

Trabalho pedagógico com as narrativas: processos de autoria e relações estéticas

DOI 10.26512/lc.v24i0.18987

Paula Gomes de Oliveira
Universidade de Brasília

Resumo

A aquisição da escrita representa um dos aspectos centrais do trabalho pedagógico com as crianças nos primeiros anos do ensino fundamental. Trata-se de um processo marcado pela necessidade de se criar estratégias de contato e de interação das crianças com os fenômenos linguísticos em situação de uso. Nesse contexto, as narrativas literárias são muito utilizadas em de sala de aula, prova disso o fato de as professoras¹ prepararem o *espaçotempo*² adequado para a exploração das narrativas literárias e orais. Essas narrativas expressam um contexto de uso da linguagem escrita e oral e tornam-se alicerce para os estudos linguísticos, principalmente, para as atividades de leitura e escrita. Porém, uma dimensão importante do trabalho pedagógico com foco na escrita e leitura são os processos de desenvolvimento da autoria e as relações estéticas apreendidas nas narrativas. Este trabalho tem como objetivo discutir os processos de autoria das crianças em relação à escrita e às relações estéticas possíveis de serem estabelecidas a partir do contato com as narrativas. O aporte teórico baseou-se em alguns estudos como os de Vigotski (2006), Vásquez (1982) e Bakhtin (2003). A pesquisa de cunho qualitativo e etnográfico ocorreu em uma escola dos primeiros anos do ensino fundamental, da rede pública de ensino do Distrito Federal. Percebemos o potencial didático-pedagógico do trabalho com narrativas literárias para além do escopo dos estudos linguísticos, mas como forma de desenvolver uma *criança-sujeito* leitora/escritora competente, imaginativa e conhecedora das relações estéticas da linguagem.

Palavras – chave: Escrita. Autoria, Relações estéticas.

1 Considerando os contextos de docência nos primeiros anos do ensino fundamental, neste trabalho fizemos uma opção política pelo uso do feminino. Os colegas de outros gêneros sintam-se, fraternalmente, incluídos.

2 Utilizamos esse termo na acepção cunhada por Nilda Alves que refere o modo como o espaço e o tempo se apresentam nos contextos de aprendizagem, unidos e interdependentes, ultrapassando sua concepção cronológica e espacial, para dar lugar aos processos subjetivos.

Pedagogical work with narratives: processes of authorship and aesthetic relations

Abstract

The acquisition of writing represents one of the central aspects of the pedagogical work with children in the first years of elementary school. It is a process marked by the need to create strategies of contact and interaction of children with linguistic phenomena in a situation of use. In this context, literary narratives are widely used in the classroom, proving the fact that the teachers prepare the space suitable for the exploration of literary and oral narratives. These narratives express a context for the use of written and oral language and become a foundation for linguistic studies, especially for reading and writing activities. However, an important dimension of the pedagogical work with a focus on writing and reading are the development processes of authorship and the aesthetic relations learned in the narratives. This work aims to discuss the processes of authorship of children in relation to writing and the aesthetic relationships possible to be established from the contact with the narratives. The theoretical contribution was based on some studies of Vygotsky (2006), Vasquez (1982) and Bakhtin (2003). The qualitative and ethnographic research was carried out in a primary school in the public school system of the Federal District. We perceive the didactic-pedagogical potential of work with literary narratives beyond the scope of linguistic studies, but as a way of developing a competent, imaginative and knowledgeable reader / writer child of the aesthetic relations of language.

Keywords: writing, authorship, aesthetic relations.

Travail pédagogique avec des récits: processus de paternité et relations esthétiques

Résumé

L'acquisition de l'écriture représente l'un des aspects centraux du travail pédagogique avec les enfants dans les premières années de l'école élémentaire. C'est un processus marqué par la nécessité de créer des stratégies de contact et d'interaction des enfants avec des phénomènes linguistiques en situation d'utilisation. Dans ce contexte, les récits littéraires sont largement utilisés en classe, prouvant que les enseignants préparent l'espace approprié pour l'exploration des récits littéraires et oraux. Ces récits expriment un contexte pour l'utilisation du langage écrit et oral et deviennent une base pour les études linguistiques, en particulier pour les activités de lecture et d'écriture. Cependant, une dimension importante du travail pédagogique avec un accent sur l'écriture et la lecture sont les processus de développement de la paternité et les relations esthétiques apprises dans les récits. Ce travail vise à discuter des processus de paternité des enfants par rapport à l'écriture et des relations esthétiques possibles à établir à partir du contact avec les récits. La contribution théorique était basée sur certaines études de Vygotsky (2006), Vasquez (1982) et Bakhtin (2003). La recherche qualitative et ethnographique a été réalisée dans une école primaire du système scolaire public du District fédéral. Nous percevons le potentiel didactique-pédagogique de travailler avec des récits littéraires au-delà du champ des études linguistiques, mais comme un moyen de développer un enfant lecteur / écrivain compétent, imaginatif et compétent des relations esthétiques du langage.

Mots-clés: écriture, paternité, relations esthétiques.

