

ITINERANTES E ITINERÁRIOS NA BUSCA DA PALAVRA

Mary Julia Martins Dietzsch

Faculdade de Educação da USP

Maria Alice Setúbal S. e Silva

CENPEC

RESUMO

Pensar a sala de aula como um espaço de nascimento de leitores/escritores é propor que nela se instalem a interação e a palavra. Em questão, portanto, o silêncio forçado e o repetir sem sentido que não raro fazem parte de nossas classes de leitura e escrita. Ao se apagarem as vozes das crianças, se emudece também o professor, que na eloquência disfarçada tenta esconder os sentimentos difusos e o cansaço de alguém que se perdeu no caminho. Na busca desse caminho, coloca-se para o professor o diálogo com o seu próprio texto, com o texto de seu aluno e com a produção cultural. Mediando o diálogo, a linguagem entendida como interlocução, como lugar de acontecimento e de fruição.

LEITURA/ESCRITA EM SALA DE AULA — INTERLOCUÇÃO
PROFESSOR/ALUNO

ABSTRACT

ITINERANTS AND ITINERARIES IN THE SEARCH OF THE WORD. To think the classroom as a space where readers and writers can emerge is to propose that it includes both interaction and word. It is in question, therefore, the forced silence and senseless repetition so frequent in our reading and writing classes. When the children voices are abolished, so is the teacher's voice who, in his disguised eloquence, tries to hide the scattered feelings and the fatigue of someone who has been misled from his path. In the search for such path, the dialogue with its own text, with that of the student and with the cultural production is imperative for the teacher. Mediating all these speeches, language — understood as interlocution — is a source of knowledge and pleasure.

“... A nós, que não somos nem ca-
valeiros da fé nem super-homens,
só resta, por assim dizer, trapa-
cear com a língua, trapacear a lín-
gua. Essa trapaça salutar, essa
esquiva, esse logro magnífico que
permite ouvir a língua fora do po-
der, no esplendor de uma revolu-
ção permanente da linguagem, eu
a chamo, quanto a mim: literatura.”

Roland Barthes

— Silêncio, 2ª. B! É a aula de leitura e escrita.

Os alunos quietos nas carteiras defrontam-se com os livros. Acabaram de ouvir a ordem para ler e, quando for o tempo indicado pela professora, não de escrever, reproduzindo o que foi lido.

Sentada à sua mesa, D. Margarida Sobral, armada de um voraz lápis vermelho, vai riscando sem vacilar os trabalhos feitos pelas crianças na semana anterior: descrição de uma gravura, que ainda permanece exposta ao lado da lousa.

Levanta de vez em quando os olhos e, com ar desanimado, conta mentalmente o número de vezes em que já ensinou à classe as regras ortográficas, que lhe parecem tão simples. “Antes do **p** e do **b** vem o **m**; o **s** entre vogais tem som de **z**; quando se conclui uma idéia tem que pôr um ponto final; nomes de cidades, de pessoas, e depois do ponto final tem que se escrever com letra grande, maiúscula...”

Não consegue entender como crianças que já frequentam a escola há quase dois anos persistem nos mesmos erros, insistem no **nós vai**, no **nós foi** e em outros jeitos absurdos de falar. “Se eu tivesse uma classe menor e homogênea, teria mais tempo de acertar essas crianças”, sonha em silêncio a professora.

O desânimo inicial vai-se transformando em agitação e nervosismo, expressos no risco cada vez mais forte do lápis que tem na mão. Do sonho apagado resultam, somente, desenhos disformes; as marcas vermelhas cobrindo sem trégua o fio vacilante de letras miúdas e irregulares, espalhadas pelos cadernos dos, ainda esperançosos, aprendizes de escrita.

Envolvida em seu papel de juíza, a professora mal percebe o ar enfasiado das crianças no seu fazer rotineiro de leitores/escritores obrigados. Não vêem qualquer motivo para dialogarem com as figuras estáticas e sem graça que ocupam o espaço do livro didático aberto sobre a carteira. “...Bobos esses bandeirantes que saem por aí procurando ouro onde não tem. Todo mundo sabe que lugar de ouro é Serra Pelada...”, arrisca Carlos para Luísa, sentada a seu lado. Os dois riem, mas retomam imediatamente a faina quando a professora se mexe ligeiramente na cadeira.

Continua como sempre a aula de leitura e escrita, repetindo o que foi ontem e prenunciando o que será amanhã. Todos devem ficar quietos, ler com atenção e escrever corretamente, sem perturbar a professora

que precisa corrigir o “dever” de dias anteriores. Ao final da aula alguém vai ser chamado para repetir — mais uma vez — o que leu e escreveu. É preciso gravar bem o que está escrito no livro; escrever o que o livro diz.

“Saco de Bandeirantes que a gente nem sabe se existiram de verdade...”, pensa Lenita. “Legal é aquela história do livro que Ana trouxe e a professora disse que era muito difícil para nós... O que terá acontecido com a Bisa Bia, aquela menininha fofa do retrato de antigamente, que conversava com Isabel?” Em seu devaneio, Lenita não esconde a curiosidade e interesse pelo destino de personagens que começaram a povoar sua imaginação com a ajuda de uma colega maior, num canto do recreio.

Ainda que proibida, pois a hora é de prestar atenção e seguir o que disse a professora, a imaginação continua solta e se instaura sem licença por trás do sorriso maroto de Sílvio. “Quando acabar a aula eu vou contar pro Reginaldo o que eu vi ontem na rua. Puxa! Eu nem acreditei. Se a professora não ficasse olhando eu ia mandar já um bilhete para ele.”

