



A vida nos contos e os contos na vida de crianças

processos de formação de autoria

Neire Márcia da Cunha

Apresento aqui o resultado de minha pesquisa de doutorado, de forma abreviada, uma vez que, pela sua extensão, não caberia no formato livro. Entretanto, penso que as vozes que em mim habitam – dos autores, das crianças participantes, do meu orientador Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, dos professores com quem compartilhei o estudo – estão presentes neste diálogo vital sobre a formação da autoria em crianças. Fundamentada nos estudos de Bakhtin, Volóchinov, Medviédev, Vigotski, Leontiev, Elkonin, Davidov, Davidov e Márkova, Jolibert e Miller, a investigação teve como objetivo compreender o processo de formação de autoria em crianças quando criam contos.



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



CAPES

**A VIDA NOS CONTOS E
OS CONTOS NA VIDA DE CRIANÇAS**
processos de formação de autoria

NEIRE MÁRCIA DA CUNHA

**A VIDA NOS CONTOS E
OS CONTOS NA VIDA DE CRIANÇAS**
processos de formação de autoria

NEIRE MÁRCIA DA CUNHA

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2020



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Graziela Zambão Abdian

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Pedro Angelo Pagni

Rodrigo Pelloso Gelamo

Maria do Rosário Longo Mortatti

Jáima Pinheiro Oliveira

Eduardo José Manzini

Cláudia Regina Mosca Giroto

Auxílio Nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

*Ficha catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação – FFC*

C972v Cunha, Neire Márcia da.
A vida nos contos e os contos na vida das crianças: processos de formação de autoria / Neire Márcia da Cunha. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2020.
206 p. : il.
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5954-016-7 (Digital)
DOI:<https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-016-7>
1. Educação. 2. Autoria. 3. Contos. 4. Ensino fundamental. I. Título.

CDD 372.6

Copyright © 2020, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias
Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

DEDICO

a Idiméia Augusta de Almeida, minha primeira professora, por acreditar no potencial de uma criança de sete anos que não conseguia aprender a ler e a escrever como os seus colegas.

Ao perceber isso, ela chegava meia hora antes de seu horário de trabalho para que pudéssemos, juntas, desvelar a beleza da leitura e da escrita.

Na sua pessoa homenageio todos os docentes que, com sensibilidade e dedicação, transformaram e transformam a vida das crianças deste País;

a Luís Renato, Eduardo, Maria Rosa, Marissol, Eliodora, Paloma, Flora, Alexandrita e Esmeralda (as crianças) por terem proporcionado vivenciar e aprender com este processo lindo, único, insubstituível e pleno de vida.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	9
INTRODUÇÃO - DA INQUIETAÇÃO À INVESTIGAÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 - JOGOS LIMÍTROFES: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE CRIADORA DA IMAGINAÇÃO	43
CAPÍTULO 2 - CRIAÇÃO LITERÁRIA: SINGULARIDADES.....	83
CAPÍTULO 3 - AUTORIA: MATERIALIDADE DISCURSIVA.....	109
CAPÍTULO 4 - AUTORIA: ATO RESPONSIVO E RESPONSÁVEL	143
ACABAMENTO PROVISÓRIO.....	185
REFERÊNCIAS.....	199

PREFÁCIO

Inicialmente foram tomadas as decisões a respeito do objeto, orientadas por um universo de princípios teóricos. Depois sobreveio a investigação. Em seguida a sua exposição acadêmica, a tese, e sua avaliação. Depois foi submetida a nova apreciação por professores da UNESP para se tornar, ou não, um livro eletrônico: um e-book. Este foi o percurso desta obra de Neire Márcia da Cunha.

Fruto de estudos árduos e profundos, de incansável processo de geração de dados e de horas intermináveis dedicadas às análises, *A vida nos contos e os contos na vida de crianças: processos de formação de autoria*, ocupa, a partir de agora, um bom e destacado lugar nas esferas educacionais nas quais a intenção de criar e desenvolver as atitudes de autoria de textos em crianças deve ser considerada como ação incontornável para o desenvolvimento das funções psíquicas, mapeadas, destacadas e analisadas por Vigotski e seus colaboradores na Rússia nos anos 1920 e 1930.

A atenção dada às manifestações da arte por esses pesquisadores, entre as quais a literatura, enfatiza o seu papel no processo de humanização das crianças, graças aos caminhos abertos para a compreensão das trocas sociais, propiciadoras das condições para a criação cultural, alavanca humanizadora que endereça o ser humano para o universo de formação de suas atitudes como autor de seu verbo, de sua própria palavra, de seu próprio enunciado, de seu próprio dizer.

Pelas palavras próprias, conquistadas nas trocas sociais e verbais com o Outro, ancoradas em suas vivências e experiências, crianças como as desta obra, em torno de 10 anos de idade, tomam, pouco a pouco, em um processo pessoal, consciência de que podem escrever com tintas impregnadas de vivências e de experiências, tal como fazem os adultos em seus contos e seus romances.

O ponto de chegada desejado por professores para as crianças quando adultas, sempre provisório e sem fronteiras, de bem lidarem com a linguagem verbal escrita, com desembaraço único, próprio e autoral, exige, desde a infância, o posicionamento diante da complexidade específica dos gêneros da palavra, e, dentre eles, o gênero literário, e, em seu interior, especificamente, a literatura para crianças. Esta obra cuida precisamente desse embate entre o pensamento e a palavra, entre escrever o que é próprio, de si mesmo, ou continuar a escrever o que ao outro pertence e do qual nada é apropriado, exceto o exagerado respeito pela palavra estranha a ponto de negar a sua própria.

Esse embate desde os primeiros anos se apoia, para a autora desta obra, nos ensinamentos vigotskianos sobre a forma ideal, projetada e desenvolvida pouco a pouco na infância, para construção do futuro. Os textos das crianças criados e analisados aqui expõem as vísceras da autoria, paradoxal e intelectualmente elaborada por elas na relação com os outros, seus colegas, a pesquisadora, com autores de livros lidos, com as lembranças das situações vividas nas agruras e nas alegrias de uma vida nos primeiros dez anos.

Essas crianças de Uberaba, Minas, protagonistas deste *e-book*, romperam linhas intelectuais que impediam a assunção de atitude autoral, para encontrar, logo depois da ruptura, a satisfação de aprender a imaginar e a criar, graças ao ensino planejado. Sentiram a alegria de experimentar o princípio da liberdade na elaboração de enunciados próprios e plenamente ideológicos, verdadeiras alavancas para seu próprio processo de desenvolvimento como seres humanos. Aprenderam a decidir e a ser responsáveis por sua criação.

Essa aprendizagem resulta, a bem da verdade, de esforços conjuntos entre quem ensina e quem aprende, entre quem ensina como romper as linhas de restrições intelectuais e quem efetivamente as rompe, entre quem planeja a progressão dos encontros didáticos e quem deles intensamente participa. Orientada pelos princípios da teoria da atividade de Leontiev, um dos continuadores dos estudos de Vigotski, Neire Márcia da Cunha, planejou, traçou objetivos, preparou minuciosa e detalhadamente a metodologia de ensino, estabeleceu relações nitidamente dialógicas entre ela e as crianças, mostrou-se generosa na doação de informações, de livros, na projeção de filmes, na leitura oral de histórias, muito sensível em sua condição de professora ao elaborar estratégias com jogos para tornar crianças, isoladas e disputantes entre si, em membros participantes de um grupo de trocas para vencer juntas os obstáculos de uma caminhada íngreme, com o intuito de chegar a um cume, ainda que provisório, da liberdade criativa e autoral.

Os professores de crianças em torno de 10 anos de idade, mas também os de crianças menores ou maiores de 10, vão encontrar nas páginas deste *e-book* o porto seguro de onde podem partir e onde podem

chegar em suas andanças pelos oceanos turbulentos, mas desafiantes, do desenvolvimento da linguagem escrita, da formação da consciência autoral, do desenvolvimento dos atos criativos e, sobretudo, dos atos personalizados plenos de vida.

É a vida, com seus dramas e traços, vivida por esses seres humanos ainda crianças, que nutre seus contos, suas ilustrações e sua conduta. Mesmo em uma obra de teor acadêmico como esta, não há como o leitor deixar de ser tocado pelas vivências, pelas experiências, pelos enunciados escritos e pelos ditos por Eduardo, ao apresentar a versão final de sua trágica narrativa, contando o que vivera com o assassinato dos pais. Assume, mesmo diante da tragédia, “um ar alegre, entusiasmado e contente”, como registra a pesquisadora, que comenta a sua ilustração em elaboração: “No primeiro momento, entregou-me apenas o que está representado no alto da imagem apresentada aqui: a faca, o homem com a arma na mão, o lápis e os escritos”, mas na última versão, sua ilustração recebe acréscimos: “a lua minguante negra ao lado de um sol triste e assustado como testemunhas das cenas fatídicas, um lápis colorido com o coração a pulsar na ponta, destacando-o, sobrepondo-o acima do cenário trágico.” Em rápidas palavras, explica para a pesquisadora quais os sentidos dos desenhos acrescentados: “A lua ficou triste ao ver os disparos e o sol assustou-se com o sangue. O lápis representa sua entrada na escola, uma mudança em sua vida. Nela recebe muito carinho e brinca com os amigos, por isso ele o colocara acima do cenário trágico.”

Em todos os contos criados pelas crianças a vida reverbera assim, em movimento pendular: ora severa, ora generosa. Mais não conto para não ocupar o papel enxerido de um *spoiler*.

Marília, setembro de 2020

Dagoberto Buim Arena

INTRODUÇÃO

DA INQUIETAÇÃO À INVESTIGAÇÃO

No trabalho de mestrado, ao desenvolver um experimento didático-formativo com uma turma de sete anos de idade, por aproximadamente quatro meses, investiguei a organização do ensino e da aprendizagem do gênero poético por meio dos Jogos limítrofes, em uma escola pública da cidade de Uberaba-MG. Na pesquisa, o processo de ensino-aprendizagem foi consubstanciado em três elementos fulcrais: a observância da zona de desenvolvimento iminente dos alunos, a diversidade nas formas de mediação do conhecimento e as implicações do tempo no processo investigativo. Nesse sentido, escolhi como referência poemas de Cecília Meireles que, pelas ações das crianças, foram revividos nos jogos e recriados com atribuição de novos sentidos. Percebi que esses fatores contribuíram na identificação, no reconhecimento do gênero poético e na promoção da autonomia dos alunos como leitores e escritores de poesias.

O processo da pesquisa mostrou que a forma de organização do ensino e da aprendizagem focada na leitura e na escrita de poesias, vivenciada por meio dos jogos limítrofes, criou as condições de apropriação do gênero poético pelas crianças em processo de alfabetização, segundo CUNHA (2014). Durante a investigação, observei também que as atividades desenvolvidas durante o experimento, nas

quais considere a escrita em seus usos e funções como prática cultural, favoreceram a busca de estratégias pelas crianças na superação das dificuldades encontradas em relação à elaboração e à escrita de poesias. Desse modo, constatei que essa forma de organização do ensino promoveu o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos da pesquisa como leitores e como produtores de textos.

Esses dados de pesquisa, aliados ao fato de ser docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental há vinte e um anos, nos quais presenciei os desafios enfrentados pelas crianças no seu processo de alfabetização, principalmente nos aspectos relacionados ao desenvolvimento da linguagem escrita ao produzir textos, provocaram em mim a necessidade de continuar a investigação em relação à temática “escrita”; agora, com foco no processo de formação de autoria em crianças quando criam contos.

No doutorado, realizei uma pesquisa de natureza dialógica com o objetivo de compreender o processo de formação de autoria com nove crianças de nove e dez anos, durante sete meses em 2017, em uma escola pública de período integral, situada em Uberaba, Minas Gerais. A metodologia utilizada na geração de dados foi o experimento educativo dialógico, tendo como instrumentos de coleta dos dados as filmagens, as gravações de áudios, as fotos, os jogos e os discursos orais e escritos. A apresentação e a análise foram organizadas em cinco núcleos temáticos, os quais mencionarei logo adiante.

Trago aqui o resultado desse trabalho, de forma abreviada, uma vez que, pela sua extensão, não caberia no formato livro. Entretanto, penso que as vozes que em mim habitam – dos autores, das crianças

participantes, do meu orientador Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, dos professores, dos pesquisadores com quem compartilhei o estudo – estão presentes no diálogo vital sobre a formação da autoria em crianças quando criam contos.

A pergunta que norteou a pesquisa foi: “Como se dá o processo de formação de autoria em crianças quando criam contos?”. Em busca de respostas a essa questão, o estudo teve como objetivo principal compreender o processo de formação de autoria em crianças quando criam contos.

Propus atingir esse objetivo, ancorada nos seguintes pressupostos:

1. “A criança começa a aprender a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita. É precisamente por isso, que a aprendizagem da escrita desencadeia e conduz o desenvolvimento dessas funções.” (VIGOTSKI, 2010, p. 336);
2. No desenvolvimento da atividade principal, os contos poderão fazer parte da vivência da criança, encharcando-a de vida, tornando-se parte dela, porque “só a criança que está em atividade é capaz de atribuir um sentido ao que realiza. E o que significa estar em atividade? Significa a criança saber o que está fazendo, para que faz e estar motivada pelo resultado daquilo que realiza.” (MELLO, 2010, p. 4);
3. A crença de que é necessário promover na criança as necessidades e os motivos para reelaboração da linguagem literária em si, para si e para os Outros;
4. O ensino deve ser organizado de modo a dar voz às crianças para que possam elaborar e formar seu discurso próprio e desenvolver sua consciência pela palavra. Amparada em Mello (2007), ressalto que, “por atividade principal, Leontiev refere-se à atividade cujo desenvolvimento

governa as mudanças mais significativas no conhecimento do mundo, nos processos psíquicos e nos traços da personalidade da criança.” (MELLO, 2007, p. 101).

Assim, defendi que, ao colocar as crianças em atividade segundo o conceito do russo Leontiev, e estabelecendo condições para considerar o nível de seu desenvolvimento, privilegiar as situações de interação verbal, dar voz às crianças, organizar o ensino de acordo com seus motivos e necessidades, a partir da linha de maior esforço no seu processo de aprendizagem, é possível formar e desenvolver a autoria nas crianças quando criam contos, de maneira que desenvolvam traços de autoria já nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Organizei com as crianças o processo de ensino e de aprendizagem de maneira que os pequenos desempenhassem o papel de protagonistas nesse processo, visando promover situações de desenvolvimento cognitivo-afetivo. Para tanto, relatei as vivências das crianças ao processo de ensino do ato cultural da escrita literária, por considerar que “[...] um produtor de textos ao escrever busca registrar essencialmente sentimentos, informações, experiências vividas e não os sons de palavras que representam essas experiências.” (MELLO, 2010, p. 2-3).

Sendo a natureza da pesquisa de cunho dialógico, então o método da investigação também deverá ser, porque, de acordo com estudos vigotskianos, o método da investigação se concretiza no movimento da pesquisa, no caminho percorrido, nas formas de instrumentalização do pesquisador e, de modo simultâneo, consolida-se no produto cristalizado do processo vivido em sua dinamicidade.

Desse modo, a metodologia geral da pesquisa se consubstanciou em um experimento de caráter educativo de natureza dialógica. Consistiu em um experimento porque proporcionou as condições para que colocássemos em prática uma sucessão de ações, operações e interações de forma coletiva e mediada, e acompanhá-las em seu movimento, permitindo confirmar ou refutar suposições prévias.

O experimento desenvolvido desempenhou uma função de caráter educativo, porque o foco esteve ligado ao processo de humanização, de formação e desenvolvimento das aptidões humanas das pessoas envolvidas, em suas relações com a vida. Sua natureza é dialógica, porque o processo investigativo pautou-se pela busca dos significados e sentidos estabelecidos entre nós: pesquisadora e crianças; por meio da palavra viva, dos enunciados concretos. A tessitura dos enunciados entre e com as crianças proporcionou-me vivenciar experiências de compartilhamento de emoções, sentimentos, pensamentos individuais e coletivos, com respeito às singularidades infantis de modo a criar as condições para a formação e o desenvolvimento da autoria nas crianças quando criassem contos.

Assumi o lugar de integrante dessa investigação ao posicionar-me como participante do processo interdiscursivo estabelecido em seu contexto. Compreendo, como Arena (2017), que o ato cultural da escrita é elemento essencial na constituição da singularidade humana. Assim, questionei-me sobre o lugar que o pesquisador deveria ocupar ao criar as condições para ensinar esse objeto cultural complexo – a escrita –, “[...] se dele deve se afastar para melhor o ensinar ou se com ele se funde para o aprendiz compreendê-lo como instrumento que ganha valor e

importância exatamente por ter vida nas relações entre os homens.” (ARENA, 2017, p. 14). Coube-me, como pesquisadora, definir meu lugar e assumir o ato responsável e responsivo diante dessa escolha. Resolvi fundir-me ao processo interdiscursivo e à escrita de conto, para que os aprendizes a compreendessem e a valorizassem como uma atividade cultural complexa constituída nas relações entre os homens e com eles. Por isso, além de interlocutora, assumi o papel de autora ao escrever o conto *Nara*, e de coenunciadora (GERALDI, 2015) na posição de leitora, pois nas minhas contrapalavras coenunciei o projeto de dizer matizado nos discursos escritos das crianças.

Em busca de estabelecer uma discussão analítica acerca dos dados gerados, realizei a análise microgenética do acervo produzido pelas crianças. Os dados foram organizados em cinco núcleos temáticos, foram eles: *Jogos limítrofes: atividade da imaginação criadora*; *Criação literária: desenvolvimento da imaginação criadora*; *Autoria: tessitura do signo ideológico*; *Autoria: responsividade e responsabilidade*; e *Autoria: traços de singularidade*. Esses núcleos permearam o contexto da pesquisa em sua totalidade, ora com maior incidência, ora menor, e possibilitaram que a análise mantivesse seu foco na relação com a organização dos ciclos e dos temas de estudo abordados no experimento educativo dialógico (*O ato de decisão*; *A criatividade e a imaginação*; e *Liberdade e responsabilidade*), os quais, por sua vez, estiveram entrelaçados aos objetivos da pesquisa.

A investigação foi desenvolvida durante os meses de junho a dezembro de 2017, em uma escola pública de Uberaba-MG. Na pesquisa em campo, tivemos quarenta e um encontros com duração média de duas horas cada, três vezes por semana. Ela foi apresentada à comunidade

escolar e às crianças que permaneciam em tempo integral na Escola Municipal A. B. M., na forma de projeto de aprendizagem, desenvolvido por mim junto a elas, com o objetivo de promover, no processo interdiscursivo, a criação de contos aliada às vivências dos pequenos, considerando seus motivos e necessidades.

Como já mencionado, participaram do projeto nove crianças com idades entre nove e dez anos. Suas identidades foram preservadas, conforme acordo registrado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que consta da documentação da pesquisa, com a utilização dos seguintes nomes fictícios: Alexandrita, Eduardo, Eliodora, Esmeralda, Flora, Luís Renato, Maria Rosa, Marissol e Paloma.

O estudo foi ancorado na Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI 1998; 1996; 2000; 2010), nos subsídios em relação aos aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento e, também, nas contribuições teóricas de Bakhtin (2011), Medviédev (2012) e Volóchinov (2017) quanto a autoria e aos aspectos filosóficos da linguagem. Passo então a explicitar os fundamentos e os princípios metodológicos que subsidiaram o desenvolvimento do experimento educativo dialógico desenvolvido com as crianças.

Parti do pressuposto que, para atingir o objetivo proposto na investigação, as crianças precisavam concretizar o ato cultural da escrita, criar seus próprios textos projetando-se neles, escrever seu discurso, em vez de reproduzir o discurso de outro como se fosse seu. Na objetivação do ato cultural da escrita, ao escrever em condições adequadas para tal – atividade de estudo –, elas poderiam formar traços autorais e, quem sabe, futuramente, se fosse de seu desejo, tornarem-se autoras de textos

literários. De maneira análoga, ao organizar intencionalmente essas condições a partir de suas vivências, acreditei ser possível criar necessidades e motivos novos para a objetivação do ato de criação dos contos. Nesse movimento único, contraditório e dinâmico, vislumbrei as condições para formar e desenvolver a autoria nas crianças quando criassem contos, de modo a impulsionar seu desenvolvimento sócio-afetivo-cognitivo.

O processo investigativo foi organizado em seis etapas específicas: na primeira, foi estabelecido um diálogo entre nós – as crianças e a pesquisadora –, no qual nos apresentamos, discutimos a proposta de criação escrita de contos e ouvimos as expectativas do grupo em relação aos encontros. Nas três etapas seguintes combinamos e vivenciamos as tarefas de estudo propostas, organizadas em três ciclos temáticos, denominados: *O ato de decisão*; *Imaginação e criatividade*; e *Liberdade e responsabilidade*. Nas etapas finais, organizamos as apresentações dos autores do livro *Contos imaginários e histórias reais*, resultado do processo vivenciado pelas crianças na criação de seus contos, e dialogamos a respeito de seus sentimentos e entendimentos acerca de tudo o que havíamos realizado.

A dinâmica interna dos ciclos temáticos foi estabelecida de modo a constituir-se em uma atividade de estudo. Com esse propósito, defini o primeiro princípio metodológico da geração de dados, imbricado nos posteriores, ancorou-se na necessidade da criação de condições para que as crianças significassem as tarefas propostas de tal modo que se constituíssem em uma atividade de estudo.

Tal proposição fundamentou-se no entendimento que para formar e desenvolver as qualidades tipicamente humanas na criança, como a atenção voluntária, a memória, a consciência, o pensamento verbal, a imaginação, a linguagem, entre outras, funções essenciais para o desenvolvimento do processo de constituição de autoria, fazia-se necessário que as crianças se pusessem em atividade, significando as tarefas de estudo de modo a se sentirem totalmente envolvidas, afetiva, pessoal e cognitivamente, a fim de se transformarem em uma atividade interna do pensamento, da personalidade.

Entendo que, estando em atividade – agindo, interagindo, sentindo, refletindo sobre o meio em que vive na realização de atividades tipicamente humanas – a criança se apropria, por meio da utilização de instrumentos e de signos, dos usos e funções dessas atividades, de modo a impulsionar a formação das qualidades humanas incorporadas no objeto da atividade, constituído na relação dialética entre os planos externos e internos da ação humana. Essa aprendizagem dos usos e funções das atividades humanas impulsiona o desenvolvimento das funções psíquicas superiores a níveis mais elevados. (LEONTIEV, 1978).

Embora as funções psíquicas superiores constituam-se em um sistema interfuncional, não se desenvolvem de maneira linear e crescente, todas ao mesmo tempo e do mesmo modo. Ao contrário, o processo de seu desenvolvimento é marcado por rupturas, evoluções e involuções, estabilizações e transformações, uma vez que está intimamente ligado às interações com as atividades humanas e aos objetos culturais, desenvolvidos ao longo do tempo.

Na esteira desse entendimento, Mello (2007, p. 95), citando Mukhina (1996), Leontiev (1978) e Zaporozhets (1987), ressalta que “pesquisas indicam que o desenvolvimento máximo das qualidades humanas na infância é alcançado quando se consideram as peculiaridades do aprender das crianças nas diferentes idades”. Compreendi que não seria pelo ensino simplificado, facilitado e fragmentado que as crianças se apropriariam das qualidades tipicamente humanas, e se desenvolveriam plenamente.

Apreendi que a atividade de estudo deve conduzir a um objetivo que coincida com a necessidade das crianças. Assim, entrevi a possibilidade de proporcionar aos pequenos as condições para que, no processo interdiscursivo, criassem seus contos aliados às suas vivências, necessidades e motivos ainda não compartilhados no grupo, de forma a contribuir para o desenvolvimento de sua inteligência e de sua personalidade.

A organização da atividade de estudo proposta foi apresentada no primeiro quadro da tese¹, na forma das tarefas de estudo que a compuseram. Essa forma de apresentação da atividade se sustentou nos estudos de Elkonin (1986; 1987), que identificou a tarefa de estudo como a unidade basilar desse tipo particular de atividade. A célula nuclear da atividade de estudo, a tarefa de estudo, possui como traço característico a mudança no sujeito que atua na atividade. Assim, a criança que se põe em atividade de estudo, por meio da organização

¹ CUNHA, Neire Márcia da. *Processo de formação de autoria em crianças quando criam contos*. 2019. 342f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Marília, 2019.

adequada das tarefas, poderia mudar a forma de se relacionar com o mundo que a rodeia, com as outras pessoas e consigo mesma, porque a principal mudança nesse tipo de atividade ocorre no aprendiz.

Sendo assim, o arranjo da atividade de estudo foi realizado em três ciclos de estudos. Essa escolha se justificou pela necessidade da organização das tarefas em uma sucessão de ações e operações que, embora se repetissem eventualmente em um determinado tempo e espaço, deveriam estar em constante renovação de sentidos entre si. A garantia da renovação dos sentidos foi assegurada nas temáticas *O ato de decisão, Imaginação e criatividade, Liberdade e responsabilidade*, que permearam os estudos. Por isso, no planejamento da pesquisa, a organização do ensino está disposta em tarefas a serem desenvolvidas e nas ações e operações delas decorrentes. Isso significa dizer que o projeto de aprendizagem, concebido como atividade de estudo, teve por base os estudos dos autores russos: Davidov (1999), Davidov e Márkova (1987), Elkonin (1987), Leontiev (1978) e Repkin (2003).

Ao considerar que, segundo “[...] Vigotski (1996), o momento adequado para a intervenção do educador é o momento em que determinada função está em processo de formação e desenvolvimento”, conforme Mello (2007, p. 95), foi definido o segundo princípio metodológico de geração de dados. Conectado aos outros princípios, ele se sustenta na necessidade de manutenção do ensino na linha de maior esforço pelas crianças, como forma de mobilizar e criar zonas de desenvolvimento iminente nelas, no processo de sua aprendizagem.

Nessas condições, as tarefas de estudo propostas foram pensadas de forma a alavancar o processo de aprendizagem dos interlocutores,

impulsionando o seu processo de desenvolvimento sócio-afetivo-cognitivo, por meio de uma aprendizagem colaborativa. Para isso, um dos princípios metodológicos deste estudo consistiu no desafio de promover a atividade de estudo de modo a atuar na manutenção da linha de maior esforço pela criança, na qual determinadas funções estão em vias de formação e desenvolvimento.

Por isso, entendo que “[...] ao realizar, com ajuda de um parceiro mais experiente, uma tarefa que extrapola suas possibilidades de realização independente, a criança se prepara para, num futuro próximo, realizá-la de forma independente”. (MELLO, 2007, p. 98). Nessas condições, creio ser possível criar e manter a atuação das crianças na zona de desenvolvimento iminente na relação entre elas, durante o desenvolvimento dos ciclos temáticos, porque, de acordo com Vigotski (2010, p. 331), “[...] o que a criança faz hoje em colaboração, conseguirá fazer amanhã sozinha”. Por isso, o bom o ensino deve assentar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento infantil.

Nesse contexto, foi definido o terceiro princípio metodológico de geração de dados. Decorrente do anterior, o terceiro princípio consistiu na organização do ensino de modo a criar e manter nas crianças as necessidades e os motivos para a objetivação do ato cultural da escrita literária. Em cumprimento ao que fora proposto nesse princípio metodológico, os três ciclos temáticos foram organizados a partir de um só núcleo estruturante, constituído de cinco ações específicas que permearam a elaboração das tarefas propostas.

1ª ação: A criação de uma situação motivadora. Sabendo que não se podem impor desejos e necessidades às crianças, mas que eles podem

aflorar e ser revelados na atividade proposta; que as emoções são formas de manifestação das necessidades e dos desejos humanos, e que são elas que permitem estabelecer tarefas que são vitais em determinadas condições, propus como eixo articulador do desenvolvimento das tarefas as vivências das crianças em sua relação com as formas ideais (VIGOTSKI, 2010), com as formas ou produtos mais desenvolvidos da cultura humana, neste caso, as vidas e as obras dos autores literários consagrados.

2ª ação: Promoção de situações nas quais as crianças tivessem condições de atribuir sentidos e significados às situações motivadoras de maneira que fossem bastante envolvidas por elas, para que pudessem compreendê-las, refletir sobre elas e se posicionar em relação a elas com o apoio dos colegas, da pesquisadora e dos autores literários com os quais dialogamos durante a pesquisa.

No círculo bakhtiniano, “a reflexão sobre a linguagem está fundada, necessariamente, na *relação* e, portanto, salvaguardando o lugar fundante da alteridade, do outro, das múltiplas vozes que se defrontam para constituir a singularidade de um enunciado, [...] de uma autoria, de uma assinatura.” (BRAIT, 2013, p. 79, *itálico no original*). A pessoa busca os sentidos das palavras do Outro para compreendê-lo, voltando a si para questionar, concordar, participar, elaborar sua resposta, suas réplicas e trélicas em relação ao tema abordado.

Nesse sentido, julguei ser possível promover as condições para que as crianças refletissem e se posicionassem diante das palavras alheias, apoiadas por seus companheiros mais experientes e pelas vozes sociais da cultura literária. Para provocar o encontro dialógico, a compreensão

responsiva, organizei as tarefas de modo a provocar a alternância entre os sujeitos falantes no processo de compreensão e reflexão da temática abordada neste estudo (autoria), de forma a proporcionar-lhes as condições para atribuírem sentidos e significados às situações motivadoras.

Ao realizar esse movimento de alternância dos sujeitos nas interações dialógicas estabelecidas entre eles, confiei que as crianças, nessa dinâmica de interagir com o Outro e retornar a si, ampliariam seus campos de visão – o que as auxiliaria a tomar consciência de si mesmas, do lugar que ocupam no mundo, na vida, porque, nesse processo de alteridade, “[...] ao abrir-se para o outro, o indivíduo sempre permanece também para si.” (BAKHTIN, 2011, p. 394). Assim, desde o primeiro ciclo, a escolha da temática de cada um deles foi se constituindo no processo do intercâmbio verbal. Em cada ciclo, as temáticas foram emergindo no processo de compreensão e atribuição de sentidos às palavras alheias, nos diálogos com os autores consagrados e nos confrontos de ideias. Nos capítulos posteriores os temas escolhidos estiveram presentes em todo o processo investigativo, mas em determinado ciclo foram a âncora das discussões perpetradas.

Em cumprimento a esse princípio metodológico, em cada ciclo temático partiu-se de um tema que foi discutido primeiramente pelos autores de textos literários. No primeiro ciclo, discutindo o tema *O ato de decisão*, partimos da análise do ponto de vista de dois autores: Lewis Carroll, com a narrativa *Alice no País das Maravilhas*; e Nelson Cruz, com o conto *Alice no telhado*. No segundo ciclo, o tema abordado foi *Imaginação e criatividade*, discutido a partir da compreensão do conto *A*

bruxa Salomé, de Audrey Wood, e da narrativa *Pedro (O menino com o coração cheio de domingo)*, de Bartolomeu Campos de Queirós. Já no terceiro ciclo, devido à configuração da pesquisa, na qual os intercâmbios verbais com os pequenos orientaram o movimento da investigação, abordamos o tema *Responsabilidade e liberdade*, analisado pelas crianças a partir do percurso realizado por elas na pesquisa junto à reflexão da vida de Hans Christian Andersen e de seu conto *A pequena vendedora de fósforo*.

Assim, tendo como base a compreensão das crianças em torno do enredo, dos temas das obras, aliada às reflexões acerca dos traços característicos dos autores consagrados (seu estilo) e o desenvolvimento de atividades epilinguísticas que fomentassem as descobertas dos aspectos composicionais dos contos abordados, confiei provocar as réplicas e trélicas do diálogo em torno das temáticas abordadas, de modo a promover situações nas quais as crianças tivessem condições de atribuir sentidos e significados às situações vivenciadas, de forma a serem totalmente envolvidas por elas, com o apoio de parceiros mais experientes.

3ª ação: Descoberta e análise, pelas crianças, dos elementos e da estrutura interna do conto, procedimento que teve como finalidade proporcionar às crianças, com a ajuda da pesquisadora, o reconhecimento da dinâmica interna dos contos abordados – *Alice no telhado*, *A bruxa Salomé* e *A pequena vendedora de fósforo*, a partir das leituras, das discussões, das interpretações decorrentes do intercâmbio verbal entre elas. Essa proposta fundamentou-se nos estudos de Jolibert e colaboradores (1994) e Miller (1998).

Com o entendimento de que a reflexão e a operação sobre a linguagem funcionam como ponto de ligação entre as atividades linguísticas e metalinguísticas, propus às crianças que fizessem a reflexão, a operação e a análise da estrutura composicional dos contos abordados no decorrer da investigação. Esse conjunto de reflexão, operação e análise foi realizado de forma mediada inicialmente por mim, no processo de intercâmbio verbal, de modo que as crianças fossem descobrindo os elementos (tempo, espaço, personagem, ações em sequência) e a estrutura interna (situação inicial, evento perturbador, ações dos personagens, ação finalizadora e situação final) do conto, com o objetivo de que incorporassem essas discussões em seus próprios contos, em momentos posteriores.

A organização dessa situação propiciaria também a atuação na zona de desenvolvimento iminente das crianças, haja vista que elas realizariam a reflexão, a operacionalização da tarefa e a análise desse processo com a ajuda de parceiros mais experientes, antes mesmo de iniciar a descrição “metalinguística tal como é pretendida pela escola nos anos finais do Ensino Fundamental.” (MILLER, 1998, p. 11).

Ao reler as atividades principais do desenvolvimento das crianças em idade escolar e pré-escolar (ELKONIN, 1987), cheguei à conclusão de que os estudos epilinguísticos deveriam ser desenvolvidos a partir de jogos limítrofes organizados especialmente para esse fim.

Assim, realizamos os seguintes jogos limítrofes: no primeiro ciclo, o *Jogo Imaginação com Alice*, no qual as crianças faziam a relação entre a dinâmica interna do conto e o enredo de *Alice no telhado*, empregando para isso a dramatização do enredo. Como as crianças se envolveram

muito na tarefa, no segundo ciclo utilizamos o *Jogo Imaginação com Salomé*, com o mesmo objetivo. Propusemos também o *Jogo A centopeia*, no qual elas identificavam as funções dos sinais de pontuação contidos nos fragmentos do conto *A bruxa Salomé*, como forma de se tornarem conscientes dos seus usos e das funções da escrita.

Desenvolvemos os estudos epilinguísticos com base em seis elementos, de forma que as reflexões giraram em torno dos aspectos da dinâmica interna dos contos clássicos, baseados em Miller (1998, p. 32) e adaptados por mim, na seguinte ordem: situação inicial, evento perturbador, ações dos personagens, clímax, ação finalizadora, situação final.

4ª ação: A formação do ato cultural da escrita pela criança teve como finalidade oportunizar a criação de um conto escrito pela criança. Assim, as primeiras versões dos contos foram elaboradas de modo individual, com temáticas escolhidas por ela própria; e o seu aprimoramento que passaram por duas, três versões, de modo coletivo ou em pequenos grupos.

Durante a investigação, considerei de suma importância o encontro dialógico das crianças com os autores consagrados da literatura, com seus pares, com seus parceiros mais experientes, de modo que o intercâmbio verbal se transformasse em uma atividade de linguagem, na qual a linguagem assumisse, além da função comunicativa, a função de instrumento psíquico mediando ações e relações entre as crianças e o meio em que vivem, e pudesse transformar-se em ato cultural, auxiliando-as na instrumentalização do seu pensamento e de sua personalidade, de tal forma que as crianças se constituíssem como sujeito

do discurso (BAKHTIN, 2016), aquele que se expressa por meio da palavra sua visão de mundo, seus sentimentos, desejos e necessidades.