Resumen

La adquisición de la escritura representa uno de los aspectos centrales del trabajo

pedagógico con los niños en los primeros años de la enseñanza fundamental. Se trata de un proceso marcado por la necesidad de crear estrategias de contacto y de interacción de los niños con los fenómenos lingüísticos en situación de uso. En este contexto, las narrativas literarias son muy utilizadas en el aula, prueba de ello el hecho de que las profesoras preparan el espacio adecuado para la exploración de las narraciones literarias y orales. Estas narrativas expresan un contexto de uso del lenguaje escrito y oral y se fundamenta para los estudios lingüísticos, principalmente, para las actividades de lectura y escritura. Sin embargo, una dimensión importante del trabajo pedagógico con foco en la escritura y lectura son los procesos de desarrollo de la autoría y las relaciones estéticas apprehendidas en las narrativas. Este trabajo tiene como objetivo discutir los procesos de autoría de los niños en relación a la escritura ya las relaciones estéticas posibles de ser establecidas a partir del contacto con las narrativas. El aporte teórico se basó en algunos estudios como los de Vigotski (2006), Vásquez (1982) y Bakhtin (2003). La investigación de cuño cualitativo y etnográfico ocurrió en una escuela de los primeros años de la enseñanza fundamental, de la red pública de enseñanza del Distrito Federal. Se percibe el potencial didáctico-pedagógico del trabajo con narrativas literarias más allá del alcance de los estudios lingüísticos, pero como forma de desarrollar un niño-sujeto lector / escritora competente, imaginativa y conocedora de las relaciones estéticas del lenguaje.

Palabras clave: Escritura. Autoria, Relaciones estéticas.

Introdução

Não temos dúvida de que os esforços de aprofundamento teórico e metodológicos que tratam da aquisição da escrita e leitura são importantes e necessários para que nossas crianças ampliem sua competência linguística e, por conseguinte, sua maior inserção na sociedade letrada.

O trabalho pedagógico baseado no conhecimento e aprofundamento das características do Sistema de Escrita Alfabética – SEA (Leal & Morais, 2010; Morais, 2012), nas atividades de Letramento (Soares, 1998), na concepção da Psicogênese da língua escrita (Ferreiro, 1985, 1986) e na imersão das crianças nos contextos de uso da linguagem, especialmente, nos diversos gêneros textuais, abrangem as perspectivas que mais têm contribuído para o processo de aquisição da escrita e leitura.

No entanto, há um esforço que deve ser somado a esse trabalho: as crianças ao longo do processo de alfabetização e letramento deveriam fazê-lo par a par ao desenvolvimento de processos de autoria e ampliação da capacidade interpretativa por meio do reconhecimento das relações estética fruto do contato com as palavras.

Defendemos essa possibilidade de ensino e de aprendizagem considerando a presença das narrativas em sala de aula. Quer sejam narrativas literárias ou narrativas orais, elas se constituem como uma importante ferramenta de cunho didático-pedagógico de ampliação do repertório vocabular e da competência linguística das crianças.

Segundo essa perspectiva, este trabalho terá como objetivo analisar como o trabalho com as narrativas em sala de aula podem fomentar os processos de autoria das crianças. Tais processos estão ancorados na descoberta dos aspectos semânticos das palavras, bem como na compreensão das relações estéticas que podem ser construídas a partir da linguagem.

A escola e os caminhos da pesquisa

O *locus* escolhido para essa pesquisa foi a escola, por acreditarmos que ela contempla uma grande quantidade de atividades pedagógicas intencionais com as narrativas, próprias do processo de escolarização. Adotamos a pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, devido à necessidade de uma imersão no contexto escolar pesquisado. Além disso, a temática e o objetivo de pesquisa exigiria categorias interpretativas não mensuráveis quantitativamente.

No processo de elaboração metodológica da pesquisa, bem como no tratamento e na construção das informações, fizemos a opção pela pesquisa qualitativa, assentada sobre os princípios da epistemologia qualitativa de González Rey (1999). Esta se constitui em uma epistemologia que integra princípios sobre o conhecimento científico oferecendo uma abordagem para os fenômenos psicológicos que se distancia dos paradigmas reducionistas positivistas e dualistas das ciências naturais e da metodologia instrumentalista presente em pesquisas científicas.

Além disso, tal perspectiva epistemológica estabelece novas posições e funções para os sujeitos da pesquisa, para o pesquisador e para o processo investigativo. Em relação aos primeiros, a epistemologia qualitativa os considera como interativos e motivados, sendo importante a qualidade do envolvimento entre eles e a pesquisa; quanto ao segundo, o processo investigativo é conduzido e amplificado pela capacidade construtiva e criativa que o pesquisador desempenha em todas as etapas da pesquisa, daí sua centralidade. E, por fim, o processo investigativo é concebido como parte orgânica da produção do conhecimento, pois a epistemologia qualitativa traz em si uma opção de sistematização teórico-metodológica que valoriza o caráter construtivo do pensamento científico como gerativo e contraditório. Envolve uma atividade sistemática de articulação entre o conhecimento teórico e as informações construídas ao longo da investigação.

Na epistemologia qualitativa de González Rey (1999), o termo qualitativo apoia-se em princípios epistemológicos que impactam na metodologia da pesquisa e que propõem um modo específico de compreender a realidade. A realidade não pode ser percebida como algo estável, pronto, em direção a qual o pesquisador aproxima-se e dela retira “os dados” de que necessita. Ao contrário, a realidade apresenta-se complexa, necessitando de uma abordagem epistemológica que compreenda o conhecimento científico como uma produção construtivo-interpretativa.

Nesse sentido, González Rey (1999) entende que “(...) a interpretação é um processo diferenciado que dá sentido a diferentes manifestações concretas do problema e as convertem em momentos particulares do processo mais geral orientado à construção teórica” (pp. 37-38). Ao pesquisador caberá tecer a uma trama interpretativa capaz de interligar os aspectos da realidade com o seu modelo teórico a fim de abrir novas zonas de inteligibilidade para o problema pesquisado. Eis o primeiro princípio da Epistemologia Qualitativa: o caráter construtivo e interpretativo da construção de conhecimento.