No silêncio forçado da classe, que se estende pelas carteiras individuais, espaçadas, uma atrás da outra... as crianças já começam a se agitar. Uma voz lá do fundo quebra o silêncio e alguém se dirige à professora: “Tia, tá escrito aqui que os bandeirantes era itinerante. O que é itinerante, hein, tia?”

Em meio ao burburinho que se inicia, D. Margarida exige silêncio e busca descobrir de quem foi aquele bocejo tão forte, quem empurrou a carteira com tanto barulho, quem aproveitou o momento para conversar e dar risinhos sem graça. Que se cuidem os desordeiros que não é hora para brincadeiras. O tempo é para fazer o exercício, cumprir o que foi mandado.

Lá do fundo, a mesma voz insistente: “Tia, professora, dona, o que é itinerantes, não tô entendendo o que o livro tá falando...”. “Onde já se viu meninos tão atrasados, que não sabem escrever, não prestam atenção e ainda fazem perguntas fora de hora. Claro que não podem entender mesmo. Só pensam em algazarra... Depois vêm os pais querendo saber por que repetiram de ano...”, lamenta a professora, empurrando as folhas de caderno que acaba de corrigir. Cansada e sozinha, atrás de sua mesa, tenta ser ouvida no tumulto que se cria dentro da sala.

“Mas, professora, eu nunca vi essa palavra... itinerante...”, repete Luciana pausadamente. “Itinerante é itinerante, então você não sabe o que é? Bem que eu não deveria responder, mas vou explicar: itinerante é alguém que não sabe para onde vai, que não tem rumo certo, perdeu o caminho...” vacila sem qualquer certeza a professora, talvez guiada pela idéia das Entradas e Bandeiras.

Mal a mestra termina o seu discurso e alguém arrisca uma gracinha: “Então Antônio é um iti...iti o que mesmo?”. “Itinerante”, auxilia Luciana. “Antônio é um itinerante, ele nunca acha o caminho da escola.” Aproveitando a deixa e a inquietação da professora,

uma outra voz assume a fala e anuncia, agora controlando o próprio riso: "acho que todo mundo aqui tá virando itinerante... tá todo mundo perdendo o caminho da escola...". Aprovando a instigação, o resto da classe explode em sonora gargalhada.

Pode ser que, a essa altura, o leitor esteja se perguntando em que tempo e espaço viu cenas tão parecidas. Talvez, na sua memória, um suceder de imagens e vozes, ainda difusas, estejam aos poucos se definindo para alcançar **aquela** sala de aula; uma entre as muitas que conhecemos em nossas escolas. Nesses cenários, forja-se a história de leitura e escrita de milhares de crianças. E na sala de aula, desde muito cedo, leitores e escritores podem começar a nascer ou morrer, tal qual "Juquita", a personagem de Drummond em *Contos de aprendiz* (1988. p.1222-6), que, incentivado pela professora, se revela um escritor.

Retornemos à sala da 2ª série B. Nas carteiras da frente, segue o diálogo zombeteiro sobre os bandeirantes. Nas laterais, a espera do sinal para contar ao colega uma novidade. Em outro lugar da classe, alguém sonha com personagens de uma história que a professora proibiu por não considerá-la uma leitura adequada para crianças de oito anos. No rumor de vozes, basta que alguém assuma diretamente a palavra, fale alto lá do fundo, para que toda a classe festeje. É a vibração da palavra solta, catalisando a vida, a realidade e a magia: nascedouro de leitores e escritores.

Tudo acontece do lado de lá da mesa da professora. De cá, o nervosismo, o desânimo, o fazer sem desejos empurram para longe o sonho e empobrecem até o cansaço. Por trás da impaciência, do aparente desafeto, não se esconderiam sentimentos polimorfos como a sensação de impropriedade, a solidão do desencontro, a descrença no **sabor** da palavra e no **saber**¹? Uma voz perdida.

Ao adentrar o mundo de nossas professoras, vamos dar a palavra a Adélia Prado, que na força e beleza de seu texto coloca em cena D. Violeta, uma professora: "...Estou outra vez devolvida à sala de aula, um desconforto muito grande. Não desaparece de mim a sensação de impropriedade da minha atuação. Estou sempre coberta de uma poeira de giz e de ridículo. Na sala dos maiores dei três excelentes aulas, tão boas que a menina escreveu no quadro: 'Viva a ótima professora Dona Violeta, professora nota 10!' Ó meu Deus, é muito cansativo. Com os menores tenho feito joguinhos, brincadeiras, quando queria direto entrar no assunto..."

Adélia mostra um pouco do cenário onde atua sua personagem que, continuando o desabafo, menciona o que lhe sobrou da reunião de professores: apenas um texto com **Os dez mandamentos do professor**, predizendo os deveres da boa convivência. É Dona Violeta quem relata o episódio ocorrido quando decidiu deixar a escola: "À saída um menininho foi chegando, chegando, passou a mão ao comprido pelo meu braço: 'Dona Violeta, a senhora não vai embora não, vai?' Ó Deus, socorre-me, quero ajudar este me-

nino, mas nesta escola não". (Adélia Prado, *Os componentes da banda*. p.22-4).