Assim, proporcionei às crianças um momento de criação do seu conto por meio da escrita em cada ciclo temático, de acordo com suas condições, suas necessidades e seus desejos. Os temas abordados foram de livre escolha delas. Entretanto, por ter como princípio metodológico a criação de contos ligados às vivências delas, no primeiro ciclo, antes da escrita dos contos, elaborei e apresentei o conto *Nara*, no qual retratei circunstâncias vividas durante minha vida. A criação e a apresentação desse conto para as crianças tiveram por objetivo encorajá-las a escrever contos relacionados às suas vivências.

5ª ação: O acabamento provisório da obra-prima: essa ação teve por objetivo promover a reflexão e a análise da criação escrita, na primeira versão das crianças como forma de avaliação, proporcionando-lhes a oportunidade de mudar aspectos de seu texto se considerassem necessário, como forma de aprimorá-lo para posterior publicação no livro *Contos imaginários e histórias reais*. Para isso, o trabalho epilinguístico foi organizado de duas maneiras com as crianças, o que gerou a segunda e a terceira versão do discurso escrito.

A primeira versão, individual, foi submetida pelas próprias crianças na condição de autoras ao entendimento dos colegas. O produto dos diálogos estabelecidos entre eles gerou a segunda versão do texto. Nesses momentos, as crianças, utilizando-se do *notebook*, ouviam a leitura do texto por seu autor e, a partir de alguns questionamentos tais como: Há alguma coisa nessa história que você não entendeu? O quê? Você teria alguma pergunta para fazer ao seu colega?; dialogavam entre si, em duplas

ou em trios. O produto dessas discussões gerou a segunda versão do texto, que ficou registrada no *notebook* utilizado pelas crianças. Em momento posterior, de posse de sua segunda versão, a criança, novamente com o *notebook*, apresentava a sua criação para mim e dialogávamos sobre ela. O resultado das interações verbais entre nós gerava a terceira versão do texto, denominada *obra-prima*. A expressão foi usada para designar a criação escrita de maior acabamento realizada pela criança, consideradas suas condições e necessidades.

Essas situações de aprimoramento das produções pelas crianças ocorreram nos três ciclos temáticos e promoveram muitas discussões, estranhamentos, aproximações e divergência de ideias. Como veremos, isso favoreceu a tomada de decisão, a valoração da posição autoral pelas crianças e, principalmente, o fortalecimento dos laços afetivos entre nós.

Confiei que, com essa forma de organização da tarefa de estudo, fundamentada na atividade de linguagem, na apropriação e na objetivação do ato cultural da escrita, no intercâmbio verbal entre e com seus parceiros mais experientes, as crianças se desenvolvessem como criadoras de seu discurso escrito e, ao mesmo tempo, nesse movimento, se transformassem.

Os ciclos de estudos foram organizados de modo que cada um deles servisse de apoio para o seguinte e proporcionasse o aprofundamento da temática abordada e, também, a complexificação das tarefas de estudo desenvolvidas. O ponto de articulação entre eles esteve centrado nos processos de intercâmbio verbal e nos enunciados dos interlocutores. O seu dinamismo foi estabelecido pelos próprios interlocutores, considerando-se a criação e a manutenção das necessidades e dos motivos

para a escrita literária, de modo que as crianças pudessem realizar generalizações mais amplas e complexas nas relações em seu entorno.

Passo a discorrer sobre os princípios e fundamentos que sustentaram a organização dos ciclos temáticos, tendo em vista as relações intrínsecas ao processo de ensino e aprendizagem.

Tal organização teve como primeiro princípio o acesso às formas mais elaboradas da cultura pela criança. Apresento aos participantes da pesquisa a criação literária, como uma linguagem específica, que possibilita o fenômeno da criatividade que representa as experiências dos homens, da realidade e do imaginário, por meio da palavra e em ligação com a vida. Enfim, a criação literária como uma atividade de linguagem que instrumentaliza o pensamento do homem na reflexão, na percepção do mundo que o rodeia e na formação de sua personalidade.

Para isso, utilizo mais de uma obra literária por ciclo com uma temática comum, para promover o diálogo entre elas e as crianças. O diálogo entre as obras e com a biografia do autor foi pensado de modo que as crianças percebessem que cada autor, cada obra literária apresenta um ponto de vista a respeito do assunto abordado, com um determinado valor axiológico, e fossem percebendo como o ser humano que escreve se constitui, torna-se autor de sua própria história, e se posicionassem em relação ao tema, emitindo sua opinião, sua visão de mundo, suas vivências, seus desejos e necessidades.

Com Bakhtin (2016), compreendi que o autor se personifica na voz social que enuncia seu ponto de vista, sua visão de mundo a respeito de um tema, a partir de uma combinação específica de palavras, dotadas

de entonação, expressividade e valoração que marcam sua posição autoral, vindo a assumir a atitude responsiva e responsável diante da escolha realizada. As escolhas dos aspectos formais, composicionais e temáticos de seu discurso constituem-se nas relações dialógicas com os outros, marcadas e atravessadas pelo coro de vozes sociais.

Compreendo com Vigotski (2010) que a linguagem oral e escrita desempenha duas funções primordiais na vida humana. A função comunicativa, de comunicação entre os homens; e a função interativa, que medeia as relações entre os homens por meio do processo interação verbal. E, no movimento social, histórico e cultural é que a linguagem encarna os valores e as funções das atividades humanas, transformando-se em instrumento de constituição do sujeito, como extensão de seu corpo, sua consciência e sua personalidade.

Tendo como base esses entendimentos, defini o segundo princípio metodológico. Decorrente do primeiro, o segundo princípio centrou-se na organização do ensino de modo a promover, no processo discursivo, a constituição do ser que escreve discursos próprios, a partir das marcas de autoria evidenciadas nas obras dos escritores consagrados. Dessa forma, o objeto a ser significado nas tarefas de estudo, propostas em cada ciclo, esteve assentado no desenvolvimento da função interativa da linguagem como instrumento do pensamento na formação do ser que escreve.

Para tanto, os atos de criação literária foram organizados, de acordo com as condições e necessidades das crianças, de modo a encharcá-las das palavras-alheias carregadas de valoração, de afetividade, a fim de que, aos poucos, fossem transformadas em palavras próprias

prenhes de responsividade, desveladas por elas a partir da compreensão responsiva das vidas e das obras dos autores estudados. Esse procedimento metodológico fomentou a formação do ser que escreve, não o discurso do Outro, mas o seu discurso, algo que faz parte de sua própria personalidade. (ARENA, 2017).

A organização e o tema do segundo ciclo temático surgiram, assim, a partir das reflexões em torno dos atos de decisão de Alice nas obras já mencionadas. Nessas reflexões, as crianças foram destacando também aspectos característicos dos autores em relação à criatividade com que escreviam, emergindo o tema do ciclo *Imaginação e criatividade*, com objetivo de aguçar a percepção das crianças em relação à criatividade e à imaginação como traços característicos das obras de autores consagrados.

Com essa finalidade, foram escolhidos dois livros literários, considerados de grande potencial imaginativo e criador: a narrativa poética *Pedro (O menino com o coração cheio de domingo)*, de Bartolomeu Campos de Queirós, em que o autor traz o momento vivido por uma criança em um dia de domingo; e o conto *A bruxa Salomé*, de Audrey Wood, que conta a história de uma mãe e seus sete filhos.

Para o terceiro ciclo, havia sido previsto que os livros de literatura seriam escolhidos pelas crianças, de modo a proporcionar-lhes maior autonomia na condução da escolha da temática desta etapa. Entretanto, ao final do segundo ciclo, após a análise do processo interdiscursivo vivenciado entre e pelos interlocutores, em decorrência do tempo para finalização do projeto de aprendizagem, um mês para o desenvolvimento das tarefas de estudo e edição do livro, foram realizadas mudanças na

proposta, sem deixar de se pensar no desenvolvimento da autonomia das crianças.

As crianças desenvolviam as tarefas propostas com total liberdade, sem pressa, sem cobranças para finalizá-las. No caso da criação dos contos, por exemplo, algumas crianças terminavam no mesmo encontro, outras levavam dois, três e até cinco encontros. Assim, nesses momentos, o grupo em seu movimento formava subgrupos, nos quais alguns criavam contos, outros dialogavam com seus colegas sobre sua primeira versão, outros dialogavam comigo sobre sua terceira versão e, ainda, outros realizavam as ilustrações de suas produções anteriores. Essa dinâmica se estabeleceu no final do primeiro, do segundo e, de forma menos acentuada, no terceiro ciclo.

Na análise realizada em relação às discussões sobre as obras abordadas no segundo ciclo, saltou-me aos olhos o fato de as crianças se identificarem e se mostrarem extremamente sensibilizadas com o excerto do conto de Audrey Wood, no qual a bruxa Salomé transformava as crianças em comida. A partir das reflexões acerca do episódio, as crianças começaram a manifestar desejos em relação à alimentação. Essa situação me fez perceber a situação de vulnerabilidade em que elas viviam, a maioria, realizava toda a alimentação do dia apenas na escola. Este fato despertou-me a necessidade de encontrar um autor que tivesse vivenciado uma situação de vulnerabilidade e a tivesse superado sem desistir de seus sonhos e desejos.

Foi assim que entrei em contato com a biografia de Hans Christian Andersen. Ao estabelecer esse contato, concluí que as crianças precisavam conhecê-lo, de modo a compreendê-lo para que percebessem

que seu ato criativo e sua imaginação proporcionaram-lhe condições de conviver e superar as adversidades da vida, chegando a ser considerado o pai da literatura infanto-juvenil. Com isso, pensei em provocar nelas uma compreensão responsiva em relação à vida desse autor.

Ao ler algumas das obras de Andersen, considerei que o conto *A pequena vendedora de fósforo* dialogaria bem com as discussões em torno da vida do autor e da história de uma menina em situação de vulnerabilidade social, que sofrera com o frio, com a fome e, em consequência disso, acabara morrendo. Considerando a história triste, ao retratar uma situação que faz parte da realidade que vivemos, seja em nosso País ou fora dele, achei que fomentaria as discussões, não só em relação à liberdade de escolha diante das adversidades, mas também em relação às consequências dessas escolhas para as nossas vidas, da responsabilidade que assumimos, mesmo inconscientes, nas escolhas que podemos fazer nas condições em que nos encontramos.

Nessas condições, realinhei o planejamento, sem desconsiderar a necessidade de continuar promovendo a autonomia das crianças no desenvolvimento das tarefas. Assim, com o objetivo de desenvolver o ato responsivo e responsável nas crianças, conferindo-lhes autonomia, propus entre outras tarefas que as crianças iniciassem as produções e dessem continuidade em casa, fazendo esse revezamento de acordo com suas necessidades. E, ao mesmo tempo, orientei para que desenvolvessem essa ação de modo responsável, que não copiassem textos prontos, não perdessem o registro de seu texto, trouxessem na data combinada, entre outras coisas. Com essas ações as crianças tiveram liberdade de criar seus

textos escrevendo-os a seu tempo, sem pressa, de acordo com suas potencialidades.

As reflexões sobre a temática – liberdade e responsabilidade –, neste ciclo, situaram-se principalmente na percepção das crianças em relação a escolhas dos autores projetadas em suas obras, para que tomassem consciência de seus traços autorais e as compreendessem como um ato constitutivo de uma ação consciente.

Assim, a organização dos temas de discussão girou em torno da tríade: *O ato de decisão, Imaginação e criatividade e Liberdade e responsabilidade*. Essa tríade foi fonte de sustentação do processo ensino e aprendizagem vivido na investigação por todas as crianças participantes.

Pensando em criar e ampliar as condições para promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças, surgiu o terceiro princípio metodológico intrínseco ao processo ensino e aprendizagem. Decorrente dos princípios anteriores e complementar a eles, o terceiro princípio se situou na necessidade da complexificação das tarefas de estudo, de modo que as crianças pudessem atuar de maneira cada vez mais autônoma na realização delas, diminuindo os níveis de ajuda de parceiros mais experientes, uma vez que “o bom ensino é sempre colaborativo, ou seja, envolve o fazer independente da criança mediado pelo educador e pela educadora – ou mesmo por crianças mais experientes –, que provêm níveis de ajuda necessários.” (MELLO, 2007, p. 98).

O critério utilizado para proporcionar a complexificação das tarefas de estudo entre os ciclos temáticos foi a diminuição dos níveis de

ajuda às crianças no desenvolvimento das ações e operações que os constituíam. Assim, o primeiro ciclo foi criado de modo a proporcionar às crianças níveis elevados de ajuda na realização das tarefas propostas. No segundo ciclo, esses níveis foram diminuídos. Isso culminou na redução do tempo de execução, do número de tarefas e na diminuição nos níveis de ajuda durante a leitura, a compreensão e a criação dos contos. No terceiro ciclo, as crianças necessitaram de baixos níveis de ajuda em relação à realização das tarefas propostas, demonstrando maior autonomia na condução do processo desenvolvido.

Sejam esses níveis de ajuda decorrentes das relações estabelecidas entre os interlocutores, inclusive da pesquisadora, ou de um conto escrito pela pesquisadora, ou da retirada de uma determinada tarefa, ou de algumas ações e operações; enfim, todos os aspectos no tocante àquilo que as crianças faziam com ajuda dos parceiros mais experientes, foram sendo aos poucos retirados. O critério utilizado no aprofundamento da temática abordada pautou-se pelas reflexões, cada vez mais intensas e densas, estabelecidas entre as crianças com relação ao enredo da obra, às biografias dos autores e às vivências das crianças sobre o tema e os traços autorais dos autores estudados.

O último princípio metodológico que abordou as relações intrínsecas ao processo ensino e aprendizagem desenvolvido esteve imbricado nos anteriores. Ele previa o desenvolvimento das aptidões e capacidades infantis por meio da linguagem de modo a potencializar a voz das crianças nas interações verbais, respeitando e fortalecendo os traços de singularidade.

Em cumprimento ao que fora proposto nesse princípio, as crianças foram ouvidas, respeitadas e desafiadas a opinar, a ouvir os colegas e a expressar ideias, sentimentos e emoções. Na concretização desse princípio, a organização dos ciclos temáticos esteve centrada no movimento de contradição, em que o modo de organização do ensino ora privilegiava interações verbais em situações coletivas e desencadeava situações individualizadas, ora realizava-se o movimento inverso, partindo-se de situações individuais para promover os intercâmbios verbais em situações coletivas. Nesse processo, foram dadas às crianças condições para exporem pensamentos, sentimentos, desejos e necessidades.

Portanto, no estudo, parti da necessidade da formação da linguagem literária pela criança, a fim de promover o desenvolvimento de sua capacidade afetivo-discursiva na relação com a criação de autores consagrados da literatura. Por isso, cada ciclo temático foi pensado como forma de estabelecer relação articulada com o seu subsequente, emergindo das relações dialógicas estabelecidas entre nós, de modo a formar com o ciclo uma unidade de ensino, uma atividade de estudo, de criação de contos. Enfim, um ensino no qual as escolhas dos aspectos formais, composicionais e temáticos dos enunciados das crianças fossem marcadas e atravessadas pelo coro de vozes sociais, que compõem o grande diálogo, o grande tempo.

CAPÍTULO 1

JOGOS LIMÍTROFES: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE CRIADORA DA IMAGINAÇÃO

Condições de produção de desenvolvimento

Neste capítulo, apresento os fundamentos teórico-metodológicos que me auxiliaram na compreensão das condições de produção de desenvolvimento das crianças e subsidiaram mudanças na investigação, de modo a atender a suas necessidades e seus motivos. Para isso, apresento a situação social de desenvolvimento das crianças e as reorganizações do ensino que se fizeram necessárias. (VIGOTSKI, 1996). Procuo compreender os mecanismos psicológicos que constituem a atividade da imaginação criadora e estabelecer relação entre eles e o processo de desenvolvimento dos jogos limítrofes criados, em busca de indícios de suas manifestações nas atitudes das crianças e, também, as contribuições dos jogos limítrofes nesse processo.

No período de observação em sala de aula, acompanhei as atividades desenvolvidas por Laura, professora regente, com as crianças durante três semanas, a última semana de junho e a primeira quinzena de julho de 2017, em dias alternados, três vezes por semana, por um tempo

aproximado de uma hora e meia. As observações foram organizadas para que fosse possível conhecer a rotina das crianças em diferentes horários, nos turnos matutino e vespertino.

Durante esse tempo, presenciei conflitos entre as crianças e dificuldades no desenvolvimento de tarefas coletivas. Em busca de respostas que pudessem auxiliar-me na compreensão das características específicas que o grupo apresentava naquele momento, estranhamentos, irritações, conflitos, resistência ao trabalho coletivo, a fim de atender às necessidades e aos desejos dos pequenos, dediquei-me aos estudos em torno do desenvolvimento infantil.

Segundo os estudos de Vigotski (1996) e Elkonin (1987), aproximadamente dos sete aos treze anos, a atividade que governa, isto é, guia o desenvolvimento infantil é a atividade de estudo. Esse período é de grande importância para a criança, pois, impulsionada pela necessidade de compreender e de se apropriar dos procedimentos socialmente elaborados na ação humana com os objetos, e nos modelos contidos nessas relações, ela inicia o processo de apropriação dos conhecimentos científicos que lhe provocam neoformações morais, intelectuais e cognitivas, de modo a ampliar sua capacidade de compreensão, apropriação e objetivação dos produtos culturais, ao longo da história. (CUNHA, 2014).

Por esse motivo, com base nesses estudos, estava convencida de que uma atividade de estudo adequadamente organizada poderia desencadear transformações cognitivas, emocionais e cognoscitivas nas crianças, de modo a promover o desenvolvimento de estratégias que gerassem acúmulos quantitativos e qualitativos no processo de

apropriação e objetivação da criação literária, levando-as a criar e desenvolver necessidades cada vez mais complexas e amplas, para favorecer seu desenvolvimento de maneira única e singular.

Para entender a situação social de desenvolvimento das crianças e propor metodologias adequadas ao perfil do grupo, estudei as características dos períodos críticos no intento de encontrar nelas a possibilidade de entendimento das atitudes observadas e a condição para o realinhamento das tarefas de estudo, de modo a atender às necessidades e aos motivos dos participantes do estudo.

De acordo com os estudos de Vigotski, as crises representam momentos de conflitos cognitivos e emocionais de foro íntimo, parecidos com as situações notadas por mim na sala de aula, que podem promover mudanças ou transformações nas quais a criança altera a forma de perceber, enfrentar e entender o mundo. Os períodos críticos representam os momentos de transição de uma época a outra – marcados por crises mais violentas – ou de um ciclo a outro – menos violentas –, devido às mudanças no sistema interfuncional da criança ligadas às suas funções psíquicas ou às suas aptidões. Segundo Vigotski (1996), nesses períodos emergem novos impulsos, novas necessidades e motivos pelos quais a criança experimenta novos valores, novas sensações e desejos que representam uma mudança, um *cambio abrupto*, em seu desenvolvimento que impulsiona a reorganização de sua vida íntima.

O que antes era essencial na vida da criança, torna-se relativo ou de menor valor, porque os propulsores de sua atividade experimentam um realinhamento valorativo, que emerge das neoformações psíquicas, decorrentes das mudanças na dinâmica de atuação das linhas principais e

acessórias do desenvolvimento, no processo contraditório e contínuo da realidade, de acordo com a relação da criança com o meio em que vive. Esse movimento de mudanças no sistema de relações da criança com o seu entorno e com o caráter de sua conduta segue marcado por crises, por rupturas, em processos evolutivos e involutivos que constituem o seu desenvolvimento. O acúmulo das mudanças microscópicas da idade estável e os conflitos próprios das idades críticas acaba por provocar mudanças qualitativas no curso do desenvolvimento da criança, formando com ele uma totalidade única, singular e irrepetível. (VIGOTSKI, 1996, 2018).

Compreendi com Vigotski (1996) que os períodos críticos possuem traços opostos às idades estáveis, apresentando uma estrutura composta de três estágios: pré-crítico, crítico e pós-crítico. Esses conflitos íntimos surgidos de modo imperceptível, tanto no início quanto no término, são difíceis de detectar porque podem ou não se manifestar externamente no comportamento da criança, como desobediência, obstinação, teimosia, contestação, agressividade.

Para Leontiev (2012), as crises podem ser evitadas se o espaço ocupado pela criança nas relações sociais for respeitado e, ao mesmo tempo, se as condições de vida atenderem às necessidades e aos motivos que surgem a cada ciclo da vida, proporcionando-lhe incorporar-se ao mundo dos adultos de modo cada vez mais autônomo.

Em consonância com esses estudos, busquei subsídios em Vigotski, Luria e Leontiev (2012) e me certifiquei de que

[...] a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento [e que] a tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verificam, durante a aprendizagem escolar. (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2012, p. 116).

De acordo com os autores estudados, a transposição de um ciclo a outro, de uma época a outra, é marcada por um processo revolucionário. Com base nesses estudos, entendi que a passagem de uma época a outra mantém ligação direta com a necessidade de humanizar-se, mas a ausência de condições de desenvolvimento das potencialidades operacionais e técnicas, que marcam o processo de apropriação e objetivação pela criança em contradição com o objetivo e as necessidades que emergem da atividade principal na idade seguinte, geram descompassos que provocam conflitos cognitivos-emocionais, rupturas, involuções, que, uma vez superados, podem ocasionar saltos qualitativos no desenvolvimento da criança.

Os estudos possibilitaram-me reorganizar o processo de ensino e aprendizagem como veremos no próximo tópico.

Redefinição do foco da lente: estudos epilinguísticos

Entendi com Vigotski (1996) que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento das aptidões humanas, e partindo dela seria possível indicar de modo mais preciso a situação social do desenvolvimento das crianças participantes da pesquisa.

O estudo das crises me fez perceber que as crianças passavam um momento difícil, de conflitos íntimos, e que eu precisava realinhar as tarefas de estudo propostas de modo a atender às suas necessidades e motivos, auxiliando-as a superar tais conflitos para que pudessem desenvolver o trabalho coletivo, o sentimento de pertença ao grupo, a confiança em si mesmas, enfim, desenvolver de forma plena suas potencialidades cognitivo-afetivas.

Ancorada nesse entendimento, considerei a necessidade de promover as condições para que as crianças alcançassem níveis mais elevados de desenvolvimento, e convicta de que a aprendizagem deveria assentar-se no futuro do seu desenvolvimento, percebi que as tarefas de estudo precisavam desencadear o desenvolvimento da emoção, memória lógica, linguagem escrita, pensamento abstrato, imaginação e autocontrole da conduta. E, ao mesmo tempo, era necessário manter o vínculo com a atividade anterior, o jogo protagonizado, como uma instância subordinada, uma forma de atingir níveis mais elevados dessas funções, pois são as bases sólidas para a formação e o desenvolvimento da autoria na criança.

Logo, em consonância com os princípios teórico-metodológicos orientadores da investigação, principalmente no que se refere à necessidade de manutenção do ensino na linha de maior esforço pela criança, como forma de mobilizar e criar novas zonas de desenvolvimento iminente nos pequenos, no processo de sua aprendizagem; à necessidade da criação de condições para que as crianças significassem as tarefas de estudo propostas, de tal modo que elas se constituíssem em uma atividade de estudo; à necessidade de ampliar o acesso da criança à

cultura, neste caso, por meio do intercâmbio com a vida e as obras de autores consagrados da literatura infantil; à consideração da regularidade sucessiva do desenvolvimento do sistema interfuncional e suas conexões com a dinâmica de atuação das linhas principais e acessórias do desenvolvimento; reorganizei o ensino de modo a priorizar o desenvolvimento das tarefas de estudo entrelaçadas à organização de jogos, especificamente, os jogos limítrofes para que as crianças, ao poucos, desenvolvessem suas potencialidades no trabalho coletivo, tomando consciência do lugar que ocupavam e tornando-se sujeitos transformadores de seu próprio processo de aprendizagem.

Entendo os jogos limítrofes como um conjunto de jogos de transição entre a atividade não lúdica e os jogos escolares, didáticos e dramáticos por um lado; de esporte e improviso por outro, que preparam o caminho para o desenvolvimento do pensamento teórico. Representam um momento de transição entre o jogo protagonizado e os jogos típicos da idade escolar, com objetivos e com regras explícitas que favorecem o desenvolvimento do pensamento abstrato e das funções psíquicas ligadas a ele. (LEONTIEV, 2012).

Assim, para os estudos epilinguísticos, utilizei-me dos jogos limítrofes por serem eles “[...] uma forma de jogo para um momento de transição da criança, da atividade lúdica para a atividade não lúdica, preparando o caminho para o desenvolvimento psíquico.” (CUNHA, 2014, p. 17). Essa decisão coincide com a ideia de que a atividade principal anterior, em sua forma mais desenvolvida, na forma de jogos limítrofes, transforma-se em linhas acessórias de desenvolvimento como uma instância subordinada, constituindo-se na base das formações

qualitativamente novas da atividade seguinte, a atividade de estudo. Sem essa base, de acordo com meus estudos, não poderia haver o desenvolvimento pleno da atividade de estudo.

Tendo feito essas observações, organizei alguns jogos limítrofes como forma de promover as condições necessárias para auxiliar as crianças em seu processo de aprendizagem e, também, contribuir para as mudanças necessárias na dinâmica de atuação das linhas centrais e acessórias de seu desenvolvimento, de maneira a ocasionar mudanças no seu desenvolvimento integral. Por isso, organizei o ensino de modo que os jogos limítrofes *Imaginação com Alice*, *Imaginação com Salomé* e *A Centopeia* servissem de vias pelas quais as tarefas de estudo referentes ao desenvolvimento dos estudos epilinguísticos se transformassem em atividade de estudo para essas crianças.

Assim, de um lado, organizei jogos dramáticos com objetivos didáticos intrínsecos (*Imaginação com Alice*, *Imaginação com Salomé*), porque neles a criança dá corpo a determinada personagem, reproduzindo aquilo que lhe é típico, como as funções que lhe são inerentes, de modo a afetar as pessoas com a sua representação, tendo dupla preocupação com o ato de retratar fielmente as características e com as funções da personagem na relação com os outros personagens e com o resultado de sua atuação ao desempenhar essas funções com o produto do conteúdo objetivo expresso na encenação. (LEONTIEV, 2012).

A satisfação infantil nessa forma de jogo está tanto no processo da dramatização quanto no produto dele decorrente. A criança, orientada pelo desejo de afetar as pessoas em seu entorno, torna-se cada vez mais

consciente da função que desempenha, aprimorando a construção artística da personagem (LEONTIEV, 2012), de forma a cumprir com o objetivo intrínseco nos jogos propostos, compreender a dinâmica interna dos contos estudados.

De outro lado, elaborei jogos didáticos como *A Centopeia* com objetivos explícitos, porque esses jogos “[...] treinam o desenvolvimento das operações cognitivas necessárias na atividade escolar subsequente da criança, mas não permitem a passagem direta para esse tipo de atividade.” (LEONTIEV, 2012, p. 140). Eles podem intermediar a passagem da atividade lúdica para a não lúdica, entretanto, apenas a utilização deles não garante a aprendizagem da criança, porque o produto das aprendizagens infantis é condicionado ao resultado de um longo processo de desenvolvimento.

Desse modo, realizamos três jogos: *Imaginação com Alice*, *Imaginação com Salomé* e *A Centopeia*.

O foco: a atividade criadora

Ao explicar os mecanismos psicológicos que envolvem a função da imaginação e a atividade criadora a ela vinculada, com base na natureza social do desenvolvimento, Vigotski (2009) revela o papel do ato educativo no processo de apropriação e objetivação pelas crianças de novas formas de atividades humanas derivadas de sua vivência, tendo por base o desenvolvimento da imaginação. Na apresentação da obra *Imaginação e criação na infância*, Smolka (2009) destaca que a preocupação de Vigotski ao escrevê-la foi “[...] apontar a fundamental

importância do trabalho pedagógico na criação de condições e na abertura de novas formas de participação das crianças na cultura.” (VIGOTSKI, 2009, p. 09). A utilização desse aporte teórico foi fundamental para meu estudo, proporcionou-me a compreensão do processo de formação da imaginação criadora, fato que me favoreceu na percepção dos indícios que evidenciaram a gênese da formação dos traços de autoria nas crianças.

No estudo das atividades tipicamente humanas, as que emergem no decorrer do tempo em uma determinada coletividade, orientadas e objetivadas pelas e nas ações e relações interpessoais entre os homens, Vigotski (2009) destaca dois tipos principais de atividade humana: a reprodutiva ou de memória, e a combinatória ou criadora. A atividade reprodutiva ou de memória está intimamente ligada à memória, “sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes.” (VIGOTSKI, 2009, p. 11). Sua base orgânica é a plasticidade cerebral, ou seja, a capacidade do cérebro de ser modificado e conservar as marcas dessas modificações, facilitando a conservação ou reprodução das marcas que chegam a esse órgão por meio de experiências anteriores. Esse tipo de atividade “não cria nada de novo e a sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia.” (VIGOTSKI, 2009, p. 12).

Já na atividade combinatória ou criadora, o homem cria algo, seja um produto da criação do pensamento ou de imagens, sejam ações novas, diferentes das já existentes, “um objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em

que essa construção habita e se manifesta.” (VIGOTSKI, 2009, p. 11). A base orgânica de sua existência consiste na capacidade combinatória do cérebro de imaginar, expressar e estabelecer relações. Segundo Vigotski (2009), essa capacidade faz com que o homem seja um ser voltado para o futuro do seu desenvolvimento, constituindo-se e alterando o presente por meio de sua atividade criadora, que tem como base a imaginação ou fantasia. “A psicologia denomina de imaginação ou fantasia essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro.” (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Nessa perspectiva, a atividade criadora do homem tem como eixo de sustentação a imaginação ou fantasia, manifesta em todas as esferas culturais da vida humana, o que possibilita a criação das artes, das ciências e das técnicas. “‘Qualquer invenção, grandiosa ou pequena’, diz Ribot, ‘antes de firmar-se, de realizar-se de fato, manteve-se íntegra como uma construção erigida na mente, por meio de novas combinações ou correlações, apenas pela imaginação’.” (RIBOT *apud* VIGOTSKI, 2009, p. 14). Com base nos estudos de Ribot, Vigotski (2009, p. 15, grifos do autor) ressalta que todas as objetivações humanas, “todos os objetos da vida cotidiana, sem excluir os mais simples e comuns, são *imaginação cristalizada*”.

Em busca do grãozinho novo que vem da imaginação, das combinações e das correlações estabelecidas entre e pelas crianças, procuro compreender e interpretar os processos imbricados na atividade da imaginação criadora, para vislumbrar possíveis marcas desse processo no desenvolvimento das tarefas de estudo propostas na investigação, nos jogos limítrofes e na criação literária. Considerada e valorizada “a

presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãozinhos não raro insignificantes da criação individual” (VIGOTSKI, 2009, p. 16), busco mostrar que a formação e o desenvolvimento da autoria possuem em sua gênese a necessidade de ampliar a vivência das crianças no mundo da cultura como ato cultural da escrita literária, a fim de criar condições sólidas para o desenvolvimento da atividade da imaginação criadora, base de sustentação de qualquer ato cultural criador, seja de cunho individual, seja coletivo.

A seguir, apresento o conteúdo, a dinâmica e o desenvolvimento de dois dos jogos limítrofes criados e suas relações com a atividade criadora da imaginação das crianças.

Imaginação com Alice: dinâmica e desenvolvimento

Antes de iniciarmos os jogos limítrofes, primeiramente analisávamos oralmente os aspectos composicionais dos contos, como forma de preparar as crianças para realizarem suas jogadas.

Durante o primeiro ciclo temático, no encontro do dia 05/09/17, após discussões em relação aos aspectos composicionais do conto *Alice no telhado*, propus às crianças o *Jogo Imaginação com Alice*, adaptado do original *Imagem & Ação*, com o objetivo de promover o reconhecimento e a identificação dos aspectos estruturais do conto *Alice no telhado*, criando espaços de cooperação e diálogos entre os participantes da pesquisa.

Iniciamos relembando o que havíamos realizado no encontro anterior, como de costume. Refletimos sobre os aspectos composicionais do conto *Alice no telhado*.

Diálogo 1

Pesquisadora: Quem se lembra, qual a situação inicial do conto de *Alice no telhado*?

Alexandrita: Fazer um resumo?

Pesquisadora: É, façam um resumo da situação inicial do conto *Alice no telhado*.

[...]

Alexandrita: Ele [Nelson Cruz] está lá na casa, com um tantão de folha na mesa, assim esparramada, desafiando a intenção dele.

Pesquisadora: A intenção de quê?

Alexandrita: De escrever uma história.

[...]

Esmeralda: Ele ouve um grito.

Pesquisadora: Ah, ele ouve um grito. Mas, antes de ouvir o grito, o que ele estava fazendo?

Eliodora: Ele estava desenhando um círculo, no meio da folha.

Pesquisadora: [...] E o que aconteceu depois?

Eliodora: Apareceu um grito, chamando: “Coelho!!!”

Pesquisadora: Antes disso, aconteceu uma outra coisa?

Alexandrita: O pincel deslizou pelas mãos dele.

Pesquisadora: Por que o pincel deslizou pelas mãos dele?

Alexandrita: Porque ele estava dormindo.

Pesquisadora: Ele dormiu? Ou cochilou!?

[...]

A pergunta feita por Alexandrita, *Fazer um resumo?*, carrega indícios de que ela havia tomado consciência que, para relacionar as categorias dos seus respectivos eventos, necessitava sintetizar o enredo da obra, pois eles eram extensos; só assim conseguiria descrever de maneira adequada as situações que envolviam a situação inicial. Ela se utiliza de frases curtas e expressa de maneira adequada a sequência dos fatos, demonstrando ter conseguido elaborar o seu resumo. Com essa atitude, Alexandrita parece apoiar-se em suas lembranças para recordar o conteúdo da situação inicial do conto e reelaborá-lo em forma de síntese. Essas condições pareceram contribuir para o desenvolvimento da memória lógica e de sua capacidade de reelaboração do enredo em forma de síntese. Esclareço que utilizo a expressão *categorias* para designar a estrutura interna do conto, os seus aspectos composicionais, como já foi mencionado: situação inicial, evento perturbador, ações dos personagens, clímax, ação finalizadora, situação final.

No **Diálogo 2** mostro como o jogo *Imaginação com Alice* foi apresentado, partindo dos conhecimentos prévios em relação ao original, *Imagem & Ação*.

Diálogo 2

Pesquisadora: [...] quem já jogou esse jogo, *Imagem & Ação* [mostrei a caixa do jogo], levante a mão. Só a Eliodora e a Marissol?

Marissol: Você tem que desenhar e as outras pessoas têm que adivinhar o que você desenhou.

Eliodora: A gente pode fazer o gesto [...] tem também a ampulheta do tempo, que é para gente marcar quanto tempo o adversário tem para adivinhar.

A partir das contribuições de Marissol e Eliodora, esclareci ao grupo as adaptações realizadas no jogo, a saber: a utilização do enredo do conto *Alice no telhado* nas dramatizações; a elaboração de fichas contendo respectivamente a categoria e a parte do enredo da obra a ser dramatizada; as adaptações no dado, em vez de números, letras iniciais das categorias; a mudança na dinâmica do jogo com utilização da linguagem não verbal, em vez do desenho do original; a fim de ser colaborativo. Expliquei o objetivo: reconhecer e identificar na dramatização as ideias contidas na encenação, de acordo com a categoria sorteada.

