

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JORDANA CASSIMIRA DE FREITAS SANTOS

**EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA
LINGUAGEM ESCRITA: DIÁLOGOS COM PROFESSORAS DE UMA
INSTITUIÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA/MG**

UBERLÂNDIA/MG

2025

JORDANA CASSIMIRA DE FREITAS SANTOS

**EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA
LINGUAGEM ESCRITA: DIÁLOGOS COM PROFESSORAS DE UMA
INSTITUIÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva.

UBERLÂNDIA/MG

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S237e
2025 Santos, Jordana Cassimira de Freitas, 1993-
Experiências estéticas no processo de apropriação da linguagem
escrita [recurso eletrônico] : diálogos com professoras de uma instituição
da rede pública municipal de Uberlândia/MG / Jordana Cassimira de
Freitas Santos. - 2025.

Orientadora: Fernanda Duarte Araújo Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.5547>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Silva, Fernanda Duarte Araújo, 1979-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 17/2025/932, PPGED				
Data:	Doze de maio de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	19:00	Hora de encerramento:	21:00
Matrícula do Discente:	12312EDU029				
Nome do Discente:	JORDANA CASSIMIRA DE FREITAS SANTOS				
Título do Trabalho:	"EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: DIÁLOGOS COM PROFESSORAS DE UMA INSTITUIÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA/MG"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Alfabetização: interfaces entre literatura, leitura e escrita na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Uberlândia/MG"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/ufu/grupo-de-estudos-e-pesquisas-em-linguagens-e-infanciasfacedufu>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: César Donizetti Pereira Leite - UNESP; Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende - UFU e Fernanda Duarte Araújo Silva - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu a Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Duarte Araujo Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 13/05/2025, às 07:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valeria Aparecida Dias Lacerda de Resende, Professor(a) do Magistério Superior**, em 13/05/2025, às 09:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **César Donizetti Pereira Leite, Usuário Externo**, em 13/05/2025, às 20:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 6326550 e o código CRC C073CD7D.

Dedico este trabalho a Valentina Freitas Féo e
às crianças que insistem em reinventar o
mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, que possibilitou a existência e materialidade deste trabalho.

Agradeço a professora Fernanda Duarte Araújo Silva, orientadora deste trabalho, dos primeiros passos à minha compreensão teórica e ao constante processo de humanização de si. Como uma artesã que lapida o metal, o forja em altas temperaturas e, com paciência, doçura e precisão, dá forma e contornos aos projetos. Você tem me ensinado a forjar meu caminho na vida acadêmica. Minha profunda gratidão!

Agradeço às professoras Aparecida Alves (Cidinha), por me doar uma coleção de livros e gibis; à professora Mary Lane, por me ensinar a escrever de forma argumentativa e ter muita dedicação neste processo. Agradeço à professora Ketiuze Ferreira, por me apresentar as obras de Paulo Freire, dar asas aos meus sonhos acadêmicos e sempre dizer: “é andando com os bons que nos tornamos seres humanos melhores”.

Agradeço às professoras da Faculdade de Educação, Adriana Pastorello, Andréa Longarezi e Geovana Melo, que contribuíram com reflexões e mergulhos teóricos profundos na arte de pesquisar. Exemplos de dedicação, persistência, disciplina e amorosidade, e que lançaram luz no meu caminhar a partir de suas lentes teóricas. Muito obrigada!

Aos professores César Leite Donizetti Pereira e Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende, que, ao compor a banca de qualificação, contribuíram com observações assertivas e sensíveis para estruturação deste trabalho. Tamanha humanidade e singeleza muito me emocionaram.

Aos colegas e amigos na jornada da Pós-graduação, Camila Alves, Edicarlos Teixeira, Fernanda Paschoal, Gabriela Neta, Marco Túlio Vilela, Rayane Romão, e tantos outros que aula após aula, semestre após semestre, juntos, ampliamos nossos olhares, compartilhamos amores e dissabores na trajetória acadêmica e desafios da vida cotidiana.

Aos amigos Marcela Oliveira e Anderson Júnior, que acompanharam o processo de perto, apoiaram e não desistiram de me chamar para um café ou banho de mar.

Aos meus familiares, que me apoiaram sobremaneira, em especial, minha mãe Waltenir, minha tia Cléo, minha irmã Vitória.

À Valentina, que a cada dia me acompanha nos processos de estudos, nas férias, feriados e fins de semana. Minha companheirinha desde sua estadia em meu ventre!

Pássaros criados em gaiolas acreditam que voar é uma doença.

(Alejandro Jodorowsky)



1

¹ Obra de arte “Não havia como voltar atrás”, Galeria virtual de Michelle Kingdom. Disponível em: <https://michellekingdom.com/artwork.php>. Acesso dez 2024.

RESUMO

Esta pesquisa propôs investigar quais são os olhares das professoras do primeiro ano do ensino fundamental na rede municipal de Uberlândia/MG possuem acerca da dimensão estética, artística e psíquica que propicia o desenvolvimento humano no processo da apropriação da linguagem escrita. Em conformidade com a Psicologia Histórico-Cultural, foram considerados para estruturação deste trabalho os escritos de Vigotski acerca da arte, educação estética e desenvolvimento humano, a contribuição da Filosofia da Linguagem sob o prisma de Volóchinov e escritos de Bakhtin a respeito da estética verbal, e ainda elaborações acerca da estética geral no campo da filosofia a partir de Vázquez. Os objetivos específicos se ocuparam em: 1) identificar e analisar se as professoras que participaram da pesquisa utilizam linguagens artísticas e objetos estéticos no trabalho pedagógico que desenvolvem; 2) compreender e explicitar quais são os olhares das professoras sobre as experiências estéticas no processo de apropriação da linguagem escrita, em especial, no trabalho com a literatura infantil. A metodologia de cunho qualitativo contemplou o levantamento bibliográfico de pesquisas que dialogavam com os conceitos-chave previamente delineados a partir do referencial teórico. A respeito do caráter empírico, foram estruturados instrumentos para construção de dados, sendo o primeiro a entrevista reflexiva semiestruturada, e o segundo a seleção e análise de registros que corroboram para a identificação do trabalho com livros literários e linguagem escrita. As análises e interpretações de dados foram organizadas por meio da construção dos “Núcleos de Significações” de acordo com o referencial de Aguiar e Ozella (2006). Buscou-se contribuir com a produção de conhecimento no campo da apropriação da linguagem escrita e suas dimensões artísticas e estéticas. Foi possível constatar que as escolhas artísticas e estéticas revelam visões de mundo, concepções pedagógicas que, por vezes, são calcadas em políticas educacionais estéreis, e reduzem os conhecimentos e a cultura humana à apreensão tecnicista, descartando suas possibilidades de humanização no desenvolvimento.

Palavras-chave: Linguagem Escrita; Formação Humana; Linguagens Artísticas; Educação Estética; Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This research set out to investigate the views of first-year elementary school teachers in the municipal school system of Uberlândia/MG on the aesthetic, artistic and psychic dimensions that foster human development in the process of appropriating written language. In accordance with Historical-Cultural Psychology, the structure of this work took into account the writings of Vygotsky on art, aesthetic education and human development, the contribution of the Philosophy of Language from the perspective of Voloshinov and Bakhtin's writings on verbal aesthetics, and also elaborations on general aesthetics in the field of philosophy from Vázquez. The specific objectives were to: 1) identify and analyze whether the teachers who took part in the research use artistic languages and aesthetic objects in their pedagogical work; 2) understand and explain how the teachers view aesthetic experiences in the process of appropriating written language, especially when working with children's literature. The qualitative methodology included a bibliographic survey of research that discussed the key concepts previously outlined in the theoretical framework. The first was a semi-structured reflective interview, and the second was the selection and analysis of records that corroborate the identification of work with literary books and written language. The analysis and interpretation of the data were organized through the construction of "Nuclei of Meaning" according to Aguiar and Ozella (2006). The aim was to contribute to the production of knowledge in the field of appropriation of written language and its artistic and aesthetic dimensions. It was possible to highlight that artistic and aesthetic choices reveal worldviews and pedagogical conceptions, which are sometimes based on sterile educational policies, and reduce knowledge and human culture to technical apprehension, discarding its possibility of humanization in development.

Keywords: Written Language; Human Formation; Artistic Languages; Aesthetic Education; Cultural-Historical Psychology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Obra de arte “O Eterno Presente”	16
Figura 2 - Capa do Livro “A menina e o pássaro encantado”	21
Figura 3 - Capa do Livro “Bruxa, Bruxa venha à minha festa”	27
Figura 4 - Unicórnio	28
Figura 5 - Bruxa	28
Figura 6 - Cd Parangolé	29
Figura 7 - Programa AlfaeBeto - MiniLivros	31
Figura 8 - Programa AlfaeBeto - MiniLivros	31
Figura 9 - Projeto Religol	34
Figura 10 - Projeto Fulorescê	34
Figura 11 - Projeto Fulorescê “Apresentação UFU”	35
Figura 12 - Projeto Fulorescê - “Banner PMIC”	35
Figura 13 - Projeto Fulorescê - “Roda de Leitura”	36
Figura 14 - Projeto Fulorescê - “Roda de Leitura”	36
Figura 15 - Envelope/Convite	39
Figura 16 - Marcadores de página	39
Figura 17 - Nuvem de palavras com pré-indicadores	45
Figura 18 - Exposição Chema Madoz “A Natureza das coisas”	78
Figura 19 - “Histórias da unha do dedão do pé do fim do mundo”	89
Figura 20 - Livro Literário “Que bicho será que fez o buraco?”	98
Figura 21 - Proposta de registro: “Que bicho será que fez o buraco? ”	99
Figura 22 - Livro literário “O trem da amizade ”	99
Figura 23 - Proposta de Registro “O trem da amizade ”	100
Figura 24 - Proposta de registro - Contos de Fadas	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Construção dos núcleos de significação	46
Quadro 2 - Livros literários elencados pelas professoras alfabetizadoras	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
EM	Escola Municipal
FACED-UFU	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia
GEPLI	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias
PHC	Psicologia Histórico-Cultural
PMIC	Programa Municipal de Incentivo à Cultura
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
ZDP	Zona de Desenvolvimento Possível/Próximo/Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 ENTRE O ESTÉTICO QUE NOS CONSTITUI - A menina abriu as asas das palavras, soltou-as pelo cume da ousadia, proferiu-as no mundo	16
1.2 DE VOLTA À CARTILHA? OUTROS MUROS, OUTROS ESPANTOS	30
1.3 AS FLORES TRANSBORDARAM E ROMPERAM OS MUROS DA CIDADE	33
2 UM PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	38
3 A CONSTRUÇÃO DE NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: O DESAFIO DE ROMPER COM A APARÊNCIA DOS FENÔMENOS A PARTIR DOS DIÁLOGOS DAS PROFESSORAS	43
4 O TEAR DA PEREJIVÂNIE: ENTRE O JOGO DA SUBJETIVIDADE E OBJETIVIDADE	59
4.1 A PRÁTICA DOCENTE ENTRELAÇADA À ESTÉTICA: Eu e o outro como uma inter-relação na busca do sentido da linguagem escrita	66
4.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA LINGUAGEM: Historicidade e suas modificações nas estruturas psicológicas	72
4.3 SENTIDOS ESTÉTICOS: O encontro das linguagens artísticas na apropriação da escrita, para além do preto no branco e por outras nuances	78
4.4 A LITERATURA E A RELAÇÃO ESTÉTICA COM A CULTURA HUMANA - por mais Marcelos, Martelos e Marmelos	88
4.5 QUEM SEGUE EM LINHA RETA É TREM DE FERRO, O IMPULSO CRIATIVO DAS CRIANÇAS DESÁGUA, TRANSBORDA - Um resquício de fuga através da imaginação e atividade criadora	95
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS - SOBRE VOOS POSSÍVEIS	103
REFERÊNCIAS	107

1 INTRODUÇÃO

Abordar a questão da estética nos processos de apropriação da linguagem escrita é compreender o desenvolvimento humano como um conjunto complexo de fatores que corroboram o desenvolvimento integral do sujeito, em que cognição, corpo e emoções não se desenvolvem de modo fragmentado.

A estética não se atém apenas ao conhecimento do belo, ao tomar emprestado a grande área filosófica junto à dimensão da linguagem, há uma consonância em que este encontro teórico se bifurca nas ideias estruturantes da Psicologia Histórico-Cultural.

Ao incorporar a dimensão estética na prática educacional, é possível promover experiências que complexificam os sentidos humanos e propiciam o que Vigotski nomeará de *emoção inteligente*.

As inquietações acerca da importância de uma educação estética nos processos de apropriação da linguagem escrita derivam de estudos coletivos no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias – GEPLI e questionamentos levantados ao longo dos últimos anos e que forjam o meu interesse sobre arte e estética. As linguagens artísticas permeiam toda manifestação da criação do homem, e é indubitavelmente necessária nos processos de formação humana.

De acordo com Vigotski (1926/2010), os atos iniciais de escrita como os registros gráficos e/ou os desenhos das crianças podem ser constituídos por meio de vivências estéticas, nas quais as emoções e as necessidades do desenvolvimento psíquico se expressam, sendo esta uma forma interna de organização psíquica e que propicia a superação da realidade concreta.

Encontramos inúmeras concepções sobre o processo de apropriação da escrita pelas crianças, que perpassam não apenas o domínio do código gráfico, mas ainda o motivo social pela qual se insere. Seu caráter estético coaduna com a compreensão das formas e estruturas de determinados enunciados em que se expressam (Faraco, 2009) o verbal e o não verbal a partir do conjunto de vozes sociais. Assim, consideramos que um dos principais caminhos do trabalho pedagógico no ato cultural de ler, que angaria a dimensão estética na formação do ser, se estruture através da relação estética da criança com a literatura infantil².

² Utilizaremos o termo literatura infantil, ao concordarmos com Abrantes (2020), que existem controvérsias em relação a esse conceito. Entre eles, alguns posicionamentos afirmam que o termo “infantil” pode ser concebido como uma obra “inferior” que, na realidade, é literária. Outros estudiosos acreditam que a definição de literatura para as crianças somente pode ocorrer *a posteriori* na medida em que crianças se interessam por determinados trabalhos. Nossa opção respalda-se assim na ideia de que há literatura produzida e destinada a crianças, “apesar de considerarmos que as obras significativas se constituem como objetivações de interesse dos seres humanos e vinculam-se aos seus problemas de modo geral” (Abrantes, 2020, p. 148).

Ao considerar a dimensão estética da literatura enquanto expressão da criação humana, Candido (2012, p. 3) afirma que esta deve ser considerada como uma “(...) manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”. Deste modo, a literatura é uma importante expressão da cultura humana, e acessá-la é um direito constituidor da própria humanização, o que ainda não se efetiva plenamente diante as condições sociais e econômicas permeadas por desigualdades sociais.

A importância da literatura na sua dimensão estética para o desenvolvimento psíquico infantil, de acordo com Vigotski (1926/2010), é propor uma ruptura com a literatura dogmática e didatizante, e apenas elencada no ensino pedagógico para o ensino de quaisquer conhecimentos específicos. A literatura é uma arte em si mesma, e o contato com ela abrange os contornos de uma educação estética.

Portanto, acerca da escolha de obras literárias para as crianças, como aponta Bajour (2012), há uma necessidade de se observar os aspectos estéticos, literários e artísticos que compõem os livros.

Neste sentido, pergunta-se: as professoras que participaram da pesquisa utilizam linguagens artísticas e objetos estéticos no trabalho pedagógico que desenvolvem? Caso positivo, quais são essas linguagens e objetos contemplados no cotidiano com as crianças? Quais os olhares das professoras que participaram da pesquisa sobre as experiências estéticas no processo de apropriação da linguagem escrita, em especial, no trabalho com a literatura infantil?

A fim de responder as perguntas norteadoras do trabalho, foram estruturados os seguintes objetivos: 1) identificar e analisar se as professoras que participaram da pesquisa utilizam linguagens artísticas e objetos estéticos no trabalho pedagógico que desenvolvem; 2) compreender e explicitar quais são os olhares das professoras sobre as experiências estéticas no processo de apropriação da linguagem escrita, em especial, no trabalho com a literatura infantil.

O trabalho foi organizado por seções. A primeira se ocupa do percurso da trajetória da pesquisadora e desnuda o caminho de uma formação estética como campo do conhecimento humanizador. Por conseguinte, a segunda e terceira seção revelam as estruturas teórico-metodológicas de formulação da pesquisa, estruturação e realização, bem como a construção de núcleos de significação como levantamento de materialidade para análise. As seções seguintes são o alinhar das reflexões teóricas em diálogo ao impacto da qualidade das ações pedagógicas, ao questionar se são significativas e humanizadoras.

A hipótese deste trabalho é que as proposições de uma educação estética nos processos de apropriação da linguagem escrita são pouco contempladas por corresponder a uma

construção histórica do conhecimento científico que dissocia a racionalidade técnica das dimensões artísticas, corporais e estéticas.

Na sociedade contemporânea, a busca de um domínio do conhecimento sobre o processo de apropriação da linguagem escrita é objetivada sob um prisma positivista e, deste modo, o projeto escolar é calcado no desenvolvimento de uma racionalidade mecânica em que há uma predominância na cisão entre razão, corpo, mente e afetos.

1.1 ENTREATO O ESTÉTICO QUE NOS CONSTITUI - A menina abriu as asas das palavras, soltou-as pelo cume da ousadia, proferiu-as no mundo

Figura 1 - Obra de arte “O Eterno Presente”



Fonte: Galeria de arte virtual Michelle Kingdom.³

Não me deram possibilidades para criar. E aí, eu tento fazer isso com eles. Não sei se estou no caminho certo, mas eu espero que sim. Estou sendo guiada pela intuição, infelizmente. (...) Pelo que ocorreu comigo, sim, pela minha experiência.

O que aconteceu no meu percurso.

(Professora Entrevistada Bem-te-vi)

³ Disponível em: <https://michellekingdom.com/artwork.php>. Acesso em: 5 dez 2024.

Circunscrevo⁴ por meio de palavras proferidas na tentativa de rebuscar um passado tangível através de memórias afetivas e materiais e expressar um recorte de minha trajetória, uma linha imaginária autobiográfica para desenhar os passos que me trouxeram até o objeto de pesquisa “experiências estéticas na apropriação da linguagem escrita” e galgar construções de sentido mediante aos diálogos tecidos com as professoras participantes. O bordado de Michelle Kingdom, e a escolha da narrativa da professora Bem-te-vi, juntas dialogam com a ideia do percurso, do construto coletivo, da trajetória, e para chegar no eterno presente. Houve o alinhar de muitas mãos, muitas vozes, muitas idas e vindas na construção das minhas escolhas em relação a este trabalho. Na tentativa de criar um entreato⁵ narrativo, um intervalo, uma pausa, nesta seção minhas palavras serão atravessadas por trechos daquelas das professoras participantes que, por suas expressões, apontam breves passos de seus caminhos, até aquele presente momento, naquela fissura do espaço-tempo.

A palavra proferida envergonha-se de si mesma à vista do sentido que lhe competia expressar (se, afora esse sentido com que ela se confrontava, não existir nenhum outro valor). Enquanto a palavra não fora proferida, podia-se crer e ter esperanças — ora, ela enfrentava uma amplidão de sentido muito coerciva — mas eis que ela é proferida, que está aqui por inteiro, com toda a sua carga de uma concretude existencial que se impõe — e aí está, é tudo, não há nada mais! Na palavra proferida, ouvem-se os acentos do desespero de já haver sido pronunciada, a palavra proferida é a carne mortal do sentido. A existência, já-aqui no passado e no presente, é apenas a carne mortal do sentido por-vir que o acontecimento existencial comporta — do futuro absoluto; é desesperança (fora de sua realização futura). Porém o outro está por inteiro neste mundo, é seu herói, e sua vida se realiza inteiramente neste mundo (Bakhtin, 2003, p.147).

Estas palavras assumem o caráter de unidade entre o pensamento e a fala, palavras que rompem com a ideia do humano contemporâneo alienado nos tempos modernos, e propõe o dever de uma consciência reflexiva. Palavras que rasgam o tecido do espaço-tempo, que se materializam em texto, a fim de reconstituir e ao mesmo tempo imbricar uma outra narrativa, criar, quiçá, uma outra memória, por simplesmente não ser o ato primeiro da vivência, mas uma tentativa de resgate.

São estas as palavras que materializam minha trajetória até o meio acadêmico, tangenciam o simples cotidiano e assumem uma formalização do discurso, para que caibam em alguns caracteres um recorte específico da minha elaboração pessoal, minha perejivânie⁶.

⁴ Esta seção será organizada em primeira pessoa do singular, por se tratar da trajetória pessoal da pesquisadora à construção do objeto de pesquisa.

⁵ *Entreato* é a pausa entre uma cena e outra, que ocorre em uma apresentação teatral.

⁶ Adotaremos a grafia em português “perejivênie”, exceto quando sua transliteração expressa a palavra em russo. Em sua tradução direta do russo “pereshivânie” pode obter múltiplas variações e significados (Delari Jr, Passos, 2009), no seu escrito inicial na obra *Psicologia da Arte*, assume o sentido de “vivência”, mas que reelaborado ao

Escrever nossos caminhos até determinado objeto é se implicar na palavra proferida, é se submeter ao olhar e juízo deste outro. Outro este que nos dá contorno, que atravessa nossa existência, e a partir desta alteridade entremeia o todo de uma subjetividade, ao passo que se constitui de modo social e individual.

Ninguém poderia ocupar uma posição neutra acerca de *mim* e do *outro*; o ponto de vista abstrato-cognitivo ignora os valores; ora, uma orientação axiológica implica que ocupemos, relativamente a ela, o lugar que somos os únicos a poder ocupar no acontecimento único da existência — implica que nos encarnemos. O juízo de valor é sempre uma tomada de posição individual na existência; o próprio Deus teve de encarnar-se para amar, sofrer e *perdoar*, teve, por assim dizer, de abandonar um ponto de vista abstrato sobre a justiça. A existência se instaura, de uma vez por todas, entre mim, que sou único, e todos aqueles que são os outros para mim; a posição está tomada e, daí em diante, qualquer ato e qualquer juízo só podem ser feitos a partir dessa posição que eles postulam enquanto tais. Sou o único em toda a existência a ser *eu-para-mim*, e todos os demais são os *outros-para-mim* — tal é a posição fora da qual, para mim mesmo, não há, e não poderia haver, um valor qualquer, fora da qual não tenho acesso ao acontecimento existencial: é aí que teria começado, para mim, e começa sempre, qualquer acontecimento, seja ele qual for (Bakhtin, 2003, p. 144).

Ouso não seguir uma ideia cronológica do tempo, mas iniciar essa narrativa pelo meu contato inicial em 2019 com a Psicologia Histórico-Cultural, que, por meio do GEPLI, - me proporcionou alçar novos voos teóricos. Tatear uma teoria que está em constante movimento, inéditas traduções, revisões e desdobramentos é demasiado desafiador. Naquele momento inicial, navegávamos por conceitos e compreensões básicas como Zona de Desenvolvimento Possível⁷ e mediação⁸ do humano com o mundo natural através dos signos. Enquanto gerava uma criança em meu ventre, gerava também novos sonhos, novas perspectivas, e aprendia no chão da teoria que a qualidade daquele que ensina é tornar-se um permanente aprendiz. Através

longo de sua produção teórica expresso no texto “A quarta aula - a questão do meio na pedologia”, perezhivânie é reelaborada como unidade da totalidade; assumimos a segunda como sentido do texto introdutório; “Uma perezhivânie é uma unidade em que, por um lado, em um estado indivisível, o ambiente é representado, ou seja, é o que está sendo experimentado - uma perezhivânie está sempre relacionada a algo que se encontra fora da pessoa - por outro lado, o que é representado é a minha própria vivência da situação, ou seja, todas as características pessoais e ambientais são representadas em um perezhivânie, tanto o que é retirado do ambiente, como todos os elementos relacionados com uma dada personalidade - são retirados da personalidade todos os traços de seu caráter e os traços constitutivos que possuem relação com dado conhecimento...” (Vigotski, 2017, p. 21-22).

⁷ No primeiro momento, o contato inicial com o conceito se deu pela leitura de Rego (2009) expresso como Zona de Desenvolvimento Proximal. Por conseguinte, a contribuição de Prestes (2010) ampliou o debate em problematizar as questões de tradução. Assumimos que o conceito como Zona de Desenvolvimento Possível (Longarezi, Sousa, 2019) expressa uma dimensão de possível aprendizagem atravessada por outras variáveis. No presente momento é consonante com a Didática Desenvolvimental, conceito passível de novas compreensões.

⁸ Mediação é um termo na grande área do conhecimento de humanas que assume as dimensões de mediação pedagógica, mediação do conhecimento (Nascimento, 2014). Há importantes contribuições teóricas sobre os sentidos de mediação com base marxista e na tecitura de uma psicologia vigotskiana, em que os signos e símbolos que medeiam a relação do humano com o mundo natural cria uma complexa forma de artificialização do pensamento e da linguagem através da tríade “humano - signo - mundo natural”.

dos estudos acerca de ensino e aprendizagem na obra “Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem”⁹, sentia uma necessidade de aprofundar minhas leituras e entendimentos iniciais da teoria.

Os textos de Vigotski sobre as artes e a estética, o desenvolvimento psicológico infantil, e ainda a criação e imaginação na infância, se tornaram cerne de meu interesse. O tempo se esfacelava, um emaranhado de pausas, a pandemia com medidas sanitárias de isolamento social modificou todo modo social de viver.

Neste contexto, no puerpério, voltei meus estudos para a arte e estética, para uma recém-mãe que reaprendia os movimentos iniciais do desenvolvimento da vida humana. Os grupos de estudos, os afetos ali partilhados e a coletividade diariamente construída eram bálsamo para um momento tão delicado.

ENTRETO 1:

Quando eu cheguei na escola, a gente ainda estava naquele esquema de aulas online. Mas eu fiquei por pouquíssimo tempo, a gente não chegou a ficar um mês. Depois começou o sistema híbrido, que parte da turma ia para a escola em uma semana, na outra semana outra parte da turma. Nesse momento eu fiquei com uma sala de segundo ano, mas assim, diante do quadro em que nós estávamos vivendo, de pandemia, e hoje já passando para o primeiro ano, hoje eu tenho a percepção que aquelas crianças que chegaram, elas chegaram no nível de primeiro ano. Mas ainda naquele momento eu não consegui perceber o que era realmente uma sala de aula, porque durante a semana compareciam no máximo 10 alunos. No nosso dia a dia a realidade não é essa (Professora Entrevistada Bem-te-vi).

Enquanto cuidava de um bebê recém-chegado ao caos, também constituía a mim mesma a nova mulher que renascia, dia após dia. Duas desconhecidas tecendo vínculo por sobrevivência, alimento, acalanto, afeto, uma simbiose em que os limites do eu/outro se emaranhavam, um corpo pequeno que ainda existia no mundo como extensão desse grande outro corpo materno.

ENTRETO 2:

Então... é primeiro começou assim que desde criança eu já gostava muito de criança. Tinha uma afinidade! E... mesmo quando eu fui crescendo um pouco ainda tinha, sabe parece um imã? Onde eu vou as crianças já olha eu tava na igreja domingo sentado um bebezinho, tem nenhum ano, olhando para mim morrendo de rir, só de olhar para mim já ria, eu pensando “parece um imã mesmo”. E... quando eu tinha ainda já... eu tinha oito para dez anos eu, já era babá e cuidava de criança das minhas vizinhas sabe? Elas iam apanhar café, e eu levava na creche, buscava... e aí foi ao longo. Quando eu tinha 14 anos eu

⁹ VYGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

fui trabalhar numa escolinha. E... eu fui para ajudar na limpeza e tal; mas acabou que eu fiquei no berçário que as criancinhas tudo que chorava era eu que conseguia aninhar, então eu fiquei mais cuidando das criancinhas do berçário. Depois né, logo eu casei muito cedo né, tive minhas filhas, mas surgiu a oportunidade de trabalhar numa escolinha próximo a minha casa também, né? Na época que eu estava com 19 para 20 anos (...) (Professora Entrevistada Arara Azul).

Para além dos olhos miúdos que, preguiçosos, recusavam-se abrir durante o dia, outros tantos olhares me constituíam, no tempo presente, no passado, e alçava-me para as possibilidades do futuro. Como cheguei a me interessar por literatura infantil? De que modo as encruzilhadas da vida me trouxeram a este objeto que se fazia urgente de minha dedicação? Questionamentos estes que antecedem a elaboração deste trabalho, mas surgem como norteadores que me guiaram a inserção no Grupo de Estudos e Linguagem - Lecturi. Naquele período, reuníamos quinzenalmente para lermos textos poéticos, crônicas e as contribuições de Freinet, que provocavam turbilhões de emoções cá dentro. Em uma de nossas reuniões, fui convidada a escrever no Livro da Vida, um diário construído coletivamente, registros de nossas reuniões que, para além de uma ata, imprimia subjetividades autorais.