Assim, na barreira que se erige entre o espaço sempre renovado dos alunos e aquele em que se deixa ficar a professora, os sentimentos se mesclam com idéias e significações. Na tentativa de sujeitar seus alunos ao exercício sem significado, à repetição taciurna, a mestra impõe a si mesma o silêncio, dilacerando o diálogo até a mudez. E no rompimento da linguagem, as vozes se apagam, ensombrando leitores e escritores.

Enquanto isso, as crianças se refugiam em suas brincadeiras e em suas fantasias como um escape à monotonia e ao vazio. No entanto, se deixadas sempre nessas brincadeiras que guardam em si mesmas o desejo da partilha e da escuta do professor, o que é hoje travessura saudável tornar-se-á, com o tempo, astúcia ou apenas uma distração. Perde-se, assim, a força do jogo e da imaginação infantil em seu sentido de trabalho e desvendamento. Nesse jogo, o fascínio do texto escrito: pensado, imaginado e descoberto em suas muitas vozes, na síntese dialética dos diferentes lugares de falas, que hoje mais se embatem do que interagem na sala de aula (Bakhtin, 1988).

Afinal, quem são os **itinerantes** na 2ª série B? Itinerantes tal como o entende D. Margarida. Teria a voz que se sobrepôs, naquela tarde, à massa da classe, incluído também a professora entre os itinerantes? Parece que alguém mais, além de Antônio, Luciana e muitos de seus colegas, está perdendo o rumo, sem conseguir encontrar na escola os caminhos da leitura e da escrita. E se a busca começasse com a professora? Como ajudá-la na descoberta de um itinerário que, superando a fragilidade de seus passos incertos e fastidiosos, fizesse revelar as muitas velas e encruzilhadas que darão um novo sentido à prática de ler e escrever?

Um olhar atento ao que acontece na classe dos "itinerantes" nos faz ainda perguntar: onde está a Margarida (ou as muitas **Margaridas**), de sorriso franco, encantadoras normalistas, que um dia até inspiraram os versos de algum poeta? E antes que se pretenda decretar a falência de seus destinos, creditada ao tempo, às amarguras da profissão e ao despreparo para o magistério, por que não tentar um possível reencontro com as normalistas de outrora? Se entendidas as barreiras atuais, talvez afluam brechas por onde amainar o terreno e descobrir novos caminhos. E no terreno amainado se reconstituam os passos, recobre-se o gesto, para outra vez surgirem o sorriso e a esperança. Para, de novo, a fala.

No projeto desse reencontro não se apelará para a vocação ou para a importância de se "adorar crianças" a ponto de se pretender adotá-las, indiscriminadamente, como sobrinhas. Obviamente, será também

1 Em sua aula inaugural no Colégio de França, diz Barthes (1977): "a escritura se encontra em toda parte onde as palavras têm sabor (saber e sabor têm em latim a mesma etimologia)..."

descartada a crença em mandamentos de boa convivência ou em teorias e técnicas prodigiosas nas soluções. Um caminho de confiança poderá ser o da linguagem. E é na singularidade do jogo sempre novo das interações verbais que se urdirá o clima de um ânimo renovado.

"Não se trata de confinar a educação à linguagem: trata-se de pensá-la à luz desta", propõe Haquira Osakabe. Para esse autor, pensar a educação à luz de uma linguagem, entendida como interlocução, é pensá-la enquanto processo constitutivo (de) e constituído (por) sujeitos. E, como tal, como um processo que tem a densidade, a precariedade e a singularidade do acontecimento. Nesse sentido, a educação guarda, substancialmente, uma disponibilidade estrutural para a mudança, na medida em que implica dispor o sujeito numa relação não estereotipada com a precariedade do próprio momento (Osakabe, 1991).

É, pois, no fio da linguagem que o professor poderá encontrar os desvios e se deslocar para caminhos novos. Agora sim, como um **itinerante**, no sentido literal do termo: segundo o *"Aurélio"*, itinerante é aquele que viaja, que percorre itinerários, que busca caminhos. O professor, ao descobrir os segredos da palavra, no percurso de um caminho partilhado, poderá definir-se como um itinerante que se interroga, reaproximando seus caminhos de hoje com os do passado. Nessa viagem, a expressão de muitas vozes e a memória de muitos lugares.

Viajante de muitas estradas, será, portanto, o professor, no intervalo entre seu mundo e o de seus alunos; observando, aprendendo e dialogando com diferentes interlocutores. Com o colega mais próximo talvez seja mais fácil discutir suas primeiras idéias, falar de suas dúvidas, revelar suas frustrações. Dessas conversas primeiras poderá, quem sabe, se configurar o papel do pesquisador, na mediação do diálogo com a teoria e suas implicações, materializadas em propostas, sugestões e projetos de trabalho.

Mas é, certamente, no silêncio repleto de vozes, pródigo em tempos e imagens, que se refinarão os sentidos do professor-leitor em sua aventura de desatamento para o mundo: escutando e se deixando escutar.

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Por caminhos mais próximos. Com precaução, para não cair em trilha difícil, faz-se importante pontilhar passagens desse nosso percurso, que se orienta para uma determinada concepção de linguagem. Numa conversa entre professoras, a idéia é ensaiar a organização de um espaço novo em sala de aula, entendendo que o gosto e a explosão das palavras farão da leitura e da escrita um **acontecimento**.