O desenvolvimento do jogo consistia em levar o peão da equipe, previamente definido entre as crianças até a última casa do tabuleiro, observando as seguintes regras: todos os membros da equipe deveriam participar do jogo, na dramatização da cena sorteada, a criança deveria utilizar-se apenas da linguagem não verbal; ao realizar o sorteio da cena, o representante da equipe, se necessário, poderia escolher outros membros de seu grupo para auxiliá-lo na encenação; o prazo para a adivinhação do enredo correspondente à categoria sorteada seria de no máximo dois minutos; caso a equipe que realizasse a jogada não conseguisse acertar as ideias contidas na encenação no tempo estimado, a equipe adversária faria sua tentativa, e, caso acertasse, marcaria ponto para si; ao parar na casa do tabuleiro “TODOS JOGAM”, todas as crianças das duas equipes deveriam participar da adivinhação; e na casa com o símbolo interrogação [?], a equipe poderia escolher a categoria a ser representada. As demais regras foram definidas entre elas, por exemplo, como se organizariam as duplas das equipes durante as rodadas, quem avançaria com o peão, como e quem iniciaria a jogada, quem marcaria do tempo, entre outras.

Destaco que o processo de compreensão, reconhecimento e identificação dos aspectos composicionais de todos os contos estudados – *Alice no telhado*, *Nara*, *A bruxa Salomé* e *A pequena vendedora de fósforo* – foi realizado a partir de perguntas complementares ou orientadoras, elaboradas a partir das colocações das crianças como exemplificam os **Diálogos 1 e 2**. Chamo de pergunta complementar ou orientadora as questões que utilizei para complementar ou orientar o pensamento das crianças em direção a uma possível conclusão provisória sobre o assunto,

sem lhes responder diretamente, mas direcionando ou complementando o seu pensamento para que pudessem ter a oportunidade de dar um acabamento, mesmo que provisório, à temática abordada naquele momento. Elas geralmente se basearam nas seguintes questões: “O quê? Como? Por quê? Para quê? E antes? E depois? Será? Alguém pode complementar? Você tem outra ideia? Quer dizer algo diferente?”, entre outras. Ressalto que na dinâmica da investigação, paulatinamente, essas perguntas foram retiradas de acordo com as condições das crianças, para possibilitar a sua autonomia em relação ao processo de aprendizagem.

Dando sequência à proposta do momento, as crianças escolheram entre elas suas equipes: Azul ou Amarela. Nomeei um participante de cada grupo para que enumerasse os membros de seu time de 1 a 5. Enumerados, em duplas (1 e 1; 2 e 2...), realizamos uma rodada preliminar para que compreendessem a dinâmica do jogo.

Durante a realização da rodada preliminar e em algumas logo a seguir, vivemos momentos conflituosos. Eliodora, Paloma Luís Renato, Marissol, Maria Rosa, Alexandrita, Eduardo e Esmeralda entraram em conflito entre si. Esmeralda mostrava a língua para Alexandrita, dizendo que ganharia o jogo. Paloma disputava com Marissol o lugar no banco. Eliodora cerrou o cenho para seus colegas de equipe, chamando-os de *chatos*. Luís Renato retrucava a Eliodora, resmungando que não gostava dela. Maria Rosa queria trocar de equipe. Alexandrita chamava Eliodora de *burra* porque não conseguira identificar o evento perturbador. Marissol implicava com Paloma, dizendo que iria ganhar o jogo. Só aos poucos, na situação do jogo, as crianças foram se acalmando, os conflitos foram diminuindo e o trabalho em equipe começou a aparecer.

Isso pode ser observado quando Esmeralda mostra aos colegas o dado com o qual sorteara a categoria a ser dramatizada (**EP**), anunciando que realizaria a encenação do evento perturbador do conto *Alice no telhado*. Após esse sorteio, a representante da Equipe Azul selecionou um dos cartões virados sobre a mesa e leu silenciosamente o episódio referente ao evento perturbador: “O Narrador foi acordado com o grito e viu um coelho sair correndo do buraco feito no papel”. Em seguida, decidiu que realizaria a dramatização da cena sem a ajuda dos colegas de sua equipe. Ao representar, Esmeralda manteve o silêncio necessário, utilizando-se apenas da linguagem não verbal para a comunicação com as equipes. No tempo estipulado pela ampulheta, os membros de sua equipe levantaram suas hipóteses na tentativa de acertar a ideia contida na encenação, mas infelizmente não conseguiram identificá-la, perdendo a chance de marcar pontos. Então, a oportunidade foi dada à equipe adversária, que, no tempo combinado, estabeleceu um diálogo entre eles perguntando-se qual era o evento perturbador do conto *Alice no telhado*. Assim, apoiada nas lembranças dos diálogos estabelecidos anteriormente, Alexandrita identificou a ideia que Esmeralda tentara representar. Os membros da Equipe Amarela consultaram a tabela de pontos, apresentada antecipadamente, com o valor da respectiva categoria – evento perturbador: 2 pontos (**SI** - situação inicial: 3 pontos; **AP** - ação dos personagens: 5 pontos; **CL** – clímax: 2 pontos; **AF** – ação finalizadora: 2 pontos; **SI** - situação final: 5 pontos) e avançaram com seu peão duas casas no tabuleiro. A partir desse momento, as crianças passaram a usar essa estratégia, lembrar diálogos estabelecidos durante a preparação para o jogo, para auxiliar na identificação das categorias

sorteadas, fato que se tornou uma constante no desenvolvimento dos jogos limítrofes desenvolvidos.

Imaginação com Salomé

A obra *A bruxa Salomé* utilizada para o jogo possui um diferencial em relação às demais estudadas, porque Audrey Wood mistura elementos da vida real com elementos mágicos, e cria um enredo fascinante. Com a finalidade de promover coletivamente a vivência da atividade da imaginação criadora pelas crianças, a partir do enredo da obra, para que aos poucos essa atividade fosse sendo incorporada pela singularidade de cada participante da pesquisa, propus a segunda versão do *Jogo Imaginação*.

O objetivo da tarefa era promover o reconhecimento e a identificação dos aspectos estruturais do referido conto, ampliando espaços de cooperação e diálogos entre as crianças.

Os princípios, as regras e o objetivo do *Jogo Imaginação com Salomé* permaneceram os mesmos do *Jogo Imaginação com Alice*. Entretanto, o enredo mudara, alterando totalmente o contexto das dramatizações e o nível de desenvolvimento da tarefa. A mudança baseou-se na observância de quatro princípios teórico-metodológicos: 1. a necessidade da complexificação da tarefa. Como eu havia observado durante o *Jogo Imaginação com Alice* e na criação dos contos, a maioria das crianças conseguira realizar o reconhecimento e a identificação dos aspectos estruturais do conto *Alice no telhado*, então complexifiquei a tarefa propondo a análise do enredo de *A bruxa Salomé*. O conto é mais

amplo e complexo em seus detalhes, por isso exigiria atenção redobrada por parte das crianças ao identificarem sua dinâmica interna; 2. A necessidade de continuar mantendo as condições necessárias para mobilização da zona de desenvolvimento iminente das crianças, sustentando o nível da tarefa na sua linha de maior esforço; 3. A necessidade de ampliação da experiência cultural das crianças. Estudamos profundamente o enredo da obra, para interpretar e destacar os traços distintivos em relação aos outros estudados; 4. a necessidade da manutenção da presença da imaginação coletiva que une em um só signo intelectual e emocional a criação individual.

Dentro desse contexto, apresento a seguir episódios ocorridos no dia 24/10/17, durante o *Jogo Imaginação com Salomé*. Foram escolhidos porque encontrei neles vestígios de mudanças na forma de manifestação do pensamento e dos sentimentos das crianças, como também em relação à forma de se relacionarem com os colegas, considerando os comportamentos apresentados no início do desenvolvimento dos jogos limítrofes.

Enquanto nos preparávamos para o jogo, aconteceram os seguintes diálogos:

Diálogo 3

Esmeralda: Ô, tia, antes de te conhecer, eu nem imaginava que existia ação finalizadora, situação final, clímax... não sabia de nada disso...

Alexandrita, Luís Renato e Flora: Nem eu...

No **Diálogo 3** apresento dados de uma avaliação voluntária de Esmeralda, Alexandrita, Luís Renato e Flora acerca de seus conhecimentos em relação à dinâmica interna do conto. Nessa avaliação, as crianças expressaram que, antes do desenvolvimento das atividades epilinguísticas vivenciadas por meio dos jogos limítrofes, desconheciam os aspectos composicionais do conto. Esse diálogo chamou atenção por dois motivos: 1. pela iniciativa da criança ao fazer uma autoavaliação, as palavras de Esmeralda apresentam marcas de que ela tomou consciência de seu nível de conhecimento sobre o assunto, antes e após os jogos; 2. ao anunciarem seus pensamentos de forma voluntária, demonstraram sentir-se à vontade para expressar suas impressões, seus sentimentos e desejos sobre acontecimentos ocorridos durante a realização da pesquisa. Esse fato me permite inferir que a forma de organização da tarefa propiciou condições para a aprendizagem dessas crianças sobre os aspectos composicionais do conto, bem como contribuiu para o estabelecimento dos diálogos e da confiança necessária para que expressassem suas necessidades e seus sentimentos.

Diálogo 4

Alexandrita: Luís Renato, pega a cartinha e mostra para a tia.

Pesquisadora: Não, eu não vou ajudar. Vocês dão conta, eu ajudei enquanto não davam conta. [...]

Alexandrita: Tem mais de uma ação dos personagens ...

Esmeralda: Tem que acertar uma delas!? [...]

Alexandrita: Quem precisar de ajuda, me chama.

Marissol: Não, me chama.

[...]

Eliodora: É para escolher qualquer categoria, né, tia!?

Eduardo: É só nós, tia!?

Esmeralda: Não, é todo mundo.

Com a diminuição dos níveis de ajuda em forma de perguntas orientadoras durante os jogos, aos poucos, algumas das crianças foram se tornando mediadoras, assumindo a tarefa de orientar e acompanhar as rodadas. Os que se destacaram nessa função foram Alexandrita, ao dizer: *Luís Renato, pega a cartinha e mostra para a tia*, e Luís Renato, Eliodora, Esmeralda, Paloma e Marissol. Mesmo em momentos de conflitos decorrentes da inobservância de alguma regra, eles conseguiram realizar o acompanhamento das jogadas de acordo com as condições do grupo. Eduardo, Flora e Maria Rosa participaram das decisões, mantendo-se em diálogo com os outros integrantes, mas não assumiram a referida função.

O **Diálogo 4** exemplifica como as trocas verbais foram sendo tecidas entre nós. Nela percebi a busca de confirmação comigo, mas a minha reação ao dizer: *Vocês dão conta, eu ajudei enquanto não davam conta*”, parece ter favorecido o intercâmbio verbal entre as crianças, motivando-as a participarem e cooperarem entre si. Assim, nesses diálogos detectei vestígios de desenvolvimento da autonomia das crianças na preparação, na condução e na situação do jogo, que ampliavam os

espaços de cooperação e diálogos entre elas em relação aos dados já apresentados.

Numa das participações da Equipe Azul, composta por Luís Renato, Eduardo, Esmeralda, Eliodora e Marissol, esta última se mostrou uma boa estrategista. Ao parar na casa “?”, escolheu a categoria: **AP** – ação dos personagens por valer 5 pontos em caso de acerto. Em seguida, escolheu Luís Renato para dramatizarem juntos a cena (**AP** – *A mãe das crianças fingiu ter cortado os pés, escondendo-os debaixo da saia.*), por considerá-lo esperto para organizar a encenação.

Durante a dramatização, ele representou a Bruxa e ela a mãe das crianças. Como no enredo de *A bruxa Salomé* havia várias ações dos personagens que poderiam ser relacionadas à cena apresentada por eles, por exemplo: *A mãe das crianças tirou as meias e bateu na porta para pedir os filhos de volta*; *A mãe das crianças bate na porta da cabana e pede os filhos de volta*, entre outras. Luís Renato, após dramatizar a bruxa recebendo a mãe das crianças, saiu do seu lugar e foi para trás de Marissol, que continuava atuando com o cesto de lixo na mão, representando a cesta utilizada pela mãe, na obra, com uma expressão facial de mãe em sofrimento.

Ao perceber que o tempo estava passando, Luís Renato abre a boca como se fosse dizer algo, mas se contém apontando o dedo freneticamente para Marissol. Com o gesto, a equipe parece entender que o foco da ação era a mãe das crianças. A atitude incisiva de Luís Renato motivou os integrantes de sua equipe – Eduardo, Esmeralda e Eliodora – a folhearem o livro, conseguindo identificar a cena no tempo previsto. Com essa jogada, a Equipe Azul passou à frente da Equipe Amarela e

ganhou a partida do jogo. Eles comemoraram com entusiasmo e alegria sua vitória.

As atitudes e os diálogos das crianças durante a apresentação da cena mostraram que a Equipe Azul esteve envolvida na tarefa de estudo proposta. O diálogo não verbal: as expressões faciais, os gestos, o estado de ânimo e o signo emocional compartilhado coletivamente, os deslocamentos durante a dramatização e a iniciativa de Eduardo ao pegar o livro, evidenciam que as crianças parecem ter transformado a tarefa em uma atividade de estudo. O objetivo da tarefa de estudo – reconhecer e identificar os aspectos estruturais do conto *A bruxa Salomé* – parece ter atendido às necessidades e aos motivos das crianças na situação do jogo. Nesse tipo de atividade, quem muda é o sujeito, fato que pode ser evidenciado na mudança na forma de manifestação das atitudes e dos sentimentos de Luís Renato, Eduardo, Marissol, Eliodora e Esmeralda, durante a realização da jogada.

A construção artística criada pelas crianças, registrada no episódio, permite-me dizer que, inicialmente, a situação criada esteve centrada no processo de criação do papel lúdico, na criação das ações e operações que seriam objetivadas pelas crianças para satisfazer a necessidade imposta pelo jogo dramático, satisfazer a necessidade da criança de desempenhar bem seu papel, comunicando da melhor forma possível seu conteúdo, porque, segundo Leontiev (2012, p. 141), o “[...] essencial para a criança [nesse jogo – dramático] não é apenas o fato de que ela está retratando a personagem cujo papel irá representar, mas também como ela o fará, quão perfeitamente ela comunicará o conteúdo objetivo expresso no papel”.

Em relação ao desenvolvimento do jogo com regras, Leontiev alerta-me que esse jogo implicitamente já possui um certo objetivo – a compreensão das regras – mas o seu desenvolvimento “[...] consiste também em uma diferenciação e uma consciência cada vez maiores do objetivo da brincadeira.” (LEONTIEV, 2012, p. 138). Ao observar a regra, mantendo silêncio, embora sua expressão facial dissesse o contrário, Luís Renato conteve seu ímpeto de falar em decorrência das regras explícitas do jogo, calou-se e apontou o dedo freneticamente para Marissol. Ele parece tê-las compreendido e estar dominado por elas, pois “dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido.” (LEONTIEV, 2012, p. 139).

Neste sentido, tanto o objetivo quanto as regras do jogo parece tornarem-se mais conscientes para Luís Renato, passando a intermediar sua relação com a ação produzida e a sua equipe. Nesse movimento, o conteúdo expresso na encenação adquire outro sentido para o menino, “seu sentido consiste na subordinação a certas condições, isto é, na realização de um certo objetivo (em cuja forma surge a regra do jogo).” (LEONTIEV, 2012, p. 138). Assim, ao tomar consciência do objetivo do jogo, Luís Renato parece orientar suas ações de modo a cumprir o objetivo previsto, e isso parece ter mudado sua relação com os participantes do jogo.

Ressalta Leontiev (2012, p. 139) que os jogos com objetivos próprios possuem uma importante significação psíquica “[...] para a modelagem da personalidade das crianças que nelas surgem pela primeira vez, o momento da autoavaliação.”. É por meio desses jogos que surge a

avaliação incipiente da criança em relação a sua destreza, sua habilidade e seus progressos, em comparação aos seus pares, mas é “[...] a partir dessa comparação [que] origina a avaliação consciente independente que a criança faz de suas habilidades e possibilidades concretas.”

Ao analisar as características implícitas nos jogos limítrofes elaborados – *Imaginação com Alice*, *Imaginação com Salomé* e *A Centopeia*, discutidas adiante, percebo um duplo propósito. que as crianças compreendessem e dominassem as regras implícitas e explícitas dos jogos e, ao mesmo tempo, alcançassem o objetivo explícito da tarefa: reconhecer e identificar os aspectos estruturais dos contos, ampliando espaços de cooperação e diálogos entre elas.

Ressalta Leontiev (2012, p. 139) que os jogos com propósito duplo são importantes porque, pela primeira vez, “introduzem um momento essencial para o desenvolvimento da psique da criança. Eles introduzem um elemento moral em sua atividade.” No processo de desenvolvimento dos jogos, a criança inicia o seu julgamento em relação a si mesma, de suas próprias ações, de sua forma de manifestar seus desejos e necessidades. Desse processo de desenvolvimento do jogo emana o impulso moral de ajudar o companheiro, de ser solidário. Nessas condições, para Leontiev (2012, p. 139), “o mais importante é que esse elemento moral surge da própria atividade da criança, quer dizer ativamente e, por isso, da prática, e não sob a forma de uma máxima moral abstrata que ela tenha ouvido.”. A atitude de Luís Renato, ao deslocar-se e apontar freneticamente para Marissol, parece conter vestígios de um impulso moral que surgiu das necessidades criadas no *Jogo Imaginação com Salomé*, de auxiliar seus companheiros a alcançar o

objetivo da tarefa. Essa situação, provavelmente, favoreceu o desenvolvimento do autocontrole da conduta por Luís Renato.

Outro episódio cujo relato é valioso ocorreu quando, no decorrer do jogo, surge um impasse entre Eliodora, Alexandrita, Eduardo, Marissol e Luís Renato. Em um determinado momento, no qual todos podiam adivinhar a encenação, os membros de ambas as equipes disseram juntos a ação finalizadora do enredo *A bruxa Salomé*. Eliodora tenta convencer Alexandrita de que sua equipe identificara primeiro a cena.

Parceiros de equipe de Marissol – Luís Renato, Eduardo e Eliodora – pressionavam-na para dizer que eles haviam respondido primeiro. Percebendo que ela estava indecisa, Eliodora tenta convencer Alexandrita de que havia respondido antes. Ao perceber que as duas haviam respondido ao mesmo tempo, questionei Marissol sobre o assunto para dar-lhe a oportunidade de manifestar sua decisão e observar sua atitude em relação à situação.

Diálogo 5

Pesquisadora: Marissol, quem acertou?

Marissol: Quem acertou????... Ahn!! Todo mundo estava conversando... [passados alguns segundos]. Eu não consegui ouvir quem foi...

Pesquisadora: Que bom, você foi sincera. [...] gostei de sua atitude, isso significa que você teve uma atitude responsável. Você pode perder o jogo hoje, mas já ganhou na vida.

Esmeralda: Parabéns, Marissol!

Esse episódio evidencia três aspectos interessantes. Primeiro, retrata uma mudança de atitudes das crianças, embora o contexto estivesse acirrado, elas conseguiram manter o diálogo necessário à situação. Eliodora argumenta com Alexandrita dentro de um limite aceitável de uma argumentação calorosa. Pude perceber isso ao observar, no momento, a expressão facial de Alexandrita que aparentava contra-argumentar com veemência, mas com semblante sereno, parecendo satisfeita em ser ouvida por Eliodora e seus colegas, diferentemente de outros momentos em que elas se agrediam com palavras ofensivas e emburravam uma com a outra.

Segundo, revela uma nova dinâmica das partidas do jogo, as equipes demonstravam autonomia para conduzi-las. Esse fato contribuiu para que ocorresse um número maior de partidas, chegando a se completarem duas partidas de quatro rodadas cada. Nas derradeiras rodadas, eles não buscavam minha confirmação como no início das jogadas, como se constata no **Diálogo 4**. Nas últimas, realizei poucas intervenções, o que quer dizer que os níveis de ajuda oferecidos foram baixíssimos, como no caso dessa jogada em que interfeiri para auxiliar Marissol a tomar sua decisão, de modo imparcial, mesmo que sua equipe a pressionasse. Indecisa entre dar a vitória à equipe ou assumir a responsabilidade do papel de mediar o jogo, como registra o **Diálogo 5**, Marissol assumiu a atitude responsável de mediadora do jogo junto aos seus colegas, ao dizer *Eu não consegui ouvir quem foi*. O diálogo e a atitude responsáveis de Marissol parece terem despertado nela e em Esmeralda sentimentos agradáveis. Esmeralda, ao parabenizar a colega, evidencia que considerou a atitude dela responsável. Esse fato indica a

mudança na forma como Marissol se relacionava com os colegas, pois ela passou a expor sua opinião mais vezes, com maior segurança e determinação. Os colegas de equipe passaram a envolvê-la mais em suas dramatizações.

O terceiro aspecto diz respeito ao cumprimento do objetivo do jogo. Diante dos indícios expostos, pude inferir que os episódios aqui narrados apresentaram dados que me permitem dizer que o objetivo foi alcançado, a forma de organização do ensino promoveu o reconhecimento e a identificação dos aspectos estruturais do conto *A bruxa Salomé*, ampliando espaços de cooperação e diálogos entre as crianças. Sendo assim, não haveria a necessidade de continuar utilizando esse procedimento.

Há que se ressaltar que todos os momentos vividos na situação dos jogos limítrofes foram muito intensos e dinâmicos. Durante todo o tempo, as crianças dialogaram entre si. Às vezes, discutiam, reclamavam, em outros momentos, festejavam e agradeciam, mas nas marcas desse processo contraditório foi possível ouvir várias e repetidas vezes, de forma cada vez mais intensa, as expressões: *Você precisa de ajuda? Posso te ajudar? Você é bom nisso! Peça a ajuda de... A gente pode virar o jogo, vamos lá, pessoal! É isso aí, yes!!*”. Todas essas marcas reiteram os indícios de que houve uma mudança quanto às atitudes das crianças em relação ao início do desenvolvimento do projeto de aprendizagem.

Imaginação e realidade

Neste item procuro compreender a relação entre a imaginação e a realidade que surge nas manifestações humanas e revelar as marcas desse processo nos episódios apresentados. Apoiada em Vigotski (2009), discuto aspectos relacionados ao surgimento da atividade da imaginação criadora, às condições em que se desenvolvem e as leis às quais se submetem.

Esta é uma temática complexa, porque a imaginação não se desenvolve de uma só vez, mas é criada lenta e paulatinamente, “desenvolvendo-se de formas elementares e simples para outras mais complexas. Em cada estágio etário, ela tem uma expressão singular; cada período da infância possui sua forma característica de criação.” (VIGOTSKI, 2009, p. 19). A cada ciclo da vida, essa função depende e se relaciona de forma direta com as atividades que constituem o desenvolvimento da criança naquele ciclo e, em particular, com o acúmulo da experiência sociocultural.

Segundo Vigotski (2009), para compreender os mecanismos psíquicos que envolvem a imaginação, é preciso esclarecer a relação entre ela e a realidade, relação essa que surge nas manifestações dos sentimentos e atitudes humanas. Para isso, precisei entender que “[...] é incorreta a visão comum que separa fantasia e realidade com uma linha intransponível.” (VIGOTSKI, 2009, p. 19). Essas duas instâncias da vida humana – a realidade e a imaginação – se entrelaçam e se interceptam no desenvolvimento da atividade criadora do homem.

Nesse sentido, o autor distingue quatro formas de relação entre essas duas instâncias, que acabam por constituir o processo de desenvolvimento da atividade da imaginação. Segundo Vigotski (2009, p. 20), a primeira dessas formas consiste “no fato de que toda obra da imaginação se constrói sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa.”. A atitude de Marissol, por exemplo, ao representar a mãe das crianças, em que ela segura um cesto de lixo em uma das mãos, esse objeto, o cesto de lixo pertence à realidade do ambiente onde ela estava. Ao utilizá-lo como cesta de alimentos que a mãe segurava, ela o converteu em objeto imaginário do conto. Fez a transposição do objeto para compor a cena que lembrava uma das ilustrações contidas no livro.

A ação de Marissol parece apoiar-se na ideia de Vigotski (2009, p. 23), segundo a qual

“a fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinações cada vez mais novas. [...]”, e a função da imaginação “encontra-se no fato de que, dispondo dos traços das excitações anteriores, o cérebro combina-os de um modo não encontrado na experiência real”.

Marissol parece ter associado em seu pensamento elementos da fantasia com a realidade, ao combinar traços de excitações exteriores, o cesto do lixo com o elemento da fantasia posto no formato e na função do cesto de lixo parece tê-la lembrado da função desempenhada pela cesta de alimentos do conto. O cesto de lixo em si não se parecia com a cesta de alimentos que a mãe carregara, mas sua função, sob o entrelaçamento dos fatores subjetivos e objetivos hauridos da realidade, parece ter

favorecido sua utilização modificada na imaginação de Marissol, tornando-se o cesto de alimentos, resultado da relação do conto com a situação real.

A segunda forma de relação, nessa perspectiva, é a base superior e mais complexa. Não diz respeito à articulação entre os elementos constitutivos da fantasia e da realidade, mas do produto produzido por essa relação. Além de (re)produzir aspectos da vida em sociedade projetados e experimentados pela imaginação, a relação entre esses elementos tem como condição a criação e a objetivação de novas formas de combinações cerebrais, apropriadas e reelaboradas internamente pela pessoa na relação com os outros e na relação com os objetos sociais, a partir da experiência histórico-cultural de determinada coletividade. O produto dessa relação compõe um fenômeno complexo da vida social que resulta da atividade da imaginação criadora. (VIGOTSKI, 2009).

Nessas condições, o desenvolvimento da função imaginativa se condiciona à experiência alheia, aos objetos culturais, enfim, à experiência histórico-cultural de uma coletividade. Vigotski (2009, p. 24-25) esclarece que essa função “[...] não funciona livremente, mas é orientada pela experiência de outrem, atuando como se fosse por ele guiada, que se alcança tal resultado, ou seja, o produto da imaginação coincide com a realidade”. A experiência alheia orienta e guia o desenvolvimento da imaginação para que o produto coincida com as necessidades e os motivos da vida social e cultural, em um determinado momento.

As objetivações humanas constituem a produção sociocultural da coletividade, que alavanca o processo de desenvolvimento da

humanidade. A apropriação do acúmulo das experiências humanas permite ao ser humano ultrapassar seu próprio limite, ampliando suas condições de vida, suas vivências, sem necessariamente ter que passar por todos os caminhos trilhados pela humanidade. Ao aprender com as experiências alheias, amplia-se a visão da realidade e relaciona-se de modo cada vez mais amplo com a experiência histórico-cultural da humanidade. Desse modo, na base do desenvolvimento de quase toda atividade intelectual do homem encontra-se a atividade combinatória ou criadora da imaginação.

Considerando a necessária apropriação pelas crianças do acúmulo das experiências, de maneira a ampliar suas condições de vida a partir da orientação da experiência de outrem, os jogos limítrofes apresentados tiveram como base de sustentação uma das formas mais elaboradas da cultura: a criação literária de autores consagrados e a relação com suas histórias de vida. De acordo com os indícios apresentados, posso assegurar que esse procedimento metodológico foi crucial no desenvolvimento de todas as cenas dramatizadas pelas crianças, pois em todas elas encontrei vestígios da influência do conteúdo dessas obras. Um exemplo é a lembrança da ilustração da mãe com a cesta de alimentos criada por Don Wood, marido de Audrey Wood e ilustrador da obra *A bruxa Salomé*, que inspirou Marissol a buscar um objeto que a substituísse, o cesto de lixo. Esse exemplo reitera a ideia que a imaginação se forma e se desenvolve apoiada em criações cada vez mais complexas, a partir das experiências alheias de acesso à cultura.

Mas o movimento contrário também é verdadeiro, como indica o episódio, no qual Luís Renato mostra às crianças a necessidade do

desenvolvimento de ações coletivas para o bom desempenho da equipe, ação que o tornou participante ativo no desenvolvimento do jogo. Essa atitude e sua consequência sinalizam que a experiência também influi no desenvolvimento de outras pessoas e no adensamento da imaginação coletiva.

Ao tratar da terceira forma de relação entre imaginação e realidade, Vigotski (2009, p. 25-26) destaca o papel das emoções na experiência vivida em tal relação, ao afirmar que “[...] a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante.”. De acordo com o estado de ânimo da pessoa, as emoções tendem a entrelaçar-se em imagens, ideias e impressões que se relacionam a partir do tom emocional daquele momento.

O autor esclarece que essas formas específicas de combinações emocionais foram denominadas pelos psicólogos de sua época de *Lei da Dupla Expressão dos Sentimentos*, segundo a qual as manifestações dos sentimentos possuem dupla forma de expressão: interna e externa. A manifestação externa da expressão dos sentimentos pode ser percebida por meio do tônus muscular, da expressão corporal e facial. Já a manifestação interna reflete-se na seleção de ideias, imagens e impressões da realidade que não possuem uma relação lógica e evidente entre si, mas que se conectam e se relacionam por possuir um signo emocional comum. Para Vigotski (2009, p. 26), “o sentimento seleciona elementos isolados da realidade, combinando-os numa relação que se determina internamente pelo nosso ânimo, e não externamente, conforme a lógica das imagens.”.

Essa forma de linguagem interior do sentimento, em sua essência, reúne impressões ou imagens sem relações de semelhança ou de proximidade explícitas entre si, tendendo a unir elementos distintos, que entram em relação mútua devido ao fato de estarem unidos por um único signo emocional, em um tom emocional comum, resultante da capacidade combinatória da imaginação. Segundo Vigotski (2009, p. 28), “é fácil entender que a fantasia guiada pelo fator emocional – pela lógica interna do sentimento – constituirá o tipo de imaginação mais subjetivo, mais interno.”.

Nessa perspectiva, esse tipo de imaginação subjetiva é guiado pela linguagem interna dos sentimentos da pessoa e, por esse motivo, torna-se um fator primordial na geração de novas necessidades e motivos para a atividade criadora, porque no campo da linguagem interna dos sentimentos a imaginação transita com autonomia ilimitada, aumentando consideravelmente o potencial de criação do novo, do inesperado, do inusitado, da genialidade da singularidade humana.

Vigotski (2009) revela que existe outra relação inversa entre imaginação e emoção, se naquela as emoções influenciavam a atividade criadora da imaginação, nessa, de modo inverso, a atividade criadora da imaginação influencia as emoções, os sentimentos das pessoas. Esse tipo de relação emocional foi por ele denominada de *Lei da Realidade Emocional da Imaginação*.

Reiterando os estudos Ribot, Vigotski (2009) esclarece que toda atividade criadora da imaginação é formada de elementos emocionais, de centros de forças afetivas que podem despertar sentimentos e estados de ânimos comuns. As reelaborações da imaginação influenciam os

sentimentos, as emoções e as sensações porque, apesar de as construções da imaginação poderem ser fictícias, não fazendo parte da realidade, as emoções, os sentimentos e as sensações experimentados nessas construções são verdadeiros e se apossam da pessoa. Ao serem reelaborados internamente, passam a fazer parte da linguagem interna dos sentimentos e guiados pelo signo emocional comum que os compôs.

Não é difícil entender a influência emocional que a atividade criadora da imaginação pode causar, ao compartilhar signos emocionais comuns, quando o produto da construção da imaginação se incorpora à realidade e pode-se observar a manifestação dos sentimentos que causa nas pessoas. Exemplifico esse tipo de influência com um episódio que ocorreu no início do terceiro ciclo temático da pesquisa. Ao apresentar *A pequena vendedora de fósforo*, de Hans Christian Andersen, solicitei que lessem o conto para que pudessemos discuti-lo. Inicialmente realizavam a leitura subvocalizando, falando bem baixinho. Em um certo momento, todas as crianças se calaram e algumas delas terminaram a leitura com os olhos marejados de lágrimas. Eu sabia que o conteúdo do conto era triste, mas aquele silêncio chamou-me atenção. Após a leitura, permaneci em silêncio por alguns minutos em respeito à manifestação dos sentimentos das crianças. Quando perguntei se alguém gostaria de falar sobre o conto, a maioria das crianças permaneceu em silêncio, restringindo-se a dizer que ele era muito triste. Senti que se envolveram de tal modo na trama, que o silêncio foi uma forma de manifestação da tristeza que estavam sentindo.

Creio que nessa situação encontram-se indícios da influência do signo emocional utilizado por Andersen ao contar a história de uma

criança pobre, que andava descalça pela cidade, com fome e frio, a vender fósforos. Em uma linda e fria noite de Natal, a menina morre logo depois de acender um último fósforo na esperança de se aquecer. A riqueza de detalhes do enredo e a circunstância da morte da menina parece ter influenciado as crianças, e a manifestação externa de suas marcas emocionais, o silêncio e as lágrimas evidenciaram a tristeza profunda que tomou conta das crianças.

Compreendo com Vigotski (2009, p. 26) que “as imagens e as fantasias propiciam uma linguagem interior para o nosso sentimento.” E uma das formas de manifestação das crianças – o silêncio – pode conter indícios de que, tomadas pelo signo emocional do autor na relação com as imagens e os sentimentos que esse signo produziu nelas, as crianças parecem ter revelado uma conexão com o centro de forças afetivas do enredo da obra lhes proporcionou, ao experimentarem o sentimento de uma tristeza profunda que dispensou palavras, pois lhes bastou senti-la.

Naquele momento, cheguei a pensar que não havia sido uma boa escolha a utilização dessa obra, pelo sentimento de tristeza profunda que causou, mas considere, com Vigotski (2009, p. 27), o qual se apoia em Ribot, que “[...] a influência explícita e implícita do fator emocional pode favorecer o surgimento de agrupamentos totalmente inesperados, representando um campo quase ilimitado para novas combinações, já que o número de imagens que tem a mesma marca afetiva é extremamente grande.” Penso que as circunstâncias criadas podem vir a colaborar com o surgimento de agrupamentos de imagens afetivas diversas pelas crianças, pois lhes permitiu o exercício da experiência com valores éticos, morais, individuais, não diretamente disponíveis na realidade até aquele

momento, propiciando uma abertura para novas formas de participação das crianças na cultura, além de promover a criação das condições necessárias para a manifestação externa da linguagem interna de seus sentimentos.

No que se refere à combinação de imagens com o signo emocional comum, destaco o episódio experimentado pelos participantes ao lerem o conto *A pequena vendedora de fósforo*: sua tristeza, sua comoção com a trama e o silêncio que se estabeleceu parece sinalizar a manifestação externa da linguagem emocional dos sentimentos das crianças, naquele momento específico.

As construções da atividade da imaginação, apesar da relação com os objetos culturais existentes e os aspectos emocionais neles envolvidos, podem ser algo original, genuíno, sem existência anterior, inédito do ponto de vista da criação, projetado internamente na imaginação. Mas, para concretizar-se como atividade criadora da imaginação, necessita encarnar-se exteriormente, tornar-se produto cultural, material ou imaterial. Assim, a “[...] imaginação [cristalizada] torna-se realidade” (VIGOTSKI, 2009, p. 29), passa a existir em determinada coletividade, influenciando os objetos e as relações humanas, e completa o ciclo de seu desenvolvimento criador.

