perceberem-se na relação com o mundo. Além disso, mantiveram o espiral de complexificação em rede aberto ao infinito, considerando que ao narrar (na forma escrita e oral) realizaram os três atos de linguagem, simultâneos, destacados nesta dissertação – o locucionário, o ilocucionário e o perlocucionário (RICOEUR, 1990). Penso que este último, embora sempre em entrelaçamento com os demais, constitui a possibilidade infinita e imprevisível de compleixificações, ao perturbar todos aqueles que entram em contato com o texto, entregue ao sabor das interpretações daqueles que o ouvem e leem.

Entretanto, as diferenças individuais nesta história de interações na escrita que constituímos cooperativamente nas Oficinas tem a ver com as características individuais de cada criança e com as circunstâncias particulares que se dão nesta história comum (MATURANA, 1998). Portanto, tanto os contos pro-duzidos foram diferentes quanto as modificação de conduta na escrita, bem como a própria escrita de cada criança. Com esta perspectiva, pois, analisei os textos de cada um dos alunos, aliada à compreensão de que toda história contada constitui o indivíduo. No caso das narrativas ficcionais pro-duzidas pelas crianças, foram narradas mimeticamente (RICOEUR, 1990) – na acepção de mímesis como imitação criativa, no sentido aristotélico – na qual o sujeito não se apaga ao imitar. Neste sentido, na invenção de suas histórias, inspiradas em contos clássicos, as crianças reconfiguraram suas leituras das obras originais, realizando um processo mimético que implicou uma *techné* (AGAMBEN, 2005). Este processo inventivo é autopoiético, ocorrendo como um movimento em espiral ascendente, em que os sujeitos realizam uma metamorfose, transformando-se (modificando a estrutura) ao permanecer (mantendo a organização).

3.2 Processos de complexificação individual

Aluno *E*.

E. construiu um texto (ANEXO N) adequado ao gênero e observando uma sequência lógica, com frases com sentido completo. Dessa forma, sua história é coerente, de fácil compreensão, embora com um desfecho simples e linear, com poucas descrições, características dos contos de fada. Conseguiu assegurar coesão ao texto por meio da pontuação, especialmente nos diálogos, do emprego de expressões que situam e/ou marcam a passagem do tempo no transcorrer da história (era uma vez, certo dia, tempos depois) e do uso de alguns conectivos (porque, mas, que, até que). Todavia, percebi a necessidade de uma costura entre frases, tanto por meio do emprego de conectivos, como através de um detalhamento descritivo. Além disso, seu texto apresenta concordância ainda que tenha cometido um pequeno equívoco nesse aspecto no início do texto (A comida deles... ao invés de A comida dele), percebido e imediatamente corrigido pela criança, na ocasião da leitura oral dos textos na análise coletiva.

Do ponto de vista notacional, é observável na escrita de *E*. uma porção de equívocos ortográficos, de natureza diversa, porém que não demonstram aparente relação com a oralidade, como no texto analisado no período de investigação inicial da pesquisa. Também, diminuíram significativamente as ausências de letras e partes de palavras. Aliás, quando em um dado momento da construção de seu conto, a criança escreveu palavras incompletas, isto ocorreu no final de uma Oficina, quando já demonstrava certo cansaço e passou a escrever demonstrando pressa. Este episódio reforça a perspectiva de que as crianças possuem pouco tempo para pro-duzirem seus textos no ensino regular, o que pode acarretar numa escrita que se distancia dos padrões desejados pela escola, mas que não significa que a criança não saiba escrever com observância dos aspectos nos quais tenha se equivocado. Isto é, cada um possui seu próprio tempo de aprendizagem, seu tempo para adaptar-se, congruente com sua história de interações (MATURANA e VARELA, 2001).

Com relação ao emprego da pontuação e a delimitação dos parágrafos, a modificação na escrita do menino é notável. O texto analisado durante a investigação inicial, era constituído em blocos, não necessariamente parágrafos, tecidos de forma sequencial, com quase nenhuma pontuação. Já o conto adaptado criado nas Oficinas, apresenta uma clara sinalização, especialmente nos diálogos. Inicialmente, *E*. solicitou meu auxílio para organizar os diálogos e delimitar as frases, demonstrando, desse modo, estar consciente da necessidade

da pontuação e da separação das falas e narrações. Posteriormente, conseguiu construir os diálogos com mais autonomia, ainda que tenha cometido alguns equívocos e omitido alguns pontos, demonstrando um movimento de adequação às normas de escrita.

Por meio da análise da conduta de *E*. é interessante refletir acerca da relação do menino com a fala nos momentos de diálogo sobre os textos realizados pelo grupo-pesquisador. Ao discutir acerca da escrita dos colegas e da sua, manifestou diversas opiniões: discursivamente, como ao construir as histórias oralmente, por meio de sugestões para seus desfechos, e notacionalmente, ao indicar a pontuação necessária ou corrigir palavras escritas em desacordo com as convenções ortográficas. Nestas situações a criança demonstrava prazer nas reflexões que realizava sobre a escrita oralmente, o que pode ter cooperado para a aprendizagem da escrita de textos, uma vez que aprendemos a fazer aquilo que gostamos (MATURANA e REZPEKA 1999). Retroativamente, penso que ao refletir sobre o escrever no falar, a criança pôde desenvolver concomitantemente o gosto pelo escrever e o próprio escrever e, além disso, a escrita, também pôde dar condições para que realizasse um tipo de reflexão que complexificou sua própria oralidade (OLSON, 1997), uma vez que demonstrava uma articulação mais complexa em seu falar nos momentos de análise cooperativa.

Considerando, ainda, que a criança demonstra não estabelecer com o ato de escrever uma relação proporcionalmente prazerosa como a que tem com a fala, passei a refletir no sentido de que *E*. pode sentir o prazer na oralidade em função da relação que estabelece com o tempo. Obviamente que cada um possui seu próprio tempo de/para aprender, mas me remeto aqui ao tempo de concentração numa mesma atividade. Mesmo nos diálogos, ocorreram momentos de discussões em que a criança se dispersou depois de um certo tempo. Na escrita este tempo parece ser ainda mais reduzido. Todavia, não compreendo *E*. como uma criança com um *déficit* de atenção, mas como alguém que canaliza e orienta sua atenção de forma diversificada e, claro, de acordo com seus interesses, uma vez que, oralmente, manifesta opiniões elaboradas que jamais poderiam partir de alguém que não conseguisse concentrar-se. Eis o ponto, o tempo de concentração, ou, mais especificamente, o tempo de concentração em uma única atividade. Estaria eu dando conta de proporcionar as condições necessárias à aprendizagem desta criança? O ensino convencional, especialmente o regular, pode dar conta destas especificidades?

E. adaptou o conto *O gato de botas*, sob o título “Richard, o gato rico”, que segue uma perspectiva em sentido inverso a do gato da história original, distinguindo-se, também, em outros aspectos. Não creio ser possível interpretar esta escolha subjetiva da criança em um ou outro sentido sem correr o risco de equivocar-me. Neste sentido, ainda que o que o texto significa não coincida mais com aquilo que o autor quis dizer (RICOEUR, 1990), tornando-se aberto a possibilidades variadas de leituras, penso que no estilo de escrita da criança eclode seu mundo, seu mundo como autor, “Porque o estilo é um trabalho que individua, vale dizer, que produz o individual, também designa, retroativamente seu autor” (Op. Cit. p. 52). Portanto, chamou minha atenção a recorrência de falas na estruturação da história e como *E*. cresceu neste aspecto de sua escrita (elaboração de diálogos), o que implicou uma série de conhecimentos construídos (pontuação, diferenciação dos turnos das falas, etc.). Nesta perspectiva, pois, penso que a criança transformou-se a partir de si mesma, ao transformar sua escrita, complexificando-se ao complexificar sua experiência linguageira.

Aluna *S*.

S. também construiu um texto adequado ao gênero (ANEXO O) – conto adaptado –, com poucas descrições e um desfecho simples e linear. Sua história apresenta uma sequência lógica de fatos, em que ocorreram pequenos saltos narrativos que, entretanto, não comprometeram sua compreensão. Estes saltos, por sua vez, presentes no final do texto, ocorreram quando a menina apressou-se para concluí-lo ao observar seus colegas que finalizavam os contos, manifestando a necessidade da criança em enquadrar-se aos padrões escolares, ação possivelmente gerada em função de sua história de negações na convivência (MATURANA e REZEPKA, 1999, 2000), como apresento no mapeamento de sua trajetória de escrita.

Seu texto é coerente, de modo que quase todas as frases foram construídas com sentido completo, ocorrendo apenas no início da construção do conto, no primeiro parágrafo um trecho que pela ausência de conectivos (porque, e) apresentava não somente falta de coesão, mas de coerência, uma vez que a criança não conseguiu garanti-la de outro modo, evidenciando-se, assim, uma lacuna para a clara compreensão das frases. Assim, a partir das

reflexões sobre esta primeira parte da história, *S*. demonstrou preocupação em "costurar" as frases nos parágrafos, no entanto, esquecendo-se de empregar a conjunção aditiva *e*, em duas situações do mesmo caso, embora já a tivesse empregado em uma situação anterior da mesma natureza (encontrou o pato Pedrinho e perguntou).

Ao final do texto, nos dois últimos parágrafos, onde cometeu pequenas omissões narrativas, equivocou-se num misto de falta de coesão, problemas de concordância, flexão de gênero e ortografia (...ele estava travalho de professora...), possivelmente em função da pressa, uma vez que para escrever a menina costuma necessitar concentrar-se nos detalhes da formação das palavras, em virtude da etapa que vivencia no processo de escrita. É importante lembrar aqui, que *S*. ingressou no 3º ano do Ensino Fundamental ainda 'não alfabetizada', segundo os padrões da escola[23].

Voltando a seu texto, em alguns trechos, *S*. cometeu equívocos, aparentemente referentes à concordância, como em "ele estudo" (ele estudou) ou "e encontro" (e encontrou). Porém, conforme a análise que realizamos juntas durante a digitação do texto, tais equívocos manifestam a hipótese da escrita das palavras *estudou* e *encontrou* sem a semivogal, não perceptível na verbalização oral dessas palavras (estudô, encontrô). Contrariamente, em *"os patos achava"* e *"Todos queria"*, evidencia-se uma efetiva falta de concordância, posto que a ausência da letra *m* no final das palavras *achava* e *queria*, indica a não compreensão de como flexionar o verbo no plural demonstrada por *S*. quando, ao lermos os referidos trechos conjuntamente, tentava provocá-la perceber a necessidade da flexão. Entretanto, apesar de não conseguir realizá-la, a menina sentia que algo não soava bem na leitura das frases, o que pode manifestar um tipo de compreensão, que podia não corresponder ao desejado - por mim, naquele momento-, mas que não significava uma não compreensão. Posto que ocorreu uma manifestação de modificação de conduta, pode-se dizer que a complexificação tenha acontecido, pois da não percepção do equívoco, a menina passou à percepção, ainda que não conseguisse, no referido momento, realizar a flexão do verbo. Neste sentido penso, a menina estava aprendendo no sentido espiral de complexificação gradativa.

---

[23] A proposta de alfabetização adotada pela rede municipal de ensino de Vera Cruz segue as concepções do GEEMPA - Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação. Cf. http://www.geempa.org.br/index2.html. Acesso em: 02.06.2010.

Ainda, embora seja possível perceber a necessidade de maior coesão no texto, em virtude do pouco uso de conectivos, a criança manifestou intensa preocupação, demonstrada em diversos momentos de sua pro-dução, em “costurar” as frases e delimitá-las, recorrendo a mim para questionar quando deveria finalizar suas frases e que conectivos e/ou expressões que marcam passagem do tempo na história empregar. Isto, penso, indica uma nova mudança de conduta, considerando que a menina passou a perceber sozinha a necessidade de demarcar e costurar as frases que tecia, buscando meu auxílio para ajudá-la em situações percebidas por ela mesma, quando procurava questioná-la em um sentido provocativo.

Com relação à pontuação, *S.* demonstrou insegurança para delimitar as frases e parágrafos o que manifestou ao questionar-me quando empregar os pontos finais e pelas ausências de sinais de pontuação em seu texto. Todavia, por meio de suas indagações e comentários durante as reflexões no grupo, passou a demonstrar sua percepção da necessidade do uso dos sinais, pouco presentes em sua escrita, ainda que apresentasse dúvidas com relação a sua ocorrência no texto. Tal percepção evoluiu da simples necessidade de pontuar finais de frases para a pontuação nos diálogos, o que aconteceu na décima primeira e na décima segunda Oficinas, quando, durante a reflexão sobre a escrita do texto da colega *K.*, *S.* destacou necessidades semelhantes, referentes à pontuação em diálogo, em seu próprio texto, ainda que apenas durante minha leitura oral dos trechos com diálogo de seu conto, tenha conseguido identificar onde ocorriam os dois pontos e os travessões.

Do ponto de vista ortográfico, a menina também apresentou uma modificação de conduta com relação a sua escrita. Desde o início das Oficinas a menina demonstrava consciência de suas necessidades com relação à grafia convencional das palavras e manifestava seu constrangimento para ler, especialmente palavras com sílabas complexas. Nesse sentido, *S.* passou a manifestar um maior encorajamento para enfrentar suas limitações ortográficas, à medida que sentia mais confiança e acolhimento do/no grupo, que a respeitava como legítima na convivência (MATURANA e REZEPKA, 1999, 2000) e que, consequentemente, expressava suas “vergonhas” e medos.

Narrativamente, seu conto evidencia a relação, talvez, mais clara entre todas as crianças do grupo, com sua própria trajetória de escrita. Por que a escolha do conto *O patinho feio* para a adaptação? Não desejo responder a esta pergunta, mas refletir sobre ela a partir das pistas evidenciadas na própria história de vida da criança, discutindo algumas possibilidades para compreender seu modo de sentir e pensar sobre sua relação com a escrita. Dessa maneira, abdicando de determinismos, o que *S*. narra na história "O Patinho Bobinho" - cansado de ser rechaçado pelos demais patos, por ser considerado tolo, e que, por esta razão, resolve mudar sua vida, conquistando o respeito de seus pares por meio do estudo – se assemelha a trajetória de escrita da criança, mapeada anteriormente. É interessante ainda analisar que o *Patinho*, após buscar a solução para seu sofrimento no estudo de livros, somente é indagado por seus companheiros com relação a cálculos. Em que pese, é na matemática que *S*. demonstra maior segurança no ensino regular. Será esta a razão de o *Patinho Bobinho* demonstrar apenas conhecimentos matemáticos aos outros patos para conquistar-lhes o respeito e a admiração que fizeram com que desejassem ser seus amigos? Será este, também o desejo de *S*.? Será esta a compreensão que tem de si mesma? Estará ela conseguindo resolver seus conflitos ou esquivando-se destes? Neste sentido, portanto, penso que a literatura possibilita a reflexão sobre si e sobre o mundo (SARAIVA e MÜGGE, 2006), alimentando também as possibilidades de um fazer inventivo na escrita que "é uma oportunidade para que a pessoa mostre, comunique o que sabe, mas também para que descubra o que é, o que pensa, o que quer, em que acredita" (GARCEZ, 2004, p. 9). Ou, melhor dizendo, para que construa, e não descubra, tais coisas, contando-se e compreendendo-se neste contar.

Aluna *K*.

O texto de *K*. é adequado ao gênero conto (ANEXO P), apresentando coerência de ideias numa sequência de acontecimentos. As frases possuem sentido completo, apresentando coesão, garantida pelo emprego de uma sucessão de conectivos, concordância e riqueza descritiva, característica de contos de fada. Além disso, a trama básica da história segue os moldes do conto original – Cinderela –, porém com elementos bastante inovadores (um pai que abandona a filha, uma mulher que a tira da rua, o poder de invisibilidade, um horário diferente para chegar em casa, o bracelete perdido, ao invés do sapato, etc.).