Assim, a pesquisa desenvolveu-se em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, que atua no ensino fundamental, do 1º ao 5º ano. Situada em uma cidade satélite do Distrito Federal, com situação socioeconômica e cultural heterogênea, com crianças de classe socioeconômica baixa e média.

A escola atende uma clientela de 280 crianças em cada um dos turnos de funcionamento. É reconhecida pela comunidade local como uma escola de qualidade. Quanto ao desempenho em avaliações externas, possui bom resultado no IDEB3, na Provinha Brasil4 e por alcançar níveis bons de aprendizagem, considerados índices de sucesso no processo de alfabetização, que compreende o período do 1º ano ao 3º ano do ensino fundamental. Esses primeiros anos funcionam na modalidade de ciclo, chamado de Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), caracterizado por uma concepção de alfabetização processual e não há retenção da criança até o 3º ano.

Ressaltamos ainda que a escola é reconhecida como uma escola de qualidade pela comunidade local, destacando-se no desenvolvimento de projetos de contação de história, leitura e, em especial, um cuidado com a autonomia de escrita das crianças. Portanto, adequada para a investigação sobre os processos de autoria das crianças.

A escrita: narrativas, significado e sentido

Um estudo minucioso e interessante sobre o nascimento e desenvolvimento da linguagem escrita, mais utilizada na atualidade, foi feito por Gelb (1962). Ela

3 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). É calculado a partir do índice de aprovação dos estudantes e do seu desempenho em avaliações externas produzidas pelo Instituto Nacional de Pesquisa em Educação (INEP).

4Provinha Brasil – Avaliação de língua portuguesa a qual as crianças do 2º ano do ensino fundamental são submetidas, anualmente.

apresenta alguns tipos de registros como precursores dessa forma de escrita, tais como o sistema pictográfico e os recursos de identificação mnemônicas, símbolos utilizados pelos povos primitivos para registrar o tempo.

Kato (2002), a seu modo, acrescenta que a escrita plena, que corresponde à fase fonográfica, pode ser dividida em três etapas: 1) lexical-silábica, que corresponde à representação da fala através de pictogramas estilizados que passam a ter seus usos gradativamente convencionalizados; 2) silábica, que se refere à representação de palavras ou sílabas por pictogramas; e 3) a escrita alfabética, forma de escrita criada pelos gregos que se basearam no silabário fenício, transformando em regra o que era uma exceção para os fenícios: colocar a vogal após uma consoante, realizando a passagem da escrita silábica para a alfabética. Assinala ainda que, por muito tempo, a escrita foi compreendida como uma forma duvidosa de informação: “O próprio Platão toma o aspecto impessoal da escrita como um traço inferior, atribuindo a insuficiência dessa modalidade à falta de contato pessoal” (Kato, 2002, p. 43).

Por volta do séc.II, a autora informa que Santo Irineus, considerado o maior escritor eclesiástico de sua época, refere-se à escrita como uma legitimação da oralidade. A autoridade oral começa a ser questionada e os escritos bíblicos assumem o lugar de verdade absoluta. Recebemos este legado na forma da valorização e legalização da cultura grafocêntrica, na qual a escrita adquire legitimidade em relação a outras formas de linguagem criadas socialmente.

Um produto dessa legitimidade da escrita é o fato de que, na sociedade, saber ler e escrever torna-se símbolo de distinção social, pois permite ao sujeito assumir uma condição diferenciada no novo contexto, em que a realidade passa a ser percebida a partir da mediação semiótica da palavra escrita.

Além dos saberes técnicos imprescindíveis para a aquisição de nosso sistema de escrita, ou seja, a discriminação de sons e formas, a percepção auditiva, o entendimento do conceito das palavras e sentenças e a capacidade de organizá-las da esquerda para a direita, de cima para abaixo (Morais, 2012), faz-se necessário para a compreensão da escrita e leitura como uma atividade humana complexa, que permite a produção e apropriação de múltiplos sentidos em função dos diversos lugares sociais e modos de participação desses sujeitos em interlocução com outros (Bakhtin, 2003).

Vigotski resgata o psicólogo francês Pauhlan, ao utilizar-se do termo significado e sentido da palavra. Para o autor, o primeiro termo refere-se àquilo que é culturalmente compartilhado, representaria a dimensão mais “estável” da palavra, enquanto sentido se caracterizaria pelo conjunto de eventos psicológicos que os conceitos provocariam no sujeito, dito de outra forma, seria tudo aquilo que o mobiliza de forma particular. Indo, além disso, por meio do processo de produção de sentidos, as ações humanas tornam-se significativas e permitem que o sujeito se aproprie de sua cultura e se constitua com ser cultural, ao mesmo tempo em que produz cultura (Sirgado, 1993,

2000; Zanella, 1997).

Escrita: signos e autoria

Assim sendo, o sujeito relaciona-se com o mundo por meio dos signos já compartilhados, mas ao fazê-lo está constantemente (re)criando sentidos. Nesse processo, a linguagem viabiliza as relações entre os sujeitos inseridos em uma realidade. Relação que possibilita que ele seja único e, ao mesmo tempo, pertencente a uma coletividade, produto e produtor de linguagem. Nesse horizonte teórico de perspectiva, a escrita e a leitura se constituem como atividades de objetivação de um ato criativo. O sujeito se constitui na relação com sua cultura e ao mesmo tempo a produz, realizando esse processo por meio de atividades que se instauram no movimento da relação eu-outro, na intersubjetividade, no constituir-se a partir do outro e em contexto dialógico.

