

## Sobre o poder e a arte da palavra: texto e vida no trabalho com as crianças<sup>1</sup>

### Resumo

A autora toma duas questões como disparadoras de suas considerações neste texto: uma sobre as condições de participação das crianças pequenas na produção da cultura; outra sobre as políticas governamentais a respeito de cartilhas e livros didáticos. Rememorando vivências de ensino e pesquisa que envolveram professoras em formação e crianças na fase inicial da escrita há quatro décadas, ela compartilha aspectos de sua trajetória, ao narrar o trabalho pedagógico, realizado com uma turma de 1º ano, que teve por base a literatura infantil. As condições de confinamento escolar e restrição material na época de lutas e abertura política há 40 anos são colocadas em contraposição às condições do isolamento social e acelerada transformação tecnológica, concomitante ao retrocesso político e humanitário que vivenciamos nos tempos de pandemia. No movimento das transformações históricas e no enfrentamento dos desafios que continuamente se apresentam, o poder e a arte da palavra literária são relevados como lócus de elaboração e objetivação de afetos, sentimentos e pensamentos, potencializando a atividade criadora de professoras e crianças no contexto da escolarização formal.

**Ana Luiza Bustamante Smolka**

Universidade Estadual de Campinas  
– UNICAMP – Campinas/SP – Brasil  
asmolka@unicamp.br

**Palavras-chave:** trabalho pedagógico; produção literária; literatura infantil; arte; perspectiva histórico-cultural.

### Para citar este artigo:

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sobre o poder e a arte da palavra: texto e vida no trabalho com as crianças. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 140-159, jan./abr. 2022.

**DOI:** 10.5965/1984723823512022140

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723823512022140>

<sup>1</sup> Uma primeira versão deste artigo foi apresentada no V CONBALF, Congresso brasileiro de Alfabetização, realizado em agosto de 2021, na Mesa Redonda sobre *Aspectos Históricos e Contemporâneos da Alfabetização: Processos e Desafios*. Deixo aqui meu agradecimento especial às entusiasmadas leitoras cujas réplicas contribuíram para a finalização deste texto: Cecília Goulart, Cristina Corais, Patrícia Corsino, Flavia Bianchini.

## On the power and the art of word: text and life in working with children

### Abstract

The author uses two issues as triggers for her considerations in this text: one about the conditions of participation of young children in the production of culture; the other about government policies regarding textbooks and early literacy texts. Remembering teaching and research experiences that involved teachers in training and children in the early stages of writing four decades ago, she shares aspects of her trajectory as she narrates the pedagogical work done with a first grade class which was based on children's literature. The conditions of school confinement and material restrictions at a time of political struggles and amnesty, 40 years ago, are analyzed against the conditions of social isolation and accelerated technological transformation, concomitant to the political and humanitarian setbacks we are currently experiencing in pandemic times. In the movement of historical transformations and in facing the continuous challenges, the power and the art of literary word are highlighted as a locus of elaboration and objectification of affections, feelings and thoughts, enhancing the creative activity of teachers and children in the context of formal schooling.

**Keywords:** pedagogical work; literary production; children's literature; art; cultural historical perspective.

## Sobre el poder y el arte de la palabra: texto y vida en el trabajo con niños

### Resumo

La autora utiliza dos cuestiones como desencadenantes de sus consideraciones en este texto: una sobre las condiciones de participación de los niños pequeños en la producción de la cultura; la otra, sobre las políticas gubernamentales relativas a los libros de texto y los manuales. Recordando experiencias de enseñanza e investigación que involucraron a maestros en formación y a niños en las primeras etapas de la escritura hace cuatro décadas, comparte aspectos de su trayectoria, mientras narra el trabajo pedagógico, realizado con una clase de primer grado, que se basó en la literatura infantil. Las condiciones de confinamiento escolar y de restricción material de la época de las luchas y de la apertura política de hace 40 años se contraponen a las condiciones de aislamiento social y de transformación tecnológica acelerada, concomitantes con los retrocesos políticos y humanitarios que estamos viviendo en tiempos de pandemia. En el movimiento de las transformaciones históricas y frente a los desafíos que se presentan continuamente, se destacan el poder y el arte de la palabra literaria como locus de elaboración y objetivación de los afectos, sentimientos y pensamientos, potenciando la actividad creativa de maestros y niños en el contexto de la escolarización formal.