Com referência aos aspectos notacionais, são perceptíveis poucos equívocos ortográficos. Na pontuação, foram demonstrados grandes avanços, principalmente com relação aos diálogos, os quais apresentam, desde a versão manual, o emprego dos dois pontos, do travessão e a delimitação do término das falas, o que não aconteceu no texto analisado durante o período de investigação inicial. Ainda que, no princípio, *K*. não tenha realizado a paragrafação adequada, separando em novas linhas, falas e narrações, esta modificação aconteceu com fluidez quando a provoquei a pensar com relação a este aspecto de seu texto, demonstrando complexificação nas reflexões sobre sua escrita. Além disso, quanto aos parágrafos, preocupou-se em delimitá-los, o que também demonstra uma modificação de conduta na escrita.

Mais do que seu texto possa evidenciar, o agir da criança com relação à escrita modificou-se sobremaneira, o que percebi na preocupação com os detalhes da tessitura de todo tipo de texto escrito nas aulas do ensino regular. Ainda que a pesquisa não tenha se estendido a uma análise das condutas das crianças no ensino regular, após as Oficinas, julguei pertinente destacar as modificações no comportamento de *K*., que passou a questionar ainda mais, analisando até mesmo minha escrita, quando não a compreendia, atentando para especificidades gramaticais que demonstram uma complexificação da aprendizagem possibilitando outras reflexões sobre os processos de escrita. Mais envolvida e sensibilizada com a escrita, a menina sentiu-se autorizada a realizar suas indagações e ampliar possibilidades na escrita de textos, o que já vinha demonstrando ao escrever o seu conto.

Nesse sentido, o conto “A Cinderela Invisível”, pro-duzido pela menina foi tecido com riqueza de detalhes e, ainda que não tenha se distanciado do enredo da história original, as escolhas por modificações foram realizadas pela menina de forma metódica. Imersa na tessitura de seu conto, percebi que vivia o ato de escrita em sua mais ampla possibilidade como fazer inventivo. Isto me tranquilizou, pois mais do que qualquer resposta para os questionamentos *O que é a escrita? Para que serve?*, outrora feitos nas Oficinas, a conduta da criança ao escrever era a de quem o pratica como fazer manual e intelectual ao mesmo tempo, não, portanto, como ato mecânico e instrumentalista, concepção com a qual a menina conviveu em sua trajetória de escrita. Além disso, no escrever da criança, observava as modificações em sua própria postura na escrita, o que só poderia fazer desde o respeito por si

mesma. Aliás, *K.*, particularmente, foi uma criança que não manifestou temer nenhum desafio na escrita, demonstrando-se sempre segura, o que, penso tem origem provavelmente em sua própria história de vida e trajetória de escrita, como procurei destacar no mapeamento.

Aluna *V*.

O conto (ANEXO Q) de *V*. é adequando ao gênero, coerente e possui uma sequência que não é absolutamente linear, uma vez que apresenta duas cenas simultâneas (Rapunzel avisa a polícia, enquanto o falso príncipe está a caminho da torre, a tempo de se preso). Além disso, o texto é bastante coeso, especialmente em virtude da presença de vários conectivos (mas, porque, quando, que...) e de expressões que coordenam/situam no tempo e no espaço (um dia, certa manhã, então, em seguida, enquanto...). Aliás, é interessante destacar a preocupação da menina em "costurar" sua escrita, manifestada nos seus comentários e sugestões durante os momentos coletivos de reflexão sobre as escrituras, na listagem coletiva de "palavrinhas que costuram" os textos e nos seus recorrentes questionamentos com relação a este aspecto durante a escrita de seu conto, uma vez que buscava não repeti-las. Em seu diário, inclusive, a menina chegou a contar: *"eu e meus colegas dissemos para a professora que palavras costuravam os textos. Ex: que, para, onde, mas, havia, e etc."* dando indícios – ainda que manifestando algumas dúvidas com relação a que palavras podem ser consideradas como conectivos – , da relevância que atribui às "costuras" na escrita. Ainda, seu texto apresenta concordância, porém, a partir do terceiro parágrafo (demarcado no momento de digitação do texto, quando propus que refletíssemos sobre este aspecto de sua escrita), a criança empregou recorrentemente os pronomes *ele* e *ela* para referir-se ao príncipe e à princesa, o que poderia ter comprometido a compreensão da história se houvessem outros personagens aos quais pudesse estar se referindo.

Com relação à demarcação dos parágrafos, não há uma efetiva demarcação no texto manuscrito. Durante sua tessitura, a criança parecia não se preocupar muito com este aspecto da escrita, tanto que em uma das intervenções realizadas, quando solicitei que atentasse para a paragrafação, a menina desenhou uma flecha apontando para um ponto onde iniciaria um suposto parágrafo, voltando-se novamente para a escrita de sua história. Em outro momento do texto, empregou uma letra maiúscula no artigo *a (A Rapunzel voou ...)*, que iniciava uma

linha, sem que esta sequer iniciasse uma frase, o que, no entanto, não significa que não consiga estruturar frases. Neste sentido, aliás, destaca-se a delimitação da maioria destas em seu texto, conciliada ao emprego recorrente de expressões que situam no tempo ou marcam sua passagem na história, fatores que, na reflexão que propus que *V*. realizasse, após a digitação de seu texto, possibilitaram que compreendesse e delimitasse os parágrafos com tranquilidade.

Já no que se refere à ortografia, o aspecto mais relevante, observado em seu texto analisado na fase inicial da pesquisa, apontava para uma recorrência de equívocos na grafia de palavras que apresentassem encontros de outras consoantes com a letra *r* (br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr). Essa característica da escrita de *V*. pode estar relacionada a seu modo de falar, pois pronuncia com dificuldade o *r* em palavras com a referida composição. Em seu conto, por sua vez, a menina escreveu a palavra *encontrou* em três momentos; dois deles com a ausência da letra *r*. Todavia, a criança demonstra consciência dessas ocorrências em sua escrita, uma vez que questiona com frequência quanto à presença do *r* em algumas palavras. Isto, entretanto, não a impede de equivocar-se algumas vezes. Quando desejava escrever *comprar*, por exemplo, perguntou-me como a escrevia, grafando-a em letra bastão – a qual traça com mais segurança, pois sua letra cursiva não possui uma grafia clara – no alto da página em que escrevia seu texto, onde podia a visualizar facilmente ao precisar escrevê-la novamente.

Analisei o texto de *V*. também como uma narrativa de sua vida e acredito que consegui realizar uma possível interpretação de seu conto devido a nossa convivência em constante diálogo, uma vez que entre nós construímos uma relação de confiança recíproca. Em um de nossas conversas, durante o período de leitura e análise de contos clássicos, discutíamos sobre os finais dos contos: eram sempre finais felizes? Lembrei de A pequena vendedora de fósforos, de Hans C. Andersen, cuja história culmina na morte da personagem, mas ao citar o exemplo me dei conta da perspectiva desta no conto: a morte, trazendo alento ao sofrimento e proporcionando o reencontro com a avó. Neste momento, *V*. iluminou sua face e exclamou: *Então, a vida da gente também é uma história!* O diálogo que tivemos havia a perturbado!Concordei com a menina que explicou como chegou a esta compreensão, contando a história de vida de seu avô que teve duas esposas, tendo ficado viúvo da primeira, que muito amava. A segunda esposa, segundo *V*., interessava-se apenas pelo dinheiro do

marido, ao contrário da primeira, que era avó da menina. Isto a fez concluir que, ao morrer, a história terrena de seu avô tenha acabado com um final feliz, uma vez que pôde se livrar do sofrimento provocado pela convivência com a segunda esposa e encontrar-se com a primeira novamente.

O relato da menina demonstra uma forte ligação afetiva com seu avô, perspectiva que juntamente as suas palavras, a face iluminada e a voz embargada vieram a reforçar como formas de linguajar (MATURANA, 1998). Penso que este é um exemplo consistente das possibilidades que a literatura viabiliza, como linguagem-ação, para compreender nossas próprias histórias de vida, resolvendo e inventando conflitos num processo de auto-organização, em sentido semelhante ao das aprendizagens das pessoas que ouviam os poetas na Antiguidade Grega (ECHEVERRÍA, 2006). Entretanto, a criança foi além destas possibilidades, ao inventar uma história na escrita, com fortes indícios de relação com a vida do avô, porém, com outra forma de "resolução do problema". No conto que pro-duziu, sua Rapunzel é enganada pelo primeiro namorado (o *falso príncipe*), mas com o auxílio de seu superpoder de voar, consegue fazer com que pagasse pelo seu delito (prendê-la na torre para pedir resgate aos seus pais). Somente depois disto é que ela encontra o verdadeiro amor, isto é, um *príncipe de verdade*. Percebo, por conseguinte, nesta invenção, um movimento retroativo, de complexificação da criança, no ato de escrever.

Aluna *C*.

Do ponto de vista discursivo, o texto (ANEXO R) de *C*. é adequado ao gênero conto, apresentando uma sequência lógica, coerência de ideias e concordância. As frases nem sempre foram bem estruturadas, embora em alguns casos, apenas não as tenha delimitado com a pontuação adequada, o que realizamos conjuntamente nos momentos de reflexão sobre a escrita. Em sua versão final, o texto apresenta-se coeso, mas foram necessárias algumas provocações para que a menina ampliasse o uso dos conectivos. Neste sentido, desde a versão manual é perceptível a diminuição significativa da conjunção aditiva *e*, recorrentemente empregada pela menina no texto analisado no período de investigação inicial como recurso para tecer a história. No processo de estruturação do texto, algumas redundâncias o deixaram confuso e, talvez, tenham confundido a própria criança, ocasionando alguns saltos narrativos.

Nestes foram omitidos elementos importantes à compreensão do todo, como o lugar onde a personagem central passara à noite após transformar-se em humana. Dessa forma foi necessário conversar bastante com *C*. para orientá-la a reflexões que não estava conseguindo realizar sozinha. Para isto também foram importantes os questionamentos dos próprios colegas, como na ocasião em que *K*. comentou o fato de a personagem central encontrar-se na primeira vez com um *lindo moço* e, no segundo encontro, com *o príncipe*, sem mencionar em momento algum que se tratava da mesma pessoa, o que para *C*. era lógico. Todavia, procurei provocar-lhe a refletir sob o ponto de vista dos potenciais leitores de seu texto, para quem as adequações seriam indispensáveis (KAUFMAN e RODRÍGUEZ, 1995).

Com relação aos aspectos notacionais da escrita a menina apresentou muitas dúvidas no emprego dos sinais de pontuação, especialmente no diálogo estabelecido entre a personagem central e seu par romântico – o príncipe. Todavia, considerando a quase ausência de sinais de pontuação no texto analisado na fase inicial da pesquisa, é observável uma complexificação na escrita da criança, que passou a perceber a necessidade dos sinais – ainda que não conseguisse empregá-los com segurança –, o que anteriormente parecia ignorar. Por sua vez, com relação aos aspectos ortográficos, as modificações na escrita são muito expressivas, pois, ainda que ocorram muitos equívocos no texto da menina, não ocorreram tantas trocas e ausências de letras, com no texto analisado anteriormente. Além disso, *C*. questionava-me com frequência sobre como escrever palavras que lhe geravam dúvida, demonstrando consciência da necessidade de refletir quanto à grafia das palavras. Com relação à delimitação dos parágrafos, também, é possível perceber mudanças, pois, ainda que construindo suas próprias hipóteses de formação destes, a menina optou por definir três blocos que, para ela, demarcavam o início, o meio e o fim da história, sem que eu tenha lhes solicitado a observância da delimitação desta forma, o que pode corresponder à compreensão da menina relativa à própria estruturação dos contos de fada, como trabalhado nas Oficinas.

Entretanto nem todas as reflexões realizadas no diálogo com a menina ocorreram com tranquilidade, como aconteceu com as outras crianças, pois a menina demonstrou em alguns momentos resistência às sugestões e questionamentos que lhe eram feitos. Penso que isto pode justificar-se, em parte, pelo fato de o texto de *C*. ter sido construído em condições diferentes às dos demais alunos. Considerando seus frequentes atrasos e ausências a menina

não participou de todos os momentos de reflexões sobre a escrita, nos quais as crianças realizaram ricas trocas. Dessa maneira, pode não ter tido oportunidades suficientes para construir laços de confiança no grupo e sentir-se respeitada, mesmo quando questionada com relação no seu fazer. Além disso, também me questiono: tal conduta não pode estar vinculada às possíveis negações em sua trajetória de escrita? *C*. demonstrou não aceitar algumas críticas, o que, chegou a lhe causar uma alteração de humor desfavorável à aprendizagem e exigindo-me paciência e cuidado para ajudá-la em seu fazer, uma vez que poderia estar compreendendo as tentativas de auxílio como agressões ao seu ser (MATURANA e REZEPKA, 1999, 2000).

A personagem do conto que pro-duziu desejava ser humana e conhecer a terra, mas como *peixinha* morreria se saísse do mar. No desejo da personagem não estaria sendo manifestado o desejo da criança em ser aceita e valorizada na convivência com outros? Ao transformar-se em humana e casar-se com um príncipe, mudando de nome, inclusive, a Pequena Peixinha deixou seu passado para trás passando a ser aceita. Penso que de alguma forma esta criança pode estar sendo negada na convivência, e queira deixar as negações para trás em sua caminhada, desejando ser aceita. Teríamos conseguido aceitá-la e acolhê-la em nosso grupo?

Aluno *F*.

Em termos discursivos, o texto (ANEXO S) de *F*. é coerente e adequado ao gênero proposto, embora sob uma roupagem contemporânea. Analisando sua escrita com relação ao texto coletado no período de investigação inicial, observei inicialmente um emprego correlativo de conectivos, não havendo uma ampliação expressiva de suas ocorrências no conto. Dessa forma, foi garantida uma satisfatória coesão ao texto, embora deixando aberta a possibilidade para uma provocação voltada para a expansão do uso destes. Assim, solicitei que o menino refletisse sobre a possibilidade de acrescentar alguns elementos articuladores no texto, especialmente no começo de frases, dentro de parágrafos e ao iniciar alguns destes, procurando alternar o uso do *então*, com três ocorrências, sendo duas no mesmo parágrafo. Eximindo-me de demasiadas sugestões e de apontamentos que impossibilitassem a reflexão sobre o emprego dos conectores, observei nesse momento de refacção realizado por *F*., que a criança desenvolveu um bom repertório destes e, embora não conseguisse sozinha indicar

com segurança onde inseri-los, demonstrava noções de suas funcionalidades no texto. Contudo, já nas adequações finais dos livros, quando os apresentei no formato digitalizado às crianças, *F*. começou a sugerir mais palavras e expressões para costurar sua história, o que reforça a perspectiva de que cada criança aprende a seu tempo, não existindo mais ou menos aptos (MATURANA e VARELA, 2001).

Já com relação aos aspectos notacionais, foi possível analisar no ato de escrita e no texto construído por *F*., a atenção que dedicou à delimitação dos parágrafos – ainda que algumas vezes equivocadamente –, conduta observável já na escritura do texto analisado na fase inicial da pesquisa. Na pontuação, a criança demonstrou não estar tão atenta, no caso dos parágrafos mais extensos de seu texto, os quais comportavam uma sequência mais longa de frases, tornando necessárias provocações para que percebesse a ausência de determinados sinais. Nesses momentos, primeiramente solicitava que o menino lesse os referidos parágrafos, em especial, o terceiro e o último, solicitando que verificasse a necessidade de pontuação. Inicialmente a criança indicou o local onde alguns sinais poderiam ser inseridos, uma vez que percebeu a repetição de conjunções *e*. Primeiramente, a sugestão do menino foi a de que fossem substituídas por vírgulas, o que era adequado para algumas situações, porém não dava conta de todas. Desse modo, propus que lêssemos os trechos algumas vezes, fomentando uma reflexão sobre o emprego de pontos finais para a delimitação de algumas frases dentro do parágrafo. Nessa situação, *F*. demonstrou insegurança para indicar onde empregar tais sinais, o que conseguiu, entretanto, quando realizei a leitura dos trechos como se estivessem devidamente pontuados, demonstrando conseguir perceber os pontos na leitura oral.