Essas formas de relação entre a imaginação e a realidade constituem o círculo que envolve o desenvolvimento da atividade criadora da imaginação. Desse modo, o produto da imaginação que emerge na mente, no pensamento, se concretiza no ato criador. Ao ser expresso na linguagem oral, escrita, artística, teatro, dança, literatura, entre outras, ou em qualquer outro objeto cultural, promove mudanças

tanto na pessoa que o objetiva quanto na comunidade da qual faz parte, pois, ao ingressar na história de uma coletividade, torna-se ato cultural.

Na esfera da imaginação subjetiva, o signo emocional comum também revela esse ciclo de desenvolvimento, porque “os dois fatores – intelectual e emocional – revelam-se igualmente necessários para o ato de criação. Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana”. (VIGOTSKI, 2009, p. 30). A preponderância de um desses fatores, em determinada situação, não anula a existência do outro, visto que estes dois termos: “[...] pensamento preponderante e emoção preponderante – são quase equivalentes porque tanto um quanto o outro envolvem os dois elementos inseparáveis e indicam apenas a preponderância de um ou de outro.” (RIBOT *apud* VIGOTSKI, 2009, p. 30).

Assim, em cada uma das construções artísticas apresentadas anteriormente há indícios do produto da imaginação criadora que remonta do pensamento e dos sentimentos das crianças, concretizando-se em seus atos de criação, na construção artística cristalizadas em nossas mentes, tonando-se parte de nossa história.

Não foram os jogos limítrofes em si que proporcionaram essas mudanças, mas a somatória de um longo processo de aprendizagem que começou logo nos primeiros anos de vida dessas crianças. Entretanto, a ampliação do acesso à cultura, por meio da vida e obra dos autores consagrados, os jogos limítrofes desenvolvidos, os atos de ler e escrever textos literários, a forma de organização das tarefas, o respeito às necessidades e aos motivos das crianças, de maneira a criar espaços colaborativos e promover condições para que as crianças expusessem suas

ideias, seus sentimentos e emoções, parece ter colaborado com o desenvolvimento da atividade da imaginação criadora que as constituiu como autoras.

Neste sentido, em acordo com Vigotski (2009), penso que a atividade criativa da imaginação é construída por um processo longo, contraditório e complexo, percorrido pela imaginação em interação com a cultura, ancorado no desenvolvimento do pensamento, da linguagem verbal, não verbal e emocional a ela vinculados, que constitui e move o ato de criação humana. Uso a metáfora de Vigotski (2009, p. 35): “o que denominamos de criação costuma ser apenas o ato catastrófico do parto que ocorre como resultado de um longo período de gestação e desenvolvimento do feto [imaginação].”. Resulta de um processo longo e complexo de desenvolvimento da função imaginativa, que emerge das experiências vividas e impulsiona o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e das emoções, dos sentimentos, movendo as necessidades e os desejos humanos que, por sua vez, impulsionam os atos de criação do ser humano.

Com base nesses indícios, reitero que a formação e o desenvolvimento dos esboços de autoria possuem, em sua gênese, a necessidade de ampliação das vivências da criança com o mundo da cultura, a fim de criar condições sólidas para o desenvolvimento da atividade da imaginação criadora, sustentação dos atos de criação do homem.

CAPÍTULO 2

CRIAÇÃO LITERÁRIA: SINGULARIDADES

Particularidades da atividade da imaginação criadora

Vigotski (2009) destaca as particularidades que envolvem mudanças, rupturas, transformações da atividade da imaginação criadora, que marcam processos evolutivos e involutivos do seu desenvolvimento, principalmente, nos momentos críticos.

De acordo com esse estudo, dos quatro aspectos que envolvem a realidade e a imaginação, vistos no capítulo anterior, são aqui retomados: 1. a imaginação se constrói de elementos tomados da realidade; 2. está condicionada à *Lei da Realidade Emocional*; 3. depende da riqueza e da diversidade da experiência anterior da criança; 4. necessita ‘cristalizar-se’ na realidade, tornar-se objeto da cultura para completar seu ciclo; dois deles se encontram na criança com o mesmo grau de intensidade que no adulto, com a mesma força, com a mesma vitalidade. São eles: o que diz respeito ao fato de a imaginação infantil ser construída por elementos da realidade que a compõem, e a sua raiz emocional ser de base real, *Lei da Realidade Emocional*. Quanto aos outros dois aspectos, Vigotski (2009)

esclarece que são desenvolvidos de modo gradativo no decorrer do desenvolvimento infantil.

Outra particularidade consiste na caracterização em relação à linha de desenvolvimento da imaginação criadora nos momentos críticos na infância, quando as atividades nas quais a imaginação se encarna, se transforma e transfigura. Ao iniciar essa caracterização, O autor ressalta como se dá a retração do desejo da criança pelo seu próprio desenho e esclarece que

A criança começa a ter uma relação crítica com os seus desenhos; os esquemas infantis deixam de satisfazê-la; eles aparecem-lhe por demais objetivos e ela chega à conclusão de que não sabe desenhar, pondo de lado o desenho. Podemos observar a mesma retração da fantasia infantil quando desaparece o interesse da criança pelas brincadeiras ingênuas da primeira infância e pelos contos de fadas. A duplicidade da nova forma de imaginação que agora se inicia pode ser facilmente observada pelo fato de que a atividade da imaginação mais difundida e popular nessa idade é a criação literária. Essa criação é estimulada pela ascensão das vivências objetivas, pela ampliação e pelo aprofundamento da vida íntima do adolescente, de tal maneira que nessa época, constitui-se um mundo interno específico. No entanto, esse lado subjetivo, na forma objetiva, tende a encarnar-se em versos, narrativas, nas manifestações criativas que o adolescente percebe da literatura dos adultos que o cerca. O desenvolvimento dessa imaginação contraditória segue pela linha de atrofia de seus momentos subjetivos e pela linha de crescimento e consolidação dos momentos objetivos. Em geral, como regra, rapidamente, para a maioria dos adolescentes ocorre de novo processo de retração do interesse pela criação literária; o adolescente começa também a ser crítico em relação a si, do mesmo modo que, antes, criticava seus

desenhos; ele começa a ficar insatisfeito com a insuficiente objetividade de seus escritos e deixa de escrever. (VIGOTSKI, 2009, p. 49).

Neste excerto, podemos identificar quatro formas de manifestação da atividade da imaginação criadora ao longo do desenvolvimento infantil, são elas: o desenho, a brincadeira, a criação literária e as narrativas pessoais objetivas. Considerando a alternância dos períodos críticos (crises) do desenvolvimento infantil apresentados por Vigotski (1996; 2018), essas atividades podem ser assim distribuídas: entre a crise de um a três anos de idade, a atividade da imaginação criadora se manifesta na criança por meio do desenho infantil, por ser essa a forma pela qual a criança tem condições de (re)elaborar seus sentimentos e necessidades. Durante a crise dos três anos, essa forma de manifestação passa por uma ruptura, uma descontinuidade e se transfigura, mas não se extingue, continua existindo em estado latente, como todas as outras atividades subsequentes. Com o tempo, essa forma de manifestação da atividade criadora não satisfaz mais a criança, pois ela se torna crítica em relação ao seu próprio desenho, considerando-o insuficiente para manifestar seus sentimentos, pensamentos, e o deixa de lado. Ao vivenciar a crise dos três anos, a atividade da imaginação passa por uma transformação, e se manifesta de forma mais evidente nas brincadeiras próprias dessa idade (jogo protagonizado). Na crise dos sete anos, a atividade da imaginação criadora passa por outra transfiguração, há uma retração do interesse pelas brincadeiras, pelos contos de fadas, e cresce o interesse da criança pela ampliação e pelo aprofundamento do conhecimento de seu mundo íntimo e, ao mesmo tempo, amplia-se a necessidade de (re)elaborar sua vida íntima, suas necessidades, seus

desejos e emoções. Essa duplicidade – entender e (re)elaborar seus sentimentos, motiva a mais difundida e popular atividade da imaginação nessa idade: a criação literária. A criação literária, encorajada pela ampliação das vivências da criança na relação com o mundo que a rodeia, e seu crescente interesse pela objetivação e pelo desenvolvimento, bem como o aprofundamento de sua vida íntima constituem o seu universo íntimo de modo específico. Ao lado do desenvolvimento dessa esfera íntima, da sua subjetividade, a criança cria a necessidade de objetivá-la externamente, e assim, encarna nos poemas, nas narrativas, nas manifestações criativas que foram apropriadas da literatura dos adultos em seu entorno, de modo a satisfazer seus desejos. O desenvolvimento dessa atividade, no decorrer dessa idade, segue a linha de declínio dos momentos subjetivos e ampliação e fortalecimento dos momentos objetivos, caracterizado pela luta íntima entre esses dois polos de interesse – subjetivo e objetivo – que compunha a atividade da imaginação criadora até então: a criação literária. Mas, ao passar pela crise dos 13 anos, ocorre uma nova retração do interesse do adolescente pela criação literária. Ele se torna crítico em relação à insuficiente objetividade de suas criações, deixando de lado a escrita literária, busca uma forma mais objetiva de expressão de suas narrativas. Assim, na de crise dos treze anos, essa atividade entra em declínio na forma como se manifestava na infância, marcando “[...] uma profunda reestruturação da imaginação: de subjetiva ela transforma-se em objetiva.” (VIGOTSKI, 2009, p. 48).

Isso posto, a criação literária é uma forma de manifestação da atividade da imaginação na idade escolar, a mais comum e popular nessa faixa etária. O seu desenvolvimento pleno proporciona as condições

necessárias à ampliação e ao aprofundamento da vida íntima pela criança, e a objetivação de suas vivências no mundo externo, que proporciona a ascensão das vivências subjetivas para as objetivas, criando uma esfera íntima específica, uma linguagem singular para os sentimentos, de modo a preparar a criança para o desenvolvimento da próxima atividade da imaginação: narrar de forma objetiva sua vida pessoal. Por esse motivo, o processo de criação literária, neste estudo, promove o ato criador nas crianças colocando em movimento sua imaginação criadora.

Entendo, como Vigotski (2009, p. 42), que “qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele”, de modo que nenhum ato de criação emerge antes das condições necessárias à sua existência. Considero que o ato criador se constitua no processo histórico de desenvolvimento da pessoa na relação com determinada coletividade. Nessa perspectiva, a autoria é uma condição humana que necessita ser desenvolvida e conquistada pela pessoa que cria, que escreve, ao longo de um processo complexo de participação na cultura, de constituição histórica, tendo em vista que o processo de criação emerge das condições e das necessidades da vida sociocultural, e possibilita o processo de colaboração mútua no desenvolvimento dos instrumentos e técnicas necessários à sua existência, proporcionando a criação das artes, das ciências e da vida em sociedade. (VIGOTSKI, 2009). Para atingir essa condição humana, orientada por necessidades e possibilidades de seu tempo, a pessoa necessita assumir conscientemente sua posição no mundo: posicionar-se, tomar decisões, assumir atos e atitudes de maneira

cada vez mais consciente. Por isso, entendo que apenas por meio de uma atividade produtiva – a escrita –, em que a criança (re)elabora pensamentos, sentimentos, necessidades e desejos, entende o quê e para quê se escreve, motiva-se pelo produto daquilo que escreve, poderiam ser criadas as condições para formar e desenvolver seus traços autorais.

Sendo assim, o ensino na pesquisa foi organizado para proporcionar o encontro da criança com a criação literária, como forma de enriquecer e potencializar a singularidade dos participantes e colocar em movimento sua imaginação criadora. Como constatei no processo investigativo, a compreensão das vidas e obras dos autores consagrados funcionou como força propulsora para movimentar os mecanismos psicológicos que envolveram a atividade de criação das dramatizações pelas crianças.

O procedimento metodológico – diálogo com autores consagrados – promoveu também a viabilização de instâncias novas de criação. Ao servir de modelo de criação, uma forma ideal a ser alcançada pelas crianças na plenitude do seu desenvolvimento, provocou-lhes ímpetos de criação, despertando nelas a necessidade para a escrita literária. O termo modelo não deve ser entendido em seu sentido comum, como algo a ser reproduzido, mas como um objeto cultural a ser apropriado, compreendido e modificado pela criança. De acordo com os dados analisados na investigação, essa condição promoveu situações impulsionadoras cada vez mais amplas e complexas para a atividade de criação das crianças, gerando necessidades e motivos para formação e desenvolvimento da criação literária, como testemunham os dados nos capítulos seguintes.

Esclareço que, embora a organização do ensino na investigação estivesse pautada pelo ensino do conto, as crianças, durante o desenvolvimento das tarefas, não se restringiram a esse gênero específico, mas permaneceram no campo das narrativas. Por isso, quando me dirigia ao conjunto das criações elaboradas pelas crianças, utilizava o termo *narrativas* por considerá-lo fiel aos dados produzidos nos ciclos de estudos. Durante o processo de elaboração das criações pelos pequenos, respeitei os modos de expressão e mantive a ideia da temática de livre escolha, como veremos adiante.

Para que as crianças continuassem motivadas pelo produto daquilo que escreviam, propus a edição de um livro com as criações elaboradas ao final de cada ciclo de estudo, culminando com o acabamento provisório da temática daquele ciclo. No final do ano letivo de 2017, o livro *Contos imaginários e histórias reais* foi editado e entregue em suas casas.

Com objetivo de encorajá-las a escreverem contos relacionados às suas vivências, propus às crianças momentos de análise dos contos abordados para evidenciar os traços autorais, as marcas, as singularidades de cada autor, bem como as características que os distinguiam, e como já dito, apresentei meu conto *Nara*, no qual retratei circunstâncias que vivenciei.

Estes procedimentos – escrever e apresentar um conto que se relacionava com a minha vivência – estiveram ancorados no entendimento que apenas a criança é capaz de atribuir sentido à atividade de estudo, por isso, a organização do ensino deve lhes favorecer as

condições de criar e formar seu próprio discurso, ao mesmo tempo, de desenvolver sua consciência por meio da linguagem literária.

Possibilitar às crianças evidenciar singularidades específicas e fundamentais do ato de criação de autores como Lewis Carroll, Nelson Cruz, Bartolomeu Campos de Queirós, Audrey Wood e Hans Cristian Andersen, tais como a capacidade de decidir, a imaginação e a criatividade nos enredos de suas obras, a liberdade e a responsividade do ato de criação, como temas nucleares das discussões nos três ciclos de estudo, foram fatores fundamentais no processo de conscientização das crianças em relação às singularidades que as envolviam. Essa forma de organização das temáticas nos ciclos de estudo teve como finalidade que as crianças, aos poucos, tomassem consciência de características específicas do ato de criação de um autor consagrado.

Eduardo: singularidade de sua criação

Apresento a seguir o episódio vivido por Eduardo no dia 18/10/17, porque me permitiu perceber algumas nuances que fizeram parte do processo de criação e aprimoramento de seu conto. Eduardo é um menino tímido, alegre e educado que gostava de conversar com Luís Renato. O objetivo era que cada criança criasse um conto ligado às suas vivências e o aprimorasse para publicação. Enquanto Eduardo lia a terceira versão de sua narrativa para os colegas, percebi que Maria Rosa me olhava com tristeza. Fitei-a, querendo ouvi-la, então sussurrou: *A história dele é muito triste, pior que a minha*. Ao conversarmos sobre a ilustração de seu conto, perguntei a Eduardo:

Diálogo 6

Pesquisadora: Eduardo, por que você escreveu: “Isso que é arte”?

[...]

Eduardo: Porque fui eu que desenhei.

Pesquisadora: Parabéns, você é um artista.

Eliodora: Ele é criativo!

A seguir, a narrativa e a ilustração elaboradas por ele.

Um pai e uma mãe morreram

Era uma vez um bebê que se chamava Igor. A mãe de Igor chamava-se Poliana, não trabalhava para fora e cuidava da casa e dele. Eles moravam juntos com a tia de Igor e tinham uma vida boa. Moravam em Minas Gerais, isto é, no Brasil. O pai de Igor nunca morou com eles. Igor nunca viu o pai.

Igor fez dois anos, aconteceu uma tragédia em sua vida, seu pai morreu com três tiros e, logo depois, sua mãe morreu com dez facadas.

Como Igor era muito pequeno, ele não soube o motivo que levou seu pai à morte, só sabe que ele levou três tiros. Igor ficou muito chateado com esse triste acontecimento de sua vida.

Ele soube que Poliana, sua mãe, “mexia” com drogas, estava devendo aos fornecedores e não tinha dinheiro para pagá-los. Quando passeava próximo ao campo do Atlético Mineiro, em Uberaba, ela foi atacada pelos fornecedores de drogas que pediram dinheiro, mas como ela não tinha dinheiro a mataram com dez facadas.

Com esses acontecimentos, Igor está sendo criado pela sua tia. Ele gosta muito dela, acha que ela é muito carinhosa e ele se sente muito amado por ela. Hoje Igor está com 10 anos, quando se lembra desses fatos sente muita tristeza, mas com o carinho de sua tia vive feliz e acredita em sua tia e na vida.

Eduardo

Figura 1: Ilustração de Eduardo para sua narrativa



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Em nossos encontros, Eduardo se mostrava encantado com as ilustrações de Nelson Cruz. Afirmava que gostava mais de desenhar que de escrever. Quando perguntei como faríamos as ilustrações do livro (pintura, recortes ou desenho), optou imediatamente pelo desenho. Os colegas aceitaram a sugestão, reforçando que ele era muito bom com esse tipo de ilustração. Confirmei indícios, pelo tom da voz e pelo olhar acolhedor dos colegas, de que ele era querido pelo grupo. Esse acolhimento parecia fazer-lhe bem. Ele e Luís Renato desenvolveram com muito entusiasmo várias tarefas, mas o menino, embora tímido, demonstrou estar aberto aos diálogos e às interações com todos os outros colegas.

Embora estivesse com 10 anos, seu processo de apropriação da leitura e da escrita não havia se completado, não identificava algumas palavras integralmente e isso o prejudicava durante a realização das leituras orais que fazíamos, tornando seu processo de leitura silabado e com dificuldades de articular e pronunciar os sons. Na escrita da primeira versão de sua narrativa realizou inversões (“lh”/“nh”), trocou o “f” pelo “v”; o “t” pelo “d” e precisou de apoio para escrever algumas palavras. Entretanto, nenhuma dessas inconsistências com a ortografia o impediu de expressar seus pensamentos e sentimentos por meio da escrita ou de sua ilustração. Um fato interessante ocorreu com ele, quando leu essa versão da narrativa. Os colegas ouviram, permaneceram em silêncio, não opinaram, mesmo demonstrando não ter entendido, porque a sua leitura não fora fluente. Respeitando a decisão deles, de não sugerirem mudanças, argumentei que a história de sua vida era triste e que nós o

admirávamos por sua resignação, coragem e confiança em compartilhar conosco parte de sua vida.

Ao ler para os colegas a versão final de sua trágica narrativa, contando o que vivera com a morte dos pais, Eduardo identificava-se aos ouvintes e aos futuros leitores e assumia um ar alegre, entusiasmado por estar ali, constituindo-se como autor. Outro aspecto a destacar no conto de Eduardo é que ao criar a ilustração para a narrativa, ele mergulhava nela de modo intenso e singular. No primeiro momento, entregou-me apenas o que está representado no alto da imagem, a faca, o homem com a arma na mão, o lápis e os escritos. Um mês depois, após concluir a terceira versão do conto, Eduardo completou a ilustração e apresentou o desenho que vemos na parte inferior desta mesma imagem, o sol, um anjo e outra figura acima de dois adultos de mãos dadas com uma criança. Tratamos mais sobre isso logo adiante.

As atitudes de Eduardo, de início, podem parecer paradoxais: narra sua trágica história de vida manifestando alegria, entusiasmo e contentamento ao lê-la para colegas. Ilustra sua criação com as armas dos crimes [o homem dando o tiro, a faca com vestígios de sangue] das mortes dos pais, com a lua minguante negra ao lado de um sol triste e assustado como testemunhas das cenas fatídicas, e no mesmo plano insere um lápis colorido com o coração a pulsar na ponta, destacando-o, sobrepondo-o acima do cenário trágico. Conversando com ele sobre o desenho, explica-me que faca e tiros são as armas dos crimes que mataram seus pais. A lua ficou triste ao ver os disparos e o sol assustou-se com o sangue. O lápis representa sua entrada na escola, uma mudança em sua vida. Nela recebe muito carinho e brinca com os amigos, por isso

ele o colocara acima do cenário trágico. Agora ele se sente feliz porque tem amigos e a tia que cuida dele, dando-lhe muito carinho, e por isso fez um agradecimento público a ela em sua ilustração.

Embora sua história seja trágica, ele se identifica como autor, personagem e ilustrador da obra, e diz: *Isto é que é arte*, projetando na ilustração uma avaliação positiva ao se ver como artista. De início, essa frase parecia conter indícios de uma avaliação negativa em relação ao que escrevera, então, aquilo que fora elaborado antes não seria? Entretanto, os dados analisados indicam outra direção.

Durante o momento de aprimoramento do seu texto, Eduardo sentou-se com Luís Renato para produzir a segunda versão, depois comigo. No processo de aprimoramento da terceira versão, percebendo que o menino se mostrava um pouco ansioso ao relatar minúcias do assassinato da mãe, perguntei se ele queria parar e deixar para registrar a morte do pai em outro momento. Ele respondeu: *Não, eu quero falar do meu pai*, e acrescentou que escrever sobre eles estava ajudando-o. Quando perguntei sobre as circunstâncias da morte do pai, Eduardo me lembrou de haver registrado esse dado em sua ilustração. Fiquei aguardando sua resposta, e ele ditou para que eu escrevesse sobre os três tiros que o pai levava, nesse momento fui sua escriba. A partir disso, transitou entre a escrita e a ilustração para compor sua narrativa.

Esse movimento do menino lembra vestígios da união de diferentes formas de expressão artística em uma ação global. Segundo Smolka (2009), o sincretismo² é uma forma de compreender o mundo,

² Segundo Smolka, “Sincretismo foi um termo cunhado por Édouard Claparède para designar a impressão global, não analítica, dos fenômenos.” (SMOLKA, 2009, p. 88).

uma forma de se perceber a realidade, por isso, essa forma de percepção pode estar relacionada a todas as formas de criação na infância. Para Vigotski (2009, p. 93), a primeira forma de manifestação da criação “[...] é a sincrética, ou seja, a criação em que os vários tipos de arte ainda não estão diferenciados nem especializados”. Em relação ao sincretismo literário, compreendo que, nesse caso, a criança não consegue discriminar os gêneros discursivos, por exemplo, a prosa da poesia, mas, se manifesta nessa criança “[...] um sincretismo ainda mais amplo, mais precisamente a união de diferentes tipos de arte em uma ação artística integral.”. Os dados mostram vestígios que Eduardo experimentava certo sincretismo literário. O menino parece reunir dois tipos de atividade artística: a narrativa e o desenho, em ações integradas para (re)elaborar seus sentimentos e necessidades de maneira plena. Creio que esse é um aspecto que deve ser considerado, mas por que ele teria realizado esse movimento singular?

Em *Alice no Telhado*, Nelson Cruz utilizou-se de ilustrações como forma de compor o entendimento do enredo da obra. Durante as discussões sobre as aproximações e os distanciamentos entre as obras de Lewis Carroll e de Nelson Cruz, as crianças concluíram que usar a linguagem verbal e não verbal na composição de sentidos e significados implícitos no enredo da obra é uma das características mais marcantes de Cruz. A maioria ficou encantada com suas ilustrações, principalmente Eduardo. As relações estabelecidas nesses diálogos, associadas às suas condições naquele momento, parecem ter provocado no menino uma identificação com o autor, despertaram nele uma reação criativa com a

qual se sentiu em condições para lidar com seus pensamentos e suas emoções.

Sabe-se que criar não é uma tarefa fácil, às vezes, as necessidades da criação não coincidem com as condições de criação. O ato da criação depende da capacidade combinatória da mente humana, da riqueza das experiências socioculturais, do desenvolvimento da imaginação criadora, dos conhecimentos adquiridos, das técnicas e dos modelos de criação que influenciam. Além disso, “A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores.” (VIGOTSKI, 2009, p. 42). Assim, as possibilidades de criação de futuro dependem das condições do processo de apropriação e objetivação dos objetos culturais no decorrer do tempo e, também, do desenvolvimento do ato criador no momento presente.

Smolka (2009, p. 114) comenta que, sob o olhar da Teoria Histórico-Cultural, “Desenhar copiando ou representando o real em seus detalhes é tarefa difícil, é uma possibilidade de realização da atividade; supõe o desenvolvendo do simbolismo, um objetivo específico, o distanciamento do objeto, o direcionamento do olhar, o controle da ação...”. Na situação de Eduardo, a convicção de que era bom com os desenhos, reforçada pela declaração dos colegas e a percepção dos traços autorais de Nelson Cruz, parece tê-lo encorajado a usar também o desenho como forma de (re)elaborar seu pensamento, suas emoções, complementando com detalhes o que ele não havia evidenciado pela escrita. Essa situação confirma “[...] que a lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo. O importante não é o que as crianças criam, o

importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação.” (VIGOTSKI, 2009, p. 100-101).

Eduardo demonstrou sinais de ter consciência de que não possuía o pleno domínio da forma escrita da linguagem necessária naquele momento. Esse fato o impedira de expor seus sentimentos e pensamentos de maneira compreensível, por isso, buscou outro tipo de atividade para completar o sentido do seu texto: o desenho. Essa atitude sinaliza que ele se manteve motivado a lidar com seu pensamento, seus sentimentos, e o fez utilizando duas atividades para isso: uma da qual ele estava em vias de apropriação, a escrita, e outra que dominava melhor naquele momento, o desenho.

Esses dados sinalizam que a forma de organização do ensino até aquele momento parece ter despertado sua reação criadora, motivando-o a criar, produzir algo por meio de uma linguagem específica, respeitando seu modo singular de manifestar suas vivências, seus sentimentos e emoções, e um traço singular: transitar entre o desenho e a criação literária para registrar tais vivências. Desse modo, o ato da criação parece ter adquirido sentido e significado para ele, sinal de que organizar a tarefa de estudo aliando criação de contos às vivências, de acordo com suas necessidades e seus desejos, provavelmente, criou as condições para que ele se sentisse motivado a (re)elaborar e expor seus pensamentos e sentimentos.

Além dos aspectos apontados, destaco outra movimentação do menino em relação à criação literária, neste mesmo ciclo de estudo. Depois de concretizado na escrita o material contido no texto e na ilustração, acima descrito, propus a Eduardo que no encontro seguinte

refinássemos sua narrativa para a publicação no livro. Assim, naquele dia, deixou o desenho de lado e dedicou-se exclusivamente à criação literária, assim como os demais colegas. Ressalto que durante a construção de sua última versão, Eduardo demonstrou interesse em produzir um conto, mas não conseguiu estruturar o texto de acordo com as características desse gênero, porque precisou se dedicar a tornar sua narrativa escrita mais compreensível ao leitor; com isso, suas energias ficaram concentradas no conteúdo a ser escrito, deixando a forma para outro momento.

A atitude de Eduardo apresenta vestígios de que havia superado as limitações em relação à escrita com o apoio recebido por mim como sua escriba, conseguindo lidar com seus pensamentos e sentimentos por meio da palavra, propondo mudanças e complementos, oralmente, tornando sua narrativa compreensível ao leitor. Esses sinais indicam que a organização do ensino promoveu as condições necessárias para que ele pudesse realizar esse movimento e (re)elaborar e expressar seus pensamentos e sentimentos de acordo com suas condições e necessidades. Os indícios revelam que o princípio do desenvolvimento das capacidades infantis por meio da linguagem, de modo a potencializar sua voz nas interações verbais e fortalecer seus traços de singularidade, fora respeitado e, neste caso específico, havia atendido às suas necessidades.

Outro aspecto a ser registrado consiste na forma como Eduardo desenvolveu seu desenho. Como vimos, inicialmente ele registra acontecimentos fortes e os atenua usando cores suaves, leves, avalia-os e se declara um artista: autor e ilustrador. Em segundo plano, depois do processo de aprimoramento de sua narrativa, sente necessidade de

ampliar a ilustração. Então, na ilustração, representa a mãe, ele e a tia sendo protegida pela aura de um anjo do lado direito e o pai do lado esquerdo, que ele não conheceu, mas, o projeta subindo para o céu feliz, em um belo dia de sol no plano inferior. Esclareço que não farei uma análise profunda do desenho, pois, embora o estudo seja interessante, não é esse o foco neste momento. Por isso, discuto os possíveis motivos dessa atitude, a de desenhar um cenário trágico, mas utilizar-se do colorido para suavizá-lo, apresentar a cena trágica no primeiro plano e, depois de algum tempo, desejar complementá-lo com cenas que representam confiança, fé e paz.

Significado da arte

Na tentativa de compreender o processo vivido pelo menino, busquei entender nos estudos de Vigotski (2001) o significado da arte. Em *Psicologia da Arte* (2001), o autor destaca que esse campo específico da Psicologia se ocupa de três estudos teóricos: a percepção, o sentimento e a imaginação. Os estudos psicológicos da percepção ocupam, até certo ponto, “um papel até certo ponto auxiliar e subordinado em relação aos outros dois campos, porque todos os teóricos já renunciaram ao sensualismo ingênuo, segundo o qual a arte é simplesmente alegria proporcionada por coisas belas.” (VIGOTSKI, 2001, p. 249). O autor esclarece que, mesmo que a reação artística comece pela percepção sensorial, não é nela que essa reação se conclui. Assim, adverte que não se deve estudar a psicologia da arte pelo campo das emoções estéticas elementares (percepções), mas a partir das relações entre o sentimento e a imaginação, porque “[...] a correta compreensão da psicologia da arte só

surgira no cruzamento desses dois problemas, e que todos os sistemas psicológicos que tentam explicar a arte são, no fundo, uma doutrina da imaginação e do sentimento combinados de diversas maneiras.” (VIGOTSKI, 2001, p. 249-250).

Segundo seus estudos, o significado e o sentido da arte encontram sua essência na ideia de vê-la como ato criativo e crítico e vivenciado como um ato catártico. O autor argumenta que são vigorosas as teorias que consideram “[...] a arte [como] uma descarga indispensável de energia nervosa e um procedimento complexo de equilíbrio do organismo e do meio nos momentos críticos do nosso comportamento.” (VIGOTSKI, 2001, p. 313). Nos momentos críticos da vida volta-se para a arte porque a expressão artística permite realizar as descargas de energias nervosas que auxiliam em nosso reequilíbrio com o meio social.

Em relação ao processo catártico vivido na arte, esclarece que “[...] a descarga de energia nervosa, que constitui a essência de todo sentimento, realiza-se nesse processo em sentido oposto ao habitual, e que a arte assim se transforma em um poderosíssimo meio para atingir as descargas de energia nervosa mais úteis e importantes.” (VIGOTSKI, 2001, p. 270). Destaca que o elemento central desse processo como descarga de energia encontra-se na natureza contraditória implícita na estrutura – forma e conteúdo – de toda obra de arte, pois em qualquer obra de arte, as emoções suscitadas pelo material e as emoções suscitadas pela forma

[...] estão em permanente antagonismo, que estão direcionadas em sentidos opostos e que da fábula à tragédia a lei da reação estética é

uma só: encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito. (VIGOTSKI, 2001, p. 270).

Desse modo, a catarse é a unidade que condensa em um só momento as emoções contraditórias de percepções e emoções, suscitadas pela forma e pelo conteúdo da obra artística, provocando uma transformação complexa nos sentimentos.

Nesse sentido, encontramos indícios nas manifestações contraditórias de Eduardo, em suas ações e atitudes, que me permitiu vislumbrar vestígios de que ele viveu um processo catártico de criação artística de seus sentimentos por meio da atividade da imaginação criadora que desenvolveu. Foi possível ver que ao ler a versão final de sua narrativa, em que conta detalhes da trágica morte de seus pais, de modo contraditório exibia alegria, entusiasmo e contentamento. Essa atitude aponta vestígios de que o contraste entre o conteúdo e a forma de sua criação desencadeou sentimentos contraditórios, em que o conteúdo trágico, as lembranças dolorosas das circunstâncias da morte dos pais foram provavelmente superadas pelo sentimento de poder elaborar de forma compreensível seus sentimentos e suas emoções por meio da criação artística. Essa contradição emocional direcionada em sentidos opostos provocou-lhe uma reação estética na qual parecem ter sido destruídos os sentimentos dolorosos do conteúdo, numa espécie de curto-circuito, prevalecendo o sentimento de superação das energias negativas, manifestado externamente por meio de alegria, entusiasmo e contentamento.

De modo, talvez, inconsciente, evidencia sua catarse quando declara em seu desenho: *Isso é que é arte*, ele avalia sua criação artística e ao dizer *Porque fui eu que desenhei*, considera-se um artista por conseguir se expressar por meio de sua ilustração. O indício de ter vivido sua catarse reafirmar-se na manifestação do desejo de completar o desenho um mês depois, momento em que expressou o sentimento de paz, confiança e tranquilidade. Sua criação auxiliou a lidar com seus pensamentos e sentimentos, de maneira a contribuir para o dispêndio das descargas nervosas, para superação desses sentimentos. Isso provocou um efeito específico no grupo em que estava inserido: o silêncio de seus interlocutores enquanto lia sua narrativa e a comoção geral que sua trágica história de vida causou. Tudo isso parece ter desencadeado um efeito singular no desenvolvimento de sua linguagem interior.

Vigotski (2001, p. 314) ensina que, “por si só, nem o mais sincero sentimento é capaz de criar arte. [...] se faz necessário ainda o ato criador de superação desse sentimento, da sua solução, da vitória sobre ele, e só então esse ato aparece, só então a arte se realiza”. Assim, promover a superação dos sentimentos e viabilizar a vitória sobre eles é o efeito catártico da arte, por isso, sua percepção impõe o ato de criação, porque “[...] não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender a estrutura da obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, e encontrar a sua catarse e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude.” (VIGOTSKI, 2001, p. 314). Eduardo parece ter vivenciado sua catarse.

Mas, então, qual seria o papel da arte na sociedade? Ao expressar o sentido social da arte, ou seja, o papel que ela desempenha na sociedade, Vigotski (2001, p. 316) esclarece: “a arte introduz cada vez mais a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em um sentido novo, formula para a mente e revive para o sentimento aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido em estado indefinido e imóvel.”.

Nessa perspectiva, compreendo que a raiz e a essência da arte encontram-se no meio social, que a arte não suscita diretamente as emoções, os sentimentos, que entre a pessoa e a vida existe o meio sociocultural no qual ela está inserida. O meio direciona e refrata as inquietações que agem tanto externamente na pessoa, quanto nas reações que partem da pessoa para com o meio externo, em um processo contraditório e contínuo.

Quando a arte manifesta o seu efeito catártico, que envolve em seu fogo purificador as emoções da alma do indivíduo, sua consequência é o impacto social. A reorganização das emoções externas efetua-se por força de um sentimento coletivo que foi materializado externamente e cravejado nos atos artísticos, que se tornaram objetos culturais. Como uma técnica social do sentimento, a arte torna-se um instrumento de apropriação da vida objetiva que adensa, amplia e constitui a individualidade humana. Assim, a vivência da arte pela pessoa transforma o sentimento social imbricado nela em pessoal, convertendo-se em individual, sem com isso deixar de ser social, porque, na atividade criadora do homem, esses aspectos, o social e o individual, estão em

relação recíproca, contínua, e nela se interceptam, se cruzam, se constituem como uma só unidade vital.