O ponto de partida será a voz da professora, quer em sua produção, quer no contato vivo com o texto,

mediado por um leitor/escritor, cuja *maturidade* tenha se construído ao longo da intimidade com muitos e muitos textos (Lajolo, 1984). Um leitor/escritor que busca desvendar o texto no intervalo, jogando com os artifícios, criados com e pela linguagem, como assinala Barthes (1978).

Nada mais propício que os desafios e armadilhas do texto literário para que nele se inaugurem os espaços interativos da leitura e da escrita que enredam a memória, o conhecimento, o afeto..., preparando quem ensina para o diálogo com seus alunos. A vivência de momentos fecundos no cultivo da leitura e da escrita é que devolverá ou, quem sabe, despertará a leitora-escritora, a contadora de histórias, que existe em D. Margarida. E se de suas mãos escorregarem mundos e personagens, mais firme será a certeza na força das letras e na verve de seus alunos, hoje "apenas gazeteiros".

Quem vive a sinuosidade da escrita não se deixará enganar por sua linearidade aparente, sendo capaz de vislumbrar o intrincado de fios já nos momentos iniciais de sua evolução. No seguimento dessas trilhas particulares, de significação plural, não é difícil que se distingam tempos e espaços ampliados de sentido, onde o "eu" e o "outro" inventam novas formas de presença e de interação.

Assim, se fizermos um esforço de recolher da memória o registro de nossos primeiros contatos com a leitura e a escrita, carregaremos a pena nos traços do afeto, recordaremos nossa entrada em mundo ampliado de significações, localizaremos, em uma das carteiras, o colega que partilhou conosco ensaios de leitura e escrita ou que nos endereçou um bilhete de "mal traçadas linhas". Ainda sem muito esforço ouviremos nossa tímida voz naquele 21 de Abril, tropeçando nos versos de algum parnasiano, cujo nome se apagou:

"Joaquim José da Silva Xavier.

*Foi grande. É o perfil comum para os heróis
Nasceu para crescer, assim como crescem os sóis.
Inundava-se-lhe a fronte um dúplice esplendor
Sentiu transfigurar-se e teve por Tabor
um degrau do patíbulo. Alta metamorfose
De quem tem no martírio, a própria apoteose!"*

Tudo isso sem falar na figura do professor que nos sorrirá como uma lembrança benfazeja ou nos ameaçará como um espectro de quase maldição.

Com recordações semelhantes muitos escritores alicerçaram depoimentos e textos mágicos, generosos em beleza. Assim foi com Drummond, Sartre, Proust, Picon, Graciliano Ramos, Clarice Lispector, Walter Benjamin, só para falar de alguns. Por isso, antes que os deitemos falação estéril, em que as palavras se espreguiçam em preceitos e conceitos, arrastando o cansaço da alfabetizadora, talvez valesse a pena iniciar com ela um passeio por esse mundo fluente de lembranças, de imagens guardadas e já quase esquecidas.

"Um homem que passeia não se devia preocupar com os riscos que corre, ou com as regras de uma

cidade. Se uma idéia divertida lhe vem à mente, se uma loja curiosa se oferece à sua visão, é natural que, sem ter de afrontar perigos tais como nossos avós nem mesmo puderam supor, ele queira atravessar a via..." (Edmond Jaloux apud Benjamin, 1991). Passeando por lembranças e avivadas as cenas de tenteios com as letras e com os primeiros textos escritos, mais liberdade terá o professor para enfrentar os desafios e se fazer presente na discussão que vai traçando as vias da leitura e da escrita. Também será mais instigante e pressentido o acompanhamento da criança que evolui na leitura e na escrita: a mestra se humanizando em cada nova descoberta, no cerco das dificuldades e na palavra empenhada, trocada, com seus alunos.

Na cumplicidade de quem buscou revolver sua história para com ela melhor entender o nascimento e a travessia de outros leitores-escritores, deslocar o olhar do indivíduo aluno, para encontrá-lo em suas interações com os companheiros, não constituirá problema para quem segue a classe. Não mais só o nível de cada criança, tomada individualmente, mas também o nível apresentado pelo grupo nos diferentes momentos do ano letivo, será o parâmetro para a evolução da escrita.

Criadas condições que permitam ao aluno pensar sobre a escrita, sua produção poderá refletir uma instabilidade no processo de aprendizagem, ao indicar o seu pensamento atual a respeito do sistema escrito, e uma realização que se inspira no modelo do adulto ou de seus companheiros. Se considerada a multiplicidade de registros aos quais a criança está exposta, desde o início de sua alfabetização, os sinais de involução e incerteza em seus escritos podem espelhar muito mais o dinamismo social de seu ritmo que suposta conformidade a padrões estabelecidos.

Continuando a desenrolar, um pouco mais, o fio da memória e considerando teorias que se ocupam da leitura/escrita, um espaço considerável é reservado ao professor. Se focalizarmos agora, calmamente, nossa mestra das primeiras letras, não será difícil nos deleitarmos, ainda hoje, com o macio de sua voz na leitura de um conto, com o toque de sua mão a ajudar-nos no desenho de uma palavra. Ou, tristemente, podemos nos paralisar diante de sua indiferença, ou nos assustar com o seu grito estridente, a ameaça ainda pairando em algum canto de nossas evocações.

Em nome dessas lembranças — sejam elas ditosas ou amargas — e dos avanços teóricos, ainda não foi aviada uma receita de bom alfabetizador. Se conhecida de alguns, pouco afeitos às muitas peripécias da linguagem, esse não será o nosso brinde, e muito menos supomos que seja a expectativa do leitor deste texto.

