

BEATRIZ ROSÁLIA GOMES XAVIER FLANDOLI

**A ESCRITA CRIATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA INTERLOCUÇÃO POSSÍVEL**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
CAMPO GRANDE – MS**

2003

BEATRIZ ROSÁLIA GOMES XAVIER FLANDOLI

**A ESCRITA CRIATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA INTERLOCUÇÃO POSSÍVEL**

Relatório de Dissertação apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Inara Barbosa Leão

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
CAMPO GRANDE – MS**

2003

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Inara Barbosa Leão

Prof^ª. Dr^ª. Ana Mercês Bahia Bock

Prof^ª. Dr^ª. Alda Maria do Nascimento Osório

“Sê um escriba! Grava isto em teu coração para que teu nome possa perdurar como o deles! O rolo é melhor que a pedra esculpida. Um homem morreu: seu corpo é pó, e seu povo desapareceu da Terra. É um livro que o faz ser lembrado na boca do orador que o lê”.

(Inscrição egípcia, 1300 a.C. apud FERREIRA, 2001, p. 9).

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai, José Xavier, com quem aprendi que amar não tem limite, nem posse, nem distância e nem separação. Para Guimarães Rosa, as pessoas não morrem, tornam-se encantadas. Onze anos após seu encantamento, meu pai continua presente a cada visão de beleza e a cada vez que me defronto com uma lição muitas vezes por ele repetida: que o bom-senso, além do bem e do mal, é a verdadeira virtude.

À minha mãe, Izulina Xavier, que cresci vendo criar, primeiro costurando, depois bordando, pintando em tecidos, em telas, escrevendo livros, romances, poesias, peças de teatro e, por fim esculpindo em madeira, cerâmica e, que hoje, em pleno vigor dos setenta e oito anos, esculpe em concreto, tendo sido, ao longo de toda essa trajetória, uma fantástica contadora de histórias. Minha mãe com certeza despertou em mim o desejo de entender os meandros por que passa a sua mente curiosa e, amante que sou da palavra, tornei-me prisioneira dessa angústia, dessa ambição de descrever os processos da criação...

Ao Hamilton, Victor Hugo, André e Flávia, Mariana e Luis Fernando, por tanto amor e compreensão durante esse longo período de ausência: pelos dias, noites, fins de semanas e feriados que, mesmo estando em casa, na verdade, encontrava-me distanciada num mundo de gráficos, livros, textos. Por conseguirem conviver comigo nos momentos em que eu saía da frente do computador e ia ter com eles, achando que conversar em família era falar compulsivamente em trabalho, teoria, hipóteses, objetivos e gráficos, gráficos, gráficos, oferecendo não mais que presença-ausência.

Felizmente, o amor e o bom-humor da minha família tornaram suportáveis as dificuldades surgidas nesse percurso, ajudando a superar os momentos de angústia tão conhecidos por todos que passaram pela trajetória de um Mestrado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

À Professora Doutora Inara Barbosa Leão, por ter aceitado me orientar no meio do caminho, oferecendo uma orientação competente e segura, por meio da qual fui encontrando sentido para os significados dados. Inara, além de orientadora, foi, nesse período, a professora que, ao ensinar permitiu que se constituíssem em mim alguns dos processos psicológicos superiores citados neste estudo, comprovando essa possibilidade.

Às Professoras Doutoras Ana Mercês Bahia Bock e Alda do Nascimento Osório que, ao aceitarem participar da Banca ofereceram enorme contribuição para o presente trabalho.

Aos professores do Mestrado, especialmente a Professora Doutora Alexandra Anache, que muito contribuiu para a apreensão dos conceitos abordados pela Psicologia Sócio-Histórica.

Seria mais seguro não tentar nomear as pessoas que contribuíram para o presente trabalho, já que foram inúmeras, mas não posso deixar de agradecer à querida Rosana, que, de forma amorosa e compreensiva, me auxiliou de todas as maneiras que pode.

E tantos outros que entraram nesta composição, ajudando a remexer/escrever essa história: Mariléa Ribeiro, minha professora de Português, Corinha, professora de poesia, Biluca e Eusa, amigas de onde a memória alcança e Durval Mendonça, pelos anos incriveis de correspondência e poesia.

Aos colegas e companheiros de trajetória e de linha de pesquisa, Ivonete Bittelbrunn, Amirtes Carvalho (Tetê), Valdemir Galeano (Vladd), Reginaldo Alves e Mirella Fonseca, que se tornaram amigos durante a caminhada.

À Jacqueline e Tatiana, que tanto e tantas vezes contribuíram de inúmeras maneiras nesse percurso e a quem agradeço imensamente.

Ao “seu” Vicente Palhares, meu “con-sogro”, que fez a correção do texto, capinando pacientemente o excesso de vírgulas, de crases, de “quês” e de “assins”, corrigindo, enfim, a minha vadiagem nas aulas de gramática.

Às professoras que gentilmente se disponibilizaram a conceder as entrevistas.

Ao meu filho Victor Hugo, que realizou a confecção e correção dos gráficos, quando estes passaram para o computador, à colega Tetê, que tão gentilmente se dispôs a desvendar comigo, a compreensão da leitura dos primeiros gráficos e, finalmente, à Maria Regina Soares, pela preciosa revisão final.

A vida inventa! A gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde o poder de continuação – porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada.

(GUIMARÃES ROSA, 1984, p. 430).

RESUMO

O presente estudo foi realizado para investigar, à luz do referencial da Teoria Sócio-Histórica, a escrita criativa, enquanto expressão e elaboração do pensamento e como constituinte de uma função psicológica superior, que depende da interiorização dos elementos mediadores que, na nossa cultura, são propiciados pela escolarização. A partir das considerações de Vigotski, considera-se que a criatividade desenvolvida na escrita é um recurso que está disponível para ajudar o homem a estruturar seu pensamento e elaborar suas emoções. Para Vigotski, a criação escrita se dá a partir do que ele chamou de segunda metade da idade escolar, ou seja, o período denominado de adolescência pela nossa cultura. Por essa razão, o período investigado na presente pesquisa foi aquele que vai da quinta à oitava séries do ensino fundamental. O primeiro capítulo apresenta a contextualização da escrita, mostrando como a escrita se constituiu historicamente. Apresenta, também os conceitos de pensamento e linguagem e de mediação e afetividade, fundamentais para a compreensão do tema, encerrando-se com as idéias de Luria sobre o pensamento produtivo que dá origem à escrita criativa. O segundo capítulo trata da Educação e da escrita criativa e traz as idéias de Vigotski e do seu contemporâneo Jean Piaget, destacando os contrapontos entre os dois teóricos, salientando as contribuições de Vigotski na consideração da função educativa. Estuda-se o conceito de adolescência e de catarse, à luz desse referencial teórico, e apresenta-se idéias de Luria, Vigotski e Teplov sobre os processos criativos aplicados à escrita. O terceiro capítulo traz a descrição da metodologia da pesquisa, o instrumento e os sujeitos e descreve o método de análise utilizado para a consecução do objetivo a que se propõe o trabalho que é a análise gráfica do discurso. Foram analisados graficamente os processos de consciência de três professoras de Língua Portuguesa da rede pública municipal e estadual e de escola privada, na cidade de Campo grande/MS, buscando apreender as conseqüências das suas mediações na prática pedagógica, quando ensinam seus alunos a escrever. As considerações finais apresentam as reflexões sobre o trabalho e apontam que as três professoras apresentam diferentes posicionamentos quanto à sua práxis; afirmam que a escrita não é ensinada na escola, entretanto, duas delas em seus discursos descrevem métodos e técnicas que utilizam para efetuar esse ensino, demonstrando, assim, uma provável influência do pensamento de Piaget em seus discursos e apresentando um distanciamento conceitual entre o que descrevem e o que afirmam.

Palavras-chave: escrita criativa, ensino fundamental, adolescência.

ABSTRACT

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Entrevista S1	157
Anexo 2. Entrevista S2	169
Anexo 3. Entrevista S3	173
Anexo 4. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	185
Anexo 5. Amostras das Análises Gráficas dos Discursos	188

SUMÁRIO

RESUMO.....	07
ABSTRACT.....	08
LISTA DE ANEXOS.....	09
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - A LINGUAGEM ESCRITA	22
1.1 A escrita enquanto produto histórico e social e suas relações com as Funções Psicológicas Superiores	22
1.2 Os processos de aquisição da escrita	29
1.3 A mediação.....	35
1.4 A emoção.....	39
1.5 A linguagem mediada pela emoção.....	41
1.6 Linguagem e pensamento na Teoria Sócio-Histórica.....	44
1.7 Significado e Sentido.....	53
1.8 O palavra e o desenvolvimento dos conceitos.....	54
1.9 O pensamento produtivo segundo a análise de Luria.....	56
1.10 As estruturas sintáticas da língua como base do pensamento	60
1.11 O desenvolvimento da conclusão lógica na criança	63
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO E ESCRITA CRIATIVA.....	66
2.1 Os processos de criação da escrita	66
2.2 As concepções de Vigotski sobre o papel da educação em contraponto a teoria de Piaget	71
2.3 A escola	77
2.4 As Funções Psicológicas Superiores	80
2.5 A criação escrita na adolescência, no contexto escolar	87
2.6 A adolescência como período de criatividade	92
2.7 O conceito de catarse.....	97
2.8 Os processos criativos	100
2.9 A importância da literatura e da educação artística para o desenvolvimento da escrita	103

CAPÍTULO III – O ENSINO DA ESCRITA CRIATIVA – EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA.....	111
3.1 Os sujeitos	115
3.2 O instrumento	116
3.3 Os procedimentos da entrevista.....	118
3.4 O método de análise	120
3.5 Descrição e discussão teórica da análise gráfica dos discursos.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS	149
ANEXOS	156

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Inara Barbosa Leão

Prof^ª. Dr^ª. Ana Mercês Bahia Bock

Prof^ª. Dr^ª. Alda Maria do Nascimento Osório

INTRODUÇÃO

*Ganhei lápis de ouro
Com ponta de arco-íris
Mas não é de desenhar
Nem de escrever
É de abrir janelas*

(MARIA ANTONIA OLIVEIRA, 1999, p. 14).

A escrita sempre teve papel fundamental em minha vida.

Cresci em uma casa onde havia muitos livros, num tempo em que ainda não existia televisão e em que a telefonia era precária. Naquela região, distante dos grandes centros, a correspondência escrita era uma atividade habitual, por meio da qual se tratava de assuntos pessoais, familiares, comerciais e representava um eficiente sistema de comunicação. Nesse contexto, o bem escrever era bastante valorizado. Em minha cidade, distante de tudo, as famílias encaminhavam seus filhos para “estudar fora”. As cartas traziam notícias e alegrias. Depois de lidas e compartilhadas, eram sempre guardadas.

Às vezes, chegavam perfumadas ou vinham em papel estampado. Estas, normalmente de amor, ridículas como soem ser todas as cartas de amor, bem o dizia o poeta Fernando Pessoa. As cartas eram registros de memória, guardadas em caixas encapadas, vulneráveis cofres detentores de tantas histórias. Namoros terminados, amizades mantidas, cartões postais com notícias de viagens a terras longínquas, distantes mundos, cartões de Natal que, ano após ano renovavam laços de afeto e atualizavam as notícias – nascimento de filhos, formaturas, casamentos, enfim, a história das pessoas e das famílias, passagens, registros fantásticos que o tempo não apagava.

Na minha cidade, naquele tempo, grande parte das meninas aprendia a arte de declamar e isso despertava o gosto pela poesia, pela linguagem lírica. Por volta dos 12 anos, fiz uma redação na escola com o tema “A tempestade”. Nessa redação, eu descrevia uma tempestade, por meio dos sons que ouvira do meu quarto, à noite. A tempestade começara com o vento a soprar por entre os galhos das árvores e, aumentando de intensidade, fizera rodar uma bacia no meio do pátio. Ao devolvê-la corrigida, a professora leu-a para a sala, elogiando a descrição da cena da bacia rodando açoitada pelo vento. Logicamente, fiquei

muito envaidecida com o inesperado sucesso e, ao chegar em casa, li a redação para os meus pais que, como era de esperar, valorizaram muito o texto.

Naquele dia, ganhei o presente de que trata o poema na epígrafe desta introdução: um lápis de abrir janelas. E descobri que o meu lápis abria janelas para a alma, pois, por meio da escrita, eu era capaz de organizar pensamentos e sentimentos. Por outro lado, o lápis também abria portas para o mundo, já que a partir de então fiquei encarregada de toda a correspondência oficial da casa, como responder cartões de natal, enviar telegramas de felicitações e de condolências. O novo cargo veio a calhar, uma vez que revestida dessa função intelectual, deixei em paz meus irmãos que, garotos e mais velhos que eu, nunca me deixavam acompanhá-los em suas fantásticas aventuras, como montar arapucas no mato para capturar passarinhos ou tentar atravessar o rio Paraguai a nado.

Certamente, naquela época, não poderia imaginar que o fascínio que a escrita iria exercer em minha vida estava apenas começando.

Este é um relato pessoal que justifica o meu encantamento com o tema que passo a desenvolver.

Seguiu-se um tempo em que, com o desenvolvimento do sistema telefônico, houve um considerável decréscimo da correspondência escrita; as cartas caíram em desuso e esse registro histórico que elas representavam parecia estar fadado a desaparecer. Surpreendentemente, nos anos noventa, a *internet* recuperou esse hábito por meio do correio eletrônico. Novas regras foram impostas, uma linguagem mais dinâmica, uma escrita breve, mas, definitivamente, uma forma revitalizada de correspondência e, conseqüentemente, de exercício da linguagem escrita. Surgem manuais com normas para bem proceder no quesito correio eletrônico.

Da mesma forma que a correspondência, a escrita literária acompanha o movimento da sociedade. A literatura parecia fadada a sucumbir frente a outras formas de linguagens visuais. Por algum tempo se profetizou que o computador e a parafernália eletrônica iriam subtrair da humanidade o gosto pela leitura do texto impresso. Felizmente, essa profecia não se concretizou.

O objeto desse trabalho é a escrita criativa, e o objetivo geral é investigar, à luz do referencial da teoria psicológica Sócio-Histórica quais as mediações promovidas pelos professores de Língua Portuguesa para constituição e desenvolvimento de processos que permitam aos alunos a construção e utilização da linguagem escrita a partir das séries finais do ensino fundamental. Entretanto, não se trata da escrita literária. O termo escrita criativa, aqui utilizado, refere-se à criatividade contida na linguagem escrita e que é um recurso

acessível para todas as pessoas nas sociedades letradas, bastando saber usá-lo. Essa criatividade não está só disponível para atender aos motivos estéticos, mas para melhorar a vida, para ajudar os adolescentes a elaborar suas emoções, seus pensamentos e suas angústias. O termo criatividade aqui utilizado indica a preocupação de remeter ao pensamento que toma forma através das palavras e não à questão estética presente na literatura. Não é esta uma referência a um tipo de criatividade especial, nem de literatura, mas da escrita como suporte para elaboração e expressão dos pensamentos, organizando-os em um texto próprio.

Este trabalho busca investigar especificamente essa possibilidade na escola, pois não se pode deixar de admitir e acreditar que o momento em que o aluno dá esse salto de qualidade e se percebe autor dos próprios textos, pode ter outros desdobramentos, como se vê em Manoel de Barros:

Descobri aos 13 anos que o que me dava prazer na leitura não era a beleza das frases, mas a doença delas. Comuniquei ao Padre Ezequiel, um meu preceptor, esse gosto esquisito. [...] Gostar de fazer defeitos na frase é muito saudável, o Padre me disse. Ele fez um limpamento em meus receios. [...] Há que apenas saber errar bem o seu idioma. Esse Padre Ezequiel foi o meu primeiro professor de Agramática. (BARROS, 1998, p. 87).

Embora o poema cite o despertar do poeta, com a ajuda do seu então preceptor, deve ficar claro que não se imaginam professores que despertem poetas, mas professores que façam escrever, permitindo que seus alunos se expressem de forma criativa, como fez o preceptor de Manoel de Barros. O Padre Ezequiel não se assustou com o gosto do aluno pela doença das frases e permitiu que o adolescente cultivasse esse “gosto por nadas” (ibidem), que pegasse por desvios, que não andasse em estradas, já que era de bugre. Mas como um bom professor, recomendou que soubesse errar bem o idioma, permitiu a Agramática, a partir do conhecimento da gramática.

Para melhor compreensão do desenvolvimento da escrita nesse período da vida, buscou-se fundamentação amparada na teoria psicológica Sócio-Histórica, iniciada por L. S. Vigotski¹ (1896-1934), que considera que a linguagem desenvolve as funções psicológicas superiores e a escrita é uma forma simbólica e sofisticada de linguagem. Essa teoria postula que a escrita, enquanto expressão e elaboração do pensamento, é constituinte de uma função psicológica superior e, portanto, depende da interiorização dos elementos mediadores que, na cultura atual, são propiciados pela escolarização.

¹ A grafia do nome desse teórico se encontra na literatura de várias maneiras: Vigotskii, Vygotsky, Vygotski, Vigotsky e Vigotski. Optou-se por escrever Vigotski, e nas citações, manteve-se a grafia conforme se encontra na edição citada.

Observa-se, entretanto, que, por razões que, entende-se, devem continuar sendo investigadas, escrever é uma queixa dos discentes de todos os níveis escolares, ficando mais evidente, inclusive, nos níveis de formação e pós-graduação. Para Fazenda (1997, p. 16), essa dificuldade em escrever, conseqüência da “[...] dificuldade em ler, interpretar e compreender advém de uma formação inadequada na escola de 1º e 2º graus”. Em outras palavras, a dificuldade de escrever pode ser indicativa de que a escola não tem apresentado meios e mecanismos para desenvolver a escrita em seus alunos.

Sabe-se que essa dificuldade é justificada, na escola, pela falta de leitura. Afirma-se, hoje, com muita freqüência, que é necessário desenvolver o hábito de ler para bem escrever. E é muito comum imaginar-se que só pode escrever bem aquela criança cuja família estimulou a leitura. Sem dúvida, alguém que é um assíduo leitor, no caso de pôr-se a escrever terá facilitadas a ortografia, a sintaxe e o vocabulário, mas não é absolutamente certo que, por gostar de ler e fazê-lo com freqüência, essa pessoa passe a escrever. Ler e escrever são processos independentes e bastante diferentes quando se quer a manifestação dessas atividades. Por isso, ter aprendido a ler e a praticar a leitura não implica, automaticamente, o exercício do ato de escrever.

Ler é necessário, mas a leitura deve ser ativa, como afirma Teplov, um dos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica. E leitura ativa, para ele, é aquela que exige imaginação criativa e não “a leitura que tem como único objetivo conhecer o que se diz aqui e o que sucederá depois” (TEPLOV, 1991, p. 127). Essa leitura que, segundo o autor “vê e sente” com o pensamento tudo que há no problema, é a leitura capaz de despertar a imaginação criadora, por meio da qual os alunos podem sentir o desejo de escrever.

Em outras palavras, embora se saiba que a criança traz marcas da escrita a partir de sua história de interações cotidianas, particularmente no ambiente familiar, já que o indivíduo entra em contato com a escrita muito antes do ingresso na vida escolar, não é à família que cabe a sistematização desse sistema simbólico. Isto é, mesmo admitindo que a família exerça influência sobre os hábitos de leitura e escrita, o seu papel é diferente do papel da escola, pois “[...] o papel da família e o da escola distinguem-se quanto à função: à família cabe a vertente afetiva, sem caráter sistematizado, e à escola, normatizar a escrita, oferecendo oportunidades de contextualizá-la de acordo com os usos sociais” (NUCCI, 2000, p. 63).

Vigotski, que embora não tenha elaborado nenhum método para ensinar a ler ou a escrever, acentuava que a criatividade, nesse processo, é possível a partir da adolescência

A própria criação literária – disse o professor Soloviov-, no sentido autêntico da palavra, toma sua origem precisamente ao iniciar-se o despertar sexual. Necessita-se de uma torrente suficiente de vivências pessoais, de experiências vividas, há que se saber analisar as relações humanas em meios diversos para poder expressar em palavras algo pessoal, novo (com critério próprio) encarnando e combinando feitos da vida real (VIGOTSKII, 1982, p. 54).

O autor considera a escola como o espaço privilegiado para desenvolver os processos educativos, cabendo, portanto, a essa instituição a função de ensinar a escrita criativa. Para ele, “[...] a educação em geral e a educação literária em particular são não só possíveis, como totalmente inevitáveis”. (ibidem, p. 62).

Vigotski e seus companheiros, Luria e Leontiev, enfatizaram o papel da escolarização na teoria Sócio-Histórica, que tem como principais fundamentos

[...] a influência das condições sócio-culturais de vida no desenvolvimento dos processos psíquicos superiores (a percepção, a memória e o raciocínio); a atividade mediada, que é um desenvolvimento da idéia do emprego de ferramentas na atividade humana; a interação social como origem da linguagem e de toda conduta mediada; a constituição da conduta intencional e voluntária; bem como a afetividade que permeia a atividade para determinar os processos psíquicos da consciência (LEÃO, 1999, p. XI)

Influenciado por Marx e utilizando o seu método de análise, a dialética histórico-materialista, Vigotski concluiu que as origens das formas superiores do comportamento consciente deveriam ser encontradas nas relações que o indivíduo mantém com o mundo e que o homem é um agente ativo no processo de criação do seu meio. Chamou seu método de estudo de *psicologia cultural, histórica ou instrumental*. O instrumental refere-se à natureza mediadora das funções psicológicas, o aspecto cultural envolve os meios socialmente estruturados pela sociedade onde a criança se desenvolve e o aspecto histórico funde-se com o cultural.

Concluiu que os instrumentos que o homem usa para dominar o ambiente e o próprio comportamento foram aperfeiçoados ao longo da sua história social, dentre eles a linguagem, que carrega consigo os conceitos generalizados que são a fonte do conhecimento humano.

A partir dessas considerações, entende-se que, para Vigotski, a escrita é um dos dispositivos artificiais que surgiram no comportamento do homem dirigidos para o domínio dos processos psíquicos. Como já foi visto, Vigotski chama esses dispositivos ou criações artificiais (como a escrita, as obras de arte, os mapas, o simbolismo algébrico e os dispositivos mnemotécnicos, entre outros) de instrumentos psicológicos, que, ao se inserirem no processo de comportamento, modificam

[...] de forma global a evolução e a estrutura das funções psíquicas, e suas propriedades determinam a configuração do novo ato instrumental do mesmo modo que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural e determina a forma das operações laborais (VIGOTSKI, 1999(a), p. 94).

A escrita é, portanto, uma forma de comportamento artificial ou instrumental, produto da evolução histórica, e é uma forma específica de comportamento do homem.

Lúria, que, por sua vez, realizou pesquisas sobre a gênese da escrita, definiu-a como uma função tipicamente humana. Nas palavras do autor “[...] a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, pela mediação” (LURIA, 2001, p. 144).

Essas afirmações foram enfatizadas por considerar que a escrita tem uma história rica como prática social e que, na sociedade atual, esse sistema simbólico tornou-se um bem social indispensável. Entretanto, não está sendo focado apenas o uso social da escrita, isto é, o uso da escrita de acordo com as necessidades cotidianas. Assim como não há ênfase maior sobre a criação literária, também não há preocupação com a escrita funcional, em que se desenvolvem habilidades para orientação no mundo social, tais como escrever bilhetes, fazer lista de compras ou comunicar-se pela *internet*. Não interessa, aqui, a escrita útil, necessária, mas aquela em que os homens desenvolvem idéias próprias de maneira criativa e que se transforma em uma forma de expressão individual.

A partir da hipótese de que a queixa em relação à dificuldade de escrever pode ser indicativo de que a escola não tem apresentado meios e mecanismos para desenvolver a escrita em seus alunos, entende-se a escrita como uma das formas de manifestação da linguagem, a partir de um momento específico no processo educativo, situado na adolescência. Vigotski referiu-se a esse momento como momento catártico e Duarte (1996, p. 71), refere-se a ele da seguinte maneira: “[...] é raro que a catarse seja tão intensa que modifique toda a vida do indivíduo. É mais comum que ela seja apenas um pequeno e específico salto em algum processo de relacionamento entre o indivíduo e alguma objetivação”.

Na concepção de Vigotski, o desenvolvimento da linguagem explica a formação de todas as demais operações mentais, como a memória e o raciocínio, e é produto da atividade conjunta dos homens. A partir do seu desenvolvimento, o conhecimento de todos os homens pode tornar-se de cada um.

A linguagem destaca-se entre os instrumentos psicológicos e, segundo Leão (1999, p. X), “[...] a ela é atribuído papel fundamental na constituição da consciência e de seus

processos superiores”. Essas funções essenciais da linguagem devem-se ao fato de que esta só pode ser adquirida na relação com os outros homens.

A linguagem, sob as diferentes formas de línguas, é recebida da sociedade e, ao se interiorizar, torna-se independente da comunicação, convertendo-se em instrumento de pensamento, que possibilita ao homem o acesso a uma relação com a realidade.

Entretanto, essa gênese das Funções Psicológicas Superiores não significa que a comunicação e o pensamento, por serem gerados pela linguagem, são reproduções das condições dadas pela língua em que se estruturam. As Funções Psicológicas Superiores são, segundo Vigotsky, as formas que diferenciam os homens dos outros animais e que se encontram nas relações sociais que o homem mantém. São as formas superiores de comportamento consciente – pensamento, memória, atenção voluntária, raciocínio, entre outros.

Neste trabalho, serão consideradas, dentre as Funções Psicológicas Superiores, especificamente aquela função que Luria (1979, p. 112) define como “o caráter do pensamento criativo”, entendendo este como o que surge no processo de solução de qualquer tarefa complexa.

Ainda que conceituar a criatividade seja um grande desafio para todas as ciências que a estudam, devido à sua complexidade, existe um certo consenso em admitir que “[...] a criatividade pressupõe uma pessoa que, em determinadas condições e por intermédio de um processo, elabora um produto que é, pelo menos em alguma medida, novo e valioso” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2000, p. 9).

Entende-se que a elaboração das idéias em um texto próprio pode se enquadrar no conceito acima elucidado pela autora. Em outras palavras, o processo de escolarização formal pode possibilitar o pensamento criativo, a que Luria se refere, também como pensamento produtivo. Pensa-se, aqui, em processos criativos simples, dados no cotidiano, como a elaboração das idéias, a escolha das palavras e a criação do texto escrito.

Isto porque, conforme Lane (2000, p. 16)

A criatividade não se restringe apenas à elaboração de obras de arte, mas se expressa também na própria identidade. Ela é a capacidade do ser humano de se recriar, de se transformar, em oposição à cristalização, característica da mesmice, consequência da reprodução mecânica dos papéis definidos pelas instituições sociais; esses últimos tornam-se indivíduos submissos a um poder camuflado em capital anônimo internacional, hoje denominado de globalização.

Para essa autora, a criatividade pode ser vista também pela capacidade do ser humano de se recriar e não se submeter à reprodução de papéis impostos pela sociedade. Acentua que Vigotski, como profundo conhecedor das obras de Marx e Engels, “[...] sabia da importância da construção, via educação, de um novo ser humano –livre e criativo” (LANE, 1995, p. 116).

Por sua vez, Giora (2000), aponta que também é característica da criatividade, ser um fenômeno psicológico consciente, que não é inato e que é percebido, na Teoria de Vigotski, como a capacidade de resolver problemas.

É esse o conceito de criatividade considerado no presente trabalho, ao pesquisar a escrita criativa. Entende-se como escrita criativa, a que se apresenta não como uma simples reprodução dos modelos oferecidos, mas aquela em que o adolescente se mostra capaz de, a partir de um problema que lhe é proposto, desenvolver suas próprias idéias na linguagem desdobrada, identificar-se com elas e dar-lhes um formato pessoal. Em outras palavras, quando ele escreve sem repetir o que está posto, mas cria a partir do que foi dado.

O período a ser investigado é focalizado entre a quinta e a oitava séries do Ensino Fundamental, não apenas por ser o período em que o adolescente atinge o estágio das operações abstratas, mas por considerar, conforme as afirmações de Vigotski, que a verdadeira criatividade só se dá nesse período em que o adolescente tem um volume de experiências suficiente para abstrair e generalizar, considerando essa criação escrita como produto do conhecimento que ganha significado nas relações sociais. Esse é período em que o adolescente se dá conta de ser um sujeito produtor do seu próprio texto, um sujeito criativo.

Entende-se que as mediações promovidas pelos professores possibilitam a constituição e o desenvolvimento de processos que permitam aos alunos a construção e utilização da linguagem escrita.

Para compreender as características que constituem o processo do ensino e da promoção da escrita na escola, não se pode perder de vista que a escrita é uma função que promove o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores da consciência humana.

Sendo o objeto deste estudo o ensino dessa escrita chamada criativa, foram entrevistadas professoras de Língua Portuguesa de quinta a oitava séries do ensino fundamental da rede pública e de uma escola particular na cidade de Campo Grande/MS.

O que se busca entender, na fala das professoras, é se elas diriam como ensinam a escrever e por que escrever é necessário, tendo em vista que a escrita é uma prática cultural restrita a alguns grupos e não presente em outros e que é transmitida de forma sistematizada pelo processo de educação formal que se dá na escola.

Também foi planejada a investigação sobre a consciência das professoras que, ao ensinar, estão criando uma função psicológica que não existia antes, que essa função tem uma dinâmica de desenvolvimento e uma gênese e que essa criação depende da sua mediação no contexto escolar.

Entretanto, ao serem realizadas algumas entrevistas-piloto, percebeu-se que havia um problema na elaboração da questão. Inicialmente, perguntou-se se a escrita era ensinada na escola ou se dependia de outros fatores. Pelas respostas, pode-se perceber que as entrevistas poderiam ter sido direcionadas para um posicionamento inatista, isto é, afirmavam que as crianças já nasciam criativas.

Elaborou-se, então, outro enunciado, cujo objeto de investigação era entender se as professoras acreditam que a escrita criativa é ensinada na escola e como ela é ensinada. A nova pergunta contemplou, também se elas percebem que na adolescência ocorre um salto qualitativo, ou seja, aquele momento já referido como catarse na criação escrita de seus alunos e que elas têm um papel fundamental para que esse processo possa acontecer. Acima de tudo, a preocupação com o novo enunciado era deixar que as professoras falassem livremente, sem interferir em seu discurso, já que a técnica escolhida foi a análise gráfica do discurso e, no uso dessa técnica, o fato de o entrevistador interferir minimamente no discurso do entrevistado, possibilita, posteriormente, uma análise em que se evidencia o movimento do pensamento.

No desenvolvimento do presente trabalho serão vistos, sob o referencial da teoria Sócio-Histórica, alguns dos conceitos necessários à compreensão do objeto deste estudo, tais como escrita, adolescência, criatividade, interação social, zona de desenvolvimento proximal, escola, funções psicológicas superiores e consciência.

O trabalho está assim organizado:

O primeiro capítulo apresenta a contextualização desse sistema simbólico, que é a escrita e suas relações com as demais funções psicológicas superiores, mostrando como a linguagem escrita se constitui, conforme o referencial teórico escolhido. Desenvolveram-se, também, os conceitos de pensamento e linguagem, bem como foram explicados os conceitos de mediação e afetividade, que são fundamentais para a compreensão da linguagem sob esse enfoque teórico. O capítulo encerra-se com as idéias de Luria, baseadas nas pesquisas que esse autor realizou sobre o pensamento produtivo, que dá origem à escrita criativa.

O segundo capítulo trata da Educação e da Escrita Criativa e apresenta a criação escrita, especificamente na fase que Vigotski denominava segunda parte da idade escolar e que, entende-se, diz respeito atualmente às quatro últimas séries do Ensino Fundamental. São

Apresentadas, ainda, algumas das idéias de Vigotski em relação ao seu contemporâneo Piaget, que também se dedicou ao estudo do pensamento e da linguagem, destacando algumas reflexões sobre os contrapontos entre essas duas teorias e salientando como as contribuições de Vigotski avançam na consideração da função educativa. Em seguida, desenvolveu-se o conceito de adolescência à luz do referencial teórico adotado, apresentando não só as idéias de Vigotski como também de autores atuais que se dedicam ao estudo dessa fase, como Bock, Aguiar e Ozella, dentre outros. Nessa segunda parte, foram enfocados, também, o conceito de catarse e os conceitos de Vigotski, Luria e Teplov, sobre os processos criativos aplicados à escrita. Considerou-se para finalizar, a importância da educação artística, da literatura e da gramática, como ferramentas que podem e devem ser utilizadas na disciplina de Língua Portuguesa, para alavancar o desenvolvimento da escrita criativa.

O terceiro capítulo traz a descrição da metodologia da pesquisa, o instrumento e os sujeitos, como também o método de análise utilizado para a consecução do objetivo a que se propõe o presente trabalho. Encerra-se o terceiro capítulo com a discussão teoricamente orientada sobre as análises gráficas dos Sujeitos 1 (S1), 2 (S2) e 3 (S3).

A seguir são apresentadas as considerações sobre o trabalho realizado. Nos anexos, encontram-se as entrevistas dos sujeitos 1 (S1), 2 (S2) e 3 (S3). No anexo 4, o termo de consentimento aprovado pelo comitê de ética que foi lido e assinado por cada entrevistada e o anexo 5 contém as amostras das análises gráficas dos discursos.

CAPÍTULO I

A LINGUAGEM ESCRITA

Escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano. (LURIA, 2001, p. 99).

Para melhor compreensão do processo aqui estudado e seguindo as premissas materialistas histórico-dialéticas adotadas por Vigotski em suas investigações, que consideram o homem como sujeito histórico produzido pela cultura em uma dada realidade social, passa-se, agora, a discutir o objeto do trabalho, que é a escrita criativa. Ela será, primeiramente, abordada como produto histórico e social, através de dois eixos temáticos, sendo, o primeiro, a história da escrita e o segundo, a reprodução das relações da vida material na escola e suas conexões com o acesso e a aprendizagem desse sistema simbólico.

Em seguida, discutir-se-ão o ensino da escrita na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, os conceitos dos processos que a promovem: a mediação, a afetividade e a linguagem mediada pela afetividade. Serão apresentadas, também, algumas das idéias dessa teoria sobre a linguagem e o pensamento, encerrando-se o capítulo com os estudos de Luria sobre o pensamento produtivo que dá origem à linguagem escrita.

1.1 A escrita enquanto produto histórico e social e suas relações com as funções psicológicas superiores

A linguagem escrita é mais recente do que a linguagem oral; os primeiros registros que se têm notícia datam de, aproximadamente, cinco mil anos, o que é muito pouco tempo na

história da humanidade. Entretanto, o seu desenvolvimento alterou significativamente as relações sociais. Antes do desenvolvimento desse sistema simbólico, o valor era dado à oralidade e a cultura era transmitida de geração a geração através dos antigos, que contavam aos jovens as histórias dos antepassados, os ritos, os costumes. Pela transmissão falada de conhecimentos e de rituais, faziam a iniciação dos mais novos na cultura daquela sociedade.

A escrita rompe com a transmissão da cultura por meio da oralidade e vem, desde o seu início, acompanhada de poder. Em outras palavras, a escrita, que surgiu como código de representação simbólica do pensamento, é consequência de mudanças sócio-culturais e, durante muitos séculos, representou o poder para aqueles que a dominavam, uma vez que “[...] os ideogramas eram barreiras que impediam o cidadão comum de ler e escrever” (NUCCI, 2000, p. 47).

Os escritos mais antigos de que se tem notícia vieram do Egito e contêm dados sobre aspectos da civilização e, em particular, sobre a educação. Remontam ao século XXVII a.C. e, segundo Manacorda (2000, p. 11), “[...] contêm preceitos morais e comportamentais rigorosamente harmonizados com as estruturas e as conveniências sociais ou mais diretamente com o modo de viver próprio das classes dominantes”. A literatura existente daquele período era formada de ensinamentos em forma de conselhos que insistiam na continuidade da transmissão educativa de geração em geração. Essa literatura revelou, segundo o autor, a imagem de uma relação pedagógica, mnemônica, repetitiva, baseada na escrita e transmitida de pai para filho ou dos escribas para os seus discípulos.

Não se vê, porém, se e até que ponto a aprendizagem do meio técnico e formal da escrita, e da leitura do que foi escrito, faz parte integrante deste processo ou se de algum modo o precede ou fica fora dele [...] De fato, se é possível que os notáveis de algum modo soubessem ler e escrever, é ainda mais provável que os peritos nestas técnicas, extremamente complicadas naquela época, fossem outros, que as exerciam profissionalmente. (MANACORDA, 2000, p. 12).

A característica principal desses ensinamentos é que eram voltados para a formação do homem político, que deveria desenvolver essencialmente o bem falar. O ensinamento moral presente nessa literatura parece conter o condicionamento social e dirige-se a uma casta particular de indivíduos.

O bem falar, conteúdo e objetivo dos escritos dessa época, remetem à definição da oratória como arte política de comando. O falar era identificado como a arte do governo, que consistia em intervir nos conselhos restritos do poder e em discursar às multidões para aplacá-las, enquanto que o escrever era uma técnica material, um instrumento de registro dos atos

oficiais. Os ensinamentos, acentua Manacorda (2000, p. 14), tinham em vista propriamente o “falar bem e de modo algum o escrever bem, embora a escrita já fosse instrumento de cultura”.

Já no Médio Império, cerca de 2133-1786 a.C., a escrita ganhou maior importância, o uso do livro de texto tornou-se mais freqüente e a profissão de escriba passou a se apresentar perante os jovens como uma perspectiva de ascensão social.

Não havia, nesse período, nenhuma alusão às belas letras, à literatura, mas à utilidade das letras. As letras úteis preparavam, se não para o exercício direto do poder, certamente para as funções administrativas do governo. Manacorda relaciona inscrições desse período que definem grande variedade de utilidades das letras dos escribas:

[...] escriba é aquele que lê as escrituras antigas, que escreve os rolos de papiro na casa do rei, que, seguindo os ensinamentos do rei, instrui seus colegas e guia seus superiores, ou que é mestre das crianças e mestre dos filhos do rei, que conhece o cerimonial do palácio e é introduzido na doutrina da majestade do faraó. E isto sem contar as várias especializações de escriba. (Ibidem, p. 21).

O escriba era essencialmente o mestre, alguém que se destacava perante todos os profissionais das demais artes, afirmando a superioridade da própria função.

Por meio da escrita e dos escritos, a sabedoria progressivamente transformava-se em cultura, isto é, em conhecimento erudito e em assimilação da tradição e seus rituais.

A escrita, evidentemente, sofreu muitas transformações em seu percurso. Na escola dos escribas, no antigo Egito, a escrita hieroglífica era tão complexa que o escriba que a dominasse tornava-se um homem de poder. Por outro lado, na Grécia, surgiu a escola do alfabeto, da qual não existem provas precisas e seguras quanto à data do seu nascimento, mas seus testemunhos escritos mais precisos datam do início do século V a.C. Essa escola pode ser considerada como uma das grandes guinadas na história da humanidade, já que, com a escrita alfabética, surgiu um meio democrático de comunicação e de educação e a escola de escrita abriu-se a todos os cidadãos. “Junto aos mestres de ginástica e de música, surge um novo mestre, o das letras do alfabeto, o *grammatistés*, que certamente não tem a autoridade do escriba egípcio, mas exerce uma importante função social” (MANACORDA, 2000, p. 49).

A cultura grega tornou-se patrimônio comum dos povos do império romano e foi transmitida durante milênios à Europa Medieval e Moderna e, enfim, à civilização atual. Tanto que na escola romana do tipo grego, o bem falar compreendia também o bem escrever e a leitura pressupunha a análise crítica e valorativa dos textos.

Já no início do século VI a única autoridade política autenticamente romana era a Igreja e especialmente o papado. No que concerne ao campo da instrução, verifica-se o gradual desaparecimento da escola clássica e a formação da escola cristã. O nível cultural era muito baixo, quer entre os bárbaros, os homens da Igreja, ou entre os representantes do império.

Houve, nesse período, entre os homens da igreja, um acentuado processo de empobrecimento cultural, a ponto de o Concílio de Roma (465 d.C.) sentenciar que os analfabetos não deveriam se atrever a aspirar as ordens sagradas, o que significava que os analfabetos aspiravam ser ordenados.

A Igreja detinha o poder sobre o conhecimento e sobre os escritos, mantendo sua hegemonia econômica e ideológica sobre a humanidade. Como consequência, a cultura clássica, nesse período, sofreu um processo de repúdio e esquecimento.

A Idade Média foi uma idade de desintegração e reconstrução. Por obra da Igreja, como parte de suas atividades específicas, cultura e escola reorganizaram-se. Surgiram as escolas cristãs junto às paróquias e bispados, na cidade, e dentro dos mosteiros, no campo. “A cultura (doutrina) adquire nova autonomia sem democratizar-se: desce do alto sobre o povo cristão” (MANACORDA, 2000, p. 357).

Com a constituição da escola cristã, a polémica contra a cultura clássica renovou-se e a instrução passou a inspirar-se na religião. A Igreja Católica resistiu tenazmente contra a difusão das novas filosofias e contra as intervenções jurídicas dos Estados. Tanto para São Tomás, no século XIII, quanto para Santo Agostinho, no século XIV, o único mestre era Deus de quem provinham todos os ensinamentos.

Durante o Renascimento pagão, os estudos superiores eram extraordinariamente caros e os estudos inferiores, de caráter popular, não existiam. O grego, o hebraico e o latim clássico eram os idiomas do Renascimento, idiomas economicamente inacessíveis à pequena e à média burguesia.

A Reforma Protestante, ao contrário do Renascimento, expunha suas reivindicações em idioma nacional. Segundo Ponce (2000, p. 117), Lutero, enquanto intérprete da burguesia moderada, só pretendia acabar com o poderio do clero e instituir uma igreja pouco dispendiosa.

[...] se o protestantismo se preocupava com a educação “popular” (1524), no sentido de difundir as primeiras letras, que não eram sequer levadas em conta pelas escolas monásticas católicas, ele o fazia, como dissemos, na medida em que a difusão da

leitura permitia o manuseio da bíblia e orientava o povo na direção da Igreja Reformada. (PONCE, 2000, p. 118).

Lutero foi um dos primeiros a afirmar que a instrução constituía uma fonte de riqueza e de poder para a burguesia. Apesar dessa afirmação, ele “[...] nem de longe pensou em estender esses benefícios às massas populares” (PONCE, 2000, p.118).

O homem das classes inferiores continuava excluído da educação. E, mesmo com a Reforma Protestante, não se fundou nenhum sistema popular de instrução e as aldeias continuaram recebendo pregadores em lugar de professores.

Por sua vez, os jesuítas, que no terreno educativo esmeravam-se em dar aos seus colégios o mais brilhante verniz cultural possível, só usavam os recursos pedagógicos como instrumento de domínio, jamais se interessavam pela educação da pequena burguesia ou com a das chamadas camadas populares.

Com a substituição do regime feudal pelo burguês, piorou a situação das massas, mas os novos amos não se importaram com isso. “Formar indivíduos aptos para a competição do mercado, esse foi o ideal da burguesia triunfadora” (PONCE, 2000, p. 136).

Mesmo Rousseau (1712-1778), que grande influência exerceu sobre a educação, não se preocupou com a educação das massas, mas com a educação de um indivíduo abastado o suficiente para contratar um preceptor. O seu Emílio era um jovem rico que vivia de rendas e não dava um passo sem o mestre.

Pestalozzi, (1746-1827), discípulo de Rousseau, embora tenha se interessado pelos camponeses, passou a vida educando crianças ricas. Pestalozzi “nunca pretendeu outra coisa a não ser educar os pobres para que estes aceitassem de bom grado a sua pobreza.” (PONCE, 2000, p. 143).

Já Condorcet (1743-1794) concedeu ao Estado não só o direito de controlar o ensino, como também a obrigação de instruir. De instruir, mesmo, e não de educar, já que Condorcet deixou a cargo dos padres a formação das crenças religiosas, filosóficas e morais. Condorcet queria que o Estado fundasse escolas e pagasse os professores, mas sem exercer nenhuma tutela sobre eles.

Vê-se, assim, que, através dos séculos, a grande preocupação dos pedagogos sempre foi a de educar as classes privilegiadas. Os pedagogos mais autênticos da revolução burguesa mostraram que as intenções da burguesia, no campo educativo, eram de unir a educação religiosa à educação moral, pois era necessário impedir, mediante a religião e a ignorância, a ascensão das massas.

A burguesia não podia recusar instrução ao povo, como o fizeram a Antiguidade e o Feudalismo, já que as máquinas complicadas que a indústria criava não podiam ser eficazmente dirigidas pelo saber miserável de um servo ou de um escravo. O manejo das ferramentas exigia que se aprendesse a ler. E o ensino passou a ser praticado com vistas apenas a instruir operários e torna-los capazes de fazer funcionar eficazmente suas máquinas.

Como posto até aqui, ao longo da história, é possível verificar que o acesso à escrita sempre foi privilégio de poucos. Verificou-se que a educação sempre se deu nos moldes da sociedade em que foi gerada. Dessa maneira, pode-se entender que o nascimento da escola pública foi concomitante ao da fábrica e acarretou grandes mudanças na vida social dos indivíduos.

Verifica-se a aliança do saber com a indústria. A instituição escola recebe do trabalho produtivo conteúdos culturais antes excluídos; as novas disciplinas científico-técnicas são o aspecto moderno dos conhecimentos inerentes às antigas artes mecânicas. O aprendizado corporativo, tendo desaparecido perante a fábrica, deixa como herança à instituição escola, até então elitista e exclusivamente intelectual, suas exigências produtivas e manuais: a fábrica dá a essas exigências as novas características da “grande ciência” moderna. Nos modernos sistemas estatais de instrução entram de fato, também as escolas de artes e ofícios, os institutos profissionais e técnicos, as novas faculdades de engenharia a nível universitário. Dessa forma, na velha instituição educativa dos dominantes, sobrecarregada de todas as contradições que Grécia e Roma já exibiram, entram conteúdos novos e uma população nova, preparando novas contradições. (MANACORDA, 2000, p. 359).

Para Manacorda, a escola, essa contraditória instituição, é fruto da história passada, que tem sua origem não tanto na Grécia ou Judéia, mas em um poder que domina todos os povos como uma espécie de imperialismo ou de hegemonismo cultural.

O autor acentua que as contradições que a escola viveu ao longo da constituição de sua história residiram entre “a instrução dos dominantes para o “dizer” intelectual e dos dominados para o “fazer” produtivo; entre a exigência de uma formação geral e a preparação de cada um para competências distintas.” (Ibidem, p. 360).

O aparecimento da escola, cuja função foi sendo construída de acordo com as necessidades da vida material, esteve sempre associado à intenção de dar acesso à leitura e à escrita – cultura - aos membros das classes privilegiadas, que deveriam tornar-se cidadãos para responder à nova ordem social. Com a escola, a sociedade começou a ter contornos de uma sociedade não mais centrada na oralidade, mas na escrita.

Entretanto, essa escrita, assim como a função educadora da escola, continuou sendo privilégio das classes mais favorecidas. A escrita continua sendo, hoje, um elemento de poder nas relações sociais, pois, por meio dela, pode-se ter acesso ao conhecimento sistematizado

pelos homens ao longo da história. Conclui-se, então, que saber é poder em uma sociedade que valoriza a erudição e o letramento, entendendo-se letramento como um conceito que vai além da capacidade do homem de aprender a ler e escrever, mas de saber utilizar a escrita nas suas relações sociais.

As idéias de um determinado período histórico revelam a base material que constituíram esse período. Assim sendo, compreende-se que a escola é parte da totalidade, entendida dentro de uma concepção dialética. Portanto, a escola reproduz no seu microcosmo a estrutura do macrocosmo social.

Por meio desses dois eixos de reflexão há, de um lado, a construção histórica da escrita e a sua importância nas relações sociais e, de outro, a escola enquanto espaço privilegiado de acesso e aprendizagem desse sistema simbólico de representação.

A educação, em cada momento histórico, não foi outra coisa senão um reflexo necessário e fatal dos interesses e aspirações das classes sociais. Para Contini (2001), o modelo de escola dos dias atuais busca adaptar o homem ao meio e tem, como pano de fundo em sua trajetória, correntes filosóficas que estiveram subjacentes aos diferentes momentos educacionais.

Segundo Ponce (2000, p. 169), “A educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência”.

Atualmente, tem havido uma maior necessidade de se compreender a presença da escrita no mundo social, chamada de “letramento” por estudiosos como Leite (2000) e Soares (1995, 1998) e definida como “o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.” (SOARES, 1998, p. 39).

A escrita traz para o indivíduo marcantes consequências, pois lhe confere uma nova condição social e cultural além de desenvolver os processos psíquicos superiores. Cabe à educação que se dá na escola, que é produto do desenvolvimento histórico da humanidade, o ensino dessa função.

1.2 Os processos de aquisição da escrita

“A escrita seria uma espécie de ferramenta externa que estende a potencialidade do ser humano para fora de seu corpo: da mesma forma que ampliamos o alcance do braço com o uso de uma vara, com a escrita ampliamos nossa capacidade de registro, de memória e de comunicação”. (OLIVEIRA, 1995, p. 13).

Vigotski afirma que não é somente por meio da aquisição da linguagem falada que o indivíduo adquire formas mais complexas de se relacionar com o mundo que o cerca. O aprendizado da linguagem escrita representa um novo e considerável salto no desenvolvimento da pessoa.

Algumas pesquisas demonstraram que este processo ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e que o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança. (VIGOTSKII, 2001c, p. 116).

Para o autor, o domínio da escrita fornece novo instrumento de pensamento na medida em que aumenta a capacidade de memória e de registro de informações. A escrita também possibilita diferentes formas de organizar a ação, além de permitir outro tipo de acesso ao patrimônio da cultura humana que se encontra registrado nos livros. Ela promove modos diferentes e abstratos de pensamento e de relacionamento entre as pessoas e destas com o conhecimento.

Vigotski criticou a visão presente tanto na Psicologia, como na Pedagogia de sua época, que considerava o aprendizado da escrita apenas como habilidade motora. Para ele, a ciência deveria investigar a gênese da linguagem humana.

A primeira tarefa de investigação científica é revelar essa pré-história da linguagem escrita; mostrar o que leva as crianças a escrever; mostrar os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual a sua relação com o aprendizado escolar. (VIGOTSKY, 1984, p. 121).

Após a morte de Vigotski, Luria realizou um programa de pesquisas da gênese da linguagem humana. Nesse percurso, debruçou-se sistematicamente também sobre o

aprendizado desse produto cultural construído ao longo da história da humanidade, que é a escrita.

O aprendizado da escrita é entendido por Luria (2001, p. 143) como um processo bastante complexo. Essa complexidade está associada ao fato de ser um sistema de representação da realidade extremamente sofisticado, que se constitui em um conjunto de

[...] símbolos de segunda ordem, os símbolos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais. A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada: no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. (VIGOTSKY, 1984, p. 131).

Além de experimentos em que procurava identificar o percurso da pré-história da escrita, a gênese da linguagem escrita, Luria também realizou experimentos que lhe permitiram analisar a função reguladora da linguagem, isto é, o papel que a linguagem desempenha na organização da conduta. Em conclusão a esses experimentos, aponta algumas características dessa forma simbólica de linguagem.

O autor considera que a linguagem é o meio mais importante na formação de processos cognitivos e da consciência do homem. Mas a estrutura da linguagem escrita diferencia-se da estrutura do diálogo e do monólogo própria do pensamento. A peculiaridade da linguagem escrita consiste em que todo o processo de controle permanece dentro dos limites da atividade do sujeito que escreve.

Acentua que enquanto a linguagem oral constitui-se no processo de comunicação natural da criança com o adulto e nela se conservam sempre elementos de vinculação com a situação prática, a linguagem escrita possui uma origem diferente e outra estrutura psicológica. A linguagem escrita, segundo Luria (2001, p. 169) “[...] aparece como resultado de uma aprendizagem especial, que começa com o domínio consciente de todos os meios de expressão escrita”.

No início da formação, o objeto da linguagem escrita não é tanto a idéia que vai ser expressa, mas os meios técnicos de escritura das letras e das palavras, que não são objeto de uma tomada de consciência na linguagem oral.

Ao começar a escrever, a criança não opera com idéias, mas com os instrumentos de sua expressão exterior. Somente mais tarde, o objeto das ações conscientes da criança é a expressão da idéia.

Segundo Luria (2001, p. 171), “[...] a linguagem escrita é o instrumento essencial para os processos de pensamento”. Ela transcorre mais lentamente que a oral; permite retornar

ao já escrito e garante o controle consciente sobre as operações que se realizam. Tudo isso faz dela “um poderoso instrumento para elaborar e precisar o processo de pensamento”.

Para esse autor, a mais complexa e sofisticada modalidade de enunciado é a linguagem monológica escrita, que difere da linguagem falada por ser uma linguagem sem interlocutor ou com ausência deste ou, às vezes, com interlocutor imaginário. Esse fato lhe determina a estrutura psicológica.

Esse tipo de linguagem parte sempre de determinado motivo e tem uma idéia bastante precisa. Nos casos em que a narrativa monológica escrita transmite um conteúdo já acabado, o esquema geral do pensamento deve ser extraído de uma experiência anterior conservada na memória. No caso, esse esquema é decodificado segundo as leis de memorização lógica. Quando a linguagem monológica formula idéia nova, elaborada de modo ainda insuficiente e cujos detalhes não estão bastante claros para o próprio sujeito, a preparação do enunciado pode assumir formas complexas.

Basta examinarmos atentamente protótipos de preparação de exposição escrita ampla como aqueles empregados por Tolstoi e Flaubert, para vermos toda a complexidade da codificação prévia do pensamento; uma parte considerável deste recai sobre trechos da linguagem interna e constitui a essência daquelas tentativas angustiantes de ‘concretização da idéia na palavra’ que caracterizam toda criação. (LURIA, 1991, p. 71).

A linguagem monológica escrita apresenta como peculiaridade essencial o fato de não ter possibilidade de apoiar-se em quaisquer meios extralingüísticos – conhecimento compartilhado da situação, gestos, mímica e entonação. A entonação na linguagem escrita é substituída apenas parcialmente pelos recursos da pontuação e discriminação de palavras e frases isoladas. As linguagens falada e escrita usam diferentes meios de expressão, bem como utilizam diferentes estruturas psicológicas.