Há muito eu não escrevia uma palavra, não organizava um parágrafo, muito menos estruturava um texto. Minhas palavras, emudecidas, sofriam outras dores de parto para saltar aos caracteres. Escrever no Livro da Vida foi reaver minha relação com a escrita, um resgate importante de uma dimensão adormecida, a necessidade da escrita. Um mergulho por um distanciamento do tempo, com novas lentes, suscitava os percursos da minha apropriação da linguagem escrita, apesar de destoar um tanto do ritmo familiar, como no conto clássico de Hans Christian Andersen, *O Patinho Feio* (1845/2010)¹⁰. Era um ente que não se reconhecia no meio de seus familiares. Assim fiz uma busca de encontrar meus pares nas relações eu/outro mundo afora.

Ainda me recordo daquela coleção de livros de capa vermelha que não li. Simplesmente pareciam ser textos incompreensíveis para a menina de aproximadamente seis anos de quando

¹⁰ O conto “O Patinho Feio” (Machado, 2010/1845) foi citado em sua versão original de 1845 na obra “Mulheres que Correm com os Lobos” (Éstes, 2018), como mito que aborda, entre muitos aspectos, a ideia de não pertencimento familiar. A obra é organizada em um estudo a partir da psicologia junguiana e recolhe mitos, histórias e contos clássicos que permeiam o imaginário popular em muitas partes do mundo, em que o arquétipo e as representações do que é ser “mulher” é problematizado e colocado em evidência em uma perspectiva essencialista, ao considerar os arquétipos um aspecto característico de gênero que atravessa tempos históricos, e demasiados contextos. Neste sentido há um distanciamento da Psicologia Histórico-Cultural, que aponta a materialidade histórica e cultural como algo variável no desenrolar da historicidade humana; logo, há distinções na construção das subjetividades. Aproprio-me do sentido inicial do conto na tentativa de tangenciar e se fazer entender o afeto a que me refiro, na construção desta narrativa.

os ganhara. Tive a sorte de ter uma vizinha professora, e em uma de suas faxinas me doou uma coleção imensa de gibis, enciclopédias, livros de literatura infantil e revistas.

Havia um livro que, não sei ao certo, ilustrava meus sonhos com sua liberdade, ou se, de fato, criavam asas para minha imaginação mesmo de olhos abertos. Fato é que “A menina e o pássaro encantado” de Rubem Alves (1995) perpassaram minhas fantasias de maneiras imensuráveis.

Figura 2 - Capa do Livro “A menina e o pássaro encantado”



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Essa história ensinou-me sobre amor, liberdade, angústia, saudade, perda e beleza, impressas em seu texto delicadamente exuberante e sensíveis ilustrações em aquarela.

A caixa mágica que, para a professora, poderia ser uma limpeza de suas quinquilharias, salvou-me, e por muito tempo foi um tesouro particular, de onde minha capacidade de imaginar o mundo e transformá-lo pouco a pouco foram desenvolvidas.

A cada mudança de casa alugada perdia-se uma parte do acervo, e ao longo do tempo fui partilhando estes tesouros com outras crianças que encontrei pelo caminho. O livro do pássaro encantado nunca me desfiz dele. Hoje, na vida adulta, percebo a influência deste período em me forjar leitora, e o quanto os tesouros da minha infância foram forças motrizes para o meu processo escolar. Estes caminhos contribuíram para tornar-me professora¹¹ de

¹¹ Concurso da prefeitura municipal de Uberlândia, realizado edital nº01/2019, de 05 de julho de 2019, posse em 2022, devido à conjuntura pandêmica doravante da COVID-19, e os entraves advindos das medidas sanitárias de isolamento social, o que reconfigurou o processo de escolarização via modo remoto.

Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Uberlândia/MG.

Ao revisitar o antigo livro, agora na vida adulta, me surpreendi com as dimensões dos desenhos. No quintal da minha atividade imaginativa seus formatos eram maiores que o mundo cheio de movimentos. O pássaro da liberdade era ousado e alçava super voos mundo afora.

No tempo de minha infância, as brincadeiras se faziam no chão do asfalto, nas ruas, nas rampas das calçadas escorregadias, onde eu desafiava a lei da gravidade sobre os patins de quatro rodas. Nas minhas tardes, havia uma solitude proporcionada, dado que filha de mãe solo, com jornada de trabalho noturna, os períodos da tarde eram segmentados em tarefas domésticas e período de descanso. Então, minhas brincadeiras se faziam em um tempo solitário. As tardes depois da escola, me estirava junto aos cães dóceis da vizinha, debaixo da parreira de uvas verdes e azedas. No corredor de minha porta, meu quintal, assim como o pássaro, tinha proporções e encantamentos que só habitavam em minha imaginação.

Imaginação esta que, por sua vez, havia sido nutrida pelo contato humano com o ambiente natural e suas infinitas possibilidades. Não sei ao certo de quanto tempo viajava para a roça de minha tia, nem ao menos se eram férias escolares, ou o período que permanecia naquele lugar. O que sei é que como *frames* de um filme em preto e branco, tenho muitas lembranças desses tempos na roça, e, portanto, me apropriado, mesmo que de modo breve, como quem toma emprestado, dos sentidos dos versos do poeta das infâncias:

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes criancieiras a visão comungante e oblíqua das coisas. (...) Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. (...) (Barros, 2015, p. 18).

O caminho da rodovia até a fazenda era uma longa estrada de chão, cheio de barrancos, *mata-burros*¹², travessias pelo riacho e ondulações para chegar até a casa. Um lugar cercado de plantações de café, laranjeiras, mexeriqueiras, jabuticabeiras e um pequeno canavial. O pé de seriguela era meu amigo mais íntimo e me permitia subir em seus galhos por horas a fio. Os gansos, meus algozes, abriam suas asas frondosas quando ameaçados, e beliscava meus dedos quando minha ousadia era tatear seus bicos alaranjados.

¹² Estrados de metal, concreto ou madeira construídos a fim de impedir a passagem de animais.

O misterioso depósito era destinado a guardar sacas de soja e arroz. O casarão abandonado de caráter colonial e portais de madeira apodrecido era composto por um corredor principal, e o seu fim desembocava em uma escada, que dava acesso a um plano mais baixo, onde ficava a cozinha e o fogão de lenha. Neste lugar aconteciam reuniões de família, e em noites de churrasco, a vizinhança levava outras crianças. Nossa brincadeira se dava em subir a escada e jogar laranjas apodrecidas nos morcegos só para criar a sensação de fuga e frio na barriga.

Em frente à casa de depósito, havia gigantes mangueiras, e uma roda d'água era a garantia de refrescar os pés após a barriga farta. Vez em quando, alguém pisava descalço em um caroço de manga habitado por marimbondos e o choro desesperado era perceptível a longas distâncias.

Acima da casa principal, havia o galpão de tratores e colheitadeiras. Lembro da poeira avermelhada, o cheiro constante de óleos lubrificantes, de metal e ferrugem. Ao lado do galpão, uma casa entalhada em madeira, sempre fechada. Era pouso da família proprietária da fazenda. As frestas de suas portas eram objetos de especulação, suspense e histórias de terror. O ócio, a pausa, a lentidão de uma vida na roça foram meus companheiros desde muito pequena, instigadores de muitas peripécias. Foram as experiências com a natureza uma base importante para meu desenvolvimento psíquico e formação da minha personalidade.

Não venho de uma família de artistas, ou de cantores e poetas. Mas logo nas primeiras experiências escolares, me interessavam muito as apresentações artísticas ou coreografadas. No Jardim de Infância,¹³ lembro de atravessarmos a rua de um cômodo anexo da escola para assistirmos a filmes de animação. Na pequena fronteira daquela ruazinha sem saída, entre uma paisagem urbana e rural, a vista apontava para o caminho da “Maria Fumaça”. Ver o trem cruzando o entorno da cidade era um evento mágico de qualquer manhã.

Minha inserção na pré-escola¹⁴ exigiu uma postura de silêncio e quietude. Neste contexto, fui alfabetizada. Cursei o primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental em uma instituição pública e, além do frio na barriga pelos sorteios de quem responderia a tabuada, também lembro de eventos culturais que envolviam materiais reciclados e apresentações musicais no início dos anos 2000. Se não fosse aquela caixa de livros que ganharia mais tarde, talvez não teria me tornado leitora.

¹³ Equivale, atualmente, à Educação Infantil, em específico, à etapa de primeiro e segundo período. Naquele momento jardim I e jardim II, denominado jardim de infância.

¹⁴ Equivale ao primeiro ano do Ensino Fundamental, que passou a fazer parte do Ensino Fundamental I após a implementação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

Aos oito anos e meio, nove anos, mudamos para o outro lado da cidade. Fui matriculada em uma instituição escolar para cursar os anos finais do Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio. Na época, a estrutura escolar apresentava características agradáveis, com árvores frondosas, espaços com hortas, pequenos jardins, sinais da presente natureza. Até o fim do Ensino Médio, todas as árvores foram cortadas, a escola teve suas paredes pintadas com cores monocromáticas, obteriam seus pavimentos divididos com muitas grades, sem nenhum resquício de suas frondosas árvores, apenas muros acinzentados.

Apesar de um processo de escolarização inteiramente público, não tive acesso a bibliotecas com acervos poéticos, gibis ou narrativas infantis. Minha incursão nos anos finais do Ensino Fundamental também não propiciou o acesso aos livros literários. A biblioteca era depósito de livros didáticos e espaço de aulas de reforço. A professora de Português organizava estudantes de séries mais avançadas para ensinar alunos de séries anteriores com dificuldades. Apesar do calor e do sono que eu sentia às tardes, eu gostava da atividade de ensino.

ENTREATO 3:

Eu comecei a trabalhar como professora no ano de 2021. Esse ano é minha primeira experiência como alfabetizadora... formal, trabalhando de maneira formal. Porque na adolescência já trabalhei alfabetizando crianças e já trabalhava também dando aula para pessoas adultas. Então, depois eu me formei em 2017, eu me formei em pedagogia. Então, essa é minha primeira experiência como professora alfabetizadora (Professora Entrevistada Águia-real).

Rememoro que minha paixão desperta por poesias se daria na adolescência através dos fragmentos de textos presentes nos livros didáticos. Ocorreu tudo nesta escola que, em meados dos anos 2005, ainda verde, não possuía biblioteca. A escola existe até o momento presente da escrita deste trabalho, e ainda permanece localizada próxima a uma pracinha. Neste período, eu estudava no turno vespertino e com minhas andanças pelo bairro, notava a presença de uma biblioteca ambulante. Tratava-se de um ônibus biblioteca¹⁵, que se ancorava na praça, e por ali permanecia algumas horas. Eu nunca me atrevi a entrar. Meus olhos pairavam sobre aquele automóvel de porte grande, e por alguns minutos especulava imaginativamente o quão atrativo poderiam ser suas obras. Não me recordo exatamente, porque nunca o adentrei. Poderia ter sido alguma burocracia com documentos, mas fato é que eu nunca tateei aqueles livros andantes.

¹⁵ Projeto da secretaria da cultura da prefeitura de Uberlândia, de acordo com a reportagem do portal conexões o projeto existe há mais de 30 anos. Disponível: <https://encurtador.com.br/uDWqU>. Acesso em: 5 ago. 2024.

Segui adolescendo, comecei a estudar Teologia ao embrenhar pelos caminhos da religiosidade e, por muito tempo, os cânticos de referência europeia com suas palavras enigmáticas foram alvo de meu esforço em desvendá-las e compreender minimamente os textos bíblicos com suas referências culturais. Fato é que minhas experiências estéticas, na vida de uma jovem, não se constituíram de formas elaboradas, para além do mercado cultural. Logo, não obtive grandes influências artísticas.

Na tentativa da descoberta acerca do que me ocuparia na vida adulta, fiz uma pausa para conseguir me decidir. A Pedagogia sempre foi um curso que tinha em vista, mas desisti quando os professores do cursinho nos desestimulavam a prestar vestibular para um curso sem grandes expectativas de ascensão social.

Não ousou propor uma vocação entre meu fazer docente diário e uma lógica quase weberiana¹⁶ em relação ao trabalho, que o evoca em uma perspectiva protestante, em que o trabalho é uma dedicação e uma forma de devoção ao ser divino. Mas assumo a ideia de trabalho como uma organização social, econômica e histórica deste século, em que minhas encruzilhadas se inter cruzam com o projeto de país e de juventude. É um projeto que compôs as políticas públicas do acesso ao ensino superior, bem como os avanços e retrocessos das políticas educacionais nos últimos vinte anos.

O acesso à educação, à leitura, à escrita, a uma formação estética, é obtido nesta concepção. Não se trata de um capital humano que é obtido para funcionalização deste corpo e logo mercadorização dessas “competências” adquiridas. É, antes, uma busca incessante pelo trabalho que se conecta com o fazer humano, no princípio ontológico do trabalho.

É a capacidade de imaginar, intervir na realidade, transformá-la, e ainda assim obter tempo para desejar e viver tantas outras coisas. É propor uma ruptura de especialização que aprisiona o fazer humano de modo alienante a uma única tarefa específica.

Na experiência docente, caso facilmente deixe-me levar pelas correntezas neoliberais, minha função se reduziria a um fazer burocrático, mecanizado e terceirizado a inteligência artificial e aos programas que tudo planejam, elencam e nos determinam professoras enquanto meras executoras de uma tarefa alheia de sua capacidade de criação e organização didática.

¹⁶ Importante reflexão acerca da contribuição do Protestantismo e o desenvolvimento do capitalismo. WEBER, M. **A Ética Protestante e o “Espírito” do Capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

É preciso ancorar a defesa deste trabalho na materialidade concreta e dialética que aponta a realidade. As linguagens artísticas e a educação não devem perder de vista o horizonte de transformação no desenvolvimento humano.

Dos dezesseis aos dezenove anos, já havia realizado o percurso de uma jovem em busca do seu caminho profissional. Trabalhei em diversas funções e adentrei a uma sala de berçário para exercer a função de auxiliar da professora no trabalho com os bebês. Foi um ano intenso de muito aprendizado, como lidar com crianças bem pequenas, bebês apartados de suas famílias aos cinco meses e às vezes aos três. Era uma função que exigia um mínimo de sensibilidade humana para cuidar de seres tão pequenos.

Conectei-me profundamente àquela função, e ao longo daquele ano fui acompanhando várias etapas de desenvolvimento junto aos bebês bem pequenos, até os andantes de três anos. O trabalho naquele espaço era voltado prioritariamente aos cuidados. Ninar, alimentar, acolher, brincar, mas os desenvolvimentos das intenções do trabalho não seguiam necessariamente um olhar pedagógico; havia uma visão de que éramos babás cuidando daquelas crianças. Apesar de imediatamente me apaixonar por todo trabalho, ainda não havia decidido meu caminho.

ENTRETO 4:

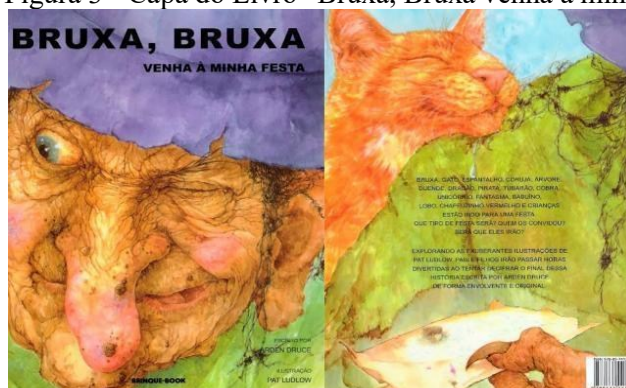
Eu sou formada em magistério desde 2010, mas eu não comecei minha carreira profissional trabalhando como professora em si. Trabalhei como educadora infantil, mas na parte do cuidar, mas não se separa cuidar do educar. Aplicava-se mais atividades de brincar, o brincar da criança, mais o lúdico (Professora Entrevistada Águia-real).

Ao fim do ano, rompi o contrato com essa instituição escolar e trabalhei os próximos seis meses como cuidadora particular de em casa de família. Anos mais tarde, voltaria ao berçário. Na primeira formação, uma moça com olhos e cabelos cor de mel iniciaria uma história. Ela transparecia sua criança interna, era fácil imaginar pelo doce olhar com que ela nos olhava, a criança que um dia ela foi e a história que ela proferia era de uma menina que tinha um pássaro encantado e o havia aprisionado. Depois de quase quinze anos, lembrei do meu livro que compunha as imagens dos meus sonhos. Lembro de chorar imediatamente à medida que a moça tecia a história. Saí dali decidida a fazer o curso de Pedagogia.

Matriculei-me na Faculdade Pitágoras de Uberlândia, no programa de financiamento estudantil - FIES e segui com vários projetos. Ao mesmo tempo em que me formava na faculdade, pude aprofundar meus estudos na prática pedagógica no cotidiano daquele espaço que outrora fora um berçário, mas que se estruturava como escola de Educação Infantil, com trabalho permeado por um olhar pedagógico e norteado por reflexões teóricas.

Aprendi a trabalhar com ateliê e uma querida professora de Artes dava asas para os meus sonhos. Sua criatividade espalhava a vida por toda escola, e me ensinou muito a trabalhar de forma viva, criativa e respeitosa junto às crianças pequenas e as linguagens artísticas. Realizamos um trabalho literário com biblioteca em que as crianças de dois anos se apropriaram da linguagem oral e, ao mesmo tempo, expressavam suas interpretações mediante literatura, que organizamos no jardim. Passávamos as tardes conversando e lendo os livros literários, e as crianças realizavam hipóteses, inferências e deduções de modo particular e ao mesmo tempo coletivos junto a seus pares. No ano seguinte, pude, junto a outros colegas de trabalho, realizar um projeto pedagógico com as crianças a partir da história literária “Bruxa, Bruxa, venha à minha festa”.

Figura 3 - Capa do Livro “Bruxa, Bruxa venha à minha festa”



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yY7mdypZaEI>.
Acesso em: 14 abr. 2025.

A culminância do trabalho foi realizar uma festa de monstros onde obras como o Pirata, a Bruxa e o Unicórnio foram construídas nos espaços de ateliê a partir dos desenhos das crianças de modo coletivo em colaboração com as professoras.

Figura 4 - Unicórnio



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

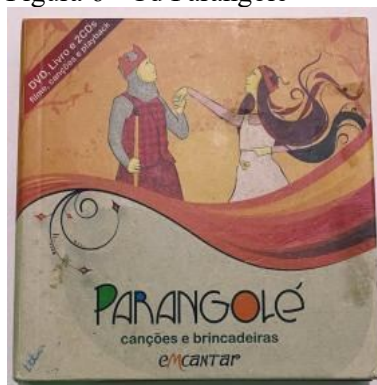
Figura 5 - Bruxa



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

Naquele ano importante de formação, participei de uma oficina de teatro com o grupo Emcantar e vivenciamos jogos teatrais baseados na obra Parangolé, a fim de promover um resgate com as brincadeiras das infâncias.

Figura 6 - Cd Parangolé



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

A obra acima é uma coletânea de brincadeiras infantis cantadas, que propiciam um mergulho acerca das infâncias, principalmente as que foram vividas no Triângulo Mineiro, e que partilham de semelhanças nos jogos teatrais. Pude realizar uma imersão de jogos teatrais em oficinas com o Grupontapé de Teatro, e, enquanto formava um olhar pedagógico a partir dos estudos sobre as infâncias, compreendia a importância do jogo psíquico proporcionado pelo faz-de-conta e brincadeiras.

O jogo teatral é muito próximo da criação verbal. Na elaboração psíquica, Vigotski (1930/2018) aponta alguns aspectos importantes. A capacidade imaginativa infantil é atravessada pela sua experiência direta com a realidade vivida e, a partir de sua capacidade imaginativa, há uma elaboração desta realidade no campo da fantasia, o que é denominada situação do jogo. Ela ocorre a partir da dramaticidade entre experienciar uma vivência e concretizá-la no jogo cênico. Para o autor, “a imagem criada com elementos da realidade encarna-se e realiza-se de novo na realidade, mesmo que de forma condicional; o impulso para a ação, para esse encarnar-se, para a realização, que está contido no próprio processo de imaginar [...]” (Vigotski, 1930/2018, p. 98).

Logo, ao retornar para a realidade concreta, ou seja, a experiência vivida, encarna-se a brincadeira entremeada da linguagem do drama com novos elementos da criação infantil.

Há uma complexidade imbricada neste jogo cênico mediante os aspectos qualitativos do sistema psíquico, que envolve o âmbito da brincadeira de faz-de-conta, os processos de imitação e reelaboração. Para Vigotski (1930/2018, p. 100 - 101), “[...] em torno da encenação serão formados e organizados os mais diferentes tipos de criação infantil: técnico, decorativo-plástico, oral e dramático, no pleno sentido da palavra.”

Mesmo sem perceber esta dimensão estética, aquele período teceria valores profissionais que me acompanhariam por toda uma vida.

1.2 DE VOLTA À CARTILHA? OUTROS MUROS, OUTROS ESPANTOS

As artes constituem um direito das crianças de escola pública? As bibliotecas têm sido de fato espaço de acesso para as crianças? Ou apenas cumprem uma exigência burocrática? Não esqueço de destacar que percorri escolas públicas em que o acesso à biblioteca era restrito para crianças apenas do terceiro ano do Ensino Fundamental em diante, como se aquelas que estão imersas na linguagem escrita no primeiro ano não necessitassem arduamente de entrar em contato com livros literários¹⁷.

Ainda há muitos desafios a percorrer para que a cultura literária seja um direito pleno para nossas crianças. Em 2022, a humanidade já vivenciava a crise sanitária criada pela Covid-19 e naquele contexto assumi, em maio de 2022, meu cargo como professora efetiva em uma escola da rede pública municipal da cidade de Uberlândia/MG, em uma turma de primeiro ano, com aproximadamente 30 crianças.

Meus olhos brilharam por vislumbrar possibilidades tão potentes de trabalho, que subitamente foram interrompidas por um programa de alfabetização que estava em curso. Uma medida emergente que vislumbrava padronizar uma metodologia de alfabetização e ainda estruturar o trabalho pedagógico de modo minimamente orquestrado. Minhas experiências anteriores com o trabalho pedagógico na prefeitura remontavam à minha memória uma certa liberdade na atuação docente, o que naquele momento inicial condicionava claramente uma adequação ao programa.

Os textos de leitura eram os minilivros que as crianças poderiam colorir e levá-los para casa.

¹⁷ Coadunamos com Franco e Martins (2020, p. 143) ao destacarem que, ao nos referirmos à literatura infantil, “não estamos nos dirigindo a qualquer tipo de texto, mas sim aos que servem como ferramenta para humanização da criança”.

Figura 7 - Programa AlfaBeto - Minilivros



Fonte: Loja Instituto AlfaBeto. Disponível em: <https://11nq.com/>

Figura 8 - Programa AlfaBeto – Minilivros



Fonte: Loja Instituto AlfaBeto. Disponível em: <https://11nq.com/>. Acesso em: 16 abr. 2025.

O acesso à biblioteca era permitido às crianças a partir do terceiro ano do Ensino Fundamental, e como tudo estava se reorganizando em um contexto pós-pandêmico, práticas como sacola de leituras eram esquecidas. Então, por mais incrível que as obras literárias que ocupavam aquele espaço poderiam ser, as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental não obteriam o direito de acessá-las.

Neste sentido, uma série de questões foram surgindo mediante a atuação docente. Em que medida o programa delimita as experiências estéticas na apropriação da linguagem escrita? Era possível criar uma necessidade e motivo para a escrita, ressuscitando uma espécie de cartilha orientadora? Quais eram os textos literários que poderíamos lançar mão para agregar ao trabalho? A estrutura do trabalho era norteadora por uma espécie de cartilha, em que cada seção era destinada a uma lição de um fonema.

No semestre seguinte daquele mesmo ano, mudei de instituição escolar dentro da rede municipal. Meu cargo, na eventualidade, substitui os professores de todas os anos escolares, e isso favoreceu um olhar expandido mediante o trabalho dentro de uma escola pública, sua organização, gestão, entre outros.

Pude acompanhar os trabalhos dos primeiros anos junto às professoras regentes; logo, percebemos as possibilidades estruturantes desta pesquisa. Frequentei alguns encontros formativos do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - CEMEPE para compreender o que as professoras em sua maioria apontavam sobre a compreensão da linguagem e desenvolvimento humano. Mediante a opiniões diversas e impossíveis de abranger em dois anos de mestrado, considerei estruturar o trabalho com as professoras da escola onde eu atuava. Não me esqueço que em uma dessas pausas para o café, umas das professoras abriu os braços e acenou com muita disposição a possibilidade de pesquisar sua própria atuação. Eu respondi com imensa gratidão.

Deste modo, o projeto de pesquisa foi estruturado e aprovado na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG e no Conselho de Ética da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Os embasamentos teóricos acerca da importância de uma educação estética na apropriação da linguagem haviam derivado de estudos coletivos no GEPLI, que seguiram norteando o meu interesse sobre arte e estética.

Os resultados, por meio deste trabalho, visam contribuir com a produção de conhecimento no campo da linguagem escrita e desenvolvimento humano e suas possíveis dimensões artísticas e estéticas. A nossa opção será pelos estudos desenvolvidos no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural, que consideram que a dimensão artística e estética está alinhada a uma concepção epistemológica do desenvolvimento humano, e que perpassa o processo de aprendizagem do ser, nas suas relações eu - outro através da cultura. É neste emaranhado que a próxima seção foi organizada, a fim de elucidar os afetos na formação humana através dos sentidos sociais e da constituição da linguagem escrita.

1.3 AS FLORES TRANSBORDARAM E ROMPERAM OS MUROS DA CIDADE

*"Tá caindo fulô, ê, ta caindo fulô
Tá caindo fulô, ê, ta caindo fulô
Lá do céu cá na terra, ê ta caindo fulô"¹⁸*

*Uma flor nasceu na rua!
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.
Uma flor ainda desbotada
ilude a polícia, rompe o asfalto.
Façam completo silêncio, paralitem os negócios,
garanto que uma flor nasceu¹⁹.*

Ao mesmo tempo em que profissionalmente me aventurava pelos caminhos artísticos, meus interesses pessoais se voltaram também para o trabalho na ONG Religol²⁰, a partir de uma necessidade de desenvolver um trabalho com meninas do assentamento Santa Clara.

A separação cultural e esportiva através do gênero foi organizada pela própria comunidade. Os meninos se interessavam por atividades relacionadas ao futebol e as meninas assistiam aos treinos. Uma criança ou outra propunha uma mistura, mas não era um movimento coletivo.

O Grupo Balaio de Chita²¹ foi convidado para promover um projeto paralelo junto à comunidade. Estava eu à procura de uma ruptura religiosa que me levaria àquele lugar, e conhecer outras possibilidades artísticas em uma cidade como Uberlândia faria muito sentido.

Naquele momento, envolver-me em comunidades atravessadas por violências, faltas e escassez e, ao mesmo tempo, deslocar o olhar de uma possível classe média, era esticar a minha vivência humana a muitas realidades. O contexto do assentamento Santa Clara, situado na periferia de Uberlândia, era de algumas casas de alvenaria, e muitos outros tantos barracos de lona e madeiras gastas.

A ONG Religol, articulada por um grupo de jovens cristãos, tinha em vista a promoção de treinos de futebol como oportunidade de conhecer outras realidades possíveis.

¹⁸ O assentamento Santa Clara é uma ocupação urbana localizada na periferia de Uberlândia na zona Leste da cidade, onde habitam cerca de 900 famílias.

¹⁹ Trecho do poema. ANDRADE, C. D. **A Rosa do povo**. São Paulo: Círculo do Livro, 1945.

²⁰ O assentamento Santa Clara é uma ocupação urbana localizada na periferia de Uberlândia na zona Leste da cidade, onde habitam cerca de 900 famílias.

²¹ Por definição, é um Grupo de pesquisa, práticas e criação em danças brasileiras. Disponível em: <https://www.instagram.com/balaiodechita/>. Acesso em: 5 ago. 2024.

Figura 9 - Projeto Religol



Fonte: Arquivo da autora, 2018.

Ao mesmo tempo, havia muitos confrontos internos vividos pela equipe no cotidiano ao se deparar com uma realidade de tamanha pobreza e precariedade. O Grupo Cultural Balaio de Chita envolveu-se no projeto e organizou um grupo de dança com crianças chamado Fulorescê. Os ensaios de danças e treinos de futebol eram realizados aos sábados pela manhã nos terrenos baldios do assentamento.

Figura 10 - Projeto Fulorescê



Fonte: Arquivo da autora, 2017

A organização em si de cada projeto desenvolveria a ampliação do repertório cultural que, muitas vezes, no processo de escolarização, o direito à cultura e aos espaços culturais da cidade é secundarizado ou ignorado. As crianças conheceram os espaços culturais da cidade e ampliaram seus olhares para estruturas que outrora nunca avistaram.

Figura 11 - Projeto Fulorescê “Apresentação UFU”



Fonte: Arquivo da autora, 2017.