As manifestações artísticas suscitam sensações e emoções contraditórias e distintas, provocando reações tanto no corpo quanto na mente. Para Vigotski (2001, p. 269), este é o verdadeiro efeito da obra da arte: a catarse, e explica que “[...] 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”. Também, nesse processo, Vigotski (2001, p. 270) destaca que “as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas a 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.” (VIGOTSKI, 2001, p. 270).

Na análise do processo de criação literária de Eduardo procurei evidenciar indícios das singularidades do processo vivido por ele. Tais indícios parece terem sinalizado que tanto na criança como no adulto as emoções emergem na criação literária com a mesma intensidade, com a mesma força. Sendo assim, entendo como Vigotski (2001, p. 272), que “[...] 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.”. Todas as criações alimentaram-se de elementos da realidade que envolveram as vidas dos participantes e de suas vivências. Assim, concluo com as palavras de Vigotski (2009, p. 91) ao dizer que “[...] a criação literária infantil pode ser estimulada e direcionada externamente e deve

ser avaliada do ponto de vista objetivo que tem para o desenvolvimento e a educação da criança.”.

Concordo com Vigotski (2001, p. 326) ao afirmar que, “na concretude da imagem artística, condicionada à originalidade da via psicológica vital que a ela conduz, está a sua imensa força que incendeia o sentimento, que excita a vontade, que eleva a energia, que predispõe e prepara para a ação”. Assim compreendida, para Vigotski (2001, p. 320), “a arte é antes, uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela.”. Como uma atividade de criação humana, a arte arquiteta o ato criativo que adensa o social, prepara para a ação, move para a vontade e provoca a superação de sentimentos e desejos, de modo a orientar para o futuro e conduzir a aspirações cada vez mais elevadas, acima das condições de vida presentes no momento. (VIGOTSKI, 2001, p. 326-330).

De acordo com os estudos realizados e o episódio apresentado, depreendo que

O significado dessa criação [literária] é mais importante para a criança do que para a literatura. Seria incorreto e injusto perceber a criança como um escritor, aplicando às suas obras as mesmas exigências que fazemos em relação à obra de um escritor. A criação infantil está para a criação dos adultos assim como a brincadeira para a vida. A brincadeira é necessária para as crianças do mesmo modo que a criação literária infantil o é, antes de mais nada, para desencadear, adequadamente, o empenho do próprio autor. A criação também é

necessária ao ambiente infantil em que nasce e ao qual se destina. (VIGOTSKI, 2009, p. 90-91).

A criação literária é necessária para despertar e desencadear, de modo adequado, a necessidade e o desejo da criança para o processo de criação, a fim de promover o desenvolvimento do próprio autor. No processo do intercâmbio verbal entre as crianças, pude atestar os efeitos e as consequências do ato de criação literária. Por isso, posso afirmar como Vigotski (2009, p. 20) que “o melhor estímulo para a criação infantil é uma organização da vida e do ambiente das crianças que permita gerar necessidade e possibilidade para tal [criação].”. Isso posto, reafirmo que as crianças precisam exercitar sua imaginação desde seus primeiros anos, para que no decorrer da vida elas possam desenvolver-se plenamente.

Entendo que “ensinar o ato criador da arte é impossível, entretanto, isso não significa, em absoluto, que o educador não possa contribuir para a sua formação e manifestação” como assinalou Vigotski (2001, p. 325). A criação literária das crianças, como atividade da imaginação criadora, constituiu-se em uma possibilidade de organização de seus atos e suas atitudes que contribuiu para a formação e o desenvolvimento da singularidade de cada uma delas, de modo a projetá-las para o futuro de seu desenvolvimento.

Assim, a criação literária, como ato de criação humana e como atividade da imaginação, engendra como consequência uma forma composicional específica que reúne imagens singulares, descrição de cenário, caracterização de personagens, enredo, eventos, forma de narrar, seleção de palavras e ações, projeção de um ouvinte, diferentes pontos de

vista: “[...] tudo isso faz parte desse trabalho cujo produto final transcende o momento de criação, adquire uma existência autônoma, e escapa do domínio do criador, produzindo efeito e efeitos no próprio autor e naqueles que o recebem.” (SMOLKA, 2009, p. 33).

Desvelados esses indícios, esclareço ter sido na relação entre a criação literária e as vivências das crianças que consegui criar nelas as necessidades e os motivos para a objetivação do ato da criação, de maneira a impulsionar para a reelaboração da linguagem, para si e para os Outros, de modo a enriquecer e potencializar as singularidades dos pequenos, e colocar em movimento a imaginação criadora. Por isso, reitero Mello (2007, p. 91) ao conceituar a infância como um “tempo em que criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas”.

Entendo que a constituição de autoria, na criança em idade escolar, passa pela criação das condições de ampliação do acesso cultural e requer um processo longo e complexo da criação literária, orientado para o futuro do desenvolvimento. O exercício da atividade criadora e seu desenvolvimento consistem em uma das principais forças na concretização desse objetivo. Por isso, precisamos propiciar a formação e o desenvolvimento do exercício da imaginação criadora no presente, direcionando o desenvolvimento do escolar para a linha de preparação para o futuro, a fim de que esse processo se constitua na formação da personalidade humana.

CAPÍTULO 3

AUTORIA: MATERIALIDADE DISCURSIVA

Neste capítulo, abordamos o processo de constituição da autoria das crianças na relação com a criação literária, a partir dos postulados de Bakhtin (2011; 2016), Medviédev (2012) e Volóchinov (2017). O foco da análise esteve centrado no ato de criação do enunciado pelas crianças e nas possíveis marcas de sua singularidade. Para isso, analiso eventos ocorridos no segundo ciclo temático ligados à tessitura dos enunciados das crianças e revelo peculiaridades do processo de criação de Marissol.

Autor-criador e autor-pessoa

De acordo com Faraco (2013), na década de 1920, Bakhtin, no ensaio *Estética da criação verbal*, diferenciou a pessoa do autor – o artista como aquele que escreve, o autor como pessoa da função estética-formal que ele ocupa no ato da criação: autor-criador. Faraco (2013) afirma ainda que, para Bakhtin, o autor-criador dá forma e conteúdo à sua criação a partir da posição social e cultural que ocupa em uma determinada esfera da atividade humana. Por isso, as suas escolhas verbais no cumprimento de sua posição axiológica encontram-se carregadas de

valores, de sentimentos, de experiências que lhe dão condições de compor o todo artístico dando-lhe acabamento estético.

Por meio das escolhas verbais necessárias à constituição da obra, o autor-criador assume sua posição axiológica, valorativa e socioemocional, diante da realidade, a partir de um recorte dos acontecimentos da vida da pessoa do autor postos na multiplicidade das relações interdiscursivas e valorativas da sociedade. Assim, o autor-criador reorganiza essas escolhas para formar e dar acabamento ao todo artístico, sua obra plasmada nos eventos da vida e nas práticas culturais. Desse modo, o autor-criador não registra de modo passivo os acontecimentos da vida, pelo contrário, ele assume sua posição refratada e refratante da realidade. É “refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se ordena esteticamente os eventos da vida.” (FARACO, 2013, p. 39).

Em 1934-35, em *O discurso no romance*, Faraco mostra que nas discussões em relação à filosofia da linguagem, a distinção bakhtiniana entre autor-criador e autor-pessoa recebeu reformulações. O entendimento da linguagem concebida como heteroglossia, “como uma realidade que congrega múltiplas e heterogêneas línguas sociais, entendidas como compósitos verbo-axiológicos, como expressões de uma determinada interpretação do mundo” (FARACO, 2013, p. 49), acaba por provocar uma mudança no entendimento da posição ocupada pelo autor-criador na criação estética. A voz do autor-criador não é mais a voz direta do autor, mas outra voz social carregada de valores, sentimentos e desejos, com determinada posição axiológica, que permite ao autor-

criador perceber os acontecimentos da vida com um excedente de visão, por meio do deslocamento no plano da linguagem, da voz do autor-criador para outras vozes sociais.

Em consonância com esses estudos, deduzo que o autor-criador, ao personificar na voz social carregada de valores, sentimentos e desejos, constitui-se como personalidade consciente na tessitura das escolhas verbo-valorativas responsivas e responsáveis de um enunciado. É nesse epicentro que ele se constitui, porque este ato único e singular – de tessitura das escolhas verbo-valorativas responsivas e responsáveis –, condensa em um só domínio a unidade que sintetiza, sob determinadas condições, o processo apropriação e objetivação da singularidade humana na relação com os produtos das criações ideológicas produzidos pelo gênero humano, de maneira a romper a cisão existente entre o mundo da cultura e o mundo da vida, e tornar esse autor-criador cada vez mais consciente do lugar que ocupa no evento da vida.

Com esse entendimento, busco compreender como as crianças, de acordo com suas condições, criaram e usaram os enunciados orais e escritos de um determinado gênero, conto ou narrativa, de tal modo que se tornassem parte de suas vivências, para poderem refletir, refratar e se posicionar nos eventos experimentados na investigação e fora dela. Analiso as nuances do processo de constituição dos enunciados das crianças, orais e/ou escritos, na relação com a criação literária, partindo do princípio de que os enunciados se constituem em força e produto ideológico. Neles – nos atos de criação e constituição dos enunciados – evidencio marcas dos rastros de singularidades enunciativas, de sinais autorais das crianças.

O material sógnico de criação ideológica

Segundo Faraco (2016), nas discussões acerca da filosofia da linguagem, Bakhtin (2011; 2016), Medviédev (2012) e Volóchinov (2017) utilizaram-se da palavra “ideologia” “[...] para designar o universo dos produtos do ‘espírito’ humano [...]” (FARACO, 2016, p. 46), produto de todas as manifestações, todos os processos e objetivações produzidas pelo gênero humano. De modo que a arte, a ética, a estética, a religião, a ciência, a filosofia, a política, o teatro, a literatura, a língua, os costumes, entre outros, constituem o universo de forças e produtos ideológicos, constituem os sistemas ideológicos formados. Nessa perspectiva, a criação literária constitui o universo das forças e produtos ideológicos produzido pelo homem, que por sua vez constitui o universo dos produtos do espírito humano.

Segundo Medviédev (2012), os fundamentos dos estudos da ciência das ideologias encontram no marxismo seu alicerce. Para ele, Karl Marx definiu o campo das superestruturas ideológicas, a unidade entre esse campo e suas funções com a vida social, sua relação com a base socioeconômica e, em certa medida, as relações intrínsecas entre a base e as funções que compõem a superestrutura. O autor russo propõe o estudo sociológico das especificidades qualitativas da esfera de criação ideológica como forma de compreendê-la, defini-la com base nos estudos marxistas, haja vista que o estudo dessa criação se encontrava em estágio embrionário naquela obra.

De acordo com Volóchinov (2017), o material sógnico que constitui os sistemas ideológicos formados encontra no signo ideológico, na palavra/enunciado, a forma de realização da vida psíquica do ser

singular no encontro com o conteúdo ideológico produzido pela humanidade ao longo da existência. Assim, segundo o autor, o signo ideológico materializado externamente nos sistemas ideológicos deve entrar no mundo interior, na vivência psíquica da pessoa para realizar uma significação sýgnica.

Ao considerar que “o signo não pode ser isolado da situação social sem perder sua natureza sýgnica”, Volóchinov (2017, p. 135) faz uma distinção entre duas formas de expressão do material sýgnico envolvidas nos fenômenos ideológicos: o signo interior, endógeno, como aquele que representa a materialidade da vida psíquica da pessoa, sua vivência psíquica; e o signo exterior ou signo ideológico externo, exógeno, como o signo materializado externamente no meio ideológico de determinada coletividade. Destaca a palavra/enunciado como o signo ideológico por excelência, pois esse medeia as relações humanas que constituem a realidade engendrada no material sýgnico de determinada coletividade, na vivência psíquica, no meio ideológico do qual faz parte, na formação dos sistemas ideológicos produzidos nas ciências, artes, religião, entre outros.

Para Volóchinov (2017, p. 100, *itálico no original*), “*a palavra [palavra/enunciado] acompanha toda a criação ideológica como seu integrante indispensável*”. O autor esclarece que o fato de a palavra ser integrante indispensável da criação ideológica não quer dizer que ela seja capaz de substituir qualquer forma de signos ideológicos. A palavra/enunciado não substitui em sua plenitude uma obra de arte, por exemplo, entretanto, acompanha, condiciona o processo de compreensão e interpretação dessa criação ideológica nas trocas verbais, na interação entre as pessoas.

Desse modo, as concepções, os costumes, as crenças humanas, as obras de arte, os espetáculos teatrais, a linguagem, entre outros, são alguns dos signos ideológicos que alimentam e são alimentados pela atmosfera psíquica de uma determinada coletividade, no processo de intercâmbio social, verbal e não verbal. Logo, “[...] para cada coletividade, em dada época do seu desenvolvimento histórico, esse meio [ideológico] se manifesta em uma totalidade concreta, singular e única, reunindo em uma síntese viva e imediata a ciência, a arte, a moral e outras ideologias.” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 57).

Em consonância com as ideias de Medviédev (2012), Volóchinov (2017) reitera que os fenômenos ideológicos formam e constituem a consciência da pessoa por meio dos signos ideológicos implícitos e explícitos no universo dos produtos criados pela humanidade no decorrer do tempo, por meio do material sógnico que constitui o processo de apropriação, significação e objetivação da realidade, revelando que “cada produto ideológico carrega consigo a marca da individualidade do seu criador ou de seus criadores, mas essa marca é tão social quanto todas as demais particularidades e características dos fenômenos ideológicos” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 129-130), pois são produtos da relação entre a pessoa e sua coletividade.

Assim, o movimento dinâmico e contraditório de interação sógnica e a consciência se constituem no intercâmbio vivo com os sistemas ideológicos. Em meio aos fenômenos ideológicos, simultaneamente, nutrem-se as interações sógnicas e com elas é alimentado o desenvolvimento dos sistemas ideológicos em formação.

Na produção das condições históricas e sociais em que as pessoas se inserem, são nutridas a consciência e o psiquismo. Só posso compreender, interpretar e significar a realidade mediada pelos signos ideológicos e, ao compreendê-la, dou a ela novos sentidos, novos significados, adensando a corrente interrompida dos intercâmbios verbais, sociais e culturais.

Nesta perspectiva, Volóchinov (2017, p. 130) alerta que “ignorar que a unidade singular do psiquismo esteja ligada à unidade dos sistemas ideológicos é inadmissível. A singularidade da unidade psíquica é totalmente compatível com uma compreensão ideológica e sociológica do psiquismo.”. Sendo assim, o pensamento de uma pessoa se direciona, desde o início, para determinado fenômeno ideológico no qual encontra sua forma de expressão única e singular; e dialeticamente, de modo simultâneo, essa marca de expressão singular, que reflete e refrata a realidade, de acordo com o seu entendimento do material sógnico permutado nas relações humanas, constitui o psiquismo da pessoa e adensa o meio sógnico ao realizar a significação do material sógnico no dinamismo da atmosfera social de dada coletividade.

O signo permite ao psiquismo humano compreender, interpretar o material sógnico que compõe a realidade concreta, assim como proporciona as condições necessárias para compreensão de si mesmo como individualidade humana, capaz de expressar sentimentos, desejos, valores e necessidades. A vivência psíquica se materializa por meio dos signos, sejam eles verbais ou não verbais. Logo, a consciência humana se constitui e se realiza por meio dos signos criados no processo de trocas verbais e não verbais, entre interlocutores de uma dada coletividade.

Nesse material é que a consciência individual reflete e refrata a realidade da qual faz parte, nutre-se, desenvolve-se expandindo seu campo de atuação. Enfim, para Volóchinov (2017, p. 97-98), “a consciência se forma e se realiza no material s^ígnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis.”.

Medviédev (2012), ao tratar do material s^ígnico da criação ideológica, acrescenta que

Qualquer enunciado concreto é um ato social. [...]. Ele organiza a comunicação que é voltada para uma reação de resposta, ele mesmo reage a algo; ele é inseparável do acontecimento de comunicação. Sua realidade peculiar enquanto elemento isolado já não é a realidade de um corpo físico, mas a de um fenômeno histórico. Não apenas o sentido do enunciado possui um significado histórico e social, mas, também, o próprio fato de sua pronúncia e, em geral, de sua realização aqui e agora, em dadas circunstâncias, em dado momento histórico, nas condições de dada situação social. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 183).

O enunciado organiza a formas da comunicação social, reage às circunstâncias das quais participa em coletividade, é prenhe das reações de resposta, tornando-se inseparável do acontecimento da comunicação social. O sentido e o significado dados ao enunciado, como material s^ígnico, são inseparáveis do processo da comunicação verbal que envolve os falantes. Por sua natureza dialógica, possui um significado e um sentido histórico e social que adensa o processo de formação e

desenvolvimento dos fenômenos ideológico, por promover ou participar das tomadas de decisões, da compreensão da realidade e da conscientização do homem histórico.

A princípio, como acontecimento social concreto, a palavra dita, o enunciado expressivo engendra a realidade concreta, tornando-se material sógnico da psicosfera social; por fim, toma-se vivência psíquica, torna-se material psíquico da consciência individual. Quando esse material sógnico é materializado nas formas de expressões humanas ele constitui a singularidade humana. Neste sentido, Medviédev (2012) explica-nos como o enunciado, como material sógnico por excelência, passa a fazer parte da história da individualidade humana por meio da palavra-enunciado.

A palavra-enunciado, ao ser exteriorizada por uma pessoa em dada coletividade, em determinadas condições sócio-históricas e culturais, penetra o horizonte concreto dos falantes, tornando-se um acontecimento social que adensa as trocas verbais, amplia as condições da comunicação humana, cria e renova os sentidos e significados dados aos acontecimentos sociais da coletividade, determinado pelo conjunto das condições histórico-sociais desses acontecimentos e pelas circunstâncias concretas nas quais a pessoa expressa seus desejos, sensações, vontades e valores. Dessa maneira, o processo de compreensão e interpretação da realidade e os intercâmbios verbo-axiológicos envolvidos na comunicação entre os homens possibilitam a existência do signo e seu caráter ideológico.

Volóchinov (2017, p. 98) me faz compreender que “a realidade do signo é inteiramente determinada por essa comunicação [social]”, uma

vez que, para que o signo ideológico possa existir, deve se tornar vivência psíquica, compreendido e vivido no psiquismo do indivíduo, para depois encontrar sua expressão no meio ideológico do qual participa. Esse processo só se torna possível pela mediação do material sógnico que constitui as relações humanas em dada coletividade, seja por meio da expressão da palavra/enunciado falada, seja por meio da vivência psíquica da pessoa, na qual a palavra/enunciado é pensada.

Marissol: materialidade discursiva

Apresento aqui a criação literária, referente ao segundo grupo de narrativas, de Marissol e, em seguida, analiso aspectos de sua materialidade discursiva (GERALDI, 2015). Essa escolha se justifica pelo fato que nessa criação foi possível encontrar marcas de expressões ou modos de dizer que me permitiram desvelar singularidades específicas da menina.

Entendo que para compreender o posicionamento valorativo do sujeito do discurso precisamos conhecê-lo primeiro. Quem é Marissol? Marissol é uma criança de 10 anos que tem dois irmãos. O pai e a mãe trabalham no setor de vigilância de uma agência bancária. Durante a investigação, demonstrou ser espontânea, questionadora e, às vezes, ranzinza. No início de nossos encontros não gostava de falar sobre sua vida fora da escola, como a maioria de seus colegas. Teve dificuldades em ouvir e aceitar a opinião dos outros, irritava-se facilmente e, ao manifestar seu pensamento, quase sempre usava um tom de agressividade na voz, emburrava com facilidade, queria fazer valer seu ponto de vista porque se

considerava sempre com a razão. Apresentou muita resistência para unir-se aos colegas no desenvolvimento das tarefas, mas, no decorrer dos nossos encontros, aos poucos, foi desenvolvendo a capacidade de ouvir e mudou de atitude em relação a nós. Seu tom ao dirigir-se a mim e aos colegas tornou-se mais acolhedor. É importante dizer que depois que decidira dizer a verdade a respeito do desempenho de seu grupo, por ocasião do *Jogo Imaginação com Alice*, foi elogiada por sua coragem, por exemplo. Sua atitude foi mudando e ela passou a demonstrar mais segurança em suas atitudes e mais aceitação em relação às vozes alheias.

Para a análise da materialidade do discurso escrito de Marissol, de acordo com as condições de sua criação, recorro a quatro aspectos dos estudos linguísticos nomeados por Geraldi (2015): do léxico, do enunciado, do texto e do intertexto para construir os sentidos do enunciado lido. Por serem esses aspectos amplos e complexos, realizei o recorte em torno de vestígios e indícios contidos em seu discurso escrito, para compreender a constituição do enunciado em sua singularidade e desvelar os esboços de autoria da menina. Para isso, como leitora, assumo a posição de coenunciadora com Marissol e busco, por meio de minhas contrapalavras, compreender a materialidade contida no discurso dela.

A posição assumida como coenunciadora pauta-se pelo entendimento, segundo Geraldi (2015, p. 103), que

[...] ler não é apenas reconhecer o signo com suas significações do passado. Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que incluem também as contrapalavras do leitor –

para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando. Neste sentido, a leitura é também coprodução do texto, uma atividade orientada por este, mas que lhe ultrapassa. [...] É preciso ultrapassar o já sabido e reconhecido para construir uma compreensão do que se lê (e do que se ouve). (GERALDI, 2015, p. 103).

Entendo que o conceito de ler ultrapassa o limite do já dito e reconhecido. Faz-se necessária a compreensão do enunciado do autor, do encontro com ele para essa compreensão, que por sua natureza é responsiva. Nessas condições, o ato de ler ultrapassa os limites do desvelamento dos signos e suas significações, exigindo uma ação responsiva daquele que lê, para construir os sentidos do projeto de dizer do autor. Nesse movimento, emerge o sentido concreto, específico e único orientado pelo autor do texto, e o leitor se constitui como coprodutor ao ultrapassar o já escrito, alçando os sentidos constituídos no presente, por meio da leitura realizada. Assim, segundo Geraldi (2015), com suas contrapalavras, o leitor coenuncia o projeto de dizer do autor matizado no texto.

Antes de iniciarmos a análise da materialidade discursiva do conto da menina, como coenunciadora, esclareço os princípios e os aspectos do recorte realizado. No campo de intertexto, entendo que o texto é uma concretização de um discurso, a voz que discursa não é única, sem-par, nela ecoam outras vozes com as quais intercambiou a vida social, que um discurso escrito – um texto – remete a outros discursos, citando-os. Assim, se as escolhas dos enunciados outros que ali ecoam não são neutros, então eles respondem aos interesses daquele que enuncia, o

enunciador/autor. Por isso, neste campo, salientei marcas da intertextualidade, da interdiscursividade contidas no discurso escrito de Marissol. Entendo, como Geraldi 2015, p. 108), porque “a escolha do verbo que introduz qualquer citação direta ou indireta é significativa, pois desvela julgamentos tanto sobre o sujeito citado quanto sobre o conteúdo, orientando assim o leitor para a avaliação que faz o autor.”

No campo do texto procuro desvelar no discurso escrito criado a forma de organização dos enunciados na relação com o projeto de dizer que orientou a concretização do texto pela menina, sua organização interna, a conectividade e a coesão matizadas no texto, a lhe assegurar uma dinâmica sequencial própria.

No campo lexical, Geraldi (2015, p. 105) esclarece que “o léxico [os vocábulos da língua] não é neutro e seu agenciamento para o interior de um texto responde a estratégias da enunciação, conseguindo, não raro, pelo uso de certos termos, dar ao texto uma certa configuração e um certo tipo de ancoragem institucional [no âmbito social]”. Por isso, neste aspecto, busquei encontrar as marcas, as orientações de configuração do enunciado para (re)colocar o texto nas condições de sua produção, evidenciando palavras, expressões lexicais que pudessem marcar a singularidade autoral de Marissol.

Percebo que é no enunciado que o autor se anuncia como singularidade dirigida a alguém, no intercâmbio verbal; nos encontros e desencontros da vida que a singularidade humana se altera e altera os Outros. De modo que foi no enunciado que procurei os indícios e as coordenadas para compreender a relação do objeto escrito – o conto – com o acontecimento social ali apresentado, pois, como Geraldi (2015,

p. 106) compreendo que, “[...] o próprio ato de enunciar é já um acontecimento, e este deixa suas marcas no enunciado. Estas marcas são retomadas pelo coenunciador (o outro no diálogo, o leitor no texto) como sinalização, não por si só suficientes, mas necessárias para a produção de sentidos”.

São nas relações dialógicas que se constituem as relações de sentido e significado das palavras alheias, próprias do processo de formação dos atos de linguagem, que se reiteram e se alteram em um processo único e dinâmico de constituição e transformação da singularidade do sujeito, a refletir e refratar realidade de modo dinâmico, aberto, inacabado e infinitamente ininterrupto.

A adolescente e os quadros

O conto que abre a análise da interdiscursividade é a obra-prima de Marissol: *A adolescente e os quadros*.

A adolescente e os quadros

[1]³ Era uma vez uma adolescente de dezenove anos que morava em uma casa perto de um riacho. **Ela era pintora**⁴ e o que ela mais gostava de pintar era **borboletas bem coloridas**.

³ A indicação numérica, a qual denomino “alínea”, colocada no início de alguns períodos no texto, tem por objetivo facilitar ao leitor a localização dos elementos constitutivos do gênero do discurso em análise.

⁴ A indicação em itálico em algumas expressões tem por objetivo destacá-las como possíveis pistas da presença do processo interdiscursivo contido na criação de Marissol.

Ah! ela também gostava muito de pintar personagens de TV⁵. Ela se chamava Alice. [2] Um dia **Alice foi ao mercado** e quando voltou de lá todos os seus quadros tinham desaparecido. Então, ela deu gritou e falou:

– [3] Cadê os meus quadros?????!!!!!!

Chegou uma borboleta no peitoril da janela e falou assim para a menina:

– Alice, eu vi tudo que aconteceu.

E Alice falou:

– Onde é que estão os meus quadros?!

Disse a borboleta:

– **A bruxa Jordana que comia muita banana** e se vestia de amarelo, em forma de banana, pegou um grampo que estava em sua cabeça, colocou-o na fechadura, entrou em sua casa e pegou seus quadros. **A bruxa passou pelos campos dos patos, pelo campo das rosas e finalmente** chegou no mundo maluco.

No mundo maluco tinha borboletas de duas cabeças, algumas pessoas metade cavalo, rosas falantes, dois irmãos gêmeos, peixes voadores e uma casa muito feia. Lá morava a bruxa.

A adolescente resolveu ir atrás da bruxa. **Passou pelo campo dos patos, pelo campo das rosas e finalmente** chegou no mundo maluco.

⁵ As indicações sublinhadas têm a finalidade de marcar as expressões que foram analisadas como possíveis indícios das singularidades autorais de Marissol.

Alice avistou a casa muito feia, então ela se aproximou e tocou a campainha. A bruxa perguntou:

– Quem é?

Alice falou:

– A dona dos quadros que você roubou!!!

Respondeu a bruxa:

[4] – Eu peguei, mas agora eles são meus!!!

A adolescente foi embora chorando para sua casa, quando ela chegou em casa, bolou um plano assim: à noite vou na casa da bruxa olhar pela janela, verificar se ela está acordada ou não. Pego um grampo da minha cabeça, abro a porta, pego os quadros e vou embora para outra cidade.

[5] Ela foi na casa da bruxa e cumpriu o que havia planejado, saiu da casa da bruxa com os quadros nas mãos e mudou de cidade. [6] Depois que ela mudou de cidade, arranjou muitas amigas que gostavam de pintar quadros, formaram um grupo de pintoras e nunca mais viu a bruxa por aquelas bandas.

Como se vê, no texto destaco em negrito as seguintes expressões: 1 **Ela era pintora**; 2 **borboletas bem coloridas**; 3 **Alice foi ao mercado**; 4 **Chegou uma borboleta no peitoril da janela e falou**; 5 **A bruxa Jordana que comia muita banana**; 6 **A bruxa passou pelos campos dos patos, pelo campo das rosas e finalmente chegou no mundo maluco.**

A expressão 1 de Marissol – **Ela era pintora** – parece enunciar uma aproximação da menina com a biografia de Audrey Wood, que,

ainda criança, começou a contar histórias para seus irmãos a partir das pinturas que via nos livros de arte dos pais. Considerando que ela e seus colegas ficaram admirados ao descobrir essa característica da autora, esse indício parece denunciar uma identificação da menina com a história de vida de Audrey Wood. Ao registrar o gosto da adolescente por pinturas de **borboletas bem coloridas** – expressão 2 –, Marissol parece resgatar aspectos da narrativa *Pedro: O menino com o coração cheio de domingo*, na qual as borboletas simbolizam a imaginação de Pedro em movimento. Na expressão 3 – **Alice foi ao mercado**, há duas marcas de possível intertextualidade: uma com a narrativa *Alice no País das Maravilhas*, na escolha do nome da personagem principal de seu conto, e outra com o enredo do conto da *A bruxa Salomé*, com a cena em que a mãe sai de casa para ir ao mercado comprar os alimentos das crianças.

A partir da expressão 4 e subsequentes, a menina assume uma interação mais estreita e intensa com o conto *A bruxa Salomé*. A expressão 4 – **Chegou uma borboleta no peitoril da janela e falou** – encontra ecos na cena em que a mãe chega do mercado e se desespera ao perceber que seus filhos haviam sido levados. Um pássaro preto dá um salto para no peitoril da janela para contar-lhe o que acontecera. A expressão 5 – **A bruxa Jordana que comia muita banana** – parece encontrar sua entonação na rima produzida pela autora Audrey: “A bruxa Salomé, ela perdeu o pé” (Salomé – pé; Jordana – banana). E, finalmente, na expressão 6 – **A bruxa passou pelos campos dos patos, pelo campo das rosas e finalmente** – Marissol parafraseia Wood, quando diz: *passou pela ponte, cruzou a cidade, o campo de trigo e, finalmente,*

penetrou na floresta [...]. (WOOD, 1999, s/p), além de repetir esse enunciado no texto como Audrey Wood também o fizera.

Os indícios da interdiscursividade da menina com os autores consagrados apresentam marcas do interdiscurso contidas no conto e das escolhas das palavras e entonações outras que a ajudaram a adensar o conteúdo do seu discurso. As expressões utilizadas serviram de fonte de sustentação para pensar e gerir o conteúdo de seu discurso, além de fonte de desenvolvimento das capacidades linguísticas da menina, por oportunizar a ela condições de agregar densidade e substância ao seu discurso escrito. Por exemplo, no caso da rima criada por ela: “A bruxa Jordana que comia muita banana”, ao ler seu conto para os colegas, todos riram e elogiaram sua capacidade de rimar. Essa atitude parece indicar que ela buscou aproximação com o estilo de escrita de Audrey Wood, mas para isso colocou em ação sua capacidade imaginativa e suas habilidades com as rimas, a fim de agregar valor ao seu conto por ter avaliado positivamente a atitude de Audrey Wood, fato que parece tê-la desafiado a ir em direção à linha de maior esforço do seu desenvolvimento. Ao parafraseá-la, agregou mais densidade ao enredo, tornando-o mais rico de detalhes, e afetando os leitores de seu discurso. Sendo assim, a interdiscursividade estabelecida por Marissol parece ter respondido ao seu projeto de dizer, de modo a sensibilizar o leitor com sua criação de sentidos.

Nessas condições, a interdiscursividade constituiu-se fonte de sustentação e desenvolvimento para Marissol, bem como para as outras crianças, porque não criaram a partir do nada. A interdiscursividade promovida pelo intercâmbio verbal com os autores consagrados

consubstanciou-se em fonte de desenvolvimento do potencial criador das crianças nos diálogos literários, orais e escritos, como mostram esses e outros dados. A interdiscursividade estabelecida pela menina correspondeu ao seu projeto de dizer, de modo a impressionar o leitor com a sua criação de sentidos.

Esses indícios me revelam, também, que ao criar o conto *A adolescente e os quadros*, Marissol rompeu a relação original com as obras estudadas e seus discursos, *Alice no País das Maravilhas*, *Pedro: O menino com o coração cheio de domingo*, biografia de Audrey Wood, principalmente com o enredo de *A bruxa Salomé*. Ela desassociou alguns traços específicos dos enredos, da totalidade complexa que os compunha, modificou-os realçando alguns de seus traços e rejeitando outros, para associá-los, transformá-los em uma nova combinação de imagens individuais que originou *A adolescente e os quadros*. Essa nova forma de combinação dos discursos alheios criados por Marissol constituiu sua marca autoral.

De acordo com Bakhtin (2016), o uso de signos verbais para enunciar pensamentos, necessidades e desejos, de modo consciente ou não, é feito por meio de um determinado gênero do discurso. Por isso, analiso o gênero discursivo materializado no texto de Marissol a partir dos elementos que determinaram as particularidades composicionais que o constituíram. Nele evidenciei a estrutura interna de um conto. No trecho da alínea 1, encontramos índices de elementos constitutivos da situação inicial do conto, a caracterização do espaço onde acontece o conto, noção de tempo. Na linha 2, o evento perturbador é: *Um dia Alice foi ao mercado e quando voltou de lá todos os seus quadros tinham*

desaparecido. Em seguida, no trecho que se inicia na alínea 3, Marissol descreve as ações dos personagens que se encontram emaranhadas na trama. Na alínea 4, aponta o clímax. A situação vivida pela adolescente fica insuportável quando a bruxa afirma: *Eu peguei, mas agora eles são meus!!!*. Em seguida, na alínea 4, ela aponta a ação que põe fim à trama vivida pela adolescente: ação finalizadora. E finalmente na alínea 5, a menina revela a situação final vivida pelos personagens envolvidos na trama.

Esse dado indica que ela entendera a dinâmica interna do conto e a escolheu para dar forma ao seu discurso. Sinaliza também que essa opção foi realizada de modo consciente, haja vista ter sido dada a ela a oportunidade de escolher o gênero a ser utilizado em sua produção escrita. A proposta da criação do livro e a forma de organização do ensino parece terem contribuído na definição da arquitetura do texto. Embora tenha sido dada a oportunidade de as crianças escolherem outras formas específicas de enunciar (outro gênero discursivo), Marissol tomou a decisão de escrever um conto dessa forma porque esse gênero atendeu ao seu projeto de dizer, fornecendo-lhe condições para criar e concretizar seu discurso escrito.

Vejam agora os aspectos relacionados ao léxico e ao enunciado do conto de Marissol. Nesta análise destaco os seguintes enunciados (sublinhados no texto): personagens de TV; 2 tinham desaparecido; 3 Cadê os meus quadros????!!!!!!!; 4 grampo; colocou-o na fechadura; 5 pessoas metade cavalo; uma casa muito feia; 6 no mundo maluco; 7 a casa muito feia; 8 mas agora, eles são meus; 9 foi embora chorando para sua casa; pego um grampo da minha cabeça, abro a porta; vou embora

para outra cidade; 10 e mudou de cidade; 11 arranhou muitas amigas que gostavam de pintar quadros; grupo de pintoras.

Cumpr-me dizer que os recursos textuais que me permitem compreender e examinar os efeitos de sentido que nascem dos atos discursivos das crianças são numerosos, assim como os gêneros que lhes foram solicitados mas para esta análise evidencio expressões, palavras que, sob nosso ponto de vista, podem apresentar indícios de uma posição dela, uma escolha específica, um modo peculiar de dizer, uma forma de expressar que a diferenciou das demais; enfim, as singularidades específicas do seu modo de dizer, de seu estilo.