A linguagem escrita é uma forma autônoma especial de linguagem, que requer a máxima preparação e o mais completo emprego dos códigos léxico-gramaticais da língua.

O enunciado verbal é meio de comunicação entre as pessoas, ou seja, é meio de transmissão de informação, mas também apresenta outra importante função que é a finalização do pensamento. A linguagem escrita aprimora as atividades intelectuais do sujeito.

Para Vigotski, o pensamento codifica-se na linguagem para adquirir clareza autêntica, por isso afirma que o pensamento realiza-se na palavra. Para Luria (1991, p. 72), isso indica “[...] o significado que a formulação da idéia na linguagem tem para precisar o pensamento, para que o seu esquema geral se torne um programa amplo, inclua-se num

sistema de ligações e relações que se manifestam nos amplos códigos léxico-gramaticais da língua”.

A codificação do pensamento no enunciado verbal tem importância decisiva tanto para a transmissão da informação a outra pessoa, quanto para precisar a idéia para o próprio falante. Eis porque, para Luria (1991, p. 72), “a linguagem ampla não é apenas um meio de comunicação, mas também um veículo do pensamento”.

Assim, vê-se que, além de comunicar, a linguagem tem também a função de elaboração da idéia. Ao mesmo tempo, tal função indica, ainda, a natureza social da atividade intelectual do homem.

Na perspectiva de Luria e Vigotski, a escrita, instrumento criado pelo homem, é apreendida por meio da mediação da educação. Função fundamental, portanto, nesse contexto, tem a educação e mais precisamente o ensino. Por meio dele, os professores interferem mais profundamente na vida do educando ao ensinar a escrever. Escrever é mais do que alfabetização e domínio de codificação e decodificação da linguagem posto que ao desenvolver a escrita o aluno desenvolve também funções intelectuais superiores. Em outras palavras, por meio da escrita, o aluno desenvolve a capacidade de analisar, de sintetizar, de criticar, e de concluir, portanto de pensar produtivamente, conforme os estudos de Luria.

Entende-se dessa maneira, que a mediação do professor ao ensinar é de importância fundamental para a internalização das estruturas corretas, o domínio do código lingüístico e o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Muitos são os estudiosos que tem se dedicado a pesquisar e contextualizar as diferentes tendências na trajetória da educação como Saviani (2000), Alves (1990). As contribuições da Psicologia para a Educação, como Patto (1982, 1984, 1990) e Contini (2001) e a função social da escola, Porto (1987). Esses pesquisadores apontam para o fato de a escola ter assumido, no discurso, a função de equalizadora de oportunidades, mas que esse discurso é, na verdade, ideológico e que a educação escolar continua comprometida com as classes dominantes e com o capitalismo.

Observa-se assim, que atualmente, o processo educacional se dá num contexto de globalização da economia e da cultura em geral, em que o ensino tem dado grande ênfase ao acúmulo de informações em detrimento, muitas vezes, da elaboração conceitual do pensamento crítico. Isto é, percebe-se que a grande preocupação das escolas dos nossos dias é com a preparação do aluno para o vestibular. Nesse intuito, as instituições escolares privilegiam o acúmulo de informações, mas não preparam o aluno para pensar criticamente. Confunde-se conhecimento com volume de informações, sem que se saiba o que fazer com

essas informações ou como usá-las. Conseqüentemente, um sistema de ensino que não prepara para pensar criticamente, reflete uma sociedade que privilegia o consumismo (de informações, de produtos, de serviços) e não a consciência crítica. A nosso ver, pensar criticamente é fundamental para o desenvolvimento da capacidade de escrever, principalmente de escrever da forma que se busca aqui, de forma autônoma e criativa.

A escrita é, portanto, um sistema de representação construído historicamente e sua apropriação dá-se por meio da mediação encontrada tanto nas relações sociais mais amplas como também na escola, na figura do professor, sendo que essas relações complementam-se na aprendizagem desse sistema de representação.

Para Vigotski, a aprendizagem da escrita se efetiva na relação professor-aluno, dentro da esfera da afetividade, que é uma mola propulsora importante para que a aprendizagem ocorra.

As conseqüências dessa aprendizagem - conhecer e saber utilizar a escrita – em uma sociedade letrada e, além disso, desenvolver esse sistema simbólico de maneira a expressar-se de forma criativa, que é o grande objeto deste estudo, incluem a questão de entender, também, até que ponto essa aprendizagem mediada pelo vínculo afetivo altera as funções psicológicas superiores já que, para Luria, não somente a linguagem oral pode influir sobre a escrita, como também a escrita pode agir sobre a oral.

No sujeito com um bom desenvolvimento da linguagem escrita, automatizada, freqüentemente, as regras dessa linguagem começam a se transferir para a oral e o sujeito fala como escreve. Trata-se de um estilo que não permite elipses ou agramatismos; neste caso, a linguagem viva está privada de entonação, de gestos e torna-se hiper-gramatical. (LURIA, 2001, p. 172).

Outro importante aspecto a considerar quando se investiga a linguagem é o fato de o aspecto cognitivo do desenvolvimento humano, desde há muito tempo, ter obtido maior atenção nas pesquisas educacionais, predominando sobre os aspectos afetivos. Segundo Vigotski, as dicotomias afetivo/cognitivo, racional/emocional têm refletido uma visão fragmentada do ser humano. Entretanto, a partir dos pressupostos teóricos desse autor, com forte marca social, tem se configurado uma visão integradora do homem que defende o entrelaçamento entre os aspectos cognitivos e afetivos.

Tal visão tem provocado um movimento de reformulação de crenças e implica uma revisão das práticas pedagógicas. Com relação à sala de aula, há uma grande preocupação não só de que o aluno aprenda, mas que tenha vontade e desejo de aprender. Nesse sentido, começa a se evidenciar o aspecto afetivo do processo de

ensino/aprendizagem e destaca sua relevância para o processo de construção do conhecimento, em conjunto com os aspectos cognitivos. (TASSONI, 2000, p. 224).

Depois de Vigotski, muitos outros teóricos têm defendido o papel da interação social no processo da aprendizagem. Conseqüentemente, os aspectos afetivos emergem como dimensão essencial do desenvolvimento humano.

Apesar das dificuldades de conceituação que acompanham os fenômenos afetivos, tais fenômenos se referem às experiências subjetivas que revelam como cada sujeito é afetado pelos acontecimentos da vida ou, em outras palavras, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele.

As idéias de mediação e internalização encontradas em Vigotski permitem defender que a aquisição do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas e que os fenômenos afetivos estão diretamente ligados às relações sociais e, portanto, à qualidade dessa interação.

É a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, desenvolve-se. Apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, ela evolui das formas elementares de pensamento para formas mais abstratas, que a ajudarão a conhecer e controlar a realidade. Nesse sentido, Vigotsky destaca a importância do outro, não só no processo de construção do conhecimento, mas de constituição do próprio sujeito e suas formas de agir. (TASSONI, 2000, p. 226).

Partindo desse pressuposto, acredita-se que a aquisição do conhecimento envolve a mediação feita pelo outro e que, por meio dessa mediação, os objetos culturalmente configurados adquirem significado e sentido.

Assim, entende-se que a intervenção pedagógica que se processa a partir da interação professor-aluno não só promove a construção do conhecimento, como vai marcando afetivamente o objeto a ser conhecido. É a qualidade dessas mediações que imprime uma carga afetiva na relação do sujeito com o objeto do conhecimento. Desse modo, os aspectos afetivos participam, de igual maneira e em conjunto com os cognitivos, do processo de aprendizagem.

1.3 A mediação

Mediação é um conceito central no pensamento de Vigotski para a compreensão das funções psicológicas superiores, que são os mecanismos mais sofisticados e típicos do ser humano. O conceito de mediação, no presente trabalho, está sendo usado para refletir sobre a intervenção dos professores de Língua Portuguesa, quando ensinam aos jovens como escrever da maneira aqui abordada, criativamente, a desenvolver um texto próprio, proporcionando ao aluno que eles sejam autores dos próprios textos.

Entretanto, o uso do termo mediação, em Vigotski, desperta alguma preocupação, pois, na obra do autor, esse conceito foi evoluindo, como será apontado no artigo de Alves, citado a seguir. Não se quis, aqui, incorrer no descuido de usar esse conceito de forma reducionista.

Alves², em estudo recente, aponta para a evolução do conceito de mediação, observada, ano a ano, na obra de Vigotski.

Vygotsky argumentava que uma teoria psicológica devia levar em conta a consciência e o comportamento e que essa teoria ainda não havia sido criada [...] Como consequência da defesa que fazia da importância da consciência no estudo do comportamento humano, argumentava que o experimento psicológico ou reflexológico devia considerar os relatos verbais dos sujeitos, ampliando e aprofundando o círculo dos fenômenos a estudar. Nestes textos de 1924, Vygotsky já entendia que a fala era tanto um instrumento da comunicação quanto do pensamento e que a consciência se desenvolvia com a ajuda da linguagem e surgia da experiência social. (ALVES, 2002, p. 3).

Após 1925, o autor aponta que Vigotski começa a destacar a característica de reversibilidade da fala, esclarecendo que, além de instrumento de comunicação, ela serve ao pensamento e que os reflexos reversíveis criam a base do comportamento social. É na linguagem que se encontra a fonte do comportamento social e da consciência.

Para Alves, estava claro que Vigotski considerava correta a teoria da evolução por ser de cunho materialista e histórica, “[...] entretanto, considerava que na história humana, a partir do surgimento do trabalho coletivo, os fatores biológicos perdiam a sua força e os fatores socioculturais passavam a ser os determinantes mais poderosos do comportamento humano” (ALVES, 2002, p. 4).

² ALVES, J. M. *A evolução do conceito de mediação em Vygotsky*, IX Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP. Águas de Lindóia-SP, 2002.

Em 1928, segundo Alves, Vigotski afirmava que a criança assimila os métodos e modos do comportamento cultural do homem, além dos conteúdos da experiência cultural. Em 1929 o conceito de mediação já está incorporado e explicitado freqüentemente na obra de Vigotski, que considerava que “[...] todas as formas superiores de atividade intelectual, assim como todas as funções psicológicas superiores só se tornam possíveis sobre a base do emprego das ferramentas culturais” (ALVES, 2002, p. 6).

A partir de 1930, começa a surgir, na obra de Vigotski, a idéia de que as investigações devem focalizar relações interfuncionais e não funções isoladas, para se compreender o comportamento e a consciência do homem e, em 1934, no livro *Pensamento e Linguagem*, Vigotski afirma que “[...] as relações entre pensamento e linguagem são centrais na compreensão do caráter sistêmico e semântico da consciência humana” (VIGOTSKI *apud* ALVES, 2002, p. 17).

O autor aponta que o conceito de mediação deve ser entendido, em Vigotski, com o sentido de que não se dá no imediato. Não é simplesmente a idéia de um instrumento, de uma ferramenta que põe o homem em contato com o mundo, assim os instrumentos ajudam na transformação que se dá entre o homem e o mundo, num processo que não é imediato, mas que se desenvolve no sujeito do ponto de vista de aprendizado e de consciência. Portanto, para compreendermos a consciência humana é preciso recorrermos às mediações, da mesma forma que o comportamento humano só pode ser entendido, para Vigotski, como a história do comportamento humano.

O conceito de mediação está, desde o início, relacionado ao de desenvolvimento cultural. O desenvolvimento infantil se processa no entrelaçamento de duas linhas: uma natural responsável pelas formas de comportamento elementares e outra cultural, responsável pelas formas superiores. Ao mesmo tempo em que se realiza a maturação orgânica, a criança aprende hábitos e métodos culturais do comportamento. As funções elementares transformam-se em funções superiores” (ALVES, 2002, p. 5).

Entende-se, assim, que para compreender a consciência humana, é preciso que se recorra às mediações, pois a consciência não se revela no imediato, no empírico, mas deve ser estudada nas várias mediações que a compõem, no sentido do desenvolvimento e da aprendizagem. Pode-se afirmar que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas e sim uma relação mediada. Ao agirmos sobre as coisas, tornamos conscientes as relações e interações que se estabelecem entre elas. Para Leão (1999), ao contrário da ferramenta técnica, a mediação pela utilização de instrumento psicológico é um meio para

influenciar o próprio sujeito (ou o outro) na psique e no comportamento, mas não modifica nada no objeto.

As mudanças qualitativas da psique implicam uma nova relação dos seus elementos, sistemas ou processos. E, nesta, os signos (a palavra, o conceito bem como os signos em geral, como os matemáticos, etc.) têm um papel fundamental por conterem os elementos sócio-culturais, que pela interiorização reestruturaram-se e ganham as características próprias de cada indivíduo. Estas especificidades dos elementos interiorizados é que constituem e estruturam a mediação. (LEÃO, 1999, p. 22).

Para a autora, a mediação é o processo que, no homem, tornou todo o comportamento organizado intelectualmente, dessa maneira

São os elementos mediadores que permitem a realização das etapas de planejamento e controle da atividade por esquemas lógico-abstratos, fazendo com que os planos de ação se tornem independentes da situação imediata. Esta autonomia transfere a resolução dos problemas para o nível mental, sem realiza-los concretamente; permite a correção antes da execução direta e possibilita, também, a transmissão das estratégias de ação aos demais. Essas condições mudam a correlação dos processos psíquicos fundamentais. (Ibidem, p. 23).

Essa mudança da correlação dos processos psíquicos fundamentais ocorre quando a criança produz autonomamente um texto escrito. Nesse momento, ela usa a linguagem em sua dimensão histórica e social, como um produto do trabalho coletivo, que ganha significado nas relações sociais.

A linguagem escrita, praticada socialmente em uma atividade pedagógica da qual participam alunos e professor, envolve a interação entre os sujeitos e o objeto do conhecimento. É na interlocução transcorrida em sala de aula, nessa relação dialógica com o conhecimento histórico, que o professor leva a criança “[...] a construir e reconstruir, juntamente com ele, o saber, mediando, no momento certo, as manifestações de trocas recíprocas: as relações interpessoais” (AFONSO, 1996, p. 71).

Com base nos conceitos acima, procurou-se enfatizar a mediação como um processo de interação que desenvolve a consciência individual. Buscou-se encontrar, na fala das professoras entrevistadas, se essa compreensão de mediação, de interação entre os sujeitos e o objeto do conhecimento se fazia presente. Embora se entenda que, mesmo que essa consciência não se faça presente, o processo educativo está acontecendo, isto é, as funções estão sendo criadas e desenvolvidas, independentemente da consciência que se tenha do processo. Para Duarte, a concepção de individualidade humana resulta “[...] da relação entre

objetivação e apropriação como mediadora entre a vida do indivíduo e a história do indivíduo” (DUARTE, 1993, p. 54).

O autor considera que o processo educativo, que acontece socialmente, é um processo de formação do indivíduo.

A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há uma relação consciente (tanto da parte de quem se educa, quanto da parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social” (DUARTE, 1993, p. 47-48).

Ao elucidar o seu conceito de apropriação e objetivação do conhecimento, característicos do gênero humano, o autor ressalta que ao nascer, o homem não traz em seu cérebro todo o conhecimento adquirido pelas gerações anteriores, mas a aptidão para receber e desenvolver esse conhecimento. Aponta para o fato de que certas estruturas do sistema nervoso humano se formam não por um processo de maturação, mas em decorrência de atividades realizadas pelo indivíduo em processo de atividade. Isto é, o conhecimento desenvolvido historicamente pelas gerações anteriores é apreendido na interação com o outro, mediado pelo outro na atividade, podendo sempre ser desenvolvido pelo próprio indivíduo, como é o caso da escrita criativa que se estuda aqui. Isto é, a escrita é aprendida e, dependendo da qualidade de interação e mediação proporcionada no contexto escolar, pode ser desenvolvida individualmente pelo aluno.

Não se nega, aqui, a possibilidade que indivíduos possam desenvolver a capacidade de escrever criativamente fora do contexto educacional, mas pesquisa-se “[...] a função decisiva que cabe ao educador, na prática pedagógica escolar, de condução do processo de apropriação, pelos alunos, do conhecimento produzido historicamente e socialmente [...]” (DUARTE, 1993, p. 46). A partir dessa apropriação e objetivação de que trata o autor, poderá o aluno desenvolver suas próprias habilidades textuais individuais.

Na fala das entrevistadas, procurou-se entender se, ao ensinar a escrever criativamente, existe a intenção de interação, tendo em vista que, segundo a teoria que orienta este estudo, o pensamento e a linguagem são mediados pelas emoções. Para Vigotski, a intencionalidade da ação pedagógica em relação à apropriação dos conceitos sistematizados e das práticas intelectuais a eles relacionados que faz da educação escolarizada o lugar da aprendizagem e da gênese das funções psicológicas e, portanto, da escrita. Mais ainda da escrita criativa, consequência de um nível historicamente alcançado e que é desenvolvido individualmente.

Veremos a seguir como se estabelece a mediação da emoção na linguagem.

1.4 A emoção

“A gente escreve contra a própria solidão e a dos outros”. (EDUARDO GALEANO, O Nacional, Rio de Janeiro, 30 nov. 1987).

A conceituação de afetividade apresenta algumas divergências. Encontra-se na literatura a utilização dos termos afeto, emoção e sentimento como sinônimos. Porém, emoção costuma estar relacionada ao componente biológico do comportamento humano, enquanto que afetividade tem uma significação mais ampla e refere-se às vivências dos indivíduos, assim como a formas de expressão mais complexas.

O sentimento é percebido de forma específica, como o ciúme, a cólera, o ultraje, a ofensa. O fato de se nomearem os sentimentos faz com que estes variem, devido à relação que mantêm com os pensamentos.

O termo afetividade será empregado como referência às experiências subjetivas que revelam a forma como cada sujeito é afetado pelo sentido que os acontecimentos da vida lhe impõem. Lembre-se que, para Vigotski, a consciência é constituída por dois subcomponentes básicos que se relacionam: o intelecto e a afetividade.

A afetividade proporciona as forças integradoras e motivacionais à consciência; mas as suas relações interfuncionais se caracterizam por uma constante transformação e por influências mútuas. Isto porque as relações interfuncionais são dialéticas e no decorrer do desenvolvimento ocorrem mudanças que promovem novas mudanças. Portanto, após o aparecimento das formações psicológicas superiores, estas passaram a influir, no processo que as engendrou, acarretando alterações entre as conexões interfuncionais e as relações entre os diferentes processos, em particular entre as relações do intelecto e da afetividade. (LEÃO, 1999, p. 59).

A aprendizagem ocorre a partir das interações sociais. Sendo assim, a aprendizagem é mediada e está impregnada de afetividade. A apropriação dos objetos culturais se dá na

interação com o meio social, pela mediação do outro. São as experiências vivenciadas com outras pessoas que marcam e conferem aos objetos um sentido afetivo.

Vigotski procurou superar a tendência presente na psicologia de sua época, de contrapor e analisar separadamente o sentimento e a razão. Assim, concebeu o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza.

Para Gonzalez Rey, (2000, p. 135) “[...] antes de assumir a consciência como objeto de estudo, Vigotski já havia delineado o tema do desenvolvimento como central em sua obra”. O autor menciona que, para estudar a consciência, Vigotski introduziu o então pouco estudado conceito de “situação social do desenvolvimento” e, para desenvolver esse conceito, evidenciou sua preocupação com a integração da natureza dos processos internos “constituídos na história anterior do sujeito com as influências que caracterizam cada um dos momentos sociais do desenvolvimento” (Ibidem, p. 136). Ele lembra, ainda, que Vigotski também estabeleceu o significado como unidade da consciência, mas, antes disso, apontara para a importância da vivência como unidade de desenvolvimento, que é social.

[...] entendendo por vivência a relação afetiva da criança com seu meio. Para ele, na vivência estão representados tanto o meio, como o que a criança atinge, através do nível já alcançado por ele, portanto, a vivência representa a unidade indissolúvel de elementos externos e internos, que se expressam indissolúvelmente integrados em aspectos cognitivos e afetivos. A integração do cognitivo e do afetivo é uma idéia presente de uma ou outra forma em muitos trabalhos de Vigotski”. (GONZALEZ REY, 2000, p. 136).

Para esse autor, a representação de Vigotski sobre a unidade do cognitivo com o afetivo leva à compreensão desses fatores como um processo qualitativo diferente, expresso claramente quando ele afirma que “[...] é necessário analisar as relações entre o intelecto e o afeto que formam o ponto central de todo o problema que nos interessa não como uma coisa e sim como um processo” (VIGOTSKI, 1989, p. 227, *apud* GONZALEZ REY, 2000, p. 136-137).

Portanto, avalia Gonzalez Rey, Vigotski outorga à emoção, um lugar equivalente ao dos processos cognitivos “na constituição das unidades constitutivas do psiquismo” (Ibidem, p. 136-137).

Ao conceder à emoção um *status* similar ao da cognição na constituição dos processos de organização do psiquismo, Vigotski integra, segundo Gonzalez Rey, as emoções em uma complexa visão que antecede a construção teórica do tema da subjetividade.

Vigotski via a emoção comprometida com o processo de necessidades que vai acompanhando o desenvolvimento psíquico; entendia esse processo como uma elaboração muito complexa que deveria ser retomada e desenvolvida.

Ele postula que o resgate dessas categorias respondem à necessidade de uma psicologia comprometida com a obra do psicólogo russo, sem ser deformada por interpetações reducionistas “[...] que pretendem colocar de forma unilateral o tema do psicológico no nível social ou no nível das significações, não atendendo a sua complexidade dialética na superação das dicotomias que Vigotski tentou derrubar o tempo todo” (Ibidem, p. 147).

Vigotski deu grande ênfase ao papel das emoções no desenvolvimento do psiquismo humano e criticou a dicotomia que marcava a crise da psicologia estudada por ele e seus companheiros Luria e Leontiev.

O estudo do papel da emoção nas obras de Vigotski e Leontiev, leva ao entendimento de que a relação que caracteriza o ensino e a aprendizagem não existe fora das relações humanas. São estas que formam a essência do objeto de conhecimento.

1.5 A linguagem mediada pela emoção

“Escrevo para que meus amigos me amem mais”.
(GABRIEL GARCIA MARQUES, Leia, set. 1985).

Como registrado anteriormente, Vigotski procurou construir uma teoria psicológica fundada na concepção marxista do homem. Acreditava que as mudanças históricas na vida material, na sociedade e na cultura produzem mudanças na consciência e no comportamento.

Considerando os indivíduos como sujeitos sociais e destacando a importância da sua história e da história dos grupos e classes em que estão inseridos, ressaltou o papel mediador e regulador da linguagem.

As perspectivas psicológicas até então tentavam analisar a linguagem centrado-se ora na cognição, ora na afetividade, ora na percepção, ora nos mecanismos psicofisiológicos. Vigotski atribuiu à linguagem uma nova dimensão, incorporando dialeticamente todos esses

aspectos e conduzindo para a compreensão dela como produção cultural, artística e simbólica de um sujeito histórico criador de sentidos. Ressaltou a questão do papel que a arte exerce na construção da consciência crítica.

Para Kramer, a luta de Vigotski é uma luta contra a típica oposição existente entre sentimento e razão, entre intelecto e afetividade. “Instrumento maior da atividade humana, a linguagem permite não só o contato com o mundo exterior, mas também o contato ‘consigo mesmo’, exercendo uma função crucial no processo de formação da consciência.” (KRAMER, 1993, p. 93).

A linguagem constitui a consciência organizadora da ação humana. Na constituição do psiquismo há continuidade entre os gestos e a linguagem. A palavra é, primeiramente, apenas indicação e se refere a objetos específicos apontados e nomeados por diferentes atores do contexto social, que podem ser a mãe, os familiares, a professora da creche. Depois, a linguagem adquire significações generalizadas no diálogo entre sujeitos que descobrem na palavra as possibilidades de ampliarem a fala além dos seus limites.

Segundo Kramer, “Compreendida a palavra na intersubjetividade, fica visível o lugar privilegiado que ocupam as interações sociais na construção de sentidos, e fica evidenciado o papel que ocupa a linguagem na criação do sujeito”. (Ibidem, p. 91).

A atividade do sujeito é percebida na interação e é sempre mediada pelos signos lingüísticos, que são construídos cultural e historicamente também nas interações sociais.

A constituição da subjetividade passa pela linguagem, não como mera locução de palavras agregadas logicamente, mas como produção e escolha de sentidos.

O contexto oferece sentido às palavras. Em contextos diferentes o sentido muda enquanto o significado permanece estável. A autora acentua (Ibidem, p. 92), que “[...] os sentidos são vivos; o significado é cristalizado, só existe como abstração. E o que determina a escolha de um certo sentido pelo sujeito? A motivação, a afetividade e as emoções”.

Lane e Camargo, (1994, p. 115) afirmam que “[...] a porta de entrada de Vigotski para a psicologia foi a *emoção*”. Depois ele tomou outras veredas e debruçou-se sobre o desenvolvimento infantil, a aprendizagem e a linguagem e o pensamento. Essas autoras realizaram pesquisas que revelaram a importância das emoções como mediação entre as categorias constitutivas do psiquismo humano, “[...] levando-nos a considerar a Afetividade como uma das categorias fundamentais, ao lado da Consciência e da Atividade [...]” (Ibidem, p. 117). As autoras concluem que, para Vigotski, as representações afetivas supõem um ato emotivo.

Buscando elucidar o papel da emoção em suas pesquisas acerca do pensamento e da linguagem, Vigotski defendeu que os períodos críticos na vida humana, períodos de transição e reconstrução interna da personalidade, são ricos em sentimentos vitais ou reações emocionais.

Assim, a superexcitação emocional da idade de transição, que é a adolescência, explica em certo grau o feito de que, ao chegar a ela, a criança substitui o desenho, que havia sido sua forma predileta de sua manifestação artística na idade pré-escolar, pela arte da palavra já que esta lhe permite, com mais facilidade que o desenho, expressar sentimentos mais complexos. “Mas também no que diz respeito à atividade exterior a palavra serve muito melhor para expressar o movimento, o dinamismo, a complexidade de qualquer acontecimento que o imperfeito e inseguro desenho infantil”. (VIGOTSKII, 1982, p. 67).

Até aqui, foram vistos, o processo de linguagem, sua inserção na cultura e a importância do papel da afetividade nos processos de linguagem para Vigotski e seus companheiros, assim como para estudiosos de sua obra nos dias atuais como González Rey, Lane, Leão, Kramer e Duarte.

A partir daqui, serão apresentadas algumas das idéias dos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica sobre a linguagem e o pensamento, conceitos esses elaborados a partir de uma estrutura teórica marxista que leva em conta que tanto a origem social da linguagem e do pensamento e a cultura como parte do desenvolvimento humano, razão pela qual deve ser integrada ao estudo das funções psicológicas superiores. De acordo com essa teoria, os fenômenos devem ser estudados como processos em movimento e em transformação.

1.6 Linguagem e Pensamento na Teoria Sócio-Histórica

Para um povo, a literatura é tudo: assegura-lhe sua perenidade de forma melhor que a arquitetura. As palavras são mais duradouras que a pedra. (CAMILO JOSÉ CELA, Correio da UNESCO, jul. 1990).

A linguagem é entendida por Vigotski como a característica que nos diferenciou dos outros animais, que propiciou o aparecimento das funções psicológicas superiores e a construção do mundo simbólico, onde não há limites de espaço e tempo. A escrita avança ainda mais nessa direção, pois permite a “cristalização” desse mundo simbólico, ou seja, passam a ser perpetuadas as crenças, idéias, sonhos, por meio dos escritos que são a memória atemporal da cultura humana.

Historicamente, os homens criam e usam instrumentos na sua relação com a natureza, a fim de transformá-la e dominá-la. Da mesma maneira, criaram e usam a linguagem e, por meio dela, internalizam todo o conhecimento acumulado pelas gerações anteriores e se tornam capazes de agir como sujeitos históricos produtores de cultura.

É consensual, nas várias áreas de estudo, que o início da verdadeira linguagem se dá com o aparecimento da primeira palavra, que é o elemento fundamental de codificação da língua. Leão (1999, p. 46) acentua que “[...] é a palavra que designa as coisas, individualiza suas características, expressa ações e relações, reúne objetos em determinados sistemas e assim codifica a experiência”.

Vigotski estudou o problema da estruturação psicológica da linguagem e seu papel na comunicação e na formação da consciência. Para esse autor, a palavra cumpre enorme trabalho na história social da linguagem, transformando-se na base de generalização, instrumento do pensamento e meio de comunicação.

Em suas pesquisas, elucidou que o significado da palavra se desenvolve e ligou a questão do desenvolvimento da palavra com a do desenvolvimento da consciência. Para ele, a conquista da fala representa um marco no desenvolvimento do homem,

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-se dos animais. (VIGOTSKY, 1984, p. 31).

A linguagem tanto expressa o pensamento como age como organizadora desse pensamento, sendo que a função primordial da fala é o contato social, a comunicação; o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação. Mesmo a fala mais primitiva da criança é social.

Nos primeiros meses de vida, o balbúcio, o choro, o riso, as expressões faciais ou as primeiras palavras da criança cumprem não somente a função de alívio emocional como também são meios de contato com os membros de seu grupo. No entanto, esses sons, gestos ou expressões são manifestações bastante difusas, pois não indicam significados específicos (por exemplo, o choro do bebê pode significar dor de barriga, fome, etc.) Vigotski chamou essa fase de estágio pré-intelectual do desenvolvimento da fala.

Antes de aprender a falar, a criança demonstra uma inteligência prática, que consiste na sua capacidade de agir no ambiente e resolver problemas práticos, inclusive com o auxílio de instrumentos intermediários, como subir num banco para alcançar um objeto, mas sem a mediação da linguagem. Esse é, segundo Vigotski, o estágio pré-lingüístico do desenvolvimento do pensamento.

Os adultos, que já dominam a linguagem, não só interpretam e atribuem significados aos gestos, posturas, expressões e sons da criança, como também a inserem no mundo simbólico de sua cultura. Na medida em que a criança interage e dialoga com os membros mais maduros de sua cultura, aprende a usar a linguagem como instrumento do pensamento e como meio de comunicação. Nesse momento, o pensamento e a linguagem se associam, conseqüentemente o pensamento torna-se verbal e a fala, racional.

O processo de conquista da utilização da linguagem como instrumento de pensamento evidencia o modo pelo qual a criança interioriza os padrões de comportamento fornecidos por seu grupo cultural. Por meio de seus experimentos, Vigotski pôde observar que esse processo, apesar de dinâmico e não linear, passa por estágios que obedecem à seguinte trajetória: a fala evolui de uma fala exterior para uma fala egocêntrica e desta, para uma fala interior. A fala egocêntrica é entendida como um estágio de transição entre a fala exterior, fruto das atividades intersíquicas ocorridas no plano social e a fala interior, a atividade intrapsíquica.

Primeiramente, a criança utiliza a fala como meio de comunicação, de estabelecimento de contato com outras pessoas. Para a resolução de um problema, a criança faz apelos verbais a um adulto. Nesse estágio, a fala é global, tem múltiplas funções, mas não serve ainda como um planejamento de seqüências a serem realizadas, tampouco é utilizada como um instrumento do pensamento. Vigotski chamou essa fala de discurso socializado.

Aos poucos, a fala socializada, que antes era dirigida a um adulto para resolver um problema, é internalizada, a criança passa a apelar para si mesma para solucionar uma questão: é o chamado discurso interior. Desse modo, além das funções emocionais e comunicativas, a fala começa a ter também a função planejadora. A criança estabelece um

diálogo com ela mesma, sem vocalização, com vistas a encontrar uma forma de solucionar o problema. A fala começa a preceder a ação e funcionar como auxílio de um plano já concebido, mas ainda não executado.

Ao aprender a usar a linguagem para planejar uma ação futura, a criança consegue ir além das experiências imediatas. Essa visão do futuro, ausente nos animais, permite que realize operações psicológicas bem mais complexas como prever, comparar, deduzir, etc.

Existe um tipo de fala intermediária, segundo Vigotski, que funciona como uma espécie de transição entre o discurso socializado e o interior. A característica principal dessa fala é acompanhar a ação e se dirigir-se ao próprio sujeito da ação. Nesse estágio, a criança fala alto, mas não se dirige a nenhum interlocutor, dialoga consigo mesma. Serve para planejar e solucionar um problema, como se planejasse em voz alta, antes ou ao longo da realização da atividade (por exemplo: “como é que eu posso pegar o brinquedo que está tão alto? Ah... já sei! Vou subir na mesa!”).

Vigotski esclarece as características da função planejadora da fala a partir de uma interessante analogia com a fala das crianças enquanto desenham. As crianças menores tendem a nomear seus desenhos somente após realiza-los e vê-los. A decisão do que representarão é posterior à atividade. Uma criança um pouco mais velha nomeia o seu desenho quando este já está quase pronto e, mais tarde, geralmente decide previamente o que desenhará. Nesse caso, a fala é anterior à atividade e, portanto, dirige a ação. Quando a fala se desloca para o início da atividade, uma nova relação entre fala e ação se estabelece.

No capítulo dedicado à educação na adolescência, será visto que o desenho infantil é substituído pela escrita, como forma de expressão, e que a escrita também é uma forma de organizar e desenvolver o pensamento e conseqüentemente, a linguagem.

Luria (1979, p. 18) considera a palavra como unidade fundamental da língua. Para esse autor, pode-se distinguir dois componentes básicos na palavra, que se costumam definir como representação material ou função representativa da palavra e significado. A palavra representa uma unidade viva de som e significado e, como célula viva, contém, na forma mais simples, todas as propriedades básicas do conjunto do pensamento discursivo.

A palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos, cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo, uma generalização.

Um exame minucioso da morfologia da palavra revela toda a complexidade de sua função. Mostra que temos diante de nós um complexo sistema de códigos que se formou na história da humanidade e transmite à pessoa que usa a palavra uma

complexa informação acerca das propriedades essenciais para um dado objeto, das suas funções básicas e das relações que com outros objetos mantêm as categorias coexistentes que esse objeto possui objetivamente. (LURIA, 1979, p. 20).

Ao dominar a palavra, diz o autor, o homem domina um complexo sistema de associações e relações em que um objeto se encontra e que se formaram na história da humanidade. “A essa capacidade de analisar o objeto, distinguir nele as propriedades essenciais e relaciona-lo a determinadas categorias que se chama significado da palavra” (Ibidem, p. 20).

Observa-se, na estrutura de cada palavra, segundo Luria, duas funções básicas que são discriminar o traço essencial do objeto e relacionar esse objeto a certa categoria. Ou seja, as duas funções observadas na estrutura de cada palavra são abstração e generalização.

Vigotski ensina que a comunicação não mediatizada pela linguagem ou por outro sistema de signos ou de meios de comunicação, como se verifica no reino animal, viabiliza apenas a comunicação do tipo mais primitivo e nas dimensões mais limitadas, devendo ser denominada de contágio.

A comunicação estabelecida com base na compreensão racional e na intenção de transmitir idéias e vivências exige, necessariamente, um sistema de meios cujo protótipo foi e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho.

A comunicação pressupõe generalização e desenvolvimento do significado da palavra, ou seja, a generalização torna-se possível se há desenvolvimento da comunicação.

Assim, as formas superiores de comunicação psicológica inerentes ao homem só são possíveis porque, no pensamento, o homem reflete a realidade de modo generalizado. No campo da consciência instintiva, onde dominam a percepção e o afeto, só é possível o contágio e não a compreensão e a comunicação na acepção do termo.

A linguagem é, para Vigotski, (1982, p. 84) “[...] o sutil e complexo instrumento de formular e transmitir os pensamentos humanos, seus sentimentos, o mundo interior do homem”.

O autor abordou a questão da linguagem, substituindo a análise dos elementos pela análise em unidades da palavra. Menciona que encontrou a unidade do pensamento verbal no significado das palavras

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio: o

significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como fenômeno de pensamento. (VIGOTSKY, 1991, p. 104).

A palavra se difere dos sons e deixa de expressar apenas estados quando se liga à ação e, então, segundo Leão (1999, p. 46) “[...] passa a dirigir-se aos elementos do meio social e físico, designando-os de maneira relacionada com a ação prática”.

A outra função da palavra “[...] é analisar os objetos, distinguir nestes as propriedades essenciais e relacioná-los a determinada categoria. Com isto, torna-se meio de abstração e generalização, por carregar as ligações e relações entre os objetos que o mundo exterior encobre” (Ibidem, p. 46). Ao adquirir este conteúdo, a palavra transforma-se em um conceito.

A palavra também tem capacidade para significar objetos correspondentes com um sinal convencional.

O significado referencial é um sistema estável de generalizações, que todas as pessoas encontram igualmente em cada palavra pois ela conserva um núcleo permanente com um determinado conjunto de relações. Assimilando este significado das palavras dominamos a experiência social, representamos o mundo com plenitude e profundidade diferentes. Por isso, considera-se que é o elemento fundamental da linguagem.

O significado individual da palavra, designado pelo termo sentido, está composto pelos motivos da atividade a que se refere, separado do sistema objetivo do significado social.[...] o sentido é o elemento fundamental da utilização viva da linguagem ligada a uma situação concreta afetiva, por parte do sujeito. (LEÃO, 1999, p. 47).

A autora esclarece que a palavra é a unidade básica da linguagem. A unidade básica do discurso é a combinação de palavras, que formula juízos e pensamentos de forma a construir uma oração ou frase.

Ainda que a linguagem comece por ser comunicativa, exterior, e este papel se mantenha ao longo de toda a existência humana, é devido a sua natureza intelectual que ultrapassa a limitação funcional. [...] a interiorização da linguagem estabelece as bases para a constituição do pensamento e com o domínio da linguagem escrita esta independência do dito ou do escrito com respeito a um interlocutor concreto se torna maior. (LEÃO, 1999, 47-48).

Interiorizamos a linguagem quando começamos a utilizá-la. Isso se dá porque, para utilizar as palavras, é necessário mantê-las na memória, assim como para utilizar as regras gramaticais é necessário tê-las assimilado.

Para pronunciar externamente um enunciado é necessário tê-lo produzido antes interiormente e, também, porque uma vez pronunciado o retemos na memória e somos capazes de reproduzi-lo. Este é o primeiro nível da interiorização, que começa com as primeiras aquisições verbais e está diretamente vinculado à atividade e à afetividade. (Ibidem, p. 49).

Para a autora, estes mesmos processos psicológicos que transformam o pensamento em enunciado verbal são os utilizados para a formulação da linguagem. Inicialmente, o emissor tem um motivo para elaborar o enunciado e este vai determinar os diferentes fins da comunicação.

O motivo da expressão é sempre um estado afetivo. Porém, quando se expressa um estado afetivo, o enunciado se dará por exclamações, interjeições, caracterizando-se principalmente pelas formas de descarga afetiva tais como a mímica. Posteriormente, quando a afetividade já se encontra articulada com o pensamento verbal suas manifestações vão se dar predominantemente pelas palavras, que as categorizam em emoções ou estados emocionais. O motivo pode ser o desejo de expressar uma necessidade, externar um pedido ou uma exigência, ou seja, manifestar-se para ser atendido pelo interlocutor e o enunciado terá um caráter eficaz, pragmático. Quando o motivo do enunciado é a transmissão de informação, o estabelecimento de contato ou a elucidação de uma idéia para o próprio emissor, o enunciado se caracterizará por ser cognitivo, informativo. (LEÃO, 1999, p. 51).

Dessa maneira, para a psicologia interessa não só como a língua pode representar a realidade exterior e formular um pensamento, mas também quais os conteúdos que a comunicação verbal pode transmitir pelos seus recursos.

Leão descreve os processos da alocação verbal buscando expor o caminho percorrido pela enunciação desde o projeto inicial até a formulação verbal, que vai do sentido ao significado. O significado representa o processo de transformação do pensamento até a linguagem, com a codificação da idéia em comunicação.

Para a Psicologia, a linguagem apresenta-se em duas formas de atividade: como comunicação e como veículo do pensamento, que une o falante e o ouvinte. Nas duas situações o processo é comunicativo e a linguagem se torna expressiva.

Quando o homem se expressa por uma linguagem interna, quando fala para si mesmo, a linguagem tem a função de indicar, de modo pormenorizado, o pensamento. Neste caso, segundo Leão, utilizam-se basicamente dois processos:

A codificação do enunciado, que se dá quando a linguagem serve para concretizar um pensamento, formulando-o em frases que informam o interlocutor. Sua função é a materialização do pensamento no sistema de códigos da língua. E sua análise pela psicologia se centra na trajetória entre o pensamento e a linguagem. O outro processo, inverso, se dá pela decodificação da comunicação recebida, quando o movimento é da linguagem ao pensamento e permite a interpretação do material comunicado. [...] Este é o processo analítico denominado de interpretação ou psicologia da linguagem impressiva. (LEÃO, 1999, p. 55).

Para a autora, a análise psicológica da compreensão da enunciação mostra que esta se inicia com a recepção da linguagem externa, passando à compreensão do significado geral da enunciação e, logo, à compreensão do subtexto ou sentido desta elocução.

O processo fundamental que caracteriza o ato de compreensão é composto pelas tentativas de decifrar o significado de toda a comunicação, aquilo que constitui sua coerência geral ou seu sentido interno. Psicólogos entendem que o processo de compreensão da linguagem começa com a busca do sentido geral da elocução, e isto constitui o conteúdo dessa forma de atividade psíquica e que, só posteriormente a essa apreensão, desloca-se para o nível léxico-fonemático – o estabelecimento do significado de palavras isoladas e, ao nível sintático – deciframento do significado das frases isoladas.

Leão afirma que:

É necessário que alcancemos o sentido emocional interno da enunciação, contido na intenção individual de quem o exprime. Pois como este pode divergir de seu significado externo, a tarefa de compreensão da ação descrita no discurso implica em alcançar este subtexto pela passagem do significado ao sentido alcançando o motivo em que se baseia a comunicação. Isto depende do contexto da comunicação, que por se constituir de elementos situacionais, permite identificar os fragmentos semânticos e os significados sócio-culturais. (LEÃO, 1999, p. 55-56).

A autora parte do pressuposto de que não existem elementos do discurso que estejam desvinculados do “contexto”. E que o processo de entendimento inicia-se com a busca ou elaboração das hipóteses, a suposições do motivo da elocução. A hipótese escolhida vai determinar a atribuição do significado das palavras e frases que compõem o discurso.

O entendimento da linguagem exige a apreensão do seu sentido individual para quem a emite e que está subsumido na forma de apresentação das palavras nas frases e das frases no conjunto do discurso.

Por fim, afirma que, para se alcançar o movimento da compreensão, é necessário abordar também a relação entre os fenômenos psicológicos e os fenômenos sociais.

No começo do século XX, já não era novidade que a consciência é um todo único e que funções particulares isoladas estão relacionadas em sua atividade. Entretanto, o problema

das relações entre as funções psicológicas era a parte menos trabalhada pela Psicologia e, por essa razão, o problema das relações interfuncionais é novo para essa ciência.

A linguagem intervém na formação e no funcionamento de todos os processos psíquicos. Mas é em relação ao pensamento que suas implicações são fundamentais e decisivas. Ela está intimamente ligada ao pensamento. Não é nem anterior, nem posterior a este, ambos se elaboram juntos no trabalho e por meio dele – motivo pelo qual a mesma só reflete o que é produzido no contexto das relações sociais. Linguagem e pensamento coexistem numa cumplicidade indissolúvel na qual a primeira dá forma e objetiva a existência do segundo. (PALANGANA, 1995, p. 25).

Desde a antiguidade, houve a identificação do pensamento com a linguagem. Para a lingüística psicológica, pensamento é linguagem menos som e, para alguns psicólogos e reflexólogos americanos, o pensamento é um reflexo inibido não revelado em sua parte motora. Entretanto, a autora argumenta que, se o pensamento e a linguagem coincidem, são a mesma coisa, não pode surgir nenhuma relação entre eles nem a questão pode constituir-se em objeto de estudo, uma vez que é impossível imaginar que a relação do objeto consigo mesmo possa ser objeto de investigação.

Segundo a autora (1995, p. 21), “[...] os recursos físicos e a linguagem objetivam a subjetividade humana tornando-a acessível às novas gerações”. Essa autora acredita que, para o processo de individuação da consciência, o mais importante sistema de sinais é a linguagem.

A linguagem encerra em si o saber, os valores, as normas de conduta, as experiências organizadas pelos antepassados, por isso participa diretamente no processo de formação do psiquismo desde o nascimento. Ao nomear os objetos, explicitar suas funções, estabelecer relações e associações, o adulto cria, na criança, formas de reflexão sobre a realidade. Está-se destacando a intercomunicação como fator fundamental não apenas na apreensão do conteúdo, mas, igualmente, na constituição do afetivo, do emocional, da cognição. (Ibidem, p. 23).

A palavra representa uma unidade viva de som e significado e, como célula viva, contém, na forma mais simples, todas as propriedades básicas do conjunto do pensamento discursivo.

A palavra, mais especificamente o significado, contém determinadas possibilidades de conduta, em especial em operações mentais cristalizadas. Ela é, nesse sentido, generalização e síntese de representações que os homens fazem do real. Quando a criança, pela intervenção de pessoas, toma para si significados socialmente construídos, junto com eles incorpora e desenvolve uma qualidade de percepção, de memória e atenção, de raciocínio e abstração, dentre tantas outras capacidades presentes no mundo moderno. Daí a razão para se afirmar que a prática conjunta e, nela, a mediação dos signos e significados (re)criam a atividade psíquica – uma conquista do coletivo – em cada novo membro da espécie. (Ibidem, p. 23).

A palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos. Toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é, antes de tudo, uma generalização.

O significado da palavra tem, na sua generalização, um ato de pensamento na verdadeira acepção do termo. O significado é parte inalienável da palavra e pertence ao reino da linguagem tanto quanto ao reino do pensamento. Sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio. Privada do significado, já não pertence ao reino da linguagem.

O significado da palavra é símbolo do conceito e não da percepção. Quando se quer comunicar a alguém que se sente frio, é preciso dar a entender isso, por meio de vários movimentos expressivos, mas a verdadeira compreensão e a comunicação só irão ocorrer quando for possível generalizar e nomear o que está sendo vivenciado. O que quase sempre é incompreensível não é a palavra, mas o conceito que ela exprime. A palavra está quase sempre pronta quando está pronto o conceito.

O significado pode ser visto igualmente como fenômeno da linguagem e como fenômeno do pensamento. Não se pode falar de significado da palavra tomado separadamente. Ele é ao mesmo tempo linguagem e pensamento porque é uma unidade do pensamento verbalizado.

Segundo Leão (1999, p. 45), “[...] o desenvolvimento psicológico e a constituição da consciência não podem ser examinados ignorando-se o ambiente social, no qual se opera a assimilação dos meios sócio-culturais e com eles o domínio da experiência das gerações anteriores”.

A filologia indica uma transformação gradual no processo evolutivo das palavras, que inicialmente significavam traços particulares dos objetos; posteriormente, objetos que eram portadores desses traços e, atualmente, representam também as suas ligações e relações.

A linguagem tornou-se o processo de transmissão de informação para o qual o homem se apóia no processo de pensamento e que recorre aos recursos da língua.

Assim, para Leão, enquanto processo de comunicação, de formulação e transmissão de pensamento, a linguagem é objeto da psicologia e a língua é interesse da lingüística.

Para a autora, a palavra também tem a função de analisar os objetos, distinguindo nestes as propriedades essenciais e relacionando-os a determinada categoria. Nessa função, torna-se meio de abstração e generalização. Quando adquire esse conteúdo, a palavra transforma-se em conceito.

Embora a função comunicadora exterior da palavra se mantenha ao longo de toda a existência humana, “[...] é devido à sua natureza intelectual que ultrapassa logo essa limitação funcional” (LEÃO, 1999, p. 47).

Como foi possível verificar, na perspectiva esboçada, o domínio da linguagem promove mudanças radicais na criança, principalmente no seu modo de se relacionar com o seu meio, pois possibilita novas formas de comunicação com os indivíduos e de organização de seu modo de agir e pensar.

A seguir, serão estudados os conceitos de Luria sobre significado e sentido, que são importantes para a compreensão da linguagem e, especificamente, da produção da linguagem escrita.

1.7 Significado e sentido

A diferença entre significado e sentido foi introduzida por Vigotski na Psicologia por considerar “o conceito de *sentido*, importante para a análise dos aspectos fundamentais do problema da linguagem e da consciência” (LURIA, 2001, p. 44).

Por significado, esclarece o autor, “[...] entendemos o sistema de relações que se formou objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra” (Ibidem, p. 44). Isso significa que o significado é sempre social. Luria utiliza como exemplo palavra *tinteiro* para explicar que o seu significado não somente assinala o objeto como também o analisa (o tinteiro contém tinta). Pode-se dizer que o mesmo acontece com a palavra *costureira*, que define *aquela que costura*, ou com *escritor* que, contendo no decorrer da história social a palavra *escrita*, refere-se a *aquela que escreve*. Quando são assimilados os significados das palavras, tem-se “a experiência social, refletindo o mundo com plenitude e profundidades diferentes [...] o ‘significado’ é um sistema estável de generalizações que se pode encontrar em cada palavra, *igualmente para todas as pessoas*” (Ibidem, p. 44. Grifos do autor).

O significado pode ter diferente profundidade ou grau de generalização, mas sempre conserva “um núcleo permanente, um determinado conjunto de enlaces” (Ibidem, p. 44).

Portanto, ressalte-se, o significado é social e o sentido, como será visto nas palavras do autor, é individual “[...] por sentido, entendemos o significado individual da palavra, separado desse sistema objetivo de enlaces; este está composto por aqueles enlaces que têm relação com o momento e a situação dados” (Ibidem, p. 45).

O conceito de sentido é ilustrado pelo autor por meio da palavra *carvão*, que possui um significado objetivo determinado, um objeto preto que pode ser de origem vegetal e em cuja composição química se encontra o elemento C (carbono). No entanto, o sentido da palavra *carvão* é diferente para a dona de casa, que à época que Luria escreveu, utilizava o carvão para acender o samovar e, assim, aquecer a água para um chá e, até poucas décadas, o utilizava para esquentar o ferro com que passava roupas. Para o pintor, é um instrumento com o qual esboça um quadro. Já para o dono de uma casa que gosta de reunir os amigos aos fins de semana e comer uma picanha “ao ponto”, o carvão é elemento indispensável para acender e manter a churrasqueira tradicional. Luria demonstra que a palavra *carvão* pode adquirir um sentido desagradável para uma menina que acaba de sujar seu vestido branco. Sendo assim, pode-se compreender que,

[...] junto com o significado, cada palavra tem um sentido, que entendemos como a separação, neste significado, daqueles aspectos ligados à situação dada e com as vivências afetivas do sujeito [...] sendo assim, na palavra e junto ao significado (que inclui a referência objetal e o significado propriamente dito, a generalização e introdução do objeto em determinada categoria) existe sempre um sentido individual, em cuja base encontra-se a reelaboração do significado, a separação, dentre os enlaces possíveis presentes na palavra, daquele sistema de relações que é atual no momento dado. (LURIA, 2001, p. 45-46).

O autor que o indivíduo adulto desenvolvido dispõe de ambos aspectos da palavra, isto é, conhece o seu significado e pode escolher o sistema necessário de enlaces necessários dentre os significados dados, de acordo com a situação em que ocorre.

Após ocupar-se da análise psicológica da estrutura da palavra e do desenvolvimento que esta sofre em sua estrutura, já que sua referência objetal e seu significado não permanecem invariáveis, Luria dedicou-se ao desenvolvimento dos conceitos, que serão tratados sucintamente a seguir.

1.8 A palavra e o desenvolvimento dos conceitos

Quando Vigotski começou a desenvolver o princípio social da gênese da consciência individual, já apontava a palavra como origem da conduta social e da consciência. Luria

dedicou-se ao estudo do desdobramento do pensamento em palavra, e enfatizou a importância fundamental que a palavra desempenha na formação dos conceitos.

A palavra é descrita por Luria (2001, p. 57) como a “célula que estrutura a consciência” e muda de significado à medida que a criança se desenvolve. Após dedicar-se à análise psicológica da estrutura da palavra e do seu desenvolvimento, o autor descreve o desenvolvimento dos conceitos.

[...] a palavra não somente designa objetos do mundo externo, ações, traços, relações, mas também analisa e generaliza esses objetos; a palavra é o instrumento de análise da informação que o sujeito recebe do mundo externo [...] se no início da vida da criança o significado da palavra possui um caráter afetivo, ao finalizar a idade pré-escolar e no começo da escolar, no significado da palavra já se encerram impressões concretas sobre a experiência direta real e prática; nas etapas posteriores, começam a haver por trás das palavras sistemas complexos de enlaces e relações abstratos e a palavra começa a introduzir o objeto em uma determinada categoria de sistemas conceituais hierarquicamente organizados. (Ibidem, p. 57).

Portanto, é no transcurso da evolução ontogenética da criança que se desenvolve a tomada de consciência em relação ao mundo externo, explica o autor. Dessa maneira, nas etapas iniciais, o afeto encontra-se por trás da palavra, seguida pelas “representações concretas diretas e, nos estágios posteriores, a palavra já está fundada em complexos sistemas de relações lógico-verbais” (LURIA, 2001, p. 58).

Reafirma-se aqui a importância da palavra na formação dos conceitos. Segundo Lane (1995, p. 127),

Para Vigotski, os conceitos se formam mediante uma operação intelectual em que todas as outras funções participam, porém a operação é dirigida pelo uso das palavras. As palavras, como instrumentos que orientam a atenção, abstraem determinados traços, sintetizam e simbolizam, formando assim o conceito.

Dessa maneira, pode-se compreender que o sistema de relações e generalizações que uma palavra contém altera-se ao longo do desenvolvimento do indivíduo, que é marcado pela interação verbal. Dessa maneira, a criança vai ajustando seus significados de modo a aproximá-los cada vez mais dos conceitos predominantes no grupo cultural de que faz parte.

Para Luria, (1979, p. 35) cada palavra de uma língua evoluída oculta um sistema de ligações e relações que inclui o objeto designado pela palavra. Assim, cada palavra, que é “unidade básica da linguagem” é também o principal meio de formação de conceitos.

A seguir, serão expostas idéias de Luria sobre pensamento produtivo, por ser esta a modalidade do pensamento humano que desenvolveu a função da linguagem escrita.

1.9 O pensamento produtivo segundo a análise de Luria

Escrevemos para dizer o não dito, e para conhecê-lo.
(OCTÁVIO PAZ, La Tadeo, Bogotá, n. 26, 1990).

