

**Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Unesp  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)**

**NEIRE MÁRCIA DA CUNHA**

**PROCESSO DE FORMAÇÃO DE AUTORIA EM CRIANÇAS  
QUANDO CRIAM CONTOS**

**MARÍLIA-SP  
2019**

NEIRE MÁRCIA DA CUNHA

**PROCESSO DE FORMAÇÃO DE AUTORIA EM CRIANÇAS  
QUANDO CRIAM CONTOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – Unesp, *Campus* de Marília, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena.

MARÍLIA-SP  
2019

C972p

Cunha, Neire Márcia da

Processo de formação de autoria em crianças quando criam contos /  
Neire Márcia da Cunha. -- Marília, 2019

342 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientador: Dagoberto Buim Arena

1. Educação. 2. Formação de autoria. 3. Criação literária de conto.  
4. Atividade de estudo. 5. Ensino Fundamental. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de  
Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

NEIRE MÁRCIA DA CUNHA

PROCESSO DE FORMAÇÃO DE AUTORIA EM CRIANÇAS  
QUANDO CRIAM CONTOS

Tese para obtenção do título de Doutora em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências,  
da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: \_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena - Faculdade de Filosofia e Ciências  
Unesp - *Campus* Marília

2º Examinador: \_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Stela Miller - Faculdade de Filosofia e Ciências  
Unesp - *Campus* Marília

3º Examinador: \_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto  
Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

4º Examinador: \_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Regina Aparecida Marques de Souza  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMG – Três Lagoas

5º Examinador: \_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Maria Esteves Bortolanza  
Universidade Sul de Santa Catarina - Unisul

Marília, 11 de dezembro de 2019.

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.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço

a Deus a vida,

ao querido orientador Dagoberto a confiança, os ensinamentos, a simplicidade e a sabedoria,

aos membros da banca: Stella, Ana Maria, Cláudia, Regina, Rozana, Renata, Joelma e Cyntia a acolhida, as valiosas contribuições e o respeito a este trabalho,

aos pais, Wilson e Zilda, o exemplo, a dedicação, o amor e a persistência,

aos irmãos, Valéria e Antônio, a compreensão e o companheirismo de sempre,

a Aline, Michelle, Ana Eduarda, Sabrina, Luana e Igor a renovação da esperança de um futuro melhor,

ao companheiro Dalci o amor incondicional,

a tia Epopéia (*In memoriam*) a renovação da esperança na vida,

a Selma o companheirismo e a afeição sincera,

a Mônica a parceria e a amizade valiosa,

a Denise e Sebastião o carinho e a compreensão,

a Maria Inês e Vanilda o companheirismo e dedicação,

aos familiares e amigos o apoio e o carinho constantes,

a Gladys a acolhida, a ternura e o encorajamento,

à comunidade da Escola Municipal A. B. M a oportunidade, o respeito e o carinho,

às crianças o aprendizado e a alegria contagiante,

à vida a possibilidade de ser feliz.

“Eu fico com a pureza  
Da resposta das crianças  
É a vida, é bonita  
E é bonita

Viver  
E não ter a vergonha  
De ser feliz  
Cantar e cantar e cantar  
A beleza de ser  
Um eterno aprendiz”

*Gonzaguinha*

## RESUMO

Fundamentado nos estudos de Bakhtin, Volóchinov, Medviédev, Vigotski, Leontiev, Elkonin, Davidov, Davidov e Márkova, Jolibert e Miller o estudo teve como objetivo compreender o processo de formação de autoria em crianças quando criam contos. A pesquisa de natureza dialógica (Bakhtin; Volóchinov) foi realizada em uma escola pública de Uberaba, Minas Gerais, com nove crianças de nove e dez anos, do Tempo Integral, durante sete meses, no ano de 2017. A metodologia utilizada na geração de dados foi o experimento educativo dialógico e concretizou-se em três etapas: observação *in loco* das crianças, o desenvolvimento do *Plano de unidade didática* (Libâneo e Freitas) e a entrega do livro produzido por elas. O projeto de aprendizagem foi denominado pelas crianças de *Contos imaginários e histórias reais*, o mesmo nome do livro no qual registraram suas criações literárias. Os instrumentos de coleta dos dados foram as filmagens, as gravações de áudios, as fotos, os jogos e os discursos orais e escritos. Os dados foram organizados em pastas, no caderno de registro da pesquisadora, e depois transcritos. A apresentação e a análise foram organizadas em cinco *núcleos temáticos*: *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. A análise baseada em Geraldi, Jakubinskij, Brait, Faraco, Duarte, Zilberman, além dos autores já citados, possibilitou as seguintes conclusões: a organização do ensino criou condições para que as crianças atribuíssem sentido às *tarefas* propostas, de modo que elas se constituíssem em uma *atividade de estudo*. Os estudos epilinguísticos, os intercâmbios verbais e os atos de criação literária promoveram a apropriação e a objetivação dos atos de linguagem e viabilização de novas instâncias de criação. Os intercâmbios literários possibilitaram às crianças a experiência da alteridade. A tese evidenciou, portanto, 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 situação 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.

**Palavras-chave:** Educação. Formação de autoria. Criação literária de conto. Atividade de estudo. Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

Based on the studies of Bakhtin, Volochinov, Medvedev, Vigotski, Leontiev, Elkonin, Davidov, Davidov and Márkova, Jolibert and Miller, the study aimed to understand the process of author formation in children when they create tales. The dialogical research (Bakhtin; Volóchinov) was carried out in a public school in Uberaba, Minas Gerais, with nine nine- and ten-year-old full-time children for seven months in 2017. The methodology used to generate the data was the educational-dialogical experiment and was implemented in three stages: on-site observation of the children, the development of the didactic unit plan (Libiliar and Freitas) and the delivery of the book produced by them. The learning project was called by the children Imaginary Tales and Real Stories, the same name as the book in which they recorded their literary creations. The data collection instruments were filming, audio recordings, photos, games and oral and written speeches. Data were organized in folders, in the researcher's notebook, and then transcribed. The presentation and analysis were organized in five thematic nuclei: Border games: activity of the creative imagination; literary creation: activity of the creative imagination; authorship: tessitura of the ideological sign; authorship: responsiveness and responsibility; and authorship: singularity traits. The analysis based on Geraldi, Jakubinskij, Brait, Faraco, Duarte, Zilberman, besides the authors already mentioned, made possible the following conclusions: the organization of the teaching created conditions for the children to give meaning to the proposed tasks, so that they were constituted in a study activity. Epilinguistic studies, verbal exchanges and acts of literary creation promoted the appropriation and objectification of acts of language and the viability of new instances of creation. Literary exchanges enabled children to experience otherness. Therefore, the thesis evidenced that, by putting the children in activity, according to the Russian concept of Leontiev, and establishing conditions to consider the level of their development, to privilege the situations of verbal interaction, to give voice to the children, to organize the teaching according to With their motives and needs, from the line of greatest effort in their learning process, it is possible to form and develop authorship in children when they create tales, so that they develop traces of authorship in the early years of Elementary School.

**Keywords:** Education. Authorship training. Literary tale creation. Study activity. Elementary School.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	<i>Plano Vivências do diálogo literário</i> .....	43
Quadro 2	Organização do estudo da dinâmica interna dos contos clássicos.....	65
Quadro 3	Diálogos em torno do enredo do filme <i>Alice no País das Maravilhas</i> .....	81
Quadro 4	Apresentação do <i>Jogo Imaginação com Alice</i> .....	106
Quadro 5	Dinâmica do <i>Jogo Imaginação com Alice</i> – Parte 1.....	111
Quadro 6	Dinâmica do <i>Jogo Imaginação com Alice</i> – Parte 2.....	115
Quadro 7	Dinâmica do <i>Jogo Imaginação com Salomé</i> , ocorrido em 24/10/17.....	124
Quadro 8	O <i>Jogo A centopeia</i> com o enredo de <i>A bruxa Salomé</i> , em 25/10/17....	131
Quadro 9	O conto <i>Nara</i> .....	153
Quadro 10	Nomes dos autores e títulos das narrativas elaboradas em cada ciclo temático, em 2017.....	157
Quadro 11	Processo de criação e aprimoramento do conto – 1º ciclo – 13 e 27/09/17.....	160
Quadro 12	Processo de aprimoramento dos contos criados por Alexandrita.....	165
Quadro 13	Processo vivenciado por Eduardo em 18/10/17.....	178
Quadro 14	Compreensão da narrativa <i>Pedro (O menino com o coração cheio de domingo)</i> .....	199
Quadro 15	Acontecimentos do 2º ciclo temático.....	212
Quadro 16	Eventos envolvendo Marissol.....	219
Quadro 17	Eventos 2º e 3º ciclos temáticos.....	243
Quadro 18	Peculiaridades do 2º e 3º ciclos temáticos.....	256
Quadro 19	Peculiaridades do processo de criação de Esmeralda.....	259
Quadro 20	Depoimento de Esmeralda e de Dona Marisa.....	269
Quadro 21	Peculiaridades do processo vivido por Eliodora no 1º ciclo.....	276
Quadro 22	Peculiaridades do processo vivido por Eliodora no 2º e 3º ciclos.....	286
Quadro 23	Diálogo informal com Eliodora – 3º ciclo.....	295

## SUMÁRIO

### PARTE 1

<b>SEÇÃO I</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1</b>	<b>Início de conversa.....</b>	<b>14</b>
<b>1.2</b>	<b>Metodologia de investigação: Experimento educativo de natureza dialógica.....</b>	<b>20</b>
<i>1.2.1</i>	<i>Análise microgenética.....</i>	<i>29</i>
<i>1.2.2</i>	<i>Procedimentos de análise: Núcleos temáticos.....</i>	<i>32</i>
<i>1.2.3</i>	<i>Metodologia da escrita da tese.....</i>	<i>35</i>
<b>1.3</b>	<b>Percalços na caminhada.....</b>	<b>36</b>
<b>1.4</b>	<b>Os sujeitos do discurso.....</b>	<b>38</b>
<b>SEÇÃO II</b>	<b>PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS E FUNDAMENTOS DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>42</b>
<b>2.1</b>	<b><i>Vivências do diálogo literário: eventos da investigação.....</i></b>	<b>42</b>
<b>2.2</b>	<b>Princípios metodológicos e fundamentos: geração dos dados...</b>	<b>51</b>
<i>2.2.1</i>	<i>Dinâmica interna dos ciclos temáticos: atividade de estudo.....</i>	<i>52</i>
<i>2.2.1.1</i>	<i>As tarefas de estudo.....</i>	<i>55</i>
<i>2.2.1.2</i>	<i>Linha de maior esforço: zona de desenvolvimento iminente.....</i>	<i>56</i>
<i>2.2.1.3</i>	<i>Núcleo estruturante: criação de necessidades e motivos.....</i>	<i>58</i>
<i>2.2.2</i>	<b><i>O processo de ensino e aprendizagem e suas relações.....</i></b>	<b>69</b>
<i>2.2.2.1</i>	<i>O acesso às formas mais elaboradas da cultura.....</i>	<i>70</i>
<i>2.2.2.2</i>	<i>Formação do ser que escreve seu próprio discurso.....</i>	<i>71</i>
<i>2.2.2.3</i>	<i>Complexificação das tarefas de estudos.....</i>	<i>75</i>
<i>2.2.2.4</i>	<i>Desenvolvimento das aptidões e capacidades infantis.....</i>	<i>75</i>
<b>2.3</b>	<b>Considerações.....</b>	<b>76</b>
<b>SEÇÃO III</b>	<b>CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE DESENVOLVIMENTO.</b>	<b>77</b>
<b>3.1</b>	<b>O <i>lócus</i> .....</b>	<b>77</b>
<b>3.2</b>	<b>Cenário encontrado.....</b>	<b>78</b>

3.3	Características do grupo investigado.....	81
3.4	O desenvolvimento infantil.....	84
3.4.1	<i>Infância: conteúdo e características</i> .....	88
3.4.2	<i>Crises</i> .....	89
3.5	<i>A situação social de desenvolvimento das crianças</i> .....	92
3.6	Reorganização do ensino dos estudos epilinguísticos.....	95
3.7	Considerações.....	99

## PARTE 2

SEÇÃO IV	<b><i>JOGOS LIMÍTROFES: ATIVIDADE DA IMAGINAÇÃO CRIADORA</i></b> .....	103
4.1	<i>Atividade da imaginação criadora</i> .....	103
4.2	<i>Imaginação com Alice: dinâmica e desenvolvimento</i> .....	105
4.2.1	<i>Mecanismos da imaginação</i> .....	114
4.3	<i>Imaginação com Salomé</i> .....	124
4.4	<i>O Jogo A centopeia</i> .....	131
4.5	Os meandros implícitos do processo.....	136
4.6	Considerações.....	143
SEÇÃO V	<b>CRIAÇÃO LITERÁRIA: DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO CRIADORA</b> .....	145
5.1	Particularidades da atividade da imaginação.....	145
5.2	O processo de criação do conto <i>Nara</i> .....	150
5.2.1	<i>A reação das crianças</i> .....	152
5.3	Eventos do primeiro ciclo temático .....	160
5.4	<i>Alexandrita</i> .....	165
5.5	<i>Eduardo</i> .....	178
5.6	Considerações.....	189
SEÇÃO VI	<b>AUTORIA: TESSITURA DO SIGNO IDEOLÓGICO</b> .....	192
6.1	<i>Autor-criador e autor-pessoa</i> .....	192
6.2	O material sígnico de criação ideológica.....	194

6.3	<b>Segundo ciclo temático: <i>Imaginação e criatividade</i></b> .....	198
6.3.1	<i>A fala dialogal</i> .....	209
6.4	<b>Tessituras dos enunciados</b> .....	212
6.5	<b>Marissol</b> .....	219
6.5.1	<i>Crítérios de análise da materialidade discursiva de Marissol</i> .....	223
6.5.2	<i>A adolescente e os quadros</i> .....	226
6.5.3	<i>Primeiras versões dos contos de Marissol</i> .....	235
6.6	<b>Considerações</b> .....	236
<b>SEÇÃO VII</b>	<b>AUTORIA: RESPONSABILIDADE E RESPONSABILIDADE..</b>	240
7.1	<i>A criação literária sob o prisma do meio ideológico</i> .....	240
7.2	<i>Liberdade e a responsabilidade</i> .....	242
7.3	<i>Eventos do 2º e 3º ciclos temáticos</i> .....	243
7.3.1	<i>Rascunho mental: Paloma, Esmeralda e Eliodora</i> .....	256
7.4	<b>Esmeralda</b> .....	259
7.4.1	<i>Depoimentos: Esmeralda e Dona Marisa</i> .....	269
7.5	<b>Considerações</b> .....	271
<b>SEÇÃO VIII</b>	<b>AUTORIA: TRAÇOS DE SINGULARIDADE</b> .....	275
8.1	<b>Eliodora</b> .....	275
8.1.1	<i>Singularidade de sua personalidade</i> .....	275
8.1.2	<i>Processo de criação de Eliodora</i> .....	286
8.1.3	<i>Depoimento de Eliodora</i> .....	295
8.2	<b>Considerações</b> .....	300
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	304
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	318
	<b>ANEXO</b> .....	325
	<b>APÊNDICES</b> .....	327

## **PARTE 1**

## SEÇÃO I

### PERCURSO METODOLÓGICO

#### 1.1 Início de conversa

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). Foi percebido que esses fatores contribuíram na identificação, no reconhecimento do gênero poético e na promoção da autonomia dos alunos na condição de 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 considerei a escrita em seus usos e funções e 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, percebi 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 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 na investigação em relação à temática “escrita”; agora, com foco no processo de formação de autoria em crianças quando criam contos.

Esse posicionamento pautou-se pelos seguintes entendimentos: ao referir-se ao processo de hominização da espécie humana, Leontiev (1978) afirma que as mudanças fulcrais na constituição física do indivíduo humano estão marcadas, como um divisor de águas, pelo “surgimento da história social da humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 282). A evolução da vida humana está diretamente ligada ao desenvolvimento sociocultural da espécie ao longo de sua história. Portanto, a geração precedente proporciona às gerações seguintes a apropriação e a objetivação dos bens materiais e intelectuais criados ao longo do tempo da vida em sociedade, e assim se dá o processo de humanização.

Consoante com esse estudo, Duarte (1999, p. 42) ressalta que

O processo de apropriação é aquele no qual o indivíduo se apropria das características do gênero e não da espécie. As características do gênero humano resultam do processo histórico de objetivação e não são transmitidas biologicamente aos membros do gênero humano, razão pela qual eles têm que delas se apropriar. Já as características da espécie humana são transmitidas aos seres humanos através do mecanismo biológico da hereditariedade.

E esclarece-nos que

O processo de formação do indivíduo não pode ser entendido apenas enquanto apropriação da genericidade [objetivações do gênero humano]. Esse é apenas um aspecto do processo através do qual cada indivíduo se insere na corrente histórica de construção do gênero humano. O outro aspecto desse mesmo processo é o de que todo indivíduo só se apropria da genericidade objetivando-se. Sem objetivação não existiria gênero humano e não existiria o que ser apropriado. (DUARTE, 1999, p. 123).

Entendo na leitura dessas citações que, para a formação consciente da individualidade humana, não basta ao indivíduo apropriar-se da genericidade humana, melhor dizendo, apropriar-se das forças essenciais do gênero humano no processo histórico das objetivações humanas. É preciso ir além, ele precisa transformar os objetos da natureza em seus objetos sociais, precisa se projetar, reproduzir, criar e produzir os objetos, ações, operações e relações imbricadas nesse processo, transformando-as em parte de sua singularidade e produtos da história humana. Tornando-se consciente delas – as objetivações – e projetando-se nelas, desenvolve sua própria singularidade, tornando-se parte do gênero humano. Logo, o indivíduo torna-se um ser genérico, quando “[...] se torna um ser que se objetiva mediado pelas objetivações genéricas das quais ele se apropriou.” (DUARTE, 1999, p. 123).

Isso significa dizer que o processo de humanização “[...] avança na medida que a atividade social e consciente dos homens produz objetivações que tornem possível uma existência humana cada vez mais livre e universal [...]” (DUARTE, 1999, p. 16), em outras palavras, ao produzir atividades nas quais o ser humano consciente se projeta por inteiro e faz delas parte da sua singularidade, da sua essência. Assim, enquanto geradoras de forças naturais, históricas e sociais, as relações engendradas nas forças produtivas do gênero humano desempenham função humanizadora no processo de formação da característica individual do ser. Ao desenvolver essas objetivações de modo consciente, o indivíduo se projeta nelas de tal modo que elas se tornam força propulsora da incorporação e da mediação de suas objetivações com as do gênero humano.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a educação formal é necessária para apropriação dos conhecimentos científicos construídos pela humanidade. A tarefa da escola, nessa perspectiva, é promover a apropriação e a objetivação dos conhecimentos científicos pela criança, de forma organizada e orientada de modo a impulsionar as *funções psíquicas superiores* a níveis mais elevados. Como destaca Vigotski<sup>1</sup>: “[...] a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 322), pois, ao aprender, a criança adquire os elementos, os instrumentos psicológicos necessários ao desenvolvimento de sua inteligência e de sua personalidade.

Por isso, entendo que a aprendizagem escolar não pode ser separada do ensino intencionalmente organizado para tal. Segundo Prestes (2012, p. 65), em Vigotski

[...] obutchenie<sup>2</sup> significa um processo de mão dupla, um processo de instrução ou ensino, mas que não ocorre apenas na direção do professor para o aluno. É uma situação que envolve tanto o aluno quanto o professor e no qual o professor tem o papel de organizador do ambiente social de desenvolvimento.

Sendo assim, o processo de ensino e aprendizagem deve ser pensado como uma unidade, como uma totalidade, na qual tanto professor quanto aluno aprendem e ensinam, e ensinam e aprendem no movimento dinâmico, contraditório, do meio sociocultural em que vivem.

---

<sup>1</sup> Este autor terá seu nome grafado na forma como aparece aqui e respeita-se, nas Referências, a forma como seu nome é grafado em cada obra consultada.

<sup>2</sup> De acordo com Prestes (2012, p. 65), “[...] a palavra aprendizagem não existe no idioma russo. A palavra russa obutchenie não tem propriamente um equivalente em português e alguns tradutores afirmam que também não há para o inglês, espanhol e japonês”.

Ao pensar na organização de um *ambiente social de desenvolvimento* para as crianças, encontrei em Vigotski (2005) um elemento essencial para essa reflexão:

Se se pretendem encontrar métodos corretos para uma condução efetiva do desenvolvimento mental, é necessário estudar as relações recíprocas específicas entre aprendizagem e desenvolvimento nas diversas etapas do trabalho escolar sobre as diferentes matérias. [...] não só no que diz respeito ao conteúdo, mas também para a utilização de métodos de ensino que garantam o caráter ativo da aquisição de conhecimento e a efetiva formação das necessárias ações mentais. (VIGOTSKI, 2005, p. 51).

Nesse entendimento, organizei com os interlocutores<sup>3</sup> o processo de ensino e de aprendizagem de maneira que os pequenos desempenhassem o papel de protagonistas de seu processo de aprendizagem, visando promover situação 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).

Se o processo de aprendizagem depende do ensino intencional, no qual se deve privilegiar o desenvolvimento integral das crianças por meio da formação e do desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* – a memória lógica, a imaginação, o pensamento, a linguagem, a atenção voluntária, a função simbólica da consciência, entre outras –, então se faz necessário que o ensino intencional mobilize a *zona de desenvolvimento iminente* delas, porque assim serão instigadas a aprendizagens cada vez mais amplas e complexas, desencadeando novos desejos, novas necessidades que as motivem às novas atividades. De modo peculiar, simultaneamente, as necessidades e os motivos que emergissem impulsionariam a criação e a manutenção de novas *zonas de desenvolvimento iminentes* nas crianças, promovendo avanços em seu desenvolvimento sócio-afetivo-cognitivo. Com esse entendimento, o ensino consubstanciou-se nos intercâmbios verbais estabelecidos entre os interlocutores e os gêneros discursivos – contos e narrativas de autores consagrados –, consideradas as condições socioculturais dos interlocutores de modo a incidir na manutenção de sua *zona de desenvolvimento iminente*, a fim de que pudessem criar seus próprios contos.

---

<sup>3</sup> Os participantes da pesquisa: as crianças, a pesquisadora e autores de referências, serão denominados também de interlocutores por serem essas as primeiras vozes sociais chamadas à interlocução, de modo a tecer relações de sentidos no contexto desta investigação. Foram essas as principais vozes sociais que em determinadas condições, em um determinado tempo e espaço, dialogaram entre si, como interlocutores em relações de alteridade, e concretizaram a tessitura desta tese.

Nos estudos sobre a morfologia do conto maravilhoso, Vladimir I. Propp (2001, p. 51, *itálico no original*) destaca que

[...] podemos chamar de conto de magia a todo desenvolvimento narrativo que, partindo de um dano (A) ou uma carência (a) e passando por funções intermediárias, termina com o casamento (W<sup>o</sup>) ou outras funções utilizadas como desenlace. A função final pode ser a recompensa (F), obtenção do objeto procurado ou, de modo geral, a reparação do dano (K), o salvamento da perseguição (Rs) etc.

A este desenvolvimento damos o nome de *Sequência*. A cada novo dano ou prejuízo, a cada nova carência, origina-se uma nova sequência.

De acordo com o autor, o conto maravilhoso consiste em uma narrativa na qual se condensa uma sucessão ordenada de ideias, organizada em uma sequência específica. Considerado esse estudo, aliado às contribuições de Jolibert e colaboradores (1994) e Miller (1998), discutidas nas Seções II e III, apresento a definição de conto elaborada com as crianças durante a investigação: desenvolvimento de uma narrativa de curta duração, na qual o autor expressa ideias, sentimentos, desejos e/ou narra acontecimentos da vida, reais ou imaginários, por meio das palavras, organizadas em uma sequência específica, neste caso, composta de seis elementos: situação inicial, evento perturbador, ações dos personagens, clímax, ação finalizadora e situação final. Entendendo a narração como “uma descrição de ações que requer, para cada ação descrita, um *agente*, uma *intenção* do agente, um *estado* ou mundo possível, uma *mudança*, com *sua causa e questão* que a determina; poderíamos acrescentar a isso *estados mentais, emoções, circunstâncias*.” (UMBERTO ECO *apud* ADAM; HEIDMANN, 2011, p. 54, *itálico no original*).

A escolha desse gênero da narrativa – o conto – justificou-se na prerrogativa de que ele faz parte das práticas sociais, do cotidiano infantil, por estar, de certo modo, cristalizado nas interações verbais das crianças com os adultos, pois desde muito pequena a criança escuta seus pais contarem histórias, fatos e acontecimentos da vida. Sendo assim, os elementos constitutivos do conto vão sendo apropriados pela criança, desde sua imersão no meio sociocultural. De maneira natural, o pequeno aprende a verbalizar histórias, fatos e acontecimentos de sua vida. Assim, as crianças se apropriam naturalmente dos aspectos composicionais do conto, como forma de expressar seus desejos, seus sentimentos e de se comunicar. Entretanto, faz-se necessário que os pequenos tomem consciência disso, por meio de uma atividade intencionalmente organizada.

Destaco que a escolha de proporcionar às crianças a oportunidade de vivenciarem esse processo justifica-se em três outros motivos: a) pelo fato de propiciar-lhes a compreensão dos

significados e dos sentidos atribuídos à escrita a partir do texto, como uma unidade de sentido da comunicação humana; b) por fortalecer o desenvolvimento integral das crianças, uma vez que possibilita a mobilização da imaginação, da criação, da vontade infantil, da consciência, da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento, enfim, das *funções psíquicas superiores*; c) por estabelecer condições para que elas desenvolvessem a autonomia na condição de criadoras de textos literários.

Desse modo, diante das circunstâncias apresentadas, fui conduzida ao seguinte problema científico: como se dá o processo de formação de autoria em crianças quando criam contos? Em busca de respostas a essa questão, o presente estudo teve como objetivo principal: compreender o processo de formação de autoria em crianças quando criam contos. E os seguintes objetivos secundários: 1. desvelar o processo de formação da autoria na criança, na perspectiva do Círculo de Bakhtin e nos estudos da Teoria Histórico-Cultural; 2. identificar traços, sinais, que indiquem a formação e o desenvolvimento de autoria nas crianças quando criam contos.

Esta pesquisa de doutorado propôs atingir tais objetivos, 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, grifo nosso).

Por isso, defendo 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 situação 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.

Destaco que a apresentação da tese foi dividida em duas partes. Na primeira, encontramos as Seções I, II e III, as quais contêm: os princípios metodológicos da investigação e seus fundamentos; o *Plano de vivências do diálogo literário* com todas as *tarefas de estudo* propostas; e o estudo teórico da condição de produção de desenvolvimento das crianças envolvidas. Na segunda parte, apresento e analiso o acervo dos dados produzidos, refletindo sobre eles. Na Seção IV revelo a organização e o desenvolvimento dos estudos epilinguísticos por meio dos *Jogos limítrofes*, como uma *atividade da imaginação criadora*. Na Seção V, desvelo o processo de criação literária vivido pelas crianças como *atividade da imaginação criadora* e produto de criação ideológica. Nas seções seguintes - VI, VII e VIII – discuto e analiso o tema da autoria imbricado com três *núcleos temáticos*: tessitura do signo ideológico, ato responsivo e responsável e traços de singularidade relacionados a uma criança específica: Eliodora.

## **1.2 Metodologia da investigação: Experimento educativo de natureza dialógica**

Ancorado nos fundamentos de Bakhtin (2011, 2012, 2016), Medviédev (2012) e Volóchinov (2017) em relação à filosofia da linguagem, ao dialogismo e à Teoria do Enunciado; e nos princípios vigotskianos (1996, 2000, 2001, 2008, 2009, 2010, 2018) quanto aos aspectos referentes ao desenvolvimento infantil e à abordagem histórica e cultural do conhecimento, o presente estudo aborda uma pesquisa de natureza dialógica.

A investigação foi realizada em uma escola pública municipal da cidade de Uberaba, Minas Gerais, por aproximadamente sete meses letivos. Desenvolvi o experimento educativo de natureza dialógica com nove crianças do 4º ano do Ensino Fundamental, com idades entre nove e dez anos, que permaneciam na escola em tempo integral (7 às 17h). Da turma de dezenove alunos assíduos no 4º ano, cinco eram do sexo masculino e quatorze do sexo feminino. Foram selecionadas dez crianças. Uma delas desistiu de participar da pesquisa logo no início do processo de desenvolvimento das *tarefas* propostas, no mês de agosto, devido às mudanças no horário de trabalho da mãe, que atuava na escola. A menina não pôde continuar participando dos encontros. Sendo assim, ficaram sete meninas e dois meninos.

Os critérios para seleção das crianças foram definidos entre mim e duas equipes (a equipe gestora da escola e os coordenadores do Tempo Integral com a professora Laura).

Foram eles: a idade (9 a 10 anos), a permanência em tempo integral na escola e os fatos de saber ler e utilizar-se da escrita convencional, interessar-se pela participação da pesquisa e ser possível obter os consentimentos dos pais ou responsáveis. A escolha dos participantes foi realizada pela equipe gestora junto com a equipe pedagógica do Tempo Integral e a professora do 4º ano, Laura.

Ao refletir sobre a especificação do método norteador da investigação, com olhar atento ao universo pesquisado, percebi que a metodologia que se desprendera desse processo não havia sido o *experimento pedagógico* (MUKHINA, 1996), como pensara inicialmente. As características do processo, os princípios norteadores, o modo abordagem do fenômeno investigado, a organização da investigação e análise dos microeventos selecionados não encontraram uma expressão adequada nessa abordagem metodológica.

Sabe-se que, alicerçados nas teses de Vigotski (Método Dialético), alguns integrantes da Teoria Histórico-Cultural planejaram *experimentos pedagógicos* que lhes permitiram criar situações nas quais puderam estudar a gênese das neoformações psíquicas e seu desenvolvimento. Davidov e Márkova (1987), por exemplo, utilizaram-se do *experimento formativo* para investigar o desenvolvimento psicológico das crianças em idade escolar.

Ao tratar do *experimento formativo* desenvolvido pelos psicólogos soviéticos, Mukhina (1996, p. 21) ressalta que uma das peculiaridades dessa modalidade de experimento “[...] consiste em que o método utilizado para estudar os processos e qualidades psíquicas é ao mesmo tempo um ensinamento, destinado a formar ou aperfeiçoar essas qualidades e processos psíquicos”. Mas, adverte que

O experimento formativo na pesquisa psicológica não deve ser confundido com o experimento pedagógico, destinado a comprovar a eficácia dos novos programas e métodos do ensino e da educação. Externamente são parecidos; nos dois casos ensina-se às crianças algo novo e o resultado positivo do ensino confirma suposições prévias. A diferença consiste no caráter das suposições; o psicólogo faz suposições sobre os processos, qualidades e traços psíquicos da personalidade no processo de desenvolvimento da criança; ao pedagogo interessam os caminhos para obter bons resultados no ensino e na educação de crianças. (MUKHINA, 1996, p. 21-22).

Diante do exposto, considerei inicialmente que o *experimento pedagógico* atenderia às especificidades do objeto em estudo, por três motivos: **1.** por me proporcionar condições para elaborar, organizar, acompanhar e analisar o desenvolvimento das intervenções pedagógicas; **2.** por me possibilitar a geração e a coleta de dados necessários para a análise, de acordo com o movimento do fenômeno pesquisado; **3.** por me propiciar condições para que as crianças da

pesquisa colocassem em prática uma sucessão de ações, operações e interações de forma coletiva e mediada, favorecendo a superação dos limites de cada criança.

Entretanto, mesmo com o entendimento de que no desenvolvimento de um *experimento pedagógico* nos interessa a possibilidade de ensinar às crianças algo novo, que o resultado positivo desse ensino pode confirmar suposições prévias, nesta pesquisa o uso dessa abordagem metodológica causou-me estranheza. Tal inquietação foi gerada pela contradição encontrada entre a destinação do *experimento pedagógico*, de “*comprovar a eficácia dos novos programas e métodos do ensino e da educação*”, e o processo dialógico das interações verbais vivenciadas durante a investigação. Questionei-me: como a ideia de *comprovar* a eficácia de uma metodologia de ensino (conotação unilateral, monológica do processo) poderia encontrar consonância com os princípios orientativos deste estudo: 1. as relações de sentidos estabelecidas nas trocas verbais com e entre sujeitos de conhecimento; 2. a busca pela compreensão da singularidade humana, na voz social que anuncia sua posição axiológica, que assume o seu ato responsivo e responsável em suas escolhas; 3. as reflexões sobre os entendimentos dos conceitos de autoria, alteridade, dialogia, enunciado, entre outros, que permearam esta investigação? Esses questionamentos motivaram-me ao aprofundamento dos estudos em busca de evidenciar o caminho metodológico deflagrado e instituído na tessitura do processo engendrado na investigação.

Ao discutir o problema do método de investigação, na área da psicologia, Vigotski (1998, p. 46) destaca que

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas da atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo.

De acordo com o autor, o que caracterizará o método de investigação com relação à busca da compreensão do ser humano é a condição de que ele seja ao *mesmo tempo, pré-requisito e produto, instrumento e resultado do estudo*. Na esteira desse autor, o método da investigação se constitui no caminho percorrido, na dinâmica da investigação, na instrumentalização do pesquisador e, ao mesmo tempo, concretiza-se no resultado, no produto no qual revela o processo desenvolvido em sua dinamicidade.

No caso deste estudo, o desafio não esteve centrado no fato de *comprovar a eficiência* da metodologia de ensino utilizada, mas mostrar as relações de sentidos, os sentimentos, os desejos e as necessidades das crianças, constituídas no processo de formação de autoria delas

quando criavam contos. A base de sustentação da pesquisa foram os intercâmbios verbais, as relações estabelecidas entre e com os *sujeitos do discurso* (BAKHTIN, 2016) durante o processo de formação e desenvolvimento de autoria no entrelaçamento com o ensino do ato cultural de criação literária implícito nele. Não as metodologias em si, mas as condições para que as crianças, nas relações com os *outros* (todos os falantes com os quais se relacionaram), desenvolvessem seus traços autorais e assumissem o ato responsivo e responsável mediante as escolhas das palavras própria-alheias que as constituíram naquele movimento.

Freitas, R. (2009, p. 03-04) contribui com o nosso estudo, acentuando que, de acordo com Vigotski, uma pesquisa deve ocupar-se do estudo do fenômeno investigativo em sua historicidade, estudando-o em seu processo de mudança, em sua dinamicidade. De acordo com essa autora, para se estudar o processo de mudança de uma pesquisa, “[...] é necessário ir à gênese da questão, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento.” (FREITAS, R., 2009, p. 04). Nesse entendimento, interessei-me por apresentar e analisar o processo vivenciado com as crianças em sua dinamicidade, em seus desdobramentos, não no resultado mensurável obtido ao final, mas no produto cristalizado no processo vivido coletivamente.

Souza e Albuquerque (2012) discutem as especificidades do conhecimento na área das ciências humanas e suas implicações no trabalho do pesquisador, destacando que “o critério que orienta o conhecimento nessa área [...] é a preocupação com a densidade e a profundidade do que é revelado a partir do encontro do pesquisador e seu *outro*.” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 110, *itálico no original*). Esse encontro, do pesquisador e o seu *outro*, consiste na arena sobre a qual o pesquisador deve assumir seu ato responsável e responsivo mediante o fenômeno estudado.

Assim, em consonância com a tessitura do processo investigativo, no qual o elemento fundante consistiu nas relações de sentidos estabelecidas entre e com as crianças do discurso, em seus enunciados vivos, e por confiar que só no encontro da pesquisa com a vida, nas relações com os *Outros*, o pesquisador poderia compreender profunda e densamente o processo vivenciado, percebi ser necessária a incorporação dos pressupostos de Bakhtin (2011), Medviédev (2012) e Volóchinov (2017), no que se refere ao dialogismo, como um caminho possível para a compreensão do fenômeno investigado – o processo de formação de autoria em crianças quando criam contos – porque entendo que essa compreensão só seria possível em um contexto dialógico, no intercâmbio entre duas ou mais consciências, entre *sujeitos de discurso*. No intercâmbio entre e com a pesquisadora, as crianças, os autores consagrados da literatura e o aporte teórico da pesquisa, porque nesse encontro ocorre a

produção de sentidos estabelecidas entre eles: o encontro, o desencontro, o confronto e a convergência de ideias, as mudanças, as transformações e as revelações do fenômeno estudado.

Por isso, em virtude de me pautar: 1. pela necessidade de organizar um ambiente dialógico que promovesse os atos interdiscursivos entre e com as crianças na relação com o fenômeno investigado; 2. por me ocupar com o estudo do evento educativo em seu processo de desenvolvimento, em seu movimento, em sua dinamicidade; 3. pelo fato de organizar as condições para que os atos das criações literárias pelas crianças fossem baseados nas relações dialógicas estabelecidas entre elas e a vida; 4. e, principalmente, por buscar a potencialização das condições de criação pelas crianças por meio da palavra escrita e falada, de modo a aguçá-la sua singularidade, respeitando suas necessidades e motivos; constatei que essa investigação é uma pesquisa de natureza *dialógica*.

Justifico esse posicionamento ao ressaltar os seguintes aspectos: Bakhtin (2011) destaca que em ciências humanas “[...] o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*.” (BAKHTIN, 2011, p. 400, *italico no original*). O homem é um ser inacabado, único e singular, e é apenas nas relações com os outros, em constante interação com enunciados alheios, que ele poderá ser compreendido, como uma voz social que enuncia a sua posição axiológica do mundo.

Como reitera Freitas, M. (2002, p. 24-25), segundo essa abordagem, o objeto de estudo das ciências humanas,

[...] é o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico.

Na esteira desse entendimento, assumo a escolha pela mudança de enfoque na pesquisa, de uma orientação monológica para outra, de natureza dialógica. Ao descolar-me da situação em que a análise se pautaria pela relação sujeito-objeto para outra na qual prevaleceriam as relações entre e com os *sujeitos de discurso*, em diálogo com o fenômeno

investigado, o enfoque metodológico da investigação mudou. Passei a considerar as crianças como uma voz social que enuncia seus pensamentos, sentimentos e desejos, sua visão e compreensão de mundo, dando-lhes vez e voz, interagindo com elas na compreensão e nas explicações dos atos e fenômenos estudados, assumi a orientação dialógica que possibilitou exercer meu ato responsivo e responsável no papel de pesquisadora.

Nessas condições, deduzi que, se a natureza da pesquisa é de cunho *dialógico*, então o método da investigação também deveria 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, concluí que a metodologia geral da pesquisa se consubstanciou em um experimento de caráter educativo de natureza dialógica. Consistiu-se em um experimento porque proporcionou condições para que colocássemos em prática uma sucessão de ações, operações e interações de forma coletiva e mediada, estudando os processos, as aptidões e qualidades humanas em sua dinamicidade, e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de ações educativas destinadas a potencialização e desenvolvimento do processo de humanização das pessoas envolvidas e, ainda, acompanhá-las em seu movimento, permitindo confirmar ou refutar suposições prévias.

O experimento foi de caráter educativo, porque, segundo Leontiev (1978, p. 290, *itálico no original*),

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*.

O processo de apropriação e objetivação das aptidões humanas constitui-se na relação com a vida, por meio da interação verbo-sócio-cultural do homem com os Outros homens. No desenvolvimento das atividades tipicamente humanas, o homem, como gênero humano, no intercâmbio com os *Outros*, aprende, apropria, transforma, é transformado e se objetiva nos produtos da cultura humana, enfim, se desenvolve. Em sua função, esse processo – denominado humanização – é um processo de caráter *educativo*. 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, na relação com a vida. Porque, “Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas [...] formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade.” (MELLO, 2007, p. 88).

A natureza do experimento educativo é dialógica, porque, como destaca Amorin (2004, p. 169), a exatidão nas ciências humanas “[...] consiste na capacidade de não fundir em um só os dois sujeitos [...]” da investigação. Ou seja, não fundir o pesquisador e o outro em uma só consciência, pelo contrário, esses interlocutores constituem-se em duas consciências, em constante interação. Isso muda a forma de perceber a relação entre pesquisador e pesquisado, uma vez que, estando em interação, ambos influenciam e são influenciados pelos fenômenos investigados. “Esta pesquisa se converte em um espaço dialógico, no qual todos têm voz, e assumem uma posição responsiva ativa.” (FREITAS, R., 2009, p. 05). Nesta perspectiva não há hierarquização das vozes sociais, ou melhor dizendo não haverá uma voz “superior” a outra, ao contrário, o que existiu é um coro de vozes sociais que formaram um grande diálogo. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 410, *itálico no original*),

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascido no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (removendo-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada, absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.

Diante do exposto, considero que a explicação dos fenômenos enunciativos e seus sentidos só seria possível caso se conseguisse estabelecer, por meio das relações de sentidos dos atos perpetrados, uma compreensão ativa do discurso do outro ao assumir o ato responsivo e responsável de suas escolhas, diante das vozes alheias, porque “Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas.” (BAKHTIN, 2011, p. 366, *itálico no original*). Um diálogo no qual as relações estabelecidas transcendem o diálogo face a face, atravessam o discurso humano e penetram a vida, em seu movimento.

Em uma pesquisa em ciências humanas, a busca da compreensão dos atos de linguagem passa pela renovação dos sentidos estabelecidos entre os seus interlocutores (pesquisador, autores de referências, crianças - *sujeitos do discurso*) nas relações interdiscursivas estabelecidas entre eles, a vida e o mundo que os rodeia. “Neste encontro dialógico de duas culturas [diferentes sentidos] elas não se fundem, nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente. (BAKHTIN, 2011, p. 366, *itálico no original*).

Freitas, M. (2002) reitera que, “para Bakhtin, a [...] ação física do homem precisa ser compreendida como um ato, porém, este ato não pode ser compreendido fora de sua expressão ‘sínica’ [semiótica], que é por nós recriada”. (FREITAS, M. 2002, p. 24). Os sentidos são recriados, porquanto “O material semiótico 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). Sendo assim, quando compreendo a natureza social e ideológica da linguagem, abro espaços para o envolvimento da singularidade humana, em seus enunciados vivos na relação com a vida.

Axt (2008) esclarece que a pesquisa que pretende se pautar no pressuposto dialógico deve considerar a relação de tensão existente entre a multiplicidade de vozes sociais que permeiam os atos discursivos, tratando “[...] participantes e autores de referência, como crianças e parceiros, no engendramento, tanto dos interrogantes da investigação, quanto dos enunciados interpretativos da experimentação.” (AXT, 2008, p. 98). Ainda de acordo com essa autora, o pesquisador deverá empreender-se simultaneamente em dois planos orientativos durante o percurso da pesquisa: 1. desdobrando-se para dentro do universo pesquisado, para fazer parte do contexto vivencial da investigação, comprometendo-se com as escolhas e as decisões tomadas no processo dialógico vivenciado; 2. ao mesmo tempo, deslocando-se para fora, afastando-se dos eventos vivenciados, colocando-se fora, distanciando-se deles, para enxergar melhor o que se passou de dentro. Nas palavras da autora:

[...] de um lado, o exercício cognitivo de afastar-se dos *kronotopoi*, enquanto contextos espaço-temporais da ação, da produção, nos quais se encontra imerso o pesquisador, com vistas à captura, mesmo que apenas parcial, de uma totalidade; de outro, a própria condição de exterioridade de um pesquisador em relação a uma obra, a uma cultura, a um campo empírico, a um tempo, e que, na busca de compreender estas produções exercita simultaneamente processos de adentramento nos contextos em pauta e novamente outros tantos afastamentos. (AXT, 2008, p. 96).

Creio que, com base nesses pressupostos, encontrei as diretrizes para sustentar e desenvolver o olhar investigativo de modo a compreender, interpretar e analisar o objeto que me orienta (a singularidade humana e as relações de sentidos que a envolvem); subsidiando a elaboração dos princípios norteadores para o entendimento da realidade investigada; e concretizo a compreensão dos dados de forma a não separar o sujeito pesquisado do mundo da vida e, principalmente, reconheço o outro como singularidade humana, como voz social que enuncia seus desejos, suas necessidades e sua visão de mundo, e não um objeto a ser observado, estudado.

Desse modo, 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-nos vivenciar experiências de compartilhamento de emoções, sentimentos e pensamentos individuais e coletivos, respeitando as singularidades infantis, de modo a criar condições para formação e desenvolvimento da autoria nas crianças quando criassem contos. O diálogo interdiscursivo proporcionou-nos ainda condições de (re)organizar, vivenciar, acompanhar e analisar o desenvolvimento do processo investigativo. Por essas razões, este estudo se caracterizou como uma pesquisa de natureza dialógica, porque se pautou pelos intercâmbios verbais e não verbais, em atos de linguagem.

Saliento que busco me posicionar mediante a pesquisa com pensamento denominado por Bakhtin como “[...] participativo, não indiferente, isto é, o pensamento daqueles que sabem como não separar seu ato realizado do produto dele, mas sim como relacionar ambos ao contexto único e unitário da vida e buscam determiná-los naquele contexto como uma unidade indivisível [...]” (BAKHTIN *apud* FARACO, 2016, p. 20). Com esse pensamento, de não separar o ato da palavra e nem a palavra da vida, me desdobrei em participar ativamente do processo de pesquisa para narrar, compreender, interpretar e explicar a unidade indivisível que vivenciamos durante esses sete meses. Isso, de acordo com as minhas condições de entendimento hoje, em relação àquelas que pude realizar no momento.

Assim, assumo 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, questioneei-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 o 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; nas minhas contrapalavras coenunciei o projeto de dizer matizado nos discursos escritos das crianças.

No item seguinte, apresento a base teórica da metodologia de análise.

### **1.2.1 Análise microgenética**

Em busca de estabelecer uma discussão analítica acerca do objeto investigado em consonância com o aporte teórico da pesquisa, ancorada na possibilidade de apontar caminhos para o desenvolvimento de ações educativas apropriadas a este fim, realizei a *análise microgenética* do acervo dos dados produzidos nesta investigação.

Góes (2000) destaca o caráter profícuo da utilização dessa vertente metodológica no que se refere ao estudo da subjetivação e de sua relação com o funcionamento intersubjetivo, apontando estudos relevantes sobre essa perspectiva metodológica: Ginzburg (1989); Rojo (1997), Smolka (1997); Smolka, Góes e Pino (1995); Fontana (1996); Pino (1995); Werner (1997); Carvalho (1997); Cruz, M. (1997); Rocha (1997); Mortimer e Machado (1997); Góes e Souza (1998); De Carlo (1999), entre outros. (GÓES, 2000).

Ao delinear a vinculação dessa abordagem metodológica à matriz histórico-cultural, a autora destaca que, nessa perspectiva, uma das peculiaridades da análise é a probabilidade da identificação das relações dinâmico-causais intrínsecas no processo investigativo. O pesquisador deve buscar, na dinâmica do processo da pesquisa, desvelar as causas e os efeitos dos acontecimentos, buscando assim sua essência. Góes (2000, p. 13) destaca ainda que a “[...] ideia de que causa e efeito não são entidades de posição imutável. [Sendo assim] A causa pode transformar-se em efeito e este em causa, dinamicamente.” Sendo assim, no movimento dinâmico da realidade, o efeito pode transformar-se em causa, e vice-versa.

Com base nos estudos vigotskianos no que se refere ao problema e o método de investigação, e nas proposições de Wertsch (1985) em relação às características da *análise microgenética*, Góes (2000, p. 15) assim a sintetiza:

[...] essa análise não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais.

Nesse entendimento, orientada pelas minúcias indiciais do processo interdiscursivo, busco compreender os eventos, os acontecimentos, em suas singularidades, em seu entrelaçamento com as práticas socioculturais e educativas que os envolveram, em busca de sua historicidade, de suas potencialidades e de suas projeções discursivas, de modo a evidenciar as condições em que ocorreu o processo investigativo. E desvelar, como afirma Góes (2000, p. 09), “[...] o nível microgenético das interações sociais com o exame do funcionamento dialógico-discursivo, salientando, ainda, as propostas de vinculação com as proposições do paradigma semiótico indiciário. Nesse vínculo, proponho-me encontrar os indícios, os vestígios, as marcas de formação de autoria nas crianças quando criam contos, quando e se ocorreram pela análise de seus enunciados, nas relações dialógicas estabelecidas entre elas e os interlocutores com os quais dialogaram – em enunciados escritos ou falados.

Para tanto, o tratamento, a organização e a análise dos dados se apoiaram em uma visão enunciativa discursiva dos fenômenos estudados, por sua consonância com a natureza dialógica da investigação e por sua restrita ligação com o aporte teórico da pesquisa. Com base nos estudos de Smolka (1997) e Rojo (1997), Góes (2000) apresenta aspectos característicos dessa vertente. Segundo Góes (2000), nessa perspectiva metodológica,

[...] os processos são examinados do ponto de vista do fluxo das enunciações, numa ampliação da noção de diálogo para além dos contatos face a face, e são destacadas as práticas sociais, na consideração de condições, tais como a posição de poder dos sujeitos, a imagem dos interlocutores, as formações discursivas, os gêneros discursivos etc. (GÓES, 2000, p. 17).

Insisto em estabelecer essas referências, porque a intenção é compreender, com os ensinamentos dessa análise, o processo de formação de autoria em crianças quando criam contos; na busca de revelar as condições propícias a esse processo, se ele ocorreu, considerando “[...] atender a duas teses fundamentais [de Vigotski]: de que a gênese das funções psicológicas está nas relações sociais e de que a constituição do funcionamento

humano é socialmente mediada, num curso de desenvolvimento que abrange evoluções e, sobretudo, revoluções.” (GÓES, 2000, p. 12).

Essa escolha situou-se na congruência com o aporte teórico da pesquisa, porque vislumbrei, por meio dela, a possibilidade de compreensão dos processos constitutivos do ser que escreve, que se humaniza por meio da linguagem, no intercâmbio interdiscursivo estabelecido por e entre nós (crianças e eu) na relação com a cultura (diálogo literário com os autores consagrados da literatura infanto-juvenil). Isso significa dizer que o objeto desta análise se situou na possibilidade de compreensão das relações intrínsecas das *funções psíquicas superiores* – principalmente no que se refere ao pensamento, à imaginação e à linguagem – em conexão com os processos interdiscursivos estabelecidos no contexto investigativo.

Na organização do processo de análise, realizei o tratamento dos dados. Foi constatado que, em quatro meses e meio (de agosto a dezembro de 2017) de pesquisa em campo, tivemos 41 encontros com duração média de duas horas cada, três vezes por semana, totalizando aproximadamente 82 horas de interação com as crianças. Dessas horas, 77 foram registradas por filmagem, por gravação em áudio ou por fotografias. Em relação ao restante do tempo – cinco horas – tivemos problemas com o aparato tecnológico, o que impediu os registros. Entretanto, esse fato não trouxe prejuízo para acompanhamento da investigação, pois foram momentos de pouca interação. Houve problemas com a filmadora, por exemplo, nos dois primeiros encontros do mês de agosto, ocasião em que as crianças assistiam ao filme *Alice no País das Maravilhas*.

Depois do levantamento, realizei o recorte no acervo dos dados. Após um distanciamento de dois meses, retornei ao *Plano de unidade didática* e iniciei a busca pelos eventos significativos ao propósito deste estudo. Para isso, assisti às filmagens, ouvi gravações, analisei fotos e transcrições de dados. O foco esteve nas trocas verbais, nas relações estabelecidas pelas crianças, na forma de organização do ensino, no processo de criação literária, nas singularidades das crianças evidenciadas no processo intersubjetivos, vivenciados durante a investigação. Realizado o recorte que compôs o *corpus* da análise, verificou-se que os eventos selecionados totalizaram 16 horas de gravação, que foram transcritas em aproximadamente cinco meses, parte por mim e parte por uma empresa especializada de Uberaba.

### 1.2.2 Procedimentos de análise: Núcleos temáticos

Definido o *corpus* da análise, considerados os fundamentos teórico-metodológicos da investigação, a natureza da pesquisa (dialógica) e as condições objetivas encontradas, organizei a *análise microgenética* em *núcleos temáticos*. Segundo Resende (2015, p. 51),

De acordo com estudos de Padilha (2006, 2007, 2009), Padilha e Joly (2009), Santos (2013), Silva (2013), núcleo temático é um modo de organização de unidades de significado – critérios – em torno de um enunciado, a partir dos dados coletados e que fornece ‘indícios de caráter conceitual’ (PADILHA, 2007), garantindo uma maior sistematização dos dados e apresentação da análise destes, a fim de ‘perscrutar’ o enunciado-síntese.

Desse modo, na busca por evidenciar as minúcias indiciais do processo interdiscursivo e mapear o processo de investigação no curso de suas transformações, organizei o acervo dos dados usando como critério as *unidades de significado*, digo os *núcleos temáticos* que surgiram nas discussões estabelecidas no contexto da investigação, de modo a sistematizar, apresentar e analisar minuciosamente o processo interdiscursivo. Entendo que me arrisquei “[...] a escolher os núcleos temáticos de acordo com critérios que se não são os melhores nem os únicos possíveis, foram os que minha opção teórica, experiência e valores como professora e pesquisadora me permitiram, no momento.” (PADILHA, 2007, p. 5).

Devido ao meu profundo envolvimento cognitivo e emocional com as crianças da pesquisa, ao assumir com elas o lugar de interlocutora/coenunciadora no processo investigado, afastei-me do acervo dos dados recortados – por aproximadamente mais dois meses –, mas, mantive o diálogo com os autores constituintes do aporte teórico da pesquisa. Para realizar o distanciamento necessário a fim de ressignificar o meu lugar no processo investigado, de interlocutora-pesquisadora a pesquisadora-interlocutora, desloquei meu horizonte de visão: antes imersa no contexto da pesquisa, agora distanciada dele para ver o processo investigativo de modo a ter condições de produzir uma tese explicativa dos fatos vivenciados.

Após tal distanciamento, reorganizei o acervo dos dados em cinco *núcleos temáticos* para prosseguir no processo de análise. 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. Justifico a definição desses núcleos na constatação de que esses temas

permearam o contexto da pesquisa em sua totalidade, ora com maior incidência, ora menor, fato que possibilitou que a análise mantivesse seu foco na relação com a organização dos ciclos e dos temas 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, como veremos na próxima seção.

Por entender que o propósito da investigação constitui-se na produção de conhecimento em torno do processo de formação de autoria na criança quando cria contos, senti necessidade de balizar a opção de *núcleos temáticos* e objetivo da pesquisa de modo a estabelecer o eixo central da análise, em busca da essência contida no acervo de dados selecionados, a fim de me proporcionar condições de estabelecer um elo entre os atos da criação literária, as metodologias de ensino e a formação de autoria. Sabia que o ponto articulatório estaria nos processos de interação verbal, nos enunciados das crianças. Mas, qual seria o fio condutor que me proporcionaria melhores condições de responder aos objetivos propostos?

Nessas condições, retornei ao arcabouço teórico da investigação, considerada a especificidade do objeto em estudo, e percebi sua estreita ligação com o processo de desenvolvimento do pensamento verbal, da imaginação e da linguagem escrita. Dessa forma, encontrei nos pressupostos vigotskianos a base sobre a qual propus o eixo da análise dos dados, em busca da essência dos fenômenos investigados.

Em seus estudos sobre pensamento e palavra, Vigotski (2010) adverte que, se decomusermos o sistema interfuncional do pensamento e da palavra em seus elementos, de maneira isolada, ora análise centrada no pensamento, ora centrada na linguagem, inviabilizamos “[...] o estudo das relações internas entre pensamento e palavra”. (VIGOTSKI, 2010, p. 05). Para essa investigação o autor propõe a análise por *unidades*, em outras palavras, em “[...] um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade.” (VIGOTSKI, 2010, p. 08). Isso significa dizer que devemos tomar para estudo *a unidade* que conserva em si as propriedades inerentes à totalidade psíquica que a compõe, a *célula-mater* que a constitui.

Mas, qual seria então, para esse autor, a *unidade* de análise que possibilita a compreensão das relações internas entre pensamento e palavra? Ao destacar que a palavra “representa uma unidade viva de som e significado e que, como célula viva, contém na forma mais simples as propriedades básicas do conjunto do pensamento discursivo [...]”, Vigotski (2010, p. 07), esclarece-nos, por meio de seus estudos experimentais, que a *unidade*

*indecomponível* para a compreensão das relações entre o pensamento e a palavra, está no “[...] aspecto interno da palavra: *no seu significado*.” (VIGOTSKI, 2010, p. 08, itálico no original), porque é nele, “[...] no significado que está o nó daquilo que chamamos de pensamento verbalizado”. (VIGOTSKI, 2010, p. 09).

Esse tipo de pensamento, verbalizado, constitui o elo entre o pensamento e a palavra (o verbo), porque

[...] a palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos. Por essa razão cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização. Mas a generalização, como é fácil perceber, é um excepcional ato verbal do pensamento, ato esse que reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquele como é refletida nas sensações e percepções imediatas. [...] O pensamento reflete a realidade na consciência de modo qualitativamente diverso do que o faz a sensação imediata. (VIGOTSKI, 2010, p. 9-10).

De acordo com o autor, a palavra é uma generalização, um conceito. E se, conforme Carmo (2012, p. 130), o conceito “[...] pode ser entendido como uma categoria que inclui diversos elementos ligados entre si por um ou mais atributos comuns”, então a capacidade de conceituar ou de generalizar é um ato verbal do pensamento, é ato pensado por meio das palavras – de seus significados. Esse tipo pensamento – por meio da palavra - reflete a realidade de modo totalmente diferente daquele refletido pelas sensações e percepções imediatas. Assim, o pensamento se realiza por meio da palavra e a palavra, por sua vez, ao modificar a forma de manifestação do pensamento por meio do seu significado, provoca novas generalizações da realidade. Nessa relação mútua, o pensamento se concretiza na palavra e a palavra torna-se um ato do pensamento, refletindo a realidade, tornando-se atos de pensamentos conscientes. (VIGOTSKI, 2010)

A compreensão de que o significado da palavra consiste na *unidade* de análise que permite estudar as relações internas do pensamento e da palavra, porque ela conserva as propriedades básicas do pensamento verbalizado, despertou-me uma inquietação: qual seria, então, a *unidade* de análise que me proporcionaria vislumbrar os traços de autoria da criança quando cria contos? Qual a *unidade* básica que constitui o autor quando escreve?

Em busca de respostas a essa indagação, retornei aos estudos acerca do tema autoria, com base nas contribuições de Volóchinov (2017) e Bakhtin (2011; 2016).

Segundo Faraco (2013, p. 50, itálico no original), nessa perspectiva, “O autor-criador cumpre, então, sua *tarefa* formal ocupando uma certa posição verbo-axiológica (ele se materializa como a refração de uma certa voz social) a partir da qual reflete e refrata a

*heteroglossia*, não a reproduz mecanicamente, mas apresenta num todo estilístico, um modo de percebê-la, experimentá-la e valorá-la”. Sendo assim, a constituição do autor passa pela busca de posições *verbo-axiológicas* que dão unidade ao todo estético da obra.

Para Bakhtin (2016, p. 34, itálico no original),

[...] o *autor* de uma obra – aí releva a sua individualidade, no estilo, na visão de mundo, em todos os elementos da ideia de sua obra. Essa marca da individualidade, jacente na obra, é o que cria princípios interiores específicos que separa de outras obras a ela vinculadas no processo de comunicação discursiva de um dado campo cultural [...]

Com base nesses estudos, arrisco-me a dizer que a criação e a renovação de sentidos pelo sujeito na objetivação de sua obra, em um evento único e singular, carregam em si a singularidade, as particularidades de seu criador. Com isso quero dizer que a singularidade que constitui o autor encontra-se em seu ato criador, ou melhor, no processo de objetivação de sua obra, em seus traços singulares de inacabamento, de inconclusibilidade revelados em seus enunciados vivos. Então, para quem se propôs a compreender o processo de formação de autoria nas crianças quando criam contos, a *unidade* de análise da investigação deve situar-se em seu ato criador, porque o ato de criação consiste no elo entre o pensamento do autor e o produto de sua obra.

Nesse entendimento, o acervo dos dados sofreu uma nova delimitação, na qual os eventos selecionados que compuseram os *núcleos temáticos* estabelecidos para análise foram analisados com ênfase nas marcas, nas pistas deixadas pelas crianças, que pudessem constituir-se em possíveis marcas de criação. Desse modo, foram selecionados acontecimentos nos quais as trocas verbais se relacionavam aos temas dos núcleos de análise com foco nos vestígios, nas atitudes, de possíveis atos de criação e ou revelassem o seu desenvolvimento na escrita dos contos, nas três versões elaboradas no final de cada ciclo de estudo.

### ***1.2.3 Metodologia da escrita da tese***

Com Amorin (2004) entendi que a compreensão dos conceitos de dialogismo, ideologia e alteridade revelava-me outro desafio: a necessidade de repensar o projeto de escrita da tese, como um processo de objetivação de um grande diálogo no qual fosse possível perceber as vozes do grande auditório que compôs o processo investigativo, desvelar o caráter

de *acabamento provisório* do grande texto produzido, a interdiscursividade estabelecida no processo de alteridade vivenciada pelos e entre os interlocutores.

Compreendi com Paiva (2016) que a pesquisa narrativa

[...] pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno [...]. Outra forma de fazer pesquisa narrativa é descrita por Polkinghorne (1995, p. 1) como análise narrativa, um tipo de estudo que reúne eventos e acontecimentos e produz uma história explicativa. (PINNEGAR; DAYNES *apud* PAIVA, 2016, p. 3).

Consciente de que em ciências humanas a realidade não é dada de forma direta, mas mediada pelas relações dialógicas e ideológicas entre eu e o outro; que o universo de significações dessas relações possui valorações diferentes no processo de intercâmbio sociocultural, assumo como abordagem metodológica para a escrita da tese, a pesquisa narrativa, por possibilitar-me selecionar histórias sobre o fenômeno investigado, encontrar as informações para compreendê-lo, produzir *uma história explicativa* dos fatos e acontecimentos envolvidos no fenômeno estudado em sua relação com a vida, superar o nível da descrição e chegar ao nível da explicação, narrando os acontecimentos em sua dinamicidade.

### 1.3 Percalços na caminhada

Inicialmente, o presente estudo seria desenvolvido no contraturno de estudos, com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, na escola em que realizei a pesquisa de mestrado. Entretanto, constatei que não seria possível realizá-lo lá, devido ao fato de que não mais se oferecia Educação em Tempo Integral para as crianças de dez anos.

A opção de desenvolver a pesquisa no contraturno de estudo das crianças se deveu ao fato de que o tempo de imersão em campo seria longo (sete meses letivos), podendo assim dificultar a rotina acadêmica das crianças na escola. O programa de Educação em Tempo Integral prevê jornada ampliada (sete a oito horas diárias), para “[...] o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes [...] articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento e a vivências e práticas socioculturais.” (BRASIL - CNE/CEB, 2010, p. 11). Desse modo, aproveitaríamos a

oportunidade e o *espaço* destinado à pesquisa científica para a realização da pesquisa com crianças desse programa.

Após realizar o levantamento junto à Secretaria de Educação de Uberaba das escolas municipais que atendiam crianças com dez anos, em tempo integral, foi constatado que apenas quatro unidades escolares prestavam esse serviço, duas na zona rural e duas no perímetro urbano. As escolas da zona rural ficavam cerca de 35 a 50 quilômetros distantes da cidade, fato que inviabilizou a realização do estudo nesses locais, em razão do tempo de imersão em campo e da necessidade de continuar exercendo parte de minhas atividades profissionais durante o processo da pesquisa.

Sendo assim, visitei as instituições situadas no perímetro urbano e apresentei o projeto de pesquisa. No dia 13/10/2016 a proposta foi apresentada à equipe pedagógica da Escola Municipal U. e aceitaram-na. Assim, organizei a documentação e submeti o projeto ao Conselho de Ética. O projeto de pesquisa foi aprovado, sem ressalvas, em 29/11/2016.

No dia 16/03/17 apresentei em linhas gerais o *Plano de unidade didática* da pesquisa para a professora regente da turma do 5º ano A, a pedido da equipe dirigente. Naquele encontro, a supervisora pedagógica me disse que os alunos dos 5ºs anos – A e B – não participariam da Educação em Tempo Integral, mas que permaneceriam na escola no contraturno de estudos para participar de atividades no SESC-MG - Departamento Regional Minas Gerais – e que a seleção dos participantes da pesquisa seria feita pela equipe escolar dentro desse grupo.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado pelos pais/responsáveis, em uma reunião com a presença da supervisora escolar, no dia 04/04/17.

Próximo ao término do período das observações em sala de aula (5ºs anos - A e B), fui informada de que deveríamos ocupar o espaço da biblioteca da instituição para o desenvolvimento da pesquisa, no período das 11h50 às 12h40. Depois desse horário, deveria levar os alunos ao SESC Uberaba para participarem das atividades previstas naquele local. Logo no início do processo de intervenção (10/05/17 – 18/05/17), percebi que não seria possível manter aquele horário. As crianças saíram para o almoço às 11h40, chegaram à biblioteca às 11h55, algumas sem almoço. Tive a preocupação de não as deixar atrasar para a entrada no SESC Uberaba (conforme solicitado pela dirigente), que ficava a três quarteirões da escola; saímos da escola 12h30. Diante da situação (35 minutos de encontro), conversei novamente com a diretora, que sugeriu que eu procurasse a equipe pedagógica do SESC Uberaba, explicasse a situação e verificasse a possibilidade de usar o espaço daquela instituição.

No dia 05/06/17, recebi o *e-mail* da coordenadora do SESC Uberaba desculpando-se por não poder acolher-nos no local. Imediatamente, procurei a diretora da escola, relatei os fatos, mas ela reafirmou não ter outro horário disponível, por conta da falta de espaço físico na instituição. Assim, não tive outra opção a não ser procurar outra unidade de ensino, mas, antes disso, solicitei à diretora que fosse marcada uma reunião com os pais das crianças para informar-lhes os motivos da interrupção do projeto naquela escola. Ela ficou de agendar e avisar-me, mas até o momento de apresentação desta tese não recebi nenhum comunicado a respeito do assunto.

Destaco que as crianças acompanharam todo o processo de busca de condições adequadas para o desenvolvimento da investigação. Quando ficaram sabendo que não teríamos como continuar, elas ficaram muito tristes. Fiquei frustrada com a situação, mas senti a necessidade de me restabelecer e procurar outra escola.

No dia 06/06/17, dirigi-me à Secretaria Municipal de Educação, relatei os fatos e fui informada de que o município não ofereceria Educação em Tempo Integral às crianças do 5º ano. Então, indicaram-me quatro escolas que ofereciam o serviço às crianças de nove anos. Nessas condições, escolhi a Escola M. A. B. M., a qual era distante de casa, mas, por eu haver compartilhado momentos de formação com aquela comunidade, sabia que sua equipe escolar era aberta à diversidade, às parcerias, ao diálogo.

No dia 13/06/17, em uma visita à instituição, apresentei a proposta de pesquisa para a diretora. Imediatamente, apresentou-me para a supervisora, mostrou-me o espaço e conversamos com a regente da turma de nove anos, do Tempo Integral, sobre a participação dela. A professora aceitou prontamente. Quando comentei sobre a assinatura do TCLE, a diretora ressaltou-me que não me preocupasse, porque a escola iria providenciar as assinaturas, pois, a partir daquele dia, o projeto de pesquisa não era só meu, mas um projeto da escola para ser oferecido a algumas crianças do 4º ano. Neste momento me senti acolhida.

Definida a escola-campo, readequiei a documentação do projeto de pesquisa e o submeti novamente à apreciação do Conselho de Ética da universidade. As alterações foram aprovadas em 20/07/2017.

A partir daí a pesquisa seguiu seu curso sem maiores intercorrências.

#### **1.4 Os sujeitos do discurso**

A pesquisa foi apresentada à comunidade escolar e às crianças da turma do 4º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal A. B. M., na forma de projeto de aprendizagem.

Seria desenvolvido por mim junto às crianças, com o objetivo de promover, no processo interdiscursivo, a criação de contos aliada às vivências das crianças, considerando seus motivos e necessidades. Algumas *tarefas* foram inspiradas no *Canteiro de aprendizagem das Narrativas de vida* organizado por Jolibert (1994) e seus colaboradores, por isso, ao apresentar o planejamento elaborado – o *Plano de unidade didática* - à equipe escolar, denominei-o *Projeto de aprendizagem*. Mais tarde, ele foi renomeado pelas crianças como ***Contos imaginários e histórias reais***, o mesmo nome atribuído ao livro escrito por elas durante a pesquisa, no qual foram registrados os seus atos de criação literária.

Para participar da pesquisa, a gestora escolar convidou a professora Laura<sup>4</sup>, por entender que ela se afinava com a proposta da investigação.

Laura era graduada em Letras, com habilitação plena em Português/Inglês, pelas Faculdades Associadas de Uberaba (FAZU), em 2008. Havia doze anos atuava como docente nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, nas redes estadual e municipal de Uberaba-MG. Trabalhava em dois turnos na escola, matutino e vespertino, com a mesma turma, o 4º ano do Ensino Fundamental. De modo que acompanhou os participantes da pesquisa durante toda a investigação, demonstrando dedicação e amor à sua profissão.

Durante os meses de imersão em campo, Laura tornou-se uma grande companheira de jornada. Manteve-se em postura ética, ao lidar com situações relacionadas ao projeto, demonstrou cordialidade, compreensão e respeito com o processo desenvolvido. Nas proximidades dos feriados prolongados, por exemplo, oportunizou-me estar com as crianças por mais tempo, em horários distintos daqueles combinados. Essas condutas contribuíram para o término da pesquisa no tempo previsto.

Destaco que, ao entregar-me a lista com os nomes das crianças que participariam da pesquisa, Laura relatou-me que algumas delas eram mais “fracas” do que outras quanto ao desempenho nas atividades de leitura e escrita, mas não mencionou seus nomes. Destacou que considerava importante colocá-las no projeto para que pudéssemos observar o desempenho delas durante o processo desenvolvido. Ao agradecê-la pela oportunidade de estar com aquelas crianças, destaquei que a definição do grupo de participantes era decisão delas, da equipe escolar, mas que não via impedimento algum na participação dessas crianças, especificamente, por conta desse fato.

No relatório do resultado da avaliação diagnóstica realizado pela docente, no primeiro bimestre do ano, em relação aos níveis de escrita e aos acertos nas avaliações, as crianças

---

<sup>4</sup> A identidade da docente regente da turma foi resguardada; sua identificação é realizada por meio do pseudônimo “Laura”.

foram classificadas em níveis de desempenho: adequado, básico e crítico. Segundo o documento, Alexandrita, Eliodora e Paloma encontravam-se em nível adequado. Eduardo, Luís Renato, Maria Rosa, Esmeralda, em nível crítico; e o restante, em nível básico (Marissol e Flora). Quanto ao nível de escrita, classificação segundo a teoria de Emília Ferreiro, Eduardo e Luís Renato estavam no nível silábico-alfabético e o restante, no nível alfabético. De acordo com esses registros, as crianças da pesquisa estavam em processo de alfabetização.

A pesquisa foi desenvolvida durante os meses de junho (última semana), julho (primeira quinzena), agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro de 2017.

Preservo a identidade das crianças, conforme acordo registrado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, utilizando-me dos seguintes nomes fictícios: Alexandrita, Paloma, Marissol, Esmeralda, Flora, Maria Rosa, Eliodora, Luís Renato e Eduardo.

Nas próximas linhas, apresento uma breve caracterização dos participantes do projeto de aprendizagem: *Contos imaginários e histórias reais*.

**Alexandrita A. N.**, dez anos, é filha de Q. A. M. e R. A. D. N. Seus pais são separados. Tem oito irmãos, cinco moram com a mãe e três, com o pai. A família do pai mora no mesmo terreno onde fica a casa dos avós paternos. Ela dedicou o livro *Contos imaginários e histórias reais* a todos os leitores.

**Eduardo J. S. N.**, dez anos, é filho de P. e de J. Os pais morreram assassinados de forma brutal. Ele é criado pela tia, que é solteira. Tem um irmão mais novo de cinco anos. Dedicou o livro *Contos imaginários e histórias reais* a sua tia N. M. R.

**Eliodora V. P. V.**, nove anos, filha de S. E. e F., gosta de ir ao clube de natação, jogar futebol, escrever e inventar histórias de terror. Tem um irmão, por parte de pai, que não mora com elas. Os pais se separaram. A mãe foi professora de Inglês e Matemática. Dedicou o livro *Contos imaginários e histórias reais* aos produtores de filmes de terror.

**Esmeralda H. J. C.**, nove anos,   filha de M. P. C. e O. J. J. P. Os pais são separados, ela mora com a mãe,   filha única. Esmeralda dedicou o livro *Contos imaginários e histórias reais*   tia Neire,   tia Maria Inês,   mãe e aos leitores.

**Flora A. O.**, nove anos,   filha de R. A. S. e L. C. O. Tem seis irmãos, mais velhos. Seu pai   jardineiro e a mãe cuida dos filhos. Flora dedicou o livro *Contos imaginários e histórias reais* para todas as pessoas, crianças e famílias.

**Luís Renato R.**, dez anos, é filho de V. e V. Mora em um bairro afastado da cidade, longe da escola. É de família numerosa. Dedicou o livro *Contos imaginários e histórias reais* a sua família.

**Maria Rosa V. S.**, nove anos, filha de J. D. V. R. e D. M. S., tem uma irmã de quatro anos. O pai é serralheiro e a mãe, do lar. Gosta de brincar de boneca, ver televisão, “mexer” no celular e viajar. Mora no Residencial 2000, vai de van para a escola. Dedicou o livro *Contos imaginários e histórias reais* às crianças e a sua família.

**Marissol L. T.**, dez anos, é filha de K. e R. T. Tem dois irmãos, um de 18 anos e outro de quatro. Seu pai é presidente do Sindicato dos Vigilantes e sua mãe trabalha no banco, como vigilante. Dedicou o livro *Contos imaginários e histórias reais* aos leitores, aos pais, às mães e a todas as crianças.

**Paloma V. J. C.**, dez anos, é filha de C. A. e B. F. C. Os pais são separados, mas moram na mesma casa. O pai é músico. A mãe é cuidadora de idosos. Ela tem sete cachorrinhos e duas irmãs, filhas de seu pai e sua mãe, e três irmãos somente por parte do pai (não os conhece). Dedicou o livro *Contos imaginários e histórias reais* a todos vocês, leitores.

**Neire Márcia da Cunha**, 49 anos de idade é filha de W. F. C. e Z. R. C. O pai foi motorista e vendedor de móveis, hoje aposentado. Dedicou o livro *Contos imaginários e histórias reais* a todas as pessoas que se emocionam pela presença das crianças em suas vidas.

Das nove crianças, sete frequentavam a escola há mais de três anos consecutivos: Alexandrita, Marissol, Esmeralda, Flora, Eliodora, Luís Renato e Eduardo. Quatro deles moravam nas proximidades da escola (Bairro Abadia - Paloma, Esmeralda, Eliodora e Eduardo), os outros moravam em bairros distantes (Residencial 2000, Terra Nova, Costa Teles I, Costa Teles II e Bairro de Lourdes). Geralmente os pais ou responsáveis os buscavam na porta da escola, de bicicleta ou a pé. Os que moravam mais distante faziam uso de van escolar.

As condições socioeconômicas das famílias dos participantes da pesquisa eram de baixa renda, por isso as crianças ficavam na escola em tempo integral, devido às necessidades dos pais ou responsáveis de trabalharem o dia todo para prover o sustento familiar. Em sua maioria eram pedreiros, empregadas domésticas, serventes e cuidadores de idosos.

Feitas as apresentações, destaco os princípios metodológicos e os fundamentos que sustentaram a investigação.

## SEÇÃO II

### PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS E FUNDAMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

Nesta seção, ancorada na Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI 1998; 1996; 2000; 2010), nos subsídios em relação aos aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento e nas contribuições teóricas de Bakhtin (2011), Medviédev (2012) e Volóchinov (2017) quanto a autoria e filosofia da linguagem, explicito os fundamentos e os princípios metodológicos que subsidiaram o desenvolvimento do experimento educativo dialógico desenvolvido com as crianças durante a investigação. Para isso, apresento o *Plano de unidade didática* desenvolvido com elas e destaco as tarefas de estudos desenvolvidas, os princípios metodológicos e os fundamentos que sustentaram as ações e operações nele contidas. Ressalto que, o *Plano* foi organizado de acordo com as contribuições de Libâneo e Freitas, R. (2009).

#### 2.1 *Vivências do diálogo literário: eventos da investigação*

Neste item, apresento o *Plano de unidade didática* ou *Vivências do diálogo literário* que sintetiza os eventos da investigação (QUADRO 1, p. 43). Nele sinalizo os conteúdos, os objetivos, os desenvolvimentos metodológicos e as formas das avaliações de cada uma das *tarefas de estudo* propostas. Ele foi pensado como uma unidade de sentidos, na qual os ciclos temáticos e suas respectivas *tarefas de estudo* formassem uma totalidade, uma só unidade, uma *atividade de estudo*. Denominei de *Vivências do diálogo literário* o conjunto de *tarefas de estudo*, relacionadas entre si em um todo organizado. Isso implica dizer que as *tarefas* propostas se constituíram em unidades que compuseram o todo e, ao mesmo tempo, carregaram em sua gênese as características desse todo, formando com ele uma unidade indissociável. E, em seguida, especifico os fundamentos e os princípios teórico-metodológicos da organização dos ciclos temáticos que o compuseram.

Como se observa no Quadro 1 (p. 43), o *Plano de vivências do diálogo literário* 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 “negociamos” 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 do processo investigativo.