Segundo Brait (2013), o estudo da estilística em Bakhtin pautou-se não apenas pela linguística ou pela metalinguística, mas, principalmente, no campo da dialogia que o constitui, na arena dialógica da produção dos sentidos na vida autêntica da palavra na comunicação discursiva, porque, segundo esses estudos, “a procura da própria palavra pelo autor é, basicamente, procura do gênero e do estilo, procura da posição de autor.” (BAKHTIN, 2011, p. 385). Com base nessas discussões, segundo Brait (2013), o estilo de determinado gênero discursivo está associado às reflexões, aos conceitos, às análises e às categorias peculiares do sujeito do discurso, juntos, auxiliam-no na compreensão do modo de ser da linguagem. Por sua natureza social, histórica e cultural, a linguagem utilizada por ele em determinado enunciado deixa perceber, de modo antecipado, a impregnação das relações singulares constantemente afetadas e alteradas que constitui o homem como sujeito do discurso. Ao ressaltar a indissociabilidade do estilo às diversas formas típicas de enunciado, o autor reforça a ideia de

que o estilo está diretamente ligado ao tipo de relação que o autor estabelece com o interlocutor da comunicação verbal, com o outro, com o representante autorizado socialmente, com o leitor.

Dito isso, volto às expressões destacadas. As expressões: personagens de TV, grampo, são meus, arranjou muitas amigas, grupo e pintoras parecem marcar o vocabulário próprio da menina, indicando traços de singularidade que me auxiliam na criação dos sentidos contidos no texto dela, orientando-me em relação ao universo de sentidos criados intencionalmente por Marissol. A expressão 1, quando deslocada da frase que a constitui, simboliza um grupo específico de personagens que aparecem na televisão, mas, (re)colocada na frase: *Ah! ela também gostava muito de pintar personagens de TV*, além da função de caracterizar o grupo específico de personagens, parece expressar um interesse de Marissol em retomar o turno da fala anterior, no qual dialoga com os autores estudados, chamando a atenção do leitor para outro lugar, de outros gostos de Alice. Com essa atitude ela parece projetar na fala da personagem seus gostos e desejos pessoais. O advérbio de intensidade *muito* parece intensificar o desejo de marcar um traço de um gosto pessoal.

Na expressão 4, a palavra *grampo* merece destaque. A palavra designa uma peça de metal com duas hastes com a qual as mulheres prendem os cabelos. Marissol amplia o uso dessa peça na frase: *pegou um grampo que estava em sua cabeça, colocou-o na fechadura, entrou em sua casa e pegou seus quadros*. A forma como a personagem usa o grampo no texto parece conter indícios de que o sentido dado a esse artefato encontra seu significado e seu sentido em outras vozes sociais próprias do

cotidiano da menina, nos meios midiáticos e na convivência social. Ela pode ter visto esse gesto em filmes policiais ou de algum outro lugar. É comum um ladrão ou um detetive abrir uma porta com artefatos parecidos com grampo de cabelo ou com o próprio. Ao realocar a palavra *grampo* no texto, deu-lhe esse sentido específico incorporado de seu cotidiano. Marissol crava a relação da palavra com a vida em seu discurso escrito.

Na expressão 11, destaco a palavra *arranjou*, esse termo locado na frase dá sentido de algo ajeitado, arquitetado, algo arrumado. Neste sentido, parece significar que para ela a amizade é algo a ser arrumado por alguém, articulado, e não a possibilidade do encontro entre pessoas que podem se afetar mutuamente. O sentido dado a essa palavra na frase parece ter sido escolhido a partir de algo já vivido pela criança. A escolha dessas expressões evidencia a singularidade por expressar vivências únicas e insubstituíveis experimentadas e avaliadas axiologicamente por ela, expressam seu juízo de valor, e portanto, marcam um posicionamento no mundo.

Para Bakhtin (2016), os elementos que determinam as particularidades estilístico-composicionais do enunciado são postos pelo sujeito do discurso ou o autor, voz social que seleciona os recursos linguísticos e o gênero com o qual enunciar sentimentos, pensamentos, necessidades e desejos, e os elementos expressivos.

Assim, o que determina a composição e o estilo de um enunciado é o autor-criador, a voz social que enuncia a palavra viva com um tom emocional-valorativo único e insubstituível que, de acordo com o seu projeto de dizer, a arquitetônica do seu enunciado, seleciona os recursos

lexicais, gramaticais e composicionais do seu discurso e dá sentido ao seu anunciado na relação emocional-valorativa com a vida. “É esse posicionamento valorativo que dá ao autor-criador a força para constituir o todo: é a partir dela que se criará o herói e o seu mundo e se lhes dará o acabamento estético.” (BRAIT, 2013, p. 38).

Outro aspecto a ser considerado, de acordo com Vigotski (2009) é a ideia que, sendo a base da criação a combinação do velho de novas maneiras, o ímpeto de criação na criança consiste na colocação da imaginação em atividade, em movimento. Desse modo, a imaginação entra em atividade quando os desafios que emergem das necessidades sociais, emocionais, culturais e cognitivas da criança entram em interação com as relações humanas. São elas, as relações humanas que impulsionam o processo de criação na criança. Nessas condições, posso dizer que o discurso escrito de Marissol apresenta indícios do processo de reelaboração das ideias contidas nos modelos de criação com os quais ela interagiu, em que as marcas das impressões externas das relações humanas se transformaram, modificaram-se, sob a influência do entrelaçamento dos fatores subjetivos e objetivos de sua apropriação da realidade, em suas vivências sociais e culturais.

Evidencio ainda, no discurso escrito de Marissol (expressões destacadas de 1 a 11), indícios desse entrelaçamento, de sua subjetividade na relação com a realidade objetiva, marcadas pelo seu tom valorativo. Em seu discurso escrito, a menina conta uma passagem da vida de uma adolescente: Alice. Uma pintora de dezenove anos que adorava pintar borboletas e personagens da televisão, mas que, certo dia, teve seus quadros roubados pela bruxa Jordana. Para reaver os quadros, a

adolescente teve que entrar na casa da bruxa e pegá-los. Feito isso, ela fugiu para outra cidade, na qual fez novas amigas e nunca mais viu a bruxa. Este é o sentido explícito de seu conto.

Para Volóchinov (2017, p. 219), “[...] o discurso verbal impresso participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante”. Desse modo, a propósito das possibilidades de sentidos que se abrem na leitura desse conto, aponto questões que me auxiliam na construção dos sentidos do enunciado da menina. Em seu discurso verbal, Marissol apresenta como evento perturbador uma situação difícil enfrentada por nós atualmente – o roubo, e, junto com ele, a impunidade, são vidas de pessoas sendo vilipendiadas pelo roubo e, ao mesmo tempo, as vítimas sendo silenciadas pela impunidade.

Seu enunciado (4) parece revelar a vida em um mundo maluco; às avessas, onde as pessoas que trabalham (pintoras) para conquistar o sustento de suas famílias se veem violentadas ao verem o fruto do trabalho desaparecer e, com ele, a esperança de uma vida digna e tranquila. Ao reclamar pelos quadros, *Cadê os meus quadros?????!!!!!!*, na voz da personagem é Marissol que busca ser ouvida. O tom de desespero e raiva contido nesse grito parece apelar para que a sociedade a escute, a perceba e a ajude. Sua voz ecoou no vazio em meio aos homens, mas encontrou-se com a borboleta, que, apesar de frágil, proporcionou ao menino Pedro o encontro com o mundo da alegria e da transformação, porque “o voo de borboleta pode transformar qualquer dia em domingo”. (QUEIRÓS, 2004, s/p). Mesmo que os homens do mundo

maluco em que vivemos não a tenham ouvido, ela parece encontrar alguém que responde ao seu chamado. Com essa atitude, sinaliza na voz da borboleta a personificação de sua esperança, indicando que ainda acredita que seja possível ser ouvida. A borboleta sinaliza a possibilidade de encontro com a esperança de reaver os quadros, resgatando sua alegria. Embora, a borboleta não possa ajudá-la a resolver definitivamente seu problema, ao ser ouvida por ela em sua súplica, Marissol parece encontrar forças e condições para buscar seus quadros. Mesmo com todas as dificuldades do mundo maluco em que vive, a adolescente é corajosa, determinada, e vai sozinha atrás da bruxa. Ao encará-la, a bruxa a desafia, declara que os quadros agora são dela: *Eu peguei, mas agora eles são meus!!!*. Na voz da personagem, a menina parece refletir e refratar aspectos da realidade social que vivemos, na qual as pessoas roubam e saem impunes.

Chamo a atenção para o fato de a menina não ter mencionado nenhuma ajuda oficial, a polícia, por exemplo. A ajuda da segurança pública parece não existir para ela. E os pais são vigilantes!! Talvez, por isso, ela tenha concluído que sua personagem só poderia chorar e voltar para casa. Aqui, a menina parece enunciar, de modo velado, a situação de impunidade, ao usar palavras como *pegar*, no lugar de *roubar*; *agora, eles são meus* em lugar de *não os devolverei*, para amenizar a situação. Com esse recurso, parece revelar um conflito interno: o sentimento de impunidade que aflora em suas palavras e sua necessidade explícita de atenuar os fatos. Indícios de que ela vive uma realidade dura, cruel e, ao trazê-la para o seu conto, consegue atenuar o contexto com o tom velado das palavras proferidas, usando palavras outras para suavizar os fatos e

atender à expectativa do leitor. Esse indício – atender à expectativa do leitor – é reforçado quando recorre à rima, *A bruxa Jordana que comia muita banana*, inspirada na estratégia utilizada por Audrey Wood, dá mais leveza ao seu conto. E Marissol conseguiu, porque, ao ler sua produção para os colegas, eles riram e se divertiram com a escolha. Assim, com essas ações, a menina dá o acabamento ao conto de modo a agradar o leitor.

Ao tomar a decisão de abrir a porta da casa da bruxa com um grampo, o mesmo artefato da bruxa, pegar seus quadros e fugir para outra cidade, declara ainda que de modo velado, que a impunidade é tanta que não consegue encontrar outra forma de resolver o assunto a não ser pegando (roubando) os quadros de volta. Sem a ajuda das pessoas, não via outra forma de reverter a situação, pois, nas experiências de vida de Marissol, não há muitas alternativas. Afinal, o mundo do qual faz parte é maluco, por isso, fugir para outra cidade pareceu-lhe uma boa solução, arranjar novas amigas, formar um grupo de pintoras e tentar ser feliz.

Ao enunciar que em outra cidade a personagem formou um grupo de pintoras, Marissol sugere ter encontrado um grupo de amigas que a fizeram mais forte e feliz. Essa ideia sinaliza sua esperança de viver em uma sociedade mais justa que poderá ajudá-la a enfrentar o mundo maluco. Creio que as tarefas desenvolvidas de modo coletivo na realização do experimento educativo dialógico podem tê-la ajudando a se sentir pertencente ao grupo, suprindo parte de suas necessidades. Assim, a trama apresentada por Marissol parece registrar uma situação próxima da realidade social que vivemos, na qual a impunidade silencia as vítimas

da violência, transformando suas vidas. O episódio sinaliza que a menina reconhece, na sociedade atual, uma inversão de valores: as pessoas honestas precisam fugir da violência com medo da impunidade, enquanto as pessoas violentas roubam vidas e continuam convivendo na sociedade, comandando o crime, adensando atrocidades contra inocentes. Marissol se posiciona diante das atrocidades, grita ao mundo que a ajude, encara a realidade e mantém a esperança de encontrar um lugar onde haja espírito coletivo, de cooperação mútua entre os homens.

Esses indícios me remetem ao conceito de linguagem como “heteroglossia”. A voz do autor-criador não é a voz única e direta do autor-pessoa, mas outra voz (dos personagens, do herói) carregada de sentimentos, de valores e desejos que se desloca para outras vozes sociais e, ao perceber os acontecimentos da vida com um excedente de visão e conhecimento, assume determinada posição axiológica, porque é nessa arena heteroglóssica que os enunciados entram nas esferas da vida e simultaneamente a vida entra neles. (BAKHTIN, 2016). A vida de Marissol penetra em seu discurso, assim como seu discurso escrito permeia sua vida, a vida das crianças, minha vida.

Essa situação me remete aos estudos de filosofia da linguagem. Ao explicar o excedente de visão e conhecimento, Bakhtin (2011, p. 31) usa a metáfora do ato de autocontemplação diante do espelho: “[...] no acontecimento da autocontemplação interfere um segundo participante, um outro fictício, um autor sem autoridade não fundamentado; eu não estou só quando me contemplo no espelho, estou possuído por uma alma alheia”. Segundo ele, vejo-me de modo mais completo ao me ver pelos olhos do Outro, me constituo como singularidade na relação dialógica

com o Outro. Portanto, eu não sou eu como individualidade pura, eu sou eu/Outro, pois em mim habitam minha voz e as vozes sociais refratadas e refratantes com as quais estabelecemos relações que me afetam e que me alteram. Nesse movimento dialógico do encontro entre o eu/Outro e as vozes sociais, eu adquiro o excedente de visão e conhecimento que me completa e me transforma.

A interdiscursividade contida no discurso escrito de Marissol reforça a ideia que é pela e na interação tensa com as vozes sociais, a partir de um tema (pensamento) comum, que dois ou mais enunciados se confrontam, se completam, digladiam-se, tocam-se. Enfim, estabelecem relações dialógicas entre si, constituindo a cadeia da comunicação discursiva, da qual o enunciado individual é apenas um elo, porque

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciados concretos que nós mesmos ouvimos e nós mesmos produzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas de enunciados e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência juntas e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados. (BAKHTIN, 2016, p. 38-39).

Na vida, em situações concretas, qualquer que seja o enunciado em determinado campo da atividade humana, em determinado tempo histórico e de determinada cultura, ele esteve e está ligado às formas

típicas dos enunciados, os gêneros discursivos, estabelecidos nas e pelas interações dialógicas ao longo da história humana. Assim, os aspectos composicionais e estruturais da língua são apropriados por nós e nos constituem por meio da palavra viva, nas circunstâncias da comunicação discursiva, atravessada por vozes alheias carregadas de valoração, expressividade, sentimentos e emoção, pois, segundo Bakhtin (2016, p. 25), “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta [...]”. Em sua essência, o enunciado constitui-se na espera da compreensão ativa e responsiva dos falantes na produção de sentidos na vida e na arte, na criação literária.

Nessa perspectiva, entendo que a constituição dos fenômenos ideológicos encontra sua materialidade na objetivação dos signos sociais, na interação entre as pessoas, nas trocas verbais, nas formas de comunicação humana. “A realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais [...] a consciência individual não é a arquiteta da superestrutura ideológica, mas apenas sua inquilina alojada no edifício social dos signos ideológicos.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 98).

O domínio da linguagem está ligado ao domínio das formas típicas dos enunciados nas esferas da vida social, os gêneros dos discursos. Assim, as palavras utilizadas pelo autor no seu projeto de dizer, nessa perspectiva, são extraídas da cadeia da comunicação discursiva de uma determinada esfera da atividade humana. Nos enunciados concretos e reais estabelecidos nas circunstâncias da comunicação, as palavras incluem certa entonação, certa valoração típica do gênero utilizado na

comunicação discursiva. Como foi dito, as formas da língua e as formas típicas dos enunciados não chegam a consciência de forma fragmentada, separada, mas estreitamente vinculadas às experiências discursivas que as geraram.

Bakhtin (2011, p. 186) chama “de estilo a unidade constituída pelos procedimentos empregados para dar forma e acabamento ao herói e ao seu mundo e pelos recursos, determinados por esses procedimentos, empregados para elaborar e adaptar (para superar de modo imanente) um material”. Volóchinov e Bakhtin (2011, p. 178) advertem que “[...] estilo é pelo menos dois homens ou, mais exatamente, é o homem e seu grupo social na pessoa de seu representante ativo – o ouvinte, que é o participante permanente do discurso interno e externo do homem”.

Brait (2013, p. 87, *itálico no original*) destaca que, na obra *O autor e o herói na atividade estética*, Bakhtin registra que “[...] *o estilo artístico não trabalha com palavras, mas com os componentes do mundo, com os valores do mundo e da vida*, podendo, portanto, o estilo ser definido como o *conjunto dos procedimentos de formação e de acabamento do homem e do seu mundo.*” . Assim, podemos dizer que o estilo marca a singularidade do autor constituída na e pela interação com o coro de vozes sociais (eu/Outro), na combinação específica de palavras dotadas de entonação, expressividade e valoração, de modo a permitir-lhe formar e dar acabamento, mesmo que provisório, a uma forma típica de anunciado, em um determinado gênero discursivo.

Essa escolha verbo-axiológica é considerada como o produto da interação tensa eu/Outro, o produto da relação dialógica entre o indivíduo e seu grupo social, na qual a dimensão da singularidade se

constitui, na interceptação, no atravessamento das vozes sociais, sem se confundirem para produzir sentido ao projeto do dizer na obra e na vida. Assim, o estilo consolida-se na fronteira do eu/Outro que caracteriza o eu como singularidade diferente do Outro, mas, ao mesmo tempo, atravessado pelas relações dialógicas que o constituem como singularidade humana.

Desse modo, se “[...] a posição axiológica do autor-criador é um modo de ver o mundo, um princípio ativo de ver que guia a construção do objeto estético e direciona o olhar do leitor” (FARACO, 2013, p. 42), então, ao colocar as vozes sociais em inter-relações na constituição do projeto de dizer, na obra, o autor-criador cumpre seu papel, ocupando “[...] uma certa posição verbo-axiológica [...] a partir da qual reflete e refrata a heteroglossia, isso é, não a reproduz mecanicamente [a voz social], mas apresenta, num todo estilístico, um modo de percebê-la, experimentá-la e valorá-la” (FARACO, 2013, p. 50), tornando-se, assim, o centro organizador que dá sustentação à unidade do projeto de dizer. Desse modo, nos indícios apresentados, percebo na narrativa de Marissol uma forma composição específica (conto), a apresentação do tema (roubo ligado à impunidade) e o seu estilo próprio de dizer (expressões específicas), enfim, indícios de sua singularidade como autora e seu estilo.

Concluo com Medviédev (2012, p. 195):

Em primeiro lugar, a obra se orienta para os ouvintes e os receptores, e para determinadas condições de realização e de percepção. Em segundo lugar, a obra está orientada na vida, como se diz, de dentro, por meio de seu conteúdo temático. A seu modo, cada gênero está

tematicamente orientado para a vida, para seus acontecimentos, problemas, e assim por diante.

Como apontam os indícios, o discurso escrito da menina se orientou em duas direções: para o ouvinte e para a vida e seus eventos. Portanto, “o discurso necessariamente coloca o sujeito em relação; os sentidos colocam necessariamente em relação elemento externos ao linguístico porque incluem a história, o já conhecido, mas também o acontecimento, o ‘aqui e agora’ da enunciação.” (GERALDI, 2015a, p. 78). No ato discursivo encontra-se a síntese do passado do enunciador – sua história; o presente – o aqui e agora; e a relação com o vir-a-ser do sujeito. Nessa direção, Marissol busca suas próprias palavras, o seu modo específico de dizer. Ao tratar do tema autor e autoria, na perspectiva do círculo bakhtiniano, Faraco (2013, p. 56) reitera que “[...] como diz Bakhtin em seus apontamentos de 1970-71, as buscas do autor por sua própria palavra são basicamente buscas por uma posição autoral [...]”. À vista disso, é possível afirmar que a menina busca sua posição autoral.

De acordo com postulados de Bakhtin (2011; 2016), Medviédev (2012) e Volóchinov (2017), para compreender o processo de constituição da autoria na relação com a criação literária, primeiramente, deve-se reconhecer que esse processo – constituição da autoria – consiste em um processo complexo de criação, de tessitura do enunciado, no qual esse último se constitui no atravessamento das vozes sociais com as quais o sujeito do discurso, neste caso, a criança, estabelece nas circunstâncias da vida social, política, cultural, econômica as quais pertence, e por meio desse ato de linguagem, marca a posição e a valoração assumida por ela no espaço-tempo vivido.

CAPÍTULO 4

AUTORIA: ATO RESPONSIVO E RESPONSÁVEL

Neste capítulo apresento episódios vividos pelas crianças, em busca de pistas de seus atos responsivos e responsáveis, que podem revelar esboços de formação da autoria no entrelaçamento com a criação literária. Para tanto, apresento a criação literária sob o prisma do meio ideológico, evidencio peculiaridades do processo investigativo matizadas em eventos do terceiro ciclo temático, mostro as singularidades do processo de criação de Esmeralda e o depoimento de sua mãe, Marisa. Em seguida, apresento as impressões de Eliodora em relação aos nossos encontros, destaco o processo de desenvolvimento do conceito de autoria em suas próprias palavras, e faço um comentário em relação à entrega dos livros nas casas das crianças.

A criação literária sob o prisma do meio ideológico

A partir das formas de significação dos acontecimentos sociais, de sua materialização nos intercâmbios sógnicos e de sua cristalização, por meio da incorporação às formas de comunicação social de determinada coletividade, Medviédev (2012) problematizou as formas e os tipos de

comunicação ideológica ao se dedicar aos estudos do método formal na literatura, realizando uma introdução crítica a uma poética sociológica. O autor fundamentou-se na ideia de que qualquer produto ideológico – arte, teatro, literatura, religião, política, entre outros – é uma forma de comunicação humana que expressa “[...] um tipo especial de organização coletiva, sociologicamente peculiar e extraordinariamente essencial.” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 53). E assevera que “uma coletividade possuidora de percepção ideológica cria formas específicas de comunicado social.” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 53).

Para o autor, o psiquismo humano, a vida em suas relações, o vir a ser humanizado são conteúdos que se refletem no processo de criação literária. O conteúdo dessa criação se estabelece no horizonte ideológico de uma coletividade, no universo refletido e refratado da existência humana realizado dentro de determinados parâmetros emotivos e valorativos. Segundo ele, “a vida, como totalidade de ações, acontecimentos e vivências determinadas, converte-se em enredo, fábula, tema, motivo, somente refratada pelo prisma do meio ideológico, somente encarnada em uma ideologia concreta.” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 60). A realidade em si, a existência natural, bruta, passa a fazer parte desse conteúdo quando refletida ideologicamente, quando, ao ser refletida e refratada pelos homens nos intercâmbios sociais, essa realidade, única e singular, reúne-se em uma síntese viva e imediata com o meio ideológico, quando em determinadas condições liga-se organicamente com a consciência social de determinada coletividade.

Nessas condições, de acordo com Medviédev (2012, p. 60), “o meio ideológico é a única ambiência na qual a vida pode realizar-se como

objeto da representação literária.” Portanto, o fato de o reflexo e a refração ideológica da existência humana tornarem-se conteúdo de representação literária é condição imprescindível e insubstituível de sua inserção no conteúdo da criação literária, porque “[...] qualquer enredo como tal é uma fórmula de vida refratada ideologicamente. Essa fórmula é constituída pelos conflitos ideológicos, por forças materiais já refratadas ideologicamente.” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 61). Fora dessas forças emotivas, volitivas e valorativas refletidas e refratadas ideologicamente, não há enredo, nem motivo para a existência de uma obra literária.

De acordo com Volóchinov (2017), a obra literária reflete e refrata as neoformações e o desenvolvimento do processo vivo de constituição da ideologia do cotidiano em interação com os intercâmbios socioculturais valorativos dos sistemas ideológicos formados. Sendo assim, “apenas à medida que a obra é capaz de interligar-se ininterrupta e organicamente com a ideologia do cotidiano de uma época, ela é capaz de ser viva dentro dela (é claro, em um dado grupo social)”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 214). Fora desse processo interativo, a obra de arte deixa de existir por não poder ser vivida como algo que possa ser percebido ideologicamente. Assim, “a ideologia do cotidiano insere a obra em uma dada situação social. A obra passa a ser ligada a todo o conteúdo da consciência e é percebida apenas no contexto dessa consciência atual.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 213). Por isso, compreender o processo de formação da autoria na criança enredada à criação literária consiste no desafio de compreender a autoria como um processo complexo de enunciação que se forma e se desenvolve no atravessamento das vozes sociais com as quais o sujeito do discurso – o

autor – estabelece nas circunstâncias de vida (social, política, cultural, econômica) às quais pertence e da posição e da valoração assumidas por ele no espaço-tempo vivido.

Liberdade e responsabilidade

Como já dissemos, as reflexões sobre a temática do terceiro ciclo giraram em torno da percepção das crianças em relação à *Liberdade* e à *responsabilidade* que envolveram os autores na criação de suas obras – o processo criador de Lewis Carroll ao narrar *Alice no País das Maravilhas*; de Nelson Cruz e sua relação com *Alice no Telhado*; de Bartolomeu Campos de Queirós com o menino *Pedro (O menino com o coração cheio de domingo)*; de Audrey Wood e *A bruxa Salomé*; e de Hans Christian Andersen no conto *A pequena vendedora de fósforo*. Essa proposta pautou-se pelos seguintes entendimentos de Ponzio (2012), na parte introdutória do livro *Para uma filosofia do ato responsável*, e de Bakhtin (2012) ao ressaltar que encontrou na literatura a possibilidade de descrever uma visão arquitetônica do existir como evento singular, único e insubstituível; no qual a singularidade adota o compromisso moral com sua existência concreta, assumindo nela a responsabilidade por seus atos, de modo integral e sem álibi.

Nesse entendimento, cada pensamento, cada sentimento meu é um ato único e singular de minha existência como ser insubstituível, e sobre ele tenho responsabilidade; ao agir, assumo a responsabilidade diante minhas escolhas. “O ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade [a

singularidade do próprio dever ser].” (BAKHTIN, 2012, p. 99). O ato responsável do meu existir é assumido quando assumo minha singularidade, o meu próprio dever de ser eu mesma, sem desculpas, em cada experiência que vivo, consciente do que faço, assumo a minha posição axiológica no mundo, sem alibi; “[...] porque ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade.” (BAKHTIN, 2012, p. 99).

O segundo aspecto se refere à ideia segundo a qual “cada réplica [do diálogo], por mais breve e fragmentária que seja, tem uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva.” (BAKHTIN, 2016, p. 29-30). O autor destaca que as duas particularidades que constituem o enunciado são: “a alternância dos sujeitos do discurso, que emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados[...] [e] a conclusibilidade específica do enunciado.” (BAKHTIN, 2016, p. 35). A possibilidade de dar-lhe acabamento, mesmo que provisório, assegura a possibilidade de uma compreensão ativamente responsiva, possibilitando às crianças “[...] ocupar em relação a ele [enunciado] uma posição responsiva [...]” (BAKHTIN, 2016, p. 35). Portanto, nessa perspectiva, uma compreensão ativa de um enunciado é uma ação responsiva do ouvinte, seja em maior, seja em menor grau, o entendimento das palavras alheias suscita uma resposta do ouvinte.

Esmeralda

Apresento agora eventos que envolvem o processo de criação de Esmeralda. Esse recorte se baseou na necessidade de mostrar singularidades distintas percebidas no processo investigativo. Os episódios que a envolveram possibilitam evidenciar marcas da singularidade do seu processo de criação, favorecendo desvelar sua formação de autoria na criação de contos infantis, que distinguem dos demais colegas.

Quem é Esmeralda? Esmeralda H. J. C. tem 9 anos, é filha única. Durante o desenvolvimento da pesquisa ela se mostrou uma criança muito expressiva, educada e falante. A maioria dos colegas demonstrou empatia por ela. Declarava-se apaixonada pela literatura infantil. Deixava transparecer o carinho enorme que sentia pela mãe, ambas pareciam viver em harmonia. Dona Marisa buscava a filha todos os dias, a pé. Em alguns desses momentos, a pedido da menina, esperou por ela sentada numa cadeira do fundo no salão onde estávamos. Depois que iniciamos os encontros, a mãe declarou ter comprado cinco livros de literatura diferentes para Esmeralda.

Ela lia e escrevia bem, mostrou-se prestativa. emprestava borracha, régua aos colegas, gostava de manifestar suas opiniões em relação às atitudes dos colegas. Fazia de modo educado, às vezes, de maneira inconveniente. Mesmo que a maioria demonstrasse empatia por ela, mantinha um certo distanciamento de quase todos os colegas do grupo. Gostava de conversar com Maria Rosa. E, como a maioria das

crianças, no início demonstrou resistência ao desenvolver tarefas de modo coletivo e impaciência ao ouvir opiniões alheias.

O que exponho a seguir revela algumas peculiaridades do processo de criação de Esmeralda durante o terceiro ciclo, em eventos ocorridos nos dias 29/11/2017, 04 e 05/12/2017.

No decorrer do terceiro ciclo, realizei uma imersão mais longa na escola, durante a manhã e à tarde (três vezes na semana), devido aos feriados prolongados. Por isso, nas últimas três semanas do projeto, o grupo foi dividido em grupos menores, de três ou quatro crianças, para que não prejudicássemos o andamento de suas atividades da sala de aula e realizássemos com tranquilidade o aprimoramento dos contos, respeitando as características específicas de cada criança.

No encontro do dia 29/11/17, o objetivo era proporcionar as condições para que as crianças ouvissem nossas apreciações, as dos colegas e a minha, de modo a se posicionar diante delas e promovessem o acabamento do conto de modo a chegar a sua obra prima, a versão final da Narrativa ou Conto 3.

Nesse dia, Dona Marisa, mãe de Esmeralda, foi buscá-la mais cedo para levá-la ao dentista.

Diálogo 7

Esmeralda: Não, mãe!! Eu tenho que terminar minha história hoje, sabe por quê? Porque senão minha história vai ficar fora do livro. Mãe, me deixa terminar!!!

Ao terminá-lo, a menina pede para a mãe ler.

Diálogo 8

Marisa [mãe de Esmeralda]: Hum... esse final aqui, assisti um desenho parecido.

Esmeralda: Ah! Mas, o que que tem!?! Não está igual. Não está copiado.

No **Diálogo 7**, indico a preocupação de Esmeralda com a entrega de sua narrativa para apresentação no livro *Contos imaginários e histórias reais*. Essa não foi uma preocupação apenas dela, as crianças se desdobraram na criação dos contos para a edição do livro. No terceiro ciclo de estudo, elas deram continuidade em casa, fator fundamental para que conseguíssemos terminá-los no prazo previsto. No entanto, em alguns casos em que os contos ficaram mais extensos, como os de Esmeralda, Eliodora e Marissol, o tempo estava se esgotando, porque ainda tínhamos que realizar o aprimoramento e enviar para edição. Ao assumir comigo o compromisso de entregá-lo naquele dia, Esmeralda convence sua mãe da responsabilidade assumida e a persuade a esperar.

Essa atitude da menina remete a Bakhtin (2012), ao dizer que o evento único do ato singular responsável e não indiferente, em sua totalidade, direciona-se tanto para o campo da cultura – neste caso, para o conto – quanto para o campo do evento único, singular e irrepitível da vida que a envolvia – o compromisso assumido com todos. Somente na tessitura do evento da sua existência única e singular, ao efetuar-se como

processo ininterrupto, Esmeralda pôde formar a totalidade irrepitível da ambiência desses campos – da cultura e da vida. Fora do ato-atividade que envolve a vida de modo singular e único, os domínios da ciência, da arte, da história, entre outros, não são em si reais. O que os torna reais é o fato de o ato-pensamento-atividade ser vivido como evento único e singular de sua própria existência. Como mostra o Diálogo 8, ao ler o conto da filha, Dona Marisa encontra semelhança entre o final da narrativa e o desenho assistido. A reação da menina em relação ao comentário da mãe sinaliza que ela não só tinha consciência dessa semelhança, como parece sugerir que o desenho fora fonte de sustentação, alimentação para a criação do final do conto. Esses sinais me possibilitam deduzir que Esmeralda assume ter-se nutrido do enredo contido no desenho. Ao dizer, *Não está igual. Não está copiado*, parece assumir a posição axiológica e o seu ato de forma responsiva e responsável. Ela responde ao comentário de sua destinatária, a leitora, assumindo a posição axiológica expressa no ato de criação de seu enunciado.

Bakhtin (2012) explica que o evento único do ato responsável, singular, participativo e não indiferente representa a unicidade do mundo da cultura com o mundo da vida, visto que constitui o elo entre a consciência cultural e a consciência individual, viva, única e singular, porque, apesar de viver, criar, conhecer, compreender o mundo por meio do psiquismo, da própria consciência, somente no mundo da cultura consegue-se, por meio da ação, lançar-se adiante na atividade humana; consegue-se objetificar o que se conhece, o que se pensa, o que se cria e se compreende, tornando-se consciente do lugar que se ocupa nos

acontecimentos da vida; nessa ambiência em que se objetiva o ato como atividade viva do homem, pleno e irrepitível de cada um.

Para o autor, o ato-atividade deve encontrar sua unidade viva em um determinado espaço-tempo da existência humana, refletido em duas direções: em relação ao conteúdo-sentido da consciência viva/individual e em relação ao existir como evento único, singular, historicamente constituído, a consciência social. Essa unidade viva da consciência constitui-se no desenrolar do ato-atividade, em seu efetuar-se no evento irrepitível e único do seu existir, assumindo a responsabilidade do seu ato-atividade. Só assim “[...] se pode superar a perniciosa separação e mútua impenetrabilidade entre a cultura e a vida.” (BAKHTIN, 2012, p. 44).

A forma de organização do ensino parece ter criado as condições para o fortalecimento da consciência individual da menina no entrelaçamento com a consciência social [criações literárias]. Por meio do seu ato criador, no atravessamento com o mundo da cultura, foi possível lançar-se no seu ato-atividade – no conto – de maneira a objetivar seus pensamentos e sentimentos, tomar a posição única do seu existir, assumir sua responsabilidade nos eventos da vida, neste caso, seu compromisso com a entrega de seu enunciado escrito. Esmeralda demonstra estar consciente do lugar que ocupa em relação a sua criação.

Dando sequência ao processo de elaboração das narrativas, no dia 04/12/17 ocorreu um fato que demonstra mudanças no comportamento de Esmeralda e Eliodora, a primeira realiza o aprimoramento de seu terceiro conto com a ajuda da colega, mas conversam de modo sigiloso, cochichando entre si. Como foi a primeira vez que as duas conversaram

nesse tom de confidencialidade, pois, durante algum tempo, percebia-se o clima de rivalidade entre elas, principalmente por parte de Eliodora, que manifestava desejo de escrever contos mais extensos que os da colega, mas não conseguia, e isso a irritava, então, provoquei Esmeralda para compreender melhor a cena. A resposta dela, registrada no Diálogo 9 sinaliza que o clima de rivalidade entre ambas fora superado e ainda fomenta a ideia de que as condições criadas durante o desenvolvimento das tarefas se mostraram adequadas ao desenvolvimento emocional-cognitivo de ambas.

Diálogo 9

Pesquisadora: Esmeralda, você vai mudar seu conto!?

Esmeralda: Não, tia!! A gente precisa de ajuda, né!? [...] O que ela falou, eu já escrevi.

Pesquisadora: Ah, tá!

Esmeralda: Eu falei para ela me ajudar, para dar uma ideia, para ver se tipo assim... é melhor do que a minha [ri].

Neste mesmo dia, 04/12/2017, momentos mais tarde, ao realinharmos a versão final do seu conto, ela observa:

Diálogo 10

Esmeralda: Pulei uma parte aqui... Deixa-me ver esse trem direito.