Por sua vez, no que concerne à grafia convencional das palavras, a criança passou a empregar as letras maiúsculas adequadamente, na maioria das situações, o que deixou de realizar várias vezes em seu primeiro texto analisado. Entretanto, seu texto apresentou diferentes tipos de equívocos ortográficos e algumas dúvidas com relação à segmentação de palavras como em *sicasaram-se e a paresendo*. Recordando a trajetória de escrita de *F*., penso que as necessidades que a criança apresenta com relação à ortografia, podem estar vinculadas as agressões vividas em seu processo de alfabetização inicial, quando chorava com

medo de errar, uma vez que a mãe e a irmã não compreendiam o modo como escrevia como sua hipótese de escrita naquele momento.

No conto adaptado por *F*., embora sua história tenha rompido com o conto original, *O Gato de Botas*, manteve a característica do personagem enquanto aquele que não se enquadra às características do herói ou mocinho da maioria dos contos de fadas. Ainda que não tão sagaz quanto o gato da trama tradicional, na busca de alcançar seus ambiciosos objetivos; o protagonista da adaptação do menino, também, demonstrou esperteza, ao empregar a habilidade desenvolvida – a invisibilidade – para ganhar muito dinheiro e, assim, ficar rico o suficiente para conquistar seu amor, sem questionar os valores morais daquela por quem se apaixonou. Não desejo fazer uma análise moral da história de *F*. e, de fato, não encontrei pistas suficientes para ousar algum tipo de interpretação do conto. Entretanto, o que se evidenciou para mim no escrever da criança, foi seu crescimento no apreço por este fazer. Inicialmente, percebi na trajetória de escrita do menino, que escrevia como obrigação, adequando-se aos padrões escolares pela preocupação em *higienizar* seus textos e pelo belo traçado da letra. Porém, durante nossas Oficinas a criança foi demonstrando desejo pelo escrever, principalmente ao ler seu texto pronto, no livro digitalizado, quando apreciou sua própria obra, desejando realizar ainda pequenas adaptações para que soasse melhor aos seus ouvidos na leitura.

Nesta gostosa relação com os próprios escritos, penso que *F*. pôde realizá-los semelhantemente aos seus desenhos, nos quais atenta para mínimos detalhes que valorizam a obra, aprendendo, desta forma, a escrever como algo que lhe proporciona prazer (MATURANA e REZEPKA, 2000) e, por esta razão, recursivamente, possibilita que o complexifique. Além disso, talvez, assim como no desenho manifesta um estilo próprio, na escrita possa também tê-lo demonstrado na criação de uma obra literária, realizando um trabalho que o individuou, como artesão em obra de linguagem (RICOEUR, 1990).

ESCRITA E COMPLEXIFICAÇÃO

A constituição desta dissertação foi um longo processo de fazeres e refazeres, em um sentido recursivo, por meio do qual fui complexificando-me ao complexificá-la. Assim, tecê-la não foi uma forma de registrar a pesquisa, mas de construir um percurso, ousaria dizer, muito mais narrativo do que dissertativo, em que fui narrando-me ao narrar as vivências realizadas, nas relações com a teoria, que me permitiram contar a pesquisa, uma vez que as palavras dos autores sustentaram os meus dizeres.

Este processo interativo-narrativo com a escrita foi também um processo árduo de modificação de perspectiva, uma vez que resistia meu olhar fragmentado sobre as coisas. Assim, apoiada nas leituras, especialmente, da teoria da Biologia da Cognição e nos princípios da complexidade, nos diálogos com meu orientador e em minha trajetória de escrita constituída na interação com outras pessoas, fui conseguindo romper gradativamente com os velhos paradigmas, os quais ainda fazem parte de mim, transformando-me.

Portanto, da mesma forma como percebo a escrita desta dissertação como um fazer que me faz, busquei proporcionar às crianças oportunidades para que o escrever fosse realizado por elas neste sentido: no escrever-viver, que é aquele por meio do qual ao mesmo tempo em que aprendo a escrever, me escrevo, seja com o lápis ou no teclado do computador, seja como for. Assim, foi a partir das reflexões sobre minha própria história com a escrita que compreendi a necessidade de conhecer as trajetórias de escrita das crianças antes de lhes propor quaisquer estratégias de aprendizagem desta. Isto é, da mesma maneira como reconheço as implicações desta minha história nas minhas aprendizagens, não poderia propor vivências desafiadoras na escrita às crianças que comigo formaram o grupo-pesquisador, se não pudesse conhecer, ainda que em parte, suas histórias de interação com a escrita.

Além disso, ao considerar que vivemos na linguagem em processos de conversações (MATURANA e REZEPKA, 1999), oportunizar a aprendizagem da escrita de textos implica oportunizar a convivência, considerando que sua função está relacionada a contextos de práticas sociais. Desse modo, na interação no grupo, as reflexões na escrita foram

potencializadoras de transformações cognitivo-afetivas em cada um de nós e na rede que constituíamos. Ou seja, as aprendizagens de cada um foram possíveis porque o grupo conviveu em congruência e compartilhou conhecimentos. Neste sentido, as escritas configuraram-se de acordo com as emoções e a história de interações de cada um, de maneira que neste processo de vivências as crianças se constituíram e se reinventaram em conjunto no escrever.

As crianças que na sala de aula do ensino regular eram rotuladas em suas escritas como as adequadas e as não adequadas aos padrões escolares fundiram-se em um grupo cujas diferenças constituíam-se como partes do todo, que o tornavam mais complexo. Penso que isto só foi possível porque desde os primeiros encontros criamos um ambiente de convivência no amor, onde todos podiam respeitar-se e respeitar os outros (MATURANA e REZEPKA, 1999, 2000), o que favoreceu a construção de vínculos de confiança. Desse modo, as transformações na escrita puderam fluir em função de que em seus ser/fazer/conhecer as crianças não foram negadas na convivência.

Nessa perspectiva, as atividades na escrita – trocas de mensagens de e-mail, relatos nos diários, reflexões sobre o que é e para que serve a escrita, leituras, escrita do conto, contações – foram desencadeadoras de complexificações visíveis no escrever, uma vez que cada criança demonstrou modificações significativas em seus textos. Tais modificações, retroativamente, propiciaram transformações afetivas, como elevação da auto-estima, sentimento de autonomia e de pertencimento a um grupo, bem como de compreensão e constituição de si. Isto é, ao modificarem o fazer, cada um pode modificar seu conhecer e seu ser.

Reconheço que com um pequeno grupo é mais viável a criação de um ambiente como este, o que, entretanto, não impossibilita sua constituição com grupos maiores. Entretanto, admito como professora no ensino regular, a dificuldade que nós educadores temos para fugir de práticas individualizadas e individualizantes, especialmente quando nossas salas de aula estão lotadas. Portanto, acredito na necessidade de criação de espaços de convivência que propiciem uma maior aproximação entre estudantes e professores dentro do contexto escolar, nos quais os educadores tenham condições para conhecer a história de vida de seus alunos e

alunas, podendo com eles criar práticas de aprendizagem que estejam relacionadas as suas necessidades e desejos, isto é, com suas vidas.

Além desta limitação nas relações de aprendizagem no ensino regular, as normas implícitas e explícitas (curriculares e avaliativas, por exemplo) que o regem, muitas vezes inviabilizam a criação da convivência no respeito mútuo, pois também favorecem a competição, que é uma forma de agressão ao ser das crianças (MATURANA e REZEPKA, 2000). Em minhas vivências na escola percebo a preocupação excessiva com *conteúdos* e *resultados* como empecilhos para um fluir das aprendizagens da escrita de textos, o que me desafiou a realizar um trabalho que enfatizasse os processos de aprendizagem da pro-dução textual, de maneira que os conteúdos lhe fossem inerentes e não abordados de forma fragmentada. Porém, não neguei a necessidade de as crianças aprenderem as convenções da norma padrão da língua: propus o desafio de que pudesse ser trabalhada de forma contextualizada e no respeito às individualidades dos sujeitos do grupo. Com esta perspectiva, pois, vivi momentos de gozo com as crianças, ao perceber que manifestavam aprendizagens dos aspectos notacionais e discursivos da escrita, referentes às normas da escrita padrão, ocorridas no contexto dos processos de pro-dução de seus textos, sem que tenham sido necessários momentos ou abordagens específicos para ensiná-los, uma vez que a necessidade de aprendê-los emanou das próprias situações de escrita.

Enfim, estas reflexões fomentaram a emergência de novos questionamentos que demonstram as aberturas em espiral desta pesquisa que não se pretendeu conclusiva. Nesta perspectiva, hoje, pergunto-me com relação às reais condições que os professores possuem nas escolas para realizar um trabalho com a pro-dução de textos, que implique o conhecimento das interações com a escrita das crianças como criação de possibilidades para a vinculação entre escrever e viver, o que vai além de aspectos referentes às funcionalidades da escrita, uma vez que, como vimos, ela não é funcional para todos da mesma maneira. Desse modo, também me indago com relação à perspectiva de formação dos professores para o trabalho com a escrita de textos: a atenção dada à formação de educadores para a alfabetização inicial estende-se à preparação para o ensino da pro-dução de textos? Os educadores possuem os conhecimentos indispensáveis a este trabalho? Como escrevem os

educadores? Como foram constituídas suas trajetórias de escrita? É possível oportunizar a aprendizagem de um escrever, sem conseguir realizá-lo com relativa segurança?

Nesse sentido, sinto-me autorizada a dizer que a caminhada desta pesquisa não foi concluída nem conclusiva, uma vez que foram criadas novas possibilidades de prossegui-la nas reflexões realizadas durante seu trajeto e na parada para reflexões. Entretanto, gostaria de expressar, ainda, que em minhas vivências com as crianças neste processo investigativo, pude refletir e modificar profundamente minha prática, inclusive no ensino regular, passando a compreender a difícil tarefa de pesquisar na escola. Assim, hoje, penso que é relativamente fácil teorizar a respeito da educação escolar, sendo difícil, pois, vivenciá-la e nela refletir por meio do diálogo com a teoria que, por sua vez, a modifica e com ela se regenera (MORIN, 2001b). Portanto, a pro-dução desta dissertação, desde sua gênese nas ações de pesquisa, foi um grande e árduo desafio para mim, o qual não somente transformou minha prática educativa, mas meu próprio ser.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil:** *gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.

AGAMBEN, Giorgio. **El hombre sin contenido**. Barcelona: Edições Áltera, 2005.

ALVES, Rubem. **Quarto de badulaques** (XLII). [S.l.: s.n.] Disponível em: http://www.rubemalves.com.br/quartodebadulaquesXLII.htm Acesso em: 07 mar. 2010.

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. Dilthey: conceito de vivência e os limites da compreensão nas ciências do espírito. **Trans/Form/Ação** [online]. 2004, vol.27, n.2, pp. 51-73. ISSN 0101-3173. doi: 10.1590/S0101-31732004000200004 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732004000200004 Acesso em: 17.03.10.

ARANHA, Maria L. de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

AZEVEDO, Ricardo. **O livro dos sentidos**: a audição, a visão, o paladar, o olfato, o tato e a intuição vistos através da ficção. São Paulo: Ática, 2000.

BADARACCO DE SHULZ, Mônica. **El taller es o se hace?** Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata, 1993.

BANYAI, Istvan. **Zoom**. Rio de Janeiro: Brinque-Book, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. **Cadernos Anped** – 15ª Reunião Anual da Anped. Porto Alegre: Faced/Ufrgs, n. 5, p.187-216, setembro. 1993.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 2001.

CASCARELLI, Carla V. **Oficina de leitura e produção de textos**: livro do professor. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

CASTRO, Adriane B. B. de. et. al. **Os degraus da produção textual**. Bauru: EDUSC, 2003.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA 2.0. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda, 2007. CD-ROM.

DURAS, Marguerite. **Escrever**. Lisboa: DIFEL, 2001.

ECHEVERRÍA, Rafael. **Ontologia del linguaje**. Buenos Aires: Granica: Juan Carlos Saez, 2006.

GARCEZ, Lucília H. do Carmo. **Técnica de redação:** o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GAUTHIER, Jacques. A Sociopoética: caminho pela desconstrução da hegemonia instituída na pesquisa. In: GAUTHIER, J.; FLEURI, R. M.; GRANDO, B. S. **Uma pesquisa sociopoética: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área da educação.** Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2001.

GEEMPA - Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação. Disponível em: http://www.geempa.org.br/index2.html. Acesso em: 02.06.2010

GERALDI, João W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W.; CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2004.

GHIRALDELLI JR. Paulo. **História da Educação Brasileira.** São Paulo: Cortez, 2006.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Vamos Brincar com as Palavras?** São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.

GUSTSACK, Felipe et. al. Narrativas em convergências: ser-agir em uma metodologia complexa. **Revista Reflexão e Ação.** Santa Cruz do Sul, n. 2, p. 22-39, 2007.

JAEGER, Werner. [1936] ***Paidéia:*** a formação do homem grego. Tradução Artur M. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1994. [p. 1-20]

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Elena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

MARIOTTI, Humberto. **As Paixões do Ego**: complexidade, política e solidariedade. São Paulo: Palas Athena, 2000.

_____. Outro olhar, outra visão (prefácio). In: MATURANA e VARELA. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

_____. **A ontologia da realidade.** Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. de. **Transformmación em la convivência**. Santiago: Dolmen Ediciones, 1999.

_____. **Formação humana e capacitação.** Petrópolis: Vozes, 2000.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco G. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano: do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade.** Petrópolis: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. A entrevista nas Ciências Sociais, no Rádio e Televisão. In: MOLES, Abraham. et. al. **Linguagem da cultura de massa.** Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEJA, A.; ALMEIDA, E. P. de. (orgs.) **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

_____. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa C. V. (org.) **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. Porto Alegre: FACED/UFRGS, 1995.

OLSON, David R. **O mundo no papel***:* as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

PELLANDA, N. M. C. Técnica: para muito além do objeto. In: PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K. **Inclusão digital***:* tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PORTO, Cristina. **Se...Será, Serafina?**. São Paulo: Ática, 1983.

PLATÃO. **Fedro ou Da Beleza**. Tradução de GOMES, Pinharanda. Lisboa: Guimarães Editores, 2000.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

SARAIVA, J. A.; MÜGGE, E. **Literatura na escola**: propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SCIESZKA, J.; SMITH, L. **O patinho realmente feio e outras histórias malucas**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2006.

VALLE, Lílian do. **Os enigmas da educação***:* a *paidéia* democrática entre Platão e Castoriadis. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VARELA, J.; URIA, F. A. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica Editora, n. 6. p. 68-95, 1992.

ZATZ, Lia. **A aventura da escrita**: história do desenho que virou letra. São Paulo: Moderna, 1991.

ANEXO A

Roteiro para entrevista-diálogo com as professoras

1- Formação profissional.

2- Tempo de serviço em sala de aula e com alfabetização especificamente.

3- Qual é sua história com a escrita.

4- Como considera que as crianças aprendem a escrever.

5- O que considera como principal objetivo do 1º e do 2º ano.

6- O que pensa sobre a funcionalidade da escrita.

7- Relação de cada criança com a escrita durante o (os) ano (os) em que estudava em sua turma.

8- Rotina das aulas: momentos em que as crianças escreviam nas aulas.

9- Portadores de texto oferecidos às crianças.

10- Suportes de textos para realização dos registros pelas crianças.