**Palabras clave:** trabajo pedagógico; producción literaria; literatura infantil; arte; perspectiva histórico cultural.

## Introdução

O texto que aqui se apresenta se insere na proposta do V CONBALF, Congresso Brasileiro de Alfabetização, realizado em agosto de 2021, cuja programação, norteadas pela temática central – Políticas, Práticas e Resistência –, se abriu a uma enorme diversidade e riqueza de trabalhos, evidenciando a profícua e fantástica produção na área, atestando, mais uma vez, a luta histórica de professoras e professores alfabetizadores nas últimas décadas. Convidada a integrar a Mesa Redonda sobre *Aspectos Históricos e Contemporâneos da Alfabetização: Processos e Desafios*, comecei a refletir sobre o desafio que a própria sessão do evento me trazia.

O que tenho a dizer hoje, nesses tempos de pandemia, sobre alfabetização das crianças? Nas atuais condições de vida, talvez seja uma reiteração de princípios, uma possível contribuição à problematização, um convite à investigação. Vejo claramente como as professoras e professores que estão com a mão na massa, no chão da escola, é que têm o que dizer, sobretudo nesses tempos em que esse chão se transforma em tela e precisa ser reconfigurado, redimensionado. Elas e eles é que merecem estar neste lugar de fala, como se diz atualmente. E o CONBALF as/os convida e convoca a ocuparem este lugar.

A convivência e o compartilhar das experiências com professoras alfabetizadoras mobilizam questionamentos e investigação. Os estudos que vimos realizando no grupo de pesquisa, sobre as condições do desenvolvimento humano, abrangem a problemática do pensamento e da linguagem, da significação e das relações de ensino, a constituição das funções psíquicas (emoção, memória, imaginação), a educação especial e inclusiva, e aí se insere a alfabetização das crianças. Ao indagarmos sobre a função social da escola, temos buscado não só analisar como as políticas afetam os sujeitos em interação no interior deste espaço institucional, mas como podemos desenvolver de maneira coletiva, práticas de resistência. Temos vivenciado, há pelo menos quatro décadas, esse movimento de ensino e pesquisa em transformação...

Assim, a proposta da referida Mesa se constituiu, para mim, em um convite à rememoração e elaboração da experiência vivida, ao mesmo tempo que à reflexão e à memória do futuro. O título incitou-me a colocar memórias e histórias em perspectiva. E

foi neste sentido que pensei em compartilhar aqui a vivência de uma situação inserida em uma história de práticas de atuação com as crianças e de formação de professoras. Foi buscar os registros de uma experiência vivida com uma turma de crianças de um primeiro ano, que consistiu em um dos maiores desafios que enfrentamos há 40 anos!

Era o início da década de 1980. Abertura Política. Anistia. Projetos MEC/SESU/ Universidade/Comunidade<sup>2</sup>. Vínhamos trabalhando em espaços alternativos de atuação, na educação pré-escolar e fomos chamadas a realizar o trabalho no interior das salas de aula da “primeira série” nas redes de ensino. Como se dá essa passagem da educação pré-escolar para o “ensino primário”? Essa era uma das questões que enfrentávamos.

Era época em que o estágio de educação pré-escolar concentrava 360 horas no último ano do curso. Eu ia a campo com as alunas de graduação. Eram quatro horas de vivência diária no contexto escolar, quatro dias por semana, e um dia de reunião para estudo e discussão das práticas e teorias. Procurávamos anotar, nos diferentes espaços em construção, os muitos aspectos envolvidos no desenvolvimento das crianças. Planejávamos juntas, enfrentávamos juntas as dificuldades de realização das atividades planejadas. Procurávamos avaliar com as professoras o vivido e, de novo, planejávamos. Era um trabalho de formação ombro a ombro, lado a lado.