**Quadro 1 – Plano Vivências do diálogo literário**

<p><b>ESCOLA MUNICIPAL A. B. M.</b>  <b>PLANO DE UNIDADE DIDÁTICA</b></p> <p><b>VIVÊNCIAS DO DIÁLOGO LITERÁRIO</b>  <b>4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b></p> <p><b>PROCESSO DE FORMAÇÃO DE AUTORIA NAS CRIANÇAS QUANDO CRIAM CONTOS</b></p>			
<p><b>Objetivo principal: Promover, no processo interdiscursivo, a criação de contos aliada às vivências das crianças considerando seus motivos e necessidades.</b></p>			
<p><b>ACOLHIDA</b></p>			
<p>Diálogo com as crianças: Quem são? O que gostam de fazer? Do que não gostam? Qual a expectativa para com os encontros?</p>			
<p><b>1º CICLO TEMÁTICO: O ATO DE DECISÃO</b></p>			
<p><b>Objetivo do ciclo:</b> Compreender, no processo interdiscursivo, que o ato de decisão se constitui em elemento fundante na formação do ser humano consciente da condição que ocupa, na realidade que o rodeia.</p>			
Conteúdos	Objetivos	Desenvolvimento metodológico	Avaliação
<p><b>Narrativa</b>  <b><i>Alice no País das Maravilhas.</i></b></p>	<p>Promover o encontro com o enredo do filme <i>Alice no País das Maravilhas</i></p> <p>Compreender o enredo do filme.</p> <p>Conhecer o autor da narrativa que deu origem ao filme.</p> <p>Estabelecer relações entre a vida e a obra do autor.</p>	<p><b>1ª TAREFA DE ESTUDO:</b></p> <p><b>1ª ação:</b> Projeção do filme <i>Alice no País das Maravilhas</i>.</p> <p><b>2ª ação:</b> Apresentação da biografia de Lewis Carroll, autor da narrativa que deu origem ao filme.</p> <p><b>3ª ação:</b> Interpretação do enredo do filme apresentado, com meu apoio se necessário.</p> <p><b>4ª ação:</b> Reflexão sobre alguns elementos do enredo ligados aos atos de decisão e superação dos medos pelos personagens do filme.</p> <p><b>5ª ação:</b> Discussão: Quem é o autor? Que relações vocês perceberam entre a vida do autor e sua obra? O que o autor escreveu? Como escreveu? Para</p>	<p>Participação e interações do grupo nas discussões.</p> <p>Percepção quanto ao levantamento feito pelas crianças no aprofundamento das ideias contidas no enredo do filme apresentado.</p>

		que ele escreveu? Sobre o que ele escreveu?	
<b>Conto Alice no telhado.</b>	<p>Conhecer o autor do conto <i>Alice no telhado</i>.</p> <p>Promover o encontro com o enredo do conto <i>Alice no telhado</i>.</p> <p>Compreender o enredo do conto <i>Alice no telhado</i>.</p> <p>Identificar os elementos constitutivos do conto <i>Alice no telhado</i>.</p>	<p><b>2ª TAREFA DE ESTUDO:</b></p> <p><b>1ª ação:</b> Apresentação da biografia de Nelson Cruz.</p> <p><b>2ª ação:</b> Leitura (silenciosa e em voz alta), pelos alunos, do conto <i>Alice no telhado</i></p> <p><b>3ª ação:</b> Interpretação do enredo do conto <i>Alice no telhado</i>, com meu apoio, se necessário.</p> <p><b>4ª ação:</b> Dedução pelos alunos dos elementos constitutivos do conto <i>Alice no telhado</i>, com meu apoio, se necessário.</p>	<p>Participação e interação do grupo nos diálogos estabelecidos.</p> <p>Percepção quanto ao levantamento feito pelas crianças, no que se refere aos elementos constitutivos do conto apresentado.</p>
<b>Conexões entre a narrativa, o conto e os autores.</b>	<p>Entender o ponto de vista dos autores em relação ao tema das obras apresentadas.</p> <p>Estabelecer aproximações e/ou distanciamentos entre as ideias dos referidos autores.</p>	<p><b>3ª TAREFA DE ESTUDO:</b></p> <p><b>1ª ação:</b> Processo de criação de sentidos pelas crianças por meio das trocas verbais em relação ao ponto de vista dos autores nas obras apresentadas, desvelar aproximações ou distanciamentos entre as ideias dos referidos autores.</p> <p><b>2ª ação:</b> Discussão: Quem é o autor? Que relações vocês perceberam entre a vida do autor e sua obra? O que o autor escreveu? Como escreveu? Para que ele escreveu? Sobre o que ele escreveu?</p>	<p>Participação e interação do grupo nos diálogos estabelecidos.</p>
<b>Elementos constitutivos do conto Alice no telhado.</b>	<p>Reconhecer e identificar os aspectos composicionais do conto <i>Alice no telhado</i>.</p> <p>Criar espaço de cooperação e diálogo entre as crianças</p>	<p><b>4ª TAREFA DE ESTUDO:</b></p> <p><b>1ª ação:</b> Realização do <i>Jogo Imaginação com Alice*</i>.</p> <p>* Esse jogo é parte do conjunto de <i>Jogos limítrofes</i> elaborados para atender às necessidades das crianças, como veremos no próximo item. São eles: <i>Imaginação com Alice</i>; <i>Imaginação com Salomé e Centopeia</i>.</p>	<p>Participação, ações e interações das crianças no desenvolvimento do <i>Jogo Imaginação com Alice</i>.</p> <p>Identificação pelos alunos elementos constitutivos do conto (situação inicial, evento perturbador, ações dos personagens, clímax, ação finalizadora e situação final).</p>
<b>Conto Nara.</b>	<p>Encorajar as crianças a trazer para a escrita de seus contos um pouco de sua história de vida.</p>	<p><b>5ª TAREFA DE ESTUDO:</b></p> <p><b>1ª ação:</b> Apresentar às crianças um conto no qual registro parte de minha vida.</p>	<p>Participação das crianças no diálogo estabelecido durante a tarefa de estudo.</p>

	Ouvir as impressões das crianças em relação ao enredo e à escrita do conto.	<p><b>2ª ação:</b> Interpretação do conto <i>Nara</i>, que foi produzido por mim.</p> <p><b>3ª ação:</b> Diálogo sobre as impressões das crianças em relação ao conto <i>Nara</i>.</p>	
<b>Elementos constitutivos do conto <i>Nara</i>.</b>	Reconhecer e Identificar os elementos constitutivos do conto <i>Nara</i> .	<p><b>6ª TAREFA DE ESTUDO:</b></p> <p><b>1ª ação:</b> Realização do <i>Jogo Juntando as peças</i>, no qual as crianças estabeleceram relações entre os elementos constitutivos do conto e o enredo correspondente.</p>	Reconhecimento pelos alunos da situação inicial, do evento perturbador, das ações dos personagens, do clímax, da ação finalizadora e da situação final do conto <i>Nara</i> .
<b>Evento perturbador.</b>	Proporcionar, no processo interdiscursivo, a preparação para a criação do conto por meio da identificação do evento perturbador de seu conto.	<p><b>7ª TAREFA DE ESTUDO:</b></p> <p><b>1ª ação:</b> Identificação, pelas crianças, das características do evento perturbador de um conto.</p> <p><b>2ª ação:</b> Processo de criação de sentidos pelas crianças, por meio das trocas verbais, em duplas, sobre o tema e o evento perturbador do conto a ser produzido por elas, podendo ser o tema escolhido por mim ou outro tema que considerassem pertinentes na criação do seu conto.</p>	<p>Participação e interação das crianças nos diálogos estabelecidos.</p> <p>Compreensão, por parte das crianças, das características do evento perturbador.</p>
<b>1ª versão do Conto 1.</b>	Promover a escrita da primeira versão do Conto 1 pelas crianças.	<p><b>8ª TAREFA DE ESTUDO:</b></p> <p><b>1ª ação:</b> Criação escrita individual do Conto 1, com a temática escolhida por eles.</p>	<p>Sinais de singularidade da criança na escrita do conto ou das narrativas elaboradas.</p> <p>Marcas das vivências das crianças nos contos ou nas narrativas elaboradas.</p>
<b>Leitura dos contos elaborados.</b>	<p>Proporcionar a escuta das produções elaboradas.</p> <p>Cultivar o respeito e a valorização das produções elaboradas pelas crianças.</p> <p>Ouvir a opinião das crianças em relação às produções dos colegas.</p>	<p><b>9ª TAREFA DE ESTUDO:</b></p> <p><b>1ª ação:</b> Apresentação das produções elaboradas, por meio do PowerPoint.</p> <p><b>2ª ação:</b> Leitura, pelos alunos, dos contos elaborados por eles.</p> <p><b>3ª ação:</b> Momento de reflexão sobre os contos/narrativas: Há alguma coisa nessa história que você não entendeu? O quê? Você teria alguma pergunta para fazer ao seu colega?</p>	Observação do modo como as crianças se comportaram em relação aos comentários dos colegas durante a leitura do conto elaborado.

<p><b>2ª versão do Conto 1.</b></p>	<p>Promover o acabamento provisório - 2ª versão do Conto 1 - pelas crianças.</p> <p>Proporcionar as condições para que as crianças ouçam nossas apreciações (a dos colegas e a minha) de modo a se posicionarem diante delas.</p>	<p><b>10ª TAREFA DE ESTUDO:</b></p> <p><b>1ª ação:</b> Apresentação das versões anteriores do conto <i>Nara</i>.</p> <p><b>2ª ação:</b> Acabamento provisório da 2ª versão do Conto 1: sugestões, acréscimos e substituições que se fizerem necessárias ao aprimoramento do conto, em pequenos grupos (duplas ou trios), utilizando-se do computador.</p>	<p>Participação das crianças nas discussões.</p> <p>Minhas percepções em relação aos diálogos estabelecidos.</p> <p>Posicionamento das crianças diante das colocações dos colegas.</p>
<p><b>3ª versão do Conto 1.</b></p>	<p>Promover o acabamento do conto de modo a chegar-se à <i>obra-prima</i>, a versão final do Conto 1.</p> <p>Proporcionar as condições para que as crianças ouçam minhas apreciações de modo a se posicionarem diante delas.</p> <p>Proporcionar às crianças a reflexão sobre o que é ser autor, depois de desenvolverem as tarefas propostas no ciclo.</p>	<p><b>11ª TAREFA DE ESTUDO:</b></p> <p><b>1ª ação:</b> Revisão, pela criança, da 2ª versão de seu conto, com o meu apoio, utilizando o computador para darmos acabamento à versão final do conto (3ª versão).</p> <p><b>2ª ação:</b> Elaboração da ilustração do conto elaborado para compor o livro <i>Contos imaginários e histórias reais</i>.</p> <p><b>3ª ação:</b> Diálogo sobre as impressões das crianças em relação a o que é ser autor.</p>	<p>Posicionamento das crianças diante das minhas colocações.</p> <p>Envolvimento e coerência das ilustrações elaboradas.</p> <p>Envolvimento das crianças no diálogo.</p>
<p><b>2º CICLO TEMÁTICO: IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE</b></p>			
<p><b>Objetivo do ciclo:</b> Aguçar a percepção das crianças em relação à criatividade e à imaginação como traços característicos das obras de autores consagrados da literatura.</p>			
<p><b>Conteúdos</b></p>	<p><b>Objetivos</b></p>	<p><b>Desenvolvimento metodológico</b></p>	<p><b>Avaliação</b></p>
<p><b>Os autores e suas obras.</b></p>	<p>Conhecer os autores das obras selecionadas.</p> <p>Compreender e atribuir sentido ao enredo da narrativa <i>Pedro</i> e do conto <i>A bruxa Salomé</i>.</p> <p>Ouvir as crianças em relação às obras apresentadas.</p>	<p><b>1ª TAREFA DE ESTUDO:</b></p> <p><b>1ª ação:</b> Apresentação da biografia de Bartolomeu Campos de Queirós, autor da narrativa <i>Pedro (O menino com o coração cheio de domingo)</i> e de Audrey Wood, autora do conto <i>A bruxa Salomé</i>.</p> <p><b>2ª ação:</b> Leitura silenciosa e em voz alta pelos alunos da narrativa <i>Pedro (o menino com o coração cheio de domingo)</i>.</p> <p><b>3ª ação:</b> Interpretação e criação de sentidos do enredo da narrativa <i>Pedro (o menino com o coração cheio de domingo)</i>, com meu apoio, se necessário.</p>	<p>Participação do grupo nas discussões.</p> <p>Levantamento feito pelas crianças quanto aos aspectos constituintes do conto <i>A bruxa Salomé</i>.</p> <p>Manifestação dos sentimentos e sensações das crianças durante o desenvolvimento da tarefa.</p>

		<p><b>4ª ação:</b> Leitura silenciosa e em voz alta, pelos alunos, do conto <i>A bruxa Salomé</i>.</p> <p><b>5ª ação:</b> Interpretação e criação de sentidos em relação ao conto <i>A bruxa Salomé</i>, com meu apoio, se necessário.</p>	
<p><b>Conexões entre a narrativa, o conto e os autores.</b></p>	<p>Estabelecer relações entre a vida e a obra dos autores.</p> <p>Estabelecer aproximações e/ou distanciamentos entre as ideias dos referidos autores.</p> <p>Ouvir as crianças em relação às suas sensações no ato da escrita de seus contos.</p>	<p><b>2ª TAREFA DE ESTUDO:</b></p> <p><b>1ª ação:</b> Processo de criação de sentidos pelas crianças por meio das trocas verbais em relação ao ponto de vista dos autores e de suas obras, desvelando aproximações e/ou distanciamentos entre suas ideias.</p> <p><b>2ª ação:</b> Reflexão: Sobre o que os autores escreveram? Por que eu trouxe essas narrativas para vocês? Elas têm alguma coisa em comum? O quê? O que foi para vocês escreverem os seus contos? Na opinião de vocês, o que é ser autor?</p>	<p>Participação e interação do grupo nos diálogos estabelecidos.</p>
<p><b>Elementos constitutivos do conto <i>A bruxa Salomé</i>.</b></p>	<p>Reconhecer e identificar os aspectos composicionais do conto <i>A bruxa Salomé</i>.</p> <p>Promover a cooperação e o diálogo entre as crianças</p>	<p><b>3ª TAREFA DE ESTUDO:</b></p> <p><b>1ª ação:</b> Dedução pelos alunos, com meu apoio, dos elementos constitutivos do conto <i>A bruxa Salomé</i> para composição do <i>Jogo Imaginação com Salomé</i>.</p> <p><b>2ª ação:</b> Realização do <i>Jogo Imaginação com Salomé</i> pelas crianças.</p>	<p>Levantamento feito pelas crianças quanto às características do conto apresentado.</p> <p>Participação, ações e interações das crianças no desenvolvimento do <i>Jogo Imaginação com Salomé</i>.</p> <p>Identificação pelos alunos elementos constitutivos do conto (situação inicial, evento perturbador, ações dos personagens, clímax, ação finalizadora e situação final).</p>
<p><b>Jogo Centopeia</b></p>	<p>Reconhecer a função dos sinais de pontuação de alguns fragmentos do conto <i>A bruxa Salomé</i>.</p>	<p><b>4ª TAREFA DE ESTUDO:</b></p> <p><b>1ª ação:</b> Identificação das funções dos sinais de pontuação contidos nos fragmentos do conto <i>A bruxa Salomé</i> apresentados na realização do <i>Jogo Centopeia</i>.</p>	<p>Envolvimento das crianças na atividade.</p> <p>Respeito às regras do jogo</p> <p>Reconhecimento das funções dos sinais de pontuação contidos nos fragmentos apresentados.</p>

<p><b>1ª versão do Conto 2.</b></p>	<p>Promover a escrita da primeira versão da Narrativa ou Conto 2 pelas crianças.</p>	<p><b>5ª TAREFA DE ESTUDO:</b></p> <p><b>1ª ação:</b> Criação escrita individual do Conto 2, com a temática escolhida por eles.</p>	<p>Sinais de singularidade da criança na escrita do conto ou das narrativas elaboradas.</p> <p>Marcas das vivências das crianças nos contos ou nas narrativas elaboradas.</p>
<p><b>2ª versão do Conto 2.</b></p>	<p>Proporcionar as condições para que as crianças ouçam nossas apreciações (as dos colegas e a minha) de modo a se posicionarem diante delas.</p>	<p><b>6ª TAREFA DE ESTUDO:</b></p> <p><b>1ª ação:</b> Acabamento provisório da 2ª versão do Conto 2: sugestões, acréscimos e substituições que se fizerem necessárias ao aprimoramento do conto, em pequenos grupos (duplas ou trios), utilizando o computador.</p>	<p>Participação das crianças nas discussões.</p> <p>Minhas percepções em relação aos diálogos estabelecidos.</p> <p>Posicionamento das crianças diante das colocações dos colegas.</p>
<p><b>3ª versão do Conto 2.</b></p>	<p>Promover o acabamento do conto de modo a chegar-se à <i>obra-prima</i>, à versão final da Narrativa ou Conto 2.</p> <p>Proporcionar as condições para que as crianças ouçam minhas apreciações de modo a se posicionarem diante delas.</p>	<p><b>7ª TAREFA DE ESTUDO</b></p> <p><b>1ª ação:</b> Negociação entre as crianças, de trocas, acréscimos e substituições que se fizerem necessárias ao entendimento do Conto 2, utilizando recursos tecnológicos.</p> <p><b>2ª ação:</b> Acabamento dos contos/narrativas produzidos, para fazerem parte do livro <i>Contos imaginários e histórias reais</i>.</p> <p><b>3ª ação:</b> Elaboração das ilustrações do conto/narrativa para compor o referido livro.</p>	<p>Envolvimento das crianças na execução da tarefa.</p> <p>Posicionamento das crianças diante das minhas colocações.</p> <p>Coerência das ilustrações elaboradas.</p>
<p><b>Leitura da 3ª versão dos Contos 1 e 2.</b></p>	<p>Proporcionar o conhecimento das produções elaboradas pelos colegas.</p> <p>Cultivar o respeito e a valorização das produções elaboradas.</p> <p>Proporcionar às crianças a reflexão sobre o que é ser autor, depois de desenvolverem as tarefas propostas no ciclo.</p>	<p><b>8ª TAREFA DE ESTUDO:</b></p> <p><b>1ª ação:</b> Leitura pelos alunos que manifestarem o desejo de ler a 3ª versão de seus contos.</p> <p><b>2ª ação:</b> Ouvir as apreciações dos colegas em relação às produções apresentadas.</p> <p><b>3ª ação:</b> Diálogo sobre as impressões das crianças em relação a o que é ser autor.</p>	<p>Observação do “movimento” deles durante os diálogos estabelecidos.</p> <p>Posicionamento das crianças diante os comentários dos colegas.</p> <p>Envolvimento das crianças no diálogo.</p>

<b>3º CICLO TEMÁTICO: LIBERDADE E RESPONSABILIDADE</b>			
<b>Objetivo do ciclo:</b> promover o desenvolvimento do ato responsivo e responsável na criança, de modo desenvolver sua autonomia.			
<b>Conteúdos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Desenvolvimento metodológico</b>	<b>Avaliação</b>
<b>O autor e a obra.</b>	<p>Conhecer o autor do conto da obra escolhida, <i>A pequena vendedora de fósforo</i>.</p> <p>Compreender o enredo do conto <i>A pequena vendedora de fósforo</i>.</p> <p>Estabelecer relação entre a obra e a vida do autor.</p>	<p><b>1ª TAREFA DE ESTUDO:</b></p> <p><b>1ª ação:</b> Apresentação da biografia de Hans Christian Andersen.</p> <p><b>2ª ação:</b> Encontro com o conto <i>A pequena vendedora de fósforo</i>. Leitura (silenciosa e em voz alta), pelos alunos, do referido conto.</p> <p><b>3ª ação:</b> Interpretação do conto <i>A pequena vendedora de fósforo</i>. Estabelecimento de relação entre a obra e a vida do autor.</p>	<p>Participação e interações do grupo nas discussões.</p> <p>Percepção quanto ao levantamento feito pelas crianças no aprofundamento das ideias contidas no enredo do conto apresentado.</p>
<b>A temática: Liberdade e Responsabilidade.</b>	<p>Refletir sobre a temática desse ciclo: <i>Liberdade e Responsabilidade</i>.</p>	<p><b>2ª TAREFA DE ESTUDO:</b></p> <p><b>1ª ação:</b> Reflexões e discussões sobre a temática abordada: <i>Liberdade e Responsabilidade</i>.</p>	<p>Participação e interações do grupo nas discussões.</p>
<b>Leitura da 3ª versão dos Contos 1 e 2.</b>	<p>Proporcionar o conhecimento das produções elaboradas pelos colegas.</p> <p>Cultivar o respeito pelas produções elaboradas, valorizando-as.</p>	<p><b>3ª TAREFA DE ESTUDO:</b></p> <p><b>1ª ação:</b> Leitura das 3ªs versões dos Contos 1 e 2, pelos alunos que manifestarem esse desejo.</p> <p><b>2ª ação:</b> Ouvir as apreciações dos colegas em relação às produções apresentadas.</p>	<p>Observação do “movimento” deles durante os diálogos estabelecidos.</p> <p>Posicionamento das crianças diante dos comentários dos colegas.</p>
<b>1ª versão da Narrativa ou Conto 3.</b>	<p>Promover a escrita da primeira versão da Narrativa ou Conto 3 pelas crianças.</p> <p>Proporcionar a liberdade de continuar a criação do texto literário em casa, se necessário.</p>	<p><b>5ª TAREFA DE ESTUDO:</b></p> <p><b>1ª ação:</b> Criação escrita individual do Conto 3, com a temática escolhida por eles.</p> <p><b>2ª ação:</b> Continuação da escrita de seus textos em casa, se necessário.</p>	<p>Sinais de singularidade da criança na escrita do conto ou das narrativas elaboradas.</p> <p>Marcas das vivências das crianças nos contos ou nas narrativas elaboradas.</p> <p>Observação das atitudes da criança no processo de levar e trazer o seu texto para casa.</p>
<b>2ª versão da Narrativa ou Conto 3.</b>	<p>Proporcionar as condições para que as crianças ouçam nossas apreciações (as dos colegas e a minha), de modo a se</p>	<p><b>6ª TAREFA DE ESTUDO:</b></p> <p><b>1ª ação:</b> Acabamento provisório da 2ª versão do Conto 3: sugestões, acréscimos e substituições que se fizerem necessárias ao</p>	<p>Participação das crianças nas discussões.</p> <p>Minhas percepções em relação aos</p>

	posicionarem diante delas.	aprimoramento do conto, em pequenos grupos (duplas ou trios), utilizando o computador.	diálogos estabelecidos.  Posicionamento das crianças diante das colocações dos colegas.
<b>3ª versão da Narrativa ou Conto 3.</b>	<p>Promover o acabamento do conto de modo a chegar-se à <i>obra-prima</i>, à versão final da Narrativa ou Conto 3.</p> <p>Proporcionar as condições para que as crianças ouçam minhas apreciações de modo a se posicionarem diante delas.</p> <p>Proporcionar às crianças a reflexão sobre o que é ser autor, depois de desenvolverem as tarefas propostas no ciclo.</p>	<p><b>7ª TAREFA DE ESTUDO</b></p> <p><b>1ª ação:</b> Negociação entre as crianças, de trocas, acréscimos e substituições que se fizerem necessárias ao entendimento do Conto 3, utilizando recursos tecnológicos.</p> <p><b>2ª ação:</b> Acabamento dos contos/narrativas produzidos, para fazerem parte do livro <i>Contos imaginários e histórias reais</i>.</p> <p><b>3ª ação:</b> Elaboração das ilustrações do conto para compor o referido livro.</p> <p><b>4ª ação:</b> Diálogo sobre as impressões das crianças em relação a o que é ser autor.</p>	<p>Envolvimento das crianças na execução da tarefa.</p> <p>Posicionamento das crianças diante das minhas colocações.</p> <p>Coerência das ilustrações elaboradas.</p> <p>Envolvimento das crianças no diálogo.</p>
<b>ORGANIZAÇÃO DO LIVRO</b>			
<b>Livro.</b>	Promover a criação autoral, pelas crianças, dos elementos pré-textuais do livro <i>Contos imaginários e histórias reais</i> .	<p><b>1ª TAREFA DE ESTUDO</b></p> <p><b>1ª ação:</b> Escolha do título do livro e elaboração da dedicatória, da apresentação dos autores e da capa do livro pelos participantes da pesquisa.</p>	Participação do grupo nas decisões.
<b>CONVERSA INFORMAL COM AS CRIANÇAS</b>			
<b>Depoimento das crianças.</b>	Ouvir as impressões dos participantes sobre o desenvolvimento da pesquisa.	Diálogo informal com as crianças.	Manifestação do desejo de participar do diálogo.
<b>ENTREGA DO LIVRO</b>			
<b>Entrega do livro.</b>	Socializar os contos escritos pelos participantes da pesquisa.	<p>Entrega de um exemplar do livro para as crianças em suas residências, para que elas possam entregá-lo aos pais, como combinado.</p> <p>Entrega de um exemplar do livro à equipe gestora da escola, para fazer parte do acervo da biblioteca escolar.</p>	As manifestações das crianças durante a entrega.

Fonte: Elaborado pela autora.

No próximo item, apresento os fundamentos e princípios teórico-metodológicos de organização do experimento educativo dialógico, com foco na organização e no desenvolvimento das *tarefas de estudo* dos três ciclos temáticos que constituíram o passo a passo do projeto de aprendizagem desenvolvido e apresentado no Quadro 1 (p. 43).

## 2.2 Princípios metodológicos e fundamentos: geração dos dados

Parto do pressuposto de que, para atingir o objetivo proposto na investigação, as crianças precisavam concretizar o ato cultural da escrita, criar seus próprios textos projetando-se neles, escrevendo seu discurso, em vez de elaborar 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, tornar-se autoras literárias. De maneira análoga, na contradição desse movimento, em outras palavras criando condições intencionalmente organizadas a partir das vivências delas, acreditei ser possível criar necessidades e motivos novos para a objetivação do ato de criação dos contos. Nesse movimento único, contraditório e dinâmico, acreditei ser possível criar condições para formar e desenvolver a autoria nas crianças quando criassem contos, de modo a impulsionar de modo integral o seu desenvolvimento sócio-afetivo-cognitivo.

Entenda-se por discurso, uma unidade do fenômeno social de expressão humana: o enunciado, a língua em sua inteireza, a unidade de comunicação vinculada ao ser expressivo, aos atos humanos, às esferas da vida e aos valores ideológicos que lhe dão sustentação (CAVALCANTI FILHO e TORGA, 2011). Aqui, o texto é visto como

a materialidade linguística de um discurso, cuja materialidade ‘sustenta’ os sentidos possíveis e aparentemente impossíveis. Aparentemente impossíveis porque no mesmo texto se cruzam outros discursos com os quais o texto se relaciona, dos quais se afasta ou dos quais se aproxima. (GERALDI, 2006, p. 15).

Ao entender com Geraldi (2006, p. 16), que “é o texto o melhor lugar de expressão da dialética entre a estabilidade e instabilidade da língua. É por isso, também, que é no texto que se encontram os rastros da subjetividade, das possibilidades dialógicas e das vontades políticas em constante atritos.” A organização dos três ciclos temáticos foram elaborados de

modo articulado, sendo complementares entre si, formando uma tessitura única, com o objetivo específico de promover, no processo interdiscursivo, a criação de contos aliada às vivências das crianças, de forma a provocar-lhes necessidades e motivos ainda não compartilhadas no grupo, possibilitando mudanças na forma de criação de seus contos de modo cada vez mais elaborado e complexo.

Assim, os fundamentos da organização e os princípios metodológicos das *tarefas* desenvolvidas foram pensados em duas instâncias convergentes e imbricadas uma na outra: a instância da dinâmica implícita nas *tarefas de estudo* que constituíram os ciclos temáticos e a instância intrínseca ao processo de ensino e de aprendizagem contido neles. Para facilitar a exposição desses princípios de maneira mais didática, apresento-os a seguir de modo desassociado.

### **2.2.1 Dinâmica interna dos ciclos temáticos: Atividade de estudo**

Como já disse, o arranjo da dinâmica interna dos ciclos temáticos fora organizado de modo a constituir-se em uma *atividade de estudo*. Neste propósito, defini o primeiro princípio metodológico da geração de dados. Imbricado nos posteriores, esse princípio ancorou-se na necessidade da criação de condições para que as crianças significassem as *tarefas de estudo* propostas de tal modo que se constituíssem em uma *atividade de estudo* para elas.

Tal proposição fundamentou-se no entendimento de 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 elas se pusessem em *atividade*, significando as *tarefas de estudo* de modo a se sentir totalmente envolvidas por elas, afetiva, pessoal e cognitivamente, para que se transformassem em uma *atividade* interna de seu pensamento, de sua personalidade.

Com base nos estudos de Leontiev (1978), Cunha (2014, p. 25, *itálico no original*) esclarece que

[...] a *atividade* consiste em uma unidade psicológica estrutural do pensamento na qual o homem, em contato com a realidade material, mediada e orientada pelos instrumentos e pelos signos (linguagem), apropria-se da característica, da essência, da materialidade da *atividade* tipicamente humana. Fato este que faz emergir na psique humana, simultaneamente ao

contato material, a apropriação cognitiva do objeto, seu reflexo psíquico, que são a representação mental do objeto e as generalizações daí decorrentes.

Diante do exposto, entendo que, estando em atividade, agindo, interagindo, sentindo, refletindo sobre o meio em que vive e ao realizar 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 e o desenvolvimento das qualidades humanas cristalizadas naquele objeto, 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).

Segundo Vigotski (1996, p. 345, tradução nossa)<sup>5</sup>:

[...] as funções, como as partes do corpo, não se desenvolvem de maneira proporcional e uniforme; cada idade tem sua função predominante. [...] as funções mais importantes, as mais necessárias a princípio, as que servem de fundamento a outras, se desenvolvem antes.

Nessa perspectiva, embora as funções constituam-se em um sistema interfuncional, elas não se desenvolvem de maneira linear e crescente, quer dizer, 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 o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* está intimamente ligado às interações com as atividades humanas e os objetos culturais, cristalizadas nelas, 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. Ficara entendido que não seria pelo ensino simplificado, facilitado e fragmentado que as crianças se apropriariam das qualidades tipicamente humanas, e se desenvolveriam.

Leontiev (1978; 2012) ressalta que em cada etapa da vida há uma *atividade principal* que desempenha papel essencial no desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança, que guia, que governa as atividades típicas de cada *idade psicológica*. Por isso entendo que “É o respeito dos adultos às atividades – por assim dizer – típicas das crianças

---

<sup>5</sup> [...] las funciones, al igual que las partes del cuerpo, no se desarrollan de manera proporcional y uniforme, cada edad tiene su función predominante. [...] las funciones más importantes, las más necesarias al principio, las que sirven de fundamento a otras, se desarrollan antes.

que garante que o processo de transformações evolutivas da atividade infantil tenha um caráter global e significativo.” (MELLO, 2007, p. 95). Assim, consciente da importância da observância dessa *atividade* para o desenvolvimento integral das crianças, busquei no entendimento da *atividade guia* (principal ou governante) a âncora para a organização *das tarefas de estudo* propostas.

Elkonin (1987) alimenta a investigação ressaltando que na idade escolar, entre sete e dez anos de idade, a atividade que guia, que governa as mudanças efetivas em relação ao conhecimento da realidade concreta, ao desenvolvimento da inteligência e da personalidade dessas crianças, consiste na *atividade de estudo*. Porque, segundo ele, durante essa atividade, “[...] tem lugar uma intensa formação de forças intelectuais e cognoscitivas da criança. A importância primordial da *atividade de estudo* está determinada, ademais porque através dela se mediatiza todo o sistema de relações da criança com os adultos que a circundam [...]” (ELKONIN, 1987, p. 119, tradução nossa).<sup>6</sup>

Segundo Davidov e Márkova (1987, p. 324)<sup>7</sup>, “[...] o conteúdo principal da *atividade de estudo* é a assimilação dos procedimentos gerais da ação na esfera dos conceitos científicos e as transformações qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que acontecem sobre esta base”. Podemos depreender então que o conteúdo desse tipo de atividade consiste em dois núcleos fulcrais: a apropriação dos conceitos científicos pelas crianças, ou melhor, os conceitos específicos do ensino intencionalmente organizado para o desenvolvimento do pensamento teórico; e a ideia de que a criança deve, também, dominar as ações, operações e procedimentos gerais imbricados na *atividade de estudo* de determinado conceito científico, para que ela consiga se apropriar desse conceito. No movimento de apropriação e, posteriormente, de objetivação da ação (usar esse conceito para resolver problemas decorrentes da realidade concreta ou criar objetos culturais), a inteligência e a personalidade da criança passam por transformações qualitativas que incidem sobre seu desenvolvimento global.

Segundo Repkin (2003, p. 5),

Na atividade de estudo a pessoa primeiro se descobre como um agente, e nessa atividade, pela primeira vez, surge diante dela a tarefa de transformar-

<sup>6</sup> [...] tiene lugar una intensa formación de las fuerzas intelectuales y cognoscitivas del niño. La importancia primordial de la actividad de estudio está determinada, además, porque a través de ella se mediatiza todo el sistema de relaciones del niño con los adultos que lo circundan [...].

<sup>7</sup> [...] el contenido principal de la actividad de estudio es la asimilación de los procedimientos generalizados de acción en la esfera de los conceptos científicos y las transformaciones cualitativas en el desarrollo psíquico del niño, que tienen lugar sobre esta base.

se num sujeito. Este processo de desenvolvimento, de estabelecimento da pessoa como sujeito, adquire um caráter consciente e dirigido a objetivos. Atividade de estudo, neste sentido, também é um aspecto muito importante da formação da pessoa como uma personalidade.

Sendo assim, se uma *atividade de estudo* adequadamente organizada pode desencadear o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores*, de modo que a pessoa se torne consciente da ação desenvolvida, então, podemos entender que a organização adequada dessa atividade poderá favorecer o desenvolvimento da personalidade harmônica do sujeito.

Nessas condições, aprendi que a *atividade de estudo* deve conduzir a um objetivo que coincida com a necessidade das crianças. Assim, acreditei proporcionar-lhes condições para que, no processo interdiscursivo, criassem seus contos, aliados às suas vivências, criando necessidades e motivos ainda não compartilhados no grupo, contribuindo para o desenvolvimento de sua inteligência e de sua personalidade.

#### 2.2.1.1 As tarefas de estudo

A forma de organização de cada um dos ciclos temáticos pautou-se também pelas contribuições de Davidov (1999), no que se refere aos elementos estruturais da *atividade de estudo*, que segundo ele, “[..] são os seguintes: desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos para as ações, meios usados para as ações, planos (perceptual, mnemônico, pensamento, criativo) – todos se referindo à cognição e, também, à vontade.” (DAVIDOV, 1999, p. 5). Afirmando que essa estrutura contém todos os elementos constitutivos das atividades tipicamente humanas, o autor acrescenta que neste tipo de atividade o *princípio criativo* ou *transformador* se faz fundamental.

Com base nessas contribuições, a organização da *atividade de estudo*: as *tarefas*, as ações e operações, deve promover “[...] situações em que o motivo que leva a criança a agir é o próprio resultado da atividade, o que garante um profundo envolvimento emocional e cognitivo da criança na atividade” (MELLO, 2007, p. 101), possibilitando que ela, aos poucos, de acordo com suas condições e necessidades, se torne sujeito em seu processo de aprendizagem, como veremos mais adiante. O termo sujeito, nesta investigação, deve ser entendido em seu sentido filosófico, como aquele que atua, que realiza, que age, que transforma sua própria história.

Conforme se vê no Quadro 1 (p. 43), a organização da *atividade de estudo* proposta foi apresentada na forma das *tarefas de estudo* que a compõem. 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. Segundo as palavras do autor,

A tarefa de estudo é a *unidade básica (célula) da atividade de estudo*. É necessário distinguir estritamente a tarefa de estudo dos diferentes tipos de tarefas práticas que surgem perante a criança no transcurso de sua vida [...]. A diferença fundamental entre a tarefa de estudo e todas as demais tarefas reside em que *seu objetivo e resultado consistem em modificar o próprio sujeito atuante* [...]. (ELKONIN, 1986, p. 99-100, tradução e destaques nossos)<sup>8</sup>.

De acordo com o autor, 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 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 na pessoa que aprende.

Sendo assim, a escolha do arranjo da *atividade de estudo* por meio de ciclos temáticos se justificou na necessidade da organização das *tarefas* em uma sucessão de ações e operações que, embora se repetissem eventualmente em um determinado tempo e espaço, estivessem em constante renovação de sentidos entre si. A garantia da renovação dos sentidos foi assegurada nas temáticas que permearam os estudos. Por isso, como se observa no *Plano de vivências do diálogo literário*, 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).

### 2.2.1.2 Linha de maior esforço: zona de desenvolvimento iminente

Ao considerar que para “[...] Vigotski (1996), o momento adequado para a intervenção do educador é o momento em que determinada função está em processo de formação e

---

<sup>8</sup> La tarea de estudio es la *unidad básica de la actividad de estudio*. Es necesario distinguir estrictamente la tarea de estudio de los diferentes tipos de tareas prácticas que surgen ante el niño en el transcurso de su vida [...]. La diferencia fundamental entre la tarea de estudio y todas las demás tareas es que su propósito y resultado son modificar el sujeto actuante. (ELKONIN, 1986, p. 99-100).

desenvolvimento”, conforme Mello (2007, p. 95), foi definido o segundo princípio metodológico de geração de dados. Imbricado com os 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.

Por entender que,

De acordo com as suas condições de apropriação, na relação com seu entorno, a criança é “instigada” à aprendizagem mais ampla e mais complexa que, no movimento contraditório da realidade, desencadeia novas necessidades. Tais necessidades impulsionam a criação de novas zonas de desenvolvimento imediato [*iminente*] e promovem o avanço da criança nesse movimento. (CUNHA, 2014, p. 24, grifos da autora).

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.

Considerada a ideia de que, “A zona *blijaichego razvitia* define as funções ainda não amadurecidas, mas que se encontram em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário” (VIGOTSKI *apud* ZOIA, 2010, p. 173). Assumo com Zoia (2010) a defesa de que a melhor tradução para esse termo – zona *blijaichego razvitia* –, seja *zona de desenvolvimento iminente*, por enfatizar a ideia das *possibilidades de desenvolvimento* e não de sua obrigatoriedade, “[...] pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento”. (ZOIA, 2010, p. 173)

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* umas das outras 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.

### 2.2.1.3 Núcleo estruturante: criação de necessidades e motivos

Na esteira desses entendimentos 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. Antecipo que a forma de organização do núcleo estruturante esteve condicionada aos construtos teóricos de Bakhtin (2011; 2012; 2016), Medviédev (2012) e Volóchinov (2017), principalmente, no que se refere ao tema dos gêneros discursivos, da linguagem e da autoria; e a Vigotski (1996; 1998; 2000; 2001; 2005; 2008, 2009; 2010; 2018), Leontiev (1978; 2012) e Elkonin (1987) em relação à forma de organização do processo de ensino e aprendizagem, às *funções psíquicas superiores* e à *zona de desenvolvimento iminente*.

**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 nos permitem estabelecer *tarefas* que nos são vitais em determinadas condições, propusemos como eixo articulador do desenvolvimento das *tarefas*: as *vivências* das crianças em sua relação com as *formas ideais* (VIGOTSKI, 2010), quer dizer em sua relação com as formas ou produtos mais desenvolvidos da cultura humana, neste caso, as vidas e as obras dos autores literários consagrados.

Entenda-se por *vivência* da criança a forma pela qual ela “toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um certo acontecimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 77) da vida. A *vivência* pode ser percebida como uma unidade psíquica na qual foi cristalizada a síntese das relações da criança com o seu meio sociocultural: circunstâncias e acontecimentos que lhe afetaram afetiva e cognitivamente, causando-lhe mudanças, seja na forma de perceber o mundo ou na forma de se relacionar com ele, seja nas relações com as pessoas ou consigo mesma. Essas mudanças únicas e irrepetíveis são resultantes do modo singular que ela, a criança, interpreta, percebe e sente o que experimenta, fato que desencadeia novas formas de

organizar e estruturar seu pensamento, seus sentimentos, sua inteligência, sua personalidade, promovendo generalizações da realidade de modo cada vez mais amplo e complexo.

Parto do pressuposto de que, para criar as necessidades e os motivos para a leitura e a escrita, a criança precisa conviver, estabelecer relações com as *formas ideais*, com os produtos mais desenvolvidos da cultura, os quais deverá alcançar na plenitude de seu desenvolvimento, em momentos posteriores da vida. Creio que por meio dessas interações a criança se põe em *atividade* e, estando em *atividade*, internaliza, apropria-se e objetiva ações, operações e qualidades humanas cristalizadas nos objetos culturais ao longo da história.

Nesta perspectiva, organizei o ensino a fim de que o ato da escrita literária estivesse aliado às *vivências* e aos produtos mais elaborados da cultura. De modo que a criança pudesse “[...] desenvolver-se como sujeito transformador em seu contexto social, não só conhecendo a complexidade da prática social existente, mas também seus limites no sentido de contribuir com a sua atuação para as transformações desse contexto e de si mesmo[a].” (OLIVEIRA, 2006, p. 24). Assim, acreditei criar os motivos e as necessidades para aprendizagem do ato cultural da escrita literária pelas crianças, de modo a promover condições para que pudessem ocorrer mudanças nas formas como elas se relacionassem entre si, com os outros e com a realidade concreta, revelando o *princípio transformador* imbricado no referido ato cultural. (DAVIDOV, 1999).

**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*). Essa ideia reforça a necessidade de provocar o encontro dialógico entre as crianças e os autores consagrados da literatura por meio da *compreensão responsiva* dos enunciados, porque, segundo Bakhtin (2011, p. 272),

[...] toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução etc.

Nessa compreensão, na qual a pessoa busca os sentidos das palavras do outro para compreendê-lo, voltando a si para questionar, concordar, participar, elaborando sua resposta, suas réplicas e trélicas em relação ao tema abordado, acreditei 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.

De acordo com Bakhtin (2011), o ser falante, aquele que expressa seus sentimentos, suas emoções e seus desejos se constitui na interação do eu-outro: na *penetração mútua com manutenção da distância* entre duas consciências, em que se tocam, se afetam e se transformam, o ser expressivo se constitui, porque, “[...] o ser da expressão é bilateral: só se realiza na interação de duas consciências (a do eu e a do outro); a *penetração mútua com manutenção da distância*; é o campo de encontro de duas consciências, a zona de contato interior entre elas.” (BAKHTIN, 2011, p. 395-396). Apenas entre pessoas esse contato é possível, não entre objetos, por isso, ao organizar o ensino, o objeto a ser estudado foi personificado, quer dizer os contos, as narrativas foram sendo apresentados às crianças a partir do reconhecimento de seus autores e de suas vidas.

Ao realizar esse movimento de alternância dos sujeitos nas interações dialógicas estabelecidas entre eles, confiei que as crianças, nessa dinâmica de “passar” pelo outro e retornar a si, ampliariam seus campos de visão – o que as auxiliaria a tomarem 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).

Por entender, como Volóchinov (2017) e Bakhtin (2011), que a constituição da autoria perpassa o atravessamento das vozes sociais na arena das forças ideológicas na qual o autor se constitui na busca das palavras próprias, por meio das escolhas que realiza ao transformar palavras alheias em palavras próprias, neste movimento de alteridade, as crianças pudessem constituir-se autores de seus próprios textos, concluí que as condições propícias para a atribuição de sentidos e significados às situações motivadoras se encontravam intimamente ligadas ao processo de intercâmbio verbal, no contexto da *compreensão responsiva* das multiplicidades de vozes sociais que se confrontam na constituição da singularidade do ser expressivo, de sua autoria. Assim, desde o primeiro ciclo, a escolha da temática de cada um

deles foi se constituindo no processo do intercâmbio verbal. As temáticas abordadas em cada ciclo foram emergindo no processo de compreensão e atribuição de sentidos às palavras alheias, nos diálogos com os autores consagrados e nos confrontos de ideias. Como veremos na análise dos dados, 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 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 as crianças “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*. Explicaremos com mais profundidade posteriormente.

Por ora, destaco que no planejamento do primeiro ciclo, por exemplo, o tema havia sido definido inicialmente como “Alice” (as características específicas da menina), entretanto, no movimento da pesquisa, nas condições apresentadas pelas crianças, foi percebido que a escolha dessa temática – “Alice” – não atenderia plenamente ao objetivo proposto: estabelecer aproximações ou distanciamentos entre as ideias dos referidos autores em relação à temática escolhida. Nas interações verbais com as crianças, percebi que o foco temático do ciclo não era aquele: a personagem Alice em si. O destaque nas discussões centrou-se nas mudanças, nas escolhas, nas decisões que ela tomou no desenrolar do enredo e que a ajudaram a tomar consciência de quem ela era, do lugar que ocupava na sociedade em que vivia. Ao iniciarmos as discussões em relação ao conto *Alice no telhado*, as crianças, ao tecer suas aproximações e seus distanciamentos com o filme *Alice no País das Maravilhas*, desvelaram o eixo articulador das discussões que, na sua visão, foram os atos de decisão da menina Alice. Esse movimento, essa percepção do tema (o ato de decisão) mudou o olhar sobre o foco do primeiro ciclo. A partir daí, redefinimos o objetivo de estudo do ciclo e revisitamos os enredos das obras com outro olhar (como veremos nas análises), atribuindo-lhes novos sentidos e significados.

Essa mudança de *olhar*, desvelada no processo de interação verbal com as crianças, passou a guiar a escolha dos demais temas, bem como me fez compreender que para formar e desenvolver a autoria nas crianças eu precisava continuar proporcionando-lhes condições para que elas percebessem o ponto de vista dos autores com os quais dialogavam e, principalmente, desvelassem os traços que os caracterizaram como autores consagrados.

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 (como veremos em seguida), confiei provocar as réplicas e tréplicas 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:* esse procedimento teve por finalidade proporcionar o reconhecimento da dinâmica interna dos contos abordados – *Alice no telhado*, *A bruxa Salomé* e *A pequena vendedora de fósforo* – pelas crianças, com a ajuda da pesquisadora, a partir das leituras, das discussões, das interpretações decorrentes da intercâmbio verbal entre elas. Essa proposta fundamentou-se nos estudos de Jolibert e seus colaboradores (1994) e Miller (1998).

Em seus estudos sobre *O epilinguístico: uma ponte entre o linguístico e o metalinguístico (um trabalho com narrativas)*, Miller (1998, p. 11) revela que

[...] as atividades epilinguísticas, que promovem a reflexão e a operação sobre a linguagem funcionam como elo entre os dois outros tipos de atividades permitindo ao aluno incorporar essa discussão ao seu próprio texto, antes de iniciar a descrição metalinguística tal como é pretendida pela escola nos anos finais do Ensino Fundamental.

E esclarece que

[...] as atividades linguísticas estão mais voltadas para o próprio ato de ler e escrever; as atividades epilinguísticas implicam o exercício da reflexão e operação sobre o material escrito/lido, a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades de realização; e as atividades metalinguísticas supõem a capacidade de falar sobre a linguagem, descrevê-la e analisá-la como objeto de estudo, em diversos níveis: fonológico, sintático, semântico, morfológico, textual, discursivo. (MILLER, 2003, p. 13-14).

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, sob nossa perspectiva, propiciaria também a atuação na *zona de desenvolvimento iminente* das crianças (princípio da investigação, como vimos), 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).

Miller (1998) destacou que o termo *estrutura* foi utilizado por Jolibert e colaboradores (1994) para designar a noção de *superestrutura textual* no que se refere especificamente à dinâmica interna do texto. Segundo a autora, esse termo foi tomado emprestado, pelos autores, “[...] de Van Dijk, para designar a sequência de organização das partes constitutivas do texto.” (MILLER, 1998, p. 28). A partir dessas colocações, passo a utilizar este termo – *estrutura* - para designar a organização sequencial da dinâmica interna que constitui a tessitura do conto, caracterizando-o de maneira a distingui-lo dos demais gêneros discursivos.

Jolibert e colaboradores (1994) elaboraram vários projetos de aprendizagem que foram desenvolvidos na França, denominados por eles de *módulo* ou *canteiro* de aprendizagem, determinados por um gênero discursivo (por exemplo, *canteiro* de poesia, *canteiro* das narrativas, entre outros). No *canteiro* das narrativas, as crianças utilizaram o esquema quinário como forma de compreender a estrutura interna das narrativas e pôr em andamento o processo de escrita desse gênero. A expressão “esquema quinário” foi utilizada por eles para designar o esquema da estrutura interna do conto, constituído por cinco elementos: situação inicial, evento perturbador, ações dos personagens, ação finalizadora e situação final. Em seus estudos, Miller (1998), com base na investigação desse grupo, elaborou uma “ficha conceitual da dinâmica interna do conto clássico”, partindo do esquema quinário apresentado por eles. Apresento no Quadro 2 (p. 65) a ficha elaborada pela autora.

Essa ficha apresenta uma explicação conceitual da estrutura dos contos clássicos. Foi com base nessa explicação que promovemos as discussões e a análise da dinâmica interna dos

contos abordados durante a pesquisa. Nesses momentos as crianças foram desafiadas a participar, dar sua opinião, confrontar ideias com os parceiros mais experientes, de modo a chegar a um consenso sobre os elementos e a estrutura dos contos e tomar sua decisão em relação ao assunto. (MILLER, 1998).

Porém, a proposta metodológica desta investigação não se pautou pela utilização da ficha, mas pelos elementos conceituais que a constituíam, de modo a subsidiar as trocas verbais estabelecidas. Esclareço que, como veremos na próxima seção, no primeiro ciclo, levei a ficha para o grupo. Entretanto, logo foram percebidos dificuldade e desinteresse pelos interlocutores em seu preenchimento. Então, refletindo sobre a situação apresentada pelo grupo, considerando a relevância deste trabalho, retomei as leituras dos referenciais teóricos. 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.

Explicarei melhor o motivo dessa decisão durante a análise, mas, por ora, acrescento que realizamos os seguintes *Jogos limítrofes*: no primeiro ciclo utilizamos 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*, utilizando 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.

Outra adaptação metodológica foi realizada, logo no início das reflexões em torno dos estrutura dos contos: impulsionada pelas necessidades do grupo para identificar a ação finalizadora no conto abordado, acrescentamos o clímax ao sistema quinário, para que servisse de apoio na identificação da ação finalizadora. Nos diálogos com o grupo o clímax foi assim definido: a ação ou situação que representa o ponto alto de tensão do enredo, que acaba por desencadear a ação finalizadora. Assim, desenvolvemos os estudos epilinguísticos com base em seis elementos, de forma que as reflexões giraram em torno dos seguintes aspectos e na seguinte ordem:

**Quadro 2** – Organização do estudo da dinâmica interna dos contos clássicos

<b>ESTUDO DA DINÂMICA INTERNA DOS CONTOS</b>	
<b>Situação inicial</b>	Um ou mais personagens vivem de certa maneira, num determinado lugar. A situação é estável.
<b>Evento perturbador</b>	Um dia, de repente, ocorre algo que irá perturbar essa vida.
<b>Ações dos personagens</b>	Isso trará uma série de consequências. Várias ações aparecerão após o evento perturbador.
<b>Clímax (incluído no sistema quinário)</b>	A ação ou situação que representa o ponto alto de tensão do enredo, que acaba por desencadear a ação finalizadora. Vem antes da ação finalizadora.
<b>Ação finalizadora</b>	Há o fim da perturbação. Esta ação é responsável por trazer a vida ao seu estado normal.
<b>Situação final</b>	Volta a harmonia à vida das personagens.

**Fonte:** MILLER (1998, p. 32, adaptado).

Essa ação contribuiu consideravelmente na identificação da dinâmica interna do conto pelas crianças, como veremos na análise dos dados. Assim, o processo da investigação foi sendo construído paulatinamente, de acordo com o movimento e as necessidades das crianças. Só para termos uma ideia desse movimento, o *Plano Vivências do diálogo literário* apresentado no Quadro 1 (p. 43) consiste na sexta versão do plano inicial apresentado à equipe escolar. Essas mudanças foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, como veremos adiante, na Seção III.

**4ª ação.** *A formação do ato cultural da escrita pela criança:* a finalidade desse procedimento consistiu em oportunizar a criação de um conto pela criança por meio da escrita. Assim, as primeiras versões dos contos foram elaboradas de modo individual com temáticas escolhidas por ela própria e o seu aprimoramento (2ª e 3ª versões), de modo coletivo ou em pequenos grupos.

Quero entender, assim como Lima (2013, p. 13-14), que, para

[...] Vygotski (1995/2001) a linguagem constitui-se a base da formação do homem como ser sócio histórico e cultural, ou seja, o homem se humaniza por meio da interação verbal entre os sujeitos históricos e culturais no contexto social específico em que está inserido na sociedade. Isto é, a constituição ontogenética do homem ocorre mediante o desenvolvimento de seu processo histórico e pela apropriação da produção material e imaterial da cultura humana por meio da atividade da linguagem em suas diferentes manifestações gestuais, orais ou escritas.

Nesse entendimento, esta investigação considerou 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*. Em uma *atividade* 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; 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 no *sujeito do discurso*, aquele que se expressa por meio da palavra sua visão de mundo, seus sentimentos, desejos e necessidades

Entendo, com Bakhtin (2011) e Volóchinov (2017), que as palavras são sensíveis e captam os sentimentos, as emoções e os sentidos dos enunciados alheios, atravessam e são atravessadas pelo coro de vozes sociais, impregnando-se desses sentidos, sentimentos e emoções do grande diálogo de vozes que as compõem, na arena das forças ideológicas. O processo de constituição do autor perpassa as relações dialógicas nas quais o autor se constitui, na busca das palavras próprias com as quais reflete e refrata a realidade e nas escolhas que faz no processo de transformação das palavras alheias em palavras próprias.

Considerada a ideia de que a formação da autoria é uma condição que pode ser incorporada, apropriada e conquistada pela pessoa que cria o seu próprio discurso no atravessamento dos sentidos e significados estabelecidos com grande diálogo de vozes sociais, ao longo da existência, de acordo com suas condições, em determinado tempo e espaço histórico; além da condição de apropriação do processo de criação de seu discurso imbricado ao intercâmbio das vozes sociais, qual seria a singularidade constituinte do autor? O que difere um autor de outro? Bem, de acordo com meu entendimento, a partir das contribuições de Bakhtin (2011), Medviédev (2012), Volóchinov (2017), Vigotski (2010) insisto que essa singularidade se encontra no ato de criação, na objetivação da obra, em seus traços de inacabamento, de inconclusibilidade revelados no movimento com a vida.

Por esse motivo, 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 das crianças. 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 e, como veremos, ele marcou uma mudança de rumo nas escolhas iniciais delas em relação aos

temas que abordariam em seu conto. Entenda-se que “O tema é um complexo sistema dinâmico de signos que tenta se adequar ao momento concreto da formação. O tema é uma reação da consciência em constituição para a formação da existência. A significação é um artefato técnico de realização do tema.” (VOLÓSHINOV, 2017, p. 229, itálico no original).

**5ª ação.** *O acabamento provisório da obra-prima:* essa ação teve por objetivo promover a reflexão e a análise da criação escrita – 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, gerando a segunda e a terceira versão do seu discurso escrito.

A primeira versão (individual) foi submetida pelos próprios escritores ao entendimento do colega. 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 (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, usando o *notebook*, apresentava a sua criação para a pesquisadora. Dialogávamos sobre ela. O resultado das interações verbais entre nós gerava a terceira versão do texto, que foi 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 nas análises, isso favoreceu a tomada de decisão, a valoração da posição autoral pelas crianças e, principalmente, o fortalecimento dos laços afetivos entre nós.

Destaco que inicialmente a proposta da apresentação da primeira versão seria feita pelo escritor a todos os colegas do grupo. Entretanto, como veremos na análise, esse procedimento utilizado no primeiro ciclo temático não surtiu o efeito esperado: servir de apoio à reflexão e à análise pelo escritor de seu discurso. Desse modo, considerando as necessidades e os interesses das crianças, retiramos a proposta, que se restringiu apenas a esse momento específico.

Fundamento essa forma de organização do ensino – aprimoramento da escrita pela criança – nos seguintes dizeres de Miller (2003, p. 17):

É na *vivência de atividades epilinguísticas* que o aluno, por exemplo, tem a chance de refletir sobre o uso dos recursos linguísticos que domina, contrapondo-o ao uso dos recursos linguísticos propostos pela língua-padrão, cujo domínio *a escola deve garantir*. Porque propiciam um trabalho de *reflexão sobre o uso da língua em contextos situacionais* dados, essas atividades *começam a tornar consciente* a utilização de certos conceitos que estão presentes *no momento da produção de texto*. (MILLER, 2003, p. 17, grifos nossos).

Entendi com a autora que as atividades epilinguísticas seriam o procedimento metodológico adequado para favorecer a aprendizagem da língua materna de modo a promover a formação e o desenvolvimento das crianças no papel de autoras autônomas. Nas reflexões, nas operações e na análise sobre do uso da língua, em determinadas situações, elas tomariam consciência da utilização de determinados recursos linguísticos na criação do seu discurso escrito, favorecendo a elaboração de textos coesos e coerentes.

E mais: ao refletirem sobre suas próprias produções e analisarem-nas, as crianças, em colaboração com seus parceiros mais experientes, criariam textos mais adequados às circunstâncias vividas, com certeza mais do que o fariam se estivessem sozinhas. Sob nosso olhar, mediante os dados produzidos, esse procedimento promoveu a aprendizagem das crianças de modo a provocar o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores*.

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, a criança se desenvolvesse como criadora de seu discurso escrito e, ao mesmo tempo, nesse movimento fosse transformada.

Dito isso, encerro a apresentação das cinco ações específicas do núcleo estruturante, que permeou a elaboração das *tarefas*, sintetizando-as: **1ª ação.** a criação de uma situação motivadora; **2ª ação.** a promoção de situações nas quais as crianças tivessem condições de atribuir sentidos e significados às situações motivadoras de maneira que fossem totalmente 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 dialogaram no processo de intercâmbio verbal; **3ª ação.** a descoberta e a análise, pelas crianças, dos elementos e da estrutura interna do conto; **4ª ação.** a promoção da constituição

do ato cultural da escrita pelas crianças; **5ª ação.** a proposta de dar *acabamento provisório* à *obra-prima*. Essas ações constituíram o núcleo estruturante dos ciclos temáticos.

### **2.2.2 O processo de ensino e aprendizagem e suas relações**

Neste item, apresento a forma de organização dos ciclos temáticos em vista das relações intrínsecas ao processo de ensino e aprendizagem.

Cada ciclo temático foi pensado em sua unidade como elo inseparável da cadeia de ciclos, os quais, articulados entre si, influenciam e são influenciados uns pelos outros. A relação entre eles foi organizada de modo que cada ciclo servisse de apoio para o seguinte e proporcionasse o aprofundamento da temática abordada e a complexificação das *tarefas de estudo* desenvolvidas. Assim, o ponto fulcral de articulação entre eles esteve centrado nos processos de intercâmbio verbal e nos enunciados dos interlocutores. O movimento da investigação, 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 a realizar generalizações mais amplas e complexas por parte da criança na relação com o seu entorno, como será mostrado nas próximas seções.

Refletindo sobre o objeto de estudo da presente tese – o processo de formação de autoria nas crianças quando criam contos –, questionava-me: como organizar as condições para desencadear o processo interdiscursivo, de modo que elas criassem contos realizando aproximações com os eventos da vida?

Percebi que uma forma de promover essa aproximação seria criar as condições em que os enunciados emergissem do grande diálogo, do diálogo universal, contidos e cristalizados nos elementos mais elaborados da cultura, neste caso, na literatura infantil, nas narrativas, nos contos de autores consagrados. Porque entendo, como Coelho (2000, p. 27), que “A Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e a sua possível/impossível realização...”. Desse modo, fez-se necessário apresentar à criança a criação literária como uma linguagem específica que possibilita o fenômeno da criatividade como forma de representar as experiências dos homens, da realidade e do imaginário, por meio da palavra em ligação com a vida. Enfim, 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.

Assim, a partir do grande diálogo, da *heteroglossia discursiva* (BAKHTIN, 2011) constituída no grande tempo, e nas relações de sentidos estabelecidas com as crianças, no pequeno tempo, acreditei ser a fonte inesgotável de apropriação e compreensão do ato de linguagem prenhe de responsividade. Ao vivenciar esse ato, de compreensão da linguagem literária, as crianças assumiriam, no processo de escrita dos seus contos, o ato responsivo e responsável de suas escolhas, posicionando-se, estabelecendo com eles relações com a vida, mostrando por meio desses atos as marcas de sua singularidade, os seus traços autorais. (BAKHTIN, 2011).

### 2.2.2.1 O acesso às formas mais elaboradas da cultura

Como observamos na apresentação do plano (QUADRO 1, p. 43), foi utilizada 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, bem como com a biografia do autor, foi pensado de modo que as crianças percebessem que cada autor, cada obra literária apresentava um ponto de vista a respeito do assunto abordado, com um determinado valor axiológico, para que desse modo, aos poucos, fossem percebendo como o ser humano que escreve se constitui, torna-se autor de sua própria história, e se posicionassem em relação ao tema, trazendo à tona sua opinião, sua visão de mundo, suas vivências, seus desejos e necessidades.

Percebi, então, que a seleção do tema e dos livros de literatura seria de suma importância na constituição do *corpus* da investigação. Na preocupação de definir essa seleção, alinhada com o objeto pesquisado, conversei com Dr. Dagoberto Buim Arena – meu orientador – sobre o assunto. Foi organizado um encontro do qual participaram, além de nós dois, quatro pesquisadoras da UNESP-Marília: duas mestrandas e duas doutorandas, que desenvolviam pesquisas com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e que, também, eram professoras nessa modalidade de ensino. Foi nesse encontro que surgiram algumas sugestões para a temática do 1º ciclo de estudos. Duas delas chamaram atenção: os livros *A menina do laço de fita e Valentina*; e *Alice no País das Maravilhas* e *Alice no telhado*, por retratarem situações vivenciadas por crianças, aproximando assim as narrativas do universo infantil.

A decisão pelos últimos títulos veio bem mais tarde, após o período de observação das crianças em sala de aula e ao revisar conceitos fundamentais para a compreensão da temática da pesquisa: a autoria.

### 2.2.2.2 *Formação do ser que escreve seu próprio discurso*

Como afirma Faraco (2013), para Bakhtin a procura do autor por determinadas expressões, e não por outras, enquanto enuncia, é basicamente a busca pelas palavras próprias que marcam sua posição autoral diante das vozes sociais que ecoam dentro dele, diante dos acontecimentos que vive e enuncia.

Nessas condições, a formação da autoria passa pelo “primado da alteridade, no sentido de que tenho de passar pela consciência do outro para me constituir (ou num vocabulário mais hegeliano, o eu para mim mesmo se constrói a partir do eu para os outros.)”. (FARACO, 2013, p. 43). No ato da apropriação das vozes sociais refratadas com as quais estabeleço relações dialógicas, as relações de sentidos me afetam, me alteram, me impregnam das relações que me constituem, e nesse estado de interação tensa com as vozes alheias, me constituo como singularidade humana. Ao me ver pelos olhos dos outros, aumento o meu excedente de visão e de conhecimento em relação a mim mesmo, tomo consciência de quem eu sou e do lugar que ocupo no meio em que vivo.

Com Bakhtin (2016), entendo 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, assumindo 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, na qual proporciona a comunicação entre os homens; e a função interativa, que medeia as relações entre os homens por meio do processo interação verbal. E que é no movimento social, histórico e cultural que a linguagem encarna os valores e as funções das atividades humanas, transformando-se em instrumento de constituição do sujeito, tornando-se extensão de seu corpo, de sua consciência e sua personalidade.

Arena (2017, p. 19) sintetiza o ato cultural da escrita, ao afirmar que este

[...] encarna, como todos os instrumentos criados pelos homens em suas relações sociais e históricas, os valores humanos e as suas funções nessas relações, que transformam o instrumento e por ele são transformadas durante o movimento histórico. A linguagem escrita, criada e transformada pelos homens ao longo de um movimento social e histórico, é, como todo instrumento, extensão de seu corpo e sua consciência, e, por essa razão, sua

consciência se amplia ao alargar as fronteiras do seu psiquismo. Por mais que a linguagem oral tenha suas funções de desenvolvimento da consciência, a escrita, sem ser dela o espelho por ter suas próprias características e funções culturais, revela-se como instrumento diferente e complexo para o desenvolvimento do homem como uma unidade no conjunto da espécie humana.

Na esteira desses entendimentos, foi definido 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. Assim, 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 suas 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 prenes 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, como algo que faz parte de sua própria personalidade.

Assim, a organização e o tema do segundo ciclo temático surgiram 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, daí emergiu 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<sup>9</sup> dois livros literários, considerados de grande potencial imaginativo e criador: a narrativa *Pedro (O menino com o coração cheio de domingo)*, de Bartolomeu Campos de Queirós, na qual o autor narra o momento vivido por uma criança em um dia de domingo; e o conto *A bruxa Salomé*, no qual Audrey Wood conta a história de uma mãe e seus sete filhos.

---

<sup>9</sup> A escolha dos títulos foi realizada depois que dialoguei com Ana Maria Esteves Bortolanza, Selma Aparecida Ferreira da Costa e Luciana Góes (professoras de língua portuguesa), Ana Teresa Teixeira Nunes, participante do *Grupo Fluistória* (grupo que realizava sessões de contação de histórias a crianças e adultos das escolas municipais) e Dagoberto Arena, meu orientador.

Para o terceiro ciclo, no planejamento inicial, havia previsto que os livros de literatura seriam escolhidos pelas crianças, de modo a proporcionar-lhes maior autonomia na condução da escolha da temática do ciclo. Entretanto, ao final do segundo ciclo, após a análise do processo interdiscursivo vivenciado entre e pelos interlocutores, em decorrência 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, mas sem deixar de se pensar no desenvolvimento da autonomia das crianças.

A preocupação com tempo encontrara seu fundamento no fato de que 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 o 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 que as crianças se identificaram e se mostraram 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, de modo contundente, a situação de vulnerabilidade em que elas viviam (em sua grande maioria, realizavam 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<sup>10</sup> de Hans Christian Andersen. Como se sabe, esse autor, considerado um ícone da literatura infantil, teve uma infância muito sofrida. Filho de sapateiro, ao ficar órfão aos 11 anos, precisou abandonar os estudos. Aos 14 anos, depois de assistir a uma apresentação teatral, deixou a mãe em busca de emprego. Tímido e mais envolvido pelo teatro, escrevia peças teatrais. Terminou seus estudos aos 22 anos. Começou a escrever histórias para crianças após passar por uma crise financeira. Seus

---

<sup>10</sup> Fonte: [https://www.ebiografia.com/hans\\_christian\\_andersen/](https://www.ebiografia.com/hans_christian_andersen/). Acesso em: 12 maio 2017.

contos foram consagrados em toda a Europa. No dia 2 de abril, data de seu nascimento, comemora-se o Dia Internacional do Livro Infante-Juvenil, em sua homenagem.

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, acreditei 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 que faríamos em torno da vida do autor, por contar a história de uma menina em situação de vulnerabilidade social, que sofrera com o frio, com a fome e, em consequência disso, acabara morrendo. Mesmo considerando-o triste, ao retratar uma situação que, infelizmente, faz parte da realidade que vivemos, seja em nosso País ou fora dele, acreditei que fomentaria nossas 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 que inconscientes, nas escolhas que fazemos.

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 em nosso encontro e dessem continuidade em casa – fazendo esse revezamento o quanto necessitassem. 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-no 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 a 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 a compreendessem como um ato constitutivo de uma ação consciente.

Assim, a organização dos temas de discussão no decorrer da investigação 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.

### 2.2.2.3 Complexificação das tarefas de estudos

Pensando em criar e ampliar as condições para promover o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores*, surgiu o terceiro princípio metodológico intrínseco ao processo ensino e aprendizagem. Decorrente e complementar aos princípios anteriores, ele 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, porque “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 primeiro, segundo e terceiro 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 de ajuda foram diminuídos. Isso culminou na redução do tempo de execução, do número de *tarefas* propostas 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 a criança fazia com ajuda dos parceiros mais experientes, aos poucos, foram sendo 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 com relação ao tema e aos traços autorais dos autores estudados.

### 2.2.2.4 Desenvolvimento das aptidões e capacidades infantis

O último princípio metodológico que abordou as relações intrínsecas ao processo ensino e aprendizagem desenvolvido esteve imbricado nos princípios anteriores. Ele prevê o desenvolvimento das aptidões e capacidades infantis por meio da linguagem de modo a

potencializar a sua voz nas interações verbais, respeitando e fortalecendo os traços de sua 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, no qual 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 movimento, foram dadas às crianças condições para exporem pensamentos, sentimentos, desejos e necessidades.

### **2.3 Considerações**

Neste estudo, parto da necessidade da formação da língua literária própria pela criança, para 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 ele – o ciclo – uma unidade de ensino, uma *atividade de estudo*, de criação de contos. Um ensino no qual as escolhas dos aspectos formais, composicionais e temáticos dos enunciados das crianças fossem marcadas e atravessados pelo coro de vozes sociais, que compõem o grande diálogo, o grande tempo.

## SEÇÃO III

### CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE DESENVOLVIMENTO

Nesta seção explicito os fundamentos teórico-metodológicos que me auxiliaram na compreensão das condições de produção de desenvolvimento das crianças (VIGOTSKI, 1996) e subsidiaram mudanças na investigação de modo a atender a suas necessidades e seus motivos. Para isso, apresento o *lócus* da investigação, os registros em relação ao período de observação na sala de aula, destaco dados produzidos no mês de agosto e início de setembro do ano de 2017, situo a situação social de desenvolvimento das crianças, as reorganizações do ensino que se fizeram necessárias de modo a atender às suas necessidades e desejos.

#### 3.1 O *lócus*

O universo da pesquisa ocorreu em uma escola municipal da cidade de Uberaba-Minas Gerais, denominada Escola Municipal A. B. M. O histórico dessa instituição esteve intimamente relacionado à história do Hospital do Pênfigo de Uberaba, fundado em 1959, para cuidar de pessoas com a doença de pele denominada Fogo Selvagem. A doença não é contagiosa, entretanto, seu aspecto desagradável e a falta de conhecimento da população em relação ao assunto, à época, dificultavam o acesso das pessoas atendidas às instituições escolares.

Em 10 de abril do mesmo ano, 1959, o então prefeito Arthur de Melo Teixeira, percebendo a necessidade de promover o acesso à educação às pessoas com Fogo Selvagem, autorizou o funcionamento da escola no espaço do hospital. A escola funcionava nos corredores do hospital, na ala cedida pelo Asilo São Vicente. As salas eram montadas e desmontadas todos os dias – os professores, com a ajuda dos alunos, colocavam e, mais tarde, guardavam as carteiras e o quadro-negro. No ano de 1964, a instituição amplia seu espaço de atuação e passa a oferecer o ensino particular de 5ª a 8ª séries a crianças e jovens. Nessa época, essas turmas ocupavam espaço físico em outras instituições, particulares.

Em 1968 o hospital, que funcionava em prédio cedido, conquistou sede própria, favorecendo a instalação e a ampliação do espaço físico da instituição de ensino. Em junho de

1985, os responsáveis pela administração financeira da escola passaram essa responsabilidade à Dona Aparecida, docente que atuara na instituição desde a fundação. Então, a educadora procurou o prefeito e solicitou que a escola fosse assumida pela Secretaria de Educação.

Atualmente, situada na região sudeste da cidade de Uberaba-MG, no bairro Nossa Senhora da Abadia, um dos maiores e mais antigos da cidade, a instituição conta com aproximadamente 700 alunos, distribuídos em 36 turmas que funcionam em três prédios distintos e em três turnos: matutino, vespertino e noturno. Os prédios ocupam parte de dois quarteirões próximos ao referido hospital. A instituição oferece à comunidade a Educação Básica nas seguintes modalidades: a Educação Infantil (4 e 5 anos), o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e a Educação de Jovens e Adultos (1º e 2º segmentos). Além dos prédios, três das turmas de Educação de Jovens e Adultos ocupam salas anexas, duas na Unidade de Atendimento ao Idoso (UAI) e a outra na Casa do Menor “Coração de Maria”.

Trata-se, portanto, de uma instituição de médio porte, com salas de aulas que medem em torno 12 m<sup>2</sup> e acomodam em torno de 20 crianças, com pequenas áreas de recreações.

Quanto aos resultados das avaliações externas, no que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), as metas propostas pela escola foram alcançadas, passando o índice de desempenho de 5,9 em 2013 para 6,5 em 2015. Esse fato nos permite dizer que houve um esforço por parte da comunidade escolar para o alcance da meta almejada, o que demonstra o empenho dos envolvidos.

### **3.2 Cenário encontrado**

No período de observação em sala de aula, acompanhei as atividades desenvolvidas por Laura 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.

As crianças faziam a maioria das suas refeições na escola. O café da manhã era servido às 7 horas, às 9h30 elas comiam uma fruta ou bolachas, às 11 horas almoçavam e depois do almoço descansavam (dormiam) até às 13 horas. No período vespertino lanchavam às 15h30 e saíam às 17 horas. Nos intervalos, além das aulas de português, matemática, ciências, história, geografia, artes, ensino religioso e literatura ministradas por Laura, as

crianças participavam de atividades de natação, raciocínio lógico matemático, educação física, dança, mesas pedagógicas, música, inglês e oficinas pedagógicas, ministradas por outros profissionais. As aulas de natação aconteciam no Centro Municipal de Educação Avançada (CEMEIA – Abadia), localizado a alguns quarteirões da escola; para essa atividade as crianças eram transportadas de ônibus. Em grande parte do tempo a turma era acompanhada por Laura em suas atividades acadêmicas, com exceção das aulas de natação e oficinas pedagógicas (música e teatro).

O clima em sala de aula com minha presença foi amistoso; mantive postura respeitosa durante todo o processo. No início, o fato de eu estar ali causava estranheza, mas aos poucos a situação foi mudando, fomos nos aproximando efetivamente de tal modo que me vi totalmente envolvida com eles, inclusive com Laura. Por ocasião de um incidente que aconteceu com uma das crianças da turma durante o recreio, ao fazerem a roda para conversar sobre o assunto, os alunos e Laura chamaram-me para participar do diálogo. Fiquei contente ao perceber que havíamos conseguido estabelecer laços de respeito e confiança mútua. A partir daquele momento, senti-me inteiramente pertencente ao grupo.

Ao me mostrar seu caderno de planejamento, pude perceber que Laura trabalhava com sequências didáticas, primando por interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos, e buscava aproximações com as situações experimentadas pelas crianças. Por exemplo, ela trabalhou com o tema “Piolho”, depois de perceber a presença do parasita na cabeça de algumas das crianças da turma. Elaborou uma sequência didática na qual as crianças desenvolveram pesquisas sobre o assunto e levantaram gráficos em relação à incidência do parasita na turma. Depois de estudarem bem o assunto, apresentaram os resultados das pesquisas para outras turmas do Tempo Integral.

Ao assistir às apresentações das crianças pude acompanhar de perto a ação desenvolvida por elas, na tentativa de erradicar o parasita. Em momento específico, marcavam encontro com uma das turmas, nos quais se vestiam adequadamente – touca, luva, máscara e avental – e examinavam as cabeças das crianças, tendo o cuidado de não expor publicamente os pequenos. Na ocasião, a criança recebia um bilhetinho solicitando o acompanhamento dos pais na erradicação do piolho. As atividades foram desenvolvidas pelas crianças sob a orientação de Laura, mas sem sua interferência direta.

Em um determinado dia (03/07/17), depois de realizarem a interpretação por escrito da música *O sanfoneiro só tocava isso*, os alunos confeccionaram um dicionário junino, em grupo. Percebi que, apesar de estarem trabalhando harmoniosamente no grupo, cada aluno

desenvolvia uma parte da atividade, de modo individualizado. Não havia diálogo entre eles na construção do dicionário e nem na divisão de *tarefas*.

Na aula de música percebi que as crianças da pesquisa não tinham costume de realizar atividades em grupo. Presenciei estranhamentos entre elas enquanto desenvolviam as atividades, pelo simples fato de esbarrarem umas nas outras, por exemplo. A atividade ocorreu, na maioria do tempo, individualmente. Nessas aulas a docente regente da turma escolhia a música, tocava os instrumentos, flauta ou violão, e as crianças cantavam e dançavam.

Nos cadernos de português e literatura das crianças, constatei que Laura usara artigos da Revista *Educação & Realidade*, de Porto Alegre, FAGED-UFRGS para discutir com as crianças temas de algumas das datas comemorativas: Tiradentes e Dia do Trabalhador. Realizara com as crianças releitura do poema *Leilão de Jardim*, de Cecília Meireles. Interpretações de textos: *Risadinha, o Piolho*; o poema *O caderno*, de Toquinho; *A centopeia*, de Carlos Rodrigues Brandão e *O coelho que não era de Páscoa*, de Ruth Rocha. Apresentara vários tipos de texto como: tirinhas, notícias, cartazes, texto de opinião, lendas urbanas, músicas, poemas entre outros.

Em cartazes espalhados nos murais da escola, nos quais foram anexadas atividades das turmas de Tempo Integral, identifiquei trabalhos realizados pelos participantes da pesquisa, nos quais davam um novo começo ou outro final para o enredo de duas histórias: *O coelho que não era de Páscoa* e *O leão e o ratinho*.

Nas aulas das quais participei, não presenciei atividades de elaboração de textos pelas crianças. A única produção que identifiquei em um dos cadernos, foi um texto de opinião com o tema “Respeito”, que, segundo Paloma, fora proposto depois de um conflito entre eles em sala de aula. Em grande parte do tempo, eles copiavam os conteúdos passados no quadro e respondiam às perguntas em seus cadernos. Em seguida, a docente regente da turma nomeava alguns alunos para socializar suas respostas e as corrigia quando necessário. Presenciei poucos diálogos entre as crianças da turma, em relação aos conteúdos abordados ou de situação pessoais nas aulas, mas sempre que surgiam dúvidas ou queriam conversar sobre os conflitos entre elas, procuravam-na. Ela os atendia prontamente.

As crianças demonstravam respeito e carinho para com Laura, pediam licença para entrar ou sair da sala, ouviam-na quando solicitadas, recorriam a ela para resolver situações de conflito (brigas) vivenciadas por elas, tanto dentro, quanto fora da sala de aula. No processo de observação, não encontrei registro de criação de contos em seus cadernos e entendi que as

crianças não tinham costume de desenvolver atividades de modo coletivo. Como já dito, foram percebidos estranhamentos e poucos diálogos entre elas.

### 3.3 Características do grupo investigado

No Quadro 3 revelo alguns eventos, algumas situações que vivenciamos no mês de agosto e no início de setembro de 2017, com o objetivo de mostrar os dados produzidos nesse período que me ajudaram a perceber as características específicas das crianças, características essas que foram sinalizadas por elas também no período de observação em sala de aula.

**Quadro 3** - Diálogos em torno do enredo do filme *Alice no País das Maravilhas*

<p><b>Objetivo:</b> Compreender coletivamente o enredo do filme <i>Alice no País das Maravilhas</i>.</p>
<p><b>Introdução:</b> No 1º ciclo temático, durante o mês de agosto, assistimos ao filme. As crianças tomaram conhecimento da biografia de Lewis Carroll e dialogamos sobre o enredo e, depois, sobre alguns episódios do filme, relevantes para a compreensão da mudança de atitude da menina, principalmente em relação aos seus atos de decisão. Depois dessas discussões, as crianças tiveram a oportunidade de ler o livro que deu origem ao filme <i>Alice no País das Maravilhas</i>, escrito por Lewis Carroll, traduzido por Ana Maria Machado.</p> <p>A seguir, apresento alguns excertos de nossos diálogos neste período.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Episódios<sup>11</sup> da Atividade 1</b> – Diálogos em torno do enredo do filme <i>Alice no País das Maravilhas</i></p>
<p>No dia 16/08/2017, durante a interpretação do filme, as crianças falavam todas ao mesmo tempo; Marissol não passava a palavra para as colegas, então, argumentei:</p> <p style="text-align: center;"><i>ATA<sup>12</sup> 1</i> <b>Pesquisadora:</b> <i>Está bom, depois você continua, deixa a Eliodora falar.</i></p> <p>Como as crianças falavam ao mesmo tempo, recordei os combinados [ouvir enquanto o colega fala, respeitar a vez do outro ao falar, levantar a mão solicitando o turno da fala] e apontei para Maria Rosa, solicitando que falasse.</p> <p style="text-align: center;"><b>Pesquisadora:</b> <i>Eu quero ouvir a Flora, que levantou a mão.</i></p> <p>No dia 21/08/2017 as crianças estavam muito agitadas, então sugeri:</p>

<sup>11</sup> Denominei “episódios” os acontecimentos ou as circunstâncias em que ocorreram os microeventos evidenciados na investigação.

<sup>12</sup> Denomino “ATA” os registros escritos de fragmentos de nossos diálogos, produzidos durante o desenvolvimento do experimento educativo-dialógico.

**ATA 2**

**Pesquisadora:** *Fechem os olhos, respirem fundo, agora vamos voltar lá no filme. Em silêncio, não é para falar nada, só para pensar... Tentem lembrar o filme...*

[Alguns momentos de silêncio].

Enquanto discutíamos o filme, fazíamos comentários sobre o diálogo de Alice com a Lagarta Azul, de repente Eliodora pergunta sobre a mãe de Esmeralda, Dona Marisa.

**ATA 3**

**Pesquisadora:** *Mas agora eu estou falando, você vai interromper meu pensamento?*

**Eliodora:** *Vou, sim.*

No encontro do dia 21/08/2017, as crianças realizaram interpretação do filme, quando discutíamos sobre a decisão de Alice em enfrentar o Jaguadarte, após o conselho da Lagarta Azul, Alexandrita fez uma reflexão sobre uma situação vivenciada por ela com sua mãe, dizendo assim,

**ATA 4**

**Alexandrita:** *Minha mãe falou assim para eu arrumar um emprego, mas eu falei assim para ela que não, porque eu ainda não tenho idade, [...] quando eu tiver com uns 28 anos eu vou arrumar um emprego melhor que o dela. Ela primeiro trabalhou limpando casa, aí depois na lojinha, depois ela conseguiu emprego na Caixa [Caixa Econômica Federal]. Ela só conseguiu o emprego na Caixa porque eu falei com o meu pai. Eu decidi por ela.*

No encontro do dia 22/08/17, Eliodora estava muito angustiada e nervosa porque havia agredido fisicamente uma colega de turma. Então, conversamos sobre o assunto.