Entretanto, ignorar as quase falas, o jeito solitário de se deixar ficar e a desesperança de D. Margarida Sobral poderia ser tão insano como uma receita mágica de um bom professor. Só quem nunca respirou o ar de suas paragens verá o seu desamparo como um sentimento estrangeiro, sem perceber o desalento de quem já desistiu de buscar uma ajuda que insiste

em não chegar — de entidades superiores (Deus, Academia, Secretarias), de lugares mais próximos, de um estalo próprio como ocorreu a Vieira... Enfim, pedir o quê? como? a quem?

Em encruzilhadas semelhantes, os diferentes itinerantes cambiam suas direções. Os encantados invocam um sortilégio e, ao girar o anel prodigioso, voam para reinos distantes onde as necessidades são magicamente preenchidas. Se místicos, achar o caminho é uma questão de fé: magnitude de espíritos superiores. Longe desses apelos, insistimos em nossa direção, reinvestindo na expressão de nossa humanidade: a linguagem. Conscientes, no entanto, de que uma fala sozinha não ressoará, a soma de muitas falas poderá ter repercussões difíceis de avaliar.

Por isso, queremos acreditar que o desânimo e a inexperiência, frutos de um esforço e até mesmo de uma recusa, individual e solitária, poderão ser revertidos, se refletidamente partilhados. Sem desprezar o inefável², o profissional precisa falar a vida, explicitar a sua prática para modificá-la. Para essa fala coletiva, cabe à escola cuidar de um espaço protegido, que valorize seus participantes, sem lhes pensar missioneiros ou seres extraordinários.

Utopia ou realidade, vislumbramos uma D. Margarida diferente, fazendo e acontecendo, adquirindo coragem nesse espaço de diálogo. Após explicitar suas dificuldades e seus avanços, de ouvir suas colegas, ler e retomar o texto lido pelos alunos e discutir as observações feitas em sua classe, ainda lhe sobriaria fôlego para continuar a conversa. Talvez se espantasse com a última notícia do jornal, se divertisse com os comentários de uma colega, se encantasse com a personagem do livro que está lendo e com fatos reais: D. Margarida, uma mulher professora.

Porque achou interessantes as informações de recente investigação apresentada pela representante da universidade em seu grupo de trabalho, tratou de escrevê-la em seu caderno de anotações: "...O acesso da criança ao mundo da escrita tem relações com o ambiente familiar, como diferentes pesquisas têm apontado. No entanto, o desenvolvimento desse processo no contexto escolar está permeado por uma multiplicidade de aspectos, o estágio inicial sendo apenas o ponto de partida, mas jamais determinante dessa evolução...".

LEITURA E ESCRITA: UM CAMINHO PARA A AUTONOMIA

Sem acreditar em milagres, mas confiante em seu trabalho e no de seus alunos, porque refletido e parti-

2 Ao falar das necessidades e limites da ciência formal, Roland Barthes, em seu livro *Mitologias*, diz ser muito possível que no plano da "vida" exista apenas uma totalidade indiscernível de estrutura e formas. Mas a ciência despreza o inefável: ela precisa falar a "vida", para poder transformá-la.

lhado, talvez D. Margarida se inventasse no gosto de especular e registrar idéias³ para trocá-las com as colegas, com seus alunos, com seu caderno. Então no rol dos livros que já têm espaço à sua cabeceira, que a acompanham no ônibus, nos intervalos da aula, ou que a esperam depois da novela, talvez sentisse a necessidade de outros que a ajudassem a trazer para a sala de aula a busca da palavra. Ou seja, *uma perseguição incessante das coisas, adequação à sua infinita variedade* (Calvino, 1991).

O trabalho de Lucy Calkins (1989, 1990), entre outros, poderia se tornar parte dos desejos que agora animam a classe da 2ª série B: transformar a sala de aula em uma comunidade de leitores-escritores, onde pequenos ensaístas possam se sentir à vontade e orgulhosos de seu texto. Não mais o professor como o dono da fala, mas como um arquiteto que planeja espaços para que neles fluam a leitura e a escrita e se desvincilhe a palavra. Uma classe preenchida com a vida das crianças, para que suas histórias e suas vozes sejam conhecidas e enriquecidas no diálogo e na descoberta de outras histórias e de novos mundos.

Todos nós. Todos, sem qualquer restrição, temos uma história para contar. Histórias diferentes, é claro, mas desde sempre uma história. A narrativa integra toda a natureza humana, e começando por aí é que D. Margarida poderá introduzir seus alunos, com sucesso, na arte de significar o mundo. Não basta apenas motivá-los, propor-lhes temas que considera interessantes, tal motivação é muito pouco quando se pretende ajudar alguém a se envolver profunda e pessoalmente com sua leitura/escrita.

É desse envolvimento que Lucy Calkins fala quando expõe suas idéias e relata experiências com professores e alunos de escolas nova-iorquinas. O comprometimento pessoal do professor com a leitura e a escrita é o ponto inicial de seu trabalho. A literatura é privilegiada como um meio de despertar a sensibilidade para captar o mundo fora das fronteiras da sala de aula, mas também o mundo de cada um dos envolvidos nesse processo. Importa ainda que os leitores/escritores iniciantes possam transitar sem repressões por um ambiente de diversificação previsível, muito diferente do alinhamento rígido, feito para tolher o movimento e inibir a autonomia.