Conheceram as faculdades privadas, a Universidade Federal de Uberlândia, o Teatro Municipal e o Parque do Sabiá. Durante quase dois anos, os projetos foram pujantes na vida de todos os envolvidos. À medida que os projetos foram sendo reestruturados, outras ideias foram surgindo.

Eu, então encantada com o mundo literário, estruturei junto ao Programa Municipal de Incentivo à Cultura - PMIC o projeto Fulorescê de Histórias. De modo geral, ele tinha em vista promover histórias contadas de forma cênica ou rodas de leitura com o livro físico. A outra dimensão do trabalho era promover passeios culturais pela cidade, em pontos formativos, museus, centros de cultura e outros.

Figura 12 - Projeto Fulorescê - “Banner PMIC”



Fonte: Arquivo da autora, 2018.

Realizar o projeto pelo Incentivo da Cultura era uma forma de arrecadar fundos para que as ideias saíssem do papel. Foi um período de aprendizado, apropriação da literatura, da cultura e da cidade como um direito social.

Figura 13 - Projeto Fulorescê - “Roda de Leitura”



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2018.

Figura 14 - Projeto Fulorescê - “Roda de Leitura”



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2018.

Substancialmente, toda essa trajetória colaborou para que, quando eu entrasse em contato com a Psicologia Histórico-Cultural, catarticamente me interessaria pelos escritos iniciais de Vigotski num contexto daquela sociedade em iminência de uma revolução socialista. Estava preocupada que as artes fossem um direito de todos (as) trabalhadores (as).

Os escritos do jovem Vigotski também revelam uma genialidade incomum. Apesar de o autor defender na obra “Imaginação e Criação na infância” (1930/2018) que na maior parte dos casos não há gênios, a sua produção intelectual aponta para uma genialidade brevemente ceifada pela tuberculose. Sua obra me surpreendeu sobremaneira: como uma pessoa tão jovem era capaz de tão profundas leituras artísticas?

Paralelamente a minha experiência artística, muito tardia, seguia a lapidação do meu olhar por um questionamento que afetaria toda minha prática docente.

Esta seção, portanto, se ocupou de revelar meu percurso, minha trajetória, até a estética na apropriação da linguagem escrita em um campo de conhecimento instigante, a ponto de desdobrar-se em uma pesquisa de mestrado.

A seção seguinte explana o percurso teórico-metodológico e, passo a passo, apresenta a construção da pesquisa, bem como as escolhas frente a sua concretização.

2 UM PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta seção busca apresentar a opção teórico-metodológica construída a partir dos princípios do materialismo histórico-dialético, que considera suas aproximações no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural e contribuições da Filosofia da Linguagem, de modo em que ambas apontam um contorno teórico na busca de compreensão do objeto de estudo delineado neste trabalho.

Para alcançar os percursos investigativos diante dos objetivos estabelecidos, este trabalho propôs o convite às professoras que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Prof.^a Josiany França, localizada no bairro Canaã, zona oeste da cidade de Uberlândia-MG, para participarem desta pesquisa.

A escolha dessa instituição e desses sujeitos ocorreu por ser o local de atuação profissional da pesquisadora, o que contribuiu para a adesão das professoras na pesquisa.

Os estudos e formações coletivas acerca da apropriação da linguagem escrita, e os caminhos que a rede municipal de Uberlândia-MG optou, propiciaram partilhas, incômodos, reflexões e problematizações que foram levantadas no âmbito do corpo escolar, sobretudo, com as profissionais diretamente envolvidas com os devidos processos.

A professora pesquisadora deste trabalho atuava diretamente com a aplicação dos testes de fluência de leitura do Pacto Municipal de Alfabetização ²², que ocorriam na esfera municipal e estadual. Por isso, entre conversas e aplicações de testes de leitura, havia uma parceria entre a pesquisadora e as professoras do primeiro ano, como profissionais com interesses de estudos em comum.

Salienta-se que a proposição deste trabalho é realizada sobre muitas mãos, pois ele nasce por meio de um sentido colaborativo e reflete uma parceria construída ao longo das docências que ali se fazem na vida cotidiana.

A sondagem inicial se deu a fim de ampliar o debate sobre o tema e verificar o interesse de participação e realização do trabalho junto às professoras e suas práticas. Após o aceno coletivo das professoras candidatas à participação, o projeto de pesquisa foi estruturado e enviado ao CEMEPE. Posteriormente à sua aprovação, o trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP.

²² Líder do executivo lança Pacto pela Alfabetização na rede municipal de ensino. Disponível em: <<https://www.uberlandia.mg.gov.br/2022/02/07/lder-do-executivo-lanca-pacto-pela-alfabetizacao-na-rede-municipal-de-ensino/>> . Acesso em: 20 out. 2025.

A formalização do convite à participação da pesquisa para as quatro²³ professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental se deu por meio de um encontro presencial breve, em que foi entregue a documentação do Termo Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, a apresentação de todas as etapas da pesquisa que envolveria as professoras participantes e as solicitações de documentos que ocorreriam durante os procedimentos.

Figura 15 - Envelope/Convite



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Figura 16 - Marcadores de página



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

É importante destacar que houve uma idealização deste encontro por parte da pesquisadora, que acreditava ser possível criar no tempo espaço escolar uma pausa, um encontro, em que fosse possível a explanação de cada etapa da pesquisa, bem como a elucidação

²³ O convite foi realizado a quatro professoras e, dessas, três aceitaram participar da pesquisa.

de dúvidas. Entretanto, a rotina escolar não propicia momentos em que a reflexão é privilegiada, pois o tempo é suprimido por uma série de tarefas e obrigações não menos importantes, mas que se tornam impeditivos de momentos de partilha e construções coletivas.

Como meio de comunicação, criamos um grupo de WhatsApp em que as professoras pudessem se comunicar diretamente conosco, a fim de esclarecer qualquer dúvida e combinar os encontros para a realização das entrevistas.

O trabalho se baseou em uma epistemologia qualitativa em colaboração com as participantes. A proposta metodológica foi articulada a fim de compreender o objeto de estudo complexo e em movimento, sujeito a transformações durante o desenrolar da pesquisa. Dito isto, pode-se destacar que, para Minayo (2003, p. 22), a pesquisa qualitativa é um caminho para investigar as ações e relações humanas, de modo muito distinto da lógica positivista. Por considerar que é o objeto que sinaliza as formas possíveis de estabelecer um caminho investigativo, destaca:

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (Frigotto, 2001, p. 77).

O delinear do objeto de pesquisa aponta sua metodologia, a fim de tornar possível o desnudamento da totalidade do fenômeno, as contribuições de interpretá-lo através das lentes da Psicologia Histórico-Cultural e da contribuição da Filosofia da Linguagem, a partir dos estudos de Volochinov.

Com intuito de identificar quais concepções as professoras possuem acerca da apropriação da linguagem escrita, estética e artes no desenvolvimento infantil, foi realizada a técnica da entrevista reflexiva em dois encontros individuais com cada docente. O primeiro encontro se deu de modo virtual através da plataforma Meet, quando a realização da entrevista reflexiva com roteiro semiestruturado foi gravada.

A entrevista reflexiva expõe que as subjetividades do entrevistador e da entrevistada estão imbricadas, o que tornou uma importante forma de transpor barreiras da timidez e estabelecer uma forma mais fluida na captura de sentidos e significações acerca das exposições das professoras.

As entrevistas se deram em uma plataforma digital, de modo remoto, e isso também realoca uma outra relação estética na investigação dos sentidos. Há um afastamento corporal,

como expõe a era tecnológica, em que outras nuances se revelam à medida que somos mediados por artefatos tecnológicos.

A facilidade do não deslocamento e a possibilidade de conexão apesar das distâncias desnudam os avanços e precariedade da materialidade social tecnológica. Neste trabalho, foi uma estratégia de emergência, mas revela o esvaziamento do tempo para reflexão teórica, o automatismo da atuação docente e a esterilidade do ato de pensar como projeto educacional.

A entrevista reflexiva (Szymanski, 2002) imbrica as interações entre pesquisadora e participantes de um modo horizontal, em que há um encontro de subjetividades, diálogos, e percepções, em que a relação eu - outro é ampliada. Neste encontro, a reflexividade inaugura as possibilidades de os participantes observarem suas falas, refletirem de modo consciente sobre o dito e o não dito, reorganizar seus enunciados e elaborar novas percepções sobre o objeto em estudo.

De acordo com Szymanski (2002), os procedimentos da entrevista reflexiva caracterizam um *contato inicial* em que são apresentadas as informações sobre a pesquisadora, o objetivo da pesquisa, as premissas éticas contempladas no escopo desta pesquisa e que nortearão os encontros. O *aquecimento* é caracterizado pelas apresentações iniciais das trajetórias formativas dos/das professores/as participantes e percepções iniciais acerca do objeto.

As reflexões são impulsionadas pela *questão desencadeadora* relacionada aos objetivos da pesquisa, a *expressão da compreensão* é a pesquisadora expressar suas compreensões sobre as falas dos (das) entrevistado (as) produzindo *sínteses* verbalmente. Há ainda os aspectos de *esclarecer* falas embaraçadas, *focar* em questões atreladas ao objeto e construir *aprofundamentos* possíveis à luz das teorias elencadas para elaborar interpretações. O *caráter devolutivo* é fornecer aos participantes o acesso às pré-análises em que é possível modificar suas contribuições e expressar novas percepções a partir do movimento reflexivo na construção de sentidos.

A construção do roteiro foi estruturada a partir dos objetivos específicos da pesquisa. O segundo encontro é a devolutiva da análise prévia da pesquisadora, para que a professora participante, conforme indica Szymanski (2002), realize inferências, observações e comentários no papel de colaboradora ativa da pesquisa.

Consequente, nesta etapa expressa no ato do convite para participação da pesquisa, o trabalho buscou investigar, através de registros do trabalho pedagógico, materiais que revelassem pistas da apropriação da linguagem escrita e que demonstrassem as expressões

subjetivas das próprias crianças, as escolhas dos livros literários, os desenhos e articulações com outras linguagens artísticas, ou seja, um conjunto da objetivação do trabalho pedagógico.

De acordo com Miller (2020, p. 29), é importante que na apropriação da linguagem escrita seja possibilitado o contato com enunciados criados socialmente em diferentes contextos, formas e conteúdos, como bilhetes, cartazes, jornais, receitas e poemas recolocam a escrita em situação de interlocução e podem transparecer elementos de sua relação estética com as possibilidades de criação a partir da linguagem escrita (Vigotski, 1926/2010). Nestas situações, a apreensão da linguagem se constitui através dos seus sentidos sociais e impulsionam uma nova qualidade no sistema psíquico humano, transformando as formas de ver o mundo e senti-lo, a percepção de si, do outro e dos objetos em sua relação.

Nesta seção, foi possível acompanhar os processos protocolares que envolvem a concretização da pesquisa, bem como as escolhas teórico-metodológicas, técnicas de entrevista e estratégias frente aos percalços de realizar pesquisa em um contexto escolar que possui cada vez mais em seu horizonte um caráter tecnicista, sem contemplar em seu processo formativo tempo-espço para refletir criticamente os processos de aprendizagem e políticas educacionais.

A seção seguinte é estruturada a fim de explicar os processos de construção de núcleos de significação, as escolhas da pesquisadora e esmiuçar os aspectos do material empírico que resultou nas reflexões teóricas, análises e sínteses posteriores.

3 A CONSTRUÇÃO DE NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: O DESAFIO DE ROMPER COM A APARÊNCIA DOS FENÔMENOS A PARTIR DOS DIÁLOGOS DAS PROFESSORAS

Os passos que se articulam a um olhar analítico mediante as falas das professoras foram estruturados a partir da necessidade de compreender os fenômenos mediada pela Psicologia Histórico-Cultural. É um movimento que parte da empiria, mas utiliza-se do acúmulo científico para estruturar sua análise. Deste modo, é importante romper com a aparência dos fenômenos e buscar uma interpretação que englobe sua complexidade e o compreenda em constante movimento de ir e vir, de transformação dialética.

Deste modo, na perspectiva na construção dos núcleos de significações, categorias calcadas no materialismo histórico-dialético, foi estruturante para a análise. Neste sentido, elencamos e trabalhamos com as seguintes categorias: historicidade, subjetividade e objetividade, sentido e significado, mediação, contradição, pensamento e linguagem.

Acerca da historicidade, compreendemos o humano como um ser em constante atividade no mundo natural, e que atravessado de suas condições materiais, condicionado a um sistema de exploração do ambiente natural, produz ativamente sua forma singular de atuar no mundo. Sua atividade pode ser expressa por formas de alienação, mas também desnuda suas formas de transformação e ruptura com condicionamentos sociais.

Consideramos o sujeito ativo frente a suas condições sociais, ideológicas e modos de produção econômica. Este sentido correlaciona com aquilo que é universalmente expressado no particular. Não estamos sugerindo que no modo de viver humano está contido todos os sentidos de universalidade que atravessam a cultura, mas, no particular há pistas desta universalidade, como num átomo, na menor partícula de sua existência há um fragmento de um todo que desnuda, em sua singularidade, aquilo que se expressa na hominidade:

Este homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos (Aguar; Ozella, 2013, p. 301).

Logo, nossa relação com o mundo não se dá por uma via direta, mas se expressa pela mediação do domínio do humano pelo trabalho, e sua atividade no mundo, sua capacidade de imaginar e criar ferramentas, artefatos e a construção e elaboração da linguagem por meio dos signos que medeiam os sentidos entre o pensamento e a palavra. É uma triangulação que media

o ser humano com o mundo concreto, um processo de artificialização que complexifica sua existência e atuação no mundo.

A categoria mediação não tem, portanto, a função de apenas ligar a singularidade e a universalidade, mas de ser o centro organizador objetivo dessa relação. Ao utilizarmos a categoria mediação possibilitamos a utilização, a intervenção de um elemento/processo em uma relação que antes era vista como direta, permitindo-nos pensar em objetos/processos ausentes até então (Aguiar; Ozella, 2013, p. 302).

A partir desta compreensão, torna-se estreita a relação da subjetividade e objetividade, em que a primeira são elaborações, significações e sentidos que o indivíduo atribui em sua forma de experientiação da vida, e a segunda é a forma com que o indivíduo a externaliza, a objetiva através de sua atividade criadora, a materializa no mundo externo de forma concreta.

A inter-relação desta categoria, em seu movimento fluido e coexistente, é entremeada pelas categorias sentido/significado e pensamento/linguagem, pois, ao tatear a subjetividade, a objetividade correlaciona este conjunto de categorias. Acerca do movimento do pensamento e da linguagem, obtemos a seguinte reflexão, conforme apontam Aguiar e Ozella (2013, p. 303): “[...] para que se possa compreender o pensamento, entendido aqui como sempre emocionado, temos que analisar seu processo, que se expressa na palavra com significado, e, ao apreender o significado da palavra, vamos entendendo o movimento do pensamento”.

Deste modo, compreender o sujeito, identificar suas complexidades de ser e estar no mundo, é considerar um conjunto complexo da historicidade humana, sobretudo, como isso o afeta, e como dialeticamente estes sentidos se expressam por meio de suas colocações verbais.

O signo, a palavra dita e lançada para a escuta, o silêncio, a pausa, a hesitação, a possibilidade de ler sua entrevista, refletir e refazer sua resposta, são ambos movimentos que se expressam nas miudezas a materialidade que buscamos. Concordamos com o desejo de Ozella e Aguiar quando afirmam: “Queremos nos apropriar daquilo que diz respeito ao sujeito, daquilo que representa o novo, que, mesmo quando não colocado explícita ou intencionalmente, é expressão do sujeito [...]” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 305).

Portanto, a subjetividade está imbricada na constituição de sentido, e é compreendida, segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 305), como “uma possibilidade humana de organizar experiências convertidas em sentidos. É uma dimensão da realidade que podemos denominar dimensão subjetiva da realidade objetiva”, que, por sua vez, é atravessada diretamente pela necessidade da construção de sentido e significações em que se expressa os afetos, a vivência,

aquilo que é de natureza genética, mas que também é afetado pelo ambiente, e, sobretudo, reelaborado e transformado por uma construção de sentidos de modo peculiar.

A leitura flutuante é o ato de ler a entrevista diversas vezes e ir destacando as questões possíveis de análise. É importante considerar que há uma escolha e um recorte dos temas elencados. Por tratar-se de uma pesquisa de mestrado, não é obstante o intento esgotar todas as capacidades de análise a partir do material empírico.

A priori, fomos tecendo as palavras e as organizamos em uma nuvem de palavras, como potente pré-indicador:

Figura 17 - Nuvem de palavras com pré-indicadores



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

As palavras elencadas na nuvem são advindas de uma maior repetição, ênfase que ancoram as ambivalências, sentimentos, contradições, importância e correlações acerca do objeto de pesquisa. São pistas basilares para a construção da análise que serão estruturadas a partir da necessidade de síntese para construção de núcleos.

Nesse momento inicial, os pré-indicadores podem ser variados, de acordo com Aguiar e Ozella (2006). É importante elencar pré-indicadores que apontem para o objeto, que permitam aproximar do objeto de pesquisa a fim de elucidá-lo.

Por necessitar de uma organização ao tratar das informações empíricas e ainda estruturar os indicadores temáticos, consideramos elaborar um quadro para sua melhor visualização e compreensão. O intuito de sua elaboração é demonstrar os principais recortes das transcrições das entrevistas, destacar determinados termos, falas, sentidos, indagações, temas e formas recorrentes na busca de compreender as experiências estéticas na apropriação da escrita.

Em uma entrevista semiestruturada, obtemos conversas fluidas. A entrevistadora ancora novas percepções a cada entrevista, uma vez que as professoras são seres humanos com práticas

pedagógicas e visões de mundo distintas. No entanto, há uma confluência que conecta uma entrevista a outra. Os temas norteadores são os mesmos e foram elaborados a fim de compreender os fenômenos a que este trabalho se propôs.

Neste sentido, os trechos das entrevistas tentam capturar os termos norteadores e suas respostas que, ao mesmo tempo, revelam o particular. Eles também dão pistas ao que é universal, desnudam as singularidades das práticas pedagógicas, suas visões, e também corroboram a construção de novos sentidos quando estruturados para tornarem-se objetos de análise.

Deste modo, categorias como subjetividade - objetividade, sentido - significado, historicidade, contradição, historicidade, mediação, pensamento e linguagem são ferramentas de compreensão dos fenômenos. Os pré-indicadores são as características primeiras do fenômeno que merecem ser reorganizados como núcleos de análises para, quando observados e elucidados a partir de lúpas teóricas, seja possível a elaboração de sínteses.

Quadro 1 - Construção dos núcleos de significação

RECORTES DA LEITURA FLUTUANTE	INDICADORES TEMÁTICOS
Águia-real: Eu sou formada em magistério desde 2010, mas eu não comecei minha carreira profissional trabalhando como professora em si. Trabalhei como educador infantil, mas na parte do cuidar, mas não se separa cuidar do educar. Aplicava-se mais atividades de brincar, o brincar da criança, mais o lúdico. E eu comecei a trabalhar como professora no ano de 2021. Esse ano é minha primeira experiência como alfabetizadora... formal, trabalhando de maneira formal. Porque na adolescência já trabalhei alfabetizando crianças e já trabalhava também dando aula para pessoas adultas. Então, depois eu me formei em 2017, eu me formei em pedagogia. Então, essa é minha primeira experiência como professora alfabetizadora. Bem-te-vi: Nunca, nunca me imaginei numa sala. Inclusive, era o que eu falava, falava que meu perfil não é de professora alfabetizadora. Durante o estágio, me identifiquei muito com o terceiro, com o quarto ano, que eu tive a oportunidade de passar por todos os anos, e no estágio gostei bastante do terceiro e do quarto ano. E aí eu sempre falava, eu não quero ser, não sou uma professora alfabetizadora. Porém,	Núcleo 1: O TEAR DA PEREJIVÂNIE: entre o jogo da subjetividade e objetividade. Pré-indicadores: Experiência; trabalho; vivência; formação; infância; recordação; memória; sentido; significação; necessidade; carreira; docência.

meu cargo é de primeiro ao quinto ano, Educação Infantil, e assim, eu peguei essa missão esse ano de estar numa sala de alfabetização, mas para mim é algo muito puxado, é muito pesado alfabetizar, porque são fatores que não dependem só de mim.

Bem-te-vi: Eu me formei em 2018, e aí eu fiz o processo de transposição de cargo, eu tinha um outro cargo na prefeitura, e em 2021 eu fui chamada e assumi esse novo cargo, o cargo de professora. Quando eu cheguei na escola, a gente ainda estava naquele esquema de aulas online. Mas eu fiquei por pouquíssimo tempo, a gente não chegou a ficar um mês.

Bem-te-vi: [...] eu tenho até vergonha dos meus desenhos, eu acho que minhas professoras não tiveram esse olhar, eu vou colocar a culpa nelas. Elas não tiveram esse olhar, sabe? Eu acho que eu fugi das aulas de artes. E aí eu fico vendo o desenho deles, eu fico encantada, eu falo “Que que isso? Que desenho mais maravilhoso!”

Bem-te-vi: E aí, eu fico com receio de falar, não, a árvore é com o troco marrom, as folhas, verde. Eu falo, não posso, tenho que deixar ele criar. Às vezes, pelo meu fato de ter esse desenho primitivo, de ter uma dificuldade muito grande com relação a desenho, a música, o canto, eu acredito que vem daí, porque era tudo muito assim, era preto no branco. É isso ou é aquilo? Não me deram possibilidades para criar. E aí, eu tento fazer isso com eles. Não sei se estou no caminho certo, mas eu espero que sim. Estou sendo guiada pela intuição, infelizmente. Eu queria ser guiada pela ciência. Mas, não, pela intuição. Pelo que ocorreu comigo. Sim, pela minha experiência. O que aconteceu no meu percurso.

Arara-azul: Hum... Então... é primeiro começou assim que desde criança eu já gostava muito de criança. Tinha uma afinidade! E... mesmo quando eu fui crescendo um pouco ainda tinha, sabe parece um imã? Onde eu vou as crianças já olha eu tava na igreja domingo sentado um bebezinho, tem nenhum ano, olhando para mim morrendo de rir, só de olhar para mim já ria, eu pensando “parece um imã mesmo”. E... quando eu tinha

ainda já... eu tinha oito para dez anos eu, já era babá e cuidava de criança das minhas vizinhas sabe? Elas iam apanhar café, e eu levava na creche, buscava... e aí foi ao longo. Quando eu tinha 14 anos eu fui trabalhar numa escolinha. E... eu fui para ajudar na limpeza e tal; mas acabou que eu fiquei no berçário que as criancinhas tudo que chorava era eu que conseguia aninhar, então eu fiquei mais cuidando das criancinhas do berçário.	
Águia-real: Eu enxergo a função da linguagem escrita como um ato de comunicar, né? Trazer as informações, assim, da sua subjetividade para o coletivo, né? E do coletivo para sua subjetividade. É usado para expressar emoção, poesia, né? É uma forma de comunicar, dialogar, né? Do seu íntimo, do coletivo, do coletivo, do seu íntimo. Águia-real: [...] Então, eu uso, sim, eles decorarem, eles escreverem diversas vezes, tem um momento da aula que eu coloco eles para escreverem as famílias silábicas, para poder, é o que eu sempre falo para eles, né? Que eles têm um pouquinho de preguiça nessa faixa etária, eu falo, “ó, você aprende a escrever escrevendo e aprende a ler lendo, fazendo”, né? Bem-te-vi: Nos nossos dias é impossível não ter essa habilidade da escrita, então assim eu vejo que é libertador quando a criança começa a ler e a escrever. E assim eles me mandam mensagem no whatsapp! E aí fala “tia fui eu que escrevi, fui eu que digitei!”. Isso é libertador é poder falar e escrever a sua fala, e assim eles já estão nesse processo né de escrever eles percebem que é possível escrever a fala o que eles falam. Então é impossível viver nos dias de hoje sem ter essa habilidade né sem ter essa essa função, da escrita e da leitura não tem como. Arara-azul: Percebo! Usam, né, as cartinhas, eles deixam um recado, porque eu escrevo um recado para eles no caderno de ir para casa, ou no de sala. Eu sempre escrevo, né. [...] Eu costumo escrever. E porque eles já começam a compreender, eles escrevem para mim também. Aí às vezes fica assim, uma letra minúscula onde que era maiúscula, falta um N e um R no meio, mas ele já escreve ali, né. É	Núcleo 2: A PRÁTICA DOCENTE ENTRELAÇADA À ESTÉTICA: Eu e o outro uma inter-relação na busca do sentido da linguagem escrita. Pré-indicadores: Comunicação; diálogo; transformação; autonomia; sentido; significado; desenvolvimento humano.

igual eu te amo, aí vai eu te, tudo junto, eu te, T I mesmo, amo, M U, mas eu tenho a compreensão, e entendo o que está escrito. Arara-azul: Para mim, o que funciona é elas entenderem para que serve, e conseguir encaixar no mundo externo e no mundo interno dentro da escola, sabe? O que ela vê dentro da escola, ela vai ver no mundo exterior, em casa, na rua, no supermercado, na loja, e... tudo que ela vê nesses lugares, ela vai ver dentro de sala de aula. Em contextos diferentes, mas vai ter uma ligação. Arara-azul: [...] Nesse primeiro momento, eu gosto de entender mais o contexto que a criança vive, com quem ela vive, e começo a explicar para ela para que serve a língua portuguesa, para que serve a matemática, para que serve a ciências. Por quê? Porque quando ela começa a identificar essas coisas, tanto na sua casa, com a sua família, num passeio, na igreja, começa a fazer sentido para ela. Então, toda vez que você estiver falando de determinado assunto, ela se interessa pelo que você está falando.	
Águia-real: Então, sempre estão no quadro, fazendo junto com eles, colocando a letra, colocando a família, falando do som, né? Ali todos os dias, eu acho que é proveitoso, mas tem intempérie do barulho, da desatenção, da falta de foco, que atrapalha bastante, que esse método realmente viesse a funcionar, funcionar ele funciona, mas tem muitas coisas que atrapalham ele ser mais efetivo. Águia-real: [...] na minha opinião, que não existe uma idade certa para a criança aprender a ler e escrever. Eu sei que está arraigada a nossa cultura brasileira de que a criança deve aprender a ler no primeiro ano e isso é fundamental. Ela é por volta dos seis anos. Mas eu creio que não existe uma idade certa. Porque os neuropediatras falam que a criança tem que aprender a ler, o melhor período para aprender a ler e escrever é entre os 4 e 7 anos de idade. Mas a gente deve considerar o desenvolvimento cognitivo do cérebro da criança. Na minha sala de aula eu vejo muitos	Núcleo 3: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA LINGUAGEM: Historicidade e suas modificações nas estruturas psicológicas. Pré-indicadores: Transformação psíquica; atenção; desatenção; repetição; alienação; expressão; sentido.

que já adquiriram a leitura, já começaram a dominar a escrita, mas tem muitos que não conseguem nem prestar atenção na aula. Eles estão voltados ainda para o brincar da educação infantil.

Bem-te-vi: eu vejo algumas crianças eu acho que o fator da também da maturidade conta muito, então assim eu não sei te garantir se existe uma idade certa, porque eu acho que é bem relativo algumas pegam bem sim mas outras não tem a maturidade ainda, tem gente que fala que não acredita nessa questão do clique, porque muitos falam aí tem vai chegar um certo momento que a criança vai dar um clique, vai começar a aprender a ler a escrever. Eu não acredito muito bem nesse momento do clique, eu acredito também na questão dos estímulos que a criança recebeu antes de chegar lá no primeiro ano, isso também determina assim se essa criança vai ter essa maturidade essa condição de tá aprendendo a ser alfabetizada logo no primeiro segundo ano que é entre os 7 e 8 anos.

Arara-azul: Eu não acho que tem uma idade certa para aprender a ler. Eu acredito que tem que haver a maturidade e compreensão para ela conseguir decodificar. Por quê? Eu tenho duas, as duas das minhas meninas aprenderam a ler com quatro anos. Como eu trabalhei em escola particular muito tempo, são um número menor de alunos na sala. Às vezes é uma família mais presente, né? Mais organizada com questão de ir para casa ou com incentivo mesmo, né? De buscar, de aprender, de mostrar. O que acontece? As crianças desenvolvem mais rápido, né? A maturidade intelectual desenvolve mais rápido, porque já aquela criança que não tem a informação, né? Não tem quem fala, quem mostra, quem explica.