Luria lembra-nos que a linguagem é o meio mais importante na formação dos processos cognitivos e da consciência do homem. Tem uma função reguladora, isto é, desempenha um importante papel na organização da conduta.

Em suas pesquisas, o autor propõe-se a superar os limites das questões sobre a comunicação e sua interpretação, situadas na fronteira entre a Psicologia e a Lingüística, e realizar uma análise psicológica do pensamento produtivo.

O pensamento humano organiza a percepção do homem e lhe permite realizar o salto do sensorial ao racional, fundamental na evolução do psiquismo. O pensamento baseia-se na atividade material e nos recursos da linguagem. Esta permite transmitir a comunicação através da codificação do pensamento no enunciado verbal de quem fala ou escreve, assim como receber a comunicação por meio da decodificação, que revela o sentido interno da mensagem recebida para quem ouve ou lê.

O pensamento é uma forma específica de atividade produtiva, permite ordenar, analisar e sintetizar a informação, assim como relacionar os fatos percebidos a determinadas categorias. Também permite ultrapassar os limites da informação, tirar conclusões a partir dos fatos percebidos e chegar a inferências mesmo sem dispor dos fatos imediatos e partindo da informação verbal recebida. Por isso, o homem é capaz de raciocinar e resolver tarefas lógicas sem incluir o processo de solução na atividade prática. Tudo isso sugere que o processo de pensamento pode ser uma atividade teórica especial que leva a novas conclusões e assim tem caráter produtivo.

Durante muito tempo o problema do pensamento não foi objeto de estudo psicológico experimental, mas uma parte da Filosofia e da Lógica, por isso no seu estudo do pensamento manifestava-se a luta entre o ideal e o material, que foi o motivo central na história da filosofia.

O enfoque materialista do pensamento partia da fórmula clássica do sensualismo, isto é; não há nada no intelecto que não tenha havido antes no conhecimento sensorial. Esta fórmula levava a uma abordagem mecânica, segundo a qual o pensamento era entendido

como uma combinação de imagens da memória ou um produto da associação pela contigüidade, a semelhança e o contraste. Os adeptos do associacionismo afirmavam que o pensamento não era um processo específico e podia ser reduzido a um jogo de imagens e associações. Por isso, durante muito tempo, os processos reais de pensamento produtivo não foram objeto de estudo especial.

A filosofia idealista, por outro lado, via no pensamento formas específicas de atividade do espírito humano. A filosofia neokantiana considerava o pensamento como manifestação de uma atividade “simbólica” específica do espírito e está presente nos trabalhos de filósofos idealistas como Cassirer, Husserl e outros.

A abordagem idealista do pensamento, enquanto forma específica de atividade psíquica, constituiu a base da Escola de Würzburg, que reuniu psicólogos alemães do início do século XX, tais como Külpe, Messer, Bühler e Ach, que consideravam o pensamento uma função específica individual da consciência. A Escola de Würzburg separou o pensamento da base sensorial e dos mecanismos da linguagem, concebendo o pensamento como forma especial de atividade do espírito.

A ciência psicológica viu-se diante da tarefa de dar uma explicação materialista ao processo de pensamento, abordando-o como forma complexa de atividade psíquica, que tem origem e história próprias e se baseia em meios historicamente formados que caracterizam outras formas de atividade material e usam como recurso básico o sistema da linguagem.

A Psicologia materialista considera o pensamento não como revelação do espírito mas como um processo que se forma na história social. O pensamento humano deixa de parecer categoria irreduzível do espírito e torna-se objeto da ciência psicológica.

Por isso, em suas pesquisas, Luria examinou primeiramente a palavra, que é o meio de abstração e generalização criado no processo da história social do homem. Debruçou-se sobre as diferentes etapas do desenvolvimento das formas complexas da oração, entendendo oração como a combinação de palavras e finalmente, deteve-se na análise da geração da enunciação verbal, ou seja, na conversão da idéia ou projeto inicial, por meio da linguagem interna, na alocação verbal desdobrada. Examinou também o caminho inverso de decodificação da alocação percebida. Concluiu que

A palavra e a oração, como formas básicas de linguagem, constituem não somente formas de reflexo da realidade e de expressão da idéia em forma verbal; o domínio do sistema de linguagem garante o salto do conhecimento sensorial ao racional, que é talvez o acontecimento mais importante na evolução da vida psíquica. (LURIA, 2001, p. 201).

Segundo o autor, a linguagem permite que o sujeito penetre na profundidade das coisas, saia dos limites da impressão imediata, organize seu comportamento dirigido a uma finalidade e transmita informação a outro homem.

A linguagem ainda cumpre outro papel que extrapola os limites da organização, da percepção e da transmissão de informações.

A presença da linguagem e de suas estruturas lógico-gramaticais permite ao homem tirar conclusões com base em raciocínios lógicos, sem ter que se dirigir cada vez à experiência sensorial imediata. A presença da linguagem permite ao homem realizar a operação dedutiva sem se apoiar nas impressões imediatas e se limitando àqueles meios de que dispõe a própria linguagem. Esta propriedade da linguagem cria a possibilidade de existência das formas mais complexas do pensamento discursivo (indutivo e dedutivo), que constituem as formas fundamentais da atividade intelectual produtiva do homem. (LURIA, 2001, p. 201).

Ao dominar a linguagem, o homem está em condições de tirar conclusões das impressões imediatas e da experiência humana acumulada ao longo das gerações. “O pensamento produtivo do homem, que surge graças à linguagem, caracteriza-se precisamente pela possibilidade de tirar conclusões lógicas sem se dirigir cada vez aos dados da experiência sensível imediata (Ibidem, p. 203).

Para Luria, na linguagem do homem, há meios objetivos tanto para a abstração e generalização como para a formulação das idéias; esses meios foram se constituindo ao longo de uma história milenar e são os instrumentos básicos de formação da consciência.

Um desses instrumentos, que se realiza com o auxílio da linguagem e que é formado pela combinação lógica de enunciações verbais, é o silogismo, que o autor utilizou em experimentos em comunidades com diferentes níveis de cultura.

O autor descreve uma investigação realizada na Ásia Central em que estudou as peculiaridades dos processos cognitivos em pessoas que haviam sofrido rápida transformação nas condições histórico-sociais de vida, e verificou que isto se refletiu nas características da atividade intelectual daquela comunidade. Ou seja, mudanças radicais como a liquidação do analfabetismo, o domínio dos hábitos escolares e a participação na planificação da vida econômica, na elaboração de normas para a vida coletiva promoveram também progressos evidentes na estrutura dos processos intelectuais.

Os dados obtidos com essa pesquisa mostram, segundo o autor, que “as operações de conclusão lógica são o produto do desenvolvimento histórico e não são propriedades originárias do pensamento” (Ibidem, p. 211).

Aponta que nos primeiros degraus do desenvolvimento social, nos quais predominam as formas concreto-imediatas de atividade prática, as operações lógico-formais de conclusão, limitam-se aos dados da experiência imediata. Por outro lado, descreve que a passagem a formas mais complexas de atividade social possibilita o domínio do pensamento teórico, que é um dos meios de linguagem que estão no nível mais alto de conhecimento.

Dessas considerações, deve-se pressupor que tanto a Psicologia como qualquer ciência que estude o homem deve assumir como constitutivo de sua investigação, o fato de que tem diante de si um objeto histórico social e que a característica principal da atividade produtiva das pessoas é que, diferentemente dos animais, que simplesmente utilizam-se da natureza, os homens a transformam e, transformando-a, transformam-se ao mesmo tempo enquanto sujeitos dessa atividade. Portanto, a atividade do homem é produtiva por ser transformadora. Esta característica da atividade humana deve-se a seu caráter mediatizado pelos instrumentos que são interpostos entre o sujeito e o objeto da atividade.

No processo de desenvolvimento histórico da humanidade, entre as pessoas e a natureza “natural”, se interpõem, criados pelo trabalho, objetos que constituem a segunda (não em importância) natureza, a natureza social do homem. Ditos objetos constituem a cultura. No homem, a natureza sócio cultural não coexiste nem se superpõe a natureza “natural”, mas transforma a esta, submetendo-a a leis de ordem superior. (SHUARE, 1990, p. 60).

O pensamento produtivo é, necessariamente, um pensamento criativo, já que ele surge à medida em que precisamos resolver problemas. Em outras palavras, o pensamento produtivo pode ser entendido como a possibilidade de o sujeito trabalhar os seus sentidos e não apenas os significados, como a escola vem exigindo quando se prende à normas gramaticais na produção escrita das crianças.

Todo pensamento começa na sensorialidade; ele é elaborado pela percepção e da percepção ele ganha características de pensamento. Esse processo inteiro é o que Luria chama de pensamento produtivo, visto que o pensamento não começa com uma idéia, ele depende da base material e depende de conteúdos para que essa base material possa ser entendida. Assim, as experiências individuais, que se transformam em sentido, terão que ser ensinadas para que a escrita aconteça.

1.10 As estruturas sintáticas da língua como base do pensamento

Bem, tem-se necessidade, em primeiro lugar, de ordenar os fatos que a gente observa e dar sentido à vida. (ALDOUS HUXLEY. In: Brito, 1999, p. 31).

Ao examinar o processo de formação de conceitos, Luria observou o papel desempenhado pela palavra, que, por sua vez, é produto do desenvolvimento histórico-social, tem uma complexa estrutura semântica e se converte em matriz objetiva. Na formação do enunciado, observou que a passagem de uma idéia restrita para um juízo amplo se dá com base nas estruturas sintáticas objetivas da língua, que também são matrizes historicamente formadas, que determinam o movimento das idéias e servem de base à formação de juízos.

Esse sistema de matrizes, formado na história social, é empregado pelo homem como meio objetivo de organização do pensamento e pode ser facilmente encontrado se observarmos a complexa estrutura semântica da linguagem e as estruturas lógicas, formadas pela experiência das gerações, que são assimiladas pelo homem em seu desenvolvimento intelectual e servem de base objetiva de sua complexa atividade intelectual. (LURIA, 1979, vol IV, p. 102).

A sensação das relações lógicas reflete a existência de mecanismos especiais de analogia, que caracterizam a ação da consciência desenvolvida do homem e determinam a escolha de um tipo especial de relações lógicas que inibem todas as outras associações possíveis.

Entretanto, existem sistemas mais complexos, formados no processo de desenvolvimento histórico, que compõem as matrizes pelas quais se desenvolve o pensamento organizado do homem adulto e evoluído, que as aplica a eventuais conclusões lógicas.

Um exemplo de matriz é o silogismo, resultado de uma longa experiência prática, refletida em um esquema lógico restrito que, por sua vez, reflete um juízo geral e um juízo particular, possibilitando que da relação entre esses juízos se façam deduções que levem a uma conclusão.

Na história da linguagem e na história da lógica formaram-se meios objetivos que automaticamente transmitem ao indivíduo a experiência das gerações, livrando-o da necessidade de obter informação da prática individual imediata e permitindo-lhe

obter o juízo correspondente por via teórica, lógica. São justamente as matrizes lógicas, que o homem assimila no processo de desenvolvimento intelectual, que constituem a base objetiva do seu pensamento produtivo lógico. (LURIA, 1979, vol. IV, p. 105).

As observações realizadas pelo autor demonstraram que as operações de conclusão, ou seja, de dedução, que não partem da experiência prática pessoal, mas que se formam com base na linguagem, como o silogismo, não ocorrem em todas as fases de desenvolvimento e o homem deve percorrer um longo caminho para ter condições de operar com relações lógicas que se bastam por si mesmas para transmitir informação independentemente da prática imediata.

Os processos que constituem a condição psicológica do pensamento teórico ou dedutivo, que é a possibilidade de tirar conclusões de uma regra geral por meio de operações lógicas teóricas, são resultado de um complexo desenvolvimento histórico. Entretanto, afirma o autor, esses processos,

Ainda não existem em forma idêntica nas pessoas daquelas formações históricas nas quais predominam as formas imediatas de prática e o pensamento teórico ainda não atingiu o suficiente desenvolvimento; formam-se apenas no processo de assimilação dos tipos básicos de atividade teórica (na aprendizagem escolar e nas formas complexas de comunicação pelo trabalho). (LURIA, 1979, vol. IV, p. 106).

Nessas condições, ou seja, em sujeitos com formação histórico-social na qual predominam formas visivelmente eficazes de prática, mas ainda não passaram pela aprendizagem escolar, observa-se que a prática de pensamento teórico é insuficiente para assimilar matrizes lógicas. O pensamento das pessoas que vivem nas condições de experiência prática elementar processa-se antes no plano da reprodução de situações evidentes-eficazes do que no plano do estabelecimento de relações lógicas abstratas e as leis do pensamento, neste caso, serão essencialmente distintas.

Descreve que esses sujeitos se recusam praticamente a tirar conclusões de premissas que não se baseiam na sua experiência prática individual: “[...] o processo de conclusão é aqui não tanto uma operação do pensamento dedutivo lógico, como uma operação de reprodução dos próprios conhecimentos, dos resultados de sua própria experiência prática” (Ibidem, p. 108).

A recusa em tirar conclusões lógicas de uma tese que não se baseia na experiência prática pessoal caracteriza a grande maioria de sujeitos que vivem em formações econômicas atrasadas e não passaram por aprendizagem escolar.

Luria destaca que a linguagem dispõe de meios para transmitir a comunicação das relações, e de meios que “[...] permitem formular relações lógicas precisas; estas relações são reflexo de ligações práticas entre as coisas transferidas para o plano da linguagem e formuladas nos modelos das construções semânticas determinadas” (LURIA, 1979, p. 102). Entre os tipos mais simples dessas relações encontram-se as construções que se baseiam nas flexão e nas preposições, tais como *eu vou a...* ou *eu venho de...* . São construções que criam uma situação de relações espaciais.

Prossegue, o autor, com outros meios mais complexos de recursos de linguagem que, obviamente, realizam tipos mais complexos de operação do pensamento. Entre eles cita construções como “[...]o incêndio eclodiu em consequência de [...] saí à rua, embora...[...] eu lhe disse a verdade apesar de...” (Ibidem, p. 103). Explica que esses meios surgiram objetivamente na história da linguagem e são capazes de refletir relações lógicas bem mais complexas do que as relações espaciais externas ou temporais.

Ao dominar o sistema de uma língua, o homem domina automaticamente o sistema que reflete relações lógicas diferentes pelo grau de complexidade; a inserção na construção de palavras como “em consequência de...”, “embora...”, “apesar de...” gera fatalmente no homem a sensação sui generis de uma estrutura imperfeita e aqueles “sentidos lógicos” (“embora”, “apesar de...”) que antes eram considerados formas de “manifestação do espírito” e serviam de base ao pensamento, em realidade são um produto da assimilação dos códigos objetivos da língua, que se formaram no processo da vida social (LURIA, 1979, p. 103).

Assim, esclarece o autor, na história da linguagem formaram-se meios objetivos que, automaticamente, transmitem ao indivíduo a experiência de gerações, sem que ele tenha que obter informação da prática individual, permitindo-lhe obter esse conhecimento por via teórica, lógica, que são as matrizes assimiladas pelo homem no processo de desenvolvimento intelectual, que constituem a base objetiva de seu pensamento produtivo lógico.

Na linguagem escrita, que, como já foi dito, é um sistema de representação simbólica da realidade, esses recursos tornam-se mais elaborados e mais evidentes, já que contribuem para o seu processo, o desenvolvimento dos gestos e de atividades de caráter representativo, que são absorvidas pela escrita, tendo esta que se sofisticar cada vez mais para incluir todo um sistema de símbolos e significados construídos ao longo do seu desenvolvimento.

A inserção do indivíduo em qualquer ambiente cultural é parte essencial de sua constituição pessoal. Nesse processo, o aprendizado, especificamente aquele que se dá na instituição escolar, é fundamental para a construção do ser humano.

1.11 O desenvolvimento da conclusão lógica na criança

A armação do texto, sim, é trabalho da consciência e da inteligência. (ADOLFO BIOY CASARES, O Globo, 25 out. 1991).

No processo de desenvolvimento infantil, observam-se várias fases até o domínio da operação de conclusão lógica.

Para Luria, (1979, p. 105)

Na história da linguagem e na história da lógica formaram-se meios objetivos que automaticamente transmitem ao indivíduo a experiência das gerações, livrando-o da necessidade de obter informação da prática individual imediata e permitindo-lhe obter o juízo correspondente por via teórica lógica. São justamente as matrizes lógicas, que o homem assimila no processo de desenvolvimento intelectual, que constituem a base objetiva de seu pensamento produtivo lógico.

No início da idade pré-escolar, a referência material e o significado aproximado das palavras estão suficientemente constituídos, o que possibilita a comunicação dos acontecimentos, mas isso não significa que a criança domine as formas complexas de comunicação de relações. Os conceitos relativos (como as palavras irmão e irmã) ainda não estão suficientemente constituídos até esse momento.

Também é complexo o processo de assimilação dos códigos lógicos da língua, presentes, por exemplo, nas palavras acessórias *porque*, *embora*, *apesar de*. Luria cita um estudo de Piaget, que mostra que essas palavras não tinham, para as crianças, as relações lógicas que lhes são próprias quando empregadas por pessoas adultas; a criança concluía semelhantes orações representando antes a ordem dos acontecimentos que a sua dependência causal.

Segundo o autor, (2001, p. 109) as observações de Piaget demonstram que “[...] sentidos lógicos como o sentido do *porque* ou do *embora* surgem na criança bem mais tarde que o uso externo desses termos, e a assimilação autêntica desses conceitos passa por uma longa e complexa via de desenvolvimento”.

Embora Luria credite grande importância aos fatos descritos por Piaget para a compreensão das peculiaridades do pensamento infantil, registra que a hipótese de Piaget, sobre a impossibilidade de a criança realizar operações lógicas antes do 6-7 anos, resulta de

que, nos experimentos realizados, foram sugeridas à criança tarefas lógicas estranhas a ela, limitando ao campo puramente verbal as possibilidades de orientação quanto aos meios de solução das tarefas. Sugere, ainda, a possibilidade de que outros resultados poderão ser obtidos se, na orientação de uma dada tarefa, for incluída a experiência direta-eficaz da criança.

Os experimentos com a orientação prévia racionalmente organizada da atividade da criança, com verificação eficiente, por etapas, do juízo geral e sua transferência posterior do plano eficaz-direto para o plano lógico-verbal, permitiram mostrar que a criança de 5-6 anos pode chegar ao pleno domínio de operações lógicas e que as normas etárias, determinadas por Piaget, não são, em hipótese alguma, limites absolutos que não podem ser ultrapassados nas condições de uma aprendizagem cientificamente organizada da criança. (LURIA, 1979, vol. IV, p. 111).

A maioria das operações de pensamento não é determinada por um algoritmo unívoco, um sistema de operações acabado, encerrado na condição lógica, como o silogismo, afirma o autor,

[...] e o homem que se ache diante de uma tarefa complexa deve encontrar sozinho o caminho de sua solução, abandonando os procedimentos lógicos incorretos e discriminando os corretos. É esse o caráter do pensamento criativo; no processo de solução de qualquer tarefa complexa surge a necessidade desse pensamento criativo (Ibidem, p. 112).

Para ele, o processo de solução das tarefas é indiscutivelmente um modelo que reflete, com a maior plenitude, a estrutura da atividade intelectual, podendo o estudo das peculiaridades desse processo fornecer material importante para a Psicologia dos processos cognitivos do homem.

Busca-se, neste estudo, resgatar a história da linguagem escrita, ou seja, como se constituiu e como esteve ligada, em cada momento histórico, às exigências do conhecimento da humanidade. Embora não haja referência à pré-história da escrita, ou seja, aos primeiros traços rupestres encontrados em sítios arqueológicos, mas aos registros escritos mais recentes, de, aproximadamente, cinco mil anos, citados por Manacorda, sabe-se que a linguagem escrita é um produto histórico e social. Ela não é natural, não é inata e foi desenvolvida pelo homem em sua insaciável necessidade de conhecer o mundo, de compreender a si mesmo e de registrar os conhecimentos para as gerações futuras.

Viram-se, também, no presente capítulo os conceitos de linguagem sob o referencial de Vigotski e Luria e de como a linguagem é mediada pela afetividade, compreendendo que a consciência é formada pelo aspecto intelectual e pelo aspecto afetivo.

No próximo capítulo, serão apresentadas as concepções de Vigotski e de outros teóricos da Psicologia Sócio-Histórica sobre educação e o processo da criação escrita na escola.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO E ESCRITA CRIATIVA

O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação. (ALEXIS LEONTIEV, 1978, p. 273).

No presente capítulo, serão desenvolvidas as idéias de Vigotski sobre a Educação e a escrita criativa, além das concepções desse pensador sobre a necessidade da literatura e do ensino de artes na escola, a fim de que a imaginação e a fantasia encontrem espaço para compor a criatividade dos alunos, necessária ao desenvolvimento da escrita aqui chamada de criativa. Também será abordado o conceito de adolescência, tanto para Vigotski como para teóricos atuais da Psicologia Sócio-Histórica, que estudam esse período, contextualizando-o nos nossos dias.

Ao tentar elucidar os processos de criação da escrita, foram incluídas as concepções de Vigotski sobre a importância do papel da escola na constituição dessa função. Como encontraram-se, ao longo da pesquisa, o que parece ser influência das idéias de Piaget sobre a Educação, as contraposições entre as teorias desses dois pensadores foram incorporadas ao texto.

2.1 Os processos de criação da escrita

Continuo escrevendo também para descobrir até que idade posso manter-me criativo num nível aceitável.” (NORMAN MAILER, Veja, 11 fev. 1998).

Uma das dificuldades em estudar o processo criador, deve-se ao fato de que ele é constituído pela imaginação, fato que o torna extremamente complexo.

Para Vigotski (1982, p. 31) “Toda atividade imaginativa tem sempre uma larga história atrás de si. O que chamamos criação não é mais do que um catastrófico parto, conseqüência de uma longa gestação”.

Segundo o autor, os primeiros pontos de apoio que a criança encontra para sua futura criação é o que vê e ouve, acumulando materiais que logo usará para construir sua fantasia. Depois, segue-se um processo complexo para elaborar esses materiais, cujas partes fundamentais são a dissociação e a associação das impressões percebidas. Assim, para compor a Natasha de “Guerra e Paz”, afirma Vigotski, Tolstoi extraiu traços isolados de duas mulheres de sua família, a fim de mesclar e integrar a imagem de seu personagem. Para Vigotski, saber extrair feições isoladas de um complexo conjunto tem importância para todo trabalho criador do homem sobre as impressões. Com isso, o autor, quer dizer que a imaginação criativa se apóia na experiência e esta, na fantasia.

Imaginação e realidade se vinculam, ainda, pelo enlace emocional que as interpenetra, pois sempre as imagens se combinam pelo tom afetivo comum que evocam, pois sempre a imaginação contém elementos afetivos, tal como os contém a realidade. Por outro lado, imaginação e realidade estão também relacionadas, na medida em que é possível criar uma obra, um objeto ou um instrumento, que não corresponde a nenhum objeto real. Assim, a experiência – ampliada pela imaginação – se materializa num produto. E essa obra criada extrapola o autor. Parte dele, de seu contexto, de sua história, mas vai adiante. (KRAMER, 1993, p. 88).

A função imaginativa depende da experiência, das necessidades e dos interesses daqueles em quem se manifesta, diz-nos Vigotski. Depende da capacidade combinativa, exercitada nessa atividade, de dar forma material aos frutos da imaginação; também depende dos conhecimentos técnicos, das tradições e dos modelos de criação que influenciam o ser humano.

Mas o fator mais importante, afirma Vigotski, é o meio ambiente que nos rodeia.

Todo inventor, por genial que seja, é sempre produto de sua época e de seu ambiente. Sua obra criadora partirá dos níveis alcançados anteriormente e se apoiará nas possibilidades que existem também fora dele. Por isso advertimos estrita seqüência no desenvolvimento histórico da ciência e da técnica. Nenhum descobrimento ou invenção científica aparece antes que se criem as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A obra criadora constitui um processo histórico consecutivo onde cada nova forma se apóia nas precedentes. (VIGOTSKII, 1982, p. 37).

O autor destaca o caráter social da criação “[...] por muito individual que pareça, toda criação encerra sempre em si um coeficiente social. Neste sentido não há inventos individuais no sentido estrito da palavra, em todos existe sempre alguma colaboração anônima” (VIGOTSKII, 1982, p. 38).

Para ilustrar a idéia vigotskiana de coeficiente social na obra literária, selecionamos alguns depoimentos de escritores que imprimem à sua atividade de escrever uma consciência social. Glauber Rocha, por exemplo, diz: “Quando escrevo, penso e sinto em termos de humanidade. Minha terra, minha sociedade, minha raça, meu povo e a humanidade. Toda literatura de verdade é universal. O escritor escreve o que vê, o que lê, o que percebe, o que sofre”. (BRITO, 1999, p. 46);

Nélida Piñon,

Acho que criar dá condições de por em prática os sentimentos pela vida, para se poder contar a história do homem. Traz também um sentido muito social: a sua tarefa, o seu ofício é que alguém precisa contar a história do homem, para que esse homem, tão ocupado em viver essa história, se dê conta da realidade em que ele tem vivido e que não havia percebido” (Idem, p. 118);

Mario Vargas Lhosa: “No Peru e em outros países da América Latina, ser escritor significa em princípio, e em muitas vezes, apenas assumir uma responsabilidade social.” (O Correio da UNESCO, ago. 1986);

Ledo Ivo: “Lembro-me de uma observação de Goethe que diz que nós somos seres coletivos. O escritor fala pelos que não falam.” (BRITO, 1999, p. 108).

Como podemos observar, os autores citados comprovam a teoria de Vigotski quando este postula que toda obra tem um caráter social. Os escritores acima testemunham que, ao escrever, têm consciência de que se expressam pelos que não conseguem se expressar e assim, assumem uma responsabilidade social com seu tempo e sua gente.

Segundo Kramer (1999, p. 86), a obra de Vigotsky, sustentada no Materialismo Histórico e Dialético, “busca compreender o psiquismo e a consciência, a arte e a imaginação no contexto da produção humana”. Para Vigotski, todo o mundo da cultura, diferente do mundo da natureza, é produto da imaginação e da criação humana. A criação, para ele, não existe apenas na origem de grandes acontecimentos, em importantes inventos científicos, ela surge onde quer que exista um homem imaginando, combinando, descobrindo. Pode-se inferir que esse homem, produto do seu tempo e de sua história, compõe a história de sua época.

Assim, pode-se imaginar que o desconhecido escritor de literatura de cordel do nordeste retrata seu tempo e seu meio social e que cada pintor anônimo das igrejas barrocas

de Minas Gerais escreveu/inscreveu ali uma história que deve ser compreendida em seu contexto. Observe-se, por um átimo, o poeta Manoel de Barros: “Traços de letras que um dia encontrou nas pedras de uma gruta, chamou: desenhos de uma voz”. (BARROS, 1998, p. 79).

Quer-se, aqui, valer das palavras do poeta para entender as idéias do teórico. Manoel de Barros descreve os traços de letras na gruta como desenhos de voz. A escrita é originalmente comparada à representação gráfica, ao desenho da voz de um sujeito que contribui para esse salto de qualidade do pensamento. É a voz que se aperfeiçoa na medida em que ela se põe no desenho e assim, por meio da poesia, pode-se compreender melhor a teoria de Vigotski, quando este diz que onde houver um homem anônimo, desconhecido, combinando pensamentos, criando uma pequena obra, ele estará contando a história do seu tempo e do seu meio social.

Para Kramer (1993, p. 87), Vigotski refere-se à imensa criação anônima e coletiva de inventores desconhecidos, insignificantes, comuns, porque os requisitos necessários para criar estão na vida que os rodeia. “Em tudo o que ultrapassa a rotina repetitiva, existe uma ínfima partícula de novidade e de processo criador humano, estando as bases da criação assentadas na faculdade de combinar o antigo e o novo”.

A possibilidade de ser humano é encontrada na arte ou na produção expressiva. Imaginação e realidade não se separam, se vinculam pelo enlace emocional que as interpenetra. A fantasia parte da experiência acumulada pelo homem, portanto, quanto mais acumulada é essa experiência, mais rica é a fantasia, pois pode criar novas combinações. “A fantasia amplia a experiência e expande o homem para além do circunstancial e do imediato”. (KRAMER, 1993, p. 87).

A imaginação contém elementos afetivos, tal como os contém a realidade. Imaginação e realidade estão também relacionadas, na medida em que é possível criar uma obra, um objeto ou um instrumento, que não corresponde a nenhum objeto real. Assim, a experiência, ampliada pela imaginação, materializa-se num produto.

O papel da arte é fundamental como atitude dialética de edificação da vida. Não apenas como adorno, mas como um processo que procura a retomada do equilíbrio em momentos cruciais da existência humana.

A criatividade é essencial, seja na produção de uma obra, seja no seu consumo ou desfrute. E “[...] seu papel social é impar, pois, como nos fala Vigotski, sem uma arte nova não haverá um homem novo[...].” (KRAMER, 1999, p. 90).

No que concerne aos processos criativos aplicados à escrita, a autora diz que nada é mais urgente que

[...] a escola se abrir para a expressão poética, a literatura, a música, a expressão plástica, para os jornais e as revistas, as cartas, para os relatos de experiência, despertando a afeição adormecida das crianças e dos professores, encantando-os e atraindo-os com a criação de linguagem e com as infinitas possibilidades que esta lhes fornece de formular e transmitir pensamentos, sentimentos, projetos, ações. Pois não é crucial que se comece a agir com a linguagem e na linguagem? (KRAMER, 2001, p. 96).

Afirma que o espaço da educação ainda se mantém fechado para a dimensão artística, voltando-se tão-somente para as contribuições das ciências sistematizadas.

“Dentre todos os modos de deixar marcas e demonstrar o que se pensa, sente, deseja ou crê, a escrita teve e tem um papel central ainda não aprendido, ainda não exercido na escola, ainda não praticado por aqueles que fazem a história na e da escola” (KRAMER, 2001, p. 105). A autora acredita que essa instituição ainda não aprendeu a explorar o potencial de criação da escrita e insiste em uma escrita instrumental, funcional, repetitiva, mecânica e esvaziada de sentido.

Para ela, a escola precisa parar de ensinar a escrever dígrafos e polissílabos para escrever idéias, ou seja, mais importante do que ensinar as regras gramaticais é suscitar que se priorize a expressão, que se escreva usando as próprias idéias e emoções, de forma a permitir que os alunos registrem suas reivindicações, cartas, poemas e outros textos.

2.2 A concepções de Vigotski sobre o papel da Educação em contraponto à teoria de Piaget.

A partir dos estudos de Vigotski e de Piaget, a relação interfuncional entre pensamento e linguagem passou a fazer parte do campo de atenção dos pesquisadores da Psicologia, cujo objeto de análise até então eram as funções psicológicas particulares isoladas. Por meio da contribuição desses teóricos, deixou de ser novidade para a Psicologia que a consciência é um todo único e que funções particulares estão inter-relacionadas em sua atividade.

Serão apresentadas, a seguir, algumas idéias de Piaget e Vigotski sobre a educação. Entretanto, deve ser lembrada, conforme ressaltado por Bock (2001), a necessidade de se ter em mente que toda teoria está impregnada por uma ideologia que reflete uma determinada

visão de mundo e de homem, que determina a compreensão do objeto sobre o qual se debruça. São vários os entendimentos e pressupostos presentes na Psicologia. Contemporaneamente, os mais influentes foram os de Piaget e os de Vigotski.

Para o biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), a conduta humana organiza-se em esquemas de representação adquiridos e elaborados pelo indivíduo, a partir da experiência individual. O desenvolvimento intelectual, para esse autor, é um “processo de mudanças que levam o indivíduo de estruturas intelectuais simples a estruturas cada vez mais complexas” (LUQUE e PALACIOS, 1995, p. 57). Os autores apontam que,

O equilíbrio de uma estrutura intelectual é alcançado quando as acomodações prévias permitem a assimilação correta da experiência, sem necessidade de modificar a estrutura em si. O equilíbrio é transitório. O desenvolvimento intelectual requer o desequilíbrio das estruturas e sua modificação ou mudança no processo de equilíbrio. A equilíbrio leva de um estado de equilíbrio transitório a outro diferente qualitativamente superior, passando por vários desequilíbrios e reequilibrações (Ibidem, p. 57-58).

O desenvolvimento, portanto, é caracterizado por fases de equilíbrio transitório entre níveis de equilíbrio inferior e superior.

Para Piaget, a adaptação ao meio natural é originária da evolução biológica e estudar o desenvolvimento humano significa conhecer as características comuns de cada fase. Considerou essenciais fatores como a hereditariedade, o crescimento orgânico, a maturação neurofisiológica e o meio social. Dividiu esses períodos do desenvolvimento, de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento, em quatro etapas ou períodos: o primeiro é o período sensório-motor, em que a criança conquista, por meio da percepção e dos movimentos, o universo que a cerca, tornando-se capaz de usar um instrumento como meio para atingir um objeto. Nesse período, a criança evolui de uma atitude passiva, para uma atitude ativa e participativa, integrando-se ao ambiente que a cerca.

O período seguinte é o pré-operatório, que é o período das operações concretas, quando acontece o aparecimento da linguagem, que irá acarretar modificações nos aspectos intelectuais, afetivos e sociais da criança. Ela passa a interagir, a se comunicar e, por meio da palavra, é capaz de exteriorizar a vida interior. Com o aparecimento da linguagem, o desenvolvimento do pensamento se acelera. Nesse período, grande parte do repertório verbal é usado de forma imitativa, sem que a criança domine o significado das palavras. Ela ainda está centrada em si mesma e tem dificuldade de colocar-se do ponto de vista do outro. No aspecto afetivo, surgem os sentimentos interindividuais e a criança sente um misto de amor e

temor por aqueles que julga superiores a ela, como os pais e os professores. Seus sentimentos refletem a moral da obediência em que o critério de bem e de mal é a vontade dos adultos que lhe são significativos. A maturação neurofisiológica completa-se, permitindo o desenvolvimento de novas habilidades, como segurar o lápis corretamente e conseguir executar os movimentos exigidos pela escrita.

O terceiro período é o período das operações concretas em que o egocentrismo intelectual e social é superado pelo início da construção lógica quando a criança consegue estabelecer relações que possibilitam coordenar diferentes pontos de vista. No plano afetivo consegue cooperar com os outros e, no plano intelectual, surge uma nova capacidade mental que são as operações concretas. Ela, então, consegue realizar uma ação física dirigida para um fim e reverte-la para o seu início. Bock *et al.*; (1999, p. 104) salientam que, “[...] num jogo de quebra-cabeça, próprio para a idade, ela consegue, na metade do jogo, descobrir um erro, desmanchar uma parte e recomeçar de onde corrigiu, terminando-o. As operações sempre se referem a objetos concretos presentes ou já experienciados”. Nesse período, a criança consegue estabelecer as relações de causa e efeito, dar seqüências a idéias ou eventos, trabalhar com idéias sob dois pontos de vista e formar o conceito de número. No aspecto afetivo, ocorre o aparecimento da vontade e a criança começa a adquirir autonomia em relação ao adulto. O sentimento de pertencer ao grupo de colegas torna-se cada vez mais presente.

O quarto período é aquele para o qual está voltado nosso objeto de estudo – a adolescência, que Piaget denominou período das operações formais. Nessa etapa, ocorre a passagem do pensamento concreto para o pensamento formal, abstrato. O adolescente realiza as operações no plano das idéias, torna-se capaz de lidar com conceitos e domina progressivamente a capacidade de abstrair e generalizar. É a fase em que consegue refletir espontaneamente e tirar conclusões de puras hipóteses. Cria teorias sobre o mundo e, principalmente, sobre aspectos que gostaria de reformular na sociedade. As relações sociais caracterizam-se, inicialmente, por uma fase de interiorização, quando se afasta da família e reflete sobre a sociedade. No aspecto afetivo, vive conflitos, pois deseja libertar-se do adulto, mas depende dele. O grupo de amigos é o seu mais importante referencial; é o grupo que determina seu vocabulário, vestimentas e alguns aspectos do seu comportamento. Os interesses são diversos e mutáveis mas, segundo Bock *et al.*, para Piaget, “[...] a estabilidade chega com a proximidade da idade adulta” (1999, p. 106).

Quanto à linguagem, para Piaget, ela é, “[...] em primeiro lugar, um sistema simbólico e, portanto, arbitrário. Por isso, para poder empregá-la o indivíduo deve antes de

mais nada, construir a capacidade de simbolizar” (VILA, 1995, p. 70). Segundo essa autora, Piaget entendia a linguagem como um sistema para representar a realidade e seu domínio comporta a invocação de capacidades inatas ou construídas que permitem a representação.

Os estudos de Piaget exerceram grande influência sobre a Psicologia e a Educação, entretanto eles apresentam uma marca organicista, pois cada fase é vista como natural. E, apesar de ter considerado o homem na interação com o meio, Piaget não o estudou como um ser histórico e cultural, ou seja, não avaliou, afirma Luria (VIGOTSKII *et all*, 2001 p. 26) “como a maturação física e os mecanismos sensoriais se entrelaçam aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas”. Por esse diferencial, optou-se por eleger Vigotski e sua teoria para nortear o presente trabalho, pois ele considerava que é preciso caminhar para fora do organismo, a fim de descobrir as fontes das formas humanas de atividade psicológica.

Vigotski e Piaget são contemporâneos e dedicaram-se ao estudo do pensamento e da linguagem. Entretanto, a obra desses dois pensadores é marcada por diferenças que serão discutidas, de forma sucinta, a seguir.

Piaget, que grande influência exerceu sobre a educação, estudou o desenvolvimento do pensamento da criança de forma completamente independente do processo de aprendizagem.

Se, para Vigotski, o bom ensino proporciona a aprendizagem e o desenvolvimento, para Piaget o desenvolvimento da lógica infantil ocorre naturalmente e independe da transmissão social do conhecimento.

Em outras palavras, afirma Duarte, (1999, p. 231) “para Vigotski, cabe à educação escolar o papel de promover o desenvolvimento intelectual da criança” ao passo que

[...] para Piaget, a inteligência não se desenvolve movida por essa transmissão, mas sim movida por um processo espontâneo de auto-regulações [...] no caso da educação escolar, Piaget fazia fortes restrições ao papel da transmissão, que deveria reduzir-se aos aspectos arbitrários, convencionais, do conhecimento, posto que os aspectos lógicos, racionais, deveriam ser “reconstruídos” ou “redescobertos” através de uma atividade espontânea. Nessa perspectiva, a escola favoreceria o desenvolvimento intelectual do indivíduo se utilizasse métodos que favorecessem essas redescobertas em lugar da transmissão de conhecimentos, reservando esta somente para os casos em que ela é inevitável. (DUARTE, 1999, p. 77).

Duarte entende a teoria de Piaget como um modelo epistemológico que aborda o psiquismo humano de forma biológica, ou seja, não considera as especificidades desse psiquismo como um fenômeno histórico-social.

Há, em Piaget, um sentido de universalidade dos fenômenos psicológicos. Já a abordagem vigotskiana é avessa a essa idéia de universalidade dos fenômenos psicológicos. Vigotski trabalha o conceito de mediação na relação homem/mundo e considera fundamental o contexto cultural na construção do modo de funcionamento psicológico dos indivíduos. A teoria de Vigotski contempla, fundamentalmente, a dimensão social do desenvolvimento humano.

O próprio Vigotski contrapôs sua perspectiva sobre as relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento à perspectiva de Piaget, para quem os processos de desenvolvimento independem da aprendizagem, isto é, para Piaget a aprendizagem não influi sobre o curso do desenvolvimento. Os processos de desenvolvimento, na teoria piagetiana, são condições para a realização de um aprendizado, porém não são alterados pelo aprendizado.

Para Vigotski a aquisição de qualquer habilidade infantil envolve a instrução proveniente dos adultos, mesmo antes da prática escolar. A própria noção de aprendizagem significa processo de ensino e de aprendizagem, e inclui quem aprende, quem ensina e a relação social entre eles. Defendeu um estudo inter-relacionado e não reducionista das funções e processos psicológicos, enquanto Piaget insistiu na constituição dos sistemas estruturais como a chave do desenvolvimento da inteligência. Ou seja, se, para Vigotski, o sujeito é social, o sujeito piagetiano é mero sujeito epistêmico.

Em Vigotski, a interação social e o instrumento lingüístico são decisivos para compreender o desenvolvimento cognitivo, enquanto que, em Piaget, o desenvolvimento cognitivo é interpretado a partir da experiência com o meio físico.

Em linhas gerais, a teoria piagetiana é universalista e individualista do desenvolvimento, capaz de entender um sujeito ativo, porém abstrato (epistêmico) e que faz da aprendizagem um derivado do próprio desenvolvimento.

Já a teoria de Vigotski “propõe uma visão da formação das funções psíquicas superiores como “internalização” mediada pela cultura e, portanto, postula um sujeito social que não é apenas ativo mas, sobretudo, interativo” (OLIVEIRA, 2001, p. 12).

Encontra-se, tanto na obra de Vigotski, como nas de Luria e de Leontiev, a crítica ao pensamento de Piaget pelo seu caráter universalista, ou seja, a criança idealizada fora de seu contexto social. Para o primeiro, Piaget examina a socialização do pensamento da criança fora da prática, dissociada da realidade.

Essa tentativa de deduzir o pensamento lógico da criança e seu desenvolvimento da comunicação pura entre consciência, em pleno divórcio com a realidade, sem nenhuma consideração da prática social da criança, voltada para o domínio da

realidade, é o que constitui o ponto central de toda a teoria de Piaget. (VIGOTSKI, 2001b, p, 89).

Para Luria

Quanto a obra de Piaget, *A linguagem e o pensamento da criança*, chegou à nosso conhecimento, nós a estudamos cuidadosamente. Um desacordo fundamental da interpretação da relação entre a linguagem e o pensamento distinguiu nosso trabalho da obra desse grande psicólogo suíço [...] Embora Piaget nos tivesse impressionado com seus estudos sobre as relações entre linguagem e pensamento na criança pequena, discordamos fundamentalmente da idéia de que a fala inicial da criança não representa um papel importante no pensamento. (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2001c, p. 24-29).

E para Leontiev

Do ponto de vista que nos interessa, as notáveis investigações de J. Piaget, consagradas ao desenvolvimento psíquico da criança, têm uma significação particular, dupla, na minha opinião. Penso, por um lado, na manutenção, na sua teoria geral do desenvolvimento, dos conceitos de organização, assimilação e de acomodação como conceitos de base e, por outro lado no fato de ele considerar o desenvolvimento psíquico como o produto do desenvolvimento das relações do indivíduo com as pessoas que o rodeiam, com a sociedade, relações que transformam e reorganizam a estrutura dos processos de cognição da criança [...] A dualidade da concepção de Piaget cria uma série de dificuldades maiores, uma das quais encontra expressão no fato de a transformação social em questão não aparecer verdadeiramente a não ser em etapas relativamente tardias do desenvolvimento ontogênico e não concernir senão aos processos superiores. (LEONTIEV, 1978, p. 149-150).

Pode-se ver que Piaget considerou o social, mas suas considerações se respaldam, segundo Duarte (1996, p. 88) “num modelo biológico de interação entre organismo e meio ambiente”.

O projeto de estudo de Piaget, próprio da sua formação, que era Biologia, provavelmente tenha contribuído para que sua teoria fosse marcada pelo determinismo biológico que sustenta o caráter da aprendizagem e do desenvolvimento. E, por essa mesma razão, essa teoria não atende ao entendimento de sujeito que orienta este trabalho, pois, como evidenciam os trabalhos de Vigotski e de seus colaboradores, as condições históricas do homem, tanto nos aspectos da ontogênese, como da filogênese, determinam a vida desse homem e, portanto, essas determinações não podem ser universais.

Também quanto à educação artística, os dois estudiosos diferem. Para Piaget, a criança traz consigo uma espontaneidade estética, uma capacidade de criação, que pode ser

destruída pela pressão da cultura, quando a escola lhe impõe conhecimentos previamente elaborados.

Vigotski, por sua vez, aponta para o caráter social da criação, pois acredita que toda criatividade, toda arte, toda invenção é produto da cultura, da época, do ambiente. Para Vigotski, a escola, como espaço privilegiado na formação da consciência, deve contribuir para a construção do sujeito criativo, valorizando a educação artística.

Diferentemente de Piaget, a teoria de Vigotski rompe com o determinismo biológico e contempla um sujeito concreto, pautado nas relações que estabelece com os objetos e com os homens e que se constitui a partir de sua atividade.

A teoria Sócio-Histórica admite a influência da natureza sobre o homem, afirmando que esse homem, por sua vez age, sobre a natureza e a transforma, criando novas condições de vida por meio dessas mudanças. Para essa teoria, a consciência objetiva é adquirida no âmbito da atividade humana da produção e da reprodução de sua vida, uma vez que “Os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. (MARX; ENGELS, 1987, p. 37).

Os conceitos do referencial teórico adotado no presente trabalho foram elaborados a partir de uma estrutura teórica marxista que leva em conta que tanto a linguagem quanto o pensamento têm origem social e que a cultura faz parte do desenvolvimento humano. Por essa razão, deve ser integrada ao estudo das funções psicológicas superiores. De acordo com esse pressuposto, os fenômenos devem ser estudados como processos em movimento e em transformação.

Este trabalho está voltado para o contexto escolar, por ser este o espaço onde se efetiva o trabalho educativo, que significa, na concepção de Saviani, (2000, p. 17) “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Seguem-se, agora, as idéias sobre a educação na instituição escolar dos pensadores que se baseiam no referencial do materialismo histórico e dialético, que implica uma concepção do ser humano como produto e produtor da história.

2.3 A escola

A escola pode ser definida como o espaço institucional em que os detentores das práticas sociais e discursivas da escrita têm a função de tornar alfabetizados os membros da sociedade, oferecendo aos alunos oportunidade para adquirir e desenvolver o domínio da língua, por meio da compreensão das distintas manifestações da cultura. Para Oliveira (1995), a escola é um lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a construção do conhecimento ocorre de forma sistemática, potencializando os efeitos dos aspectos culturais sobre os modos de pensamento.

Essa instituição tem um papel singular na construção do desenvolvimento pleno dos alunos, como, por exemplo, a função explícita de torná-los “letrados”, fornecendo-lhes instrumentos para interagir ativamente com o sistema de leitura e escrita, com o conhecimento acumulado pelas diversas disciplinas científicas e com o modo de construir conhecimento que é próprio da ciência.

Para Saviani, (2000, p. 18) “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. O autor chama a atenção para a compreensão de que saber sistematizado não se trata de qualquer tipo de saber e que “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (Ibidem, p. 19).

A escola surgiu da necessidade do homem de produzir continuamente sua própria existência, adaptando a natureza a si e transformando-a, o que é feito pelo trabalho, ao invés de se adaptar a ela. Ao transformar a natureza, por meio do trabalho, o homem criou o mundo humano, o mundo da cultura, sendo a que a educação é, segundo Saviani, “uma exigência de e para o processo de trabalho” (Ibidem, p. 19). Para produzir materialmente o seu mundo, o homem precisa antecipar, em idéias, os objetivos da ação, assim, ele representa mentalmente os objetivos reais.

Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material”. Trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção

humana. Obviamente, a educação se situa nessa categoria do trabalho não material (SAVIANI, 2000, p. 16).

Para o autor, a institucionalização do ensino na escola é um indício da especificidade da educação. Nesse sentido, ela se configura numa situação privilegiada, na qual se pode detectar a dimensão do ensino que subsiste na prática social.

Isso se deve, fundamentalmente, para Saviani (Ibidem, p. 18) ao fato de que, “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Acentua também que o saber sistematizado, a cultura erudita é uma cultura letrada. É, portanto, essa instituição que tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao saber sistematizado, em que se dá, obviamente, o ensino da escrita criativa, objeto do presente estudo.

Para Oliveira (1995), os processos de aquisição da língua escrita, tão centrais nas situações de educação formal nas sociedades letradas, constituem instância privilegiada para pensar as implicações de um modelo teórico para o trabalho pedagógico. Para essa autora, as idéias de Vigotski subsidiam claramente sua concepção sobre o processo de escrita.

A escrita, além de ser, em si, um objeto de conhecimento, é um sistema simbólico que tem um papel mediador na relação entre sujeito e objeto do conhecimento, é um artefato cultural que funciona como suporte para certas ações psicológicas, isto é, como instrumento que possibilita a ampliação da capacidade humana de registro, transmissão e recuperação de idéias, conceitos, informações. (OLIVEIRA, 1995, p. 13).

A autora lembra que Vigotski enfatizou a importância da intervenção pedagógica intencional para que ocorra o domínio do sistema de leitura e escrita e das funções da escrita como objeto cultural. Isto é, a criança não se desenvolve espontaneamente como uma pessoa alfabetizada, mesmo vivendo em uma sociedade letrada. A aprendizagem de um objeto cultural tão complexo como a escrita depende de processos deliberados de ensino.

O mero contato com o objeto também não garante a aprendizagem. Deixada sozinha com a língua escrita a criança não tem material suficiente para construir uma concepção que dê conta de toda a estruturação do sistema e de seus usos e funções. A mediação de outros indivíduos é essencial para provocar avanços no domínio desse sistema culturalmente desenvolvido e compartilhado. (Ibidem, p. 13).

Ela chama também a atenção para a compreensão de que Vigotski trabalha explícita e constantemente com a idéia de reconstrução, de re-elaboração por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural. A constante recriação da cultura por

parte de cada um de seus membros é a base do processo histórico, sempre em transformação, das sociedades humanas.

Para Vigotski, não é somente por meio da aquisição da linguagem falada que o indivíduo adquire formas mais complexas de se relacionar com o mundo; também o aprendizado da linguagem escrita representa um grande salto no desenvolvimento humano e esse processo acontece na escola, que deve ser concebida como um espaço do ir-além, ou seja, na escola os professores devem utilizar processos para fazer os alunos pensarem, oferecendo-lhes aquilo que de mais avançado a cultura alcançou. Para que os alunos escrevam, portanto, não basta o acesso a informações ou navegar pela *internet* em pesquisas superficiais, mas é necessário o desenvolvimento do pensamento crítico, por meio da compreensão de textos literários como uma forma de refletir e desenvolver o pensamento produtivo/criativo.

Em outras palavras, a escola é o espaço destinado ao ato de ensinar e este não deve ser entendido apenas como transmissão de conhecimentos, mas como um processo em que se interfere na constituição do aluno, criando nele funções que não existiam antes. No caso da escrita criativa, a escola ensina por meio de instrumentos culturalmente desenvolvidos, como a gramática e a literatura.

Devem-se, aqui, lembrar também que a produção de Vigotski, em sua breve existência, não chega a constituir um sistema completo sobre as questões educacionais, embora ele tivesse se preocupado com as questões da prática pedagógica.

Para Oliveira (1993, p. 10), o trabalho de Vigotski, “muito mais que organiza, inspira a reflexão sobre o funcionamento do ser humano, a realização da pesquisa em educação e em áreas relacionadas e a prática pedagógica”.

O desenvolvimento psicológico, para Vigotski, deve ser olhado de maneira prospectiva, com referência ao que está por acontecer na trajetória do indivíduo. Ou seja, a idéia de transformação, essencial ao próprio conceito de educação, destaca-se em uma concepção que enfatiza o interesse em compreender, no curso do desenvolvimento, a emergência daquilo que é novo na trajetória do indivíduo.

O processo de aprendizado é central na concepção de Vigotski sobre o homem. Para ele, é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, se não fosse o contato do indivíduo com um determinado ambiente cultural, não ocorreria.

A trajetória do desenvolvimento humano se dá, portanto ‘de fora para dentro’, por meio da internalização de processos interpsicológicos. As metas e os processos de desenvolvimento do indivíduo humano, o qual jamais existe enquanto tal fora de um

grupo cultural específico, são sempre definidos culturalmente. Um ser humano que passe toda sua vida no interior de um grupo cultural ágrafo, por exemplo, jamais será alfabetizado. Mesmo possuindo todo o aparato físico da espécie que possibilita a seus membros o aprendizado da leitura e da escrita, esse indivíduo nunca aprenderá a ler e a escrever se não participar de situações e práticas sociais que propiciem esse aprendizado. Esse é um exemplo claro de um processo de desenvolvimento se não houver situações de aprendizado que o provoquem. (OLIVEIRA, 1995, p. 11).

Dessa maneira, para Vigotski, se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, a escola, agência social explicitamente encarregada de transmitir sistemas organizados de conhecimento e modos de funcionamento intelectual às crianças e jovens, tem um papel essencial na promoção do desenvolvimento psicológico dos indivíduos que vivem nas sociedades letradas.

Vigotski postula que o percurso do desenvolvimento do ser humano, marcado por sua inserção em determinado grupo social, se dá “de fora para dentro”. Com isso ele quer dizer que se dá do social para o individual, isto é, ao aprender a criança internaliza um conhecimento que está posto em seu meio social.

Na escola, onde o aprendizado é o próprio objetivo que pretende conduzir a um determinado tipo de desenvolvimento, a intervenção deliberada é um processo pedagógico imprescindível. Os procedimentos regulares que nela ocorrem são fundamentais para um ensino capaz de promover o desenvolvimento. A intervenção do professor tem um papel central na trajetória dos indivíduos que passam por essa instituição.

Os processos pedagógicos são, segundo a Teoria de Vigotski, processos intencionais, deliberados, dirigidos à construção de seres psicológicos que são membros de uma cultura específica, cujo perfil, portanto, está balizado por parâmetros culturalmente definidos.

2.4 As Funções psicológicas superiores

Compreende-se, por meio dos estudos dos teóricos da Psicologia Sócio-Histórica, que as funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação, por intermédio da linguagem, do legado cultural geral e do próprio grupo ao qual o indivíduo pertence.

Esse patrimônio, material e simbólico, consiste no conjunto de valores, conhecimentos, sistemas de representação, construtos materiais, técnicas, formas de pensar e de se comportar que a humanidade construiu ao longo de sua história.

Mas, para que exista apropriação, é preciso também que exista internalização, o que implica a transformação dos processos externos, concretizados nas atividades entre as pessoas, em processos intrapsicológicos onde a atividade é reconstruída internamente. O desenvolvimento humano, portanto, caminha na direção do social para o individual.