ANEXO B

Roteiro para entrevista-diálogo com as mães

1- Com quem mora a criança.
2- Escolaridade dos pais/responsáveis.
3- Profissão dos pais/responsáveis (sua formação).
4- História escolar da criança (idade de ingresso na escola, reprovações, etc.).
5- Usos da escrita na família.
6- Horários e locais em que a criança escreve.
7- História da criança quanto às escrituras.
8- Suportes de textos disponíveis para a criança fazer seus registros.
9- Portadores de textos disponíveis para leituras no lar.

ANEXO C

Roteiro para diálogo com as crianças

1- História escolar (quando ingressou na escola, reprovações, etc.)

2- História com a escrita.

3- Momentos e locais para escrever.

4- Portadores de texto com os quais têm contato.

5- Suportes de texto para realização de seus registros.

6- Funcionalidade da escrita.

7- Negociação das Oficinas de Escrita (como serão realizadas, onde, por quanto tempo, quais são as intenções da realização destas, qual é papel de cada um como grupo-pesquisador, etc.)

ANEXO D

Texto aluno *E*.

Os três porquinhos

Era uma vez três porquinho que moravam com sua mãe.

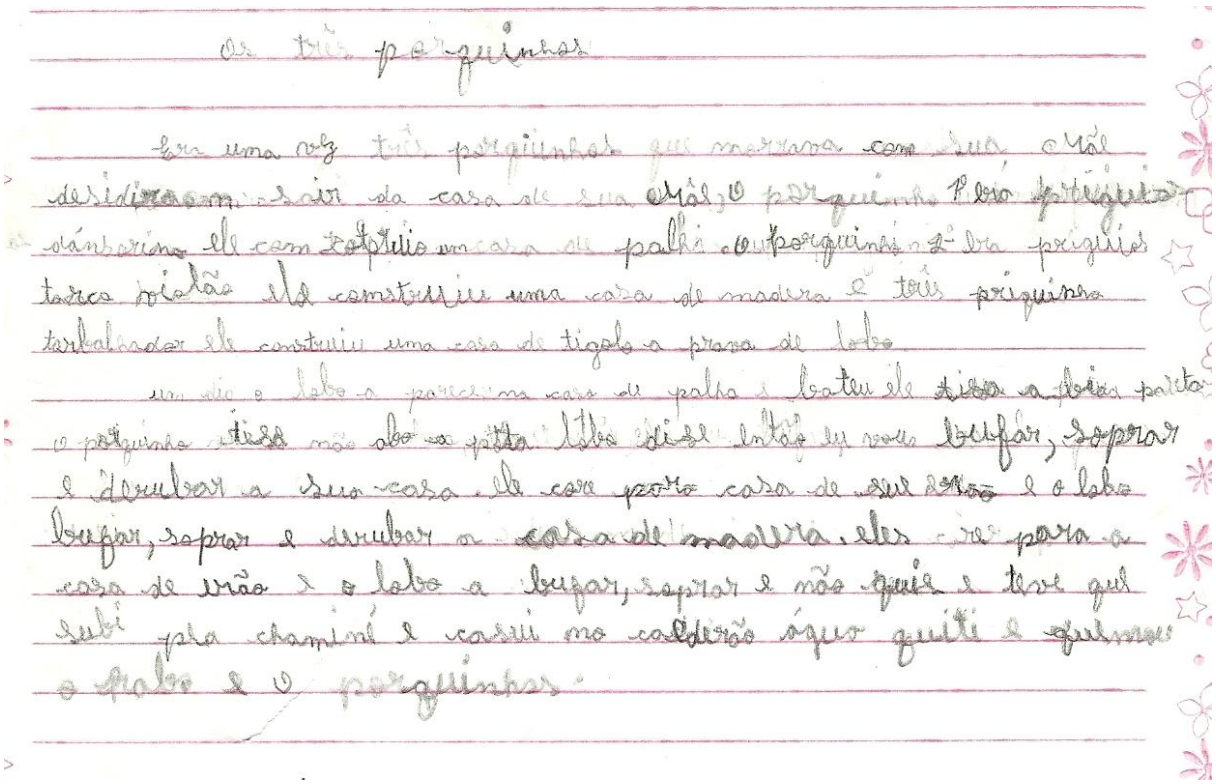
Essa vez os três porquinhos resolveram sair da casa de sua mãe o 1º porco fez sua casa de palha o 2º fez sua o 2º porquinho fez sua casa madeira. O 3º porquinho já fez sua casa de tijolos.

O lobo apareceu na casa de palha e o lobo disse abra a porta, o porco disse não abro a porta o lobo disse então eu vou lugar soprar e derrubar a sua casa o porco saiu correndo para casa de seu irmão e o porco estava disesperado para casa madeira e o lobo desi abra a porta e os porcos disserão não abra a porta então o lobo disse então eu vou lugar soprar e derrubar a sua casa os porcos saiserão correndo para casa de seu irmão o lobo novamente pedir para entrar e os porcos disião que não e o lobo respondeu então eu vou lugar soprar e derrubar a sua casa e o lobo soprou e a casa não caiu e o lobo entrou pela a chaminé mas o porquinho pegou um caldeirão de agua fervendo e o lobo saiu pulando e os porquinhos retirerão felizes para

sempre e o lobo nunca mais volto na floresta

ANEXO E

Texto aluna *S*.

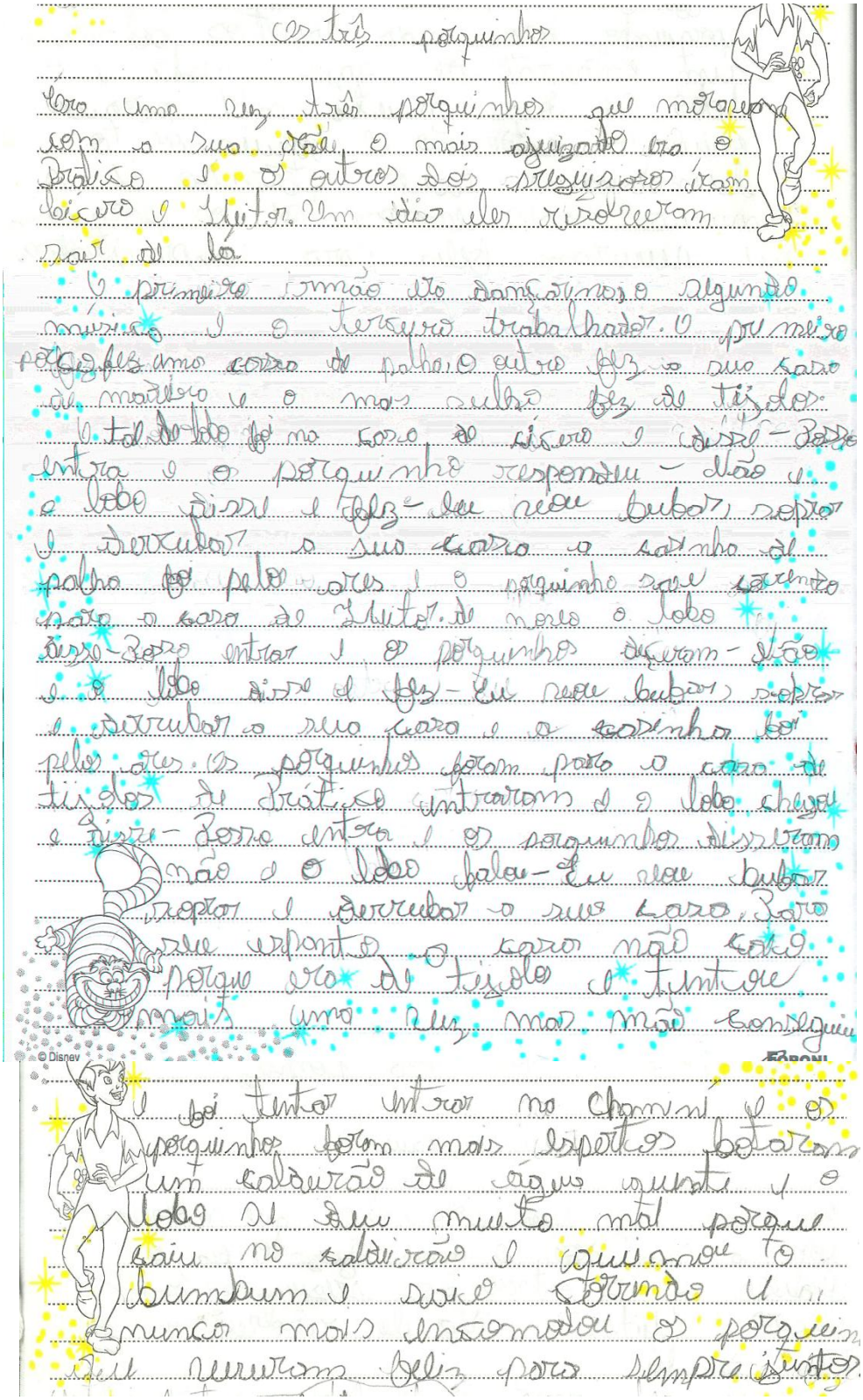


Os três porquinhos

Era uma vez três porquinhos que morava com sua mãe
decidiram sair da casa de sua mãe, o porquinho Pelo porquinho
banheiro ele com sotrutio um casa de palha o porquinho 2º do porquinho
terceiro bolão ele construiu uma casa de madeira e três porquinho
trabalhador ele construiu uma casa de tijolo a prova de lobo
um dia o lobo a parecem na casa de palha e lobo ele tiba a porta porta
o porquinho não abo a porta lobo disse então eu vou bufar, soprar
e derubar a sua casa. ele corre para casa de seu irmão e o lobo
bufar, soprar e derubar a casa de madeira. eles corre para a
casa de irmão e o lobo a bufar, soprar e não quis e teve que
subi pela chaminé e cairu no caldirão óque quiti e quiman
o lobo e o porquinhos.

ANEXO F

Texto aluna *K*.



Os três porquinhos

Era uma vez três porquinhos que moravam com a sua mãe o mais espigado era o Prático e os outros dois preguiçosos iam brincar e Felito. Um dia eles resolveram sair de lá.

O primeiro irmão era dançarino o segundo músico e o terceiro trabalhador. O primeiro porquinho fez uma casa de palha o outro fez a sua casa de madeira e o mais sabido fez de tijolos.

O tal do lobo foi na casa do vizinho e disse - Porquinho entra e o porquinho respondeu - Não e o lobo disse e falou - Eu vou bufar, soprar e derrubar a sua casa a casinha de palha foi pelos ares e o porquinho saiu correndo para a casa de Felito. De novo o lobo disse - Porquinho entra e os porquinhos disseram - Não e o lobo falou - Eu vou bufar, soprar e derrubar a sua casa, Porque que espanto a casa não caiu porque era de tijolo e tentou mais uma vez, mas não conseguiu.

© Disney

E foi tentar entrar na chaminé e os porquinhos foram mais espertos botaram um caldeirão de água quente e o lobo se deu muito mal porque caiu no caldeirão e quando ta bumbum e saiu correndo e nunca mais incomodou os porquinhos e viveram felizes para sempre juntos.

ANEXO G

Texto aluna *V*.

os três porquinhos.

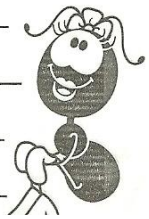
Era uma vez os três porquinhos foram morar com sua mãe e um dia resolveram construir suas casas. o primeiro porquinho o primeiro porquinho era músico o segundo porquinho era pintor o terceiro porquinho era trabalhador. O primeiro porquinho construiu uma casa de palha o segundo porquinho construiu uma casa de madeira e o porquinho mais velho construiu uma casa de tijolos. Então o lobo apareceu na casa de palha e o lobo bateu na porta de cuete e bateu bateu a porta não aconteceu o lobo bateu então ele teve que subir, pular e derrubar a sua casa a coitinha teve que correr para casa de seu irmão e foi na casa de madeira e o lobo bateu bateu a porta e ele não entrou o porquinho escondeu não abriu então o lobo bateu e teve que subir, pular e derrubar a sua casa e o lobo derrubou a casa de madeira os dois correram para casa de tijolos o lobo bateu na porta e pediu para entrar e os porquinhos respondeu não abre não e o lobo disse e teve que subir, pular e derrubar o que o lobo não conseguiu derrubar a casa de tijolos. então o lobo subiu pela chaminé e o lobo caiu e o lobo caiu e teve correndo e os porquinhos foram felizes para sempre.

ANEXO H

Texto aluna *C*.

Os três porquinhos

Era uma vez os três porquinhos que decidiu
sair de sua casa. Logo depois o primeiro porquinho
construiu sua casa de palha o segundo porquinho
construiu sua casa de madeira e o terceiro
porquinho esperto e inteligente construiu
sua casa de tijolos. um
dia lobo apareceu para o primeiro
porquinho ele tocou muito e ele com
medo chegou a sua casa ele falou me deixe
entrar o porquinho disse não bagi é o
lobo disse vou soprar e bufar e derrubar
sua casa e não deu um minutinho e ele
já estava correndo e seu irmão abriu a porta
e logo fechou. Ele disse vou soprar
bufar e derrubar não abra se - vou não abrir
eu vou soprar e bufar e derrubar a sua
casa de madeira. e logo correu para casa de
tijolos e seu irmão falou não tenha
medo na minha casa de não entra e o lobo
falou não porta eles falarão não fomos a
abrir a porta o lobo falou abrão a porta se não
vou soprar e bufar ele soprou e não se
mexeu mexeu um tijolo
e o lobo decidiu entrar pela chaminé
mas tinha um caldeão estava fervendo
e o lobo caiu em dentro de um caldeão



ANEXO I

Texto aluno *F*.

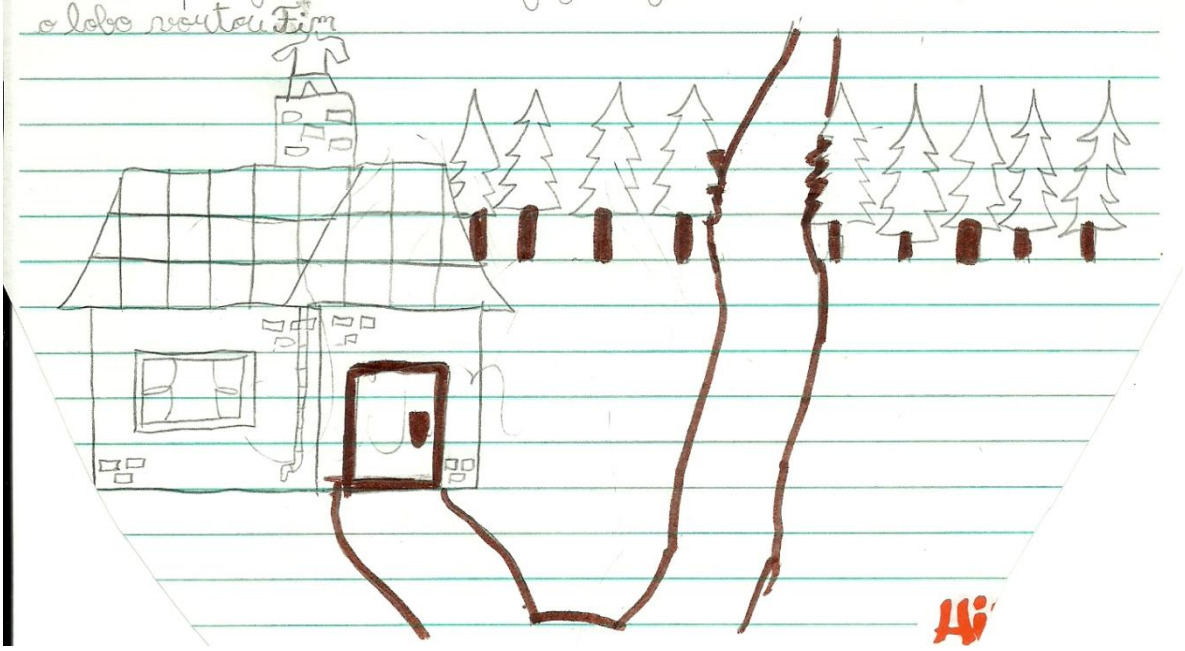
Os três porquinhos....