Na lousa, a explicitação do que acontecerá durante o dia, e, nas paredes, as produções da classe, as colaborações solicitadas, a chamada para a história que se iniciou no dia de ontem, o que está sendo planejado com e por determinados grupos ou alunos específicos, para hoje ou para os dias próximos. Em cada canto a presença dominante da literatura, nos livros catalogados, marcados, recontados, manuseados por todos.

Longe de meros usuários, as crianças recriam o ficcional e participam da realidade de suas existências, de suas idéias e de seus passos, vividos dentro e fora da classe. O tempo da leitura e escrita, constante de cada dia escolar, se faz fluir em um espaço físico cuidadosamente planejado, que não se deixa

dominar pela mesa da professora, detendo a palavra e o controle implacável de cada momento.

De modo geral, pelo menos quatro locais específicos se distinguem na sala de aula: um para as carteiras agrupadas, facilitando a troca entre os alunos; um lugar de encontro para discussões, para explicações e atividades com toda classe; uma área para leituras e outros trabalhos em pequenos grupos envolvidos com tarefas específicas e, finalmente, um canto dedicado às artes. O espaço, assim delineado, dá folga ao movimento, à interação. É pensado para subsidiar a autonomia do professor e seus alunos.

A professora não permanece imóvel à sua mesa, coloca-se num lugar que lhe permite, com mais desembaraço, percorrer constantemente toda a classe, atenta ao seu tom de voz quando se dirige a grupos ou a cada criança, nas situações mais diversas. De cada canto brotam histórias, desenhos, discussões, perguntas que vão se completar na área de encontro de toda a classe, para mais uma vez despertar sentimentos, idéias, questionamentos e novos projetos de escrita e leitura.

Tais projetos não se fazem esgotar em um ou dois dias, mas seguem um planejamento elaborado com a ajuda do professor. A leitura de livros indicados, a reflexão a respeito de outros escritos, a busca de observações e anotações colhidas do próprio caderno, descobertas e experiências quotidianas, fazem parte das primeiras conversas. Uma vez definido o tema a ser trabalhado, cada aluno, ou todo seu grupo inicia o primeiro rascunho. Lido então para a classe, recebe a opinião do professor e dos colegas que nele interferem com perguntas, dúvidas, palpites, idéias. Dessa interação poderá resultar uma reelaboração do pensamento do autor, novas discussões e revisões.

Antes que chegue à versão final, o texto atravessa diferentes momentos até ser considerado, com a ajuda da classe, pronto para ser editado ou colocado no mural. Importante nesse processo é que o autor tenha usufruído das conversas com o professor, com o seu grupo, com a classe, e não somente construído um texto, considerado pela escola como uma boa redação. Trata-se da escrita sem pressa, com destino e significação, a escrita da vida que vai muito além do atendimento a uma encomenda, ou ao cumprimento de uma obrigação.

O caderno de anotações que acompanha a criança em seus ensaios e projetos de escrita ocupa um papel importante que pode se estender para a vida toda. A partir dele colocam-se a competência e sensibilidade do professor para orientar o trabalho do aluno, indicando leituras, ajudando na organização de suas anotações, ouvindo e acompanhando suas dificuldades, fornecendo informações específicas, incentivando suas descobertas. Para tanto, faz-se neces-

3 Em *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa, o narrador em suas elucubrações a respeito do diabo comenta: "... e me inventei neste gosto, de especular idéia..."

sário organizar e antecipar o momento desse encontro com cada um.

Interrompendo um pouco esse desfiar de feitos, acontecidos em um outro país, onde se pensa que tudo é possível, vale lembrar uma das experiências brasileiras que também buscava a formação de pequenos leitores/escritores em clima de autonomia e desenvoltura. Aconteceu em Porto Alegre de 1979 a 1981: a "Salinha de Leitura", pensada e coordenada por Maria Helena Martins. Confiou-se no fascínio do livro e na receptividade das crianças movimentando-se pelos espaços da sala, estabelecendo com os textos as relações mais diversas.

O registro do desenvolvimento dessa experiência, em que se observaram procedimentos de leitura e escrita, analisaram-se livros preferidos e rejeitados pelas crianças, permite *"perceber e reconhecer que esses leitores não são assim tão diferentes dos leitores adultos, embora sua sintonia seja outra, em função de uma emocionalidade mais intensa e espontânea; de um registro de vida ao mesmo tempo absoluto e fugaz"* (Martins, 1989. p.166). Esta constatação alerta para as tantas dificuldades em enfrentar problemas com a leitura e a escrita. No anseio de resolvê-los se tenta, equivocadamente, reduzir, esquematizar ou idealizar uma visão de leitores e leituras, escritores e escritas, buscando produzir modelos eficientes, tanto de leitura, de redação, como de sua mediação.

Com a presença discreta e disponível do adulto, as crianças também realizavam a mediação da leitura, na Salinha. Inventaram formas de organizar os livros nas prateleiras, reviram essa organização em função de sua praticidade, catalogaram e definiram livros lidos. Estes receberam classificações espontâneas: "poesia", "bichos", "bons", "chatos", "mudos" (sem texto), "engraçados". Tal classificação fornecia pistas a novos leitores e era invocada para convencer ou mesmo desestimular os companheiros para sua leitura, incentivando a argumentação e novas formas de ver os livros. Já a mediação do adulto se dava pelo acompanhamento atento dos leitores, interferindo de modo pertinente: sugerindo leituras, discutindo idéias e formas de chamar outros leitores.