Construir conhecimentos implica uma ação partilhada, já que é por meio dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas. Compreender isso é redimensionar o valor das interações sociais entre os alunos e o professor e entre os adolescentes no contexto escolar.

Por meio das constatações acerca da transformação de funções psicológicas primárias em funções psicológicas superiores, e da criação de novas funções devidas às condições sócio-culturais, entendeu-se que um dos processos que sustentam essas possibilidades, durante a interação social é a imitação. A imitação oferece a oportunidade de reconstrução interna daquilo que o indivíduo observa externamente. Por isso, é entendida como um dos possíveis caminhos para o aprendizado, um instrumento de compreensão do sujeito. Por meio dela, que é uma das formas de internalizar o conhecimento externo, as crianças são capazes de realizar ações que ultrapassam o limite de suas capacidades.

Vigotski acentua que a criança pode imitar somente aquilo que está na zona de suas possibilidades intelectuais próprias. O que significa que, para imitar, é preciso ter alguma possibilidade de passar daquilo que se pode fazer para aquilo que ainda não se pode fazer. A esse estágio, chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Shuare (1990, p. 76) afirma que para a criança, “o desenvolvimento a partir da colaboração, por via da imitação, o desenvolvimento a partir da aprendizagem, é o feito fundamental”. Para essa autora, o foco central da Psicologia do ensino é estudar a possibilidade de que a criança se eleve, mediante a colaboração da atividade conjunta, a um nível intelectual superior.

A imitação, portanto, pode ser entendida como uma fase que precede aquela em que se fará, de forma autônoma, o que se fez em colaboração ou como imitação. Desta maneira, a imitação de modelos fornecidos pelos sujeitos assume um papel estruturante, pois amplia a capacidade cognitiva individual. Observe-se o que diz o escritor espanhol Javier Marias, ao descrever o desenvolvimento de seu processo de escrita

Comecei a escrever aos 12 anos. A escritura foi um prolongamento da leitura. Eu lia Dumas, Salgari, histórias de aventuras. Quando cheguei num ponto em que não havia mais o que ler, comecei a escrever, imitando meus escritores favoritos. Minhas primeiras histórias eram imitações descaradas das que eu lia. (JAVIER MARIAS, In: Brito, 1999, p. 100).

O escritor ilustra, assim, a imitação, como um instrumento de reconstrução no sentido vigotskiano, por meio do qual o indivíduo aprende. Portanto, é interessante que se promovam situações que permitam a imitação, observação e reprodução de modelos, para que a aprendizagem se dê de forma mais eficiente, já que a imitação é apenas o primeiro passo que se dá em direção à concretização daquela aprendizagem. Ou seja, a imitação é um estágio anterior e de preparação para os estágios da abstração, da generalização e da síntese.

Este entendimento da imitação propõe que, no ensino, ela deve ser orientada e acompanhada para ser apenas uma etapa que instrumentaliza o sujeito para atuar independentemente.

Vigotski introduziu a noção de desenvolvimento proximal, segundo Wertsch (1988, p. 83), “com a intenção de resolver os problemas práticos da psicologia e da educação: a evolução das capacidades intelectuais das crianças e a evolução das práticas de instrução”.

De acordo com essa proposição, a interação social tem grande importância na gênese do conhecimento e é a interação entre os adultos e as crianças pequenas que proporciona o desenvolvimento da linguagem. Assim, pode-se entender que o futuro intelectual de uma criança não é determinado pelos os estímulos que a rodeiam, mas pelo papel mediador dos adultos, ou seja, quando adulto e criança se envolvem em uma atividade conjunta em torno de um objeto, a propósito desse objeto. “Nas cenas em que adulto e criança se aplicam em uma atividade conjunta, em que a linguagem atua como ligação entre a vida mental do adulto e a da criança, é onde nos parece que radica em boa medida, a essência da estimulação cognitiva das crianças” (PALACIOS, 1987, p. 185).

A Zona de Desenvolvimento Proximal é ampliada pela atuação dos pais, dos professores e das crianças com níveis mentais mais adiantados, como os processos que começam como diálogo interpessoal e acabam se convertendo em linguagem interiorizada e, logo em pensamento da criança.

A qualidade do trabalho pedagógico está associada, na abordagem da Psicologia Sócio-Histórica, à capacidade de promover avanços no desenvolvimento do aluno. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, portanto, descreve o “espaço” entre as conquistas já adquiridas pela criança, aquilo que ela já sabe, que é capaz de desempenhar sozinha, e aquilo

que, para se efetivar, depende da participação de elementos mais capazes, o que a criança tem a competência de saber ou de desempenhar com a colaboração de outros sujeitos.

Do ponto de vista dessa teoria, os processos de desenvolvimento são impulsionados pelo aprendizado. Vigotski afirma que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKII, *et all.*, 2001, p. 114), ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem. Assim, compreende-se que os processos de desenvolvimento, embora presentes no indivíduo na sua forma primária, natural, necessitam da intervenção, da colaboração de outros membros do grupo social mais experientes na cultura para se transformarem em Funções Psicológicas Superiores e se consolidarem. Como consequência, ajudam a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica.

Cabe lembrar que, neste ponto reside a diferença entre Vigotski e Piaget, para Vigotski, a escola deve ser capaz de desenvolver nos alunos capacidades intelectuais que lhes permitam apreender plenamente os conhecimentos acumulados. Isto quer dizer que ela não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas, principalmente, ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação dos conhecimentos elaborados, de modo que ele possa praticá-las autonomamente ao longo de sua vida, além do período de sua permanência na escola.

A escola acima referida, que, além de ensinar a escrita comunicacional, ensina processos para suscitar seu uso criativo, insere-se em uma determinada concepção de educação, que é expressa por Vigotski como sendo aquela que:

[...] não pode ser qualificada como o desenvolvimento artificial da criança. A educação é o domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento. A educação não apenas influi em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda sua amplitude.” (VIGOTSKI, 1999 a, p. 99).

O método instrumental desenvolvido por esse autor permitiu estudos que demonstraram que o desenvolvimento natural e a educação tornam-se um processo único e pôde

[...] descobrir como se reestruturam todas as funções naturais de uma determinada criança em um determinado nível de educação. O método instrumental procura oferecer uma interpretação acerca de como a criança realiza em seu processo educacional o que a humanidade realizou no transcurso da longa história do trabalho, ou seja, ‘põe em ação as forças naturais que formam sua corporeidade [...] para assimilar desse modo, de forma útil para sua própria vida, os materiais que a natureza lhe brinda’ (K. MARX; F. ENGELS; Obras, t. 23, p. 188-189 *apud* VIGOTSKI, 1999a, p. 99).

Pelo exposto, o autor entende a educação, fundamentalmente, como a oportunidade de desenvolver e reestruturar as Funções Psicológicas Superiores.

Importante ressaltar as palavras de José Ortega Y Gasset, que considerava o caráter social da educação e que a concebia como capaz de gerar transformações na realidade social “Se educação é a transformação de uma realidade, de acordo com certa idéia melhor que possuímos, e se a educação só pode ser de caráter social, resultará que a Pedagogia é a ciência de transformar sociedades”. (PONCE, 2000, p. 168).

Quanto à escola, a obra de Vigotski chama a atenção para o fato de que essa instituição, por oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicas, tem um papel diferente e insubstituível na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada. Justamente por isso, ela representa o elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos, já que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual.

Vigotski afirma que os conceitos científicos que devem ser ensinados na escola, introduzem novos modos de operação intelectual: abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade, que, por sua vez, transformam os modos de utilização da linguagem. Como consequência, na medida em que a criança expande seus conhecimentos, modifica sua relação cognitiva com o mundo.

Por outro lado, os fenômenos psíquicos, a psique humana, sendo sociais por sua origem, não são algo definitivo. Existe um desenvolvimento histórico desses fenômenos, uma dependência essencial dos mesmos em relação à vida e à atividade social. Pode-se afirmar, portanto, como Shuare (Ibidem, p. 61) que “a história do psiquismo humano é a história social de sua constituição”. O psiquismo não é algo imutável e invariável no curso do desenvolvimento histórico da sociedade, também não o é no curso do desenvolvimento individual; as transformações que experimenta são tanto estruturais como funcionais.

Para a autora, uma importante conceituação da Teoria de Vigotski, produzida pelo eixo histórico, é a concepção do caráter mediatizado do psiquismo humano: o salto qualitativo que ela implica, em comparação com o psiquismo animal, se explica porque diferentemente dos fenômenos psíquicos naturais dos animais, nos humanos, as funções psicológicas superiores, são o produto da complexa interação do indivíduo com o mundo, a interação mediatizada pelos objetos criados pelo homem.

Fazendo uma analogia com os instrumentos de trabalho que mediatizam a relação do homem com a natureza, Vigotski assinalou que a diferença entre o psiquismo natural dos animais e os processos psíquicos superiores do homem encontra-se justamente em que certos

instrumentos especiais, como os signos, se interpõem entre a função natural e seu objeto, mudando as propriedades da dita função.

Para Vigotski, o psiquismo é algo dado e não gerado; é algo dado ao sujeito que se encontra no sujeito individual – de onde cabe supor ou duvidar de sua existência em outros sujeitos semelhantes – é algo dado internamente ao sujeito – seja nas estruturas cerebrais ou na alma, diz Vigotsky, que permite delinear o lócus de sua existência e seu *modus vivendi*. A existência real do psiquismo se situa no espaço-tempo da inter-relação do homem com o mundo, no espaço-tempo de sua atividade. (Ibidem, p. 62).

Os estudos do autor evidenciaram que a história do desenvolvimento psíquico da criança ensina que, desde os primeiros dias de vida, sua adaptação dá-se nos meios sociais, por meio das pessoas que a rodeiam e, nesse processo, a linguagem tem um papel de primeira ordem.

A escrita, por sua vez, é uma forma de linguagem simbólica, não natural, posto que é uma função que foi criada pelo homem. Portanto, é um produto social e pode ser classificada como uma função psicológica superior.

Não se pode pensar na função simbólica da linguagem sem se levar em conta os processos de consciência necessários ao desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores.

Em 1925, em um artigo denominado “A consciência como problema da psicologia do comportamento”, Vigotski aborda o problema da natureza psicológica da consciência, que até então parecia ignorado pela Psicologia, apontando que

A psicologia científica não deve ignorar os fatos da consciência, mas materializa-los, transcreve-os para um idioma objetivo que existe na realidade e enterrar para sempre as ficções, fantasmagorias e similares. Sem isso é impossível qualquer trabalho de ensino, de crítica e de investigação. (VIGOTSKI, 1999 a, p. 63).

Acrescenta, ainda, que é necessário encontrar para a consciência, assim como para todas as reações do organismo, uma interpretação e um lugar adequados. Para ele, a Psicologia deve explicar com clareza o caráter consciente das três principais dimensões da psicologia empírica que são o pensamento, as sensações e a vontade.

Para ele, diferentemente do comportamento animal, que pode ser considerado como a experiência hereditária adquirida, multiplicada pela particular, o homem não se serve apenas da experiência herdada para sua sobrevivência física, mas toda a vida, o trabalho e o comportamento baseiam-se na utilização da experiência das gerações anteriores. A essa

experiência, convencionou chamar de experiência histórica. Acentua, também, a necessidade de se situar a experiência social, “a de outras pessoas, que constitui um importante componente do comportamento do homem” (Ibidem, p. 65). Vigotski designa essa experiência como o “componente social do nosso comportamento” (Ibidem, p. 65).

A aranha que tece a teia e a abelha que constrói as colméias com cera o farão por força do instinto, como máquinas, de um modo uniforme e sem manifestar nisso uma atividade maior do que nas outras reações adaptativas. Outra coisa é o tecelão ou o arquiteto. Como diz Marx, eles construíram previamente sua obra na cabeça; o resultado obtido no processo de trabalho existia idealmente antes do começo desse trabalho. (Ibidem, p. 65).

Para pensar a consciência humana, sob o referencial da teoria que adotada, é preciso entender que o homem se constitui, enquanto ser social, na medida em que se insere em sua realidade social. Desta maneira, sua mente, sua consciência e seu comportamento estão interligados à sua estrutura sócio-cultural.

A consciência não é o pensamento, nem as representações ou conceitos. Os componentes da estrutura interna da consciência humana são os seus conteúdos sensíveis: sensações, imagens de percepção e as representações que criam sua base e a tornam possível; e a relação entre o sentido e o significado das suas representações. Ela tem também suas próprias características psicológicas. (LEÃO, 1999, p. 19).

Para a autora, a principal propriedade da consciência é a relação que liga sentido e significado, que são os seus componentes primordiais.

De acordo com Leontiev, a consciência é um reflexo psíquico superior e de natureza histórica que orienta a atividade do indivíduo. Este, por sua vez, desenvolve suas características por meio da sua atividade, que depende da atividade coletiva ou da prática social acumulada.

Em outras palavras, a consciência humana expressa a forma como o homem se relaciona com o mundo, pois, diferentemente dos animais, ele reage ao mundo objetivo compreendendo-o e, ao compreender o mundo, transforma-o. Para Bock *et all*, (1999, p. 143), “[...] a consciência é, assim, um certo saber”.

A consciência inclui o saber das emoções e sentimentos do homem e não é estática, mas está sempre em movimento. É produto das relações sociais que o homem estabelece e é resultado de um aperfeiçoamento do cérebro humano para que se torne capaz de pensar o mundo e de estabelecer relações entre os objetos desse mundo. Dessa forma, o homem

[...] produz assim, uma compreensão sobre o mundo, sobre si mesmo e os outros, compreensão construída no processo de produção da existência, compreensão que tem sua matéria-prima na realidade objetiva e na realidade social, mas que é própria do indivíduo, pois é resultado de um trabalho seu. (BOCK *et all*, 1999, p. 144).

Para os autores, estuda-se a consciência por meio de suas mediações veiculadas pela linguagem, pela da representação social, que é a denominação dada ao conjunto de idéias que articula os significados sociais, isto é, o sentido construído coletivamente para o objeto com o sentido pessoal.

2.5 A criação escrita na adolescência, no contexto escolar

Para escrever, o aprendizado é a própria vida se vivendo em nós e ao redor de nós. (CLARICE LISPECTOR. In: BRITO, 1999, p. 38).

Serão desenvolvidos, a partir daqui, os conceitos de teóricos da Teoria Sócio-Histórica, relacionados com a criatividade e com a escrita, no período que Vigotski identificou como a segunda metade da idade escolar, ou seja, a idade de transição, aqui denominada de adolescência. Vale ressaltar que nenhum dos conceitos de Vigotski estão relacionados com ortografia ou com gramática, mas com a emoção, com a imaginação, com a vontade, com a mediação e com a afetividade.

Para Vigotski, criar é fonte de júbilo para o homem, porém também é fonte de sofrimentos, denominados por ele de “as torturas da criação” em artigo do mesmo nome (VIGOTSKII, 1982, p. 49). Nesse texto, afirma que criar é difícil e a demanda da criação em sempre coincide com a possibilidade de criar.

Ao se deter sobre a questão, que também chamou de “a tortura da palavra”, o autor afirma que esse fenômeno revela a importância da imaginação, sem a qual seria impossível a palavra escrita de forma criativa, artística ou literária. Para ele, a imaginação na esfera intelectual corresponde à vontade na esfera do movimento. “A imaginação criadora, em toda

sua forma, trata exteriormente de afiançar-se em atos que não existam somente para seu autor, mas também para os demais” (VIGOTSKII, 1982, p. 52).

Acentua em seus registros a extrema importância da imaginação criadora da criança: “a educação da criança na formação de imagens possui não somente valor parcial para exercitar e fomentar uma função isolada qualquer, mas possui importância total que se reflete em toda conduta do ser humano” (Ibidem). Para ele, a imaginação é impulso criador e a imaginação criadora penetra com sua obra através de todos os aspectos da vida. “Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal” (VIGOTSKY, 1984, p. 119).

A criação escrita tem sua origem ao iniciar-se o despertar sexual. Segundo o autor, necessita-se de um volume suficiente de vivências pessoais, de experiências vividas, de saber-se analisar as relações humanas em diversos meios para que se possa expressar em palavras algo pessoal, novo, com critério próprio, encarnando e combinando fatos da vida real. “A criança deve crescer para alcançar capacidade literária. Para isso, deve acumular experiência e lograr elevado domínio da palavra, deve levar seu mundo interior a um altíssimo grau de desenvolvimento” (VIGOTSKII, 1982, p. 54).

Sugere que existe uma falta de correspondência entre o desenvolvimento da linguagem falada e o da linguagem escrita. Dessa maneira, uma criança pode descrever oralmente com entusiasmo um fato ou uma história, mas se lhe é pedido que escreva sobre esse fato ou história, a descrição escrita empobrece sensivelmente. Isto porque a linguagem escrita é mais difícil e tem suas próprias leis, que ela ainda não domina bem e que são diferentes das da linguagem falada.

A principal arte do professor para orientar a escrever textos, reside no estabelecimento de temas. O professor deve oferecer variedade de temas, que necessariamente precisam estar de acordo com a experiência acumulada pelo aluno.

É mais fácil desenvolver o gosto pela escrita quando se convida o adolescente a escrever sobre temas que eles compreendam, que os emocione e, especialmente, que lhes incitem a expressar com a palavra o seu mundo interno. “É muito freqüente que a criança escreva mal porque não tem o que escrever” (VIGOTSKII, 1982, p. 57).

Portanto, deve-se habituar os alunos a escrever sobre o que conhecem bem, sobre o que já meditaram muito e profundamente.

Nada mais nocivo para a criança do que impor-lhe temas em que haja pensado pouco e sobre os quais não saiba o que dizer, isto equivaleria a educar escritores vazios, superficiais. Para fazer da criança um escritor, é preciso imbuir nela um forte interesse pela vida que lhe rodeia. A criança escreve melhor sobre aquilo que mais lhe interessa, sobretudo quando o conhece bem [...] deve-se ensinar a criança a jamais escrever sobre o que não sabe, sobre o que não lhe interessa. E, por certo, há mestres que procedem completamente ao contrário, com o que matam o escritor na criança. (VIGOTSKII, 1982, p. 57).

É importante eleger os tipos de literatura mais adequados para os alunos tais como notas, cartas e pequenos relatos. Se a escola quer ser pedagógica deverá dar lugar a estas obras literárias.

A tarefa consiste em infundir-lhes o desejo de escrever e em ajudá-los a dominar os meios de fazê-lo. Para educar os adolescentes na arte literária é necessário proporcionar-lhes estímulo e material para criar. Ressalta-se aqui que usaram-se os textos e as citações de Vigotski quando este se refere a termos como “obras literárias” ou educação para a “arte literária”, embora não se esteja tratando do ensino da escrita literária, mas da escrita criativa, que, por outro lado, nada impede que possa um dia se transformar em literária. Em outras palavras, embora o objetivo do presente trabalho seja pesquisar a escrita criativa, acredita-se que os adolescentes que desenvolvam essa escrita na escola, poderão ser profissionais que se comunicarão bem pela forma escrita futuramente, inclusive com a possibilidade de se transformar em escritores.

Lembram-se aqui as palavras do escritor paulistano Sérgio Milliet (1898-1966), considerado, em seu tempo, um dos maiores críticos da literatura brasileira, sobre esse leque de possibilidades que a escola pode abrir para seus alunos ao desenvolver neles a escrita criativa

Quer saber de uma coisa? Não acredito em predestinação literária. São circunstâncias acidentais que fazem o escritor e é o acaso de um primeiro êxito que o leva a perseverar. Um homem de inteligência média faz qualquer coisa; basta que a vida o exija. Qualquer camarada de algumas letras escreveu versos na mocidade; se não continuou, foi porque outra coisa lhe interessou. (SÉRGIO MILLIET, In: BRITO, 1999, p. 69).

Como o escritor citado, acredita-se que um primeiro êxito pode acontecer e, mais ainda, que esse primeiro êxito pode e deve acontecer na escola, propiciando o desenvolvimento da escrita nos alunos adolescentes.

Vigotski (1982, p. 61) descreve algumas das regras que Tolstoi sugere em seu artigo “A quién y de qué enseñar a escribir: los hijos de los campesinos de nosotros o nosotros de ellos”:

A primeira é propor às crianças o mais extenso e variado conjunto de temas, não inventados a propósito para elas, mas sim entre os mais sérios e que interessam ao próprio professor. A segunda é oferecer leituras de livros infantis e propor como exemplos exclusivamente contos infantis. Terceira e de especial importância, é que ao examinar os cadernos onde as crianças faziam suas composições não fazer jamais observações acerca da limpeza, da caligrafia, da ortografia, nem o que é básico, sobre a composição ou a lógica do relato. Quarta: como as dificuldades da composição não se referem ao volume nem ao conteúdo e sim ao tema artístico, a seqüência residirá não no volume, nem no conteúdo, nem na linguagem e sim na trama [...].

Paradoxalmente, embora Tolstoi *apud* Vigotski (1982, p. 61) tivesse elaborado essas regras para ensinar as crianças a escrever, afirmava que “[...] não se pode ensinar nem educar a criança pela simples razão de que ele está mais perto que qualquer adulto do ideal de harmonia, verdade e beleza [...] O conhecimento do ideal está mais forte nele (na criança) do que em mim”. Vigotski considera que esse tipo de afirmação de Tolstoi apresenta um enfoque reacionário que recorda algo dos ensinamentos de Rousseau, quando este afirmava que “O homem nasce perfeito”. Rousseau também acreditava, recorda Vigotski, que o homem, ao nascer, constitui o protótipo de harmonia, da verdade, da beleza e do bem. Entretanto, essas afirmações de Rousseau, assinala Vigotski muito bem, já foram superadas pela ciência.

Ao criticar as afirmações de Tolstoi, quando este afirma que não se pode educar as crianças, pois elas estão mais próximas do ideal de harmonia que os adultos, Vigotski diz que a educação em geral e a educação literária das crianças em particular não só é possível como também totalmente inevitável.

Para o autor, mais importante que as afirmações que o escritor de Ana Karenina faz sobre a sua teoria geral da educação, é o relato das atividades que desenvolvia com as crianças, despertando nelas a criação literária.

Vigotski, como se viu até aqui, avançou teoricamente em relação a seus antecessores. Vigotski elogiou as atividades que Tolstoi desenvolvia com as crianças, mas criticou a teoria do escritor, que influenciado pelo pensamento de Rousseau, afirmava que a criança é um ser que nasce perfeito e é corrompido pela sociedade. Com essa mesma consciência social, baseada no materialismo dialético, Vigotski superou as concepções de Piaget, pois, mesmo reconhecendo a base biológica, postulou a importância da mediação do meio social para a aprendizagem.

A compreensão justa e científica da educação não consiste de modo algum em inocular artificialmente nas crianças ideais, sentimentos ou critérios que lhes sejam completamente alheios. A verdadeira educação consiste em despertar na criança aquilo que ela já tem em si. A educação deve ajudar a fomentar e orientar o desenvolvimento da criança em uma direção determinada.” (VIGOTSKY, 1982, p. 62).

Vigotski (1982, p. 63) sugere que, nos adolescentes abandonados, se vê de modo mais evidente como eles escrevem com mais desejo quando sentem necessidade de fazê-lo. Nestas crianças, a arte da palavra manifesta-se, sobretudo em forma de canções. O autor descreve uma experiência que reuniu relatos de setenta crianças abandonadas de 14 e 15 anos. Todos eles escreveram com seriedade e interesse acerca de sua vida. Assim, acredita, quando os adolescentes têm sobre o que escrever, escrevem com toda sinceridade.

Vemos que Vigotski acentua aqui a sincera emoção que se faz presente na linguagem juvenil e que se distingue da linguagem literária dos adultos.

É muito fácil compreender a ligação existente entre o desenvolvimento da criação literária e a idade de transição. O feito fundamental desta idade consiste no despertar sexual e, desse feito central, básico, podem desprender-se todos os restantes relacionados com esta peculiaridade, já que precisamente, graças a este feito, essa idade resulta crítica ou decisiva na vida da criança. Entra então nela um novo e poderoso fator que é o despertar sexual, o instinto sexual que destrói o anterior equilíbrio estável criado nos primeiros anos escolares, sem que se haja encontrado ainda um novo equilíbrio. A destruição do equilíbrio anterior e a busca de um novo equilíbrio constituem a base da crise que experimenta a criança ao chegar a essa idade.” (Ibidem, p. 65).

Nesse período as vivências são intensas, surgem anseios e desejos e a vida interior se complica intensamente em comparação com a infância. Também se complicam as relações com as pessoas e com o meio que as rodeia. As impressões do mundo exterior passam a ser submetidas a uma análise mais profunda. Evidencia-se uma peculiaridade da conduta do adulto estreitamente relacionada com o despertar da atividade literária nessa época, que é a elevada emotividade, a elevação da excitabilidade dos sentimentos no período transitório. A emoção e a inquietude aparecem cada vez que se rompe o equilíbrio entre nós e o meio ambiente, o que ocorre nessa idade de transição em que as crianças crescem muito, aproximando-se com rapidez das dimensões do corpo adulto.

Os períodos críticos na vida humana, os períodos de transição e reconstrução interna da personalidade são ricos de sentimentos vitais e reações emocionais.

A segunda parte da idade escolar é a época do despertar sexual e constitui uma crise interna de transição no desenvolvimento da criança que se caracteriza pelo

aguçamento e pela superexcitabilidade dos sentimentos: como já advertimos, o equilíbrio entre a criança e o ambiente que a rodeia, se rompe nessa idade pela aparição de um fator novo e que até então apenas se havia deixado notar[...] o desenho é substituído pela palavra como meio de expressão correspondente a uma atitude mais funda e complexa perante a vida, a si mesmo, e ao mundo que o rodeia. Cabe a importante pergunta de como referir-se a essa super emotividade da idade transitória, como enfoca-la, se como um feito positivo ou negativo. (VIGOTSKII, 1982, p. 67)

Dessa maneira, pergunta-se o autor, se a emotividade que surge na adolescência manifesta-se como algo que leva ao isolamento, à contemplação, ao distanciamento da realidade ou se essa emotividade pode ser um dispositivo que enriquece e fecunda ilimitadamente a atitude da criança frente ao mundo que a rodeia já que “nada grandioso se pode fazer na vida sem um grandioso sentimento” (Ibidem, p. 67).

Para ele, o sentido e a importância da criação artística, residem no fato de que ela permite à criança superar a angústia durante o desenvolvimento da imaginação criadora que imprime à sua fantasia uma direção nova que durará toda a vida. Além disso, a criação escrita, tanto como qualquer criação artística, também se faz importante porque aprofunda, amplia e depura a vida emocional do adolescente que, pela primeira vez, desperta e se dispõe à ação séria. Ela permite às crianças que exercitem seus anseios e hábitos e dominem a linguagem, que é o sutil e complexo instrumento de formular e transmitir os pensamentos humanos, seus sentimentos, o mundo interior do homem.

Por fim, ressalta-se que, quando é feita uma referência à criação artística, reporta-se ao que Luria denominou de pensamento produtivo, ou seja, a capacidade de criar a partir de um problema dado, que precisa ser resolvido, ou seja, neste caso específico, o desenvolvimento da capacidade de escrever de forma criativa.

2.6 A adolescência como período de criatividade

“o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando”. (GUIMARÃES ROSA, 1984, p. 21).

A adolescência é o período que, em várias sociedades, marca a separação entre a infância e a maturidade, que tem características específicas e que promove os processos criativos.

Vigotski demonstra, aponta Lane, o processo pelo qual o significado que as funções adquirem na consciência das pessoas determina o aparecimento de novas formas de comportamento, que surgem a partir de conteúdos extraídos do meio social. Para a autora, “é característica da adolescência a passagem das funções da memória, da atenção e do pensamento para dentro” (LANE, 1995, p. 126). Pode-se, dessa forma, entender as palavras de Vigotski, quando este afirma que “O que para o escolar é externo, no âmbito da memória lógica, da atenção arbitrária, do pensamento, converte-se em interno no adolescente” (VIGOTSKII, 1990, p. 82). Assim, nele se forma um novo sistema e “o adolescente passa a pensar em conceitos, partindo de outro sistema de pensamento, das conexões complexas” (LANE, 1995, p. 126).

Vigotski se referia à adolescência, muitas vezes, como a

A idade da transição é a idade da estruturação da concepção de mundo e da personalidade, do aparecimento da autoconsciência e das idéias coerentes sobre o mundo. A base para esse fato é o pensamento em conceitos, e para nós toda a experiência do homem culto atual, o mundo externo, a realidade externa e nossa realidade interna, estão representados em um determinado sistema de conceitos. Pensar a base de conceitos significa possuir um determinado sistema já preparado, uma determinada forma de pensar, que ainda não tenha pré-determinado em absoluto o conteúdo final a que se vai chegar. (VIGOTSKI, 1990, p. 81).

Nesse período, é importante ressaltar, segundo Lane (1995, p 126), o papel da palavra na formação dos conceitos. A autora lembra que, para Vigotski, “os conceitos se formam mediante uma operação intelectual em que todas as outras funções participam, porém a operação é dirigida pelo uso das palavras”. Explica, a autora, que as palavras são os instrumentos que orientam a atenção, abstraindo determinados traços, sintetizando e simbolizando e, dessa maneira, formando o conceito.

Para o adolescente, recordar significa pensar. Se antes da idade de transição o pensar da criança apoiava-se na memória, e pensar significava recordar, para o adolescente a memória apóia-se fundamentalmente no pensamento: recordar é antes de tudo buscar em uma determinada seqüência lógica o que ele necessita. Esta distribuição de funções, esta mudança em sua relação, que introduz decididamente o papel do pensamento em todas elas, e que coloca como resultado que este último não seja uma função entre outras, mas a que distribui e modifica outros processos psicológicos, que se observa na idade de transição (VIGOTSKI, 1990, p. 82).

Na adolescência, portanto, as funções psicológicas superiores adquirem significado na consciência e determinam o aparecimento de novos sistemas e de novas formas de comportamento. O adolescente internaliza suas vivências e é capaz de escrevê-las, desenvolvendo o que se está chamando neste trabalho de escrita criativa.

Serão sintetizadas, agora, algumas idéias de pensadores atuais a respeito dessa fase do desenvolvimento humano.

Calcada nas concepções da Teoria Sócio-Histórica, Bock apresenta especificidades desse período, considerando que a concepção acatada pela Psicologia sobre a adolescência traz a influência da abordagem psicanalítica, ou seja, a partir do Século XX, “este momento da vida do homem passou a ser identificado como uma etapa marcada por tormentos e conturbações vinculados à emergência da sexualidade”. Essa concepção que trata a adolescência como um processo puramente biológico, permitiu à Aberastury e Knobel (1981), *apud* Aguiar; Bock; Ozella, (2001, p. 164) proporem uma “Síndrome Normal da Adolescência”, condicionando toda a realidade biopsicossocial a circunstâncias interiores.

Dessa forma, a Psicologia aceitou que os desequilíbrios e instabilidades fossem inerentes aos jovens e isso era evidência de uma crise pré-existente no adolescente. Essa perspectiva, segundo Bock, marca a naturalização e a universalização do comportamento adolescente. Em outras palavras, apesar de os estudos antropológicos questionarem a universalidade dos conflitos adolescentes, a Psicologia convencional negligenciou a inserção histórica do jovem e suas condições objetivas de vida.

As concepções de Piaget, já descritas anteriormente, concebiam um sujeito epistêmico ao postular que na adolescência, o indivíduo alcança aquilo que ele chama de estágio das operações formais caracterizado pela existência de um sistema de estruturas abstratas do pensamento próprio da faixa etária em que se encontra.

Diferentemente de Piaget, a concepção sócio-histórica de adolescência concebe o homem como um ser histórico, entendendo que o seu desenvolvimento é vinculado ao desenvolvimento da sociedade. A adolescência não pode ser analisada como algo abstrato, algo natural, mas como uma etapa da vida do indivíduo que se desenvolve na sociedade. A adolescência deve ser entendida no seu movimento e suas características devem ser compreendidas no processo histórico de sua constituição, isto é, as características da adolescência têm sua explicação nas relações sociais e na cultura e não no próprio desenvolvimento do adolescente.

Aguiar, Bock e Ozella acentuam (*Ibidem*, p. 168) que “Para a Psicologia Sócio-Histórica a adolescência não é uma fase natural do desenvolvimento humano. É criada

historicamente pelo homem, nas relações sociais, enquanto um fato, e passa a fazer parte da cultura enquanto significado”.

A adolescência, portanto, não deve ser vista como uma fase do desenvolvimento, mas como um momento “significado, interpretado e construído pelos homens”. Associam-se à adolescência as marcas do desenvolvimento do corpo. Entretanto, essas marcas também constituem a adolescência enquanto fenômeno social, pois são significadas socialmente e não devem ser tomadas no conceito da adolescência em si. Os autores exemplificam isso com o desenvolvimento dos seios nas meninas. Uma visão natural seria a menina ver os seus seios como possibilidade de amamentação futura e, por algum tempo ou para algumas culturas, foi assim. Hoje, entretanto, os seios tornam as meninas sensuais. Esse é o significado atribuído em nosso tempo.

A abordagem sócio-histórica, portanto, reformula a questão da adolescência, buscando a compreensão de como se constitui historicamente esse período do desenvolvimento. Para se compreender a adolescência, deve-se analisar as condições sociais que a constituem.

Adélia Clímaco (1991), *apud* Aguiar; Bock; Ozella; (2001, p. 169) enumera fatores sociais, econômicos e culturais que possibilitam a compreensão de como surgiu a adolescência: na sociedade moderna, o trabalho passou a exigir mais tempo de formação escolar, afastando os jovens do trabalho por algum tempo. Além disso, o desemprego crônico da sociedade capitalista exigiu que se retardasse o ingresso dos jovens no mercado de trabalho. Por outro lado, os avanços da ciência permitiram que o homem tivesse prolongada sua longevidade. Estavam dadas as condições para que as crianças permanecessem mais tempo sob a tutela dos pais, sem ingressar no mercado de trabalho e a solução foi mantê-las na escola.

A extensão do período escolar e o distanciamento dos pais e da família e a aproximação de um grupo de iguais foram as conseqüências dessas exigências sociais. A sociedade então assiste à criação de um novo grupo social com padrão coletivo de comportamento: a juventude/a adolescência. (Ibidem, 2001, p. 170).

Por isso, os autores referem-se, também, à adolescência como um período de “latência social”, constituída a partir da sociedade capitalista e gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar. Nessa fase, o desenvolvimento e as transformações no corpo vão sendo tomados como marcas que sinalizam esse período. Apontam, também, algumas características atribuídas aos jovens nesse

período. Eles já possuem a força e a capacidade para ingressar no mundo adulto como vinham se fazendo e, agora, por necessidades sociais, são desautorizados a esse ingresso. Daí se constrói a contradição básica que caracteriza a adolescência:

O jovem se distancia do mundo do trabalho e, com isso, se distancia também das possibilidades de obter autonomia e condições de sustento. Aumenta o vínculo de dependência do adulto, apesar de já possuir todas as condições para estar na sociedade de outro modo. É dessa relação e de sua vivência enquanto contradição que se constituirá grande parte das características que compõem a adolescência: a rebeldia, a moratória, a instabilidade, a busca de identidade e os conflitos. Alguém que está apto a fazer muitas coisas da vida adulta e que não tem autorização para isso é alguém que deixa de experimentar suas possibilidades na realidade social, podendo mesmo se ver como onipotente, pois também não testa seus limites e impossibilidades. (CLÍMACO, 1991, *apud* AGUIAR; BOCK; OZELLA; 2001, p. 170).

Como o indivíduo se constitui não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes, “o comportamento de um indivíduo pressupõe a totalidade da sociedade à qual ele pertence” (LANE, 2000, p. 24).

Assim, o adolescente não o é por natureza, já que além do desenvolvimento biológico, as características que lhe são atribuídas surgem nas relações sociais. Dessa maneira, há que se concordar com a teoria de Vigotski de que a criatividade é desenvolvida a partir da adolescência, por ser esse o período em que o indivíduo já teve contato com a cultura, acumulou um volume de vivências que já elabora, ao mesmo tempo em que a fase de latência social em que se encontra o põe em contato com a angústia gerada pela básica contradição que se configura nessa vivência entre as necessidades dos adolescentes e as possibilidades sociais de satisfação delas, no mundo capitalista.

Segundo Ozella, (2002, p. 21) na adolescência

Há um trabalho de construção realizado pelo indivíduo e há um mundo psíquico de origem social, mas que possui uma dinâmica e uma estrutura própria. Esse mundo psíquico está constituído por configurações pessoais, nas quais significações e afetos se mesclam para dar um sentido às experiências do indivíduo.

Portanto, pode-se dizer que a criatividade não se constitui apenas no processo de desenvolvimento maturacional, mas também se constitui a partir de suas interações sociais e, dentre elas, a situação do ensino formal.

Para Martinez, (2000, p. 142) “as potencialidades criativas do sujeito vão se conformando e desenvolvendo desde os primórdios da vida, em virtude de um complexo

conjunto de influências e das interações que estabelece com elas”. Essa autora acredita que não se pode incrementar a criatividade sem ações educativas. E são essas ações educativas voltadas para a criatividade escrita que se busca aqui.

Considerou-se necessário, neste trabalho, elucidar o conceito de catarse abordado por Vigotski em seu livro *Psicologia da Arte*, que será visto a seguir, e que não deve ser entendido apenas como um processo de liberação de energia, mas de apropriação e objetivação de um saber.

2.7 O conceito de catarse

A catarse que se busca aqui elucidar trata-se de um momento de apropriação, pela consciência, de algo que se buscava objetivamente. Nas palavras de Rollo May (1992, p. 125) “uma sensação de regozijo – ou talvez seja melhor dizer de êxtase brando – ao encontrar a forma exigida pela obra criada”. No caso da escrita, a catarse seria o momento da transformação das idéias da vivência do adolescente, em um texto próprio, que lhe permita sentir um salto de qualidade na apresentação dessas idéias por meio da escrita.

Para Duarte, (1996, p. 70) “O que caracteriza o momento catártico é justamente o fato de se instaurar uma diferença qualitativa entre o antes e o depois”. Para o autor, a catarse apresenta intensidade e conteúdo distintos, na medida em que são distintas as relações entre o indivíduo e as objetivações do gênero humano.

O autor considera que “é raro que a catarse seja tão intensa que modifique toda a vida do indivíduo. É mais comum que ela seja apenas um pequeno e específico salto em algum processo de relacionamento entre o indivíduo e alguma objetivação” (Ibidem, p. 70). Para o autor, é necessário

[...] destacar dois aspectos interessantes dessa acepção do momento catártico. Em primeiro lugar, trata-se de um momento de apropriação, pela consciência, de uma força existente objetivamente. Esta força transforma-se, de uma força externa e estranha ao homem, numa força do homem, numa força que ele emprega na modificação da própria realidade objetiva. Em segundo lugar, trata-se de um processo no qual o homem deixa de se relacionar espontânea e passivamente com essa força objetiva e passa a se relacionar conscientemente com ela, isto é, estabelece uma relação intencional com essa força [...] (DUARTE, 1996, p. 71).

A catarse é, portanto, um momento do processo educativo escolar e caracteriza-se como o momento no qual ocorre “a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, *apud* DUARTE, 1996, p. 71).

Para o autor, não é um momento isolado, mas parte do processo educativo e se, por um lado, tem um componente afetivo bastante acentuado, “por outro lado é preciso ter clareza que não é a presença de forte emotividade que caracteriza necessariamente a existência do momento catártico” (DUARTE, 1996, p. 72). Além disso, no processo educativo, para o autor, o aspecto afetivo está intimamente dependente do processo intelectual. “[...] a verdadeira e consistente vivência emocional no processo educativo depende da efetiva apropriação dos instrumentos culturais[...]” (Ibidem, p. 72). Aponta para a catarse no processo educativo como um momento de apropriação de objetivações, um salto qualitativo na consciência do educando,

[...] um aspecto importante da catarse no processo educativo é o fato de que a relação do indivíduo com a prática social altera-se pela mediação da apropriação das objetivações genéricas [...] sem a compreensão dessas mediações, o educador não consegue conduzir a apropriação do conhecimento de forma que ela se constitua em verdadeiro salto qualitativo da consciência do indivíduo educando. (DUARTE, 1996, p. 73)

Como se pode ver, o autor considera imprescindível que os professores possuam a compreensão da importância de sua mediação, já que cabe à educação escolar o papel mediador que se constitui em um dos momentos decisivos na formação do aluno.

Em seu livro “Psicologia da Arte”, Vigotski analisa a emoção estética como um processo catártico inconsciente. Entretanto, antes de ser apresentada a concepção de catarse para esse autor, esse conceito será explorado em outras fontes. O dicionário de filosofia de Abbagnano destaca que Aristóteles usou o termo “no seu significado médico, nos escritos de história natural, como purificação ou purgação, mas foi o primeiro que o entendeu para designar também um fenômeno estético” (ABBAGNANO, 1982, p. 113). O autor afirma que, na cultura moderna, o termo tem sido usado quase que exclusivamente na sua referência à função libertadora da arte.

Versão semelhante é apontada pelos autores do Vocabulário da Psicanálise, quando explicam que “o termo catharsis é uma palavra grega que significa purificação, purgação. Foi utilizado por Aristóteles para designar o efeito produzido no espectador pela tragédia”. Os autores acentuam que a tragédia é a imitação de uma “ação virtuosa e realizada que, por meio

do temor e da piedade, suscita a purificação de certas paixões”. (LAPLANCHE; PONTALIS, 1977, p. 95).

Em Vigotski são encontrados apontamentos que citam a opinião de Sócrates, reproduzida por Platão que a meta de um mesmo homem deve ser escrever tragédias e comédias já que a contraposição dos sentimentos parece própria da impressão estética. Para ele,

[...] toda obra de arte – fábula, novela, tragédia – encerra forçosamente uma contradição emocional, suscita séries de sentimentos opostos entre si e provoca seu curto-circuito e destruição. A isto podemos chamar o verdadeiro efeito da obra de arte, e com isto nos aproximamos em cheio do conceito de *catarse*. (VIGOTSKY, 1998 a, p. 269).

Qualquer que seja a interpretação dessa enigmática palavra *catarse*, afirma, nunca se saberá se ela corresponde ao conteúdo que lhe atribuíra Aristóteles. Entende a *catarse* como o efeito moral da tragédia, como a conversão das paixões em inclinações virtuosas, como passagem do desprazer para o prazer, como cura e purificação no sentido médico ou, ainda, como uma tranquilização da emoção. Acima de tudo, supõe que “nenhum outro termo dentre os empregados até agora na psicologia, traduz com tanta plenitude e clareza o fato, central para a reação estética, de que as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas à certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários, e de que a reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa *catarse*, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos”. (Ibidem, p. 270).

Para Vigotski, portanto, quando a reação estética se reduz à *catarse*, experimenta-se uma complexa transmutação de sentimentos e, ao invés de emoções angustiantes, tem-se a sensação elevada de alento. Para ele, toda obra de arte implica uma divergência interior entre a forma e o conteúdo e, por meio da forma, o artista consegue o efeito de apagar o conteúdo. O autor, assim, resume as suas considerações:

[...] a base da reação estética são as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas com toda realidade e força, mas encontram a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte[...] Sua peculiaridade imediata consiste em que, ao nos suscitar emoções voltadas para sentidos opostos, só pelo princípio da antítese retém a expressão motora das emoções e, ao pôr em choque impulsos contrários, destrói as emoções do conteúdo, as emoções da forma, acarretando a explosão e a descarga da energia nervosa. (Ibidem, p. 272).

Essa reação estética, que surge das emoções suscitadas pela arte, compreendida pelo conceito de catarse acima descrito nas citações de Vigotski, deve ser aplicada aqui ao presente objeto de estudo, que é a escrita criativa, especialmente nesse período denominado adolescência. Entende-se que a escrita criativa realizada pelo aluno é o produto do conhecimento sobre as relações sociais que se manifestam na linguagem, como o momento de organização que revela o pensamento e a consciência e essa

[...] linguagem, praticada socialmente, numa atividade pedagógica na qual participam alunos e professor envolve a interação entre os sujeitos e o objeto do conhecimento como ponto de partida, constituindo-se na produção do texto da criança como momento catártico de apropriação do saber (AFONSO, 1996, p. 71).

A produção dos textos escritos pelo aluno constitui-se, portanto, em uma ferramenta cultural, um instrumento que lhe tornará possível apropriar-se do conhecimento cultural e socialmente desenvolvido pela humanidade, não somente o reproduzindo, mas também o criando a partir de sua compreensão. O adolescente Ele criará seu próprio texto, imprimindo a ele as suas apropriações, a forma como apreendeu aquelas idéias, aqueles conhecimentos. Isso representa um salto de qualidade em sua consciência, como já foi dito anteriormente, citando Duarte, o momento em que se instaura uma diferença qualitativa entre a sua escrita de antes e de depois.

2.8 Os processos criativos

“A criação só pode encontrar seu acabamento na leitura; porque o artista deve confiar a outro a tarefa que ele começou; porque somente através da consciência é que ele pode ter como essencial a sua obra e toda obra literária é um apelo.” (JEAN PAUL SARTRE. In: BRITO, 1999, p. 50).

A Psicologia Sócio-Histórica, por meio das contribuições de Vigotski e de seus colaboradores, voltou-se para o estudo do psiquismo humano, apontando e explicando o

caráter sócio-histórico da consciência. Tomar a consciência como objeto de estudo representou grande avanço para a Psicologia e possibilitou que se iniciassem pesquisas e estudos de forma sistemática, lançando alguma luz sobre o problema da criatividade.

Essa teoria tem demonstrado que a origem dos processos criativos está no aparecimento da consciência, quando o homem começou a fazer uso de ferramentas para dominar a natureza e dos instrumentos simbólicos para se expressar e se comunicar.

Giora enumera algumas considerações que envolvem os processos criativos.

1) a criatividade é vista como fenômeno psicológico consciente, que leva o indivíduo a fazer certas combinações ou arranjos originais com elementos já conhecidos ou não, visando a solução de algum problema ou para satisfazer alguma necessidade; 2) no núcleo da criatividade está a imaginação, que se constitui num sistema dinâmico e complexo que envolve vários aspectos do comportamento humano; 3) todas as pessoas podem ser naturalmente criativas; 4) a criatividade não é inata; 5) a criatividade está presente em toda a história da humanidade e é a responsável por todo o conhecimento que acumulamos há milênios e pelos feitos do indivíduo em todas as esferas da vida, épocas e lugares; 6) os processos criativos têm início com o aparecimento da consciência, e quanto mais esta se expande, mais o homem se torna criativo. (GIORA, 2000, p. 78).

A escola, que Vigotski, em seu tempo, considerava um espaço privilegiado para a formação da consciência, não contribuía para a construção de um sujeito criativo, estético, mas de um sujeito fragmentado, que buscava apenas satisfazer as necessidades materiais básicas, e cuja sensibilidade jamais foi desenvolvida ou cultivada para apreciar e criar esteticamente qualquer coisa. A escola não estimulava talentos e não criava oportunidades para que eles surgissem, pois estava mais preocupada em nivelar a todos.

Por essa razão, Vigotski acreditava na necessidade de valorizar a educação para a arte em suas diversas manifestações e, no caso da escrita, a arte literária, pois é por meio da criação artística que se pode ter acesso a uma nova dimensão do ser humano, a dimensão estética.

Para Newton Duarte (1993), as características do gênero humano não são transmitidas pela herança genética e não se acumulam no organismo humano. Essas características foram criadas por meio do processo de objetivação, gerado, a partir da apropriação da natureza pelo homem. O autor afirma que “[...] a atividade humana, ao longo da história, vai construindo as objetivações, desde os objetos *stricto sensu*, bem como a linguagem e as relações entre os homens, até as mais elevadas formas de objetivações genéricas como a arte, a filosofia e a ciência.” (DUARTE, 1993, p. 40-41).

Pelo acima citado entende-se que cada indivíduo tem que se apropriar dos resultados da atividade social, exigidos pela vida no contexto do qual faz parte. Dessa maneira, a escrita, assim como toda forma de apropriação e objetivação cultural desenvolvida pela humanidade, é apropriada por cada indivíduo a partir das circunstâncias existentes. Duarte (1993, p. 43), postula que “uma objetivação é uma síntese da atividade humana” e a formação do indivíduo é sempre um processo educativo. O autor cita Leontiev, quando este relata uma pesquisa realizada com seus colaboradores, em que se comprovou a hipótese de que o ouvido tonal não é uma faculdade inata ao homem, transmitida biologicamente, “[...] mas é desenvolvida ou não através da atividade social.” (Ibidem, p. 50).

O que se pretende aqui acentuar, por meio das citações de Duarte, é que essa teoria postula que a escola pode e deve desenvolver em seus alunos a capacidade de escrever de maneira criativa, por meio do uso de instrumentos culturais como a literatura, a poesia, a gramática, enfim, toda a variedade de textos escritos já produzidos pela cultura.

Emoções e pensamentos, canalizados pela fantasia do artista, falam de um conteúdo que se refere à essência humana mais profunda.

Assim, o ser humano tem necessidade de expressar, além do que é claro, lógico, aquilo que ele sente, intui, pressente e é pela arte que isso se dá. A sensibilidade do artista muitas vezes lhe permite antecipar-se aos fatos. Se ao cientista cabe descrever o mundo tal qual ele é, ao artista é facultado o privilégio de criar outro mundo.

Se a arte tem hoje um caráter libertário é porque possibilita ao homem um novo tipo de conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca, muito diferente daquele conhecimento produzido pela ciência ou pela filosofia, diferente mesmo das suas experiências cotidianas; é porque lhe possibilita ser inteiro, razão e sensibilidade; é porque lhe permite se ver como criador. Naquilo que ele cria, facilmente se reconhece, pois sua essência está aí, inteiramente objetivada. (GIORA, 2000, p. 96).

Para terminar, deve-se lembrar que uma sociedade preocupada em propiciar formação integral e humanista aos seus membros deveria priorizar a criatividade artística, pois é por meio da expressão da arte que o ser humano pode ter todas as funções da consciência exercidas e, portanto, tornar-se pleno, inteiro, não fragmentado.

2.9 A importância da literatura e da educação artística, para o desenvolvimento da escrita, na perspectiva da Teoria Sócio-Histórica.

Felizmente, todos somos poetas em potencial. E só por isso é possível a literatura. (VIGOTSKI, 1999(c), p. XXI).

Passa-se, agora, a apontar para algumas reflexões sobre a aprendizagem da linguagem escrita e sobre a criatividade artística, na concepção de Vigotski, lembrando, entretanto, que embora esse autor tivesse se dedicado ao estudo da arte em geral e, particularmente, da arte literária, não é essa a modalidade de escrita que se busca buscando entender aqui. A escrita investigada é aquela que dá ao sujeito a possibilidade de trabalhar seus sentidos e não o elemento artístico esperado pelos significados sociais. A criação aqui tratada, portanto, não se reporta à escrita como arte literária, mas como aquela atividade criativa que pode ser esperada do adolescente quando ele escreve sobre suas vivências pessoais, por exemplo.

A criatividade se explica, como visto, pelo processo do pensamento produtivo. A criatividade tão valorizada nos dias de hoje já participaria do pensamento de crianças e adolescentes, se no processo de ensinar a pensar e a escrever, os professores a considerassem como parte desse processo de solução dos problemas cotidianos.

A referência, aqui, à criação artística ou à arte literária não significa que o adolescente deva, necessariamente, desenvolver a arte literária, mas sim que se espera que ele seja criativo ao produzir um texto. A escola, por certo, desenvolve processos de ensino sistematizado de estruturas, de método, tais como a gramática, ampliando a quantidade de ferramentas para melhorar a reflexão crítica em seus alunos. Pode até possibilitar a alguns desses alunos que se dediquem à profissão de escrever e se tornem futuros escritores.

O objeto deste estudo, contudo, é o universo dos alunos, seja qual for a profissão que irão escolher, mas que estejam preparados para ela, basicamente, pelo domínio da escrita. Que saibam expressar as próprias idéias, que saibam desenvolvê-las, com clareza, objetividade, que possam usar a linguagem não só para se comunicar, mas para resolver as questões escritas, com originalidade e lucidez.

A escrita criativa não difere daquilo que Luria chamou de pensamento produtivo. Ou seja, o elemento artístico, o gosto pela arte nada mais significa que a possibilidade de o sujeito trabalhar os seus sentidos.

Nesse sentido, quando se fala da educação artística como parte do ensino da escrita, não há referência a uma disciplina específica de Educação Artística, mas que ela faça parte do processo educativo em geral. Ou seja, a escola deveria sempre trabalhar de forma artística criativa, com vistas a desenvolver a linguagem e a reflexão crítica, para que os alunos elaborassem os seus textos de forma mais autônoma. Assim, ao ensinar a Língua Portuguesa, a arte estaria presente por meio do estímulo da literatura, do ensino da gramática com base em textos, com o despertar do gosto pela poesia, pela linguagem lírica. Isto é, que se oportunize o contato do aluno com as letras, que ele se familiarize com as várias modalidades de textos literários e que se expresse por meio de crônicas, poemas, aforismos, dentre outros.

O professor, ao ensinar a escrever, deveria estar ciente de que esses elementos do processo criativo fazem parte do modo de pensar do adolescente e que, portanto, se este resolve responder alguma questão em forma de poesia ou de outras manifestações de linguagem não convencionais, estas não podem ser desconsideradas, mas compreendidas e valorizadas.

A afirmação de que, no estudo da língua a atividade artística é terreno de indivíduos especialmente dotados e, por isso, não se inclui na educação da maioria das crianças, para Teplov é um engano, já que “orientar as crianças para o trabalho criativo, favorece o desenvolvimento artístico geral e corresponde plenamente às capacidades e às possibilidades da criança, que lhe são, pode-se dizer, quase natural” (TEPLOV, 1991, p. 138).

O principal problema da educação artística, é que essa atividade não pode ser restrita apenas à atividade escolar.

No caso da arte torna-se insuficiente uma motivação puramente escolar. É impossível compor, recitar ou pintar, limitando-se a empenhar-se na atividade exigida; parte do esforço artístico da criança tem que se encaminhar para criar um produto que tenha um efeito e que, simultaneamente, interesse a alguém, e isso implica uma certa consciência do seu potencial valor social. Se faltar este progresso do trabalho da criança, dar-se-á apenas o desenvolvimento de algumas capacidades formais. (TEPLOV, 1991, p. 142).