Era uma vez os três porquinhos que moravam com sua mãe. Certo dia eles resolveram construir suas casa e sua mãe deu uma moéda para cada um comprar seus materiais.

O porco Tisero comprou palha para construir sua casa. Quando o tisero termino de construir sua casa ele entrou poco tempo o lobo apareceu e falou deixa eu entrar não então eu vou bufar soprar e derubar a sua casa.

E tisero correu para seu irmão octavio poco depois o lobo falou deixe eu entra não entam eu vo bufar soprar e derubar a sua casa.

Entam o tisero e seu irmão octavio correram para seu irmão pratico e o lobo falou deixe eu entrar não entam eu vou bufar asoprar e derubar a sua casa mais não caiu entam o lobo subiu na jasmine e caiu em uma basia cheia de água e ele subiu pela jasmine como um foguete gritando ladrão nunca mais o lobo voltou Fim



ANEXO J

Planos das Oficinas de Escrita

Oficina 01 - 16.06.09

Roda de acolhida: conversa sobre a rotina das oficinas e expectativas com relação ao(s) encontro(s).

Perturbação inicial: questionamento sobre quais são os nossos sentidos e quais usamos na escrita.

Trabalhos com os sentidos (após as experiências com cada sentido, realização de breve diálogo sobre as percepções individuais):

Audição: ouvir o silêncio, ouvir e discernir sons em uma música com sons da natureza.

Visão: assistir ao Zoom (BANYAI, 1995) e a uma projeção de slides de imagens.

Tato: um conduz o outro de olhos vendados, tocar texturas diversas.

Olfato: sentir aromas diversos de olhos vendados.

Paladar: experimentar sabores diversos de olhos vendados.

Intuição: diálogo sobre experiências (quando acordamos e sentimos que o dia vai ser bom, quando sentimos que o pai e a mãe está chegando mesmo sem saber que horas são, quando sentimos que o "clima" não está bom em casa, etc.).

Reflexão sobre as experiências: diálogo sobre o que e como cada um sentiu.

Combinações para a próxima oficina: entrega de texto extraído do livro Se... Será Serafina (PORTO, 1983) e dos Diários, dialogando sobre a seguinte proposta: ler o texto para a

próxima oficina, procurando identificar os sentidos empregados na escrita do relato da menina e escrever sobre as experiências vivenciadas na oficina, relatando o que sentiu, pensou.

Oficina 02 - 18.06.09

Perturbações iniciais:
Diálogo sobre as experiências da Oficina anterior, realizando a leitura dos diários por cada aluno.
Leitura do texto extraído do livro Se...Será Serafina, discutindo sobre os sentidos usados na escrita e o ato de narrar-se como realizado na pro-dução dos textos dos diários.

Criação de uma conta de e-mail para cada criança.

Diálogo e explicações: os procedimentos para trabalhar com envio e recebimento de mensagens.

Registro dos endereços de e-mail dos alunos do grupo, na conta de cada um.

Momento de escrita: envio de mensagens entre as crianças, com leitura e resposta.

Reflexão: diálogo sobre as experiências vivenciadas na escrita digital.

Combinações para a próxima oficina: trazer um endereço de e-mail de alguma pessoa conhecida para enviar mensagens.

OBS: Neste dia tivemos problemas no momento dos cadastros para criação das contas de e-mail, não sendo possível cadastrar todas as crianças. Insistimos nesta tarefa durante o tempo da Oficina, não sendo possível realizar as trocas de mensagens, que ocorreram no encontro seguinte.

<u>Oficina 03</u> - 23.06.09

Perturbação inicial:

Troca dos diários para leitura silenciosa. Comentários sobre a atividade.

Diálogo relacionado às leituras e recordando a Oficina anterior, na qual não foi possível concluir os cadastros das crianças para criação das contas de e-mail, partindo das provocações: Em nossas vidas acontece sempre o que esperamos? Por quê? Quando aconteceu alguma coisa em suas vidas que vocês não esperavam? Como vocês reagiram? É bom ou ruim que aconteçam coisas que nós não esperamos que aconteçam? Como seria se nós soubéssemos de tudo que ia acontecer em nossas vidas, se não ocorressem surpresas e inesperados? Quando trocamos mensagens podemos prever que respostas receberemos? Quando iniciamos uma história sempre sabemos como terminará?

Diálogo e explicações: os procedimentos para trabalhar com envio e recebimento de mensagens.

Registro dos endereços de e-mail dos alunos do grupo, na conta de cada um.

Momento de escrita: envio de mensagens entre as crianças, com leitura e resposta, conversando sobre a nossa Oficina.

Escrita de mensagem livre para a pessoa cujo endereço de e-mail foi solicitado na Oficina anterior (os alunos que não tiverem um remetente auxiliam os colegas na elaboração da mensagem).

Reflexão: diálogo sobre as experiências vivenciadas na escrita digital e a relação com o inesperado.

Combinações para a próxima Oficina: escrever no diário sobre suas experiências de escrita digital, fazendo relação com a escrita manual.

<u>Oficina 04</u> - 25.06.09

Perturbações iniciais:
Leitura dos diários por cada criança, em voz alta.
Diálogo sobre escrita digital e manual.

Leitura de mensagens enviadas na Oficina anterior e que, por falta de tempo, não foram lidas. Elaboração de respostas.

Leitura de uma mensagem, enviada por mim a cada membro do grupo, por cada criança em seus e-mails, com anexo de uma mensagem enigmática.

Diálogo sobre as impressões dos alunos.

Leitura (comentada) conjunta da apresentação e do capítulo 1 (Imagine um mundo sem escrita) do livro Aventura da Escrita – A história do desenho que virou letra, de Lia Zatz (1991). Cada criança com um exemplar.

Diálogo sobre as leituras fazendo relações com a experiência de tentativa de leitura da mensagem em código enviada por e-mail.

Decifração de mensagem enigmática (perguntas) com auxílio de código.

Combinações para a próxima Oficina: responder às questões decifradas do enigma (O que é a escrita? Para que serve?) juntamente à pro-dução do relato sobre a Oficina, no diário.

<u>Oficina 05</u> - 30.06.09

Perturbações iniciais
Conversação inicial sobre a experiência da Oficina anterior com leitura dos Diários, refletindo sobre as respostas às perguntas do enigma “O que é a escrita? Para que serve?”.

Leitura (comentada) conjunta do capítulo 2 (O que é a escrita? Para que serve?) do livro Aventura da Escrita – A história do desenho que virou letra, de Lia Zatz. Cada criança com um exemplar.

Projeção de desenho animado (de fonte desconhecida): "Por que ler é importante" (aborda a importância da escrita como registro e da escrita e da leitura como meios de aprendizagem para realizar o que se deseja).

Diálogo sobre o filme: funções da escrita.

Escrita de mensagens de e-mail: respostas aos colegas e a mim com relação às perguntas (O que é a escrita? Para que serve?) do enigma que enviei a cada um na Oficina anterior.

Combinações para a Oficina seguinte: registrar por meio de desenho as experiências na Oficina.

Oficina 06 - 02.07.09

Perturbação Inicial:
Apresentação e apreciação dos desenhos entre os colegas.
Diálogo sobre as possibilidades de interpretação do desenho como forma de escrita.

Leitura no livro de Lia Zatz , capítulo 3: Pintar é escrever? (cada criança com um exemplar)

Projeção de um filme do You Tube sobre a História da escrita.

Audição de um trecho da gravação do primeiro diálogo com alunos, na investigação inicial, no qual falavam sobre para que servia a escrita. A partir de 8min até 10min, aproximadamente.

Leitura das respostas dos e-mails, enviadas a todos, com as respostas paras as perguntas O que é a escrita? Para que serve? Um colega lê a resposta do outro.

Diálogo: complexificação da ideia de escrita.

Pesquisa no Google: história da escrita.

Combinações finais: em casa ler Aventura da Escrita: a história do desenho que virou letra (ZATZ, 1991), especialmente os capítulos 4 e 5.

OBS: Na leitura das respostas dos colegas muitas reflexões sobre como se escrevem frases e palavras emergiram e foram destacas pelas crianças. Em face disto, modifiquei o planejamento (pesquisa no Google) e propus que as crianças reescrevessem cada um uma mensagem dos colegas, no programa de digitação de textos do computador, fazendo uso do auxílio deste para as correções, reenviando-as posteriormente.

Oficina 07 - 07.07.2009

Perturbações iniciais:
Diálogo inicial com leitura dos diários e comentários sobre as leituras do livro Aventura da Escrita (ZATZ, 1991), realizadas em casa.
Leitura realizada por mim, do poema Eu Sou a Escritora (GÓES, 2005).

Diálogo sobre a proposta de criação de texto a partir das preferências de leitura indicadas pelos alunos no período inicial: contos clássicos, especialmente contos de fada.

Leitura de diversos contos clássicos (principalmente contos de fada) em livros e na internet: início da seleção de uma das opções para adaptar na escrita do texto, análise da estrutura e característica da escrita de um conto de fadas.

Caracterização coletiva dos contos de fadas: crianças citam elementos de sua análise para construção de uma caracterização dos contos de fadas (como são organizados, que papéis cumprem os personagens, que palavras caracterizam este tipo de texto, etc.).

Momento para verificar os e-mails e enviar mensagens.

Combinações finais: algumas das crianças levam um dvd para assistir em casa: Deu a louca na Chapeuzinho, Deu a louca na Cinderela. Todos levam contos para ler em casa e uma cópia do poema Eu Sou a Escritora.

OBS: não houve tempo para realizar a caracterização coletiva dos contos de fada.

Oficina 08 - 09.07.09

Perturbações iniciais:
Leitura dos diários e conversa sobre as leituras realizadas e os filmes assistidos.
Leitura pelas crianças do poema Eu Sou (GÓES, 2005).

Contações e leituras: começando por A princesa e a ervilha (Hans C. Andersen) e sua adaptação, A princesa e a bola de boliche (SCIESZKA e SMITH, 1997), entre outros contos e adaptações.

Leitura dos contos tradicionais, para seleção de um deles para a adaptação.

Diálogo sobre as adaptações.

Caracterização dos personagens:
1º Caracterização coletiva de um dos personagens dos contos adaptados que foram lidos, como exemplo.
2º Caracterização por cada criança do(s) personagem (ns) do conto de fada que selecionou, seguindo o esquema abaixo:

Nome do personagem:

Raça, espécie (humano, elfo, gigante, anão):

Tamanho, altura, peso, etc.:

Habilidades e características especiais (poder de magia, asas, audição, visão, tato, paladar, olfato, sensitividade):

Roupas (traje completo):

Outras características:

Combinações finais: leitura de contos em casa, quem ainda não assistiu leva os dvds (da Oficina anterior) para assistir em casa.

Oficina 09 - 14.07.09

Perturbação inicial: leitura dos diários e conversação.

Leitura de conto: cada criança retoma o conto selecionado na Oficina anterior, analisando as características específicas deste tipo de texto.

Estruturação de um esquema de caracterização dos contos de fadas enquanto tipo específico de texto (KAUFMAN e RODRÍGUEZ, 1995)**:** crianças citam elementos de sua análise para construção de uma caracterização dos contos de fadas (como são organizados, que papéis cumprem os personagens, que palavras caracterizam este tipo de texto, etc.).

Trabalho com os sentidos: cada aluno tenta caracterizar o ambiente do conto que pretende escrever:
Caracterização de um conto já existente, coletivamente, como primeira experiência.
A princesa e a ervilha.
Que **imagens** estão presentes nessa narrativa:

Que **sons** fazem parte do ambiente do conto:

Que **cheiro(s)** evoca:.

Que **sabores** evoca :

Que **texturas e sensações na pele** fazem parte desse ambiente:

Intuição(ões) presente(s) no conto:

Início da escrita dos textos, manualmente: adaptação de conto clássico selecionado por cada criança.

Combinações finais.

Oficina 10 - 16.07.09

Perturbação inicial: leitura dos diários e conversação inicial.

Leitura da parte dos contos escrita por cada criança na Oficina anterior. Conversação sobre as ideias de cada um, sugestões, reflexões sobre as escritas com relação aos aspectos notacionais e discursivos.

Continuação da escrita dos contos pelas crianças.

Combinações finais.

Oficina 11 - 21.07.09

Perturbação inicial: troca dos textos que estão sendo escritos para leitura em voz alta pelos colegas.

Reflexões no grupo com troca de sugestões sobre o conto de cada um.

Continuação da escrita dos contos.

Combinações finais.

<u>Oficina 12</u> - 23.07.09

Perturbação inicial: leitura realizada por mim, dos contos escritos por cada criança.

Reflexões no grupo com troca de sugestões sobre o conto de cada um.

Continuação da escrita dos contos, manualmente.

Início da digitação dos textos no computador.

Combinações finais: iniciar em casa a pro-dução das ilustrações das principais cenas do conto, por cada criança, para a futura confecção do livro.

<u>Oficina 13</u> - 20.08.09

Perturbação inicial:
Apresentação das cenas ilustradas por cada um, retomando os contos por meio de leitura para os colegas.

Reflexões no grupo com troca de sugestões sobre o conto de cada um.

Continuação da digitação dos textos.

Acompanhamento individual: reflexão sobre aspectos da escrita com alunos que concluíram a digitação.

Obs: Continuação da escrita manual pela aluna *C.*, que não compareceu às duas últimas Oficinas.

<u>Oficina 14</u> - 27.08.09

Perturbação inicial: diálogo sobre os textos e apresentação das ilustrações já realizadas.

Continuação da digitação dos textos com acompanhamento individual.

Combinações finais.

<u>Oficina 15</u> - 03.09.09

Perturbação inicial: apresentação prévia do livro digital do aluno *F*.

Análise do livro pelos alunos, coletivamente.

Conclusão das digitações dos contos por alguns alunos, com auxílio dos colegas que já as concluíram. Acompanhamento individual da pro-dução por estes alunos.

Combinações finais.

<u>Oficina 16</u> - 17.09.09

Perturbação inicial: apresentação dos livros no formato digitalizado, em slides.

Análise dos livros digitais pelos alunos com troca de sugestões de alterações.

Leituras de sínteses autobiográficas de diferentes autores, no verso da capa de livros da biblioteca da escola.

Diálogo sobre a estruturação das sínteses.

Escrita individual de síntese autobiográfica para anexar na contra capa do livro.

Combinações finais.

Oficina 17 - 24.09.09

Perturbação inicial:
Diálogo partindo dos seguintes questionamentos: Como se conta uma história? Qual é a diferença entre ler e contar?

Ensaio das contações dos livros digitais: cada um conta seu livro para os demais colegas, trocando sugestões para aperfeiçoar a contação das histórias.

Oficina 18 – 01.10.09

Contação dos livros digitais por três alunos para as crianças do 1º ano.

Oficina 19 – 08.10.09

Contação dos livros digitais para alunos do 1º ano, pelas outras três crianças do grupo.

ANEXO K

Texto do livro Se...Será, Serafina?

É setembro, lua cheia, o tempo está gostoso. Não está fazendo nem muito calor, nem muito frio.

Diário,

Já faz mais de um mês que eu ganhei você de presente de aniversário e guardei na gaveta. Não sabia o que fazer, juro. Já tinha ouvido falar de gente que fazia diário, contava segredos para ele, e não deixava ninguém ler depois.

Mas hoje de manhã acordei com vontade de fazer mais ou menos a mesma coisa. Eu digo mais ou menos porque não pretendo escrever todos, todos os dias, nem pretendo contar segredos, e pode ser até que eu deixe algumas pessoas lerem o que eu escrevi.