**ATA 5**

**Eliodora:** *Senti [muita raiva], porque a Jeniffer estava me batendo, puxou a gola da minha camisa querendo me bater, e eu também devolvi nela, aí (trecho inaudível) que eu devolvi nela.*

[...]

**Paloma:** *Ô, tia, sabe por que a Eliodora e a Jennifer brigaram? Eu vi, foi porque...*

**Pesquisadora:** *Não quero saber. Eu quero que vocês parem e reflitam sobre suas atitudes. E que respondam para vocês, não para mim, não: “O que eu posso fazer para melhorar?”.*

**ATA 6**

**Pesquisadora:** *E o Luís Renato, sabe o que quer da vida?*

**Luís Renato:** *Viver.*

**Pesquisadora:** *E o que que é viver para você, Luís Renato?*

**Luís Renato:** *Viver sozinho, fazer o que eu quero.*

No encontro seguinte, 31/08/2017, ao perguntar ao grupo se estavam gostando de participar dos nossos encontros, Paloma respondeu:

**ATA 7**

**Paloma:** *Tia, às vezes eu fico “briguenta”, mas eu gosto.*

Neste período da investigação, as crianças se mostravam impacientes, não conseguiam ouvir a opinião dos colegas e quase a todo momento era preciso mediar os conflitos entre eles. As *ATAS 1* e *2* mostram como foi a mediação dos nossos diálogos, a partir de nossos combinados, para que todos pudessem expor seus pensamentos durante esse período. Como mostra a *ATA 3*, algumas crianças demonstraram resistência e até agressividade ao tentar impor seus pensamentos, em momentos inoportunos, como foi o caso de Eliodora: “*Vou, sim*”. Nesses momentos, eu mudava o turno da fala para outra criança e continuávamos o diálogo.

A *ATA 5* registra o conflito vivido e exteriorizado por Eliodora [*“Senti [muita raiva], [...] e eu também devolvi nela*]: sua irritação foi tanta que ela chegara ao ponto de agredir fisicamente a colega de sala. Ao falar sobre o assunto a menina se mostrou extremamente irritada e angustiada com tudo e com todos. Tentamos acalmá-la, mas nesse dia ela emburrou, fechou o cenho para seus colegas e descartou qualquer possibilidade de diálogo com o nosso grupo. Ao perceber seu posicionamento, quando Paloma tenta retomar o assunto, interrompo e peço que façam uma reflexão sobre suas atitudes.

O relato de Alexandrita, *ATA 4*, parece evidenciar que a situação que envolveu sua mãe causou-lhe aflições íntimas. Ao dizer que a mãe queria arrumar um emprego para ela, notei no tom da sua voz que estava extremamente incomodada com a “proposta”. Quando diz “*eu vou arrumar um emprego melhor que o dela*”, Alexandrita parece querer desafiar a mãe, sinalizando sua indignação por ela querer lhe arrumar-lhe emprego. Ao dizer que decidira pela mãe, parece marcar seu descontentamento com a insinuação da mãe. Tal situação me fez perceber que as crianças apresentavam conflitos ligados a outros ambientes, fora da escola.

Essas atitudes das crianças no processo de interação com os outros me fizeram perceber que elas pareciam viver um conflito interno, que se manifestava em forma de irritação, raiva, agressão física e verbal. Tais características foram percebidas na maioria das crianças do projeto de aprendizagem; apenas Flora não esboçou tais comportamentos, naquele momento. Mas depois, durante as discussões em relação ao aprimoramento de seus contos, ela também demonstrou irritação e falta de paciência com os colegas. Flora era tímida, não gostava de falar sobre sua vida, nem de seus sentimentos. Os registros contidos nas *ATAS 6* e *7* parecem reforçar essa minha percepção. Quando Luís Renato declara que viver, para ele, é fazer o que quiser, sozinho, o menino parece revelar que não desejava a companhia de ninguém, gostaria de estar sozinho. Quando Paloma diz “às vezes eu fico ‘briguenta’, mas eu gosto [dos nossos encontros]”, parece sinalizar que tem consciência de que algumas de suas

atitudes provocavam brigas ou conflito com os colegas, mas, ao mesmo tempo, parece acentuar ser difícil dominar esse ímpeto, ainda que gostasse de estar conosco.

Esses indícios parecem reiterar as percepções colhidas no período de observação, no qual evidenciei conflitos entre eles e dificuldade 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 –, a fim de atender às necessidades e aos desejos das crianças, dediquei-me aos estudos em torno do desenvolvimento infantil.

### 3.4 O desenvolvimento infantil

Ao entender, com os princípios da Teoria Histórico-Cultural, que o processo de formação de autoria passa primeiro pelo processo de humanização da criança; que apenas na relação entre o processo de humanização e a constituição do ser que cria, que se expressa por meio da palavra escrita, seria possível compreender o processo autoral, porque está condicionado aos traços da personalidade e da inteligência que o constituem, formando com ele uma unidade indissolúvel, única e dinâmica do processo de humanização do ser sócio histórico e cultural, passei a dedicar-me aos estudos da dinâmica interna do desenvolvimento, a fim de compreender as atitudes e as características das crianças evidenciadas no período de observação, e propor *tarefas* apropriadas ao curso de seu desenvolvimento, quer dizer, tarefas que atendessem às suas necessidades e a seus motivos.

Para Vigotski (1996), o critério fundamental para definir o curso do desenvolvimento é a aparição das formações qualitativamente novas que emergem em cada ciclo de desenvolvimento, isto é, as neoformações, entendidas como:

[...] o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, seu relacionamento com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em um determinado período. (VIGOTSKI, 1996, p. 254-255, tradução nossa)<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> El nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la conciencia del niño, su relación como medio, su vida interior y externo, todo el curso de su desarrollo en un período dado.

As neoformações são novas formações psicossociais que surgem em cada *idade* e que influenciam de modo predominante o desenvolvimento da consciência, da personalidade infantil em dado momento. À medida que as funções psíquicas vão se transformando, de acordo com as experiências socioculturais que afetam a criança, na relação com os produtos e as atividades humanas, são criados motivos e necessidades novos de reorganização da psique infantil. Essas transformações, implícitas ao sistema interfuncional, estão ligadas tanto ao conjunto das *funções psíquicas superiores*, quanto às aptidões da criança e quanto à forma como ela se relaciona com o meio em que vive. Tais transformações desencadeiam a tomada de consciência de determinados aspectos da realidade antes não percebidos ou inconscientes na criança, em um processo complexo, contínuo e contraditório.

No processo desenhado, a sucessão dos ciclos de desenvolvimento pauta-se pela alternância de períodos críticos (*crises*) e períodos de relativa estabilidade cognitivo-emocional de desenvolvimento. Segundo Vigotski (1996), nos ciclos de relativa estabilidade, nas *idades* mais estáveis, que marcam quase toda a vida da criança,

[...] o desenvolvimento deve-se principalmente às mudanças microscópicas na personalidade da criança que se acumulam até um certo limite e se manifestam como uma súbita formação qualitativamente nova de uma etapa. [...] Se você comparar a criança no início e no final em uma idade estável, ficará claro que enormes mudanças ocorreram em sua personalidade, às vezes mudanças não visíveis, já que o desenvolvimento ocorre por dentro, seria chamado de subterrâneo [pelos caminhos intrínsecos à vida interior]. (VYGOTSKI, 1996, p. 255<sup>14</sup>, tradução nossa).

Já os períodos críticos se diferenciam das *idades* estáveis, principalmente, pelo caráter transitório das neoformações específicas e peculiares dessas ocasiões. Segundo o autor, essas neoformações não se conservam tal como emergem no início dos momentos críticos. Elas se diluem, se transformam e se incluem no ciclo subsequente como uma instância subordinada. Na dinâmica do desenvolvimento elas adquirem existência própria, constituindo-se na base das formações qualitativamente novas na *idade* seguinte, como uma linha acessória de desenvolvimento. Assim,

As novas formações [neoformações] como tais não desaparecem com o advento da idade seguinte, mas existem em um estado latente dentro dela;

<sup>14</sup> [...] el desarrollo se debe principalmente a los cambios microscópicos en la personalidad del niño que se van acumulando hasta un cierto límite y se manifiestan como una repentina formación cualitativamente nueva de una edad. [...] Si se compara al niño al principio y al terminó en una edad estable se verá claramente qué enormes cambios se han producido en su personalidad, cambios a veces no visibles, ya que el desarrollo va por dentro, diríase por vía subterránea.

elas não têm vida independente, limitam-se a participar apenas daquele desenvolvimento subterrâneo [intrínseco à vida interior] que, em idades estáveis, geraram, como vimos, formações qualitativamente novas. (VIGOTSKI, 1996, p. 260, tradução nossa)<sup>15</sup>.

Com as neoformações que emergem em cada ciclo de seu desenvolvimento, a criança apresenta-se como um ser qualitativamente diferente, que vive e se desenvolve segundo leis específicas de cada ciclo de sua vida, as quais, por sua vez, são regidas e orientadas pela lei geral do desenvolvimento, formando uma totalidade única, singular e irrepetível de desenvolvimento. Assim, em cada ciclo da vida, em cada *idade psicológica*, dependendo das condições e da forma como a criança percebe e sente o que vivencia em determinada época, ocorrem mudanças ou transformações tanto na sua personalidade quanto na forma como ela se relaciona com o mundo em que vive, em um movimento contínuo e dialético. (VIGOTSKI, 1996). Segundo ele, **“Esses ciclos isolados do desenvolvimento tomados juntos são chamados idades. A idade nada mais é do que um determinado ciclo de desenvolvimento fechado, separado dos outros ciclos, que se diferencia por seus tempos e conteúdos específicos.”** (VIGOTSKI, 2018, p. 23, negrito no original).

De acordo com o autor, os tempos e os conteúdos de cada ciclo se distinguem, porque “[...] o valor de cada intervalo de tempo se define não pela dimensão desse intervalo – um ano ou cinco anos ou um mês –, mas pelo lugar dele no ciclo de desenvolvimento da criança.” (VIGOTSKI, 2018, p. 19). Esclarece-nos essa afirmação com um exemplo: digamos que “[...] uma criança teve um atraso de três ou seis meses em seu desenvolvimento. Isso é pouco ou muito? Se for no primeiro ano de vida, isso é muito, mas se ela estiver em seu 13º ano de vida, isso não acarretará nada de sério.” (VIGOTSKI, 2018, p. 19), porque, em cada ciclo, cada mês tem seu valor, seu significado específico no curso do desenvolvimento.

Vigotski (1996; 2018) ressalta que, embora em cada *idade psicológica* o desenvolvimento se diferencie em tempos e conteúdo específicos, ele é regido por uma *lei geral* que caracteriza sua organização interna, “[...] apesar de toda complexidade da sua organização e composição, da multiplicidade dos processos parciais [...]” (VIGOTSKI, 1996, p. 262, tradução nossa)<sup>16</sup> que o compõem. Segundo essa lei, o desenvolvimento forma uma totalidade única, singular e indivisível, regido por duas *leis fundamentais*. Uma delas se refere

<sup>15</sup> Las nuevas formaciones como tales no desaparecen con el advenimiento de la edad siguiente, pero existiendo en estado latente dentro de ella; carecen de vida independiente, se limitan a participar tan sólo en aquel desarrollo subterráneo que en las edades estables han genera, como hemos visto, formaciones cualitativamente nuevas.

<sup>16</sup> “[...] pese a toda la complejidad de su organización y composición, la multiplicidad de procesos parciales [...]”. (VIGOTSKI, 1996, p. 262).

ao que ele chamou de “*lei de metamorfose no desenvolvimento infantil.*” (VIGOTSKI, 2018) Segundo a qual o ser humano se desenvolve em um processo complexo de reestruturação do sistema das relações humanas e das funções psíquicas. No movimento contínuo e contraditório da realidade, de acordo com as mudanças e transformações qualitativas de cada *idade*, o curso do desenvolvimento é afetado como um todo. Isso provoca uma reorganização estrutural das funções psíquicas, a qual conduz a mudanças nas relações da criança com o meio em que vive e com ela mesma. (VIGOTSKI, 2018)

De modo dinâmico, o processo de formação e transformação da personalidade em cada ciclo influencia a dinâmica do desenvolvimento da criança. As leis que regulam as transformações globais do desenvolvimento determinam, de certo modo, a dinâmica de cada *idade*, em cada uma das partes do todo. Assim, “a relação entre o todo e as partes [...] é uma relação dinâmica que determina as mudanças e o desenvolvimento tanto do todo como das partes.” (VIGOTSKI, 1996, p. 263)<sup>17</sup>.

Outra lei fundamental que rege cada ciclo do desenvolvimento, formando com ele um processo único e inseparável, consiste em que “[...] **qualquer evolução do desenvolvimento infantil seja também uma involução, isto é, um desenvolvimento reverso. É como se os processos de desenvolvimento reverso ou inverso estivessem interpelados no curso da evolução da criança.**” (VIGOTSKI, 2018, p. 27, negrito no original). Em relação a essa lei, o autor destaca que o processo de desenvolvimento se constitui, em cada ciclo, por processos evolutivos – progressivos que seguem em frente – e involutivos ou reversos – nos quais determinados aspectos se entorpecem, perdem o vigor, mantendo-se na forma inicial de determinado período do desenvolvimento. Esses processos – evolutivos e involutivos – se interpelam de modo dialético, dinâmico e contínuo no curso do desenvolvimento, constituindo a base, a estrutura elementar, sobre a qual emergem, se formam e se desenvolvem as neoformações que governarão a dinâmica daquele novo ciclo de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2018).

Por entender como Vigotski (1996; 2018) a dinâmica interna do desenvolvimento infantil, Elkonin (1987), com base no conceito de *atividade principal* de Leontiev (1978), estudou as mudanças, as transformações da personalidade infantil em cada etapa do desenvolvimento, em seus aspectos históricos e sociais. Com base nesse estudo, ele definiu o curso do desenvolvimento infantil como o processo de transformações pelas quais a criança

---

<sup>17</sup> “La relación entre el todo y las partes [...] es una relación dinámica que determina los cambios y el desarrollo tanto del todo como de las partes.”

passa a partir dos sentidos e significados objetificados e cristalizados nas *atividades* tipicamente humanas, de acordo com o momento histórico e cultural do qual faz parte.

Desse modo, quais seriam as *atividades* que dão sustentação ao desenvolvimento da criança na infância? Essas *atividades* foram denominadas por Leontiev (2012, p. 122) de *principais*: “aquela [*atividade*] em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da crianças e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho de transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento”.

Nessas condições, encontrei nos estudos sobre a infância, principalmente nas elaborações de Elkonin (1987) e Leontiev (1978), os fundamentos para a compreensão de como a criança se relaciona com o conteúdo e a característica da *atividade de estudo*.

### 3.4.1 Infância: conteúdo e características

Elkonin (1987) ressalta que a forma como a criança se relaciona com a aprendizagem do conteúdo e as características das diferentes *atividades principais* no decorrer do desenvolvimento são estabelecidas tendo por base um sistema de relação regularmente repetido. Segundo ele, são dois os tipos de relações. No primeiro sistema de relação “[...] entram as atividades em que tem lugar a orientação predominante dos sentidos fundamentais das atividades humanas e a apropriação dos objetivos, dos motivos e normas das relações entre as pessoas.” (ELKONIN, 1987, p. 121, tradução nossa)<sup>18</sup>. Nessa condição, a *atividade principal* se desenvolve nutrida pelo sistema de relação *criança-adulto social*. Já no segundo tipo de relação, “tem lugar a apropriação dos procedimentos, socialmente elaborados, da ação com os objetos e dos modelos que destacam um ou outros aspectos daqueles.” (ELKONIN, 1987, p. 121, tradução nossa)<sup>19</sup>. Nessa condição, a *atividade principal* se desenvolve regida pelo sistema *criança-objeto social*. (ELKONIN, 1987).

Se em um determinado período, a orientação predominante se encontra na apropriação dos objetivos, dos motivos e das normas das relações humanas, no subsequente ela se fundamenta na apropriação dos objetos e modelos socialmente construídos pela humanidade.

<sup>18</sup> [...] entran las actividades en las que tiene lugar la orientación predominante en los sentidos fundamentales de la actividad humana y la asimilación de los objetivos, motivos y normas de las relaciones entre Las personas. Son actividades desarrolladas en el sistema «niño--adulto social».

<sup>19</sup> [...] que tiene lugar la asimilación de los procedimientos, socialmente elaborados, de acción con los objetos y de los modelos que destacan unos u otros aspectos de aquéllos.

Por se apropriar da ação com os objetos socialmente elaborados, e por meio da abstração mental, incluí-los no sistema das relações humanas, a criança internaliza e objetiva o sentido e o significado das ações contidos nas relações humanas. Os períodos do desenvolvimento aliados ao conteúdo da *atividade principal* a eles interligada, de forma regularmente repetida nas diferentes períodos do desenvolvimento, consistem em força motriz que alavanca, guia e orienta os deslocamentos das linhas de desenvolvimento – acessórias e principais – nos diferentes ciclos, formando com eles a base sobre a qual emergem as neoformações que sustentam descobertas cada vez mais complexas e ricas do ponto de vista dos motivos e das necessidades humanas, que movimentam o processo de formação da criança.

Segundo os estudos de Vigotski (1996) e Elkonin (1987), aproximadamente dos sete aos treze anos a *atividade* que governa/guia o desenvolvimento da criança 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 logo da história. (CUNHA, 2014, p. 35-36).

Por esse motivo, com base nesses estudos, estava convencida de que uma *atividade de estudo* adequadamente organizada pudesse desencadear transformações cognitivas, emocionais e cognoscitivas na criança, de modo a promover o desenvolvimento de estratégias que gerassem acúmulos quantitativos e qualitativos no processo de apropriação e objetivação da criação literária pela criança, levando-a a criar e desenvolver necessidades cada vez mais complexas e amplas, favorecendo o seu desenvolvimento de maneira única e singular.

### 3.4.2 Crises

Para entender a *situação social de desenvolvimento* dos interlocutores e propor metodologias adequadas ao perfil do grupo, dediquei-me ao estudo das *crises*, no intento de encontrar nelas a possibilidade de entendimento das atitudes das crianças e a condição para o realinhamento das *tarefas de estudo* de modo a atender às suas necessidades e a seus motivos.

Em relação às *crises*, Vigotski (1996) esclarece que

[...] a essência de toda a crise reside na reestruturação da vivência interior, reestruturação que muda o momento essencial que determina a relação da criança com o meio, quer dizer, as mudanças de suas necessidades e motivos que são os motores de seu comportamento. O aumento e a mudança dessas necessidades e desejos é a parte menos consciente e voluntária da personalidade e a medida em que a criança passa de uma idade a outra, nascem nela novos impulsos, novos motivos, ou, dito de outro modo, os propulsores de sua atividade experimentam um reajuste de valores. O que antes era essencial para a criança, valioso, saboroso, se faz relativo ou pouco importante na etapa seguinte. (VIGOTSKI, 1996, p. 385, tradução nossa)<sup>20</sup>.

De acordo com os estudos desse autor, as *crises* representam momentos de conflitos cognitivos/emocionais de foro íntimo – parecido com as situações experimentadas por Eliodora, Alexandrita, Luís Renato e Paloma – que podem promover mudanças ou transformações nas quais a criança altera a forma de perceber, enfrentar e entender o mundo. Os períodos críticos representam 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 o autor, nesses períodos emergem novos impulsos, novas necessidades e motivos nos quais a criança experimenta novos valores, novas sensações e desejos que representam uma mudança/virada em seu desenvolvimento, impulsionando a reorganização de sua vida íntima.

De acordo com Vigotski (1996; 2018), o que antes era essencial na vida da criança, agora 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 forma como a criança se relacionará 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

---

<sup>20</sup> [...] la esencia de toda la crisis reside en la reestructuración de la experiencia interna, una reestructuración que radica en el cambio del momento esencial que determina la relación del niño con el medio, es decir, en los cambios de sus necesidades y motivos que son los motores de su comportamiento. El incremento y el cambio de esas necesidades y apetencias es la parte menos consciente y voluntaria de la personalidad, y a medida que el niño pasa de una edad a otra, nacen en él nuevos impulsos, nuevos motivos o, dicho de otro modo, los impulsores de su actividad experimentan un reajuste de valores. Lo que antes era esencial para el niño, valioso, sabroso, apetecible, se hace relativo y poco importante en la etapa siguiente.

desenvolvimento da criança, formando com ele uma totalidade única, singular e irrepetível. (VIGOSKI, 1996).

Compreendi com Vigotski (1996) que os períodos críticos possuem traços opostos às *idades* estáveis. Os períodos críticos possuem uma estrutura composta de três estágios: pré-crítico, crítico e pós-crítico. Esses conflitos íntimos surgidos de modo imperceptível, tanto no seu início quanto no seu término, são difíceis de detectar, porque podem ou não se manifestar externamente no comportamento da criança (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, as condições de vida atenderem às necessidades e aos motivos que surgem a cada ciclo da vida, proporcionando-lhe integrar o mundo dos adultos de modo cada vez mais autônomo. Segundo o autor,

[...] as crises não são absolutamente acompanhantes do desenvolvimento psíquico. Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo”. (LEONTIEV, 2012, p. 67).

Em consonância com esses estudos, busquei orientação 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).

Assim, dediquei-me aos estudos acerca da dinâmica interna do desenvolvimento, no momento da transposição – passagem – de um ciclo a outro como forma de compreender e interpretar os processos subjacentes relacionados ao desenvolvimento das crianças naquele momento, para assim reorganizar o ensino de modo a atender às reais necessidades delas e promover uma aprendizagem efetiva.

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, Cunha (2014, p. 29) destaca que essa passagem

[...] consiste em um movimento brusco da psique infantil, marcado por crises, rupturas e saltos no desenvolvimento, ocasionados pelas necessidades da criança em que prevalecem o desenvolvimento dos motivos e das necessidades tipicamente humanas, a necessidade de humanizar-se; e o desenvolvimento das potencialidades *operacionais ou técnicas* indispensáveis para saciar suas necessidades e desejos. As estratégias cognitivas se instrumentalizam, no decorrer dos períodos, de forma tal que geram um acúmulo quantitativo e qualitativo em relação ao processo de apropriação da atividade humana dos períodos vivenciados, levando à necessidade qualitativamente mais ampla e mais complexa.

Entendo 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 objetivo e as necessidades que emergem da *atividade principal* na idade seguinte, geram descompassos, que provocam conflitos cognitivos-emocionais, rupturas, involuções, os quais, superados, podem ocasionar saltos qualitativos no desenvolvimento da criança.

Nessa compreensão, concluí que os registros do Quadro 3 (p. 81) sinalizavam que as crianças pareciam viver esse descompasso. Os estudos dos citados autores possibilitaram-me reorganizar o processo de ensino e aprendizagem, como veremos no próximo item.

### **3.5 A situação social de desenvolvimento das crianças**

No encontro do dia 30/08/2017, após o diálogo sobre o enredo do conto *Alice no telhado*, destaquei às crianças a necessidade de compreendermos a dinâmica interna do conto para auxiliar-nos na escrita desse tipo de texto. Em diálogos anteriores sinalizara os elementos contidos na narrativa *Alice no País das Maravilhas* – tempo, espaço, ação dos personagens – com o objetivo de preparar o caminho para que os participantes da pesquisa, aos poucos, compreendessem e tomassem consciência da dinâmica interna dos contos. Assim, solicitei que se sentassem em duplas para refletirmos sobre o conto e, posteriormente, propus preenchermos a ficha de *Estudo da dinâmica interna do conto* (QUADRO 2, p. 65) organizado por Miller (1998) em seus estudos acerca do epilinguísmo, no qual utilizou-se do sistema quinário de Adam (2011), proposto por Jolibert e seus colaboradores (1994). Na ocasião, discutíamos os cinco conceitos definidos por ela: situação inicial; evento perturbador; ações dos personagens; ação finalizadora e situação final: volta a harmonia à vida das personagens.

Em seguida, os diálogos giraram em torno da identificação dessa estrutura, da sequência da dinâmica interna do conto *Alice no telhado* (MILLER, 1998). As crianças foram desafiadas a dar sua opinião, a ouvir a opinião do colega, a confrontar ideias e a chegar a um consenso sobre a dinâmica interna do conto, com apoio quando necessário. Entretanto, como fora registrado, as crianças demonstraram dificuldades em estabelecer diálogos entre si e não tinham o hábito de desenvolver *tarefas* coletivas. Como não conseguíamos manter o diálogo necessário à ocasião, propus que discutíssemos cada item da ficha de modo coletivo, para posterior preenchimento, também coletivo, da ficha *Estudo da dinâmica interna* do conto. Mesmo assim a estratégia não se mostrou adequada às necessidades delas. Foram percebidas dificuldades no reconhecimento e na identificação dos aspectos composicionais do gênero, como também a falta de interesse no preenchimento da ficha.

De acordo com os dados apresentados (neste item e anteriores – cenário encontrado e no Quadro 3, p. 81), percebi que a forma de organização da *tarefa de estudo* não atendeu às condições e às necessidades do grupo. Discutiam com palavras ofensivas: sobre o lugar que iriam sentar-se, quem iria falar primeiro, qual material usar no trabalho coletivo – lápis, borracha, régua, entre outros –, para segurar a ficha e para definir quem a preencheria. Caso algum colega encostasse de mau jeito no outro, era motivo para se agredirem mutuamente. As discussões ficavam mais contumazes quando se tratava de disputar a minha atenção, porque todos queriam exclusividade. Nesses momentos, percebia-se claramente que as crianças não haviam desenvolvido a capacidade de dialogar, de ouvir e respeitar a opinião dos outros. Estavam obstinadas em “estar certo”, em ser o “primeiro” em tudo, em não seguir orientações coletivas, em contestar de modo inflexível ideias diferentes da sua e em agredir o colega verbalmente para que sua palavra prevalecesse, como se uns fossem “melhores” que outros. Assim sendo, o tempo se esgotou e não chegamos a um consenso, não conseguimos registrar na ficha os apontamentos, e fiquei exausta ao tentar mediar os conflitos entre eles.

Ao assistir à filmagem do encontro, em momento posterior, concluí que a *tarefa* não se tornara uma *atividade de estudo* para as crianças, porque o objetivo da *atividade* não coincidiu com os motivos e com as necessidades delas. (LEONTIEV, 1978). Portanto, necessitava reorganizar o ensino de modo a criar os motivos e as necessidades para o estudo epilinguístico (MILLER, 1998). Então, questionei-me: como criar esses motivos e necessidades de modo a promover o estudo epilinguístico dos aspectos composicionais do conto apresentado?

Compreendi em Vigotski (1996) que em cada ciclo do desenvolvimento a criança estabelece uma relação diferenciada, peculiar, única e irrepetível com as pessoas, com as situações e circunstâncias com as quais convive. Essa relação específica que a criança

estabelece com o meio social, cultural e familiar, que difere em cada idade, foi denominada por ele de *situação social do desenvolvimento*. Segundo ele,

*A situação social do desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, uma vez que a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual. (VIGOTSKI, 1996, p. 264, tradução e grifos nossos)<sup>21</sup>.*

Após a apreensão desse conceito, entendi que precisava compreender de modo mais aproximado a *situação social do desenvolvimento* das crianças, para que pudesse a partir daí vislumbrar pistas a fim de criar condições adequadas às reflexões epilinguísticas e atender às necessidades do grupo.

Em diálogo com o aporte teórico da investigação, busquei entender a dinâmica do desenvolvimento em sua constituição e as singularidades que caracterizam os períodos críticos e estáveis, para entender melhor as atitudes das crianças. Com base nesse estudo revisei os dados e concluí que, apesar da idade – nove e dez anos, as atitudes e as reações das crianças sinalizavam estreita ligação com as características dos momentos críticos revelados por Vigotski (2018). Esse fato me levou a suspeitar que, embora elas estivessem no período escolar, ainda guardavam indícios característicos do momento crítico, que deveriam ter superado entre os sete/oito anos.

Assim, refletindo sobre as condições socioculturais em que as crianças viviam, de vulnerabilidade social, acreditei que esse fato poderia ter restringido o acesso delas aos bens materiais e imateriais da cultura (acesso a teatro, cinema, obras literárias, entre outros) tornando insuficiente o atendimento às suas necessidades. Esse fato, aliado à falta de condições operacionais ou técnicas necessárias à *atividade de estudo* apresentada por elas – no caso: domínio da linguagem escrita, autocontrole da conduta para o trabalho coletivo, entre outras –, me fizeram inferir que as crianças poderiam estar vivendo um momento de transposição de um ciclo a outro – do momento crítico para o de relativa estabilidade. Os indícios dos conflitos íntimos revelados por elas no mês de agosto e início de setembro

---

<sup>21</sup> La situación social del desarrollo es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad. Determina plenamente Y por intero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente de desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual.

(QUADRO 3, p. 81) reforçavam minha percepção, parecendo indicar que a transposição não se dera em tempo.

Esclareço que, com essa inferência, não tenho intenção de “enquadrar” as crianças em momento específico do desenvolvimento, pois “enquadrá-las” seria impossível devido à dinamicidade e à singularidade desse processo; apenas utilizei-me desse entendimento para situar o realinhamento das *tarefas de estudo* propostas. Entendo que, para um estudo mais conclusivo da *situação social do desenvolvimento* das crianças, sob meu ponto de vista, teria que desenvolver um estudo sociológico mais amplo da realidade social vivida por elas e entender melhor a forma como elas se relacionavam com o meio em que viviam. Porque entendo, como Vigotski (1996), que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento das aptidões tipicamente humanas e, portanto, somente a partir desse estudo seria possível indicar de modo mais preciso a *situação social do desenvolvimento* das crianças participantes da pesquisa.

No limite deste trabalho, 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 a suas necessidades e motivos, auxiliando-as a superar esses 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 cognitivas-afetivas.

### 3.6 Reorganização do ensino dos estudos epilinguísticos

Ancorada nesse entendimento, considerada 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 das emoções, da memória lógica, da linguagem escrita, do pensamento abstrato, da imaginação e do autocontrole da conduta. E, ao mesmo tempo, manter o vínculo com a *atividade* anterior – o Jogo protagonizado –, como uma instância subordinada, como forma de atingir níveis mais elevados de desenvolvimento dessas funções, por entender que elas 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: **1.** à necessidade de manutenção do ensino na

*linha de maior esforço* pela criança, como forma de mobilizar e criar novas *zonas de desenvolvimento iminente* nas crianças, no processo de sua aprendizagem; **2.** 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*; **3.** 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; **4.** por considerar a 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 para o trabalho coletivo, tomando consciência do lugar que ocupavam e tornando-se sujeitos transformadores do seu processo de aprendizagem.

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 – o Jogo protagonizado em sua forma mais desenvolvida, na forma dos *Jogos limítrofes* – transforma-se em linhas acessórias de desenvolvimento, como uma instância subordinada, constituindo-se na base das formações qualitativamente novas da atividade seguinte – *atividade de estudo*. Sem essa base, de acordo com meus estudos, não poderia haver o desenvolvimento pleno da *atividade de estudo*.

Segundo Elkonin (1987), o conteúdo do *Jogo protagonizado* evolui. Entre as crianças de três a cinco anos, o conteúdo do jogo consiste nas formas das ações humanas na relação com os objetos culturais – ao brincar de professor, por exemplo, preocupa-se em representar ações e atitudes de um professor. Em seguida, entre cinco e sete anos, esse conteúdo se amplia para as relações interpessoais e para a forma de atuação da criança na brincadeira. Ao brincar de professor, por exemplo, a criança representa as atitudes de um professor em relação com outras pessoas: professor-aluno, professor-diretor, professor-pais, entre outras, além de se preocupar com seu desempenho na função de professor em relação à atuação dos colegas.

Com base nos estudos de Elkonin (1987) e Leontiev (2012), compreendi que o jogo de regras explícitas surge de forma mais tardia no curso do desenvolvimento – após os sete anos. O conteúdo dos jogos com regras implícitas – do *Jogo protagonizado* – desloca-se para os jogos com regras explícitas com objetivo comum. O traço característico desse tipo de jogo é que “[...] enquanto o jogo de papéis já inclui uma certa regra, ‘qualquer jogo com regras’

inclui um certo objetivo” (LEONTIEV, 2012, p. 138). Esclarece o autor que o motivo da situação fictícia continua centrado no processo de criação ou recriação da situação imaginária, entretanto, o objetivo da *brincadeira* (o autor utilizou-se do termo “brincadeira” para denominar a *atividade governante* do desenvolvimento da criança na fase pré-escolar: o *Jogo protagonizado*) torna-se mais consciente, intermediando a relação da criança com a própria *brincadeira*, porque o objetivo do jogo orienta as ações e as relações entre os participantes.

O autor conclui sua análise da *brincadeira* infantil destacando os *Jogos limítrofes* como aqueles que

[...] situam-se no limite dos brinquedos clássicos da pré-escola e constituem uma forma de jogos de transição, quer para a atividade não lúdica, para a qual eles preparam diretamente o caminho, quer para os jogos do período escolar do desenvolvimento psíquico da criança. Eles são jogos didáticos – no sentido amplo da palavra – e jogos de dramatização por um lado, e esportes e jogos de improvisação, por outro. (LEONTIEV, 2012, p. 140).

Entendo que os *Jogos limítrofes* se constituam em um conjunto de jogos de transição entre a atividade não lúdica e os jogos escolares, didáticos e dramáticos por um lado; de esporte e improvisado por outro, que preparam o caminho para o desenvolvimento do pensamento teórico. Representam um momento de transição entre a *brincadeira* da pré-escola – 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.

Justifico o uso dos *Jogos limítrofes* na organização do processo investigativo em três fundamentos. **1.** Se “Na idade escolar, a *brincadeira* não morre, mas penetra na relação com a realidade. Ela possui sua continuação interna durante a instrução escolar e os afazeres cotidianos (uma atividade obrigatoriamente com regras). (VIGOTSKI, 2008, p. 36), então, “[...] os jogos podem auxiliar a criança a generalizar, abstrair os conhecimentos científicos e estabelecer novas formas de se relacionar com a realidade, deslocando-se a níveis mais elevados de aprendizagem e desenvolvimento.” (CUNHA, 2014, p. 42). **2.** Para Vigotski (2008), no período pré-escolar a criança age no jogo sem refletir sobre o sentido da ação desenvolvida. Já na idade escolar, a ação da criança passa a ser pensada, ganha novos sentidos e significados ao se tornar cada vez mais consciente. Assim, “o sentido desprende-se da ação por meio de outra ação” (VIGOTSKI, 2008, p. 33) – a ação passa a ser uma ação do pensamento – uma abstração mental. **3.** Sabe-se que, do “[...] ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser analisada como um caminho

para o desenvolvimento do pensamento abstrato [...]” (VIGOTSKI, 2008, p. 36) e que “[...] a tomada de consciência [pela criança] passa pelos portões dos conceitos científicos” (VIGOTSKI, 2010, p. 290), então, por que não utilizar os jogos para a criação de situações coletivas de desenvolvimento, de compreensão e de análise epilinguísticas, a partir do enredo estudado? Com essa intenção, optei por utilizar os *Jogos limítrofes* como um caminho para a análise epilinguística das obras estudadas, por considerá-los adequados aos indícios das condições de produção de desenvolvimento das crianças, e por considerá-los uma instância subordinada, uma linha acessória de desenvolvimento da *atividade principal/guia (atividade de estudo)* do período escolar.

De acordo com esses estudos, organizei alguns *Jogos limítrofes* como forma de promover as condições necessárias para auxiliar as crianças em seu processo de aprendizagem e contribuir para as mudanças necessárias na dinâmica de atuação das linhas centrais e acessórias de seu desenvolvimento, ocasionando mudanças no seu desenvolvimento integral. Por isso, organizei o ensino de modo que os *Jogos limítrofes Imagem com Alice, Imagem com Salomé e 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 (*Imagem com Alice, Imagem com Salomé*), porque neles a criança “dá corpo” a determinada personagem, reproduzindo aquilo que lhe é típico (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 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, p. 141). 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, p. 140-141), e cumpre com o objetivo intrínseco nos jogos propostos (no caso: compreender a dinâmica interna dos contos estudados).

De outro lado, elaborei jogos didáticos (*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, como o autor assevera, apenas a utilização deles não

garante a aprendizagem da criança, porque o produto das aprendizagens infantis, como sabemos, é condicionado ao resultado de um longo processo de desenvolvimento.

Enfim, a escolha da metodologia de ensino utilizada no desenvolvimento das atividades epilinguísticas se sustenta nos pressupostos teóricos apresentados; elas se constituem em uma via de organização do processo de ensino e de aprendizagem em acordo com as necessidades e os motivos das crianças, porque se situam no limite da atividade lúdica e não lúdica, sendo convenientes às atitudes e ações apresentadas pelos pequenos e, ao mesmo tempo, prepararam o caminho para a *atividade de estudo*.

Desse modo, realizamos três jogos: *Imaginação com Alice*, *Imaginação com Salomé* e *Centopeia*. Na próxima seção, apresento-os e analiso o processo de seu desenvolvimento nos três ciclos temáticos.

### 3.7 Considerações

Com Vigotski (1996; 2018) e Elkonin (1987), entendi que o desenvolvimento humano é um processo único, singular, revolucionário, dinâmico e dialético, no qual, em cada período, em face de sua necessidade de humanizar-se, a criança passa por um processo único e revolucionário de reorganização cognitiva que promove uma reestruturação integral do curso do seu desenvolvimento, formando uma só unidade que se constitui na base nova sobre a qual as neoformações psíquicas se formam e se desenvolvem, de acordo com a maneira como a criança se relaciona com a realidade concreta, conforme suas condições; necessidades e desejos.

O processo contraditório (evolutivo-involutivo) e revolucionário do desenvolvimento infantil se dá sobre as bases da transformação das *atividades principais* que conduzem o curso desse desenvolvimento de acordo com as *vivências* da criança na relação com o processo histórico e social produzido pela humanidade.

Refletindo sobre a necessidade de motivar a criação de necessidades e desejos para a criação literária pelas crianças, encontrei em Vigotski (2009) o relato de experiência do processo de criação literária vivido com crianças camponesas, descrita por Tolstoi, em seu artigo: *As crianças camponesas devem aprender a escrever conosco ou devemos aprender com elas?*. Segundo Vigotski (2009, p. 67),

[...] esse grande escritor chegou a uma conclusão um tanto paradoxal, à primeira vista, a saber, que cabe exatamente a nós, adultos e até mesmo ao grande escritor – que ele próprio era – aprender a escrever com as crianças camponesas, e não o contrário. [...] A essência da descoberta de Tolstoi consiste em que ele percebeu na criação infantil traços que são inerentes a essa idade e compreendeu que a verdadeira tarefa da educação não é a de infligir prematuramente a língua adulta, mas a de ajudar a criança a elaborar e formar uma língua literária própria.

A experiência de Tolstoi, ressaltada por Vigotski (2009, p. 67), trouxe para essa investigação uma advertência salutar: “cabe exatamente a nós [...] aprender a escrever com as crianças camponesas”. Devemos aprender com as crianças a expor nossos sentimentos, alegrias, desejos e acontecimentos da vida por meio da linguagem escrita. Essas situações são difíceis de ser vividas por adultos, quando estes estão em relação discursiva com a criança. Sendo assim, não devemos nos preocupar em ensinar às crianças a utilização dos símbolos linguísticos desconectados com o mundo, mas constituir o ato da escrita como forma de manifestação cultural, conectada às situações da vida. Sob essa ótica, apenas os pequenos podem auxiliar-nos na compreensão de seu processo de criação literária. Dessa forma, cabe-nos ajudá-los *a elaborar e formar uma língua literária própria*, ajudá-los a reelaborar seus sentimentos, seus desejos, suas experiências por meio do ato cultural de escrita literária desde a sua infância.

De acordo com esses estudos, a fonte de desenvolvimento da criação literária encontra-se nos processos de apropriação e objetivação, pela criança, das atividades tipicamente humanas, apropriadas e objetivadas no intercâmbio verbo-cultural com a coletividade da qual faz parte, de acordo com suas condições e desejos. Quando a criança assume seu lugar como ser genérico no sistema de generalizações das atividades humanas, seu desenvolvimento vai se transformando de forma dialética, contraditória e dinâmica no contexto das relações socioculturais. Nesse processo ela se constitui como ser histórico e social.

Duarte (1999, p. 18) utiliza-se da expressão “gênero humano” como uma categoria “[...] que expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda objetivação humana, até aquele momento”. O autor contribui com a reflexão quando distingue o processo histórico e social produzido pela humanidade do processo de desenvolvimento biológico da espécie humana. Ele considera que o processo de formação da individualidade humana constitui-se no desenvolvimento do ser social, do ser pertencente ao gênero humano, que, em decorrência da satisfação das necessidades criadas pelas e nas relações sociais, num determinado tempo e espaço, apropria-se da realidade concreta e, ao mesmo tempo, a objetiva nos processos e

produtos dessas atividades. Nesse processo, dinâmico e contraditório, o ser genérico se constitui enquanto singularidade.

Em seus estudos, o pesquisador evidencia que, no processo de formação do ser, enquanto pertencente ao gênero humano, na categoria individualidade para-si, sintetiza-se a “[...] relação consciente do indivíduo para com as condições particulares de sua existência, mediada pela relação consciente com as objetivações do gênero humano.” (DUARTE, 1999, p. 15). Sendo assim, entendemos que, de acordo com determinadas condições, o processo de formação e desenvolvimento da autoria na criança possui em sua gênese a necessidade de ampliar a *vivência* da criança no mundo da cultura por meio do processo de apropriação e objetivação do ato cultural de criação literária, para que os pequenos venham a cumprir o seu papel como cocriadores da realidade em que vivem, conscientes do lugar que ocupam na coletividade.

A compreensão desses princípios teórico-epistemológicos tornou-se ferramenta valiosa para entender as atitudes das crianças, favorecer o realinhamento das *tarefas de estudo* propostas e atender às necessidades das crianças naquele momento específico.

## **PARTE 2**

## SEÇÃO IV

### ***JOGOS LIMÍTROFES: ATIVIDADE DA IMAGINAÇÃO CRIADORA***

Nesta seção revelo que a formação e o desenvolvimento de autoria possuem em sua gênese a necessidade de ampliar a *vivência* da criança no mundo da cultura – neste caso específico, com o ato de criação literária. Busco compreender os mecanismos psicológicos que constituem a *atividade da imaginação criadora* e estabelecer relação entre eles e o processo de desenvolvimento do *Jogos limítrofes* criados, em busca de indícios, vestígios de suas manifestações nas atitudes das crianças e as contribuições dos *Jogos limítrofes* nesse processo. Destaco a relação entre imaginação e a realidade que surge nas manifestações humanas, revelando marcas desse processo nos eventos apresentados.

#### ***4.1 Atividade da imaginação 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*, de Vigotski (2009), Smolka (2009) destaca que a preocupação do autor 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 nosso estudo, porque nos proporcionou a compreensão do processo de formação da *imaginação criadora*, fato que nos favoreceu a percepção de indícios da gênese da formação dos traços de autoria nas crianças.

Ao estudar as 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, o autor destaca dois tipos principais de *atividade* humana: a reprodutiva ou de memória, e a *combinatória* ou *criadora*. (VIGOTSKI, 2009). Segundo ele, a atividade reprodutiva ou de memória, como sugere o nome, 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 dessas marcas, que chegaram ao cérebro por meio de experiências anteriores à existência. 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, 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).

Nesta perspectiva, a *atividade criadora* do homem tem como eixo de sustentação a imaginação ou fantasia, que se manifesta em todas as esferas culturais da vida humana, possibilitando 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) ressalta que todas as objetivações humanas, “todos os objetos da vida cotidiana, sem excluir os mais simples e comuns, são *imaginação cristalizada*”, porque, o ato de criação

[...] não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãozinhos não raros insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos. (VIGOTSKI, 2009, p. 15-16).

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*, buscando 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* da criança no mundo da cultura – nesse caso específico, o 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 dos *Jogos limítrofes* criados e suas relações com a *atividade criadora da imaginação* das crianças.

#### **4.2 *Imaginação com Alice: dinâmica e desenvolvimento***

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*. Nos Quadros 4 e 5 apresento dados relacionados a esse momento.

Antes de iniciarmos os *Jogos limítrofes*, primeiramente analisávamos oralmente os aspectos composicionais dos contos, como forma de preparar as crianças para realizarem suas jogadas. No Quadro 4, *ATA 8* (p. 106), apresento trechos de um desses diálogos, ocorridos antes e durante a apresentação do *Jogo Imaginação com Alice*.

**Quadro 4 – Apresentação do Jogo Imaginação com Alice**

**Objetivo:** Promover o reconhecimento e a identificação dos aspectos estruturais do conto *Alice no telhado*, criando espaços de cooperação e diálogos entre as crianças.

**Introdução:** Iniciamos o encontro lembrando o que havíamos realizado no encontro anterior, como de costume. Refletimos sobre os aspectos composicionais do conto *Alice no telhado*. Conversamos sobre o jogo *Imagem & Ação* [versão original está no Anexo A], definimos as regras do *Jogo Imaginação com Alice* e realizamos uma rodada preliminar para que compreendessem a sua dinâmica. Em seguida, escolheram entre si, suas equipes: Azul ou Amarela. Nomeei uma criança de cada grupo para que enumerasse os membros de sua equipe de 1 a 5. Enumerados, em duplas (1 e 1; 2 e 2...), realizamos o jogo.

Vejam os trechos dos diálogos de alguns desses momentos.

**ATA 8**

**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 ouviu um grito.*

**Pesquisadora:** *Ah, ele ouviu 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!?*

[...]

**ATA 9**

**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.*

*Continua.*

**Episódios da Atividade - PAINEL DE FOTOS 1 – Esmeralda apresenta o  
Jogo Imaginação com Alice**



Durante a realização da rodada preliminar e durante as primeiras rodadas, 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, resmungava 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. Por fim, desabafei:

**ATA 10**

**Pesquisadora:** *Isso aqui [mostrei o tabuleiro do jogo] é um jogo!! ... Uma brincadeira!! Se for para dar briga, eu não trago mais, entenderam?... Ou vocês aprendem a trabalhar em grupo, ou não trago mais... [...] não importa quem ganhou, quem perdeu, porque a lição aqui é aprender... estamos aqui para aprender. [...] é um jogo de cooperação, você tem um time com quem jogar... não é apenas um time contra outro. Seu time terá a mesma oportunidade que o outro.*

Mas, só aos poucos, na situação do jogo, as crianças foram se acalmando, os conflitos foram diminuindo e o trabalho em equipe começou a aparecer, como veremos nos dados apresentados no Quadro 5 (p. 111).

**Fonte:** Elaborado pela autora.

A pergunta feita por Alexandrita, Quadro 4, *ATA 8* (p. 106), [*Fazer um resumo?*] carrega indícios de que ela havia tomado consciência de 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.

Na *ATA 9* (QUADRO 4, p. 106), exemplifico como o jogo foi apresentado, partindo dos conhecimentos prévios em relação ao jogo *Imagem & Ação*. 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; elaboração de fichas contendo respectivamente a categoria e a parte do enredo da obra a ser dramatizada (algumas das fichas utilizadas encontram-se no Apêndice A); adaptações no dado – letras iniciais das categorias –, mudança na dinâmica do jogo: utilização da linguagem não verbal para ser colaborativo. Em seguida, definimos as regras e esclareci o objetivo do jogo: reconhecer e identificar na dramatização as ideias contidas na encenação, de acordo com a categoria sorteada.

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 apresentados nas *ATAS 8* e *9* (QUADRO 4, p. 106). Chamo de “pergunta complementar ou orientadora”, as perguntas que utilizei para complementar ou orientar o pensamento das crianças em direção a uma possível conclusão provisória em relação ao 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 ideias: “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. Oportunamente ressalto que, na dinâmica da investigação, paulatinamente essas perguntas foram retiradas de acordo com as

condições das crianças, com o intuito de possibilitar a sua autonomia em relação ao processo de aprendizagem.

Como vemos no PAINEL DE FOTOS 1 (QUADRO 4, p. 107), o jogo *Imaginação com Alice* consistiu em uma adaptação do jogo *Imagem & Ação*, da Grow Jogos e Brinquedos Ltda. Nesta seção, apresento a versão adaptada do jogo, por nós denominado *Imaginação com Alice*.

A meta do jogo consistiu em levar o *peão* da equipe, previamente definido entre as crianças, até a última casa do tabuleiro, observando-se as seguintes regras: todos os membros da equipe deveriam participar no 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 acertassem, marcariam ponto para si; ao parar na casa do tabuleiro: TODOS JOGAM (símbolo grupo de pessoas – PAINEL DE FOTOS 1, QUADRO 4, p. 107, foto da esquerda), todas as crianças, das duas equipes, deveriam participar da adivinhação; e, na casa com o símbolo interrogação [?] (PAINEL DE FOTOS 1, idem), a equipe poderia escolher a categoria a ser representada. As demais regras foram definidas entre eles. 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.

No PAINEL DE FOTOS 1 (QUADRO 4, p. 107), foto centralizada, Esmeralda mostra aos colegas o dado com o qual sorteou a categoria a ser dramatizada (**EP**), anunciando aos colegas 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 (PAINEL DE FOTOS 1, QUADRO 4, p. 107, foto da direita): “*O Narrador foi acordado com o grito e viu um coelho sair correndo do buraco feito no papel*”. Em seguida, ela 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 (ampulheta), os membros de sua equipe levantaram suas hipóteses, na tentativa de acertar a ideia contida contexto 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 si, 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 (PAINEL DE FOTOS 1, QUADRO 4, p. 107, foto da direita). A partir desse momento, as crianças passaram a usar essa estratégia – relembrar 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.

Ainda neste quadro, mostro a dinâmica inicial do desenvolvimento do jogo, as situações vivenciadas durante a rodada preliminar e as duas primeiras rodadas, que culminaram em um desabafo: *ATA 10* (QUADRO 4, p. 107). Observemos que, no início do jogo, embora a proposta fosse de trabalho cooperativo entre os membros da equipe, as crianças continuavam desenvolvendo a *tarefa* de modo individual, fato que impedia o bom desempenho da equipe, gerando conflitos entre eles, que se culpavam mutuamente, sendo criticados pelos colegas da outra equipe, enfim, tornando impossível atingir o objetivo. Depois do desabafo e, principalmente, depois da experiência vivenciada na quarta rodada do jogo, como mostrarão os episódios apresentados no Quadro 5 (p. 111), aos poucos, as crianças foram mudando suas estratégias de jogo e de sua conduta, adquirindo paulatinamente o autocontrole. Segundo Vigotski<sup>22</sup> (2000, p. 329), “Somente quando a personalidade domina uma ou outra forma de conduta é que a eleva a um nível superior [de desenvolvimento].” De acordo com o autor, para se desenvolver a pessoa necessita dominar as formas da conduta humana.

O Quadro 5 apresenta episódios ocorridos em 05/09/2017, durante a quarta rodada: *Imaginação com Alice*.

---

<sup>22</sup> “Sólo cuando la personalidad domina una u otra forma de conducta consigue elevarlos a un nivel superior.” (VIGOTSKI, 2000, p. 329).

**Quadro 5 – Dinâmica do *Jogo Imaginação com Alice* – Parte 1**

**Objetivo:** Promover o reconhecimento e a identificação dos aspectos estruturais do conto *Alice no telhado*, criando espaços de cooperação e diálogos entre as crianças.

**Introdução:** O episódio a seguir registra a quarta rodada, momento em que os alunos, pela primeira vez, depois de um mês de desenvolvimento da pesquisa, conseguiram desenvolver a *tarefa de estudo* proposta em equipe.

**Episódios da Atividade – PAINEL DE FOTOS 2 - Parte 1 – Dramatização da Equipe Azul**



Na foto do alto, vemos Eduardo, Maria Rosa e Luís Renato. Após o sorteio da categoria a ser encenada, Luís Renato convida Eduardo e Maria Rosa para juntos discutirem como encenar o enredo correspondente a uma das ações dos personagens do enredo do conto *Alice no Telhado*: **AP** – “O Narrador viu Alice sair pelo buraco procurando o Coelho”.

Durante a diálogo entre eles, Eliodora, que fazia parte da equipe de Luís Renato, pega a obra de Nelson Cruz que estava sobre a mesa.

**ATA 11**

**Esmeralda:** *Mas, tia!! aí... ela vai saber a resposta!*

**Pesquisadora:** *Não tem problema. Podem pegar também ... se vocês quiserem.*

**Esmeralda, Flora e Alexandrita:** *Ah!!! Eu vou pegar também.*

[...]

**Maria Rosa:** *É o Narrador pensando, na história. E ele não está conseguindo pensar direito.*

**Pesquisadora:** *Isso, e o que mais?*

**Eliodora:** *Ele gritou, o Coelho? A Alice? Foi o buraco?*

**Pesquisadora:** *É a situação inicial!!!*

**Eliodora:** *Um grito.*

**Luís Renato:** *E ele ouviu o silêncio da noite e a*





*sombra das árvores.*

**Alexandrita:** *E os pássaros e os grilos!*

**Pesquisadora:** *Isso!*

[...]

**Pesquisadora:** *Você quem sabe, é você que está fazendo.*

**Marissol:** *Eu preciso de ajuda da... Paloma.*

Na foto central, vemos Luís Renato imitando o Narrador em sua casa [braço em forma de telhado] olhando para o buraco [cadeira]; Maria Rosa se levanta da cadeira que fora colocada diante de Luís Renato, imitando Alice saindo do buraco para procurar o Coelho. Eduardo, ao fundo, após ter imitado o Coelho, passa em frente ao Narrador, saltando. Enquanto isso, os outros membros da equipe argumentam:

#### **ATA 12**

**Esmeralda:** *É a Alice vendo o Coelho... chamando ele... gritando ele... É o Coelho correndo.*

**Pesquisadora:** *Ahan... E o Coelho está correndo para que lado?*

**Esmeralda:** *Para outra página! O Coelho está correndo para outra página!*

**Pesquisadora:** *Quem está vendo? Olha só [aponta para a cena] quem está vendo quem fazer o quê?*

**Várias:** *A Alice!! A Alice está vendo o Coelho!*

**Pesquisadora:** *E... quem está vendo a Alice? Olha [aponta para Luís Renato]!!*

**Esmeralda:** *O Chapeleiro Maluco?*

**Eliodora:** *O Soldado?*

**Eliodora e Esmeralda:** *O Narrador!*

**Pesquisadora:** *O Narrador está vendo quem?*

**Crianças do grupo:** *Alice!*

**Pesquisadora:** *Fazendo o quê?*

**Crianças do grupo:** *Correndo atrás do Coelho.*

Na última foto deste quadro, vemos Luís Renato e Eduardo comemorando o desempenho da equipe na jogada.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

No PAINEL DE FOTOS 2 (QUADRO 5, p. 111), inicialmente, apresento a decisão de Luís Renato de convidar alguns membros da equipe para ajudá-lo na dramatização da cena sorteada. Percebendo o desempenho negativo da sua equipe em rodadas anteriores, ele convida Maria Rosa e Eduardo para ajudá-lo na dramatização (primeira foto do Quadro 5, p. 111). Em rodadas anteriores, ele e os colegas de sua equipe não conseguiram adivinhar as cenas sorteadas, pois o desempenho de Esmeralda, Maria Rosa e Eliodora ficara prejudicado por dramatizarem sozinhas.

Antes que Luís Renato tomasse essa decisão, Alexandrita, da equipe adversária, havia feito uma tentativa de dramatizar determinada cena com Flora, mas infelizmente elas não planejaram o desenvolvimento das ações, como a situação exigia. Cada uma representou a cena de um jeito. Essa atitude dificultou e confundiu as crianças no momento da adivinhação.

Depois do ocorrido, conversei com o grupo sobre a necessidade da ação coletiva e da necessidade do planejamento das ações a serem dramatizadas para obter o sucesso da equipe. Como exemplifica o episódio do Quadro 5, em que as crianças tiveram que encenar uma das ações dos personagens (**AP** – “*O Narrador viu Alice sair pelo buraco procurando o Coelho.*”), todas as cenas contidas nas fichas do jogo retratavam situações complexas a serem dramatizadas, nas quais uma criança sozinha não teria como representá-las de modo adequado. Esse critério de organização do jogo se centrou na necessidade de provocar a cooperação entre eles e o desenvolvimento de ações em equipe, além de manter o ensino na linha de maior esforço da criança.

O diálogo inicial entre Eliodora e Esmeralda, **ATA 11** (QUADRO 5, p. 111), registra o momento em que Esmeralda [*Mas, tia!! aí... ela vai saber a resposta!*] e eu percebemos que Eliodora pegava o livro para usar como apoio para adivinhação da cena representada. Durante o reconhecimento oral dos aspectos composicionais do conto, ela e vários de seus colegas indicaram haver diversas ideias contidas na situação inicial, nas ações dos personagens e na situação final. Sendo assim, tomou decisão de pegá-lo como fonte de leitura para auxiliá-la na identificação do enredo dramatizado. Com essa atitude, imitada por vários outros colegas (Esmeralda, Flora e Alexandrita, Eduardo, Luís Renato, Marissol) neste e em outros momentos, as crianças realizaram várias leituras das obras estudadas, atentando-se para as minúcias ainda não percebidas em seus enredos, dando novos sentidos e significados ao ato de ler: liam não só para tomar conhecimento do texto escrito, mas para buscar informações, para compreender; para estabelecer o intercâmbio verbal com o autor e desvelar os elementos constitutivos do conto.

O PAINEL DE FOTOS 2 e o diálogo contido na **ATA 12** (QUADRO 5, p. 112) retratam o processo de desenvolvimento do *Jogo Imaginação com Alice*. As fotos ilustram o momento em que Luís Renato consegue dialogar com os colegas, chegando a um consenso de como realizar a dramatização do enredo para favorecer a compreensão da equipe e, ao mesmo tempo, respeitar as regras do jogo. A **ATA 12** mostra as perguntas complementares ou orientadoras, que foram sendo realizadas durante os diálogos estabelecidos, e seus efeitos. As perguntas complementares ou orientadoras parecem ter cumprido sua função de orientar os

pensamentos das crianças em direção às ideias contidas na situação inicial apresentada na dramatização, trazendo à tona também a necessidade de um alto índice de ajuda durante a adivinhação da cena. Mais adiante voltarei a esse tema.

Na última foto do PAINEL DE FOTOS 2 (QUADRO 5, p. 112), Luís Renato e Eduardo festejam o resultado de suas ações, que conseguiram atender às expectativas de sua equipe. Na foto, eles demonstram seu grau de envolvimento emocional e intelectual na *atividade*. A alegria, a expressão facial, notada por quem estava presente ao momento, e os gestos deles nos permitem concluir que estão envolvidos em uma atmosfera afetiva comum. Essa atmosfera afetiva comum contagiou o restante de sua equipe, que também passou a festejar, em um ângulo fora da câmera. Depois desse momento, as crianças começaram a se envolver de modo diferente no jogo, porque a partir de então buscavam, de acordo com as suas condições, estabelecer o planejamento das ações e envolver os outros membros da equipe na dramatização. O envolvimento no jogo foi tanto que no final do encontro as crianças se negavam a voltar para a sala de aula, dizendo que queriam continuar jogando. Essa situação tornou-se uma constante no desenvolvimento da investigação.

Terminada a explicação do processo de elaboração, apresentação, organização e realização das primeiras rodadas do *Jogo Imaginação com Alice*, no próximo item, analiso o desenvolvimento dos *Jogos limítrofes* realizados, ressaltando vestígios dos mecanismos psicológicos que constituem a *atividade da imaginação criadora* nas manifestações das atitudes e dos sentimentos das crianças durante esse processo.

#### **4.2.1 Mecanismos da imaginação**

Neste item, busco compreender os mecanismos psicológicos que constituem a *atividade da imaginação criadora* e estabelecer relação entre eles e o processo de desenvolvimento do *Jogos limítrofes* criados, em busca de indícios, vestígios de suas manifestações nas atitudes das crianças e as contribuições dos jogos nesse processo. Nos Quadros 6 (p. 115) e 7 (p. 124) apresento episódios dos *Jogos Imaginação com Alice* e *Imaginação com Salomé*, ocorridos respectivamente nos dias 06/09/17 e 24/10/17.

O Quadro 6 contém dados referentes à dinâmica do jogo *Imaginação com Alice*, realizado no dia 06/09/17. Vejamos.

### Quadro 6 – Dinâmica do *Jogo Imaginação com Alice* – Parte 2

**Objetivo da tarefa:** Promover o reconhecimento e a identificação dos aspectos estruturais do conto *Alice no telhado*, criando espaços de cooperação e diálogos entre as crianças.

**Introdução:** Ao buscar as crianças em sala de aula para levá-las ao espaço destinado à pesquisa, encontrei-as entusiasmadas, alegres e prontas para irmos. A primeira pessoa que chegou até mim foi Eliodora, entretanto, notei em seu semblante raiva e irritação. Pelo caminho, perguntei o que lhe havia acontecido e soube que ela agredira uma colega durante o recreio. Como continuasse “emburrada”, conversei com ela sobre o assunto. Justificou-se dizendo que era a “melhor” aluna da sala e a menina era muito chata. Então, disse-lhe:

#### *ATA 13*

**Pesquisadora:** *Para mim os melhores alunos são aqueles que sabem trabalhar juntos. [...] que sabem olhar o outro como a si mesmo. [...] Ninguém é feliz sozinho, de que adianta ser o primeiro da sala [em notas], mas não ter nenhum amigo. Resolve? [Direcionei o olhar para o grupo.]*

**Vários alunos:** *Não!!!*

**Pesquisadora:** *Então, peço que parem e reflitam [...] o que você está fazendo hoje para que você possa ser melhor que ontem?*

Em momento posterior, quanto conversamos a respeito dos aspectos composicionais do conto *Alice no telhado*, perguntei:

#### *ATA 14*

**Pesquisadora:** *Qual a diferença entre a ação finalizadora e a situação final? [As crianças começaram a falar todas ao mesmo tempo] Pode falar, Luís Renato... Esperem, ele levantou a mão primeiro.*

**Luís Renato:** *A situação final tem que colocar no final da folha.*

**Alexandrita:** *É o que dá o fim no evento perturbador.*

**Eduardo:** *Situação final é tipo... ele jogou o papel fora e se arrependeu?*

**Alexandrita:** *Não, é a resolução do problema...*

#### Episódios da Atividade – Parte 2 - Dramatização do *Jogo Imaginação com Alice*



A foto retrata o episódio do *Jogo Imaginação com Alice*, pela Equipe Amarela: Alexandrita, Paloma, Maria Rosa e Flora. Ao ler a ação do personagem a ser representada (**AP** - *O Gato pega a menina e sai pelos telhados das casas procurando o Coelho*), Alexandrita disse que a cena era difícil, mas que conseguiria, com a ajuda de Paloma. Juntas, discutiram e decidiram o que fazer. Enquanto isso, o restante das crianças localizava na obra literária as ações dos personagens e lia os episódios em voz alta.

A imagem registra o momento em que Alexandrita (no chão) suspende Paloma, apoiando-a com os pés e as mãos. Paloma, por sua vez, solta uma das mãos e a coloca acima dos olhos, como se procurasse algo. Maria Rosa (no banco), membro da Equipe Amarela, que assistia à cena atentamente, levanta-se do banco, olha em minha direção e diz:

**Maria Rosa:** *Eu sei!! Eu sei!! É a hora em que o Gato pega Alice com o rabo e sai voando, procurando o Coelho.*

Ao ouvi-la, a Equipe Amarela festejou, entusiasmada. Inclusive eu não me contive, pulei de alegria e as aplaudí, sendo acompanhada pela equipe adversária. Elogiamos o desempenho delas. Ficaram satisfeitas e “senhoras de si”. Disseram sorridentes aos colegas:

**Alexandrita e Paloma:** *Se precisar de ajuda, é só chamar a gente... [Risos.]*

**Alexandrita:** *Eu fiz teatro!!*

**Fonte:** Elaborado pela autora.

A **ATA 13** (QUADRO 6, p. 115) exemplifica como foram sendo conduzidas as situações conflitantes envolvendo as crianças [*peço que parem e reflitam [...] o que você está fazendo hoje para que você possa ser melhor que ontem?*], com colegas de turma, como as que também ocorreram com Marissol, Alexandrita, Luís Renato e Paloma, mas nenhuma tão intensa como a de Eliodora, em que ela chegara à agressão física. Desde o início se mostrava mais arredia, mais resistente às mudanças, à aceitação do outro, à participação no grupo, mas, como veremos nas seções seguintes, essas atitudes foram se tornando menos intensas e quase superadas no decorrer da investigação, como veremos em outras seções.

Na **ATA 14** (QUADRO 6, p. 115), apresento um exemplo [*Qual a diferença entre a ação finalizadora e a situação final?*] das formas que utilizei para manter a complexificação das atividades epilinguísticas na linha de maior esforço das crianças. Percebendo que algumas crianças identificavam certos aspectos composicionais do conto *Alice no telhado* com desenvoltura (evento perturbador, clímax, situação inicial e as ações dos personagens), mas se embaraçavam ao distinguir a ação finalizadora e a situação final, propus o desafio de estabelecer relações entre as duas categorias, complexificando assim o nível de exigência da tarefa, mas, ao mesmo tempo, contribuindo para o desenvolvimento das crianças, favorecendo as trocas verbais entre as mais experientes e as menos experientes em relação a esse assunto, favorecendo a atuação na *zona de desenvolvimento iminente* uns dos outros.

No diálogo coletivo, *ATA 14*, aos poucos, Luís Renato e Alexandrita, cada um a seu modo, foram ressaltando a distinção entre as duas categorias, auxiliando Eduardo no entendimento sobre o assunto. Essas trocas verbais apresentam indícios de como Alexandrita, Luís Renato e Eduardo se relacionavam com esses conceitos. Alexandrita, ao expressar seu pensamento, demonstrou ter-se apropriado dos conceitos das categorias abordadas. Ao dizer: “*A situação final tem que colocar no final da folha*”, Luís Renato indica saber localizar a situação final pelo lugar que ela ocupa no conto, com base na sequência organizacional do texto. Esse dado parece indicar que ele aprendeu com os colegas a localizar essa categoria, seja nos momentos em que jogaram, seja durante os diálogos sobre o assunto. Eduardo pareceu confuso em relação à distinção das categorias. Ao dizer: “*Situação final é tipo... ele jogou o papel fora e se arrependeu e...*”, ele mistura a ação finalizadora à situação final, sendo que, ao enunciar a situação final, ele revela episódio característico da ação finalizadora da obra (*O Narrador arrependeu-se de ter amassado a folha com o buraco e a colocou na sequência das páginas para que todos os personagens pudessem passar pelo círculo*). Mas, ao mesmo tempo, demonstrou perceber que o conto possui uma dinâmica interna e pareceu motivado a estabelecer relações entre o enredo e essa dinâmica interna da obra. Ao dialogarem entre si, eles foram, de certo modo, orientando o pensamento uns dos outros, os colegas mais experientes no assunto auxiliavam a compreensão dos menos experientes por meio das trocas verbais, ao estabelecerem as relações entre as categorias estudadas, eles parecem incidir na *zona de desenvolvimento iminente* uns dos outros

Ressalto que na identificação oral dos elementos estruturais do conto, ficara nítido que as crianças buscavam identificar o evento perturbador e o clímax como ponto de partida para reconhecimento de seus demais aspectos constitutivos. Foi possível perceber na leitura inicial de Eliodora, Esmeralda, Flora e Alexandrita que elas também buscaram esse apoio e que a partir dele identificaram as páginas do livro nas quais se encontravam as ações dos personagens. A partir desse conhecimento, considerando a dramatização dos colegas, Eliodora e Esmeralda contribuíram de maneira incisiva na identificação da cena apresentada por sua equipe. As atitudes de Eliodora e Esmeralda e dos demais colegas – como registram os episódios dos Quadros 7 (p. 124) e 8 (p. 131) – permitem-nos dizer que acrescentar a categoria *clímax* ao sistema quinário de Adam (2011), apresentado por Miller (1998), foi uma boa opção metodológica, porque atendeu às necessidades das crianças. A estratégia criada pelas crianças – uso da leitura da obra – durante a dinâmica desse jogo contribuiu consideravelmente para que melhorassem suas condições de leitura, de compreensão dos contos em seus detalhes e, principalmente, do seu desempenho durante as jogadas. Essa

atitude favoreceu o reconhecimento e a identificação dos aspectos composicionais dos contos, tanto nesse quanto nos encontros seguintes.

O **Episódio 1** apresentado no Quadro 6 (p. 115-116), Parte 2, mostra a dramatização da Equipe Amarela durante a terceira rodada do *Jogo Imaginação com Alice* naquele dia. O episódio chama atenção por dois motivos: permite-nos perceber vestígios das contribuições do jogo dramático no desenvolvimento da função imaginativa da criança; e vestígios da *atividade da imaginação criadora* de Alexandrita e Paloma em ação, sendo objetivada na dramatização da cena (**AP - O Gato pega a menina e sai pelos telhados das casas procurando o Coelho**).

A dramatização realizada por elas, registrada na foto, apresenta marcas de que “[...] não há uma imitação ou uma mímica direta; pelo contrário, [acreditamos que] estamos tratando aqui com uma deliberada construção artística guiada por alguma ideia inicial da criança.” (LEONTIEV, 2012, p. 141). De acordo com Leontiev (2012), esse é o principal atributo do verdadeiro jogo dramático: a criação de uma construção artística orientada por uma ideia genuína que produz o novo, uma nova forma de relação combinatória com a realidade. Neste sentido, esse episódio apresenta indícios de uma *construção artística* criada por Alexandrita e Paloma na objetivação da cena, que foi erigida ou reelaborada por meio de uma nova forma de relação combinatória entre seus elementos. A *ações dos personagens* dramatizada (**AP - O gato pega a menina e sai pelos telhados das casas procurando o Coelho**) não se define em si mesma, ou melhor em uma criança que se apoia sobre os membros superiores e inferiores de outra, mas pela construção artística expressa na linguagem não verbal utilizada por elas, guiada por uma ideia genuína mediada pela compreensão da obra literária.

Desse modo, essa nova combinação orientada pela ideia inicial de Alexandrita e Paloma apresenta vestígios de que o jogo dramático contribuiu para o desenvolvimento da criação de ações e operações que se basearam na imaginação das crianças, pois, segundo Vigotski (2009), a combinação de elementos das *vivências* anteriores representa algo original, criado e característico delas, e não só algo reproduzido, velho, apenas observado e visto em suas experiências prévias. Por isso, a construção artística revelada no episódio contém vestígios de uma *atividade combinatória ou criadora* da função imaginativa das crianças, colocadas em movimento na objetivação da cena. Podemos considerar com Vigotski (2009, p. 20) que “[...] as criações mais fantásticas nada mais são do que uma nova combinação de elementos que, em última instância, foram hauridos da realidade e submetidos à modificação ou reelaboração da nossa imaginação”.

Se a base da criação é a combinação do velho de novas maneiras, podemos dizer então que “[...] o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade.” (VIGOTSKI, 2009, p. 17). A dramatização realizada pelas crianças apresenta indícios desse ímpeto de criação, no arranjo da cena, nos movimentos e gestos executados com cuidado e exatidão, na expressão facial de Paloma ao levar a mão acima do olho como se estivesse procurando algo, na posição escolhida por Alexandrita ao representar o Gato voando pelos telhados carregando Paloma-Alice. Esses indícios reforçam a ideia de que a *atividade criadora da imaginação* dessas crianças estava em movimento na objetivação das ações e operações desenvolvidas.

Com base nesses indícios, busquei compreender com Vigotski (2009) algumas das especificidades dos mecanismos psicológicos que constituem a *atividade da imaginação criadora*, com a finalidade de desvelar vestígios desse processo na construção artística das meninas, expressa na objetivação da cena. Neste sentido, o autor esclarece que no início do processo de constituição da *atividade da imaginação criadora* encontram-se as percepções externas e internas da criança em relação às experiências vividas, o eixo central de desenvolvimento dessas percepções está nas *vivências* sociais, emocionais, intelectuais e pessoais da criança. São elas – as *vivências* – que formam a base de sustentação da futura atividade de criação. Sobre essa base se ergue o processo de reelaboração das percepções ou impressões vivenciadas.

Segundo o autor (2009), o processo de dissociação e a associação das impressões vividas constituem processos básicos que envolvem o complexo processo de reelaboração criativa da realidade, considerando que qualquer impressão da realidade constitui uma totalidade única e complexa, composta de múltiplos elementos. De modo que, ao passar pelo processo de dissociação de uma impressão da realidade, a pessoa decompõe essa unidade complexa em seus elementos e nesse processo alguns desses elementos se destacam e se conservam, outros são esquecidos. “O realce de cada um desses traços e a rejeição de outros são o que, devidamente podemos denominar dissociação.” (VIGOTSKI, 2009, p. 36). Segundo ele, esse processo é condição básica para o desenvolvimento do pensamento abstrato e para a formação de conceitos.

Em decorrência do processo de dissociação, do realce a determinados traços e rejeição de outros, ocorre uma reelaboração dos elementos que se destacaram e se conservaram, rompendo com a relação original em que foram gerados. “A esse processo segue-se o da modificação a que se submetem os elementos dissociados.” (VIGOTSKI, 2009, p. 36). A modificação acontece em decorrência da natureza dinâmica da psique, dos fatores internos, subjetivos, subjacentes à dinâmica desse processo – modificação – nos quais as marcas das

impressões externas se modificam, se transformam sob a influência do entrelaçamento entre os fatores subjetivos – da personalidade da pessoa – e os fatores objetivos hauridos da realidade. Eles são modificados, distorcidos, reelaborados internamente na relação da pessoa com processos sociais e culturais dos quais participa. Assim, as marcas das impressões externas “São em si mesmas, processos; movem-se, modificam-se, vivem e morrem. Neste movimento está a garantia de sua modificação sob a influência dos fatores internos que as distorcem e reelaboram.” (VIGOTSKI, 2009, p. 37). Podemos ver vestígios dessa modificação no produto da dramatização de Alexandrita e Paloma, apesar de ser um processo interno. Na **Parte 2** do Quadro 6 (p. 115-116), vemos que a construção artística criada por elas parece possuir traços de modificação da ideia original de Nelson Cruz (*AP- O Gato pega a menina e sai pelos telhados das casas procurando o Coelho*). Elas desassociaram elementos da cena criada pelo autor, associaram ações e operações de suas experiências, modificando-as internamente, e as objetivaram por meio da dramatização da cena, de forma única, como vemos na foto.

No processo de dissociação e modificação das impressões da realidade encontra-se a união ou a associação dos elementos que foram dissociados e modificados. A união ou a associação desses elementos “[...] pode ocorrer em bases diferentes e assumir formas variadas: desde a união subjetiva de imagens à cientificamente objetiva, correspondente, por exemplo, a conceitos geográficos.” (VIGOTSKI, 2009, p. 39). A associação desses elementos sobre bases diversas – ligadas aos sentimentos, às emoções, ao pensamento, à linguagem, às artes, às ciências, entre outras – gera variadas formas de criação humana, sobre as quais encontra-se a *atividade da imaginação criadora*.

Assim, essa associação de elementos dissociados culmina em uma *combinação de imagens individuais* únicas e singulares, os quais são organizadas internamente em um sistema que compõe um quadro lógico complexo do nosso pensamento e de nossas emoções. Segundo o autor, o círculo do processo de constituição da *atividade criadora da imaginação* se completa quando ela se cristaliza em imagens externas, quando o produto da imaginação se incorpora em um material da realidade concreta e torna-se um objeto cultural. (VIGOTSKI, 2009, p. 37-39).

Ao discutir os fatores psicológicos subjacentes a estes processos – dissociação, modificação, associação e combinação de imagens individuais – o autor reitera que o que faz motiva a *atividade da imaginação criadora* são os desafios, as necessidades e os motivos cada vez mais complexos e amplos emanados das relações do homem com a vida sociocultural, com o mundo em que vive. Segundo ele, “Se a vida ao seu redor não o

[homem] coloca diante de desafios, se as suas reações comuns e hereditárias estão em equilíbrio com o mundo circundante, não haverá base alguma para a emergência da criação.” (VIGOTSKI, 2009, p. 40). Os desafios que emergem das necessidades históricas, sociais, emocionais, culturais e cognitivas intrínsecas e explícitas nas atividades e relações humanas é a mola propulsora do processo de criação no homem, movimentando a *atividade* da imaginação.

No caso específico do episódio em questão – **Parte 2**, do Quadro 6 (p. 115-116), – a construção artística criada por Alexandrita e Paloma evidencia que as ações e operações utilizadas por elas foram decorrentes de suas experiências anteriores. Quando Alexandrita relata que fez teatro, parece ter consciência de que as aulas de teatro a ajudaram no processo de organização e dramatização da cena. Essa condição, em sua opinião, parece ter facilitado o processo de criação da construção artística apresentada. Além de suas *vivências* – as experiências anteriores que marcaram suas vidas, seus gostos, seus desejos, suas necessidades, sua relação com as aulas de teatro, entre outras coisas –, essas meninas também se utilizaram das sensações, dos significados e dos sentidos estabelecidos entre as crianças e a riqueza das histórias de vida e obras dos autores da alta literatura a que tiveram acesso.

Digo isso, porque percebo uma semelhança entre a construção artística objetivada por elas e a imagem utilizada por Nelson Cruz, no livro *Alice no telhado*. Um dos traços marcantes desse conto foram os sentidos e significados estabelecidos pelo autor na utilização da linguagem verbal e da não verbal, sendo esta por meio de ilustrações, as quais não tinham a função somente de “imagens”: elas faziam parte do enredo. Assim, para a compreensão do enredo fazia-se necessário analisar e refletir sobre a linguagem não verbal utilizada pelo autor, como forma de compreender os sentidos e os significados implícitos.

Durante o processo de interpretação e compreensão do enredo, as crianças foram, aos poucos, sendo instigadas pelas perguntas orientadoras para perceber essa característica marcante. Essa forma singular do autor parece ter desencadeado nas crianças uma atenção especial em relação às ilustrações da obra, tanto durante o processo de compreensão de seu conteúdo, quanto no momento do jogo, na sua utilização como estratégia para auxiliar os colegas de equipe a identificar as categorias sorteadas.

Ao analisar a criação artística das meninas, identifico indícios de uma aproximação entre a encenação de Alexandrita e Paloma e uma determinada ilustração do livro, na qual o Gato-Constelação encontra-se deitado de costas, com as pernas cruzadas, carregando Alice na cauda sobre os telhados das casas, à procura do Coelho. Na ilustração, Alice aproxima uma das mãos à boca e chama o Coelho. Na construção artística objetivada por elas, podemos

perceber vestígios dessa aproximação: a posição do gato e a posição de Alexandrita – de costas; a elevação de Paloma sobre os membros superiores e inferiores de Alexandrita com a elevação da cauda do Gato carregando Alice; e o gesto de Paloma, ao elevar uma das mãos acima do olho, com o gesto de Alice ao levar a mão à boca para chamar o Coelho.

Nessas aproximações, elas parecem ter utilizado a ilustração como fonte de inspiração em sua criação artística. Essa forma de organização da criação concretizada por elas apresenta vestígios do processo de dissociação que constitui a *atividade criadora da imaginação* descrita por Vigotski (2009). Ao realçar esses traços específicos – a posição do Gato, a elevação da cauda do Gato carregando Alice e o gesto de Alice ao levar a mão à boca –, as meninas rejeitaram outros – o sorriso do Gato, as casas sobre as quais Alice plainava, entre outros; sendo assim, nessas condições, esse fato parece ter características do processo de dissociação.