Vigotski (2006, p. 8) ressalta que “por mais individual que pareça, toda criação encerra sempre um coeficiente social”, refutando a ideia de que ser criativo é privilégio de *alguns*, uma vez que os *outros* também carregam marcas *desses alguns* e vice-versa. Observem o trecho:

Se quisermos calcular o que, em cada obra de arte literária, foi criado pelo próprio autor e o que ele recebeu já pronto da tradição literária, observaríamos com muita frequência, quase sempre, que deveríamos atribuir à parte do autor apenas a escolha desses ou daqueles elementos, a sua combinação, a variação, em certos limites, dos lugares comuns, a transferência de uns elementos da tradição para outros sistemas, etc. (Vigotski, 2006, p. 16).

Para o autor, o processo de escolha, combinação e variação efetivam o processo de sentidos novos que parte do existente e cria nova realidade. No processo de criação, o sujeito se apropria da realidade posta de modo singular, rematrizando outros sentidos. Impulsionado pela necessidade, busca dissociar, combinar, modificar aspectos da realidade, viabilizando, nessa combinação, a emergência do novo.

Como a emergência do novo ocorre no contato das crianças com as narrativas escritas? Nossa hipótese era de que o contato das crianças com as narrativas possibilita que ela extrapole os limites técnicos e formais com as palavras e, por conseguinte, com a linguagem, para se inserir em um contexto de produção de sentido e de criação e (re) criação da realidade. Além disso, as narrativas movimentam a imaginação das crianças em direção ao seu reposicionamento, de leitora a autora. A imaginação possibilita a criança apropriar-se de múltiplas realidades suas e alheias, imaginadas e, inimagináveis até aquele momento. Na medida em que as narrativas se desenrolam, o movimento

da imaginação, a criança ultrapassa seus limites, assimila experiências históricas e as excede, compondo cenários imprevisíveis que objetivam algo da infinitude das possibilidades de existência humana (Vigotski, 2006).

A escrita marca o processo de escolarização da criança, pois a escrita é a marca de nossa sociedade letrada. Se atividades tipicamente e culturalmente humanas podem ocorrer em um processo formal que, em sua maioria, apresenta caráter institucional, o ingresso da criança na instituição escola tem como função principal apresentar a criança ao mundo da escrita. A apropriação da linguagem escrita é a intencionalidade do ensinar e do aprender a ler e escrever da escola. Percebemos nas crianças do primeiro e segundo anos um desejo de apropriar-se da linguagem escrita, o que significa a descoberta de um mundo novo ou a possibilidade do reconhecimento de nuances de um universo supostamente já conhecido.

Na semana de chegada da pesquisadora na escola, no momento de entrada, quando as crianças estacionam suas mochilas na fila, conversam e fazem brincadeiras que envolvem corpo e movimento, Luana, notando uma “cara nova”, aproximou-se da pesquisadora e perguntou:

Luana:- Você vai trabalhar aqui? Vai ser professora?

Pesquisadora: - Não, não vou trabalhar, vou estudar aqui. Vou aprender coisas aqui.

Luana, rapidamente, fez uma expressão nova, e retrucou:

Luana: - Mas, você já sabe ler, não é?

A pesquisadora segurou o riso e respondeu como quem responde sobre coisa séria:

Pesquisadora: - Sim, sei.

Luana retomou o turno de fala e insistiu:

Luana: - Então, lê aquela primeira letra ali!

Pesquisadora: - V. E você sabe lê?

Luana: - Não, mas eu vou aprender esse ano. **A tia disse que todo mundo vai aprender a ler tudo.** E vou escrever no meu diário para não esquecer das coisas quando eu ficar

grande.

Tratava-se da letra inicial da palavra VIDAS, projeto de inclusão que começava a ser apresentado às crianças. Vemos que as crianças, desde cedo, incorporam a importância da leitura e da escrita em seus contextos sociais, mas há um conteúdo no relato de Luana⁵ que nos chama a atenção: a dimensão temporal da escrita na função de registro. A “escrita no diário” representa o registro, que torna possível estabelecer uma nova relação com o presente, quando se escreve, com o futuro, pois na perspectiva de Luana, a escrita irá ajudá-la “a não esquecer das coisas” e, por conseguinte, o registro no diário mudará a relação com o futuro, pois, a leitura do diário, depois do ocorrido, implicará em uma interpretação do escrito lançada ao futuro.

Assim, essas inscrições podem alterar o presente e constituírem-se como ferramentas importantes para o planejamento do futuro. Portanto, o registro escrito, visto sob essa perspectiva, permite a criança deslocar-se do tempo imediato e caminhar rumo ao futuro. Mediante registros escritos se tem acesso às memórias dos acontecimentos e modos de vida que, por sua vez, ampliam a experiência da criança, já que oferece a ela a possibilidade de recriar o que não vê ou não vivenciou.

Desse modo, a capacidade de movimentar-se entre o passado, presente e o futuro constitui uma complexa atividade que envolve processos psicológicos superiores, como memória, percepção, pensamento abstrato e, principalmente, a imaginação, a emoção e a linguagem.

Nesse ponto, concordamos com a proposta teórica do dialogismo bakhtiniano, para o qual a linguagem não consiste apenas em um sistema de comunicação complexo, que transcende limites espaciais e temporais, que torna possível aos homens a apropriação da sociedade e da história. E, principalmente, que se configura em uma realidade axiológica habitada por um conjunto de vozes sociais que dialogam entre si e que se caracterizam como constitutivas do sujeito, do seu modo de vida, do seu pensar, sentir e agir.