E sabe por que me deu essa vontade justo hoje? Porque tive um sonho bonito e achei que devia escrever pra não esquecer dele nunca.

Então, a partir de hoje, você vai se transformar num diário, no meu futuro querido diário, pra não deixar esquecer coisas que eu quero lembrar.

P.S.: Sinto muito, mas por enquanto ainda não dá pra chamar você de querido, viu?

Semana passada seu Nonô me levou ao circo. Um circo com malabaristas, trapezistas, palhaços e elefantes. Um casal de elefantes que fazia de tudo – era só o domador mandar e eles obedeciam. Tinha outros bichos também, mas eu fiquei impressionada mesmo foi com os elefantes. É que eles tinham um olhar tão triste que me dava uma pena danada.

Eu gostei muito do espetáculo, comi pipoca e amendoim torrado, voltei pra casa conversando com seu Nonô, mas não conseguia tirar os elefantes da cabeça.

Só que tudo isso foi verdade, diário. Eu fui mesmo ao circo e fiquei pensando nos elefantes depois, com uma vontade de fazer alguma coisa por eles.

E durante esta noite eu fiz! Em sonho, mas fiz. Fui sozinha até o circo, abri a porta da jaula dos elefantes e soltei os dois. Depois resolvi não voltar pra casa e fui morar na floresta com meus novos amigos.

A gente foi conversando pelo caminho e eu era capaz de entender tudo o que os olhos dos meus amigos queriam dizer. É que antes eles estavam tristes, sabe? E olhos tristes ficam mudos, acho...

Bom, quando a gente chegou lá na floresta, eu fui morar numa casa de joão-de-barro, imagine! Ele ficava bem no alto de uma paineira cheinha de flores, mas sem nenhuma folha. Eu não sei se a casinha aumentou, ou se fui eu que diminuí, mas só sei que acabei cabendo direitinho dentro dela.

Daí começou minha vida nova. Os elefantes iam me visitar todos os dias e com eles eu passeava por toda a floresta, montava cada dia em um, passeava e só voltava pra casa de noitinha.

Mas um belo dia aconteceu um desastre: uma borboleta xereta inventou de fazer cosquinha bem no nariz do elefante que estava me carregando e foi a conta – o coitado não agüentou, deu um bruta de um espirro, e eu subi feito um balão.

As coisas lá embaixo começaram a ficar pequenininhas e, quando eu vi, estava entrando numa nuvem pretinha, pronta pra soltar um chuvão. E me soltar junto, claro. Mas eu não estava com medo, não. Só estava curiosa pra saber onde ia cair, isso sim...

De repente, ouvi o barulho de um trovão, a nuvem preta estremeceu, eu estremeci junto, e a água despencou. Mas despencou bem de mansinho e eu... bem, eu acordei com barulhinho de chuva caindo no meu telhado...

Acabou diário. Quase todo sonho acaba meio de repente, né? Mas que foi bonito foi, hein? Bonito e gostoso também. Você não imagina como foi bom subir feito balão e descer feito chuva...

Cristina Porto – Se... Será, Serafina? (O diário de Serafina), Editora Ática, 1983.

ANEXO L

Poema Eu sou a escritora

Minhas crianças,
eu sou a Escritora
que escreve palavras,
que falam de fadas,
que fazem mágicas,
que criam bruxas,
que fazem maldades...

Eu sou a Escritora
que inventa contos,
que são engraçados,
que são “faz-de-conta”,
que têm bichos falantes,
e pulga que casa com elefante,
ou girafa com borboleta.
Que casamentos elegantes!

Eu sou a Escritora,
que inventa contos de arrepiar,
com monstros e gigantes,
com sereias e ondinas,
que encantam o mar,
que dançam no ar,
que saltam de alegria, que contam maravilhas
como as que vêm
desde o princípio dos tempos
e são lembradas aqui:

Eu sou a Princesa
que vive em muitas estórias...
Tão pequenina e delicada nasci...
Que meu berço era uma casca de noz
E minha coberta, uma pétala de rosa.

Eu sou a Princesa, Bela Adormecida,
que, encantada pela Bruxa,
dormiu profundo sono por cem anos,
até que o beijo do Príncipe
me tirou do encantamento.
E, então, vivemos felizes para sempre.

Eu sou a Sereiazinha, Princesa
do Povo do Mar, filha do Rei Tritão,

e que, um dia, ao ver no navio
o Príncipe do Povo Humano,
por ele me apaixonei.
Mas a Bruxa do Mar,
Contrária a essa Paixão,
Transformou-me em Espuma do Mar.

Eu sou a Princesa Cinderela.
Minha cama era a lareira,
me chamavam Borralheira.
Mas, um dia, minha Fada Madrinha,
com sua vara de condão
me transformou na Princesa
dos Sapatinhos de Cristal.

Vocês, meus Leitores e Leitoras,
que gostam de LER LIVROS,
descubram o Tesouro
que existe escondido neles.

Eu sou a Escritora!
Minha varinha de condão
já foi a caneta.
Hoje é o

Computador!

Meus príncipes e princesas
São todos vocês, os leitores
do Meu Príncipe Encantado:

O LIVRO!

Lúcia Pimentel Góes – Vamos Brincar com as Palavras? – São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.

ANEXO M

Poema Eu Sou

Eu sou o LOBO
nem bom, nem mau.
Mas o CONTO
contou diferente:

EU SOU O LOBO MAU
de bração pra te puxar,
de olhão pra te enxergar,
de unhão pra te arranhar,
de goelão pra te devorar.

EU SOU A VOVOZINHA
que morava sozinha
que ouviu o toc-toc,
que foi ver o que era,
e viu o LOBO MAU...
Vovozinha, assustada,
que quis escapar dele,
que acabou engolida,
por uma grande escuridão!

EU SOU A CHAPEUZINHO
que viu um lobo sabido,
que me levou na conversa,
que disse-que-me-disse,
que olhão era olhinho,
que bocão era boquinha,
que bração era bracinho,
que fingi acreditar,
e quase ERA UMA VEZ
CHAPEUZINHO VERMELHO!

EU SOU O CAÇADOR
que caçava a paca,
que passeava pela horta,
que a vovó zelava.
EU SOU O CAÇADOR
que o Lobo não esperava.

EU SOU A ESPINGARDA
que o caçador levava,
que a paca detestava,

e que não serviu de nada,
nessa inesperada caçada.

EU SOU A FACA
que abriu a barriga
do Lobo, não da paca,
que devolveu a Vovozinha
e a Chapeuzinho assustada.

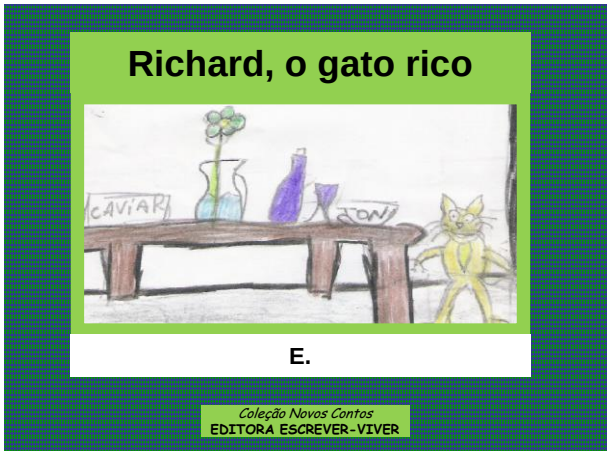
EU SOU A PEDRA
que, no final do conto,
lotou a barriga do Lobo,
que tropeçou, caiu no riacho
e tchau, tchau, Lobo Mau.

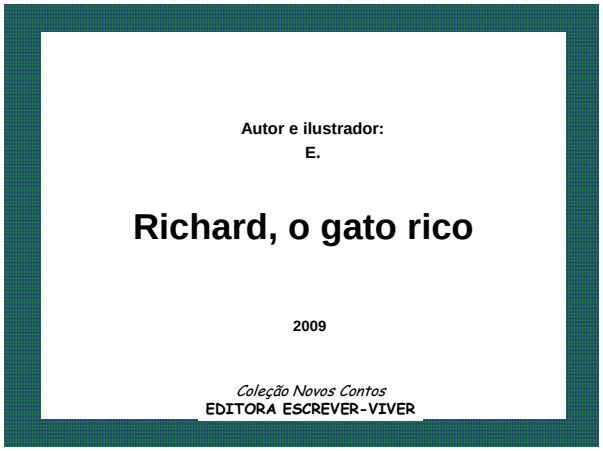
ERA UMA VEZ UM LOBO
QUE NÃO ERA NEM BOM NEM MAU:
ERA UM LOBO
QUE FOI INDO POR UM CAMINHO...
TCHAU, TCHAU, LOBO MAU!

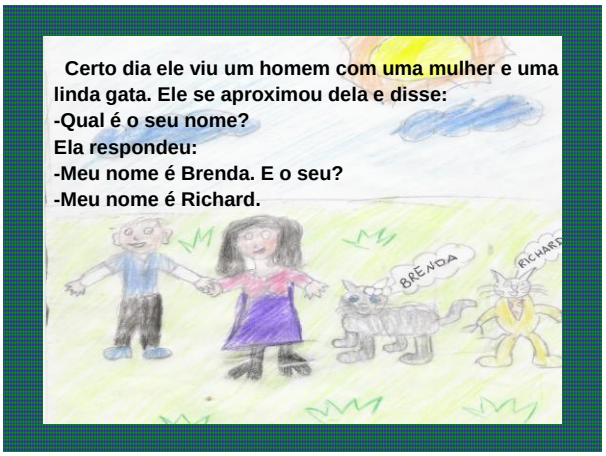
Lúcia Pimentel Góes – Vamos Brincar com as Palavras? – São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.

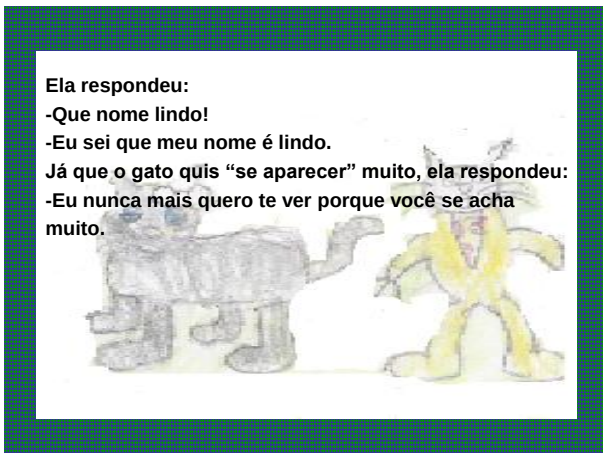
ANEXO N

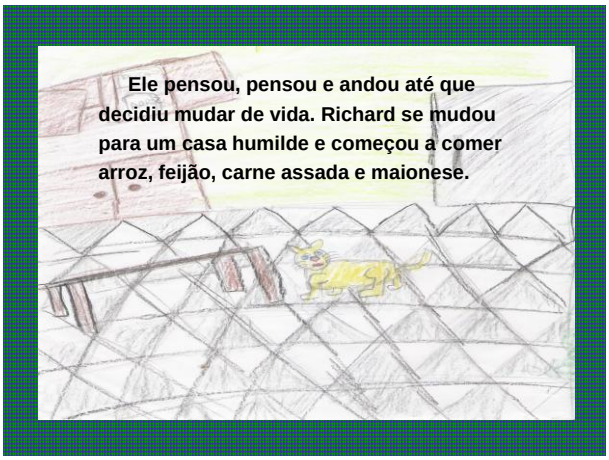
Livro digitalizado – Aluno *E*.

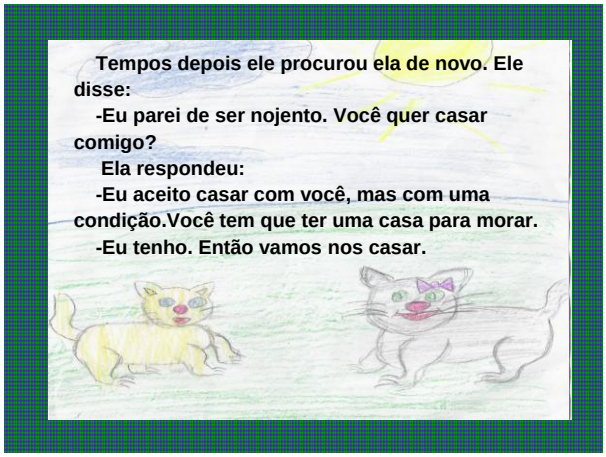




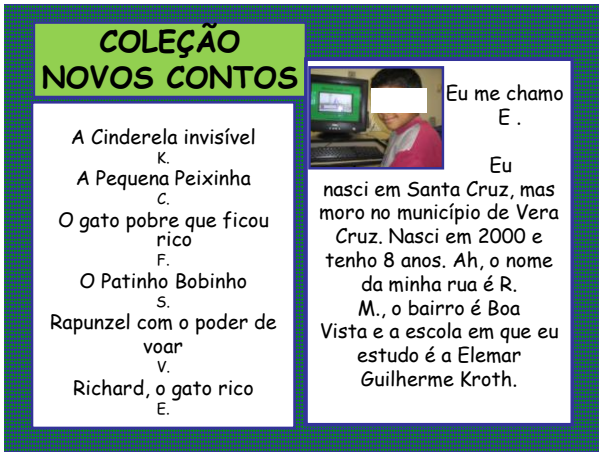






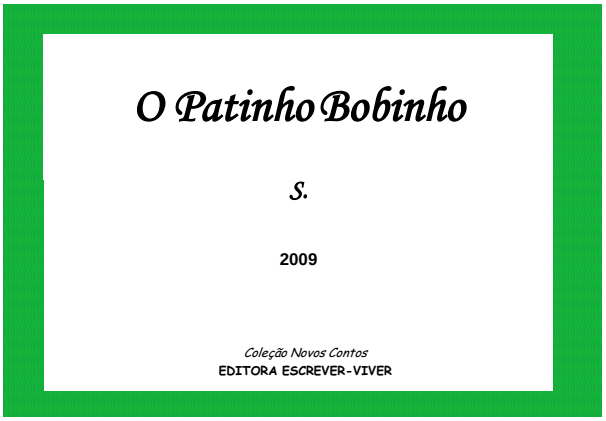

Tempos depois ele procurou ela de novo. Ele disse:
-Eu parei de ser nojento. Você quer casar comigo?
Ela respondeu:
-Eu aceito casar com você, mas com uma condição.Você tem que ter uma casa para morar.
-Eu tenho. Então vamos nos casar.

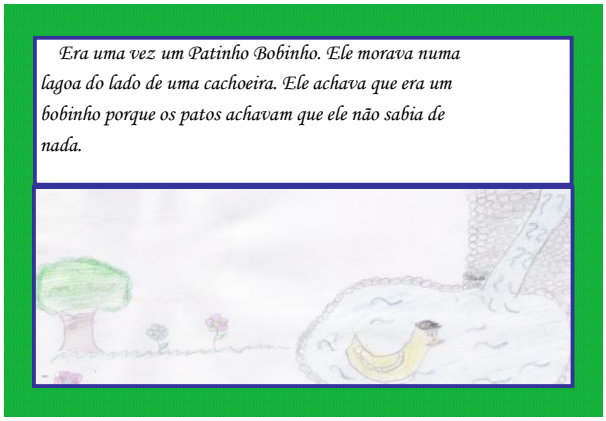
Eles se casaram e viveram felizes para sempre.