Nessa linha de raciocínio, se considerarmos a manifestação das atitudes das meninas durante a dramatização da cena, podemos dizer que o diálogo inicial entre Alexandrita e Paloma, para o planejamento das ações e operações desenvolvidas, apresenta indícios de um processo coletivo de modificação da ideia inicial, proposta na cena “*O Gato pega a menina e sai pelos telhados das casas procurando o Coelho*”. O diálogo por elas estabelecido apresenta indícios de um processo de reelaboração dessa ideia inicial – desse *modelo de criação* de Nelson Cruz –, na qual as marcas das impressões externas – seja o modelo da ilustração citada, seja em de outras experiências pessoais – se transformaram, se modificaram sob a influência do entrelaçamento dos fatores subjetivos – sua motivação – e objetivos hauridos da realidade, que foram constituídos pela relação das meninas com os processos sociais e culturais dos quais participaram.

Nas ações e operações utilizadas por elas ao produzirem a construção artística representada na foto, desvelamos vestígios de um processo de união ou associação dos elementos que foram dissociados da ideia inicial – *O gato pega a menina e sai pelos telhados das casas procurando o Coelho* –, e modificados no processo de objetivação da cena. A elevação de Paloma sobre os membros superiores e inferiores de Alexandrita, o gesto de Paloma ao elevar uma das mãos acima do olho, e não na boca como o gesto de Alice, a expressão corporal e facial escolhida pela dupla ao realizar a cena, são indícios de associação de elementos que foram modificados a partir de uma ideia genuína, produzindo uma nova forma de organização do conhecido, de uma nova maneira. “Essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, [é o] que constitui a base da criação.” (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Essa ação – de combinar o velho de novas maneiras – culminou em uma *combinação de imagens individuais* únicas e singulares que convergiram para uma ação coletiva compartilhada entre elas, organizada em um quadro sistêmico e complexo, expressa na dramatização da cena, concretizando o produto da imaginação na construção artística apresentada. Tal forma de organização favoreceu a identificação da cena de forma quase imediata por Maria Rosa. Com essa atitude, elas parecem completar o processo de constituição da *imaginação criadora*: ao encarnar-se na construção artística apresentada, a cena foi cristalizada nas relações vividas pelas crianças, tornando-se uma construção cultural.

Nessas condições, a construção artística, registrada no **Episódio 1** do Quadro 6 – Parte 2 (p. 115-116), registra vestígios de que esteve ancorada nas *vivências* anteriores, nos *modelos de criação* apresentados, na compreensão minuciosa do enredo das obras, nos aspectos que as compõem, em seus desejos e necessidades. Assim, pelas condições das meninas de dissociar, modificar, associar e combinar imagens individuais de modo distinto, singular e único e, ao mesmo tempo, estabelecerem combinações entre esses elementos e objetivá-los, tornando possíveis sua compreensão e sua identificação pelos colegas de equipe, podemos entender que o jogo propiciou as condições para que essas crianças vivenciassem os processos básicos que envolvem o complexo processo de reelaboração criativa da realidade, implícitos na *atividade da imaginação*.

Diante dos indícios apresentados, podemos dizer que a forma de organização do *Jogo Imaginação com Alice* proporcionou às crianças experimentar, vivenciar o processo constitutivo da *atividade da imaginação criadora*: dissociação, modificação, associação e combinação de imagens individuais, para ampliar o acesso à cultura e oferecer condições sólidas para o processo de organização e objetivação do produto dessas *vivências*.

Concordo com Vigotski (2009) que, a fim de criar bases sólidas para o desenvolvimento da *atividade da imaginação criadora*, o ato educativo deve manter-se na necessidade de ampliação da experiência cultural da criança. “Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou: quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.” (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Na sequência, apresento dados referentes ao processo de desenvolvimento do *Jogo Imaginação com Salomé*, ocorrido no segundo ciclo temático, um mês e dezoito dias depois dos episódios apresentados anteriormente, após a criação dos primeiros contos pelas crianças e de suas versões, cuja análise será feita nas seções seguintes.

### 4.3 Imaginação com Salomé

No Quadro 7, apresento dados produzidos durante o desenvolvimento do *Jogo Imaginação com Salomé*, em 24/10/17. Destaco dois momentos, **Episódios 1 e 2**, cuja escolha se justifica pelo fato de que 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*.

#### Quadro 7 – Dinâmica do *Jogo Imaginação com Salomé*, ocorrido em 24/10/17

**Objetivo da tarefa:** Promover o reconhecimento e a identificação dos aspectos estruturais do conto *A bruxa Salomé*, ampliando espaços de cooperação e diálogos entre as crianças.

**Introdução:** Apresento parte dos diálogos estabelecidos durante a preparação do *Jogo Imaginação com Salomé*.

##### **ATA 15**

**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...

##### **ATA 16**

**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.

#### **Episódios da Atividade – 1**

O **Episódio 1** mostra a Equipe Amarela: Luís Renato (ao fundo), Eduardo (à direita, segurando o livro *A bruxa Salomé*), Marissol (ajoelhada no chão) Esmeralda e Eliodora (de costas para a câmera) em *atividade*. Nessa rodada do jogo, Marissol 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 a cena (**AP** – *A mãe das crianças fingiu ter cortado os pés, escondendo-os debaixo da saia*) juntos, 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 pra trás de Marissol, que continuava atuando.

Como foi possível ver no momento da cena se desenrolando, sua expressão facial era 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 comemoram com entusiasmo e alegria sua vitória.

### Episódios da Atividade – 2

O **Episódio 2** registra o momento em que Eliodora (de costas para a câmera) conversa com Alexandrita (lado esquerdo), Eduardo e Marissol (lado direito da câmera) e Luís Renato (mais à direita) sobre um impasse no jogo: em um determinado momento em que todos podiam adivinhar a encenação, os membros de ambas as equipes disseram juntos a ação finalizadora do enredo *A bruxa Salomé*. A foto registra o momento em que Eliodora tentava convencer Alexandrita de que sua equipe identificara primeiro a cena.



*Continua.*

**ATA 17**

**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!*

**Fonte:** Elaborado pela autora.

O objetivo, as regras e os princípios do *Jogo Imaginação com Salomé* permaneceram os mesmos do *Jogo Imaginação com Alice*. Entretanto, o enredo mudou (*A bruxa Salomé*), 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.** necessidade da complexificação da *tarefa*. Como havia percebido, durante o *Jogo Imaginação com Alice* e na criação dos contos, que a maioria das crianças conseguira realizar o reconhecimento e a identificação dos aspectos estruturais do conto *Alice no telhado*, complexifiquei a *tarefa*, propondo a análise do enredo *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.** 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.** necessidade de ampliação da experiência cultural das crianças. Estudamos profundamente o enredo da obra, interpretando-o e destacando 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.

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

Na *ATA 15* (QUADRO 7, p. 124), apresento dados de uma avaliação voluntária de Esmeralda [*Ó, 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 acerca de seus conhecimentos em relação à dinâmica interna do conto. Nessa avaliação, as crianças expressaram que, antes do desenvolvimento das *atividades epilingüísticas* vivenciadas por

meio dos *Jogos limítrofes*, elas desconheciam os aspectos composicionais do conto. Esse diálogo chamou atenção por dois motivos: **I.** pela iniciativa da criança ao fazer uma autoavaliação. As palavras de Esmeralda apresentam marcas de que ela tomou consciência de seu nível de conhecimento em relação ao assunto, tanto antes quanto após os jogos; **II.** ao anunciarem seus pensamentos de forma voluntária, essas crianças, demonstraram sentir-se à vontade para expressar suas impressões, seus sentimentos e desejos em acontecimentos ocorridos durante a realização da pesquisa. Esse fato nos permite inferir que a forma de organização da *tarefa* propiciou condições para a aprendizagem dessas crianças em relação aos aspectos composicionais do conto, bem como contribuiu para o estabelecimento dos diálogos e da confiança necessária para que expressassem suas necessidades e seus sentimentos.

Com a diminuição dos níveis de ajuda, das perguntas orientadoras durante os jogos, aos poucos, algumas das crianças foram se tornando mediadores no jogo, assumindo a *tarefa* de orientar e acompanhar as rodadas. Os que se destacaram nessa função foram Alexandrita [*Luís Renato, pega a cartinha e mostra para a tia*], 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, mantiveram-se em diálogo com os outros integrantes, mas não assumiram a referida função.

A **ATA 16** (QUADRO 7, p. 124) exemplifica como as trocas verbais foram sendo tecidas entre nós. Nela percebemos 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 percebemos vestígios de desenvolvimento da autonomia das crianças na preparação, na condução e na situação do jogo, ampliando os espaços de cooperação e diálogos entre elas, em relação aos dados já apresentados.

O diálogo de Alexandrita, Esmeralda e Marissol sobre as ações dos personagens, também parece indicar que elas conseguiam distinguir os aspectos composicionais do conto. Esse indício foi confirmado na criação da primeira versão dos segundos contos, momento em que Marissol, voluntariamente, começa a escrever no quadro os elementos constitutivos do gênero e Eliodora, Alexandrita, Luís Renato, Flora e Esmeralda ditam a um só tempo a sequência organizacional dele.

Os **Episódios 1 e 2** do Quadro 7 (p. 124-125) registram momentos vividos nas últimas rodadas das duas partidas do *Jogo Imaginação com Salomé*. No **Episódio 1**, as atitudes e os

diálogos das crianças mostram que a Equipe Amarela 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 de estudo* 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-nos 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 (LEONTIEV, 2012) 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 (2012) alerta-nos 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 do jogo, 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, no **Episódio 1**, tanto o objetivo quanto as regras do jogo parecem tornar-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 Luís Renato, “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. (LEONTIEV, 2012, p. 138-139).

Ressalta Leontiev (2012) 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.” (LEONTIEV, 2012, p. 139). 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.” (LEONTIEV, 2012, p. 139).

Ao analisarmos as características implícitas nos *Jogos limítrofes* elaborados – *Imaginação com Alice*, *Imaginação com Salomé* e *Centopeia* – discutidas adiante, perceberemos um duplo propósito nesses jogos: 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 o autor 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.” (LEONTIEV, 2012, p. 139). 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. (LEONTIEV, 2012).

Nessas condições, “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.” (LEONTIEV, 2012, p. 139). 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 parece ter favorecido o desenvolvimento do autocontrole da conduta por Luís Renato.

O **Episódio 2**, Quadro 7 (p. 125), registra o momento em que o diálogo entre Eliodora e Alexandrita fica acirrado na intenção de definir quem havia acertado. Os membros da 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, questioneei Marissol sobre o assunto para dar-lhe a oportunidade de manifestar sua decisão e observar sua atitude em relação à situação.

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. Percebemos isso ao observar, no momento, a expressão facial de Alexandrita, que aparenta 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, a dinâmica das partidas do jogo: as equipes demonstravam autonomia em 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 percebemos na descrição do Episódio 1 (QUADRO 7, p. 124). 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 apresentado na *ATA 17* (EPISÓDIO 2, QUADRO 7, p. 126), Marissol assumiu a atitude responsável de mediadora do jogo junto aos seus colegas [*Eu não consegui ouvir quem foi...*]. O diálogo e a atitude responsáveis de Marissol parecem ter despertado nela e em Esmeralda sentimentos agradáveis. Esmeralda, ao parabenizar a colega, parece considerar a atitude dela responsável. Esse fato parece ter mudado a 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, podemos inferir que os Episódios 1 e 2, do Quadro 7 (p. 124-125), apresentaram dados que nos 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-me desse 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, outras festejavam e agradeciam, mas nas marcas desse processo contraditório puderam-se ouvir, por 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 à manifestação e às atitudes das crianças em relação ao início do desenvolvimento do projeto de aprendizagem.

No próximo item, apresento o *Jogo A centopeia*, criado a partir das necessidades apresentadas por alguns integrantes do grupo em relação aos sinais de pontuação.

#### 4.4 O Jogo A centopeia

Durante as revisões da primeira versão do Conto 1, no final do primeiro ciclo, após assistir à apresentação dos contos elaborados pelos colegas projetados em uma tela, Paloma disse-me: “*Eu não sou assim, muito boa de ponto final, vírgula, essas coisas... você pode me ajudar?*”. Seu pedido foi reforçado por Flora, Luís Renato, Maria Rosa e Marissol. Então, considerando a necessidade do grupo, elaborei o *Jogo A centopeia*. Para que pudéssemos continuar as reflexões epilinguísticas, adaptei o jogo de trilha ao corpo de uma centopeia, utilizando o enredo de *A bruxa Salomé*, com a finalidade de proporcionar às crianças uma reflexão epilinguística acerca dos sinais de pontuação a partir do enredo do referido conto, de forma colaborativa.

#### Quadro 8 – O Jogo A centopeia com o enredo de A bruxa Salomé, em 25/10/17

**Objetivo:** Promover a identificação e a reflexão acerca dos sinais de pontuação utilizados no enredo da obra *A bruxa Salomé*, tornando o seu uso mais consciente para as crianças, de modo colaborativo.

**Introdução:** As regras gerais foram definidas entre os participantes, mas acrescentei uma: ao ler as fichas e as cartas as crianças poderiam solicitar a ajuda dos colegas, caso achassem necessário. Essa regra foi acrescentada para manter a cooperação e aprendizagem coletiva entre eles.

As cartas, entregues separadamente, continham trechos do conto nos quais foi encontrada uma diversidade maior de sinais de pontuação. A seguir, um exemplo de seu conteúdo:

“*Chegando perto da casa, deu umas batidinhas na janela e gritou:*

– *Sou a bruxa Salomé, e acabei de perder meu pé. Deixem-me entrar!*”

Por que a autora utilizou o ponto final, o travessão e o ponto de exclamação neste fragmento do conto?

As fichas continham perguntas de cunho pessoal, sobre gostos, desejos e opiniões. Aqui está um exemplo do conteúdo das fichas:

“Indique alguém que você admira. Diga o porquê de sua admiração.”

**ATA 18**

**Marissol:** *Eu admiro a Flora!* [falou, de modo desconcertado] *Hum... é difícil falar desse negocinho* [mostrou a ficha indicando a frase: “Diga o porquê de sua admiração”].]

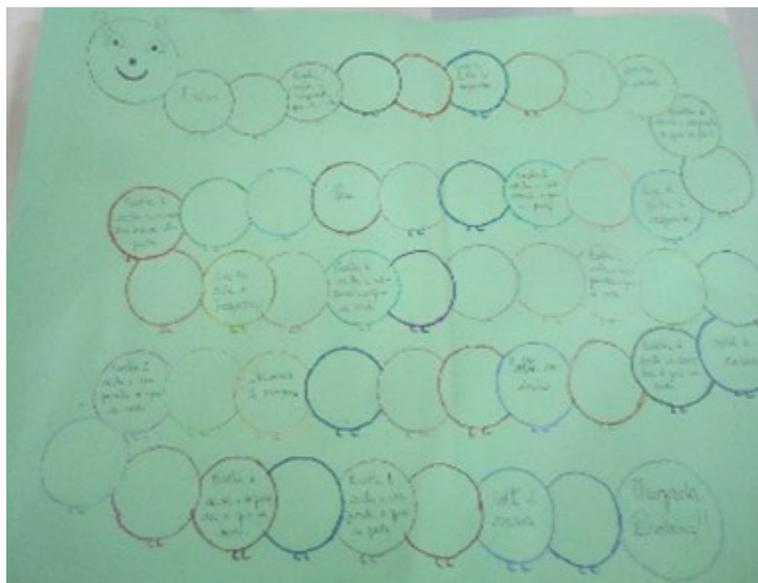
**Pesquisadora:** *É difícil falar, mas elogios também precisam ser ditos.*

**Esmeralda:** *Ela é inteligente!*

**Marissol:** [Depois de pensar alguns instantes] *Hum... ela é amorosa.*

**Alexandrita:** *Ela é legal!*

**Episódios da Atividade - PAINEL DE FOTOS 3 – Encontro do dia 25/10/17 - Jogo A centopeia**



*Continua.*



A primeira foto mostra o jogo criado: um jogo de trilha adaptado, em forma de centopeia. Na segunda foto, vemos as crianças realizando a rodada preliminar do jogo, em que todos participaram. Em seguida, foram divididos em dois grupos para que os seus jogadores tivessem uma participação mais efetiva durante cada rodada. A última foto registra o momento em que realizam uma jogada com a participação dos demais colegas de turma.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

O PAINEL DE FOTOS 3 (QUADRO 8, p. 132) registra a dinâmica do encontro no dia 25/10/17. Nesse dia, das 13h20 às 15h20, as crianças conheceram e realizaram o *Jogo A centopeia*. O modo de realização continuou o mesmo dos jogos de trilha, mas seu conteúdo mudou. A mudança transformou o jogo com regras explícitas em jogo didático com regras e objetivo explícito. Como vemos na primeira foto do PAINEL DE FOTOS 3, em algumas partes do corpo da centopeia foram acrescentadas orientações: volte ao início; escolha uma carta e responda ao que se pede; pare; leia a ficha e responda; avance três casas; volte duas casas; volte uma casa; chegada.

Neste mesmo dia, como registra a última foto do PAINEL DE FOTOS 3, das 16 às 17 horas recebemos a visita da turma do 4º ano na qual os participantes da pesquisa estudavam, marcada no início daquela tarde. Durante a visita, conversamos sobre a dinâmica de nossos encontros com a turma, e eles foram convidados a participar do *Jogo A centopeia*.

O objetivo que subjaz à escolha da adaptação desse jogo para os estudos epilinguísticos se manteve na necessidade de atender às necessidades e aos motivos apresentados pelas crianças. Continuamos mantendo as condições necessárias para mobilização da *zona de desenvolvimento iminente*, sustentando o nível da *tarefa* na linha de maior esforço das crianças. Consideramos que o desenvolvimento das *tarefas de estudo* devesse ocorrer sobre as bases da cooperação mútua, do desenvolvimento coletivo, porque,

compreendi com Vigotski (2009, p. 42) que, “Por mais individual que seja qualquer criação, ela sempre contém um coeficiente social. Nesse sentido, nenhuma invenção será estritamente pessoal, já que sempre envolve algo de colaboração anônima”.

Digo isso por perceber mudanças em seus comportamentos, em momento posterior, como registra a última foto do PAINEL DE FOTOS 3. Ao realizarem uma rodada com os colegas de turma, as crianças demonstraram autonomia na condução do jogo, em relação às regras e quanto ao seu conteúdo, reforçando a ideia de que a situação do jogo possui marcas da manutenção da *atividade* na linha de maior esforço das crianças, provocando a mobilização da *zona de desenvolvimento iminente*. Como registra a foto, a situação de troca coletiva apresenta indícios de um aumento no nível de autonomia dos participantes deste estudo.

Relato um pouco mais sobre o que gerou a visita dos colegas de turma das crianças da pesquisa: em encontros anteriores, enquanto buscava as crianças para irmos para o espaço reservado ao desenvolvimento do projeto de aprendizagem, o centro espírita da comunidade, elas me diziam que alguns de seus colegas gostariam de participar de nossos encontros. Conversando com a professora Laura a respeito do assunto, fiquei admirada ao ouvi-la dizer que, se ela permitisse, todos os seus alunos manifestariam esse desejo. Segundo a docente, ao ouvir os comentários dos colegas acerca das *tarefas* desenvolvidas, ficaram curiosos e com desejo de participar. Então, convidei a turma do 4º ano para conhecer e participar conosco de um momento. Neste dia, escolhido por Laura, ela e a turma estiveram conosco.

Laura e as crianças ouviam atentamente as explicações das crianças em relação à dinâmica do jogo, quando, em certo momento, a professora solicitou a algumas das crianças (Alexandrita, Eliodora, Flora e Luís Renato) que lessem e respondessem ao conteúdo das cartas e das fichas do jogo. Todos eles conseguiram responder de modo adequado às perguntas. Ao terminarem, tanto Laura quanto as outras crianças sorriram, satisfeitas.

Como os visitantes se mostrassem interessados no enredo da obra que deu sustentação ao jogo, Laura sugeriu que Alexandrita lesse a obra para os colegas. A leitura foi realizada pela menina de modo muito expressivo: a entonação, as nuances da voz ao expressar as falas dos personagens e a expressão facial utilizadas por ela despertaram o entusiasmo dos colegas pelo enredo. A desenvoltura da menina na leitura nos faz entender que aprendemos com os outros o gozo da leitura, o prazer de ler cria necessidade da vivência da leitura no “[...] próprio ato de ler do outro. Nesse processo, [a criança] internaliza, reproduz para si individualmente, o prazer que o outro expressa ao ler e, com isso, ler vai se tornando em uma necessidade dela – uma necessidade aprendida socialmente”. (MELLO, 2016, p. 46). A criança aprende socialmente o prazer de ler na vivência do ato de leitura com e do outro.

Revela também outros aspectos, as atitudes das crianças em relação à leitura da colega nos recordam as palavras de Zilberman (2001) no que se refere às propriedades da leitura, de se conhecer o conteúdo de obras literárias. Segundo ela, com base nos estudos de Wolfgang Iser, o leitor não “absorve passivamente um texto; nem este subsiste sem a invasão daquele, que lhe confere vida, ao completá-lo com a força de sua imaginação e o poder de sua experiência. Como essas propriedades são, por sua vez, mutáveis, as leituras variam, e as reações perante as obras sempre se alteram.” (ZILBERMAN, 2001, p. 51).

A situação experimentada por Alexandrita em relação enredo da obra parece indicar também uma experiência importante vivenciada por ela quando da leitura do livro: a experiência da alteridade. Segundo Zilberman (2001, p. 52),

[...] ao ler, o leitor experimenta uma situação desencadeada tão-somente pela leitura: ele consegue ocupar-se com os pensamentos do outro. Graças a essa propriedade da leitura, o leitor substitui a própria subjetividade por outra, abandonando temporariamente suas disposições pessoais e preocupando-se com algo que até então não conhecia. Traz para o primeiro plano algo diferente dele, momento em que vivencia alteridade como se fosse ele mesmo; entretanto, as orientações do real não desaparecem, e sim formam um pano de fundo contra o qual os pensamentos dominantes do texto assumem certo sentido. Logo, a relação entre os dois sujeitos – o leitor e o texto – é basicamente dialógica.

Nessa perspectiva entendo que, no ato da leitura, Alexandrita parece ter conseguido ocupar-se e nutrir-se dos pensamentos de Audrey Wood. Ao ler, pelo tom de sua voz, parece ter substituído a própria subjetividade da autora, deslocando-se de suas inclinações íntimas e mergulhando na identidade dela, no desconhecido. Trouxe para o primeiro plano a compreensão do pensamento alheio, momento em que vivenciou a alteridade como se fosse ela mesma, tornando-se um só ser no decorrer da leitura; entretanto, embora distanciada temporariamente de suas disposições íntimas, as orientações da realidade não desapareceram: formaram um segundo plano contra o qual os pensamentos atuantes no livro adquiriram sentido. Isso significa dizer que esses indícios endossam a ideia de que “Os atos de compreensão envolvidos no processo de constituição do significado capacitam o leitor a refletir sobre si mesmo e a descobrir um mundo a que até então não tivera acesso.” (ZILBERMAN, 2001, p. 52). Desse modo podemos inferir que as interações se mantiveram entre os sujeitos de discurso – leitores e livros/discursos alheios –, reiterando o pressuposto dialógico da pesquisa.

Fecho a análise do **Episódio 1**, destacando que, durante a rodada do jogo com a turma, registrada na terceira foto do PAINEL DE FOTOS 3 (QUADRO 8, p. 132), as crianças

conduziram todo o processo, enquanto Laura e eu apenas acompanhamos. No final do encontro, a turma se despediu das crianças com uma salva de palmas. A maneira como Alexandrita lera o texto, as respostas assertivas das crianças, a forma como haviam conduzido o jogo criaram entre nós um estado de ânimo incomum: de alegria e confiança. Essa visita foi importante para eles e para mim. Tal estado de ânimo prevaleceu entre nós até o fim da pesquisa. Ele parece ter sido incorporado à linguagem interna dos nossos sentimentos, causando mudanças na forma de nos relacionar e de compartilhar nossas vivências.

A forma de organização desse jogo, com objetivo explícito, parece ter auxiliado as crianças a tomarem consciência, por meio da *tarefa* colaborativa, dos usos e funções dos sinais de pontuação utilizados pela tradutora da obra de Audrey Wood. Essa atitude parece ter ajudado as crianças no momento da criação dos seus contos (2 e 3) como veremos na seção seguinte.

#### 4.5 Os meandros implícitos do processo

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

De acordo com esses estudos, essa 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 a envolvem precisamos esclarecer a relação entre fantasia – ou imaginação – e realidade que surgem nas manifestações dos sentimentos e atitudes humanas. Para isso, é preciso 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.

Neste 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 ele, 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.” (VIGOTSKI, 2009, p. 20). Ao observarmos a atitude de Marissol, por exemplo, ao representar a mãe das crianças, percebemos que ela segura um cesto de lixo em uma das mãos. O cesto de lixo é um objeto pertencente à realidade do ambiente onde ela estava. Ao utilizá-lo como a cesta de alimentos que a mãe segurava, ela o converteu em objeto imaginário do conto. Ela 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. [...] a novidade dessa função [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: o formato e a função do cesto de lixo parecem tê-la lembrado da função desempenhada pela cesta de alimentos no enredo do conto. O cesto de lixo em si não se parecia com a cesta de alimentos que a mãe carregava, mas a função, sob o entrelaçamento dos fatores subjetivos e objetivos hauridos da realidade, parece ter favorecido sua utilização: modificado no imaginativo de Marissol, ele se tornou o cesto de alimentos, constituído na relação do conto com o entorno do qual participava.

A segunda forma de relação, nesta 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, que foram 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 da imaginação coincida com as necessidades e os motivos da vida social e cultural em um determinado momento. Assim concebida, a *atividade da imaginação criadora*

[...] transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheia. Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana. (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

As objetivações humanas constituem a produção sociocultural da coletividade, alavancando 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 aprendermos com as experiências alheias, ampliamos nossa visão da realidade e nos relacionamos de modo cada vez mais amplo com a experiência histórica e 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, ampliando suas condições de vida a partir da orientação da experiência de outrem, os *Jogos limítrofes* apresentados tiveram como bases de sustentação uma das formas mais elaboradas da cultura: a criação literária de autores consagrados, na relação com sua história de vida. De acordo com os indícios apresentados, podemos dizer que esse procedimento metodológico foi crucial no desenvolvimento de todas as cenas dramatizadas pelas crianças, pois em todas elas encontramos vestígios da influência do conteúdo dessas obras: a lembrança das ilustrações de Nelson Cruz que inspirou Alexandrita e Paloma; 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; o

gesto de Luís Renato ao elevar a mão sobre a cabeça – em forma de “A” –, dando a entender que estava dentro de uma casa, conforme o enredo do conto *Alice no Telhado*, entre outras. Todos esses indícios reiteram a ideia de que a nossa imaginação se forma e desenvolve apoiada em criações cada vez mais complexas, a partir das experiências alheias, do acesso à cultura.

Mas o movimento contrário também é verdadeiro. Como indicam os episódios apresentados anteriormente, começando pela atitude de Eliodora ao utilizar a obra de Nelson Cruz para facilitar a identificação das cenas sorteadas, dando um novo sentido à leitura do referido livro; depois, a atitude de Luís Renato ao organizar e dramatizar coletivamente a cena, pela primeira vez, com a ajuda Eduardo e Maria Rosa, entre outras ações; essas ações influenciaram diretamente o grupo, mudando a forma de manifestação de suas atitudes e sentimentos. A estratégia usada por Eliodora tornou-se uma constante entre as equipes; Luís Renato mostrou às crianças a necessidade do desenvolvimento de ações coletivas para o bom desempenho da equipe, fato que o tornou um participante ativo no desenvolvimento dos jogos. Essas atitudes e suas consequências apresentam indícios de que a nossa 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, o autor destaca o papel das emoções na experiência vivida nessa relação. Segundo ele, “[...] a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante.” (VIGOTSKI, 2009, p. 25-26). De acordo com o estado de ânimo que nos domina, as emoções tendem a entrelaçar-se em imagens, ideias e impressões que entram em relação a partir do tom emocional em que nos encontramos naquele instante.

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, por meio 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 evidente entre si, mas que se conectam e se relacionam por possuir um *signo emocional comum*. “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.” (VIGOTSKI, 2009, p. 26). Assim, essas imagens e essas combinações da imaginação criam uma linguagem interior para o nosso sentimento, na qual

as impressões ou imagens que possuem um signo emocional comum, ou seja, que exercem em nós uma influência emocional semelhante, tendem a se unir, apesar de não haver qualquer relação de semelhança ou contiguidade explícita entre elas. Daí resulta uma obra combinada da imaginação em cuja base está o sentimento ou o signo emocional comum que une os elementos diversos que entraram em relação. (VIGOTSKI, 2009, p. 26-27).

Essa forma de *linguagem interior do sentimento*, segundo ele, em sua essência, reúne impressões ou imagens sem relações de semelhança ou de proximidade explícitas entre si, tendendo a unir elementos distintos, mas 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. “É fácil entender que a fantasia guiada pelo fator emocional – pela lógica interna do sentimento – constituirá o tipo de imaginação mais subjetivo, mais interno.” (VIGOTSKI, 2009, p. 28).

Nessa perspectiva, esse tipo de imaginação subjetiva é guiado pela linguagem interna dos sentimentos da pessoa, por esse motivo torna-se um fator primordial na geração de novas necessidades e motivos para a *atividade criadora* do homem, 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 uma outra relação entre imaginação e emoção, uma relação inversa: 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 relação – emocional – foi por ele denominada de *Lei da Realidade Emocional da Imaginação*. Segundo o autor (2009, p. 28),

A essência dessa lei foi formulada por Ribot, do seguinte modo: ‘Todas as formas de imaginação criativa contêm em si elementos afetivos.’ Isso significa que qualquer construção da fantasia influi inversamente sobre nossos sentimentos e, a despeito de essa construção por si só não corresponder à realidade, todo sentimento que provoca é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa, e dela se apossa.

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

Segundo o autor, fica fácil entender a influência emocional que a *atividade criadora da imaginação* pode causar em nós, ao compartilhamos *signos emocionais comuns*, quando o produto da construção da imaginação se incorpora à realidade e podemos observar a manifestação dos sentimentos que ela causa nas pessoas. Exemplifico esse tipo de influência com um episódio que ocorreu conosco, 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 pudéssemos discuti-lo. Inicialmente realizavam a leitura subvocalizando – falando baixinho. Em um certo momento todas as crianças se calaram e algumas delas terminaram a leitura com os olhos marejados de lágrimas. 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 encontramos 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, vendendo fósforos. Em uma linda e fria noite de Natal a menina morre, após acender um último fósforo na esperança de se aquecer. A riqueza de detalhes do enredo e a circunstância da morte da menina parecem influenciar as crianças, a ponto de promover a manifestação externa de suas marcas emocionais – uma tristeza profunda – que as levou às lágrimas.

Compreendo com Vigotski (2009, p. 26) que “As imagens e as fantasias propiciam uma linguagem interior para o nosso sentimento.” E a forma de manifestação das crianças – 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 revelar vestígios de que uma conexão com o centro de forças afetivas do enredo da obra lhes proporcionou experimentar 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 ela causou, mas considerei, com Vigotski (2009), 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.” (RIBOT *apud* VIGOTSKI, 2009, p. 27). 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, que não estavam 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, parecem sinalizar a manifestação externa da linguagem emocional dos sentimentos das crianças naquele momento específico.

A última forma de relação entre a imaginação e a realidade, apontada por Vigotski (2009, p. 29), consiste na ideia de que

a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente; no entanto, ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação ‘cristalizada’, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas.

Nessa perspectiva, 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, algo inédito do ponto de vista da criação, algo projetado internamente na imaginação. Mas, para concretizar-se como *atividade criadora da imaginação*, ela necessita encarnar-se exteriormente, tornar-se produto cultural (material ou imaterial), ‘cristalizar-se’. 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 quatro formas de relação entre a imaginação e a realidade constituem, nessa perspectiva, o ciclo de desenvolvimento que envolve a *atividade criadora da imaginação*. O autor sintetiza esse ciclo do seguinte modo:

Os elementos [os produtos da imaginação] de que são constituídos foram hauridos da realidade pela pessoa. Internamente, em seu pensamento, foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação. Finalmente, ao se encarnarem, tornam à realidade, mas já com uma nova força ativa que a modifica. (VIGOTSKI, 2009, p. 30).

Desse modo, o produto da imaginação que emergiu 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, ele 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.

Vigotski (2009) reitera que na esfera da imaginação subjetiva – *signo emocional comum* – também se 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). E a preponderância de um desses fatores, em determinada situação, não anula a existência do outro, visto que esses 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).

Nesse sentido, em cada uma das construções artísticas apresentadas nesta seção apresentam indícios do produto da imaginação criadora que erigiu do pensamento e dos sentimentos das crianças e se concretizou em seus atos de criação – na construção artística revelada nas fotos e cristalizadas em nossas mentes, tonando-se parte de nossa história.

#### **4.6 Considerações**

Sabemos que não foram os *Jogos limítrofes* em si que proporcionaram essas mudanças, mas a somatória de um longo processo de aprendizagem que começou logo em seus primeiros anos de vida; entretanto, a ampliação ao acesso à cultura, por meio da vida e obra dos autores consagrados, os *Jogos limítrofes* desenvolvidos, os atos de ler e escrever

textos literários e a forma de organização das *tarefas*, o respeito às necessidades e aos motivos das crianças, criando espaços colaborativos e promovendo condições para que expusessem suas ideias, seus sentimentos e emoções, parecem colaborar com o desenvolvimento da *atividade da imaginação criadora* que as constituiu.

Segundo Vigotski (2009, p. 41),

[...] atividade da imaginação subordina-se à experiência, às necessidades e aos interesses na forma dos quais essas necessidades se expressam. [...] depende também da capacidade combinatória e do seu exercício, isto é, da encarnação dos frutos da imaginação em forma material; que depende ainda, do conhecimento técnico e das tradições, ou seja, dos modelos de criação que influenciam a pessoa.

Neste sentido, em acordo com Vigotski (2009), podemos dizer que em seu desenvolvimento, 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].” Ou seja, o resultado de um processo longo e complexo de desenvolvimento da função imaginativa, que emerge das experiências vividas, impulsiona o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e das emoções, dos sentimentos que compõem e movem as necessidades e os desejos humanos que, por sua vez, impulsionam os atos de criação do ser humano.

Sabemos com Vigotski (2009, p. 16) que

[...] expressões superiores de criação foram até hoje acessíveis apenas a alguns gênios eleitos da humanidade, mas, na vida cotidiana que nos cerca, a criação é condição necessária da existência, e tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha um iota de novo, deve sua origem ao processo de criação do homem.

Desse modo, 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* que sustenta os atos de criação do homem.

## SEÇÃO V

### CRIAÇÃO LITERÁRIA: DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO CRIADORA

Nesta seção, discuto o processo de criação dos contos pelas crianças no entrelaçamento com o desenvolvimento da criação literária, com a intenção de revelar os indícios de suas singularidades: na voz social que anuncia sua posição axiológica, que assume o seu ato responsivo e responsável em suas escolhas, e as relações de sentidos que as envolveram na criação dos contos/narrativas. Neste sentido, discuto o ciclo de desenvolvimento da *atividade da imaginação criadora*, o processo de criação do conto *Nara*, as reações das crianças ao lê-lo e destaco singularidades do processo de criação de Alexandrita e Eduardo.

#### 5.1 Particularidades da atividade da imaginação

Vigotski (2009) destaca 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 realidade e imaginação, vistos anteriormente (1. a imaginação se constrói de elementos tomados da realidade; 2. ela 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, o autor esclarece que são desenvolvidos de modo gradativo no decorrer do desenvolvimento infantil. (VIGOTSKI, 2009, p. 46-47). Na análise do processo de criação literária pelas crianças retomaremos esse estudo.

Outra particularidade consiste na caracterização que o autor faz em relação à linha de desenvolvimento da imaginação criadora nos momentos críticos na infância, quando apresenta

as *atividades* nas quais a imaginação se encarna e se transforma – transfigura – nesses momentos. Ao iniciar essa caracterização, Vigotski (2009) ressalta como se dá a retração do desejo da criança pelo seu próprio desenho. 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, 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. Com base nesse estudo, 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 com a 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, essa *atividade da imaginação* passa por uma transformação, passando a se manifestar 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, na qual 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. Essa 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, aprofundamento de sua vida íntima, constituem o seu universo íntimo de modo específico. Ao lado do desenvolvimento dessa esfera íntima, da sua subjetividade, o ser humano erige a necessidade de objetivá-la externamente, assim, ele a encarna nos poemas, nas narrativas, nas manifestações criativas que foram apropriadas da literatura dos adultos que o circundam, satisfazendo suas necessidades e desejos. Segundo o autor, o desenvolvimento dessa *atividade*, no decorrer da 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, buscando uma forma mais objetiva de expressão de suas narrativas. (VIGOTSKI, 2009, p. 47-50). Assim, na *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).

Nessas condições, a criação literária é uma forma de manifestação da *atividade da imaginação* na idade escolar, segundo o autor, 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, quer dizer proporciona a ascensão das *vivências* subjetivas para as objetivas, criando uma esfera íntima específica, uma linguagem singular para os sentimentos, preparando a criança para o desenvolvimento da próxima *atividade da imaginação*: conseguir narrar de forma objetiva sua vida pessoal. Por esse motivo, o processo de criação literária foi usado como forma de promover 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. Creio que o ato criador se constitua no processo histórico de desenvolvimento da pessoa na relação com determinada coletividade. Nessas condições, 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, porque o processo de criação emerge das condições e das necessidades da vida sociocultural, que 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 confiei que apenas por meio de uma *atividade* produtiva – a escrita –, na qual a criança pudesse (re)elaborar pensamentos, sentimentos, necessidades e desejos, entendendo o que e para que se escreve; e, estando motivada pelo produto daquilo que escreve, poderiam ser criadas as condições para formar e desenvolver seus traços autorais.

Por tudo isso, o ensino, nesta pesquisa, foi organizado para proporcionar o encontro da criança com a criação literária como forma de enriquecer e potencializar a singularidade do autor, colocando em movimento sua *imaginação criadora*. Como vimos na seção anterior, a contribuição desse coeficiente social, compreensão das vidas e obras dos autores consagrados, funcionou como força propulsora, tanto para colocar em movimento os mecanismos psicológicos que envolveram a *atividade* de criação das dramatizações pelas crianças, quanto para proporcionar os processos de dissociação, modificação, associação e transformação da realidade.

Esse procedimento metodológico – diálogo com autores consagrados – promoveu também a viabilização de instâncias novas de criação. Ao servir de *modelo de criação*, melhor dizendo uma *forma ideal* a ser alcançada pela criança na plenitude do seu desenvolvimento, provocou-lhe ímpetus de criação, despertando a necessidade interna 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 produzidos, essa condição promoveu situações motivadoras cada vez mais amplas e complexas para a *atividade* de criação das crianças, provocando as necessidades e os motivos para formação e desenvolvimento da criação literária, como testemunham os dados nas seções seguintes.

Esclareço que, embora a organização do ensino na investigação estivesse pautada *pelo* ensino do conto, durante o desenvolvimento das *tarefas* as crianças não se restringiram a esse gênero específico, mas permaneceram no campo das narrativas. Por isso, ao dirigir-me ao conjunto das criações elaboradas pelas crianças, utilizei o termo “narrativas”, por considerá-lo fiel aos dados produzidos tanto no 2º quanto no 3º ciclo de estudos. Durante o processo de elaboração das criações pelas crianças, respeitamos o seu modo de expressão e mantivemos a ideia de que a temática de suas narrativas fosse de livre escolha, como veremos adiante. No primeiro ciclo dialogamos com Lewis Carroll, autor da narrativa que deu origem ao filme *Alice no País das Maravilhas*. Propus que as crianças lessem o livro, mas como era extenso (136 páginas) e não seria possível lê-lo todo de uma vez, fizemos a leitura do primeiro e do segundo capítulos juntos, dialogando sobre suas aproximações com o filme. Os demais capítulos foram lidos entre uma *tarefa* e outra, no decorrer da investigação. Algumas crianças leram-no em casa (Eliodora e Esmeralda).

Para manter as crianças motivadas pelo produto daquilo que escreviam, em seguida, propus a edição de um livro com as criações elaboradas por elas ao final de cada ciclo temático. Como dissemos, no final do ano letivo de 2017, o livro *Contos imaginários e histórias reais* foi editado e entregue em suas casas.

Assim, com objetivo de encorajá-las a escreverem contos relacionados a sua *vivência*, propus momentos de análise dos contos abordados para evidenciar os traços autorais, as marcas, as singularidades de cada autor, bem como as características que os distinguem; e, como já disse, apresentei o 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 de que apenas a criança é capaz de atribuir sentido à *atividade de estudo*, por isso, neste caso, a organização do ensino deve lhe favorecer condições de criar e formar seu próprio discurso, de desenvolver sua consciência por meio da linguagem literária. Por isso, propus a criação dos contos aliados às *vivências*, considerando que, a partir destas, poderíamos criar as necessidades e os motivos para a objetivação do ato de criação literária a fim de formar o desenvolvimento dos esboços de autoria na criança, promovendo uma reelaboração da linguagem literária em si, para si e para os *Outros*.

Em síntese, esses procedimentos metodológicos permitiram às crianças evidenciarem singularidades específicas e fundamentais do ato de criação dos autores consagrados da alta literatura (Lewis Carroll, Nelson Cruz, Bartolomeu Campos de Queirós, Audrey Wood e Hans Cristian Andersen). Estas singularidades: a capacidade de decidir; a imaginação e a criatividade que envolveram os enredos de suas obras; e a liberdade e a responsividade do ato

de criação, tornaram-se temas nucleares das discussões nos três ciclos de estudo, fator fundamental 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 das características fundamentais do ato de criação de um autor consagrado.

## 5.2 O processo de criação do conto *Nara*

Ao escrever o conto, fiquei preocupada e receosa. Não só por fazer esse exercício pela primeira vez, mas principalmente pela finalidade dele: servir de *modelo* para as crianças escreverem um conto que relacionasse as *vivências* à temática que erigiu de nossos diálogos: o ato de decisão.

Ao discutirmos as ideias principais do filme *Alice no País das Maravilhas* com mais profundidade, surgiu o tema do primeiro ciclo de estudo. No planejamento inicial imaginara que a temática seria “Alice”, a história de vida da menina. No entanto, no encontro do dia 17/08/17, quando dialogamos em relação a alguns episódios específicos: os motivos que levaram o Chapeleiro Maluco a dizer que Alice havia “*perdido a sua boniteza*” (coragem), a Lagarta Azul a questionar: “*Quem é você?; Você é quase a Alice de verdade.*”; a Rainha Branca a dizer: “*A escolha é sua, não pode fazer as coisas para agradar os outros. Quando for enfrentar essa criatura, a escolha é sua.*”, percebi com as crianças que o eixo central do primeiro ciclo de estudo foi a capacidade de decisão de Alice, porque foram essas escolhas que a fizeram superar seus medos, suas indecisões, vencer o mostro do mundo subterrâneo, voltar à vida social de seu tempo, assumir suas decisões e suas responsabilidades – não quis se casar, apesar dos desejos alheios –, tornando-se uma pessoa feliz. Essa mudança de foco se deu principalmente porque percebemos que com essa temática – ato de decisão –, também evidenciávamos uma das características marcantes de Lewis Carroll e Nelson Cruz.

Escrever um conto relacionado a “atos de decisão” não foi *tarefa* fácil. A primeira pergunta que veio à mente foi: “O que escrever?”. Nunca havia escrito nada do gênero; depois, vivi tantas situações... qual delas fora decisiva em minha vida? Como a que aconteceu com Alice, ao enfrentar todos os seus medos e vencer o maior e mais poderoso monstro do País das Maravilhas? Quando pensei nisso, a resposta veio de imediato à mente, mas a coragem de expor meus medos, minhas fragilidades, veio depois.

Como a temática do conto envolvesse momentos difíceis de minha vida, inicialmente relutei, fiquei procurando outra situação para relatar, mas ao mesmo tempo pensava: “Como poderia propor às crianças que realizassem esse movimento se eu não conseguisse realizá-lo?”. Não seria justo. Assim, devido a necessidades internas, a condições que a situação exigia e ao compromisso assumido com as crianças, coloquei a imaginação em movimento para escrever o conto, não um conto imaginário, e sim um conto real com acontecimentos pessoais que mudaram o sentido de minha vida. Essa situação de indecisão pareceu-me conter marcas do processo de desenvolvimento da imaginação explicitado por Vigotski (2009, p. 44-48). Segundo ele, embora a *atividade da imaginação criadora*, na forma como se manifesta na criança, na grande maioria dos casos, entre em declínio na fase da adolescência, ela não se extingue, apenas regride “porque a imaginação criadora não desaparece por completo em ninguém, ela apenas transforma-se em casualidade.” (VIGOTSKI, 2009, p. 48). Na idade adulta, a *imaginação criadora* pode tornar-se um ato casual que emerge das necessidades e das condições necessárias à sua existência. Essa ideia testemunha o que aconteceu comigo, porque o ato de criação emergiu das necessidades e condições que a situação exigiu, provocando-me uma reação estética, o ímpeto de criar, mobilizando a *atividade da imaginação criadora*. Essa situação atesta que, “De fato, onde quer que se conserve uma ínfima parte de vida criativa, aí também tem lugar a imaginação.” (VIGOTSKI, 2009, p. 48).

Ao escrevê-lo (APÊNDICE B), percebi que o processo de escrita de uma *vivência*, pelas crianças, não seria um processo fácil para elas. Durante a escrita do meu, vivi um processo contraditório, doloroso, que mexeu muito com meus sentimentos, com minhas emoções. Mas, nesse exercício experimentei também uma sensação de alívio, alegria e esperança. Ao terminá-lo, sentia-me aliviada em compartilhar parte de minha história com aquelas crianças, alegre por conseguir (re)elaborar sentimentos tão contraditórios por meio do conto e esperançosa de que esse tipo de narrativa pudesse despertar nelas a confiança e o desejo de compartilhar conosco suas *vivências*. Pensei: “Qual será a reação das crianças ao ouvi-lo? Elas enfrentariam o desafio de relacionar suas vivências às suas criações?”.

Logo me vieram à mente as palavras de Vigotski (2009), para quem a imaginação da criança funciona de maneira diferente da do adulto; a dela é mais incipiente. Segundo o autor (2009, p. 46), “A criança é capaz de imaginar bem menos do que um adulto, mas ela confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos”. Assim, segui confiante de que as crianças conseguiriam expor seus sentimentos e desejos por meio da criação literária.

Somente na idade adulta a imaginação atinge a *maturidade*, porque o seu desenvolvimento exige um amplo e complexo processo de apropriação da experiência socio,

histórico e cultural, não só pelo material do qual se constrói, “como também o caráter, a qualidade e a diversidade das combinações que se unem a esse material rendem-se de modo significativo às combinações dos adultos.” (VIGOTSKI, 2009, p. 47). E viver esse processo de criação me fez perceber que seria preciso adequar o planejamento do projeto, porque a proposta inicial seria que as crianças contassem oralmente o conto para os colegas para depois escrevê-lo. Ao redigi-lo, percebi que reviver fatos conflitantes, muitas vezes dolorosos de nossas vidas não é uma *tarefa* fácil. Isso poderia desencorajá-los a escrever, as lembranças poderiam desencadear sentimentos dolorosos, contraditórios, conflitantes, de difícil expressão oral. Assim, reconsiderei os diálogos em torno da criação do primeiro grupo de narrativas, que ficaram restritos à escolha do tema e à definição do evento perturbador do conto. Esse procedimento se mostrou adequado para o momento.

Ao analisar o processo que vivenciei, percebo que a reação inicial foi de controlar e regular minhas ações e emoções. Tentei escapar das lembranças dolorosas, inicialmente. Esse controle me paralisou, mas o convívio com as crianças encorajou-me, impulsionando-me a assumir meu ato responsável e responsivo diante de minhas escolhas. Em todos os anos que estive na escola, nunca vivenciara algo parecido. Escrevendo esta tese, percebo como as crianças me ensinaram com sua coragem e sua desenvoltura; ser-lhes-ei eternamente grata por tudo isso. Sinto que supero a cada dia o desafio de manifestar meus pensamentos e sentimentos por meio da escrita.

### **5.2.1 A reação das crianças**

Quanto apresentei o conto *Nara*, fiquei admirada ao ver a reação das crianças. A minha criação marcou uma mudança de rumo nas escolhas iniciais delas em relação aos temas que abordariam em seus contos. No Quadro 9, a seguir, apresento diálogos e alguns episódios que marcaram esse movimento.

### Quadro 9 – O conto *Nara*

**Objetivo:** Encorajar as crianças a trazerem para a escrita de seus contos um pouco de sua história de vida. Reconhecer e identificar os elementos constitutivos do conto *Nara*.

**Introdução:** No dia 06/09/17, após o *Jogo Imaginação com Alice*, solicitei às crianças que fossem pensando a respeito do tema sobre o qual gostariam de escrever.

#### *ATA 19*

**Paloma:** *Eu já fiz.*

**Pesquisadora:** *Que bom!!! Mas, você vai fazer um novo conto aqui!!*

[Paloma sorriu, satisfeita.]

No dia 12/09/17, devido a um feriado, estendemos o tempo destinado às atividades do projeto – 13h30 às 15h15 e 16h às 17h10. Quando cheguei à sala de aula para buscá-los, caminharam em minha direção falando sobre a temática que haviam escolhido. Ao chegarmos ao destino, percebendo que Flora não se manifestara no caminho, perguntei-lhe:

#### *ATA 20*

**Pesquisadora:** *Você pensou em algum tema? [Olhava para Flora.]*

**Flora:** *Não.*

**Esmeralda:** *Sim. [...] “Alice no portal mágico”.*

**Flora:** *Tia, eu pensei. “Alice e o...”?*

**Marissol:** *Eu pensei... ah, eu pensei em coisas, mas não sei o que vou falar.*

**Eduardo:** *“Casa assombrada”.*

**Marissol:** *“Alice e a casa assombrada”.*

**Luís Renato:** *“O motoqueiro que não tinha medo de matar”.*

**Paloma:** *Eu tenho dois, um é “Alice no meu quarto” e “Alice no mercado”.*

**Maria Rosa:** *Sim, eu pensei... “Alice na quadra”.*

**Alexandrita:** *Eu pensei “Portiogo em Terabítia”.*

Após ouvi-los, disse-lhes:

#### *ATA 21*

**Pesquisadora:** *Eu escrevi um texto e trouxe para vocês [...]. Vocês vão me dizer se precisa acrescentar alguma coisa, se tem alguma parte que precisa ser melhorada, certo? Leiam silenciosamente.*

**Vários alunos:** *Nossa, tia!!! [Ao verem a primeira página do conto.]*

**Flora:** *Você tem muito argumento, hein!?*

**Esmeralda:** *Nossa, tia, coitada da Nara!!*

**Alexandrita:** *Nossa, é tão longo... [Três páginas.]*

*Continua.*

### Episódios da Atividade 1 - PAINEL DE FOTOS 4

Encontro do dia 12/09/17: Leitura silenciosa do conto *Nara*.



O **Episódio 1** registra o momento em que as crianças realizam a leitura silenciosa do conto *Nara*, apresentada em *datashow*. Na primeira foto, vemos em primeiro plano Flora, em seguida Esmeralda e Marissol. Na foto da direita, em primeiro plano temos Alexandrita seguida por Maria Rosa, Paloma Luís Renato e Eduardo. E Eliodora à esquerda, em segundo plano.

Após a leitura silenciosa, que acabou subvocalizada, perguntei se havia alguma coisa a ser melhorada no texto.

#### **ATA 22**

**Alexandrita:** Tia, ali, Lis (?) é com L maiúsculo, tia. Ali também, Alice que ouvia?

**Pesquisadora:** Não, é Lis.

**Alexandrita:** Eh!! A gente corrigiu a tia!

**Marissol:** Se tornou... o quê?

**Alexandrita:** Melhor!

Realizei as adequações e continuamos.

#### **ATA 23**

**Pesquisadora:** Esse texto é um conto ou outro tipo de texto?

**Vários:** Conto!!

**Pesquisadora:** Por que vocês acham que é um conto?

**Eliodora:** Você explicou assim, numa cidadezinha tinha...

**Esmeralda:** Tem as ações das personagens.

[...]

**Alexandrita:** Tem o clímax? Não!?

**Alexandrita:** Tem, quando o irmão dela começa a fazer muita bagunça, aí, perturba.

**Luís Renato:** Não é, tia, Alberto ficou bebendo muito.

**Eduardo:** Gente, existe a situação final?

Como o conto era extenso e as crianças ficaram em dúvida em relação a alguns elementos (clímax, situação final – como já esperava), disse-lhes que iríamos verificar se o texto era um conto, por meio de um jogo. Mas que, antes disso, gostaria de ouvi-los em relação à história de Nara.

**ATA 24**

**Esmeralda:** *Eu percebi que parece com a vida real [...].*

**Pesquisadora:** *Vocês acham parecido com a vida real? [Olhou para as outras crianças.]*

**Alexandrita, Luís Renato e Eliodora:** *Sim!!*

[...]

**Pesquisadora:** *O que esse texto tem a ver com Alice no País das Maravilhas?*

**Alexandrita:** *Porque ela acreditava em contos de fada [Nara] e a Alice também acreditava!*

**Eliodora:** *Que ela era determinada...*

**Flora:** *Que ela era indecisa...*

**Pesquisadora:** *Ah, ela era indecisa no começo da história, e como ela terminou?*

[...]

**Pesquisadora:** *Essa é uma história real!!*

**Marissol:** *Então não foi você que inventou? Uai!?*

**Pesquisadora:** *[...] vocês sabem quem é Nara?*

**Alexandrita:** *Ahn!! ... É a tiaaa!...*

**Eliodora:** *Mentira, tia, mentira...*

**Esmeralda:** *Essa é a sua história?*

**Pesquisadora:** *[...] quem viveu essa história fui eu.*

**Vários:** *Ahnnn!!! [Exclamações.]*

**Paloma:** *Ah, 'tadinha, tia!*

**Vários:** *Annn!!! [Correram em minha direção e me abraçaram.]*

[...]

**Pesquisadora:** *[...] eu queria que vocês também trouxessem um pouco de vocês nas suas histórias.*

**Eliodora:** *Tem uma história muito triste. A vida do Eduardo é muito triste.*

**Episódios da Atividade 2 - PAINEL DE FOTOS 5**

*Jogo Juntando as peças, com o enredo Nara, dia 12/09/17.*



O PAINEL DE FOTOS 5 mostra as crianças realizando o *Jogo Juntando as peças*, que teve por finalidade confirmar se o texto *Nara* era, ou não, um conto. Após o intervalo do recreio, as crianças foram organizadas em duplas, recebendo um envelope contendo seis cartões coloridos e vários fragmentos do conto.

Como pode ser visualizado, colado no canto esquerdo de cada cartão havia uma categoria do conto. Por exemplo: *situação final – volta a harmonia à vida das personagens*. As crianças, com a ajuda de seu parceiro, deveriam juntar as peças, as categorias aos seu(s) respectivo(s) episódios. Inicialmente Eduardo, Flora e Alexandrita manifestaram dificuldades em distinguir o clímax e a ação finalizadora, mas, com a ajuda dos colegas, venceram a dificuldade. Ao final, as crianças chegaram à conclusão de que o texto era mesmo um conto.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

No início de nossos encontros, as crianças perguntavam quando eu iria *passar* o conto para elas. Com o passar do tempo, compreenderam que não seria *cópia* de textos, mas contos criados por elas, relacionados a suas vidas. Assim, aos poucos, de acordo com a forma de organização do ensino, demonstraram entusiasmo em criar um conto e começaram a manifestar desejo de escrevê-lo. Como sinaliza o diálogo da *ATA 19* (QUADRO 9, p. 153), ao desvelar os aspectos composicionais do conto *Alice no telhado* por meio do *Jogo Imaginação com Alice* e a perspectiva de escrever um livro parecem ter despertado em Paloma o desejo de expressar seus sentimentos, suas ideias por meio da escrita literária [*Eu já fiz*], produzindo um texto em casa, de livre e espontânea vontade. Várias crianças – Eliodora, Alexandrita, Marissol, Luís Renato, Esmeralda e Flora – também manifestaram esse mesmo desejo principalmente depois do *Jogo Imaginação com Alice*, entretanto, apenas ela concretizou a ação. Dias depois, durante as discussões da terceira versão do seu conto, ela pediu o texto de volta, justificando que envolvia um assunto que ela não queria que ninguém soubesse. Resguardando sua decisão, não comentarei mais sobre o assunto.

As atitudes de Paloma, Eliodora, Alexandrita, Marissol, Luís Renato e Esmeralda de caminharem até mim, comentando as temáticas escolhidas por eles para escrita de seus contos, parecem indicar ímpetos de criação, eles parecem estar motivados para o processo de criação, desejando expressar acontecimentos, pensamentos, sentimentos e desejos por meio da escrita literária. A manifestação desse impulso parece indicar que *atividade da imaginação* das crianças estavam em movimento, desejavam encarnar-se na realidade externa. “Esse traço – o ímpeto da imaginação para encarnar-se – é a verdadeira base e o início motriz da criação. Qualquer construção que parta da realidade tende a fechar o círculo e encarnar-se na realidade.” (VIGOTSKI, 2009, p. 58).

Na *ATA 20* (QUADRO 9, p. 153), apresento as escolhas iniciais das crianças em relação ao tema que abordariam em suas criações. Como observamos, em sua grande maioria os temas escolhidos situavam-se em torno da personagem *Alice*. No entanto, após os diálogos

estabelecidos (QUADRO 9, *ATAS 21* – p. 153; *22, 23* – p. 154; e *24* – p. 155), houve uma mudança substancial nessas escolhas, como mostra o Quadro 10, a seguir.

**Quadro 10** – Nomes dos autores e títulos das narrativas elaboradas em cada ciclo temático, em 2017

<b>Autor</b>	<b>1º ciclo: Ato de decisão</b>	<b>2º ciclo: Imaginação e criação</b>	<b>3º ciclo: Liberdade e responsabilidade</b>
<b>Marissol</b>	<i>Ana Laura no shopping</i>	<i>A adolescente e os quadros</i>	<i>A Bela e a Aurora</i>
<b>Maria Rosa</b>	<i>Vi e a família triste</i>	<i>O pai que foi assaltado</i>	<i>A princesa e o sapo</i>
<b>Eliodora</b>	<i>A vida triste de Nina</i>	<i>A menina sem mãos</i>	<i>Halloween</i>
<b>Paloma</b>	<i>Bianca</i>	<i>O diário das sereias</i>	<i>O pet e a bailarina</i>
<b>Flora</b>	<i>Elley e o pé de feijão</i>	<i>A raposa e as uvas</i>	<i>Palácio de Jady</i>
<b>Luís Renato</b>	<i>A aula de imaginação</i>	<i>O menino que queria ser piloto de corrida</i>	<i>A tartaruga que queria voar</i>
<b>Eduardo</b>	<i>Um pai e uma mãe morreram</i>	<i>Nara e a história</i>	<i>A boneca que mexia</i>
<b>Alexandrita</b>	<i>A ponte de Terabítia</i>	<i>A vida da menina Imaginação</i>	<i>O nascimento do Menino Jesus</i>
<b>Esmeralda</b>	<i>Mia e a mina de ouro</i>	<i>A menina e a fada Tinker Bell</i>	<i>Rhaddyja e a Sereia Manoela</i>

**Fonte:** Elaborado pela autora.

No Quadro 10, os títulos das criações elaboradas pelas crianças em cada ciclo temático testemunham mudanças ocorridas na escolha do tema no percurso da pesquisa. Neste item, discutiremos apenas os temas tratados no primeiro ciclo, porque são os que nos auxiliam a compreender os dados neste momento específico.

Nos títulos apresentados na *ATA 20* (QUADRO 9, p. 153), podemos perceber que Esmeralda, Flora, Paloma, Maria Rosa e Marissol declararam em seus títulos que suas criações girariam em torno da personagem Alice (*Alice no portal mágico; Alice e a casa assombrada; Alice no meu quarto; Alice no mercado; Alice na quadra;*). Luís Renato, Eduardo e Alexandrita apresentaram desejos diferentes (*O motoqueiro que não tinha medo de matar, Casa assombrada e Portiogo em Terabítia*). Os dados apresentados no Quadro 10 testemunham uma mudança no foco das narrativas criadas (*Ana Laura no shopping; A vida triste de Nina; A aula imaginação, Vi e a família triste; Bianca; Um pai e uma mãe que morreram...*). Nas Seções VI e VII, discutiremos com mais profundidade o processo dessas escolhas nos diferentes ciclos temático. Por ora, resalto que no primeiro ciclo as crianças escrevem contos envolvendo suas *vivências*, quer dizer, aspectos da vida que as afetaram,

marcados pela interdiscurvidade com as obras que leram, com os filmes que assistiram, com as situações que viveram. Essa mudança substancial no percurso do primeiro ciclo temático nos permite dizer que o procedimento de usar um *modelo de criação* relacionado à minha *vivência* cumpriu o seu objetivo de encorajar as crianças a trazerem para a criação literária um pouco de sua história de vida.

O **Episódio 1**, assim como a **ATA 21** do Quadro 9 (p. 153), registram a forma como o conto *Nara* foi apresentado e as sensações, os sentimentos que ele despertou nas crianças. Inicialmente, foi percebido o tom de admiração, tanto ao ver, como ao ler o conto [*Nossa, tia!!!*]. Ao lê-lo, Flora expressou sua admiração ao dizer “*Você tem muito argumento, heim!?*”; ao ouvi-la, tomei consciência de que o conto ficara extenso e feliz por ele ter despertado a admiração e a atenção das crianças. Quando Esmeralda exclama: “*Coitada da Nara!?*”, parece sensibilizada pela situação vivenciada por mim, ou melhor, pela personagem.

Quem presenciou as crianças no momento registrado no PAINEL DE FOTOS 4 (QUADRO 9, p. 154) pôde notar em seus olhares a expressão de sentimentos comuns: admiração e tristeza. Essa situação apresenta indícios de que as crianças pareciam absorvidas pelo *signo emocional comum* que as envolveu na trama do enredo. Esses indícios são confirmados no final da **ATA 24** (QUADRO 9, p. 155), quando as crianças se levantam e me abraçam, após descobrirem que no conto narrava parte da minha vida. Durante o abraço coletivo, foi o silêncio que falou mais alto, porque as crianças utilizaram-se da linguagem não verbal para expressar seus sentimentos.

Na **ATA 22** (QUADRO 9, p. 154), registro o momento em que Alexandrita e Marissol se sentem à vontade para emitir suas considerações em relação as inadequações gramaticais [*Tia, ali, Lis(?) é com letra maiúscula*] encontradas no conto *Nara*. Com essa atitude, que fora incentivada pelas perguntas orientadoras (*É preciso acrescentar alguma coisa? O que precisa ser melhorado?*), elas encorajaram os colegas a darem suas opiniões. Ao festejar por ter-me corrigido [*A gente corrigiu a tia!*], Alexandrita, sinaliza que a situação vivenciada naquele momento lhe foi gratificante, pareceu-me sentir-se bem e confiante em suas opiniões. Essa cena marca também o clima de confiança, de respeito e de liberdade que desfrutamos juntos.

O **Episódio 2** do PAINEL DE FOTOS 5 (QUADRO 9, p. 155) e a **ATA 23** (QUADRO 9, p. 154) testemunham como foi organizada a *tarefa de estudo* para que as crianças chegassem à conclusão de que aquela escrita era um conto, e não uma produção de outro gênero. A estratégia de utilizar o *Jogo Juntando as peças* para os estudos epilinguísticos pauta-se pela ideia de manter as condições para que as crianças pudessem chegar às suas próprias conclusões em relação aos aspectos composicionais do conto, para continuar

desenvolvendo sua autonomia. Os dados sinalizam que o jogo viabilizou a criação dessas condições, porque as crianças conseguiram chegar a uma conclusão sobre o assunto, de maneira autônoma, com baixos níveis de ajuda.

Na foto à esquerda do PAINEL DE FOTOS 5 (QUADRO 9, p. 155), por exemplo, revelo como Eliodora se posicionava diante do trabalho em equipe no primeiro ciclo [recorria a mim para confirmar suas hipóteses]. Embora percebesse avanços em relação a sua aceitação em relação ao trabalho coletivo, ela ainda não conseguia dialogar com o colega sobre suas dúvidas, acabando por desenvolver a *tarefa* de modo individualizado. No início dos encontros, ela queria fazer tudo sozinha, sem ninguém perto, vez ou outra discutia com os colegas por não aceitar a opinião e a companhia deles. Neste registro, Eliodora aceita a companhia de Eduardo, mas ainda não dialoga com ele em relação a sua dúvida, ao contrário de Eduardo que, no final da *ATA 23* (QUADRO 9, p. 154), revela-se aberto à interação com os colegas. Ao perguntar “*Gente, existe a situação final?*”, ele se predispõe a dialogar com os outros. Como o princípio metodológico foi diminuir os níveis de ajuda, nesses momentos eu sempre voltava à pergunta para que opinassem primeiro sobre o assunto. Esse procedimento parece ter auxiliado Eliodora, porque, em momentos posteriores, aos poucos, ela passou a ouvir o colega primeiro para depois buscar confirmação comigo, como veremos ainda nesta seção.

Na *ATA 24* (QUADRO 9, p. 155), as crianças estabelecem relações entre o enredo do conto *Nara* e a narrativa *Alice no País das Maravilhas*, chegando a conclusões em relação às semelhanças entre eles [*Porque ela acreditava em contos de fada [Nara] e a Alice também acreditava!*], conseguindo identificar a temática que os envolvia: o ato de decisão como forma de superação. As crianças não imaginavam que eu havia vivenciado situações muito próximas daquelas que experimentavam ou conheciam [*Essa é a sua história?*]; isso pareceu intensificar ainda mais o vínculo afetivo-cognitivo que nos envolvia [eles correram em minha direção e me abraçaram] e despertar o sentimento de pertencimento ao grupo.

A compreensão do enredo de *Alice no País das Maravilhas* e da história de superação que relatei, as trocas verbais entre nós parecem indiciar que as crianças perceberam que o ato de decisão constituiu elemento fundante na constituição do ser humano consciente da condição que deseja ocupar.

### 5.3 Eventos do primeiro ciclo temático

Na sequência apresento o processo de criação e as condições de aprimoramento do Conto1 pelas crianças.

#### Quadro 11 – Processo de criação e aprimoramento do conto – 1º ciclo – 13 e 27/09/17

**Objetivo:** Criar um conto ligado a suas vivências e aprimorá-lo para publicação.

**Introdução:** No dia 13/09/17, quando buscava as crianças na sala para levá-las até o espaço destinado ao desenvolvimento do projeto (centro espírita, próximo ao prédio da escola), algumas delas saíram correndo na frente. Eduardo parou ao meu lado sorrindo e pediu para segurar em meu braço, pois as mãos estavam ocupadas por outras crianças. Sorri e sinalizei que ele poderia se apoiar em meu braço para atravessarmos a rua juntos. Fiquei encantada com o seu sorriso.

#### Episódios da Atividade 1 - PAINEL DE FOTOS 6

Processo de criação das narrativas, no primeiro ciclo de estudo, nos encontros entre os dias 13 e 29 /09/17



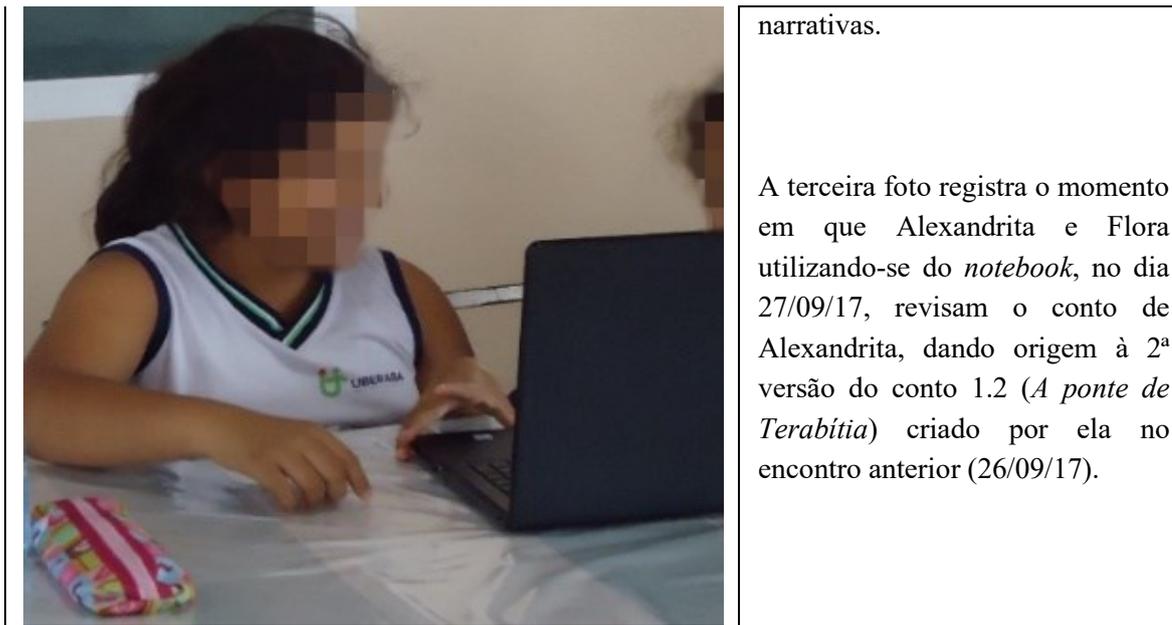
Na primeira foto vemos as crianças escrevendo sua primeira criação.

Maria Rosa faltou neste dia, 13/09/17.



A segunda foto traz a forma de organização dos momentos de aprimoramento das narrativas.

Do lado direito da foto, vemos Marissol revisando seu texto com Maria Rosa, com o uso do *notebook*. Em seguida, Alexandrita redige sua narrativa e Eliodora digita o seu texto no *notebook*. Paloma e Esmeralda, à esquerda, terminam a primeira versão de seus contos. Eduardo e Luís Renato, que não aparecem na foto, estão ilustrando suas



narrativas.

A terceira foto registra o momento em que Alexandrita e Flora utilizando-se do *notebook*, no dia 27/09/17, revisam o conto de Alexandrita, dando origem à 2ª versão do conto 1.2 (*A ponte de Terabítia*) criado por ela no encontro anterior (26/09/17).

**Fonte:** Elaborado pela autora.

O evento registrado na introdução do Quadro 11 (p. 160), que envolve a alegria de Igor ao segurar em meu braço ao atravessarmos a rua, sinaliza o clima emocional que se estabeleceu entre nós, depois da apresentação do conto *Nara*, indiciando que depois de um mês e meio juntos fortaleceram-se os vínculos entre nós.

No PAINEL DE FOTOS 6 (QUADRO 11, p. 160-161), apresento três episódios, ocorridos no 1º ciclo temático, que se destacaram por expressar uma movimentação singular no processo de criação e aprimoramento dos contos elaborados. Na primeira foto, chamam atenção os indícios de uma introspecção por parte dos escritores. Eles parecem absortos, entregues ao processo de criação de suas narrativas. O interessante é que, antes de iniciar suas criações, eles estavam entusiasmados, alegres e falantes e, sem intervenção alguma, depois silenciaram-se, tornando-se ensimesmados, estabelecendo um ar de seriedade no ambiente. De acordo com Vigotski (2009, p. 74), “Quando a criança tem sobre o que escrever, escreve com toda a seriedade”. Por isso, as atitudes das crianças manifestam indícios de que o ato de criação literária por meio da escrita consistiu em uma *atividade* séria para elas, que exigiu concentração e dedicação, além de fornecer pistas de que elas sabiam o que iriam escrever.

Para o aprimoramento dos contos elaborados no 1º ciclo temático, propus que, ao apresentarem a primeira versão de suas criações por meio de *datashow*, realizassem a leitura de sua narrativa para os colegas. Após a leitura, ao ouvirem as narrativas, os participantes deveriam dialogar com os colegas sobre aspectos que, por acaso, causassem dificuldades na compreensão, ou uma informação que considerassem importante acrescentar, ou uma

sugestão que quisessem fazer a fim de auxiliar o colega, caso necessário, no aprimoramento ou enriquecimento de sua criação, a fim de torná-las ricas em detalhes, coesas e compreensíveis ao leitor.

Para que a experimentação dessa situação atingisse sua finalidade, salientei junto às crianças a importância do respeito à criação do outro, acatando sua opinião, suas condições de criação e suas potencialidades, mas lembrando-as da necessidade do aprimoramento e do enriquecimento das narrativas para a publicação no livro, em momento posterior. Acentuei que uns escreveram mais e outros, menos, mas todos haviam se dedicado e elaborado seus contos de acordo com suas condições, por isso todas as criações deveriam ser valorizadas pelo grupo.

Como registra a segunda foto do PAINEL DE FOTOS 6 (QUADRO 11, p. 160), a criação da segunda versão das narrativas foi realizada em duplas ou trios, com o uso de dois *notebooks*. Depois, sentávamo-nos juntas, as crianças, uma por vez, e eu, para dar *acabamento provisório* à terceira versão, final. Assim sendo, os diálogos estabelecidos nos pequenos grupos geravam a segunda versão do texto, registrada nos *notebooks*. De posse dela, dialogávamos, e o produto de nossas interações culminava na terceira versão, denominada por nós como *obra-prima*.

Nesses momentos, esclarecia ao grupo que não se tratava de um *juízo* em relação às criações, mas de um momento de criação de sentidos de forma coletiva em relação ao conto, para que o leitor pudesse entendê-lo de forma plena. Ao organizar as duplas, inicialmente, considerei o perfil das crianças em relação a suas afinidades com os parceiros de trabalho e os conhecimentos prévios sobre a língua. As duplas foram organizadas de modo que o parceiro mais experiente auxiliasse o menos experiente e vice-versa. No entanto, durante o 3º ciclo temático, pensando na autonomia, as duplas foram organizadas livremente, de acordo com suas afinidades e desejos.

Na necessidade da manutenção do ensino na linha de maior esforço, como a de manter a atuação da criança na *zona de desenvolvimento iminente* de outra(s) criança(s), acredito que ao refletir e analisar seu conto com ajuda de um parceiro mais experiente, a criança extrapola suas possibilidades de criação independente, preparando-se para, em momento posterior, realizar a *tarefa* de modo independente. (MELLO, 2007). Os dados sinalizam que a organização das duplas no 1º e no 2º ciclo atenderam às necessidades das crianças, porque muitas delas se mantiveram no 3º ciclo, e pelo resultado da interação entre elas, implícito em suas criações, como veremos nas seções seguintes.

Como vemos na terceira foto do PAINEL DE FOTOS 6 (QUADRO 11, p. 161), nos encontros destinados a essas *tarefas*, enquanto algumas crianças estavam escrevendo a segunda versão com o uso do *notebook*, outras terminavam a primeira, outras ilustravam. A dinâmica desse processo foi conduzida pelas condições e necessidades das crianças. Como exemplo, cito que Marissol escreveu seu conto no primeiro dia, 13/09/17, e Esmeralda levou quatro encontros para escrever o seu. Essa estratégia teve por objetivo respeitar as singularidades das crianças, suas características e necessidades específicas, sua condição autoral. Essa condição foi fundamental para este estudo, porque as crianças precisavam de tempo para escrever, desenvolver estudos epilinguísticos, refletir sobre suas escritas e reescrever em caso de necessidade. Só para termos uma ideia do tempo gasto nessas *atividades* de criação e de aprimoramento das narrativas, realizei um levantamento: das 77 horas de gravação, 45 delas foram dedicadas a esses momentos, totalizando 58,4% do tempo da pesquisa.

Reconheço e valorizo o uso das tecnologias como instrumento didático-metodológico no contexto educacional, por isso utilizei-me dos *notebooks* nos momentos de revisão das primeiras, segundas e terceiras versões das narrativas, em cada ciclo temático, por considerar que eles auxiliariam as crianças nas correções ortográficas de suas criações, como de fato aconteceu, mas chamou-me atenção a falta de conhecimento básico do uso do computador. Embora tivessem aulas de informática, não conseguiam ligar o *notebook*, usar o Word, dar espaço, mudar de linha, usar o *mouse*, digitar, não compreendiam os sublinhados (vermelho ou azul) nas palavras. Entretanto, quando mostrei o *notebook* e falei sobre a proposta, ficaram fascinadas por poder registrar sua segunda versão com a utilização desse recurso. Mas quando tentaram digitar, percebi que não tinham condições, naquele momento, de realizar essa ação. Desse modo, alterei a proposta inicial: eu copiava a primeira versão, tal qual estava, depois, com a ajuda dos parceiros, eles iam revisando as suas criações. Neste contexto, Eliodora e Esmeralda se destacaram no apoio aos colegas em relação ao manejo do *notebook*. Portanto, a utilização desse instrumento também foi um momento de aprendizagem pelas crianças, que, com a ajuda dos parceiros mais experientes, aos poucos, de acordo com suas condições, foram realizando a revisão de suas criações. Mantivemos esse procedimento, primeiramente, porque percebemos que despertou o interesse das crianças, segundo, por resguardar o princípio da necessidade de complexificação das *tarefas de estudo* para que elas pudessem atuar de maneira cada vez mais autônoma na realização das *tarefas*.

Confesso que no início não foi fácil manter essa conduta, devido aos conflitos que causara, mas, aos poucos, os conflitos produziam bons frutos, e isso me fez reconhecer a

necessidade de manter-me firme nesse propósito. Cito um exemplo de um desses frutos colhidos ainda no primeiro ciclo temático: na terceira foto do PAINEL DE FOTOS 6 (QUADRO 11, p. 161), registro o momento em que Alexandrita revisava seu conto ao lado de Flora. Alguns minutos antes, estava nervosa e angustiada porque o computador não reconhecia a palavra “*Terabíthia*” e a sublinhara de vermelho. Flora, que já havia passado pelo processo de revisão de sua criação anteriormente, explicou-lhe que a palavra poderia estar errada, por isso o sinal em vermelho. Alexandrita retirou a letra “h”: Terabítia e, então, o corretor identificou a palavra. Naquele momento, pudemos ver sua reação ao perceber que a palavra fora reconhecida. A alegria delas (Flora ficou muito feliz ao perceber que conseguia ajudá-la) registrada na foto me fez perceber que o uso do *notebook* se fazia necessário no auxílio do desenvolvimento da autonomia ao revisarem as criações.

Como já dissemos, esses momentos – criação da segunda e terceira versões – promoveram muitas discussões, estranhamentos, aproximações e divergência de ideias, mas também favoreceram a tomada de decisão, a valoração da posição autoral pelos escritores e o fortalecimento dos laços afetivos entre eles, inclusive comigo, como mostramos nesta seção. Essa forma de organização das *tarefas* se justificou pela necessidade de proporcionar as condições para que as crianças ouvissem as apreciações sobre suas narrativas e, aos poucos, fossem se posicionando diante delas, situação que de fato aconteceu, como veremos na análise dos dados nas Seções VI, VII e VIII.

Esclareço que, como os diálogos em relação aos aprimoramentos das segundas versões foram mantidos comigo, optei por momentos mais individualizados de relacionamento com as crianças. Assim, na criação da terceira versão, discuti os contos com cada uma, separadamente. Nesses momentos e em outros que se fizeram necessários (organização do livro), estive acompanhada de Maria Inês (minha prima e auxiliar), para que ela pudesse cuidar de tirar fotos, levar ou buscar alguma criança na sala de aula, recarregar ou trocar a filmadora, cuidar do gravador de voz, ou para fornecer material para as crianças que terminavam suas ilustrações, ou realizavam a leitura de mais um capítulo do livro *Alice no País das Maravilhas*, ou elaboravam sua apresentação para edição do livro. A presença dela proporcionou-me condições de dedicar-me ao diálogo com os autores, sem a preocupação de cuidar dos recursos tecnológicos.