Arara-azul: A criança que vai para a escola, ou o horário dela com a mãe não bate, né? E fica por isso mesmo, ele já tá indo na escola, então na escola ele aprende. Mas quando o pai preocupa, olha, comprei um livro, comprei um caderninho, que a criança desde pequena ela já começa a escrever, desenhar, a garatujar, né? Então o intelecto dela vai amadurecendo mais cedo, né? Tem as crianças que já nasce apta

com déficit de atenção, né? Mais elevado, né? Ou menor, então ela já consegue ter um cognitivo, né, ali na média, ou às vezes até superior. Mas tem criança que precisa de mais estímulo, por isso que eu acho assim que nem todos aprendem da mesma forma, alguns vão precisar de repetição, tipo o método antigo, né, ba - be - bi - bo - bu - bão; porque ele vai precisar primeiro disso. Tem criança que você fala uma vez de uma sílaba, vamos supor, das sílabas do S. Ela já entendeu do M, do X, porque ela já pegou rápido. Então, rapidinho, ela já tá ali na sílaba simples, você já pode ir com ela nas sílabas complexas que vai. Agora tem outros que precisam de outros métodos mais, às vezes um pouco mais individual, tem gente que já consegue mais no coletivo, então tem que ter um olhar atento e individual para cada criança.	
Águia-real: Olha, eu enxergo a arte, né, na alfabetização como algo muito importante. É que as crianças têm a oportunidade de expressar as emoções, as suas histórias, sua imaginação, seus valores, né, a beleza, o que é que elas veem no belo, né, de maneira harmônica, equilibrada. E tem, sim, na alfabetização, nas minhas aulas, oportunidade de expressar a arte. A gente usa muito música em sala. Eu sempre gostei muito de cantar e eu utilizo com os alunos. E eles adoram [...]. Bem-te-vi: Tipo aquela do patinho colorido, aí na hora que vai falar o patinho eu pauso, “Então que palavra nós vamos escrever? O patinho!” Aí solto “amarelo!”, aí eu pauso no momento e vai falar amarelo, aí eles têm que escrever a palavra amarelo. Do café da formiguinha, foi a primeira que eu fiz com eles. Bem-te-vi: “Fui no mercado comprar?”, aí eu pausava. “Comprar o que?” “Café!”. Aí tinha que escrever o café. Aí a gente procura levar umas musiquinhas que eles gostam e coloca e vai pausando e eles vão escrevendo. Bem-te-vi: [...] eu vejo essa questão da arte Jordana muito importante, principalmente, para os que têm mais dificuldade. Eu vejo que é uma possibilidade de trazer eles mais para perto. Por exemplo, às vezes, a criança não vai saber escrever lá no quadro uma palavra que	Núcleo 4: SENTIDOS ESTÉTICOS: O encontro das linguagens artísticas na apropriação da escrita, para além do preto no branco e por outras nuances. Pré-indicadores: Expressão dos sentimentos; linguagens; música; teatro; harmonia; vivência; som; emoções; encantamento; vínculo; proximidade; contato; belo; feio; desenho; escrita.

comece com o som da letra M, mas aí eu sei da possibilidade dela, eu falo, então vamos pensar, vamos desenhar agora, faz um desenho para mim de qualquer objeto, de alguma coisa que tenha o som (a professora realiza o som da letra m.

Bem-te-vi: [...] a arte trabalha essa questão da autoestima, da confiança. “Tá, eu não sei escrever, mas eu sei desenhar!”

Bem-te-vi: [...] Mas, aí, eu escrevi a palavra passarinho. Então, assim, mas ficou. Deu para perceber

que era um passarinho! Aí, eu falei,

“- agora, eu quero que vocês vão desenhar um passarinho no caderno de vocês.”

“- Tia, eu posso desenhar um arara azul?”

Bem-te-vi: “É um passarinho?”

Criança: “- Sim.”

Bem-te-vi: “Então, vamos desenhar um arara azul!”

Outra criança: “- eu quero desenhar uma calopsita!”

Bem-te-vi: Falei: “fique à vontade! Tem que ser melhor do que isso aqui”. E saiu coisa linda, linda, linda. Saiu uma calopsita maravilhosa lá. Eu poderia ter chegado lá, duas horas com antecedência, que eu não ia dar conta de fazer aquela calopsita.

Arara-azul: - Ah, eu posso cantar, por exemplo, quando alguém está escrevendo uma música, ele usa as letras. Quando vocês estão ouvindo, vocês estão ouvindo o som das letras”, e aí, isso começa a fazer sentido para eles.

Quando eles estão ouvindo uma música, aí já aconteceu deles chegar e falar assim, “- professora eu estava ouvindo uma música em casa e aí eu escutei na hora que a moça fez, aaaaaa... ela falou um monte de vogais”, porque era o que já estava dominando, né? “- Uuuu”, às vezes, num falsete, como dizem as meninas aqui em casa, né?

Arara-azul: Então, e aí o que acontece? Por exemplo, você vai trabalhar ali um texto, um poema, você já pode pegar um poema, você coloca da disciplina de ciências, você trabalhar seres vivos, né? as plantas, os animais, né? o

corpo humano. Dali você leva isso para artes, com recortes, com colagens. Eu tenho um dos meus cadernos lá, coisa que eu quero que você veja, eu dou muito papel de “filipinho” para eles e mando eles, “ - oh, nós entramos no outono, use o material que você recebeu para montar uma imagem que representa o outono.”.Eu estou trabalhando ciências, já estou trabalhando uma arte ali. Estou trabalhando literatura e linguagem? Estou, porque ele está produzindo na mente dele ali uma produção de texto da história que ele quer contar através do desenho. No outro dia, quando ele chega e mostra, eu peço para ele contar o que ele fez. Então, ele já está produzindo, ele já está pensando, já está interligando, raciocinando. Aí peço para escrever uma frase, aí peço “ - escreve o nome dos animais que você colocou no seu desenho!” Então, eu gosto de interligar tudo isso.

Arara-azul: Então, eu tenho vários momentos deles. Tem o momento de escrita livre. Por exemplo, agora você vai escolher um colega da sala. Você vai fazer uma carta para ele. Você pode fazer um desenho? Sim. Mas tem que escrever algo. Então, tem a escrita espontânea. Gente, agora eu preciso que vocês escrevam determinadas palavras, determinada frase. Mas também já teve dia que eu levei uma imagem, né? E dessa imagem, eram recortes que eles tinham que montar. Então, quando eles montavam, tinha lá o menino e a menina. A menina estava pulando corda e o menino estava jogando bola. E eu falei, agora a gente precisa contar essa história. Então, já é uma produção coletiva. Então, o que a gente pode falar? Onde que eles estão? O que eles estão fazendo? E aí, nesse desenho... Então, vamos lá. Vocês vão colorir aí para mim e desenhar onde que eles estão. Ah, cada um vai fazer um? Não. Hoje nós vamos fazer juntos.

Águia-real: E durante as aulas de literatura também gosto muito de chamar a atenção das crianças para a questão da arte dos livros, né? Não só trabalhando o nome do livro, o autor, o

Núcleo 5: A LITERATURA E A RELAÇÃO ESTÉTICA COM A CULTURA HUMANA:
por mais Marcelos, martelos e marmelos.

ilustrador dos livros, a atenção nas cores, nas formas, o que que as imagens querem expressar. Gosto de trabalhar muito isso com as crianças, deixar um momento livre para elas fazerem desenhos sobre o que elas mais gostaram, né? Da história, o que fizeram bem, o que elas querem levar daquela obra literária. Águia-real: Eu sempre uso os livros nas aulas de literatura. Gosto de usá-los no início da aula, para já trazer uma motivação, um momento de prazer no começo da aula, e uso como descanso no fim das aulas. Eu gosto de escolher livros pela faixa etária, porém, eu sou uma professora ousada, eu gosto de me arriscar em livros complexos, que eu gosto de fazer as crianças pensarem, gosto de fazer eles perguntar bastante, expor a ideia deles e responder, perguntar e responder sobre as perguntas que eu faço também. Bem-te-vi: [...] nós trabalhamos parlenda, trabalhamos algumas cantigas, fábulas, mas eu queria ter trago mais coisas, eu trabalhei as fábulas que estavam no livro. Foram o quê? Duas fábulas, “o leão e o ratinho”, “o lobo e o burro”, mas existem diversas fábulas, né? Do que está fora do material, Jordana, eu trabalhei apenas o livro Marcelo Marmelo, Martelo. E assim, eles gostaram muito, nós fizemos um dicionário das palavras que foram inventadas pelo Marcelo, depois ilustramos o que seria a moradeira, que era a casa, o pregador, que seria o martelo. Mas assim, eu não consegui, infelizmente, trabalhar outros tipos de obras. Nós fizemos uma lista, assim, de livros muito bons, mesmo no início do ano, que eram esperados para a gente trabalhar nesse ano, né? Arara-azul: [...] Por exemplo, no primeiro bimestre, as datas comemorativas que mais se encaixavam. Porque aí você pode fazer a interdisciplinaridade com mais facilidade, né? Por exemplo, ali março, abril, maio, a gente tem ali dia das mulheres, dia das mães, dia do livro. Então, eu coloquei esses livros que dessem mais para puxar esse gancho, né? Para a gente trabalhar.	Pré-indicadores: Mediação literária; interdisciplinar; escolhas literárias; livros; acesso; limitação; imaginação; cultura humana; liberdade; compreensão; criação literária; restrição; repertório.
--	--

Arara-azul: Inclusive falando sobre isso, sobre a leitura e as faixas etárias do livro, a fonte, a quantidade de letras, ilustração, que é tudo muito importante para essa área. Inclusive teve uma mãezinha que me mandou mensagem esses dias que a filha não queria ler para ela. E eu fui perguntar para ela que tipo de livro que era e tal. Realmente ela tinha dado um livro mais grosso, com muita escrita numa página só. Eu falei para ela, olha, quando a gente começa a ler para eles, pega um livro pequeno, da Cinderela, do Pinóquio, numa sentada em cinco minutos você lê, porque você já tem a leitura lapidada, você já conhece a história, porque você já leu, então rapidinho você lê. Mas para criança é tudo muito novo. Então aquele livro para ela é como seu livro de 500 páginas. Então você monta um marca página com ela bonitinha e fala, hoje você lê essa página. Se você quiser ler mais um pouco, leia. Se não, à noite você lê de novo, ou amanhã você lê outra página, até você terminar. Não precisa ler tudo de uma vez. Ela falou, “nossa, sabe o que é mesmo? Eu estava errando nisso. Às vezes eu queria que ela lesse 4, 5, 6”. Eu falei, não, não dá. E a fonte? Ela está dominando as letras maiúsculas, queria que ela lêsse nas letras minúsculas. Aí confunde o B com o D, o E com o A, o R com o N. Então, tudo isso você tem que olhar. E ela mudou a postura com a filha, e a filha começou a ler melhor.	
Águia-real: Desde o começo do ano, eu trabalho a escrita, como eu te falei, eu acredito muito no fazer, desde o cabeçalho até o fim da aula, eu sempre estou escrevendo com os alunos no quadro, né? Escrevendo as palavras e mostrando para eles a questão da sílaba. A questão da escrita livre em sala, eu não tenho tido muito tempo, por causa do pacto, né? Que é bem acirrado o cronograma. Águia-real: Eu, geralmente, gosto das palavras geradoras, eu deixo eles escolherem uma palavra... a palavra, geralmente, é a que foi estudada na semana. Uma das palavras, porque os nossos livros têm várias listas de palavras, e aí eu falo, “ó, que palavra vocês querem escolher?”	Núcleo 6: QUEM SEGUE EM LINHA RETA É TREM DE FERRO, O IMPULSO CRIATIVO DAS CRIANÇAS DESÁGUA, TRANSBORDA: Um resquício de fuga através da imaginação e atividade criadora. Pré-indicadores: Imaginação; fantasia; humanização; cronograma; criação; narrativa; disruptiva; fuga.

E aí, eles sempre já estão interessados em alguma, eles falam e, a partir dessa palavra, a gente vai criando uma história, um poema... de acordo com o que eles forem falando, forem criando as frases, vou deixando eles criar, vou aproveitando, fazendo inferência, fazendo correção; “não é dessa forma, a gente fala dessa forma, mas a gente não pode escrever dessa forma”, e vou fazendo as devidas correções, falando das letras maiúsculas, das letras minúsculas, já aproveito e falo da pontuação, né?

Águia-real: É que, nessa questão da escrita livre, os alunos, eles são bem assim, eles têm uma certa autonomia, eu vejo, né? Assim, vamos falar, pelos bastidores da sala de aula, e eles mesmos escrevem entre eles cartas, bilhetes, mimos para os professores, assim, quando eles vão escrever, eles me pedem auxílio para corrigir, para ver se está certo, eles mostram interesse nessa escrita própria.

Águia-real: Assim, como eu vou te explicar? Na sala de aula nós temos os diversos momentos, mas como a gente tem que seguir o material, fica muito difícil, porque as crianças mesmo já vêm de casa não querendo aprender, ali a maioria... são a maioria, pelas dificuldades que já foram faladas aqui. E aí, chega lá, tem o material para a gente percorrer todo um percurso, e o tempo é pouco, né? As intempéries do barulho, do desinteresse, né? Aí, atrapalha esse trabalho.

Águia-real: Eu dou para eles há um momento de deleite, de prazer, que eles saem ali do automático, né, da produzir, aprender conhecimento. E pode ter esse momento de descanso, de prazer, de contato com os coleguinhas, né, que eles levantam, dançam, pulam e vão na mesinha do colega. Isso é natural. Sem a gente pedir ou autorizar, eles estão levantando para poder expressar. Eu vejo essa necessidade de expressão corporal nos meus alunos. Eu acho importante. Importante deveria se ter sempre, sempre, né? Se tivesse tempo todos os dias.

Bem-te-vi: (...) Em 2022, ano passado, eu assumi de novo uma turma de segundo ano, só que eu me senti um pouco mais confiante, que foi na época que a prefeitura fez a parceria com o programa pacto pela alfabetização, então assim, para mim que não tinha prática nenhuma, foi um acalento essa questão do pacto, onde eu recebi um roteiro, um script, e eu só tinha que seguir aquilo ali. Com o material, diante da minha falta de experiência, eu gostei do material e vi que teve resultado com os alunos do segundo ano. E esse ano, que eu peguei uma turma de primeiro ano, e realmente, continuou o pacto, mas o material mudou e eu achei que teve mais resultado com o material antigo do que com esse, mas os resultados estão aparecendo.

Bem-te-vi: E nós, no material do ano passado, eu vejo que ainda era mais rígido do que esse. No início, esse material chegou com uma fala de que nós teríamos uma semana flex, que nessa semana era a semana aberta para a gente criar os nossos recursos, trabalhar uma sequência de algum outro material e tal. Porém, Jordana, a questão burocrática, a questão de entrega de material, cronograma atrasado, eu não percebi essa semana flex ao longo desse ano, não teve.

Arara-azul: Então, para elas ainda não foram liberadas esse ano para o empréstimo. E eu não consegui trabalhar todos por causa do livro do pacto. Porque o programa do pacto, ele já traz muitas leituras. Ele já tem um livrinho lá, que tem várias leituras, se não me engano, acho que tem mais de 70 leituras de histórias que tem que ser lidas porque tem que desenvolver ou trabalhar, o trabalho no livro Vamos Todos Aprender a Ler. Já tem umas histórias também que traz no livro de linguagem que também desenvolve nas atividades. Então, assim, não deu para ler muito. Então, foi mais na parada da leitura, nessas datas específicas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A partir da construção dos núcleos de significação, é possível elencar uma materialidade de análise possível dentro de uma perspectiva que considere a totalidade dos fenômenos. Deste

modo, as sínteses são resultado de reflexões teóricas construídas a partir de uma realidade pensada teoricamente, uma ruptura com as percepções de senso comum e complexificadas através do olhar científico.

Os núcleos de significações foram elencados para a estruturação de novas seções. Na seção seguinte, o conceito “pereživânie” da Psicologia histórico-cultural é fundamental na compreensão das trajetórias das professoras em consonância com as reflexões teóricas entre a subjetividade e objetividade.

4 O TEAR DA PEREJIVÂNIE: ENTRE O JOGO DA SUBJETIVIDADE E OBJETIVIDADE

*E aí, eu fico com receio de falar,
 não, a árvore é com o troco marrom, as folhas, verde.
 Eu falo, não posso, tenho que deixar ele criar.
 Às vezes, pelo fato de eu ter esse desenho primitivo,
 de ter uma dificuldade muito grande com relação a desenho,
 a música, o canto, eu acredito que vem daí,
 porque era tudo muito assim, era preto no branco.
 É isso ou é aquilo?
 (Professora Entrevistada Bem-te-vi)*

A palavra estética deriva do termo grego clássico *aisthesis*, que referencia o campo do conhecimento das sensações e sentidos, e que inicialmente não estava atrelado às artes (Araujo, 2021).

Na grande área filosófica da estética, o termo angaria inúmeros sentidos de acordo com novas compreensões. Por ser um campo abrangente e complexo, as reflexões iniciais de Vigotski, no capítulo primeiro na obra de Psicologia da arte, sobre “O problema psicológico da arte”, o autor apresenta as impressões sobre a grande área filosófica e aponta a necessidade de construir um método analítico que seja capaz de distinguir os aspectos complexos da arte.

No decorrer de sua obra, há um esforço em estabelecer uma compreensão inicial diante a necessidade de criar uma psicologia social, em que o caráter psicossocial não descaracteriza ou anula o campo da estética (Vigotski, 2001); pelo contrário, auxilia na produção de novas compreensões que rompem com as produções metafísicas ou empíricas acerca da estética ao considerar sua grande área filosófica.

Ao considerar o ser humano como um sujeito social, Vigotski (2001) afirma que seu gosto estético e sua experiência na vida são atravessados e constituídos por questões históricas, sociais, econômicas e políticas, dentre as quais engendram o psiquismo humano. O solo do psiquismo humano, que pode ser concebido como algo do indivíduo, para o autor, é um mecanismo social, portanto, afetado por ideologias de sua época. “O psiquismo do homem social é visto como subsolo comum de todas as ideologias de dada época, inclusive a arte”

(Vigotski, 2001, p. 11). Calcada no materialismo histórico-dialético, a psicologia vigotskiana engendra em seu germen a noção de que o ser humano de fato é um ser social.

A dimensão social da condição humana é fundamental na relação estética. Para Vázquez (1978), é apenas na sociedade que o ser humano consegue explicar sua essência e externar sua força humana.

Para Bakhtin (2010), a cultura é unidade fundamental para a relação estética do sujeito com a linguagem. Ao perder-se de vista a cultura e o âmbito social, o humano cai em uma espécie de ingenuidade e esterilidade, seja na arte ou na produção cultural de outros modos de linguagem.

Aqui há um apontamento importante, a atuação do humano no mundo. Sua objetivação não é ausente de uma ética, nem tampouco de uma ideologia. Portanto, a compreensão de qual relação estética o sujeito estabelece com o mundo, com sua externalização no mundo artificializado, indica pistas sobre quais bases filosóficas aquela atuação está galgada (Bakhtin, 2010). Portanto, é ingênua uma suposta neutralidade frente à atuação docente.

Desde as experiências subjetivas até o processo de formação docente, escolhas frente à concepção da linguagem, formação humana ou uma simples mediação literária corroboram em si na relação estética com a cultura humana. São bases filosóficas e ideológicas que norteiam a lógica de ensino e aprendizagem. Logo, a subjetividade humana não é algo isolado ou puramente individual. Ela se desenvolve através da mediação social, principalmente pela linguagem, que permite internalizações e elaborações de sentidos a partir de suas experiências e significados compartilhados na cultura.

A subjetividade é, portanto, um processo dinâmico e relacional, que emerge a partir da interação com o outro e com o mundo. A priori, por uma imediaticidade de sentido, aquilo que é da ordem do subjetivo, por vezes pode ser interpretado como algo no campo do indivíduo. Isso ocorre, principalmente, no contexto atual, pois a ideologia dominante tende a fragmentar de modo acirrado o escopo do horizonte social. No entanto, a percepção é forjada no caldo social, e todo o sistema de percepção de si, do outro e do mundo é tecido também em conjunto com as configurações sociais e históricas.

De acordo com Martins (2011, p. 192), “[...] sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento e imaginação colocam-se diretamente a serviço da formação da imagem do objeto à vista da sua concretude”. Logo, as imagens do mundo exterior podem acarretar aspectos da humanização do próprio humano, ou ainda serem fruto de um processo alienante. De todo modo, a percepção é uma função psíquica superior, que não está dada ao ser humano natural, mas que é constituída de acordo com sua vivência.

Assim, encontra-se na capacidade do humano transformar o mundo, enquanto é transformado por ele a partir de seu ato criativo e de sua capacidade imaginativa. Entretanto, sobre suas condições sociais, há um desarranjo, em que a noção de trabalho perde sua dimensão de transformação e é orientada sobre um viés de exploração e alienação.

A objetividade, portanto, é a materialidade de sua essência, é a externalização da natureza humana. Eis a grande ruptura de Marx em relação à dialética de Hegel, em que, ao romper com a ideia do Ser Absoluto, que habitava a noção de bondade e elevação do eu da objetividade humana, Marx reorganiza esta ideia. O trabalho se expressa por meio de uma força criativa, mas também se condiciona a uma lógica alienada, estéril, mecânica e ausente de reflexão ao ser afetado por seu meio de produção. Dentro de um sistema econômico que engessa, impõe e explora, a objetividade do ser gera produtos advindos desta lógica condicionante. Entretanto, não se pode perder de vista as possibilidades de transformação, ruptura e subversão.

O que se torna imprescindível é que subjetividade e objetividade se relacionem. De acordo com Cambaúva e Tuleski (2007), perde-se o sentido caso seja referenciada uma categoria sem correlação com a outra.

Na contraposição do processo de alienação, sobretudo do exercício do trabalho no sistema econômico vigente, Vázquez (1999) propõe um distanciamento do objeto vida e obra de arte, para que se crie um movimento dialético interno capaz de propor uma reflexão acerca do objeto em questão. “Ao distanciar-se de certa realidade e tirar-lhe essa marca de familiaridade que hoje os mantém ao alcance da mão”, o sujeito recupera sua liberdade, seu poder reflexivo e crítico [...]” (Vázquez, 1999, p. 152). Portanto, a percepção estética é um caminho possível para superar o estado de automatização da consciência.

Na busca por compreender a arte literária, Volóchinov (2019) propõe uma análise que considera a dimensão sociológica da palavra e aponta considerações que permeiam a análise interpretativa das transcrições das entrevistas. As falas das professoras entrevistadas reverberam características sociais e estéticas que foram constituídas. A busca do sentido através da “essência social da palavra” se revela através da síntese de seu significado concreto concomitantemente ao ambiente, aos contextos históricos, sociais, econômicos, à classe, à raça e ao gênero, entre outros aspectos inerentes ao enunciado. A palavra está imbuída na experiência da vida.

Neste sentido, a perejivânie é a elaboração externalizada dos sentidos que o sujeito consegue trazer à sua consciência. As elaborações internas que se materializam nas palavras

transcritas das professoras só revelam superação da aparência e interpretações possíveis quando observadas por lentes teóricas.

Em relação à professora Águia-real, sua trajetória é atravessada pela necessidade de adentrar o mercado de trabalho desde muito nova, o que desnuda as condições materiais e socioeconômicas de seu contexto. Há o extrato de uma desigualdade observável na medida em que alguns adolescentes usufruem da oportunidade de seguir em seus estudos sem se preocuparem em manter suas condições materiais. No entanto, essa condição não é generalizada em uma sociedade de classes:

Esse ano é minha primeira experiência como alfabetizadora... formal, trabalhando de maneira formal. Porque na adolescência já trabalhei alfabetizando crianças e já trabalhava também dando aula para pessoas adultas. Então, depois eu me formei em 2017, eu me formei em pedagogia. Então, essa é minha primeira experiência como professora alfabetizadora (Professora Entrevistada Águia-real).

Essas condições são variáveis pelo Brasil, de acordo com Sposito, Souza e Silva (2018), Leão (2006), Menezes e Santos (2023). Isso ocorre de acordo com sua região e localidade, e ainda a partir das considerações de raça, gênero e classe social.

Ao que concerne a vivência da professora Bem-te-vi, houve uma transição de um cargo voltado para o trabalho de serviços gerais da escola para um impulso que em sua trajetória a levou a ingressar no ensino superior e concorrer a um novo concurso. Houve, assim, uma modificação de sua função na rede municipal:

Eu me formei em 2018, e aí eu fiz o processo de transposição de cargo, eu tinha um outro cargo na prefeitura, e em 2021 eu fui chamada e assumi esse novo cargo, o cargo de professora. Quando eu cheguei na escola, a gente ainda estava naquele esquema de aulas online. Mas eu fiquei por pouquíssimo tempo, a gente não chegou a ficar um mês (Professora Entrevistada Bem-te-vi).

É perceptível a necessidade de o ser humano estar atravessado pela vida material, e por vezes ambiciona acessar outras camadas culturais, sociais e de lazer, em que, numa sociedade de classes, é restrito em função de suas condições sociais e econômicas. No entanto, outros sentidos subjetivos que a própria professora nos apontaria não foram explanados.

Desse modo, inclui-se o acesso à cultura humana, em que o conhecimento é estratificado também de acordo com recortes entre raça e gênero, que se engendram na historicidade e criam necessidade analítica de que tais recortes sejam observados.

A trajetória da professora Arara-azul é marcada por uma função de cuidado que se funde à sua constituição de adolescente. É através de sua perejivânie, uma pulsão, uma força motriz, que foi dando contornos e sentidos para o seu caminho rumo à educação. Por vezes, o sentimento materno, com a necessidade do cuidado deste outro ser mais frágil, é entrelaçado.

Em uma sociedade patriarcal, o trabalho de cuidado, seja de crianças, idosos ou pessoas adoecidas é designada por vezes como função social das mulheres.

Um efetivo deslocamento no papel da mulher na sociedade brasileira ocorre de forma lenta, e as atuais políticas públicas pouco corroboram para novas rupturas.

[...] quando eu tinha ainda já... eu tinha oito para dez anos eu, já era babá e cuidava de criança das minhas vizinhas sabe? Elas iam apanhar café, e eu levava na creche, buscava... e aí foi ao longo. Quando eu tinha 14 anos eu fui trabalhar numa escolinha. E... eu fui para ajudar na limpeza e tal; mas acabou que eu fiquei no berçário que as criancinhas tudo que chorava era eu que conseguia aninhar, então eu fiquei mais cuidando das criancinhas do berçário. Depois né, logo eu casei muito cedo né, tive minhas filhas, mas surgiu a oportunidade de trabalhar numa escolinha próximo a minha casa também, né? Na época que eu estava com 19 para 20 anos, e... eu comecei também ajudando auxiliando professor né, na sala e tal; até que surgiu de eu pegar uma turma. Na época ainda nem tinha um curso nem nada mas precisava de urgente não tinha outra pessoa eu fui ficando. E deu certo, eu gostei, e aí eu comecei a estudar... Fui ficando! Eu nessa mesma escola fiquei lá por 18 anos. Eu fui professora no primeiro período, segundo período no primeiro ano né; antigamente era pré ainda né? O prezinho, fui para o segundo e terceiro ano, mas eu me identifico muito com essa fase da alfabetização. Porque quando eles demonstram que estão aprendendo, compreendendo é muito gratificante, sabe? E eu consigo... falar mais uma linguagem com que eles compreendem, que sabe que eles entendam assim, então eu... gostei! (Professora Entrevistada Arara-azul).

Historicamente, de acordo com Vianna (2002), Venturini (1997) e Werle (1996), as mulheres têm sido associadas a funções de cuidado, tanto no âmbito familiar quanto na sociedade em geral. Esse papel é frequentemente reforçado por normas culturais e sociais que esperam que as mulheres sejam as principais cuidadoras no âmbito social. Este tema tem sido cada vez mais problematizado, pois revela a perversidade do sistema econômico, pois invisibiliza o trabalho realizado por mulheres, ou precariza ou não o remunera.

Deste modo, estudos apontam que a docência, em especial a Pedagogia, era um curso predominantemente masculino até o séc. XVIII. A partir do séc. XIX, assumiu características de feminização. Houve o deslocamento do homem para a gestão escolar e outras licenciaturas, áreas de maior concentração de poder, e a Pedagogia assumiu modos formativos conservadores sobre como as professoras deveriam atuar frente à sociedade.

Com as conquistas e lutas dos movimentos feministas no mundo em momentos históricos distintos, deslocamentos e lutas múltiplas, o caráter de postular determinada feminilidade associada à docência foi perdendo espaço para o acesso das mulheres em muitos âmbitos da vida moderna. Por meio de luta e resistência, as mulheres do mundo ocidental exigiam relações sociais mais igualitárias, como o processo de escolarização, direitos sociais, econômicos, políticos, formativos e outros.

A Pedagogia ainda é um curso em que seu público são em sua maioria mulheres. Logo, também na escala de valorização salarial, a creche é a categoria mais sucateada, como apontam os estudos de Pinto (2009), Oliveira (2004) e Gatti (2009), quando comparada às demais etapas educação básica e o ensino superior.