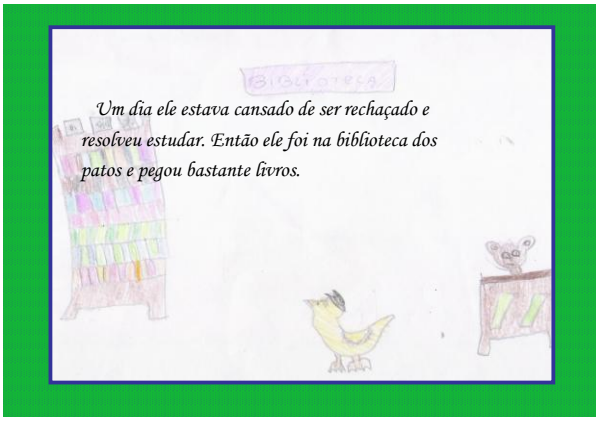

COLEÇÃO NOVOS CONTOS
A Cinderela invisível
K.
A Pequena Peixinha
C.
O gato pobre que ficou rico
F.
O Patinho Bobinho
S.
Rapunzel com o poder de voar
V.
Richard, o gato rico
E.
Eu me chamo E .
Eu nasci em Santa Cruz, mas moro no município de Vera Cruz. Nasci em 2000 e tenho 8 anos. Ah, o nome da minha rua é R. M., o bairro é Boa Vista e a escola em que eu estudo é a Elemar Guilherme Kroth.

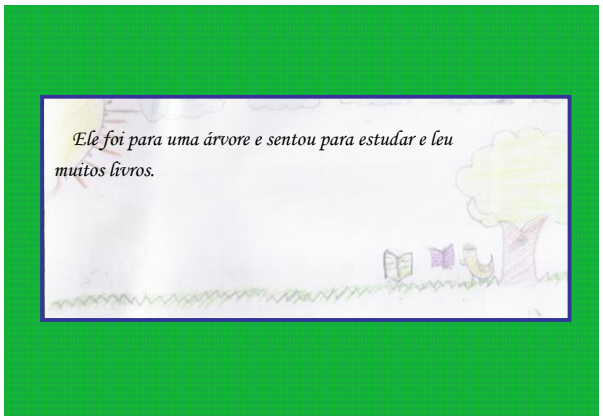
ANEXO O

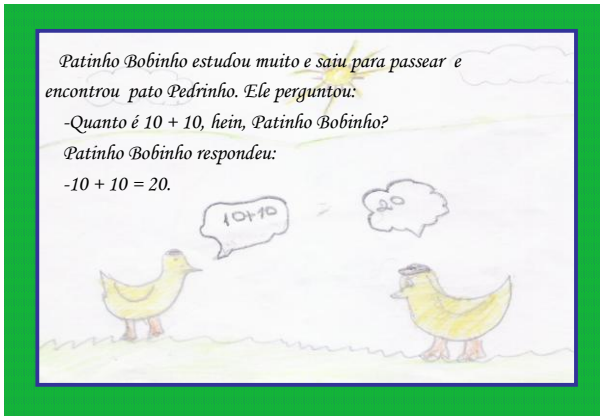
Livro digitalizado – Aluna S.



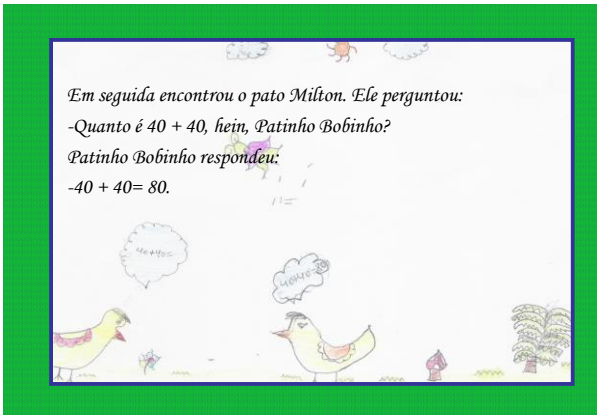


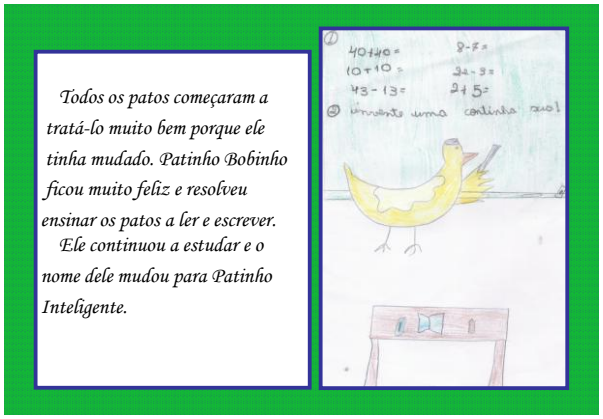


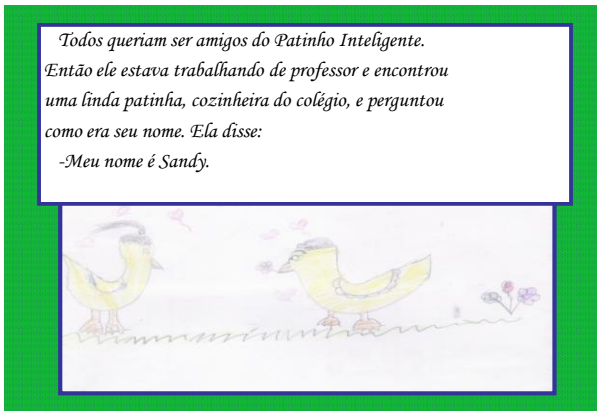




Depois ele encontrou a patinha Lili. Ela perguntou:
-Quanto é 20 + 20, hein, Patinho Bobinho?
Ele respondeu:
-20 + 20 = 40.

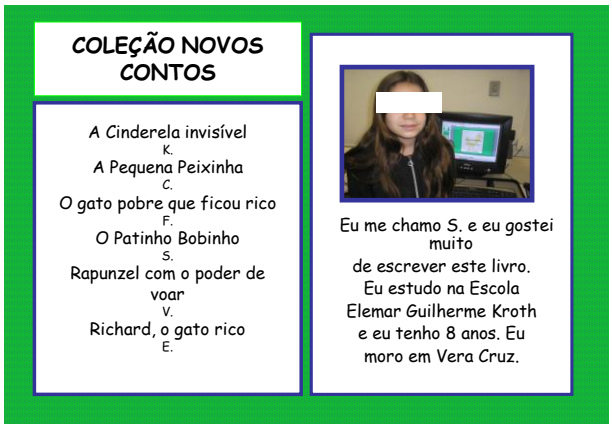

Em seguida encontrou o pato Milton. Ele perguntou:
-Quanto é 40 + 40, hein, Patinho Bobinho?
Patinho Bobinho respondeu:
-40 + 40= 80.


Todos os patos começaram a tratá-lo muito bem porque ele tinha mudado. Patinho Bobinho ficou muito feliz e resolveu ensinar os patos a ler e escrever.
Ele continuou a estudar e o nome dele mudou para Patinho Inteligente.


Todos queriam ser amigos do Patinho Inteligente. Então ele estava trabalhando de professor e encontrou uma linda patinha, cozinheira do colégio, e perguntou como era seu nome. Ela disse:
-Meu nome é Sandy.

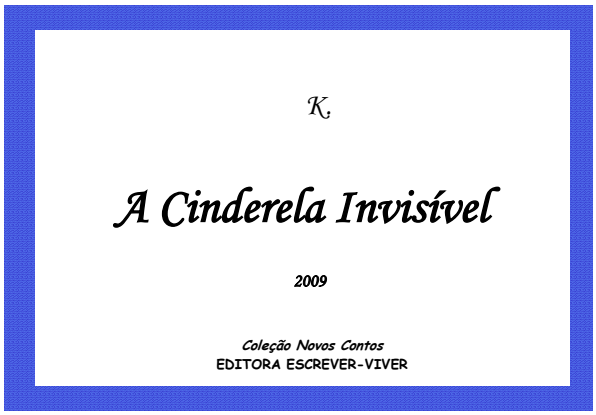
Tempos depois eles se casaram e...

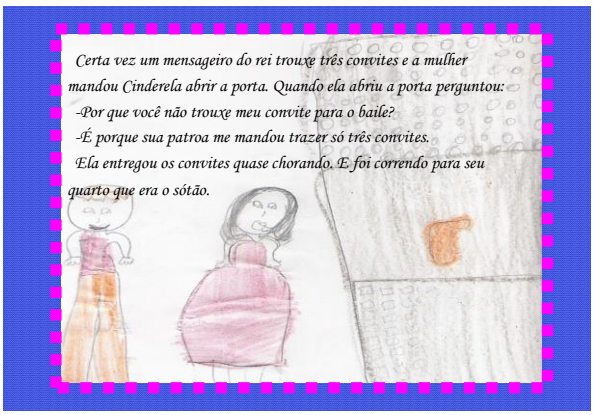
...tiveram vinte filhos e viveram felizes para sempre.

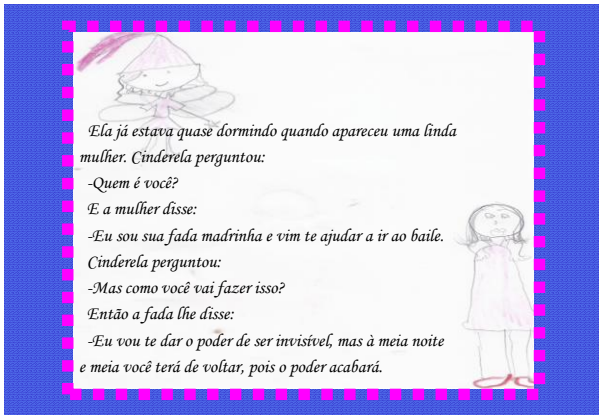

COLEÇÃO NOVOS CONTOS
A Cinderela invisível
K.
A Pequena Peixinha
C.
O gato pobre que ficou rico
F.
O Patinho Bobinho
S.
Rapunzel com o poder de voar
V.
Richard, o gato rico
E.
Eu me chamo S. e eu gostei muito
de escrever este livro.
Eu estudo na Escola
Elemar Guilherme Kroth
e eu tenho 8 anos. Eu
moro em Vera Cruz.

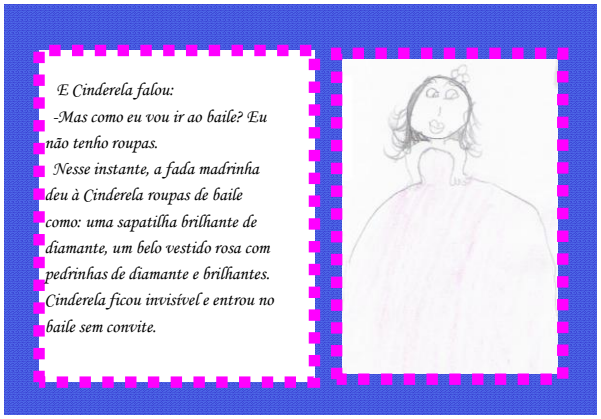
ANEXO P

Livro digitalizado – Aluna *K*.

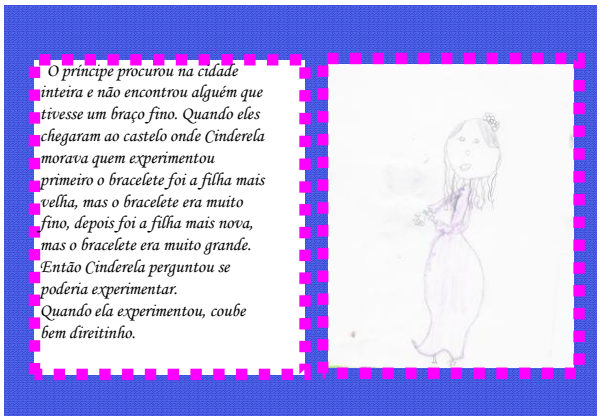


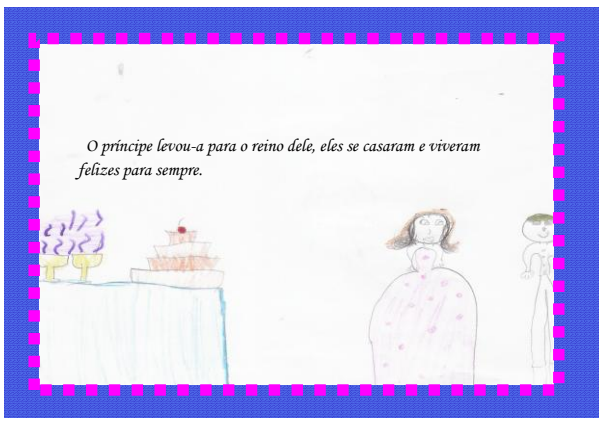


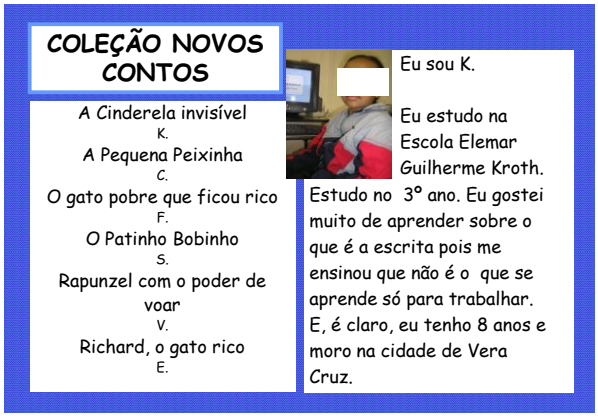

Ela já estava quase dormindo quando apareceu uma linda mulher. Cinderela perguntou:
-Quem é você?
E a mulher disse:
-Eu sou sua fada madrinha e vim te ajudar a ir ao baile.
Cinderela perguntou:
-Mas como você vai fazer isso?
Então a fada lhe disse:
-Eu vou te dar o poder de ser invisível, mas à meia noite e meia você terá de voltar, pois o poder acabará.


E Cinderela falou:
-Mas como eu vou ir ao baile? Eu não tenho roupas.
Nesse instante, a fada madrinha deu à Cinderela roupas de baile como: uma sapatilha brilhante de diamante, um belo vestido rosa com pedrinhas de diamante e brilhantes. Cinderela ficou invisível e entrou no baile sem convite.

Quando ela apareceu todos a acharam linda. As filhas da patroa dela nem perceberam que era Cinderela no baile. O príncipe chegou e chamou Cinderela para dançar. Eles dançaram até não poderem mais. Quando soou meia noite e meia ela sumiu e deixou cair seu bracelete.

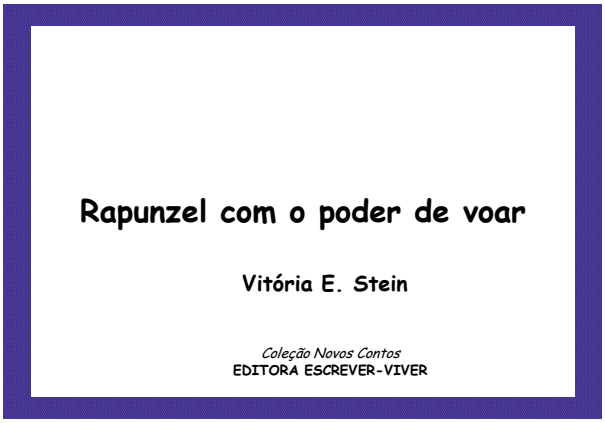

O príncipe procurou na cidade inteira e não encontrou alguém que tivesse um braço fino. Quando eles chegaram ao castelo onde Cinderela morava quem experimentou primeiro o bracelete foi a filha mais velha, mas o bracelete era muito fino, depois foi a filha mais nova, mas o bracelete era muito grande. Então Cinderela perguntou se poderia experimentar.
Quando ela experimentou, coube bem direitinho.