Nesses dias ampliava o tempo de permanência com as crianças, em torno de três horas e meia, para conseguir atender às suas necessidades e realizarmos o aprimoramento com tranquilidade. Desse modo, o nosso segundo ciclo de estudos, com o tema *Imaginação e criação*, iniciou-se em 09/10/2017.

Em relação ao primeiro ciclo temático, ressalto situações em que apresento as singularidades implícitas no processo de criação literária de duas crianças: Alexandrita e Eduardo.

#### 5.4 Alexandrita

No Quadro 12, apresento o processo de criação do primeiro conto de Alexandrita, porque registra um processo de criação diferente dos demais. Ao ler e discutir sua narrativa com os colegas, ela manifestou o desejo de escrever outro conto. Esse episódio também possibilita mostrar em que condições ela ouviu as apreciações das crianças em relação ao seu conto e como ela se posicionou diante delas. O processo vivido por ela evidenciou peculiaridades específicas, por isso, analiso essas singularidades em busca de seus traços autorais, não porque outras crianças não vivenciaram situações semelhantes, mas porque ela manifestou claramente seus sentimentos e suas necessidades, seja por gestos, seja por atos e palavras, tornando-os mais evidentes para a análise.

#### Quadro 12 – Processo de aprimoramento dos contos criados por Alexandrita

**Objetivo:** Promover condições para que as crianças, ao ouvirem as apreciações dos colegas e da pesquisadora, possam se posicionar diante delas.

**Introdução:** No dia 13/09/2017, na preparação, esclareci que, se eles tivessem dúvidas em relação à escrita, eu os ajudaria. Assim, os auxiliiei a grafar várias palavras. Em certo momento, Alexandrita fez uma pergunta inusitada:

*ATA 25*

*Alexandrita: Tia, se eu colocar aqui que ela tivesse trinta e oito filhos, você aceita?*

Como ela já tivesse anunciado que iria narrar algo da realidade, respondi:

*Pesquisadora: Se você achar que tem condições... [Ela me fitou com ar indagador.]*

*Quantos anos tem ela?*

*Alexandrita: 29.*

*Pesquisadora: Ah, então, não!! Se fosse para ter um filho por ano... já teriam que ter mais de 40 anos! [...]*

*Alexandrita: Não... mas, assim... cinco são gêmeos.*

*Pesquisadora: Coitada dessa mulher... Ave Maria...*

*Alexandrita: Quinze, então, pode ser!!?*

No encontro do dia 19/09/2017, ao realizar a leitura de “Whalyan em Terabthia”, Esmeralda pergunta para Alexandrita por que em determinado momento do seu conto ela mudara de

assunto. A primeira reação de Alexandrita [como de quase todos os seus colegas] foi retrucar, desconsiderando a pergunta da colega. Assim, orientei-a que buscasse compreender a dúvida e tentasse respondê-la. Mesmo incomodada com a pergunta, revisou o trecho indicado (iniciado no trecho: “vinte anos depois”.) e chegou à conclusão de que realmente “estavam faltando algumas palavrinhas”.

#### **ATA 26**

**Pesquisadora:** *Não precisa mudar, sua história é boa. Apenas acrescente os aspectos necessários, por exemplo: por que você queria ir para lá? O que existe em Terabítia? Você escolheu nomes diferente, criativos...*

**Alexandrita:** *Tia, o meu texto não faz sentido com o título.*

Percebendo que seu desejo era mesmo elaborar outro conto, acrescentei:

**Pesquisadora:** *Então, tá!! Mas, faço questão que você deixe Terabítia, quero saber que lugar é esse que você imaginou...*

Olhou-me com olhar sereno, como se já houvesse decidido isso, e disse:

**Alexandrita** [falou enquanto escrevia no papel]: *Ponte... para Terabítia, pode ser!?*

No encontro do dia 27/09/2017, em certo momento, Alexandrita diz:

#### **ATA 27**

**Alexandrita:** *O que eu escrevi agora [o título], está fazendo mais sentido com a história, tia!! Eu acho que eu já estou perto... acho que dá...*

**Pesquisadora:** *É, mas presta atenção na sua história, você está muito envolvida com o que está acontecendo aqui [nas conversas com as outras crianças]...*

**Alexandrita:** *Isso está me ajudando.*

[...]

**Alexandrita:** *Eu sou diferente, tia... de muitas pessoas.*

### **Episódios da Atividade 1**

A seguir apresento alguns excertos dos diálogos em torno do aprimoramento da segunda versão do conto 1.2: *A ponte de Terabítia* (Episódios da atividade 2, na sequência).

#### **ATA 28**

**Pesquisadora:** *“Então, Zeus fez uma ponte para que todos”... Agora, entre o nascimento da menina... aqui [mostra no notebook], teria que colocar alguma coisa...*

**Alexandrita:** *É falta alguma coisa... “Você é minha filha e tem o meu sangue”.*

**Pesquisadora:** *Isso. [...] “Então, Zeus fez uma ponte”... Só que, antes de ele fazer essa ponte, me explique: por que ele fez essa ponte?...*

**Alexandrita:** *Para festejar o nascimento dela!*

Percebendo que a menina demonstrava irritação ao responder minhas perguntas, disse-lhe:

#### **ATA 29**

**Pesquisadora:** *Espera só um pouquinho. Calma, respira. [...] A única coisa que nós*

*estamos fazendo...*

**Alexandrita:** ... é melhorar e tirar os erros.

**Pesquisadora:** Não é nem erro, é que às vezes uma palavra fica melhor do que a outra. Para quem está lendo. Entende?

[...]

**Pesquisadora:** As pessoas que viviam em Terabítia que eram sensíveis?

**Alexandrita:** Não, porque lá só tinha um rei e uma rainha. [...] acabei de te explicar! Lá só tinha...

**Pesquisadora:** Então, explica de novo.

A garota levanta os olhos para cima, levemente impaciente.

**Pesquisadora:** [Passando a mão pelas costas dela] *Eu quero te entender.*

[...]

**Alexandrita:** É o paraíso, sabe por quê? [...] É porque é assim... [Levanta, dá uma voltinha, gesticulando como se fosse alguém “sensível”.]

**Pesquisadora:** Então, mas as pessoas é que são assim, sensíveis. A terra tem jeito de ser sensível?

**Alexandrita:** Tem, porque é feita de magia! [Fala com certa exaltação, volta e se senta.]

**Pesquisadora:** Agora, sim!! Entendi.

### **ATA 30**

**Alexandrita:** Terabítia era muito sensível, pois era feita de magia... [Ela dita enquanto digita. As crianças não conseguiam digitar o texto sozinhas.] [...]

**Alexandrita:** *Aí, eles [os leitores] vão ficar perguntando: “E as pessoas?”*

**Pesquisadora:** *Pois é!*

**Alexandrita:** [...] *as árvores, as pessoas, as montanhas...* [continuou ditando], *“Tudo era”, não, “tudo tinha sentimento, como a terra”.*

[...]

**Alexandrita:** *“Zeus”. Aqui, tem que apagar.*

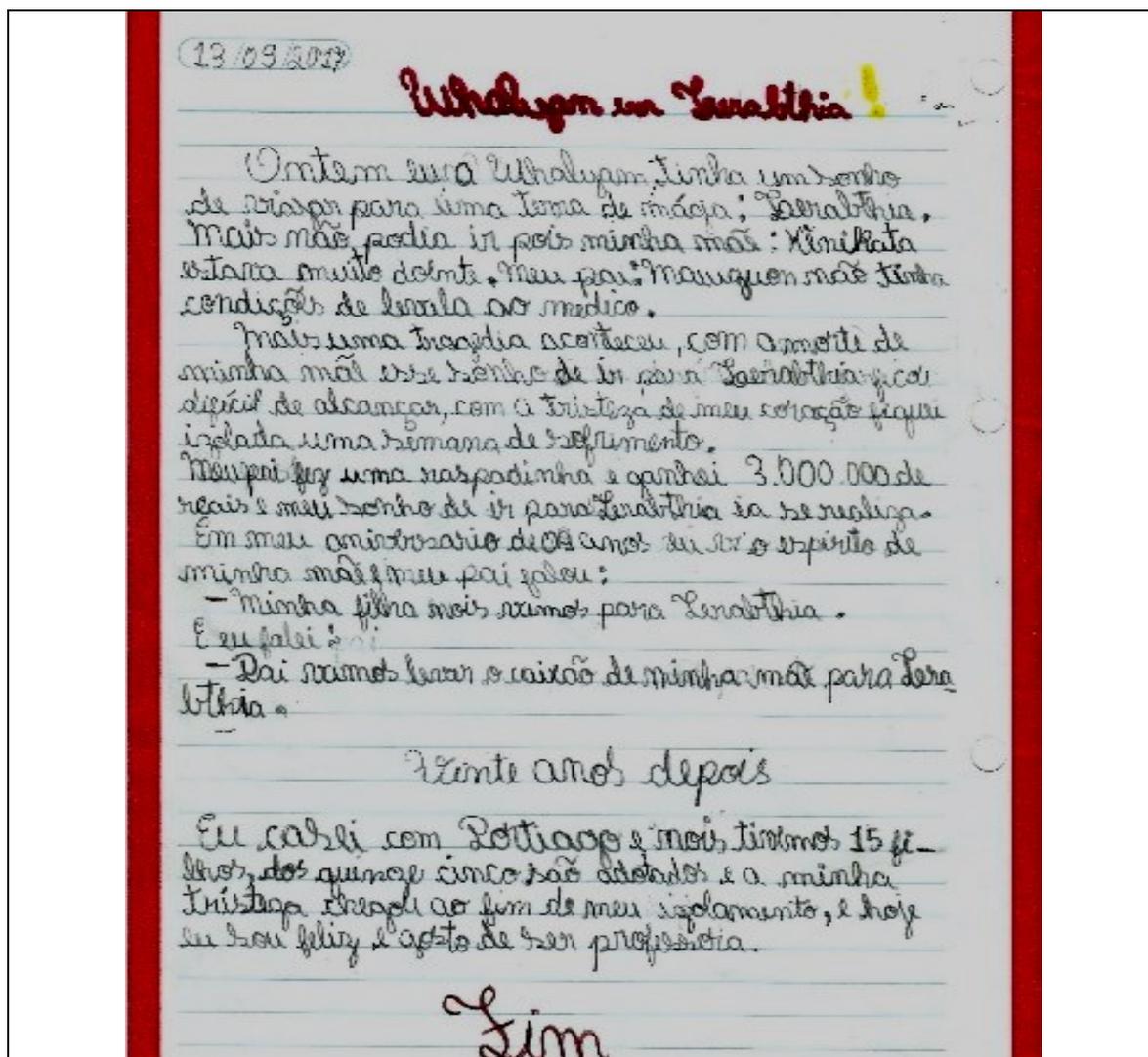
**Pesquisadora:** *Certo! O que você quer que eu escreva?*

**Alexandrita:** *“Zeus aproveitou que Ares estava muito fraco”... aí você tira “Depois de Zeus matar”.*

**Episódios da atividade 2 – 1ª e 3ª versões dos contos de Alexandrita**

**1ª versão - Conto 1**

*Continua na página seguinte.*



### 3ª versão - Conto 1.2

#### A ponte de Terabítia

Era uma vez em uma terra onde tudo era feito por magia. Lá Júlia nasceu do barro e foi Zeus que lhe deu a vida. Zeus disse:

– Você é minha filha e tem meu sangue.

Para comemorar o nascimento de Júlia, Zeus fez uma ponte para todas as pessoas que não tivessem feito mal a nenhuma outra pessoa pudessem passar para ser feliz em Terabítia, a terra do paraíso.

Um dia, um deus conhecido como Ares, o deus da guerra, queria fazer o paraíso ficar em guerra, porque achava Terabítia muito sensível, pois, era tudo feito de magia, as árvores, as pessoas, as montanhas, a grama, o castelo, tudo ali tinha sentimentos. Então, Ares teve a ideia de passar pela ponte e como sabia que a ponte foi feita para pessoas do bem, ele partiu a ponte para que ninguém pudesse passar. Ares disse:

– Agora, ninguém vai passar por essa ponte...

Zeus não esperou Ares terminar de falar e disse:

– E agora você vai se ver comigo!

E eles começaram a lutar, Zeus aproveitou que Ares estava muito fraco de tanto lutar e o matou. Com a luta Zeus também ficou muito fraco, percebeu que iria morrer a qualquer

momento e resolveu deixar os seus poderes para sua filha Júlia, de quatro meses. Alguns anos depois a menina cresceu e virou a rainha de Terabítia. Júlia resolveu reconstruir a ponte que seu pai criou. Falou bem claro:  
 – Ponte de meu lugar, levante-se para o bem passar.  
 Após ouvir essas palavras a ponte se levantou e todos passaram e viveram felizes por toda vida.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

No Quadro 12 (p. 165-169) vemos diálogos em torno da criação e aprimoramento dos contos: “*Whalyan em Terabíthia*” e *A ponte de Terabítia*. As **ATAS** no citado quadro exibem o processo de negociação que se estabeleceu nesses momentos, com Alexandrita e com os demais interlocutores.

Na **ATA 25** (QUADRO 12, p. 165), Alexandrita, em busca de uma base real para a escrita do seu conto “*Whalyan em Terabíthia*”, pergunta sobre a quantidade de filhos que uma pessoa de 29 anos pode ter. Ao ponderar que não seria possível uma pessoa dessa idade ter 38 filhos, a menina busca uma outra estratégia para que o número exagerado de filhos prevaleça [*Não... mas, assim... cinco são gêmeos*]. Esse episódio chama atenção porque sinaliza o posicionamento dela diante sua escolha.

Com a pergunta “*Se eu colocar aqui que ela tivesse 38 filhos..*”, Alexandrita parece estar vivendo um momento de contradição interna, na qual parece sinalizar que busca modificar a realidade pelo exagero numérico (38 filhos - 3.000.000,00 - **Episódio 2**, a seguir) influenciada por suas imagens e sentimentos internos porém, orientada pela necessidade externa, que parece surgir da interação verbal com seus interlocutores, de criar um conto real, ela tenta encontrar uma estratégia para que o número elevado de filhos prevaleça (“*mas, assim... cinco são gêmeos*”), chega a um consenso e toma a decisão em relação ao assunto (“*Quinze, então, pode ser!!?*”).

O exagero numérico manifestado pela menina, na criação do conto “*Whalyan em Terabíthia*”, parece indiciar que ela experimenta o processo de modificação de modo *exacerbado* da realidade (VIGOTSKI, 2009). Como vimos, no processo de apropriação das impressões da realidade, as impressões supridas da existência são modificadas pelo tom emocional que damos a elas, assim, podemos aumentar ou diminuir suas dimensões precedentes de acordo o estado emocional que nos move.

Segundo Vigotski (2009), essa paixão pelo exagero encontra seu fundamento, em grande parte, no interior dos nossos sentimentos, no universo mais íntimo das nossas emoções. Tendo por base os estudos de Gros, o autor esclarece que “‘esse exagero’, diz Gros, ‘resulta do interesse por tudo que é notável e extraordinário; conjuga-se ao sentimento de

orgulho pela posse imaginária de algo especial [...]” (VIGOTSKI, 2009, p. 37). E reitera que, de acordo com Buhler, essa forma de modificação da realidade, essa exacerbação, esse exagero, é de grande valor para a criança, porque “[...] permite-lhe o exercício da opção com valores que não estão diretamente disponíveis em sua experiência.” (VIGOTSKI, 2009, p. 38). Esse fato parece ter provocado a necessidade de novas formas de combinações cerebrais, novas associações, que se consumaram em uma nova forma de objetivação de suas ideias. Tais indícios reforçam a ideia da necessidade de organizar o ensino de modo a promover as condições para que as crianças se coloquem em ação, em *atividade*, segundo conceito de Leontiev (1978). Sob nosso olhar, é no exercício dessa vivência que poderemos desenvolver todas as forças, todas as aptidões, todas as potencialidades e inclinações da criança.

A situação de desconforto de Alexandrita, no encontro do dia 19/09/2017, registrada na introdução do Quadro 12 (p. 165-169), exemplifica o que já dissemos: a *tarefa* de ler a primeira versão do Conto 1 para os colegas, causou estranhamentos entre eles, deixando-os incomodados e sem paciência. No entanto, essas reações também foram marcadas por mudança de atitude: ela refletiu, se posicionou e decidiu o que iria fazer em relação às considerações de Esmeralda (“*estavam faltando algumas palavrinhas*”). Em busca de resposta ao questionamento da colega, a menina se viu impulsionada à reflexão e à atitude responsiva, condição fundamental para formação e desenvolvimento da autoria.

Ao perceber essa mesma reação de desconforto e resistência às vozes dos colegas sobre seus contos na maioria das crianças (Marissol, Eliodora, Luís Renato, Eduardo, Maria Rosa, Paloma, Alexandrita), apresentei a primeira versão do conto *Nara*. Ao vê-lo, ficaram admirados com a mudança no texto. Nessa ação, reforcei a ideia de que escrever, revisar, reescrever, aprimorar e refinar fazem parte do processo de criação por meio da escrita, condição necessária a todo escritor e a qualquer autor. Assim, acalmaram-se, tornando-se mais receptivos às vozes alheias, favorecendo a reflexão e a atitude responsiva.

Na **ATA 26** (QUADRO 12, p. 166), destaco os argumentos utilizados por Alexandrita no encontro do dia 26/09/2017, que me convenceram de sua necessidade de criar outro conto para substituir o anterior. Ela foi a única que mudou o conteúdo da 1ª versão, como mostra o conto 1.2, **Episódio 2**, do referido quadro. Esse movimento peculiar parece indiciar sua avaliação em relação à própria criação.

Nesse diálogo, **ATA 26**, sinalizo a criatividade de Alexandrita para que ela me convencesse da sua necessidade de mudança do conteúdo. Ela utilizou-se de um argumento com o qual convenci Marissol a não mudar o conteúdo do conto dela (“*por exemplo, o título, você pôs Ana Laura no shopping. Se for no shopping, você vai contar coisas que aconteceram*”).

no shopping, ou então você muda o título). No entanto, ela inverteu a situação. Marissol realizou as adequações no conto de modo a atender ao título proposto. Ao passo que ela, ao expressar que seu texto não fazia sentido com o título (*Whalyan em Terabthia*), convenceu-me da necessidade que sentia de mudar a narrativa para fazer sentido com o novo título (*Ponte... para Terabítia*). Assim, primeiro mudou o título e, depois, argumentou a favor da mudança do conteúdo. Nesse processo encontramos vestígios de que, como autora, decidiu que adequar o título não seria suficiente para suprir suas necessidades, mas teria que mudar o conteúdo para que desse o sentido esperado ao seu texto. Essa situação apresenta indícios de que Alexandrita esteve determinada a mudar o conteúdo de seu conto desde o início, por isso havia escolhido outro título, para satisfazer suas necessidades naquele momento. De acordo com esses indícios, podemos dizer que ela se posicionou, argumentou, interagiu e tomou sua decisão em relação à forma e ao conteúdo do seu próprio conto.

Na *ATA 27* (QUADRO 12, p. 166), ao expressar: “*o que eu escrevi agora [o título], está fazendo mais sentido com a história, tia!! Eu acho que eu já estou perto... acho que dá...*”, a menina parece expressar vestígios de uma avaliação positiva do seu novo conto, considerando-o coerente com a segunda proposta (3ª versão – Conto 1.2). Ao dizer: “*Eu sou diferente, tia... de muitas pessoas*”, ela parece sinalizar que está ciente de que envolver-se no processo de aprimoramento dos contos dos colegas a auxiliou na criação do seu, além de demonstrar consciência do seu envolvimento nas *tarefas* deles. Ao afirmar que se considera diferente das outras pessoas, parece evidenciar sua singularidade, seu traço autoral, uma de suas especificidades, indiciando que prestar atenção e participar das interações verbais não a atrapalhava, ao contrário, contribuía com o seu processo de criação.

No **Episódio 1**, mostro excertos dos diálogos em torno do aprimoramento da segunda versão do conto *A ponte de Terabítia*. Na *ATA 28* (QUADRO 12, p. 166), destaco que me utilizava de perguntas [“Então, Zeus fez uma ponte”... Só que, antes de ele fazer essa ponte, me explique: por que ele fez essa ponte?] para orientar o pensamento das crianças em relação à coerência e à coesão de suas criações. Essa estratégia atendia às necessidades das crianças, mas, em alguns casos específicos, não foram suficientes, como no caso dela, quando demonstram irritação diante das perguntas, levantando os olhos para cima.

Nessa situação, percebendo o sentimento contraditório que a menina vivenciava, manifestado em forma de uma falta de paciência diante das perguntas orientadoras, como exemplifica a *ATA 29* (QUADRO 12, p. 166-167), procurei acalmá-la, esclarecendo o motivo de estarmos realizando aquele aprimoramento. Ao completar espontaneamente a frase “*A única coisa que nós estamos fazendo...*”, a menina parece ter consciência dos motivos daquela

ação e de sua necessidade, mas, ao mesmo tempo, o seu tom de sua voz ao expressar “*tirar erros*” parecia sinalizar uma inquietação interna, um conflito íntimo, um impasse.

Esse indício parece se confirmar momentos depois, nos quais procurava entender o significado e o sentido que ela dava à frase “*Terabítia era muito sensível*”. Aqui, por meio da linguagem não verbal [levantou os olhos para cima], ela manifesta claramente sua irritação com a situação. Parecia estar irritada comigo por insistir no esclarecimento do sentido dado à frase no texto, mas também parecia ganhar tempo para solucionar o impasse: a opção de deixar de narrar uma situação real, como fez no primeira versão do conto, ou optar por incluir o elemento mágico – “*Terabítia era muito sensível, pois era feita de magia*”. Naquele momento, não entendi tamanha irritação neste aspecto específico. Agora, na análise desses dados, encontrei indícios que poderiam explicar a reação exacerbada diante desse questionamento. Sua irritação poderia estar vinculada ao fato de que não identifiquei, de pronto, que ela estabelecia relações com o enredo do filme *A ponte de Terabítia*, fato que pode tê-la irritado.

Entretanto, a reação também pode conter vestígios de indecisão: no que se refere ao fato de expressar que Terabítia é que era sensível [*É o paraíso, sabe por quê?*], mas, para justificar essa assertiva utilizou-se da linguagem não verbal, manifestando-se (com os gestos e o olhar) como uma pessoa sensível. Com essa atitude, aparentemente contraditória, ela parece buscar (internamente) uma justificativa que satisfizesse a sua necessidade, naquele momento. A minha interação com ela, retomando a pergunta orientadora [*Então, mas as pessoas é que são assim, sensíveis. A terra tem jeito de ser sensível?*], mantendo-me firme no propósito de deixá-la expressar a sua própria justificativa, favorece a toma de decisão definitiva da menina. Ao avaliar que sua justificativa atendera às expectativas [*Tem, porque é feita de magia!*], ela sorriu, satisfeita. Esse processo de superação, ao encontrar a justificativa, parece tê-la impulsionado para mudanças de atitude.

Tal situação de desconforto e irritação vivenciada por Alexandrita mostra que o processo de criação é difícil, que pode desencadear sentimentos conflitantes, penosos, mas, ao mesmo tempo, ele é imprescindível ao exercício de criação e de superação dessas dificuldades, desencadeando o desenvolvimento de todas as aptidões, todas as potencialidades e inclinações da criança. Esse episódio reitera a ideia segundo a qual “Criar é difícil. A necessidade de criar nem sempre coincide com as possibilidades de criação e disso surge um sentimento de sofrimento penoso de que a ideia não foi para a palavra, como diz Dostoievski.” (VIGOTSKI, 2009, p. 55).

Os dados apresentados na *ATA 30* (QUADRO 12, p. 167) reforçam os indícios de mudanças de atitude da menina em relação a sua forma de interação com seu conto e comigo. Ao perceber lacunas na terceira versão do conto *A ponte de Terabítia* [sinalizadas com (...)], analisava-as, buscando completá-las, demonstrando segurança em suas escolhas e que havia aprendido a reconhecer os avisos do corretor textual do *notebook*. Enquanto ditava para eu escrever, demonstrou mais segurança em suas escolhas, passou a expressar suas ideias [*Aí, eles [os leitores] vão ficar perguntando: “E as pessoas?”*] e desejos de modo mais incisivo [*Zeus. Aqui, tem que apagar.*].

No dia em que cheguei em sua casa para entregar o livro: *Contos imaginários e histórias reais*<sup>23</sup>, entendi sua preocupação com os leitores, registrada na *ATA 30*. Ela estava na casa dos avós paternos, onde geralmente passava a semana, em um barracão nos fundos da casa, onde moravam seu pai e a madrasta, no mesmo terreno. Quando me apresentei a seu pai, ele me encaminhou para lá. Havia diversas crianças brincando, dentre eles o irmão mais novo de Alexandrita. Quando os avós da menina me receberam, o avô foi logo relatando que eles estavam ansiosos para ver o livro, porque ela chegava em casa todos os dias falando disso e que seria o seu presente de Natal para eles. Ao receber o volume, acompanhado do abraço da neta, a emoção tomou conta de todos. Passada a comoção geral, ela fez questão de ler o conto *A ponte de Terabítia* para eles. Então o avô, emocionado, disse-lhe: “Eu falei, ‘filha’, que você era capaz!” – e eu completei: “Além de capaz, ela é uma menina muito carinhosa e uma autora muito criativa”. A menina abraçou-me, feliz.

No **Episódios 2**, apresento as 1ª e 3ª versões dos contos da menina. Vemos que, no conto *Whalyan em Terabítia*, Alexandrita, na voz de sua personagem, parece expressar o desejo de ir para uma terra mágica – Terabítia, onde tudo é possível, mas a doença da mãe a impedia. Com a morte da mãe, depois de uma semana de sofrimento, o pai dela ganha 3.000.000,00 na raspadinha. Ela vê o espírito da mãe no dia do seu aniversário e, nesse mesmo dia, o pai avisa que iriam para Terabítia. Depois de vinte anos, ela se casa com Portiago e vive feliz em Terabítia. Pela materialidade do discurso podemos dizer que neste conto predominaram situações da vida em sociedade ligados ao nosso cotidiano: doença, morte, raspadinha, ver espírito (aspecto ligado a religião), casamento, filhos. O conto sinaliza também marcas de sua singularidade autoral, matizadas no seu discurso, marcado pelo uso do exagero numérico (38 filhos - 3.000.000), pelos nomes diferentes e inusitados (Portiago,

---

<sup>23</sup> Devido ao compromisso assumido com as crianças, por meio do TCLE, o livro *Contos imaginários e histórias reais*, criado por elas durante o processo investigativo, não será anexado a esta tese, porque nele as crianças identificam-se, assumem e assinam a autoria das narrativas.

Kenikata, Maiuzion e Whalyan;) e pela inserção do elemento mágico: terra mágica – Terabítia.

No conto 1.2 a menina realiza o movimento inverso: na sua criação prevalece o elemento mágico. Essa mudança mostra o movimento de Alexandrita em busca de suprir suas próprias necessidades como autora, encontrar seu estilo próprio.

No sentido de evidenciar marcas que possam sinalizar sinais de sua singularidade autoral, destaco algumas expressões do conto *A ponte de Terabítia* (sublinhadas no texto), que nos possibilitam evidenciar a constituição de sentidos e significados acerca do seu enunciado e que possam sinalizar aspectos de um estilo próprio.

*Ponte para Terabítia* é o nome do livro de Katherine Paterson e do filme do roteirista David Paterson, filho da autora. O filme, distribuído pela Walt Disney Pictures, inspirado nas ideias da autora, ganhou cinco<sup>24</sup> prêmios. Narra a história de Jess, um menino discriminado pelos colegas e pela própria família. Na escola conheceu Leslie, que, com uma imaginação fértil, transformava a realidade em criações fantásticas. A menina, filha de escritores, era muito criativa e alegre. Juntos eles criaram o reino encantado, Terabítia, onde tudo era possível, um “lugar mágico” em meio à floresta. Para chegar lá, eles atravessavam o riacho, dependurados em uma corda. Com o tempo, o menino foi mudando o modo de ver a realidade, descobrindo um mundo novo por meio de sua imaginação, que fora aguçada nas vivências com a menina. Certo dia, Leslie atravessou o riacho sozinha, a corda arrebentou, a menina caiu e morreu. A árvore na qual a corda estava caiu, formando uma difícil passagem para Terabítia. Jess ficou muito desorientado com a morte de Leslie, não quis falar com mais ninguém. A irmã mais nova, de cinco anos, preocupou-se, seguiu-o até o riacho, mas não conseguiu atravessá-lo, ficando dependurada no tronco da árvore. Jess, ao escutar seus gritos, volta, maltrata-a e a manda embora para casa. A menina chega chorando em casa, o pai resolve ir ao encontro do filho. Vendo seu desespero por ter perdido a amiga, abraça-o e o consola. O menino, arrependido do que fizera com a irmã, constrói a ponte para Terabítia sobre o tronco da árvore, busca a irmã e a coroa princesa do reino mágico. O menino foi coroado rei pelos terabitianos e eles viveram felizes lá.

O título do conto de Alexandrita parece marcar que o filme *Ponte de Terabítia* serviu de fonte de inspiração para escrever o enredo do seu conto. Quando afirma na *ATA 29* (QUADRO 12, p. 166-167) que “*Terabítia era muito sensível, pois, era tudo feito de magia, as árvores, as pessoas, as montanhas, a grama, o castelo, tudo ali tinha sentimentos*”, ela

---

<sup>24</sup> Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Bridge\\_to\\_Terabithia](https://pt.wikipedia.org/wiki/Bridge_to_Terabithia). Acesso em: 10 dez. 2019.

parece indiciar esse encontro – do enredo com o filme. Nele, as árvores transformavam-se em gigantes do bem, os esquilos em soldados e um castelo de sete torres foi criado pela imaginação da irmãzinha de Jess. Ao idealizar que “*Zeus fez uma ponte para todas as pessoas que não tivessem feito mal a nenhuma outra pessoa pudessem passar para ser feliz em Terabítia*”, a menina parece inspirar-se na ação de Jess construindo a ponte para que a irmãzinha pudesse entrar em Terabítia e ser feliz em “*uma terra onde tudo era feito por magia*”. Outros indícios dessa marcação encontram-se na expressão: “*a menina cresceu e virou a rainha de Terabítia*”: no filme, a irmãzinha de Jess torna-se princesa e ele, rei de Terabítia. No longa metragem a ideia de felicidade reina em Terabítia. Essa ideia parece ecoar nas palavras de Alexandrita: “*viveram felizes por toda vida*”. Tais indícios nos permitem sugerir que o conto foi inspirado no enredo do filme.

Entretanto, algumas expressões utilizadas por ela nos indicam outro tipo de aproximação: com o criacionismo e a mitologia grega. Ao dizer que “*Júlia nasceu do barro*”, a menina parece encontrar sua entonação no versículo bíblico: Gênesis<sup>25</sup> 2:7 “*Então Iahweh Deus modelou o homem com a argila do solo, insuflou em suas narinas um hálito de vida e o homem se tornou um ser vivente*”. Essas palavras parecem sinalizar que Alexandrita teve contato com passagens bíblicas em casa, na igreja, nos lugares em que conviveu. O termo “paraíso” parece reforçar esse indício, dando a entender uma aproximação com o Divino, com os bem-aventurados. Ao nomear e caracterizar os personagens Zeus e Ares, parece indiciar que conhece a história desses deuses da mitologia grega, na qual Zeus, Deus da Justiça, e Ares, seu filho com Hera, Deus da Guerra, travam batalhas épicas entre o bem e o mal. A ideia de destruir a ponte para impedir a passagem das pessoas do bem para o paraíso parece sinalizar a lembrança da passagem dos hebreus à terra prometida. No conto da menina, como na mitologia, o bem venceu, mas no conto Zeus morre e a passagem para o paraíso é garantida pelas palavras da rainha Júlia. Na voz dessa personagem, Alexandrita parece entoar o rito de passagem dos povos para a terra prometida: “*Ponte de meu lugar, levante-se para o bem passar*”, que ecoa nos ouvidos dos terabitianos como hino de salvação.

Esses indícios desvelados no conto parecem marcar a singularidade de seu traço autoral. Ao mesmo tempo endossam a ideia de Vigotski (2009), segundo a qual *a atividade da imaginação criadora* se alimenta e se desenvolve da seiva da vida em sociedade, porque, quanto maior o acúmulo das vivências sociais, emocionais, intelectuais e culturais, maior será a fonte de desenvolvimento da *atividade da imaginação criadora* no homem. Sob esse

---

<sup>25</sup> Disponível em <http://www.abiblia.org/ver.php?id=2023>. Acesso em: 10 dez. 2019.

princípio explicativo, esses indícios endossam a mais importante lei que rege a *atividade criadora da imaginação*, segundo a qual essa atividade “[...] depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela.” (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

A arquitetura de Alexandrita no arranjo de seu conto parece criar uma espécie de relação de significados e sentidos única com a *atividade da imaginação criadora*, marcados pela ressignificação dos mistérios da fé, dos seres mitológicos, do filme, de forma singular, única e insubstituível. Nessa organização estética (no conto), a menina rompe com a relação original com o filme, com as passagens bíblicas e com seu conhecimento da mitologia grega, inaugurando o seu modo de dizer. Em busca das palavras próprias [seu estilo], atribui novos sentidos e significados às palavras alheias na interface com a cultura (o filme, os saberes bíblicos e mitológicos), e nesse movimento cristaliza a palavra da vida em seu conto e, ao mesmo tempo, projeta nele as suas vivências, as marcas de sua personalidade, seu traço autoral.

Esses indícios revelam que a nossa imaginação se desenvolve apoiada nas experiências alheias. Nessas condições, a nossa experiência serve ao desenvolvimento da imaginação coletiva. De modo que “há uma dependência dupla e mútua entre a imaginação e a experiência. Se no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo é a própria experiência que se apoia na imaginação.” (VIGOTSKI, 2009, p. 25). E reiteram, com base nesse autor, que a forma de apropriação e objetivação dessa herança cultural da humanidade difere totalmente de pessoa para pessoa, de um ciclo de desenvolvimento a outro, porque somos seres únicos e singulares. A singularidade com a qual nos apropriamos das experiências alheias em determinado momento da vida torna-se uma condição básica de desenvolvimento da *atividade da imaginação criadora*.

Esses indícios parecem revelar, também, o ciclo da *atividade da imaginação criadora* parece se refletir no processo de criação de Alexandrita: ela combina imagens para distinguir aspectos da realidade, modifica-os, associa-os de modo novo, criando outras imagens e uma nova forma de reorganizar o conteúdo exaurido de suas vivências. Ao criar seu conto ela se utiliza de elementos da realidade concreta (terra, guerra, filha, sangue, montanhas, castelos, paraíso); atribui sentimentos e experiências humanas a elementos da natureza (terra, montanhas e o próprio homem); marca seu tom volitivo-valorativo e o cristaliza em uma forma específica de enunciar o conto, o que a leva a criar um estilo próprio, usando uma

linguagem emocional específica; e completa o ciclo da *atividade da imaginação criadora* objetivando-o [seu estilo] na escrita.

A consistência discursiva expressa no conto *A ponte de Terabítia* nos permite dizer também que as vivências de Alexandrita para criá-lo extrapolaram o encontro com os autores estudados na pesquisa, com as relações com os interlocutores, envolvendo múltiplas fontes de inspiração, como o filme, os conhecimentos bíblicos, a mitologia grega, as suas condições de apropriação da realidade, as suas necessidades e desejos, enfim, envolveram a sua vida. Esses indícios reforçam a ideia de que as *tarefas de estudo* criaram os motivos e as necessidades para que Alexandrita colocasse em movimento sua *atividade da imaginação criadora*. Nesse episódio, nota-se em que proporção a criação infantil nutre-se da vida sociocultural, redimensiona as experiências, promove uma compreensão e um sentimento mais aprofundado da vida. (VIGOTSKI, 2009, p. 89-90).

Reitero com Smolka (2009) que “A criação não emerge do nada, mas requer um trabalho de construção histórica e participação da criança na cultura”. Dessa forma, as experiências socioculturais são imprescindíveis para o desenvolvimento da *imaginação criadora*, porque ela proporciona as condições de instabilidade, tanto cognitivas como emocionais, necessárias ao processo de criação, de apropriação e objetivação dessa *atividade*, além de despertar a reação criadora na criança, ao ampliar suas condições técnicas de construção e proporcionar o acesso aos bens culturais construídos pela humanidade por meio dos *modelos de criação*. Essa é uma condição necessária ao processo de humanização da criança, porque o processo de criação do novo, mesmo que esse novo seja a combinação do velho de novas maneiras, “[...] é o destino de todos, em maior e menor grau; ela também é companheira normal e constante do desenvolvimento infantil.” (VIGOTSKI, 2009, p. 51). Portanto, esse processo precisa ser desenvolvido na criança, deve constituir-se em fonte de aprendizagem e desenvolvimento, desde os primeiros meses, porque, como dissemos, quanto mais rica for a experiência sociocultural da criança, mais amplas e complexas serão as condições de desenvolvimento de suas potencialidades. Assim sendo, a formação e o desenvolvimento da *atividade combinatória do cérebro – imaginação criadora* –, bem como dos esboços de autoria na criança, encontram-se vinculados a um processo contraditório e contínuo, marcados por processos de evolução e involução, de apropriação e objetivação dos bens construídos pela humanidade, que constituem a personalidade e inteligência da criança ao longo de sua história.

Nessas condições, podemos inferir que a *atividade da imaginação criadora* surge e se desenvolve no entrelaçamento das *vivências* pessoais com as criações do gênero humano, no

produto das relações humanas que nos afetam. Quando mais ricas essas *vivências*, mas ricas as criações da imaginação.

## 5.5 Eduardo

No Quadro 13, apresento o episódio vivido por Eduardo, porque ele nos permite perceber algumas nuances que fizeram parte do processo de criação e aprimoramento do conto dele. Eduardo é um menino tímido, alegre e educado. Gostava de conversar com Luís Renato.

### Quadro 13 – Processo vivenciado por Eduardo em 18/10/17

<b>Objetivo:</b> Criar um conto ligado a suas vivências e aprimorá-lo para publicação.	
<b>Introdução:</b> No dia 18/10/17, Eduardo lê a terceira versão de sua narrativa para os colegas. Enquanto lia percebi que Maria Rosa me olhava com tristeza. Fitei-a, querendo ouvi-la, então sussurrou:  <i>Maria Rosa: A história dele é muito triste, pior que a minha.</i>  Balancei a cabeça afirmativamente, ela sorriu, demonstrando ter sido importante ouvir a narrativa do colega.	
<b>Episódios da Atividade 1 – Processo de criação de Eduardo - PAINEL DE FOTOS 7</b>	
	<p>Ao conversarmos sobre sua ilustração [a seguir], perguntei:</p> <p><b>ATA 31</b></p> <p><i>Pesquisadora: Eduardo, por que você escreveu: “Isso que é arte”?</i></p> <p>[...]</p> <p><i>Eduardo: Porque fui eu que desenhei.</i></p> <p><i>Pesquisadora: Parabéns, você é um artista.</i></p> <p><i>Eliodora: Ele é criativo!</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Continua.</i></p>

**Observação:** A seguir, a narrativa e a ilustração elaborados 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.

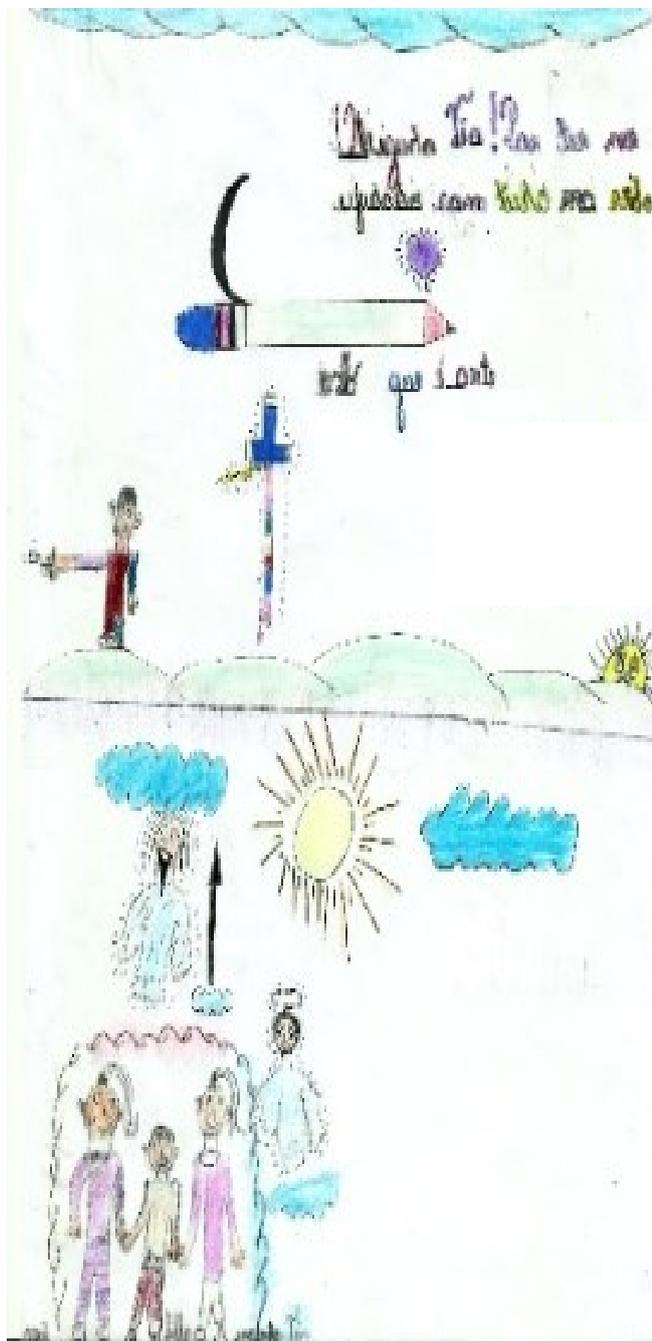
Igor fez dois anos, aconteceu uma tragédia em sua vida, seu pai morreu com três tiros e, logo depois, sua mãe morreu com dez facadas.

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**



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Em nossos encontros, Eduardo se mostrava encantado com as ilustrações de Nelson Cruz. Afirmava que gostava mais de desenhar do 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. Aqui, confirmei vestígios, pelo tom da voz e pelo olhar acolhedor dos colegas, de que ele era querido pelo grupo. Como foi mostrado na *ATA 24* (QUADRO 9, p. 155), na fala de Eliodora: “*A vida do Eduardo é muito triste*”, os colegas conheciam sua história de vida e pareciam solidarizar-se com sua situação [*A história dele é muito triste, pior que a minha*]. Esse acolhimento do grupo parecia fazer-lhe bem. Ele e Luís Renato desenvolveram com muito entusiasmo várias *tarefas*, como vimos na seção anterior, mas o menino, embora tímido, demonstrou estar aberto aos diálogos e às interações com todos os outros colegas também.

Embora estivesse com 10 anos, seu processo de apropriação da leitura e da escrita não havia se completado, não identificava algumas palavras globalmente e isso o prejudicava durante a realização das leituras orais que fazíamos, tornando seu processo silabado e com dificuldades de articulação e de pronúncia. Durante a escrita de sua narrativa (APÊNDICE C), realizou inversões (“lh”/“nh”), trocou o “f” pelo “v”; o “t” pelo “d” e precisou de apoio para escrever algumas palavras, porque colocava em prática a orientação recebida ao longo de sua escolarização, que era preciso escrever ouvindo sua voz. Entretanto, nenhuma dessas inconsistências com a ortografia o impediu de (re)elaborar seus pensamentos e sentimentos por meio da escrita ou por meio de sua ilustração. Um fato interessante ocorreu com ele, quando leu a primeira versão (APÊNDICE C) de sua narrativa. Os colegas ouviram-na, permaneceram em silêncio, não opinaram sobre ela, mesmo demonstrando não a ter entendido, porque a sua proferição não fora bem-feita. 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.

No **Episódio 1**, na foto, Quadro 13 (p. 178), Eduardo lê a versão final de sua narrativa para os colegas. Essas imagens expõem dois aspectos importantes. Primeiramente, registram a atitude dele ao ler a narrativa trágica que vivera com a morte dos pais, identificando-se aos ouvintes e aos futuros leitores; e, ao mesmo tempo, quem presenciou o momento observou a reação dele ao lê-la: sua alegria, seu entusiasmo, seu contentamento. O outro aspecto se refere ao processo de elaboração da sua ilustração [imagem da direita] (QUADRO 13, p. 179). Ao criá-la, mergulhou nela de modo intenso e singular. No primeiro momento, entregou-me

apenas o que está representado no alto do desenho que acompanha sua narrativa: a cruz, o homem com a arma na mão; e o texto que consta do Apêndice C. Um mês depois dessa sua primeira versão, depois da terceira, o menino manifestou o desejo de completar sua 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. Falamos mais sobre isso logo adiante.

As suas atitudes, de início, podem parecer-nos 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 sua ilustração, explica 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 colocou acima do cenário trágico. Agora ele se sente feliz porque tem amigos e a tia que cuida dele, lhe dá muito carinho, por isso, fez um agradecimento público a ela em sua ilustração.

Embora sua história seja trágica, ele se identifica como autor, personagem e ilustrador de sua obra, e afirma: “*Isto é que é arte*”, parecendo projetar na ilustração uma avaliação positiva em relação a sua ilustração, e considera-se um artista. De início, essa frase parece conter indícios de uma avaliação negativa em relação a sua narrativa, porque, se ele afirma que *isto é que é arte* [a ilustração], 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 (APÊNDICE C), 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 o estava ajudando. Quando perguntei sobre as circunstâncias da morte de seu pai, Eduardo me lembrou de haver registrado esse dado em sua ilustração. Como fiquei aguardando sua resposta, ditou para que eu escrevesse sobre os três tiros que o pai levava (nesse momento fui sua escriba). A partir desse momento, transitou entre a sua escrita e a sua ilustração para compor a narrativa exposta no Quadro 13 (p. 179).

Esse movimento do menino lembra vestígios da união de diferentes formas de expressão artística em uma ação global. Segundo Smolka (2009), o sincretismo<sup>26</sup> é uma forma de compreender o mundo, uma forma de se perceber a realidade, por isso, essa forma de percepção pode estar relacionada a todas as formas de criação na infância. Segundo 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 ele nos auxilia a compreender que, nesse caso, a criança não consegue discriminar os gêneros discursivos, por exemplo: a prosa da poesia, o drama da narrativa, mas, segundo ele, se manifesta nessa criança “[...] um sincretismo ainda mais amplo, mais precisamente a união de diferentes tipos de arte em uma ação artística integral.” (VIGOTSKI, 2009, p. 93). Os dados apresentam vestígios de que Eduardo experimentava essa forma de sincretismo literário, neste modo mais amplo ao qual o autor se refere. O menino parece reunir dois tipos de atividade artística: a criação literária (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 realizou esse movimento singular?

Como dissemos na seção anterior, em *Alice no Telhado* Nelson Cruz utilizou-se de ilustrações como forma de compor o entendimento do enredo da obra. Durante nossas discussões em relação a aproximações e distanciamentos entre os autores (Lewis Carroll e Nelson Cruz), as crianças concluíram que usar a linguagem verbal e não verbal na composição dos sentidos e significados implícitos no enredo da obra foi umas das características mais marcantes dele. A maioria ficou encantada com suas ilustrações, inclusive Eduardo. As relações estabelecidas nesses diálogos, associadas às suas condições naquele momento, parecem ter provocado no menino uma identificação com o autor, despertando a reação criativa com a qual se sentiu em condições para lidar com seu pensamento e suas emoções.

Como sabemos, criar não é uma tarefa fácil, porque às vezes as necessidades da criação não coincidem com as condições de criação. Como sabemos, 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 nos influenciam. Além disso, “A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores.” (VIGOTSKI, 2009,

---

<sup>26</sup> Segundo Smolka, “Sincretismo foi um termo cunhado por Édouard Claparède para designar a impressão global, não analítica, dos fenômenos.” (SMOLKA, 2009, p. 88).

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 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).

Nesse caso específico, Eduardo demonstrou sinais de ter consciência de que não possuía o pleno domínio da forma escrita da linguagem necessária naquele momento e que esse fato o impediu de (re)elaborar seus sentimentos e pensamento 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 (escrita) e outra que dominava melhor naquele momento: o desenho.

Esses dados parecem sinalizar que a forma de organização do ensino até aquele momento parece ter despertado sua reação criadora, motivando-o a criar, produzir algo seu, por meio de uma linguagem específica, respeitando o seu modo singular de manifestar suas *vivências*, seus sentimentos e emoções, o traço singular: transitar entre o desenho e a criação literária, para registrar suas *vivências*. Desse modo, o ato da criação pareceu adquirir 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, parece ter criado as condições para que ele se sentisse motivado a reelaborar seus pensamentos e sentimentos.

Além dos aspectos apontados, destaco outra movimentação dele em relação à criação literária, neste mesmo ciclo de estudo. Depois que concretizamos na escrita o material contido na escrita e na ilustração que descrevemos acima, 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 a sua 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 seu texto de acordo 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.

Essa atitude apresenta vestígios de que ele sobrepujara as limitações em relação à escrita com o apoio recebido (fui sua escriba), conseguindo lidar com seus pensamentos e seus sentimentos por meio da palavra, propondo mudanças e complementos, oralmente, tornando sua narrativa compreensível ao leitor. Esses sinais parecem indicar que a organização do ensino promoveu as condições necessárias para que ele pudesse realizar esse movimento e (re)elaborar seus pensamentos e sentimentos de acordo com suas condições e necessidades. Esses 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, atendeu 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 suaviza usando cores suaves, leves, avalia-os e se declara um artista, o autor e ilustrador (plano superior da imagem (PAINEL DE FOTOS 7, QUADRO 13, p. 179). Em segundo plano, depois do processo de aprimoramento de sua narrativa, sente necessidade de ampliar sua ilustração. Então, representa a mãe, ele e a tia sendo protegida pela aura de um anjo (lado direito) e o pai (lado esquerdo) que ele não conhecera, mas que projeta subindo para o céu feliz, em um belo dia de sol (plano inferior da mesma imagem, PAINEL DE FOTOS 7, Quadro 13, p. 179). Esclareço que não farei uma análise profunda do desenho dele, pois, embora o estudo seja interessante, no entanto, não é esse o foco da análise 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.

Na tentativa de compreender o processo vivido pelo menino, busquei entender com Vigotski (2001) o significado da arte. Em suas pesquisas em a *Psicologia da Arte* (2001), o autor destaca que esse campo específico da Psicologia se ocupa de três campos de estudos teóricos: a percepção, o sentimento e a imaginação. Segundo ele, 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). Esclarece que, mesmo que a reação artística comece pela percepção sensorial, não é nela que essa reação se conclui.

Assim, o autor 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 surgirá 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 os estudos desse autor, o significado e o sentido da arte encontram sua essência na ideia de vê-la como ato criativo e crítico, 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). Segundo ele, nos momentos críticos da vida nos voltamos para a arte porque a expressão artística permite-nos realizar as descargas de energias nervosas que auxiliam em nosso reequilíbrio com o meio social.

Em relação ao processo catártico vivido na arte, esclarece-nos “[...] 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). Adverte que o elemento central desse processo, dessa descarga de energia, encontra-se na natureza contraditória implícita na estrutura – forma e conteúdo – de toda obra de arte, porque, segundo ele, 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, grifos no original). Desse modo, a catarse é a unidade que condensa em um só momento as emoções contraditórias de nossas percepções e emoções, suscitadas pela forma e pelo conteúdo da obra artística, provocando uma transformação complexa nos sentimentos.

De acordo com esses estudos, encontramos indícios nas manifestações contraditórias de Eduardo, em suas ações e atitudes, que nos permitem 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 na qual conta detalhes da trágica morte de seus pais, de modo contraditório exhibe alegria, entusiasmo e contentamento (QUADRO 13, p. 178). A manifestação dessa atitude parece conter vestígios de que o contraste entre o conteúdo e a forma de sua criação desencadeou sentimentos contraditórios, nos quais o conteúdo trágico, as lembranças dolorosas das circunstâncias da morte dos pais parecem ter sido superadas pelo sentimento de ter conseguido trabalhar de forma compreensível os 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 inconsciente, parece indiciar sua catarse, quando declara em seu desenho: “*Isso é que é arte*”. Como sinaliza o diálogo da *ATA 31* (QUADRO 13, p. 178), ele parece realizar uma avaliação de sua criação artística [*Porque fui eu que desenhei.*], indicando que se considera um artista por conseguir se expressar por meio de sua ilustração. O indício de ter vivido sua catarse parece reafirmar-se na manifestação do seu desejo em completar o desenho (um mês depois), no qual expressa o sentimento de paz, confiança e tranquilidade que o dominava naquele momento. A sua criação pareceu auxiliá-lo a lidar com seus pensamentos e sentimentos, contribuindo para o dispêndio das descargas nervosas, auxiliando-o na superação desses sentimentos, provocando um efeito específico no grupo em que estava inserido – o silêncio provocador de seus interlocutores enquanto lia sua narrativa, a comoção geral que causou sua trágica história de vida. Tudo isso parece ter desencadeado um efeito singular no desenvolvimento de sua linguagem interior.

Esses dados parecem reiterar a ideia de Vigotski (2001, p. 314), segundo a qual “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 encontrado 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, o autor 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.” (VIGOTSKI, 2001, p. 316). Relembrando o processo que vivenciei com o conto *Nara*, percebo indícios de ter vivido o sentido da arte. Em contato com ela modifiquei minha vontade em um sentido novo, revivi sentimentos, emoções, paixões que, sem a arte, teriam continuado em estado latente; rompi com o meu equilíbrio interno ao escrever sobre minhas *vivências*. Por meio do ato artístico, catártico, superei sentimentos dolorosos, materializei-os e fixei-os em um ato artístico externo, no conto.

Entretanto, todo o processo de criação do conto *Nara* só foi possível graças às crianças, ao desejo de viver com elas o processo de criação literária em sua plenitude. Neste sentido, Vigotski (2001, p. 315-316) nos faz compreender 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 está inserida. Segundo ele, esse 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. Ele declara:

A arte é o social em nós [...] O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isso, quando a arte realiza a catarse arrasta para esse fogo purificador as emoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. [...] A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. A peculiaridade essencialíssima do homem [...] De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isso deixar de continuar social. ‘A arte’, diz Guyeau, ‘é a condensação da realidade, mostra a máquina humana sob pressão mais forte. (VIGOTSKI, 2001, p. 315).

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 na 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 (social e individual) estão em relação recíproca, contínua, e nela se interceptam, se cruzam, se constituem como uma só unidade vital.

Ao revelar os traços que diferenciam as reações estéticas de outras reações, o autor destaca a lei notável, descoberta de Darwin, e aplica essa lei à arte, nos seguintes termos:

[...] provavelmente não será para nós um enigma o fato de a tragédia, que suscita simultaneamente emoções opostas, operar, aparentemente, pelo princípio da antítese, e enviar impulsos opostos a grupos opostos de músculos. É como se a tragédia nos levasse a praticar movimentos simultâneos para a direita e para a esquerda, levantar e baixar ao mesmo tempo um peso, é como se excitasse simultaneamente os músculos e seus antagonistas. É precisamente por isso que se explica em segundo lugar a retenção das emoções na manifestação externa que verificamos na arte. (VIGOTSKI, 2001, p. 269).

As manifestações artísticas suscitam-nos sensações e emoções contraditórias e distintas, provocando reações tanto em nosso corpo quanto em nossa mente. Para Vigotski (2001, p. 269), este é o verdadeiro efeito da obra da arte: a catarse, “[...] 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”. Esclarece o fato de que nesse processo “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 e Alexandrita procurei evidenciar indícios das singularidades do processo vivido por eles, cada um em seu momento. Esses indícios parecem sinalizar que tanto na criança como no adulto as emoções emergiram na criação literária com a mesma intensidade, com a mesma força. Com isso entendemos 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.” (VIGOTSKI, 2001, p. 272). Todas as nossas criações alimentaram-se de elementos da realidade que envolveram as nossas vidas, as nossas *vivências*. Sendo assim, conclui-se 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.” (VIGOTSKI, 2009, p. 91).

Segundo Vigotski (2001, p. 326), “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”. O ato artístico, de acordo com as condições psíquicas originais que a ela conduz, incendeia os sentimentos, aflora as emoções, amplia a vontade, amplia as condições de agir, de praticar o ato de criação. Assim compreendida, “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.” (VIGOTSKI, 2001, p. 320). Como uma *atividade* de criação humana, a arte erige um ato criativo que adensa o social em nós, que nos prepara para a ação, que nos move para a vontade, que provoca a superação de sentimentos e desejos orientando-nos para o futuro, levando-nos a aspirações cada vez mais elevadas, acima das condições de vida que possuímos no momento presente. (VIGOTSKI, 2001, p. 326-330).

## 5.6 Considerações

No decorrer do 1º ciclo de estudo, foi possível constatar que as crianças conseguiram desvelar e compreender, no processo interdiscursivo, a orientação temática do primeiro ciclo – do *Ato de decisão* – porque distinguiram tanto no conto *Nara* quanto na narrativa *Alice no País das Maravilhas* e no conto *Alice no telhado*, as consequências desse ato como uma condição necessária à vida social e pessoal dos seres humanos. Portanto, podemos entender que as crianças atingiram o objetivo do primeiro ciclo temático. Nesse sentido o conto nos auxiliou a esclarecer situações complexas vivenciadas por nós, as criações mentais lançaram luz sobre essas *vivências*, e o que não pôde ser realizado em prosa, foi realizado na linguagem emocional e figurativa. (VIGOTSKI, 2009).

De acordo com os indícios apresentados, concluímos 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, promovendo o desenvolvimento do próprio autor. No processo do intercâmbio verbal entre as crianças podemos atestar os efeitos e as consequências do ato de criação literária. Por isso, podemos dizer 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].” (VIGOTSKI, 2009, p. 20). Por tudo isso, as crianças precisam exercitar sua imaginação desde seus primeiros anos, para que no decorrer da vida elas possam desenvolver-se plenamente.

Entendo como Vigotski (2001, p. 325) 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.” Desse modo, a criação literária, como *atividade da imaginação criadora*, constituiu-se em uma possibilidade de organização dos atos e atitudes das crianças para contribuir para a formação e o desenvolvimento da singularidade infantil, de modo a projetá-los para o futuro de seu desenvolvimento.

Vimos que a criação literária, como ato de criação humana, como *atividade da imaginação*, possui como consequência uma forma composicional específica que reúne imagens singulares, a descrição de cenário, a caracterização de personagens, o enredo, os eventos, a forma de narrar, a seleção de palavras e ações, a 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).

De acordo com os indícios apresentados, foi na relação entre a criação literária e as *vivências* das crianças que conseguimos criar nelas as necessidades e os motivos para a objetivação do ato da criação, promovendo uma reelaboração da linguagem literária em si, para si e para os *Outros*, de modo enriquecer e potencializar as singularidades das crianças, colocando em movimento sua imaginação criadora. Por isso, reitero com Mello (2007, p. 91):

“A infância é o tempo em que criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas.”

Portanto,

Como conclusão, deve-se indicar a importância de cultivar a criança na idade escolar. Todo o futuro é alcançado pelo homem com a ajuda da imaginação criadora. A orientação para o futuro, o comportamento que se apoia no futuro e dele procede é a função maior da imaginação, tanto quanto a estrutura educativa fundamental do trabalho pedagógico consiste em direcionar o comportamento do escolar seguindo a linha de preparação para o futuro, e o desenvolvimento e o exercício de sua imaginação são uma das principais forças no processo de realização desse objetivo.

A criação de uma personalidade criadora, projetada para o futuro, é preparada pela imaginação criadora que está encarnada no presente. (VIGOTSKI, 2009, p. 122).

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*, bem como seu desenvolvimento, consiste em uma das principais forças na concretização desse objetivo. Por esse motivo, temos que desenvolver os atos e as atitudes do escolar seguindo a linha de preparação para o futuro, porque a personalidade criadora é preparada no processo de desenvolvimento da criação literária que está encarnado no presente. Por isso, precisamos propiciar a formação e o desenvolvimento do exercício da imaginação criadora no presente, direcionando o desenvolvimento do escolar seguindo a linha de preparação para o futuro, para que esse processo se constitua na formação da personalidade humana.

## SEÇÃO VI

### AUTORIA: TESSITURA DO SIGNO IDEOLÓGICO

Nesta seção, 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.

#### 6.1 *Autor-criador e autor-pessoa*

De acordo com Faraco (2013), na década de 1920 (1920-22), no ensaio *Estética da criação verbal*, Bakhtin diferenciou a pessoa do autor – o artista, aquele que escreve, o *autor pessoa* – da função estética-formal que ele ocupa no ato da criação: *autor-criador*. Segundo o autor, este último, ao dar forma e conteúdo à criação o faz 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 de modo a dar-lhe acabamento estético. (FARACO, 2013).

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 (a obra), plasmado 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, na obra *O discurso no romance*, nas discussões em relação à filosofia da linguagem, a distinção bakhtiniana entre *autor-criador* e *autor-pessoa* recebe 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), provoca 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, conclui-se 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 aqui que ele se constitui, porque esse 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, tornando esse *autor-criador* cada vez mais consciente do lugar que ocupa no evento da vida.

Com esse entendimento, nesta seção, 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 eles se tornassem parte de suas *vivências*, para assim poderem refletir, refratar e se posicionar nos eventos que experimentamos nessa investigação e fora dela. Para isso, analiso as nuances do processo de constituição dos enunciados das crianças, orais 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 indícios ou marcas dos rastros de singularidades enunciativas, de sinais autorias das crianças.

Devido à complexidade do processo desenvolvido, a temática “autoria” será dividida em três partes. Nesta primeira parte, apresento episódios e indícios dos atos de criação e constituição dos enunciados ocorridos principalmente no segundo ciclo temático: *Imaginação e criatividade*. Na segunda parte – *Autoria: responsividade e responsabilidade* – destaco

episódios e indícios envolvendo atos responsivos e responsáveis das crianças. Na parte final – *Autoria: traços de singularidade* – mostro o processo de criação de Eliodora.

## 6.2 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). Para designar o produto de todas manifestações, 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, na sua concepção. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 43-44).

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 sógnica. (VOLÓCHINOV, 2017).

Ao considerar que “O signo não pode ser isolado da situação social sem perder sua natureza sógnica” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 135), o autor faz uma distinção entre duas formas de expressão do material sógnico envolvidos 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 sógnico de determinada coletividade, seja em sua *vivência psíquica*, seja no meio ideológico do qual faz parte, seja na formação dos sistemas ideológicos produzidos nas ciências, nas artes, na 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-nos 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 a coletividade à qual pertence.

Assim, o movimento dinâmico e contraditório de interação sógnica, a nossa consciência se constitui no intercâmbio vivo com os sistemas ideológicos. Em meio aos fenômenos ideológicos, simultaneamente, nutrimos as interações sógnicas, com elas alimentamos o desenvolvimento dos sistemas ideológicos em formação.

Na produção das condições históricas e sociais nas quais estamos inseridos, alimentamos a nossa consciência, o nosso psiquismo. Compreendemos, interpretamos e significamos a realidade mediados pelos *signos ideológicos* e, ao compreendê-la, damos a ela novos sentidos, novos significados, adensando a corrente interrupta dos intercâmbios verbais, sociais e culturais.

Nesta perspectiva, ressalta o autor, “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.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 130). 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.

Volóchinov (2017, p. 120, *itálico no original*) destaca que

[...] a vivência [psíquica] não só pode ser expressa exteriormente (para os outros) por meio do signo (pois é possível expressar a vivência para os outros por meio de uma palavra, da expressão facial ou de algum outro modo), mas que *a vivência, até mesmo para a própria pessoa que a sente, só existe no material sógnico*. Fora desse material não existe a vivência como tal. Nesse sentido, qualquer vivência é expressiva, ou seja, é uma expressão em potencial. É expressivo qualquer pensamento, qualquer emoção, qualquer movimento voluntário. Esse momento de expressividade não pode ser abstraído da vivência sem que se perca a sua própria natureza.

Como se percebe, 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, “A consciência se forma e se realiza no material sógnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência se nutre dos signos,

crece a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 97-98).

Medviédev (2012) acrescenta:

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 inseparável do acontecimento da comunicação social. O sentido e o significado dados ao enunciado, como material sógnico, são inseparáveis do processo da comunicação verbal que envolve os falantes. Por sua natureza dialógica, ele 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. Vejamos:

[..] o próprio sentido da palavra-enunciado passa a fazer parte da história por meio do ato individual de sua realização e torna-se um fenômeno histórico. Pois o fato de que foi esse sentido que se tornou um objeto de discussão aqui e agora, que é dele que estão falando e que falam justamente assim e não de outra forma, que precisamente esse sentido entrou no horizonte concreto dos que falam, tudo isso é inteiramente determinado pelo conjunto das condições histórico-sociais e pela situação concreta desse enunciado individual. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 184).

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, ampliando as condições da comunicação humana, criando e renovando os sentidos e significados dados aos acontecimentos sociais da coletividade, mas 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. Para Medviédev (2012, p. 50), “Não há significado fora da relação social de compreensão, melhor dizendo, da união e da coordenação mútua das reações das pessoas diante de um signo dado. A comunicação é aquele meio no qual um fenômeno ideológico adquire, pela primeira vez, sua existência específica, seu significado ideológico, seu caráter de signo”. Nesse sentido, Volóchinov (2017, p. 98) nos faz compreender que “A realidade do signo é inteiramente determinada por essa comunicação [social]”, porque para que o signo ideológico possa existir ele deve se tornar *vivência psíquica*, deve ser 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 sígnico que constitui as relações humanas em dada coletividade, seja ela por meio da expressão da palavra/enunciado falada, seja por meio da *vivência psíquica* da pessoa, na qual a palavra/enunciado é pensada.

### **6.3 Segundo ciclo temático: *Imaginação e criatividade***

No Quadro 14 (p. 199), apresento excertos dos diálogos estabelecidos em torno do processo de compreensão da narrativa *Pedro (O menino com o coração cheio de domingo)*, de Bartolomeu Campos de Queirós; antes, porém, explico a escolha da temática abordada: *Imaginação e criatividade*. A temática do segundo ciclo, *Imaginação e criatividade*, se fez aparecer de modo concomitante ao tema do primeiro ciclo. A palavra *Imaginação* surgiu primeiramente no universo dos *Jogos limítrofes* criados (nas falas das crianças, no nome dos jogos: *Imaginação com Alice*, *Imaginação com Salomé*). Depois, nos diálogos estabelecidos no contexto do processo de aprimoramento do conto *A ponte de Terabítia*, em que Alexandrita auxilia Esmeralda a completar a frase de sua personagem, dizendo: “*A vida fica*

*cada vez mais legal com sua imaginação*”. Em seguida, Luís Renato dá novo sentido e significado a essa palavra, ao escrever o conto *A aula de imaginação* (APÊNDICE D), no qual registra a sua compreensão sobre o desenvolvimento do projeto e suas impressões até aquele momento (“*uma aula maravilhosa de imaginação e de criação*”). Assim, ao argumentar com as crianças acerca de como a imaginação fluiu por Nelson Cruz ao iniciar o conto *Alice no telhado*, tive certeza de que deveríamos discutir essa temática no segundo ciclo.

Desse modo, iniciei o processo de escolha dos livros, dialoguei várias vezes com professores de literatura a respeito do livro que se relacionasse à temática “*Imaginação e a criatividade*”. Li em torno de doze títulos. O conto, eu já o havia escolhido por tê-lo utilizado com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com as quais trabalhara: *A bruxa Salomé*, no qual Audrey Wood conta a história de uma mãe e seus sete filhos (Segunda-feira, Terça-feira, Quarta-feira, Quinta-feira, Sexta-feira, Sábado e Domingo). O diferencial dessa obra é que os personagens da vida real (com os nomes dos dias da semana) se misturam aos elementos de conto de fadas – bruxa e elemento mágico – em um enredo envolvente e fascinante, com ilustrações diferenciadas, criadas por Don Wood, marido de Audrey. O segundo título escolhido foi *Pedro (O menino com o coração cheio de domingo)*, de Bartolomeu Campos de Queirós, ilustrado por Sara Ávila de Oliveira, sugerido pela Profa. Dra. Ana Maria Esteves Bortolanza, a quem agradeço. O enredo dessa narrativa é surpreendente: um acontecimento vivido por uma criança, Pedro, que dá asas à imaginação ao dar vida ao desenho de uma borboleta feito em uma folha de papel, em um dia de domingo. Segundo o autor da obra, o domingo é um dia em que “[...] a gente não quer nada e por isso acontece quase tudo.” (QUEIRÓS, 2004, p. 7). Como percebemos por esse anúncio, a obra é um convite a adentrar o universo imaginativo e criador do autor, que brinca com os enunciados/palavras com encanto e magia.

Dito isso, vamos à constituição dos sentidos e significados acerca do enredo *Pedro (O menino com o coração cheio de domingo)*.

**Quadro 14** – Compreensão da narrativa *Pedro (O menino com o coração cheio de domingo)*

**Objetivos:** 1. Compreender e atribuir sentido ao enredo da narrativa *Pedro*; 2. Promover a cooperação e o diálogo entre os interlocutores da pesquisa.

**Introdução:** No encontro do dia 09/10/2017, com a apresentação das biografias de Bartolomeu Campos de Queirós e Audrey Wood, as crianças ficaram encantadas pelo fato de Audrey ter começado a criar, contando histórias para suas irmãs mais novas. Ela criava

histórias com base nas pinturas que via nos livros de arte de seus pais e, desde pequena, manifestara desejo de ser autora e ilustradora de livros infantis. Em seguida, lemos o livro *Pedro (O menino com o coração cheio de domingo)* e dialogamos sobre ele. O processo de compreensão do enredo foi complexo e produtivo. Vejamos alguns excertos do diálogo que estabelecemos naquele dia.

**Episódios da Atividade 1** – Constituição de sentidos e significados em relação ao enredo  
*Pedro (O menino com o coração cheio de domingo)*

**ATA 32**

**Esmeralda:** Tia, o que é domingo?

**Pesquisadora:** É um dia da semana...

**Esmeralda:** Humm!?“Cheio de domingo”...

**ATA 33**

**Pesquisadora:** Vou ler essa parte para vocês, novamente. Vamos ver se vocês vão chegar onde quero. [...]

**Maria Rosa:** Aqui [mostra o livro], nessa parte aqui, tia?

**Pesquisadora:** Não está escrito em uma parte só. Por isso, vocês não estão achando.

**Luís Renato:** Está em todas as partes!

**ATA 34**

**Pesquisadora:** Por que a borboleta falou que ela acontece tão pouco na vida das pessoas, “que ninguém pode me tomar como amigo”?

**Eduardo:** Porque ela morre muito fácil.

**Luís Renato:** Não, por causa que ela é livre para fazer o que ela quer. [...] As pessoas não sabem dos sentimentos delas.

**Pesquisadora:** Isso, é por aí. [...] Olha só, vou ler de novo...

**Maria Rosa:** Por causa que ela é quase invisível para as pessoas.

**Alexandrita:** Igual ao menino, não percebeu que ela estava lá.

[...]

**Pesquisadora:** Como assim, “não a toma como amigo”? Tem jeito de ser amigo de borboleta?

**Maria Rosa:** Quando a gente vai falar com ela, a gente não consegue, porque ela não fala...

**Eduardo:** Não pensa...

**Pesquisadora:** Só que aqui, neste livro, o que acontece?

**Maria Rosa:** Ela pensa.

**Alexandrita:** Tem consciência.

**Esmeralda:** Tia, mas, na imaginação da gente, a borboleta pode brincar!!

**Crianças e Pesquisadora:** Isso!! Se a gente olhar com os olhos da imaginação, elas brincam, elas conversam conosco.

**Pesquisadora:** Mas, nem todas as pessoas conseguem ouvir a borboleta, porque nem todas as pessoas...

**Crianças e Pesquisadora:** ... dão asas à imaginação!

**Eduardo:** *Isso é que é dar asas!!*

### **ATA 35**

**Esmeralda:** *Um dia, eu estava com minha boneca lá no quarto. Aí, eu estava lá, bem conversando sozinha. Minha mãe falou assim: “Uai, menina, você tá ficando doida, você tá conversando sozinha?”. “Não, mãe, estou conversando com a minha boneca!”. “Gente do céu! Mas a boneca não fala!”. Mas eu falei assim: “Mãe, é só usar a imaginação que ela fala, ela brinca, ela conversa, ela faz tudo.*

[...]

**Pesquisadora:** *O que você conversou com a borboleta?*

**Marissol:** *Falei “Oi, você quer ser minha amiga?”. Minha mãe: “O que você está fazendo? Com quem você ‘tá’ conversando? Aí, eu: “Com a borboleta!”.*

**Eduardo:** *Eu já conversei com um besouro.*

**Eliodora:** *Credo!*

[Risos.] [...]

**Esmeralda:** *Eu acho que a borboleta já conversou com a gente, mas eu não entendi.*

**Pesquisadora:** *Por quê?*

**Esmeralda:** *Porque eu acho que ela fala outra língua. [...] No mundo da imaginação, tudo é possível... porque a boneca estava conversando comigo, ué... então, a borboleta também pode falar.*

### **ATA 36**

**Eliodora:** *Igual ao filme do Harry Potter. Do jogo de xadrez do Harry Potter!? Que as peças se mexiam?*

**Alexandrita:** *Mas lá não é imaginação, é magia.*

**Eliodora:** *É, mas é a imaginação do autor, é do autor. O autor que trouxe para a gente.*

### **ATA 37**

**Pesquisadora:** *“Pedro abriu os olhos, com a luz do dia, e encontrou o papel em branco. E mais a borboleta, solta, no domingo”. [...] Quer dizer, a borboleta tinha...*

**Crianças:** *... se libertado do...*

**Pesquisadora e crianças:** *... do papel!*

**Pesquisadora:** *Como que essa borboleta saiu do papel?*

**Eliodora:** *Por causa que a imaginação dele criou que a borboleta saiu da folha que ele pintou e ficou voando...*

**Esmeralda:** *Tia, é igual na Alice no telhado. O homem lá, o Nelson Cruz, quando ele dorme, ele vê o Coelho saindo do buraco, é imaginação dele.*

### **ATA 38**

**Pesquisadora:** *Será que isso aconteceu no mundo da realidade?*

**Crianças:** *Não.*

**Maria Rosa:** *Que pena, né, tia?!*

**Luís Renato:** *Aconteceu na mente dele.*

**Pesquisadora:** *Nós temos que dar asas às nossas imaginações. [...] a imaginação faz parte do nosso mundo.*

**Alexandrita:** *O mundo fica mais fértil.*

**ATA 39**

**Eduardo:** *Tia, por que o arco-íris também serve?*

**Pesquisadora:** *Vamos ver, “no domingo, não se precisa ver borboletas. Basta ter o voo delas na lembrança ou fazer bolas de sabão. Arco-íris também serve”. Por que o autor falou que se fizer bolas de sabão ou arco-íris, a gente também pode se lembrar das borboletas?*

**Eduardo:** *Porque o arco-íris é colorido e a bola de sabão voa.*

**Maria Rosa:** *Porque o arco-íris é colorido!*

**Fonte:** Elaborado pela autora.

No **Episódio 1** exemplifico como se deu a tessitura dos sentidos e significados acerca do enredo da narrativa *Pedro (O menino com o coração cheio de domingo)*. As **ATAS 32, 34 36 e 39** apresentam excertos dos diálogos que tecemos no encontro do dia 09/10/2017 acerca do assunto.

Na **ATA 32**, Esmeralda parece buscar estabelecer o sentido e o significado do título da narrativa, para isso usa como apoio a busca do significado da palavra “domingo”. Ao dizer: “*Humm! ‘Cheio de domingo’...*”, parece sinalizar que apenas o significado dicionarizado da palavra não fora suficiente para que compreendesse o signo ideológico – o enunciado – a palavra viva – que o constituía, por isso, não conseguiu desvelar o significado e o sentido dado por Bartolomeu Campos de Queirós ao título, naquele momento. Essa situação recorda-nos as palavras de Medviédev (2012), quando ressalta que fora do acontecimento e da situação social de comunicação constitutiva da vida social, não há compreensão entre seres humanos, não há significação; por consequência, não há material sígnico, porque qualquer produto ideológico – como a narrativa, por exemplo – consiste em um objeto de criação do intercâmbio verbo-social de uma determinada coletividade. As singularidades específicas do material ideológico – os enunciados do autor contidos na narrativa – devem ser compreendidas e reconhecidas pelos membros da coletividade e devem tornar-se um acontecimento que se constitui no intercâmbio social e cultural por meio do material sígnico do qual fazem parte, porque o signo se torna signo no processo do intercâmbio social, no material sígnico que une e coordena as reações e relações entre pessoas, entre consciências em dada coletividade – seja na palavra, seja no gesto ou na ação organizada. Apenas no intercâmbio sígnico de determinada coletividade o signo é capaz de expressar o seu caráter sígnico ou semiótico. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 52-53). Concepções similares são as de Volóchinov (2017, p. 119-120): “O signo é um único objeto material, mas a significação não

é um objeto e não pode ser isolada do signo, como se fosse uma realidade independente e existente fora dele”. Por isso, o ato de significação de uma palavra não pode ser isolado do signo que o constitui, pois ele – o ato de significação – é a unidade que expressa a relação existente entre o signo (a palavra, a pintura... o material sígnico) e a realidade que ele representa e substitui. A ação de significar, de atribuir sentidos e significados à realidade concreta consiste na função específica do signo, dando-nos condições de apropriar e objetivar os fenômenos ideológicos que se constituem na coletividade.

A *ATA 33* (QUADRO 14, p. 200) registra como foram orientadas as reflexões em torno do enredo da obra. Neste momento do diálogo nós já havíamos feito a interpretação de grande parte do enredo. No entanto, as crianças não chegavam à compreensão mais profunda da narrativa. Consciente de que a compreensão do enredo exigiria um desdobramento do pensamento das crianças em relação aos aspectos subentendidos do texto, o seu contexto, orientei a reflexão para além das ideias explícitas no enunciado. Com essa orientação, Luís Renato compreende e compartilha com os colegas a ideia de que as respostas não estavam explícitas no texto, mais implícitas nele. A atitude dele ao dizer “*Está em todas as partes!*” promoveu uma mudança na direção do olhar dos colegas ao refletirem sobre a narrativa, eles passaram a uma interpretação mais profunda do enredo, buscando evidenciar os aspectos subentendidos do texto.

Nas *ATAS 34, 37 e 39* (QUADRO 14, p. 200, 201 e 202, respectivamente), evidenciamos indícios de como o intercâmbio verbal favoreceu a compreensão do conteúdo da narrativa em sua profundidade. Essa situação nos faz refletir sobre a importância do diálogo no processo educativo. Medviédev (2012) alerta-nos que apenas o enunciado concreto, a palavra que expressa uma relação com a vida de modo único e singular, pode proporcionar condições para que possamos interpretar e compreender o mundo, além de nos proporcionar o material necessário para o desenvolvimento do psiquismo, provocando o desenvolvimento da personalidade e da inteligência de maneira cada vez mais consciente.

A palavra-dicionário, a palavra isolada da relação com a vida, de acordo com Medviédev (2012), é um sinal que nada traduz, nada significa; é simplesmente um signo convencional. Como vemos na *ATA 32* (QUADRO 14, p. 200), Esmeralda, de posse do significado da palavra-dicionário, não compreende o sentido da palavra “domingo” empregado no título da narrativa. Entretanto, em momento posterior no intercâmbio verbal, *ATA 35* (QUADRO 14, p. 201), por meio das palavras-enunciados, declara que “*No mundo da imaginação, tudo é possível*”. Essa declaração indica que ela e seus colegas compreenderam não só o título, mas a trama da narrativa.

Segundo Faraco (2016), para Volóchinov (2017) e Medviédev (2012), os enunciados são signos exógenos que se constituem no campo das ciências, das artes, do direito, enfim, nos fenômenos ideológicos, na atmosfera das consciências de determinada coletividade, porque “[...] qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (i.e., no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (i.e., não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica).” (FARACO, 2016, p. 47).