Teplov descreve a experiência de Tolstói com o ensino da escrita em uma escola russa. Tolstói não conseguia levar os alunos a escrever já que estes não compreendiam porque

tinham que escrever e o que havia de bom nisso. Após propor temas especiais sem nenhum resultado, ele descobriu, incidentalmente, o seu método.

O método consistia em escrever, diante das crianças, sobre o tema proposto e então instigá-las: “e agora, quem consegue escrever melhor? Sou tão bom como vocês.” O fato de ele escrever também suscitou grande interesse nas crianças. Terminada a composição, leu-a em voz alta. As crianças não elogiaram a composição do mestre, não gostaram. Mas começaram a sugerir, a corrigir, a introduzir frases, a discutir. Para elas era novo e fascinante participar do processo de composição. Sentiam, assim, a fascinação dos impulsos artísticos.

O efeito dessa experiência, o impacto que conseguiu provocar nas crianças, mobilizando-as para a criação literária é, em parte, explicado, segundo Teplov, pelas circunstâncias que faltam em uma prática educativa normal: aquelas crianças trabalhavam com Tolstoi. Teplov refere-se, aqui, ao desenvolvimento de princípios educativos aplicados ao desenvolvimento da escrita na crianças.

O primeiro momento da tentativa de Tolstoi para introduzir as crianças no processo criativo, consistiu em mostrar-lhes não o simples produto, mas o processo no seu desenvolvimento, a composição, para que pudessem acompanhar sua construção.

O aspecto educativo do método de Tolstoi não consiste apenas no fato de ter habituado as crianças a uma atmosfera criativa e lhes ter revelado como atua na composição o processo criativo, mas também no fato de graças à cooperação ao iniciar o trabalho lhes deu a oportunidade de conseguirem um produto notável que satisfazia plenamente a inclinação artística das crianças. Ao reduzir a distância entre o gosto artístico das crianças e suas possibilidades, o método de Tolstoi transformava o trabalho das crianças em trabalho criativo, sério e prolongado. Esta não é, naturalmente, a única maneira de estimular a capacidade criativa das crianças. Não pode haver uma solução “única” para este problema, já que, antes de mais, existem diferenças entre as crianças. (TEPLOV, 1991, p. 146).

A propósito da educação artística, o autor ressalta a importância da orientação individual, já que todas as crianças enfrentam de maneira diferente a mesma experiência artística.

Assim, as diferenças qualitativas na abordagem da arte pelas crianças não só indicam a necessidade de uma orientação individual, como também o perigo que encerra o uso de um único critério para julgar as inclinações, inclusive a artística, já que as diversas formas de atividade artística correspondem a diferentes aspectos da personalidade.

Para o autor (1991, p. 149), “Só dando-nos conta das formas de arte mais adequadas para cada criança é possível assegurar um completo e bem sucedido desenvolvimento artístico

infantil, encontrando nesta esfera um meio de abordagem da arte que corresponda às capacidades individuais”.

Sabe-se que a escola não está concebida para atender individualmente às crianças, e a cada dia, o ensino tem se tornado mais massivo. Entretanto, acredita-se que o bom ensino pode e deve criar funções e desenvolver a capacidade criativa nos alunos.

Tolstoi defende que existe, em cada personalidade humana, uma necessidade de prazer artístico e de entrega à arte e que essa necessidade é justa e deve ser satisfeita. Esse autor, citado por Teplov (1991, p. 150) afirma que “num escritor devem atuar simultaneamente o pensador, o artista e o crítico”.

A arte tem um efeito profundo e de grande alcance nos diversos aspectos da psicologia humana, não só sobre a imaginação e os sentidos, como também sobre o pensamento e a vontade. Daí a sua enorme importância para o desenvolvimento da consciência e da autoconsciência na educação moral e na formação de concepção da vida. A educação artística, na concepção da Teoria Sócio-Histórica, é um dos mais poderosos meios para desenvolver uma personalidade plena e harmoniosa.

Alguns dos pensadores dessa teoria consideram a arte como produto de uma combinação de esforços e capacidades do homem.

Do ponto de vista pedagógico, não é suficiente pressupor a presença de capacidades correspondentes na esfera das sensações e na da percepção, para o ensino da atividade artística.

As características necessárias para a capacidade artística formam-se e desenvolvem-se no processo de atividade artística: “a educação artística tem uma influência imediata sobre os aspectos da psicologia que estão particularmente influenciados pelas formas e pela natureza emotiva da arte” (TEPLOV, 1991, p. 124).

A escrita acarreta o desenvolvimento de vários aspectos da percepção, assim, para Teplov, os “olhos” do escritor são diferentes dos do pintor, já que a descrição que se dá com palavras implica uma visão diferente da requerida para retratar, do mesmo modo que o seu “ouvido” é diferente do ouvido do músico ou do ator. Afirma que não é possível escrever criativamente sem um desenvolvimento discriminativo da “vista” e do “ouvido” igual ao de outros aspectos da sensação. Assim, vemos que o desenvolvimento da percepção é um elemento essencial do trabalho criativo do escritor.

As atividades artísticas, em todas as suas formas, exigem a educação dos sentidos e o desenvolvimento de capacidades de percepção muito complexas, como a capacidade de observação. A educação artística deve, para o autor, acompanhar sempre a educação da

percepção. Esta é uma das razões da sua importância para a educação geral; educando a capacidade de “ver” e de “ouvir”, a arte cria os requisitos indispensáveis para um amplo e profundo conhecimento do mundo. O autor enfatiza o papel da imaginação nos processos de criação, pois a “imaginação é a criação de novas formas através do material proporcionado pela percepção anterior” (TEPLOV, 1991, p. 126).

A percepção desempenha um papel vital em todo o tipo de obra criativa. Não só é essencial para a atividade do inventor e do experimentador, mas também nos terrenos científicos mais abstratos. Teplov cita Lenin, nos Cadernos Filosóficos, quando afirma que “é absurdo negar a função da fantasia na ciência mais rigorosa” e também aponta que: “sem a fantasia, até mesmo aos matemáticos teria sido impossível inventar o cálculo diferencial e integral”. (Ibidem, p. 127).

A imaginação, portanto, é de fundamental importância no terreno da arte, no processo da criação artística. A criação de formas é a tarefa direta do criador. Ele manifesta nas formas, as suas próprias intenções ideológicas.

A educação da imaginação serve para outros aspectos da criatividade. Assim, a leitura, por exemplo, que tem como único objetivo conhecer “o que se diz aqui” e “o que sucederá depois” não exige imaginação criativa. Mas a leitura que “vê e sente” com o pensamento tudo o que há no problema, que transfere para o leitor a situação descrita, para o fazer “viver” nela, necessita de imaginação ativa.

Teplov (1991, p. 128) afirma que nem todos conseguem ler uma obra literária desse modo “mas precisamente esse trabalho de assimilação – que requer um estudo para o qual se deveriam educar as crianças – e a sua realização leva a aprofundar e a ampliar a imaginação”.

Para o autor, a arte não é apenas imaginação, mas também conhecimento emotivo do mundo. Esses dois elementos determinam a formação da percepção artística. A observação científica é, às vezes, chamada percepção do pensamento. Por sua vez, a percepção estética pode ser definida como percepção dos sentidos, percepção emotiva.

Quando o autor diz *conhecimento emotivo de mundo e percepção emotiva da arte*, ele se refere ao fato de que a percepção da arte deve partir dos sentimentos, através dos quais se deve avançar. Para ele, a percepção da arte acarreta muito mais que sentimento “é uma percepção que, partindo do ‘sentimento’, desenvolve-se em forma de ‘pensamento’; ‘pensamento’ profundo e penetrante”. (TEPLOV, 1991, p. 129).

Compreender a arte significa, sobretudo, senti-la e experimentá-la emotivamente e, além disso, refletir sobre os seus principais momentos.

Aqui se faz necessário assinalar a diferença entre emoção e sentimento. As emoções têm base fisiológica, são manifestações de estados subjetivos, mas apresentam componentes orgânicos, ao passo que os sentimentos são de ordem psicológica e revelam um estado mais permanente e duradouro, portanto menos instintivo.

A percepção artística deve estar sempre orientada emotivamente. A falta da dita “orientação” para a obra de arte implica a falta de uma atitude estética específica perante ela. “Uma das tarefas mais difíceis da educação artística é a de conservar a orientação emotiva, por meio de uma progressiva diferenciação da atitude perante a arte, o seu conteúdo e as suas técnicas” (TEPLOV, 1991, p. 129).

A arte é um dos meios mais eficazes de educação dos sentidos. Conforme enumera Teplov, ela desenvolve a sensibilidade emotiva, a compaixão, a receptividade; além de alargar a experiência emotiva do homem, não só refletindo sentimentos íntimos que lhe são conhecidos, como também revelando sentimentos novos que antes lhe eram desconhecidos. O autor afirma que uma genuína percepção artística não só alarga e aprofunda a vida emotiva, como também favorece a capacidade de se assenhorear dos seus próprios sentimentos e de os controlar.

A percepção da arte é um processo ativo, que incorpora momentos motores, experiência emotiva, atividade imaginativa e operações do pensamento. Estas últimas têm especial importância nas crianças pequenas. A maior ou menor inteligibilidade da literatura infantil depende antes de mais da sua capacidade para determinar nas crianças um processo de identificação: pôr-se no lugar do herói da história e atuar com ele. [...] Para as crianças em idade pré-escolar ouvir uma história é um “jogo de pensamento”. [...] É possível compreender perfeitamente a realidade com o pensamento e estar ao mesmo tempo à margem dela. A importância educativa fundamental da obra de arte é dada pelo fato de representar um modo de ter acesso à “vida interior”, à possibilidade de experimentar um aspecto da vida, de gerar uma perspectiva geral. É importante que durante a experiência se criem atitudes e juízos morais, que assumem assim uma força incomparavelmente maior do que os juízos que são apenas comunicados e compreendidos. (Ibidem, p. 132-133).

Dessa maneira, qualquer obra de arte pode ter valor educativo, desde que se obrigue a criança a adotar uma determinada atitude, a começar a “viver” na situação representada e a fixar-se, portanto, na modalidade, nas características e atitudes humanas, na perspectiva dessa atitude.

A primeira impressão intensa exercida pela arte sobre aqueles que depois foram grandes artistas foi descrita com frequência como identificação emotiva com um herói e suas ações, onde as experiências moral e estética se fundiram em um conjunto.

Para o autor, a literatura deverá dar atenção à percepção, aliada ao desenvolvimento da criatividade. Ele acredita que a educação artística, além de promover a percepção artística, deve incluir também formas produtivas da atividade artística, ou seja, aquilo que se costuma definir como arte infantil.

Isso implica, no plano educativo, que a educação artística não se deve separar da educação geral. É importante que todos aqueles interessados na educação e que se consideram educadores, considerem a arte como uma parte essencial e integral do seu trabalho.

É preciso aqui recorrer a Sônia Kramer (1993, p. 123), que, em artigo recente, cita sua tese de doutorado em Educação: “[...] parece-me talvez chegada a hora (não creio ser tarde demais), de nós, professores e pedagogos, lingüistas e gramáticos – fazedores da e crentes dela como arma – ouvirmos os escritores, os poetas – fazedores da e feitos na linguagem dos sonhos”. E a autora completa:

Refletindo sobre a aventura da leitura e da escrita, faço e refaço as mesmas indagações: “Que tipo de relação nós temos com a língua enquanto seres humanos que somos? Como aproveitar dos poetas e escritores em geral a lição de viver e falar também de sonhos como de uma busca incessante de sentido? Quando iremos perceber que – sem o sonho – agimos com as crianças e com os adultos que têm na escola a sua única chance de convívio com os livros, como se tivéssemos um canivete nas mãos?” (KRAMER, 2001, p. 111).

Nesse sentido, é importante o uso das obras literárias, da poesia, da escrita que é arte, para despertar nos alunos o desejo de escrever nos alunos. Mas escrever de forma contextualizada. Que a escola e os professores usem esses textos e as obras de arte como oportunidade para que os alunos apreciem, admirem, sintam-se envolvidos pela emoção para que depois, pela razão, percebam a importância do domínio desse singular e insubstituível instrumento de comunicação entre os homens para a descrição do que percebem, sentem e pensam.

Por meio das obras literárias, pode-se e deve-se estabelecer situações de produção de textos espontâneos naturais e reais, a despeito de acontecerem no contexto escolar. Assim, textos de Shakespeare, ou de Manoel de Barros, podem ser utilizados pelo professor como ferramentas para incitar os alunos a escrever sobre histórias locais, histórias que os alunos conhecem, que ouviram e guardaram na memória, adaptando-as, criando a sua própria história, o seu próprio texto. Em outras palavras, os textos literários, poesias, letras de música, pinturas, desenhos, obras de arte são ferramentas culturais disponíveis para despertar a

sensibilidade e o desejo de descrevê-las, provocando assim esse salto de qualidade na produção e na vida do aluno.

CAPÍTULO III

O ENSINO DA ESCRITA CRIATIVA – EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA

A investigação desse fenômeno particular – o ensino da escrita criativa nas escolas, exige que o suporte de métodos e técnicas que conduzam ao desvelamento das inter-relações implícitas que o determinam, tais como o método instrumental, proposto por Vigotski, e a análise gráfica do discurso, desenvolvida por Silvia Lane.

No presente trabalho, busca-se entender como a escrita é ensinada na escola a partir da adolescência. Esta investigação orienta-se pelos pressupostos teóricos fundamentados na teoria psicológica Sócio-Histórica, que se baseia na dialética materialista histórica e apreende o objeto de estudo como resultante do processo das relações materiais, condicionado pelas características do momento histórico em que se dá.

Citando Newton Duarte, (1996, p. 79) ressalta-se que “método significa muito mais do que um mero conjunto de procedimentos, mas a síntese de uma concepção do conhecimento que se respalda em uma determinada concepção do homem como um ser sócio-histórico”.

A metodologia decorrente da postura materialista histórica e dialética estipula, segundo Lane (1994, p. 55) que “as pesquisas devem partir de dados empíricos para se chegar ao concreto – ou seja, a essência do fenômeno estudado – mediante procedimentos de análise histórico-genéticos, conforme proposto por Vigotski”.

Assim, os dados empíricos que são o ponto de partida para a presente pesquisa, foram coletados por meio das entrevistas realizadas com professoras de Língua Portuguesa das quatro últimas séries do ensino fundamental. Estas entrevistas foram elaboradas com a finalidade de gerar um discurso em que as professoras descrevessem como ensinam a escrever na escola. As entrevistas foram gravadas, depois transcritas e após a transcrição, foram submetidas à análise gráfica do discurso, técnica desenvolvida por Silvia Lane, seguindo os preceitos do método de Vigotski. Lane sugere, que o uso dessa técnica requer a realização de entrevistas abertas que proporcionem um discurso livre, no qual se evidenciem as representações que o indivíduo faz de si, do mundo que o cerca e de sua práxis, possibilitando

assim, através do desenvolvimento da fala, analisar os movimentos de sua consciência. Esses procedimentos de análise, segundo sua autora “podem permitir detectar o ideológico, as contradições e o próprio pensamento que engendrou o discurso” (LANE, 1994, p. 74).

Para desenvolver a técnica de análise gráfica do discurso, Lane inspirou-se na concepção de Vigotski sobre a relação entre linguagem e pensamento, que ele considerava estreita e imbricada, com movimentos em direções opostas, já que o pensamento caminha do geral para o particular e a linguagem, do particular para o geral, isto é, parte das particularidades para chegar ao todo. O método instrumental de Vigotski reflete a dinâmica de desenvolvimento do objeto, que, nesse caso, é o processo de consciência que emerge na práxis das professoras de Língua Portuguesa das séries finais do ensino fundamental, para o desenvolvimento da escrita criativa em seus alunos.

Vigotski não descreve, mas analisa, explica o processo. Assim, entende que os processos internos e externos não são dicotomizados, ou seja, não se desenvolvem desconectados de suas próprias características. Busca-se, a partir da teoria citada, conhecer a psique humana e não as fórmulas que resumem e somam o resultado da verdade científica.

A concepção do psíquico no plano de sua realidade ontológica implica a busca de um método que capte as transformações do objeto de estudo.

O método instrumental, segundo Leão se apresenta como um

Método subjetivo-objetivo funcional, que abarca os pontos de vista descritivo e funcional. Parte da unidade dos processos psíquicos e fisiológicos. E, por meio da abstração, o processo psíquico é separado ou retirado do psicofisiológico, porém considerando que unicamente integrados é que eles adquirem significado e sentido. (1999, p. 120).

A autora informa que, por meio desse método, busca-se apreender a relação entre o comportamento e o fenômeno externo. Além disso, acrescenta que “o método instrumental é um método histórico-genético que acrescenta à investigação do comportamento um ponto de vista histórico, posto que o comportamento só pode ser entendido como história do comportamento” (Ibidem). Ele, portanto, proporciona princípios e procedimentos e permite que se utilize qualquer instrumento técnico de investigação, desde que garanta uma forma de análise em que se decomponha o conjunto da consciência em unidades, as quais mantenham as propriedades inerentes ao conjunto, o que é alcançado pela palavra.

As técnicas de pesquisa e análise devem contemplar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos homens, possibilitando a localização das suas gêneses e a

reconstrução dos processos de elaboração e transformações estruturais suscitadas pelas atividades práticas e pelas aprendizagens. (LEÃO, 1999, p. 134).

Pelo exposto, foi escolhido esse método para trabalhar o objeto do presente estudo, que é a escrita criativa, para analisar o discurso das professoras.

Cabe ressaltar que a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também

Um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem existir como fato de consciência, isto é, como pensamento. (LEONTIEV, 1978, p. 87).

A linguagem, aqui entendida como um instrumento de formular e transmitir pensamentos e sentimentos, pode ser analisada a partir da análise dos seus elementos, desde a unidade da palavra até a formação de frases e de enunciados.

Para Friedman, (1994, p. 135) “[...] o processo de desenvolvimento da linguagem é simultaneamente o processo de desenvolvimento da consciência”. A consciência tem dois elementos estruturantes fundamentais: o sentido e o significado. Já foi feita referência a eles anteriormente, no capítulo 1. Deve-se, entretanto, repetir que, enquanto o significado é social, o sentido é individual e depende dos processos de pensamento.

A autora lembra que se deve originalmente a Vigotski a compreensão de que o desenvolvimento da palavra e da consciência estão interligados e que não termina num determinado momento da vida do indivíduo. Sempre são possíveis novas mudanças em torno dos significados das palavras, que conduzam a mudanças nos processos psicológicos subjacentes, levando a mudanças no comportamento dos sujeitos. Ressalta, também, um desdobramento dessas reflexões postulado por Leontiev para a compreensão dos aspectos fundamentais relativos à relação entre linguagem e consciência “o desdobramento refere-se à distinção entre significado social e sentido pessoal das palavras, e sua articulação com a ideologia, entendida como conjunto de significados que servem para manter as relações de dominação numa dada sociedade” (FRIEDMAN, 1994, p. 135).

Para a autora, os significados sociais referem-se “ao sistema estável de relações ou enlances que compõem o significado, produto objetivo da história de um grupo, comum a todas as pessoas que a ele pertencem” (Ibidem, p. 135). Por meio da apropriação desse sistema, que equivale, por exemplo à aquisição da língua oficial da sociedade a qual pertence, é que o

indivíduo se insere na história dessa sociedade, tornando-se seu produto e, ao mesmo tempo, reproduzidor ou produtor da história do seu grupo social.

Para Friedman, esse processo de desenvolvimento ou de apropriação da realidade é sempre uma interpretação dessa realidade e, nesse sentido, “o desenvolvimento da consciência sofre sempre a determinação da ideologia que permeia o grupo social que lhe serve de contexto, do qual a linguagem [...] é seu representante mais legítimo” (Ibidem, p. 137-137).

Por outro lado, os sentidos que, como já visto, são pessoais, referem-se a relações atribuídas às palavras no confronto entre as significações sociais vigentes e a vivência social. Segundo a autora, os sentidos estão ligados a situações dadas, a motivos e afetos, às atividades e experiências vividas pelos sujeitos que transformam os significados, articulando uma consciência e um comportamento com maior ou menor grau de crítica em relação à interpretação ideológica da realidade.

Nesse sentido, no processo de apropriação da realidade, que é ao mesmo tempo apropriação de uma imagem de si como alguém que é parte desta realidade, o indivíduo pode desenvolver, de acordo com Lane, maior ou menor consciência de si, dependendo de se os sentidos pessoais refletem um conhecimento concreto do mundo ou uma visão fragmentada da realidade (Ibidem, p. 137).

A linguagem tem função comunicativa. Ela é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão, estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir idéias e vivências, tendo surgido na espécie humana em função da necessidade de comunicação no processo de trabalho.

A comunicação pressupõe generalização e desenvolvimento do significado da palavra, ou seja, a generalização torna-se possível se há desenvolvimento da comunicação.

Assim, as formas superiores de comunicação psicológica inerentes ao homem só são possíveis porque, no pensamento, o homem reflete a realidade de modo generalizado.

O início da linguagem se dá com o aparecimento da primeira palavra, que é o elemento fundamental de codificação da linguagem.

É a palavra que designa as coisas, individualiza suas características, expressa ações e relações, reúne objetos em determinados sistemas e assim codifica a experiência. É quando a palavra se liga à ação que se difere dos primeiros sons e não expressa mais estados, passa a dirigir-se aos elementos do meio social e físico, designando-os de maneira relacionada com a ação prática. (LEÃO, 1999, p. 46).

A palavra também tem a função de analisar os objetos, distinguir nestes as propriedades essenciais e relacioná-los a determinada categoria. Com isso torna-se meio de abstração e generalização por carregar as ligações e relações entre os objetos que o mundo exterior encobre. Ao adquirir esse conteúdo, a palavra transforma-se em um conceito.

Para Leão, ainda que a linguagem comece por ser comunicativa, exterior, e esse papel se mantenha ao longo de toda a existência humana, é devido a sua natureza intelectual que ultrapassa logo essa limitação funcional.

3.1 Os Sujeitos

Foram entrevistadas três professoras de Língua Portuguesa de quinta a oitava série do Ensino Fundamental, sendo duas da Rede Pública e uma professora de escola particular, todas na cidade de Campo Grande, para, por meio de manifestações discursivas da fala dessas profissionais da Educação serem mais claramente evidenciados os processos de mediação para o ensino da escrita criativa, com os seus alunos.

A escolha das professoras baseou-se nos seguintes critérios:

- 1) serem professoras de Língua Portuguesa, de quinta a oitava série do Ensino Fundamental, pois, segundo o referencial teórico que nos embasa, a possibilidade de manifestação e desenvolvimento dos processos criativos na escrita dá-se a partir do início da adolescência;
- 2) serem professoras das redes públicas municipal e estadual e escola privada³ duas redes de ensino público, além das escolas privadas;
- 3) as atividades dessas profissionais serem realizadas em escolas localizadas na periferia e na região central da cidade de Campo Grande;
- 4) possuírem formação acadêmica em Letras, sendo que a professora da rede privada tem curso de especialização.

³ Ainda que legalmente a rede municipal deveria ser a esfera pública destinada ao atendimento ao ensino fundamental e a rede estadual, ao ensino médio, esse dispositivo contemplado na legislação não está completamente sistematizado no Estado de Mato Grosso do Sul. O ensino fundamental ainda é atendido pelas duas redes de ensino público, além das escolas privadas.

3.2 O Instrumento

O instrumento de investigação utilizado foi a entrevista aberta, que constitui o meio de recolher o dado empírico, a partir do qual se chega ao concreto, por se entender que a pesquisa na perspectiva Sócio-Histórica, quando busca a investigação de processos de pensamento e de consciência, tem, na entrevista, uma das técnicas mais adequadas. Ela possibilita a apreensão dos processos de formulação do conhecimento do sujeito sobre o objeto de estudo. Diferentemente das outras técnicas, que se limitam a descrever o objeto entendendo-o somente como fenômeno, a entrevista permite ir além da descrição da aparência dos fatos, buscando atingir a sua essência, suas causas, bem como o processo da sua constituição como um problema da realidade social.

Para Friedman (1994, p. 135) “no processo de desenvolvimento da consciência a linguagem desempenha um papel fundamental”, pois o seu desenvolvimento é expressão da capacidade de superação dos limites da experiência sensorial, por meio do desenvolvimento de um sistema de códigos formado historicamente, que reproduz os conhecimentos adquiridos e os valores associados às práticas sociais “que se cristalizaram, através dos significados das palavras articuladas em frases, reproduzindo uma visão de mundo” (Ibidem, p. 135).

A linguagem designa objetos externos, estabelece relações entre eles, incluindo-os em categorias e permitindo a individualização das características dos fenômenos e a formulação de generalizações e sínteses.

A autora apóia-se em Lane, segundo a qual,

[...] um discurso suficientemente longo e detalhado nos permite analisar tanto as representações como as mudanças que elas sofrem ao longo do discurso, as contradições, os aspectos ideológicos, as relações estabelecidas com os domínios da realidade, revelando o movimento da consciência do indivíduo. Nessas condições, a técnica de análise deve permitir detectar os pensamentos que estão na base de articulação do discurso, sem fragmentar essa articulação, uma vez que através dela os pensamentos se tornam explícitos expondo a sua lógica, de forma que o pesquisador possa permanecer fiel ao movimento da consciência que deseja conhecer. (Ibidem, p. 143).

A entrevista permite o aprofundamento da significação dos fenômenos que se estudam, já que o entrevistado detém informações que o pesquisador desconhece sobre a realidade investigada.

Outro elemento essencial para a escolha da entrevista, é o fato de a linguagem ter função imprescindível como um produto histórico de uma coletividade e de refletir, por meio dos significados das palavras articuladas em frases, os conhecimentos – falsos ou verdadeiros – e os valores associados a práticas sociais que se cristalizaram, a partir dos quais cada indivíduo explicita o sentido da própria experiência.

Por fim, optou-se pela entrevista por se entender que ela tem importância fundamental como instrumento de coleta de dados em um contexto social, pois é constituída a partir das interações sociais estabelecidas entre os sujeitos, materializadas nos discursos e representações que eles têm dessa realidade.

A entrevista é uma relação dialógica entre duas pessoas sobre um determinado assunto e, como técnica para coleta de dados, tem fins específicos, ou seja, a relação que se estabelece entre elas tem um propósito determinado pelo interesse da investigação do pesquisador sobre um problema social, vinculado a uma hipótese. Entrevistador e entrevistado não têm o mesmo entendimento sobre um determinado assunto, uma vez que o que está sendo problematizado pelo investigador pode não se apresentar como um problema para o entrevistado. A modalidade escolhida foi a entrevista aberta, porque possibilita ao entrevistado um discurso sem interrupções por parte do entrevistador, em que se evidenciam, na análise gráfica, o movimento da consciência da fala do entrevistado.

Antes de iniciar a entrevista foram explicitadas as razões da utilização do gravador e garantido o sigilo de identificação das entrevistadas. As professoras foram identificadas por S1, (sujeito número 1) S2; e S3. Em seguida fez-se uma explanação sobre o objeto do estudo. As perguntas foram feitas oralmente e todo o procedimento foi gravado pela entrevistadora, com a anuência das entrevistadas, mediante assinatura do *termo de compromisso livre e esclarecido*, elaborado pelo comitê de ética para pesquisas com seres humanos. (Anexo 5).

A pesquisadora avisou que, após a leitura da pergunta inicial, procuraria interferir o mínimo possível no discurso da entrevistada e que essas interferências só ocorreriam em caso de necessidade de algum esclarecimento.

3.3 Os procedimentos da entrevista

O contato inicial com S1, que é professora da Rede Pública Municipal e Estadual, aconteceu em uma escola da Rede Estadual localizada na região central da cidade de Campo Grande. A Diretora da escola foi procurada para exposição dos propósitos do trabalho e esta nos apresentou S1, que se prontificou a ser entrevistada e nos orientou quanto aos horários em que seria mais fácil entrar em contato com outras professoras de Língua Portuguesa.

Nesse percurso, foram realizadas entrevistas que, por uma ou outra razão, tiveram que ser descartadas. Fez-se contato com algumas professoras que não se dispuseram a conceder a entrevista por “falta de tempo”.

A idéia original era entrevistar apenas professoras da rede pública de ensino, mas decidiu-se incluir uma professora de escola particular para observar se haveria um contraponto entre os discursos, já que nas falas das professoras da rede pública houve muitas alusões à falta de recursos das escolas da Rede Pública. Não era proposta do trabalho a dedicação a esse assunto, já largamente debatido nos meios educacionais, mas entendeu-se que poderia oferecer algum esclarecimento sobre o tema principal.

Convém assinalar que as três professoras entrevistadas têm em comum o fato de terem sido referendadas pelas Diretoras e pelas colegas de trabalho como “boas ou excelentes professoras de Língua Portuguesa”.

As três professoras entrevistadas mostraram bastante disposição em conceder a entrevista. A única dificuldade encontrada foi conseguir um horário com S2, que leciona nos três períodos e, à época da entrevista, estava repondo aulas aos sábados.

As entrevistas foram feitas de acordo com a conveniência das professoras. Assim, a entrevista de S1 foi realizada em sua residência; a de S2 foi realizada na sala dos professores da escola estadual localizada em um bairro periférico a 16 quilômetros de centro de Campo Grande e a de S3 em uma sala reservada da escola onde trabalha.

Todas as entrevistas foram precedidas pela leitura e assinatura, por parte das entrevistadas, do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido elaborado de acordo com o que propõe o comitê de ética para pesquisas com seres humanos da UFMS. Após a leitura do termo de compromisso, seguiu-se a explicação sobre o objeto da pesquisa, que é a escrita criativa nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental, esclarecendo que se considera como escrita criativa aquela em que o aluno desenvolve as suas próprias idéias. Também,

nesse momento, a pesquisadora esclareceu o procedimento adotado, ou seja, que a entrevista seria aberta e que, após a pergunta inicial, tentaria interferir o mínimo possível no discurso da entrevistada.

Na entrevista de S1, realizada na residência da entrevistada, esta pediu alguns esclarecimentos e foi lhe explicado que as questões seriam: a escrita criativa, a adolescência e a mediação da professora no desenvolvimento da escrita. A entrevistada, então, concordou em iniciar o trabalho e só a partir daí o gravador foi ligado. Concluída a entrevista, S1 disse que gostaria de comprovar a criatividade dos seus alunos e mostrou textos produzidos por eles.

A entrevista com S2 foi realizada em uma escola onde leciona, em bairro da periferia da cidade. O contato anterior com S2 havia sido feito por telefone e o momento da entrevista foi o único encontro entre pesquisadora e entrevistada. Ao telefone, a professora concordou em conceder a entrevista, avisando, porém, que leciona nos três períodos e que poderia atender no sábado, quando estaria nessa escola, repondo aulas em razão de feriado. No local e horário combinados, S2 perguntou se seria dispendido muito tempo, já que o seu intervalo era apenas de, aproximadamente quarenta e cinco minutos. Concordou-se com o tempo estipulado pela professora e foi iniciada a entrevista, com uma breve explicação, após ser pedido que lesse e assinasse o termo de compromisso. Em seguida, o gravador foi ligado e formulada a pergunta inicial.

S3 é professora da Rede Privada de Ensino e a entrevista foi realizada em uma sala de aula da escola em que é professora e orientadora de Língua Portuguesa de quinta a oitava série. A entrevista aconteceu depois de vários contatos telefônicos e, da mesma forma, esse momento foi o único encontro com ela. Talvez pelo fato de as questões já terem sido abordadas ao telefone, S3 não apresentou nenhum questionamento antes de começar a falar, e falou por quase cinquenta minutos, ininterruptamente.

3.4 O Método de Análise

Após a gravação das entrevistas, foi transcrito, na íntegra, o conteúdo das fitas para proceder à análise gráfica dos discursos.

Quanto à análise dos dados obtidos, para entender a consciência das professoras sobre os processos que se dão na escola, quando se ensina a escrever um texto próprio, criativo, foram utilizados como suporte, os trabalhos sobre o método para investigação dos conteúdos e processos de consciência, desenvolvido por Lane, a análise gráfica do discurso.

Na análise gráfica, parte-se das representações comunicadas pela linguagem para o desvelamento dos conteúdos e processos da consciência. Isto porque, conforme afirma sua autora (1991, p. 6) as comunicações da linguagem verbal são também processos cognitivos onde estão envolvidas as imagens dos significantes sociais, seus respectivos conteúdos ideológicos, as experiências vividas e outros elementos que desempenham funções de direcionamento para as ações individuais, e permitem que ‘possamos chegar, através da análise, à constatação dos movimentos e dos estados da consciência. (LEÃO, 1999, p. 135).

A análise gráfica do discurso, segundo a autora, trabalha com unidades lingüísticas superiores à frase, que são os enunciados, com o objetivo de formular as regras de encadeamento das frases. Esse encadeamento permite analisar o movimento do pensamento.

Quanto à palavra, Lane ressalta o seu papel como conceito. Para Vigotski, diz ela (1995, p. 127) “os conceitos se formam mediante uma operação intelectual em que todas as outras funções participam, porém a operação é dirigida pelo uso da palavra”.

Baseada nessas duas especificidades, a técnica de análise gráfica do discurso deve permitir detectarem-se os pensamentos que estão na base de articulação do discurso, sem fragmentar essa articulação, uma vez que, na entrevista aberta, deixa-se o entrevistado falar sem interrupções.

Nessa análise gráfica do discurso, busca-se entender as representações expressas nos discursos dos entrevistados, como representações passíveis de “serem captadas pelas palavras articuladas em frases no discurso elaborado por sujeitos quando expressam sua opinião a respeito de determinado assunto, contam a história de sua vida ou discorrem sobre determinado tema” (Ibidem, p. 138).

Segundo Friedman (1986, p. 26), ao analisar o movimento do pensamento, pode-se obter um sistema de categorias, que refletem as leis gerais deste movimento. A categoria, por sua vez, “é um dispositivo lógico do pensamento científico teórico, um meio de síntese” que permite que a análise dos discursos seja feita no sentido de buscar as categorias que dele emergem.

Acentua que, na perspectiva do materialismo dialético, as categorias são termos gerais, ou formas de pensamento que refletem o mundo. Captando o sistema de categorias que

se mostram nos discursos, pode-se ter acesso ao conhecimento do sujeito sobre o tema que se apresenta.

Por isso, iniciou-se a análise, por meio da identificação e enumeração das frases na seqüência do discurso. Em seguida, foram analisadas as palavras que se repetem ou os seus sinônimos, com os quais confeccionou-se um gráfico. Esse gráfico reproduz o discurso em um esquema que mantém a ordem das unidades, ligando-as por meio de setas numeradas, em que os números indicam a relação e a seqüência da fala. Com a elaboração dos gráficos, os núcleos se destacam. Segundo Rosa⁴, “esse gráfico expressa os diferentes sentidos atribuídos às palavras”.

Após a localização dos núcleos, procedeu-se à descrição e discussão teoricamente orientada dos dados oferecidos pela análise gráfica de cada uma das professoras entrevistadas, procurando a compreensão que têm de sua práxis/mediação no ensino da escrita criativa para os alunos de quinta a oitava série do ensino fundamental.

O material objeto dessa análise para o exame de qualificação será apresentado da seguinte maneira: o discurso das professoras S1, S2 e S3, em sua íntegra, nos anexos 1, 2 e 3, seguido da análise gráfica do discurso de S2, no anexo 4. No anexo 5, encontra-se o termo de consentimento apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética.

3.5 Discussão teoricamente orientada da análise gráfica dos discursos

As discussões foram realizadas em função da hipótese de que a escola não tem priorizado o ensino da escrita criativa, tendo em vista que escrever é uma dificuldade que os alunos apresentam em todos os níveis de formação. O presente trabalho focaliza o ensino da escrita no Ensino Fundamental entre a quinta e oitava séries, que, segundo Vigotski, é a fase em que o aluno já tem capacidade de abstração e de síntese e que, associado a um volume maior de experiências, torna-se capaz de produzir um texto próprio de maneira criativa e toma consciência dessa capacidade.

⁴ ROSA, C. M. C. M. P. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado/UFMS, em 1996.

O objetivo da análise é investigar quais as mediações promovidas pelos professores de Língua Portuguesa para instituição e desenvolvimento de processos que permitam aos alunos a construção e utilização da linguagem escrita a partir das quatro últimas séries do Ensino Fundamental e investigar, à luz do referencial da teoria psicológica Sócio-Histórica, as relações entre processos e conteúdos da consciência e a promoção da linguagem escrita.

As entrevistas foram elaboradas a partir de uma pergunta inicial, já descrita no item 3.1 deste capítulo. Os trechos das entrevistas apresentados nas análises gráficas estão destacados em itálico no discurso das professoras, nos anexos.

Salienta-se, aqui, que a pergunta inicial é geradora de um núcleo, entendido este como a idéia a partir da qual a pessoa inicia um pensamento. Portanto, a escrita criativa, que é a pergunta em torno da qual foram gerados os discursos, é considerada um núcleo principal mesmo que ele não se encontre marcado por várias incidências na fala da entrevistada, como será visto na entrevista de S2.

3.5.1 Discussão S1

Olhado o discurso de S1, a partir da análise gráfica é possível verificar três núcleos geradores do pensamento da professora, que foram destacados pela incidência, isto é, pelo número de ocorrências. Os núcleos desse discurso são:

- I) Identidade.
- II) O aluno.
- III) A escrita criativa.

I) Identidade

O primeiro núcleo é o de identificação da professora com a sua atividade. A categoria atividade é importante, na teoria Sócio-Histórica porque remete ao trabalho, que constitui a identidade. O que gera esse movimento diferenciador na fala de S1, ao se referir a si mesma de diferentes maneiras, tais como “eu, a gente, nós, você, o professor, professores”, está marcado por motivos observados no discurso como a atividade e o pensamento. Refere-se si mesma como “eu, a gente” quando descreve suas atividades com os alunos. “O que a gente

faz é despertar, estimular essa criatividade [...] eu cobro muita produção de texto”. E usa a palavra professor, quando se refere ao professor como categoria profissional “o professor, ele amadurece, faz com que cresça essa maturidade dele (do aluno)”. Percebe-se, aqui, que essa mudança está ligada a uma questão de sentido que, na Teoria Sócio-Histórica é entendido como uma atribuição individual dada à palavra, diferentemente de significado, que é um sistema estável de generalizações e pode se encontrar em todas as palavras para todas as pessoas, ou seja, é social. Assim, S1 usa a palavra professor para referir-se à atividade que a constitui, em outras palavras, refere-se a “professor” como os outros professores.

S1 quando se refere a si mesma como “professor”, descreve o professor como aquele que promove ou amadurece a criatividade. Para isso, postula que a atividade do professor não é ensinar, mas estimular a criatividade na criança.

“Eu acho que ela não é ensinada”. Achar é atribuído ao sentido, não se sustenta na técnica, nem na teoria, mas no senso comum e indica ausência de reflexão, de elaboração pelo pensamento sobre esta atividade da consciência que é pensar, ainda que, como professor, a reflexão seja a atividade fundamental do pensamento.

Nesse núcleo, surge uma incoerência no conceito que a professora tem de ensinar, pois afirma que o professor não ensina, ele estimula, faz com que cresça, amadureça essa capacidade que o aluno já tem. Descreve suas atividades explicando: “eu cobro [...] eu acredito que se você for acompanhando e estimulando, cada vez o texto dele será melhor [...] porque se você dá asas a imaginação dele [...] se você valorizar a idéia tanto explícita quanto implícita lá no texto dele [...] ele se torna criativo”. Portanto, a ação pedagógica de S1 é de alguém que ensina.

Não fica claro se, ao usar a palavra estímulo, o faz numa concepção behaviorista de educação, ou se esta palavra está sendo usada como um substituto da relação direta professor-aluno; o termo não parece determinar qual concepção de ensino que a professora tem. Pode-se entender esse estimular, esse cobrar textos dos alunos, cobrar que eles organizem suas idéias, que pontuem corretamente, já que a escrita não tem o recurso da entonação presente na oralidade, acompanhar, oferecer, como o próprio ato de ensinar. Portanto, conclui-se aqui que há apenas uma troca de conceitos: a professora ensina, mas dá à sua atividade outros nomes como estimular, cobrar. Esse fato pode estar sendo influenciado por outra concepção teórica, como a piagetiana, presente na educação e decorre da ausência de um domínio teórico que a leve a optar conscientemente por uma ou outra teoria, o que reflete o momento por que passa a formação de professores no Brasil.

Em relação ao reconhecimento que S1 faz quanto à função mediadora do professor, esta evidencia a questão social, pois a professora demonstra um estranhamento em dois aspectos importantes que são a gramática e a tecnologia. Refere-se ao computador como algo que não possibilita a criatividade dos alunos e não o considera como um instrumento tecnológico desenvolvido pela cultura e que, como todo instrumento, depende do uso que se faz dele para que possa contribuir para o desenvolvimento da criatividade. Tal posicionamento se apresenta, hoje, como uma questão social, já que a professora leciona em uma época em que instrumentos tecnológicos tornaram-se indispensáveis para a vida das pessoas e têm sido amplamente utilizados no processo educacional.

S1 culpabiliza o computador pela falta de heróis “[...] se deixar, eles ficam presos ao computador e se perde essa de escrever, pois hoje eles já não têm heróis”. Ao referir-se à falta de heróis, a professora reflete sobre a necessidade de modelos, que são os sujeitos ideais do grupo social. Os heróis eram personagens cujas histórias ensinavam um modelo ligado ao conceito de “bom” e que devia ser seguido.

Interessante observar essa afirmação de S1, pois entende-se que a escola precisa apresentar esses modelos. Segundo ela, os heróis fazem falta, pois eles davam asas à imaginação dos alunos e isso só é possível, hoje, por meio dos textos, nunca do computador. S1 entende que a introdução do computador subtraiu dos alunos a leitura de textos e de alguma forma, as noções de bem e de mal.

Outro aspecto que se apresenta teoricamente como um problema na fala de S1 é a gramática. Afirma que os professores gramatiqueros não valorizam a idéia do aluno na produção do texto. “Porque tem professores que são gramatiqueros, cobram muito a gramática dentro do texto. Apesar que, se você pegar um aluno até a quinta série você pega bastante erros gramaticais, coloca no quadro, eles amam ver o erro dos outros e corrigir, sabe? Eles percebem tranquilamente esse tipo de coisas, mas se você não estimula, você desestimula”.

Afirma que valoriza a idéia do aluno na quinta série e, dessa forma, possibilita que por meio do desdobramento do pensamento em palavras e da ação mediada pelo professor, transforme-se em texto escrito. Segundo S1, na sexta série, os professores, ao valorizar excessivamente a gramática, desestimulam os alunos da função de escrever.

Percebe-se aqui uma contradição, a professora critica os colegas que valorizam a gramática e não leva em conta que a gramática é um instrumento que amplia a quantidade de ferramentas para melhorar a reflexão crítica dos alunos. Ao mesmo tempo que S1 critica os professores que chama de “gramatiqueros”, relata que os alunos “amam” localizar erros

gramaticais nos textos dos outros. S1 não considera aqui a gramática como um instrumento de aperfeiçoamento da língua, contrariamente ao que postula Leão (1999, p. 160) “A linguagem, cuja diferença de conhecimento de suas normas e leis, como a gramática e as características de determinada língua, promove graus diversos de comunicação e elaboração do pensamento”.

S1 não considera a gramática como ferramenta que promove a elaboração do pensamento, embora esteja preocupada com o que chama de “idéia” do aluno, em relação à consciência. Quanto à elaboração do pensamento em relação com a consciência e a criatividade, a professora mostra-se atenta, pois afirma: “[...] eu vejo a criatividade como a capacidade de resolver problemas [...] você tem que valorizar a idéia que ele tem [...] o aluno só escreve bem sobre o que já conhece”. Ao afirmar isso, a fala da professora coincide com a teoria de Vigotski, pois ele postulava que o aluno precisa ter um volume suficiente de vivências para escrever e só escreve sobre o que conhece bem. Encontramos semelhança no discurso de S1 com os relatos de Tolstoi, citados por Vigotski e Teplov, em que o escritor, ao descrever a sua experiência ao ensinar crianças a escrever, recomendava que esse processo não deve levar em consideração a ortografia ou os erros das crianças, mas preocupar-se com o desdobramento do pensamento em palavras para a produção do texto escrito.

Ainda no núcleo identidade, a professora trata dos processos relativos à criatividade e descreve o que o professor faz: “[...] o que a gente faz é despertar, estimular essa criatividade nele, porque se ele não for estimulado ele não tem como usar essa criatividade que ele tem”. Teoricamente, a professora está afirmando que a criatividade é algo que já nasce com o aluno, embora mais tarde ela se refira à criatividade “como a capacidade de resolver problemas”, que coincide com os fundamentos da teoria e, principalmente, com o conceito de Luria sobre pensamento produtivo/criativo.

“Mas, se você dá asas à imaginação dele, ele é muito criativo. Só depende do professor saber conduzir, tirar essa criatividade”. Novamente, se apresenta a concepção de que o professor não ensina, mas desperta uma criatividade que já é inata do aluno.

Recorre-se aqui a uma citação de Mitjans Martinez, usada na parte teórica do presente trabalho, e que postula que a criatividade pressupõe uma pessoa que, em determinadas condições e por intermédio de um processo, elabora um produto novo. Assim como Giora, baseada nos conceitos de Luria, quando em seus estudos sobre o pensamento produtivo/criativo, refere-se à criatividade como capacidade de criar a partir de um problema dado, ou, nas palavras de S1, “a capacidade de resolver problemas”.

É interessante observar que as idéias da professora acima apresentadas, assemelham-se a dados já citados na teoria, já que, tanto nos textos de Vigotski, quanto nos de Luria e Teplov, encontram-se citações referentes a relatos das experiências de Tolstoi quando este ensinava as crianças a escrever. O escritor, ao propor atividades escritas às crianças, punha-se a escrever e entregava seus escritos para as crianças corrigirem, o que estas faziam com muito empenho e, a partir das intervenções que faziam no texto apresentado, criavam novas histórias. Entretanto, teoricamente Tolstoi, que desenvolvia técnicas para ensinar a escrever, afirmava que não se ensina a escrever, que as crianças trazem consigo esse dom, no que Vigotski percebia uma clara influência do pensamento de Rousseau, já descrita na parte teórica da presente pesquisa. Vigotski explicou que mais importante do que a teoria de Tolstoi eram as técnicas que o escritor utilizava com as crianças. Da mesma forma, S1 relata que cobra a produção do texto, que valoriza a idéia da criança, que pede que eles pontuem bem, porque a escrita é diferente da fala e depende da pontuação para ser compreendida, mas não considera isso ensinar, apenas estimular.

Ressalte-se, teoricamente, neste momento, que um texto escrito é produto das Funções Psicológicas Superiores, é produto do desdobramento do pensamento em palavras, é produto da elaboração e organização do pensamento conceitual, da síntese, da reflexão, da combinação e escolha de palavras, enfim de complexos processos intelectuais.

Por fim, pode-se entender que S1 se identifica como professora. Apesar disso, essa identidade como professora não parece implicar teoricamente na sua prática, já que ao ensinar não afirma que ensina, mas que estimula, que faz crescer, desenvolver a capacidade que os alunos já têm. Em outras palavras, S1 apresenta conceitos como estimular, em lugar de ensinar.

II) O aluno

No segundo núcleo, o aluno aparece como aquele que já nasce detentor “dessa criatividade” que deverá apenas ser estimulada, para que cresça, que amadureça. “A criança por si ela é criativa”. Ao fazer essa afirmação, S1 pode estar se apoiando em um conhecimento do senso comum ou na teoria piagetiana, que tem bases biológicas, em um pensamento inatista, que concebe o homem como um ser que nasce pronto, devendo apenas ser desenvolvido ao longo das etapas biológicas da vida. O aluno não é apresentado como aquele que aprende na relação mediada com o professor, que detém a função de transmitir conhecimentos. O aluno, na fala de S1 está descrito como a criança que traz em si a criatividade e que esta vai sendo desenvolvida. A incoerência teórica do postulado da

professora é que ela descreve as intervenções do professor no desenvolvimento das funções psicológicas do aluno, mas denomina essa intervenção como estimuladora e não criadora dessas funções.

No núcleo aluno, S1 percebe a criança como aquela que já tem a criatividade e que essa criatividade vai se desenvolvendo com a idade, se for estimulada. “Se você dá asas à imaginação dele, ele é muito criativo”. Acredita que o professor deve tomar cuidado com o que fala ao aluno: “você percebeu que aquele texto não está de acordo, você tem que tomar cuidado com o que você vai falar pra ele porque ele também pode ter um bloqueio, assim, de nunca mais querer escrever”. Retoma-se, aqui, a Teoria de Vigotski que postula que não é somente por meio da linguagem falada que o indivíduo adquire formas mais complexas de se relacionar com o mundo que o cerca e que a escrita representa um salto no desenvolvimento da pessoa e ativa uma fase de processos psicointelectuais muito complexa, originando uma mudança geral no aluno.

Neste núcleo, está bem presente a questão emocional, a relação entre emoção atividade, criatividade, pensamento. Aparece muito a palavra *gostar* na fala de S1. “eles gostam de ver o erro dos outros [...] dependendo da idade é um assunto que ele gosta [...] eles são muito afetivos”. O reconhecimento da afetividade pela professora é importante teoricamente, posto que a teoria de Vigotski diz que a aprendizagem ocorre a partir das interações sociais e está mediada e impregnada de afetividade, a partir das experiências vivenciadas com outras pessoas que conferem aos objetos um sentido afetivo.

Para S1, a criança já nasce criativa e vai se desenvolvendo com a idade. “Essa criatividade é... dependendo da idade, vai ser diferente o texto dele porque... também o assunto muda, né? Se ele é criança é um assunto, é um assunto que ele gosta”.

A adolescência, na sua fala está caracterizada como uma questão de desenvolvimento da criatividade, observada a partir dos textos ou da escolha dos temas.

III) A escrita criativa

No terceiro núcleo, escrita criativa e criatividade surgem como sendo algo inato que já vem com a criança e que deve ser estimulado, desenvolvido, amadurecido.

No núcleo criatividade, o seu desenvolvimento é visto como um processo de amadurecimento. S1 afirma, sem uma reflexão muito elaborada “[...] eu acredito que se você for acompanhando e estimulando, cada vez o texto dele será melhor”.

Descreve que, à medida que a criança vai amadurecendo, vai mudando de posição no grupo, vai adquirindo novos interesses e desenvolvendo a capacidade de se expressar pela escrita e que isso se dá desde as séries iniciais do ensino fundamental.

Na teoria Sócio-Histórica, Vigotski afirma que a memória, a atenção e o pensamento se internalizam no adolescente e, nesse período da vida, forma-se um novo sistema, quando ele passa a pensar em conceitos, partindo de um sistema de pensamentos de conexões complexas. Embora a professora reconheça esse amadurecimento das funções e afirme que a escrita vai se desenvolvendo quando estimulado o pensamento, ela parece entender esse desenvolvimento, em alguns momentos, como algo natural, biológico e, em outros, como algo que é estimulado. Deve-se lembrar que, segundo a teoria que orienta este trabalho, para se compreender a adolescência deve-se analisar as condições sociais que a constituem.

O momento em que as crianças escrevem criativamente textos próprios, não está associado à adolescência na fala de S1. “A coordenadora lá da minha escola, de vez em quando ela acha um (texto) muito bom e ela me mostra, porque ela sabe que eu valorizo muito o texto dos alunos. E aí ela me mostra; você não acredita que aquele é um texto de crianças de primeira série, sabe?”.

Nesse trecho, S1 expressa que a criatividade se apresenta nos textos das crianças desde a primeira série e não a partir da adolescência. O que se ressalta aqui é que a questão formulada foi sobre a criatividade em texto próprio, em que o aluno escreva e seja autor das próprias idéias. De qualquer forma, a professora percebe a criatividade como algo que vai se desenvolvendo, amadurecendo nos textos das crianças, não só a partir da adolescência, como ensina Vigotski.

Alguns autores propõem dividir o desenvolvimento da criação infantil em três etapas principais: a primeira, da expressão oral, dos 3 aos 7 anos; a segunda, da expressão escrita, vai desde os 7 anos até a adolescência, e por último, o período literário, que segue daí até a juventude [...] esta divisão corresponde sem dúvida com a realidade [...] a atividade da linguagem infantil é somente reflexo da atividade geral da idade. (VIGOTSKII, 1982, p. 73).

S1 também se refere à criatividade como a capacidade de resolver problemas e que depende de um conhecimento anterior sobre o assunto “Você vê despertar a criatividade dele porque ele já conhece aquele assunto [...] se o aluno for escrever sobre algo que ele já conhece, vai ser muito mais fácil”.

Vigotski enfatizava a importância de oferecer aos alunos temas que eles conheçam e dominem e de não se estar preso a fórmulas pré-estabelecidas de textos, permitindo aos alunos

que se expressem de acordo com suas possibilidades para, gradativamente, desenvolver essas funções.

É muito mais fácil desenvolver a afeição literária no aluno e se tem mais êxito quando se convida o aluno a escrever sobre temáticas que compreenda em seu interior, que lhes emocione e especialmente, lhe incite a expressar com palavras seu mundo interno. [...] Deve-se habituar os alunos a escrever somente aquilo que conhecem bem coisas que já meditaram muito e profundamente. Nada mais nocivo do que impor temas em que haja pensado pouco e sobre os quais não saiba o que dizer, isto equivaleria a educar escritores vazios, superficiais. Para fazer da criança um escritor é preciso imbuir nele um forte interesse pela vida que o rodeia. Deve-se educar os alunos a escrever sobre aquilo que lhes interessa profundamente, sobre o que já pensaram muito e que conhecem bem. (VIGOTSKII, 1982, p. 57).

O gráfico mostra que a criatividade é pensada como algo que cresce, amadurece, que é estimulada. Portanto, é entendida como algo que o aluno já possui.

A professora demonstra em sua fala, uma base de senso-comum ou está reproduzindo a influência da teoria de Piaget presente na Educação, que defende que o pensamento se desenvolve a partir de fases biologicamente determinadas. Enquanto isso, os conhecimentos disponíveis a partir da base teórica vigotskiana, a Teoria psicológica Sócio-Histórica dizem que o pensamento é desenvolvido pela mediação com o meio, por meio da interação e que a escola é o lugar onde o saber é ensinado e não apenas estimulado, amadurecido.