Quando assumimos a concepção de linguagem dialógica, como uma prática constitutiva do sujeito, consideramos que o trabalho de leitura e de escrita não pode ser desenvolvido de modo que as crianças compreendam apenas os aspectos estruturantes e linguísticos. Faz-se necessário que as crianças compreendam a linguagem como ferramenta para o imaginar e o criar, para a constituição e descoberta de novas relações com o presente, o passado e o futuro, consigo mesma e com os outros, como foi expresso na fala de Luana.

As relações estéticas e a criança-sujeito

⁵ Nome das crianças é fictício, como forma de preservar o anonimato dos participantes da pesquisa.

Esforçamo-nos em mostrar a compreensão das questões estruturantes e linguísticas no processo de escrita e leitura das crianças, já que consideramos que a escrita e a leitura expressam uma dimensão de autoria das crianças que tem valor no âmbito desse trabalho. Resgatamos a relação das crianças com o tempo, que pode ser ampliado, reconstruído e revisitado por meio da escrita. No entanto, acreditamos que, ainda no que se refere aos processos de autoria e, especificamente, à escrita das crianças, faz-se necessário seguirmos um trajeto em direção a outro tipo de relação possível de ser experimentada pelas crianças: as relações estéticas, ou seja, acreditamos ser fundamental que as crianças estabeleçam relações estéticas com o ler e o escrever.

Nesse trabalho, a escrita interessa-nos como uma possibilidade de manifestação de processos imaginativos das crianças. Imaginação percebida como uma atividade criadora. Para se criar na escrita, faz-se necessário que as crianças estabeleçam relações estéticas com a escrita e com a leitura, que em nossa cultura são indissociáveis.

Segundo Vásquez (1999), a relação estética pode ser considerada uma das relações mais antigas de relação do homem com o mundo. Relação que antecede o direito, a política, e filosofia e a ciência, precedendo até mesmo a magia, o mito e a religião.

Avancemos com Vásquez nessa argumentação: os seres humanos distinguiram-se dos animais, quando se tornaram capazes de manter uma relação produtiva material com a natureza, dito de outro modo, quando conseguiram produzir seus meios de existência. Nesse período, a ação dos homens sobre a realidade ocorria de acordo com as necessidades básicas de sobrevivência e de outras exigências criadas pelo próprio homem em função da convivência em grupo – os objetos utilitários. Porém, entre as prioridades criadas, emergiu a necessidade de uma produção “transutilitária”, que se estendia para além da função original da utilidade. É nesse contexto, que se conhece, na história da humanidade, a produção estética.

Vásquez (1999, p. 47) assim define o termo **estética**: “a ciência de um modo específico da apropriação da realidade, vinculado a outros modos de apropriação humana do mundo e com as condições histórico, sociais e culturais em que ocorre.” Em seu construto, estética não trata unicamente da dimensão do belo, da aparência, da perfeição e do artístico, ao contrário, o autor apresenta a estética a uma condição ligada à sensibilidade. Este conceito abrange o estético não artístico que se encontra presente em várias outras criações humanas.

Utilizaremos o termo relações estéticas pelo fato de que a estética existe apenas em uma relação. Ou seja, um objeto se torna estético quando contemplado, notado pelo sujeito e este, por sua vez, apenas se comporta esteticamente quando entra na relação de sentido com o objeto, pois a dimensão estética ocorre na relação do sujeito com o objeto e com outro sujeito. Vásquez (1999, p. 108) expressa: “o que existe, na verdade, é a experiência que o objeto provoca ou o estado ou atitude engendrada na

(e não antes da) relação estética, concreta, singular, com esse objeto.” Portanto, nas relações estéticas das crianças com a escrita, elas também constituem singularmente seus processos imaginativos, mesmo com forte participação do coletivo. Observem a intervenção de Diogo, após a leitura do livro “Luiz Lua”, de Lucília Garcez (1998), com ilustração de Jô Oliveira:

Professora Márcia: - Mas por que ele foi embora da cidade? O que houve com Luiz?

Helena: - Ele se apaixonou por uma moça.

Professora Márcia: - É ele se “encantou” por Nazarena. Mas o pai dela deu uma surra nele, para que ele não continuasse “rodeando” a filha dele!

Tamara: - Tia, mas ele não era corajoso?

Professora Márcia: - Era, mas não era bobo também, né? Ele sabia até onde ia a coragem. Ele não ia correr o risco de morrer.

Diogo: - Tia, Tia, eu já apanhei tanto de cipó. Minha vó quebrou o braço tentando me bater! (diz sorrindo)

(os colegas sorriem muito)

Professora Márcia: - É, e nem assim, você consertou, heim! (diz, sorrindo). Tá vendo gente porque o Luiz tinha medo!

Diogo: - Se eu fosse o Luiz, **SEGURAVA A NAZARENA FIRME NO MEU CORAÇÃO**, pegava um cavalo e fugia pra longe, **SEGUINDO A LUA**. Ele não era Luiz Lua!

Dora: - Mas era Luiz Lua porque quando era pequeno tinha o rosto redondo que parecia uma lua! ÔÔ (diz em tom de repreensão)

A relação estética estabelecida por Diogo criou uma nova construção de sentido a partir da impossibilidade de Luiz e Nazarena viverem aquele amor proibido. São as condições apresentadas e circunstâncias que se fazem presentes a partir do contexto da história narrada – coragem de Luiz, o meio de locomoção do sertão, o cavalo e a lua, apresentada na história, que possibilitam viabilizar a “transformação das *possibilidades em realidade*” (Vigotski, 2006, p. 10) a partir da relação estética desenvolvida entre Diogo e a palavra escrita/narrada.