Não tínhamos ainda o conceito de letramento, nem a proposta de alfabetização como processo discursivo. As pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski (1979)<sup>3</sup> recém-publicadas nos EUA em livro intitulado *Literacy before schooling*, ainda não se encontravam acessíveis no Brasil. A primeira edição brasileira de *A Psicogênese da língua escrita* sai no país em 1983<sup>4</sup>. Sonia Kramer (1981)<sup>5</sup> acabava de defender a dissertação de mestrado intitulada *A Política do Pré-escolar no Brasil: a Arte do Disfarce*, que sairia publicada em livro em 1984. Com sua vasta experiência no ensino da língua e na produção de livros didáticos, Magda Soares orientava seus estudos para *As muitas facetas da alfabetização* que seria publicado em 1985<sup>6</sup> e nos apresentaria, em 1987, uma primeira

---

<sup>2</sup> Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Ensino Superior.

<sup>3</sup> FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Literacy before schooling*. London, Heinemann Educational Books, 1979.

<sup>4</sup> FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artmed, 1983.

<sup>5</sup> KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1981.

<sup>6</sup> SOARES, M. *As muitas facetas da alfabetização*. *Cadernos de Pesquisa*, n. 52. p. 19-24. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1985.

sistematização do estado da arte da alfabetização no Brasil. A partir de então vai se dedicando, cada vez com maior afinco e sistematicidade aos estudos deste tema. Madalena Freire trabalhava na Escola da Vila com crianças pré-escolares e sua experiência de ensino levaria à publicação de *A Paixão de conhecer o mundo* (1983)<sup>7</sup>. Lembro de uma mesa redonda da qual participamos juntas, 1984, na PUC-SP, sobre educação alternativa, em que ficou claro o quanto o trabalho no contexto escolar nos colocava desafios específicos dentro da instituição. Era muito mais fácil desenvolver projetos alternativos fora da escola do que dentro dela<sup>8</sup>.

Na efervescência dos anos iniciais da década de 1980, trabalhávamos com a inspiração de Paulo Freire: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1981). O momento de abertura política coincidia com o boom da literatura infantil no Brasil. Os trabalhos de Regina Zilberman, Fúlvia Rosemberg, Marisa Lajolo<sup>9</sup>, traziam análises críticas da literatura e do momento político. Essa década explodia com as publicações de *A psicanálise dos contos de fadas*, de Bruno Bettelheim (1980)<sup>10</sup>, *A produção cultural para a criança*, organizada por Tatiana Belinky (1982)<sup>11</sup>, *O imaginário no poder*, de Jacqueline Held (1980)<sup>12</sup>, *A gramática da fantasia*, de Gianni Rodari (1982)<sup>13</sup>,

<sup>7</sup> FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1983.x

<sup>8</sup> A pobreza e a precariedade do ensino público se evidenciavam nos estudos e nas análises em desenvolvimento na época, demandando enfrentamento e a busca de novas formas de ação e formação de professores. Saía o livro de Maria Helena Patto (1982), *A produção do fracasso escolar*, decorrente de sua pesquisa de doutorado intitulada *Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar* (PATTO, 1981), orientada por Ecléa Bosí. No âmbito das redes municipais e estaduais de ensino, frente à restrição de recursos e à precariedade na formação, mobilizados ainda pelo clima de abertura política nos primeiros anos da década de 80, os professores se organizavam em associações e sindicatos, delineando formas de reivindicação e de luta em defesa da educação pública. O Curso Normal e a Habilitação Específica para o Magistério, assim como os cursos de Pedagogia, vão sendo avaliados e redefinidos no processo de proposição e reelaboração de políticas públicas de formação docente. Em 1982, a Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC esboça uma proposta de Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que vai ganhando adesão dos estados ao longo dos anos. A Secretaria de Educação do estado de São Paulo, assume o projeto no ano de 1987. Muito bem avaliado pelo qualificado corpo docente e pelos discentes envolvidos, o projeto é lamentavelmente descontinuado em 1991. “O projeto tinha por objetivo redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais” (TANURI, 2000).

<sup>9</sup> LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo, Ática, 1984.

ROSEMBERG, F. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo, Global, 1984.

<sup>10</sup> BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

<sup>11</sup> BELINKY, Tatiana (org.). *A produção cultural para a criança*. São Paulo: Mercado Aberto, 1982.