S1 reafirma não ensinar a escrita criativa. Vê o estímulo como a interposição de algo que afeta o sujeito, quando se sabe que o ensino normalmente exige que isso seja feito.

Quando S1 fala em aperfeiçoar, amadurecer, significa referir-se a algo que o aluno já tem e que, portanto, não é criado na escola. Isso contrapõe-se ao postulado de Vigotski, que entende ser, a significação do mundo dada pela ciência, um conteúdo pelo qual pode-se pensar para ir além da aparência e pelo desenvolvimento do conhecimento. A escola, portanto, é o espaço do ir-além, que proporciona ao aluno uma outra forma de se desenvolver no mundo e está baseada naquilo que de mais avançado o homem já produziu em sua cultura e seu conhecimento. A educação, institucionalizada com leis e normas próprias, orienta como deve se dar a socialização que torna o cada indivíduo membro da sociedade a que pertence.

Em síntese, os três núcleos que conformam a consciência da professora, evidenciados em seu discurso, são: a identidade, o aluno e a escrita criativa. Nos três, e não somente no primeiro, ela representa o seu trabalho e lhe atribui importância fundamental, inclusive em relação ao aspecto afetivo da aprendizagem e do papel do professor como mediador na aprendizagem dos alunos. No entanto, S1, em nenhum momento, refere-se ao seu trabalho com a denominação de ensinar. Não diz que o professor tem a função de ensinar. Em seu

entendimento, o processo da aprendizagem tem uma base biológica, inata. Assim, cabe ao professor realizar intervenções para estimular o aluno a aprender. Entretanto, ao valorizar a idéia do aluno por meio das intervenções que denomina de estímulos, está exercendo, mesmo que assim não o reconheça, a função de mediadora entre a criança e o conhecimento.

Por meio desses três núcleos, S1 descreve o trabalho que constitui sua identidade de professora. Isso, como já visto, é importante teoricamente, pois o trabalho apresenta-se como fundamental na categoria atividade, que constitui o psiquismo humano. S1 não diz, em momento nenhum, que o professor não tem essa função de ensinar. Teoricamente, há uma presença da base biológica, o que não deixa de poder ser chamado de estímulo. S1 reconhece que há uma intervenção do meio, ao dizer que estimula a idéia do aluno.

Entretanto, ao estimular a idéia do aluno, e isso é realizado na relação do sujeito com o meio, de alguma forma, está na dependência das condições e do contexto escolar em que ele está vivendo. Portanto, S1 está realizando a sua função de professor, que faz a mediação entre a criança e o conhecimento. Ao valorizar a idéia do aluno, para que este a transcreva em palavras, reconhece que há essa intervenção e embora não o descreva teoricamente, está criando uma função que depende dessa relação, o que não deixa de poder ser chamado de estímulo.

Na Teoria Sócio-Histórica, a idéia é o momento em que se tem a síntese do pensamento, antes de se desdobrar em palavra e, portanto, em conceito. S1, ao afirmar que estimula a idéia, refere-se, na verdade, ao pensamento sintético, pois, ao valorizar a idéia, está promovendo situações para que os seus alunos desenvolvam o pensamento, que o desdobrem em palavras, em generalizações e conceitos, que possam escrever. Ao se referir ao pensamento como idéia, não considera que a idéia, teoricamente, é o desdobramento do pensamento sintetizado. Ela refere-se a idéia como pensamento que ainda não foi desdobrado, apoiado na palavra, no vocabulário e na gramática, apesar de não se apoiar na teoria Sócio-Histórica para dizer isso.

Considera-se, pelo movimento da consciência presente na análise gráfica do discurso, que S1, embora não se reporte à teoria que supracitada, demonstra preocupação e desenvolve técnicas para criar a função da escrita em seus alunos, embora não reconheça isso teoricamente.

3.5.2 Discussão do discurso de S2.

Olhado o discurso de S2, a partir da análise gráfica, é possível identificar quatro núcleos geradores do pensamento da professora, destacados pela incidência, isto é, pelo número de ocorrências. São eles:

- I) Identidade
- II) O ensino
- III) Os alunos
- IV) O grupo social

I) Identidade

O primeiro núcleo é o da identificação do sujeito com a sua atividade. Nesse núcleo aparecem: *eu, você, a gente, meu, minha, me, professor*, referindo-se a ela mesma (S2). O que gera esse movimento diferenciador está associado com o pensamento e a atividade. Usa *eu* quando se refere ao que acha, ao que pode fazer, ao material que traz para a sala de aula: “Eu acho [...] eu trago [...] eu faço”. Já “os professores devem”, aparece em uma linguagem em que não está mais se referindo só a si mesma, mas aos professores em geral.

A partir do que está demonstrado nos gráficos, considerando como primeiro movimento o início da fala da professora, S2, a respeito de que se devesse ou não ensinar a escrita criativa, diz que acredita que os professores devem ensinar “[...] eu acredito que nós, professores devemos ensinar na escola”. Conforme visto na teoria, a idéia e o pensamento se desdobram em significado e o verbo *dever* significa ter obrigação de, estar obrigado a, ter a tarefa, a incumbência de. Por outro lado, esse mesmo verbo *dever*, nos movimentos seguintes aparece conjugado no futuro do pretérito, como *deveria*, [...] “mas os pais deveriam colaborar”. Isso indica probabilidade, suposição, entendendo-se como uma possibilidade que pode não acontecer. Associado a esse verbo *dever*, conjugado primeiro no presente e depois no futuro do pretérito, aparece a expressão *acredito que*, e embora a palavra acreditar esteja no enunciado elaborado, ela surge, na resposta da professora, com a conotação de crença, o que não se sustenta em técnica; crença sustenta-se em uma relação de domínio. O domínio da crença mantém-se na ausência de uma certeza que permita transformar algo em ação. A idéia que se tenta esclarecer aqui ficará mais evidente a seguir, quando for discutido o núcleo ensinar.

II) O ensino

O segundo movimento do discurso está marcado pela palavra *mas*. S2 completa o pensamento sobre o conceito de ensinar, remetendo essa função também aos pais: “mas os pais também deveriam colaborar, conversando com seus filhos, ensinando-os a ser críticos”. Esse *mas* proferido no início da fala promove uma quebra em todo o discurso da professora. A partir dele, S2 elabora todo um pensamento sobre o que os professores *devem* ensinar na escola, mas que sofrem a influência dos pais, que deveriam, mas não ensinam, e da televisão a que os alunos assistem em excesso e que os impede de pensar criticamente.

Em relação ao pensamento crítico a que a professora se refere como um pré-requisito necessário para que se dê o ensino da escrita, trata-se do pensamento produtivo citado na teoria, nas palavras de Luria. Resumindo a idéia de S2, os professores deveriam ensinar a escrever, mas não ensinam porque os pais não ensinaram os filhos a pensar.

O discurso de S2 apresenta outra incoerência, quanto ao pensamento crítico, quando se refere ao material didático que traz para a sala de aula “[...] trago revista Veja, Isto É, jornais da semana”, mas não explica como utiliza esse material como ferramenta para o pensamento produtivo. Descreve que dá as revistas e manda os alunos falarem sobre a revista, sobre a realidade e isso não é ensinar a pensar criticamente, não é crítica. Teoricamente, para possibilitar o pensamento crítico ou pensamento produtivo, a professora teria que utilizar o conteúdo e associá-lo com um método que permitisse ver aquilo que não está dado positivamente na revista ou no filme, isto é, ir além da aparência, mas ela não trabalha isso.

[...] os indivíduos, para se inserirem nesse processo histórico do gênero humano, precisam se objetivar, isto é, precisam produzir e reproduzir a realidade humana, o que, porém, não podem realizar, sem a apropriação dos resultados da história da atividade humana. (DUARTE, 1993, p. 53).

Segundo o autor, não basta que os alunos recebam informações, é preciso apropriar-se delas, objetivando esse conhecimento na produção de uma realidade humanizada pela sua atividade.

Ao mandar os alunos falarem sobre a revista, ela não os ensina a fazer crítica. Crítica só se faz quando se possui domínio sobre a técnica de pensamento que é ver além do que está dado na aparência, desvelar o aparente. Ela não diz se o aluno ao ler as revistas *Veja*, *Isto É* e os jornais da semana, fazem uma crítica aos conteúdos das matérias lidas e se fazem, em que se baseiam. Ela não diz, porque provavelmente, isso não acontece. O pensamento crítico que a professora espera que os pais proporcionem, ela não propicia também na escola. Quando diz

“[...] eu trabalho a oralidade e depois a escrita”, não descreve os processos de pensamento. S2 não se dá conta de que não trabalha o pensamento, apesar de no movimento anterior dizer que “acreditava que devia ensinar na escola”, ao que acrescenta que os pais também colaborariam conversando com seus filhos. O ensino de como pensar produtivamente, portanto, não é com a professora. A crítica seria o produto do pensamento que se desdobra na palavra falada ou escrita. Pensar criticamente, ir além da aparência ela não trabalha, atribuindo essa falha à carência da formação pela família e pela comunidade.

Na verdade, a professora só se refere à palavra ensinar no primeiro movimento “eu acredito que devemos ensinar na escola”. Depois não retorna a ele em nenhum momento. Entretanto, descreve as atividades que desenvolve com os alunos e o material didático que traz para a sala de aula. Repete sempre a idéia de que se submete às suas possibilidades. “Eu trago o que posso trazer [...] eu faço o que posso [...]”. S2 leva filmes sobre drogas, sexualidade, textos literários. Depois, promove um debate e pede um relatório com o ponto de vista deles. Deve-se lembrar, aqui, que um relatório é um relato e não pode ser considerado como escrita criativa.

Na descrição das atividades que a identificam com a função de professora, diz que promove passeios à fábrica da coca-cola, leva ao cinema, pois a escola proporciona esses momentos de cultura, de lazer. Aqui cultura e lazer não aparecem associados à palavra ensino. Quanto aos textos literários, usa os clássicos brasileiros: Machado de Assis, José de Alencar, Clarice Lispector, Rachel de Queirós, além de William Shakespeare. A professora não descreve como usa esses textos.

Em nenhum momento S2 pede aos seus alunos que escrevam sobre suas próprias experiências. Dessa maneira, espera deles o conteúdo clássico das classes mais favorecidas social e culturalmente. A citação abaixo confirma essa contradição gerada pelo sistema de produção capitalista, que valoriza a informação descolada do mundo real que cerca os alunos.

Tem-se a impressão de um “beco sem saída”. Se até o sistema educacional reproduz as relações de dominação social, parece ser impossível qualquer transformação da sociedade. Por outro lado, não podemos nos esquecer que as relações de dominação implicam em contradições geradas pela contradição fundamental do sistema capitalista (a luta de classes), e portanto, elas estão presentes também no processo educacional e podem ser detectadas na medida que o ensino se dê através de situações em que os conteúdos teóricos impliquem numa prática e numa reflexão sobre ambos, ou seja, os significados e/ou representações (conceitos, teorias) são confrontados pela interação dos sujeitos reais – aprendizes – com o mundo real que os cerca. (LANE, 2002, p. 50).

Por meio das palavras da autora, pode-se observar que, embora S2 se queixe de que os pais dos alunos não conversam com eles, para que eles adquiram uma consciência crítica, ela também não o faz. O agravante disso tudo é que S2 reproduz essas relações, quando espera de seus alunos um modelo de pensamento que teria bases na cultura das classes média e alta.

A ausência da palavra *ensinar* em todo o discurso, após o primeiro movimento, cuja mudança é marcada pela palavra *mas*, já referida anteriormente, parece bem significativa. Afinal, a pergunta feita à professora tinha como núcleo o ensino da escrita criativa e é omitida a partir do segundo movimento. O ensinar está subsumido entre dar as coisas e proporcionar atividades que dêem acesso a uma determinada produção cultural. S2 não gera em seu discurso o núcleo ensino da escrita porque não parece ter conteúdo para discorrer sobre esse ensino.

III) O aluno

No núcleo aluno, quanto à visão que tem do adolescente, surge a significação que tem sobre essa faixa em que se localiza a adolescência, S2 descreve o adolescente como aquele que questiona as regras que a sociedade impõe. Aparentemente, a professora associa a criatividade dos adolescentes com o questionamento das regras impostas pela sociedade, como se observa: “[...] por isso, o adolescente, eles querem criar as próprias regras. Quando você fala que uma coisa não é adequada, ele quer saber porque não é adequada”.

Aqui a criatividade, portanto, confunde-se com o comportamento de contestação. Ser contrário às regras é que parece ser criativo na voz da professora. O adolescente cria o choque de gerações porque ele questiona, não aceita. O criar está vinculado ao não. “[...] não aceita, não é adequada, não querem”. O processo da adolescência não aparece como algo abstrato, mas como algo objetivado pelo não. As idéias de criatividade aparecem objetivadas pelo comportamento de oposição do adolescente, não aceitar, não querer, assistir programas que não prestam... a criatividade não está associada ao que eles lêem ou assistem, mas ao comportamento de contestar.

A professora toma esse comportamento de contestação como um processo natural. Considera, da mesma forma, natural que todo adolescente passe pelo choque de gerações. A adolescência é percebida como um processo naturalizado, biológico, que contém pensamentos e comportamentos independentemente do período histórico e das características sociais e culturais em que está inserida.

Ainda nesse núcleo, refere-se à faixa etária em que localiza a adolescência, segundo a professora: “eu acredito que dos onze aos dezoito. Adolescentes com treze, quatorze anos que tem uma cabeça ótima”. Ter uma cabeça ótima, para a professora, é parecer-se com o adulto. Contrapõe aquilo que chama de adolescente com cabeça boa aos adultos que continuam adolescentes, porque não sabem o que querem, que não amadurecem. Aqui surge o adulto-adolescente, aquele que não amadureceu e o amadurecer começa então a ser associado ao trabalho. “aqueles que são trabalhadores, que sabem o que querem, que trabalham”. O adolescente que fica adulto já sabe o que quer e vai trabalhar. “[...] tenho admiração pelos jovens, por isso trabalho com eles”. Portanto, subentende-se no discurso de S2 que a admiração é pelo adolescente/jovem que trabalha, que sabe o que quer, que tem a cabeça ótima. Dessa maneira, postula o trabalho, a atividade laboral como formadora da consciência e da vontade dos jovens, mas não reflete que esse jovem está situado naquela determinada classe social da comunidade carente em que a escola se situa, e que, portanto, o trabalho é constituinte da personalidade e uma necessidade dos alunos.

Os adolescentes, dado o grupo social a que pertencem, são vistos como os que não têm ou que fazem o que não devem. A escola aparece como a que oferece aquilo que eles não têm a oportunidade de ter acesso à cultura das camadas altas e médias. Essa oferta é feita por meio do material didático, dos debates que a professora propicia com seu trabalho. Não há qualquer referência aos desejos dos adolescentes, portanto a professora aparece como aquela que sabe o que deve ser oferecido a eles.

IV) O grupo social

A seguir, surge o núcleo do grupo social para o qual usa a palavra *clientela*, referindo-se aos alunos e toda a comunidade em que se encontra inserida a escola: “Porque a escola é bem distante, humilde, clientela bem humilde”. Essa clientela é formada pelos alunos, por seus pais, pela comunidade carente.

Retome-se aqui a palavra *clientela* que, em sua etimologia, refere-se ao conjunto de clientes colocados sob a proteção de um patrono.

O adolescente é um desdobramento dos alunos e a clientela é um desdobramento dos pais. Assim, a professora se refere a esses pais como clientela. Uma clientela humilde, uma comunidade carente, uma região onde há muita compra de votos, “coisa de louco”. Os pais trocam o voto por sacolão, por remédio na farmácia. Em nenhum momento a professora indica se discute essas idéias ou esses fatos, como a compra de votos, com os seus alunos.

A clientela, então, é formada por pais ignorantes, analfabetos, que tem carência, que tem uma cultura elementar, “[...] por falta de oportunidade, que não entendem o papel do professor e que não colaboram com o professor, que não entendem que quando o professor chama na escola é porque quer que os pais estejam atentos, mas esses pais não entendem o lado do professor[...]”.

Na fala de S2 está presente o ressentimento pela falta de esclarecimento dos pais, quando se queixa que os pais são ignorantes e trocam votos por remédios e sacolão. Entretanto, a professora não percebe que reproduz a ideologia dominante, ao demonstrar o seu imobilismo quanto ao ensino da escrita e do pensamento crítico. Não se percebe como parte integrante da comunidade, como uma parte de fundamental importância que poderia ser agente de mudança e de conscientização, dando ela sim, aos seus alunos, ferramentas para pensar criticamente a própria vida e a da comunidade.

Este padrão dominante tem como consequência direta o caráter seletivo da escola, pois desde o uso da linguagem até os exemplos do próprio cotidiano do professor serão melhor apreendidos por aqueles alunos que vivem em condições semelhantes, ou seja, têm uma mesma concepção de mundo [...] É desta forma que aquelas crianças cujo ambiente familiar pouca coisa tem em comum com aquele que é trabalhado na escola, se sentem estranhas e marginalizadas, pois sempre que alguns forme capazes de atender às expectativas do professor, isto é o bastante para que se estabeleça um padrão de “bom” e “mau” aluno, que vai sendo reforçado ao longo das séries e assim selecionando, não os mais aptos, mas os que se aproximam mais da visão de mundo inerente aos padrões dominantes. (LANE, 2002, p. 48).

Há, no discurso de S2, uma posição fatalista em relação à pobreza; os alunos que pertencem àquela clientela carente, não têm acesso ao conhecimento, não têm pensamento crítico “[...] não têm acesso a jornais, a revistas[...] não viajam, não vão ao teatro, ao cinema”. Portanto, não desenvolvem a escrita.

S2 faz uma clara desvalorização do pouco acesso que seus alunos têm aos bens culturais, o que ela considera prejudicial, ficando evidente que tem como modelo a cultura das camadas altas e médias da sociedade. Ao mesmo tempo em que expressa essa posição fatalista, naturalizada da pobreza, vê alguma possibilidade de salvação que vem exatamente da escola e de seu trabalho como professora. “[...] quando a gente traz o material didático pra sala de aula, uma revista Veja [...] quando você loca filmes assim, literários [...] os alunos gostam muito, porque aí é tudo novidade [...] Eu faço com eles um passeio à fábrica da Coca-Cola, pra eles é o máximo. Eles foram ao cinema que a escola proporcionou isso, assistir ao filme Tainá”. A escola aparece então como uma experiência que supre a falta. Ao mesmo

tempo, queixa-se da defasagem da escola pública em relação à escola particular. “[...] a gente observa que a escola, infelizmente, a escola privada é que consegue colocar os alunos na Universidade. Já a escola pública é uma defasagem terrível. Que pena, né? [...] tenho muito desgosto com o ensino público no Brasil”.

A escrita não recebe ênfase no discurso da professora, porque a parte oral aparece como algo mais fácil para os alunos e a professora não parece insistir na escrita. A defesa do processo de ensino está feita pela oferta daquilo que falta dada a pobreza da clientela. No discurso de S2, não há defesa pedagógica para a escrita.

3.5.3 *Discussão S3*

Olhado o discurso de S3, a partir da análise gráfica, é possível verificar cinco núcleos principais, que foram destacados pela incidência, que são os seguintes:

- I) Identidade.
- II) A família.
- III) A escola.
- IV) O ensino.
- V) A escrita.
- VI) O aluno

I) Identidade

No núcleo identidade, S3 descreve sua trajetória como leitora e escritora desde a infância e começa a apresentar seus desdobramentos relatando o período de formação em literatura e identificando-se com a atividade de professora de literatura. Ainda nesse núcleo, descreve suas atividades como professora que ensina a escrever.

No primeiro movimento, aparece o núcleo identidade. S3 identifica-se com a atividade “eu sou professora de literatura, de redação, entrei na faculdade para ser professora de literatura”.

No movimento do discurso, em primeiro lugar, ela se reporta à infância e se descreve como leitora/redatora; enfatiza a importância da leitura como requisito para a composição dos

textos escritos “eu me comparava desde cedo com os outros colegas, eu estava sempre à frente, lendo”.

Depois passa para o período estudado no presente trabalho, a adolescência, sempre enfatizando a importância da leitura: “Assim, com 12, 13 anos, já tinha lido Fernando Pessoa, Machado de Assis, Baudelaire e Sidney Sheldon”.

Em seguida, relata a escolha profissional e a formação em Letras, pelo desejo, (e desejo aqui reporta ao aspecto do motivo presente na teoria), que sempre teve de ser professora de literatura, de redação “[...] resolvi fazer letras até meio tarde, por problemas financeiros”. A ênfase na leitura continua presente durante a descrição de sua formação no ensino superior e a defesa da emoção, que antes aparecia como imaginação, começa a se tornar explícita na defesa do processo de desenvolvimento da função de escrever “[...] “eu aprendi a habilidade de ler e toda a teoria não conseguiu tirar de mim a idéia de que escrever criativamente tem a ver com a emoção que se coloca na criança quando se valoriza isso”. A defesa da emoção que afeta a escrita a partir de então está presente em todo o texto. Ao se definir como escritora, como professora de leitura e como professora de escrita, de redação “[...] eu escrevo com emoção, não consigo escrever com a razão. “Vamos deixar mais científico”, não consigo! Se não for emocional, pra mim não consegue ser nem científico”.

A emoção perpassa todo o discurso da professora e está caracterizada pelas palavras: imaginação, emoção, emocional, fantástico, inverossímil, estopim, amo, paixão, clímax, surpresa, insólito, envolvente, enlouquecidas, surpreende, inteligentemente, conflito psicológico, tempo psicológico, suscitar, místico, metafísico, espiritual, dentre muitas outras..

S3 utiliza-se de um vasto repertório semântico para se referir aos meandros do aspecto emocional, tão presente e importante em seu discurso.

II) A família

O segundo núcleo presente no discurso da professora, a partir do início de sua fala é o núcleo família. No discurso de S3, a família é vista como mais importante que a escola no processo de escrever. Atribui à valorização que a família dá à imaginação infantil e à leitura proporcionada pela instituição familiar desde cedo na infância, o desejo das crianças de escreverem mais tarde. “Acho que não adianta a escola valorizar se a família não o faz”. [...] toda teoria não conseguiu apagar a idéia de que a escrita original, com desenvoltura, com personalidade, a escrita criativa passa pela semente da imaginação que se coloca lá na infância quando se valoriza isso, e se valoriza isso em casa”.

Em sua fala, S3 reconhece a importância da leitura e o estímulo à imaginação criadora, além do reconhecimento da emoção, que se fazem presentes em todo o seu discurso. Descreve em toda a sua atividade, na escola, a valorização desses aspectos no ensino da escrita.

Como no discurso de S1, recorre-se à Vigotski quando elogiava a técnica desenvolvida por Tolstoi para ensinar as crianças a escrever, mas criticava a teoria do escritor ao dizer que não se ensina às crianças. Da mesma maneira, S3 descreve processos bastante elaborados para o ensino da escrita na escola, que levam em conta a imaginação, a emoção, a gramática como instrumentos essenciais. Apresenta, no final do discurso, resultados do processo dessa escrita que se deu na escola em que trabalha, como uma caixinha com os textos dos alunos sobre o poeta Manoel de Barros que foi oferecida como um presente para o escritor, textos produzidos pelo projeto desenvolvido na sexta série que se transformaram em uma página na *internet*. Contrapondo-se a tudo isso, afirma que a escola não ensina a escrever. Apesar de descrever procedimentos que realiza para o desenvolvimento da escrita criativa, no seu entendimento, acredita que a escola não ensina a escrever, possivelmente porque sua história com a leitura e a escrita se deu na família..

Cita problemas psicológicos atribuídos à família: “[...] não adianta a escola valorizar a criança, se a família não valoriza. A gente tem experiência de alunos que não são bons alunos, o cognitivo é bom e o emocional não é e eles não conseguem desenvolver”. Aqui, há indícios do psicologismo, presente no ensino, em que educadores atribuem dificuldades no processo ensino-aprendizagem a problemas emocionais que os alunos apresentariam e que seriam originados na família, não podendo ser contornados pela escola e impedindo esta instituição de cumprir o seu papel de educação.

III) A escola

O terceiro núcleo, a escola. Embora S3 não faça referências à teoria Sócio-Histórica, o conceito de escola presente em seu discurso aproxima-se da Teoria, pois a professora considera essa instituição encarregada de ensinar de forma sistematizada e envolvendo professores em um projeto comum, para o desenvolvimento dos alunos.

S3 não cita, em nenhum momento, a Teoria Sócio-Histórica, embora a referência à teoria tivesse sido feita pela entrevistadora tanto no contato telefônico, como na pergunta inicial. Considera importante que não haja essa mistura entre o tradicional e o construtivismo e afirma que a escola tradicional pode desvirtuar o processo da escrita e da leitura dependendo da vivência. Diz que deve haver um certo compromisso “[...] da professora de redação em

estimular, tocar o coração do aluno com idéias diferentes”. Também em relação à escola, reclama que a escola em que se encontra trabalhando está muito “[...] preocupada com o trabalho ortográfico”.

Ao contrário da preocupação com o trabalho ortográfico, S3 dá grande ênfase à mediação emocional presente no processo de ensino da escrita criativa, que segundo ela, passa pela imaginação, pela fantasia, enfim, pelos motivos que podem levar o aluno a desenvolver a criatividade na escrita.

IV) Ensino

O quarto núcleo refere-se ao ensino, que emerge a partir das descrições de S3 das atividades que desenvolve como professora que ensina a escrever. Diz que, com as primeiras turmas que assumiu, uma quinta e uma oitava séries, apoiou-se em sua memória como leitora e escritora.

Achava que a escrita tinha que passar pela emoção. “Você faz um apanhado da narrativa, apara as arestas – é o momento que ele tá com maturidade para pensar o que é metafórico, o que é figurado, o que é tempo psicológico, o que é tempo cronológico, é o momento adequado para você nominalizar isso. Aí você tem instrumentos de diálogo com o aluno no nível teórico e entra nos textos dissertativos comuns. Isso é o formal que se faz numa oitava série”.

Descreve os instrumentos como a gramática e os textos e especifica os gêneros textuais que trabalha em cada série. “Na quinta, continua aprimorando o trabalho de primeira a quarta série, trabalhando narração, que tem a ver com dissertação”.

O núcleo inclui as atividades que desenvolve e as ferramentas que utiliza para ensinar a escrever, apresentadas a seguir, que são técnicas, instrumentos, ferramentas, projetos de ensino da escrita. “[...] se você é um bom professor de literatura, você está ensinando muita gramática, está dando coisas para ele ser um bom redator”. Também são usados, como instrumentos, livros, autores, recursos áudio-visuais, como fotografias, músicas, cds, documentários da TV.

S3, portanto, lança mão de inúmeros instrumentos disponíveis para mediar o processo de ensino da escrita criativa, o que, segundo o seu relato e os resultados que enumera, indica ser bastante produtivo na criação de textos nos alunos da escola em que desenvolve esses projetos integrando a disciplina e os professores de Língua Portuguesa com outras disciplinas, com o objetivo de que alunos e professores superem as dificuldades

presentes no cotidiano das necessidades dos textos escritos como as narrações, dissertações, relatórios técnico-científicos, resumos, resenhas e, por último, os poemas.

V) Escrita

O núcleo *escrita* apresenta muitos desdobramentos e está sempre perpassado pela emoção. S3 afirma que a escrita criativa não é ensinada na escola, pois passa pela imaginação e que a família é mais importante que a escola. A escrita, para ela, inclui a leitura que deve ser proporcionada desde cedo à criança. “[...] escrever, com desenvoltura, com personalidade, de forma criativa tem a ver com a semente da imaginação que se coloca na criança quando se valoriza isso”.

O núcleo *escrita* continua gerando outros desdobramentos, um deles é que está dividido em gêneros: narrativa fantástica, narração, dissertação, relatório, resumo, resenha, contos e poesia. E em fases que acompanham a criança, perpassando os gêneros. “Só que hoje em dia não se divide a produção de texto em narração, descrição e dissertação, porque isso empobrece um universo textual imenso”.

Na escrita, há toda uma preocupação com os gêneros “então você trabalha com gêneros textuais, o gênero lúdico, o gênero informativo e o discurso hoje é híbrido, mistura os três posicionamentos do escritor - narrar, descrever e dissertar”. Passa então a descrever o gêneros informativo e a descrever os instrumentos que utiliza nesse gênero, vai desde o panfleto até a notícia; o lúdico, da charge até a história em quadrinhos e os contos. E assim, seu discurso vai se desdobrando.

O melhor do gênero, para S3, é o diálogo entre o leitor e o texto, quando a criança escreve as nuances de cada tipo de texto.

O último gênero de escrita presente no discurso da professora é citado afetivamente: “posso falar sobre poesia? Amo poesia!”

A descrição do gênero poesia está repleto de palavras que dão sentido à emoção, presentes em todo o discurso, mas mais acentuadas, nesse gênero, pois estão ligadas a sensações como: “amo, suscita, bonito, lúdico, experiência estética, belo, estranhamento, feliz”.

Também ao falar sobre esse gênero, usa palavras com sentido mais específico como *rima, poético, jardim suscita poesia, poema, imagens surrealistas, lúdico, infantil, feliz, imagens, experiência estética, imaginário*.

Novamente, o discurso coincide com a teoria de Vigotski, ao descrever, nesse gênero, os instrumentos como “[...] ferramentas para construir poemas, tudo que é belo, que

provoca estranhamento, “[...] é o conceito que a gente coloca no objeto de fazer poesia, imagens surrealistas, poético, linguagens visuais, fotos, gravuras, momentos, lugares”. Também cita como ferramentas livros e autores como Henriqueta Lisboa, Vinícius, Ulisses Tavares, Paulo Leminski e Machado de Assis (que as crianças amam descobrir e contar para os pais que, além de escritor, foi um grande poeta).

E dá grande ênfase ao nosso poeta Manoel de Barros. “[...] Manoel de Barros – as crianças entregaram uma caixinha – fico arrepiada, coisa linda, o fazedor de amanhecer é comédia e felicidade”.

O discurso de S3 é bastante coerente com os postulados teóricos que orientam este trabalho, tais como o trazer para a realidade, a contextualização dos textos. Ao usar Manoel de Barros, S3 aproxima seus alunos da poesia de forma muito concreta. Há que se concordar com S3, quando esta afirma que “[...] o projeto é uma semente de poesia plantada através do irreal, do transcender, dos poemas”.

Conclui-se que, embora S3 afirme que não se aprende a escrever na escola, ela é uma professora que promove a mediação para a escrita, é uma professora que ensina a escrever de forma criativa, apesar de não se afirmar como tal, o que se apresenta uma incoerência entre o que acredita e o que realiza.

VI) O aluno

Por fim, no núcleo *aluno*, S3 apresenta um movimento que descreve o aluno de quinta série como criança e o de oitava como adolescente. Essa mudança da infância para a adolescência também coincide com a Teoria, pois a professora vê esse desenvolvimento não como algo natural, mas cultural. A diferença entre infância e adolescência está “[...] marcada por um amadurecimento cognitivo conduzido pelas teorias que “a gente” vivencia”.

Normalmente, na oitava série, “[...] você faz um apanhado da narrativa, apara as arestas – é o momento que ele tá com maturidade para pensar o que é metafórico, o que é figurado, tempo psicológico, tempo cronológico. É o momento mais adequado para você nominalizar isso”.

E, então, após dar nome aos processos, entra no nível teórico “[...] aí você tem instrumentos de diálogo com o aluno no nível teórico e entra nos textos dissertativos comuns.” Isso é o normal, na oitava série.

No discurso de S3 observa-se que sua ação pedagógica para a aquisição da escrita pelo aluno inclui a proposta de exercícios específicos de estruturação do texto, de uso de recursos de coesão, exercícios de aprender a produzir um texto. A professora exercita, como

indica Magda Soares (2001, p. 71) “[...] o exercício de preenchimento de um arcabouço [...] se não é um bom exemplo de atividade de produção de texto, é um exemplo de exercício para aprender a estruturar um texto utilizando relações temporais e causais (estruturas com quando e porque) [...]”.

Viu-se, no discurso da professora que ela organiza o arcabouço de textos. Por exemplo, ao produzir uma reportagem ou um relatório com os alunos, faz com que identifiquem e anotem primeiramente os elementos que serão desenvolvidos e que são: como, quando, onde e porque.

Em síntese, S3 reconhece o papel da emoção perpassando o pensamento e gerando a produção escrita. Descreve métodos e técnicas para ensinar a escrever. Nesse processo, lança mão dos instrumentos disponíveis, como textos, livros, CDs, programas de televisão e *internet*. No desenvolvimento dos textos literários, começa com a narrativa fantástica, desde Edgar Allan Poe, que deu origem à ficção científica, explicando essa trajetória da produção escrita e dos gêneros para os seus alunos.

Apresenta, contudo, uma incoerência teórica, pois afirma que escrever não se aprende na escola, mas depende da família, da semente da imaginação que a família coloca na criança quando oferece oportunidades de contato com os textos escritos e permite o desenvolvimento da imaginação criativa. Entretanto, descreve as técnicas que desenvolve em seu projeto e que conta com os professores de outras disciplinas, na escola em que leciona, para envolver os alunos na produção de textos criativos, dos quais o aluno seja autor e possa demonstrar sua personalidade. Assim, parece reduzir ao seu aspecto comunicacional e remeter à família a criatividade e o processo de pensar, sem refletir que a escrita, em si, ensina obrigatoriamente a pensar.

Por outro lado, o discurso de S3 coincide com a teoria Sócio-Histórica, pois a professora descreve a escrita como o desdobramento do pensamento, convertendo-se em formas mais sofisticadas de pensamento e de escrita, a ponto de conquistar dos alunos o gosto pela poesia de Manoel de Barros, que em um primeiro momento é visto com estranhamento, mas depois encanta. Alcançou resultados concretos com a produção de escrita elaborada que virou uma página na *internet* e uma caixinha de textos com que a escola presenteou o poeta.

Dessa maneira, reconhece que a intervenção do meio e dos instrumentos interfere nos processos de criação e desenvolvimento de Funções Psicológicas Superiores nos alunos. Apesar de afirmar que a escola não ensina a escrever, descreve a sua atividade como geradora da função da escrita.

Ao ensinar a escrever procura sempre deixar claro para os seus educandos, a estrutura do texto que vai ser desenvolvido. Da mesma forma o seu discurso apresenta na análise gráfica um desenvolvimento estruturado e coerente. S3 começa a falar na importância da leitura a partir da infância, vai desenvolvendo o pensamento, inclui a escrita, as primeiras experiências escolares, a adolescência, em que, além de ter realizado leituras de muitos clássicos já escrevia, a formação acadêmica, sempre enfatizando o tema pesquisado e só então começa a descrever sua atividade como professora de literatura que vai se desdobrando nos gêneros que ensina, contextualizando-os entre a quinta e oitava série.

O discurso de S3, portanto, que se diz leitora, e escritora, traz em sua estrutura, a evidência que escrever depende da organização do pensamento e que o exercício da escrita estabelece funções de organização do pensamento, refletindo, inclusive na oralidade do escritor.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apenas sei
Que esse lápis não gasta ponta
Ao contrário
Está cada dia mais comprido
E eu mais feliz
(MARIA ANTONIA OLIVEIRA, 1999, p. 14).

Começa aqui a difícil tarefa de encerrar este trabalho. Muito se aprendeu nesse percurso e muito se tem a aprender. Essa etapa está marcada pela consciência de que, ao invés de concluir, apenas se pode apontar para as reflexões que emergiram durante o trajeto desta pesquisa.

O início do trabalho foi marcado pela questão que o motivou: por que é tão presente a dificuldade de escrever? Por que a maioria das pessoas tem dificuldade de compreender, interpretar, e ler, e, conseqüentemente, segundo Irani Fazenda, citada na introdução desse trabalho, não escrevem bem, apesar de passarem pela escola, que é a instituição encarregada de ensinar essa função. A produção de textos é responsabilidade do sistema educacional, dos professores. Entretanto, quando o professor responsabiliza a família, está eximindo-se de uma responsabilidade que é sua. Professores precisam ter consciência de que a educação familiar é assistemática e sem maiores compromissos de transmitir a cultura ou de produzir textos.

O objeto do estudo, portanto, foi a escrita criativa. Buscou-se compreender no discurso das professoras entrevistadas, a consciência que elas possuem sobre a importância fundamental que tem o professor como mediador na promoção da escrita criativa. O suporte teórico foi a Teoria Psicológica Sócio-Histórica, que postula, desde os seus fundadores Vigotski, Luria e Leontiev, que a linguagem além de marcar o salto fundamental que diferenciou o homem dos animais, também desenvolve as Funções Psicológicas Superiores. Sendo assim, a escrita, como linguagem simbólica, portanto uma forma sofisticada de linguagem, promove esse desenvolvimento de maneira muito acentuada.

No segundo capítulo, que trata da educação e da escrita criativa, foram citadas as pesquisas que Luria realizou sobre a gênese da linguagem e da linguagem escrita, em que ele aponta para diferentes níveis de elaboração de pensamento, quando comparou o pensamento

de cidadãos de sociedades ágrafas, pesquisadas por ele na Ásia Central, com o de pessoas que vivem nas sociedades letradas, que são capazes de desenvolver silogismos, enquanto que nas sociedades asiáticas pesquisadas que viviam em fases anteriores ao desenvolvimento da escrita, os cidadãos apresentavam um pensamento prático e não dominavam esse tipo de raciocínio lógico, representado pelos silogismos.

Também foram desenvolvidas idéias sobre a escola, a criatividade, as funções psicológicas superiores e os processos criativos. Procurou-se enfatizar a importância da educação escolar, ao ensinar escrever e, assim, desenvolver as funções psicológicas superiores, por meio de instrumentos culturais, como a literatura, a poesia e as obras de arte que inspiram nos alunos o motivo para escrever.

Ainda no capítulo dois, tentou-se evidenciar a função da escola, citada por Soares, (2001, p. 69) “[...] no ensino da língua materna, além de aperfeiçoar as habilidades orais [...], leva à aquisição e ao desenvolvimento das habilidades da produção de textos escritos, de diferentes gêneros e veiculados por meio de diferentes portadores”.

Procurou-se, também, promover reflexões teóricas sobre a mediação que se dá na escola, promovendo a linguagem escrita, percebendo que a escrita é mediada pela afetividade e pela emoção. Soares considera que a ação pedagógica “[...] supõe atividades de diferentes naturezas” (Ibidem, p. 69), tais como as que criam oportunidade para que se descubram formas de usar a língua escrita como veículo de comunicação, de interlocução, de expressão e organização de pensamentos e sentimentos. São situações que se apresentam como resposta a um motivo e proporcionam o salto de qualidade em que o aluno consegue organizar as idéias e transcrevê-las em um texto próprio.

Para que essas atividades sejam desenvolvidas em um contexto onde se contempla a afetividade e a emoção, defendeu-se a importância de que, na escola, sejam valorizadas a educação para o sentido artístico, para a literatura e a poesia, enfim para obras que despertem o desejo da escrita. A arte transmite valores novos e proporciona uma visão crítica da realidade.

Kramer (2001) defende a leitura da literatura, da poesia, de textos que têm dimensão artística, não por erudição e concorda-se nesse trabalho com ela, por entender-se que não é o acúmulo de informações sobre clássicos, sobre gêneros ou sobre estilos, escolas ou correntes literárias que torna a leitura uma experiência, mas o modo de realização dessa leitura, isto é, se ela é capaz de engendrar uma reflexão para além do momento em que acontece e se ajuda a compreender a história vivida anteriormente e contada nos livros.

A autora se pergunta se ler uma peça de Shakespeare pode ser comparado a ler uma música de Roberto Carlos, ou se ler um conto de Machado de Assis traz o mesmo efeito que recortes de revistas ou slogans de propagandas. Kramer se pergunta se faz sentido os jovens do Rio de Janeiro não lerem Fernando Pessoa ou Gil Vicente porque esses autores não são solicitados nos vestibulares.

Enfim, é preciso levar a escrita para além do seu tempo. O que significa compreender a importância da escrita como experiência que se concretiza nas situações em que assume caráter de narrativa da história construída coletivamente. A autora chama de experiência a escrita que permite refazer o processo, sistematizá-lo e melhor compreendê-lo, seja ele uma autobiografia, um diário, um relato ou história de vida, e ao compreendê-lo, suavizá-lo, vencendo a dureza da escrita e percebendo as suas contradições e incoerências.

Para Kramer (2011a, p. 110) “Escrever significa aqui sempre (re)escrever, interferir no processo, deixar-se marcar pelo traço do vivido e da escrita”. Dessa maneira, reescrever textos e histórias; ser leitor de textos escritos e da própria história, marcando-a e inscrevendo nela novos sentidos.

A escrita é experiência quando tanto quem escreve quanto quem lê enraízam-se numa corrente, constituindo-se com ela, aprendendo com o ato mesmo de escrever ou com a escrita do outro, formando-se. Assim, a escrita, na medida em que se configura como experiência, desempenha importante papel na formação.

No terceiro capítulo, dedicado à metodologia, sempre à luz do referencial teórico citado, foram apresentados, os sujeitos (as professoras), o instrumento (a entrevista), e a técnica de análise dos dados obtidos empiricamente (a análise gráfica do discurso).

Iniciam-se, aqui, as considerações obtidas por meio da análise gráfica dos discursos das professoras entrevistadas.

Quanto à identificação do sujeito com a atividade que desempenha e que constitui, segundo a teoria, a sua identidade, as três entrevistadas se identificam com a atividade de professor. S1, S2 e S3 descrevem-se como professoras, identificam-se como professoras, afirmam sua identidade como professoras.

Quanto à sua mediação como profissionais que ensinam a escrever, os discursos apresentam muitas diferenças. S1 descreve atividades em que valoriza as idéias do aluno, para que o seu pensamento sintetizado se desdobre em palavras e se transforme em um texto escrito, embora não reconheça isso como ensinar, mas como estimular.

S2 não faz uma defesa pedagógica para a escrita e descreve suas atividades com os alunos, sem explicar como aproveita essas atividades para que gerem escrita, o que provavelmente não acontece.

S3 defende que a escrita depende da leitura e da semente da imaginação que é despertada pela família. Descreve longamente sua atividade como professora. Reconhece a importância da mediação do professor na produção do texto e desenvolve um projeto que envolve todos os professores nessa produção escrita dos alunos.

No discurso de S1 encontra-se toda uma descrição de sua atividade como professor. Relata atividades com os alunos, exercícios de reflexão que promove com eles, após trabalhar uma idéia e antes de pedir que comecem a escrever. Reconhece a necessidade de que o aluno conheça bem aquilo sobre o que vai escrever, entretanto, não dá a toda essa sistematização de sua atividade o nome de ensino. Afirma que o professor estimula, faz com que o aluno cresça, com que desenvolva a criatividade ele já possui, o que pode ser entendido aqui como uma incoerência em relação aos conceitos de ensinar e estimular.

No discurso de S2, que também se identifica com a atividade de professora de Língua Portuguesa, ela privilegia a oralidade, promove debates em que os alunos se expressam oralmente e, por último, promove a escrita, aqui referida como relatório em que eles expressem suas opiniões.

Embora se queixe que os alunos e a comunidade não têm uma consciência crítica, S2 remete essa função de formação de pensamento crítico aos pais e ao meio social em que eles alunos estão inseridos. Há, em seu discurso, uma posição fatalista em relação ao ensino, especialmente ao ensino público. S2 não pensa no professor como alguém que ensina, que cria funções psicológicas superiores. Ao contrário, espera que essas funções estejam prontas nos alunos para que possam receber o conhecimento. Para isso, baseia-se no modelo de cultura presente nas camadas médias e altas da sociedade. Assim, a linguagem escrita produzida pelos alunos é limitada à descrição do que viram ou leram. S2 percebe o valor da leitura para o aluno e procura fazer com que ele se aproprie desses textos, que os discuta pela oralidade, mas, ao pedir que façam um relatório, ou seja, que descrevam o que viram, ela não trabalha a objetivação desse conhecimento pelos sujeitos. Isso poderia ser feito, por exemplo, se ao usar os clássicos da literatura, ela propusesse que os alunos, ao invés de descrever o que leram ou assistiram, criassem suas próprias obras, textos de autoria própria, objetivando esse conhecimento. Que os alunos pudessem, por meio de seus textos, produzir e reproduzir os conhecimentos no contexto em que estão inseridos, na realidade social e no tempo em que vivem.

O discurso de S3 parte, inicialmente, de uma não coincidência teórica, pois afirma, no primeiro momento, que a escola não ensina a escrever e que escrever criativamente depende da semente da imaginação que é plantada na criança pela família. Entretanto, em todo o discurso, relata os projetos que desenvolve, os recursos, os meios, as ferramentas que utiliza para criar em seus alunos a função de escrever criativamente.

Quanto ao período em que, na teoria de Vigotski, inicia-se a criatividade na escrita, ou seja, a adolescência, quando o aluno já desenvolve um texto próprio, pois tem um certo volume de experiências vividas e é capaz de abstrair e generalizar, nenhuma das professoras reconhece tal condição. S1 e S3 descrevem a criatividade aplicada à escrita como um processo que vai se desenvolvendo desde as primeiras séries do ensino fundamental. S2 não faz nenhuma referência ao tema.

Para Vigotski, a criação literária deve ser fruto da educação, para que se possa criar estimular nos alunos crianças futuros escritores. Para ele, o período de criação literária é um episódio breve no desenvolvimento do adolescente, que, se não for desenvolvido, vai se reduzindo até desaparecer por completo.

Em alguns momentos, o discurso de S3 coincide com a teoria, quando se reporta à maior capacidade de abstração presente nessa etapa, que se pode ser observado ao afirmar “[...] a partir da oitava série ele já tem instrumentos para nominalizar o que é metafórico, o que é figurado [...]”. Afirma que, a partir dessa etapa, os alunos já dominam conceitos abstratos, como tempo psicológico, tempo cronológico, o que é fantástico e o que é inverossímil.

Só após trabalhar e vivenciar com os alunos vários gêneros textuais como a literatura fantástica, a narrativa, o relatório contextualizado à idade e ao meio social dos alunos, como é o caso do relatório que utiliza, produzido por um personagem chamado James Bond da Silva, é que S3 introduz o gênero poesia. Novamente, a professora apresenta pensamento semelhante ao de Vigotski, quando ele afirma: “Na poesia encontramos poucas vivências próprias dos jovens, pelo contrário, na prosa, esses temas ocupam grande espaço, sobretudo com os menores de 14 a 15 anos” (VIGOTSKII, 1982, p. 68).

O discurso de S3 também coincide com a teoria de Vigotski no que se refere à emoção, que perpassa todos os núcleos geradores do pensamento da professora.

Emoção, linguagem e pensamento são mediações que levam à ação, portanto, somos as atividades que desenvolvemos, somos a consciência que reflete o mundo e somos afetividade que ama e odeia este mundo, e com esta bagagem nos identificamos e somos identificados por aqueles que nos cercam. (LANE, 1994, p. 62).

S3 reconhece a emoção como algo que motiva, suscita, provoca a escrita e a desenvolve. Para ela, sem emoção não há escrita. Ao reconhecer o papel da emoção para a produção da escrita no contexto escolar, o pensamento de S3 coincide com a teoria de Vigotski, que postulou: “As convicções que podemos adquirir na escola mediante o conhecimento, somente poderão criar raízes profundas no psiquismo do aluno quando essas convicções se consolidem emocionalmente” (VIGOTSKII, 1982, p. 67).

Para finalizar, enfatiza-se que aqui não se encerra um estudo ou uma pesquisa, apenas foram feitas reflexões sistematizadas sobre o tema, pois, ao se chegar a esse ponto, tem-se um leque maior de perguntas sobre a questão da escrita criativa do que se tinha ao iniciar a pesquisa. Embora não estivesse elaborada formalmente em nossa hipótese, há uma conclusão que se pode chegar por meio dos discursos de S1 e S3: que a escrita desenvolve o pensamento.

Cada entrevista apresentou suas especificidades e os discursos produzidos foram muito diferentes entre si, mesmo assim, pode-se afirmar que as professoras reconhecem a escrita como meio de expressão de idéias, mas não deixam explícito que esta função representa um processo de apropriação e objetivação do conhecimento e, portanto, de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Quanto ao desenvolvimento da escrita criativa, as professoras entrevistadas não defendem que seja ensinada pelo processo de educação institucionalizado, por entenderem que tal forma de expressão ou depende do contexto familiar e cultural, ou trata-se de algo que o indivíduo já possui.

Parafraseando o poema da professora e escritora Maria Antonia Oliveira, usado nas epígrafes da introdução e da presente conclusão: a escrita, assim como o lápis que não gasta ponta, é um instrumento que desenvolve as funções psicológicas superiores e se desenvolve continuamente, possibilitando emoções como a satisfação e a alegria, como aquela que se dá no momento de apropriação e objetivação do conhecimento, que é o salto de qualidade, no conceito de catarse, postulado por Duarte e, portanto, o ensino desse instrumento pode possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento da escrita não somente na infância e adolescência, mas durante toda a vida.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*, São Paulo: Mestre Jou, 1982.

AFONSO, C. Q. *Fica sem resposta o que os livros dizem...a mediação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica*, Campinas: Papirus, 1996.

ALVES, G. L. *O pensamento burguês e o plano de estudo do seminário de Olinda (1800-1836)*, 1990. Campinas-SP. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação/UNICAMP.

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B.; OZELLA, S. A ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL COM ADOLESCENTES: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK; A. M. B.; GONÇALVES. M. G. M.; FURTADO O. (Orgs.). *PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA* (uma perspectiva crítica em psicologia), São Paulo: Cortez, 2001.

AGUIAR, W. M. J. *CONSCIÊNCIA E ATIVIDADE*: categorias fundamentais da psicologia Sócio-Histórica, in BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. *PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA* (uma perspectiva crítica em psicologia). São Paulo: Cortez, 2001.

ALMEIDA, A. R. S. *A emoção na sala de aula*, Campinas: Papirus, 2001.

BARROS, M. *O Livro das Ignorâncias*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. *PSICOLOGIAS* - uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRITO, J. *Por que escrevo?* São Paulo: Escrituras, 1999.

CASTORINA, J. *et al. PIAGET- VYGOTSKY* – Novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 2001.

COHEN, R; GILBERT, H. *Descoberta e Aprendizagem da Linguagem Escrita Antes dos 6 Anos*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação*. vol. 1. psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CONTINI, M. L. J. *O psicólogo e a promoção de saúde na educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “Aprender a Aprender”* (crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana). 1999. Araraquara-SP. Tese (Livre-Docência) – UNESP.

_____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. *A INDIVIDUALIDADE PARA-SI: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

FAZENDA, I. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRA, N. S. A. *A pesquisa sobre leitura no Brasil: 1980-1995*. Campinas: Unicamp, 2001.

FONTANA, R. C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 2000.

FREITAS, M. T. *Desenvolvimento da Linguagem: diferentes perspectivas de um tema Vygotskiano*. In: FREITAS *et all*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

FRIEDMAN, S. *Gagueira: Origem e Tratamento*. São Paulo: Summus, 1986.

_____. *Uma aproximação metodológica ao estudo das emoções*, in LANE, S.; SAWAIA, B. *Novas Veredas Em Psicologia Social*. São Paulo: Educ, 1994.

GIORA, R. C. *Emoção na Criatividade Artística*, in LANE, S.; ARAÚJO, Y. (Orgs.). *Arqueologia das Emoções*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GONZÁLEZ REY, F. L. *El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski*. In: Revista Educação e Sociedade, *Cadernos Cedes*, nº 70, Campinas: Unicamp, 2000.

KRAMER, S. *Por Entre As Pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.

KRAMER, S. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprende*. Rio de Janeiro: ENDIPE, D.P.&A, 2001.

_____. *Leitura e escrita como experiência* – notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, E. (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LANE, S. T. M. *O que é Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

LANE, S. T. M. *A mediação emocional na constituição do psiquismo humano*, In LANE & SAWAIA (Orgs.). *Novas Veredas em Psicologia Social*. São Paulo: Educ, 1994.

_____. *Os Fundamentos Teóricos*. In: LANE, S. T. M. e ARAÚJO, Y. *Arqueologia das Emoções* (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 1999.

LANE, S. T. M.; CAMARGO, D. *Contribuição de Vigotski para o estudo das emoções*. In: LANE, S.; SAWAIA, B. (Orgs.). *Novas Veredas em Psicologia Social*. São Paulo: Educ, 1994.

LAPLANCHE, J; PONTALIS, J. B. *Vocabulário da Psicanálise*. Lisboa: Moraes, 1977.

LA TAILLE, Y. *et all. PIAGET, VIGOTSKI E WALLON*, Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LEÃO, I. B. *Os Professores Universitários: a emoção e o pensamento em um trabalho intelectual institucionalizado*. 1999. São Paulo-SP. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP.

LEITE, S. A. S. *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: Unicamp, 2000.

LEONTIEV, A. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.

_____. *ACTIVIDAD, CONCIENCIA Y PERSONALIDAD*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

LUQUE, A.; PALACIOS, J. Inteligência Sensório-motora. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento Psicológico e Educação* – vol 1 – Psicologia Evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento Cognitivo*. São Paulo: Ícone, 2002.

LURIA, A. R. *PENSAMENTO E LINGUAGEM* – As últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *CURSO DE PSICOLOGIA GERAL*, Tomo IV, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LURIA, A. R. *et al. PSICOLOGIA E PEDAGOGIA I*, bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa: Estampa, 1991.

MANACORDA, M. A. *HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO* da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2000.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1987.

MAY, R. *A coragem de criar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

MITJÁNS- MARTINEZ, A. M. *Criatividade, Personalidade e Educação*. Campinas: Papirus, 2000.

NUCCI, E. P. *Alfabetizar letrando...Um desafio para o professor!* In: LEITE, Sérgio A. S. *Alfabetização e Letramento* – contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Unicamp, 2000.

OLIVEIRA, M. A. *AGUAS CRISTALINAS*. Bodoquena: Independente, 1999.

OLIVEIRA, M. K. *VYGOTSKY - Aprendizado e desenvolvimento*, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2001.

_____. O pensamento de Vigotsky como fonte de reflexão sobre a educação. In: *Cadernos Cedes*, 35: Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. Campinas, 1995.