Na criação de Diogo, a vontade de viver o amor, faz com que Luiz segure Nazarena

firme, *no coração*, antes mesmo de segurá-la no colo e sobre o cavalo. A lua, tal como foi dito por Dora, que no contexto do livro significava um apelido que ele recebera quando pequeno, pois tinha o rosto muito redondo como a lua, transforma-se no símbolo da luz que, supostamente, guiaria o casal em fuga.

A experiência estética vivenciada por Diogo e a história, mobiliza e movimenta seus processos imaginativos e, por certo de outras crianças. Não todas elas, pois as crianças, assim como as pessoas desenvolvem relações estéticas de naturezas diversas com mundo – com as pessoas, com as atividades, os objetos, a escrita e a leitura, dentre outros – desde que superem o que é apresentado como real, como dado. Desde que desenvolvam um olhar de estranhamento que permita a elas romper com as cristalizações e com hedonismo nos modos de ver (Dobranszky, 1992).

Girardello (1998) acrescenta a questão estética, o foco na “educação dos sentidos”. De forma interessante, ela afirma que as narrativas possuem um grande potencial estético, já que, os sujeitos no contato com as narrativas têm a possibilidade de articular afetividade, pensamento e imaginação, por meio de movimentos de aproximações e distanciamentos sucessivos em relação ao objeto, seja ele um produto de sua objetivação ou da objetivação de outros. Tal movimento dinâmico termina por possibilitar uma organização dos sentidos em torno de novas sensibilidades e percepções.

As relações estéticas produzidas a partir do contato com as narrativas podem ser percebidas também como uma forma de reconhecimento da polissemia da realidade, de transcendência em relação ao instituído. Um olhar diferente do igual e possibilidade de se realizar outra leitura é importante para que os processos imaginativos, na perspectiva da imaginação criadora (Vigotski, 2006), ocorram. Mas, além disso, estamos afirmando que as relações estéticas estabelecidas no âmbito da linguagem, no contexto ora apresentado, consistem no fundamento da reinvenção da própria existência como vir-a-ser, como um devir, o que não significa dizer que quem não se coloca na relação estética não seja.

O fato é que o processo de constituição do sujeito em contexto de linguagem ocorre em um terreno de estabilização, mas não inalterável. Há sempre muitas possibilidades de objetivação. O livro “Luiz Lua”, de Lucília Garcez, pode ser considerado como uma manifestação do real. A versão de Diogo, para o episódio do amor proibido de Luiz e Nazarena foi outra possibilidade de objetivação do real. Ele teria outras tantas quanto a sua capacidade de interagir esteticamente com a história, imaginar e assumir uma posição de devir na perspectiva de **criança-sujeito**.

A criança, a partir de sua ação ativa no contexto social institui um *espaçotempo* de mudança e reinvenção da realidade. Realidade esta que se mostra como um produto histórico-social de suas ações e representações simbólicas. A essa criança, que age de forma ativa e dialógica em relação aos outros, intervindo, modificando, recriando a realidade social na qual está inserida, chamaremos de **criança-sujeito**.

O conceito de criança-sujeito surge alicerçado no modelo histórico-cultural, com a finalidade de expressar os conteúdos da criança, manifestos por meio da linguagem, com ênfase nas relações dialógicas e estéticas que fundam uma percepção diferente de si mesma, dos outros e da realidade.

Processos de autoria e imaginação

Percebemos também oportunidades de autoria na 13ª edição do concurso literário da escola. Os concursos literários nas escolas são práticas relativamente comuns, com foco na formação de leitores, e que buscam identificar e valorizar os estudantes com destaque na escrita literária. Essa valorização da escrita dá-se ancorada em uma concepção, segundo a qual a escrita literária corresponde a um “dom” ou a “uma sensibilidade para a escrita” inata do estudante. Assim, nesse contexto, o papel assumido pela escola é o de divulgar e valorizar o estudante que possui o dom de produzir textos poéticos (Oliveira, 2003).

Na escola por nós estudada, a ênfase não é apenas na formação de leitores, mas na formação de escritores. Deseja-se incentivar o exercício da autoria, manifestada pela capacidade de a criança, criar sua própria história, a partir dos acontecimentos vivenciados, dos livros lidos, com linguagens e suportes textuais diversos com os quais se relaciona e no diálogo entre os pares e familiares.

Professora Márcia: - Vou mostrar pra vocês os livros dos ganhadores do ano passado. Esse foi do 1º ano, estava aprendendo a ler e fez uma história legal. A história de um detetive. Esse foi do 2º ano, fez uma dedicatória, o título, ilustrou, colocou uma capa dura de papelão, nisso a família pode ajudar. Vocês não estão acostumados a fazer histórias no caderno de produção de textos? Pois é, a mesma coisa. Ah, não podemos esquecer que todo livro tem a biografia do autor, quem ele é, e a do ilustrador.

Mércia: - E vou contar a minha viagem para o nordeste.

Professora Márcia: - Muito bem. Como foi sua viagem?

Mércia: - Eu ainda vou, no recesso.

Professora Márcia: - E como sabe o que vai acontecer lá?

Mércia: - Eu sei o que eu vou gostar.