<sup>12</sup> HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo, Summus Editorial, 1980.

indicadas como leituras básicas nos Seminários de Criatividade Infantil que eu ministrava na Faculdade de Educação da Unicamp. Aconteciam também na FE/Unicamp os primeiros Congressos de Leitura, COLE (1978-81) e se instituiu a Associação Brasileira de Leitura (ALB), sob a coordenação do Professor Ezequiel Theodoro da Silva<sup>14</sup>.

Era uma época em que o esperar de Paulo Freire adquiria um sentido prospectivo muito positivo, inclusive com seu retorno do exílio e sua contratação – contraditoriamente dificultada – na própria Universidade Estadual de Campinas<sup>15</sup>.

Tínhamos como foco principal do nosso trabalho o “incentivo à Leitura”. E o que significava este “incentivo”? Ao ler para as crianças e envolvê-las na leitura, queríamos trabalhar – ampliar? – o conceito de leitura e compreender as múltiplas formas de relação das crianças com a forma escrita de linguagem. Autores de vários países contribuíam para nossas formas de atuação e de investigação: Mary Clay (1975, Austrália)<sup>16</sup>, Jean Foucambert (1976, França)<sup>17</sup>, Kenneth e Yetta Goodman (1977, 1979, EUA)<sup>18</sup>... Um conhecimento inicial das obras de Vigotski, ainda não traduzidas no Brasil, provocava nossa curiosidade nos debates com a teoria de Piaget. Procurávamos estar alertas e abertas às possibilidades de escuta e de elaboração da escrita pelas crianças. Um dos objetivos era encorajar as narrativas de vida, a produção de textos, de livros, com as crianças. Como colocar a vida em palavras? Como registrar e redimensionar o vivido?

Algumas indagações orientavam nosso olhar e nossa escuta no trabalho de atuação nos contextos escolar e pré-escolar:

Quais os sentidos da escrita para as crianças?

Como a criança passa a significar a escrita?

<sup>13</sup> RODARI, G. *Gramática da fantasia*. São Paulo, Summus Editorial, 1982.

<sup>14</sup> Consultar: TAKAMATSU, Sônia Midori. *Artes de fazer: memória, participação e história nos 30 anos da Associação de Leitura do Brasil*. 2017. Tese de Doutorado, FE, Unicamp, 2017.

<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/331047>

<sup>15</sup> Consultar: BITTENCOURT, A. B., Um documento histórico: parecer ao Conselho Diretor da Unicamp sobre Paulo Freire. *Pro-posições*, v. 25, n. 3, 2014.

<sup>16</sup> CLAY, M. *What did I write?* Auckland Heinemann, Educ Books, 1975.

<sup>17</sup> FOUCAMBERT, J. *La manière d'être lecteur*. Paris: O.C.D.L. Sermap, 1976.

<sup>18</sup> GOODMAN, K.; GOODMAN, Y. Learning about psycholinguistic processes by analyzing oral Reading. *Harvard Educational Review*, [s.l.], v. 40, n. 3, p. 317-33, 1977.

GOODMAN, K.; GOODMAN, Y. Learning to read is natural, In: RESNICK, L.B.; WEAVER, P.A. (eds.). *Theory and practice of early reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1979. p. 137-55.

Que experiências da e com a escrita a criança tem?

Quem aponta? Quem mostra? Quem destaca?

Quem dá relevância à escrita neste mundo letrado?

Como? Por quê? Para quê?

A rememoração desses tempos e a vivência do tempo presente me levam a problematizar a História – que os homens fazem não como querem (Marx, 2011), mas nas circunstâncias específicas de cada época, que envolvem uma contínua e inescapável relação de forças – e que demandam de nós, a cada instante, uma atitude de alerta. Podemos perceber como o tempo presente nos traz um espanto, um amargor, na vivência de tantos reveses, de tanta afronta, ameaça e desconstrução de valores, de conquistas, de projetos. Foi justamente o contraste das condições na vivência das situações – em 1982 e em 2021 – que provocou a rememoração e instigou a problematização das condições adversas.