_____. Letramento, cultura e modalidades do pensamento. In: KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

OLIVEIRA, M. K. & OLIVEIRA, M. B. *INVESTIGAÇÕES COGNITIVAS* – Conceitos. Porto Alegre: Linguagem e Cultura, 1999.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso* – princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2001.

OZELLA, S. *Adolescência: uma perspectiva crítica*, in CONTINI, M. L. J. F; KOLLER, S. H. (coord.). *ADOLESCÊNCIA E PSICOLOGIA: concepções, práticas e reflexões críticas*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

PALACIOS, J. *Reflexiones en torno a las Implicaciones Educativas de la Obra de Vigotski*. In: SIGUÁN, M. *ACTUALIDAD DE LEV S. VIGOTSKI*. Barcelona: Editorial Anthropos, 1987.

PALANGANA, I. C. A Função da Linguagem na Formação da Consciência: reflexões. In: *Cadernos Cedes 35: Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico-Cultural*. Campinas, 1995.

PALANGANA, I; HOFF, S. A Socialização do Saber e As Reformas do Pensamento. In: *Revista Pro-Posições*, v. 4, n. 2, 1993.

PATTO, M. H. S. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1982.

_____. *Psicologia e Ideologia: uma visão crítica da Psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

_____. *A produção do fracasso escolar – histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PERRONI, M. C. *Desenvolvimento do Discurso Narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PIAGET, J. *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. A educação artística e a psicologia da criança, *Revista Pedagogia*, ano XII, v. XII, n. 21, 1966.

PONCE, A. *EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES*. São Paulo: Cortez, 2000.

PORTO, M. R. S. *Função Social da Escola*. In: FISCHMANN, R. (coord.). *Escola Brasileira*. São Paulo: Atlas, 1987.

REGO, T. C. *VYGOTSKY – Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROCHA, G. *A apropriação das habilidades textuais pela criança*. Campinas: Papirus, 1999.

ROSA, J. G. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

RUBINSTEIN, S. L. *Princípios de Psicologia Geral*. V. VI. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. *Escola e Democracia*. São Paulo: Editora Autores Associados, 2000.

SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscou: Editorial Progreso, 1990.

SMOLKA, A. L. B. Modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual. In: ZACCUR, E. (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (Org.). *A magia da linguagem*, Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

_____. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas, *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, 1995, p. 5-16.

SZYMANSKI, H. (Org.). *A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano, 2002.

TASSONI, E. C. M. *A afetividade e o processo de apropriação da linguagem escrita*, In: LEITE, S. (Org.), *Alfabetização e Letramento – Contribuições para as práticas pedagógicas*, Campinas: Unicamp, 2000

TEPLOV, R. M. Aspectos Psicológicos de Educação Artística. In: LURIA, LEONTIEV, A; VIGOSTKY, L. S. e outros. *Psicologia e Pedagogia II – Investigações Experimentais Sobre Problemas Psicológicos Específicos*. Lisboa: Editorial Estampa, 1991.

VILA, I. Aquisição da Linguagem. In: COLL, C; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, vol 1. Psicologia Evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001(a).

_____. *Obras Escogidas*. Vol. I. Madrid: Ministério Educación y Ciência, 1990.

VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001(b).

_____. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998 (a).

_____. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (a).

_____. *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (b).

_____. *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (c).

_____. *El Papel del Ambiente en el Desarrollo del Niño*, In *La Genialidad Y Otros Textos Ineditos*. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1998 (b).

VIGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001(c).

_____. *La Imaginación Y El Arte En La Infância (ensayo psicológico)*. Madrid: Akal, 1982.

WERTSCH, J. V. *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.

ANEXOS

ANEXO 1

ENTREVISTA 1

ANEXO 1

ENTREVISTA 1

P: Pesquisadora

E: Entrevistada

P: Estamos realizando hoje, dia cinco de setembro de 2002, uma entrevista que será utilizada na minha pesquisa para elaboração da dissertação do Mestrado em Educação com a professora que será identificada como S1 (sujeito 1) A professora S1 é formada em Letras com Português e é professora de Língua Portuguesa da quinta à oitava séries do Ensino Fundamental na Rede Pública Estadual e Municipal. Esta entrevista tem por objetivo abordar questões relativas à escrita criativa, entendendo como escrita criativa aquela de própria autoria do aluno, ou seja; o texto em que ele expressa as suas próprias idéias. Esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a professora já leu e assinou o termo de consentimento.

Professora, o foco desse trabalho é o ensino da escrita criativa pela educação formal nas séries finais do ensino fundamental. O presente estudo está fundamentado na Teoria Sócio Histórica e encontramos apontamentos de Vigotsky que indicam que o aparecimento da criatividade na escrita se dá a partir da adolescência, que é a fase de transição entre a infância e a maturidade, aquela fase em que acontece a maturação sexual. Gostaria de saber então em primeiro lugar, se você acredita que a escrita criativa pode ser ensinada pelo ensino formal e se você percebe a influencia da adolescência nesse processo. Gostaria também que nos esclarecesse em que período você acha que a adolescência está localizada em seus alunos. *Então para começar, você acredita que a escrita criativa é ensinada na escola?*

E: *Não, eu acho que ela não é ensinada. A criança por si ela é criativa. O que a gente faz é despertar, estimular essa criatividade nele porque se ele não for estimulado ele não tem como é... usar essa criatividade que ele já tem.* Então eu acho que eu acho que ela é bem, é... estimulada e não ensinada. Claro que o professor aperfeiçoa, ele, ele... mostra essa, vamos dizer assim que ele amadurece essa criatividade dele, ele cresce, faz com que cresça essa maturidade dele. Por exemplo, eu uso sempre para os meus alunos esse termo: “Com essa criatividade que só vocês têm, agora vocês vão escrever determinado texto com bastante criatividade, vão pensar e vão escrever”. Então aí é onde que eu percebo bem a criatividade deles. Ele é assim, essa criatividade ela é... eu não acredito que, claro que dependendo da idade da criança, vai ser diferente o texto dele, porque... também o assunto muda, né? Se ele é criança é um assunto, é um assunto que ele gosta. Por exemplo, esses tempos, eu fui dar um texto de, pra eles verem o herói, como hoje os nossos alunos, eles não têm mais heróis, porque nós tivemos né, na nossa fase, a fase de heróis. Ou nós tínhamos um cantor ou nós tínhamos um ator...hoje eles quase não tem, porque eles tão presos a que? do que que eles gostam hoje? Eles gostam de computador. E se, se deixar eles ficam presos só ao computador e se perde essa de escrever, mas se você estimula, você dá asas a imaginação dele, ele é muito criativo, só depende do professor saber conduzir, tirar essa criatividade dele, e, claro que, em determinada fase é um tipo de criatividade que ele tem, o texto dele eu acho que amadurece conforme ele vai escrevendo; se por exemplo, o professor de quinta série cobra bastante a

produção de texto e na sexta também, claro que esse texto dele, os textos dele só tendem a melhorar, agora se é que ele tem um professor na quinta que cobra bastante a produção de texto e valoriza porque o aluno ele gosta de ser valorizado, então ele tem que ter uma palavra de incentivo, mesmo se você for... você percebeu que aquele texto não está de acordo, você tem que tomar muito cuidado com o que você vai falar pra ele porque ele também pode ter um bloqueio assim de nunca mais querer escrever. Então se você, você tem que pensar pra ver o que é que você vai dizer pra ele, estimulando, até mesmo pra ele melhorar aquele próprio texto dele, então ele vai, aí ele vai melhorando... ele vai amadurecendo com a idade dele mesmo. Agora se o professor pede bastante produção de texto e aí chega o professor de sexta já vai cobrar, não vai mais valorizar a idéia dele, vai valorizar a gramática, por que tem professores que são gramatiquinhos, ele cobra muito a gramática dentro do texto. Apesar que, se você pegar até um aluno de quinta série, você pega um texto, bastante erros gramaticais, coloca no quadro ou coloca lá no retro projetor, eles amam ver o erro dos outros e corrigir, sabe? Eles percebem tranqüilamente esse tipo de coisa, mas se você não estimula, você desestimula, aí seu texto está uma porcaria, seu texto... claro que ele não vai querer mais escrever. Então eu acho que depende do professor. O papel do professor aí acho que é muito importante quanto ao amadurecimento da criatividade dele dentro do texto, porque se o professor também não souber conduzir, tipo, eu tenho uma aluna excelente na quinta série, é ótima, e esses dias, pedi pra ela escrever um texto de, era a figura e ela ia descrever aquela figura, e ela fez um texto que não tinha; tinha a ver com a figura mas não era descritivo. Aí então quando eu entreguei o texto pra ela não tinha nota e dos outros tinha, aí ela questionou porque, né? Aí eu falei pra ela: sabe por que Jéssica, porque você não descreveu a figura, você só citou o que você viu na figura, mas você não fez um texto descritivo, pra você descrever, você pode contar uma história sim, mas tem que estar descrevendo aquela figura, aí foi então que ela fez o outro texto descritivo. Então eu acho que o papel do professor é muito importante quanto a despertar a criatividade dele e fazer com que ele vá amadurecendo com a própria idade os textos dele. Claro. Porque hoje, se você vê um texto de crianças de primeira série, você não acredita, você fala: não, essas crianças de primeira série não estão fazendo um texto. Eu vejo porque... a coordenadora lá da minha escola de vez em quando ela acha um muito bom e ela me mostra, porque ela sabe que eu valorizo, né? Eu valorizo muito o texto dos alunos. E aí ela me mostra; você não acredita que aquele é um texto de crianças de primeira série, sabe? Se você pegar, assim fala, porque no nosso tempo o quê que nós fazíamos quando nós estávamos na primeira série? Nós só aprendíamos a escrever; não era feito com que nós já produzíssemos um texto. E hoje não; eles são direcionados lá desde a primeira série pra eles produzirem o próprio texto, você entendeu? Então, hoje é bem diferente, é outra história e aí se você vai, se ele vai, continua desse jeito em todas as séries, claro que quando ele chegar lá na oitava série o texto dele vai estar muito melhor que o texto de quinta série, vai tá muito mais criativo com a própria autoria dele, né? Então... eu acho que isso aí é o básico pra se perceber a criatividade do aluno no texto, porque veja você: antigamente faziam conosco o que? Nós éramos muito assim: pregava uma figura lá no painel lá que os professores tinham, não sei e punha lá pra nós escrevermos sobre aquele texto, mas assim nós... o que que era feito? Justamente o que o professor gramatiquinho hoje faz: ele não valorizava a nossa idéia no texto. Até nem se, nem se estudava isso aí, isso aí... Hoje não, hoje você vê isso aí, você tem que valorizar a idéia tanto explícita como implícita lá dentro do texto, né? Então, hoje é muito diferente do nosso tempo, né. No nosso... o que que acontecia conosco; eram os erros de ortografia, de acentuação, de pontuação. Não, não viam a nossa idéia no texto. Hoje não, hoje se leva muito em conta a idéia, a não ser que o professor seja gramatiquinho, um professor tradicional, aquele que parou no tempo. Aí... ele não valoriza nada no texto, sabe? Eu acredito que se você for acompanhando e estimulando, cada vez o texto dele será melhor. Agora mesmo eu estava falando sobre a criatividade, é... houve um concurso, a nível nacional que era para os alunos

escreverem uma frase sobre a importância do ensino na vida da criança, então até veio assim um folder, era assim, da Emília... se o aluno fosse a Emília, como que ele usaria é, uma frase, uma resposta sobre aquela pergunta do ensino público na vida da criança. E um aluno meu fez uma frase muito extensa e eu queria, e achei que aquela frase estivesse assim, completa, com tudo que precisaria, e... eu fiquei muito insegura com a frase e então liguei para uma professora minha da Universidade Federal e disse pra ela se ela podia me atender, que eu tava, que eu queria a ajuda dela e ela então marcou o dia e eu fui com aquela frase assim, toda pomposa; nossa senhora! Era o máximo. Ela olhou a frase, pôs de lado; ainda bem que eu tinha levado as outras. Não valorizou nada, nada aquela frase, sabe? Aí ela pegou uma frase bem curta e disse assim: Essa frase aqui está completa, está do estilo que a Emília iria responder se fosse feita essa pergunta a ela. Está dentro. Aí então, porque era pra mandar uma frase só por escola e mandamos. A minha esperança era que fosse premiada, mas não foi. Mas que nem ela disse, que tinha outra irmã dela lá também professora; ela disse essa frase aqui é uma frase pra slogan, certeza. Porque o menino escreveu assim: “Se a criança é o futuro do Brasil o estudo é o futuro da criança”. A frase tava assim, mas eu nem tinha percebido isso aí, então quantas vezes a gente não faz esse tipo de erro, de você achar que o texto do menino não contém nada e você vai ver e está completo, né, a idéia dele, sabe? Então eu acho que isso aí tem que ser, sempre a gente tem que levar em conta, ler e reler um texto pra ver o que é que tem dentro daquele texto, sabe? É que nem uma criança quando ela desenha; uma criancinha lá pequena; não tem os filhos da gente, desenhavam uma coisa assim, você achava aquilo a coisa mais horrorosa, mas quando você chegava e pedia pra ele interpretar aquele desenho, era fantástico, não era? A gente ficava boquiaberto de ver, mas pra nós aquilo não queria dizer nada. Assim também acontece com uma obra de arte, às vezes você vê uma obra de arte e ela não tem nada a ver; e é valorizada, mas pra você, que é leiga no assunto, não quer dizer nada. Eu acredito que o texto do aluno também seja assim. Se você for ler, você não tá lá acostumada a ler texto, corrigir, essas coisas, você vai achar uma porcaria, né, agora, se você está acostumada, se você é... valoriza aquilo, isso vai ser muito importante, você vai perceber a criatividade. (Longo silêncio)

A escrita criativa, eu entendo por escrita criativa aquela que o aluno usa toda a criatividade dele pro texto, que às vezes você pensa que ele vai escrever uma coisa e quando você pega o texto, o texto, você se surpreende com a idéias dele que é fantástica, então aí que eu chamo da escrita criativa. O aluno que é. Então você quando, você está acostumada a corrigir textos assim, você vê quando ele foi feito assim correndo, só pra te entregar e você vê também, você percebe aquele que ele usou a criatividade dele e fez aquele texto. Então eu sempre falo assim que a criança de quinta série quando você pega, como eles tem lá de quarta série lá, de um a quatro, né, eles estão acostumados o que? Com textos infantis, textos, historinhas infantis, essas coisas, e não pense que eles não gostam, né, porque eles adoram historia infantil. Agora mesmo, no semestre passado eu estudei com eles a historia infantil, e tinha um texto do chapeuzinho vermelho, então o autor mostrou aquele texto de um determinado autor e citou que tinha o do outro autor também e eu consegui o do outro autor, levei, li pra eles e eles perceberam bem a diferença de um texto pro outro que era o final do texto, aí que você vê despertar a criatividade deles, porque? Porque eles já conhecem aquele assunto. Então eu acho que se o aluno for escrever sobre determinado assunto que ele conheça, vai ser muito mais fácil. Claro que ele não vai usar termos difíceis que não está acostumado com termos difíceis, ele vai usar os termos que ele está habituado às vezes até mais escutar em casa, com os erros... tudo né, na ortografia e tudo, mas se você ... (longo silencio)

Acho que você tem que se prender à idéia do texto, não ficar só preso a erros ortográficos do aluno. Então se você for só ler assim, rápido o texto e for marcando os erros dele, com tanto erro que tem lá você nem percebeu a idéia, claro que o texto você vai considerar uma porcaria, né? Então aí não vai ser, não vai nem perceber a criatividade dele, naquele escrito é

é isso que eu sempre falo; é o professor gramatiquero ou o professor que não está habituado a perceber esse tipo de coisa é que fala que o texto é uma porcaria, que o alunos não sabe escrever, que o aluno num... Mas você tem que perceber a idéia do aluno, se ele usou, porque a criatividade, acho que tá na idéia, não é na questão de se ele escreveu certo, se ele pontuou certo, se ele... claro que isso aí a gente também ensina, então você vai considerar, né? Mas você também tem que ver muito mais a idéia dele porque se você quer ver a criatividade ta na idéia dele, não ta lá se ele escreveu a palavra certa, se ele usou a ortografia correto, não ta ali, ta na idéia mesmo, não é... questão da palavra. (pausa)

Quando tem início a adolescência? Então, eu acho que se for amadurecendo a escrita se...até mesmo você percebe o amadurecimento nos textos do aluno quando vamos supor, começou o ano, você deu o texto, se você der aquele mesmo tema no final do ano, aquele mesmo texto já vais ser bem mais amadurecido do que quando ce deu, no começo do ano, porque ele já pegou o seu jeito, ele já, já, as idéias dele já aumentaram tudo, então já, você já percebe que houve a adolescência. A adolescência aí eu tou entendendo que não é a questão de, do físico, né? É da mente mesmo, questão da, da, da produção de texto e claro que ela vai se amadurecendo e aí então que eu acho que nós dividiríamos né, seria a infância, um texto mais infantil, depois já, quando ele melhorasse já seria a adolescência, assim que eu entendo: questão de criatividade.

P: Então você acha que esse período da adolescência não tem... a escrita não se desenvolve a partir dele, mas se desenvolve hoje desde a primeira série?

E: Desde. Hoje é desde a primeira série. Hoje se você vê um texto de primeira série, você percebe isso tranqüilamente, sabe? Antigamente, lá, sei lá onde, acho que isso não era nem despertado. Nós já tínhamos, claro, que nós somos criativos natos né? Pode ver que quando a gente entra num apuro numa coisa, a gente rapidinho dá uma saída, né? Então, mas eu acho que hoje já é despertado desde a primeira série. Eu acho que o pré também o professor já fica trabalhando essa criatividade do aluno que a criança ela já é criativa nata, né, só depende de estimular e fazer com que ela ponha pra fora aquela criatividade dela e com o passar dos tempos vai, vai amadurecendo mais. (pausa)

É. Eu... não sei se é porque eu gosto muito de ler, então eu gosto que meus alunos leiam, tipo quando eu fui ver com eles a história infantil eu pedi que eles levassem os livros que eles tinham e eu lia pra eles, porque eu tenho o privilégio de ter... aulas germinadas, né? Aí eu pedia pra eles levarem os livros e eu lia pra eles, então aí era pra eles explicar o que eles entendiam e aí cada um queria levar um livro melhor, era pequeno, era grande e tudo e outra, ah, esse ano, é, o governo deu para cada aluno um livro paradidático, então o que que eu fiz? Eu li esse livro pra eles então, porque quando você lê com entonação, com a entonação correta, eles entendem melhor. Eu sempre digo pra eles que quando a gente escreve a gente tem que pontuar correto porque a gente não tem essa coisa de quando a gente fala, que é a entonação. Então eu leio pra eles, porque aí através da entonação toda eles percebem quando que a pessoa tá perguntando, enquanto que eles as vezes nem sabem fazer isso. E aí então às vezes eu peço... inclusive eles gostavam tanto, que tem livrinho que tem histórias tão boas que até eu me apaixonava por algumas, sabe? Tem umas que são chatíssimas, mas tem umas que são tão boas que eles não esqueciam, que eu fazia isso uma vez por semana, porque eu também tenho um programa a cumprir, né? Eu fazia uma vez por semana e eles não esqueciam, e parava, não era o livrinho todo num dia. Parava a história e no outro, na outra semana eles sabiam, eles queriam, sabe, tinha uns que até liam antes de eu ler pra eles; já sabiam o quê que vinha depois, eles sabiam onde parava a história. Isso aí eu faço com que, com o intuito de despertar o gosto pela leitura neles. Porque eu não cobro nada; eu leio o livro pra eles e peço que eles falem, o quê que eles gostaram o que não gostaram, o quê que eles entenderam, o quê que tinha de errado ali, e tudo, sabe? Ah, inclusive hoje aconteceu uma boa assim, em questão assim de leitura, deles entenderem um texto. Eu fiz uma interpretação na avaliação que eu fiz com eles e o texto chamava-se governar. Aí inclusive um

aluno, isso aí só aluno... é... inteligente, a gente chama de aluno inteligente, todos eles são inteligentes, mas o mais inteligente é que faz esse tipo de pergunta, então ele chegou pra mim e disse: “Professora, por quê que a senhora escolheu esse texto governar? É por que nós estamos na época de política?” Falei: É, sempre eu procuro escolher um tema que esteja em moda que tá na época, essas coisas, e esse aí deu certo porque tá na época, e ele falou assim: mas é um texto tão difícil, professora. Eu falei, não, eu tirei dum livro de quinta série então está no nível de vocês. Aí hoje eu entreguei a avaliação que essa avaliação foi feita na terça-feira e hoje que eu tive aula outra vez na sala deles, entreguei e aí fomos discutir o texto, sabe, por que... o texto era assim: eram uns meninos que eles resolveram se reunir e brincar de governar. Aí logo eles já escolheram ali um pra ser presidente. Aí o quê que esse menino que seria o presidente logo impôs? Que eles iriam fazer todas as... ah, ele primeiro delegou as funções, né, então eles eram a segurança dele, um era o ministro da fazenda dele e que esses meninos então fariam toda a tarefa da escola dele e ele só ia assinar. Até aí os meninos estavam quieto. E que esses meninos iriam pagar o lanche dele todos os dias. Ah! Aí o Januário que era o ministro dele lá, falou: ah e eu vou tirar esse dinheiro de onde pra pagar o seu lanche? Então cada um de vocês vai dar um cruzeiro por dia pra caixinha do presidente. Ah e aí o que nós vamos ganhar com isso? O que vocês vão ganhar é que eu sempre vou é...conversar com os professores de igual pra igual em defesa de vocês porque quando eu for às festas, vocês farão parte da comitiva da festa. Porque... ah, aí eles pularam fora. Então, o que foi pra mostrar esse texto também que nós hoje então é, agora que nós fomos discutir, depois que eles fizeram a prova, claro que eu não posso fazer isso antes, fomos discutir, então o quê que eles perceberam, que hoje também acontece isso aí, que é feito muito conosco, e então, mostrou bem o texto a democracia, o que é a democracia, porque no final ele fala assim que ele foi deposto, o presidente, democraticamente. Então isso aí foi discutido e hoje então eles já entenderam bem o texto. Mas o que é que tem o texto? Você tem que mostrar para eles dentro da realidade porque eles não entenderam ali o quê que é que tinha por trás desse texto, porque você tem que mostrar dentro da realidade, porque eu, por exemplo, eu não gosto de filmes, de livros de ficção científica, de... eu gosto de coisas, temas que eu possa colocar dentro da realidade, que ele vai ser útil, não que eu assista um filme e eu não vou ver lá o que é bom para o dia a dia, ou o que é errado e tudo; eu vejo isso, mas eu não gosto. Eu gosto de filmes que caibam dentro da realidade e livros também. Então como eu gosto muito de ler, eu procuro sempre fazer, despertar isso nos meus alunos sabe, e tanto é que eu acho – eu acho que eu consigo isso deles, porque quando é um tema que eu falo assim: vejam os livros que vocês tem em casa e tragam, então teve um lá que era significado dos nomes e eles trouxeram vários livros com significado de nome. Precisa de ver quando é época de folclore então, eles ficam doidos, eles trazem aqueles livros lá de lendas, aquelas coisas antigas que eles tem lá, sabe? Eles trazem tudo, não importa de que série que foi que eles usaram aquilo lá, eles trazem, e isso aí é o que? É um meio também de despertar a própria criatividade deles e o gosto pela leitura. Eu sou muito mais do livro do que da máquina, eu odeio máquina, não me peça que eu não sei usar retro-projetor, eu não sei usar televisão, sabe, parece que aquilo lá vai atrapalhar minha vida, eu sou mais é do livro, então eu gosto que eles leiam, que eles escrevam e é por aí que eu os levo assim e não dou sorte, porque a coordenação manda, quer impor que eu use. Eu acho que é devido a eu não gostar máquinas. Esses dias eu estava vendo fábulas com eles, já tínhamos lido, eles já haviam produzido a deles, percebido bem o moral da história, tudo o que, que tem dentro da fábula, é o moral da história, que é... os animais que tem, atitude do ser humano, e todos são os personagens, né? Aí eu disse que poderia passar um filme pra eles, pra não dizer que não se usa os aparelhos que a escola tem e eu disse então pra vice diretora você tem alguma fita de fábula aí? Ah, eu tenho, pegou, pra, então eu vou marcar o vídeo e a televisão, por que tem que marcar o dia que você vai usar, né. Falei então eu vou marcar pra próxima aula, que eu teria as quatro quintas séries naquele dia, vou usar os

quatro tempos. Mas eu, também, desligada do jeito que eu sou pra esses negócios de aparelhos, essas coisas, eu nem me preocupei de ver primeiro a fita, né? Aí chegou esse dia, cadê a fita? A fita sumiu não achavam, sabe? Eu improviso tudo, né? Continuei minha aula normal, aí quando foi outro dia ela falou: ah, a fita já, apareceu, vamos marcar o vídeo pra você. Então ta, marca tal dia que eu tenho aula nas, nas quatro salas, tá bom, marcou. Chegou esse primeiro tempo que, como usar essa, passar essa fita, levaram lá meia hora pra conseguir ligar, eu já nem mexo, porque eu não quero, porque essas coisas estragam e falam: você estragou, não sei que. Não. Não quero, nem quero saber, já não gosto mesmo, não quero saber. Aí foram lá ligar; sei que foi um, foi outro e foi até que chegou a vice diretora lá também pra mexer com essa, por essa fita pra funcionar, e eu falei será que essa... essa fita não foi rebobinada, então o quê que acontecia? Punha lá e não aparecia nada, a fita era curta, ah menina, vou te contar, viu? Quando puseram essa fita ai! Tava lá; o título da fita era: Contos e fábulas, da série contos e fábulas, ai, essas fitas era só historinhas infantis, e era muito infantil, mas infantil mesmo, não que daí não dava, não desse pra eu trabalhar com eles, porque inclusive uma delas, uma das histórias era o príncipe encantado que era o sapo, claro que eles, fizeram de conta que era uma fábula, porque eu perguntei pra eles, ainda fiz eles criarem a moral, o moral da história, ali e eles cria, criaram, né, mas não, era uma história infantil. Quer dizer, eu passei só numa sala, porque eram quatro histórias em uma fita, mas muito curtinha cada historia, sabe? Falei ah, não, nas outras salas não usei, só usei numa, não, não quis mais saber. Enquanto elas ligavam, tentavam ligar ali o que que fui fazer? Eu ia ver verbo com eles, eu já comecei ditar um texto assim de, era um parágrafo, um só, né, pra poder ver o verbo, naquele... coisa e aí... ligaram essa... mas olha, não dou sorte com máquina, não gosto. Outro dia, disse que ah, vamos fazer a reconstrução do texto, pegamos lá, a coordenadora pegou esse texto, pôs na xerox lá e passou pra lamina, só que tava sem toner essa... ficou muito fraco e aí no dia que tava marcado pra eu fazer a reconstrução do texto, que pôs esse texto lá e não apareceu nada lá na tela, sabe, eu já peguei o texto já passei todo errado do jeito que tava, no quadro, e eles logo perceberam os erros, já fomos corrigindo no quadro, passando o texto corrigido do lado, mostrando pra eles o valor que tem um texto correto. Sempre falo pra eles que a gente tem que procurar escrever o mais correto possível pensando que a gente está escrevendo pra gente e não é só pra ganhar nota, porque sempre vai ter um leitor pro texto da gente, se for muito bom eu quero mostrar pra coordenação, pra direção, se é muito ruim também vai acontecer isso, então o que eles sempre tem que pensar que eles não estão escrevendo só pra ganhar nota, que eles escrevem pra um leitor, tipo assim, que a gente pega um texto e lê, que a gente gosta, um livro, então eles tem que fazer esse tipo de coisa e é por aí que eu sempre consigo que eles despertem a criatividade deles.

P: Eu ia te perguntar uma coisa, embora eu acho que você já tenha dito, é, sobre a influencia da escrita no desenvolvimento da criança, ou no desenvolvimento da escrita...

E: Eu acho assim que quanto mais eles lêem, mais conhecimento do tema eles têm, muito melhor vai ser o texto deles, tanto é que os livros didáticos hoje, eles são, eles trabalham primeiro muito bem o tema pra depois ele pedir a produção de texto do aluno, sabe? Então eu acho que isso aí é muito importante, que ele tenha conhecimento, bastante conhecimento do tema pra depois ele poder escrever. Isso aí desperta que eles escrevam, desperta o gosto pela escrita também principalmente, eu valorizo muito porque eu sempre ponho um recadinho pra eles, se eu, ó agora eu lembrei de uma coisa muitos anos atrás, há muitos atrás, mais de dez anos, eu tive um aluno que, ele fez um texto e não me lembro mais o tema, qual seria o tema, mas nesse texto, ele estava na oitava série, nesse texto ele escreveu que o sonho dele era ser piloto. Aí eu lembro assim, que eu pus uma observação pra ele: siga em frente com seu sonho que eu tenho certeza que ele se realizará, e depois de uns bons tempos eu o encontrei e ele disse assim, professora ainda não sou piloto, só que eu já trabalho na VASP e passou um determinado, mais um determinado tempo e eu o encontrei outra vez e ele me disse assim:

hoje eu já realizei o meu sonho, hoje eu sou um piloto da TAM, professora, eu estou em Curitiba e sou um piloto, sabe? Então eu acho que, essa, você sabe que nós, o professor eu acho que ele num é.. foi-se aquele tempo que o professor era carrasco da gente, a gente tinha aquele medo. Eu acho que o professor ele influencia muito o aluno e eu percebo isso aí é nos textos dos meus alunos, tanto que se eles são, é despertado a criatividade dele e ele passa isso pro texto você passa até a conhece-lo melhor, perceber os sonhos dele, perceber as ansiedades deles, perceber a raiva deles porque isso aí você percebe quando, vamos supor, em época dos pais você pede pra eles escreverem uma homenagem pro pai, e eu até já larguei de mão de pedir assim, escreva uma homenagem para o seu pai, porque hoje em dia você sabe que muitos lares são desfeitos, outros nem conheceram o pai, nem sabem quem é o pai ou tem o pai... não é mais aquela figura que a gente tinha antigamente que o pai era, pai presente mesmo, né? Então eu larguei mão disso aí. Hoje eu já falo pra eles vamos escrever com criatividade uma homenagem para o pai, não importa se tem o pai junto ou não tem, tem alguém fazendo o papel de pai junto, porque todo mundo tem alguém fazendo o papel, ou a mãe que é mãe e pai ou é um tio que é pai, que tá fazendo o papel de pai e se não tem ninguém em volta fazendo o papel de pai tem o pai lá no céu, então vamos escrever uma homenagem pra eles, e aí sabe, que eu consigo que eles façam, mas eu acho que é dessa maneira que eu acho que é despertada a criatividade deles pra eles escreverem um texto, porque se você exigir e não der condições, meios pra eles escreverem um texto, vai sair um texto ruim, um texto amargo, né? Então acho que ele tem que ter um sentido, como eu sempre falo pra eles, tem que despertar o caminho pra eles escreverem. Acho que é isso, não é?

P: Antes você vinha falando das demonstrações também dos alunos, que eles são bastante afetivos...

E: Ah, da afetividade dos alunos. Isso eles são demais, e eu acho que isso daí tem que ser recíproco, porque se o aluno ele disser uma palavra de carinho pra você, você der um coice nele, ele vai ser carinhoso? Não. Eu, por exemplo, tenho uma sala de quinta série que eu levo assim uns cinco minutos pra eu poder acabar de entrar na sala, porque da hora que eu chego na porta, é neguinho me beijando de cá e de lá até eu conseguir chegar na minha mesa ainda tem outro lá que saiu de lá pra vir me dar um beijo, sabe, então isso aí é muito gostoso, é muito gratificante pra gente. E se você vê, mesmo numa prova, que eu sempre dou uma prova e ponho assim: boa avaliação aí elas sempre procuram escrever uma coisa em cima daquilo ali: obrigada. Olha, teve uma agora, nessa provinha de avaliação que ela fez um acróstico com meu nome, precisa ver que gracinha que ficou, sabe, então isso aí é muito, isso aí é, é demonstração da afetividade deles por a gente, né? Eu acho que eles são também, além de criativos, eles são muito carinhosos, muito e essa que é a nossa valorização porque hoje em dia a gente não é valorizado financeiramente, mas esse aí é um tipo de valorização, eu pelo menos, valorizo muito esse tipo de coisa, esse carinho deles, sabe? Tanto é que eu tava te falando que... é... antigamente eu só dava aula pra sétima e oitava e Deus que me livre se falasse que eu teria que dar aulas para quinta série. Mas numa determinada época que eu fui assumir o concurso não tinha jeito porque eu cheguei, eu fui pra uma escola que a professora era mais antiga, claro eu também, se fosse mais antiga, eu iria escolher, e ela não queria as quintas séries, não abria mão das outras séries e eu tive que pegar a quinta série. Eu peguei três salas de quinta série e uma de oitava, na oitava eu me realizava, claro, né? Nas quintas eu odiava entrar, nossa senhora, foi um ano terrível pra mim, depois eu fiquei pensando, nas férias eu fiquei pensando, poxa, eles são tão carinhosos comigo, e não tem jeito, e eu, se eu gostar deles, vai ser muito mais fácil. Hoje é... eu sou assim... não abro mão mais das quintas séries sabe... ainda não... da... da... do Estado por exemplo, da rede estadual eu ainda não... não amadureci isso pra quinta série porque... essa escola que eu dou aula por exemplo é uma série, cada sala é um, uma série é uma sala só, cada série, né? Então eu não amadureci ainda pra pegar a quinta série do Estado, mas como a prefeitura eu posso pegar, completar minha

carga horária só com quinta série eu não abro mão de quinta série, nem venham me falar que vou ter que pegar sétima e oitava que eu não quero, sabe?. O conteúdo é mais gostoso, é justamente isso que eu gosto da quinta série, é porque lá você percebe mais, porque você sabe que a criança ela é mais espontânea, é lá que a criança demonstra realmente a criatividade dela, assim com simplicidade, com carinho, que já a sétima, oitava, não, porque eles já estão naquela fase de, justamente do que você falou, da adolescência que eles se acham que eles são melhor do que tudo, eles já não tem esse mesmo, essa mesma coisa gostosa que você lê de carinho, de uma coisa, num texto da quinta série. Então, hoje eu não abro mão da quinta série não, na municipal, lá no estado eu ainda não amadureci essa idéia, ainda estou com a sétima e oitava.

Eu acho que o professor influencia bastante o aluno. Por exemplo, quando eu estava na quarta série eu fiz um, professora mandou fazer, aquele tempo era redação, não tinha nada de produção de texto, era redação. Mandou fazer uma redação e quando ela devolveu a minha redação, naquele tempo se corrigia tudo com vermelho, a minha redação estava assim toda manchada de vermelho, quer dizer, não tinha nada correto na redação e... minha mãe, uma fera, quando eu cheguei na minha casa, essa redação já tava com a minha mãe e a minha mãe então, o caminho que ela achou, apesar de ela ser professora também só que, santo de casa não faz milagre, ela mandou que eu fosse numa escola que tinha perto de casa e procurasse uma professora lá e fizesse, pedisse, fizesse outro texto. Eu cheguei lá muito esperta e pedi pra professora fazer o texto pra mim e essa professora, não sei nem o nome dela, não lembro o nome dela. E ela me disse: imagine que eu vou fazer o texto pra você, você vai sentar e vai fazer esse o texto. Pra você fazer um bom texto você primeiro põe no papel, todas as idéias do tema você põe aí no papel, depois você vai ordenar suas idéias e fazer então o seu texto. Quando você vai passar a limpo, você ordena as idéias e escreve seu texto. A partir daí até hoje eu não tenho problema de escrever. Eu escrevo qualquer coisa pra quem quer que seja, se eu cismar que eu tenho que escrever lá pro presidente da República, eu escrevo, lá pro papa eu escrevo. Ah, se eu sentir necessidade eu escrevo mesmo, sabe, aí a gente percebe a influencia do professor. Não foi aquela minha professora lá que era uma freira que borrou todo o meu texto e não me mostrou o caminho como que eu iria melhorar aquele texto; foi aquela outra professora que eu procurei, que ela, que não tinha nada a ver comigo, que ela não tinha nada a ver, ela não era minha professora nem nada, ela que me mostrou o caminho então de se escrever um bom texto. Então ela me influenciou a escrever um texto e eu falo sempre que o professor influencia muito o aluno; esse aí é um exemplo e também é... eu tive, eu tenho o meu filho caçula eu lembro que quando ele estava... nas séries iniciais do ensino fundamental ele era apaixonado por ciências, por laboratório, então a gente até comprava aqueles laboratórios de brinquedo lá pra ele e ele fazia as experiências naqueles laboratorizinhos, só, mas porque que ele não desenvolveu nesse então? Porque ele não teve um professor de ciências que despertasse nele, que fizesse com que ele seguisse adiante, né? Então eu acho que o professor ele influencia muito. Tanto que é que, eu sendo professora, por varias vezes, eu sendo professora, por varias vezes quando meus filhos eram pequenos, que eles faziam as primeiras séries, que chegavam assim e mostravam, eu falava pra (eles): Não mas isso aqui tá errado. Não isso aí tá certo, professora falou assim, ensinou assim, é assim que tá. E varias vezes eu tive que ir na escola e mostrar a professora que aquilo lá tava errado, tudo. E olha, ce quer ver, meu filho do meio ele teve uma professora na segunda série, é fantástico aquela professora, pra mim é difícil você achar uma professora tão boa quanto aquela. O meu filho do meio. O meu filho do meio ele, na segunda série, ele nunca me deu trabalho pra fazer tarefa nada, ele ia fazer a tarefa e já ia com o dicionário. Quem que influenciou, quem que o ensinou a usar o dicionário? Eu, professora de Português de casa? Nunca! A professora dele da segunda série. Então ele ia fazer a tarefa e já ia com o dicionário. Depois numa outra série pra frente, ele perguntou pra professora assim, mas ele sabia, isso aí era um meio dele testar a

professora, e ele perguntou pra professora o quê que era ovino. Aí a professora então disse que eram os animais que botavam ovos. Ah, pra que? (risos). Na hora ele pegou o dicionário, abriu e mostrou pra ela o que era (mais risos). Então isso é o que? É o professor, eu acho que o papel do professor é muito importante na vida de qualquer um de nós, porque todos nós somos, passamos por professores. E acho que hoje, principalmente hoje, porque no nosso tempo nós tínhamos a presença da nossa mãe, pra, se pelo menos ela não soubesse, pelo menos mandar fazer tarefa, ou fazer de conta que ela olhava a tarefa, então e gente fazia. Hoje, nossos alunos não tem a presença da mãe, devido a que? As vezes, quando os alunos, eles levantam, a mãe não...já saiu pra trabalhar, quando a mãe chega ele já ta dormindo, então ele não tem a presença, então aonde é o apoio dele, qual é a influencia que ele tem? É o professor, apesar de ficar só quatro horas com o professor, mas é quatro horas que ele fica com o professor enquanto que lá em casa, às vezes ele pouco vê a mãe, pouco vê o pai, quando tem pai em casa, pouco vê. Então o professor acho que tem um papel importante na vida do aluno, da criança, né? Tanto é que muitos alunos pegam os professores assim como ídolo dele. Olha, numa determinada época que eu achei que eu ia passar um mês afastada da sala de aula, então eu... me informei assim sobre um substituto, que eu sou muito enjoada, eu quero um substituto dentro da minha área e que vai seguir assim, a minha linha, né? Não que eu acho que eu sou, que seja a melhor, nada disso, mas eu sou enjoada nesse sentido. E aí deu que eu achei um ex-aluno, você precisava ver: “Professora, será que eu tenho capacidade... ah, não! É muita honra...eu tenho, ah, não... Depois não deu certo de ele ficar lá me substituindo esse mês, né... Então aí que você vê que você queira ou não queira, você influencia seu aluno. E a felicidade deles quando eles já venceram a fase da vida que eles vão fazer estágio sendo professor? Meu Deus! É muito gratificante assim e também é muito frustrante quando você vê um aluno é, que... não conseguiu nada na vida, que, não avançou na vida, parece assim, que fica aquele sentimento de culpa que você teve junto dele os dois anos e, de repente você vê que...você falhou. Eu por exemplo, eu tive, eu acho que eu falhei, porque se eu tive essa oportunidade de ter dois anos, estar junto com ele, eu é que não... Falhei. Não sanei aquelas dificuldades dele, não influenciei pra... coisa boa. Agora, quando você vê um bem, bem, é tão gratificante, viu? Não que eu é, vou falar assim, eu vejo um aluno bem, é que avançou bem na vida, que venceu na vida, eu acho que... aí eu influenciei, de jeito nenhum, eu fico feliz de ele ter... não acho que eu influenciei também, mas quando você vê um em má situação, voc...eu pego como um sentimento de culpa, que eu sou culpada, porque inclusive esses tempos eu fiz um curso com um escritor, Wagner não sei o que, que eu amei a idéia dele, que ele, até ele leu assim, em aula, ele disse umas palavras pra gente, que existe lá um presidiário que está lá porque ele não teve um professor, porque se ele tivesse tido um professor lá, é, tivesse tido um bom professor, ele não estaria lá, então quer dizer, se...ele foi falando assim os defeitos das pessoas que estão por aí, e que todos, talvez estão naquele caminho, porque não tiveram um professor. Inclusive ele disse que faz um trabalho de, de leitura de, essas coisas, na cadeia, então os presos mesmo, eles falam; eles nunca tiveram bons professores, pra mostrar outros caminhos pra eles, por isso que eles estão lá, se eles tivessem bons professores talvez eles não estivessem lá.

Na minha opinião eu acho que o professor, ele assim, ele colabora muito para o aluno ser um bom escritor, por exemplo, nesse curso que agora há pouco tempo com esse escritor, Wagner, e ele então passou que, graças à professora da primeira série que ele se apaixonou por ela e tanto é que ela, ele contou assim que ela ficou grávida e ele ficou revoltado por que além dela ta grávida, o filho não era dele, de tanto que ele estava apaixonado por ela e ela deu um livro então na época pra ele que ele traz até hoje esse livro junto dele, um livro paradidático né, então ele diz que aquilo lá foi o que despertou-o para ser um escritor como ele é hoje, né. Então eu acho que o papel do professor é isso, que o aluno ele, pode até ser que ele seja um

escritor nato, que ele goste de escrever, mas o professor é quem desenvolve isso aí, quem vai fazer com que ele perceba que ele é capaz. Eu sempre quando eu... pego uma... texto bom, uma produção de texto boa de meus alunos, eu sempre ponho uma palavra de incentivo pra ele, tudo, né? Porque eu acredito que o professor ele influencia, ele é o, assim, vamos dizer...ele é o apoio para o aluno perceber isso aí, né? Então e... isso aí confirmou com essa... do escritor que ele contou, né?... É... e a gente tem cursos assim, muito bons, eu gosto muito do pro-ler, o pro-ler ele... desperta para... a produção assim... Ele faz assim, ele ensina a gente a despertar no aluno fazer uma leitura de mundo, não é só aquela leitura do que ta escrito. Então por isso que eu gosto desse, desse curso de pro-ler porque ele ensina o... professor a fazer com os alunos a leitura de mundo, que é muito importante, porque a gente pensa que leitura é só do que ta escrito, não, mas a gente pode ler qualquer coisa, do caminho da, de casa até a escola é, tem uma leitura, a gente pode ver o quê que ta acontecendo, quê que tem, por que as vezes a gente nem repara nisso, né? Hoje em dia a gente é tão ocupada que às vezes não presta nem atenção na natureza que é tão bonita e, a gente, isso aí serve para despertar no aluno pra ele perceber o que tem à volta dele. As vezes até mesmo o sentimento das pessoas que o aluno não ta preparado pra isso, né? É. (risos)

P: O que que é o pro-ler?

E: O pro-ler ele é o... é justamente um programa pra leitura.

P: Para os professores?

E: Para os professores. Ele dá, eles dão cursos para os professores, sabe, justamente para despertar a leitura nos alunos, eles dão assim técnicas incríveis, técnicas que, se o professor fizer ele consegue é, fazer aquilo lá com o aluno, aplicar aquelas técnicas com os alunos, e, as vezes o professor nem sabe, nem conhece aquilo lá, então eu, assim sou, eu amo o pro-ler e as vezes acontece de a gente não ser, o professor não ser dispensado, tão bom que é o curso e teve uma ocasião que o curso foi oferecido em horário de aula assim no noturno, quê que eles fizeram? Eles mandaram bibliotecários pra não tirar professor de sala, você entendeu? Enquanto que eu vejo assim que o professor, ele fazendo esses cursos, ele tem muito mais pra oferecer pro aluno, ele não ta perdendo tempo de ter deixado a sala de aula, deixado o aluno lá, ele ta é crescendo, ele crescendo, automaticamente o aluno dele vai crescer também, né? Eu sou piolho de curso, adoro cursos (risos).

P: Você tinha falado de uma experiência com a professora...

E: Ah, ta, pra você ver como é que o professor desperta no aluno, eu por exemplo hoje, eu não tenho dificuldade nenhuma de escrever, até gosto de escrever, mas porque? Quando eu estava na quarta série, eu tive uma professora, era uma freira e ela era muito rigorosa, eu lembro que ela mandou fazer, aquele tempo era redação, a gente não falava em produção de texto, era redação, né, ela mandou fazer uma redação, eu não lembro o tema, nada, né? Ela mandou fazer uma redação e quando ela me entregou essa redação, era aquele tempo que o professor corrigia tudo com caneta vermelha, quando ela me entregou a redação tinha mais vermelho do que qualquer outra cor ali, sabe, e a minha mãe também uma fera, minha mãe uma professora, ela, eu sei que quando eu cheguei em casa, essa redação já estava com a minha mãe e já foi aquele quebra-pau, né? Aí então ela me mandou fazer outra redação. Eu muito querendo ser esperta eu fui numa escolinha que tinha perto de casa e cheguei lá pra uma professora e falei pra ela: “ó, professora, eu queria que a senhora fizesse uma redação aqui pra mim”, ela falou: “imagine que eu vou fazer redação pra você. Senta aí e faz sua redação” Aí então ela passou que você pra fazer uma boa redação você escreve tudo que vem na sua cabeça sobre aquilo, depois então você vai ordenar suas idéias passando a limpo, que aí sua redação vai ficar boa. A partir disso eu não tive mais problema pra escrever, sabe, e até hoje, eu escrevo o que que você quiser que eu escreva, pra quem quiser...não tenho medo não, sabe? Por causa disso, então isso aí é pra ver como é que o professor influencia o aluno a escrever bem, sabe, eu por exemplo, eu procuro assim sempre, porque eu ponho lá, eu não, não vou assim dizer que, que

eu deixo o aluno ficar...ficar assim reprimido, não querer mais escrever, não, eu sempre dou uma palavra de... procuro influenciar bem o aluno escrever, ah, se você é capaz, se você quiser você melhora esse texto, tenta que você conseguirá, né? Eu sempre faço assim, então eu também eu procuro sempre... e valorizo as produções de textos dos meus alunos, eu sou apaixonada por elas sabe? Assim, por mais feia que elas sejam eu sempre vejo alguma coisa importante lá, sabe, alguma coisa interessante, porque tem! Agora tem professor que vai só ver o erro de ortografia, não vê a idéia não vê nada, só vai ver erro de ortografia, essas coisas, e, com isso ele não ta colaborando para que o aluno, o aluno vai se sentir mal em escrever, ele não vai gostar de escrever por causa disso, porque ele vai ficar pensando assim que ele não é capaz. Então se ele perceber assim que ele é capaz até mesmo de melhorar aquele texto dele, com certeza ele não vai ter problema pra escrever, né? Ele vai sempre procurando ir melhorando aquele texto, então eu acho que o professor influencia muito o aluno, e se ele é um bom escritor, o professor também eu acho que tem que valorizar, porque tem aquele que é escritor nato, que já escreve bem, sei lá, seja por influencia da família que as vezes em casa gosta de ler e ele tem o que ler, né? E tem aquele que já não lê nada, então ele não tem idéia, não...mas hoje, os livros, eles já vem assim, sempre uma produção de texto, ela vem, primeiro foi estudado muito bem o texto sobre aquele tema, sabe, então hoje ele já tem idéia, não mais dizer assim que você vai jogar um tema assim, coisa que ele nunca viu, nunca ouviu falar, daquilo né, então acho que... mas depende do professor, de valorizar as produções do aluno, certo? Acho que é tudo, né Bia?

Ah, o que eu esqueci de falar, é que aquele escritor, Wagner, ele disse assim, que pra gente, o aluno, como as vezes ele não gosta de ler, não tem o hábito de leitura porque em casa a família não tem, então se eu quero que o meu aluno seja um bom leitor, o quê que eu tenho que fazer? Eu tenho que pegar, dar o livro para ele ler e falar pra ele então pegar esse livro e colocar assim, no banheiro, ou em cima dum móvel numa coisa, porque nem que seja por curiosidade o pai vai folhear aquele livro e vai ver o que é, sobre o que, que o filho dele está lendo e eu achei isso aí muito interessante, porque eu acho que é bastante válido, né? Porque os pais influenciam bastante o filho também quando ele quer, se ele for ler, se ele for um bom leitor, automaticamente o filho dele também vai gostar de ler, porque ele sempre vai tá com um livro por ali, e, também, o aluno pode influenciar a família, né, porque o pai gosta de se orgulhar, de dizer o quê que o filho dele tá lendo, sobre o quê que o filho dele já lê, sobre o que, tudo, né? Eu acho que é bastante válida essa idéia. Bem, acho que é isso, não?

P: Bem, professora, obrigada pela sua entrevista.

ANEXO 2

ENTREVISTA 2

ANEXO 2

ENTREVISTA S2

Data: 09.11.2002.

P – Pesquisadora

S2 – Entrevistada.

P: Nove de novembro de 2002, esta entrevista será utilizada na minha pesquisa para elaboração da dissertação do Mestrado em Educação com a professora que será identificada como S2. Ela é formada em Letras com Português e Inglês e é professora de Língua Portuguesa de sétimas e oitavas séries do Ensino Fundamental na Rede Pública Estadual e Municipal. Esta entrevista tem por objetivo abordar questões relativas à escrita criativa, entendendo como escrita criativa aquela de própria autoria do aluno, ou seja; o texto em que ele expressa as suas próprias idéias. Esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a professora já leu e assinou o termo de consentimento

Professora, o foco desse trabalho é o ensino da escrita criativa pela educação formal nas séries finais do ensino fundamental. O presente estudo está fundamentado na Teoria Sócio Histórica e encontramos apontamentos de Vigotsky que indicam que o aparecimento da criatividade na escrita se dá a partir da adolescência, que é a fase de transição entre a infância e a maturidade, aquela fase em que acontece a maturação sexual. Gostaria de saber então em primeiro lugar, se você acredita que a escrita criativa pode ser ensinada pelo ensino formal e se você percebe a influencia da adolescência nesse processo. Gostaria também que nos esclarecesse em que período você acha que a adolescência está localizada em seus alunos. Então para começar, você acredita que a escrita criativa é ensinada na escola?

S2 – Sim, eu acredito que nós devemos ensinar na escola, tá? Mas os pais também colaboram conversando com seus filhos, ensinando-os a ser críticos, né? Porque eles assistem muita televisão, nesta faixa, né? De, digamos assim, de doze a dezoito anos, muita televisão né, eles ouvem, eles assistem muita televisão, assistem muitos programas e há muita coisa boa na televisão, como assim, há muitas coisas assim que, que é prejudicial, né? Assim, pra o desenvolvimento deles. Há programas assim, que, digamos assim, que não é adequado do meu ponto de vista, programas assim do tipo Ratinho, que deprime a pessoa, tá? E outros que mexe a parte mais, mais, mais, assim, podre da sociedade. Não sei, há muita parte boa de cultura, de música, que eles deveriam ver, mas eles preferem esses programas de baixaria. Então, eu acho que tanto os professores quanto os pais, eles devem é, conversar com seus filhos, é, dar uma boa literatura para que eles leiam, né? E que possa ajuda-los a formar a parte crítica, que não é só assistir, assistir e ir engolindo tudo. Este é o meu pensamento.

Então eu trago revista Veja, Isto É, jornais da semana, eles lêem, eles escolhem o que eles querem ler, aí depois há o debate, né, eu trabalho a oralidade, aí depois por ultimo, a escrita, onde eles deixam o ponto de vista deles bem claro. Aí a gente discute, só que eles que falam a opinião deles.

Eu acredito que na adolescência, porque o adolescente, ele não vai aceitando as regras que a sociedade impõe. O adolescente ele gosta de criar as próprias regras, por isso que há o choque de gerações. Eles querem, quando você fala que uma coisa não é adequada pra eles, eles querem saber porque que não é adequada, ele fica questionando, porque assim, ele quer, o adolescente, quer sempre uma resposta pra tudo, ele não aceita um não como resposta. Só não e pronto. Por que não? Ele fica questionando. Você perguntou em que faixa está a adolescência, eu acredito que a partir, hoje em dia, né, dos onze, não vou falar nem doze, dos onze aos dezoito anos, que há adultos com trinta e cinco anos que não é adulto, continua adolescente, que não amadureceu, e há jovens que com treze, quatorze anos que tem uma cabeça ótima, a gente vê aí os adolescentes que já sabe o que pretende ser no futuro, são pessoas assim batalhadoras, que já trabalham desde cedo, sabe o que quer, são muito responsáveis, eu tenho muita admiração pelos jovens, é por isso que eu trabalho com jovens, com adolescentes.

Eu trago o que eu posso trazer para eles, porque é uma escola bem distante, né, bem humilde, clientela bem humilde, é o que eu posso trazer. Trabalho também com vídeos, a gente assiste a filmes, porque língua portuguesa é minha área, a gente trabalha com filmes, cujos assuntos é de adolescentes, como drogas, a sexualidade, o que eu posso trabalhar alguns textos assim literários, depois que eles assistem, a gente faz um debate e aí após o debate a gente, eu peço sempre assim um relatório, ou o ponto de vista deles e eles me colocam, a primeira parte é oral, e depois a parte escrita, assim eu aproveito, é o que eu posso fazer. Eles se saem melhor na oral do que na escrita, os que se sobressaem são aqueles que tem estímulo dos pais, né? que são aqueles pais que conversam mais com os filhos, que são os pais mais informados, que passeiam mais, que saem mais com os filhos, a nossa comunidade aqui é bem carente, tá? Então, eles assim, você vê que a maioria não viaja, não sai, não tem um lazer, teatro, cinema, essas coisas é muito raro, só que daí a escola proporciona. Então essas crianças são menos estimuladas, eu acho que o estímulo dos pais, o convívio é muito importante. (pausa).