Professora Márcia: - **Pode também ser uma viagem da imaginada por vocês. Não precisa ter acontecido de verdade.** Olha essa biografia aqui: Eu me chamo João da costa. Nasci no dia 30/04/2004, pesando 3,130 quilos e medindo 49 cm, forte, não é? Fizem até o tal teste do apgar comigo e eu tirei 10. Tudo aconteceu no hospital regional de Taguatinga, pela equipe do Dr. Áureo. Tudo foi normal e comecei a falar com 7 meses. Sou muito inteligente.

Geraldo: - **Poxa, tia, minha irmã tem mais de 1 ano e ainda não fala.**

Cristina: - A minha já fala umas coisinhas e faz um ano no mês que vem.

Tiara: - **Minha mãe disse que eu andei muito cedo, tinha 10 meses. Ela disse que eu andava tanto que fazia calo.** Eu passava o dia todo andando na minha casa.

Juliana: - **Então escreve a sua história de um bebê que tinha calo.**

Paulo: - Eu vou escrever a história do **FUTQUEBRA.**

Pesquisadora: - Como é essa história?

Paulo: - **É dos meninos que empurram, batem e chutam na hora do futebol.**

Pesquisadora: - É uma história que aconteceu ou você irá criá-la?

Paulo: - Aconteceu, mas eu vou inventar outras coisas. Na minha história, o herói vai ser o **menino remendado que ficou assim de tanto jogar futquebra.**

A escola possui dois projetos de valorização da escrita e de formação de escritores: Pequenos autores, Grandes obras, coordenado pelas professoras regentes, que produzem uma coletânea com os textos produzidos pelas crianças ao longo do ano e o Concurso literário, quando as crianças devem produzir um livro sem a ajuda dos adultos. No momento da entrega do livro na biblioteca, as professoras realizam uma breve entrevista com a finalidade de conhecerem como se deu o processo de escrita do livro, quando a criança escreveu, se teve ajuda da família, como pensou na história, se achou boa a experiência, dentre outras perguntas que gravitam em torno da relação da criança com a escrita e, por conseguinte, de seus processos de autoria.

Percebemos que as crianças produzem suas narrativas escritas a partir de outros suportes textuais: panfletos, blogs e a partir do contato com as redes sociais. Quando pensam sobre as histórias a serem escritas dialogam com todo um universo de escrita que está para além dos muros da escola:

Professora Márcia: - Manuela, que maravilha, **você está me enchendo de orgulho. O sonho de Anastácia tem um livro, não é?**

Manuela: - **Tem. Mas minha história é diferente.** Na minha ela quer usar aparelho e ser princesa.

Professora Márcia: - Ah, tá. E você gostou?

Manuela: - Gostei muito.

Professora Márcia: - E como teve a ideia?

Manuela: - **Vi uma foto no folheto de rua de uma menina de aparelho.**

Professora Márcia: - Como você criou essa história?

Jandira: - **Eu misturei uma viagem que eu fiz pra Rio Verde.** Tinha um parque e lá dentro tinha um monte de piscina. E tinha uma baleiona do tamanho dessa sala e a gente entrava dentro dela e saía pela língua.

Professora Márcia: - **Essa viagem foi de verdade e você a transformou em história?**

Jandira: - **Foi mais eu acrescentei umas histórias das amigas da minha mãe do *facebook*.**

Pesquisadora: - Letícia, você fez um livro! Como foi isso?

Letícia: - **Eu criei a história depois que eu li o blog do meu primo. Ele conta histórias de aventuras e eu gostei e criei a minha.**

Pesquisadora: - Gosto muito desse tipo de histórias, acho que irei gostar de sua história.

Letícia: - **Mas não tem um final feliz. Quis que no final as pessoas lessem e ficassem pensando, por isso o final foi triste.**

Por fim, observamos que as crianças também produzem suas narrativas escritas a

partir das histórias contadas pela família, tal como aconteceu no caso de Eduardo. Em poucas situações, as famílias participam da entrega do livro na biblioteca, pois, em geral, as crianças trazem o livro no seu horário de aula, portanto, vão sozinhas à biblioteca. Eduardo veio trazer o livro acompanhado pela mãe e a mãe de posse de uma máquina fotográfica fez vários registros do momento da entrega. Esta cena nos chamou a atenção pelo envolvimento emocional que a mãe demonstrava diante da situação:

Professora Márcia: - Que legal, Eduardo, participando esse ano também. Parabéns. O que conta seu livro?

Eduardo: - Conta uma história que eu ouvi muitas vezes lá na minha casa.

Professora Márcia: - Hum. Então você escreveu o livro com essa história?

Eduardo: - É , mas eu mudei muita coisa da história real.

Professora Márcia: - Então a história que você ouvia na sua casa era real?

Leonora, a mãe de Eduardo que o acompanhava, rapidamente, toma o turno de fala e intervém:

Leonora: - Essa história aconteceu comigo. Uma vez eu estava na praia e comecei a sentir um cheiro de melancia e as pessoas na areia me chamando, fazendo sinal para que eu saísse da água. Aí quando saí, me falaram que tinha tubarão na água. Dizem que o tubarão exala um cheiro de melancia, por isso eu estava sentindo aquele cheiro. O Eduardo sempre pede para que eu conte essa história.

Professora Márcia: que legal. E você achou fácil fazer o livro?

Eduardo: - Achei.