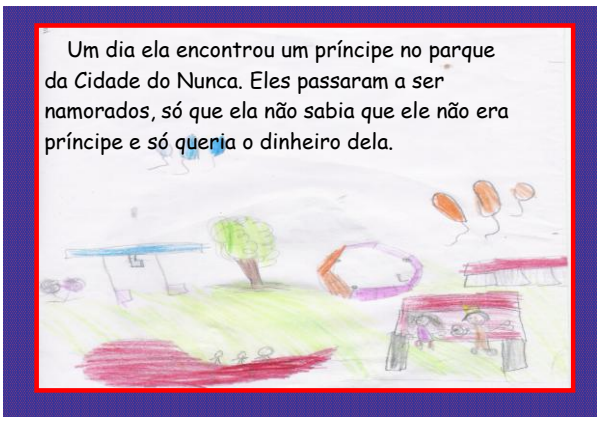

O príncipe levou-a para o reino dele, eles se casaram e viveram felizes para sempre.

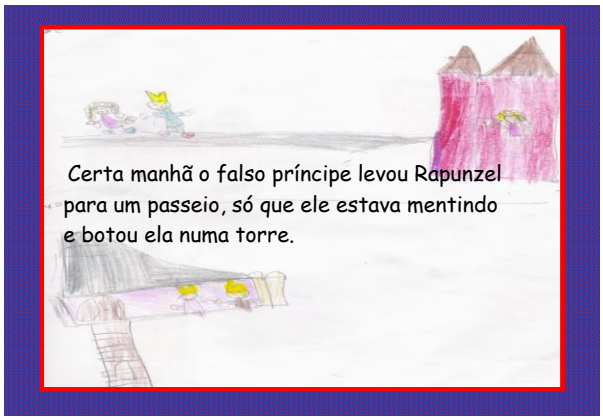

COLEÇÃO NOVOS CONTOS
A Cinderela invisível
K.
A Pequena Peixinha
C.
O gato pobre que ficou rico
F.
O Patinho Bobinho
S.
Rapunzel com o poder de voar
V.
Richard, o gato rico
E.
Eu sou K.
Eu estudo na Escola Elemar Guilherme Kroth. Estudo no 3º ano. Eu gostei muito de aprender sobre o que é a escrita pois me ensinou que não é o que se aprende só para trabalhar. E, é claro, eu tenho 8 anos e moro na cidade de Vera Cruz.

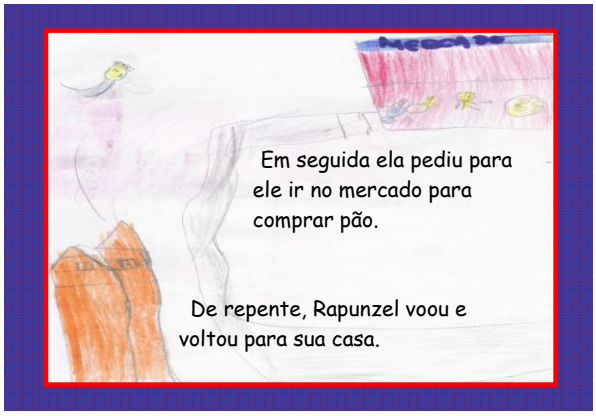
ANEXO Q

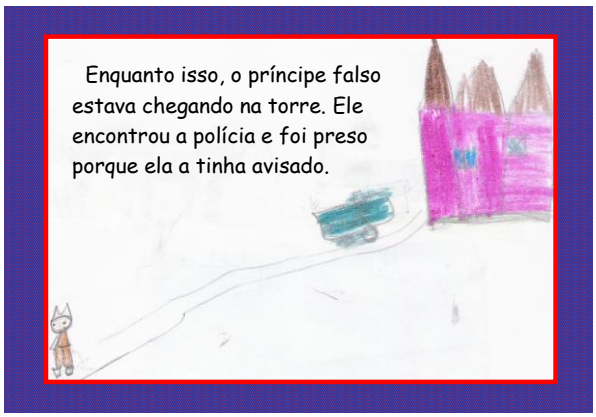
Livro digitalizado – Aluna *V.*





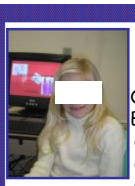






COLEÇÃO NOVOS CONTOS

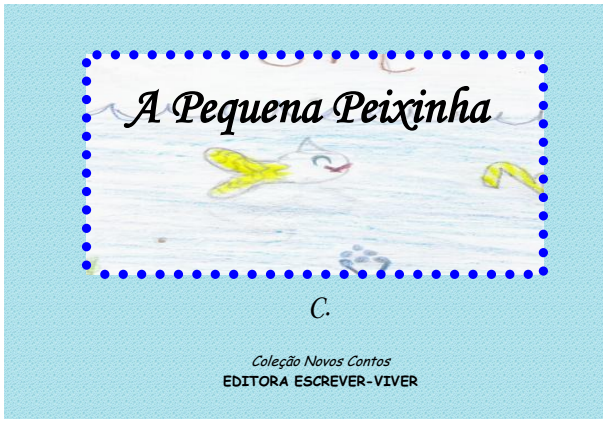
A Cinderela invisível
K.
A Pequena Peixinha
C.
O gato pobre que ficou rico
F.
O Patinho Bobinho
S.
Rapunzel com o poder de voar
V.
Richard, o gato rico
E.

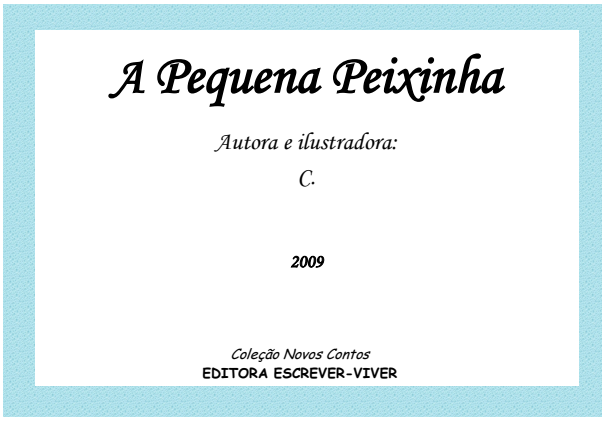


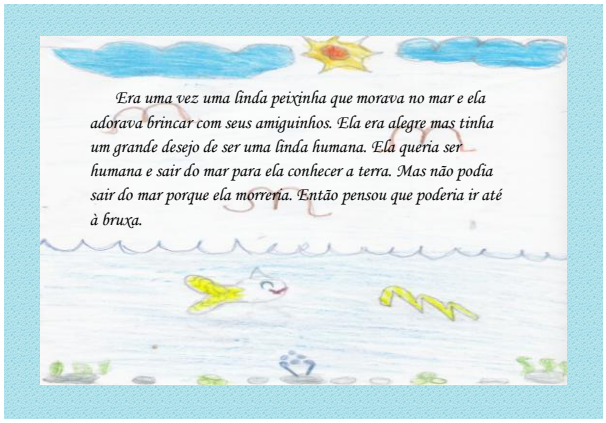
Quem sou eu? Eu sou V., estudo na escola Elemar Guilherme Kroth, na sala do 3º ano. Eu moro no município de Vera Cruz, tenho 8 anos e gostei muito de fazer este livro.

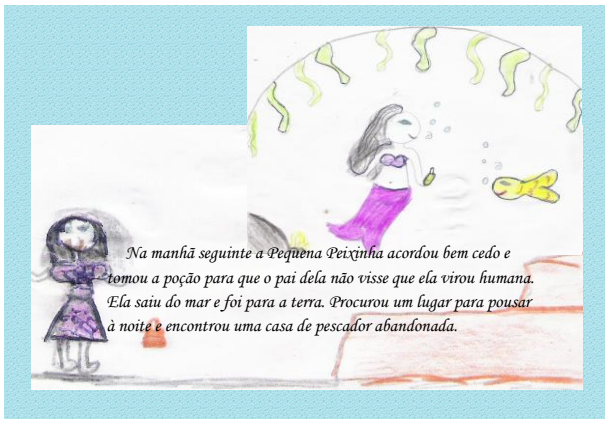
ANEXO R

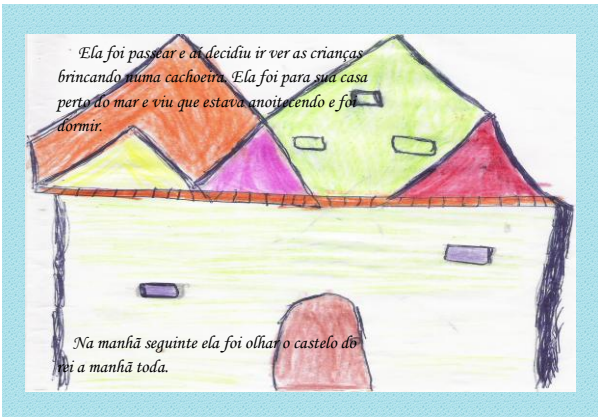
Livro digitalizado – Aluna *C*.

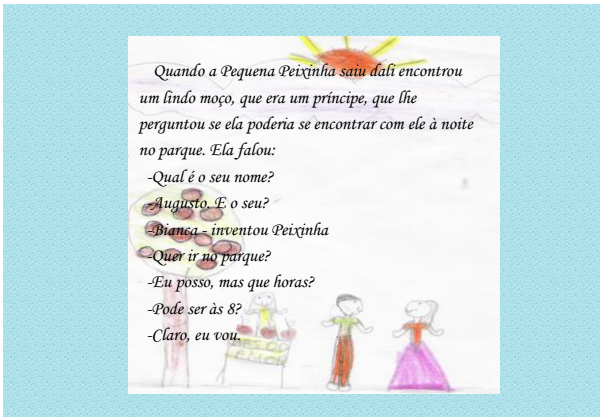


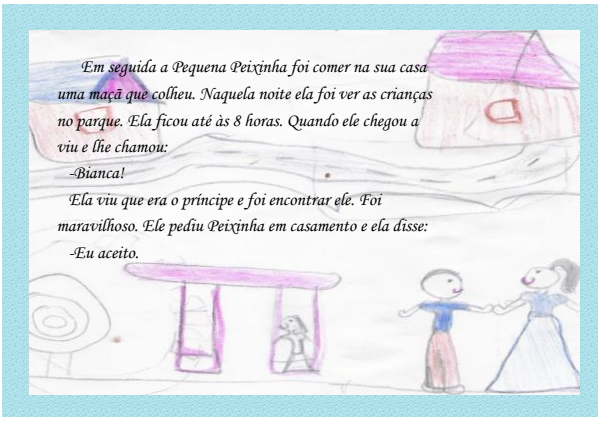












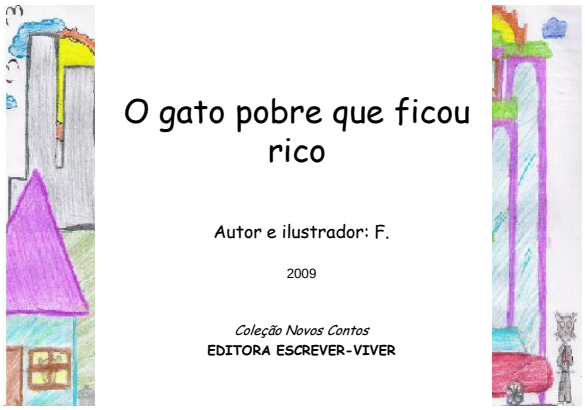
COLEÇÃO NOVOS CONTOS

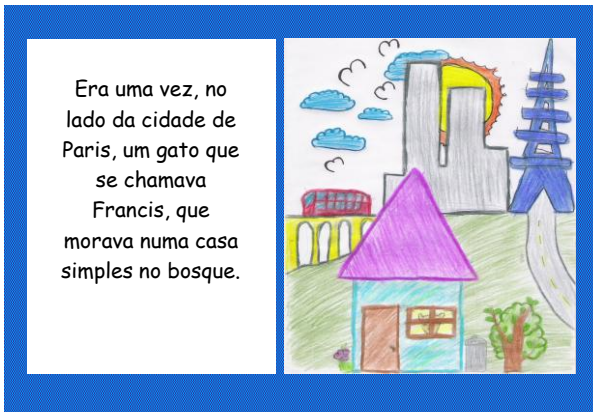
A Cinderela invisível
K.
A Pequena Peixinha
C.
O gato pobre que ficou rico
F.
O Patinho Bobinho
S.
Rapunzel com o poder de voar
V.
Richard, o gato rico
E.

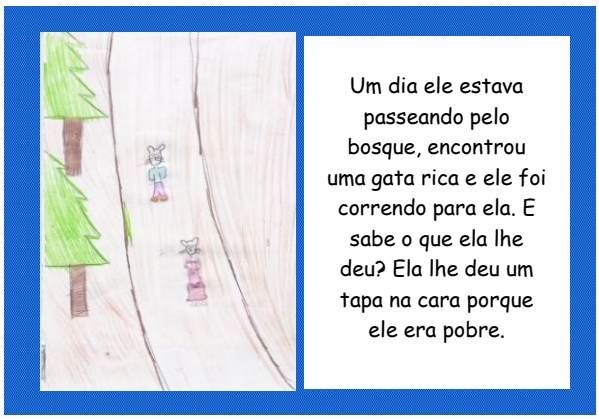
Eu sou C., estudo no colégio Elemar Guilherme Kroth, tenho 8 anos e estudo no 3º ano. Eu gosto muito de escrever e ler. Também gosto muito de desenhar. Moro em Vera Cruz. Tchau!

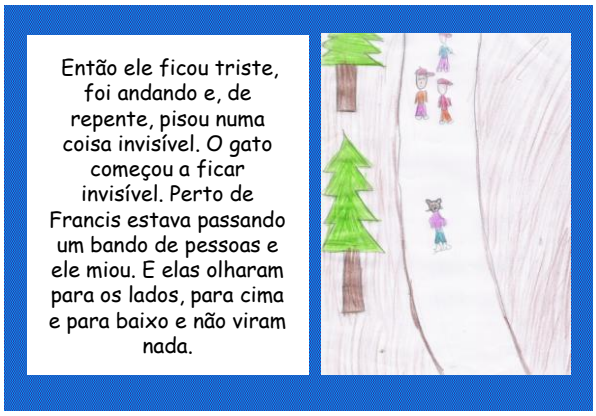
ANEXO S

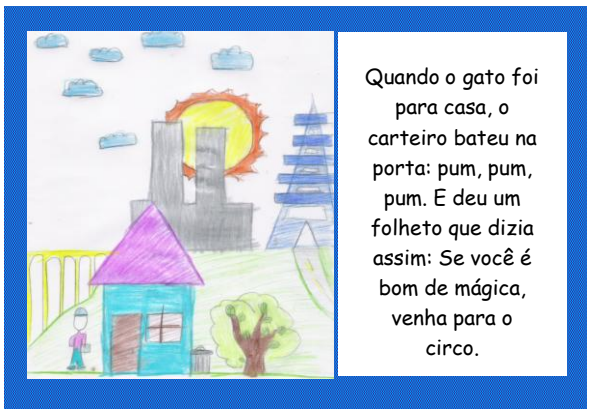
Livro digitalizado – Aluno *F*.











O gato Francis foi para o circo e não parava de ganhar dinheiro aparecendo e desaparecendo para as pessoas. Assim ele ficou rico.

Com o dinheiro que ganhou ele comprou um baita carrão e um casarão.

Um dia o gato Francis foi encontrar a gata dentro do carrão e ela ficou encantada.

E assim eles se casaram, comeram muitas coisas e foram para o casarão com o carrão do gato Francis.

Então ficaram felizes para sempre. Os dois fizeram cria e nasceram filhotes tão lindos. Uns eram pretos com branco e outros só brancos.

COLEÇÃO NOVOS CONTOS

A Cinderela invisível
K.
A Pequena Peixinha
C.
O gato pobre que ficou rico
F.
O Patinho Bobinho
S.
Rapunzel com o poder de voar
V.
Richard, o gato rico
E.

Quem sou eu? Eu sou F., moro em Vera Cruz, no bairro Boa Vista, na rua 1° de Maio. Tenho 8 anos e estudo na escola Elemar Guilherme Kroth, no 3° ano.