A nossa comunidade é carente, e os pais não têm acesso a jornais, a revistas, né, então aqui, infelizmente, nessa região aqui, a gente observa compra de votos, há muita compra de votos, uma coisa de louco, eles trocam o voto deles por sacolão, por remédio na farmácia, há muita carência. A maioria dos pais são analfabetos. Às vezes você chama os pais porque o filho não está fazendo tarefa, muitos estão brincando na sala, muitos ficam contra a gente, que o professor só vem aqui ganhar dinheiro, porque o professor tá perseguindo o filho dele, então assim é um absurdo a ignorância, mas eu levo em consideração que eles, eles, acham que tudo assim, a gente quando chama a atenção tá querendo brigar com o filho, porque ele não tem assim um, vamos dizer, uma cultura, né? Por falta de oportunidade, são aquelas pessoas assim que são de extremos, ou tudo ou nada, eles não querem problema. Porque quando você chama o pai e fala que o filho não tá indo bem na escola é pro pai é, ficar mais atento às tarefas do filho, conversar mais com o filho, pra eles, se não tá indo bem na escola, o professor não tá ensinando, então vou bater no meu filho. Então eles não entendem nosso lado.

Então os alunos, quando a gente traz o material didático pra sala de aula, uma revista Veja, traz aquela parte que a gente pode trabalhar em sala de aula, então eles gostam muito. Quando você loca filmes assim, literários. Eu gosto muito dos clássicos brasileiros, né, Machado de Assis, José de Alencar, Clarice Lispector, Rachel de Queiroz e etc. E William Shakespeare, gosto muito dos trabalhos de William Shakespeare. Quando eu passo, a gente faz um debate e eu observo que os alunos gostam muito, porque aí tudo é novidade. Eu faço um passeio com eles à fábrica da coca-cola, pra eles é o máximo. Eles foram ao cinema, que a escola proporcionou isso, assistir o filme Tainá, eles vieram assim, felizes, relatando, contando, porque esses momentos de lazer pra eles assim, é raro, esses momentos de cultura...

Então a gente observa na hora de fazer vestibular, concorrer assim a uma faculdade, eles não têm quase que... bom rendimento. A gente observa que o ensino médio deixa muito a desejar, tipo assim, de, não tou falando dessa escola aqui, que eu não trabalho a noite aqui, a tarde aqui é excelente, eu posso falar isso, mas *a gente observa assim de modo geral, né, em Campo Grande, o ensino noturno, sabe, me perdoe, mas é praticamente jogar dinheiro fora. Noite que tem debate, dispensa aluno, faltou luz, dispensa aluno, então a gente observa que a escola, infelizmente, a escola privada é que consegue colocar os alunos na Universidade. Já a escola pública é uma defasagem terrível. Que pena, né? A maioria dos profissionais tem esse pensamento: ah, tem seis alunos não vou dar aula pra seis alunos, porque não? Ele veio assistir aula, vou dar a minha aula de cinqüenta minutos pra esses seis alunos, eles precisam de mim, se eles vieram até a mim, é porque eles querem aprender, então eu tenho muito desgosto com o ensino noturno no Brasil.* Está bem? Terminamos?

P – Sim, terminamos. Obrigada, professora.

E – Não há de que, às ordens.

ANEXO 3

ENTREVISTA 3

ANEXO 3

ENTREVISTA S3

Data: 03.12.2002

P – Pesquisadora

S3 - Entrevistada

Hoje, dia três de dezembro de 2002, estamos realizando uma entrevista que será utilizada na minha pesquisa para elaboração da dissertação do Mestrado em Educação com a professora que será identificada como S3. Ela é formada em Letras com Português, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e é professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação de quinta a oitava séries do Ensino Fundamental e é orientadora de Língua Portuguesa de quinta à oitava e do Ensino Médio, desta Instituição Particular de Ensino, na cidade de Campo Grande, MS. Esta entrevista tem por objetivo abordar questões relativas à escrita criativa, entendendo como escrita criativa aquela de própria autoria do aluno, ou seja; o texto em que ele expressa as suas próprias idéias. Esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a professora já leu e assinou o termo de consentimento.

Professora, o foco desse trabalho é o ensino da escrita criativa pela educação formal nas séries finais do ensino fundamental. O presente estudo está fundamentado na Teoria Sócio Histórica e encontramos apontamentos de Vigotsky que indicam que o aparecimento da criatividade na escrita se dá a partir da adolescência, que é a fase de transição entre a infância e a maturidade, aquela fase em que acontece a maturação sexual. Gostaria de saber então em primeiro lugar, se você acredita que a escrita criativa pode ser ensinada pelo ensino formal e se você percebe a influencia da adolescência nesse processo. Gostaria também que nos esclarecesse em que período você acha que a adolescência está localizada em seus alunos. Então para começar, você acredita que a escrita criativa é ensinada na escola?

S4 – Eu não estou preocupada se eu vou responder certo ou errado teoricamente. Vou responder, tá?

P- Certo, tá bom. E, se você acredita que é ensinada na escola, como é que ela é ensinada?

S4 – Pronto? Bom, isso, acho que é uma coisa tão pessoal, mas vamos lá! Eu acho que a escola não ensina a escrever criativamente, porque eu acho que a escrita criativa passa por imaginação. Ahhh, eu acho que a família é mais importante que a escola. Eu acho. Por que? Ahhh, eu sempre me comparei desde criança aos meus colegas porque eu tinha habilidade de ler, de escrever e os outros não tinham. Eu acho que essa habilidade, o porque dela e porque que eu sou professora de literatura, de redação, tem a ver com a minha família. Quando eu tinha dois anos mais ou menos minha mãe se separou do meu pai e se casou de novo, e essa pessoa, que se casou com minha mãe, tinha uma loja, uma importadora e vivia viajando, então era eu e a minha mãe. E eu não me lembro como, minha mãe gosta muito de ler, antigamente gostava muito, hoje nem tanto, ela começou a ler pra mim, ah, eu lembro que ela gostava muito de ler a coleçãozinha do Topo Gigio, eram livrinhos pequenininhos, os clássicos, Minnie, etc. E era só eu e ela e as crianças, a gente morava na praia, mas eu gostava mais de

brincar com a minha mãe e de ler com a minha mãe do que de brincar com as crianças. Só que um determinado momento, lá pelos três, quatro anos, eu virei uma chata, porque eu queria que a minha mãe lesse o dia inteiro, eu não deixava minha mãe cuidar da casa, não deixava minha mãe cozinhar, ter vida própria, e um dia eu propus pra ela pra me ensinar a ler. E eu lembro nitidamente desse dia, a gente tava na beira da praia, nós morávamos na beira da praia no Espírito Santo, e tinha uma loja de brinquedos, nós passamos nessa loja de brinquedo e tinha um saquinho de letras de plástico e minha mãe comprou aquele saquinho de letras de plástico e minha primeira lição foi no chão da cozinha, porque minha mãe foi fazer o almoço e eu sentei e falei “então vamo começar” e eu falei pra ela “quem são essas letras, o nome delas” e começou, começou de brincadeira, né, começou... minha mãe não é formada em nada, minha mãe é advogada, minha mãe não tem nada a ver com educação, então eu nem lembro como foi esse processo de aquisição da língua, mas eu lembro que com cinco anos eu já tava lendo a coleção do Topo Gigio sozinha, e aí meu avô deu a assinatura da Luluzinha, todo mundo me deu a assinatura de um monte de coisas, meu padrasto comprou uma coleção de clássicos bilíngüe; eu podia comparar o Inglês com o Português e aí ficou plantado ou eu plantei em mim, a semente de ler, a vontade de ler e ahn, essa vontade de ler que foi o estopim pra criação, eu acho que isso tem a ver com a minha mãe, tem a ver com a minha família, de valorizar a imaginação da criança, de valorizar a criança contando histórias. Então esse mesmo período que eu tava aprendendo a ler, a gente almoçava muito fora e minha mãe me contava que eu sentava na mesa das pessoas no restaurante e contava histórias assim, loucas, histórias surrealistas. Contava histórias, histórias, histórias. Então era uma cidade pequena e eu era muito bonitinha e ainda era assim, meio doidinha, então eu era muito famosa, onde eu chegava, meu apelido era preta, onde eu chegava, chegou a preta, contadora de histórias. E eu tinha o que? Três, quatro anos, né? Mas por que? Porque a minha mãe valorizava, porque a minha mãe também tinha esse quê da imaginação, esse quê de gostar de ler, esse quê de ver um outro, uma outra possível realidade. E eu demorei a entrar na escola, queria muito entrar na escola, só que eu ia, eu via que as crianças estavam fazendo coisas que eu não queria fazer, eu pedia pra voltar pra casa. Então foram três anos de matrículas e voltas pra casa, até que aos sete anos, teve uma reunião de família e me falaram: “olha, A. agora não tem jeito, agora você vai ter que entra na escola, então nós não vamos ter férias, porque você vai ter que escolher uma escola com calma; eu tinha sete anos, e aí você vai ter que encontrar uma professora pra se adaptar a essa escola, por que? Porque eu escrevia e lia de trás pra frente. Então isso era outro fator que me impedia de me sentir inserida. Aí eu fui em várias escolas da cidade e escolhi uma escola tradicional (ri) hoje se eu soubesse não teria escolhido. Escolhi uma escola tradicional porque ela tinha uma biblioteca muito grande e tinha uma biblioteca pra crianças e eu lembro que fiquei encantada com a biblioteca porque tinha almofada, tinha bichinho e eu falei: “é essa escola que eu quero ficar” e, eu passei quarenta dias sendo realfabetizada pelo método montessoriano e pra não ser traumático, minha mãe comprou uma caixa imensa de doces, que hoje eu sei, na época eu não sabia, todo dia se eu acertasse, se fizesse as coisas de bom humor, eu ganhava doce. Esse foi um lance que meus pais arrumaram pra eu conseguir passar por isso (ri). E começou o ano, e eu lembro que eu tinha dificuldade de escrever, de escrever no quadro, eu tinha um monte de dificuldades e eu pedia pra professora, como eles escreviam um pouco mais rápido que eu por causa da motricidade, fiz nove anos de caligrafia pra poder ficar do jeito que eles queriam, a letra, ah...eu preferia colocar as minhas histórias oralmente e ela mesclava, ela valorizava um pouco a escrita e um pouco oralmente, então a realfabetização não me deixou traumática. mas eu me comparava com os outros alunos e eu via que eu estava à frente deles, fui muito ruim em Matemática a vida inteira, mas em humanas eu sempre estava à frente deles, porque quando eles estavam lendo Sidney Sheldon, eu tava lendo Fernando Pessoa e Machado de Assis, assim com 12, 13 anos, eu já tinha a obra completa do Fernando Pessoa, do Baudelaire, né? E depois, na adolescência eu fiquei: “eu

faço teatro, eu faço filosofia, eu faço letras?” E resolvi fazer letras, até meio tarde, porque a minha mãe teve uns problemas de, de, financeiros, eu tive que ajudar, e, toda teoria que eu aprendi não consegui apagar essa idéia de que a habilidade de ler, a habilidade de escrever, de escrever com desenvoltura, de escrever com personalidade, de escrever de forma original, que passa pela escrita criativa, tem a ver com essa semente, acho que é a semente da imaginação que se coloca lá na criança, quando se valoriza isso. Se valoriza isso em casa, eu acho que não adianta a escola valorizar a criança se a família não valoriza, não tem nem leitura do que é isso, a criança vai se sentir uma estranha no ninho. A gente tem experiência de alunos, que não são bons alunos, mas tem ah, o cognitivo é bom, mas o emocional não e que eles não conseguem desenvolver, porque a família não valoriza o nosso trabalho, não interessa se é gramática, se é redação, se é leitura, não interessa o quê que é. então voltando à minha faculdade, nenhuma teoria suplantou essa minha idéia de que a família e que ler desde pequeno e valorizar desde pequeno é importante. Eu não sei como é que era as histórias que eu contava quando criança, eu imagino que eram histórias sem fim, história sem muito nexos, mas eram histórias, né, se a gente olhar, tem grandes escritores; Gerald Thomas, as peças dele não têm muito nexos, né? (ri) Não tem a lógica do começo, meio e fim. Mas, eu entrei na faculdade querendo ser professora de literatura, para sobreviver, eu sou professora de todas as áreas, mas a minha grande vontade, é ser só professora de literatura, por que? Porque eu acho que se você é uma boa professora de literatura você está ensinando muita gramática e dando muita coisa pra ele ser um bom redator. Óbvio que a faculdade me lapidou como escritora, eu fiz uma faculdade que me exigiu muita escrita, primeiro semestre eu fiz seis monografias, né, sem saber, mas eu tinha que escolher um tópico das seis disciplinas e desenvolver uma mini-monografia. Depois eu trabalhei com CNPQ e me aprimorou mais a coisa da técnica e de não ser tão emocional, porque eu não consigo ser totalmente racional, minhas monografias são ensaios, sempre tem alguma coisa, eu escrevo com emoção, eu não consigo escrever com a razão. “Vamos deixar mais científico”, eu não consigo, se não for emocional pra mim não é nada, não consegue nem ser científico. E... falando da minha experiência profissional, de como que eu acredito que a escola pode melhorar a escrita criativa e pode melhorar o trabalho, o trabalho que a família fez ou não fez, né?

P- É. E como que você faz...

S3 – Como que eu faço, ahh... quando você sai da faculdade, você não sabe como que você faz, né? Você tem todas as lições teóricas num estágio que não te, não te dá suporte. O que te dá suporte talvez seja um bom coordenador pedagógico, o se trocar idéias, né? Você... utilizar uma linha com coerência, não fazer colcha de retalhos entre o tradicional e o construtivismo. E... de novo eu me apoiei na minha memória como leitora e escritora, ah... Eu lembro que minha primeira turma era uma turma de quinta série, eu peguei uma quinta e uma oitava, assim que eu saí e eu achava que tinha que passar pela emoção, eu tinha que fazer a oitava série, normalmente, você faz um apanhado da narrativa, aprofunda, apara umas arestas, rebusca um pouco, é um momento em que ele tá com maturidade pra pensar o quê que é metafórico, o quê que é figurado, tempo psicológico, tempo cronológico, não que ele não saiba o que é isso, é o momento mais adequado pra você nominalizar isso. Aí você tem instrumentos de diálogo com o aluno nesse nível, nível teórico, e depois você entra nos textos dissertativos comuns, né? Isso é o formal, o normal, né? Que se faz numa oitava. E na quinta, você continua o trabalho de aprimoramento de primeira a quarta, trabalhando uma narração que tem a ver com descrição. Só que hoje em dia, não se divide mais produção de texto em narração, descrição e dissertação, porque isso é artificial, mecaniza e empobrece um universo textual imenso, né? Então, primeiro você trabalha, se for um bom trabalho, trabalha com gêneros textuais, né, o gênero lúdico, o gênero informativo e...é... existem, existe um núcleo

teórico da França que tá estudando só sobre gêneros, né? E... É... esse trabalho, te permite ah, mostrar pro aluno que ele não narra - narra, descreve - descreve, disserta – disserta; que tudo é híbrido, né? Que o discurso mistura esses três posicionamentos do escritor. Então, no informativo eu tenho desde um panfleto até uma notícia, no lúdico eu tenho desde uma charge, uma história em quadrinhos, até o conto e quanto mais eu abrir o leque desse menino, dessa criança, como leitor e escritor desses gêneros ah, melhor vai ser o diálogo entre o narrar, o descrever e o dissertar; ele vai entender as nuances, ele vai entender os meandros de cada tipo de texto. Mas voltando lá pro meu início da carreira, eu achava, e ainda acho que tinha que passar pela emoção, como que ele vai escrever se não passar pela emoção. Como que ele vai escrever se ele não passar pela emoção? Então o meu trabalho de leitura tá sempre atrelado à leitura do livro que eu escolher. Então se eu quero trabalhar narrativas fantásticas na oitava série, eu vou escolher Edgar Allan Poe, porque, primeiro que ele é o papa, segundo que, que, ele é a origem disso, né e terceiro que eu gosto. Então eu pego alguns contos do Edgar Allan Poe e ele vai ser o estopim do meu projeto, o meu projeto vai se chamar “Narrativas Fantásticas” e eu vou passar, um bimestre, vamos supor, desenvolvendo esse universo do fantástico, então. E eu utilizo todos os recursos possíveis, porque eu quero mexer com a imaginação, quero entrar pela emoção e mexer com a emoção dele. Então eu tenho um conto que eu amo de paixão. Tem dois, tem “O barril de amontilhado” e tem...agora me fugiu, “Assassinato da rua Morgue” (Os Crimes da Rua Morgue), não “Manuscrito encontrado numa garrafa”, tem que lembrar da música do Sting, “Message In A Bottle”, prá lembrar do Manuscrito numa garrafa que é baseado numa notícia de jornal encontrado numa garrafa em Londres, em mil e setecentos ou mil e oitocentos e alguma coisa e ah, mas isso é uma nota que você descobre no fim do texto.

É um conto com vários clímax, e você, ah, todo mundo fica surpreso, qualquer texto do Edgar Allan Poe te pega de surpresa, você não imagina o que é. ele consegue te surpreender, colocar o inverossímil, o insólito de uma maneira muito envolvente, muito surpreendente. E depois, ah, de trabalhar várias vezes esse universo do Edgar Allan Poe, eu começo a analisar como que ele construiu isso e as crianças ficam enlouquecidas, porque ele dá todas as pistas do clímax, quem lê pela segunda vez já não se surpreende porque vê as pistas, e eles ficam: “como que eu não vi essas pistas? Por quê que eu caí nessas pistas? Caí do jeito que o escritor queria e não do jeito que deveria ser, inteligentemente? Por que isso é um, não adianta só eu ensinar conflito, clímax e desfecho, narrativa psicológica e cronológica, né? Sem identificar as características desse autor e desse gênero. Eu não quero ficar só em mil setecentos e alguma coisa, todo mundo tem uma narrativa fantástica pra contar, inclusive que viveu, né? E eu volto pra minha infância e volto pra minha adolescência e conto coisas fantásticas e inexplicáveis que aconteceram comigo, sem dizer que são comigo, que só depois que eu conto, pra suscitar neles a memória de que isso também ocorreu com eles quando criança ou adolescente, as coisas inexplicáveis da vida ou do mundo mesmo, e na família deles tem causos, né? E, alguns levam pro lado místico, porque a gente tem muito evangélico aqui na escola e muçulmano, e eles: “Nossa! Professora, a senhora...” Porque sempre é o fantástico toca no metafísico, no espiritual. E... quando eu tenho tempo, eu abro esse leque do fantástico pra ver: “será que foi daí que surgiu a ficção científica? Então vamos discutir a ficção científica?” Se eu não tenho tempo pra fazer essa ponte, eu vou trabalhar com filmes fantásticos.....

E eu acho que aí já tá pronto, eu já tenho um aluno que tá pronto pra soltar a imaginação dele. Alguns não precisavam disso, mas a maioria precisa porque não consegue se sensibilizar com o tema, né? Como pro exemplo, eu acho que, se vai escrever jornal, tem que conversar com repórter, tem que ver como é o cotidiano num jornal, se vai estudar texto publicitário, eu acho que ele tem que conversar com publicitário, tem que ir até... não adianta só estudar teoria, porque símbolos que a gente trabalha: “olha, foi vermelho porque estimula cor, foi azul

porque estimula paz”. Não adianta só estudar com eles, eles têm que ir lá, eles têm que ter aquela vivência. Não é, acho que não é uma coisa mecânica, acho que é uma coisa que passa pela vivência, né? E se vive, lendo. Até na vida; a gente vive lendo as situações. E então, eu acho que a escola, voltando a sua escola formal, e a questão da adolescência. Eu acho que tá tão presa a infância, a adolescência. Existe um amadurecimento cognitivo até conduzido pela escola, conduzido pelas teorias que nós sabemos, mas acho que tá preso a infância, acho que tá preso a família, porque a adolescência pode até desvirtuar esse processo, dependendo da vivência dele, desvirtuar o processo da escrita e da leitura, ah, por não ser uma sociedade que escreve, a gente, alguns adolescentes só despertam para o poder da escrita, como vai ser importante, quando eles se deparam com o vestibular, que, graças a Deus agora já é seriado, tem a prova do ENEN desde o primeiro ano, porque aí há um grande compromisso; a professora de redação se torna importante. De quinta a oitava não tem essa importância a não ser que a professora toque no coração, né, se for, aquela professora que te estimula, a professora que é legal, a professora que tem idéias diferentes. Porque pra maioria dos alunos escrever é uma atividade chata, porque a gente vive numa sociedade que escreve pouco. Mesmo com o resgate da escrita pela internet, a escrita do e-mail é uma escrita curta, o chat é uma escrita curta, e que é um novo gênero que tá surgindo, não tem nada a ver com esse gênero clássico que a gente ainda ensina na escola. E...

O que que eu poderia falar mais? Na escola, a gente trabalha sempre com projetos, eu idealizei os projetos. No primeiro ano foi de quinta a oitava, no outro ano foi de ensino médio e esse ano vai ser de primeira a quarta. E eu sempre atrelo a um tema e esse tema a um livro e esse tema e esse livro são suporte pra um gênero. A gente trabalha quatro gêneros por ano, um a cada bimestre, então a gente pega o gênero... lúdico. Então, gênero lúdico, texto literário, narrativa fantástica, oitava série, primeiro bimestre. O gênero informativo ah, segundo bimestre da oitava série. E quarto bimestre da oitava série, resenha crítica e dissertação. Dissertação artificial voltada pra o vestibular. Mas preocupados com essa questão do escrever, principalmente do escrever formal, é textos informativos formais, científicos, a dona da escola sempre teve uma vontade de ter uma disciplina que fizesse com que os professores que não são da área de Língua Portuguesa, ensinassem as crianças a escrever textos afins às áreas deles, como por exemplo: resumo, resenha, trabalho científico e relatório. Essa é uma idéia antiga da dona da escola. Quando eu entrei eu falei: “eu posso, não sei se vai ser do seu agrado mas eu posso tentar montar essa disciplina”. Então a gente já tá no terceiro ano da disciplina. É uma disciplina que tá no currículo, tá na grade, mas ela não caracteriza repetência, né, e... eu tenho um trabalho de formação do professor. Então tem ciência, geografia, história, que passam por mim durante as férias do mês de janeiro pra recapitular o ano anterior e para prever o próximo ano. Ao longo do ano a gente se encontra uma vez por semana pra eu dar o suporte. Mas o melhor é o treinamento em janeiro. Por que? Porque ele é o meu aluno. Ele vai receber um material e ele vai aprender a fazer, com uma das técnicas que eu conheço, eu escolhi uma pra cada gênero, ele vai aprender a fazer uma resenha, um resumo, um relatório e um trabalho científico. Ao longo do ano, eu monto essas aulas, as estratégias didáticas passam pela minha cabeça e a gente escolhe textos e aí vem de novo, escrita criativa. Como? Só escritura? Se eu não escolher textos interessantes pra eles lerem, o resumo não vai ficar bom. Se eu não escolher livros ou filmes ou CDs interessantes, as resenhas não vão ficar boas. Então a gente tem um cuidado, a equipe discute, a equipe descobre: “olha, eu descobri numa superinteressante muito antiga, a história do parabéns pra você, quem que inventou essa canção”. Aí uma outra: “olha, eu descobri numa Veja antiga, uma história sobre os dinossauros”. E a gente, além desse cuidado com a escolha da leitura, e com escolher a série, ah, a primeira técnica que se passa é o que retirar dos textos pra poder fazer resumo, o que retirar dos textos para fazer uma resenha e a gente escolhe, nós passamos por várias hipóteses de como fazer, escolhemos uma técnica bem simples, bem pueril que até

mata alguns textos, mas como o trabalho principal é ensinar fazer resumo-resenha, então vamos matar um pouco os textos (ri). A gente retira os elementos básicos de uma reportagem: o que, quando, onde, como, porque. Então, eles aprendem a localizar isso primeiramente, o que que é primordial. O que que a gente notou? Que pra fazer um resumo, não só as crianças: os professores que eu encontrei, eles achavam que tudo era importante, então eles pegavam e não tinham, o seu texto não tinha autonomia. Então eles pegavam um texto, liam. Então, vamos lá: “Leram o texto? Ótimo! Então, colegas, vocês agora vão sublinhar o que vocês acham importante” Eu fiquei surpresa, tudo era importante. Então eles faziam o seguinte: em cada parágrafo eles sublinhavam uma coisa importante. Pronto. Agora, vocês vão fazer o que vocês consideram um resumo. E os meus colegas emendavam aquelas informações e me entregavam. Não tinha autonomia, o texto não era deles, o texto era um decalque de vários decalques de pensamento. Não tinha coesão, não tinha coerência, não tinha ficado nada pra eles. Que o nome da disciplina é “Técnicas de Estudo”. Aí eu pergunto, se ele não entendeu o texto, não escreveu o texto com autonomia, quê que ele estudou? O que ficou pra ele? Nada! E eu falei “bom, se é assim que eles ensinam pras crianças, então essas crianças vão realmente sair da escola, passar pelo ensino médio, entrar na faculdade, sem saber fazer resenha, resumo que passa pelo pensamento, passa pelo que colher desse texto”. Então eu falei: “Vocês agora, tudo que vocês sabem sobre resumo, resenha, sobre qualquer coisa, vocês vão tentar esquecer, vamos tentar começar de novo. Foi uma tortura pra eles, né? Uns acharam fácil a questão de “olha, não interessa se o seu texto é um livro que você vai resumir, ou se é uma página da Superinteressante, interessa que todo texto nós vamos detectar que tem o que, quando, onde, como, porque, né? E nós vamos começar por esse texto. Entreguei novamente outro texto e pedi pra eles detectarem apenas essas informações, não interessava se eles achassem outras coisas importantes. E que a gente ia chamar de informações principais. E disciplinaram. Falei: “agora, vocês vão fazer um texto de vocês, do que vocês entenderam, a partir dessas informações principais. Vai ficar muito curto, bom, provavelmente, para ligar uma informação à outra, você vai acabar usando informações secundárias, coisas que você não sublinhou, mas que ficou na sua memória como algo importante”. E aí começaram a sair os primeiros resumos dos professores e depois que senti que eles estavam confiantes nessa técnica, eu passei para os alunos, fiz com que eles passassem para o alunos. Essa disciplina ocorre na quinta e na sexta série, que a gente acredita ser primordial o trabalho na quinta e na sexta e depois a escola tenta fazer com que todos os professores passem a fazer com que... cobrar esse tipo de texto seja importante, numa prova; fazer uma resenha numa prova, uma resenha: “olha, a prova da semana que vem é uma resenha sobre esse filme, ou sobre o documentário da Discovery que a gente assistiu”, né? Ah, e... pedir um trabalho que não seja colar da internet e pôr uma capa, sabe, imprimir e colar com uma capa, uma tentativa. A resenha foi um pouco mais difícil, porque a resenha todo mundo tinha aquela idéia que era resumo mais um comentário e a resenha, ela não é um resumo, resenha é um texto que analisa alguma coisa e por analisar alguma coisa, ela tem que descrever essa alguma coisa. E, eu falei, “esse daí é muito mais fácil que o resumo, porque vocês estão resenhando desde pequeninhos, não é? acho que dois textos que a gente aprende desde pequeno: narrar, porque a gente sempre tá contando história, ouvindo história, na nossa família e resenhar. “Aí fui lá e não gostei por causa disso, disso, disso...” E acho que a comunicação passa por aí e é importante, então a gente começou analisando resenha de livro, resenha de filme, resenha de um CD, não me lembro se a gente fez outra coisa, acho que só esses três. E ver como que eles resenhavam essas três coisas, positiva ou negativamente. Características eram comuns a esses três textos, a essas três resenhas. Aí vimos que não existe nenhum lugar que estruture a resenha assim, eu resolvi estruturar a resenha. Tem que ter três partes: dados de identificação da obra, análise descritiva de aspectos relevantes – isso aqui, sou eu que inventei, tá? – e, posicionamento crítico sobre a obra, o objeto resenhado. Aí nós fomos fazer, “isso é

comum?” “É!” Mas resenhar um livro e um CD tem os mesmos aspectos? Essas obras têm os mesmos aspectos para serem criticados? Não. Não. Então, o quê que faz um bom livro? O quê que faz um bom filme? Quê que faz um bom CD? Esses são os aspectos que a gente deve observar. Aí então a gente fez uma lista do quê que seria importante pra construir esses três gêneros, esses três obras, né, com sucesso e voltamos de novo pra ver se aquelas resenhas contempladas, como que ele analisou. Tem filme que analisa a coerência do roteiro, outra resenha analisa o desempenho do ator, só se for uma resenha muito grande, muito boa pra avaliar e ponderar vários desses aspectos. Fizemos com livro, com CD e aí eles começaram a produzir as suas resenhas. Resenha da minha aula, resenha de um filme que a gente marcou de fazer, resenhas de coisas antigas e a coisas até: “vamos ver semana que tal coisa que vai passar na televisão pra nós podermos fazer uma resenha”. E ah, pronto esse gênero, “vamos para a sala de aula, para fazer os alunos aprenderem a fazer esse mesmo gênero”. Aí depois o lance era relatório e o problema do relatório é que todos eles sabiam fazer de uma forma seca, fechada, né? Ahh, seca, fechada, que mais? mecanizada? É! Eles não tinham desenvoltura nesses relatórios. E passavam isso para os alunos. Então o quê que o professor de Ciências faz? Ainda faz. O relatório normalmente de Ciências é sobre observação no laboratório. Sobre uma experiência. Ele dá tudo: qual que é o objetivo dessa aula, qual que é o material usado, qual foi isso, qual foi aquilo. Então, não existe um leitor da experiência; o leitor dessa experiência é conduzido, ele sabe que material que ele vai usar, ele não pergunta, ele não interage com esse objeto de leitura que seria a aula de laboratório; ele não pergunta: “o que é isso?” “Ah, tá esse é ácido”. E vai acontecer o que? Então o professor vai lá, já tá com o papel, ali tá descrevendo a experiência e ele só assiste a experiência. Eu acho que na adolescência eles nem assistem; ficam paquerando, é uma aula diferente (ri) . e eles voltam pra sala de tarefa ou na sala mesmo eles vão fazer um relatório. Metade do relatório já tá ali, ele não aprende trabalho nenhum de... ter aquela leitura, né? Então ele já dava os pedaços a serem preenchidos, né? Fragmentos de, de um possível relatório que tava meio incompleta e ele só ia completar com o que ele entendeu e etcétera. E eu falei: “como fazer, né?” Porque relatório não é só técnico-científico, eu não posso falar que vou trabalhar só relatório técnico-científico pra eles, eu vou trabalhar com os dois, primeiro, um relatório mais geral, com introdução, desenvolvimento e conclusão, né? Apresentando o motivo daquele relatório, a data, todos os elementos de uma introdução de um relatório. O desenvolvimento, que pode ser por tópicos ou não, ahh, como vai ser um relatório geral vai ter lá materiais e métodos e depois a conclusão. Aí trabalhamos de novo: “como que é esse texto? Qual que é o nível de linguagem? Sempre jogando para os professores pra obter a resposta, pra fazê-lo encontrar de novo com o quê que eu sabia com o deles, pra gente poder pensar porque quê que é desse jeito e ela tá falando que é de outro. Aí, eu encontrei um livro, nem sei que autor que é, mas é um livro desses de quinta a oitava de Português: ahh, relatório... do James Bond da Silva; ele tinha sido contratado ah, a mando de uma menina pra seguir o namorado, que ela tava achando que tava com outra, e ele tava com outra. Então, o relatório é super fofinho, né? Tem uma linguagem informal, não é pessoal, tem todos os meandros de um relatório, só que tem esse viés da ironia, esse viés do humor, e o menino realmente tem a namorada e ele faz o desenvolvimento por tópicos: as dez e quarenta e cinco, comecei na lanchonete tal, observei que o sujeito estava vestindo uma roupa na-na-na e se dirigiu à primeira mesa da esquerda. Aí o segundo tópico: ao sentar-se nessa mesa cinco minutos depois, demonstrava nervosismo, fato que foi diminuído pela presença, pela chegada de uma moça de um metro e setenta, ta-nan-ta-na-nan, né? E termina com realmente, conclusão: “realmente, o observado está tendo um envolvimento com alguma moça, com a moça assim, assim, assim.” Ele ainda, no último tópico ele perde o sujeito, James Bond é assim, ele não consegue seguir o rapaz. E aí a gente passa por essa experiência do relatório geral, que serve pra qualquer coisa “fui assistir a um filme, é... é... li um livro... é... e depois desse relatório geral, a gente faz... aprender... é...

descobrir... o relatório técnico-científico, e daí o professor de ciências se posicionou da seguinte maneira: “eu quero continuar com o meu... Materiais e meu método...” “Tudo bem, não dá pra fugir muito no relatório técnico-científico, vamos pegar o seu modelo então, que deve ser igual aos que eu conheço e vamos trabalhar em cima deles”. Aí trabalhamos, mas pedindo que eles é... fazendo descobrir que, se eles dessem a experiência antes, a, os materiais, o método e o aluno só retirasse a conclusão que muitas vezes ele explicita ao final da experiência. Não tinha anh... ahh... a primeira ferramenta para um bom texto, que era a leitura que ele fazia daquela experiência, né? E já que é “Técnicas de Estudo”, pra ver se o aluno aprendeu, o melhor é deixar ele observar, então, vamos dirigir essa observação: “que materiais o professor tá usando, vamos anotar? É... qual foi o procedimento? Em que etapas se desenvolveu? Vamos anotar? E assim foi caminhando. Aí, passado esse trabalho de relatório, o grande desafio era o trabalho técnico-científico, que pela experiência que se tinha na escola, era assim, no máximo, quando muito, uma introdução e o desenvolvimento feito pelo aluno, uma conclusão feita pelo aluno e o desenvolvimento, *ipsis litére*, um xerox de algum site da internet ou de textos feitos, resumos, daqueles resumos de emendar informações que se considera importantes entre... dividida em capítulos, né? Esse é um trabalho que ainda não está sendo feito a contento, né? É o que eu tempo que repensar pro ano que vem anh... porque a gente precisa de mais tempo e precisa de mais compromisso também do professor, porque tanto quanto para os professores de Língua Portuguesa é exaustivo ficar lendo, corrigindo os textos dos alunos, para quem não tem experiência, acho que é mais exaustivo ainda, eles ficam mais inseguros. Então porque que não tá sendo desenvolvido ainda? Pela falta de tempo, de compromisso... mas ele foi desenvolvido da seguinte maneira: vamos ler o trabalho, começamos por ler o trabalho técnico científico e descobrir a função desse texto, características desse texto, discutir com os professores depois que discutiram com os alunos, se é mais importante ser uma cópia de algum lugar essas informações no desenvolvimento ou ser original da pessoa mesmo que seja curto esse desenvolvimento anh... e discutir principalmente, se essa função é informar sobre alguma coisa as vezes original, como suscitar esse objeto a ser pesquisado. O suscitar deve ser de pesquisa: “abra a página tal, olha o assunto tal, faça uma pesquisa sobre isso” ou não? Eles descobriram que não. Que devia ser uma coisa que motivasse, mas que na verdade tava sendo uma coisa pra (ri) esconder trabalho pedagógico mal feito, cumprir tabela, fechar mapa de notas... Então eu pedi pra eles levantarem dentro deles mesmo, da vontade deles, quê que eles gostariam de pesquisar como professores e pedi também que eles fizessem as crianças pensarem quê que elas queriam pesquisar, quê que elas achavam importante. Mas não assim com uma simples pergunta, né? Introduzir conversando sobre quê que é o mundo hoje, quê problemas que existem no mundo que devem ser arrumados, né? Que participação a criança o adolescente tem nele, quê que ela poderia fazer, como ela poderia fazer isso ou aquilo? Passaria então por conhecer esse tema, conhecer esse objeto pesquisado, pra depois ver se tem algum problema, se nesse há alguma solução, se isso é realmente um problema. E sempre o tema das crianças ganham né? Às vezes você vê que foi conduzido pelo professor, mas há uma vontade legítima de pesquisar aquilo. Então, esse ano teve uma turma que pesquisou sobre saúde, que foi a sexta série “A”. e saíram grupos de Medicina Alternativa, Acupuntura, outro grupo anh...Reiki, outro grupo remédios genéricos, né? Foi interessante porque como ficou um grande tema, mini trabalhos científicos depois foram socializados no debate e se ampliou para um conteúdo anh... conteúdo factual e conteúdo atitudinal, não ficou só no procedimento de aprender a escrever um trabalho científico e... anh...foi pedido que trouxessem fontes pra sala de aula, primeiro, eu exigi que fossem feitos na sala de aula. Eu disse: “esse semestre não vai ter tarefa, já diz pras crianças que tarefa é trazer fonte de pesquisa ou pedir correção de texto”. Isso demorou muito pra entrar na cabeça dos colegas que eu queria que trouxessem uma fonte numa semana, as crianças discutissem colocando lá o que, quando, onde, como por que e

anotassem no caderno ou colassem aquele material. Ahhh... depois eu pedi isso uma vez, não, eu pedi que fossem, no mínimo, três fontes. E que não podia falar pras crianças que seria três fontes pra semana que vem; queria uma, depois eu queria outra e depois eu queria outra e jamais que seria dito que seriam três fontes, no mínimo, né? E aí, aconteceu, como sempre (ri) uma atividade da escola que surgiu no meio do caminho, mas alguns tinham três fontes, alguns tinham até mais, mas como eram fontes grandes me veio alguns problemas, de alguns grupos, principalmente do de genéricos, né? E eu notei que o professor não sentou pra discutir, pra fazer um trabalho de orientador: “vamos discutir o que você entendeu, vamos discutir o que é essencial, vamos ligar as coisas.” Não houve. Então o desenvolvimento novamente saiu seco. Depois dessa etapa, do coletar informações, veio outra discussão com os professores, que eles achavam que tinha que começar pela introdução e eu falava: “mas cê vai introduzir como, uma pesquisa que ainda tá no meio do caminho, uma pesquisa que na véspera de você entregar você pode dormir, pensar e lembrar de uma coisa que você vai lá colocar? Isso faz parte da sua introdução, né? Então, de novo quebrando um paradigma errado: “vamos começar pelo desenvolvimento, eles já não tem todas as informações? Vamos criar o texto agora, com o entendimento dessas informações, um texto que descreva, que informe... vamos lá”. Aí começamos a fazer o desenvolvimento. Vai, volta, corrige, que a gente sempre trabalha com refacção, quantas vezes forem necessárias. Depois que tem o desenvolvimento, então vamos trabalhar a conclusão. O quê que ele entendeu, o quê que ele não entendeu, o quê que ainda está em aberto, o quê que ele poderia fazer mas que ele não tem mais tempo hábil e aí saiu o texto da conclusão, vai, volta, corrige, discute, compara, né, já que são cinco textos, coloca os cinco textos na transparência, discute as diferenças volta de novo, volta pra ele, tá... ah... e aí depois chega no texto da introdução, que seria apresentar como surgiu esse trabalho, que surgiu da vontade do professor de ensinar o aspecto, o aspecto científico, lá-lá-lá, lá-lá-lá...eu falei: “não vai colocar: ‘A Saúde lá-lá-lá’, vai colocar o percurso todo e esse percurso por essa vontade de ensinar; existe Técnicas de Estudo na escola. Aí no ultimo momento, depois de fazer, contar, corrigir, devolver, passar por mim, eu entrei numa sala, briguei com eles, perguntei tudo: “ah, tá, então vocês sabem tudo isso, esse professor e essa professora ensinou que tem que ter mais de uma fonte, que tem que descrever assim, assim, assado, que você na conclusão vai escrever isso?” “É!...” “E por quê que você não fizeram?” Aí eles ficaram putos e eu falei: “então eu estou pedindo, semana que vem entreguem o texto do jeito que vocês falaram. Coincidentemente, é o jeito que a gente discutiu com vocês, é o jeito que a gente considera certo. Aí depois de tudo isso, a gente entregou umas norminhas da ABNT e pedimos que digitassem o texto. Muito diferente de como era feito quatro atrás, três anos atrás: era entregue uma mini apostila, com as normas da ABNT, quê que era uma introdução, desenvolvimento, conclusão; quê que devia ser mandava o aluno fazer o trabalho, tá? E... bom, essas são as minhas experiências, não sei se eu entro no Ensino Médio, Só falei de quinta a oitava...

P – Sim. É só de quinta a oitava.

S3 – Poderia falar um pouco de Poesia?

P – Pode.

S3 – Tá! É o meu gênero preferido, eu amo poesia. Tenho mais livro de poesia e compro mais livro de poesia do que de... de... de outro gênero e... ah... a escola adota um material que trabalha de quinta a oitava, ela vai, ele começa de metáfora e comparação na quinta série e vai aprofundando até a oitava, então, está previsto nesse livro, nesse material adotado um trabalho gradual de poesia. Então, tá pronto fazer um projeto por ano de poema. Vamos fazer. Aí a

gente começa todo ano ver a diferença entre poesia e poema (ri). E todo mundo, as crianças, então eu explico, faço entender, ano por ano eu começo de novo, aí eu pergunto e as crianças: “uma é com rima, a outra sem” e eu: “Nãããooo!!!”. Aí a gente começa a discutir que o poético está em tudo, que o jardim suscita poesia, o que seria poesia, até viajo um pouco, coloco uns textos “O arco e a lira”, do Octávio Paz, que é um livro muito bonito em que ele explica o que é a poesia, anh... e... depois de descobrir essa diferença entre poema e poesia, anh... a gente começa, vou contar o projeto da quinta série desse ano que é o que tá mais quente e... e... da sexta virou um livro de poema deles num site, mas o da quinta é o que a gente mais gostou. Ah, como pegar poemas pra crianças? Tem muito poema pra criança que é besta. E quinta série olha pra você e fala, no mesmo instante, eles olham pra você e falam: “ai, ta tratando a gente que nem criança”, cinco minutos depois eles querem que você trate eles como criança. Então eu considero uma série muito difícil pra escolher leitura, é a série mais heterogênea, porque as meninas estão lá e os meninos estão aqui e eles estão no começo daquela efervescência da adolescência. E... existem clássicos, como Cecília, o próprio Vinícius, mas isso já é trabalhado ihh, faz tempo, chega até cansar, né? Desde a primeira série. Então eu gosto muito do José Paulo Paes. Então esse ano caiu nas minha mãos os livros do Manoel de Barros para crianças: “Exercício de Ser Criança” e “O Fazedor de Amanhecer” que a capa e as ilustrações foram do Ziraldo. No “Exercício de Ser Criança”, todas as páginas são bordadas, então, meu Deus, eu já amo Manoel: “agora, nós vamos trabalhar com Manoel” e usamos esses livros na quinta, adotados e na sexta como estopim pro projeto de litera, de poesia. Por quê que eu escolhi Manoel e não escolhi outro, porque eu insisti em trabalhar na sexta? Eu não sou professora, sou só orientadora, mas eu que, eu que escolho, né? (ri) eu que faço escolher democraticamente, ah... Pela falta de amarras a modelos que as crianças ou que, comumente têm-se como poema. Geralmente não se trabalha com uma criança de quinta série algo que não tenha rima, algo que tenha essas imagens que o... tão surrealistas que o... que o.... Manoel trabalha e que tão muito próximas do lúdico infantil, né? Então, eu fiquei muito feliz com essas escolhas. E eles também. Quê que nós fizemos então? Começamos a construir pequenas imagens. *Líamos, conversávamos sobre a experiência estética porque poesia é experiência estética, né? Mais do que com Edgar Allan Poe. Algumas crianças riam, outros falavam que ele era louco. Na outra aula, aquele que falava que era louco, que tava a fim de rir, ria. Então, aos pouquinhos eles foram entrando no imaginário do Manoel de Barros. Uns gostaram mais do “Exercício de Ser Criança” e outros mais do “O Fazedor de Amanhecer”. Coincidentemente a gente tem um feed-back: criaram pequenos versinhos, a sexta série, não. A sexta série foi além, já viram com Manoel de novo, o quê que é poema, o que que é poesia, quais são as ferramentas pra se construir um poema, né? Então eles tem anotado num caderno que poesia tá dentro do poema, porque tudo que é belo ou que provoca estranhamento, isso é o conceito que a gente colocou, é objeto de fazer poema, porque o poema é um texto que se preocupa em fazer o poético, mas a poesia tá em tudo. E eles têm no caderno o quê que eles consideram poético em linguagens visuais, pra poder entender essa diferença. Então, às vezes gente tem fotos da família, tem fotos que eles consideram diferentes, que encontram na “Caras” ou em outros lugares, né? Às vezes a professora de Artes entra pra criar o poético, uma gravura, tal, nesse mesmo momento, pra dizer que é aquilo, pra dizer que eles tão fazendo o poético com outra linguagem. E nas sextas séries esse ano, a gente fez um grupo, dividimos a sala em grupos e fizemos um estudo de autor dirigido, fizeram um levantamento de tudo de Cecília, de tudo de... que tinha na Biblioteca. Tudo de Henriqueta Lisboa, tudo de Vinícius, Ulisses Tavares, Paulo Leminski e eles “Não gostei desse autor, nós não gostamos.” “Muda de autor”. Durou dois bimestres isso e eles fizeram uma feira de livros, uma feira de autor, com stands temáticos lá no auditório. Então tinha stand de... quem passava pela feira tinha que às vezes interagir, colocar a mão na caixa que tinha uma meleca se não acertasse de quem era o poema ou... depois eles te argüiam, depois da exposição. Anh... então esse foi o*

que? O final dessa leitura de poema. Isso serviu de suporte pra eles ao longo desses dois bimestres irem introduzindo os seus poemas, com dinâmicas diferentes. Mas tava apoiado numa leitura, né? E as duas experiências, tanto de Manoel, quanto a da sexta série que abrangeu mais autores, a gente teve um feed back muito legal e que não passou só pelo resultado do projeto, pelo resultado físico do projeto: a quinta série, na técnica de... o último modo era resenha e a professora resolveu pedir resenhas de um livro que eles tinham recentemente, sabendo que eles tinham lido Manoel. Na hora de levantar “a gente quer fazer do Manoel” e foi unânime, todo mundo gostou do Manoel de Barros e eles fizeram a resenha e saiu tanta coisa linda que a gente pediu pra eles passarem a limpo, colocamos numa caixinha e entregamos pro Manoel de Barros. E saiu coisas assim: “esse livro ‘Fazedor de Amanhecer’ às vezes é comédia, mas às vezes é livro de felicidade”. Saiu isso na resenha, olha, fico até arrepiada. Aí depois, saiu numa outra resenha ahh... que “ele fala de coisas que a gente não entende como colocar o grilo não sei aonde, mas que depois a gente compreende que isso é possível”. Então, da maneira deles, eles colocaram que entenderam, né? Teve outro que colocou que “ele fala de coisas muito importantes que só criança entende”, né? Então quer dizer que eles entenderam tudo e essa foi uma puta semente de poesia que foi plantada ali. Que o Manoel de Barros não é qualquer um, né? E eles entenderam essa coisa do irreal, do transcender a realidade, do ver a realidade de uma outra maneira. Na sexta série, a gente teve um feed-back, além dos poemas terem saído tão bons que viraram um livro, com eles defendendo os autores que eles, eles distribuíram na feira, não de uma maneira informativa, mas de uma maneira emotiva, né? Porque teve gente que declamou, sem a gente pedir, porque ficou livre o stand. Teve gente que, que perguntou pro pai: “como você não conhece Machado de Assis?” “Não, mas eu conheço como autor de... de livros de romance”. “Mas você não sabe que ele foi um grande poeta também?” E declamaram poema e explicaram o poema, sendo que a nossa importância, o que nós demos ênfase não era a técnica de interpretar o poema, né? Então, é assim que a gente trabalha o poema de novo passando leitura e produção, leitura, daí produção. E toda tristeza que me ocorre nessa escola (ri) é que a escola está muito preocupada com o trabalho ortográfico sobre os alunos. Ponto.

ANEXO 4

TERMO DE CONSENTIMENTO

LIVRE E ESCLARECIDO

ANEXO IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Este estudo está sendo conduzido por Beatriz Xavier Flandoli.

Porque o estudo está sendo feito?

A finalidade deste estudo é analisar o ensino para o desenvolvimento dos processos de escrita criativa nas séries finais do ensino fundamental. Um outro propósito é investigar as mediações promovidas pelos professores de Língua Portuguesa para instituição e desenvolvimento de processos que permitam aos alunos a construção e utilização da linguagem a partir das quatro séries finais do ensino fundamental.

Quem participará deste estudo? Quais são os meus requisitos?

Participarão deste estudo professores de Língua Portuguesa das quatro séries finais do ensino fundamental, na cidade de Campo Grande/MS.

O que serei solicitado a fazer?

Você será entrevistado sobre o processo de ensino da escrita criativa em Língua Portuguesa. A entrevista será gravada e o que você disser será registrado para posterior estudo.

Quanto tempo estarei no estudo?

Você participará deste estudo durante o processo da entrevista.

Quantas outras pessoas estarão participando deste estudo?

Além de você, duas outras pessoas serão entrevistadas.

Quem poderá ver os meus registros/ respostas e saber que eu estou participando do estudo?

Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei, somente o pesquisador, a orientadora, a equipe do estudo e o Comitê de Ética terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.

Eu serei informado do surgimento de informações significativas sobre o assunto da pesquisa?

Sim, você será informado.

Quem devo chamar se tiver qualquer dúvida ou algum problema?

Para perguntas ou problemas referentes ao estudo ligue para a pesquisadora, Beatriz Xavier Flandoli, fone 9994-6103. Para perguntas sobre seus direitos como participante no estudo chame o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, no telefone 387-3093 ramal 2299.

Eu posso recusar a participar ou pedir para sair do estudo?

Sua participação no estudo é voluntária. Você pode escolher não fazer parte do estudo, ou pode desistir a qualquer momento. Você receberá uma via assinada deste termo de consentimento.

Declaro que li e entendi este formulário de consentimento e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e que sou voluntário a tomar parte neste estudo.

Assinatura do Voluntário _____ data __/__/__

Nome do voluntário _____

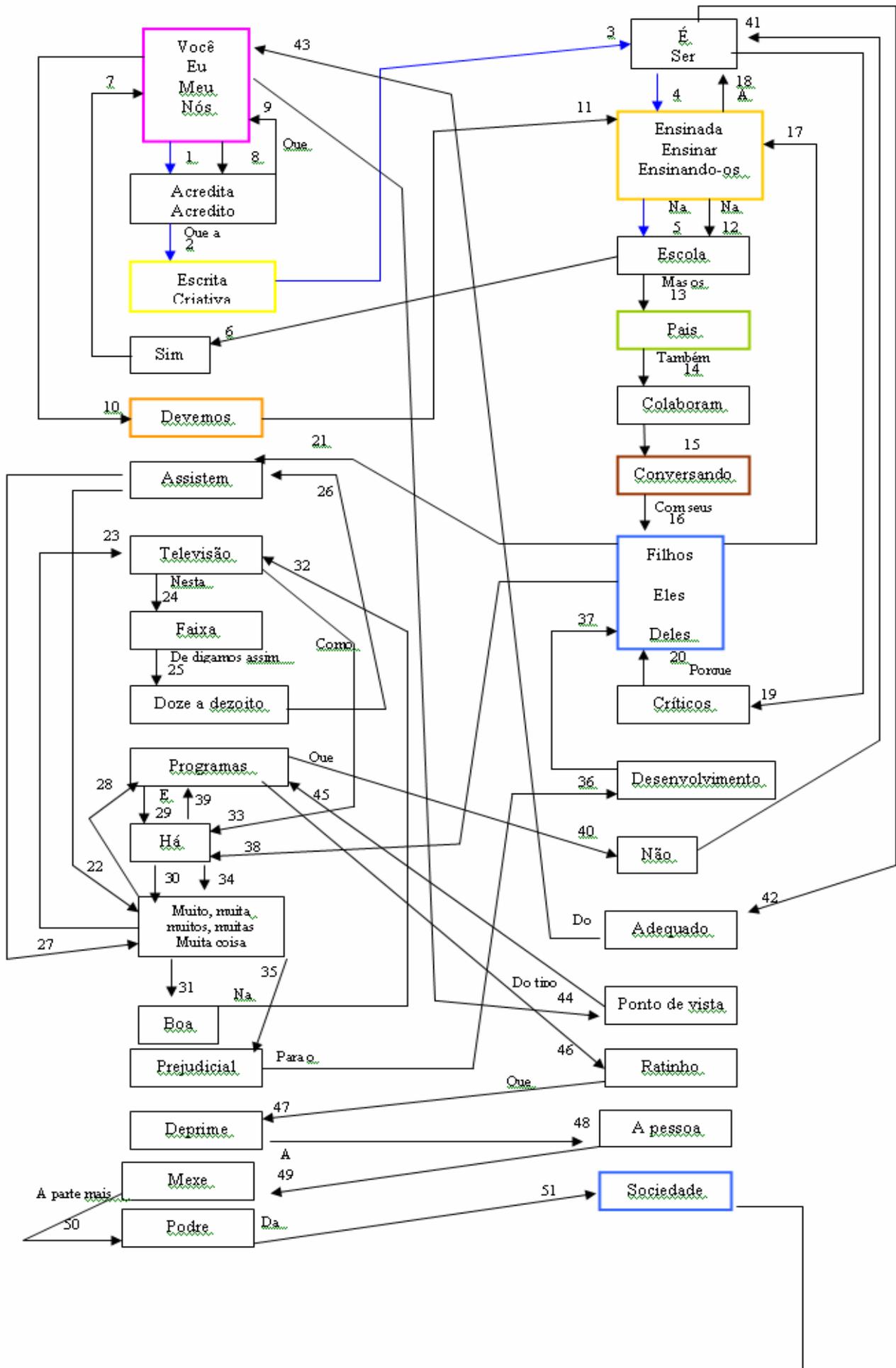
Local ou telefone para contato _____

Assinatura do pesquisador _____ data __/__/__

Nome do pesquisador _____

ANEXO 5

AMOSTRA DAS ANÁLISES GRÁFICAS DOS DISCURSOS DE S1, S2 e S3



(S1 - 1 - 1 - 38)