Eduardo disse a professora Márcia que escolhera uma história que ouvira “muitas vezes em casa”. Se não tivesse dito isso, não acreditaríamos, pois, no momento em que Leonora contava a história real ocorrida com ela, Eduardo permanecia imóvel, atento ao relato da mãe, como se ouvisse aquela história pela primeira vez. E, de certa forma, o fora, pois cada vez que a história é narrada, ela é outra, mesmo quando é a mesma. Intuímos também sobre o quanto aquele livro tinha implicação afetiva para a mãe e para filho: a mãe demonstrava satisfação muito grande pelo filho ter escolhido escrever sobre uma história por ela contada muitas vezes; e o filho sentia-se satisfeito por contar a história ouvida pela mãe. Os momentos de relatos de histórias podem

fortalecer vínculos, mas isso é tema de outras pesquisas.

Portanto, as relações das crianças com a leitura e a escrita, mesmo em contexto de escolarização mostraram-se propiciadores para a manifestação da imaginação das crianças. Em especial, o exercício da autoria qualifica o processo imaginativo, pois coloca a criança em contato com a linguagem na perspectiva de um produto a ser criado: um texto. No texto, o confronto semântico e dialógico é sempre maior, exigindo um esforço de expressão redobrado a serviço da coerência e da coesão.

Como nos indica Garcia-Roza (1990), a partir desse duelo na busca de diminuir os equívocos, para enfim, se expressar, o texto pode também nos lançar no que ele nomeia de *lugar do desamparo*, tão propício para os movimentos imaginativos:

Se a palavra fosse unívoca, seríamos máquinas, ou ainda, seríamos naturais. O homem surge e instala-se no lugar do desamparo, isto é, no lugar onde não há garantia alguma da verdade do outro. Sem esse desamparo fundamental não haveria intersubjetividade, mas inter-objetividade. O que funda a subjetividade é a opacidade, a não-transparência e, com ela, a possibilidade da mentira, do ocultamento, da distorção. Pretender uma palavra que elimine o equívoco é pretender uma palavra super-humana (Garcia-Roza, 1990, p. 45).

O *lugar do desamparo*, ocupado pela escrita, desaloja, mas faz criar, é o que percebemos nas produções das crianças. Se por um lado, a incompletude no domínio da escrita pode representar um obstáculo, a perspectiva da constituição de um autor configura-se como uma possibilidade de escrita livre e sem receio de errar.

Considerações Finais

No anteparo do processo de aquisição da escrita e leitura, por meio do trabalho pedagógico com foco no Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e das questões linguísticas, apresentamos a importância de esses momentos de escolarização serem conduzidos também com foco no desenvolvimento dos processos de autoria das crianças.

O contato com linguagem em sua expressão conotativa, criadora e sígnica, por certo, pode ser capaz de fomentar a descoberta da linguagem enquanto construto interpretativo e imaginativo, portanto, passível de outorgar à criança o lugar de **criança-sujeito**. Esta por sua, estará mais apta a desenvolver uma relação de autoria, assumindo a escrita como parte de si, de sua imaginação, de seus pensamentos, sentimentos e desejos, ingredientes que compõem um forma “assenhorada” de se relacionar com a escrita, condição primordial para tudo o mais que pode vir, mais a frente, em sua vida escolar e, principalmente, em sua vida cotidiana.

Referências

- Bakhtin, Michail (1982). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, Michail (2003). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bordini, M. G (1989). Poesia e Consciência Lingüística na Infância. In: Smolka, A.L.B.; Silva, E. T. da; Bordini, M.G. & Zilberman, R. (Orgs) *Leitura e desenvolvimento da linguagem* (pp. 26-38). São Paulo: Mercado Aberto.
- Dobranszky, Enid Abreu (1992). *No tear de Palas: imaginação e gênio no séc. XVIII*. Campinas: Papirus.
- Ferreiro, Emilia (1985). *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, Emília, & Teberosky, Ana (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Garcez, Lucília (1998). *Luiz Lua*. Belo Horizonte: Dimensão.
- Garcia-Roza, Luiz Alfredo (1990). *Palavra e verdade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Gelb, Ignace Jay (1962). *A study of writing*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Girardello, Gilka Elvira Ponzi (1998). *Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da lagoa*. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade de São Paulo. Recuperado em 04 fevereiro 2018, de http://bdpi.usp.br/single.php?_id=000968337.
- González Rey, Fernando Luis (1999). *Epistemologia cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC.
- Kato, Mary (2002). *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes.
- Leal, Telma F., & Morais, Artur (2010). O aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: Leal, T.F., Albuquerque, E.B.C., & Morais, A.G. (Orgs). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas* (pp. 22-38). Belo Horizonte: Autêntica.
- Morais, Artur G. (2012). *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos.
- Oliveira, Paula Gomes de (2003). *Algumas veredas: a produção de textos literários no*

Ensino Médio. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília.

Sirgado, Angel Pino (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 21(71), 45-78. Recuperado em 03 fevereiro 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>

Sirgado, Angel Pino (1993). Produção social da criança e do adolescente marginalizados. Dissertação de Mestrado (Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Recuperado em 03 fevereiro 2018, de <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-AC2QHY>.

Soares, Magda (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

Vigotski, Lev Semenovich (2006). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.

Vásquez, Adolfo Sánchez (1999). *Convite à estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Zanella, Andreia Vieira (1997). *O ensinar e o aprender a fazer renda de bilro: estudo sobre a apropriação da atividade em uma perspectiva histórico-cultural*. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica. Recuperado em 01 fevereiro 2018, de <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16470>.

Paula Gomes de Oliveira é Professora da área de Língua Materna, Alfabetização e Literatura, do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação - Universidade de Brasília (UnB)