Outro aspecto relevante evidenciado no diálogo das duas meninas é a ideia que, “numa obra de ficção, personagens, coisas, sentimentos, espaço e até o tempo aparecem de forma inacabada e descontínua, exigindo necessariamente a intervenção do leitor. Ele completa as lacunas colocadas pelo texto, tornando-se coparticipante do ato da criação.” (ZILBERMAN, 2001, p. 51). Com a coparticipação de Eliodora na constituição dos sentidos que pretendia dar ao seu texto, Esmeralda parece ter tomado consciência de que precisava dos outros. Ao dizer que pedira ajuda para ver se a ideia da colega seria melhor que a sua, a menina vivencia a alteridade. Nesse encontro, perceber-se como uma pessoa incompleta que necessita do Outro para se completar. Ao expressar que *é para ver se tipo assim ... é melhor do que a minha* [ri], Esmeralda mostra que busca nas palavras alheias algo que pudesse completá-la, o excedente de visão e de conhecimento que lhe faltava para encontrar as palavras próprias. Esses indícios sinalizam que a menina busca na opinião da colega as palavras próprias para dar o acabamento temático à sua obra.

E tais indícios ajudam a compreender com Medviédev (2012) que a possibilidade de acabamento temático da obra é uma especificidade da arte literária, que a difere de todos os outros campos da ideologia. Segundo ele, há diferenciação entre acabamento e finalização. Essa última só é possível nas artes que têm duração no tempo, como, por exemplo, a escultura, o quadro, entre outras. Contudo, no caso da literatura, o autor destaca que não há possibilidade de finalização da obra literária, pois, ao adentrar o coro de vozes sociais, ela entra em uma corrente ininterrupta de réplicas e trélicas que lhe dão vida e continuidade, no grande diálogo

de vozes sociais, atribuindo-lhe novos sentidos e significados de modo único, irrepetível e insubstituível.

Por esse motivo, continua o autor, na literatura há possibilidade de acabamento temático, de acabamento provisório da obra, porque no grande diálogo das vozes sociais, as réplicas e tréplicas ecoam na constituição da obra literária no decorrer do tempo, em determinadas condições, dando-lhe o tom de inacabamento, de inconclusibilidade na esfera da vida. Para esse autor essa é uma particularidade importante que difere a literatura dos demais campos ideológicos.

No encontro seguinte, em 05/12/2017, continuamos o diálogo em torno da obra de Esmeralda:

Diálogo 11

Pesquisadora: Ah, então aqui a gente tem que colocar que é uma cidade, mas que não é uma cidade qualquer, né? É a cidade das águas, a cidade da ...

Esmeralda: Espera aí que eu vou inventar um nome. [Passados alguns minutos...] Já sei, o *Reino das Sereias*!!

Diálogo 12

Pesquisadora: O que é marfita?

Esmeralda: Marfita é uma coisa brilhante.

Pesquisadora: [...] é um poder.

Esmeralda: Não, tia!! Marfita é uma magia que sai da mão, só das pessoas reais.

Pesquisadora: Das mãos ou do colar? [...]

Esmeralda: Feitiço se reverterem, o mar ficar mais forte. [...]

Pesquisadora: [Lê] Marfita é uma magia que faz os feitiços se reverterem, faz o mar ficar mais forte e saudável.

Esmeralda: É, agora está bom.

Os Diálogos 10, 11 e 12 registram momentos específicos do processo de aprimoramento do conto de Esmeralda. No excerto do Diálogo 10, a menina demonstra ter percebido lacunas em seu texto e, ao tomar consciência disso, decide revê-lo: “Deixa-me ver esse trem’ direito. Com essa decisão responsiva, demonstra autonomia em relação à condução do processo de aprimoramento do conto. O diálogo contido no Diálogo 11 testemunha que a menina, de forma autônoma, decide qual deve o nome da cidade das sereias de sua narrativa. Escuta as sugestões e assume a sua posição, criando o nome *Reino das Sereias*. No Diálogo 12, registro como foi o processo de significação dela em relação a *marfita*, a palavra que ela criara para designar *uma magia que faz os feitiços se reverterem*. Além dessas peculiaridades, chama-me a atenção a riqueza de detalhes, a coerência e a coesão de sua criação. Com essas atitudes a menina indica autonomia em relação a seu processo de criação e uma preocupação com os leitores, além de reforçar as marcas de sua singularidade como autora: responsiva, criativa e responsável.

Esses indícios reforçam, para Bakhtin (2016), a ideia de que o projeto de dizer do autor, seu tema (o pensamento em comum que o liga às vozes alheias), esteve e está presente na arena das relações dialógicas de uma determinada esfera da atividade humana, nas quais divergem e convergem (ressalva, contesta, elucida e avalia) as opiniões dos mais variados interlocutores. Desse modo, de certa maneira, em sua essência, as formas típicas dos enunciados, os gêneros discursivos, estão interligados tanto aos enunciados que os precederam quanto aos que os sucederão na cadeia da comunicação discursiva que os gerou e que, de certo modo, lhes dá continuidade, personificados nas respostas, nas réplicas e tréplicas que lhes dão sustentação.

Nesse sentido, Bakhtin (2016, p. 62, *italico no original*) também aponta que uma das características constitutivas do enunciado consiste na “[...] possibilidade de seu *direcionamento* a alguém, de seu *endereçamento*.” O destinatário de um enunciado coincide com a(s) pessoa(s) que lhe responde(m), podendo ser o parceiro, a mãe, o patrão, o adversário, o estranho, alguém indefinido, alguém não caracterizado, entre outros. As modalidades e concepções do destinatário são definidas na atividade humana a que o enunciado se refere.

O conteúdo desses diálogos mostra, também, como as perguntas orientadoras foram essenciais no processo de aprimoramento do conto de Esmeralda. Orientaram seu pensamento em direção às lacunas existentes na narrativa, propiciaram a tomada de decisões, a (re)elaboração de pensamentos, de sentimentos e do ato responsivo e responsável diante das suas escolhas.

Ao longo de sua participação na pesquisa, as crianças elaboraram três narrativas. Em seu primeiro conto, *Mia e a mina de ouro*, Esmeralda conta que Mia era uma menininha que adorava ajudar o pai nos afazeres domésticos. Um dia, ela desobedece ao pai e vai nadar no rio. Ao mergulhar, encontra ouro e várias joias e, com toda a força, ela as joga para fora do rio. Como estava muito cansada, a correnteza a puxa, ela vê um jacaré falante e desmaia. Mas o jacaré a salva. Ao voltar para casa, Mia conta o que havia acontecido e pede desculpas ao pai. Embora ele não acredite na parte sobre o jacaré falante, fica feliz por terem ficado ricos.

Em sua segunda narrativa, *A menina e a fada Tinker Bell*, Esmeralda conta que Davi não acredita em fadas, diferentemente de sua filha Azura, que tinha até uma casinha para essas criaturas. Um dia Azura vê uma fada, Tinker Bell, dentro da casinha, e a leva para casa; seu pai vê a fada como uma borboleta muito bonita e decide levá-la à Paris para estudo. As amigas da fada vão ajudá-la. Ela consegue sair do perigo e quem fica no seu lugar é a Fada do Vento. Para resgatá-la, elas fazem Azura voar até Paris a fim de impedir o pai de levar a fada para estudos científicos. Quando Davi vê a filha voando, fica encantado e começa a acreditar em fadas.

No conto *Rhaddyja e a Sereia Manoela*, Esmeralda narra que, certo dia, Rhaddyja, protagonista da narrativa, vai ao mar com o pai, João Vitor, e a madrasta. A menina acreditava em sereias e gostava de procurá-las. João Vitor não acreditava na existência delas. Depois de algum tempo lá, Rhaddyja se surpreende com um golfinho que conta a ela que sua mãe, Manoela, era a rainha das sereias e queria conhecê-la.

Então, Rhaddyja vai até o castelo das sereias com o golfinho e reencontra a mãe, que lhe explica todos os acontecimentos relacionados ao relacionamento dela como o pai da menina. No outro dia, o pai a chama para ir ao mar; ele tinha terminado com a madrasta. Enquanto os dois estão no mar, a sereia aparece e, assim, João Vitor passa a acreditar em sereias e acaba pedindo Manoela em casamento.

Apresento a seguir o terceiro conto de Esmeralda, integralmente:

Rhaddyja e a sereia Manoela

Existia uma família de três pessoas: o pai João Vitor, a madrasta Josefina e a menina Rhaddyja. Essa menina gostava muito de sereias, suas amigas riam dela porque achavam que sereias eram apenas lenda.

Um dia Rhaddyja e sua família foram à praia observar o mar, as pontes, as conchas e a natureza. A menina estava muito feliz. Ela falou para seus pais que ia brincar no mar. Eles disseram:

– Tá bom, filha, pode ir, mais fique aqui perto e não converse com nenhum estranho. Ela respondeu:

– Tá bom, eu vou ficar perto e não vou falar com nenhuma pessoa que eu não conheço.

Ela prosseguiu na direção do mar, mas estava muito curiosa, queria ver se ali havia sereias ou não. Então, ela procurou, procurou, mas não encontrou nada. Então ela ficou um pouco triste, mas não desistiu. Minutos se passaram, ela estava olhando o mar, quando escutou um barulho vindo da água, era um golfinho rosa falante. Ele disse:

– Rhaddyja, que bom que você veio!

Ela pensou:

– Haaannn!!! Um golfinho falante cor de rosa.

E ele disse:

– Rhaddyja, há muito tempo atrás, sua mãe Manoela, a rainha dos mares, teve uma filha, só que a menina nasceu com pernas e Manoela é uma sereia!

A menina interrompeu:

– Eu sabia!!! Sereias existem, mas eu não entendi direito. Como assim... minha mãe é uma sereia?

Ele respondeu:

– Sim!! Eu vou te mostrar, vamos até o castelo da Rainha Manoela.

Ela disse:

– Tem castelo!... Mas ... tem um problema, eu não posso respirar debaixo d'água.

O golfinho disse:

– Você é a filha da Manoela, então, você pode respirar debaixo d'água sim.

– Que legal!!! Eu vou conhecer as sereias, esse sempre foi meu sonho. Então, vamos rápido, porque daqui a pouco eu tenho que ir embora.

O golfinho disse:

– Então, vamos rápido. Sua mãe está louca para te ver.

Elas prosseguiram em direção ao mar, quando chegaram lá Rhaddyja ficou encantada.

– Ahhhh!! Sereias, elas são lindas!!

O golfinho disse:

–Você não viu nada Rhaddyja!! Espere até você chegar ao castelo, aqui é só o reino das sereias!!

Quando eles chegaram ao castelo, a menina viu a rainha e disse:

– Ahhh!!! Mamãe!! Você é uma sereia?!

Manoela respondeu:

– Filha!!!

Então, Manoela nadou até Rhaddyja e as duas se abraçaram.

Manoela disse:

– Minha filha! Você não sabe o tanto que eu sinto saudades de você. Quando você nasceu com pernas, eu tive que te esconder da sua tia Éris, ela é muito malvada. Algum tempo atrás, eu contei para seu pai que nós íamos ter uma filha e que eu era uma sereia, mas ele não acreditou. Sua tia Éris apareceu e me lançou um feitiço para que eu perdesse o poder de me transformar em sereia. A menina falou:

– Mamãe você já não era sereia antes? Ela respondeu:

– Sim filha, eu era, mas eu tinha um colar poderoso, que realizava os meus desejos. Quando eu queria virar sereia ou me transformar em humana o meu desejo se realizava, mas sua tia me roubou o colar.

A menina disse:

– Hum!!! Agora entendi!!!

A menina ficou emocionada com tudo o que aconteceu com sua mãe, mas se lembrou das palavras de seu pai e disse:

– Mamãe, agora eu tenho que ir embora, senão meu pai vai ficar preocupado.

Manoela se despediu da menina.

– Não fique triste mamãe, logo voltarei! Retrucou a menina: Eu te amo.

Manoela ordenou ao golfinho que levasse sua filha de volta à superfície. O golfinho a obedeceu.

Rhaddyja saiu da água e foi até seus pais, eles já estavam indo embora. Já estava escurecendo quando eles chegaram em casa. A menina estava com fome, jantou e foi dormir. De repente ela escutou uma briga de João Vitor e Josefina. Ele descobriu que Josefina estava lhe traindo com outro homem.

No dia seguinte, o pai de Rhaddyja viu que Josefina ainda estava em sua casa e a expulsou. O pai para esquecer tudo o que aconteceu, foi passear na praia com sua filha.

Manoela apareceu para Rhaddyja e a chamou.

– Rhaddyja diga ao seu pai que eu o estou chamando aqui.

E a menina retrucou:

– Mas mamãe, ele não vai acreditar que alguém o está chamando no mar.

Manoela respondeu:

– Então, fala para ele que você viu um peixe lindo e queria que ele visse também.

A menina respondeu:

– Boa ideia!!! Então vou lá falar com ele.

– Papai vem aqui ver um peixe lindo que encontrei.

Ele respondeu:

– Já estou indo. Quando ele olhou na água Manoela apareceu para ele e falou:

– Oi! Você lembra de mim?

Ele disse:

– Manoela!? Haaa!! Você é uma sereia?

Ela disse:

- Sim, eu sou uma sereia! Lembra quando eu te falei que nós íamos ter uma filha!... E que eu era uma sereia!... Mas só que você não acreditou. Então... aqui estou eu! Recuperei o colar que minha irmã tinha roubado, ele estava escondido entre os corais no meio do mar, por isso resolvi procurar vocês. Agora posso provar que eu sou uma sereia!

– Ahhhh!! Você é uma sereia de verdade!! Eu sempre quis estar ao seu lado!!

De repente, Éris apareceu e lançou um feitiço em Manoela, para que ela caísse no seu pior pesadelo, mas não deu certo. Quando ela lançou o feitiço, atingiu o colar de Manoela que tinha o poder de criar “marfita” e ele reverteu o feitiço. Assim, Éris caiu em seu pior pesadelo: perder a cauda e ganhar pernas. Ao perceber o que tinha acontecido ela saiu correndo da água e nunca mais foi vista. Para quem não sabe, Marfita é uma magia que faz os feitiços se reverterem, ele transforma pessoas em sereia ou sereia em pessoas, e deixa o mar mais forte e saudável.

O pai de Rhaddyja vendo tudo o que acontecia, pediu Manoela em casamento. Rhaddyja perguntou:

– Mas como vocês vão se casar, se ele é humano e você é uma sereia?

Manoela respondeu:

– Simples, é só eu usar o poder do colar e transformar seu pai em uma sereia macho e você em sereia. A menina disse:

– Oba!!!! Eu vou poder ter uma cauda!

Sim! Você vai ter uma cauda da sua cor preferida vermelha!

A menina disse:

– Obaaaaa!!!

O pai de Rhaddyja falou:

– Então, você aceita casar comigo?

Manoela respondeu:

– É claro que eu aceito!

Assim, eles se casaram e viveram felizes no Reino das Sereias!

No prefácio da edição francesa do livro *Estética da criação verbal*, Todorov (2011) ressalta que, ao fazer a crítica ao formalismo, Bakhtin (2011) assevera que o problema da criação poética não se restringe às questões específicas da linguagem, ao material de elaboração do poema. Os formalistas desconsideravam os outros elementos constitutivos do ato de criação, o conteúdo – a relação da obra com a vida – e a forma – entendida aqui como o modo de intervenção do autor, de suas escolhas

enquanto ser singular e expressivo na relação com a forma de organização dos elementos da língua.

Para o autor, a ideia fundamental dos estudos estéticos “[...] não deve ser o material, mas a arquitetônica, a construção, ou estrutura da obra, entendida como um ponto de encontro e de interação entre material, forma e conteúdo.” (BAKHTIN, 2011, p. XVII). Assim, o ato criador de um enunciado se concretiza na tríade interativa: material, forma e conteúdo; melhor dizendo, na unidade da criação estética que materializa as escolhas, os posicionamentos emocionais valorativos do ser expressivo, nutridos pelo intercâmbio sógnico em sua interação com a vida, em determinada coletividade. Nesse sentido, os três contos criados por Esmeralda parecem possuir uma arquitetônica comum. O gênero discursivo escolhido para registrar seu discurso escrito foi o conto, em seu conteúdo estão as aventuras vividas por uma menina curiosa, educada e criativa que acreditava em fadas, jacarés falantes e sereias. Os adultos envolvidos nessas tramas acabam convencidos da existência dessas personagens, após as aventuras. O material utilizado na criação foram suas experiências anteriores no entrelaçamento com o mundo da cultura (livros de literatura, filmes, contos de fadas, suas próprias vivências, entre outros). De acordo com esses indícios, entendo que os contos da menina possuem uma arquitetônica única e singular. Um estilo próprio criado na alteridade com os contos de fadas, com os elementos mágicos e com sua imaginação criadora.

Segundo Ponzio (2012), Bakhtin (2012, p. 29) utiliza-se da criação literária para apresentar a arquitetônica de sua filosofia moral/primeira, ou sua filosofia do ato responsável, na qual o mundo

concreto passa ser compreendido e valorado emocional e moralmente no plano avaliativo e espaço-temporal do existir “[...] a partir do lugar único que cada um ocupa de modo insubstituível, enquanto centro participativo e não indiferente, na sua responsabilidade sem álibi.”. Bakhtin (2012, p. 29-30) encontrou nas relações estabelecidas entre autor e o herói [personagens] a possibilidade de perceber, de um ponto de vista extralocalizado, isotópico e, ao mesmo tempo, único e singular, a “[...] relação que permite a manutenção da alteridade do centro de valor de tal arquitetônica [...]”.

Para compreender a arquitetônica na qual se constitui o ato responsável, precisamos realizar o distanciamento dos acontecimentos da vida para enxergá-lo com mais plenitude. Nessa arquitetônica, o eu e o Outro constituem-se em dois centros de valores em relação à própria existência. Essa visão distanciada, entretanto não indiferente, como se eu fosse um Outro, um tu ocupando uma posição extralocalizada, de um ponto de vista único e singular e em um determinado espaço-tempo histórico do existir, me desloco para o outro, sem perder a relação com o eu, assumo o ato de pensamento responsivo e responsável que me constitui no existir, e me vejo com mais amplitude e discernimento, pois o Outro me vê de um ponto de vista único, ao passar pela visão dele me enxergo melhor, com mais plenitude.

Portanto, o Outro me completa, dando-me a oportunidade de ampliar a visão do mundo que me rodeia e do qual participo. O Outro vê o evento do qual participo de modo único, singular e insubstituível, por isso sua visão peculiar me completa, em um movimento vivo e contraditório. Passando por ele, coloco-me em seu lugar para ver melhor

a arquitetônica que nos envolve e retorno a mim com uma visão mais plena e completa do evento que nos cerca, reconhecendo pontos de vista diferentes dessa arquitetônica.

Esse deslocamento em relação ao eu-tu [eu deslocado] e o outro permite a manutenção da alteridade dialógica dos centros de valores entre pontos de vista diferentes, em torno dos quais se constitui a arquitetônica do ato responsável. Enquanto centros de valores, participativos e não indiferentes, assumindo as responsabilidades do seus atos-pensamentos sem álibis, sem desculpas – eu e o Outro – passa-se a compreender e interpretar o mundo concreto, de modo a incorporar historicamente e, ao mesmo tempo, impregnar de valorização emocional volitiva, em um plano avaliativo espaço-temporal único do evento singular, aberto e inconcluso do meu existir. Na concepção bakhtiniana, somente assim, consegue-se superar a cisão existente entre o mundo da cultura e o mundo da vida. (BAKHTIN, 2012).

Nesta perspectiva, “o momento da atuação do pensamento, do sentimento, da palavra, de uma ação, é precisamente uma disposição minha ativamente responsável – emotivo-volitiva em relação à situação na sua totalidade, no contexto de minha vida real, unitário e singular.” (BAKHTIN, 2012, p. 91-92). Em um contexto emotivo-volitivo atuante tenho por dever, por obrigação dizer esta ou aquela palavra, esse ou aquele sentimento, viver desse ou daquele modo. Enfim, devo participar das circunstâncias da vida em sua totalidade, de modo cada vez mais consciente, de maneira a expor meus valores, meus sentimentos e desejos, assumir a responsabilidade de atos-pensamentos, ocupar meu lugar no evento único, singular do qual participo. De modo que “[...] é apenas a

relação com o contexto único singular do existir-evento através do efetivo reconhecimento da minha participação real nele, que o torna [pensamento] um ato responsável.” (BAKHTIN, 2012, p. 101).

Cada pensamento, em seu conteúdo e em seu sentido, é um ato de responsabilidade pessoal único, singular e insubstituível. Esse ato de pensar responsiva e responsabilmente, em seu agir ininterrupto, compõe a vida de modo singular. Na disposição ativamente responsável e responsiva da vontade – volitivo/realizador –, dos sentimentos – valorativo sensorial – e da relação que estabelecem com a historicidade que os envolve, supera a hipótese de uma ação, possibilitando, como ato responsivo e responsável, a consumação de uma decisão, de um desejo, de um sentimento único, singular e insubstituível da totalidade única do existir. Assim, de um jeito inevitável, irremediável e irrevogável, o ato responsivo e responsável resolve e concretiza uma conclusão definitiva da individualidade humana. (BAKHTIN, 2012).

No movimento da tessitura do enunciado respondente e responsabilmente consciente, o ser humano transforma a possibilidade de uma realidade em um ato realizado, pensado, sentido, desejado e valorado. O tom emotivo-volitivo assumido por ele no ato-pensamento responsável e responsivo proporciona-lhe condições de atuar e decidir conscientemente o seu lugar único e singular no evento do existir em sua totalidade única e singular, consumando-se enquanto singularidade humana. Ao assumir seu lugar singular, único, no evento do existir, o ser humano rompe a cisão do mundo da cultura com o mundo da vida, pois, ao ocupar o seu lugar, único e insubstituível, de modo ativo, ele cumpre o seu dever para com a coletividade à qual pertence, engendra o processo

das objetivações do gênero humano, torna-se parte das camadas superiores da ideologia do cotidiano, penetra os sistemas ideológicos formados e vive ativamente o evento de sua existência.

Depoimento de Eliodora

Quem é Eliodora? Eliodora tem nove anos. Tem um irmão por parte de pai, mas não convive com ele; mora com a mãe. Durante o projeto, ela se mostrou espontânea, muito expressiva, falava o que pensava e se irritava com facilidade. Lia e escrevia bem. Vivenciou o processo de investigação intensamente: chorou, sorriu, esbravejou, brigou, reconciliou-se e se divertiu. A espontaneidade ao expor seus sentimentos, seus pensamentos e a sua resistência em aproximar-se afetiva-cognitivamente do grupo marcaram o seu processo de criação. Por isso, o desafio de compreendê-la e atendê-la em suas necessidades foi maior. Destaco excertos do diálogo informal que tive com Eliodora durante o projeto em relação ao conceito de autoria, aos seus sentimentos, às temáticas abordadas nos ciclos.

Sobre o desenvolvimento da pesquisa, ela afirma, em dezembro de 2017:

Diálogo 13

Pesquisadora: Eu gostaria de saber o que a liberdade, a responsabilidade e a tomada de decisão têm a ver com o autor.

Eliodora: Que todos esses ciclos têm um tempo para desenvolver e também tem que ter a experiência para saber e a criatividade, sem eles não têm essas tomadas que ligam um ao outro.

Diálogo 14

Pesquisadora: A ajuda na hora de revisar o texto, tudo que nós tivemos aqui ajudou você a escrever seus textos?

Eliodora: Sim, ajudou muito.

Pesquisadora: Em que sentido? Como que te ajudou?

Eliodora: No sentido de a gente compartilhar as experiências, a gente compartilhar os saberes que a gente tem, a gente compartilhar as amizades.

Pesquisadora: O trabalho desenvolvido com seus colegas, te ajudou de algum jeito?

Eliodora: Sim.

Pesquisadora: Em que sentido te ajudou?

Eliodora: Algumas coisas nos ajudam a fazer um pedaço da nossa história, outros também ajudou, só que da maneira dele. Aí então a gente vai colocando a mente de outras pessoas e vai ficando igual uma corrente de sentidos.

Diálogo 15

Eliodora: Porque eu preciso dos meus amigos, dos meus colegas para me ajudarem porque, lembra aquele ditado: “Um por todos e todos por um”?

Pesquisadora: Lembro...

Eliodora: Então, a gente não pode ficar sem os nossos apoios porque a gente tem barreiras. As barreiras são inimigos da gente e por isso que a gente precisa de ultrapassar essas barreiras com ajuda de algumas coisas e pessoas.

Diálogo 16

Pesquisadora: Se você tivesse um poder de mudar as coisas, o que que você mudaria?

Eliodora: Mudaria o jeito que as pessoas fazem para resolverem as coisas, como que alguém falou alguma coisa e a pessoa não gosta e “mete porrada”, aí eu queria ter o poder de mudar isso, mas primeiro tenho que me mudar para mudar as outras pessoas.

Os depoimentos de Eliodora revelam aspectos fundamentais percebidos por ela durante a pesquisa. No Diálogo 13, ao declarar “**Que todos esses ciclos têm um tempo para desenvolver** [a liberdade, a responsabilidade e a tomada de decisão] e também tem que ter a **experiência** para saber e a **criatividade**, sem eles não têm **essas tomadas que ligam um ao outro**”, a menina sinaliza que percebeu a forma de

organização dos ciclos temáticos como uma unidade, na qual todos eles estão relacionadas entre si, mas também possuem peculiaridades únicas. E, mesmo entrelaçados, como uma unidade, eles precisam de tempo para se consolidar. A experiência adquirida por ela no intercâmbio verbal, com todos e com a sua vida, aliada a suas condições de criação, parecem ter ajudado a compreendê-los, porque, no entendimento de Eliodora, sem a compreensão desses processos *não têm essas tomadas que ligam um ao outro*, quer dizer, sem compreender as características inerentes aos autores e às suas obras (a liberdade, a responsabilidade e a tomada de decisão) não seria possível se ligar à corrente discursiva do grande diálogo de vozes sociais.

No Diálogo 14, ao ressaltar que os nossos encontros a ajudaram, *No sentido de a gente compartilhar as experiências, a gente compartilhar os saberes que a gente tem, a gente compartilhar as amizades*, ela sinaliza que viveu o compartilhamento de experiências, de saberes e amizades. E nesse compartilhamento, Eliodora parece sugerir que, de forma inconsciente, percebeu a arquetônica dos nossos enunciados, da palavra viva, no qual se encontram “[...] ‘dois centros de valor da própria vida’ [aquele do eu e aquele do Outro], em torno dos quais se constitui a arquetônica do ato responsável. (BAKHTIN, 2012, p. 30). Ao dizer como as crianças a ajudaram, *Algumas coisas nos ajudam a fazer um pedaço da nossa história, outros também ajudou, só que da maneira dele*, parece reforçar a ideia de que ela percebeu as diferenças entre seus colegas, em relação a suas condições de apropriação da realidade, mas cada um deles, dentro de suas condições, ajudou Eliodora de algum modo. Com essa atitude, percebe os dois centros de valores da vida que constituem um enunciado

(eu e o Outro). E continua: *então a gente vai colocando a mente de outras pessoas e vai ficando igual uma corrente de sentidos*, assim ela parece marcar o entendimento da necessidade de se posicionar em relação ao Outro, aos colegas, e assume o seu ato responsável, afirmando ter utilizado *a mente de outras pessoas*, suas sugestões e ideias em suas criações, mas, apenas aquelas que a fizessem penetrar na corrente de sentidos escolhida por ela para dar o acabamento ao seu discurso escrito.

O conteúdo desses Diálogos (13 a 16) nos autoriza a dizer que venci o desafio de organizar o ensino de modo a propiciar às crianças experiências nas quais elas conseguiram se sentir pertencentes à coletividade, aderiram ao trabalho coletivo, aceitaram e respeitaram umas às outras, valorizando a diversidade de opiniões que enriqueceu a todos.

Nos diálogos em torno do que sentiu ao criar suas narrativas e sobre o que é ser autor, Eliodora relatou, em 19/10/2017:

Diálogo 17

Eliodora: [...] o autor, a pessoa que escreve um livro para criar na imaginação da criança uma descoberta de imaginação. Por exemplo: ele tem que inventar que ela [a criança] está na lua... é um astronauta ... O autor é aquela pessoa que tem que pôr na nossa cabeça a imaginação.

[...] ele também precisa passar para a gente o que vai na cabeça dele, o que ele sonhou ou imaginou...

Em 14 de novembro, a menina diz:

Diálogo 18

Eliodora: Ser autor para mim ... é ter o trabalho de informar para a criança a história: não é só uma história que ele inventa, tem histórias que eles trazem da vida deles e da imaginação deles. Eu acho que um autor tem que trazer para uma criança a imaginação que ele tem, tem que passar tudo aquilo que ele imagina para uma criança, o que não tem, o que já tem, para que ela aprenda mais ou que ela comece a aprender.

E em 06/12/2017:

Diálogo 19

Eliodora: Ser autor é igual eu falei muitas vezes para você, o autor tem a responsabilidade, tem uma função nas mãos dele, a função dele é despertar na criança a criatividade, a amizade e a imaginação.

Os Diálogos 17 e 18 registram mudanças da menina. Ao dizer que precisa dos colegas para vencer as barreiras da vida, Eliodora reconhece o valor das amizades. Dessa forma, ela testemunha que para formar os esboços de autoria em uma criança é preciso desenvolver nelas suas potencialidades humanas, sua singularidade como gênero humano, como produtoras de cultura. Em seus depoimentos, Eliodora sinaliza ter aprendido no intercâmbio social, por meio das tarefas desenvolvidas, que para se constituir autora a pessoa precisa humanizar-se, tornar-se um ser

consciente da realidade em que vive para que possa assim modificá-la e ser modificado por ela. O sonho de Eliodora de mudar as pessoas, de melhorar a convivência em nossa sociedade, a partir da mudança de si mesma, parece indicar que ela tomou consciência de que para mudar os outros, *primeiro tenho que me mudar*. Com essa atitude demonstra que os Outros, as vozes sociais, são fonte de criação, e que é para eles que sua criação deve se voltar. Com esse ato responsivo (que responde ao coro de vozes sociais com os quais dialoga) e responsável, ela assumiu sua posição diante da realidade em que vive, de modo único e insubstituível. Isso me permite afirmar que Eliodora se percebe como autora de suas próprias palavras, como produtora de cultura, consciente da responsabilidade do seu ato criador.

Nos Diálogos 17, 18 e 19, apresento como Eliodora foi formando o conceito de autoria no decorrer do projeto. O conteúdo deles endossa a percepção de que as tarefas de estudo propostas foram significadas na atividade de estudo para ela também. Ao se colocar em atividade, Eliodora internalizou os procedimentos das ações e das operações experimentadas e parece transformá-las em sua linguagem interior, ao reelaborá-las de acordo com suas condições, objetivando-as em palavras próprias-alheias, que, aos poucos, se tornaram suas palavras próprias, assim como fez Esmeralda.

O depoimento de Eliodora carrega vestígios de sua singularidade, assim como o de Esmeralda. O seu conceito de autoria parece ter se formado paulatinamente, de modo inter-relacionado com as tarefas desenvolvidas. Durante o primeiro ciclo de estudo, as crianças foram imersas na vida e na obra de autores consagrados da literatura e acabaram

descobrimo novas possibilidades de criação. No Diálogo 17, ao ressaltar que *o autor, a pessoa que escreve um livro para criar na imaginação da criança uma descoberta de imaginação*, Eliodora parece indicar que descobriu nas obras estudadas uma fonte de potencialização da sua imaginação. Essa ideia é reforçada minutos depois, ao dizer que *ele também precisa passar para a gente o que vai na cabeça dele, o que ele sonhou ou imaginou*. (Grifo nosso). Ao dizer que *o autor precisa passar para a gente o que vai na cabeça dele*, a menina percebe, mesmo que de modo inconsciente, que

A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras – enunciados: com aquela às quais ela responde, e com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo, à semelhança da réplica do diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso. (BAKHTIN, 2016, 34-35).

No segundo ciclo, a temática *Imaginação e criação* tornou-se fonte de alimentação de nossos intercâmbios verbais, provocando amplas reflexões sobre o tema. No Diálogo 18, Eliodora endossa o conteúdo do anterior, *um autor tem que trazer para uma criança a imaginação que ele tem, tem que passar tudo aquilo que ele imagina para uma criança*, e revela ter percebido as características distintas entre seus colegas em relação à atividade da imaginação criadora: *o que não tem [imaginação], o que já tem, para que ela [a criança] aprenda mais ou que ela comece a aprender*. (Grifo nosso). Nesse exercício, a menina indica uma avaliação valorativa

do processo vivido. Nela, insinua ter consciência das distintas potencialidades imaginativas dos colegas, parece ter percebido neles que todos têm condições de aprender. Ao dizer que o autor tem *o trabalho de informar para a criança a história: não é só uma história que ele inventa, tem histórias que eles trazem da vida deles e da imaginação deles*, a menina parece ter compreendido que a história do Outro nos enriquece, nos completa, alimenta a imaginação e a nossa capacidade de criação, por isso, o autor deve informar a criança. Essa ideia parece reiterar também que “a flexibilidade de cada texto decorre de sua habilidade em responder de modo distinto a cada leitor ou aos segmentos variados de público, decorre igualmente da propriedade de o destinatário intervir na obra.” (ZILBERMAN, 2001, p. 91).

No terceiro ciclo, as discussões giraram em torno da liberdade e da responsabilidade do autor em seu ato de criação. No Diálogo 19, Eliodora diz que *o autor tem a responsabilidade, tem uma função nas mãos dele, a função dele é despertar na criança a criatividade, a amizade e a imaginação*. Assim, a menina indicou que compreendeu a relevância do ato responsável do autor no ato de sua criação. E ainda especifica que não é uma responsabilidade qualquer, é *a responsabilidade*, a função definida, única, insubstituível e irrevogável de *despertar na criança a criatividade, a amizade e a imaginação*, assumindo o seu lugar no mundo de modo responsável. Nesse sentido, ela dá a entender que os autores estudados participaram de sua formação como autora de suas próprias palavras. Outro aspecto relevante contido na frase é a ideia de que despertar a *amizade* nos leitores é a função de um autor responsável. Eliodora evidencia que aprendeu ser a atitude responsável do autor promover a

amizade, a boa convivência entre as pessoas, e sugere que, na interação tensa com as vozes alheias (dos participantes da pesquisa e dos autores consagrados), descobriu o valor de uma amizade. Algo que ela conquistou ao longo de seu processo de desenvolvimento, na investigação.

Esses indícios desvelam que o conceito de autoria foi sendo constituído pela menina, em cada momento da pesquisa, de acordo com o seu processo de apropriação das palavras alheias, como uma vivência, com seu modo de se relacionar com a realidade. Entendo que o reflexo e a refração das experiências dela tornaram-se conteúdo de sua vivência, concretizada na atividade interna que foi transformada, reestruturada, reorganizada e objetivada em suas palavras próprias.

Essa situação parece reforçar os indícios de que as condições propícias para a aprendizagem consistem na organização do ensino de modo a colocar a criança em atividade. Essa parece ser uma condição imprescindível e insubstituível da imersão da criança nas atividades tipicamente humanas, na cultura, na vida social. Outro aspecto relevante que os indícios parecem suscitar é que “é impossível alguém definir sua posição sem relacioná-la com outras posições. Por isso, todo enunciado é repleto de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de um dado campo da comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2016, p. 57).