A conjuntura socioeconômica e histórica não esgota as nuances todas das vivências das professoras participantes, mas evidencia uma parte da materialidade em que suas vidas foram tecidas. O modo como os processos de escolarização das participantes atravessa suas subjetividades e estrutura o desenvolvimento humano tece a memória do presente. Ao ressaltar esse resgate do tempo através da memória, recordemos as palavras de Benjamin:

Nunca podemos recuperar totalmente o que foi esquecido. E talvez seja bom assim. O choque do resgate do passado seria tão destrutivo que, no exato momento, forçosamente deixaríamos de compreender nossa saudade. Mas é por isso que a compreendemos, e tanto melhor, quanto mais jaz em nós o esquecido. Tal como a palavra que ainda a pouco se achava em nossos lábios, libertaria a língua para arroubos demostênicos, assim o esquecido nos parece pesado por causa de toda a vida vivida que nos reserva. [...] Seja como for, para cada pessoa há coisas que lhes despertam hábitos mais duradouros que todos os demais (Benjamin, 2002, p. 104-105).

Não obstante, o resgate da memória, o verbo proferido é a materialidade dos sentidos e significações. Não é objeto de análise uma lógica de tentativa de interpretar sentidos inconscientes, mas fincar o pé na materialidade constituída através dos sentidos e significados construídos ao longo do processo metodológico.

A fissura do espaço-tempo em que a memória, uma função psíquica superior, é resgatada na tentativa de atribuir sentido para as habilidades adquiridas ou não, ao longo de sua formação como estudante, são desnudadas pela professora entrevistada Bem-te-vi:

[...] eu tenho até vergonha dos meus desenhos, eu acho que minhas professoras não tiveram esse olhar, eu vou colocar a culpa nelas. Elas não tiveram esse olhar, sabe? Eu acho que eu fugi das aulas de artes. E aí eu fico vendo o desenho deles, eu fico encantada, eu falo “Que que isso? Que desenho mais maravilhoso!” (Professora Entrevistada Bem-te-vi).

Há uma tendência a resgatar na atividade docente as referências, influências e lembranças de quando eram estudantes. Este movimento evidencia o quanto a afetividade constitui os sentidos estéticos e atravessa o futuro. Na obra *Psicologia Pedagógica* (1926/2010), Vigotski direciona o capítulo de educação estética aos professores e pedagogos, e tece suas críticas que o trabalho pedagógico deve contemplar para seus estudantes uma formação estética a partir dos processos educacionais.

O conceito de universalidade na produção cultural humana é explicitado por Vigotski (1926/2010), em que o processo educacional deveria possibilitar o acesso sobre suas esferas, pois é onde habita as experiências sociais acumuladas. É importante estabelecer uma criticidade em relação ao que é universal na cultura humana, exaurindo as ideias eurocêtricas de que há uma cultura sobreposta, mais elevada ou mais importante do que outra.

De acordo com Vázquez (1999), é necessário dialetizar a Estética, compreender que ela está sujeita ao movimento, é mutante, dinâmica, e está sujeita à historicidade humana, a partir de suas novas compreensões de mundo, novas sucessões e movimentos artísticos, bem como a superação de ideologias que subalternizam e inferiorizam outras culturas.

Deste modo, é importante criar condições no espaço escolar para que essa forma de apropriação da cultura humana, em específico as artes e a educação estética acumulada e embrenhada no psiquismo humano, também permeiam como vivência estética as formações de estudantes neste século.

Entretanto, esta formação não está fora de suas condições sociais, econômicas, históricas e ideológicas, pois em uma perspectiva neoliberal, os processos educacionais tornam-se redutores da experiência de ensino e aprendizagem a fim de construir uma perspectiva alienante de ensino. É um conhecimento estéril que permite ao estudante se apropriar apenas das aparências superficiais dos estudos, e não criar possibilidades para sua autotransformação.

Por isso, quando se fala de educação estética no sistema da educação geral, deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana; “incorporá-la inteiramente à arte monumental e através dela incluir o psiquismo da criança naquele trabalho geral e universal que a sociedade humana desenvolveu ao longo dos milênios, sublimando na arte o seu psiquismo” (Vigotski, 1926/2010, p. 351-352).

A busca pela compreensão da estética partindo das concepções de Vigotski e suas contribuições acerca de proporcionar uma educação estética em possíveis vivências escolares são vivas e latentes em um mundo cada vez mais semiótico e complexo.

A estética é constituída no tecido da vivência humana, dentro e fora do processo de escolarização, dado que a vivência das professoras, suas escolhas frente aos aspectos

econômicos, históricos e de gênero são estruturantes na construção do olhar sensível ou alienante em face do mundo e suas complexidades.

A estética está além da aparência das escolhas pedagógicas e suas práticas, pois ela desnuda a percepção humana frente a tudo que a cerca, constitui e é objeto de sentidos e significados.

A seção seguinte discorre sobre a relação eu - outro como relação primordial na estruturação da linguagem em seus aspectos gerais, e como ambas as características podem ser desdobradas para refletir acerca da apropriação da linguagem escrita.

4.1 A PRÁTICA DOCENTE ENTRELAÇADA À ESTÉTICA: Eu e o outro como uma inter-relação na busca do sentido da linguagem escrita

Para mim, o que funciona é elas entenderem para que serve, e conseguir encaixar no mundo externo e no mundo interno dentro da escola, sabe? O que ela vê dentro da escola, ela vai ver no mundo exterior, em casa, na rua, no supermercado, na loja, e... tudo que ela vê nesses lugares, ela vai ver dentro de sala de aula. Em contextos diferentes, mas vai ter uma ligação.

(Professora Entrevistada Arara Azul)

Esta seção é marcada pela fala da professora que busca, ao iniciar seu trabalho no começo do ano letivo, compreender o contexto social em que a criança está inserida. Nesta mesma lógica, a professora expõe o quanto ela considera a busca de sentido na vida cotidiana da criança para que a linguagem seja uma ferramenta de conexão social para as relações da criança na vida e na cultura humana.

Na estrutura textual desta seção a primeira parte refere-se à linguagem e suas características amplas da capacidade humana, forjada entre a oralidade, necessidade de comunicação e atribuição de sentido junto aos pares. Logo, há desdobramentos acerca da compreensão da linguagem por parte das professoras entrevistadas, e como suas concepções acerca dela em geral auxiliam a reflexão acerca do processo de apropriação da linguagem escrita.

Há um paralelo ousado em buscar sentido para o trabalho com a apropriação da linguagem ao relacionar a arte e suas várias linguagens e formas de expressão. Ao considerar a formação humana e a construção de sua identidade e consciência, pode-se destacar:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formatação original da representação que terei de mim mesmo (Bakhtin, 2003, p. 373).

Aqui, corrobora-se a ideia central de Bakhtin (2003), ou seja, da alteridade como a importância da relação do meio no processo de constituir a consciência de si. Não negamos a relação eu-outro como primordial no desenvolvimento, entretanto refutamos o sentido determinista do social sobre o biológico, que não considera a dialeticidade no desenvolvimento humano. Ao exemplificar o caminho que a professora Arara-azul cria de identificação na relação afetiva entre ela e o estudante, ela aponta: “[...] por isso que eu tenho pouco problema com disciplina por causa disso, porque eu sempre estou falando alguma coisa que eles tenham conhecimento” (Entrevistada professora Arara-azul).

Ela sinaliza a preocupação em adequar sua atuação docente nas condições sociais em que aquela criança está inserida. Ela compreende o enunciado verbal através da comunicação oral. A comunicação interrelacional estabelecida nesta relação de professor e estudante é fundamental para que o aluno não seja novamente excluído ao considerarmos que a comunicação também expressa hierarquias e exclusões dentro de um contexto social em que está engendrado.

Isto não significa que o estudante permanecerá em seu estágio inicial do domínio da linguagem, mas reduz o atrito e as formas de exclusão social na possibilidade de compreensão entre os enunciados cotidianos e as palavras alheias, que, no caso deste exemplo, é representada pelo enunciado da professora.

A docente se preocupa em criar um vínculo de sentido com o contexto da criança, e busca uma relação de alteridade em compreender este sujeito e suas significações a partir de seus círculos familiares, culturais, afetivos entre outros.

Deste modo, é importante distinguir o ato de ler um texto escrito e o da leitura do mundo. Bajard (2002) expõe que o primeiro ato, o de ler textos, só ocorre a partir de uma apropriação da matéria linguística. A leitura de mundo, por sua vez, é importante, mas trata-se de uma leitura social.

Historicamente, de acordo com Volóchinov (2019), a língua foi utilizada para organização da propriedade privada, do Estado, das legislações vigentes, do sistema jurídico, das organizações religiosas e instituições que circundam a sociedade. Ela repassa costumes,

crenças e tradições de uma geração a outra mesmo através da tradição oral e estrutura todo sistema de conhecimento científico e cultural.

Através da linguagem, em seus aspectos gerais, há de identificar uma relação de hierarquização, poder e classe estabelecidas. A linguagem de quem habita as periferias de uma cidade é distinta de quem mora nos grandes centros urbanos. As palavras utilizadas dentro da classe trabalhadora também carregam em si significados e sentidos de acordo com as áreas de atuação profissional.

Logo, é importante na atuação docente a comunicação ser estruturada de modo que possa ser compreendida, pois do lado de lá do auditório pode haver uma criança refugiada de um país em contexto de guerra, um migrante de uma extremidade do país com variação linguística regional, um habitante da zona rural ou ocupação urbana.

Há também uma variação de linguagem subordinada pela comunicação social, que ocorre quando há o estabelecimento de uma comunicação cotidiana. Isso é o que Volóchinov (2019, p.271) denomina de gênero cotidiano: “é uma parte do ambiente social: da festa, do lazer, da conversa na sala de visitas, na oficina etc.”. Este gênero ganha contornos a partir de suas representações ideológicas.

Aqui há um aceno sobre as condições sociais, sobre as experiências proporcionadas ou não para o desenvolvimento desta capacidade. Nessa perspectiva, encontramos a seguinte afirmação de Vigotski (1930/2018, p. 25): “Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...]”.

Deste modo, evoca-se a necessidade de ampliar as experiências culturais no processo educativo, ampliar o repertório de signos que a cultura humana dispõe e utilizar-se da linguagem de acordo com os códigos sociais a que se propõe.

A leitura de mundo atravessa os sentidos imbricados na vida corriqueira e cotidiana. Por vezes, apesar de não saber desvendar o código escrito em alguma placa, orientação ou sinalização, a criança, por compreender seu uso social, consegue apreender o sentido de determinada instrução gráfica. Ainda sobre considerar o contexto social, a professora Arara-azul destaca;

[...] Nesse primeiro momento, eu gosto de entender mais o contexto que a criança vive, com quem ela vive, e começo a explicar para ela para que serve a língua portuguesa, para que serve a matemática, para que serve a ciências. Por quê? Porque quando ela começa a identificar essas coisas, tanto na sua casa, com a sua família, num passeio, na igreja, começa a fazer sentido para ela. Então, toda vez que você estiver falando de determinado assunto, ela se interessa pelo que você está falando (Professora Entrevistada Arara-azul).

Busca-se, portanto, não concatenar um jogo teórico contraditório, mas explicitar que a leitura do código gráfico possui uma relação estética com os sentidos da própria vida, forjada nas construções humanas, em suas relações sociais, no tempo histórico e na conjuntura econômica e política.

Para Volóchinov (2019, p. 117), a palavra não pode ser isolada de seu contexto, pois “[...] a palavra é completada pela própria vida e não pode ser separada sem que seu sentido seja perdido.” É a partir da relação estética que o humano estabelece o enunciado verbal e suas significações através da cultura e torna-se possível a compreensão do sentido.

A linguagem está viva porque caminha junto com a vida, move-se com ela, em tensão e diálogo, formando-se no encontro do sujeito consigo mesmo e com o outro. Carrega em si muitas vozes, vozes que vêm de longe, da história humana, da cultura partilhada, dos gestos inscritos na escrita e da palavra que atravessa as tradições orais (Volóchinov, 2019).

Através do diálogo na relação eu-outro, ou ainda na expressão de um monólogo, ou de um pensamento a partir de seu discurso interior, na formação da consciência, do juízo de valor e construção de moralidade, o enunciado nunca está apartado da dimensão social.

Aqui, a partir de um panorama específico, ao considerar os processos de apropriação da linguagem escrita, interessam as relações estéticas que as professoras estabelecem. O modo como as relações se dão com a linguagem escrita no âmbito escolar desnudam camadas importantes para compreensão de quais concepções de linguagem as professoras carregam como norteadoras do seu trabalho.

Ao ser indagada sobre a visão acerca da função da linguagem escrita, há algumas descrições importantes:

Eu enxergo a função da linguagem escrita como um ato de comunicar, né? Trazer as informações, assim, da sua subjetividade para o coletivo, né? E do coletivo para sua subjetividade. É usado para expressar emoção, poesia, né? É uma forma de comunicar, dialogar, né? Do seu íntimo, do coletivo, do coletivo, do seu íntimo (Professora Entrevistada Águia-real).

A dimensão da comunicação é considerada um aspecto da função social da linguagem escrita. Em uma perspectiva dialógica, percebe-se que há necessidade de comunicação e interação através dos seguintes relatos:

Percebo! Usam, né, as cartinhas, eles deixam um recado, porque eu escrevo um recado para eles no caderno de ir para casa, ou no de sala. Eu sempre escrevo, né. (...) Eu costumo escrever. E porque eles já começam a compreender, eles escrevem para mim também. Aí às vezes fica assim, uma letra minúscula onde que era maiúscula, falta um N e um R no meio, mas ele

já escreve ali, né. É igual eu te amo, aí vai eu te, tudo junto, eu te, T I mesmo, amo, M U, mas eu tenho a compreensão, e entendo o que está escrito (Professora Entrevistada Arara-azul).

Assim sendo, não há comunicação humana sem a constituição de sentido, pois a comunicação não se dá de forma isolada, fora da relação eu - outro. Há uma necessidade de estabelecer, através da linguagem escrita, uma “situação social de troca verbal” Miller (2026, p.203). Exemplificamos esta necessidade por meio das falas das professoras quando trocam bilhetes e cartas entre si para demonstrarem afetos.

[...] então assim eu vejo que é libertador quando a criança começa a ler e a escrever. E assim eles me mandam mensagem no whatsapp! E aí fala “tia fui eu que escrevi, fui eu que digitei!”. Isso é libertador é poder falar e escrever a sua fala, e assim eles já estão nesse processo né de escrever eles percebem que é possível escrever a fala o que eles falam. Então é impossível viver nos dias de hoje sem ter essa habilidade né sem ter essa essa função, da escrita e da leitura não tem como (Professora Entrevistada Bem-te-vi).

Ao se apropriar da linguagem escrita, a criança se apropria de uma faceta da cultura humana, dos seus sentidos sociais e das suas formas utilitárias. Ela complexifica suas faculdades mentais, sublima coletivamente seus sentidos individuais e se insere no mundo com autonomia e liberdade. Isso é dar as condições de humanização e emancipação do sujeito.

Ao assumir a linguagem escrita como uma prática social e a sua aprendizagem envolta em uma concepção discursiva e dialógica, Smolka; Nogueira e Anjos (2023) apontam que a fragmentação do sentido da apropriação da escrita por meio da sílaba, da palavra, ou do som, destoa da perspectiva histórica e cultural. Ambas as formas “já se tornam e atuam como elementos/instrumentos/signos históricos e culturais que vão intermediando os modos de apropriação e elaboração da própria forma escrita de linguagem em práticas discursivas significativas” (Smolka; Nogueira; Anjos, 2023, p. 11).

A partir da seguinte fala da professora Águia-real, é possível capturar a noção da entrevistada de que o desenvolvimento da escrita se dá através de uma lógica de repetição:

[...] Então, eu uso, sim, eles decorarem, eles escreverem diversas vezes, tem um momento da aula que eu coloco eles para escreverem as famílias silábicas, para poder, é o que eu sempre falo para eles, né? Que eles têm um pouquinho de preguiça nessa faixa etária, eu falo, “ó, você aprende a escrever escrevendo e aprende a ler lendo, fazendo, né?” (Professora Entrevistada Águia-real).

Pode-se apontar uma contradição entre a função social da escrita que, em uma de suas características, é comunicar algo a alguém. Mas quando se torna objeto de estudo, assume o caráter fragmentário, que em suas unidades repartidas são desarraigadas de qualquer sentido.

Há uma possível aproximação entre Vigotski e Volóchinov na compreensão de que os exercícios dos sons que nossos órgãos são capazes de emitir a partir da matéria corpo humano não são permeados de sentido. Logo, revela uma esterilidade da relação estética que podemos obter com a palavra; uma inviabilização da comunicação:

O som, mesmo o articulado, não se tornará uma palavra se não “significar” algo, isto é, se não for compreendido como algo que reflete e expressa certos fenômenos da realidade: fenômenos da natureza ou da consciência social. Sem essa compreensão a palavra não será uma palavra (Volóchinov, 2019, p. 313).

Isso se aproxima dos apontamentos de Vigotski acerca da necessidade de a linguagem ser permeada por sentido, em que a comunicação não é constituída sumariamente apenas pela presença do signo, som e sua forma gráfica isolada. Sua apropriação, portanto, não se dá por vias de um treino técnico isolado de sua situação comunicacional:

Para se comunicar alguma vivência ou algum conteúdo da consciência a outra pessoa não há outro caminho a não ser a inserção desse conteúdo numa determinada classe, em um grupo de fenômenos, e isto, como sabemos, requer necessariamente generalização. Verifica-se, desse modo, que a comunicação pressupõe necessariamente generalização e desenvolvimento do significado da palavra, ou seja, a generalização se torna possível se há desenvolvimento da comunicação (Vigotski, 2000, p. 12).

O trabalho de repetição de forma descontextualizada, a hiper fragmentação do enunciado, do trabalho com a letra, depois sílaba, depois fonema, afasta a construção de sentido social na apropriação da escrita e torna o trabalho com a linguagem escrita um exercício extenuante, alienado das necessidades humanas, estéril em sua forma criativa. Isso empobrece a relação estética do sujeito e impossibilita a capacidade de generalização dos sentidos verbais e extra verbais a partir da linguagem escrita em suas inúmeras possibilidades de construção.

Ao retomar a relação de objetivação das forças essenciais da natureza humana, o aspecto da criação, a externalização do objeto estético é o ato em si de humanizar-se no mundo concreto. Quando o artista cria um objeto estético, está colocando no mundo algo que advém de sua síntese entre a subjetividade e objetividade.

Tecnicamente, esse trabalho seria ancorado na liberdade humana se não estivesse numa condição de assujeitamento por um sistema de exploração. Em uma situação de liberdade, o

trabalho é a humanização do mundo natural (Vázquez, 1978). O contrário é um processo de exploração e alienação das faculdades humanas.

A discussão da linguagem escrita na inter-relação eu - outro torna-se fundamental para sua concretização como trabalho vinculado às necessidades humanas. Neste sentido, a dimensão psicológica no desenvolvimento infantil é afetada pelos processos de apropriação da linguagem em termos gerais. Especificamente, a linguagem escrita é sujeita a transformações profundas advindas de novas estruturas psicológicas.

Na seção seguinte problematizamos a dimensão biológica, as ideias de maturidade e os aspectos que impulsionam a aprendizagem da linguagem escrita, bem como as falas das professoras que norteiam as reflexões.

4.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA LINGUAGEM: Historicidade e suas modificações nas estruturas psicológicas

A mãe dela me ligou chorando, falou, “eu saio com ela no mercado, eu olho, cadê ela? Ela está lá nas plaquinhas, lendo o preço, lendo o produto, lendo, sabe, as coisas, vê os cartazes na loja, as placas de rua, tudo ela para e lê, tudo ela para e lê”.

(Professora Entrevistada Arara-azul)

A dimensão estética na apropriação da linguagem escrita percorre a necessidade de investigação que se oriente para além das bases biológicas e mecanicistas que, historicamente, norteiam as práticas pedagógicas. Debruçar-se sobre este aspecto da linguagem é conceber que a apropriação dos signos, sentidos e significações é produzida histórica e culturalmente, e está no seio da constituição humana, sobretudo, como processo de humanização, segundo explanado anteriormente.

No materialismo histórico-dialético, a atividade humana é a capacidade de interferir no natural ao transformar o meio enquanto é transformada por ele, a fim de criar condições para sua subsistência. Conforme afirma Marx (1974), o domínio de instrumentos exteriores ao seu corpo do homem primitivo desencadeia possibilidades de cada vez mais dominar a matéria humanizando-a, e produzindo novas transformações qualitativas no desenvolvimento humano.

Isso assume um caráter do trabalho não alienado e de transformação da natureza caracterizado como atividade vital, que se tornou possível através da capacidade criadora e imaginativa ontologicamente humana. Esta seção será organizada a fim de compreender a relação estética que as professoras participantes demonstram por meio de suas práticas com a

linguagem escrita, e ainda aprofundar alguns conceitos sobre como a linguagem ontologicamente modifica as estruturas psíquicas humanas.

A linguagem inaugura uma capacidade complexa da constituição humana, ao transformar o desenvolvimento psíquico e lançar ao futuro possibilidades de produzir novas significações (Munhoz; Zanella, 2008). Há uma tríade em voga na constituição humana e sua relação com o mundo externo. Não se trata de uma relação direta com a natureza, mas os signos são responsáveis pela mediação da relação do humano com o mundo natural, e configura um estímulo psíquico estruturado de modo artificial.

Este estímulo modifica a estrutura psicológica humana e permite um domínio de sua própria conduta; inclusive, a capacidade de se autorregular e promover novas transformações (Vigotski, 1930/2018). Ao considerar a dimensão ontológica do ser e a capacidade humana de promover transformações no meio natural, é importante destacar o papel fundamental da imaginação neste processo.

De acordo com Pino (2016), há uma desconstrução na ideia sobre como acontece a imaginação efetivamente do ponto de vista neurológico. Tal concepção interpreta o cérebro como um órgão guardador de imagens que as reproduz de acordo com as necessidades expressas do sujeito.

O que ocorre é que, ao contrário da suposição anterior, o autor destaca que “o cérebro conservaria as alterações bioquímicas que as experiências vividas produzem nas suas diferentes áreas” (Pino, 2016, p. 57). Esta ideia vai na direção dos escritos iniciais de Vigotski quando, ao explicitar de forma dialética a relação do externo e interno da fantasia e imaginação, ele esboça que ao, mesmo tempo em que as imagens externas podem propiciar sentimentos verdadeiros nas crianças, há também a possibilidade de que o sentir das emoções crie imagens advindas deste processo.

Sendo assim, a partir da linguagem há a constituição de uma inteligência emocional e transformações no desenvolvimento psíquico. Há uma intervenção mediada pela cultura, pelos signos e pelos afetos que propicia transformações nas funções elementares e promove elaborações mais complexas na constituição do desenvolvimento psíquico humano e sua personalidade.

Ao explicitar a diferenciação da ontogênese e filogênese da natureza humana, os estudos de Kohler com macacos são base para enfatizar que não há uma relação de inteligência prática com a cultura na apropriação de signos entre os animais. O mundo e suas operações mentais se dão a partir de operações simples advindas da necessidade de sua sobrevivência, no mais basilar das funções elementares.

A linguagem escrita, portanto, é um conjunto complexo de combinação de signos, sentidos extra verbais, atravessada pelo caráter ideológico, que requer do ser humano um domínio sofisticado de suas funções psicológicas. A base do trabalho transformativo do humano sobre o mundo natural é o ato criativo profundo que distingue o processo de humanização com o ser-estar no mundo na condição de animais.

Para Volóchinov (2019, p. 314), “os livros e os manuscritos lidos somente pelos ratos são objetos que saíram do consumo social, do uso social, e foram descartados pela sociedade como cacos inúteis ou lascas apodrecidas”, ou seja, as palavras nada têm a dizer, afetar ou transformar a estrutura psíquica dos roedores, pois não passam apenas de um material passível de ser roído.

A criação da linguagem escrita advinda das necessidades dos humanos pré-históricos inicia uma regulação do seu comportamento e possibilita novas condições de sua expressão no mundo através da atividade simbólica que, por sua vez, segue promovendo transformações estruturais no desenvolvimento humano e em todas suas habilidades. Isso supera o estado de funções elementares e constrói novas conexões cerebrais, novas sinapses e novas formações superiores.

Se reconhecermos o papel dos signos no desenvolvimento histórico das funções psíquicas superiores, será uma consequência lógica incorporar formas simbólicas externas de atividade no sistema funcional, como a comunicação verbal, a leitura, a escrita, o cálculo ou o desenho. Esses processos têm sido tradicionalmente considerados auxiliares dos processos psíquicos internos e não relacionados a eles. Contudo, na perspectiva que seguimos, pensamos que deveriam ser incluídos na mesma categoria que os demais no sistema de funções psíquicas superiores (Vigotski, Luria, 1930/2007, p. 48, tradução nossa).²⁴

Vigotski e Luria (1930/2007) seguem enfatizando que essas transformações só são possíveis porque o sujeito está em atividade no mundo artificializado, imerso e constituído na cultura, nas relações sociais. Esta condição reorganiza e forja todas as habilidades humanas, que são culturalmente transformadas, como a atenção voluntária, a inteligência prática, até a forma que andamos e enxergamos o mundo.

²⁴ Si reconocemos el papel de los signos en el desarrollo histórico de las funciones psíquicas superiores, será una consecuencia lógica el incorporar al sistema funcional formas simbólicas externas de actividad, como son la comunicación verbal, la lectura, la escritura, el cálculo o el dibujo. Estos procesos han sido considerados tradicionalmente como auxiliares respecto de los procesos psíquicos internos, y ajenos a ellos. Sin embargo, desde la perspectiva que hemos seguido, pensamos que deben ser incluidos con el mismo rango que los demás en el sistema de funciones psíquicas superiores (Vigotski; Luria, 1930/2007, p. 48).

[...] as funções humanas que, muitas vezes são vistas como “naturais” ou “esperadas”, são, na verdade, desenvolvidas a partir da relação com o outro e a realidade pertencida, são elas: percepção, abstração, emoções, atenção, memória e linguagem. Estas são denominadas de Funções Psíquicas Superiores, pois não são herdadas, mas socialmente constituídas (Ferreira; Pessoa; Costa, 2023, p. 35).

Os aspectos que o desenvolvimento da linguagem escrita propicia no desenvolvimento humano estão atrelados a sua função social e seu uso mediante a cultura propicia a formação de novas capacidades humanas. Para Vigotski, a palavra é uma unidade entre o pensamento e a linguagem, e ambas as funções são expressas e mediatizadas pela palavra.

Ao enfatizar as ambiguidades que surgem na discussão se o biológico determina o desenvolvimento humano e a aprendizagem, pode-se destacar as seguintes falas das professoras entrevistadas:

[...] na minha opinião, que não existe uma idade certa para a criança aprender a ler e escrever. Eu sei que está arraigada a nossa cultura brasileira de que a criança deve aprender a ler no primeiro ano e isso é fundamental. Ela é por volta dos seis anos. Mas eu creio que não existe uma idade certa. Porque os neuropediatras falam que a criança tem que aprender a ler, o melhor período para aprender a ler e escrever é entre os 4 e 7 anos de idade. Mas a gente deve considerar o desenvolvimento cognitivo do cérebro da criança. Na minha sala de aula eu vejo muitos que já adquiriram a leitura, já começaram a dominar a escrita, mas tem muitos que não conseguem nem prestar atenção na aula. Eles estão voltados ainda para o brincar da Educação Infantil (Professora Entrevistada Águia-real).

[...] eu vejo algumas crianças eu acho que o fator da também da maturidade conta muito, então assim eu não sei te garantir se existe uma idade certa, porque eu acho que é bem relativo algumas pegam bem sim mas outras não tem a maturidade ainda, tem gente que fala que não acredita nessa questão do clique, porque muitos falam aí tem vai chegar um certo momento que a criança vai dar um clique, vai começar a aprender a ler a escrever. Eu não acredito muito bem nesse momento do clique, eu acredito também na questão dos estímulos que a criança recebeu antes de chegar lá no primeiro ano, isso também determina assim se essa criança vai ter essa maturidade essa condição de tá aprendendo a ser alfabetizada logo no primeiro segundo ano que é entre os 7 e 8 anos (Professora Entrevistada Bem-te-vi).

Em ambas as falas, é possível identificar a compreensão de que a escrita não se dá por vias naturais; ela ocorre a partir de um processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, a noção que se pode depreender é a expectativa de que a criança chegue no primeiro ano do Ensino Fundamental com as faculdades mentais e funções psíquicas superiores já em construção, como o desenvolvimento da atenção voluntária.

No processo de ensino e aprendizagem, que por sua vez é amplo e complexo, há de se ressaltar a atenção voluntária como uma importante função psíquica superior. A partir das

contribuições teóricas de Rubinstein em suas décadas de atuação (1889 - 1960), um dos consolidadores do sistema da didática desenvolvimental buscou aproximar a psicologia da pedagogia através de seus estudos sobre a personalidade, a consciência e atividade. Isso ressalta a importância do papel do pedagogo no processo pedagógico de saber despertar a atenção que, outrora, involuntária, transforma-se em atenção voluntária.