Embora o trabalho tenha ocorrido, propositalmente, fora da escola e com as crianças totalmente livres de qualquer tipo de cobrança, a experiência propicia inspirações para a sala de aula. Maria Helena Martins retoma a importância da escola na formação de leitores e escritores. Por ser esse um espaço privilegiado para a socialização de contrastes e confrontos, para o aprendizado do convívio com as diferenças, e porque, no contexto brasileiro, para a grande maioria das crianças, a escola significa oportunidade única de contato com o mundo letrado.

Na leitura o tempo é de rapidez, se comparado com o da realidade, representada na escrita. Por isso, talvez o leitor nos olhe de soslaio se indagando: onde a proposta de não deitar falação distante, de não forçar a trilha, de não cobrar o espírito missionário e a extraordinariedade de nossas professoras? Insistiremos que não quebramos a palavra dada anteriormen-

te. Só tolos ignorariam as condições de nossa educação e esperariam encontrar algum Hércules em cada sala de aula, se não por outros motivos, porque raramente o sexo forte se aplica a esse ofício de ensinar as primeiras letras. Se pensássemos em seres mitológicos, mais sensato seria apelar para as Atenas e Penélopes que possam ser despertadas em nossas mestras: sabedoria e perseverança são essenciais.

Mas, em nome da calma e da palavra dada, vamos às explicações... Concordamos que um trabalho semelhante não se consegue num estalar de dedos, que carece de valorização profissional, condições materiais, acompanhamento próximo, além da proposta de trabalho coletivo, já apontada anteriormente. É assim que acontece com o grupo ligado ao trabalho de Calkins: o professor recebendo apoio de natureza diversa, a Universidade mostrando a sua cara e o seu papel com o trabalho nas escolas.

Mas um dia começaram, acreditaram na mudança. E talvez essa disposição de começar a tentar novas formas seja o que de exemplo nos poderá servir.

Não esqueçamos no entanto o número de crianças que freqüentam nossas salas de aula e essa deve ser uma das inquietações mais fortes de nossas professoras. Mas não é por capricho ou apego a alguma teoria bizarra que Lucy Calkins enfatiza a organização e planejamento de um espaço físico previsível e diversificado na sala de aula. Um projeto de escrita, disciplinadamente planejado e diversificado, poderá contribuir para a autonomia do aluno e do professor na realização de seu trabalho. Por aí, uma forma inteligente de lidar com um grupo grande de crianças.

Voltemos mais uma vez à nossa realidade, às salas de aulas que observamos, semelhantes à de D. Margarida, onde se sentam crianças e professores de carne e osso. O que poderá ser mais cansativo e desgastante do que a tentativa de manter a classe sob controle constante, distribuindo cópias e exercícios ao acaso? Detendo a palavra e interagindo com os alunos como se fossem uma massa anônima que responde em coro às perguntas? Ou aturando a peregrinação constante dos alunos em torno da mesa em busca de uma aprovação e participação negadas?

Ao serem tratados como uma massa, moldada na mão e na fala do professor, os alunos vão sendo deixados de lado, engasgando com suas dificuldades e suas dúvidas. Assim, sem um mínimo de autonomia que lhes permita sobreviver em um espaço onde predominam o casual e a indisciplina do próprio professor, talvez o criança vacile entre o mutismo e a rebeldia, sobrando-lhe apenas a alternativa de ampliar o quadro dos que na escola se denominam "irrecuperáveis".

Vale novamente a pergunta: haverá algo mais desestimulante e entristecedor que a pedagogia inoperante da mesmice, em que todos repetem sempre a mesma coisa, mantêm-se nos mesmos lugares, dão as mesmas respostas e propõem as mesmas tarefas? Ninguém, em sã consciência, quer permanecer em um local semelhante e, ainda que indecisamente, talvez sonhe com o alento de uma história lida, com a in-

quietude de vozes que perguntam, com a fadiga de um trabalho recompensador. Por isso, sabemos que estamos falando de um trabalho árduo, de uma busca incessante — e que apostamos na utopia.

EM NOSSAS MÃOS O TEXTO DA CRIANÇA

Se na língua falada é no contexto da comunicação face a face que todas as fontes do gesto, da entonação e da resposta imediata entram como elementos constitutivos da interlocução, na escrita o apelo ao contexto situacional ocorre de forma diferente. Há um “distanciamento do eu” na interação com o interlocutor não presente que exige, especialmente no caso do iniciante, o esforço para se transpor no tempo e no espaço. Faz-se necessário antecipar e prever as possíveis dificuldades enfrentadas por uma audiência que não está em condições de pedir explicações e esclarecer dúvidas.

Escrever significa ir muito além da mera transposição de símbolos orais em produção gráfica. O conhecimento pragmático da linguagem e do mundo é que torna possível ao escritor fazer do texto uma representação autônoma e inteligível de suas intenções, nas muitas leituras e interpretações do leitor. A criança que se introduz formalmente no mundo da escrita defronta-se com problemas conceituais que merecem atenção, como, por exemplo, a diferenciação fala/escrita. Nesse sentido, é importante uma orientação competente e uma interação pedagógica que favoreçam a evolução da escrita.

É, pois, na linguagem em funcionamento, envolvendo as relações leitor/escritor, que se deve entender o texto produzido pelo aluno. Enquanto espaço de significações, o texto é, portanto, uma obra inacabada que vai complementando-se e sendo recriada nas múltiplas leituras de diferentes leitores. Ao ler o texto de seu aluno, não como um avaliador rígido, sectário, mas como um interlocutor que busca mais informações, o professor vai desvendando com a classe as funções e características específicas da escrita.