Segundo Volóchinov (2017), o signo emerge em meio a dois centros de forças contraditórios e dinâmicos: a unidade dos produtos ideológicos de dada coletividade – neste caso, o enredo da narrativa – e a circunstância mais próxima da comunicação social – o intercâmbio entre eles – no qual esses produtos são elaborados. Segundo o autor, essas são condições necessárias para a transformação da realidade em material sígnico do psiquismo humano – processo de compreensão das crianças – e deste para formação e desenvolvimento do processo de comunicação social, em diálogos posteriores da vida social. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 145).

Esses centros de forças, “*a unidade do meio social e do acontecimento da comunicação social mais próximo [...]*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 145, itálico no original) representam a unidade dos intercâmbios sociais que, por sua vez, representam a “[...] cadeia da criação e da compreensão ideológica, que vai de um signo a outro e depois para um novo signo [...]” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 95), que concretiza o processo único e ininterrupto de formação e criação das trocas verbais e não verbais as quais envolvem uma coletividade em determinado tempo-espaço histórico.

Sob determinadas condições, a forma de organização do ensino, matizada nos excertos do Quadro 14, parece ter proporcionado as condições para que as crianças se tornassem conscientes da trama que envolvia a narrativa, favoreceu a compreensão da singularidade autoral, o seu ponto de vista e sua forma específica de expressão. Nessa perspectiva, a palavra-enunciado, em suas diversas formas, desempenha papel relevante e indispensável na formação e no desenvolvimento consciência do ser. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 193-198).

Assim, pelos intercâmbios verbais as crianças constituíram os signos ideológicos – o enunciado carregado de sentimentos e desejos –, atravessando o coro de vozes sociais composto principalmente pelos autores estudados; e, ao mesmo tempo, foram atravessadas por eles. No processo de compreensão das palavras alheias alternaram-se no diálogo com um *Outro*, retornando a si modificadas, alteradas: escolheram novas rotas de sua compreensão e

tomaram decisões; ao mesmo tempo, modificaram-no, deram novos sentidos e significados à voz social do autor.

A ideia de que a compreensão ideológica vai de um signo a outro e depois a um outro signo parece encontrar indícios nas atitudes de Eliodora (*ATA* 36, QUADRO 14, p. 201), quando diz: “*Igual ao filme do Harry Potter. Do jogo de xadrez do Harry Potter!? Que as peças se mexiam*”. Ela parece estabelecer relação de igualdade entre o enredo da narrativa e a cena do filme *Harry Potter*. Dentro da cadeia ideológica da arte, por meio do arranjo estético de Bartolomeu Campos de Queirós, Eliodora estabelece a relação *sígnica* com a cena do filme *Harry Potter* com o qual evidencia o traço autoral comum entre ambos: a imaginação criadora. Essa situação se reforça quando Alexandrita não consegue entender a relação que ela estabelece, retruca, provocando sua reação responsiva, e esclarece que “*é a imaginação do autor, é do autor. O autor que trouxe para gente*” – desse modo ela declara a relação *sígnica* que estabeleceu entre as obras e seus autores.

O enunciado de Esmeralda, na *ATA* 37 (QUADRO 14, p. 201), também expressa uma relação *sígnica*, só que com o conto de Nelson Cruz: “*Tia, é igual na Alice no telhado. O homem lá, o Nelson Cruz, quando ele dorme, ele vê o Coelho saindo do buraco ... é imaginação dele*”. E parece indicar que a menina se utiliza da *forma ideal* (a obra do autor) como fonte de referência para a compreensão do assunto abordado.

Esses indícios ajudam-nos a compreender, com Bakhtin (2016), que os diversos campos da *atividade* humana estão ligados e interligados entre si ao uso da linguagem no ato de apropriação e criação do enunciado concreto. Nesse aspecto, reside o caráter *multiforme* dos usos e funções da língua. Seus usos e funções são tão diversos quanto a diversidade da atuação humana (social, escolar, familiar, profissional). Segundo o autor, “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.” (BAKHTIN, 2016, p. 11).

Continua ele: “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2016, p. 12, *italico no original*). Ao usarmos a linguagem para enunciar qualquer desejo, necessidade, consideração ou opinião, fazemo-lo de forma consciente ou não, por meio de um determinado gênero discursivo. A definição desse gênero está diretamente ligada ao campo de utilização da língua, às circunstâncias nas quais o enunciado acontece. Ao enunciar um fato ao chefe, por exemplo, uma pessoa não utiliza os mesmos recursos linguísticos que usaria se estivesse relatando um fato à sua mãe.

Segundo Faraco (2013), ao discorrer sobre *O discurso no romance*, Bakhtin toma a linguagem como *heteroglossia*, como atividade concreta composta de diversas e diferentes vozes sociais, com entonações, expressividades e valorações específicas, enunciando, cada uma delas, uma determinada interpretação da realidade que o cerca. Nos diálogos do Quadro 14 (p. 199-202), evidenciamos vestígios de *heteroglossia* experimentada pelas crianças na língua da criança conversando com a boneca, com o besouro, com a borboleta e outros insetos. É nesse espaço-tempo múltiplo e diverso de vozes sociais que o *sujeito do discurso*, falante ou escritor, encontra sua palavra e “[...] seu tema sempre já envolto em uma aura heteroglóssica constituída pela consciência social e vai, basicamente, se orientar de forma responsiva nessa aura.” (FARACO, 2013, p. 49).

De modo que “O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93). No diálogo de Esmeralda com sua mãe, por exemplo, quando destaca que “*é só usar a imaginação que ela fala, ela brinca, ela conversa, ela faz tudo!*”, a menina parece significar e dar um novo sentido à realidade concreta, dizendo que a boneca faz tudo, ela parece querer dizer que tudo é possível porque as palavras criam a realidade. A realidade não se restringe ao que vemos, mas pode ser criada pelas palavras, pela *heteroglossia* social.

Sendo assim, a significação dos signos ideológicos de determinada coletividade e o acontecimento que envolve o intercâmbio social no qual o enunciado expressa uma determinada vivência psíquica, que se concretiza como signo interno, expressa por meio dos signos a compreensão e a interpretação da realidade de modo refletido e refratado. No diálogo, da *ATA 34* (QUADRO 14, p. 200-201), por exemplo, ao dar significado e sentido às palavras na relação com a vida, as crianças criaram uma realidade em que as borboletas pensam, falam, têm consciência [“*na imaginação da gente, a borboleta pode brincar!!*”].

Esses indícios parecem indicar que no intercâmbio do material sgnico, entre duas ou mais consciências singulares que se unem para o processo de comunicação social, dá-se na compreensão e na interpretação da cadeia ideológica, única, ininterrupta, da qual a pessoa participa em dada coletividade. Na *ATA 34*, Eduardo demonstra ter compreendido a metáfora utilizada, “*dar asas à imaginação*”, no intercâmbio verbal do qual participou, quando afirmou “*Isso é que é dar asas!!*”. Nas formas de expressão, na materialização sgnica que adensa os centros de forças do intercâmbio social, as consciências envolvidas transformam a realidade em material sgnico. E, de modo contraditório e dinâmico, transformam signos convencionais (língua) em atos de linguagem, em enunciados carregados de sentidos e significados, que

expressam uma posição valorativa da realidade, a posição verbo-axiológica de determinada consciência.

Na **ATA 35** (QUADRO 14, p. 201), registro o envolvimento de Esmeralda, Marissol, Eduardo e Eliodora com a narrativa. Esse envolvimento apresenta indícios do poder das palavras alheias. O princípio imaginativo e criativo dos enunciados do autor, contido na obra, contagiou as crianças, fazendo-as romper com a realidade vivida naquele momento e refletir e refratar situações vivenciadas por elas em seu cotidiano [*Um dia, eu estava com minha boneca lá no quarto*], de forma a encorajá-las a expor pensamentos e sentimentos erigidos de sua vivência psíquica ligados à sua imaginação. Essa situação parece indicar que o enunciado do autor desencadeou a capacidade imaginativa e provocou a responsividade delas. O ato enunciativo de Esmeralda ao dizer: “*Eu acho que a borboleta já conversou com a gente, mas eu não entendi.*” apresenta indícios da força das palavras alheia (do autor), que provocaram nela um ato responsivo surpreendente, naquele momento: envolvida pela atmosfera emocional do enredo, ela chega a duvidar de sua experiência concreta e considera que as borboletas falaram conosco. Nessa situação a *atividade da imaginação criativa* de Esmeralda forja a realidade. Ao dizer que não havia entendido a língua da borboleta, ela parece sinalizar também que, às vezes, não compreende a língua do *Outro*, ou que o *Outro* não compreende o que ela quer dizer, seus sentimentos e desejos. Ou o que o *Outro* fala não faz sentido para ela, por isso, elas parecem falar outra língua. Outro aspecto que chamou atenção na **ATA 35** foram as palavras de Eduardo. Ao declarar que já conversara com um besouro, o menino parece indicar que as palavras mediadoras na relação entre ele e o inseto foram personificadas para a compreensão da realidade. Nessa situação podemos indagar: quem daria a resposta aos enunciados dele? A própria criança, o seu *Outro* que ocupou o lugar do besouro.

Na **ATA 38** (QUADRO 14, p. 201), as crianças demonstram ter percebido que o enredo da narrativa envolveu aspectos da imaginação do autor. Ao dizer que “*o mundo fica mais fértil*”, Alexandrita parece perceber que a imaginação se constitui em elemento fundamental na criação de novas combinações da realidade, novas formas de expressar e ver o mundo, tornando-as mais “férteis”, mais ricas de possibilidades. Desse modo, esse indício nos autoriza a insinuar que a forma de organização do ensino contribuiu para a formação da consciência da menina em relação com o conteúdo das obras literárias estudadas. Esses indícios reforçam a ideia de que o diálogo com a vida e a obra dos autores literários foi fator de suma relevância para o reconhecimento dos traços autorais deles e, principalmente, parece ter motivado o surgimento de novas necessidades e motivos para criação dos contos pelas crianças, como testemunham os dados apresentados no referido quadro; e fomentou a

formação e o desenvolvimento do princípio criador dos atos de linguagem nas crianças na relação com os enunciados vivos da cultura.

Ao discutir o caráter concreto e material do mundo ideológico, quer dizer, caráter concreto do mundo da consciência social, Medviédev (2012) revela-nos que uma pessoa isolada, sozinha, não é capaz de criar a realidade ideológica concreta, não é capaz de criar o universo dos produtos do espírito humano. Para isso ela precisa do *Outro*, ela necessita adentrar e adensar as relações entre e com as pessoas, constituindo com elas a atmosfera de consciência social de forma organizada. Na *ATA 38*, quando Luís Renato confirma a possibilidade de o Coelho sair do círculo feito em uma folha de papel, dizendo que “*Aconteceu [realmente] na mente do autor*”, o menino parece sinalizar que a realidade pode ser (re)criada sempre. Não há critérios para defini-la, o que a define é material sógnico do meio ideológico, dos sistemas formados: a arte, a literatura, porque, ao acontecer na mente do autor, ser objetivada em seu discurso escrito, adentrar e adensar as relações entre e com as pessoas, constituindo com elas a atmosfera de consciência social, integrando a corrente discursiva, o enredo tornou-se realidade.

Na *ATA 39* (QUADRO 14, p. 202), Eduardo e Maria Rosa demonstram compreender as metáforas contidas no conto a partir do intercâmbio verbal com o grupo [*Eduardo: Porque o arco-íris é colorido e a bola de sabão voa; Maria Rosa: Porque o arco-íris é colorido!*], testemunhando que eles precisaram dos parceiros, da atmosfera social, para estabelecer os sentidos e significados dados por Bartolomeu à sua obra, sinalizando que, se estivessem sozinhos, isolados, não seriam capazes de perceber a sentido ideológico do conto. Esses indícios parecem endossar as palavras de Medviédev (2012), de que a gênese das criações ideológicas, a gênese das criações dos produtos desenvolvidos pelos homens no decorrer da história humana, não emerge da *alma* humana em si, de uma consciência, mas do meio ideológico, da consciência social que os envolve, na qual convivem, interagem e expressam ações, pensamentos, emoções e valores. Por esse motivo, para ele a formação e o desenvolvimento da consciência individual estão condicionados pela existência socioeconômica que compartilha com outros indivíduos, pelas relações que se estabelecem com as outras pessoas do seu convívio, compondo a totalidade do meio ideológico de uma determinada sociedade. (MEDVIÉDEV, 2012).

Para concluir essa análise, destaco o caráter responsivo e responsável dos enunciados das crianças, matizados no intercâmbio verbal, revelando vestígios da experiência da *fala dialogal* estabelecida entre elas.

### 6.3.1 A *fala dialogal*

Ao discutir a *fala dialogal*, Jakubinskij (2015) apoia-se na concepção da língua como *atividade linguageira* e defende a diversidade funcional da fala. Ao analisar os fatores que influenciam esse processo, enfatiza o papel do interlocutor na produção dos enunciados e estabelece uma distinção entre a *fala dialogal* e a monologal. De acordo com o autor,

§ 13. À forma não mediatizada das interações humanas (no “face a face”) correspondem as formas não mediatizadas das interações verbais, caracterizadas por uma percepção imediata, visual e auditiva, da pessoa que fala. No âmbito da linguagem é a forma escrita do enunciado, por exemplo, que corresponde às interações mediatizadas. Do mesmo modo, às formas *alternantes* das interações, as quais subentendem uma mudança rápida de ações e reações entre os indivíduos, correspondem a *forma dialogal* da comunicação verbal. Quanto à forma longa de ação voltada para alguém, no momento da comunicação, é a *forma monologal* que lhe corresponde. A forma dialogal é quase sempre não mediatizada. (JAKUBINSKIJ, 2015, p. 63, itálico no original).

Neste excerto o autor define três formas de interação humana: a forma dialogal não mediatizada, que corresponde ao diálogo face a face, característico da percepção imediata, visual e auditiva da pessoa que fala; a forma monologal mediatizada, que corresponde à forma escrita da linguagem; e a forma monologal não mediatizada, na qual ocorre uma ação enunciativa longa voltada para um *Outro* no momento da interação verbal.

Em consonância com essas categorias (JAKUBINSKIJ, 2015), pode-se dizer que a forma dos dizeres das crianças acerca do processo de compreensão da narrativa de Bartolomeu Campos de Queirós, apresentados nas *ATAS 32, 34, 37 e 39* (QUADRO 14, p. 200-202), manteve-se na forma *mediatizada* de interação verbal, porque o intercâmbio verbal aflorou-se na voz do autor (por meio do seu discurso escrito) e estendeu-se às trocas verbais entre nós, que nos mantivemos na interação *face a face* mediatizada pelas palavras alheias (orais ou escritas), na forma mediatizada das interações humanas, considerando-se que, além das trocas verbais caracterizadas pela percepção imediata, visual e auditiva estabelecidas, a voz de autor em seu discurso escrito se fez ouvir e foi condutora do diálogo que se estabeleceu entre nós. Quanto a esse aspecto da interação mediatizada, penso não haver dúvidas. Mas, em relação ao intercâmbio verbal que se estabeleceu entre nós, a fala foi dialogal ou monologal? Bem, se a característica fundamental da fala monológica consiste em um falante em longa enunciação a um ou mais ouvintes, então, de acordo com os dados apresentados, parece-nos tratar-se da *fala dialogal*, devido às *alternâncias* e às *interrupções*

*recíprocas* das interações, nas quais foram percebidas mudanças rápidas das ações e reações das crianças – e entre nós. Parece-nos que neste momento da pesquisa prevaleceu a *fala dialogal* da interação verbal. Porque

§ 29. O diálogo tem como principal característica o *fenômeno* das *réplicas*: a tomada de turno [govoreníe] de um interlocutor alterna com a de um ou vários outros interlocutores. Essa alternância toma a forma seja de uma *sucessão* [um “começa” depois que o outro “termina”], seja de uma *interrupção*, o que acontece frequentemente, sobretudo quando se trata de um diálogo emocional. Entretanto, pode-se dizer, de certa forma, que é justamente interrupção recíproca que caracteriza o diálogo globalmente tomado. (JAKUBINSKI, 2015, p. 81).

Nos enunciados das crianças percebemos uma troca rápida do turno da fala, na qual cada criança do diálogo constituiu suas réplicas e, às vezes, suas trélicas. Cada uma delas – réplica e trélica –, interligadas umas às outras; a troca de turno na fala foi rápida e marcada por novas reflexões sobre a narrativa, com a finalidade de apreender o enunciado do autor. Mesmo sem estabelecer uma alternância prévia na construção dos sentidos e significados da trama, a cada *interrupção recíproca*, a cada troca de turno, as crianças foram criando uma sucessão de ideias e sentidos acerca do enunciado do autor. Essa dinâmica de desenvolvimento das falas das crianças reforça indícios da *fala dialogal*, que possibilitou *alternâncias* no turno da fala e a *interrupção recíproca* entre elas, de modo a favorecer uma sucessão de ideias com uma orientação geral – o entendimento da obra – pela qual elas enunciaram suas ideias e seus sentimentos de acordo com suas condições e necessidades.

Em relação ao aspecto das *interrupções recíprocas* o autor nos esclarece que

[..] dizer que o diálogo se caracteriza pela possibilidade de interrupção significa que, do ponto de vista do locutor, toda atividade de fala é *inacabada*: ela supõe uma *sequência* após a contraréplica, assim, cada encadeamento de *minha* réplica naquela do meu interlocutor representa uma *pausa* até a minha próxima intervenção no diálogo. Ademais, ainda que cada réplica seja algo de *original*, determinado pela réplica de meu parceiro, ela é, ao mesmo tempo, nas circunstâncias particulares desse diálogo particular, um elemento de minha enunciação *global*, elemento ao qual corresponde certa orientação geral de pensamentos e de emoções que enuncio. Nesse sentido, uma alternância de réplicas é também uma *pausa*. Matizando o que foi dito no início desse parágrafo, pode-se afirmar que, de fato, no diálogo, a alternância de réplicas acontece de tal forma que um interlocutor não “determinou ainda” quando o outro “continua” a falar. (JAKUBINSKI, 2015, p. 81-82, destaques do autor).

As *interrupções recíprocas* e as alternâncias próprias do diálogo criam elos na cadeia discursiva, dos quais as crianças participaram. As interrupções matizadas pelas alternâncias de turno da fala marcam o caráter do inacabamento dos projetos de dizer, tanto do locutor, como de seus interlocutores. A incompletude própria dos dizeres no contexto do diálogo aprofunda e provoca réplicas e tréplicas originais que se formam nos enunciados dos falantes de modo singular, passando a interagir com a cadeia interdiscursiva dos parceiros. Os enunciados e as contrapalavras constituem a formação discursiva dos falantes no encontro com seu(s) parceiro(s) e compõem a cadeia enunciativa, permitindo desvelar as singularidades humanas e, ao mesmo tempo, a cadeia discursiva global nas circunstâncias do diálogo estabelecido a partir de uma orientação geral dos pensamentos e das emoções enunciados. Assim, entendo que as interrupções e as alternâncias do diálogo estabelecido entre as crianças, registradas nas atas, marcam o caráter responsivo das réplicas e tréplicas apresentadas, fortalecendo os indícios de uma *compreensão responsiva* da narrativa de Bartolomeu Campos de Queirós.

Esses indícios de que a interação das crianças esteve pautada pela *fala dialogal* consistiram fator fundamental nesta investigação, porque isso significa dizer que as crianças viveram e exercitaram a fala viva, os atos de linguagem de natureza efetivamente responsiva, de modo a participar do “*acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados.*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219, itálico no original).

Nesse movimento, podemos dizer que as crianças vivenciaram a concretude dos atos de linguagem em plenitude no processo de intercâmbio verbal. Além da possibilidade da compreensão da fala viva, entendemos que essa situação, da experiência de *fala dialogal*, também contribuiu com o processo de criação literária das crianças, por encharcá-las com palavras outras. Considero, como Bakhtin (2016), que 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.

Esses diálogos, Quadro 14, apresentam indícios de que a organização do ensino e a interação verbal favoreceram as réplicas e tréplicas do diálogo da temática abordada: *Imaginação e criatividade*. E parecem ter proporcionado as condições necessárias para que as crianças atribuíssem sentido e significado ao enunciado e às situações vivenciadas, com o apoio dos mais experientes, ficando totalmente envolvidas na tarefa desenvolvida. Desse modo, esses indícios reforçam que, para criar as necessidades e os motivos para a criação literária, a criança precisa conviver e estabelecer relações com os *modelos de criação* mais desenvolvidos da cultura, aqueles que deverá alcançar na plenitude de seu desenvolvimento,

além de se colocar em *atividade de estudo*. Os indícios testemunham que por meio das interações verbais as crianças se puseram em *atividade* e, estando em *atividade*, tiveram condições de internalizar, apropriar e objetivar os fenômenos ideológicos que se circunscreveram na relação com o material sógnico com os *Outros*, no intercâmbio verbal.

#### 6.4 Tessituras dos enunciados

No Quadro 15 apresento eventos ocorridos durante o segundo ciclo temático os quais carregam indícios da constituição ou tessitura dos enunciados pelas crianças na relação com a criação literária.

**Quadro 15** – Acontecimentos do 2º ciclo temático

<p><b>Objetivos:</b> 1. Promover a escrita da primeira versão da narrativa ou Conto 2 pelas crianças. 2. Promover o acabamento do conto de modo a chegar à <i>obra-prima</i>, à versão final da Narrativa ou Conto 2.</p>
<p><b>Introdução:</b> No encontro do dia 19/10/2017, durante a criação da primeira versão do segundo conto, Esmeralda, Alexandrita, Flora e Paloma fizeram os seguintes comentários:</p> <p><i>ATA 40</i> <b>Esmeralda:</b> <i>Ô, tia, eu nem imaginava que existia ação final, situação finalizadora, clímax, não sabia de nada disso.</i> <b>Flora:</b> <i>Nem eu.</i> <b>Esmeralda:</b> <i>Quando a senhora começou a falar disso nos primeiros dias, fiquei pensando: “Gente, o que que é isso? Existe isso!?”.</i></p> <p><i>ATA 41</i> <b>Alexandrita:</b> <i>[...] na hora que eu vou falar um palavrão, eu faço assim, ó, tia! [tampa a boca com a mão] E aqui [mostra a folha], o que faço?</i> <b>Pesquisadora:</b> <i>Use reticências, os três pontinhos.</i></p> <p><i>ATA 42</i> <b>Paloma:</b> <i>Tia, eu pedi à Esmeralda para me ajudar com os pontos.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Continua.</i></p>

**Episódios da Atividade 1 – PAINEL DE FOTOS 8 – Peculiaridades do processo:  
aprimoramento das narrativas – Ciclo 2**



Eduardo, Luís Renato e Eliodora escrevem seus contos, no encontro do dia 26/10/17.

Em momento posterior, durante o processo de aprimoramento dos contos, no encontro do dia 31/10/2017, destaquei ao grupo:

**ATA 43**

**Pesquisadora:** *Depois que li história dele [Luís Renato], entendi por que deixou o espaço [na folha]: ele quer desenhar, não é?*

**Luís Renato:** *É.*

**Eduardo, Alexandrita e Eliodora:** *Eu quero ilustrar também!*

**ATA 44**

**Eliodora:** *Ele é muito espertinho...*

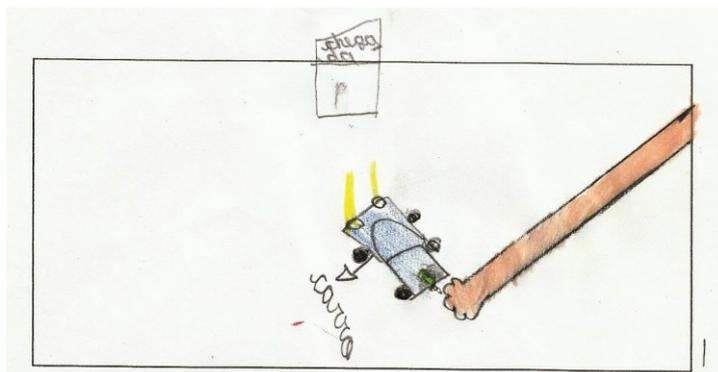
**Pesquisadora:** *Por que você acha que ele é espertinho?*

**Eliodora:** *Por causa que isso não acontece no dia a dia... que pessoas pegam alguma coisa de um livro para colocar em uma história que ele inventa. Algumas pessoas inventam da cabeça, mas ele inventa da cabeça junto com os contos que outras pessoas fizeram.*

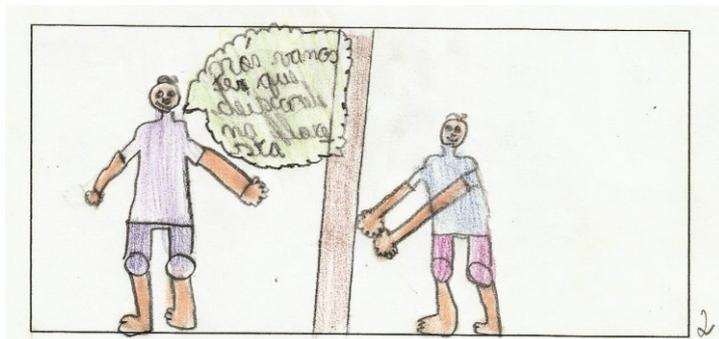
**Observação: Narrativa de Luís Renato**

**Obra-prima de Luís Renato – Conto 2 – O menino que queria ser piloto de corrida**

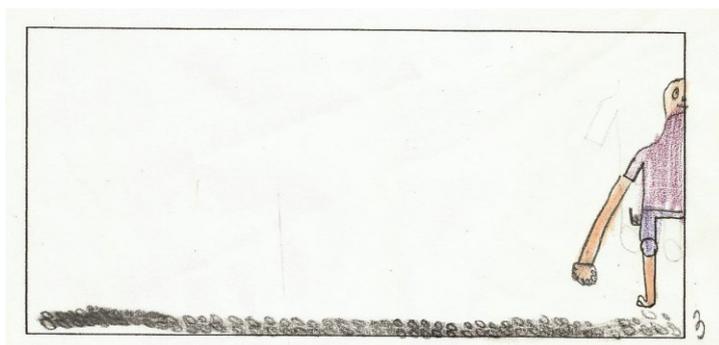
Existia uma casa no interior de Tocantins, lá morava uma família com três elementos. O pai chamava-se Wagner, a mãe Vanessa e o filho Gerson. O filho tinha o desejo de ser um piloto de corrida. A mãe queria ser rica e o pai também. Mas como eles estavam passando por uma crise, tiveram uma ideia.



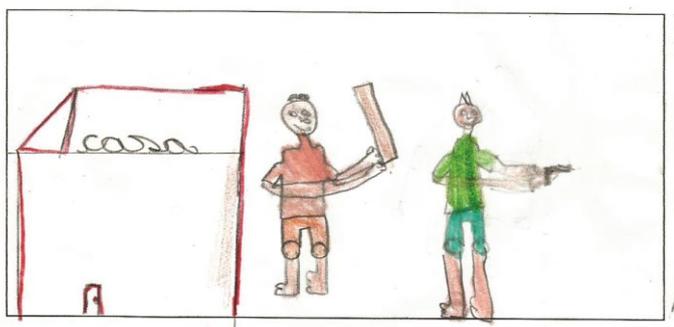
O menino ouviu a conversa dos pais. Ele ouviu os pais falando que não tinham como dar-lhe de comer. Assim, os pais de Gerson levaram-no para a floresta e deixaram o menino lá.



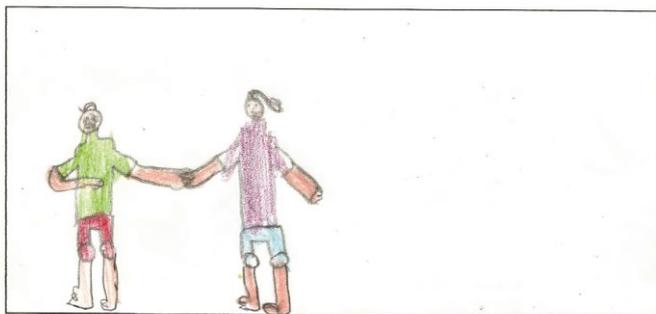
O menino que era muito esperto foi até o quintal, pegou pedrinhas brancas e colocou-as no bolso. Foi andando pela floresta colocando as pedrinhas no chão, para marcar o caminho de volta para casa. Quando anoiteceu, as pedrinhas brilharam com o reflexo da lua e ele viu o caminho de volta para casa.



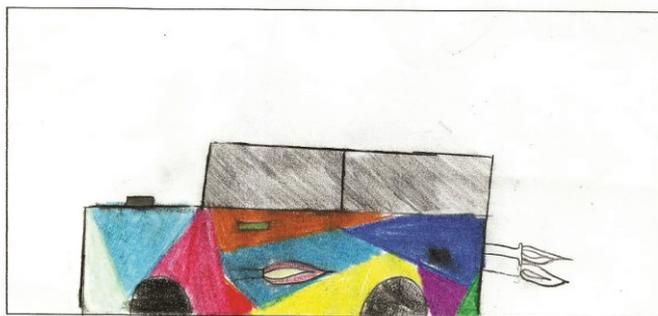
Ao chegar em casa, ele bateu na porta, mas não tinha ninguém. Os pais do menino foram embora para roça, mas seu pai voltou na casa para pegar a carteira que ele havia esquecido. Gerson estava deitado na porta de casa, quando viu Igor, que era patrocinador de corridas de carro.



Gerson viu que Igor estava sendo roubado, o menino pegou um pau e bateu no bandido. O bandido desmaiou e Gerson e Igor correram para longe. O pai de Gerson viu ele correndo junto com o patrocinador de corridas, gritou para que eles entrassem em seu carro. Depois, ligou para a polícia, que levou o bandido, e voltou para casa com seu filho.



O menino tornou-se um rapaz, seu pai vendeu sua roça e investiu nos estudos de seu filho.



Certo dia, Gerson encontrou Igor, aquele dos carros de corrida, e eles conversaram. Então, Igor convidou o rapaz para fazer uma prova, um teste, nos carros de corrida para ver se ele podia ser um piloto de corrida. Gerson passou na prova e virou piloto de corrida. Ele nunca mais passou fome, porque ficou famoso. Ele viajava para o mundo todo.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Nas *ATAS 40, 41 e 42* (p. 212) e *43* (p. 213), registro comentários acerca das criações de Esmeralda, Alexandrita, Paloma e Luís Renato em relação às suas narrativas (2º ciclo). Esmeralda declara na *ATA 40* que, antes de iniciarmos nossos encontros, ela não tinha conhecimento da dinâmica interna dos contos. A atitude espontânea da menina indica que ela e seus colegas tomaram consciência dos aspectos constitutivos do conto no desenvolvimento das tarefas. Sua declaração endossa a ideia de que ela e os seus colegas vivenciaram o processo de criação de um conto pela primeira vez durante o projeto.

Na *ATA 41*, Alexandrita busca uma forma de expressar, por meio da escrita, um sentimento – o desejo reprimido de falar palavrões. Com essa atitude, representado na pergunta, ela parece ter percebido as funções dos sinais de pontuação, embora ainda não os conhecesse plenamente; e utilizar-se da mediação semiótica para expressar seus sentimentos e desejos, marcando seu diálogo entre palavras e gestos.

Na *ATA 42*, Paloma manifesta preocupação com os sinais de pontuação de seu conto. Ao expressar essa apreensão, ela demonstra uma mudança de atitude. No primeiro ciclo,

escrevera utilizando pouquíssimos sinais de pontuação (APÊNDICE E) e não expressara preocupação alguma com eles. Esses indícios parecem reforçar que os estudos epilinguísticos, pelos quais refletimos sobre a dinâmica internas dos contos e a utilização dos sinais de pontuação, e as discussões acerca das segundas e terceiras versões das criações escritas lhe favoreceram a tomada de consciência dos elementos constitutivos, bem como da necessidade dos sinais de pontuação, e permitiram o reconhecimento dos atos de linguagem em suas *formas ideais*. (VIGOTSKI, 2010; 2018).

A **ATA 43** registra o momento em que destaco ao grupo a forma de organização do conto de Luís Renato. Na foto do **Episódio 1** do Quadro 15 (p. 213), podemos ver que ele escreveu parágrafos deixando espaços para ilustração das cenas. Com essa atitude, o menino inaugurou uma nova forma de apresentação e ilustração dos contos, motivando Eduardo, Eliodora e Alexandrita a fazer o mesmo ao aprimorarem suas criações, em momento posterior. Essa ação parece ter se constituído em uma marca autoral que o distinguiu dos outros naquele momento e o aproximou das obras literárias com as quais tivera contato. Com a atitude de criar, selecionar e organizar seu discurso na forma de uma narrativa com uma arquitetônica específica, Luís Renato apresenta-nos traços de sua singularidade autoral, do seu estilo individual em formação. Nesse movimento, o menino parece descolar-se, no campo da linguagem, do conteúdo expresso em seu conto e passar a refletir sobre a forma de exposição desse conteúdo, que expressa também o seu modo de dizer, seu estilo. Assim, atravessado pelo encontro dialógico com as obras dos autores consagrados e com os parceiros, ele inaugura um novo modo de dizer. Esse episódio apresenta indícios de que Luís Renato ocupou uma posição de exterioridade, um deslocamento que lhe permitiu um excedente de visão e conhecimento em relação às diferentes formas de dizer orquestradas nas obras literárias. Esse excedente de visão e conhecimento parece ter alterado a sua forma de refletir e refratar a realidade, utilizando-se de um novo projeto de dizer.

Esses indícios reforçam estudos de Bakhtin (2016) segundo os quais, para tornar-se autor, a voz social, o *sujeito do discurso*, deve enunciar pensamentos, sentimentos e desejos e assumir responsiva e responsabilmente a sua posição axiológica, única e insubstituível, deslocando-se para o(s) *Outro(s)*, para o coro de vozes sociais que constitui o grande diálogo universal.

A explicação dada por Eliodora (**ATA 44**, QUADRO 15, p. 213) em relação à esperteza de Luís Renato, dizendo “*que isso não acontece no dia a dia .... que pessoas pegam alguma coisa de um livro para colocar em uma história que ele inventa. Algumas pessoas inventam da cabeça, mas ele inventa da cabeça junto com os contos que outras pessoas*

*fizeram*” contém indícios de que ela percebeu o estilo dele na arquitetônica do seu conto. Ela parece perceber que ele dialoga com outros autores e traz traços de seus discursos para sua obra, por isso ele é “espertinho”. A entonação atribuída a palavra “espertinho” parece sinalizar também que ela aprendeu que não se pode utilizar-se da ideia dos outros para criar ou escrever, isso é errado. Como se o ato de criação fosse algo que surgisse do nada, como no passe de mágica. Sabemos que o ato de criação emerge da interação sónica com a cultura, com a arte, com a literatura. Por isso, de acordo com nossos estudos, esse ato: “*inventa da cabeça junto com os contos que outras pessoas fizeram*” não é plágio, nem quebra de traço de autoria. Porque ser autor é dialogar com os outros, fazer escolhas singulares e assumir o ato responsável nessas escolhas.

De acordo com nossos estudos para compreender o estilo individual, faz-se necessário perceber e considerar as *tonalidades dialógicas* (BRAIT, 2013) que determinam a forma típica do enunciado, as quais variam de acordo com as circunstâncias, a situação social e a relação estabelecida com o ouvinte, com o destinatário do enunciado, uma vez que “[...] nosso próprio pensamento [...] nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento.” (BAKHTIN *apud* BRAIT, 2013, p. 94).

Bakhtin (2016, p. 17) acrescenta:

Todo estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado – oral e escrito, primário ou secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva (*rietchevóie obschênie*) – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual.

Na abordagem bakhtiniana, o estilo pode expressar-se nas formas típicas do enunciado do autor que, estando voltadas ao destinatário, constituem-se a partir das relações dialógicas estabelecida por ele (autor) em busca da produção de sentidos e da *compreensão ativa e responsiva* do ouvinte, nas diversas esferas da vida nas quais os enunciados são gerados. Por isso, revela Brait (2013), “*um grande estilo representa acima de tudo uma visão do mundo e somente depois é meio de elaboração um material.*” (BRAIT, 2013, p. 88, grifos do autor).

Luís Renato apresentou uma forma peculiar de organização de seu texto. Com a atitude de criar, selecionar e organizar seu discurso na forma de uma narrativa com uma arquitetônica específica, o menino apresenta-nos indícios dos traços de sua singularidade autoral, do estilo individual em constituição que está em formação, na relação com o processo

de apropriação e objetivação da realidade, refletindo e refratando a interdiscursividade que construiu a esfera social na qual o menino ensaia e apresenta sua visão do mundo, dando o seu tom verbo-axiológico aos acontecimentos da vida, fazendo erigir sua singularidade autoral.

Essa situação nos ajuda a compreender também que as vozes sociais, em sua diversidade, são personificadas (tomam forma) no *autor-criador*, que assume no plano da linguagem o “[...] ato de apropriação refratada de uma voz social qualquer de modo a poder ordenar um todo estético” (FARACO, 2013, p. 40) e a posição valorativa, responsiva (que responde aos diálogos estabelecidos) e responsável diante de suas escolhas. Há um desdobramento no plano da linguagem do *autor-criador* para outras vozes sociais. Segundo Bakhtin, é esse deslocamento que lhe proporciona formar e dar *acabamento*, mesmo que *provisório*, a sua obra. Nesta concepção, o *autor-criador* caracteriza-se “como a voz social que dá unidade ao todo artístico [...]” (FARACO, 2013, p. 41) que orienta o discurso do *autor-pessoa*.

Essa concepção do necessário deslocamento presente no ato de trabalhar uma linguagem estando fora dela remete àquilo que Bakhtin chama em seu ensaio sobre o ator e o herói, de o princípio esteticamente criativo na relação autor/herói, qual seja, o princípio da exterioridade: é preciso estar fora; é preciso um excedente de visão e conhecimento para poder consumir o herói e seu mundo esteticamente. (FARACO, 2013, p. 41).

O princípio da exterioridade, o deslocamento do *autor-criador* no plano da linguagem, faz-se necessário ao ato criador do *autor-pessoa*. Segundo Bakhtin (2011, p. 13), o autor “[...] deve tornar-se *outro* em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro [...]”. Ele, o *sujeito do discurso*, necessita desistir de sua voz, sair dela, emancipar-se dela e vê-la pelos olhos dos outros, de outras vozes sociais e, ao mesmo tempo, entregar o princípio esteticamente criativo a uma determinada posição axiológica assumida pelo *autor-criador*, que se dirige a um determinado interlocutor, em uma determinada esfera da atividade humana.

O *autor-pessoa*, o “[...] elemento do acontecimento ético e social da vida” (BAKHTIN, 2011, p. 9), necessita se posicionar diante das vozes sociais para dar *acabamento*, mesmo que *provisório*, ao todo artístico. Para alcançar esse objetivo, ele terá que distanciar-se da obra, vê-la de fora, vê-la pelos olhos dos *outros*, tornar-se um *outro* em relação a si mesmo. Nisso consiste o ato criador, pois nos atos de linguagem o *autor-criador* transcende os limites do vivido, posiciona-se frente à própria vida e alcança o princípio esteticamente criativo. “Em outros termos, ele precisa se auto-objetificar, isto é, precisa olhar-

se com certo excedente de visão e conhecimento.” (FARACO, 2013, p. 43), tornar-se um *outro* para si mesmo, para atingir o princípio da exterioridade.

No próximo item, apresento peculiaridades do processo da criação literária de Marissol de modo a evidenciar possíveis marcas autorais.

## 6.5 Marissol

O Quadro 16 registra a forma de organização das crianças no momento de criação do Conto 2, aspectos da *materialidade dialógica* do conto de Marissol e as primeiras versões dos Contos 1 e 2 da menina.

**Quadro 16** – Eventos envolvendo Marissol

<b>Objetivos:</b> Promover o acabamento do conto de modo a chegar à <i>obra-prima</i> , à versão final da Narrativa ou Conto 2.	
<b>Introdução:</b> No encontro do dia 26/10/17, durante a criação da primeira versão do segundo grupo de narrativas, as crianças se organizaram de modo diferente para realizar a <i>tarefa</i> proposta.	
<b>Episódios da Atividade 1 – PAINEL DE FOTOS 9 – Peculiaridades do processo de criação de Marissol</b>	
	<p>Maria Rosa e Marissol escrevendo seus contos no encontro do dia 26/10/17.</p>
<b>Episódios da Atividade 2 – Conto de Marissol</b>	
<b><i>Obra-prima de Marissol – Conto 2 - A adolescente e os quadros</i></b>	
<p>[1]<sup>27</sup> Era uma vez uma adolescente de dezenove anos que morava em uma casa perto de um riacho. <i>Ela era pintora</i><sup>28</sup> e o que ela mais gostava de pintar era <i>borboletas bem coloridas</i>. Ah!</p>	

<sup>27</sup> 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.

ela também gostava muito de pintar personagens de TV<sup>29</sup>. 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.*

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.

*Continua.*

<sup>28</sup> A indicação em itálico em algumas expressões tem por objetivo destacá-las como possíveis pistas da presença do processo interdiscursivo contido na criação das crianças.

<sup>29</sup> As indicações sublinhadas têm a finalidade de marcar as expressões que foram analisadas como possíveis indícios das singularidades autorais das crianças.

Episódios da Atividade 3 – Primeiras versões de Marissol	
Conto 1, criado em 13/09/17	Conto 2, criado em 26/10/17
<p style="text-align: center;">17</p> <p style="text-align: center;"><u>Ana e o mundo das lulas</u></p> <p>Era uma vez uma menina que se chama Ana e ela mora com seus pais e se chamam Tatiana e Richardi eles vivem em uma fazenda e todo dia Ana ia em um lago perto da fazenda e ela gostava muito de ir lá.</p> <p>então Ana foi ao lago e viu uma sereia cantando e foi correndo para a sereia e falou para os seus pais a que tinha visto.</p> <p>Mais seus pais não quis acreditar então foram lá para ver e quando chegaram lá não tinha nenhuma sereia.</p> <p>Ana foi para sua casa com seus pais e ficou tarde e Ana foi para a cama e dormiu.</p> <p>No outro dia ela acordou e saiu e foi para o lago mais ela tinha ido por outro caminho.</p>	<p style="text-align: right;">26/10/17</p> <p style="text-align: center;">A menina pintora e o mundo maluco</p> <p>Era uma vez uma menina pintora que se chamava Alice e ela gostava muito de pintar. Um dia Alice foi ao mercado e quando voltou todos os seus quadros tinham desaparecido então ela deu gritos e falou:</p> <p>— Onde os meus quadros!!!!!!</p> <p>então chegou uma borboleta no pectoril da janela e falou para a menina assim:</p> <p>— Alice eu sei tudo que aconteceu e Alice falou:</p> <p>— então me conta!!</p> <p>— uma bruxa pegou um grampo que estava em sua cabeça e entrou em sua casa e pegou seus quadros a bruxa pegou pelo o campo dos patos pelo o campo das rosas e finalmente chegou em um mundo maluco tinha borboletas de duas cabeças tinha um homem feito de caralho, rosas falantes, dois irmãos gemos e uma casa muito feia lá mora a bruxa.</p> <p>Então a menina resolveu ir até a bruxa pelo o campo dos patos, pelo o campo das rosas e finalmente chegou no mundo maluco Alice encontrou uma casa muito feia então ela tocou a campainha da casa e a bruxa falou quem é Alice falou a dona dos quadros que você roubou!!! então falou a bruxa:</p> <p>eu peguei eles agora não meus.</p> <p>então a menina foi embora para sua casa quando Alice chegou em casa Alice falou um plano que era assim assim ela vai na casa da bruxa ela pega um grampo que estava em sua cabeça e abre a porta pega os quadros e vai embora para outra cidade.</p> <p>Então ela foi na casa da bruxa e fez o plano saiu da casa da bruxa e mudou de cidade e nunca viu a bruxa.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

No PAINEL DE FOTOS 9, Episódio 1 do Quadro 16, apresento a forma de organização das crianças no momento de criação do Conto 2. Nesse dia, 26/10/17,

inicialmente, eles se sentaram todos no mesmo lugar onde registraram o primeiro conto. Aos poucos, em silêncio, foram se movimentando, trocando de lugar e acabaram agrupados em duplas ou trios, como pode ser observado no exemplo dessa foto. O clima de seriedade no ambiente prevaleceu, mas vez ou outra ouvia-se algum cochicho. O teor desses cochichos, em sua maioria, girou em torno da forma de escrita correta de determinada palavra ou a opinião do colega em relação a algum trecho do conto. Mas como registra a imagem, os contos continuaram sendo criados de forma individualizada, como fora proposto.

Essa nova organização chama-nos atenção por testemunhar uma mudança por parte das crianças em relação a sua forma de organização no espaço físico. Ao observamos as imagens da seção anterior (PAINEL DE FOTOS 6, QUADRO 11, p. 160), veremos que elas não se organizaram em duplas ou trios. A nova forma de organização sugere uma mudança interna. Ao buscarem os colegas com os quais tinham afinidades para criar os contos, elas apresentam indícios de terem desenvolvido a capacidade de trabalhar coletivamente. Outro aspecto que podemos evidenciar nessa observação é a constatação de que a forma de organização das duplas ou dos trios, durante o aprimoramento do primeiro conto, atendeu às necessidades das crianças, porque Maria Rosa e Marissol continuaram em companhia uma da outra. Luís Renato e Eduardo também continuam juntos e Eliodora (a mais arredia do grupo), aos poucos, parece buscar uma aproximação com eles. De fato, essa aproximação se estabelece, como veremos na próxima seção.

Ressalto que, com o fato do novo agrupamento, os níveis de ajuda no segundo ciclo temático diminuíram consideravelmente. As perguntas sobre a grafia correta das palavras deixaram de ser direcionadas a mim, passando para um colega. A situação vivenciada por Marissol e Maria Rosa, que pode ser vista na foto do Quadro 16 (p. 219), reforça indícios dessa mudança. Por exemplo, Marissol criava o seu conto em silêncio, mas em certo momento ela para de escrevê-lo, olha para Maria Rosa e lê o trecho que estava elaborando, perguntando-lhe se ela o havia entendido. Maria Rosa acena com a cabeça, confirmando. Então, a menina volta-se para sua produção e continua a criação.

Durante o primeiro ciclo temático Marissol demonstrara irritação com os colegas por terem apontado lacunas em seu conto. Ao ouvir as colocações deles, protestou, sentiu-se incomodada e ficou brava, chegando a ponto de dizer, em momentos posteriores, que não iria mexer no conto e que não sabia se escreveria outros. Essa situação nos fornece pistas para acreditar que ela mudara em relação à aceitação do *Outro*, em ouvir voz alheias. Com essa atitude, ao compartilhar suas dúvidas com Maria Rosa, Marissol parece ter tomado

consciência da importância do diálogo para o aprimoramento do texto. Parece estar desenvolvendo a sua capacidade da aceitação do *Outro* e de si mesma.

Essas pistas fortaleceram os indícios de que as crianças exercitaram a convivência em grupo e o trabalho em equipe. Tal exercício parece ter se constituído em uma fonte de alimentação das singularidades das crianças, porque favoreceu tomadas de decisões. E onde há tomada de decisão há posicionamento emocional-valorativo. Sinalizam também que o trabalho em colaboração as fortaleceu, parece ter proporcionado o excedente de visão e conhecimento necessários às ações desenvolvidas. Como sinalizam os dados, mesmo no processo de criação dos contos, momentos nos quais prevaleciam o diálogo do eu/*Outro*, quer dizer consigo e com as vozes sociais que nos compõem, em um processo sério e singular, o olhar (mesmo que silencioso) de um *Outro* pareceu tornar esses momentos mais ricos culturalmente.

### **6.5.1 Critérios de análise da materialidade discursiva de Marissol**

No **Episódio 2** do Quadro 16 (p. 219-220), apresento 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 no fato de que nessa criação foi possível encontrar marcas de expressões ou modos de dizer que me permitiram desvelar singularidades específicas dela.

Para compreender o posicionamento valorativo do sujeito do discurso, precisamos conhecê-lo primeiro. Quem é o *sujeito do discurso*? Marissol L. T. é uma criança de 10 anos que tem dois irmãos. O pai e a mãe trabalham no setor de vigilância (banco). 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, como já explicamos em seções anteriores, aos poucos, ela 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* e fora elogiada por sua coragem, por exemplo, sua atitude conosco 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: *do léxico, do enunciado, do texto e do intertexto* (GERALDI, 2015, p. 104) para construir os sentidos do enunciado lido. Por serem esses aspectos amplos e complexos, realizei o recorte em torno dos vestígios e indícios contidos em seu discurso escrito, que me auxiliassem a compreender a constituição do enunciado em sua singularidade a fim de poder desvelar os esboços de autoria da menina. Para isso, como leitora, assumo a posição de *coenunciadora* (GERALDI, 2015) 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 de 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 com o autor 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 a 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, na construção dos sentidos do projeto de dizer do autor. Nesse movimento, na emergência do sentido concreto, específico e único orientado pelo autor do texto, o leitor se constitui como *coprodutor* do texto ao ultrapassar o já escrito, erigindo os sentidos constituídos no presente, por meio da leitura realizada. Desse modo, com as suas contrapalavras o leitor *coenuncia* (GERALDI, 2015) 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 na análise. No campo de *intertexto*, entendo, como Geraldi (2015), que o texto é uma concretização de um

discurso, que a voz que discursa não é *única*, sem-par, porque nela ecoam outras vozes com as quais intercambiou a vida social e que um discurso escrito – um texto – remete-se 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 das intertextualidade, ou melhor, marcas da *interdiscursividade* contidas no discurso escrito da criança, 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.” (GERALDI, 2015, p. 108).

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, que lhe asseguraram uma dinâmica sequencial própria, por entender que

[...] o tema ou o objeto e as representações que sucessivamente o enunciador vai fazendo sobre este asseguram-lhe uma configuração que responde não só às escolhas das estratégias do gênero, mas também aos interesses e orientações que o enunciador vai imprimindo no tratamento do seu objeto. (GERALDI, 2015, p. 107).

No entanto, não farei uma classificação de todos os gêneros discursivos apresentados pelas crianças. Restrinjo-me à identificação da dinâmica interna do conto da Marissol, por ter sido objeto de estudos epilinguísticos e por representar uma decisão da menina, uma vez que foram oportunizadas a ela outras escolhas.

No campo *lexical*, entendo com Geraldi (2015, p. 105) 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, porque entendo, como Geraldi (2015, p. 106) 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.”

Esses campos foram destacados separadamente, mas sua análise foi realizada de modo interligado, porque entendo que

A relação com a singularidade é da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos de discursos. Evidentemente, os acontecimentos discursivos, precários, singulares e densos de suas próprias condições de produção fazem-se no tempo e constroem história. É nesta história que se constituem estruturas linguísticas que inevitavelmente se reiteram, mas também se alteram, a cada passo, em suas consistências significativas. Passado no presente, que se faz passado: trabalho de constituição de sujeitos e de linguagem (GERALDI, 1991 *apud* GERALDI, 2015, p. 153).

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, que refletem e refratam a realidade de modo dinâmico, aberto, inacabado e infinitamente ininterrupto.

### 6.5.2 *A adolescente e os quadros*

O conto que abre a análise da interdiscursividade é *A adolescente e os quadros*, criado por Marissol. Nele destaco as seguintes expressões (em itálico no texto):

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 estrita 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 Audrey, 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, parecendo querer afetar os leitores de seu discurso. Sendo assim, a interdiscursividade estabelecida por Marissol

parece ter respondido ao seu projeto de dizer, de modo a afetar o leitor com sua criação de sentidos.

Nessas condições, a interdiscursividade constituiu-se fonte de sustentação e desenvolvimento para ela, bem como para as outras crianças, porque não criaram a partir do nada [como o caso de Alexandrita, por exemplo]. 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) que estabelecemos, como mostram esses e outros dados anteriores. A interdiscursividade estabelecida por Marissol parece ter respondido ao seu projeto de dizer, de modo a afetar o leitor com a sua criação de sentidos.

Esses indícios nos dizem, também, que ao criar o conto *A adolescente e os quadros*, Marissol rompeu a relação original com as obras estudadas – 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*. Desassociou alguns traços específicos dos enredos, da totalidade complexa que os compunha, modificou-os realçando alguns de seus traços e rejeitando outros, associando-os, transformando-os 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 constitui sua marca autoral.

De acordo com Bakhtin (2016), ao usarmos os signos verbais para enunciar pensamentos, necessidades e desejos, de modo consciente ou não, fazemo-lo 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 do citado texto. Nele evidenciei a estrutura interna de um conto. No trecho da alínea 1, encontramos índices de elementos constitutivos da situação inicial do conto (caracterização do espaço onde acontece o conto, noção de tempo). Na alínea 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 entendeu a dinâmica interna do conto e a escolheu para dar forma ao seu discurso. Sinaliza também que essa escolha foi realizada de modo consciente,

haja vista ter-lhe sido dada 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 parecem ter contribuído na escolha da arquitetônica 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.

Vejamos agora os aspectos relacionados ao léxico e ao enunciado do conto de Marissol. Nessa análise destaco os seguintes enunciados (sublinhadas no texto):

1. *personagens de TV;*
2. *tinham desaparecido;*
3. *Cadê os meus quadros?????!!!!!!;*
4. *grampo; colocou-o na fechadura;*
5. *peessoas 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. *arranjou muitas amigas que gostavam de pintar quadros; grupo de pintoras.*

Cumpre-nos dizer que os recursos textuais que nos permitem compreender e examinar os efeitos de sentido que nascem dos atos discursivos das crianças são numerosos, assim como os gêneros que lhes solicitam, mas para essa 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, o seu *estilo*.

Segundo Brait (2013), o estudo da estilística em Bakhtin pautou-se não apenas pela linguística ou pela metalinguística, mas, principalmente, pelo estudo 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*, que, 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. (BRAIT, 2013).

Dito isso, voltemos 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 nos auxiliam na criação dos sentidos contidos no texto dela, orientando-nos 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, e chamar atenção do leitor para outro lugar, dos 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 que designa uma peça de metal com duas hastes com a qual as mulheres prendem os cabelos foi usada em sentido figurado na frase: *pegou um grampo que estava em sua cabeça, colocou-o na fechadura, entrou em sua casa e pegou seus quadros*. O uso figurativo dessa expressão locada no texto parece conter indícios de que o sentido dado a essa palavra 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 grampo de cabelo. Ao realocá-la no texto, dando-lhe esse sentido específico incorporado do seu cotidiano, Marissol crava a relação da palavra com a vida em seu discurso escrito. Na expressão 11, destaco a palavra – *arranjou* – essa expressão locada na frase dá sentido de algo ajeitado, arquitetado, algo arrumado. Neste sentido, essa expressão 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, na sua experiência ou *vivência* com o meio em que vive. A escolha dessas expressões parece marcar sua singularidade por expressar *vivências* únicas e insubstituíveis experimentadas e avaliadas axiologicamente por ela; expressam o seu juízo de valor, portanto, marca um posicionamento no mundo.

Para Bakhtin (2016), os elementos que determinam as particularidades estilístico-composicionais do enunciado são o “sujeito do discurso (ou autor)” (2016, p. 47), a voz social que seleciona os recursos linguísticos e o gênero com o qual enunciar sentimentos, pensamentos, necessidades e desejos. E

[...] o elemento *expressivo*, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado. [...] A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado é determinado sobretudo por seu aspecto expressivo. (BAKHTIN, 2016, p. 47).

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 arquitetura do seu enunciado, seleciona os recursos lexicais, gramaticais e composicionais do seu discurso e dá sentido ao seu enunciado 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 é a ideia de que, se a base da criação é a combinação do velho de novas maneiras (VIGOTSKI, 2009), então, 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, podemos dizer inicialmente que o discurso escrito apresentado por 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, se modificaram, sob a influência do entrelaçamento dos fatores subjetivos e objetivos de sua apropriação da realidade; nas *vivências* sociais e culturais das quais participou.

A partir dessa ideia, evidencio nas expressões destacadas (1 a 11) indícios desse entrelaçamento, de sua subjetividade na relação com a sua realidade objetiva, marcadas com seu tom valorativo, nos enunciados de Marissol. 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 nos auxiliam na construção dos sentidos do enunciado da menina. Em seu discurso verbal, Marissol nos apresenta como evento perturbador uma situação difícil enfrentada por nós atualmente – o roubo, e, junto com ele, a impunidade: vidas de pessoas sendo vilipendiadas pelo roubo e, ao mesmo tempo, as vítimas sendo silenciadas pela impunidade.

Seu enunciado parece revelar a vida em (4) 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 (*tinham desaparecido*) e, com ele, a esperança de uma vida digna e tranquila. Ao reclamar pelos quadros (*Cadê os meus quadros?????!!!!!!*) na voz da personagem, a menina parece buscar ser ouvida. O tom de desespero e raiva contido nesse grito parece apelar para que a sociedade a escute, perceba-a 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/n). 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, parece sinalizar na voz da borboleta a personificação de sua esperança, indicando que ainda acredita que seja possível ser ouvida. A borboleta parece simbolizar a possibilidade do encontro com a esperança de reaver os quadros, resgatando sua alegria. A borboleta não pode ajudá-la a resolver definitivamente seu problema, mas ao ser ouvida por ela em sua súplica, a menina parece encontrar forças e condições para buscar seus quadros. Mas, 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!!!*”). Com isso, a menina, na voz da personagem, parece refletir e refratar aspectos da realidade social em que vivemos, na qual as pessoas roubam e saem impunes.

Chama atenção 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*” no lugar de “não os devolverei”, ela parece buscar 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, busca (e 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 – parece reforçar-se quando recorre à rima (*A bruxa Jordana que comia muita banana*), inspirada na estratégia utilizada por Audrey Wood para dar 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) e pegar seus quadros e fugir para outra cidade, parece declarar 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 ajuda das pessoas, não via outra forma de reverter a situação, porque parece que, 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 parece indicar que ela encontrou um grupo de amigas que a fez mais forte e feliz. Essa ideia parecer sinalizar que ela tem esperança de viver em uma sociedade mais justa e que elas poderão 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, suprimindo 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 parece

sinalizar que a menina reconhece que na sociedade atual há 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, gritando ao mundo que a ajude, encarando a realidade e mantendo a esperança de encontrar um lugar onde haja espírito coletivo, de cooperação mútua entre os homens.

Esses indícios nos 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, percebendo 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 de modo simultaneamente a vida entra neles. (BAKHTIN, 2016). A vida de Marissol entrou em seu enunciado, assim como o seu enunciado, seu discurso escrito entrou na vida das crianças, em nossas vidas.

Essa situação nos recorda os estudos sobre a 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 dos *Outros*, 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 estabeleço relações que me afetam, que me alteram. Neste movimento dialógico do encontro entre o *eu/Outro* e as vozes sociais eu adquire o excedente de visão e conhecimento que me completa e me altera.

A interdiscursividade contida no discurso escrito de Marissol reforça a ideia de 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, se digladiam, se tocam; 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, nas 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, porque “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta [...]” (BAKHTIN, 2016, p. 25). 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.

### 6.5.3 Primeiras versões dos contos de Marissol

Para fechar esta análise ressalto que os indícios apresentados nesta e em seções anteriores (IV e V) ainda guardam um dado relevante. Ao observar as primeiras versões dos Contos 1 e 2 de Marissol, registrados no **Episódio da Atividade 3**, Quadro 16 (p. 221), percebemos mudanças em relação às suas condições de criação. Os dados contidos no referido quadro testemunham aprimoramento e enriquecimento no uso da linguagem. Como vemos na imagem, **Episódio da Atividade 3**, na primeira versão do conto *A adolescente e os quadros*, Marissol passa a utilizar vários sinais de pontuação (ponto final, travessão, ponto de exclamação e parágrafo), o conteúdo de seu conto está mais denso e extenso, o título se mostra mais adequado ao conteúdo e os aspectos composicionais do gênero estão mais visíveis em comparação à primeira versão do conto *Ana e o mundo das Sereias* [lembrando que Marissol realizou modificações tanto nesse título, quanto no seu enredo, renomeando seu conto mais tarde como *Ana Laura no shopping*]. Esse enriquecimento no conteúdo e o aprimoramento no uso dos aspectos gramaticais nos permitem compreender o

desenvolvimento da menina em relação ao uso da linguagem escrita. Tais indícios reforçam a ideia de que

O domínio da linguagem é um ponto fundamental no processo de humanização do ser em desenvolvimento: é prioritariamente por meio dela que o homem interage e se comunica com o outro, que entra em contato com o acervo cultural da humanidade, que influencia aqueles com quem convive e igualmente é influenciado por eles ao longo do processo de desenvolvimento. (ARENA, D. B.; MILLER, S., 2011, p. 343).

Esses indícios reiteram as palavras Bakhtin (2016) segundo as quais as *formas da língua* e as *formas típicas dos enunciados* chegam à nossa consciência ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada. Somente nas situações concretas da vida, na interação tensa com as vozes alheias em um determinado campo da atividade humana é que emergem os temas (os pensamentos comuns) com os quais tratamos em nossos enunciados, em nossos textos, em nossas vidas.

## 6.6 Considerações

De acordo com nossos estudos, 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, aos 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 nossa consciência de forma fragmentada, separada, mas estreitamente vinculadas às experiências discursivas que as geraram. (BAKHTIN, 2016).

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”. Bakhtin e Volóchinov (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) 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. (BAKHTIN *apud* BRAIT, 2013, p. 87, *itálico no original*). Assim, podemos dizer que o estilo marca a singularidade do autor constituída na e pela interação tensa 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, a um determinado gênero discursivo. Brait (2013, p. 98) sintetiza:

Como se pode ver, a concepção de estilo, no sentido bakhtiniano, pode dar margens a mais do que a simples busca de traços que indiciem a expressividade de um indivíduo. Essa concepção implica sujeitos que instauram discursos a partir de seus enunciados concretos, de suas formas de enunciação, que fazem história e são a ela submetidos. Assim, a singularidade estará necessariamente em diálogo com o coletivo em que textos verbais, visuais ou verbo-visuais, deixam ver, em seu conjunto, os demais participantes da interação em que se inserem e que, por força da dialogicidade, incide sobre o passado e sobre o futuro.

Nessa concepção, o estilo marca a singularidade do autor representada na escolha verbo-axiológica realizada por ele, a partir da seleção do conjunto de procedimentos linguísticos que lhe permitem formar e dar *acabamento*, mesmo que *provisório*, a um tipo de anunciado. 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 constituíram 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 percebemos no conto 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, podemos sugerir que, guardadas as devidas proporções, nesses indícios vislumbramos traços de sua singularidade como autora, o 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 nessas duas direções: para o ouvinte e para a vida e seus eventos. Portanto, como vimos, “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, então nessa análise podemos sugerir que Marissol esteve em busca de suas próprias palavras, do 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 [...]”. Assim podemos sugerir que a menina busca sua posição autoral.

De acordo com postulados de Bakhtin (2011; 2016), Medviédev (2012) e Volóchinov (2017), entendo que para compreendermos o processo de constituição da autoria na relação

com a criação literária, primeiramente, devemos 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* (BAKHTIN, 2016) – neste caso, a criança – estabelece nas circunstâncias da vida – social, política, cultural, econômica – às quais pertence, e por meio desse ato de linguagem marca a posição e a valoração assumida por ela no espaço-tempo vivido.

## SEÇÃO VII

### AUTORIA: RESPONSABILIDADE E RESPONSABILIDADE

Nesta seção, apresento episódios vividos pelas crianças, em busca de pistas de seus atos responsivos e responsáveis, com as quais pudessem 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 segundo e terceiro ciclos temáticos, mostro singularidades do processo de criação de Esmeralda e o depoimento de sua mãe, Marisa.

#### 7.1 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 – incorporação – nas 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 nos estudos literários, 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, “O meio ideológico é a única ambiência na qual a vida pode realizar-se como objeto da representação literária.” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 60). 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, segundo ele, 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 criação no entrelaçamento com a criação literária, nessa perspectiva teórica, consiste no desafio da compreensão da 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.

## 7.2 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: Ponzio (2012), na parte introdutória do livro *Para uma filosofia do ato responsável*, de Bakhtin (2012), ressalta que este autor 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.

Segundo Bakhtin (2012, p. 44),

[...] Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular a cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir.

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 álibi; “[...] 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*, lhe 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.

### 7.3 Eventos do 2º e 3º ciclos temáticos

No Quadro 17, apresento eventos peculiares que vivenciamos durante o segundo e o terceiro ciclos temáticos.

**Quadro 17** – Eventos 2º e 3º ciclos temáticos

<p><b>Objetivos:</b> Compreender o enredo do conto <i>A pequena vendedora de fósforo</i>. Estabelecer relações entre as obras e as vidas dos autores. Refletir sobre a liberdade e a responsabilidade do autor em relação a sua obra e aos leitores. Proporcionar às crianças a liberdade de continuar a elaboração de sua criação em casa.</p>
<p><b>Introdução:</b> No segundo ciclo temático, todas as vezes que tocávamos no excerto em que a bruxa Salomé transformava as crianças em comida, entre uma atividade e outra, as crianças murmuravam:</p> <p><i>ATA 45</i>  <i>Eliodora: Hum, que delícia!</i>  <i>Paloma: Eu adoro pudim de ovo!</i>  <i>Flora: Hum, me deu uma fome!</i>  <i>Marissol: Tia, você sabe fazer costela assada?</i>  <i>Esmeralda: Costela assada!! Hum, que delícia!</i></p>
<p><b>Episódios da Atividade 1</b> – Peculiaridades do processo de criação de sentidos em torno do conto <i>A pequena vendedora de fósforo</i> - Ciclo 3</p>
<p>No encontro do dia 14/11/2017, as crianças realizaram a leitura do conto <i>A pequena vendedora de fósforo</i>, de Hans Christian Andersen. Elas começaram a leitura do conto de forma subvocalizada. Aos poucos, foram silenciando, por fim terminaram-na em silêncio e com lágrimas nos olhos (a maioria). Percebendo a comoção geral causada pelo enredo da obra, perguntei:</p> <p style="text-align: right;"><i>Continua.</i></p>

**ATA 46**

**Pesquisadora:** O que que vocês acharam desse conto do Hans Christian?

**Esmeralda:** É muito triste.

**Eduardo, Luís Renato, Flora, Alexandrita, Eliodora e Maria Rosa:** Muito triste.

**Pesquisadora:** É muito triste, mas alguém conseguiu ver beleza nele?

**Alexandrita:** Consegui

**Esmeralda:** Ela vê as coisas quando acende os fósforos na parede.

[...]

**Eliodora:** A sua avó veio para levar ela para o céu, para que ficassem juntas e nunca mais passar fome.

**Alexandrita:** Ela morreu de frio!!

**Esmeralda:** Morreu? Por causa de quê? [Fala, assustada, olhando novamente o conto.]

[...]

**Alexandrita:** Mas ela ficou feliz, lá!

**ATA 47**

**Esmeralda:** Tia, deixa eu te falar, aqui, ó [mostra o conto]: essa história não aconteceu de verdade, não né? Só inventada, né!?

**Pesquisadora:** Vocês acham que esse conto foi baseado em fatos da realidade ou só da imaginação do autor?

**Todos, inclusive Esmeralda:** Fatos reais. [Tom de tristeza e decepção].

**ATA 48**

**Pesquisadora:** Vocês veem alguma semelhança entre esse conto e a vida de Hans Cristian?

**Luís Renato e Esmeralda:** Vi.

**Luís Renato:** Por causa que ele não tinha chinelo.

**Alexandrita:** Ele era pobre.

**Luís Renato:** Ele teve que começar a trabalhar com nove anos.

**Pesquisadora:** Também tem a questão da morte do pai dele...

**Luís Renato:** É.

**Alexandrita:** A menina perdeu a avó.

Depois desses diálogos, sobre a vida e a obra de Hans Christian Andersen, comentávamos sobre sua capacidade de utilizar as palavras e encantar ao leitor. Nesse momento, Flora, que ouvia em silêncio, disse:

**ATA 49**

**Flora:** Sabe a palavra, tia, que eu mais uso lá em casa? Estou com fome.

**Pesquisadora:** Alguém aqui fala isso também?

[Maria Rosa, Luís Renato, Paloma, Eliodora e Esmeralda levantam as mãos.]

**Alexandrita:** Não, fome não é a palavra: “tô” é a palavra.

**Episódios da Atividade 2 – Peculiaridades do processo de criação e aprimoramento dos contos – Ciclo 3**

Ainda no dia 14/11/2017, em diálogo com as crianças, conversamos sobre a liberdade dos

autores estudados ao criarem suas obras, destacando a responsabilidade deles com o leitor. Depois dos feriados, no dia 21/11/2017, retomamos o diálogo em torno da responsabilidade dos autores ao produzirem suas obras. Depois, as crianças iniciarem a criação de seus contos. No final do encontro, elas foram incentivadas a levá-los para casa, para dar-lhes continuidade, caso quisessem. A maioria levou, exceto Flora, que disse ter uma consulta médica marcada no dia seguinte e não iria à escola.

**ATA 50**

**Pesquisadora:** [...] *estou dando a liberdade de levarem o conto para casa, mas quero ver a responsabilidade de vocês. Os contos são de vocês, não quero que outras pessoas façam por vocês. Certo!?*

**Várias crianças:** *Certo!!!*

No encontro seguinte, em 22/11/2017:

**ATA 51**

**Pesquisadora:** *Quem teve tempo de fazer um pouco do texto em casa?*

[Eliodora, Eduardo e Esmeralda levantaram a mão.]

**Eduardo:** *Tia, eu fiz só um pouquinho.*

No dia 05/12/2017, as crianças terminavam o aprimoramento do grupo de narrativas 3. Certo momento...

**ATA 52**

**Eduardo:** *É aqui [mostra no notebook], viu, tia, é isso que eu falei, está estranho.*

[...]

**Eduardo:** *Em vez de colocar casa abandonada, coloca a casa normal, né, tia?*

[...]

**Eduardo:** *Para salvar as meninas... Não, para salvar Joana.*

**Pesquisadora:** *Como ele fez?*

**Eduardo:** *Congelou as bonecas.*

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Como foi dito na Seção IV, as crianças se identificaram e se mostraram 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 a comida [*Hum, me deu uma fome!*]. Na **ATA 45** apresento exemplos dessas manifestações. Aos poucos, começaram a dizer que estavam com fome. Segundo elas, almoçavam cedo e até o intervalo do recreio (15h15) “dava fome”, com isso, passei a levar bolachas e biscoitos para comermos quando a fome viesse.

Essa situação condicionou a escolha de Hans Christian Andersen para dialogar conosco neste ciclo temático. Considerei relevante que as crianças percebessem que muitas pessoas passam por situações de vulnerabilidade social, que é possível superá-las com atitudes responsáveis. A vida desse autor é exemplo disso. Encontrei no conto *A pequena vendedora*

*de fósforo* a boa fonte de interação com as discussões que faríamos em torno da vida dele, porque, como já disse, queria provocar nas crianças a *compreensão responsiva* sobre a vida e a obra do autor. A atitude das crianças de manifestar-se, *ATA 45*, parece indicar que tinham liberdade de expor suas necessidades, seus desejos e sentimentos. Esses indícios nos levam a crer que a organização do ensino se mostrou adequada no atendimento às necessidades das crianças, dando-lhe a liberdade de manifestação nesse sentido.

A *ATA 46* registra como ocorreu o nosso diálogo acerca do enredo do conto. A maioria das crianças demonstra tê-lo compreendido em sua totalidade logo na primeira leitura, realizando a interpretação rápida e concisa do conto. Esmeralda foi a única que não percebeu logo de início que a vendedora de fósforo havia morrido; como registra a ata, ela leva um susto ao tomar consciência do ocorrido [*“Morreu? Por causa de quê?”*]. Essa reação da menina – de susto - parece indicar que ela estava envolvida emocionalmente com o enredo, de tal modo que ao tomar consciência do fato, ele provocou-lhe preocupação imediata com a personagem. Parece que Esmeralda se pôs no lugar de vendedora, talvez por isso se negara a “ver” que a personagem morria de frio.

Alexandrita parece perceber a reação da colega e tenta tranquilizá-la, dizendo: *“Mas ela ficou feliz, lá!”*. Porém, como testemunha o diálogo da *ATA 47*, o argumento utilizado não diminuiu a preocupação com a morte da pequena vendedora de fósforo [*“essa história não aconteceu de verdade, não né? Só inventada, né!?”*]. A reação de Esmeralda parece sinalizar sua indignação diante da ideia da morte de crianças inocentes por subnutrição, por fome, fato que a choca a ponto de não querer acreditar nisso, mesmo convivendo com essa probabilidade em seu dia a dia. Esse acontecimento nos ajuda compreender com Medviédev (2012) que

[...] a literatura reflete em seu conteúdo, um horizonte ideológico, isto é, as outras formações ideológicas não artísticas (éticas, cognitivas etc.). Mas, ao refletir esses outros signos a própria literatura cria novas formas e novos signos de comunicação ideológica. E esses signos, que são as obras literárias, tornam-se elementos efetivos da realidade social do homem. Ao refletir algo que se encontra fora deles, as obras literárias aparecem, ao mesmo tempo, como valores em si mesmas e como fenômenos singulares do meio ideológico. Sua realidade não se reduz a um único papel técnico e auxiliar para refletir outros ideogramas. Elas têm seu próprio papel ideológico autônomo e seu tipo de refração da existência socioeconômica. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 61).

Como parte integrante do horizonte ideológico, a criação literária reflete em si outras formações ideológicas – a religião, a ética, a linguagem, a moral, entre outras –, criando um novo material sógnico – a obra literária – tornando-se assim um elemento constitutivo da vida

social. Ao refletir o meio ideológico externo, as obras literárias refletem e refratam os valores ideológicos que permeiam a existência socioeconômica e, ao mesmo tempo, fomentam o aparecimento e o desenvolvimento de fenômenos singulares no processo dinâmico de constituição dos produtos ideológicos.

Por isso, além de refletir o meio ideológico no conteúdo de sua obra, a menina também parece refratar a existência socioeconômica em seu conteúdo ideológico, em um fenômeno específico e independente, de papel fundamental, singular e insubstituível no horizonte ideológico, porque ela possui seu modo peculiar de refração cognitiva, política, ética, religiosa e artística da vida socioeconômica, refletindo as ideologias em formação e o seu processo contraditório e dinâmico de constituição dos produtos ideológicos. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 60-62).

A atitude de Esmeralda também expressa uma atitude responsiva em relação ao discurso do autor. O estado de preocupação dela, aliado ao tom emocional identificado em sua voz, parece denunciar sua posição em relação à morte de crianças pela falta de comida. Inicialmente, ela se indigna ao ponto de contradizer o discurso do autor, em relação à possibilidade de situações assim acontecerem concretamente. Mas, quando reflete, ela conclui com tristeza que o conto pode ter sido baseado em “*Fatos reais*”. Com sua atitude, a menina parece deslocar-se do encontro com o discurso do autor e penetrar repentinamente no universo das forças sociais. Por um segundo, ela se nega acreditar que tal fato possa fazer parte do horizonte ideológico de uma dada coletividade, do universo refletido e refratado de nossas vidas, em função de se pautar por paramentos emotivos e valorativos tão cruéis.

Nessa perspectiva, a indignação da menina e sua preocupação com o *Outro* parecem refletir sua posição responsiva e responsável em relação às ideologias em formação e ao processo de constituição dos produtos ideológicos constitutivos da atividade humana, assumindo seu ato responsivo e responsável em relação aos acontecimentos que giraram em torno da pequena vendedora de fósforo.

Outro aspecto que a atitude dela parece sinalizar, é em relação a sua reação estética diante do discurso do *Outro*, do autor. Como vimos em seções anteriores (III e IV), a reação emocional da criança atua tanto na periferia como no centro de desenvolvimento da *atividade da imaginação criadora*. Ora a imaginação se alimenta da emoção, ora a nossa emoção alimenta-se da *atividade da imaginação*, porque, segundo Vigotski (2001), essa reação acontece com uma base emocional real. Neste caso específico, Esmeralda parece viver intensamente seus sentimentos e emoções. Sua reação estética parece uma catarse, ela parece condensar em uma só unidade as emoções contraditórias das percepções e emoções suscitadas

pela arquitetura discursiva do autor, parecendo provocar uma transformação complexa nos seus sentimentos daquele momento. Desse modo, podemos sugerir que as emoções, os sentimentos e as sensações experimentados pela menina foram verdadeiros, apossando-se dela como uma avalanche emocional. As emoções orientadas pelo signo emocional do autor parecem ter sido reelaboradas internamente pela menina, formando sua linguagem interna, seus sentimentos e pensamentos. Esses indícios parecem indicar que a menina, ao assumir sua posição mediante os acontecimentos em torno da vendedora de fósforo, assumiu seu ato responsável único e insubstituível diante da vida.

A **ATA 48** (QUADRO 17, p. 244) exemplifica como as crianças estabeleceram relações entre a vida do autor e o conto *A pequena vendedora de fósforo*. Ao fazê-lo, as crianças demonstraram perceber algumas possíveis relações entre os acontecimentos da sua vida e seu discursivo escrito, como por exemplo, a constatação de que “*Ele era pobre*”. Com essa atitude as crianças parecem sinalizar que “*A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados.*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 218-219, itálico no original). Esses indícios parecem apontar que o objetivo proposto para a tarefa: “estabelecer relação entre a obra e a vida do autor” foi cumprido, porque tais indícios revelam a compreensão da criança em relação ao entrelaçamento da vida contida no ato de criação do autor.

A **ATA 49** (QUADRO 17, p. 244) registra o momento em que percebo de forma contundente a situação de vulnerabilidade social em que as crianças viviam. Ao ouvir as palavras de Flora, indiciando sua situação de vulnerabilidade social: “*Sabe a palavra, tia, que eu mais uso lá em casa? Estou com fome*”, fiquei chocada com a situação e me senti muito mal naquele momento. Ao afirmar que palavra que mais usava em casa era “fome”, a menina parece tomar uma atitude responsiva em relação à discussão que realizámos, parecendo querer dizer que as palavras utilizadas pelo autor suavizavam os fatos ocorridos no conto, mas na vida, as palavras proferidas por ele não davam conta da fome que sentia. Com essa atitude, ela grita ao mundo que seus direitos básicos então sendo revogados por atos desumanos e, ao mesmo tempo, clama por socorro.

Alexandrita parece marcar as palavras de Flora com acento ainda mais incisivo e suplicante. Ao afirmar: “*Não, fome não é a palavra: ‘tô’ é a palavra*”, ela cunha seu tom valorativo-emocional, parecendo cravar nessa ideia um estado permanente de escassez, um estado que não passa. Com essa entonação, ela parece expressar os sentimentos e a situação

socioeconômica em que vive, sua atitude parece reiterar a situação de vulnerabilidade social por que passam. A maioria delas, além de serem carentes em suas necessidades básicas, parecem encontrar-se em estado permanente de escassez de compreensão, de afeto, de alegria, de paz, de esperança, enfim, de uma vida digna e plena. Ouvir isso doeu – e dói – muito. Por isso, selo compromisso em continuar defendendo os direitos fundamentais das crianças e contribuir, mesmo que minimamente, para concretização de uma educação humanizadora de transformação do homem, colaborando para que os pequenos percebam que a situação de vulnerabilidade social existente hoje em nosso País pode ser superada em um esforço coletivo, com a ajuda dessa educação humanizadora e transformadora, com atitudes conscientes, responsivas e responsáveis de nossa parte.

Sabemos que a concretização de uma educação humanizadora, transformadora, erige do projeto de uma sociedade humanizada, consciente e responsável, que assegure o compromisso com o respeito à infância, do direito de vir-a-ser humanizado, consciente e feliz, e uma sociedade que tenha como projeto social o bem comum, uma coletividade acolhedora, respeitadora, transformadora e potencializadora da formação e do desenvolvimento das capacidades e aptidões humanas, na qual possamos viver em plenitude, com dignidade, respeito, afeto, assumindo nossas responsabilidades sem álibis, sem desculpas.