A formação original explicitada Bakhtin (2003) está sujeita a transformações à medida em que o ser humano se apropria da cultura humana e se desenvolve como sujeito histórico de sua atividade. Isso cria novas faculdades mentais que propiciarão novas compreensões em seu desenvolvimento, quando comparado a um movimento em espiral, de acordo com Rubinstein (2017). Ao conceber o ser humano como sujeito ativo em seu processo de assimilação, Rubinstein estabelece uma ruptura com as lógicas deterministas produzidas no contexto stalinista por Leontiev, tratando-se da teoria da interiorização.

Sendo assim, é importante enfatizar que o desenvolvimento infantil está sujeito a variações de acordo com seus contextos sociais e familiares. Sobretudo, a aquisição da aprendizagem da linguagem escrita e das transformações em seu sistema psíquico advindas dos processos de aprendizagem estão demasiadas na responsabilidade de quem tecnicamente obtém formação para proporcionar os estímulos necessários ao desenvolvimento.

Não é intuito negar o papel familiar como núcleo importante de contribuição nesta formação, mas quando tratamos de crianças residentes de zonas periféricas dos centros urbanos, que estão sujeitas a condições sociais e econômicas precarizadas, o processo de escolarização deve assumir certo protagonismo frente às possibilidades de formação humana e diante contextos de falta. É preciso considerar a educação também está sujeita a este processo.

No que tange às problematizações em relação à maturação do desenvolvimento e a aprendizagem, é uma ruptura com ideias empiristas e inatistas, a noção que o sujeito se desenvolve de acordo com seu ambiente. Assumir as concepções vigotskianas acerca do processo de ensino e aprendizagem, é entender que o ensino é que impulsiona a aprendizagem, cria neoformações psíquicas e recria novas zonas possíveis de aprendizagem.

Deste modo, o primeiro ano do Ensino Fundamental é uma fase de transição em que a criança está se deslocando da atividade principal das brincadeiras de faz-de-conta e assumindo a atividade de estudo como atividade impulsionadora deste desenvolvimento. Isso é o que caracteriza um período de crises, destruição de determinadas estruturas psicológicas e construção de novas outras. Obter no horizonte da prática pedagógica a clareza teórica que ancora o trabalho possibilita que o professor possa ser mais assertivo em suas escolhas, e

também que sua atuação como ser humano mais experiente possa promover um ensino que promova o desenvolvimento humano.

A partir da fala abaixo da professora Arara-Azul, constata-se a noção de que a professora possui acerca dos níveis de compreensão e formas de aprender de modos singulares, e que estímulos modificam a qualidade do desenvolvimento:

A criança que vai para a escola, ou o horário dela com a mãe não bate, né? E fica por isso mesmo, ele já tá indo na escola, então na escola ele aprende. Mas quando o pai preocupa, olha, comprei um livro, comprei um caderninho, que a criança desde pequena ela já começa a escrever, desenhar, a garatujar, né? Então o intelecto dela vai amadurecendo mais cedo, né? Tem as crianças que já nasce apta com déficit de atenção, né? Mais elevado, né? Ou menor, então ela já consegue ter um cognitivo, né, ali na média, ou às vezes até superior. Mas tem criança que precisa de mais estímulo, por isso que eu acho assim que nem todos aprendem da mesma forma, alguns vão precisar de repetição, tipo o método antigo, né, ba - be - bi - bo - bu - bão; porque ele vai precisar primeiro disso. Tem criança que você fala uma vez de uma sílaba, vamos supor, das sílabas do S. Ela já entendeu do M, do X, porque ela já pegou rápido. Então, rapidinho, ela já tá ali na sílaba simples, você já pode ir com ela nas sílabas complexas que vai. Agora tem outros que precisam de outros métodos mais, às vezes um pouco mais individual, tem gente que já consegue mais no coletivo, então tem que ter um olhar atento e individual para cada criança (Professora Entrevistada Arara-azul).

A compreensão de níveis distintos de desenvolvimento é importante para que a professora possa identificar as zonas de aprendizagem nas quais possa propor uma atuação através de um ensino desenvolvimental. Entretanto, cada vez mais, impulsionados por uma lógica massiva de diagnósticos, laudos e rótulos, caracterizamos o comportamento infantil de modo inadequado ou fora de uma curva de normalidade, por justamente não se adequar a determinado projeto educacional.

Destaca-se que os moldes do ensino público ainda remontam a um projeto educacional do século XX, em que os engessamentos das ideias, do pensamento, do movimento do corpo são estruturantes, e promovem um desalinho com a criança do seu tempo. Hoje, elas nascem imersas em um contexto tecnológico em que a informação chega cedo, e com suas problematizações promove um desenvolvimento infantil repleto de conhecimentos e autonomias outrora não vistos.

Há uma dimensão de transformação na qualidade do pensamento e na formação da consciência humana que deve ser considerada na apropriação da linguagem escrita, pois ao perdê-la de vista, de acordo com Sousa e Arena (2021), reduzimos a função da linguagem ao

desenvolvimento humano. A linguagem é constituinte do sujeito em seus níveis mais complexos.

Cabe salientar então a necessidade de aprofundar as reflexões acerca das demasiadas deficiências que cada vez mais aparecem no discurso popular, para que seja possível refletir sobre o ensino que as desenvolvem, sem perder de vista suas potencialidades e a capacidade de superar a si mesmo em novas conquistas de aprendizagem e autonomia.

Na seção seguinte, propomos reflexões acerca dos sentidos estéticos e das diversas linguagens artísticas que atravessam a prática das professoras entrevistadas, sob a ótica dos escritos de Vigotski a respeito da importância da arte no desenvolvimento humano.

4.3 SENTIDOS ESTÉTICOS: O encontro das linguagens artísticas na apropriação da escrita, para além do preto no branco e por outras nuances

Figura 18 - Exposição Chema Madoz “A Natureza das coisas”



Fonte: Site Real Jardim Botânico, Disponível em: <https://encr.pw/vo51R>.
Acessado em: 14 abr. 2025.

As crianças, quando olham para o céu, são capazes de dar sentido e formas para as nuvens. É o reino dos dragões, baleias, carros, cavalos, guerreiros e castelos que se formam no céu sobre uma tela vasta, onde as bordas são o limite que o olhar alcança.

Recorremos às fotografias do artista espanhol Chema Madoz, que através de seus registros em preto e branco, e da linguagem surrealista, constrói significações múltiplas para

algo natural. A concretização do que é transformar algo natural em trabalho criativo propicia muitas possibilidades de sentidos e interpretações.

Entrar em contato com suas obras é forjar um olhar estético sobre o mundo natural das coisas, e intuitivamente brinca-se com as nuvens através da imaginação. Na vida adulta, é um exercício de ampliar criações através das técnicas e possibilidade da capacidade de ler tais obras.

Vigotski explana acerca das características da “estética de cima para baixo” enquanto calcada na filosofia geral e especulativa, e a “estética de baixo para cima”, que corrobora as ideias de uma estética empirista a partir das sensações do criador ou do receptor (Marques, 2015).

Há uma compreensão de que é preciso não voltar a análise da obra para a percepção estética do criador da arte ou do receptor, mas quais aspectos psicológicos estão imbricados em determinada linguagem artística. De acordo com Vigotski (Marques, 2022, p. 307), “precisamos do nome próprio da arte, não de seu substantivo comum, precisamos do nome que a distingue de tudo o mais no mundo e faz com que ela seja arte”.

É possível identificar, dentre muitas questões importantes abarcadas, uma criticidade e ruptura total com a ideia kantiana. O autor expõe que as ideias kantianas sobre a estética já não são suficientes para compreender as complexidades que exige o termo estética (Vigotski, 2001).

De acordo com Suassuna (2018), Kant concebe o juízo estético pela percepção do sujeito: “os juízos estéticos não emitem conceitos: decorrem de uma simples reação pessoal do contemplador diante do objeto, e não de propriedades deste” (Suassuna, 2018, p. 38).

Neste sentido, a questão do gosto e do juízo estético adquirem características distintas e voltam-se em uma percepção subjetiva daquele que entra em contato com determinada arte.

O juízo estético é, assim, ambíguo, comparado com os outros dois, dos quais ele, ao mesmo tempo, difere e tem alguma coisa. Ele se parece com o juízo sobre o agradável porque, como este, se baseia numa simples sensação de prazer que o sujeito experimenta diante do objeto. Mas difere do juízo sobre o agradável, porque a pessoa que gosta de um quadro não se conforma que ele seja belo apenas para ela: quer que todo mundo goste também (Suassuna, 2018, p. 39).

Este modo de estabelecer uma análise das artes, outrora acerca da percepção da criação artística, outrora do receptor, é insuficiente para estabelecer uma lógica universal a partir das leis estéticas de determinada linguagem, e não considera os contextos históricos, sociais, econômicos em que está sendo produzida determinada expressão. Vigotski (2001) aponta as

contribuições de Pliekhánov em face da necessidade de construir estudos acerca da psicologia da arte. Sob o chão do marxismo, há de se considerar os seguintes aspectos: 1) o estado das forças produtivas; 2) as relações econômicas; 3) o sistema político-social; 4) o psiquismo do homem social; e 5) as diferentes ideologias (Vigotski, 2001, p. 11).

No entanto, Vigotski (2001) assume que esta internalização não é direta, mas mediada pelos sentimentos estéticos e pela linguagem. Importante destacar que neste momento ele assume as premissas marxistas iniciais, sobre um caráter determinista do externo ao psiquismo humano, aspecto não permanente em sua trajetória.

O psiquismo coletivo nesta análise não está ligado à ideia de conglomerado de pessoas. Na perspectiva marxista, torna-se uma ideia em que este psiquismo individual é forjado no caudaloso contexto social, ao mesmo tempo particular e universal.

Logo, o gosto estético não é isolado apenas ao indivíduo. Vigotski (2001) disserta que é forjado neste meio, na cultura humana acumulada. Os sentidos estéticos, o gosto, a capacidade de determinar o que é belo e o que é feio, aquilo que atravessa os sentidos sensoriais e afeta as emoções e provoca transformações no sistema psíquico, e ainda partilha um sentido universal em sua constituição, são somente elaborados e criados pela objetividade da natureza humana. Como aponta Vázquez (1999), não é uma capacidade dada ao mundo animal.

Ao criar um método objetivo analítico de compreensão psicológica das artes, Vigotski expõe a questão da forma e conteúdo, criando uma ruptura com a compreensão hegeliana. Hegel assume a forma e o conteúdo como um modo de apaziguar o espírito e a natureza, uma espécie de conciliação entre o sensível e a matéria. Deste modo, a estética é o caminho de tomada de consciência do humano através da arte, e a possibilidade de acesso ao sensível e do espírito sensível a fim de retornar a si mesmo e obter esta nova consciência as áreas todas de sua própria vida (Suassuna, 2018). É uma perspectiva que ignora o âmbito social e compreende os sentidos humanos como algo imutável, próprio do sentido do indivíduo, apartado das significações ideológicas, sociais e históricas que compõem a compreensão estética.

A criação e intervenção da humanidade no mundo natural foi tecendo através da historicidade e cultura um acúmulo de objetos, ferramentas, intervenções através da própria materialidade em si e isso foi feito para satisfazer as necessidades humanas. Foram sendo criadas novas relações com a matéria, atribuindo novos sentidos, elevando as forças essenciais do ser humano, ampliando e transformando sua própria consciência.

De acordo com Vázquez (1978), a percepção daquilo que era outrora atravessada nos sentidos primitivos e sensoriais do corpo humano estava alheia ao seu domínio, como os fenômenos naturais que ultrapassaram seus entendimentos sobre o mundo foram sendo

transformados a partir da humanização constituída ao longo da historicidade por “séculos de trabalho humano”.

Deste modo, o sentir primitivo passa a ser transformado em uma relação estética com o mundo agora cada vez mais artificializado. A sensibilidade passa a ser mediada pelos sentidos estéticos, e transforma-se de uma sensibilidade prática para uma elevação, uma forma mais complexa de significar e sentir. Cria-se uma sensibilidade estética.

Vázquez (1999) realiza uma distinção entre a percepção comum e percepção estética, sendo a primeira caracterizada por ser automatizada, espontânea e ordinária da vida humana. A percepção comum não é atravessada pela capacidade de abstração humana, mas é sentida de forma imediata pela capacidade sensorial. Ela pode ser movida por uma imaginação empírica, ancora memórias no âmbito individual e familiar e ainda assim está condicionada ao âmbito social em que se vive.

A percepção comum em sua relação mais simples e prática é mediada pelo meio e estruturada a partir dos elementos sócio-históricos. Entretanto, o sujeito pode não os compreender de forma aprofundada. A percepção comum permeia a vida humana, atende suas necessidades imediatas e práticas imbuídas na própria vida.

A percepção estética reside na complexificação desta capacidade, na criação de instrumentos para compreender cientificamente um fenômeno, e coloca em exercício a capacidade de abstração, o domínio ideológico, cultural e estético de determinado objeto. É uma relação que está em movimento, em constante deslocamento, reorganizando os sentidos entre o ser humano e o objeto em sua relação.

Ao tratar da arte e conceber o sujeito como histórico e social, Vigotski aponta:

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais (Vigotski, 2001, p. 315).

O autor elabora seus estudos sobre os afetos que a arte suscita no desenvolvimento psíquico, ao considerar a reação estética, as emoções estéticas e a educação estética. De acordo com Marques:

Na acepção vygotskiana, catarse é um complexo processo de transformação dos sentimentos, desencadeado pela natureza contraditória do próprio objeto artístico, uma vez que os sentimentos suscitados pelo conteúdo se opõem àqueles despertados pela forma (Marques, 2015, p. 53).

Há o entendimento de que na arte a luta pelos contrários deve se dar através do jogo entre o conteúdo e forma, em que a segunda se sobressai sobre a primeira. Esse processo ocorre no interior do sistema psíquico e suscita suas emoções de modo consciente. O autor utiliza-se da seguinte imagem verbal: “A nossa reação estética se nos revela antes de tudo não como uma reação que economiza mas como reação que destrói a nossa energia nervosa, lembrando mais uma explosão do que uma economia em centavos” (Vigotski, 2001, p. 257).

É uma busca minuciosa sobre os sentidos psicológicos que a arte promove no desenvolvimento humano e é capaz de provocar uma série de emoções através da reação estética. Esta vivência estética torna-se fundamental na organização dos sentimentos da pessoa. Vigotski (1926/2010, p. 343) aponta que é uma forma de “organizar o comportamento humano”, resolver as emoções internas que outrora poderiam suscitar patologias no psiquismo, obrigando-as à “sua superação”.

A educação estética, por sua vez, é capaz de desnudar o olhar, descortinar as próprias necessidades emotivas, compreender os fenômenos a partir de outras formas, apreender os sentidos artísticos e propiciar o desenvolvimento de “emoções inteligentes” (Vigotski, 2001, p. 315). Logo, há em vista uma educação estética sendo preposicionada, em que a reação estética é uma forma do sujeito educar suas emoções.

A medida em que a criança está inserida no processo de apropriação da linguagem escrita, há um estreito caminho que ela percorreu até aquele momento, através das garatuhas e representações primárias de seus desenhos anteriores. Ela é movida pela necessidade de exteriorização da expressão humana de acordo com seu nível de desenvolvimento.

As tentativas de escrita são atravessadas pelos interesses dos estudantes e se dão de variadas formas, seja para expressar afeto ou necessidade de comunicação, ou ainda expressão de sua voz interior, expondo ao mundo externo suas ideias e pensamentos.

Para Vigotski (1930/2018), o “princípio da liberdade” deve ser o caminho para criação artística, seja verbal ou através do desenho. Quando movidas por seus interesses, há uma necessidade vital de escrever, e estas devem ser dimensões estéticas norteadoras a serem observadas no ato de criação.

[...] às vezes é... tem um aniversário de algum colega e a gente fala vamos fazer um bilhete uma carta para esse colega, eles gostam bastante. Tem alguns que já nem espera, a gente fazer na sala que já traz de pronto olha eu mesma fiz sozinha a minha cartinha para o colega. No início eles gostam muito de trazer cartinha para mim, só que era só desenho, aí eu falo “agora acabou, agora eu quero que você coloque seu nome, eu quero que você escreva alguma

coisa para mim”. Então assim todo dia é no mínimo 10 cartinhas que a gente recebe (Professora Entrevistada Bem-te-vi).

Há então uma separação de ambas as linguagens, desenho e escrita, e o jogo com as palavras a partir da criação verbal possui suas próprias lógicas que outrora vimos entre o domínio do código gráfico, do som, do signo, do jogo semântico e sintático de futuras compreensões através da complexidade da linguística, entre outros.

O desenho, por sua vez, é uma expressão artística organizada por outras formas de apreensão, e sua evolução vai depender do acesso ou não a conhecimentos profissionais que compõem a arte do desenho.

Pelas leis da lógica, quanto mais amplo é o escopo de um conceito, mais amplo é seu conteúdo. É preciso abordar a arte com conceitos de escopo estreito e conteúdo rico. É preciso decifrar as particularidades distintivas da arte, compreender sua peculiaridade que não se compara a nenhuma outra coisa (Marques, 2021, p. 303).

Como uma linguagem artística, o desenho amplia outras habilidades humanas e impulsiona outros níveis de desenvolvimento ao tratar das funções psicológicas superiores. Quando o estudante não possui acesso a técnicas que complexificam esta linguagem e a ampliam a partir das referências imbricadas na cultura humana, tende a abandoná-la como forma de expressão.

[...] Mas, aí, eu escrevi a palavra passarinho. Então, assim, mas ficou, deu para perceber que era um passarinho! Aí, eu falei, - agora, eu quero que vocês vão desenhar um passarinho no caderno de vocês! Tia, eu posso desenhar um arara azul? Professora: - É um passarinho? Criança: - Sim. Professora: - Então, vamos desenhar um arara azul! Outra criança: - eu quero desenhar uma calopsita! Professora: - Falei: fique à vontade! Tem que ser melhor do que isso aqui. E saiu coisa linda, linda, linda. Saiu uma calopsita maravilhosa lá. Eu poderia ter chegado lá, duas horas com antecedência, que eu não ia dar conta de fazer aquela calopsita (Professora Entrevistada Bem-te-vi).

No momento inicial do processo de apropriação da linguagem escrita, por vezes a palavra e o desenho são tecidos em conjunto, de modo indissociável. Mas é importante a compreensão de que são linguagens distintas e são articuladas a partir de suas próprias leis estéticas e suas lógicas de construção são imbricadas na cultura humana. Para Vigotski (1930/2018), “qualquer arte, ao cultivar métodos especiais de encarnação de imagens, dispõe de uma técnica peculiar e essa união da disciplina técnica com os exercícios de criação é,

provavelmente, o que de mais precioso o pedagogo tem nessa idade”. O domínio da técnica é importante no que tange a voltar-se para a capacidade de percepção e criação.

O autor nega que a apreensão das várias linguagens imersas no ato criativo humano se dá de modo espontâneo, pois ambas, com suas leis de estruturação, fornecem uma dimensão técnica e apenas a partir deste domínio é possível a ampliação e o surgimento de novos construtos.

Ao tratar do encontro da apropriação da linguagem escrita e suas possibilidades de trabalho com a linguagem musical, destacamos a fala da professora Águia-real:

Olha, eu enxergo a arte, né, na alfabetização como algo muito importante. É que as crianças têm a oportunidade de expressar as emoções, as suas histórias, sua imaginação, seus valores, né, a beleza, o que é que elas veem no belo, né, de maneira harmônica, equilibrada. E tem, sim, na alfabetização, nas minhas aulas, oportunidade de expressar a arte. A gente usa muito música em sala. Eu sempre gostei muito de cantar e eu utilizo com os alunos. E eles adoram [...] (Professora Entrevistada Águia-real).

Para estabelecer a compreensão de possíveis efeitos da música no desenvolvimento humano, há de se buscar o que ela é, afinal, sobre quais leis e organizações ela é regida, e de que modo estabelece um encontro com a palavra, ainda que se combine através de outras formas. Na busca da compreensão das leis musicais que organiza e dá contorno a esta linguagem, Prestes *et al.*, (2018) apontam as seguintes características musicais:

Os sons somente podem ser produzidos quando existe a vibração e quando um corpo que se coloca no espaço é posto em movimento oscilatório pela música. O material musical entra na música como uma duração temporal de seu movimento e não como uma forma espacial. No que concerne a essa espacialidade, a música não acolhe o movimento. Resta-lhe apenas o tempo para configurar a vibração do corpo. O som singular é fixado na temporalidade como sendo único e aí o tempo torna-se numerável. O tempo é o surgir e desaparecer ininterruptos de tais pontos temporais, um fluir uniforme (Prestes *et al.*, 2018, p. 47).

Existe uma matéria específica que organiza a música e a forma como a objetivamos como uma expressão artística. Ela possui seus ditames próprios, seus embalos, corresponde a uma técnica que, aproximando daquilo que movimenta as sensações, embalam também o corpo, como uma busca corporal para dar significado às vibrações tocantes do corpo.

Quando Vigotski faz análise da linguagem musical, ele observa algumas sinalizações que produzem incômodos e expressões de satisfação em relação à experiência musical;

Vejam as três condições principais - a altura, o tempo e a intensidade do som. A execução musical só é arte e contagia quando o som não está mais alto nem mais baixo do que deve ser, isto é, quando se pega aquela média infinitamente baixa da nota exigida, quando essa nota é alongada na exata medida do necessário, e quando a intensidade do som não é mais forte nem mais fraca do que se faz necessário. O menor desvio da altura do som numa ou noutra direção, o menor aumento ou diminuição do tempo e a menor intensificação ou redução do som, contrariando o que se exige, destroem a perfeição da execução e, com isso, o poder de contágio da obra (Vigotski, 2001, p. 41).

Essa explicitação de como opera a linguagem musical é importante ao passo que seu conteúdo e forma são muito específicos. Não cabe às professoras alfabetizadoras compreender a especificidade da forma técnica de uma composição musical, mas como uma proposição de diálogo e possibilidade de humanização, os efeitos das linguagens artísticas no desenvolvimento humano, inclusive as musicais, podem ser consideradas à medida que se estabelece uma prática transdisciplinar com outras áreas na formação humana.

Dito isto, retomemos Vigotski (2001), que indica aspectos importantes da linguagem musical, como os elementos que a compõe: altura, tempo e intensidade. Ele refuta a compreensão ingênua de entrar em contato ou não com a música apenas crivado pelo gosto. O autor recusa a ideia do contágio, dos efeitos através da aparência simplória da percepção imediata, do gosto ser movido pelo prazer estético à soma de pequenos prazeres estéticos ao longo da vivência estética.

Pode-se ressaltar características apontadas por Prestes *et al.* (2018), como tempo, ritmo, compasso, tonalidade e vibração. Ambos os aspectos fazem parte da materialidade musical e são utilizados na vivência da professora alfabetizadora junto às crianças:

Tipo aquela do patinho colorido, aí na hora que vai falar o patinho eu pauso, “Então que palavra nós vamos escrever? O patinho!” Aí solto “amarelo!”, aí eu pauso no momento e vai falar amarelo, aí eles têm que escrever a palavra amarelo. Do café da formiguinha, foi a primeira que eu fiz com eles (Professora Entrevistada Bem-te-vi).

As canções citadas pela professora Bem-te-vi são de cunho popular na cultura infantil, amplamente divulgadas e conhecidas através das linguagens audiovisuais e meios midiáticos. Pode-se observar uma brincadeira entre as palavras, o ritmo, e a pausa: “Fui no mercado comprar?”, aí eu pausava. “Comprar o quê?” “Café!”. Aí tinha que escrever café. Aí a gente procura levar umas musiquinhas que eles gostam e coloca e vai pausando e eles vão escrevendo (Professora Entrevistada Bem-te-vi).

Ao ressaltar o aspecto do gosto estético, há uma relação imbricada em que, ao analisar os sentidos que Tolstói atribui à música e como a mesma o faz sentir, Vigotski (2001) assume a noção de que a música pode, de fato, nos levar a elaboração de um pensamento, pode ser excitante, pode provocar algum sentimento de motivação e exercer um poder de coerção ao seu receptor.

Entretanto, para o autor, essas características podem se dar em outras linguagens e expressões artísticas. Não são esses aspectos aparentes que promovem transformações no espectador. O afeto da linguagem artística está em provocar uma reação catártica, uma reação estética capaz de produzir transformações no psiquismo. Neste sentido, na linguagem musical é necessário o jogo dos contrários entre a forma, o ritmo, o tom, a combinação instrumental, o conteúdo, a letra, a significação verbal e o jogo de palavras.

Se a música não nos dita diretamente os atos que dela deveriam decorrer, ainda assim dependem da sua ação central, da orientação que ela destina à catarse típica, o tipo de forças que ela irá conferir à vida, o que ela liberta e o que recalca. 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).

É a partir deste aspecto que o autor atribui valor a uma linguagem artística, sua capacidade promover transformações no desenvolvimento psíquico humano, de possibilitar novos sentidos, de provocar os sentimentos estéticos e lançar ao consciente, quiçá, forças que outrora eram inconscientes em nós. É desnudar, trazer para o plano presente sentimentos outrora não perceptíveis. É a objetivação da natureza humana em sua essência, sua necessidade de expressar-se, articular linguagens que, mesmo combinadas, produzem algo extraordinário, uma outra reelaboração através da atividade criadora:

[...] objetivado em sons que se articulam sobre os fragmentos de silêncio. A especificidade deste processo faz da música o produto de um trabalho altamente elaborado, no qual o conhecimento dos elementos acústicos se alia à criatividade com que o sujeito articula, processa e elabora os elementos da percepção, imaginação e reflexão, de maneira afetiva (Maheirie, 2003, p. 152).

A linguagem musical, por sua vez, é muito relacionada com a linguagem verbal, sobretudo quando as crianças estão sendo alfabetizadas dentro de uma consciência fonológica, em que suas percepções são treinadas para emitir e perceber sons, tentar identificar o conjunto do código gráfico através de sua sonoridade. Segue o trecho em destaque:

Ah, eu posso cantar, por exemplo, quando alguém está escrevendo uma música, ele usa as letras. Quando vocês estão ouvindo, vocês estão ouvindo o som das letras”, e aí, isso começa a fazer sentido para eles. Quando eles estão ouvindo uma música, aí já aconteceu deles chegar e falar assim, “-professora eu estava ouvindo uma música em casa e aí eu escutei na hora que a moça fez, aaaaaa... ela falou um monte de vogais”, porque era o que já estava dominando, né? “-Uuuu”, às vezes, num falsete, como dizem as meninas aqui em casa, né? (Professora Entrevistada Arara-azul).

Pode-se destacar que, quando a linguagem musical é utilizada na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras, há uma redução de suas possibilidades, há uma orientação tecnicista da noção musical atrelada à repetição de sons das letras de modo isolado, e depois o exercício de juntá-los na tentativa de ler uma palavra completa.

A música, entretanto, é muito mais complexa que isso; ela expressa uma combinação sofisticada e elaborada da objetivação humana, e imersa no contexto de multiplicidade cultural, requer a busca de uma variação na escolha dos gêneros (Bocca; Gonçalves, 2023), calcadas nos aspectos históricos e culturais musicais a fim de ampliar o repertório infantil no exercício de sua apropriação.

Nesta seção, pôde-se observar como as linguagens artísticas aparecem nos processos de apropriação da linguagem escrita a partir da prática das professoras entrevistadas. Na próxima seção, a dimensão estética está atrelada à literatura, e discutiremos suas implicações na apropriação não apenas das palavras escritas, mas da cultura humana, dos sentidos estéticos, emocionais e culturais que atravessam fronteiras do espaço e dos tempos.

4.4 A LITERATURA E A RELAÇÃO ESTÉTICA COM A CULTURA HUMANA - por mais

Marcelos, Martelos e Marmelos

Os livros são parentes directos dos aviões, dos tapetes-voadores ou dos pássaros. Os livros são da família das nuvens e, como elas, sabem tornar-se invisíveis enquanto pairam, como se entrassem dentro do próprio ar, a ver o que existe para depois do que não se vê. O leitor entra com o livro para o depois do que não se vê. O leitor muda para o outro lado do mundo ou para outro mundo, do avesso da realidade até ao avesso do tempo. (...) Os livros são também toupeiras ou minhocas, troncos caídos, maduros de uma longevidade inteira, os livros escutam e falam ininterruptamente. São estações do ano, dos anos todos, desde o princípio do mundo já do fim do mundo. Os livros esticam e tampam furos na cabeça. Eles sabem chover e fazer escuro, casam filhos e coram, choram, imaginam que mais tarde voltam ao início, a serem como crianças. Os livros têm crianças ao dependuro e giram como carrosséis para as ouvir e rir e para as fazer brincar. Os livros têm olhos para todos os lados e bisbilhotam o cima e o baixo, a esquerda e a direita de cada coisa ou coisa nenhuma. Nem pestanejam de tanta curiosidade. Podemos pensar que abrir e fechar um livro é obrigá-lo a pestanejar, mas dentro de um livro nunca se faz escuro. Os livros querem sempre ver e estão sempre a contar.