Assim, situações informais de desenvolvimento, como no caso da fala, podem muitas vezes oferecer relevante contribuição às ações planejadas da sala de aula. Tomemos o exemplo da mãe, ou de outro adulto experiente, que interage com a criança no processo de aquisição da linguagem oral. Frente aos titubeios, insegurança e dificuldades da criança para se expressar, o adulto sempre reage com a atitude positiva de incentivá-la. Tenta interpretar o que não está claro, fazendo perguntas, completando palavras e frases apenas esboçadas, imitando e se deixando imitar. Dessa forma, amplia-se o universo de significações e de compreensão que a criança tem da realidade.

O objeto constitutivo nessas situações de interação mãe(adulto)-criança é a construção do texto oral. Guardadas as diferenças, por que não se pensar também na situação de sala de aula, como a de construção de um texto partilhado? Nesse sentido, a linguagem se constitui tanto como interação, quanto ob-

jecto de reflexão, em uma perspectiva metapragmática. Com essa idéia, o trabalho pedagógico não se resumirá, jamais, a exercícios reprodutivos, nos quais prevalecem a atenção para a gramática e a ortografia. É o texto em sua legibilidade, em suas vozes e imagens que vai se desvendando.

Nas situações vivas e significativas, criadas em sala de aula, a criança vai encontrando apoio para lidar com uma audiência imaginada, ampliando-a para além dos limites da classe, onde o leitor privilegiado é o professor. Cabe, portanto, à escola entender que leitor e escritor pretende formar: o escritor/leitor autorizado pelo livro didático e pela rigidez de algumas práticas escolares, ou aquele que é capaz de descobrir e de criar um mundo de sentidos JOGANDO com a palavra?

Retomamos aqui a importância do diálogo do professor, não apenas com o texto de seu aluno, mas também com a produção cultural; o diálogo com o texto como um ponto de encontro consigo mesmo e com o mundo, de modo geral: o **cultivo** da leitura e da escrita. É da consequência desse encontro, marcada pelos textos de diferentes registros e interpretações, que se inclui, especialmente, o de seus alunos. Constrói-se, assim, um espaço dinâmico em que a narrativa poderá projetar o narrador e sua audiência para outros mundos e outras histórias.

A mesma narrativa, à qual Walter Benjamin, em *Rua de mão única*, atribui um poder incomum — dentre outros o da cura —, quando descreve a cena de uma mãe que lê para seu filho doente no leito, recuperando-se a cada dia: “...Daí vem a pergunta se a narração não formaria o clima propício e a condição mais favorável de muitas curas, e mesmo se não seriam todas as doenças curáveis se apenas se deixassem flutuar para bem longe — até a foz — na correnteza da narração...” (Benjamin, 1991. p.215).

Ainda que o professor necessite mediar o contato da criança com o texto, seja como leitor, seja como escritor, não se pode prescindir do literário no espaço da sala de aula. Vale a pena enfatizar de novo: não o livro “a serviço” da pedagogia, o texto interessando apenas como um potencial para exercícios de gramática e de preceitos morais, e sim a literatura como fruição, como obra autônoma e de ruptura, enriquecendo a própria história da criança, fazendo expandir a arte de narrar, e a força da argumentação. É na sala de aula que a criança vai se constituindo como “senhor” da palavra, contando sobre seu mundo, recriando sua experiência, inventando suas histórias.

Importa que a criança assuma e escute o eco de sua voz e aprenda que as palavras, inclusive as suas, podem fazer uma diferença no mundo, seja em termos políticos, estéticos ou científicos. Percebam ainda os alunos que a escrita dá voz ao escritor, ao poeta, ao historiador, ao cientista, ao advogado, ao ecologista. Vivendo nesse mundo onde ressoam vozes de tantas personagens e diferentes pessoas, a criança vai adquirindo autoridade para dialogar com outros

textos e criar o seu próprio, partilhando e ensaiando em sala de aula os muitos tons que poderá ter sua própria voz.

Nesse itinerário, professor e alunos — sem resistir ao trabalho do seu preparo — fazem da escrita e

da leitura uma festa. Que haja palavras para falarmos dessa festa!

Nela, a voz recobrada de D. Margarida Sobral: "Com a palavra 2ª série B: é sempre tempo e hora de ler e escrever!"

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARTHES, Roland. *A Aula*. São Paulo: Cultrix, 1978.

———. *Mitologias*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

———. *Obras escolhidas III*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CALKINS, Lucy M. *A Arte de ensinar a escrever*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

———. *Living Between Lines*. New York: Heinemann, 1990.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

DIETZSCH, Mary Julia M. *Um Texto. Vários autores*. São Paulo, 1988. Tese (dout.) USP

———. Cartilhas: a negação do leitor. In: MARTINS, M.H. (org.) *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1993.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. Contos de Aprendiz. In: *Obras completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1988.

LAJOLO, Marisa. O Texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.) *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

MARTINS, Maria Helena. *Crônica de uma utopia*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

OSAKABE, Haquira. Linguagem e Educação. In: MARTINS, M.H. (org.) *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991.

PRADO, Adelia. *Os Componentes da banda*. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

SILVA, Maria Alice S.S. e. *A Elaboração da escrita no contexto social e escolar*. São Paulo. Tese (dout.) PUC