Como profissionais de uma educação humanizadora, precisamos nos conscientizar das consequências de nossas escolhas teórico-metodológicas para a vida das crianças e da responsabilidade que assumimos com essas escolhas. Convivemos com crianças em desenvolvimento, e o vir-a-ser delas é o futuro em movimento hoje. Precisamos criar as condições para que as crianças possam adentrar as camadas superiores da *Ideologia do cotidiano* para que, no processo de luta com as forças socioculturais, possam compor as formações ideológicas constituídas, como produtores de cultura, de história, de arte, de vida.

Para Volóchinov (2017), a *Ideologia do cotidiano* é composta por duas camadas que se interpenetram: a inferior e a superior. Em seus estudos ele mostra que a camada inferior é composta pelas *vivências* psíquicas pouco desenvolvidas e por pensamentos ocasionais e vazios que constituem o psiquismo humano, salientando que esses “[...] são embriões de orientações sociais, inaptos à vida, romances sem personagem e discurso sem auditório.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 215). Já as camadas superiores da *Ideologia do cotidiano* “[...] se encontram em contato direto com os sistemas ideológicos, são mais substanciais, responsáveis e possuem um caráter criativo.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 215). São aquelas cujas entonações valorativas passam pelo processo de expressão exterior, pelo fluxo interdiscurso e, no processo de réplicas e tréplicas da avaliação do grande auditório social, se diferenciam das

demais, proporcionando condições de dar-lhe um *acabamento* ideológico, mesmo que *provisório*.

O autor nos esclarece que essas camadas da *Ideologia do cotidiano*

[...] são muito mais ativas e sensíveis do que a ideologia formada; são capazes de transmitir as mudanças da base socioeconômica com mais rapidez e clareza. É justamente aqui que se acumulam as energias criativas responsáveis pelas transformações parciais ou radicais dos sistemas ideológicos. Antes de conquistar seu espaço na ideologia oficial organizada, as novas forças sociais emergentes primeiramente encontram expressão e acabamento ideológicos nas camadas superiores da ideologia do cotidiano. É claro, no processo de luta, no processo de penetração gradual nas formações ideológicas (na imprensa, na literatura, na ciência), essas novas tendências da ideologia do cotidiano, por mais revolucionárias que sejam, sofrem a influência de sistemas ideológicos já formados, assimilando parcialmente as formas acumuladas, as práticas e as abordagens ideológicas. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 215).

Entendo, com o autor, que é aqui, nas camadas superiores da *Ideologia do cotidiano*, que se acumulam as energias criadoras responsáveis pelas transformações dos fenômenos ocorridos na base da *Ideologia do cotidiano* em objetivações, em produtos ideológicos, que vão sendo incorporados nos acontecimentos sociais de dada coletividade, constituindo a formação e o desenvolvimento dos sistemas ideológicos formados. Ao transmitir as mudanças que afetam de modo parcial ou total o processo do intercâmbio social, no território de confronto entre seus centros de forças, conquistam o seu espaço na ideologia organizada. Essas tendências ideológicas do cotidiano surgem, se cristalizam e interpenetram o desenvolvimento gradual das formações ideológicas, as quais, por mais transformadoras que sejam, também sofrem influências dos sistemas ideológicos formados. De modo que as novas forças sociais que emergem da *Ideologia do cotidiano* encontram sua expressão e seu acabamento nas camadas superiores dessa ideologia, intensificando o processo de formação e desenvolvimento dos sistemas ideológicos. Assim, temos como responsabilidade a potencialização das aptidões humanas na criança, a sua formação e o seu desenvolvimento para promover o encontro/confronto com os centros ideológicos de forças, para que ela possa aos poucos conquistar seu espaço único e irrepetível nos sistemas ideológicos formados.

No **Episódio 2** (QUADRO 17, p. 244-245), apresento algumas peculiaridades do processo de criação e aprimoramento dos contos do terceiro ciclo temático. Nas *ATAS 51 e 52* (QUADRO 17, p. 245), indico a proposta feita e aceita pelas crianças: de levarem o conto para casa para darem continuidade ao trabalho, assumindo a responsabilidade de trazê-lo de volta e, caso tivessem condições de continuá-lo, que o fizessem de forma autônoma. As

crianças levaram e trouxeram de volta os contos naquele dia. Algumas delas continuaram a elaborá-lo (Eliodora, Eduardo e Esmeralda) de forma autônoma em casa (não havia rasuras nas folhas, a forma de manifestação do pensamento pareceu-me contínua, sem ruptura, com estilo próprio – como veremos nos próximos quadros as criações de Esmeralda e Eliodora). Assim, relatei ao grupo a necessidade de continuarmos assumindo nossos atos de forma consciente e responsável, porque esse é o caminho para vivermos em uma sociedade mais justa.

Na *ATA 52* (QUADRO 17, p. 245), apresento as mudanças de atitudes de Eduardo em relação ao aprimoramento de suas narrativas. O menino demonstra uma atitude valorativa em relação à sua segunda versão. Ao dizer “*É aqui [mostra no notebook], viu, tia, é isso que eu falei, está estranho*”, ele assume a necessidade do aprimoramento da sua terceira versão, com mais autonomia e segurança, em relação ao que é relatado nas Seções IV e V. Aqui, Eduardo toma suas próprias decisões (*Congelou as bonecas*) e elabora argumentos de maneira mais segura. Mesmo contando com minha opinião (*Em vez de colocar casa abandonada, coloca a casa normal, né, tia?*), as atitudes do menino sugerem uma responsabilidade maior de sua parte na tomada de decisões e na ocupação do seu lugar como autor de sua narrativa.

Este ato sugere uma mudança em seu posicionamento, parece sugerir um deslocamento no plano da linguagem. Destaca uma posição distanciada de sua obra, mas não indiferente, ocupando seu lugar único e singular, sem perder a relação consigo mesmo; assim, assume seu ato de pensamento, responsivo e responsável, diante de sua narrativa – passando por uma posição extralocalizada em relação à obra, sugerindo ter “passado” pela visão do *Outro* (leitor) para enxergá-la melhor e distinguir com mais conhecimento o seu próprio ponto de vista.

Outro aspecto que esses indícios nos permitem perceber, refere-se à tomada de consciência de Eduardo em relação à condição de autor de suas próprias palavras. Neste sentido, Vigotski (2018) contribui com os estudos, auxiliando-nos a compreender o processo complexo de formação e desenvolvimento da consciência na criança e os mecanismos que o favorecem.

Destaco que, a partir dos estudos de Vigotski (2018) e Leontiev (2012), entendo a consciência como uma instância psicológica na qual o sistema interfuncional da psique humana se constitui, se (re)organiza e se desenvolve na interação com a realidade concreta, formando um todo único e singular. O seu conteúdo concreto, o reflexo consciente da vida social, diferencia-se e altera a forma como a pessoa se relaciona com o meio em que vive, alterando também o nível de sua consciência. De acordo com Leontiev (2012, p. 194), “[...] os

processos psicológicos surgem não do ‘interior’ da célula viva, mas em suas relações com o meio circundante, na fronteira entre o organismo e o mundo exterior, e ela [a consciência] assume as formas de um reflexo ativo do mundo exterior, que caracteriza toda atividade vital do organismo”. Segundo Leontiev (2012, p. 197), em seus estudos, “[...] Vigotski, conclui que a consciência humana, nos vários estágios do desenvolvimento, não apenas difere em sua estrutura semântica, com também opera por meio de diferentes sistemas psicológicos”. Se a consciência difere em seu sentido e significado em cada *idade* e produz sistemas funcionais distintos, então, como compreender o desenvolvimento da personalidade consciente da criança?

Para a compreensão do desenvolvimento da personalidade consciente da criança Vigotski (2018) propõe o entendimento de suas regularidades. Para ele, a principal regularidade desse desenvolvimento, “[...] consiste no fato de que, **no decorrer deste [desenvolvimento], se alteram e crescem não apenas certas funções psicológicas, mas principalmente mudam as correlações entre elas**, pois existe uma especificidade no sistema de reações entre as funções para cada etapa etária.” (VIGOTSKI, 2018, p. 95, negrito no original). Desse modo, para compreendermos como se forma a consciência da criança, precisamos entender a dinâmica interna do desenvolvimento em suas diferentes etapas.

De acordo com esse autor (2018, p. 97-99), na consciência do recém-nascido existe a gênese de todas as funções a serem desenvolvidas. No bebê uma determinada função não está diferenciada ou separada das outras funções, o seu desenvolvimento não consiste em uma atividade isolada do desenvolvimento das outras funções. Uma função específica não existe como uma atividade isolada no bebê, em sua consciência; essa função se constitui entrelaçada às outras que se desenvolverão mais tarde, mas que, neste período, ainda permanecem indiferenciada das futuras funções, que não se desenvolvem de forma isolada, mas como um sistema complexo e único. De acordo com Vigotski (2018, p. 98), no bebê “[...] existe apenas a consciência como um todo indiferenciado e, pelo visto, o próprio desenvolvimento consiste na diferenciação de certas funções, que, como veremos, ocorre em determinadas idades”.

Então, como se dá a diferenciação dessas funções no curso do desenvolvimento infantil? Na compreensão do autor (VIGOTSKI, 2018, p. 99, negrito no original), **“Inicialmente, apresenta-se na primeira infância, um grupo de funções que ainda está insuficientemente diferenciado internamente e ocupa um lugar dominante em relação a todas as outras funções”**. Esse grupo de funções, ainda não diferenciadas, passa a se diferenciar internamente na *atividade* específica de seu desenvolvimento, assumindo lugar

dominante no desenvolvimento das outras funções a ela subordinadas, determinando de certo modo toda a *atividade* da consciência.

Para Vigotski (2018), “se antes devíamos desenhar a consciência como um círculo indiferenciado, agora ela vai se dividir em centro e periferia.” (VIGOTSKI, 2018, p. 99). Nesse momento, ocorre o início das diferenciações das funções, no qual determinado grupo de funções é dominante e outros lhe são subordinados. De forma gradual as funções vão se relacionando internamente de maneira diferenciada umas com as outras, provocando uma reestruturação específica da consciência a cada degrau de desenvolvimento.

O psicólogo estabeleceu três leis fundamentais de desenvolvimento psicológico da consciência na criança: 1<sup>a</sup>. Não há desenvolvimento *regular da função*, porque em cada *idade*, “[...] **diferentes funções em distintos graus estão separadas da consciência como um todo e são diferenciadas internamente em diferentes graus.**” (VIGOTSKI, 2018, p. 101, negrito no original); 2<sup>a</sup>. a função, que fora diferenciada em dada *idade*, adquire certa independência da consciência em sua totalidade; tornando-se dominante, ela ocupa lugar central no sistema de relações interfuncional da consciência, determinando em certo grau o curso de seu desenvolvimento. Assim, “**Graças a uma função que se destacou, a consciência em sua totalidade adquire uma estrutura nova, um novo tipo de atividade**, uma vez que aquela função começa a predominar.” (VIGOTSKI, 2018, p. 102, negrito no original). Do seu domínio, surge o sistema de relações interfuncionais específico em cada *idade*; 3<sup>a</sup>. a função que se destaca pela primeira vez na consciência, em dada *idade*, percorre nela o curso máximo e intenso de seu desenvolvimento e de sua diferenciação interna. Assim, “[...] o desenvolvimento ideal para a função psicológica é o período em que ela, **pela primeira vez, se diferencia do restante da consciência e se apresenta como função dominante.**” (VIGOTSKI, 2018, p. 104, negrito no original).

O autor destaca ainda uma última regularidade psicológica do desenvolvimento infantil. Na *idade* pré-escolar, a função que surge dominante – memória – repete o processo de diferenciação da função dominante – percepção afetiva – na primeira infância. A diferenciação funcional da memória provoca uma reestruturação do sistema primário constituído pela percepção afetiva, transformando-o em sua totalidade, passando de um sistema interfuncional a outro. Essa passagem, de um sistema a outro, “[...] **transcorre de forma diferente e mais complexa do que a passagem da indiferenciação da vida da consciência, isenta de qualquer sistema, para um sistema primário definido.**” (VIGOTSKI, 2018, p. 106, negrito no original). A função – memória – que erigiu como dominante, em decorrência de necessidades e desejos da criança, altera sua relação com a

função predominante do período anterior – percepção afetiva –, passando de função subordinada a dominante, altera o sistema interfuncional, subordinando às outras funções a si, quer dizer, passa a “[...] transferir para sua própria dependência funções subordinadas à percepção. (VIGOTSKI, 2018, p. 107). Essa alternância complexa ocasiona a reestruturação global do sistema instituído até então, transformando-o em um outro, no qual as ligações interfuncionais se tornam mais complexas e amplas. O autor esclarece que “O sistema antigo se transforma de tal modo que a memória, antes de tudo, passa a dominar a percepção, começa a se ligar a ela e, por meio desse centro, reestrutura o resto do sistema.” (VIGOTSKI, 2018, p. 108). Isso significa que a memória se desenvolve como função dominante na *idade* pré-escolar por meio da percepção e apoiando-se nela, tendo-a como substância. Aos poucos a memória passa a ser subordinada ao pensamento, como as demais funções, isto é, outra função dominante assume seu lugar – o pensamento –, provocando outra reestruturação das relações interfuncionais na consciência.

O autor nos explica que “Nessa reestruturação das relações interfuncionais é que ocorre a sua diferenciação, ou seja, **uma série inteira de funções se diferencia de forma muito sutil e precisa sem passar por uma situação dominante.**” (VIGOTSKI, 2018, p. 109, negrito no original). A partir da *idade* pré-escolar, o sistema das *funções psíquicas superiores* é reestruturado em cada *idade* a uma função dominante, de modo que em cada etapa surge um novo sistema de relações, no qual a reestruturação das relações interfuncionais torna possível a diferenciação delas sem passar pela *situação dominante*. Assim, em um processo dinâmico e contínuo, em cada *idade*, o processo da passagem de um sistema a outro torna-se cada mais complexo e amplo, de modo a alavancar o desenvolvimento da consciência na criança.

Na passagem de uma *idade* para outra, muda, em primeiro lugar, o sistema de relação entre as funções, e o desenvolvimento de cada função em separado depende do sistema em que ela se desenvolve. “[...] O desenvolvimento como um todo determina o desenvolvimento das partes, ou seja, o desenvolvimento da consciência da criança como um todo determina o desenvolvimento de cada função isoladamente, de cada forma isolada de atividade consciente.” (VIGOTSKI, 2018, p. 95).

Isso significa que o processo de desenvolvimento da consciência é dinâmico, processual e dialético. As relações interfuncionais, que antes eram subordinadas à percepção afetiva na primeira infância; à memória no período pré-escolar; e ao intelecto [pensamento] na *idade* escolar, entre outras, passam de um sistema a outro transformando essas relações que, por sua vez, provocam o desenvolvimento de cada uma das funções que o compõem, bem como o da própria consciência como um todo, em um processo único e dialético. Desse modo,

nessa passagem “[...] não ocorre simplesmente o desenvolvimento da memória, da atenção, do pensamento isoladamente, mas do conjunto das mudanças surge um desenvolvimento comum da consciência, uma mudança da consciência como resultado do desenvolvimento de certas funções.” (VIGOTSKI, 2018, p. 95).

Compreender o desenvolvimento da personalidade consciente da criança, em Vigotski (2018), proporcionou-me condições de desvelar indícios de um processo complexo vivido por Eduardo. Ao tomar consciência do seu próprio discurso, o menino parece vivenciar, em seu psiquismo, um movimento complexo das funções do pensamento e da linguagem escrita. As mudanças de suas atitudes manifestadas no intercâmbio verbal conosco sugerem ter sido provocadas pela formação ou desenvolvimento do pensamento verbalizado. A forma de interação entre o pensamento e a escrita parecem ter favorecido o desenvolvimento do seu pensamento verbalizado, o que, segundo esses estudos, pode ter provocado uma reorientação estrutural global do sistema instituído até então, transformando-se em outro, no qual as ligações interfuncionais podem se tornar mais complexas e amplas.

Antes, na Seção V (p. 201), o menino sinalizara um sincretismo em sua criação, utilizando duas atividades para registrar seus pensamentos: a escrita e o desenho. Sua atitude aqui foi diferente: ele utilizou apenas a linguagem escrita e conduziu o processo de aprimoramento do seu discurso de forma autônoma, encontrou lacunas em seu texto, argumentou sobre elas e decidiu o que fazer. Tal atitude sugere mudanças em seu pensamento, na forma de perceber o próprio discurso. Parece tomar consciência dele: decide, propõe mudanças com autonomia, o que sugere uma atitude consciente por parte do menino. Essa experiência, de tomada de consciência, parece-nos que não se restringiu a Eduardo, como vimos nas seções anteriores: Alexandrita (Seção V); Luís Renato e Marissol (Seção VI); e, como veremos nos próximos itens, Esmeralda e Eliodora parecem experimentar a mesma situação: apresentaram mudanças em relação ao desenvolvimento de sua autonomia, sugerindo assim uma tomada de consciência em relação aos seus próprios discursos.

No próximo item, mostro uma experiência específica vivida por algumas crianças em que elas parecem viver um momento de profunda reflexão ao criar seus contos. Vejamos.

### 7.3.1 Rascunho mental: Paloma, Esmeralda e Eliodora

No Quadro 18, apresento uma situação específica, relacionada ao processo de rascunho mental, identificada em três crianças: Paloma, Esmeralda e Eliodora, entre o 2º e o 3º ciclos.

**Quadro 18** – Peculiaridades do 2º e 3º ciclos temáticos

<p><b>Objetivo:</b> Promover a escrita da primeira versão da narrativa ou conto pelas crianças e seu aprimoramento.</p>	
<p><b>Introdução:</b> No processo de elaboração das narrativas pelas crianças, três delas – Paloma, Esmeralda e Eliodora – vivenciaram uma experiência comum. Todas elas, em certo momento no qual escreviam, pararam, ficaram olhando o vazio, murmuraram, subvocalizaram e depois voltaram a escrever. A primeira que percebi fazendo isso foi Paloma. Ao perceber que eu a observava em silêncio, disse-me:</p> <p><i>ATA 53</i>  <i>Paloma: Preocupa, não, tia, estou pensando!!</i>          [Argumentou, sorrindo.]</p>	
<p><b>Episódio da Atividade 1 – PAINEL DE FOTOS 10 – Peculiaridades do processo de criação – 2º e 3º ciclos</b></p>	
	<p>Como registra a foto à esquerda, a segunda criança foi Esmeralda. A menina para, pensa, subvocaliza e, em seguida, continua o processo de criação do seu segundo conto. Nesse dia, 01/11/2017, as outras crianças realizavam as ilustrações de suas segundas narrativas e ela terminava seu conto. Ela estava tão absorta em seus pensamentos que nem sequer percebeu que tirei a foto.</p> <p>E a outra foi Eliodora, que manifestou a mesma atitude.</p>
<p>No dia 14/11/2017, ao dialogarmos sobre o processo que estavam vivenciando na criação de seus contos, perguntei sobre suas sensações em relação à escrita.</p> <p><i>ATA 54</i>  <i>Eliodora: Escreve, aí tem que ler umas cinco vezes para entender.</i>  <i>Pesquisadora: Então, não é um processo muito fácil.</i>  <i>Eliodora: Não. [...]</i>  <i>Eliodora: Olha, escrever é difícil para mim, mas para outras pessoas eu não acho que não é difícil! Para mim é difícil, um pouco fácil. ... sabe por quê? Porque a gente tem que pensar primeiro para depois a gente escrever, entendeu?</i>          [...]</p>	

**Eliodora:** *Na nossa cabeça é tudo bagunçado, se a gente arrumar ela, vai ficar tudo organizado. É igual um quarto bagunçado, se a gente não arrumar ele, não fica bonito. [...]*

**Eliodora:** *Então, a nossa cabeça é igual.*

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Os eventos apresentados no quadro parecem indicar que essas meninas, nesses momentos específicos, elaboravam o *rascunho mental* de suas criações. De acordo com Jakubinskij (2015, p. 85), “A passagem do ‘rascunho’ ao texto ‘limpo’ é a via de uma atitude complexa; porém, mesmo na ausência de um rascunho real, a reflexão sempre está fortemente presente na fala escrita. Com frequência, enuncia-se primeiramente ‘na cabeça’ e em seguida se escreve: nesse caso, estamos diante de um ‘rascunho mental’.”. Os vestígios contidos nas *ATAS 53* e *54* e na foto (QUADRO 18) parecem reforçar essa ideia. Quando Paloma declara estar *pensando*, parece querer indicar que, embora parecesse estar distante, encontrava-se totalmente envolvida em suas reflexões, que primeiro enunciava em sua mente as ideias para em seguida escrevê-las. Parece que Esmeralda reflete sobre sua criação e conforme as ideias emergem da *atividade* de sua *imaginação criadora*, a menina as reelabora na mente e passa a limpo no texto, de acordo com o projeto de dizer.

Eliodora parece descrever o processo do *rascunho mental* quando diz “*a gente tem que pensar primeiro para depois a gente escrever*” e ainda o qualifica como um processo difícil de se realizar. Ao usar a metáfora do quarto bagunçado, ela parece indicar que a dificuldade desse processo consiste na necessidade da reorganização das ideias. De acordo com a menina, as ideias genuínas não são bem definidas, claras, elas precisam passar por uma *arrumação*, uma reestruturação, para ficarem *bonitas* a fim de dar consistência ao seu discurso escrito. E esse parece ser um processo difícil para ela.

Com base nos estudos de Jakubinskij (2015), Vigotski (2010, p. 457) reitera:

O caminho entre o esboço e o ato de passar a limpo é uma via de atividade complexa, mas até mesmo quando não há cópia fatural o momento da reflexão no discurso escrito é muito forte; muito amiúde falamos primeiro para nós mesmos e depois escrevemos: aqui estamos diante de um rascunho mental. Esse rascunho mental da escrita é a linguagem interior [...].

Entendo com Vigotski (2010) que o ir e vir das ideias do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento demanda reflexão complexa por parte do autor, porque esse não é um processo direto, não sai diretamente do pensamento para a palavra e vice-versa, mas é um processo mediado pela linguagem interior, uma linguagem interna com características

próprias (predicativa, abreviada, aglutinada, geralmente expressa por ideias, e não por palavras), que constitui um “plano interior específico de pensamento verbal, que medeia a relação dinâmica entre pensamento e palavra.” (VIGOTSKI, 2010, p. 473).

O murmúrio dessas crianças parece conter pistas dessa atividade complexa que envolve o rascunho verbal. Parece ter sido a forma que atendeu às necessidades delas de discutirem consigo mesmas, de pensar e fazer o seu rascunho mental. Nesse movimento, elas parecem mostrar um pouco da linguagem interior escapando, materializando-se em palavras. Como nem tudo que murmuravam foi escrito no papel, elas parecem ter realizado a seleção de suas ideias genuínas, mobilizado o pensamento verbal, transformando-as em palavras, para dar consistência ao seu discurso escrito. Esses indícios parecem apontar que as crianças realizam o movimento interno de ida e volta do pensamento à palavra, passando pelo sentido do seu discurso escrito, como uma só unidade, o que pode ter ampliado o nível de consciência em relação ao seu próprio discurso.

Nessas condições, entendo que o ato de criação do discurso escrito é produzido na relação contraditória entre pensamento, imaginação e linguagem, na formação dos sentidos e significados mediados pela linguagem interior, a qual, por sua vez, constitui a base da consciência. Nesse movimento, amplia-se o nível da consciência em relação ao próprio discurso, que impulsiona o desenvolvimento de consciência em relação ao mundo que nos rodeia, favorecendo o ato responsivo e responsável do nosso existir como evento único e insubstituível. Porque compreendo, como Vigotski (2010, p. 486), que

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, cada célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana.

O intercâmbio social, as relações e as atividades humanas, ao serem internalizadas, incorporadas pela pessoa no intercâmbio sócio-cultural do qual participa, impulsionam o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* (no caso específico da autoria: principalmente o pensamento verbalizado, a linguagem escrita, a imaginação, a memória lógica, o autocontrole da conduta, entre outros), que por sua vez elevam o nível de nossa consciência em relação à realidade concreta.

### 7.3.2 Esmeralda

No Quadro 19, apresento eventos que envolvem Esmeralda no segundo e terceiro ciclos temáticos. Esse recorte se baseou na necessidade de mostrar singularidades distintas percebidas no processo investigativo. Os eventos que a envolveram nos possibilitam evidenciar marcas da singularidade do seu processo de criação, favorecendo desvelar sua formação de autoria na criação de contos infantis, que a distinguem dos demais colegas.

Quem é o *sujeito do discurso*? 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 assentada nas cadeiras do fundo no salão onde estávamos (centro espírita). 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), gostava de manifestar suas opiniões e de opinar em relação às atitudes dos colegas; fazia-o de modo educado, mas, 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 Quadro 19 revela algumas peculiaridades do processo de criação da menina durante o 3º ciclo, em eventos ocorridos nos dias 29/11/2017, 04 e 05/12/2017.

#### Quadro 19 – Peculiaridades do processo de criação de Esmeralda

**Objetivo:** Proporcionar as condições para que as crianças ouçam nossas apreciações (colega e a minha) de modo a se posicionar diante delas. Promover o acabamento do conto de modo a chegar-se à obra prima, a versão final da Narrativa ou Conto 3.

**Introdução:** No encontro do dia 29/11/2017, a Dona Marisa, mãe de Esmeralda, foi buscá-la mais cedo para levá-la ao dentista.

**ATA 55**

**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 lê-lo.

**ATA 56**

**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.

**Episódios da Atividade 1 – PAINEL DE FOTOS 11 – Peculiaridades do processo de criação de Esmeralda – 3º ciclo – dias 04 e 05/12/2017**



A imagem registra o momento em que Esmeralda realiza o aprimoramento de seu terceiro conto com a ajuda de Eliodora.

**ATA 57**

**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:

**ATA 58**

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

No encontro seguinte, 05/12/2017, continuamos o diálogo em torno do seu conto.

**ATA 59**

**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!!

**ATA 60**

**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.

**Observação: Conto criado por Esmeralda: Rhaddyja e a sereia Manoela**

### **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:

– Obaaaaaa!!!

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!

**Fonte:** Elaborado pela autora.

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.

Na *ATA 55* (QUADRO 19, p. 259), 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. Como dissemos, no terceiro ciclo, elas os levaram e 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 nos de Esmeralda, Eliodora, Alexandrita e Marissol, o tempo estava se esgotando, porque ainda tínhamos que realizar o aprimoramento e enviar para edição do livro. Ao assumir comigo o compromisso de entregá-lo naquele dia, Esmeralda convence sua mãe da responsabilidade assumida e a convence a esperar.

Essa atitude da menina nos lembra as ideias de Bakhtin (2012), segundo as quais 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 conosco. Somente na tessitura do evento da sua existência única e singular, em seu efetuar-se em um 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. (BAKHTIN, 2012, p. 41- 42).

Como mostra *ATA 56* (QUADRO 19, p. 260), 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 nos 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 parece responder ao comentário de sua destinatária, a leitora, assumindo a posição axiológica expressa no ato de criação do seu enunciado.

Esse evento nos lembra Bakhtin (2012). Para ele, 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, na opinião desse autor, o elo que liga a consciência cultural à 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 objetifica o ato como atividade viva do homem, pleno e irrepitível de cada um. (BAKHTIN, 2012).

Segundo Bakhtin (2012, p. 43-44), 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, segundo o autor, no desenrolar do ato-atividade no 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).

Nesse entendimento, podemos sugerir que 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-lhe possível lançar-se no seu ato-atividade – no conto – objetivando seus pensamentos e sentimentos, tomando a posição única do seu existir, assumindo sua responsabilidade nos eventos da vida, neste caso, seu compromisso com a entrega do conto. Esmeralda demonstra estar consciente do lugar que ocupa em relação a sua criação.

O **Episódio 1** registra algumas das peculiaridades do processo de criação de Esmeralda, ocorridos entre os dias 04 e 05/12/2017. A arquitetônica da imagem contida na foto – PAINEL DE FOTOS 11 (QUADRO 19, p. 260) – parece conferir um tom de confidencialidade ao diálogo, no qual Esmeralda cochicha com Eliodora sobre o conto. Esta abaixa a cabeça, aproxima o ouvido da boca da colega, parecendo querer manter o sigilo. Como foi a primeira vez que as duas conversaram nesse tom de confidencialidade (durante algum tempo, podia-se perceber 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 na **ATA 57** (QUADRO 19, p. 260): “*Não, tia!! A gente precisa de ajuda, né!?*”, parece sinalizar que o clima de rivalidade entre ambas fora superado e ainda nos fomenta a ideia de que as condições criadas durante o desenvolvimento das *tarefas* se mostraram adequadas ao desenvolvimento emocional-cognitivo delas.

Outro aspecto relevante evidenciado nesse diálogo é que ele reforça a ideia de 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 parece querer viver a experiência da alteridade. Nesse encontro ela parece 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 parecem sinalizar que a menina busca na opinião da colega as palavras próprias para dar o acabamento temático à sua obra.

E tais indícios nos ajudam a compreender com Medviédev (2012, p. 194-195) 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 tréplicas 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 ele, 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.

Em seu primeiro conto, *Mia e a mina de ouro* (QUADRO 10, p. 157), 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.

No segundo conto: *A menina e a fada Tinker Bell* (QUADRO 10, p. 157), 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 para 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* (QUADRO 19, p. 261-263), Esmeralda narra que, certo dia, Rhaddyja, personagem de seu conto, 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 o qual conta 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.

No prefácio da edição francesa do livro *Estética da criação verbal*, Todorov (2011) ressalta que, ao fazer a crítica ao formalismo, Bakhtin (2011) asseverava que o problema da criação poética não se restringia às questões específicas da linguagem, quer dizer, ao material de elaboração do poema. Segundo ele, os formalistas desconsideravam os outros elementos constitutivos do ato de criação, que seriam: 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, grifos nossos). 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 arquitetura comum. O gênero discursivo escolhido para registrar seu discurso escrito foi o conto. Em seu conteúdo temos 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, podemos entender que os contos da menina possuem uma arquitetura única e singular. Um estilo próprio criado na alteridade com os contos de fadas, com os elementos mágicos e com sua imaginação criadora.

As *ATAS 58, 59 e 60* (QUADRO 19, p. 260) registram momentos específicos do processo de aprimoramento do conto de Esmeralda. No excerto da *ATA 59*, 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 na **ATA 59** 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*”. Na **ATA 60**, 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-nos atenção a riqueza de detalhes, a coerência e a coesão de sua criação. Com essas atitudes a menina parece indicar 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 a ideia de que o 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. (BAKHTIN, 2016).

Neste sentido, Bakhtin (2016) também aponta que uma das características constitutivas do enunciado consiste na “[...] possibilidade de seu *direcionamento* a alguém, de seu *endereçamento*.” (BAKHTIN, 2016, p. 62, *itálico no original*). Segundo esse autor, 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 dessas atas mostra, também, como as perguntas orientadoras foram essenciais no processo de aprimoramento do conto de Esmeralda. Orientou seu pensamento em direção às lacunas existentes na narrativa, propiciou a tomada de decisões, a (re)elaboração de pensamentos, de sentimentos e do ato responsivo e responsável diante das suas escolhas.

### 7.3.3 Depoimentos: Esmeralda e Dona Marisa

O Quadro 20 registra as considerações de Esmeralda sobre seus sentimentos e percepções concernentes ao que é ser autor. Esses diálogos, como observamos, aconteceram em três momentos específicos: 19/10/2017, 14/11/2017 e 06/12/2017. Ao final de cada ciclo temático, todas as crianças presentes participaram da conversa. Essa ação teve por finalidade proporcionar-lhes a reflexão sobre o que é ser autor, após o desenvolvimento das *tarefas* dos ciclos. O Quadro 20 registra também o depoimento da mãe da menina em relação à percepção da participação da filha no projeto. Dona Marisa foi o único membro familiar com o qual tive contato. Como acompanhou alguns momentos do projeto e esteve presente aos momentos finais do diálogo com as crianças no dia 06/12/2017, perguntei-lhe se poderia dar seu depoimento. Ela concordou e autorizou incluí-lo nesta tese.

**Quadro 20** – Depoimento de Esmeralda e de **Dona Marisa**

<p><b>Objetivo:</b> Proporcionar às crianças a reflexão sobre o que é ser autor, depois de desenvolverem as <i>tarefas</i> propostas no ciclo. Ouvir as impressões Dona Marisa., mãe de Esmeralda, em relação à participação da filha no projeto.</p>
<p><b>Introdução:</b> Em nossos diálogos em torno do que as crianças sentiam ao criar suas narrativas e sobre o que é ser autor, Esmeralda relatou:</p> <p><b>Introdução:</b> Em nossos diálogos em torno do que as crianças sentiam ao criar suas narrativas e sobre o que é ser autor, Esmeralda relatou:</p> <p>No dia 19/10/2017:</p> <p><b>ATA 61</b>  <b>Esmeralda:</b> <i>Primeiro eu fiquei indecisa: será que eu vou conseguir escrever essa história ... [sobre o autor] e tipo se ele [autor] estivesse falando para o diário dele.</i></p> <p>No dia 14/11/2017:</p> <p><b>ATA 62</b>  <b>Esmeralda:</b> <i>A pessoa que brota imaginação, tipo assim que vê ali, ou a história do Pedro ou a autora [Audrey] que vê os quadros e cria histórias, tipo assim... cria imaginação... que brota imaginação na cabeça das pessoas, eu acho que é isso.</i>  <b>Pesquisadora:</b> <i>É!?</i>  <b>Esmeralda:</b> <i>Foi o que eu senti, eu pensei que estava querendo brotar imaginação na minha cabeça.</i></p> <p>Em 06/12/2017:</p> <p><b>ATA 63</b>  <b>Esmeralda:</b> <i>Mudou, hoje me sinto como uma leitora, escritora e autora.</i>  <b>Pesquisadora:</b> <i>O que é se sentir autor?</i>  <b>Esmeralda:</b> <i>Para mim se sentir autor é tipo brotar imaginação nas cabeças das crianças.</i>  <b>Pesquisadora:</b> <i>Brotou imaginação da sua cabeça?</i></p>

**Esmeralda:** Brotou, não, já tinha! Agora eu faço brotar imaginação nas cabeças das crianças, com os textos!

**Episódios da Atividade 1** – Registro do diálogo com a mãe de Esmeralda, em 06/12/2017

**ATA 64**

**Marisa:** “Eu notei muita diferença nela [Esmeralda], na leitura, no modo dela pensar, no modo dela agir dentro de casa”; “[...] desde pequenininha ela sempre foi inteligente, mas parece que quando ela começou a fazer esse projeto, a partir do dia que ela começou a entrar nesse livro aí [Contos imaginários e histórias reais], ela ficou... parece que mais esperta.”; “Até no modo de escrever. Nossa Senhora!! [...] Ela fica: mãe, é vírgula, é acento, é isso... Nossa Senhora!”; “No comecinho ela chegava lá em casa reclamando: ‘Aí, porque Fulano fez isso’, [agora] não reclama, mais, não”.

**Pesquisadora:** É, parece que ela aprendeu a ouvir os colegas [...], mas, não deixou de dar suas opiniões. Porque ela escuta sua opinião, a do outro, mas quem decide...

**Marisa. e Pesquisadora:** É ela.

[...]

**Esmeralda:** Isso se chama tomada de decisão. [Ri.]

**Fonte:** Elaborado pela autora.

As **ATAS 61, 62 e 63** mostram como Esmeralda foi construindo o seu conceito de autoria ao longo da investigação. O conteúdo das atas parece sugerir que as *tarefas de estudo* se tornaram *atividade de estudo* para ela, porque há indícios de uma mudança no sujeito da aprendizagem. Tais indícios nos autorizam a dizer que, ao se colocar em *atividade*, a menina se apropriou dos processos vividos, transformou-os em sua linguagem interna, modificou-os, reelaborou-os e os objetivou [no seu conto] em palavras próprias. O depoimento de Dona Marisa, **ATA 64**, reitera os indícios de que a filha passou por um processo de mudança afetivo-cognitiva no decorrer do projeto. Suas palavras: “*Eu notei muita diferença nela na leitura, no modo dela pensar, no modo dela agir dentro de casa*” parecem sugerir que houve mudanças em relação à personalidade e à inteligência de Esmeralda.

Esses registros recordam o entendimento de como o ato-atividade constitui-se no evento único do existir ao promover a unidade e a intra e interpenetrabilidade entre a cultura e a vida, no entendimento de Bakhtin (2012). O autor destaca que não é na consciência cultural que o ato de pensamento expressivo, emotivo e voluntário adquire o seu tom, mas na consciência da individualidade única, singular que vive o seu evento único, irrepitível. No entanto, segundo ele, faz-se necessário que a cultura em seu conjunto engendre a unicidade singular da vida na qual a consciência participa e adquire o seu conteúdo valorativo e volitivo. O tom emotivo-volitivo da consciência cultural se manifesta na sua correlação com a consciência pessoal viva e ativa, em um acontecimento único, singular e irrepitível do existir como o evento que o engloba e o integra ao pensamento como ato responsável e responsivo

do existir. Nesse sentido, “O tom emotivo-volitivo interrompe o isolamento e a autossuficiência do conteúdo possível do pensamento, incorpora-o no existir-evento unitário e singular.” (BAKHTIN, 2012, p. 90).

O autor esclarece que o tom valorativo emotivo-volitivo que envolve e engendra a existência como evento único e singular não consiste em reação da consciência de modo passivo, ao contrário, trata-se de um movimento responsável e responsivo da consciência ativa que transforma uma possibilidade do existir em um ato de pensamento realizado, consolidado em sentimentos, desejos, vontades, emoções e expressões valorativas. Por meio do tom emotivo-volitivo vivencio a existência como minha, na qual penso/ajo, vivo ativamente o ato de existir, como evento único, singular e irrepitível, do qual participo responsável e integralmente. “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).

#### 7.4 Considerações

Segundo Ponzio (2012), Bakhtin (2012) 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 alibi.” (BAKHTIN, 2012, p. 29). Bakhtin (2012) 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 [...]” (BAKHTIN, 2012, p. 29-30). De modo que,

Para Bakhtin a interpretação-compreensão da arquitetônica [comentada acima] pressupõe que ela se realiza a partir de uma posição externa, extralocalizada, isotópica, outra, diferente e ao mesmo não indiferente, mas participativa. Postam-se assim dois centros de valor, aquele do eu e aquele do outro, que são “dois centros de valor da própria vida”, em torno dos quais se constitui a arquitetônica do ato responsável. E é preciso que estes dois centros de valor permaneçam reciprocamente outros, que se mantenham

como o relacionamento arquitetônico de dois outros, por aquilo que diz respeito ao ponto de vista espaço-temporal e axiológico. (BAKHTIN, 2012, p. 30).

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, mas 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 eu - tu [eu deslocado] - 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* – passamos a compreender e interpretar o mundo concreto, incorporando-o historicamente e, ao mesmo tempo, impregnando-o de nossa valorização emocional volitiva, em um plano *avaliativo espaço-temporal* único do evento singular, aberto e inconcluso do meu existir. Na concepção bakhtiniana, somente assim, conseguiremos 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, expondo meus valores, meus sentimentos e desejos, assumindo a

responsabilidade de atos-pensamentos, ocupando 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).

BAKHTIN (2012, p. 80-81) nos esclarece que

Somente o ato responsável supera toda hipótese, porque ele é – de um jeito inevitável, irremediável e irrevogável – a realização de uma decisão; o ato é o resultado final, uma consumada conclusão definitiva; concentra, correlaciona e resolve em um contexto único e singular e já final o *sentido* e o *fato*, o universal e o individual, o real e o ideal, porque tudo entra na composição de sua motivação responsável; o ato constitui o desabrochar da mera possibilidade na singularidade da escolha *uma vez por todas*. (BAKHTIN, 2012, p. 80-81, grifos no original)

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 o 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. Nessa perspectiva, o autor nos esclarece que

O tom emotivo-volitivo, que abarca e permeia o existir-evento singular, não é uma reação psíquica passiva, mas uma espécie de orientação imperativa da consciência, orientação moralmente válida e responsabilmente ativa. Trata-se de um movimento da consciência responsabilmente consciente, que transforma uma possibilidade na realidade de um ato realizado, de um ato de pensamento, de sentimento, de desejo, etc. Com o tom emotivo-volitivo indicamos exatamente o momento do meu ser ativo na experiência vivida, o vivenciar da experiência como minha: eu penso-ajo com o pensamento. (BAKHTIN, 2012, p. 91).

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.

## SEÇÃO VIII

### AUTORIA: TRAÇOS DE SINGULARIDADE

Nesta seção, apresento episódios vivenciados por Eliodora em busca de pista de suas singularidades, com as quais busco desvelar esboços da formação de sua autoria no entrelaçamento com a criação literária. Para isso, apresento particularidades do processo vivido por ela durante o primeiro, segundo e terceiro ciclos temáticos. Relato circunstâncias que envolveram a criação dos contos *A vida triste de Nina* e *Halloween*, ressalto as impressões da menina em relação aos nossos encontros e destaco o processo de desenvolvimento do conceito de autoria em suas próprias palavras.

#### 8.1 Eliodora

Quem é o *sujeito do discurso*? 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. Apresento algumas dessas singularidades na busca de desvelar seus traços, indícios, de esboços de formação de sua autoria, imbricados nas criações de seus discursos orais e escritos.

##### 8.1.1 Singularidade de sua personalidade

No Quadro 21, apresento eventos que envolveram Eliodora. Esses eventos nos possibilitaram evidenciar traços marcantes de sua personalidade, que por sua vez, refletiram-

se nos traços de formação de autoria. Cabe dizer que neste recorte dos dados busquei desvelar singularidades que a distinguiu dos demais colegas.

**Quadro 21** – Peculiaridades do processo vivido por Eliodora no 1º ciclo

**Objetivo:** Proporcionar as condições para que as crianças ouçam minhas apreciações de modo a se posicionar diante delas.

**Introdução:** No encontro do dia 19/10/2017, durante o diálogo em torno da compreensão do conto *A bruxa Salomé*, as crianças estavam empolgadas com o enredo e todas queriam falar ao mesmo tempo. Seguem excertos desse diálogo.

**ATA 65**

**Pesquisadora:** *Quem mais quer falar?*

[As crianças se agitam, querendo falar. Todas falam ao mesmo tempo.]

**Pesquisadora:** *Quem estiver com a mão levantada... Eliodora, você não levantou a mão. [Vira-se para Alexandrita.] Você esperou!? Pode falar.*

**Alexandrita:** *“A mãe despediu-se dos filhos com um conselho: tenham muito cuidado e lembrem-se: não deixem ninguém estranho entrar e nem cheguem perto do fogo”.*

**Eliodora:** *Tia, eu que ia falar essa!* [Fala rispidamente.]

**Pesquisadora:** *Mas ela foi a única que estava sentada com a mão levantada.*

**ATA 66**

**Eliodora:** *Isso eu já falei, eu acertei todas!* [Tom de irritação na voz.]

**Pesquisadora:** *Eliodora, respeito com as colocações dos seus colegas, você já falou, nós já te ouvimos. Agora, por favor, escute seus colegas.*

Durante o aprimoramento do primeiro grupo de narrativas, no dia 31/10/2017, Luís Renato propõe a Eliodora:

**ATA 67**

**Luís Renato:** *Eliodora, vamos trabalhar juntos!?*

No encontro seguinte, em 01/11/2017, a situação se inverteu:

**ATA 68**

[Luís Renato está sentado ao lado de Eliodora.]

**Pesquisadora:** *O que o Luís Renato está fazendo aí, Eliodora?*

**Luís Renato:** *Ajudando ela.*

**Eliodora:** *Ele está me ajudando, eu pedi.*

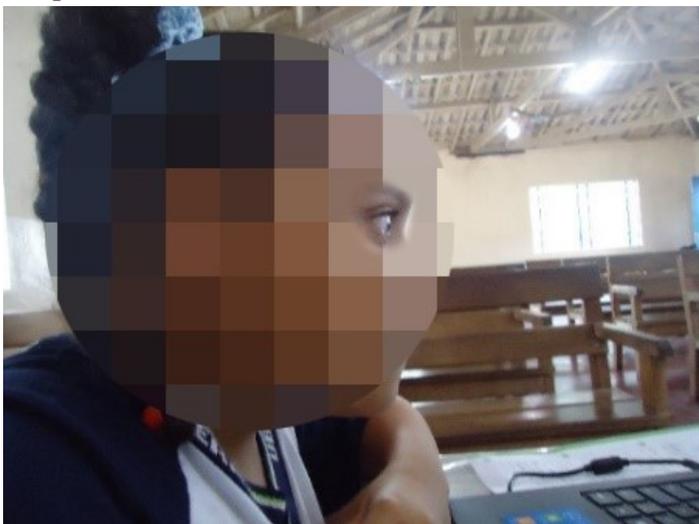
No encontro do dia 21/11/2017, Eliodora se mostrava inquieta [mexia na carteira, derrubou sua bolsinha, levantava, sentava-se], parecia querer dizer algo, mas nada dizia. Perguntei o que havia acontecido, ela me disse ter resolvido um problema. Completei:

**ATA 69**

**Pesquisadora:** *Qual problema você resolveu?*

**Eliodora:** *Das meninas lá [da sala de aula]. Eu pedi desculpa para elas... elas me aceitaram no grupo delas.*

**Episódio 1 – PAINEL DE FOTOS 12 – Peculiaridades do processo vivido por Eliodora – 1º ciclo**



A imagem à esquerda registra a ocasião em que Eliodora lê sua primeira narrativa, no *notebook*, no dia 27/09/2017. Ali, ela realizava sozinha o aprimoramento do conto. Disse-me que registrara uma história de família, verdadeira e triste, por isso, não queria a ajuda de ninguém, nesse primeiro momento de refinamento do trabalho. Seu desejo foi respeitado.

Momentos mais tarde, nos dedicávamos – ela e eu – ao refinamento do seu conto: *A vida triste de Nina*.

**ATA 70**

**Pesquisadora:** [lê no texto] “... teve uma linda menininha que se chamou Bárbara”. Chamou? Ou que se chamava Bárbara?

**Eliodora:** Não!! Eu estou viva, ainda!! [Respondeu, fechando o cenho.]

[Não havia entendido de imediato o que ela quis dizer e retruquei:]

**Pesquisadora:** Eu sei que você está viva, mas estou falando da sua história, já passou...

**Eliodora:** Você quer é me tirar história!! Como que eu vou colocar isso!?

**Pesquisadora:** Estou falando do tempo verbal .... Ah, tá!! Se eu colocar “chamava” dá a entender ...

**Eliodora:** Que eu morri!!!

[Comecei a rir e ela me acompanhou nas risadas, dizendo]: Agora você entendeu, né?!

[Depois, desculpei-me por não a ter entendido de imediato.]

Nos momentos finais, Eliodora revela que irá escrever uma narrativa que terá dez clímaxes porque, no seu primeiro conto, teve que colocar só um.

**ATA 71**

**Pesquisadora:** Dez ‘clímax’??

**Eliodora:** Sabia que na história não precisa ter um clímax, não é importante... [Diz rispidamente, fecha o cenho e emburra.]

**Pesquisadora** [Diante da reação dela, refleti e retruquei]: Ahnnn... estou entendendo... o que você está querendo dizer é que seu conto é sobre sua vida e ela tem vários eventos perturbadores... é isso?

**Eliodora:** É. Tem parte do meu avô [...]. É de verdade!!

**Pesquisadora:** Por isso você está nervosa... mexe com sentimentos...

[...]

**Pesquisadora:** Ela [a personagem Nina, sua mãe] sofre ainda?

**Eliodora:** Ninguém é feito de ferro, né, tia!?

**Episódio 2 - Conto criado por Eliodora - 1º ciclo: A vida triste de Nina**

*A vida triste de Nina*

Em uma casinha existia uma família que era muito simpática. Pedro era irmão mais novo de Nina, que era a irmã mais nova de Lívia.

A família de Nina era pobre, muito pobre. Às vezes, não tinha o que comer, mas seu pai Pedro queria que eles tivessem um futuro melhor. Então levou Pedro, Nina e Lívia para a escola. Nina que era sempre determinada a ter um futuro melhor que seus pais, se esforçava bastante para não ser igual a eles.

No primeiro dia de aula, Nina foi maltratada por seus colegas, roubada e empurrada todas as vezes que andava. Como ela não comia direito na sua casa, às vezes, comia casca de banana que seus amigos jogavam no chão.

Quando voltava de sua escola seu pai perguntava:

– Filha, como foi seu dia?

Nina, com o corpo todo machucado, respondeu:

– Foi bom, pai.

Mas seu pai sabia que alguma coisa lhe perturbava.

O tempo foi passando e o pai de Nina sempre perguntando: – filha como foi seu dia?

Um dia de tanto o pai perguntar, Nina contou tudo a seu pai.

Então, seu pai foi para a escola com Nina para resolver o problema, falando com o diretor, que perguntou:

– Tem certeza de que você quer tirá-la da escola?

O pai respondeu:

– Sim, tenho certeza!

Então apertaram as mãos e acabaram com o assunto.

Quando chegou em casa ele falou:

– Nina tirei você da escola.

Nina ficou muito feliz.

Três décadas se passaram, ela se casou com Frank e teve uma linda menininha que se chamou Bárbara. Bárbara cresceu e agora com nove anos decide o seu futuro e quer ser atriz.

Nina sofre com suas lembranças até hoje, mas, está vencendo os obstáculos que encontra no caminho da sua vida.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Como disse, ela foi a criança que apresentou maior resistência em estabelecer uma aproximação afetivo-cognitiva conosco. Nos primeiros encontros, quando ia buscá-los na sala, várias vezes os colegas diziam que eu não deveria levá-la porque Eliodora estava brigando com todo mundo. Ela, por sua vez, fechava o cenho e dizia “não estar nem aí”. Nesses momentos, parecia que ela estava revoltada com a vida, triste e insatisfeita com tudo. Em dois momentos durante o mês de agosto, por exemplo, ela agrediu fisicamente um menino durante o recreio e brigou com uma colega da sua turma. Nessas ocasiões, conversando com ela, percebia o quanto sofria, dizia não acreditar em ninguém, que havia aprendido que as pessoas

se aproximavam umas das outras só por interesse (por causa do lanche), que não aceitaria ninguém “abusar” dela e que a única amiga que ela tinha era a sua mãe.

Ouvi-la reforçou-me a percepção de que o primeiro – e talvez o meu maior desafio – fosse o de organizar o ensino de modo a propiciar às crianças experiências nas quais elas conseguissem se sentir pertencentes à coletividade, aderissem ao trabalho coletivo, aceitassem e respeitassem umas às outras, valorizando a diversidade de opiniões que nos enriquecia. Por isso, consideradas estas e outras necessidades do grupo, como já foi dito na Seção III, realinhei as *tarefas* propondo os *Jogos limítrofes* (LEONTIEV, 2012). Os jogos aliados à leitura da obras literárias, que permitiram a experiência da alteridade, e aos intercâmbios verbais e não verbais que trocamos no processo investigativo, foram cruciais para a aproximação afetivo-cognitiva do grupo e entre nós, porque eles criaram a necessidade do trabalho coletivo, proporcionaram sua concretização e potencializaram as condições para que as crianças conseguissem aceitar opiniões, sugestões e a ajuda umas das outras.

No caso específico de Eliodora, além dos jogos e das leituras, nos momentos em que se mostrava muito irritada, revoltada e não conseguia ouvir, eu a deixava desabafar, depois dizia-lhe que eu a respeitava, mas discordava de suas opiniões, e argumentava sobre os motivos que me levavam a discordar dela. Nesses diálogos, aos poucos, as crianças também relatavam momentos difíceis de suas vidas nos quais precisaram de mãos amigas. Esses diálogos foram essenciais para que os colegas a vissem com outros olhos. Foi um processo longo de encontros e desencontros, às vezes entrávamos em conflito e, aos poucos, fomos aprendendo a apaziguar-nos. Nesses desencontros e confrontos, fomos estabelecendo regras e limites para uma convivência harmônica.

Como exemplificam os diálogos contidos nas *ATAS 67 e 68* (QUADRO 21, p. 276), aos poucos, foram estabelecidas regras para a participação das crianças em nossos diálogos, nos *Jogos limítrofes*, na realização das tarefas, para que pudéssemos desenvolvê-las de maneira respeitosa e igualitária. Estabelecer limites para Eliodora não foi uma tarefa fácil [*Eliodora, você não levantou a mão. [Vira-se para Alexandrita.] Você esperou!? Pode falar*]. Ela e Luís Renato foram os que mais resistiram às regras, mas, como mostram os dados dessa e de seções (III e IV), aos poucos eles foram mudando de atitude. Como indicam os diálogos contidos nas *ATAS 69, 70 e 71* (QUADRO 21, p. 276-277), foram cedendo, dando lugar ao diálogo e ao trabalho coletivo [*Ele está me ajudando, eu pedi.*]. Com o bom desempenho deles nos *Jogos limítrofes*, aproximaram-se um do outro. Como registram essas atas, começaram a se apoiar mutuamente no desenvolvimento das *tarefas* e, aos poucos, passaram a solicitar a ajuda de outros colegas e a realizar tarefas de modo coletivo (como exemplifica a

*ATA 57* – QUADRO 19, p. 260 – em que Eliodora foi chamada a opinar sobre o conto de Esmeralda [*Eu falei para ela me ajudar, para dar uma ideia, para ver se tipo assim... é melhor do que a minha* [ri]).

O diálogo contido na *ATA 69* (QUADRO 21, p. 276), registrada em 21/11/2017, em que Eliodora diz: “*Eu pedi desculpa para elas... elas me aceitaram no grupo delas*”, parece reiterar os indícios de que a menina fora, aos poucos, mudando de atitude em relação a seus pares durante o processo investigativo. Quando diz que havia resolvido um problema, pedindo desculpas para as colegas da turma, parece sinalizar que, ao tomar consciência do seu erro, decide assumi-lo; o pedido de desculpas parece indicar um ato responsável de sua parte. Essa ação mostra que algo mudara dentro dela. A experiência da alteridade vivenciada pela leitura e nos intercâmbios verbais, aliada à necessidade de se sentir pertencente ao grupo, parece ter impulsionado sua tomada de consciência em relação às próprias atitudes, criando a necessidade da manutenção do controle de sua conduta. Ao assumir o erro, desculpando-se, Eliodora revela ter assumido o seu ato responsável no evento do existir, do seu lugar insubstituível e único.

Os indícios contidos na *ATAS 69 a 71* (QUADRO 21, p. 276-277) parecem reforçar que a consciência social – do respeito, do sentimento de pertença ao grupo social – torna-se válida quando se encarna na consciência individual – como Eliodora incorporou no atravessamento das vozes sociais esses valores – no ato responsivo da vida, na responsabilidade única e irrevogável do seu existir como evento. No existir como evento, “[...] cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo e não me separo das raízes ontológicas do existir real.” (BAKHTIN, 2012, p. 101). É no processo vivo do existir como evento, por meio do ato responsável emotivo-volitivo em relação a circunstâncias vividas, em sua unicidade com o contexto da vida única, singular e irrepitível; que a “[...] consciência viva torna-se consciência cultural, e uma consciência cultural se encarna em uma consciência viva”. (BAKHTIN, 2012, p. 89)

Do lugar em que me encontro, precisamente daqui onde estou, ninguém mais pode estar nesse momento único e irrepitível. Esse espaço-tempo singular do existir apenas eu posso ocupar. Desse meu lugar único, irrepitível, tudo o que pode ser realizado por mim, nunca poderá ser realizado por um *Outro*. Logo, tendo como base uma consciência responsável, devo reconhecer que minha participação se constitui num *dever* irrevogável do existir no evento singular e único, “na medida em que o ato cognitivo como *meu* ato faça

parte, com todo seu conteúdo, da unidade da minha responsabilidade, na qual e pela qual eu realmente vivo e realizo atos.” (BAKHTIN, 2012, p. 58).

O *dever* irrevogável de cada um, na opinião desse autor, se revela no encontro da correlação entre a verdade – validade em si mesma – e o ato *cognitivo* realizado de cada pessoa em um momento único, histórico, pois o *dever* “[...] é um ato que é avaliável e imputável no contexto único da vida real única de um sujeito.” (BAKHTIN, 2012, p. 46). Por esse motivo, não basta avaliar a veracidade dos fatos nas circunstâncias da vida. Faz-se necessário, sobretudo, a ação responsiva (que responde) da pessoa, a avaliação valorativa que provém do interior da individualidade carregado com todo seu conteúdo vital de responsabilidade, característico do evento único, insubstituível, singular e irrevogável do existir. (BAKHTIN, 2012). Esses indícios que envolveram Eliodora no primeiro ciclo sugerem uma ação responsiva da menina, assumindo seu *dever* irrevogável – pedir desculpas – diante do evento único do seu existir.

No **Episódio 1** (QUADRO 21, p. 277), apresento peculiaridades do processo vivido pela menina durante o aprimoramento de seu primeiro conto *A vida triste de Nina*, no final do 1º ciclo temático. Nele, Eliodora registra parte da história de vida de sua mãe (Nina) e enfatiza que ela ainda sofre e luta com os obstáculos da vida.

A foto do PAINEL DE FOTOS 12 (QUADRO 21, p. 277) registra a reação da menina ao ver o conto digitado no *notebook* e as marcações sinalizando necessidade de aprimoramento em algumas partes do texto. Esclareço que a sua primeira versão (APÊNDICE F) possuía poucas inconsistências gramaticais e ortográficas. Fez bom uso dos sinais de pontuação (ponto final, travessão, parágrafo). No registro, ela vê as marcações, tanto do corretor de texto do Word, quanto as minhas, sugerindo acréscimos ou esclarecimentos em relação a algumas partes do texto. Chamou-me atenção a expressão do seu olhar, fixo na tela do *notebook*. Ela parece estar profundamente mergulhada na arquitetura do seu conto e parece expressar sentimentos contraditórios: surpresa, ao ver a sua criação objetivada na tela do *notebook* e, ao mesmo tempo, preocupada com as marcações, o que sugere uma inquietação com a necessidade de manter a integridade do conteúdo da obra. Essas impressões se reforçam no conteúdo das *ATAS 69 e 70* (QUADRO 21, p. 276-277).

O conteúdo dessas duas atas parece revelar um tom de irritação da menina durante nosso diálogo sobre a necessidade de aprimoramento de sua criação. Ela me confidenciou haver pedido à mãe para lhe contar sobre sua vida, porque criaria o conto com esse tema. A ideia de refletir, modificar ou acrescentar algo no texto pareceu irritá-la profundamente. Suas reações parecem sugerir que ela se irritou, não por ter que mexer na escrita do texto, mas

devido às indagações em relação aos enunciados, aos sentidos e significados da arquitetura de sua obra. Enfim, a ideia equivocada de alterarmos algo em relação à história de vida de sua mãe pareceu indigná-la.

Tais indícios de irritação e indignação parecem se reforçar na *ATA 70* (QUADRO 21, p. 277). Pensando na adequação do tempo verbal usado por ela, questiono a conjugação do verbo, “*chamou*”. Sua reação de cerrar o cenho foi imediata. Essa atitude, aliada ao tom axiológico de sua voz, ao dizer: “*Não!! Eu estou viva ainda!!*”, me fez perceber claramente seu descontentamento. Naquele momento específico – com o pensamento ligado aos aspectos textuais –, não compreendi o motivo de tamanha indignação: o pensamento dela estava ligado ao conteúdo. Apesar de sua irritação, sua espontaneidade ao dizer: “*Você quer é me tirar história!!*” me fez entender o sentido e o significado que ela dava ao verbo naquele momento. Depois de rirmos um pouco com o nosso desencontro, mantivemos o tempo verbal apontado por ela. Então, o tom de voz da menina muda: “*Agora você entendeu, né?!?*”.

Essa situação nos ajuda a compreender que

[...] a expressividade de determinadas palavras não é uma propriedade da própria palavra como unidade da língua e não decorre imediatamente do significado dessas palavras; essa expressão ou é uma expressão típica do gênero, ou um eco de uma expressão individual alheia, que torna a palavra uma espécie de representante da plenitude do enunciado do outro como posição valorativa determinada. (BAKHTIN, 2016, p. 55).

Neste caso, a utilização da flexão verbal, “*chama*”, parece ter sido uma espécie de representante da plenitude do seu enunciado, o eco que marcou em seu discurso escrito a sua posição valorativa. Por isso, o desencontro na compreensão: o meu pensamento desavisado estava cravado no tempo verbal, separado do enunciado. Esse desencontro indica a necessidade de buscarmos ouvir as crianças para além das palavras ditas, para além da língua, deslocando nosso pensamento da língua para a palavra viva, para os atos de linguagem, enfim, para o material sógnico do contexto ideológico que constitui as relações dialógicas.

Assim, neste episódio, aprendemos com Medviédev (2012) que uma pessoa isolada, sozinha, não é capaz de criar a realidade ideológica concreta, não é capaz de criar o universo dos produtos do espírito humano. Para isso ela precisa do *Outro*, necessita adentrar e estreitar relações entre e com as pessoas, constituindo com elas a atmosfera de consciência social de forma organizada. Segundo o autor, a gênese das criações desenvolvidas pelos homens no decorrer da história humana não erige da alma humana em si, de uma única consciência, mas do meio ideológico, da consciência social, com a qual convive e interage. Por esse motivo,

para ele a formação e o desenvolvimento da consciência individual estão condicionados às relações (socioeconômicas) e às experiências compartilhadas com as outras pessoas. (MEDVIÉDEV, 2012).

Entendemos que “a consciência humana não toca a existência diretamente, mas através do mundo ideológico que a rodeia.” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 56), pois a formação e o desenvolvimento da consciência individual são mediados pelos objetos ideológicos, de *objetos-signo* (MEDVIÉDEV, 2012, p. 56) de todos os tipos – verbais e não verbais – e pelas categorias que sintetizam as forças vivas e imediatas do sistema ideológico, as quais envolvem o ser humano em todas as dimensões da vida, em uma atmosfera psíquica densa, dinâmica e contraditória. Sendo assim, “[...] a consciência individual só pode tornar-se consciência quando é realizada nessas formas presentes no meio ideológico: na língua, no gesto convencional, na imagem artística, no mito e assim por diante.” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 56). E 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).

Nesta situação vivida pela menina, na esfera da ideologia do cotidiano, que não se tratava apenas de uma adequação do tempo verbal, mas da permanência dela na vida de sua mãe, ressalto outro aspecto: a atitude de Eliodora parece sugerir que ela se personificou nas vozes de suas personagens, marcando sua criação autoral com os traços de sua subjetividade. Esse episódio parece revelar que “A ligação entre o sentido e o signo em uma palavra, tomada separadamente, independente de um enunciado concreto, por assim dizer, em ‘palavra de dicionário’, é totalmente arbitrária e técnica”. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 183). E que, ao assumir sua posição verbo-axiológica, responsiva e responsável diante dos acontecimentos da vida, na interação tensa com os olhares alheios, a menina parece se deslocar no plano da linguagem e personifica-se em seu anunciado.

Na *ATA 71* (QUADRO 21, p. 277), ao afirmar que da próxima vez iria escrever *dez climaces*, Eliodora parece sinalizar que o gênero do discurso proposto – conto – não atendera plenamente às suas necessidades naquele momento. Suas palavras parecem encontrar eco nas de Bakhtin (2011, p. 177): “O ato estético dá à luz o existir em um novo plano axiológico do mundo, nascem um novo homem e um novo contexto axiológico – o plano do pensamento

sobre o mundo humanizado”. Reiterando: “*Sabia que na história não precisa ter um clímax, não é importante*”, Eliodora parece indicar que o aspecto relevante da criação está em narrar e expressar sua visão de mundo, seus pensamentos e sentimentos, de forma plena. Essas palavras parecem sinalizar que para ela a escolha do gênero deve estar condicionada ao projeto de dizer do *sujeito do discurso*, alertando que “É impossível separar o processo de visão e de compreensão da realidade do processo da sua encarnação artística dentro das formas de determinado gênero. [...] A ligação entre eles é inseparável.” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 199).

Com essas palavras, na *ATA 71* a menina parece marcar seu posicionamento. Escrever um conto narrando um episódio da vida da mãe parece não ter suprido suas necessidades plenamente, por isso declara querer escrever mais fatos relacionados à sua vida, continuar expressando seus sentimentos e desejos. O conteúdo da ata sinaliza também que o processo de criação promoveu sua conscientização da infância sofrida de sua mãe, a qual, segundo ela, sofre até hoje. Ao dizer: “*Ninguém é feito de ferro, né, tia!?*”, ela anuncia que tomara conhecimento dos fatos – que a mãe lhe contara para que escrevesse o conto – e isso afetara seus sentimentos, deixando reminiscências dolorosas e difíceis de serem revisitadas. Outro aspecto relevante está no enunciado: “*Bárbara cresceu e agora com nove anos decide o seu futuro e quer ser atriz*”. Nele, a menina revela uma atitude responsiva em relação às nossas discussões em torno dos atos de decisão de Alice [principalmente quanto a enfrentar ou não seus medos, o caminho que deveria seguir, descobrir quem ela era de verdade, decidir casar-se ou não], personagem do filme *Alice no País das Maravilhas*. Por várias vezes, nesses momentos, refletimos sobre a necessidade da tomada de decisão de forma consciente. Ao indicar que “*com nove anos decide o seu futuro e quer ser atriz*”, ela afirma que *agora* tem consciência da importância de suas decisões para o futuro.

Esses indícios revelam que “[...] qualquer signo ideológico exterior, independentemente do seu gênero, banha-se por todos os lados nos signos interiores, ou seja, na consciência.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 128). Eliodora busca a produção dos sentidos em uma determinada esfera da atividade humana – na ideologia do cotidiano, na vida de sua mãe – e organiza os elementos constitutivos do seu *enunciado*, no caso no gênero conto, de modo a dar *acabamento*, mesmo que *provisório*, ao todo estético da obra.

Ao tratar da questão *O tema do autor no Círculo de Bakhtin*, Faraco (2013) destaca que Volóchinov, um dos estudiosos do círculo, também se ocupou da temática da linguagem. Com núcleo de discussão próximo ao de Bakhtin, o autor reforça a ideia “[...] de que os enunciados do cotidiano e os enunciados artísticos têm um chão comum – estão ambos no

interior da grande corrente da comunicação sociocultural e têm ambos um dimensão axiológico-social em sua significação [...]” (FARACO, 2016, p. 45-46). Assim, a constituição da autoria, nessa concepção, passa pelo primado da alteridade e da busca de posições *verbo-axiológicas* que dão unidade ao enunciado, ao todo estético da obra. Neste processo “[...] as formas do signo são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos [com os quais o processo de interação se dá] quanto pelas condições mais próximas da sua interação. A mudança dessas formas acarreta uma mudança do signo.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 109).

Nesta perspectiva,

O autor-criador tem uma relação axiológica como o herói [personagem], mas nunca perde de vista os posicionamentos axiológicos do receptor imanente, seja frente ao mesmo herói, seja frente à própria relação do autor-criador com o herói. Em outras palavras, o autor-criador fala do herói, mas sempre atento ao que os outros pensam do herói e da própria relação dele como o herói. (FARACO, 2013, p. 44).

De acordo com o autor, Volóchinov, assim como Bakhtin, valoriza a interação com interlocutor (os *Outros*) a quem o autor/herói dirige o objeto do dizer, seu enunciado ou sua obra. Atento ao que as vozes sociais, os *Outros*, pensam em relação ao herói, “A relação autor/herói fica assim mais claramente atravessada pelos diálogos sociais, pelas interdeterminações responsivas. O receptor imanente [o destinatário] é a função estético-formal que permite transpor para o plano da obra as manifestações do coro social de vozes.” (FARACO, 2013, p. 44). E, nessas circunstâncias, emergem os temas dos discursos atravessados pela linguagem social.

Essa situação, aliada a outras já relatadas anteriormente, fizeram-me refletir sobre o realinhamento da proposta de criação dos contos, deixando as crianças livres nas escolhas de gênero literário, acreditando que o mais importante era que criassem seus enunciados para (re)elaborar e manifestar seus pensamentos, sentimentos e desejos, satisfazendo suas necessidades. Por isso, no segundo ciclo temático foi dada a elas a oportunidade de escolherem e criarem contos ou qualquer outro gênero da narrativa. Mas, as crianças, em sua maioria, optaram pelos contos (contendo os seis elementos apresentados na Seção II).

### 8.1.2 Processo de criação de Eliodora

No Quadro 22, continuo apresentando eventos que envolveram Eliodora no segundo e no terceiro ciclos temáticos.

#### Quadro 22 – Peculiaridades do processo vivido por Eliodora no 2º e 3º ciclos

**Objetivo:** Relatar algumas especificidades do processo de criação de Eliodora.

**Introdução:** Em meados de outubro percebi que Eliodora fazia caretas e esfregava as pernas uma na outra, parecendo estar com vontade de ir ao banheiro. Perguntei-lhe. Ela me disse que não queria ir, mas continuou com o mesmo comportamento. Alexandrita percebeu minha preocupação e cochichou comigo que Eliodora estava com medo de ir ao banheiro sozinha. Sabendo da situação, conversei com ela, combinamos que quando quisesse ir ao banheiro, eu pediria alguém para acompanhá-la. Assim foi feito. Entre os dias 7 e 13/11/2017 observei mudanças em seu comportamento. Ela foi ao banheiro sozinha. Não falei nada, aguardando para ver se a mudança persistiria. No dia 14/11/2017, comentei:

**ATA 72**

**Pesquisadora:** *Alexandrita, olha que coisa boa, ela [Eliodora] está perdendo o medo de ir ao banheiro. Já vi duas vezes, hoje.*

**Eliodora:** *O quê?*

**Pesquisadora:** *No começo, lembra, você tinha que ir ao banheiro, só ia acompanhada.*

**Eliodora:** *É porque ...*

**Alexandrita:** *É por causa da história dela, sabia?*

**Pesquisadora:** *Como assim?*

**Eliodora:** *É porque quando eu comecei a escrever aquela parte que o diabo [personagem do seu conto] gostou dela [da menina sem mãos], aí eu perdi o medo!!*

No final do encontro ressaltai para ao grupo:

**ATA 73**

**Pesquisadora:** *Eu sei que a Eliodora andou perguntando, na escola, a opinião das pessoas, dos funcionários, sobre a escolha do tema de sua próxima história. Não é, Eliodora?!*

**Eliodora:** *É. A Motosserra Assassina, Harry Potter ou Sherlock Holmes?*

No dia 21/11/2017, antes de iniciarmos o processo de criação do último grupo de narrativas, Eliodora solicitou-me que pedisse aos colegas para votarem na escolha de sua temática, justificando que a votação dos funcionários da escola ficara empatada, elas escolheram o título *Harry Potter*.

No dia 28/11/2017, realizamos o processo de aprimoramento da terceira versão do conto *Halloween*, escrito por ela. Percebendo uma ruptura no texto, dificultando o seu entendimento, perguntei:

**ATA 74**

**Pesquisadora:** *Saiu do elevador? Mas seu pé [da personagem] não engastalhou? Ou encahou?*

**Eliodora:** *Encalhou e ela não conseguiu tirá-lo. Red cortou a corda do elevador e arrancou a perna de Marina. Agora dá certo. [Continuou a leitura do texto] ... ela se arrastou até a saída, mas Red estava lá e a matou.*

No dia 06/12/2017, durante o nosso diálogo em torno dos sentimentos e das percepções do grupo em relação ao processo investigativo, Eliodora registra:

**ATA 75**

**Eliodora:** *Aí ela [Paloma] falou assim: "Nossa, Eliodora, você gosta desses filmes de terror? Credo!". Ai eu falei assim, ó: "Você tem que me respeitar, Paloma, porque, se você gosta de uns, eu gosto de outros, nós somos incomuns!".*

**ATA 76**

**Eliodora:** *Eu fiz três coisas, o primeiro [conto] que eu fiz foi da vida real, o segundo foi os dos livros, em relação aos outros livros, e o terceiro foi em relação às histórias que passam na televisão, os filmes.*

**Episódio 1 - Conto criado por Eliodora no 3º ciclo: *Halloween***

**Halloween**

Uma mulher chamada Neire tinha um irmão matador, ela morava em um hotel afastado da cidade e namorava o Rodrigo, mas ela guardava o segredo de seu irmão Red. Na noite das comemorações de Halloween Neire e Rodrigo estavam conversando e ela contou para ele o segredo e o motivo do ódio de seu irmão:

- Você não soube de toda a história Rodrigo, ele queria matar eu e minha irmã diretora de uma escola. Nós torcemos até hoje para que Red, nosso irmão, não nos encontre nunca mais.

Rodrigo respondeu:

- Eu já conheço essa história! Isso já passou... há muito tempo!

- É!! pode ser!! - retrucou a jovem - Você quer um copo d'água?

- Quero sim.

Quando ela voltou com o copo d'água, foi logo dizendo:

- Mas, e se ele voltar!?

Ele respondeu:

- Você estará preparada.

Ela olhou para a mesa, viu uma máscara com furinhos na boca, lembrou-se de Red e disse:

- Talvez ele esteja aqui!

Ela se lembrou que nos dias das comemorações do Halloween seu irmão tentava matá-la e a quem a acompanhasse. Pensando assim, correu para o quarto, levantou o travesseiro e pegou a sua arma.

No segundo andar do hotel, um grupo de amigos festejava o Halloween. Kelle, Marina, Gerson e Igor estavam muito felizes naquela noite.

Marina e Kelle disseram para Gerson:

- Vá na cozinha e traga o saca-rolha.

Para chegar até a cozinha, Gerson teve que passar por um elevador muito pequeno que ficava fora do quarto onde eles estavam hospedados. Chegando lá, ele abriu a gaveta, pegou o saca-rolha, mas o saca-rolha escapuliu da mão e caiu no ralo da pia. Gerson

enfiou sua mão no ralo da pia para pegar o saca-rolhas. Red, que estava escondido na cozinha, aproveitou a situação e se aproximou de Gerson. Quando o jovem conseguiu pegar o saca-rolha, virou-se e deu de cara com o assassino. Red olhou bem fundo nos olhos de Gerson e o matou. Sem dó nem piedade lhe cortou a garganta e colocou seu corpo no elevador do prédio.

Kelle, Igor e Marina ficaram preocupadas com o seu amigo. Então, Marina decidiu procurá-lo. O primeiro lugar que ela procurou foi na cozinha, mas olhou e não viu nada. Então decidiu ir até o elevador. Quando o elevador abriu ela viu Gerson morto, com um corte no pescoço, assustada olhou para a porta que dava para a cozinha e viu Red com a faca. Ela entrou no elevador e fechou a porta, mas antes disso Red a feriu na perna. Ela abriu o elevador e tentou sair de dentro dele, mas seu pé “encalhou” e ela não conseguiu tirá-lo. Red cortou a corda do elevador e arrancou a perna de Marina. Ela se arrastou até a saída, mas Red estava lá e a matou. Ele pegou o corpo de Gerson e de Marina e colocou no 11º quarto daquele andar.

Igor e Kelle estavam preocupados com a demora dos amigos e decidiram procurá-los.

Mas eles não sabiam o que ia acontecer!!

Quando chegaram no corredor do hotel, eles viram onze portas. Abriam a 1ª, a 2ª, a 3ª, a 4ª, a 5ª, a 6ª, a 7ª, a 8ª, a 9ª e 10ª porta, mas nada encontraram. Quando abriram a última porta – 11º quarto – Igor e Kelle assustados viram Gerson e Marina mortos, esfaqueados.

Assustados eles correram para a saída do quarto, mas Red estava lá. Igor, que era o mais esperto de todos, viu uma janela e decidiu sair por lá e Kelle o acompanhou. Assim, eles caminharam até a outra parte do hotel e pararam para descansar. Red apareceu e feriu levemente Igor na perna. Mas, isso não foi problema para Igor, ele e Kelle continuaram correndo. Quando chegaram na passagem Igor ficou preocupado porque o portão que dava acesso ao outro andar estava trancado. Entretanto, Kelle falou:

– Igor não se preocupe, eu tenho a chave!

Então, tirando do bolso a chave ela conseguiu abrir o portão, mas a chave acabou caindo. Ela tentou pegá-la, mas era tarde demais, Red já tinha pegado a chave. Assim Igor e Kelle correram e bateram na porta do quarto 48. Neire atendeu a porta e pensou:

– Nossa!! Eles não morreram por pouco!!

Quando entraram Neire perguntou assustada:

– Vocês se feriram?!

Eles responderam:

– Um pouco, mas estamos bem.

Rodrigo, namorado de Neire, olhou para a janela viu que ela estava aberta e disse assustado:

– Ele entrou!!!

Quando correu para a janela Red aproximou-se dele e enfiou-lhe a faca na nuca. Neire atirou no braço do irmão assassino, que desmaiou. Neire resolveu ligar para a polícia para roubar o carro deles para matar Red. Assim, quando a polícia chegou ela pegou a arma e ameaçou os policiais e pediu a ajuda de Igor e Kelle para colocar seu irmão no carro.

Dentro do carro Red acordou e queria matar Neire de qualquer jeito. Mas ela freou bruscamente o carro e como Red não usava o cinto de segurança, foi arremessado para frente quebrando o vidro do carro e o seu corpo bateu no asfalto. Ela tirou o cinto de segurança, esperou que ele se levantasse para passar por cima dele. Quando ele se levantou ela pisou no acelerador e o atropelou, mas ele ficou agarrado no para-brisa do

carro. Assim Neire desviou o carro da estrada e entrou no matagal. A jovem pulou para fora do carro antes que ele capotasse. Ao capotar o carro empurrou Red contra o tronco de uma árvore e ele ficou preso. Neire pegou um machado e foi procurá-lo, quando o encontrou ela disse a ele:

– Olhe para mim!

Red ergueu a cabeça, olhou bem fundo em seus olhos. Levantou a mão dando a entender que queria que ela o perdoasse, mas ela não teve dó, cortou a sua cabeça fora.

Algum tempo depois, Kelle e Igor se casaram e viveram felizes. Eles convidaram Neire para morar com eles.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

No Quadro 22, **Episódio 1**, apresento a narrativa criada por Eliodora, denominada *Halloween*, um conto de terror vivido por Neire e seu irmão Red. Neire lembra que no *Halloween* seu irmão tentava matá-la e quem estivesse com ela. O irmão está no hotel onde Neire mora. Antes de chegar até ela, Red mata alguns hóspedes e o namorado de Neire, Rodrigo. Quando Neire vê Red, atira no braço dele, fazendo-o desmaiar, e coloca-o dentro de um carro da polícia, com o intuito de matá-lo. Dentro do carro, Red acorda e tenta matá-la, mas, ao pisar no freio, Neire faz que ele seja arremessado para fora do carro e tenta atropelá-lo. Mas o carro capota, empurrando Red contra um obstáculo. Neire pega um machado e corta a cabeça do irmão. Os sobreviventes, Kelle e Igor, se casam e chamam Neire para morar com eles.

O conto criado indica uma interdiscursividade com “*as histórias que passam na televisão, [com] os filmes a que Eliodora assistira, como reitera a ATA 76 (QUADRO 22, p. 287)*”. A trama foi inspirada nos filmes *Halloween* e *O massacre da serra elétrica*, como sinalizam o título e seu conteúdo apresentado no **Episódio 1** (QUADRO 22, p. 287-289). Os acontecimentos envolvendo Neire e seus amigos ocorreram no dia de *Halloween*, Dia das Bruxas. Red, o assassino, irmão de Neire, usa motosserra para cortar a perna de Marina. Esses e outros requintes de crueldade contidos na trama reforçam a ideia da interdiscursividade com os filmes mencionados. Esse episódio sugere que “*Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]*”. (BAKHTIN, 2016, p. 57, *itálico no original*).

Essa situação também aponta para outras duas direções: primeira, que a menina desenvolveu com autonomia a *tarefa de estudo* proposta, selecionou os temas, realizou votações e decidiu segundo suas necessidades e seus desejos. Na segunda, optando por criar

um conto de terror, ela assume de forma responsável o ato de sua escolha, mesmo que esta não agradasse a seus leitores, mas foi esse o gênero que atendeu ao seu estilo de criação. Com base nesses fatos, podemos sugerir que o estilo de criação manifestado por Eliodora, contos de terror, se constituiu em um traço característico dela, naquele momento.