(Valter Hugo Mãe, 2018, Conto Bibliotecas)

Essa seção é sensibilizada por meio das palavras de Valter Hugo (2018), vira do avesso os livros, possibilita a construção imagética na relação estética com o objeto cultural livro que, talvez, outrora, não foi sobremaneira pensado, e, por vezes, não permitido às crianças o seu manuseio.

O objeto livro carrega em si uma complexidade artística que o torna fundamental na apropriação da linguagem escrita. São seus esquemas gráficos, sua diversidade visual e brincadeiras textuais que vão sinalizando uma infinidade na criação humana e em sua capacidade de ampliá-la.

O que sempre se torna objeto de indagações é sobre como os livros literários adentram as salas de aula. Na escola, eles são ávidos e vivos como os de Valter Hugo? Os olhos miúdos e atentos que pairam sobre as capas misteriosas e coloridas podem desvendá-las? A biblioteca é apenas um depósito de quinquilharias empilhadas ou lugar de chegada e partida no movimento da investigação curiosa? Como é possível se apropriar da linguagem escrita sem entrar em relação com o mais importante de seus objetos que contém em si infindáveis riquezas?

Para Bajard (2021, p. 141), ler é compreender, é atribuir sentidos e significados por vazões que extrapolam a relação grafema/fonema. Ler requer mover todo sistema psíquico, atravessar as minúcias da linguística entre verbos, adjetivos, substantivos, é mover as forças da imaginação e da fantasia no construto imagético, é consultar o repertório emocional e extra

verbal estruturado até aquele presente momento para desnudar os sentidos das palavras impregnadas na vida.

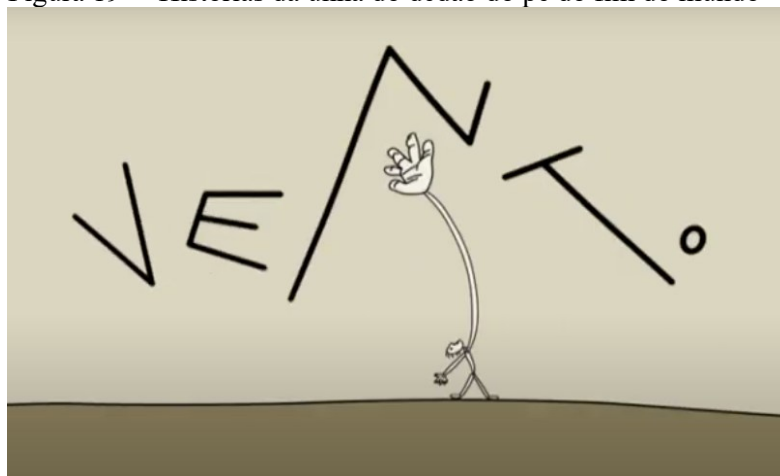
No conto “O rapaz que habitava nos livros”, Hugo Valter não apenas brinca com os sentidos e as possibilidades imagéticas nessa relação objetual. Ele atribui características inusitadas que o objeto pode obter. Atribui animação a um objeto concebido como inanimado. O livro que poderia ser um objeto sem vida, um punhado de folhas aglomeradas, assume características e sentidos que apenas os seres humanos poderiam lhe atribuir:

Gostei de colocar hipótese de os livros serem como bichos. Isso faz deles o que sempre suspeitei: os livros são objectos cardíacos. Pulsam, mudam, têm intenções, prestam atenção. Lidos profundamente eles estão incrivelmente vivos. Escolhem leitores e entregam mais a uns do que a outros. Têm uma preferência. São inteligentes e reconhecem a inteligência. Os livros estão esbugalhados a olhar para nós. Quando os seguramos, páginas abertas, eles também estão esbugalhados a olhar para nós (Mãe, 2018, p. 58).

O autor brinca com essa capacidade imagética de criar, de atribuir sentido, possibilitando o abrir das fronteiras da imaginação para que nesta relação com o texto outras significações sejam estruturadas. Para ele, “todos os livros são infinitos. Começam no texto e estendem-se pela imaginação. Por isso é que os textos são mais do que gigantescos, são absurdos de um tamanho que nem dá para calcular” (Mãe, 2018, p. 85).

Essa brincadeira com as palavras, com o estica, solta e dá voltas, dialoga com a ideia poética da animação “Histórias da unha do dedão do pé do fim do mundo”, em que a forma poética ganha vida na produção audiovisual.

Figura 19 - “Histórias da unha do dedão do pé do fim do mundo”



Fonte: Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a-HDwM3jebY>.

O que surge então a partir desta relação estética entre o leitor e o livro não se torna independente das intenções do autor; escapa do seu controle e de quaisquer domínios sobre seus efeitos. A isto Bakhtin ressalta:

O enorme trabalho do artista com a palavra tem por objetivo final a sua superação, pois o objeto estético cresce nas fronteiras das palavras, nas fronteiras da língua enquanto tal; mas essa superação do material assume um caráter puramente iminente: o artista liberta-se da língua na sua determinação linguística [...] (Bakhtin, 2010, p. 50).

O processo de criação verbal extrapola as nuances rígidas da linguística, não se ocupa dos verbos, substantivos e adjetivos. Ele propõe um salto, estica-a, aperta-a, faz caber sentidos inimagináveis.

Semelhante a um rio que corre, o conteúdo pode se dar por suas águas correntes, que assumem as forças de suas propriedades líquidas e composição química de duas moléculas de hidrogênio, uma de oxigênio. Águas límpidas, outrora turvas, escoam seu percurso mundo afora. A forma são as bordas do rio, o percurso que o alarga ou o faz passar apertadinho em um filete estreito no meio do cerrado. Vez em quando deságua, as margens os expandem sobremaneira e o permite entrar em queda livre na estrondosa cachoeira.

A mata ciliar, portanto, o protege, o estrutura, o alicerça, o oxigena por suas bordas vívidas entremeada à vegetação; assim é a estética. A arte está inteira, com suas nuances e técnicas integradas. Assim seria se este rio composto em palavras fosse um retrato artístico, um quadro pintado, objetivado por um artista plástico.

O processo de realização do objeto estético, ou melhor, da tarefa artística na sua essência, é um processo de transformação sistemática de um conjunto verbal, compreendido linguística e composicionalmente, no todo arquitetônico de um evento esteticamente acabado; naturalmente, todas as ligações e inter-relações verbais de ordem linguística e composicional transformam-se em relações arquitetônicas extra verbais (Bakhtin, 2010, p. 50).

Quando a palavra se encarna na linguagem artística pode ser atribuída a ela vários sentidos; entretanto, em sua construção, existe um todo elaborado, uma relação estreita entre forma e conteúdo que expressa o conjunto todo da obra.

Os sentidos extra verbais se dão àquelas características que extrapolam o texto escrito, a entonação, o gesto, a personificação de objetos inanimados ou animais, a composição que dá

vida ao aliado, rival, protagonista ou coadjuvante. As experiências estéticas que o livro pode propiciar ao leitor são explicitadas no personagem de Valter Hugo:

A primeira vez que li um livro, que me lembre, era um que estava aberto, pousado sobre a mesa, com as folhas em leque como se fossem uma colorida flor contente. Podia ser uma caixa esquisita para arquivar pétalas secas, podia ser para guardar documentos ou cartas de amor. De perto, era afinal um livro muito branco, cheio de palavras impressas. Julguei que podia ser um bordado miudinho. Um enfeite para que as páginas ficassem bonitas. Pensei que fosse uma prenda de enxoval. Depois compreendi, era o modo silencioso das conversas. Todos os livros são conversas que os escritores nos deixam. Podemos conversar com Camões, Shakespeare ou Machado de Assis, mesmo que tenham morrido há tantos anos. A morte não importa para os livros (Mãe, 2018, p. 58 - 59).

Os livros ainda são materiais de certo custo elevado na sociedade brasileira. Por vezes, os que circulam nas mãos das crianças moradoras das regiões periféricas são materiais comerciais e caricatos, que, de forma estereotipada, até reproduzem fábulas conhecidas, mas comportam em si uma linguagem simplificada e rasa, de projetos gráficos, enredos e estruturas desinteressantes.

Por vezes, estes livros reafirmam algumas características de domínio da própria criança, rememora uma lembrança afetiva familiar; entretanto, é importante garantir o acesso a livros que ampliem esteticamente as capacidades humanas, que desloquem os sentidos, proponham rupturas com lógicas e ideologias dominantes e mercadológicas, obras que reiterem um esforço imagético e impulsionam seu desenvolvimento criativo.

A fim de construir relações estéticas com a leitura, Colomer (2007) nos aponta uma série de observações importantes e incide sobre os seguintes aspectos:

1) *A aprendizagem com as formas prefixadas da literatura (e da imagem) nas quais se plasma a experiência humana; [...]* (Colomer, 2007, p. 60). Evidencia-se através das narrativas plurais embrenhadas na cultura ocidental uma diversidade em sua forma, que impulsiona a capacidade imaginativa de criar em seu campo mental as imagens e cenas através das histórias materializadas na palavra a partir dos vários gêneros. Eles podem ser “parlendas, fábulas, contos maravilhosos”, entre outros, com formas complexificadas como “narrativas circulares, cumulativas, encadeadas.

2) *A familiaridade com as diferentes vozes que configuram o conjunto de narradores e através dos quais os livros falam às crianças* (Colomer, 2007, p. 60-61). A autora vai afirmar que os livros são tecidos por várias vozes e em seus contornos há muitas formas estilísticas de entonar as palavras e expressá-las. Logo, o leitor é mergulhado nesta diversidade.

3) *A incursão na experiência estética.* (Colomer, 2007, p. 61). Tem a ver com o conjunto de linguagens artísticas que angaria o livro literário, seu conjunto através da arte com as palavras associado às artes plásticas, visuais e, às vezes, sonoras. Isso leva o leitor a essa elaboração complexa da cultura humana em um único objeto estético. Na mediação literária, a professora expõe seu relato:

E durante as aulas de literatura também gosto muito de chamar a atenção das crianças para a questão da arte dos livros, né? Não só trabalhando o nome do livro, o autor, o ilustrador dos livros, a atenção nas cores, nas formas, o que que as imagens querem expressar. Gosto de trabalhar muito isso com as crianças, deixar um momento livre para elas fazerem desenhos sobre o que elas mais gostaram, né? Da história, o que fizeram bem, o que elas querem levar daquela obra literária (Professora Entrevistada Águia-real).

Em exercício com a liberdade, a relação da criança deve se efetivar mediante o livro literário. É necessário criar a necessidade para lê-lo, em que o estudante possa superar o prazer da escuta oral e ambicionar alçar os domínios que o professor leitor demonstra em sua proferição.

4) *A possibilidade de multiplicar ou expandir a experiência do leitor através da vivência dos personagens e a oportunidade de explorar a conduta humana de um modo compreensível.* É a ampliação da experiência humana na vida, que, através da imaginação e fantasia, experiencia outras situações emocionais, drama, terror, medo, vislumbamento, espanto, euforia, que não necessariamente o sujeito encarna em seu cotidiano. São as possibilidades através da arte literária de experienciar a catarse, do humano criar um repertório emocional em seus sistemas psíquicos, e ainda efetivar na vida a regulação do seu comportamento e dos seus sentidos estéticos.

5) *Ampliação das fronteiras do entorno conhecido; sem ao menos sair de seu lugar geográfico, há uma ponte construída.* A fresta no espaço tempo permite viajar para outros lugares geográficos, outras épocas, outras possibilidades de existências humanas.

6) *A incursão na tradição cultural* (Colomer, 2007, p. 62). É o contato do humano com a cultura acumulada que se expressa nos contos que atravessam gerações e vão constituindo sentidos coletivos. A autora denomina de patrimônio dos textos.

No diálogo com as professoras, sobre a forma como se dá o trabalho pedagógico com os livros literários, a professora apontou os seguintes aspectos:

[...] nós trabalhamos parlenda, trabalhamos algumas cantigas, fábulas, mas eu queria ter trago mais coisas, eu trabalhei as fábulas que estavam no livro.

Foram o quê? Duas fábulas, “o leão e o ratinho”, “o lobo e o burro”, mas existem diversas fábulas, né? Do que está fora do material, Jordana, eu trabalhei apenas o livro Marcelo Marmelo, Martelo. E assim, eles gostaram muito, nós fizemos um dicionário das palavras que foram inventadas pelo Marcelo, depois ilustramos o que seria a moradeira, que era a casa, o pregador, que seria o martelo (Professora Entrevistada Bem-te-vi).

Há um acervo imbricado na cultura humana que é importante ser contemplado no processo de apropriação da escrita, mas, por vezes, o material objetivado na cultura é substituído por um resumo, um escopo empobrecido que simula um artefato literário.

O artefato escrito estrutura a linguagem, o inconsciente coletivo e individual, atravessa as relações sociais, o cotidiano, os afetos, os pensamentos e as situações rotineiras mais específicas da vivência humana. No descanso do corpo, durante o sono, Candido destaca a expressão da linguagem até quando se sonha:

O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente de nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é mola da literatura em todos os níveis ou modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (Candido, 1995, p. 175).

É inimaginável não ter repertório ao menos para estruturar os sonhos, enquanto a pessoa participe de uma cultura constituída é atravessada pela linguagem. Há uma densa capacidade de transformação da subjetividade:

Quando a gente compreende alguma coisa que faz sentido, então a vida faz sentido, mesmo que a gente não saiba qual. A gente compreende, mesmo às vezes sem entender, porque a obra conversa com um repertório interno de perguntas, percepções, conhecimentos, inquietações próprias a uma pessoa, particularmente (Machado, 2014, p. 37-38).

O sentido subjetivo atribuído de forma particular não anula a composição do aspecto psíquico social; ao contrário, essa experiência estética é devolvida na construção coletiva dos sentidos daquilo que foi experienciado de modo singular. Portanto, o ato de humanizar-se requer o acesso às obras literárias que complexificam a qualidade do pensamento, que propiciem vivências esteticamente organizadas capazes de propiciar em seu seio a educação de emoções inteligentes e transbordar.

Os significados atribuídos à mediação literária são citados na entrevista reflexiva, enquanto o desdobramento de caráter documental foi organizado um quadro que demonstra as obras literárias selecionadas para o trabalho docente durante o ano. Os exemplos de como as obras foram trabalhadas por meio de seus desdobramentos artísticos serão objetos do núcleo seguinte.

É importante considerar que há uma coletividade no trabalho entre as professoras, uma intencionalidade de propor um trabalho homogêneo entre os primeiros anos, a fim de construir uma identidade escolar e não produzir disparidades no trabalho pedagógico, apesar de caracterizar turmas com perfis distintos. Segue abaixo a lista de livros elencados para o trabalho no ano letivo de 2024.

Quadro 2 - Livros literários elencados pelas professoras alfabetizadoras

LIVROS PARA LEITURA E TRABALHO INTERDISCIPLINAR			
1º) Bimestre	Livro: Uma história sobre amizade Autor: Vanessa Alexandre Editora: Cultura Literatura Arte: Dobradura	Livro: Bichodário Autor: Guimaraes, Telma Editora: Escala Educacional	Livro: O Aniversário do Seu Alfabeto Autor: Amir Piedade Editora: Cortez
2º) Bimestre	Livro: Um dia na aldeia Autor: Daniel Munduruku Editora: Melhoramentos Arte: Dia do índio	Livro: Marcelo, Marmelo, Martelo e outras histórias Autor: Ruth Rocha Editora: Morderna	Livro: Pirata de Palavras Autor(a): Jussara Braga Editora: Editora do Brasil
3º) Bimestre	Livro: Boitatá e Curupira Autor: Grupo editorial Zit Arte: Folclore Brasileiro	Livro: João e Maria - Contos Clássicos - Estante Virtual https://www.estantevirtual.com.br	Livro: Chapeuzinho e o Leão Faminto Autor: Alex T. Smith Editora: Brinque-Book

4º) Bimestre	Livro: Cachinhos Conchinhas Flores e Ninhos Editora: Rona Editora Arte: Consciência Negra Livro: “Que bicho será que fez o buraco?” Autor: Editora:	Livro: O Grande Rabanete Autor: Tatiana Belinky Editora: Moderna Livro: “O trem da amizade” Autor: Editora:	Livro: A Colcha de Retalhos Autor: Conceição Corrêa da Silva e Nye Editora: Editora do Brasil
--------------	--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Mediante o trabalho desenvolvido no ano de 2024, as professoras alfabetizadoras alegaram não conseguir propor a inserção de todas as obras literárias no cotidiano escolar devido ao ritmo do trabalho orientado pelo cronograma pouco flexível.

Apenas as obras destacadas foram selecionadas para o trabalho com literatura e obtiveram desdobramentos com registros das crianças. Quando a pesquisadora foi conhecer as obras que estavam nos acervos dentro das salas de aula, a leitura do livro - Marcelo, Marmelo, Martelo de Ruth Rocha foi citada por uma das professoras entrevistadas com um tom nostálgico, em que a mediação literária teria sido muito marcante para as turmas de primeiros anos.

Selecionamos três exemplos concretos sobre a entrada da literatura nas salas de primeiros anos e as propostas de registros das crianças, por meio do trabalho pedagógico. A próxima análise aproxima os trabalhos das crianças e seus limites em relação à atividade criadora, imaginação e fantasia.

4.5 QUEM SEGUE EM LINHA RETA É TREM DE FERRO, O IMPULSO CRIATIVO DAS CRIANÇAS DESÁGUA, TRANSBORDA - Um resquício de fuga através da imaginação e atividade criadora

“O menino aprendeu a usar as palavras.
 Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
 E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígios.

Até fez uma pedra dar flor.

A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!

Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios

com as suas peraltagens,

e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!

(BARROS, Manoel de, 1993)

A epígrafe traz as possibilidades estéticas das palavras, das infâncias e de seus despropósitos. Carregar água na peneira é uma tarefa inútil, sem valor prático para muitos. Para os poetas, é criar valor simbólico através do ato criativo, é desnudar os olhares para aquilo que ao tempo do lucro despropósitos não interessa. E o que são as infâncias então, com seus direitos de não mais serem espoliadas em trabalhos precários, carvoeiras, roças, e agora poderem gozar do tempo dos infantis? As infâncias e seus despropósitos criativos e imaginários dão uma rasteira na lógica de produtividade neoliberal e apontam que os adultos deveriam também ter tempo para suas criações sem propósitos.

A premissa que a apropriação da leitura possui suas próprias lógicas estéticas e é permeada pela necessidade de ler o mundo, imagens e se apropriar da atividade humana, que opera distintamente no psiquismo, mas se inter cruzam, corrobora para um acúmulo quantitativo e para uma metamorfose qualitativa. Engendram a vida enquanto território fértil, imaginativo e, potencialmente, criativo.

Os saltos qualitativos, até mesmo no campo científico, dependem da atividade da imaginação. Uma educação que não considera o desenvolvimento da imaginação e as dimensões de uma atividade criadora reduz as possibilidades humanas de existir, de transformar a si mesmo e o próprio mundo.

Os destaques seguintes permeiam a tentativa de explicitar o desenvolvimento da imaginação e fantasia como base orgânica em que se desenvolve o psiquismo.

A atividade imaginativa não é um processo mecanizado e direto da realidade, refletindo ou sendo interiorizada a partir do externo. Há uma conversão, como aponta Vigotski (1930/2018), uma reelaboração, uma transformação desta realidade para o campo da fantasia.

Ao considerar a fantasia, a memória e a atividade combinatória, Vigotski (1930/2018)

aponta um movimento fluido e dialético dos estímulos externos e elaborações internas que acontecem no desenvolvimento.

Deste modo, a escola exerce o papel essencial como instituição capaz de propiciar uma formação para seus estudantes em que seja possível o ensino de pensar o mundo criativa e cientificamente.

Para Vigotski (1930/2018, p. 92), a ruptura da fala oral com a linguagem escrita é um processo complexo que ocorre de modo estreito e peculiar. O pensamento e a fala estão imbricados de modo sincrético. Por meio da manifestação da criação literária, a criança vai se apropriando de sua estrutura, dissociando a linguagem oral da escrita, apesar de se entrelaçarem no ato de sua proferição.

Através de sua expressão verbal, há uma distinção em sua estrutura de execução semelhante ao processo psíquico que ocorre na brincadeira. O jogo que ocorre nas expressões de suas faculdades mentais se dá na elaboração da criação que ocorre de modo inteiro, e aponta a capacidade da criança de dramatizar, narrar através desse primeiro exercício de reelaboração mental entre o texto escrito e a fala. Para propor uma criação literária, necessariamente precisa-se mergulhar na necessidade humana enquanto força motriz propulsora de ordenar a vontade e o desejo; é preciso colocar em cena os sentidos sociais do ato de ler e escrever.

O notório ganho da atividade de criação literária das crianças não se dá pelo gosto estético. Nesta apropriação inicial, em que há distinção do escrito e do oral, é de se considerar seus ganhos no nível psíquico. Para Vigotski:

O sentido e o significado dessa criação é que ela permite à criança fazer uma brusca transposição no desenvolvimento da imaginação criadora, que fornece uma nova direção para a sua fantasia e permanece por toda a sua vida. O seu sentido é que ela aprofunda, amplia e purifica a vida emocional da criança, que, pela primeira vez, é despertada e afinada num tom sério. Por fim, seu significado é que ela permite à criança ao exercitar seus ímpetos e capacidades criadoras, dominar a fala humana - esse instrumento delicado e complexo de formação e transmissão do pensamento, do sentimento e do mundo interior humano (Vigotski, 1930/2018, p. 95).

Apresentar o objeto livro como um componente da cultura, por sua vez não é uma tarefa simples, pois requer um domínio sobre a proferição, uma invocação do corpo, do gesto, da voz, que, por suas múltiplas possibilidades, pode ser emitida por um cochicho, um grito, uma gargalhada e emular sensações de espanto, tremor, euforia etc. É tornar o mediador uma “biblioteca viva”, como designou Bajard (2002):

Através da transmissão vocal a criança descobre não só a especificidade da língua escrita - precisão do léxico e peculiaridades da sintaxe - mas, principalmente, a sua função. Ao escutar várias vezes o mesmo texto, ela vai descobrir, pela repetição das mesmas palavras, a sua permanência. O caráter fixo do texto vai proporcionar uma referência cultural e linguística da qual ela poderá se valer. Assim, aqueles que ouvem repetem seguidamente palavras, expressões e fragmentos de textos, imitando, desse modo, os adultos que os transmitiram (Bajard, 2002, p. 182).

O contato com os livros deve se dar, portanto, pela necessidade humana em superar o deleite de ouvir a história contada para através do desejo, de dominar as apreensões advindas do texto. Sua materialidade coaduna com outras linguagens que ali se apresentam.

O livro torna-se um objeto de curiosidade, fascínio e fantasia à medida que suas proposições são inusitadas e criativas. Para Bajard (2002, p. 185), no contato com a materialidade do livro “a criança explora o espaço onde são armazenados, toca-os, abre-os, escolhe-os. Ao entrar nas páginas do livro de literatura infanto-juvenil, os olhos da criança são atraídos pela riqueza das imagens [...]” e apenas depois volta-se para a exploração textual.

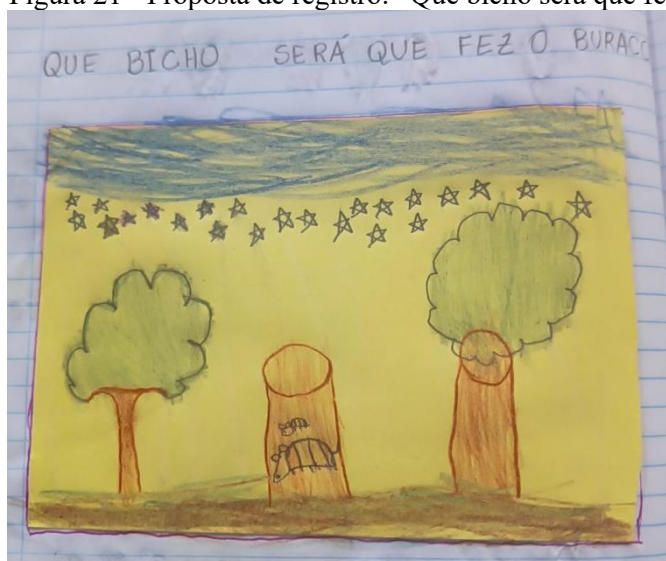
Nos exemplos abaixo, a possibilidade de criação está interligada ao livro literário escolhido pelas professoras. A primeira proposta foi organizada por meio de um registro livre, em que a criança escolhe os contornos de sua criação. Ela recria em sua fantasia as referências advindas do livro e reelabora sua própria versão. No segundo exemplo, os contornos estão previamente estruturados, em que a situação de escrita se dá pela tentativa de escrever os nomes dos animais já desenhados. Em ambas as estruturas, não há o sentido social da escrita, não há uma intenção dialógica em que a produção terá um receptor e um trânsito na comunidade escolar.

Figura 20 - Livro literário “Que bicho será que fez o buraco?”



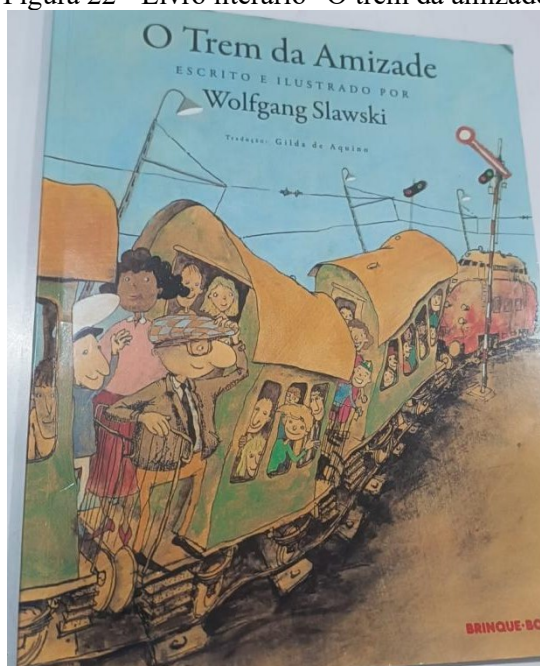
Fonte: Acervo escolar, 2024.

Figura 21 - Proposta de registro: “Que bicho será que fez o buraco?”



Fonte: Planejamentos Pedagógicos, 2024.

Figura 22 - Livro literário “O trem da amizade”



Fonte: Acervo escolar, 2024.

Figura 23 - Proposta de Registro “O trem da amizade”



Fonte: Planejamentos Pedagógicos, 2024.

Na seguinte figura, há o registro inspirado pela recriação dos contos de fadas que a professora estruturou em sua sequência didática.

Figura 24 - Proposta de registro - Contos de Fadas



Fonte: Planejamentos Pedagógicos, 2024.

No arranjo da mediação literária, ler e escutar estão entrelaçados a partir da visão de mundo que o docente possui na relação professor/aluno. Traz a visão que se tem acerca do que pode as crianças expressarem ao mundo através de suas indagações, de quais concepções internas e culturais o professor se apoia na compreensão de infância. Se a concepção que permeia a ideia do desenvolvimento infantil se dá através de uma folha em branco, a criança não tem nada a dizer; logo, não há motivos para a escutar. Há uma estreita correlação com a

visão de mundo que se tem de infância e de seu construto histórico. Suas escolhas teórico-metodológicas desnudam as relações de poder que se estabelecem com o mundo infantil.

Eu, geralmente, gosto das palavras geradoras, eu deixo eles escolherem uma palavra... a palavra, geralmente, é a que foi estudada na semana. Uma das palavras, porque os nossos livros têm várias listas de palavras, e aí eu falo, “ó, que palavra vocês querem escolher?” E aí, eles sempre já estão interessados em alguma, eles falam e, a partir dessa palavra, a gente vai criando uma história, um poema... (Professora Entrevistada Águia-real).

Eu dou para eles há um momento de deleite, de prazer, que eles saem ali do automático, né, da produzir, aprender conhecimento. E pode ter esse momento de descanso, de prazer, de contato com os coleguinhas, né, que eles levantam, dançam, pulam e vão na mesinha do colega. Isso é natural. (Professora Entrevistada Águia-real).

Há de se propor um diálogo, uma relação mais horizontal, em que as crianças possam, por sua vez, evocar sua voz interna e objetivar seu pensamento acerca da relação sobre o objeto cultural literário. Para Bajour, a escuta é dialógica, horizontalizada, democrática e se efetiva através da partilha: “A democracia da palavra compartilhada implica, ao contrário, o encontro intersubjetivo de vontades que aceitem o outro e sua diferença e estejam dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo” (Bajour, 2012, p. 25).