Entrega do livro

Antes de fechar este diálogo faça um breve comentário em relação à entrega do livro *Contos imaginários e histórias reais* nas casas dos

participantes da pesquisa. A ideia inicial para o material produzido pelas crianças havia sido a de promover um momento literário na escola, no qual as crianças homenageassem seus pais e colegas com a entrega do livro. Entretanto, devido a questões do calendário escolar, isso não foi possível. Como havia combinado com as crianças que elas receberiam a cópia do livro impresso (colorido) para ser dado aos pais, solicitei à gestora escolar os endereços delas. Assim, fui às casas de todas, pessoalmente, e entreguei-lhes o exemplar. Deixei um com a equipe gestora para que o disponibilizasse na biblioteca escolar, para acesso de todas as outras crianças da escola.

Entregar o livro nas residências das crianças não foi um processo fácil. Cinco crianças moram em bairros bem afastados da cidade. Em alguns casos, tive que retornar quatro vezes à residência da família por não os encontrar em casa. Nos casos em que as crianças (Eduardo, Marissol e Eliodora) haviam viajado para a casa de parentes, deixei o livro com os familiares mais próximos (tias e avós). Assim, apenas no dia 08/01/2018 consegui terminar a entrega de todos os livros, conforme combinado. Apesar das dificuldades, o momento do reencontro com as crianças foi extremamente valoroso, emocionante e inigualável.

Registro, a título de exemplo, o meu reencontro com Paloma. Estava chovendo, eram 18h30 do dia 05/01/2018, quando consegui encontrar a sua casa. Depois de 30 minutos de busca conversando com vizinhos, descobri o endereço para o qual ela havia se mudado. Em uma casinha de construção antiga, janelas de madeira, a encontrei. Ao bater no portão, ouvi sua voz dizendo, *Tia Neire na minha casa, debaixo de chuva? Não, não acredito!!*. Quando abriu o portão, ela não conseguiu

dizer nada, apenas me abraçou forte, emocionada. Também, me emocionei e permanecemos abraçadas por algum tempo. Passada a comoção que tomou conta de nós, ela observou: *Nossa!! Olha meu desenho na capa, ficou lindo, tia! Muito obrigadooo! Muito obrigadooo!* Como indica nosso diálogo, o reencontro, a entrega do livro foram de grande emoção, alegria e realização, tanto para mim, como para as crianças. Senti-me realizada por assumir o meu ato responsável, honrando o compromisso selado com elas.

Para encerrar este ciclo de estudo, evidencio que é na tessitura do material sígnico que permeiam as relações, os processos e produtos da atividade humana, no percurso do desenvolvimento social, cultural e histórico, que a consciência singular adentra a atmosfera psíquica da consciência social, modificando-a e sendo modificada por ela. A consciência humana se apropria da existência por meio do material sígnico engendrado no universo dos objetos-signos, constituídos no processo de formação e desenvolvimento do gênero humano. Logo, o material sígnico é a fonte inesgotável de renovação sociocultural que (re)alimenta a singularidade humana e favorece a tomada de consciência do lugar que o ser ocupa no meio em que vive. Desse modo, entendo como Volóchinov (2017, p. 129), que “o indivíduo como proprietário dos conteúdos da sua consciência, como autor das suas ideias, como uma personalidade responsável por suas ideias e desejos, é um fenômeno puramente socioideológico”.

Percebo, com esses estudos, que o signo ideológico externo se encharca no signo interior, na consciência. “Esse signo exterior tem sua origem no mar dos signos interiores e nele continua a viver, pois a sua

vida se desenvolve no processo de renovação da sua compreensão, vivência e assimilação, ou seja, em sua inserção contínua no contexto interior.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 128). O material sgnico, mais especificamente, o ato enunciativo, expresso de forma cada vez mais consciente, realiza-se e organiza a vivência psíquica, adensa o universo apreciativo dos falantes, provoca réplicas e tréplicas, que o inclui ou exclui do grande auditório de vozes sociais do qual participa. Nesse processo único e singular, a consciência se forma e se concretiza. Nessa perspectiva, o ser humano desvela, compreende, interpreta a realidade, torna-se consciente da realidade que o cerca, desenvolve a autoconsciência de si e do mundo que o cerca, regula as manifestações de seus desejos e necessidades, mediado pelo material sgnico do qual se nutre: os atos de linguagem que refratam quadros verbo-axiológicos refletidos e criados por ele em uma determinada coletividade.

Compreendo que “[...] o processo de transmutação do mundo em matéria significante se d atravessado pela refração dos quadros axiológicos” (FARACO, 2016, p. 50) de determinada coletividade. Como salienta Medviédev (2012, p. 225), “cada época possui seu centro de valores no horizonte ideológico ao qual levam todos os caminhos e as aspirações da criação ideológica”. Contudo, o autor assevera que dependendo da voz social na qual a criação ideológica está engendrada, os sentidos e significados dados às palavras mudam de acordo com o conteúdo da orientação social do ser expressivo; em outras palavras, “o material semiótico [a palavra] pode ser o mesmo, mas sua significação no ato social concreto de enunciação, dependendo da voz social em que está

ancorado, será diferente. Isso faz da semiose humana uma realidade aberta e infinita.” (FARACO, 2016, p. 52).

Entendo com Volóchinov (2017, p. 215-216) que a individualidade criativa consiste na expressão de uma linha essencial, firme e dinâmica de orientação social escolhida pela singularidade humana, que adentra o universo dos falantes de modo único e singular. O conteúdo dessa orientação compõe-se “[...] de palavras, entonações, gestos intraverbais, que passaram pela experiência da expressão exterior em uma escala social maior ou menor, que forma por assim dizer socialmente bastante amoldados e polidos pelas reações e réplicas, pela reprovação ou apoio do auditório social.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 216). Ao assumir a sua orientação social, a individualidade encontra sua forma de expressão peculiar, atribui sentidos e significados aos intercâmbios verbais dos quais se nutre, reflete e refrata o mundo que a cerca, expressa o conteúdo de orientação social, recebe aprovação ou reprovação do auditório social de determinada coletividade.

Diante do exposto, compreendo que a singularidade do ato autoral se encontra na tessitura de um enunciado respondente e responsabilmente consciente, no processo de objetivação responsiva e responsável de um enunciado em que o autor assume sua posição emotivo-volitiva da existência, sem álibi, sem desculpas, pois nessa tessitura, do enunciado respondente e responsabilmente consciente, encontra-se a síntese única e singular das marcas, dos traços peculiares de acabamento temático, de conclusibilidade provisória do autor, a refletir e refratar a compreensão da vida – seu “ato criativo individual discursivo” (VOSSLER *apud* VOLÓCHINOV, 2017, p. 153), e também, as

marcas, os traços do meio ideológico no qual ele se nutre e se alimenta. Em outras palavras, o ato da tessitura de escolhas verbo-valorativas responsivas e responsáveis de um enunciado constitui-se na unidade que sintetiza, sob determinadas condições, o processo de apropriação e objetivação da singularidade humana na relação com os produtos das criações produzidos pelo gênero humano, de modo a romper com a cisão existente entre o mundo da cultura e o mundo da vida, transformando aquele que enuncia em um ser cada vez mais consciente do lugar que ocupa no evento da vida. Por isso, faço minhas as palavras de Zilberman (2001), quando da defesa do livro como objeto cultural e da leitura como prática social emancipatória,

Capacitando o ser humano a pensar e agir com liberdade, ainda que mediado pela fantasia e pelo imaginário, a leitura sinaliza o perigo para sociedades ou indivíduos autoritários. Por isso, nunca deixou de ser criminalizada, encarnando o demônio, a magia ou o desconhecido temido pelos poderosos. Ao ser-lhe atribuída a propensão a fazer mal, ela parece comprovar sua eficiência. Que se manifesta para aqueles que representam, também preferentemente em obras de ficção, os momentos em que ela se mostra benéfica e funcional. (ZILBERMAN, 2001, p. 38).

Faz-se urgente desenvolver na criança a capacidade de pensar e agir com liberdade, ainda que mediada pelo universo do imaginário e da magia. A experiência estética, nesta pesquisa, parece ter possibilitado a

emancipação do sujeito como produtor de cultura, como possível transformador da sociedade em que vive. Tal fato pode incomodar os sistemas autoritários e antidemocráticos, por isso, tanto as obras literárias quanto a leitura delas nunca deixaram de ser temidas pelos poderosos autoritários, como registra a citação. Quando lhes é atribuída a ideia do mal em seu processo histórico, elas comprovaram e comprovam sua eficiência e sua resistência, manifestada naqueles que as experimentam e as entendem como “[...] condição de alteridade e transformação do dia a dia, nunca coincidindo com o habitual e imutável.” (ZILBERMAN, 2001, p. 46). Ao contrário: abertas ao diálogo, à descoberta, ao belo, à imaginação, à criatividade, enfim, à genialidade humana, profícua e infinita.

ACABAMENTO PROVISÓRIO

Resta-me dar acabamento provisório, uma conclusibilidade em relação aos assuntos aqui abordados, abrindo-os para o grande auditório de vozes sociais que compõe a cadeia do intercâmbio verbal. O experimento educativo de caráter dialógico atendeu às necessidades de desenvolver as tarefas de estudo propostas, analisá-las, compreendê-las em seu processo de desenvolvimento, em seu movimento dinâmico. E proporcionou-me explicar o objeto pesquisado e as relações que envolveram os interlocutores da pesquisa, de colocar-me na condição de coenunciadora dos discursos alheios e adensar as relações dialógicas estabelecidas no universo investigativo, de modo a desvelar as causas e os efeitos dos acontecimentos, em busca de sua essência.

Assim, a partir da heteroglossia discursiva, de acordo com os estudos bakhtinianos, constituída no grande tempo e nas relações de sentidos estabelecidas com as crianças, no pequeno tempo, o intercâmbio verbal tornou-se fonte inesgotável de apropriação e compreensão do ato de criação preche de responsividade. Os atos de linguagem, ao serem vivenciados por elas, fomentaram o ato de criação responsivo e responsável de suas escolhas. Essa forma de organização do ensino promoveu o posicionamento das crianças em sua relação com a vida, proporcionando-lhes assumirem seus atos, e revelou as marcas de sua singularidade, esboços de sua formação autoral.

O processo de intercâmbio verbal, aliado ao desenvolvimento dos estudos epilinguísticos mediados pelos jogos limítrofes, constituiu-se em ferramenta fundamental para que as crianças refletissem sobre os atos de linguagem, reconhecessem e identificassem os aspectos da dinâmica interna do conto, deles se apropriassem, de acordo com suas condições, e os projetassem em seus discursos escritos e, por fim, desenvolvessem suas capacidades para o trabalho coletivo, promovendo mudanças cognitivo-afetivas, porque proporcionou a elas condições de experimentar os processos constitutivos da atividade da imaginação criadora. Essas ações criaram as condições para o desenvolvimento do trabalho em equipe, a aceitação das opiniões alheias e o desenvolvimento das ações e operações individuais, potencializando a singularidade de cada criança no processo de intercâmbio social, ferramenta essencial no desenvolvimento do sentimento de pertencimento ao grupo e de respeito ao trabalho coletivo.

Um trabalho pedagógico assim organizado transforma os sujeitos, muda as condutas dos escolares, mas, como apontam os dados, essa transformação se dá em um processo longo, contraditório e complexo, marcado por processos evolutivos e involutivos ao longo do tempo. A pesquisa relevou um caminho educativo com aspectos relevantes a serem considerados, como, por exemplo, a necessidade de uma organização do ensino que possibilitasse às crianças operarem na linha de maior esforço de sua aprendizagem, de modo a atuarem nas zonas de desenvolvimento iminente umas das outras, esticando até o limite máximo de cada uma, para que pudessem de fato dar mais de si em cada momento.

Os estudos epilinguísticos concretizados nos jogos limítrofes criaram as condições para que as crianças, por meio de uma ação coletiva,

compreendessem e incorporassem a dinâmica interna dos contos e a projetassem em seus contos, em momentos posteriores. Essa ação só foi possível porque eles foram criados a partir das necessidades e dos motivos dos pequenos. Por isso, ao realizar o planejamento, o docente deve considerar as características específicas do grupo com o qual atua. O planejamento deve ser flexível, pensado com as crianças, de acordo com seus interesses e necessidades. Elas precisam ser ouvidas e respeitadas. Outra questão relevante é escolha do material a ser trabalhado com elas. Os conteúdos devem ser de qualidade, porque as crianças precisam se envolver com os produtos mais elaborados da cultura, os produtos que podem servir de modelo de inspiração para suas criações e descobertas. Enfim, uma organização adequada do desenvolvimento das tarefas, de modo que possam chegar ao desenvolvimento esperado.

No que se refere aos jogos limítrofes e à utilização deles como linha acessória de desenvolvimento da atividade de estudo, creio que o processo de pesquisa instiga novas investigações no campo das ciências humanas. Vigotski (1996; 2018) afirma que a passagem da criança de um período a outro é um processo dinâmico e dialético de alternância das linhas centrais e acessórias do desenvolvimento. Os processos que antes eram ligados às linhas principais de desenvolvimento tornar-se-iam linhas acessórias na estrutura geral do desenvolvimento na idade seguinte, em um transitar contínuo. A tomada de consciência pela criança das situações e das condições que a rodeiam desencadeia mudanças sistêmicas entre as funções psíquicas elementares e as superiores, impulsionando a transformação da dinâmica de atuação das linhas principais e acessórias, criando as bases para o surgimento de um novo nível de desenvolvimento

com neoformações específicas. Nesse movimento, as reorganizações do desenvolvimento provocam mudanças sistêmicas nas relações interfuncionais da criança, alterando de modo paulatino a forma como ela se relaciona com a vida e consigo mesma.

A escolha criteriosa das obras literárias estudadas e dos temas a serem discutidos em cada ciclo entrelaçaram-se às percepções das crianças em relação às características das vidas e obras dos autores com os quais dialogaram, formando um processo único e singular. Esse procedimento metodológico foi crucial para o processo de criação, gerando necessidades e motivos cada vez mais amplos e complexos para o ato criador.

No intercâmbio verbal com autores consagrados da literatura, as crianças revelaram os efeitos e as consequências da convivência com as formas mais elaboradas da cultura. Tal intercâmbio gerou necessidades e motivos para a objetivação do ato cultural da escrita literária por parte dos pequenos. Essa situação promoveu a viabilização de instâncias novas de criação, por servir de modelo de criação, de forma ideal a ser alcançada por eles na plenitude do seu desenvolvimento. Enfim, provocou ímpetus de criação, mobilizando necessidades internas de criação literária, e foi força propulsora ao colocar em movimento mecanismos psicológicos que envolveram a atividade de criação. O diálogo com os autores consagrados, com os filmes, com os desenhos, com programas de televisão, enfim, com a vida, aliado aos intercâmbios verbais e não verbais vivenciados durante as dramatizações e a escrita dos contos, criou as condições para que as crianças ultrapassassem os limites da reprodução, recriando os enredos e incorporando o potencial criador do gênero humano, transformando-se em produtoras de cultura.

O estudo revela que a personalidade criadora é preparada no processo de desenvolvimento da própria criação, encarnada no presente do seu desenvolvimento. Por isso, é preciso orientar o desenvolvimento do escolar seguindo a linha de preparação para o futuro, projetando-o para frente, para que, no seu movimento presente, seja sempre impulsionado a realizar atividade que ainda não domina de forma autônoma, mas a realiza em colaboração com o parceiro mais experiente culturalmente, contribuindo para que seu processo de humanização seja projetado para o futuro.

Desvela ainda um caminho de viabilização de ações voltadas para o futuro do desenvolvimento da criança, quando mostra a redução dos níveis de ajuda durante o processo investigativo. As perguntas utilizadas para complementar ou orientar o pensamento das crianças em relação aos assuntos abordados, por exemplo, foram diminuindo de acordo com as necessidades, de uma forma mais diretiva para uma forma menos diretiva, em direção à autonomia.

Considerando o processo de formação da autoria na criança, na perspectiva do círculo bakhtiniano e nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, os estudos comprovam que a vivência da arte transforma o sentimento social imbricado nela em pessoal, convertendo-se em individual sem com isso deixar de ser social, porque na atividade criadora do homem esses aspectos (social e individual) estão em relação recíproca, contínua, e nela se interceptam, se cruzam, se constituem como uma só unidade vital. Quando a arte manifesta o seu efeito catártico, envolvendo as emoções da pessoa, sua consequência é o impacto social. A reorganização das emoções externalizadas efetua-se por força de um

sentimento coletivo que foi materializado externamente e cravejado nos atos artísticos, que se tornaram objetos culturais. Como uma técnica social do sentimento, a arte torna-se um instrumento de apropriação da vida objetiva, que amplia e constitui a singularidade humana. Entendo como Vigotski (2009; 2001; 2018) que a raiz e a essência da arte encontram-se no meio social, que a arte não suscita diretamente os sentimentos, que a pessoa e a vida existem em intercâmbio sociocultural.

Acredito que esta investigação contribuiu com os estudos na área das ciências humanas, ao mostrar, com base nos estudos vigotskianos (2018), que a criação literária é uma forma de manifestação da atividade da imaginação criadora na criança em idade escolar, de 7, 8 anos a 12,13 anos. Os fenômenos estudados revelam que esse é o momento propício para este estudo, porque nele a criança que vivencia o processo de criação literária pode alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento das funções psíquicas que a envolvem nessa idade. A pesquisa valida essa contribuição, ao mostrar que o desenvolvimento pleno da imaginação criadora nas crianças de nove/dez anos proporcionou as condições necessárias à ampliação e ao aprofundamento da consciência e as objetivações de suas vivências no mundo externo. Propiciou também a ascensão das vivências subjetivas para as objetivas, ao criar uma esfera própria específica, uma linguagem singular para os sentimentos, preparar essas crianças para o desenvolvimento da nova atividade da imaginação, de narrar de forma objetiva a sua vida pessoal. Sem vivenciar o processo de criação literária, como a criança poderá narrar com objetividade seu mundo íntimo na adolescência? Como posicionar-se em relação a ele? Nessas condições, tudo fica mais difícil. Por isso há necessidade de

estudos mais específicos no que se refere ao desenvolvimento da atividade da imaginação criadora na infância e sobre os processos de desenvolvimento do pensamento verbalizado, a imaginação, a linguagem interior e a escrita.

O processo investigativo mostrou que para a formação e o desenvolvimento da criação literária não basta ao autor apenas dominar a técnica necessária à sua produção (a escrita), ou o talento do autor, ou o sentimento vivo, profundo, das emoções e sensações da realidade. Fazem-se necessárias a mobilização e a superação de emoções contraditórias em um ato criativo e catártico, o sobrepujamento delas, das emoções, da vitória sobre elas, para que o efeito estético da criação se realize plenamente na e para a pessoa. O processo de criação literária está, nessa perspectiva, condicionado ao efeito catártico do processo de criação, porque é nele que se prepara para a ação, ao desencadear o desejo e a vontade de agir, impelir à produção do novo, de novas combinações da realidade, projetar para o futuro do desenvolvimento. Sem vivenciar o efeito catártico do seu processo de criação, o autor não vive de forma plena a atividade criadora da imaginação.

A consciência humana se constitui e se realiza por meio dos signos criados no intercâmbio social, entre interlocutores de uma dada coletividade, portanto, a produção das condições históricas e sociais em que as crianças se inserem alimentam sua consciência, o psiquismo. Ela compreendem, interpretam e significam o mundo em que vivem mediadas pelos signos ideológicos e, ao compreendê-los, dão a ele novos sentidos e significados, adentram a cadeia ininterrupta dos intercâmbios verbais, sociais e culturais. Assim, conclui-se que a formação e o

desenvolvimento de autoria possuem em sua gênese a necessidade de ampliação das vivências das crianças com o mundo da cultura e criação das condições sólidas para o desenvolvimento da atividade da imaginação criadora que sustenta os atos de criação do homem.

Com apoio em Bakhtin (2011; 2016), Medviédev (2012) e Volóchinov (2017), o estudo mostrou que o processo de constituição da autoria consiste em um processo complexo de criação, de tessitura do enunciado. O enunciado constitui-se no cruzamento das vozes sociais com as quais o sujeito do discurso se relacionou nas circunstâncias da vida e expressa uma posição valorativa assumida pelo autor no espaço-tempo vivido.

O estudo revelou que, tanto na vida quanto na arte, o autor se constitui na interação tensa com as vozes sociais, a partir de uma forma típica de enunciado, construído à espera de uma compreensão responsiva dos interlocutores e gerado em uma determinada esfera da atividade humana. Isso mostra que a melhor forma de compreender o processo de formação da autoria na criança é em sua dinâmica, na vivência do ato de criação, no processo de tessitura do seu discurso escrito.

Constato que no movimento da tessitura do enunciado o ser humano transforma a possibilidade de uma realidade em um ato realizado, pensado, sentido, desejado e valorado. Nesse ato, também cria realidades. O tom valorativo emotivo-volitivo que envolve e engendra a existência, como evento único e singular, configura-se como um movimento responsável e responsivo da consciência ativa que transforma uma possibilidade do existir em um ato de pensamento realizado e

cristalizado em sentimentos, desejos, vontades, emoções e expressões valorativas.

O processo de criação do conto *A adolescente e os quadros*, de Marissol, por exemplo, mostrou que o estilo marca a singularidade do autor; é constituído na e pela interação tensa com o coro de vozes sociais (eu/Outro) por meio da combinação específica de palavras, dotadas de entonação, expressividade e valoração, permitindo dar acabamento, mesmo que provisório, a uma forma típica de anunciado. O autor é a voz social que anuncia sua posição verbo-axiológica por meio de um processo contínuo e ininterrupto de transformação das palavras outras em palavras próprias, em uma corrente de réplicas e tréplicas que o alimenta e que são, por sua vez, alimentadas pelo grande auditório de vozes sociais.

A singularidade do ato autoral se encontra na tessitura de um enunciado no processo de objetivação responsável no qual o autor assume sua posição emotivo-volitiva da existência, sem alibi, sem desculpas, pois nessa tessitura encontra-se a síntese única e singular das marcas, dos traços peculiares de conclusibilidade provisória do autor, refratando a compreensão da vida e as marcas, os traços do meio ideológico no qual se nutre e se alimenta.

Assim, os pensamentos, as necessidades e os desejos das crianças foram revelados nas relações dialógicas que estabelecemos no contexto investigativo. Por isso, a identificação dos traços, dos sinais de formação e desenvolvimento da autoria só foi possível porque trabalhei dentro de uma perspectiva dialógica de pesquisa. Essa constatação contribui para a reflexão sobre as metodologias de pesquisa na área das ciências humanas, porque endossa a tese de Vigotski (1998), o método de investigação deve

ser ao mesmo tempo o instrumento e o produto da investigação. Nessas condições, o autor desafia o desenvolvimento de metodologias de pesquisa que sejam capazes de acompanhar o fenômeno estudado em seu movimento, considerando sua dinamicidade, em busca de sua essência. Esta investigação aponta uma direção para se fazer pesquisa nessa área, porque mostrou como realizar um estudo alicerçado no fenômeno em movimento, evidenciou como o caminho foi organizado e orientado no processo de seu desenvolvimento, ao mostrar que o planejamento deve ser flexível, que o percurso pode alterar-se de acordo com as necessidades, que as crianças precisam ser ouvidas e consideradas, participar e tomar decisões, e serem respeitadas em suas singularidades.

Entendo que a perspectiva dialógica precisa fazer parte também do contexto educativo, para que as crianças sejam agentes transformadores de seu processo de aprendizagem. Por isso, elas necessitam expressar seus pensamentos e sentimentos, refletir, opinar, decidir e agir assumindo atitudes diante de suas escolhas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. O ato educativo, pautado por essa perspectiva, contribuiu para que o ensino fosse organizado de acordo com as necessidades e os desejos das crianças, porque se expressando elas revelam o que precisam, são mais bem compreendidas e favorecem pistas para a organização adequada do ensino pelo docente.

Dito isso, reitero que os sinais, as marcas do processo de formação da autoria dos sujeitos da pesquisa mostram que, para além da formação de autores, as crianças se tornaram sujeitos de suas histórias, desenvolveram sua linguagem literária própria, expuseram seus

pensamentos e sentimentos por meio da escrita, tornando-se produtores de cultura, o livro como produto final.

Para fechar esta conclusão, abrindo-a para o grande diálogo, aponto ainda alguns aspectos que merecem destaque.

No desenvolvimento da tríade temática dos ciclos estudados – *O ato de decisão, Imaginação e criatividade e Liberdade e responsabilidade* –, os atos de escrita literária dos autores consagrados foram recriados e transformados. Esse procedimento metodológico contribuiu para que os atos de linguagem se transformassem em instrumento psicológico e servissem de elemento mediador entre as crianças e o conhecimento, de maneira a instrumentalizar o pensamento verbalizado, estender a consciência, ampliando e potencializando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na formação do ser que enuncia pensamentos, sentimentos e desejos. Portanto, o ensino, a afetividade e a aprendizagem constituíram-se uma unidade indivisível no desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos envolvidos.

Por isso, não devemos ensinar às crianças a utilização dos códigos linguísticos desconectados do mundo da cultura. Ao contrário, faz-se necessário proporcionar às crianças a formação do ato da escrita como forma de manifestação cultural, conectado às situações da vida e às suas vivências, como mostrou a pesquisa. Sob essa ótica, cabe a todos nós como educadores auxiliar as crianças a elaborarem e formarem uma linguagem literária própria, ao (re)elaborar seus sentimentos, seus desejos, suas experiências por meio do ato cultural da escrita literária desde a infância, momento propício para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores necessárias a esse desenvolvimento.

Esse fato reforça a necessidade do desenvolvimento do olhar e das atitudes do educador em direção às potencialidades infantis, não às fragilidades. Com a complexificação das tarefas desenvolvidas, as crianças promoveram mudanças em seus níveis de aprendizagem, fato que me permite inferir que a organização do ensino proporcionou o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, por ter proporcionado a elas uma forma de agir tal que incidisse na zona de desenvolvimento iminente umas das outras, favorecendo o seu desenvolvimento integral.

O estudo revelou também como as crianças incorporaram, apropriaram-se das palavras alheias e, ao mesmo tempo, dos atos humanos contidos nas ações e operações desenvolvidas, internalizando também o modo de dizer dos autores estudados. Os contos com conteúdo de vida produzidos por elas revelam que elas aprenderam a escrever utilizando-se da estrutura estudada, incorporando pela leitura literária, um vocabulário diferente daquele que utilizavam antes, como por exemplo a expressão *no peitoril da janela*, que não é um vocabulário comum de criança. Elas se apropriaram também do modo de fazer dos autores consagrados, ao projetá-los em sua criação literária e se objetivarem nela. Tudo isso com estilo próprio, porque, se de um lado as crianças levaram em consideração os autores, por outro criaram o estilo próprio. Um ensino assim organizado de forma intencional provoca o desenvolvimento, elas podem até esquecer as palavras utilizadas nos textos, podem também enriquecê-los com outros vocábulos, o importante é que o modo de fazer permanece, tanto que, no final do processo, as crianças demonstraram ter consciência das experiências

vividas nas interações dialógicas, marcando-as nos diálogos sobre o que é ser autor.

De acordo com os estudos de Vigotski (2010), Elkonin (1987) e Davidov (1999), as tarefas foram significadas pelas crianças como uma atividade de estudo, porque elas se transformaram, mudaram em suas atitudes, em seu modo de pensar e de agir. Ao se colocar em atividade, elas internalizaram os procedimentos das ações e das operações experimentadas, transformando em linguagem interior, e reelaboraram de acordo com suas condições objetivando em palavras próprias. Com isso, reitero que uma das condições propícias para a aprendizagem das crianças na pesquisa consistiu na organização do ensino de modo a colocá-las em atividade. Essa parece ser uma condição imprescindível e insubstituível sua imersão nas atividades tipicamente humanas, na cultura, na vida social. Assim, por meio das interações verbais, puseram-se em atividade e, estando em atividade, tiveram condições de internalizar os fenômenos ideológicos que se circunscreveram na relação com o material sócio-cultural com o Outro, de apropriar-se deles e objetivá-los no intercâmbio verbal.

A pesquisa realizada apontou um caminho para a realização das pesquisas na área de ciências humanas, dentro de uma perspectiva dialógica, concretizada em um experimento de caráter educativo e de natureza dialógica, que mostrou o percurso didático metodológico do processo de ensino e aprendizagem em sua unidade, de modo a respeitar a criança como agente transformador do seu processo de aprendizagem e considerar suas potencialidades em busca do desenvolvimento máximo de suas aptidões.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, H. C. *A pequena vendedora de fósforo*. Disponível em: <<http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=23#ixzz2KnxQAjr>>. Acesso em: 15 maio de 2017.

ARENA, D. B. Considerações em torno do objeto a ser ensinado: língua, linguagem escrita e atos culturais de ler e de escrever. *In: MORAES, D. R. S.; GUIZZO, A. R. (Orgs.). Humanidades nas Fronteiras: imaginários e culturas latino-americanas*. Foz do Iguaçu: UNILA/UNIOESTE, 2017. p. 13-38.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de P. Bezerra. 6ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Aberto Faraco. 2ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRAIT, B. Estilo. *In: BRAIT, Beth (Org.). BAKHTIN: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2013.

CARROLL, L. *Alice no País das Maravilhas*. Trad. Ana Maria Machado; Ilustração Jô de Oliveira. 3 ed. São Paulo: Ática, 2016.

CRUZ, N. *Alice no telhado*. História e ilustrações Nelson Cruz. 1 ed. São Paulo: Comboio de corda, 2011.

CUNHA, N. M. *O ensino-aprendizagem do gênero poético por meio dos Jogos limítrofes em uma turma de sete anos*. 2014. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2014.

DAVIDOV, V. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. Tradução de José Carlos Libâneo. *In: HEDEGARD, M.; JENSEN, U. J. Activity theory and social practice: cultural-historical approaches*. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. *In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. (Antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 316-336.

ELKONIN, D. B. Las cuestiones psicológicas relativas a la formación de la actividad docente en la edad escolar menor. *In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS V. Ya. Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. Havana: Pueblo y Educación, 1986. p. 99-101.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia: *In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). La Psicología evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142

FARACO, C. A. Autor e autoria. *In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2013.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. 2 ed. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, J. W. *Ancoragens – Estudos Bakhtinianos*. 2 ed. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015a.

JOLIBERT, J. (Coord.). *Formando crianças produtoras de textos*. v. I. Tradução Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 12. edição. São Paulo: Editora Ícone, 2012.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 19 jun. 2018.

MELLO, S. A. A Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs). *Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. 2. ed. Araraquara: J. M. Editora e Cultura Acadêmica Editora, 2010. Disponível em: <<https://suelyegreice.wordpress.com/2013/11/01/a-apropriacao-da-escrita-como-instrumento-cultural-complexo/>>. Acesso em: 23 set. 2018.

MILLER, S. *O epilinguístico: uma ponte entre o linguístico e o metalinguístico* (um trabalho com narrativas). 1998. 181f. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.

PONZIO, A. Introdução. In: BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Aberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

QUEIRÓS, B. C. *Pedro* (o menino com o coração cheio de domingo). Ilustração de Sara Ávila de Oliveira. 1. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 41, n. 4, jul./ago. 2003.

SMOLKA, A. L. B. Apresentação e comentários. In: VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. Série: Ensaios Comentados.

TODOROV, T. Prefácio. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de P. Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Vol. IV. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. 2. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka; tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. Série: Ensaios Comentados.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedagogia*. Organização e tradução: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; Tradução: Claudia da Costa Guimaraes Santana. Rio de Janeiro: e-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S.; LÚRIA, A. R; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem* – problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. N; BAKHTIN, M. M. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

WOOD, Audrey. *A bruxa Salomé*. Ilustração Don Wood. Tradução Gisela Maria Padovan. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

ZAPOROZHETS, A. V. Importancia de los períodos iniciales de la vida em la formación de la personalidad infantil. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscou: Progreso, 1987. p. 228-249.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

Pareceristas

Este livro foi submetido ao Edital 01/2020 do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, câmpus de Marília e financiado pelo auxílio nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES. Contamos com o apoio dos seguintes pareceristas que avaliaram as propostas recomendando a publicação. Agradecemos a cada um pelo trabalho realizado:

Adriana Pastorello Buim Arena

Alessandra Arce Hai

Alexandre Filordi de Carvalho

Amanda Valiengo

Ana Creliã Dias

Ana Maria Esteves Bortolanza

Ana Maria Klein

Angélica Pall Oriani

Eliana Marques Zanata

Eliane Maria Vani Ortega

Fabiana de Cássia Rodrigues

Fernando Rodrigues de Oliveira

Francisco José Brabo Bezerra

Genivaldo de Souza Santos

Igor de Moraes Paim

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

José Deribaldo Gomes dos Santos

Jussara Cristina Barboza Tortella

Lenir Maristela Silva

Livia Maria Turra Bassetto

Luciana Aparecida Nogueira da Cruz

Márcia Lopes Reis

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

Marilene Proença Rebelo de Souza

Mauro Castilho Gonçalves

Monica Abrantes Galindo

Nadja Hermann

Pedro Laudinor Goergen

Tânia Barbosa Martins

Tony Honorato

Comissão de Publicação de Livros do Edital 001/2020 do
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília
*Graziela Zambão Abdian, Patricia Unger Raphael Bataglia,
Eduardo José Manzini e Rodrigo Peloso Gelamo*

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Nathanael da Cruz e Silva Neto

Capa e diagramação

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

Papel

Polén soft 70g/m² (miolo)

Cartão Supremo 250g/m² (capa)

Acabamento

Grampeado e colado

Tiragem

100



Neire Márcia da Cunha é doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; Campus de Marília (UNESP - 2019). Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE - 2014). Especialista em Psicopedagogia Institucional (2005). Professora da Educação Básica (PEB) na Secretaria Municipal de Educação de Uberaba atua como assessora pedagógica pelo Departamento de Educação Inclusiva. Docente nos cursos de licenciaturas e especialização em Psicopedagogia pela Universidade de Uberaba. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa Infância e Contextos Educativos: abordagens teórico-metodológicas, multidisciplinares e práticas pedagógicas (GEPICE).

É a vida, com seus dramas e traços, vivida por esses seres humanos ainda crianças, que nutre seus contos, suas ilustrações e sua conduta. Mesmo em uma obra de teor acadêmico como esta, não há como o leitor deixar de ser tocado pelas vivências, pelas experiências, pelos enunciados escritos e pelos ditos por Eduardo, ao apresentar a versão final de sua trágica narrativa, contando o que vivera com o assassinato dos pais. Assume, mesmo diante da tragédia, “um ar alegre, entusiasmado e contente”, como registra a pesquisadora, que comenta a sua ilustração em elaboração: “No primeiro momento, entregou-me apenas o que está representado no alto da imagem apresentada aqui: a faca, o homem com a arma na mão, o lápis e os escritos”, mas na última versão, sua ilustração recebe acréscimos: “a lua minguante negra ao lado de um sol triste e assustado como testemunhas das cenas fatídicas, um lápis colorido com o coração a pulsar na ponta, destacando-o, sobrepondo-o acima do cenário trágico.” Em rápidas palavras, explica para a pesquisadora quais os sentidos dos desenhos acrescentados: “A lua ficou triste ao ver os disparos e o sol assustou-se com o sangue. O lápis representa sua entrada na escola, uma mudança em sua vida. Nela recebe muito carinho e brinca com os amigos, por isso ele o colocara acima do cenário trágico.” Em todos os contos criados pelas crianças a vida reverbera assim, em movimento pendular: ora severa, ora generosa. Mais não conto para não ocupar o papel enxerido de um *spoiler*.

DAGOBERTO BUIM ARENA



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



Programa PROEX/CAPES:

Auxílio N° 0798/2018

Processo N° 23038.000985/2018-89