Outro traço característico das criações dela (e de Esmeralda) foi a presença da voz do Narrador nos discursos escritos, tanto no segundo quanto no terceiro ciclo temático. Em *Halloween*, ele se faz presente no seguinte enunciado: “*Mas eles não sabiam o que ia acontecer!!*” [grifado no texto]. No conto *A menina sem mãos*, ele se tornou presente em “*Vocês pensam que essa história acabou? Nananinanãooooo!!! Não acabou ainda!*”. Nesse ato de linguagem, a menina parece suspender a voz do Narrador para se colocar como autora, participar de forma plena da arquitetônica de sua obra, dando-lhe o acabamento, marcando seu estilo, sua singularidade. Nesse movimento, ela personifica sua posição axiológica, chamando atenção do leitor para a dinâmica dos turnos das réplicas e tréplicas de seu discurso, acentuando o tom de suspense em seu discurso.

Esses indícios nos permitem inferir que o que determinou o estilo foi, sobretudo, a valoração, a expressividade, a entonação utilizada por Eliodora quando enunciou fatos e acontecimentos de vida. As palavras que ela anuncia encontram-se no palco das relações dialógicas com os pensamentos alheios, com a realidade concreta, no encontro entre interlocutores. As palavras escolhidas para expressar sua visão de mundo estiveram dotadas de entonação, expressividade e valoração que marcaram sua posição autoral na fronteira eu/*Outro*, no confronto, na interação tensa e densa da consciência social com a individual.

Portanto, é impossível, sob essa perspectiva, descolar o autor – a voz social que enuncia uma visão de mundo – dos acontecimentos da vida inundados de entonação, afetividade e valoração. O enunciado se constitui em um determinado campo da atividade humana, pelo *sujeito do discurso*: um ser humano que possui uma forma de compreender, interpretar e agir no mundo, com suas concepções, seus valores, sua entonação, seu ponto de vista, consciente do papel que ocupa neste espaço-tempo histórico e cultural. Portanto, a singularidade do autor está marcada pelas vozes alheias, que, por sua vez, foram atravessadas por outras vozes sociais, que defrontam e se confrontam, sem se confundirem, na produção de sentido na vida e na arte.

A *ATA 72* (QUADRO 22, p. 286) registra um acontecimento interessante envolvendo Eliodora. Como expliquei, havia um bom tempo que ela demonstrava medo de ir ao banheiro sozinha. Na época, fiquei sabendo, pelas crianças, que a professora Laura estava trabalhando com lenda urbanas e que ela tinha receio de a “*mulher de branco*” (lenda urbana) estar no

banheiro. Naquele dia, feliz ao perceber que havia superado seus temores, comentei o fato com Alexandrita. A resposta dela evidencia que as crianças haviam conversado sobre o assunto: “*É por causa da história dela, sabia?*”.

Em síntese, o conto da menina registra que Margarete é filha de um casal muito pobre, seu pai é um homem cheio de dívidas e aceita uma oferta do diabo, o qual lhe dá um baú cheio de ouro em troca de algo, que mais tarde descobre que é sua filha. Margarete recebe um encanto de Deus: suas lágrimas iriam se transformar em uma cratera protetora. O diabo percebe o encanto e faz os pais da menina cortarem sua mão, quebrando assim o encanto. Com o passar do tempo o diabo se apaixona por Margarete e a pede em casamento. Ela recusa, chorando. Seu choro traz o anjo da cratera protetora, que a leva próximo de um riacho, onde conhece o rei com quem iria se casar. Após casarem-se, o rei lhe dá uma nova mão, de ouro, e vivem felizes. O diabo acaba morrendo de tanto sofrer com o amor não correspondido. Os pais de Margarete nunca a procuraram, pois estavam realmente interessados pelo ouro, mas com o tempo ela se esquece de seus pais.

Na voz de sua personagem (*A menina sem mãos*), Eliodora consegue vencer e transformar o “*diabo*” – ele se apaixona pela menina sem mãos, acaba morrendo de amor não correspondido e assim então a menina pode ser feliz. No entendimento dela, esse episódio específico do conto ajudou-a a perder o medo de ir ao banheiro. Em suas palavras: “*quando eu comecei a escrever aquela parte que o diabo gostou dela [da menina sem mãos], aí eu perdi o medo!!!*”. Essa situação parece sinalizar que Eliodora percebeu que algo mudou nela mesma, depois que escreveu o conto. Isso parece indicar que ela tomou consciência dessa mudança.

Esse evento específico experimentado pela menina endossa a tese de Vigotski (2010) sobre as funções da linguagem. Como já dissemos, nessa perspectiva, a linguagem desempenha duas funções primordiais: a comunicativa e a interativa, que medeia as relações humanas. A situação vivida pela menina parece indicar que a linguagem escrita, encharcada de valores sociais e culturais, transformou-se em instrumento psicológico de mediação entre a cultura e sua vida, sua própria personalidade, tornando-se uma *vivência* psíquica, constituindo-a como pessoa, tornou-se conteúdo de sua personalidade, constituiu sua consciência. De acordo com esses indícios podemos sugerir que a linguagem escrita cumpriu sua função, transformando-se em instrumento complexo de desenvolvimento de sua consciência humana. Nessas condições, reitero com Arena (2017, p. 19): “A linguagem escrita, criada e transformada pelos homens ao longo de um movimento social e histórico, é,

como todo instrumento, extensão de seu corpo e sua consciência, e, por essa razão, sua consciência se amplia ao alargar as fronteiras do seu psiquismo.”

Desde o início dos encontros, Eliodora se declarara fã de filmes de terror, inclusive relatava detalhes de alguns deles durante o desenvolvimento da investigação. No segundo ciclo, fora dada a ela a oportunidade de criar a narrativa que quisesse (dez climaxes), mas, como dissemos, ela preferiu (re)elaborar um conto inspirado pelos irmãos Grimm: *A menina sem mãos* (APÊNDICE G), em que podemos encontrar traços de um conto de terror. Na *ATA 73*, o pedido feito por ela – a votação - no dia 21/11/2017, (QUADRO 22, p. 286), apresenta sua atitude na escolha do tema de sua última criação. Como mostram os dados, Eliodora realizou duas pesquisas sobre a preferência dos leitores em relação à temática de sua criação (com os funcionários da escola e os interlocutores da pesquisa): *Sherlock Homes, Harry Potter ou O homem da motosserra*. Com essa atitude, sinaliza uma preocupação com o leitor, com o destinatário do seu discurso, mostrando que o leitor projetado se insere no texto como um interlocutor. E marca seu envolvimento com funcionários, professores e colegas, fato relevante, haja vista as atitudes anteriores de distanciamento e dificuldades em ouvir os outros. Esses indícios reforçam a ideia segundo a qual “[...] as diferentes concepções típicas de destinatários são peculiaridades constitutivas e determinantes dos diferentes gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2016, p. 68).

Na *ATA 74* (QUADRO 22, p. 286-287), mostro a reação dela ao perceber a lacuna em sua narrativa. Imediatamente encontra uma solução para a cena e preenche tal lacuna, sem questionar e sem hesitar. Essa atitude indica uma mudança em relação à aceitação da voz alheia, porque ela compreendeu a função das perguntas orientadoras no aprimoramento de sua narrativa. Ao dizer “*Agora dá certo*”, dá a entender que tomou consciência da necessidade de complementar a ideia inicial da narrativa e solucionou o problema com desenvoltura e criatividade. Esses indícios demonstram sua autonomia na tomada de decisões e indica seu ato responsivo e responsável, ao assumir suas escolhas.

Outro aspecto relevante refere-se à atitude dela após o resultado da votação. Ela propõe três temas de filmes: um de cunho investigativo, outro de magia e suspense, e o último, de terror. As crianças do grupo foram unânimes na escolha de *Harry Potter* [magia e suspense]. No entanto, sua decisão contrariou o gosto dos colegas, ao utilizar-se da temática do filme de terror.

Esses indícios reforçam o seu depoimento do dia 06/12/2017, registrado na *ATA 75* (QUADRO 22, p. 287). Ao dizer “*Você tem que me respeitar, Paloma, porque, se você gosta de uns, eu gosto de outros, nós somos incomuns!*” ela responde à Paloma, posicionando-se

diante da crítica da colega em relação a sua decisão e, ao assumir seus gostos, arca com as consequências do seu ato de decisão de forma responsável. Ao revelar que “*nós somos incomuns*”, Eliodora marca uma posição axiológica de respeito às diferenças, de aceitação do *Outro*, e revela que se percebe como uma pessoa diferente das demais, parece reconhecer sua singularidade.

Esses eventos marcam que a valoração emotivo-volitiva se dá quando se encarna em uma consciência viva, singular, por meio do ato responsável e responsivo do existir como evento, no reconhecimento e nas responsabilidades que assumo nele. No processo vivo do existir como evento, por meio do ato responsável emotivo-volitivo em relação a circunstâncias vividas, em sua unicidade com o contexto da vida única, singular e irrepetível é que a consciência singular se torna consciência social, e uma consciência social se encarna em uma consciência singular. (BAKHTIN, 2012).

Outra reflexão que os dados proporcionam é em relação ao papel crucial desempenhado pela leitura literária pelas crianças quando da identificação dos traços autorais dos autores estudados. Segundo Zilberman (2001, p. 55), “[...] a literatura realiza seu papel social porque propicia um tipo de leitura que produz uma ruptura no interior das vivências do sujeito, apontando-lhe as possibilidades de outro universo e alargando suas oportunidades de compreensão do mundo [...]”. Nesse entendimento, esse procedimento metodológico parece ter facultado a Eliodora e aos colegas não só desvelar os traços autorais dos autores, mas também a identificação dos leitores com as personagens, com os temas, com a arquitetônica das obras estudadas, alargando suas compreensões sobre a vida e a arte, creio que, por meio da experiência da alteridade vivenciada pela leitura literária.

Essa leitura parece ter fomentado nas crianças o desejo e a necessidade de inaugurar seu próprio projeto de dizer, porque, “[...] ao contrário da relação entre dois sujeitos, em que a separação fica marcada até pela dimensão física ocupada pelo corpo de cada um, a leitura [literária], enquanto acontece, favorece o mergulho de um sujeito no interior da identidade do outro, amalgamando-os, durante seu decorrer, num único ser.” (ZILBERMAN, 2001, p. 49-50). Essa experiência de alteridade, de acordo com meus estudos, parece ter proporcionado a elas o necessário deslocamento no plano da linguagem, na produção dos sentidos e significados dos discursos alheios, no alargamento do excedente de visão e de conhecimento de si mesmas e do mundo em que vivem.

Nessas condições, podemos inferir que nesta investigação a literatura revelou seu papel social de emancipação do sujeito. Zilberman (2001, p. 91-92), esclarece que, ao caracterizar a experiência estética, Hans Robert Jauss,

explica porque é lícito pensá-la [experiência estética] como propiciadora da emancipação do sujeito: em primeiro lugar, liberta o ser humano dos constrangimentos e da rotina cotidiana; estabelece uma distância entre ele e a realidade convertida em espetáculo; pode preceder a experiência, explicando então a incorporação de novas formas, fundamentais para a atuação e compreensão da vida prática; e, enfim, é concomitantemente antecipação utópica, quando projeta vivências futuras, e conhecimento retrospectivo ao preservar o passado e permitir a redescoberta de acontecimentos enterrados.

De acordo com a explicação de Jauss, a experiência estética vivenciada na experiência da alteridade permite ao sujeito transitar entre vários universos, que podem ser de sua própria subjetividade, de imersão na interioridade do *Outro* ou de mergulhar nas relações intersubjetivas que compõem o universo do grande diálogo, no grande tempo, em sua historicidade. Neste movimento, dialógico por natureza, são propiciadas as condições para a libertação do sujeito dos constrangimentos e da rotina do seu dia a dia, possibilitando-lhe a apropriação, a compreensão e as objetivações de novas formas de atuação na vida cotidiana, favorecendo projeções para o futuro, compreensões sobre o passado e condições de desenvolvimento no presente, de modo único e singular, libertando-o da rotina que poderia estagná-lo.

Com base nos estudos desse autor, Zilberman (2001) esclarece que

A liberação pela experiência estética pode realizar em três planos: a consciência produtora cria um mundo como sua própria obra; a consciência receptora compreende a possibilidade de renovar sua percepção de mundo; enfim – aqui a experiência subjetiva abre-se à experiência intersubjetiva – a reflexão estética se compromete com um julgamento exigido pela obra, ou identifica-se às normas de ação, esboçadas ou a serem definidas. (JAUSS *apud* ZILBERMAN, 2001, p. 92).

Nesta perspectiva, a vivência da experiência estética pode emancipar o sujeito em três planos distintos. Ela pode provocar no sujeito a necessidade, como autor, de criar a sua obra de modo único e singular; possibilitar a compreensão e a ampliação das experiências intersubjetivas das quais participa como leitor; e, como produtor de cultura, ao projetar-se em sua obra, nessa experiência promove a reflexão estética comprometida com julgamentos alheios. Por isso, acredito, como Zilberman (2001, p. 55), que “[...] único terror que a leitura pode inspirar é o de que seus usuários sejam levados a alterar sua visão de mundo, sonhem com as possibilidades de transformar a sociedade e não se conformem ao já existente”. Por isso devemos fomentá-la, para que mais janelas se abram para a criatividade, a imaginação e a experiência social do sujeito cheio de possibilidades.

### 8.1.3 Depoimento de Eliodora

Para encerrar esta análise, no Quadro 23, 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.

**Quadro 23** – Diálogo informal com Eliodora – 3º ciclo

<p><b>Objetivo:</b> Ouvir as impressões das crianças sobre o desenvolvimento da pesquisa.</p>
<p><b>Introdução:</b> Durante os depoimentos sobre sua percepção em relação às tarefas desenvolvidas, Eliodora, em 06/12/2017, registra:</p> <p><i>ATA 77</i></p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>Eu gostaria de saber o que a liberdade, a responsabilidade e a tomada de decisão têm a ver com o autor.</i></p> <p><b>Eliodora:</b> <i>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.</i></p> <p><i>ATA 78</i></p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>A ajuda na hora de revisar o texto, tudo que nós tivemos aqui ajudou você a escrever seus textos?</i></p> <p><b>Eliodora:</b> <i>Sim, ajudou muito.</i></p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>Em que sentido? Como que te ajudou?</i></p> <p><b>Eliodora:</b> <i>No sentido de a gente compartilhar as experiências, a gente compartilhar os saberes que a gente tem, a gente compartilhar as amizades.</i></p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>O trabalho desenvolvido com seus colegas, te ajudou de algum jeito?</i></p> <p><b>Eliodora:</b> <i>Sim.</i></p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>Em que sentido te ajudou?</i></p> <p><b>Eliodora:</b> <i>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.</i></p> <p><i>ATA 79</i></p> <p><b>Eliodora:</b> <i>Porque eu preciso dos meus amigos, dos meus colegas para me ajudarem porque, lembra aquele ditado: “Um por todos e todos por um”?</i></p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>Lembro...</i></p> <p><b>Eliodora:</b> <i>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.</i></p> <p><i>ATA 80</i></p> <p><b>Pesquisadora:</b> <i>Se você tivesse um poder de mudar as coisas, o que que você mudaria?</i></p> <p><b>Eliodora:</b> <i>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.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Continua.</i></p>

**Episódio da Atividade 1 – Conceito de autoria – Eliodora**

**Introdução.** Em nossos diálogos em torno do que sentiu ao criar suas narrativas e sobre o que é ser autor, ela relatou:

No dia 19/10/2017:

***ATA 81***

***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...

No dia 14/11/2017:

***ATA 82***

***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.

Em 06/12/2017:

***ATA 83***

***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.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Os depoimentos de Eliodora, **ATAS 77, 78, 79 e 80** (QUADRO 22, p. 295), revelam aspectos fundamentais percebidos por ela durante a pesquisa. Na **ATA 77**, 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.*”, ela parece sinalizar 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, conosco e com a sua vida, aliada a suas condições de criação, parecem tê-la ajudado a compreendê-los, porque, no entendimento da menina, 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.

Na **ATA 78** (QUADRO 23, p. 295), 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*”, Eliodora parece sinalizar que viveu o compartilhamento de experiências, de saberes e amizades. E nesse compartilhamento, ela parece sugerir que, de forma inconsciente, percebeu a arquitetura 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 arquitetura 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, parece perceber 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.

As **ATAS 81 e 82** (QUADRO 23, p. 296) registram mudanças da menina. Ao dizer que precisa dos colegas para vencer as barreiras da vida, parece declarar que reconhece o valor das amizades. Nessa declaração, ela testemunha que para formarmos os esboços de autoria em uma criança precisamos 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 autor 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 parece demonstrar que os outros, as vozes sociais, são fonte de criação, e que é para eles que sua criação deve voltar; como 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. Essa ideia nos autoriza a dizer que

Eliodora se percebe como autora de suas próprias palavras, como produtora de cultura, consciente da responsabilidade do seu ato criador.

O conteúdo dessas *ATAS* (77 a 80, QUADRO 23, p. 295) nos autoriza a dizer que vencemos o desafio de organizar o ensino de modo a propiciar às crianças experiências nas quais elas conseguissem se sentir pertencentes à coletividade, aderissem ao trabalho coletivo, aceitassem e respeitassem umas às outras, valorizando a diversidade de opiniões que nos enriqueceu.

No **Episódio 1, ATAS 81, 82 e 83** (QUADRO 23, p. 296), apresento como Eliodora foi formando o seu conceito de autoria no decorrer do projeto. O conteúdo delas endossa a nossa percepção de que as *tarefas de estudo* propostas foram significadas em *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, foram tornadas 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 as crianças foram imersas na vida e na obra de autores consagrados da literatura e acabaram “descobrendo” novas possibilidades de criação. Na *ATA 81* (QUADRO 23, p. 296), ao ressaltar que “*o autor, a pessoa que escreve um livro para criar na imaginação da criança uma descoberta de imaginação*”, parece indicar que descobriu nas obras estudadas uma fonte de potencialização da sua imaginação. Essa ideia parece se reforçar, minutos depois: “[...] *ele também precisa passar para a gente o que vai na cabeça dele, o que ele sonhou ou imaginou.*” (Grifos nossos). Ao dizer que o autor “*precisa passar para a gente o que vai na cabeça dele*”, a menina parece perceber, 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. Na *ATA 82* (QUADRO 23, p. 296), Eliodora endossa o conteúdo da ata 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 parece revelar ter percebido 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 parece indicar uma avaliação valorativa do processo vivido. Nela, insinua ter consciência das distintas potencialidades imaginativas dos colegas, mas uma coisa ela parece ter percebido neles: 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 querer dizer 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. Na *ATA 83* (QUADRO 23, p. 296), 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 parece indicar 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. Com isso, ela parece querer dizer 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 seja a função de um autor responsável. Com essa indicação, parece marcar que aprendeu que uma atitude responsável do autor é promover a amizade, a boa convivência entre as pessoas, sugerindo que, na interação tensa com as vozes alheias (nossas e dos autores consagrados), ela descobriu o valor de uma amizade. Algo que ela conquistou ao longo de seu processo de desenvolvimento. Esses indícios parecem sugerir uma mudança na opinião de Eliodora em relação à convivência entre as pessoas (que elas se aproximavam umas das outras apenas por interesse).

Esses indícios parecem revelar 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*, de acordo com seu modo de se relacionar com a realidade. Sinalizar 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 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).

## 8.2 Considerações

Antes de fechar esta análise faço um breve comentário em relação à entrega do livro *Contos imaginários e histórias reais* nas casas dos participantes da pesquisa.

A ideia inicial para entrega do volume produzido pelas crianças fora a de promover um momento literário na escola, no qual as crianças fariam uma homenagem a seus pais e colegas com a entrega do livro. Com essa intenção, a prof.<sup>a</sup> Laura e eu combinamos de organizar o evento para o dia 14/12/17. Entretanto, ao socializarmos a ideia com a gestora escolar, esta destacou que não considerava a proposta adequada, já que a eleição de diretores ocorreria no dia 17/12/17 e Laura era candidata. Foi ponderado que a comunidade escolar poderia entender a realização do evento como uma manobra política. Desse modo, adiamos o acontecimento, tentamos marcá-lo para a semana posterior, mas, devido às atividades de fechamento do ano letivo, não o realizamos, porque a partir do dia 18/12/17 os alunos entraram de recesso.

Como havia combinado com as crianças que elas receberiam a cópia do livro impresso (colorido) para ser entregue 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 outras crianças.

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 obrigadoo! Muito obrigadoo!*”. 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 as crianças.

Para encerrar este ciclo de análise, evidencio que é na tessitura do material sógnico que permeia 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 sógnico engendrado no universo dos objetos-signos, constituídos no processo de formação e desenvolvimento do gênero humano. Logo, o material sógnico 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 sógnico, 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 a cerca; regula as manifestações de seus desejos e necessidades; mediado pelo material sógnico do qual se nutre: nos 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 significativa se dá 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, 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 o que chamamos de 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, atribuindo sentidos e significados aos intercâmbios verbais dos quais se nutre, reflete e refrata o mundo que a cerca, expressando o conteúdo de orientação social, recebendo 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, refletindo e refratando a compreensão da vida – seu “*ato criativo individual discursivo*”

(VOSSLER *apud* VOLÓCHINOV, 2017, p. 153– e 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 desenvolvermos 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.

## CONCLUSÃO

Resta-nos dar-lhe *acabamento provisório*, uma conclusibilidade em relação à tese e aos objetivos que a orientaram, abrindo-a para o grande auditório de vozes sociais da cadeia da troca verbal. Considero desnecessário resumir os aspectos estudados, já que eles foram narrados e discutidos no decorrer deste volume.

Ao ler a tese em sua totalidade, considero que o objetivo de compreender o processo de formação de autoria em crianças quando criam contos foi o seu fio-condutor. As situações de leitura e escrita criadas durante nossos encontros geraram nas crianças o desejo e a necessidade de criação da linguagem literária para si e para os *Outros*, colocando-as em *atividade*. Isso lhes permitiu a apropriação e a objetivação das formas mais adequadas das narrativas eleitas durante o processo da investigação. Como resultado, puderam expor suas vozes (seus pensamentos, sentimentos e desejos), elaborar e formar seu próprio discurso, desenvolvendo sua consciência pela palavra.

Desse modo, entendo 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 situação 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.

Nessas condições, entendo que 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 nos envolveram (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.

Entendo que a observância dos princípios metodológicos no desenvolvimento das *tarefas* e o estabelecimento das relações dialógicas entre nós proporcionaram a unidade do processo investigativo. Os princípios metodológicos e seus fundamentos orientaram a organização, a execução e o processo de análise da investigação, formando uma unidade complexa de criação literária, promovendo a formação da autoria.

O estudo mostrou os fundamentos e os princípios metodológicos da investigação. Eles foram organizados em duas instâncias: a dinâmica implícita nas *tarefas de estudo* elaboradas e as relações intrínsecas ao processo de ensino e de aprendizagem. Essa forma de organização, alinhada e realinhada às necessidades e aos desejos das crianças, aconteceu de modo articulado e complementar, formando uma tessitura única e singular.

As tarefas se orientaram em três princípios, em primeira instância. Foram eles: I. a criação das necessidades e dos motivos para a objetivação do ato cultural da escrita literária. Para isso, foram desenvolvidas cinco ações específicas que constituíram o núcleo estruturante de toda a investigação. Foram elas: 1ª ação. a *criação de uma situação motivadora* que pudesse promover as necessidades e os motivos para a atividade de escrita; 2ª ação. a promoção de *situações nas quais as crianças tivessem condições de atribuir sentidos e significados às situações motivadoras* de maneira que fossem totalmente envolvidas por elas; 3ª ação. a *descoberta e a análise, pelas crianças, dos elementos e da estrutura interna do conto*; 4ª ação. a *formação do ato cultural da escrita pelas crianças*; 5ª ação. a promoção do *acabamento provisório da obra-prima*, produzindo três versões dos contos de cada criança. II. a criação de condições para que as crianças percebessem objetivos e motivos nas *tarefas de estudo*, de tal modo que elas se constituíssem em uma *atividade de estudo*; III. a manutenção do ensino na linha de maior esforço pelas crianças, mobilizando a *zona de desenvolvimento iminente* delas no seu processo de aprendizagem.

Em segunda instância, o processo de ensino e aprendizagem consubstanciou-se em quatro princípios: I. o ato de prover às crianças o acesso às formas mais elaboradas da cultura – a literatura – aliada às suas vivências; II. a organização do processo, que proporcionou a formação das crianças como escritoras a partir das marcas de autoria evidenciadas nas vidas e obras dos escritores consagrados; III. a organização do processo, que se pautou pela complexificação das *tarefas de estudos*, de modo que os pequenos atuassem de modo cada vez mais autônomo na realização delas; IV. a organização do processo, que potencializou a voz das crianças, respeitando-as e fortalecendo os seus traços de singularidade.

De acordo com indícios evidenciados nas Seções III, IV, V, VI, VII e VIII, esses princípios metodológicos se mostraram frutíferos para a investigação. Eles criaram as condições para que promovêssemos a aproximação entre os diálogos e os eventos da vida das crianças, de modo que os enunciados emergissem do grande diálogo, do diálogo universal, contidos e cristalizados nos elementos mais elaborados da cultura, cristalizados no produto da criação ideológica do gênero humano, na criação literária de autores consagrados.

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 prenhe 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 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 ferramentas fundamentais 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.

Portanto, a observância dos princípios metodológicos mostrou-se adequada às necessidades e aos desejos das crianças. Proporcionou as condições necessárias à ampliação e ao aprofundamento de sua vida íntima e à objetivação de suas vivências no mundo externo, proporcionou a ascensão das vivências subjetivas para as objetivas, criando uma esfera íntima específica, uma linguagem singular para os sentimentos, preparando-as para a criação literária, promovendo o seu ato criador, colocando em movimento a imaginação criadora.

Enfim, 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 atuar 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 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. Por isso, ao realizar o seu 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 as crianças. 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.

Outro aspecto a ser ressaltado foi a minha participação como autora do conto *Nara*. A situação que vivenciei aponta para a necessária participação docente na realização da *atividade* das crianças e o seu mergulho no contexto do processo de ensino e aprendizagem. Mostrei, com a escrita do conto, que todas as crianças podiam criar o seu, que não havia diferença entre o que escrevi e que elas escreveriam, e todos tínhamos condições de criar contos. Isso as motivou e as encorajou a criar contos aliados à vida e compartilhá-los, em um movimento difícil de ser feito. Isso mostra que, quando o professor se insere na *atividade* das crianças, ele proporciona condições de motivação, impelindo-as a agir, servindo de incentivo, de encorajamento ou de gatilho para que elas se sintam motivadas a criar também. O movimento contrário também é verdadeiro. O fato de experimentar a atividade proposta às crianças permite ao professor compreender melhor as atitudes, os sentimentos e as necessidades delas, contribuindo para a reflexão e as adequações de seu planejamento. Entendo que isso possa ser um movimento difícil de se realizar, mas precisamos ter conhecimento e coragem para mudar de atitude e propor inovações no ambiente educativo. Por isso, reitero a necessidade de assumirmos a posição de participantes e coenunciadores do projeto de dizer das crianças nas situações de suas aprendizagens, porque precisamos considerar a necessidade de fundir-nos ao processo interdiscursivo para vivenciar o processo em sua plenitude.

No que se refere aos *Jogos limítrofes* e a utilização deles como linha acessória de desenvolvimento da *atividade de estudo*, creio que a pesquisa instiga novas pesquisas no campo das ciências humanas. Vigotski (1996; 2018) afirma que a passagem da criança de uma *idade* a outra 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 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. (VIGOTSKI, 1996; 2018).

Entendo que o desafio de promover, no processo interdiscursivo, a criação de contos com as *vivências*, considerando motivos e necessidades, foi superado. O diálogo com a vida e a obra dos autores literários foi fator de suma relevância para o reconhecimento dos traços autorais dos escritores consagrados e a criação de novas necessidades e motivos para a criação dos contos. Sob o nosso olhar, isso possibilitou a formação e o desenvolvimento do *princípio criativo* (DAVIDOV, 1999) dos atos de linguagem na relação com os enunciados vivos da cultura.

A observância desses princípios, mais 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. Esse intercâmbio gerou necessidades e motivos para a objetivação do ato cultural da escrita literária por parte dos pequenos. Tal 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 ímpetos de criação, mobilizando necessidades internas de criação literária. Foi força propulsora, ao colocar em movimento mecanismos psicológicos que envolveram a atividade de criação, vivenciando os processos de dissociação, modificação, associação, transformando a realidade. 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 criaram 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 produtores 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, precisamos orientar o desenvolvimento do escolar seguindo a linha de preparação para o futuro, projetando-o para frente, para que, no seu movimento presente, a criança seja sempre impulsionada 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.

O estudo revela 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. Entendemos com 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 entre a pessoa e a vida existe em intercâmbio sociocultural.

O ato de criação do discurso literário é produzido sobretudo na relação contraditória entre pensamento, linguagem e imaginação, passando pelos sentidos que medeiam a linguagem interior, a qual, por sua vez, constitui a base da consciência. Nesse movimento – o ir e vir das ideias do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento, ancorada na

linguagem interior e nutrida pela imaginação criadora –, amplia-se o nível de consciência em relação ao próprio discurso, que impulsiona o desenvolvimento da consciência em relação ao mundo, favorecendo o ato responsivo e responsável do existir como evento único e insubstituível. O intercâmbio social, as relações e as atividades humanas, ao serem internalizadas, apropriadas pela pessoa, no intercâmbio sógnico do qual participa, impulsionam o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* – no caso específico da autoria: principalmente o pensamento verbalizado, a linguagem (oral e escrita), a imaginação, a memória lógica, o autocontrole da conduta, entre outras –, que por sua vez elevam o nível da consciência em relação à realidade concreta.

Aqui a investigação abre novas perspectivas de pesquisas no campo das ciências humanas. Creio que a ideia de que o ato criação do discurso escrito é produzido na relação contraditória entre pensamento, imaginação e linguagem, passando pelos sentidos que medeiam a linguagem interior, constituindo a base de nossa consciência, necessita ser amplamente estudada, discutida e pesquisada.

Este estudo 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 (7/8 a 12/13 anos). Os fenômenos estudados revelam que essa é a *idade psicológica* propícia 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, proporcionou a sua ascensão das vivências subjetivas para as objetivas, criando uma esfera própria específica, uma linguagem singular para os sentimentos, preparando 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 ficaria 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, nesta *idade*.

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 (dominar a

técnica da 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 nos preparamos para a ação, desencadeando o desejo e a vontade de agir, impelindo-nos à produção do novo, de novas combinações da realidade, projetando-nos para o futuro de nosso 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 estamos inseridos alimenta a consciência, o psiquismo. Compreendemos, interpretamos e significamos o mundo em que vivemos mediados pelos signos ideológicos e, ao compreendê-lo, damos a ele novos sentidos e significados, adentrando 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.

Constatamos que, para compreender a arquitetônica na qual se constitui o ato responsável da autoria, precisamos realizar o distanciamento dos acontecimentos da vida para enxergá-lo em sua plenitude. Nessa arquitetônica, o eu e o *Outro* constituem-se como dois centros de valores em relação à própria existência.

Evidenciamos, também, que o projeto de dizer de um autor e o 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, porque o ato de criação de um enunciado se concretiza em uma tríade interativa: o material, a forma e o conteúdo da obra; quer dizer, em uma unidade da criação estética que materializa escolhas,

posicionamentos emocionais e valorativos do ser expressivo, que são nutridos pelo intercâmbio sógnico em sua interação com a vida. (BAKHTIN, 2011).

Vimos que o que determina o estilo individual do autor é, sobretudo, a valoração, a expressividade, a entonação utilizada por ele quando enuncia fatos e acontecimentos de vida. A posição autoral é marcada pela fronteira eu/outro na interação tensa e densa da consciência social e individual. Portanto, é impossível descolar a voz social que enuncia a sua visão de mundo – o autor – dos acontecimentos da vida. A singularidade dele é marcada pelas vozes alheias que, por sua vez, foram atravessadas por outras vozes que se defrontam e se confrontam, sem se confundirem, na produção de sentido tanto para a vida quanto para a arte. (BAKHTIN, 2011; 2016).

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. As escolhas verbo-axiológicas e as atitudes responsivas do *sujeito do discurso* se sustentam na seleção do *conjunto dos procedimentos de formação e de acabamento* de uma *forma típica de enunciado* em determinada esfera da atividade humana. Seu projeto de dizer se sustenta no tema, nos aspectos estruturais e composicionais da língua e no seu estilo individual, produzindo sentidos aos acontecimentos da vida ou da arte. 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. (BAKHTIN, 2016).

Concluí que foram identificados traços, sinais de formação e de desenvolvimento da autoria nas crianças quando criaram seus contos.

De acordo com Bakhtin (2011; 2016), Medviédev (2012) e Volóchinov (2017), apresentei nuances do processo de constituição dos enunciados orais e escritos das crianças – Luís Renato, Alexandrita, Esmeralda, Marissol, Eliodora, Flora, Maria Rosa, Eduardo e Paloma – partindo do princípio de que eles se constituem em força e produtos ideológicos.

Constatamos 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 ele 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. (BAKHTIN, 2016).

Nos eventos que evoluíram Esmeralda, por exemplo, revelamos que uma organização do ensino adequada às necessidades das crianças cria condições para o fortalecimento da consciência individual. O ato criador da menina manteve-se atravessado pela relação dela com o mundo da cultura, possibilitando-lhe lançar-se à frente, projetar-se em suas obras, objetivar seus pensamentos e sentimentos, sua posição única do existir, assumindo a responsabilidade na vida.

As situações vividas pelas crianças testemunham que os atos de linguagem foram nuançados por valores sociais e culturais, transformadas em instrumento psicológico de mediação entre a cultura, a vida e singularidades, tornando-se uma *vivência* psíquica, constituindo-as como pessoas, uma extensão de sua personalidade, de sua consciência.

Concluimos com Medviédev (2012) que as gêneses das criações ideológicas, melhor dizendo, a gênese das criações dos produtos desenvolvidos pelos homens no decorrer da história humana, não emergem da *alma* humana em si, de uma consciência, mas do meio ideológico, da consciência social que os envolve, no qual convivem, interagem e expressam ações, pensamentos, emoções e valores. Por isso, a formação e o desenvolvimento da consciência individual estão condicionados pela existência socioeconômica compartilhada com outros indivíduos.

Os atos-pensamentos responsáveis, marcados por um tom emotivo-volitivo assumido pelas crianças, proporcionaram-lhes condições de atuar e decidir de modo mais consciente nas tarefas, marcando o seu lugar único e singular no evento do existir. Assim, romperam a cisão entre o mundo da cultura e o mundo da vida e fizeram parte do processo das objetivações do gênero humano (produzindo um livro), tornando-se parte das camadas superiores da ideologia do cotidiano, penetrando os sistemas ideológicos formados, vivendo ativamente esse evento de sua existência. (BAKHTIN, 2012).

O processo vivido pelas crianças testemunhou que, para constituir-se autor, a pessoa precisa humanizar-se, tornar-se um ser consciente da realidade em que vive para que possa

modificá-la, (re)criá-la e ser modificada por ela. As refrações das experiências experimentadas por elas tornaram-se conteúdo de sua *vivência*, concretizaram-se na *atividade* interna, transformadas em palavras próprias-alheias, que por sua vez, foram (re)criadas, reorganizadas e objetivadas em palavras próprias.

Portanto, elas mostraram que 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 álibi, 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.

Constatamos que 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) de que o método de investigação deve ser ao mesmo tempo o instrumento e o produto da investigação. Nessas condições, o autor desafia-nos a desenvolver metodologias de pesquisa que sejam capazes de acompanhar o fenômeno estudado em seu movimento, considerando sua dinamicidade em busca de sua essência. Essa 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, tanto que foi apontado 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, porque entendo 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 suas atitudes diante suas escolhas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. O ato educativo, pautado por essa perspectiva, contribuiria 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 (livro). Para fechar essa 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, instrumentalizando o pensamento verbalizado, tornando-se extensão de sua consciência, ampliando e potencializando o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* na formação do ser que enuncia pensamentos, sentimentos e desejos. Portanto, nesta pesquisa, o ensino, a afetividade e a aprendizagem constituíram-se uma unidade indivisível no desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos envolvidos.

Por isso, entendo que não devemos ensinar às crianças a utilização dos códigos linguísticos desconectados com o mundo da cultura. Ao contrário, precisamos 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-nos, como educadores, ajudá-las a elaborar e formar uma linguagem literária própria, em outras palavras ajudá-las a (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.

O desenvolvimento das *tarefas de estudo* primou-se pelo respeito às condições de aprendizagem das crianças, mas ao mesmo tempo não permanecemos nessa posição inicial, partimos dela para provocar mudanças a serem alcançadas no futuro do desenvolvimento, de acordo com as condições de cada criança, considerando suas potencialidades em busca do desenvolvimento máximo das aptidões humanas.

Esse fato reforça a necessidade do desenvolvimento do olhar e das atitudes do educador em direção às potencialidades infantis, não para as fragilidades. Com a complexificação das tarefas desenvolvidas, as crianças promoveram mudanças em seus níveis de aprendizagem, fato que nos permite inferir que a organização do ensino proporcionou o desenvolvimento das *funções psíquicas superiores*, por ter proporcionado às crianças 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 foram incorporando, apropriando-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 revelaram que aprenderam a escrever utilizando-se da estrutura estudada, incorporando, pela leitura literária, vocabulário diferente daqueles que utilizavam antes (a expressão *no peitoril da janela*, por exemplo, não é do vocabulário comum de criança) e se apropriaram também do modo de fazer dos autores consagrados, projetando-os em sua criação literária e se objetivando nela. E 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 provoca o desenvolvimento, porque com o tempo podemos esquecer as palavras utilizadas em um texto, enriquecê-lo com outros vocábulos, mas o modo de fazer, esse permanece. Tanto que, no final do processo, as crianças demonstraram ter consciência das experiências vividas no processo das 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; houve mudança em suas atitudes, em seu modo de pensar e agir. Ao se colocarem em *atividade*, elas internalizaram os procedimentos das ações e das operações experimentadas, transformaram-nos em sua linguagem interior, reelaboraram-nos de acordo com suas condições e os objetivaram 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 de sua imersão nas atividades tipicamente humanas, na cultura, na vida social. Assim, por meio das interações verbais, se puseram em *atividade* e, estando em *atividade*, tiveram condições de internalizar, de se apropriar e de objetivar os fenômenos ideológicos que se circunscreveram na relação com o material sígnico com o *Outro*, no intercâmbio verbal.

O leitor ainda pode se beneficiar com a leitura dessa tese, porque ela mostra que é possível realizar uma ação educativa que envolva as crianças. Revela a forma pela qual elas, aos poucos, foram se colocando por inteiro na atividade de criação literária, atribuindo sentidos e significando a *atividade de estudo*. Quando a mãe de Esmeralda foi buscá-la, por exemplo, a menina não quis ir embora porque tinha que terminar o seu conto. Essa situação

revela o envolvimento da menina com a tarefa e testemunha que a forma de organização do ensino pode conduzir a criança a uma *atividade* que envolva e desenvolva.

Esta pesquisa apontou um caminho para 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 permite mostrar 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

- ADAM, J. M.; HEIDMANN, U. *O texto literário: por uma abordagem interdisciplinar*. Tradução: João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2011.
- AMORIN, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ANDERSEN, Hans Christian. *A pequena vendedora de fósforo*. Disponível em: <http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=23#ixzz2KnxQAjro>. 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: *Coletânea de artigos: Humanidades nas Fronteiras: imaginários e culturas latino-americanas*, 09 a 11 de outubro de 2017. / Organização de Denise Rosana da Silva Moraes e Antonio Rediver Guizzo. PR: Foz do Iguaçu: UNILA/UNIOESTE, 2017.
- ARENA, D. B.; MILLER, S. A constituição dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das atividades de estudo. *Ensino Em Re-Vista*, v.18, n.2, jul./dez. 2011.
- AXT, M. Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/lelic/files\\_gerenciar\\_de\\_arquivos/artigo/2008/56/1373313675artigo\\_d\\_o\\_pressuposto\\_dialogico\\_na\\_pesquisa.pdf](http://www.ufrgs.br/lelic/files_gerenciar_de_arquivos/artigo/2008/56/1373313675artigo_d_o_pressuposto_dialogico_na_pesquisa.pdf). Acesso em: 14 fev. 2018.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de P. Bezerra. 6ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Aberto Faraco. 2ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- BRAIT, Beth. Estilo. In: BRAIT, Beth (Org.). *BAKHTIN: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2013.
- BRASIL: CNE/CEB. Resolução Nº 7 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. *Diário oficial da União*, Seção 1, Brasília 2010. 34 p.
- CARMO, J. S. *Fundamentos psicológicos da educação* [livro eletrônico]. (Série Psicologia em Sala de Aula). Curitiba: Inter Saberes, 2012.
- CARROLL, L. *Alice no País das Maravilhas*. Trad. Ana Maria Machado; Ilustração Jô de Oliveira. 3 ed. São Paulo: Ática, 2016.

CARVALHO, M. F. Aspectos da dinâmica interativa no contexto da educação de crianças e jovens com Síndrome de Down. In: GÓES, M. C. R. e SMOLKA, A. L. B. (orgs.). *A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*. Teoria. Análise. Didática. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 14. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

CRUZ, M. N. Multiplicidade e estabilização dos sentidos na dinâmica interativa: A convencionalização das primeiras palavras da criança. In: GÓES, M. C. R. e SMOLKA, A. L. B. (orgs.). *A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997.

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. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba - UNIUBE, MG.

DAVIDOV, V. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. (Tradução de José Carlos Libâneo). In: Hedegard, Mariane e Jensen Uffe Juul. *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: *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. (Antología). Biblioteca de Psicología Soviética. Moscú: Progreso, 1987.

DE CARLO, M. M. R. P. *Se essa casa fosse nossa...* Instituições e processos de imaginação na educação especial. São Paulo: Plexus, 1999.

DUARTE, N. *A individualidade para-si*. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

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*. La Habana, Pueblo y Educación, 1986.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: *La Psicología evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscú: Progreso, 1987.

ESCOLA M. A. B. M. *Projeto Político-Pedagógico, 2014-2017*. Uberaba, 2017.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (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.

FILHO, U. C.; TORGA, V. L. M. Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). *Anais CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, CONEL*. Vitória-ES, 18 a 21 de outubro de 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/conel/article/view/2014>. Acesso em: 23 ago. 2019.

FONTANA, R. C. *A mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 1996.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, julho/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2018.

FREITAS, R. A. M. M. *Pesquisa em didática: o experimento didático-formativo*. 2009. Digitado.

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

GERALDI, J. W. A presença do texto na sala de aula. In: *Língua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. Vol. 1. (Org) Gláucia Nunes Proença Lara. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, MG: FALÉ/UFMG. 2006. 224 p. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/Lingua\(gem\),%20texto,%20discurso%20-%20entre%20a%20reflex%C3%A3o%20e%20a%20pr%C3%A1tica%20-%20vol.I.pdf](http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/Lingua(gem),%20texto,%20discurso%20-%20entre%20a%20reflex%C3%A3o%20e%20a%20pr%C3%A1tica%20-%20vol.I.pdf). Acesso em: 28 set. 2019.

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

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes, Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural*, Campinas, n. 50, 2000. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622000000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100002). Acesso em: 11 maio 2018.

GÓES, M. C. R.; SOUZA, R. M. A linguagem e as ‘estratégias comunicativas’ na interlocução entre educadores ouvintes e alunos surdos. *Distúrbios da Comunicação*, 10(1), 1998.

JAKUBINSKI, L. *Sobre a fala dialogal*. Trad. Dóris de Arruda C. da Cunha, Suzana Leite Cortez. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

JOLIBERT, J. (Coord.). *Formando crianças produtoras de textos*. Tradução Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre, Artes Médicas, v. I, 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*. 12ª edição. São Paulo: Editora Ícone, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. *A elaboração de planos de ensino* (ou de unidades didáticas) conforme a teoria do ensino desenvolvimental. Texto didático (digitado) 2009.

LIMA, V. G. *O processo de pontuação e estruturação do gênero narrativo escrito por crianças de 1º e 2º anos do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Marília-SP. 2013.

MELLO, Suely Amaral. 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*. Araraquara: J. M. Editora e Cultura Acadêmica Editora, 2010. 2ª edição. Disponível em <https://sueleygreice.wordpress.com/2013/11/01/a-apropriacao-da-escrita-como-instrumento-cultural-complexo/>. Acesso em: 23 set. 2018.

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, Suely Amaral. *Leitura e Literatura na infância*. Literatura e educação infantil: livros, imagens e prática de leitura, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

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.

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 - UNESP – Marília, 1998.

MILLER, S. Sem reflexão não há solução: o desenvolvimento do aluno como autor autônomo de textos escritos. In: MORTATI, M. do R. *Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental*. 1.ed. Araraquara: JM editora, 2003.

MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H. Múltiplos olhares sobre um episódio de ensino: Por que o gelo flutua na água? *Anais do Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências – Linguagem, Cultura e Cognição*. UFMG, 1997.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. de L. e MILLER, S. *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=5bV2DwAAQBAJ&pg=PA3&lpg=PA3&dq=Fundamentos+filos%C3%B3ficos+Marxistas+da+obra+Vigotskiana:+a+quest%C3%A3o+da+categor>

ia+de+atividade+e+algumas+implica%C3%A7%C3%B5es+para+o+trabalho+educativo&source=bl&ots=ewd3i6CtPX&sig=ACfU3U1wSPi71QZ1doWTEQWMY9uDLYK\_mQ&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwiu-6O4\_qDIAhVeGbkGHYJeB7wQ6AEwBH0ECAkQAQ#v=onepage&q=sujeito%20transformador%20&f=false. Acesso em: 12 ago. 2019.

PADILHA, A. M. L. Quem pergunta precisa saber. III Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2007, Campinas. *Diálogo e Pluralidade*. Campinas: ABPEE, 2007. v. 1. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/5913477/quem-pergunta-precisa-saber-anna-maria-lunardi-unimep>. Acesso: 20 set. 2018.

PAIVA, V. L. M. O. *A pesquisa narrativa: uma introdução*. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/01.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2016.

PINO, A. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. *Temas em Psicologia* 2, 1995.

PRESTES, Z. L.S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Org.) *Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

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

PROPP, Vladimir. *Morfologia do conto maravilhoso*. Tradução de Lúcia Pessôa da Silveira. Rio de Janeiro: Forense-Universitária [livro digital]. Editora: CopyMarket.com, 2001. Disponível em: [https://monoskop.org/images/3/3d/Propp\\_Vladimir\\_Morfologia\\_do\\_conto\\_maravilhoso.pdf](https://monoskop.org/images/3/3d/Propp_Vladimir_Morfologia_do_conto_maravilhoso.pdf). Acesso em: 23 ago. 2019.

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*, vol. 41, no. 4, julho-agosto 2003. Tradução: Suely do Amaral Mello (digitado).

RESENDE, V. A. D. L. *Análise dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC*. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2015.

ROCHA, M. S. L. O real e o imaginário no faz-de-conta: Questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (orgs.). *A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação*. Campinas: Papius, 1997.

ROJO, R. H. R. Enunciação e interação na ZPD: Do non sense à construção dos gêneros de discurso. Anais do Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências – Linguagem, Cultura e Cognição. *Cadernos Cedes*, ano XX, nº 50, Abril/00 25. UFMG, 1997.

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.

SMOLKA, A. L. B. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (orgs.). *A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação*. Campinas: Papyrus, 1997.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R.; PINO, A. The constitution of the subject: A persistent question. In: WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. (orgs.). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press, 1995.

SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E. D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 2, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/08.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2018.

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

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. Rio de Janeiro: UFRJ, *Revista GIS* n°11, 2008. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2013.

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

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª 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. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, Alexis [et al.]. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

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

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

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.

VIGOTSKII, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria da Pena Villalobos. 12ª edição. 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.

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

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

WERNER JUNIOR, Jairo. *Transtornos hipercinéticos: contribuições do trabalho de Vygotsky para reavaliar o significado do diagnóstico*. 1997. 224f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, SP.

WERTSCH, J. V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1985.

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*. Trad. de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1987.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001. (Ponto Futuro; 3).

**ANEXO**

## ANEXO A

## APRESENTAÇÃO DO JOGO IMAGEM &amp; AÇÃO - GROW

**IMAGEM & AÇÃO**

**REGRA**

**Idade:** a partir de 10 anos  
**Participantes:** 4 ou mais jogadores, divididos em 2, 3 ou 4 equipes.

**COMPONENTES**

- 1 tabuleiro
- 1 ampulheta
- 396 cartas
- 4 peões
- 1 dado

**OBJETIVO**

Levar o peão até a última casa **TODOS JOGAM** e ser a primeira equipe a adivinhar a palavra.

**CARTAS**

As cartas vêm marcadas com letras que representam diferentes categorias de palavras. São seis as categorias possíveis:

**P** pessoa, lugar ou animal - incluindo suas partes e características.  
**O** objeto - coisas que possam ser vistas e/ou tocadas.  
**A** ação - verbos ou expressões que designam uma ação.  
**D** difícil - palavras difíceis, de qualquer categoria.  
**L** lazer - títulos de filmes, livros, jogos, esportes, artistas, etc.  
**M** mix - palavras de qualquer uma das categorias.

**PREPARAÇÃO**

- Os jogadores devem ser divididos em equipes - no mínimo duas e no máximo quatro. Não há limite de jogadores para cada equipe.

**Obs.:** O jogo fica mais rápido e emocionante se houver menos equipes e mais jogadores por equipe. Uma das equipes pode ficar com um jogador a mais, se houver número ímpar de jogadores.

- As cartas devem ser embaralhadas, recolocadas no berço plástico e dispostas no centro da mesa. Deve-se providenciar lápis e papel para todas as equipes.
- Cada equipe escolhe um peão e o coloca no início do tabuleiro. Em seguida, segundo um critério qualquer, as equipes devem estabelecer quais jogadores serão os primeiros a desenhar e qual será a ordem de rodízio, para que, a cada vez de jogar, a equipe alterne seus jogadores na posição de desenhista.

**O JOGO**

**PRIMEIRA RODADA**

A casa inicial é uma casa **TODOS JOGAM**.  
 O desenhista de uma das equipes

pega a primeira carta e, sem que ninguém de sua equipe veja seu conteúdo, olha a palavra ou expressão que está na categoria **MIX**. Depois mostra-a apenas para os desenhistas das outras equipes. Todos a postos, a ampulheta é virada e os desenhistas começam a desenhar para os jogadores de suas equipes, tentando fazer com que eles acertem a palavra em questão.

Os jogadores vão propondo palavras até que alguém diga a palavra certa, ou até que se esgote o tempo da ampulheta. **A equipe que disser a palavra correta** avança seu peão o número de casas indicado na carta na categoria **MIX**. Esta equipe terá direito a continuar desenhando (veja **RODADAS SEGUINTE**).

**Se ninguém acertar a palavra**, outra carta é retirada do monte pelos desenhistas das equipes para iniciar uma nova rodada.

**RODADAS SEGUINTE**

Na vez de sua equipe, o desenhista joga o dado para saber qual categoria de palavra será desenhada. Depois pega uma nova carta e desenha a palavra da categoria sorteada.

Esta equipe continuará jogando até que os seus integrantes deixem de acertar a palavra. Quando errar, a vez passará para a equipe à esquerda.

**REGRAS GERAIS**

- A cada vez que uma equipe for desenhar, ela deverá ter um novo participante como desenhista (haverá um rodízio).
- O desenhista não poderá usar comunicação física ou verbal, por menor que seja.
- Não é permitido usar letras ou números.
- Dois ou mais peões podem ocupar, ao mesmo tempo, uma mesma casa no tabuleiro.

**TODOS JOGAM**

Quando o peão de alguma equipe estiver em uma casa **TODOS JOGAM**, todas as equipes participam da rodada. **O desenhista deve jogar o dado para saber qual a categoria da palavra que irá desenhar.** Depois pega uma carta e a mostra aos desenhistas das outras equipes. Então, como na primeira rodada, todas as equipes jogaram ao mesmo tempo.

Possíveis resultados de uma rodada **TODOS JOGAM**:

- Uma das equipes acerta a palavra primeiro:** essa equipe recebe os pontos indicados na carta e ganha o direito de continuar jogando.
- Dois ou mais equipes acertam a palavra ao mesmo tempo:** compra-se uma nova carta e repete-se a rodada **TODOS JOGAM**, com a mesma categoria, apenas com as equipes que empataram.
- Ninguém acerta a palavra:** ninguém recebe pontos, e a vez é passada para a equipe seguinte.

**ESCOLHA A CATEGORIA**

Em algumas casas do tabuleiro, além de **TODOS JOGAM**, a equipe da vez tem o direito de escolher a categoria da palavra que será desenhada (neste caso, não será preciso jogar o dado). Assim, ela poderá escolher a palavra que considera mais fácil, ou a que lhe dará mais pontos.

**VENCEDOR**

Para ganhar o jogo, uma equipe precisa levar seu peão até a última casa **TODOS JOGAM** e ser a primeira a acertar a palavra.

Não é necessário obter o número exato de pontos para entrar na última casa do tabuleiro. Se a equipe que estiver na última casa do tabuleiro não conseguir acertar a palavra primeiro, perderá a vez. A partir daí, para vencer, precisará adivinhar mais uma palavra, acertando numa próxima rodada **TODOS JOGAM** ou esperando até a sua próxima vez de jogar. Enquanto essa equipe aguarda sua chance de vencer, as outras poderão alcançá-la, e a disputa ficará ainda mais emocionante.

**IMPORTANTE:**

Antes de iniciar a partida, os jogadores devem combinar qual o grau de precisão que se deve levar em conta para considerar uma palavra como correta.

**Exemplo:**

"Setor" vale como "departamento"?  
 "Autódromo" vale como "pista de corrida"?  
 "Einstein" vale como "Albert Einstein"?  
 Uma vez combinados os critérios, todos deverão se manter fiéis a eles pelo restante da partida, usando-os para qualquer situação duvidosa.

**OPÇÃO DE JOGO - MÍMICAS**

Antes do início do jogo, os participantes podem optar por jogar fazendo mímicas em vez de desenhos. Essa decisão deve ser aceita por todos os jogadores. Neste caso, não será permitido fazer desenhos durante o jogo, apenas **MÍMICAS**! As regras para **MÍMICAS** são iguais às de desenhar.

**BOM DIVERTIMENTO!**

 **GROW**

sac@grow.com.br  
 11 4393 3003  
**GROW** Jogos e Brinquedos Ltda.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### CARTÕES DO JOGO *IMAGINAÇÃO COM ALICE*

**SI** - Tarde da noite, o Narrador encontrava-se em sua casa.

**EP** - O Narrador foi acordado com um grito e viu um coelho sair correndo do buraco feito no papel

**AP** - O Narrador espantou-se com a velocidade do Coelho e gritou por ele.

**CL** - O Coelho e todos os outros personagens caíram de cima do telhado, mergulhando no vazio.

**AF** - O Narrador colocou de volta a folha do buraco na sequência das páginas para que todos os personagens pudessem passar pelo círculo.

**SF** - O Coelho foi o primeiro a passar pelo buraco de volta ao seu mundo.

**SI** – O Narrador cochilou e o pincel deslizou sobre o papel.<sup>7</sup>

**EP** - O Narrador foi acordado com um grito e viu um coelho sair correndo do buraco feito no papel

**AP** - O Narrador viu Alice aflita se perguntando como poderia sair daquele lugar.

**CL** - O Coelho e todos os outros personagens caíram de cima do telhado, mergulhando no vazio.

**AF** - O Narrador colocou de volta a folha do buraco na sequência das páginas para que todos os personagens pudessem passar pelo círculo.

**SF** - Depois que todos os personagens passaram pelo buraco, o Narrador ainda pode ouvi-los gritando o Coelho.

**SI** - O pensamento do Narrador vagava em busca de inspiração.

**EP** - O Narrador foi acordado com um grito e viu um coelho sair correndo do buraco feito no papel.

**AP** - O Gato pega a menina e sai pelos telhados das casas procurando o Coelho.

**CL** - O Coelho e todos os outros personagens caíram de cima do telhado, mergulhando no vazio.

**AF** - O Narrador colocou de volta a folha do buraco na sequência das páginas para que todos os personagens pudessem passar pelo círculo.

**SF** – A Rainha Gorda passou pelo buraco de volta ao seu mundo.

## APÊNDICE B

### CONTO *NARA*

#### Nara

Em uma cidadezinha do interior do estado de Minas Gerais morava uma família de camponeses. Antes de vir para Uberaba eles viviam em um sítio próximo a Sacramento. Essa família era composta de cinco pessoas, o pai o Sr. Willian, a mãe dona Zuleide e três filhos: um menino de 4 anos, Marco Antônio, e duas meninas uma com 14 anos, Valdete, e outra com 15 anos, Nara.

O Sr. Willian era um homem alto, magro e gostava de usar barba. Sua filha Nara se lembrava bem das várias vezes em que o pai saía de casa logo cedo para ir trabalhar e só voltava à noite. Mesmo ganhando pouco, apenas o salário mínimo, ele sabia equilibrar as despesas da casa para não faltar nada para a família. A menina ainda se lembrava de uma vez que seu pai foi montar um guarda roupa na casa de uma senhora. Quando voltou de lá, trouxe um pedaço de torta de frango que ganhara para repartir com todos da família. Por isso e por outras coisas, ela admirava sua honestidade, seu esforço e seu cuidado com família.

Dona Zuleide se dedicava aos cuidados da casa e dos filhos apesar das dificuldades que ela enfrentava com a depressão, que, vez por outra, a deixava acamada, triste e sem vontade de viver. Apesar disso, as crianças se sentiam protegidas e amadas. As filhas que sempre estudaram em escola pública, eram obedientes, educadas e responsáveis com suas atividades escolares. Nara começou a trabalhar nova, primeiro ajudava a mãe nos serviços domésticos e depois aprendeu a fazer unhas, a fazer crochê, entre outras coisas. O pouco dinheiro que ganhava usava para comprar materiais escolares e coisas para seu enxoval. A jovem tinha verdadeira adoração pelo conhecimento, sempre gostou muito de estudar e assistir filme de contos de fadas. Acreditava, como nos contos de fada, que se casaria e seria feliz para sempre.

Valdete, um pouco mais nova que Nara, gostava mesmo de ajudar a mãe nas tarefas domésticas e ouvir músicas, principalmente, as músicas do cantor Roberto Carlos. Marco Antônio, o mais novo dos filhos, era um garoto esperto, inteligente e muito inquieto, ele não conseguia se concentrar por muito tempo em coisa alguma. Adorava acompanhar Nara em qualquer lugar que ela fosse. Ele tinha mania de carregar um cobertorzinho e mexer na orelha da irmã quando ia dormir. Sua mãe tinha muita preocupação com ele, mas confiava na filha mais velha para cuidar dele, quando se via acometida de enxaquecas e angústias por conta da

depressão. Assim, aquela família vivia uma vida difícil do ponto de vista financeiro, mas sustentada nos princípios da honestidade, da responsabilidade, do respeito e do amor.

Um dia, ao participar de uma quermesse na Igreja da Ressureição, que ficava nas proximidades de sua casa, com suas primas, Nara conheceu Alberto e se apaixonou por ele. Quatro anos depois eles se casaram.

Logo nos primeiros dias de casamento, Alberto demonstrou ter um ciúme doentio de Nara, brigava constantemente com ela, por cumprimentar os seus primos e se zangava quando ela sorria. No início, Nara achava que aquele comportamento ia passar, pois, ela ouvia dizer que ciúme fazia parte do amor. Mas, infelizmente, o comportamento de Alberto foi piorando. Aos poucos, Nara foi deixando de cumprimentar as pessoas e deixando de sorrir, pensando que assim evitaria as brigas. Mas, nada adiantou!

Vivendo aquela situação, a jovem tornou-se uma pessoa triste, indecisa, insegura e muito medrosa. Não sabia o que fazer, como agir, tinha muito medo das reações do marido. Queria voltar a estudar, mas não tinha coragem de enfrentá-lo.

Assim os anos foram passando, seus pais, aos poucos, foram percebendo as mudanças em seu comportamento e insistiam em saber o motivo de tanto medo e tamanha tristeza. Entretanto, Nara, nada dizia!

Dois anos depois do casamento Nara descobriu que estava grávida e ficou imensamente feliz. Tinha desejo em ser mãe. Pensou que tudo mudaria com a gravidez. Com o nascimento de Lis, Nara passou a dedicar sua vida a ela. Aquela criança linda, de cabelos pretos, olhos pretos como uma jabuticaba, pele macia como algodão e doce como um anjo, passou a ser a razão de viver da jovem mãe.

Mas, infelizmente a situação com Alberto só piorou. Ele passou a beber e maltratar ainda mais a jovem mãe. Com isso, Nara deixou de frequentar as casas dos parentes, evitava ir a festas, visitava pouco os pais, para evitar as brigas e as discussões com o marido. Nessas ocasiões, a jovem mãe ficava muito triste e chorava muito. Queria poder fazer suas escolhas, desfrutar do convívio dos pais, sorrir mais. Entretanto, lhe faltava coragem, tinha medo, muito medo.

Os finais de semana eram os piores dias para elas, Alberto bebia e a situação ficava insuportável.

Seis anos se passaram e as coisas continuavam cada vez piores. Até que, numa tarde de domingo, depois de uma briga com Alberto, Nara chorava baixinho dizendo:

– Meu Deus! Me ilumine! O que posso fazer? Não consigo mais viver assim, nessa tristeza, com esse medo. Preciso me separar, mas me preocupo com Lis. Como farei para criar essa menina? Não trabalho!! O que fazer? Preciso arrumar um serviço!?

Lis que ouvia o murmúrio da mãe passou-lhe a mão no rosto dizendo:

– Mãe eu preciso de você!!! Você vai conseguir!!! Meu pai só sabe brigar.

Ao ouvir aquelas palavras, Nara percebeu o quanto aquela criança estava sofrendo com aquela situação, essa foi a gota d’água que faltava para que a jovem mãe tomasse uma decisão. Ao sentir uma dor imensa no coração, ao perceber o sofrimento da filha, prometeu a si mesma que não deixaria que o medo a paralisasse mais, pois, a felicidade de Lis dependia dela. A atitude daquela florzinha fez com que a jovem mãe se lembrasse dos exemplos de coragem de seus pais, ao enfrentarem as adversidades da vida. Naquele momento, Nara tomou consciência de que só ela poderia mudar aquela situação. Fato que fortaleceu sua coragem e sua determinação.

A partir daquele dia tudo mudaria, Nara prestou concurso na prefeitura e começou a trabalhar como professora, mesmo com as ameaças de Alberto. Depois estudou, passou no vestibular e começou a faculdade. Mas, como a convivência com Alberto se tornou insuportável, três anos depois eles se separaram. Nara contou tudo aos pais e foi morar com eles por algum tempo, junto com Lis.

Depois de um tempo Nara comprou uma casa onde mora com Lis, as duas vivem em harmonia. Ela mudou muito depois da separação, hoje ela é decidida, persistente e feliz. Adora sua profissão, ama as crianças e se sente muito feliz por poder decidir sobre sua própria vida. Lis, formou-se em Engenharia e é o grande orgulho da mãe. Os pais e os irmãos de Nara sentem muito orgulho dela, a consideram uma grande vitoriosa.

Após todos esses acontecimentos Nara descobriu que a única maneira de vencer o medo é com a coragem, que a vida real é diferente da vida dos contos de fadas, compreendeu também que depende de nós, de nossas atitudes, de nossa coragem ao assumir o compromisso com a nossa felicidade, com a nossa vida. Aprendeu que com respeito ao outro e com muito amor no coração podemos ser felizes.

APÊNDICE C  
1ª VERSÃO DO CONTO 1 - EDUARDO

13/09/17

Um pai e uma mãe morel

Éra uma vez um bebê que uma mãe até que era  
mãe morel com vacada na dorça foi 10 vacada  
na dorça era menino era chamava Igor e o  
pai nunca reconheceu mais vaci bebê que era  
pai morel minha tia me falou para mim ele  
morel de até que eu entrei numma vaca-  
la que era chamava Escola Municipal Adolfo  
Bezerra de Mendonça.

## 2ª VERSÃO DO CONTO 1 – EDUARDO

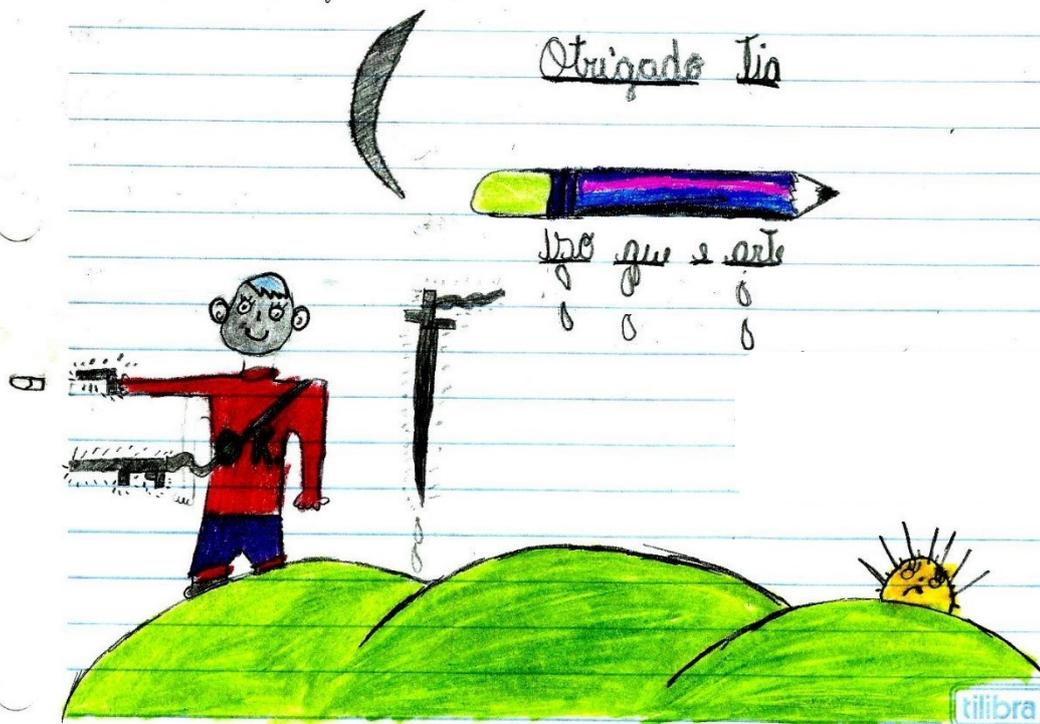
3/14/2019

Um pai e uma mãe

Era uma vez um pai que chamava logo minha mãe se chamava Helena minha mãe morava junto com meu pai mas não era bem isso, quem morava com meu pai era a minha mãe, minha mãe, minha mãe, meu pai minha mãe não trabalhava com nada mais morava em Minas Gerais isto é no Brasil.

Agora sem meu pai minha mãe tem um filho morto de tiro e eu não sei quantos tiros ele tinha morto de tiro agora minha família está triste porque minha mãe também está morta agora minha família está muito, muito, muito, triste agora perdi mais coisas da minha família minha mãe me contou para mim que meu pai batia na minha mãe.

Obrigado Tio



**APÊNDICE D**  
**CONTO - A AULA DE IMAGINAÇÃO**  
**LUÍS RENATO**

Um dia a professora Nara chegou na sala de João, de seu amigo Carlos e de outros amiguinhos da sala da sua aula e convidou dez alunos para participarem de um projeto.

Nara levou os alunos para uma sala de aula, em outro prédio da escola, e perguntou sobre a vida deles e disse que depois, no mês de agosto, os alunos fariam uma aula com ela, uma aula maravilhosa de imaginação e de criação.

No mês de agosto, os alunos ficaram sem água e sem luz na escola. Eu, João, fiquei tristonho... tristonho... e Carlos ficou tristonho também. Nós sofremos porque ficaríamos sem a aula da Nara. Os alunos achavam que seria legal participar das aulas

O João pediu ao seu pai para furar um poço artesiano e ao pai de Carlos para emprestar um gerador para produzir energia na escola. O pai de João furou o poço artesiano e a água jorrou na escola. A água e a luz voltaram e todos ficaram muito felizes pela volta às aulas.

Com os problemas resolvidos, começaram as aulas. Nara passou alguns filmes, leu alguns livros sobre Alice. Nós, os alunos, lemos até o último capítulo do livro “Alice no País das Maravilhas”. Depois, jogamos o jogo de imaginação em grupo, imitamos as ações dos personagens, o evento perturbador, o clímax, a ação finalizadora, a situação inicial e final do conto: Alice no telhado. Nara perguntou aos alunos:

– Vocês gostariam de escrever uma história ou um conto?

Os alunos responderam:

– Sim, nós queremos fazer uma história e um conto.

João acrescentou:

– Eu quero fazer um conto!

Nara concordou.

Passou uma semana e veio a surpresa: os alunos do grupo da Nara fizeram histórias e alguns fizeram contos lindos, muito criativos e todos ficaram felizes.

## APÊNDICE E

## CONTO DE PALOMA: JÚLIA NO MEU QUARTO SECRETO

14/09/2017

## Júlia no meu quarto secreto.

Era uma vez, existia uma menina que era  
 muito curiosa. Ela queria ver o meu quarto mais  
 se não desava ela ver por quê? Tinha uma coisa  
 secreta, certo dia essa menina que se chamava  
 Júlia todos a chamava de fugu então ela desist  
 de insistir ela se desilustro na janela quando  
 se não desava, e ela pulou ela ficou assustado  
 de tantas surpresas no canto da parede tinha  
 um príncipe no outro canto uma princesa  
 mais eram diferentes eles queriam se casar  
 mais não podia existir uma bruxa se eles  
 se casar a princesa irá morrer e o príncipe  
 irá ficar doente mais tinha uma saída de que  
 tirar o feitiço, a fugu tirar uma coisa dela o  
 coração de defiti que era um coração verde se ela  
 tirava fugu não podia tirar por quê ela achava que  
 a mãe não podia conseguir mais tomar cuidado ela  
 podia largar de uma idosa e dar uma maçã  
 fugu perguntou a mãe se só uma maçã o príncipe  
 respondeu não é só uma maçã era venenosa  
 fugu responde não então fugu foi ver o consel  
 ho de uma princesa a princesa respondeu  
 nos saber a fugu fala se não mais se eu perder  
 a ganhar não fique arrebatado eles fala et, então os  
 dois chama ela e aí começa a briga a bruxa  
 fala não vá atrás que vai conseguir fugu responde  
 sim e de repente uma coisa acontece fugu cons  
 segue pegar o coração de defiti e eles ficam feliz  
 e se casa fugu fala que queria voltar e eles

mulher gigante ela fala corte as línguas  
 mais ninguém corta e fala mais não te de  
 edece mais não, > ela vai presa e Bia su  
 quero voltar pro meu pai e todos agradece a  
 Bia e fica triste ao mesmo tempo e Bia va  
 eta ao mercado municipal e ela conta ao  
 seu pai, e ele fala que legal as pessoas que  
 e tem imaginação e os mais legal, o pai pe  
 nsava que era imaginação mais não  
 aconteceu de verdade.

FIM



APÊNDICE F  
ELIODORA - CONTO 1

A Vida triste  
De  
Nina

Em uma casinha existia uma família que era muito simpática, Pedro era irmão mais novo de Nina que era a irmã mais nova de Livia. Nina e Livia eram muito pobres, às vezes não tinham o que comer, mas seu pai pedimonguaria que eles tivessem um futuro melhor, então levou Pedro, Nina e Livia para a escola Nina que era sempre determinada a ter um futuro melhor que os seus pais, que eram Rita a sua mãe e pedemar o seu pai.

No primeiro dia para ir para a escola Nina foi mal tratada por seus colegas roubada e empurrada todas as vezes que andava. Às vezes ela comia casca de pão moída que seus colegas jogavam no chão. Quando voltava da escola, seu pai perguntava:

— filha como foi seu dia?

a A Nina respondeu: bem.

— foi bom pai, todo quebrado por dentro. Com o corpo todo quebrado, mas seu pai sabia que alguma coisa lhe perturbava. Então o tempo foi passando e o pai de Nina sempre perguntava:

— filha como foi seu dia?

Um dia de tanto o pai perguntar

Nina contou tudo a seu pai.



Então seu pai foi para a escola de Nina para resolver o problema falando com o diretor, o diretor falou: 'Nina tem certeza que quer tirar da escola?'

Então ele falou: 'tenho.'

Esta bem se você não quer não vejo motivos para ligar.

Assim apertaram as mãos e terminaram o assunto. Assim o pai chegou em casa, e falou para Nina que tirou ela da escola, Nina ficou muito feliz.

**APÊNDICE G**  
**ELIODORA – VERSÃO ZERO**

**A VIDA TRISTE DE NINA**

Em uma casinha existia uma família que era muito simpática, Pedro era irmão mais novo de Nina que era a irmã mais nova de Livia.

Mas eram pobres muito pobres as vezes não tinha o que comer, ...mas seu pai vodemar queria que eles tivessem um futuro melhor, então levou Pedro, Nina e Livia para a escola Nina que era sempre determinada a ter um futuro que seus pais ...

No primeiro dia para... ir para a escola Nina foi mal tratada por seus colegas roubada e enpurada todas as vezes que andava.... As vezes ela comia casca de banana que seu colegas jogavam no chão....

Condo voltou da casa... seu pai perguntava:

– filha como foi seu dia?

A nina respondeu

– foi bom pai.

Com o corpo todo quebrado, ... mas seu pai sabia que alguma coisa lhe perturbava

Então o tempo foi passando e o pai de Nina sempre perguntava:

-- filha como foi seu dia?

Um dia de tanto o pai perguntar Nina contou tudo a seu pai.

Então seu pai foi para a escola... de nina para resolver o problema falando com o diretor, o diretor falou:

– tem certeza que quela tirara da escola?

Então ele falou:

– Está bem se você não quer não vejo motivos para brigar.

Assim apertaram as mãos e terminaram o assunto. Assim o pai chegou em casa... e falou para nina que tirou ela da escola, nina ficou muito feliz.

## ELIODORA – VERSÃO TRÊS

### A MENINA SEM MÃOS

Era uma vez um casal muito pobre que morava em uma fazenda bem distante, com sua filha Margarete, perto de um matagal, em uma cidadezinha chamada Campo Alegre. Ela tinha o sonho de um casamento feliz com seu namorado Rodrigo, mas as dívidas de seus pais eram muitas e não pôde acontecer.

Certo dia, Margarete estava trabalhando com seu pai. Ele cuidava do gado, e ela lavava roupas atrás de uma laranjeira, quando um velho se aproximou de seu pai e disse:

– Eu vou te dar um baú cheio de ouro e diamantes, se você prometer me dar aquilo!? – apontou em direção a Margarete.

O pai olhando para a laranjeira, respondeu:

– Sim, prometo que lhe dou!

E o velho respondeu:

– Amanhã buscarei o que me pertence.

Ao voltar para casa o pai de Margarete viu um baú cheio de ouro e diamantes. Quando viu o baú correu até sua mulher e contou-lhe tudo; mas o que ele não sabia é que sua filha estava ouvindo tudo. Então, a menina esperou um pouco para saber mais sobre o assunto.

A mãe disse ao marido:

– Oh!! Amor quem estava falando com você não é um velho, mas sim o diabo!!

Ouvindo isso, Margarete correu para fora de casa, pegou um giz que estava em cima de uma mesa e circulou o chão e chorou. Vendo isso, Deus ficou muito triste porque sabia que o Diabo queria Margarete e fez uma magia para que ele não tomasse posse dela. Então, ele fez com que suas lágrimas se transformassem em uma cratera protetora para que nenhum mal se aproximasse dela. Margarete chorou até dormir. Dormiu a noite toda.

Quando amanheceu, o diabo estava muito ansioso para buscar Margarete. Quando chegou perto da cratera em que ela estava, alguma coisa o empurrou para longe. Quando viu e sentiu aquele empurrão o diabo ficou furioso e gritou até chamar a atenção de seus pais, que correram para fora de casa. O diabo gritou:

– O que é isso? Por que eu não posso pegá-la? Façam alguma coisa!!!

Quando ele falou isso, os pais da jovem nada responderam e percebendo que foram enganados, ficaram muito tristes. Mas não podiam fazer nada, pois tinham prometido e a

promessa tinha que ser cumprida. Assim, sentiram-se muito culpados por deixar sua filha nas mãos do diabo.

O diabo percebeu que as lágrimas de Margarete estavam caindo sobre suas mãos e disse:

– Vocês vão pegar o machado e cortar as mãos dela.

O pai perguntou:

– Por que você quer que eu corte as mãos de minha filha?

O diabo respondeu:

– Você não está vendo que as lágrimas estão caindo nas mãos dela?!!

O pai de Margarete disse:

- Sim, por quê?

– Para que eu vença “Ele” e o encanto se quebre... – falou apontando para o céu – você e sua mulher vão pegar o machado e cortar as mãos delas, assim o encanto vai se desfazer e eu vencerei. Há, há, há, há, há!!!! ... Então, peguem logo esse machado, porque senão o “pau vai comer”...

Os pais de Margarete ficaram com muito medo, cortaram as mãos de sua filha e quebraram a magia que a protegia.

O diabo levou a jovem para uma torre, bem distante e bem alta. Mas de tanto o diabo ficar com ela, começou a sentir amor. Ele esperou, esperou o seu amor passar, até não conseguir mais esconder esse amor.

Certa noite, o diabo fez uma festa na torre e colocou muitas armadilhas para que Margarete não fugisse de seu amor. O diabo vestiu-se bem elegante para conquistar Margarete, providenciou roupas de princesa, joias e colares de ouro para que ela se sentisse em casa. Mas ela recusou os presentes e foi à festa com seus antigos trajes. O diabo ficou meio triste por Margarete recusar os presentes, mas pensou:

– Ela venceu essa batalha, mas não venceu a guerra.

Quando a festa estava quase terminando o diabo mostrou uma caixa com um colar para ela e falou:

– Você aceita casar comigo?

Ela respondeu:

– Você acha que eu vou me casar com um homem mal igual a você?!!

Ele respondeu, gritando com Margarete:

– Você vai se casar comigo sim!!

Margarete chorou porque pensou que nunca ia ser feliz. Então, quando ela chorou as suas lágrimas transformam-se em uma cratera protetora e o diabo não conseguiu pegá-la.

Assim, o anjo da cratera protetora levou Margarete para o riacho passando por todas as armadilhas da torre. Margarete dormiu dia e noite próximo a um riacho.

Quando amanheceu, um rei que estava fazendo uma caminhada, viu a beleza de Margarete e se apaixonou por ela e a levou para seu castelo, querendo que ela se encantasse por ele também.

Certa manhã, o rei não aguentou mais a sua paixão louca por Margarete e a convidou para dar uma volta no quintal do castelo, até chegar a hora certa de pedir Margarete em casamento. Mas antes disso, o rei perguntou para Margarete:

– Por que você não tem mãos?

Margarete ficou furiosa com o rei porque não gostava que as pessoas se intrometessem em sua vida, mas logo percebeu que o rei queria apenas uma explicação e resolveu contar-lhe tudo.

O rei ficou chocado com a história de Margarete, então aproveitou o momento e disse:

– Você vai ser feliz aqui! Quer casar comigo?

Ela ficou muito feliz porque o rei era um homem bom de coração e ninguém iria querer uma noiva sem mãos e disse:

- Sim, eu aceito.

E assim eles se casaram, o rei deu uma mão de ouro para Margarete e eles viveram muito felizes.

Vocês pensam que essa história acabou? Nananinanãooooo!!! Não acabou ainda!!

O diabo de tanto sofrer com o amor não correspondido, morreu. Os pais de Margarete nunca se preocuparam com a filha, pois estavam mesmo interessados no ouro. Com o tempo, Margarete esqueceu dos seus pais.

FIM