As escolhas literárias das professoras se revelam limitadas, tímidas, se comparadas ao grande acervo na biblioteca da cultura humana que já produzida para a cultura infanto-juvenil. Os relatos esbarram nas amarras dos contextos e cronogramas que extrapolam suas formas de controle. Uma cadência na hierarquização das escolhas se desvela nas falas das professoras:

No início, esse material chegou com uma fala de que nós tínhamos uma semana flex, que nessa semana era a semana aberta para a gente criar os nossos recursos, trabalhar uma sequência de algum outro material e tal. Porém, Jordana, a questão burocrática, a questão de entrega de material, cronograma atrasado, eu não percebi essa semana flex ao longo desse ano, não teve. Porque quando eles falaram isso, eu falei, nossa, vai ser maravilhoso, já pensou fazer uma sequência didática do livro lá “O Perigoso”? Ia ser lindo. Ah, trabalhar o livro do “Seu Alfabeto”? Mas não teve na prática essa semana flex, não. Eu não consegui me organizar a tal ponto. Muito pelo contrário, estamos tendo que correr para dar conta do cronograma (Professora Entrevistada Bem-te-vi).

Os relatos também sinalizam a quais obras os atos culturais de ler ficam amarrados:

[...] eu não consegui trabalhar todos por causa do livro do pacto. Porque o programa do pacto, ele já traz muitas leituras. Ele já tem um livrinho lá, que tem várias leituras, se não me engano, acho que tem mais de 70 leituras de

histórias que tem que ser lidas porque tem que desenvolver ou trabalhar, o trabalho no livro Vamos Todos Aprender a Ler (Professora Entrevistada Arara Azul).

Dentro de um contexto de engessamento, as professoras entrevistadas não conseguem propor rupturas ou estratégias que validem os atos de leitura literária como fundamentais às crianças e apontam outros caminhos possíveis.

Há um paralelo ambíguo que, seguindo os passos das crianças, os impulsos pela motivação, desejo e necessidade, pode desvendar algumas ações possíveis que transmitem a ideia de fuga acerca dos engessamentos, a subversão das cercas e trilhos que domesticam os sentidos e os atrofiam na medida que restringem sua ampliação através do acesso à cultura humana objetivada nos livros literários.

Sem a gente pedir ou autorizar, eles estão levantando para poder expressar. Eu vejo essa necessidade de expressão corporal nos meus alunos. Eu acho importante. Importante deveria se ter sempre, sempre, né? Se tivesse tempo todos os dias (Professora Entrevistada Águia-real).

A necessidade se expressa apesar das ordens de silenciamento, da necessidade de ir de encontro ao outro, apesar da repressão e dos engessamentos. No rompimento de uma lógica de poder em que o adulto sempre vence, aqui as crianças dão piruetas de resignação.

Encontrar, portanto, as necessidades das crianças e propor um ensino que desenvolve suas capacidades humanas é considerar suas necessidades. A necessidade que promove toda a força motriz que transformou o *Homo sapiens* ao longo de sua experiência. A necessidade de dominar o fogo, a água e colocar à sua disposição todos os recursos naturais existentes a fim de uma profunda elaboração e domínio. É a partir disso que o desejo é tecido, o impulso pela criação, pela criatividade, pela colaboração e pela construção de um sistema psíquico que se coloque em atividade a partir das propostas pedagógicas que vão ao encontro de suas mais profundas necessidades humanas.

Aqui, talvez, nas minúcias do verbo sejam apontadas a resposta das crianças. Talvez o olhar do adulto possa escolhê-lo como uma estratégia em busca de uma práxis.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS - SOBRE VOOS POSSÍVEIS

*TRADUZIR-SE
Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.*

*Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.*

*Uma parte de mim
Pesa, pondera:
Outra parte
Delira.*

*Uma parte de mim
almoça e janta:
outra parte
se espanta*

*Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.*

*Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.*

*Traduzir uma parte
na outra parte
— que é uma questão
de vida ou morte —
será arte? (Gullar, 2004, p. 335)*

Evocamos o poema de Gullar, a fim de poeticamente rebuscar a ideia do todo, da contradição, da complexidade do que o ser humano é constituído. O processo de humanização é entrar em contato com o que é próprio do humano, do trabalho criativo a partir de suas necessidades mais vitais, da essência de sua natureza que se efetiva na imaginação, construção e transformação. Perpassa a linguagem, os sentidos, as significações, as emoções, as vivências, a subjetividade. Não é uma parte ou a soma dela, mas é um todo que pode ser analisado através

de um fragmento que ancora em si as propriedades do todo. O objeto, por sua vez, não é estático, é dialético. Em movimento espiral, está em constante transformação.

Deste modo, a realização da pesquisa acerca das humanidades é como uma fotografia por meio da qual há escolhas em suas edições, recortes, mecanismos e procedimentos científicos para analisar a partir do movimento científico.

Sendo a compreensão acerca da dimensão estética da linguagem uma correlação complexa entre a apropriação e a relação dialética do ser humano com a cultura humana, citamos a seguinte afirmação de Vázquez:

[...] o estético só se dá na dialética do sujeito e do objeto e que, portanto, não pode ser deduzido das propriedades da consciência humana, de certa estrutura dela, da psique ou de determinada constituição biológica do sujeito. A consciência estética, o sentido estético, não é algo dado, inato ou biológico, mas surge histórica e socialmente, sobre a base da atividade prática material que é o trabalho, numa relação peculiar na qual o sujeito só existe para o objeto e este para o sujeito (Vázquez, 1978, p. 97).

A citação refere-se a uma síntese desta relação estética com nosso objeto de estudo, ou seja, as concepções que as professoras expõem acerca da formação humana, do desenvolvimento e da apropriação da linguagem entremeada à linguagem artística e literária.

Por corroborar o objetivo da pesquisa em investigar quais os olhares das professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental na rede municipal de Uberlândia/MG possuem acerca da dimensão estética, artística e psíquica que propicia o desenvolvimento humano no processo da apropriação da linguagem escrita, foram estruturadas, de modo específico, as ações de identificar e analisar se as docentes que participaram da pesquisa utilizam linguagens artísticas e objetos estéticos no trabalho pedagógico que desenvolvem.

Foi possível apreender as linguagens artísticas que adentram os processos de aprendizagem da linguagem escrita. Entretanto, geralmente estão sempre vinculadas a uma prática de esvaziamento da própria linguagem, sem contemplar as complexidades que envolvem os afetos no desenvolvimento humano.

Há uma noção de repetição técnica que aliena as possibilidades de aprendizagem e a vincula a uma concepção do desenvolvimento em vertentes biologicistas. Foi possível estabelecer diálogos e compreensões sobre o prisma da Psicologia Histórico-Cultural, que norteia e orienta as concepções acerca do desenvolvimento humano em uma perspectiva dialética, em que a totalidade da compreensão humana não se dá fora de uma formação estética, que considera os aspectos econômicos, sociais, históricos que são imbricadas.

Os olhares das professoras sobre as experiências estéticas no processo de apropriação da linguagem escrita no trabalho com a literatura infantil são estreitados, quando comparado às inúmeras possibilidades de vivências a partir do potente artefato cultural humano. Em detrimento de políticas educacionais esterilizantes, que prometem demasiados resultados passíveis de questionamentos e reflexões, o ensino, a aprendizagem e a formação da criança leitora é reduzida à técnica de decorar sons e fonemas, sem considerar todas as outras complexidades que envolvem a apreensão da linguagem escrita.

As escolhas de determinadas vertentes pedagógicas não são neutras ou esvaziadas de um projeto político gerador de um propósito de sociedade. Logo, as técnicas ligadas aos processos da linguagem escrita também desnudam os registros, a inteligência, os processos criativos, a autonomia e as possibilidades de expressão das crianças. Elas são suprimidas em todo tempo, em detrimento do cumprimento de cronogramas, manuais e tarefas extenuantes.

A escolha de uma base pedagógica que oriente a apropriação da linguagem escrita implica necessariamente qual projeto de ser humano pretende-se formar nas escolas brasileiras, em que as cartilhas do século passado assumem novas roupagens e são vendidas como novas técnicas do futuro.

Para concretização da pesquisa, as estratégias de contato com o material empírico se deram a partir de duas etapas: na primeira foram organizadas entrevistas semiestruturadas a fim de obter a construção de núcleos de significação mediante as concepções das professoras frente aos aspectos elencados como fundamentais para o desenvolvimento humano. Na segunda estratégia foram tentativas de captura da materialidade de atividades de estudo e obras literárias que emergiam dos planejamentos pedagógicos das professoras.

Ao destacar características do desenvolvimento humano mediante a transformação que a linguagem escrita promove no sistema psíquico infantil, os olhares das professoras revelam um apartamento de sua prática frente aos estudos teóricos. Há uma série de esvaziamentos cada vez mais sendo organizados como políticas educacionais, que exploram e extenuam as forças de trabalho docente, a ponto de que o professor seja apenas um executor de programas elaborados por outros.

Outra importante constatação é que, frente à estética, às linguagens artísticas e à linguagem escrita, as reflexões não atravessam as percepções empíricas basilares do cotidiano, não emergem estudos e reflexões que rompam com o senso comum. As concepções capturadas permeiam a superficialidade e, na maioria das análises, não há um alinhavo entre a prática pedagógica e o amparo teórico reflexivo do acúmulo científico frente aos temas.

A escola ancora em si as possibilidades de transformação social; entretanto, cada vez mais assume formas de alienação na constituição dos sujeitos, sejam profissionais da educação ou estudantes.

O ato de não sensibilizar os sentidos, de negar-se a propiciar transformações profundas no desenvolvimento infantil, atende, portanto, à necessidade neoliberal em se deparar com as barbáries do cotidiano mediante o fracasso de uma sociedade capitalista. É uma resposta de pouca reflexão, assujeitamento, conformidade e postura entorpecida de pouca indignação, em face a tantos desafios que se apontam como necessários para superação de uma espécie que precisa romper com duras condições de existência para não ser colapsada.

Ressaltamos que este trabalho não estanca todas as questões acerca dessas vertentes teóricas, mas amplia sobremaneira novas indagações, quiçá uma proposição de trabalho que enriqueça as experiências estéticas na apropriação da linguagem escrita, considerando todo o arcabouço exposto de forma mais aprofundada. Novas pesquisas são necessárias no campo da Teoria Histórico-Cultural, a fim de considerar estes escritos iniciais de Vigotski, e que se efetivem na materialidade do ensino e aprendizagem.

Observamos ao longo da pesquisa as limitações para capturar a relação estética que as professoras expressam na objetividade de sua atuação docente, o que demanda outras estratégias na metodologia de pesquisa.

Destarte, há de se avançar nos estudos a fim de construir outros horizontes da prática docente que ancorem em si uma perspectiva de transformação, seja na dimensão psíquica da formação humana, seja na sua objetivação e na transformação do mundo. Por outros voos, por outros horizontes.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A. Há vaga para flicts: A literatura infantil tem cabimento na formação humana. **Terceira Margem**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 44, p. 148-166, 2020.
- ALVES, R. **A menina e o pássaro encantado**. 12 ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, p. 53-61, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1042/1050>. Acesso: 10 abr 2023.
- ANDERSEN, H. C. **O patinho feio e outras histórias**. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Editora 34, 2010.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2023.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>. Acesso: 5 jul. 2023.
- ARAÚJO, G. C. Arte e Estética na Educação: uma Dimensão Epistemológica. **Humanidades [online]**, v. 11, n. 1, p.1-22, 2021 ISSN 2215-3934. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15517/h.v11i1.44157>. Acesso em: 5 ago. 2023.
- ARENA, D. B. Consciência Fonológica: Convergências e Divergências Entre Pesquisadores Vigotskianos e não-Vigotskianos. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, Brasil, v. 22, n. 1, p. e8096, 2019. DOI: 10.18224/educ.v22i1.8096. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8096>. Acesso em: 5 abr. 2024.
- BAJARD, É. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BAJARD, É. **Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?** São Paulo: Cortez, 2021.
- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernadini et al. 6 ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 2010.
- BARROS, M. **O Menino que Carregava Água na Peneira**. Disponível em: <http://www.poesiagalvaneana.com.br/2013/05/o-menino-que-carregava-agua-na-peneira.html#.VYDdlvIVikp>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BENJAMIN, W. **Infância em Berlim por volta de 1900**. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Editora 34, 2002. (Parte da obra *Obras Escolhidas II: Rua de Mão Única*).

BOCCA, H. O. V.; GONÇALVES, J. C. Música, linguagem e formação estética: um estudo em perspectiva dialógica. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 34, p. e20210106, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8675346>. Acesso em: 10 dez 2024.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade**. Brasília, DF: Presidência da República, [2006]. Disponível em: Portal da Legislação - Planalto. Acesso em: 4 fev. 2025.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. **Institui a Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20192022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 4 abr. 2023.

CAMBAÚVA, L. G.; TULESKI, S. C. A pseudo-concreticidade do conceito de subjetividade na psicologia. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 23, p. 79-89, novembro 2007.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. p. 175.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. Campinas: Remate de Males, 2012.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

DRUCE, A. **Bruxa, bruxa: venha à minha festa**. 2 ed. São Paulo: Brinque-Book, 2021. 34p.

DELARI JUNIOR, A.; PASSOS, M. C. P. **Alguns sentidos da palavra perejivanie em L. S. Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa**. Relatório de pesquisa não publicado. Campinas, SP: UNICAMP, 2009.

ESTÉS, C. P. **Mulheres que correm com os Lobos**. Mitos e Histórias do Arquétipo da Mulher Selvagem. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 168p.

FERREIRA, A. E. A.; PESSOA, C. T.; COSTA, M. L. S. Psicologia Histórico-Cultural, Desenvolvimento do Psiquismo e Educação. In: PESSOA, C. T.; SILVA, F. D. A. (org.). **Pesquisas Educacionais e a organização do trabalho pedagógico: diálogos a partir da Psicologia Histórico-Cultural**. 1 ed. São Carlos: Pedro & João, 2023. p. 23-50.

FRANCO, A. F.; MARTINS, L. M. **Palavra escrita**: vida registrada em letras. Goiânia: Phillos Academy, 2020.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GULLAR, F. **Toda poesia**. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

IMPLEMENTAÇÃO do "pacto pela alfabetização" avança na rede municipal de Uberlândia. **Notícias**, 2022. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2022/03/03/implementacao-do-pacto-pela-alfabetizacao-avanca-na-rede-municipal-de-educacao/>. Acesso em: 5 jul. 2023.

JAUSS, H. R. **A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária**. São Paulo: Ática, 1994.

JODELET, D. A representação: noção transversal, ferramenta da transdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 1258-1271, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SSz3qFrS7XhwzstT867s9NQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 set. 2023.

LEÃO, G. M. P. Experiências da Desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 31-48, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022006000100003>. Acesso em: 5 dez. 2024.

LÜDKE, M. O educador: Um profissional? *In*: CANDAU, V. **Rumo a uma Nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 64-73.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616. Acesso em: 8 dez. 2024.

LONGAREZI, A. M.; DIAS DE SOUSA, W. D. Unidades possíveis para uma obutchenie dialética e desenvolvedora. Dossiê Didática desenvolvimental: uma abordagem a partir de diferentes concepções histórico-culturais. **Linhas Críticas**, v. 24, p. 453-474, 2019. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19815/20635>. Acesso em: 5 mar. 2024.

MÃE, V. H. **Contos de Cães e Maus Lobos**. Porto: Porto Editora, 2018.

MACHADO, R. **Acordais**: orientações para a escuta e a contação de histórias. São Paulo: DCL, 2014, p. 37-38.

MAHEIRIE, K. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 147-153, 2003. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722003000200016>.

MARQUES, P. N. **O Vygotsky incógnito: escritos sobre arte (1915-1926)**. 2015. 317 f. Tese de Doutorado em Literatura e Cultura Russa do Departamento de Letras Orientais da FFLCH-USP. São Paulo. 2015.

MARQUES, P. **Liev S. Vigotski: escritos sobre arte**. Organização, tradução e notas de Priscila Marques. Bauru: Mireveja, 2022.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-crítica e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2011. Disponível em: Repositório Institucional UNESP. Acesso em: 4 mai. 2025.

MARX, K.; Y ENGELS, F. **Sobre literatura e arte**. 4 ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

MENEZES, V. M. O.; SANTOS, R. S. Juventude, Educação e Trabalho no Brasil (2012-2022). **Tempo Social**, v. 35, n. 3, p. 137–160, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2023.215306>. Acesso em: 4 nov. 2024.

MILLER, S. O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo humanizador. **Educação em Análise**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 7–30, 2020. DOI: 10.5433/1984-7939.2020v5n1p7. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/40185>. Acesso em: 7 jul. 2023.

MILLER, S. Alfabetização como um processo de ensino aprendizagem de leitura e escrita de enunciados. Em FDA Silva (Org.), **Atos culturais de ler e escrever: diálogos sobre a literatura, o ProLEEI e a Alfabetização Humanizadora**. 1 ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2026, v. 1, p. 201–218.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social - Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf. Acesso em: 5 out. 2023.

MUNHOZ, C. D. M.; ZANELLA, A. V. Linguagem escrita e relações estéticas: algumas considerações. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 2, p. 287-295, 2008.

NASCIMENTO, R. de O. **Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação**. 2014. 416 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: Repositório Institucional UFU.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p 5-16,

jul./dez 2004.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2004.

OLIVEIRA, M. G. L. A profissionalização docente. *In*: Congresso Nacional de educação, 11., 2013, Curitiba. **Anais eletrônicos**. Curitiba: Educere, 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/Anais2013/pdf/10233_5654.pdf. Acesso em: 5 dez. 2024.

PINO, A. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 47–69, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643628>. Acesso em: 5 jul. 2023.

PINTO, M. F. N. **O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2009.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da Psicologia Histórico-Cultural. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino Desenvolvemental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Livro I. Uberlândia: Edufu, 2013.

PRESTES, Z. R. *et al.* A emergência da reação estética da criança na atividade musical. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 30, n. 1, p. 46-57, jan. 2018.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RUBINSTEIN, S. L. O problema da educação. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.) **Ensino Desenvolvemental**. Antologia. Livro 1. 1 ed. Uberlândia: Edufu, 2017.

SMOLKA, A. L. B. **A Criança na Fase Inicial da Escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H.; ANJOS, D. D. Prática discursiva de alfabetização: Explicitando argumentos. **Revista ibero-americana de estudos em educação**, Araraquara, v. 18, e023066, 2023. E-issn: 1982-5587. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riace.v18iesp.1.18512>. Acesso em: 12 dez. 2024.

SOUZA, M. J. R.; ARENA, D. B. Possibilidades de como trabalhar as práticas de linguagem em sala de aula. **Teoria e prática da educação**, v. 24, p. 160-175, 2021.

SPOSITO, M. P.; SOUZA, R.; SILVA, F. A. A pesquisa sobre jovens no brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. 1. **Educação e Pesquisa** [internet]. 2018;44. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201712170308>. Acesso em: 13 nov. 2024.

SUASSUNA, A. **Iniciação à estética**. Rio De Janeiro: Nova Fronteira, 2018. 313 p.

SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

UBERLÂNDIA (MG). Prefeitura Municipal. **Edital nº 01/2019, de 05 de julho de 2019:** concurso público para provimento de cargos do quadro de servidores da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Uberlândia: Prefeitura Municipal, 2019. Disponível em: Portal da Prefeitura de Uberlândia. Acesso em: 5 fev. 2025.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Cultura. **Projetos aprovados 2018:** PMIC. Uberlândia: Prefeitura Municipal, 2018. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/PROJETOS-APROVADOS-2018.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2025.

VÁZQUEZ, A. S. **As idéias estéticas de Marx**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VÁZQUEZ, A. S. **Um convite à estética**. Trad. Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VENTURINI, T. Processo de institucionalização da formação da mulher no século XIX. **Véritas**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p.217- 222, jun. 1997.

VIANNA, C. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, M. C. S. S.; SILVA, V. L. G. (org.) **Feminização do magistério:** vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: Edusf, 2002, p. 39-67.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. Educação estética. In: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1926/2010. p. 323-363.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão popular, 1930/2018.

VIGOTSKI, L. S. O problema do ambiente na Pedologia. In: LONGAREZI, A.; PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino Desenvolvidor**: Antologia. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 15- 38.

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

VIGOTSKI, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Tradução de Pablo del Río. Madri: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1930/2007.

VOLÓCHINOV, V. Estilística do discurso literário II: a construção do enunciado. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2019c, p. 266-305.

WEBER, M. **A Ética Protestante e o “Espírito” do Capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WEDEKIN, L. M.; ZANELLA, A. V. L. S. Vigotski e o ensino de arte: “A educação estética” (1926) e as escolas de arte na Rússia 1917-1930. **Pro-posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 155-176. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2014-0124>. Acesso em: 4 out. 2023.

WERLE, E. O. C. Feminização do magistério como estratégia de expansão da instrução pública. **Educação Pública**, Cuiabá, v. 5, n. 7, p.187-200, jan./jun. 1996a.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Experiências estéticas nos processos de alfabetização: olhares sobre concepções e práticas em uma escola da rede

municipal de Uberlândia/MG”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Fernanda Duarte Araújo Silva (orientadora e professora da FACED- UFU) e Jordana Cassimira de Freitas Santos (mestranda em Educação-UFU). Nesta pesquisa nós estamos buscando investigar experiências da educação estética no processo de apropriação da leitura e escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental na rede municipal de Uberlândia/MG. O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadora Jordana Cassimira de Freitas Santos, no momento em que será realizada a apresentação do projeto de pesquisa e a formalização do convite aos(as) professores(as) participantes. Antes de concordar em participar da pesquisa, você pode entrar em contato com os pesquisadores, em tempo real, para discutir as informações do estudo, durante os horários de 08h:00 às 20h:00, por meio do contato de telefone (34) 98437-4932, ou email jordanacfs.ufu@gmail.com, e ainda vídeos, aplicativos de mensagens, ou chat on-line. Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016). Não será realizado a possibilidade da assinatura do documento de forma digital, apenas de modo presencial, os(as) pesquisadores(as) se colocam em total disponibilidade de viabilizar sua assinatura a qualquer tempo sendo os contatos dos(as) pesquisadores(as) disponíveis para combinar o encontro de assinatura do termo, caso seja optado por sua assinatura em outro momento. Na sua participação, você será submetido a uma entrevista reflexiva individual, que se dará em dois encontros. O primeiro encontro é uma entrevista reflexiva a partir de roteiro semiestruturado, em que o(a) professor(a) participante tem a liberdade de se recusar a qualquer resposta sem necessidade de explicação ou justificativa. O segundo encontro é a devolutiva de análise prévia do(a) pesquisador(a), para que você professor(a) participante realize inferências, observações e comentários enquanto colaborador ativo da pesquisa. Seu formato poderá ocorrer de acordo com sua escolha, seja presencial, ou remoto via plataforma digital, no qual será realizado aproximadamente doze perguntas pelos pesquisadores, com tempo máximo de duração de 90 minutos. A entrevista será realizada a partir do aplicativo de videoconferência Google Meet, e gravado pelo software game DVR Microsoft instalado no computador do(da) pesquisador(a), que disponibiliza a gravação diretamente no equipamento, e não a salva em nenhum armazenamento em nuvem ou plataforma externa.

As perguntas se restringem ao campo de conhecimento acerca da alfabetização, educação estética e desenvolvimento infantil. No âmbito documental, será solicitado o planejamento pedagógico geral do trimestre, e os planos de aula em que estará ocorrendo a pesquisa, a fim de corroborar com análise documental. Você poderá utilizar, ou não, dos planejamentos para exemplificar o trabalho com leitura e escrita no primeiro encontro da entrevista, totalmente a

critério de sua escolha. Os documentos, se estiverem em formato digital, poderão ser enviados para o seguinte endereço eletrônico <jordanacfs.ufu@gmail.com>, caso estejam em materialidade física, serão digitalizados pelo pesquisador(a). O prazo para realização das etapas da pesquisa será de cinco meses após o aceite, exceto período de férias escolares. Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Nós, pesquisadores, atenderemos as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, sendo as gravações originais, transcrições e documentações mantidas conforme a resolução mencionada. É compromisso do pesquisador responsável a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Os riscos consistem na identificação dos participantes, ou vazamento de dados, caso a entrevista, e a coleta de documentos se realize por meio digital. No entanto, os pesquisadores tomarão todos os cuidados necessários para que não haja NENHUMA hipótese de identificação, uma vez que serão usados nomes fictícios e códigos alfanuméricos para citar os dados obtidos através da entrevista no decorrer da análise, e os cuidados necessários para que as gravações em plataforma digital, e documentos digitalizados, sejam resguardadas seguramente por *download* em dispositivo eletrônico particular, apagando todo e qualquer registro de plataforma virtual, nuvem, ou ambiente compartilhado. Para minimizar alguns riscos do ambiente virtual, é importante que você tenha todo o cuidado com a segurança e privacidade do local quando realizar o acesso às etapas virtuais da pesquisa para que sejam garantidos o sigilo e a confidencialidade necessários. Nesse sentido, haverá o compromisso das pesquisadoras com o sigilo absoluto de suas identidades, conforme aqui declarado. Os benefícios serão relacionados a um maior conhecimento dos(as) docentes participantes a respeito das concepções sobre alfabetização, educação estética, e desenvolvimento infantil, que, certamente se refletirão, por tempo indeterminado, positivamente em sua atuação pedagógica enquanto professor(a) alfabetizador(a). Destacamos, ainda, que a participação nessa pesquisa não tem relação com o processo formativo para professores(as) alfabetizadores(as) do primeiro ano do Ensino Fundamental oferecido pela Rede Municipal de Educação de Uberlândia. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19). Você é livre para deixar de participar da pesquisa, ou retirar dados a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação, até o momento da divulgação dos

resultados. Será necessário a solicitação do acesso ao documento **Termo de Retirada de Consentimento e Dados da Pesquisa** por meio de e-mail ou contato telefônico do(da) pesquisador(a) disponível neste documento. A resposta do(da) pesquisador(a) para confirmar a ciência da solicitação será enviada por e-mail para o(a) professor(a) desistente, bem como as informações para realização do encontro presencial em que o documento será assinado. Logo, o termo será disponibilizado presencialmente para realização de sua assinatura, e sua cópia, mediante o encontro presencial, de acordo com a disponibilidade do(da) professor(a) desistente no locus escolar. Tratando-se **deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido uma via original ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores**. Em qualquer momento, caso tenha qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Jordana Cassimira de Freitas Santos (34) 98437-4932, e-mail: jordanacfs.ufu@gmail.com, endereço profissional: Av. João Naves de Ávila, nº. 2121, bloco G, sala 118, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, ou com Prof^a. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva (Orientadora da Pesquisa) ambas vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail **cep@propp.ufu.br**. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante de pesquisa

07/04/2025, 10:56

Plataforma Brasil

Portal do Governo Brasileiro



Fernanda Duarte Araújo Silva - Pesquisador | V4.0.7_RC03

Cadastros

Sua sessão expira em: 39mn 22

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Experiências estéticas nos processos de alfabetização: olhares sobre concepções e práticas em uma escola da rede municipal de Uberlândia/MG
Pesquisador Responsável: Fernanda Duarte Araújo Silva
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 74896323.4.0000.5152
Submetido em: 12/12/2023
Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_2225292

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 2

Pendência Documental (PO) - Versão 2

Curriculo dos Assistentes

Documentos do Projeto

Comprovante de Recepção - Subm

Declaração de Instituição e Infraestr

Declaração de Pesquisadores - Sub

Folha de Rosto - Submissão 4

Informações Básicas do Projeto - Su

Outros - Submissão 4

Projeto Detalhado / Brochura Investi

TCLE / Termos de Assentimento / Ju

Apreciação 4 - Universidade Federal de

Pendência de Parecer (PO) - Versão 2

Curriculo dos Assistentes

Documentos do Projeto

Declaração de Instituição e Infraestr

Declaração de Pesquisadores - Sub

Folha de Rosto - Submissão 3

Informações Básicas do Projeto - Su

Outros - Submissão 3

Projeto Detalhado / Brochura Investi

TCLE / Termos de Assentimento / Ju

Apreciação 3 - Universidade Federal de

Pendência Documental (PO) - Versão 1

Curriculo dos Assistentes

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
-------------------	----------	---------	----------	-------

LISTA DE APECIAÇÕES DO PROJETO

Apreciação [§]	Pesquisador Responsável [§]	Versão [§]	Submissão [§]	Modificação [§]	Situação [§]	Exclusiva do Centro Coord. [§]	Ações
PO	Fernanda Duarte Araújo Silva	2	12/12/2023	14/01/2024	Aprovado	Não	

HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	14/01/2024 17:17:40	Parecer liberado	2	Coordenador	Universidade Federal de Uberlândia	PESQUISADOR	
PO	14/01/2024 17:17:08	Parecer do colegiado emitido	2	Coordenador	Universidade Federal de Uberlândia	Universidade Federal de Uberlândia	
PO	14/01/2024 11:42:47	Parecer do relator emitido	2	Membro do CEP	Universidade Federal de Uberlândia	Universidade Federal de Uberlândia	
PO	10/01/2024 16:09:57	Aceitação de Elaboração de Relatoria	2	Membro do CEP	Universidade Federal de Uberlândia	Universidade Federal de Uberlândia	
PO	26/12/2023 13:58:03	Confirmação de Indicação de Relatoria	2	Coordenador	Universidade Federal de Uberlândia	Universidade Federal de Uberlândia	

Ocorrência 1 a 10 de 20 registro(s)

https://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf

1/2