Foi refletindo sobre as condições do **isolamento social** que nos são impostas pela pandemia do Coronavírus, em tempos de um desconcertante **retrocesso político** e humanitário, concomitante a uma acelerada transformação de instrumentos técnicos e semióticos – em contraposição às condições de um **confinamento escolar** e restrição material em épocas de lutas e tentativas de **abertura política** há 40 anos – que achei pertinente, ou senti vontade, digamos assim, de compartilhar em público a experiência singular vivenciada em 1982. As contradições aí implicadas foram, ainda, mobilizadas por duas questões que me foram colocadas muito recentemente: A primeira delas foi levantada após a leitura de um livro produzido artesanalmente com crianças na educação infantil, como uma crítica à forma de produção do livro com e para as crianças: “Por que não deixar as crianças fazerem?” A segunda, tem retornado com força no enfrentamento das atuais políticas (des)governamentais: Cartilha e livro didático: sim ou não? A primeira pergunta aponta para uma visão que poderíamos considerar de natureza mais espontaneísta ou naturalista da criança como produtora de cultura; a segunda, indicaria o seu oposto, a imposição ou a formatação da criança dentro de parâmetros pré-estabelecidos. Entre essas duas possibilidades (que apresento aqui em clara oposição), como proceder?

## Uma experiência memorável: texto e vida no trabalho com as crianças

Vamos, então, à situação vivenciada no ano de 1982. Era uma classe da prefeitura em uma instituição filantrópica, que atendia crianças de vários bairros periféricos. As 30 crianças que compunham a turma do primeiro ano concentravam todos os estigmas das ditas dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, e estavam fadadas ao fracasso escolar. Os nossos registros falam das incontáveis reuniões com a direção da instituição, as orientadoras pedagógicas, as professoras das turmas; falam das condições e das propostas, dos (pre)conceitos e das convicções em conflito. Falam das negociações, dos acordos (im)possíveis. E mais que tudo, relatam o trabalho realizado a cada dia.

Com essa turma de crianças, fomos aprendendo que ouvir histórias não é algo tão “espontâneo” e “natural” como pensávamos. Fomos nos dando conta de que ouvir e contar histórias é uma prática cultural da qual se pode ou não participar. Para as crianças, era importante aprender a ouvir uma história lida ou contada. Mas para os adultos, era também importante aprender a contar e a ler uma história. Como contar uma história era crucial. Carecia inventar mil modos diferentes, gestos diferentes, ênfases e tônicas diferentes. Como convidar as crianças a participarem, como engajá-las em atividades significativas para elas era sempre um desafio. Era impossível aguardar silêncio para começar uma história. Havia que começar uma história para conseguir, aos poucos, que as crianças se aquietassem... Uma entrevista com cada criança mostrava a precariedade, a restrição ou a ausência de contato com livros e a literatura; a pouca ou quase nula atenção ou relevância à forma escrita de linguagem no contexto familiar.

Foram muitas tentativas de organização do trabalho pedagógico. Era difícil as adultas presentes – professoras e estagiárias – se fazerem ouvir. Foram muitas as estratégias experimentadas, muitas as histórias lidas ou contadas, muitas as propostas de atividades, em meio a um caos marcado por gritaria, interrupções, choros, agressões, provocações, disputas. Desde o gravador de voz para registrar as falas, mas também para mostrar as dificuldades de escuta, até o despertador para marcar o tempo de maneira mais objetiva, foram alguns dos recursos e instrumentos utilizados. O contexto físico da instituição – escuro, sem espaço externo – não contribuía, e mesmo inviabilizava um trabalho mais leve e descontraído. O desafio era enorme! A contenção e o



disciplinamento das crianças eram as palavras de ordem, que se impunham com uma (sincera) intenção de “educar” e “ensinar” essas crianças a ler e a escrever.

Na contramão dessas condições, o fio condutor do nosso trabalho era a literatura, a contação de histórias, a produção de histórias, como suporte e lócus de alfabetização das crianças. O que apresento a seguir é uma resultante do processo vivido no curso de seis meses. É a vivência coletiva, registrada e transformada em texto literário, da qual participaram intensamente crianças e adultas envolvidas.

### O Castelo de Pedra – as crianças e os dragões

Eram trinta crianças que viviam  
como irmãos.  
Moravam num castelo de pedra  
cercado por mil dragões.  
As crianças não saíam  
para brincar na floresta  
porque os dragões mais ferozes  
ficavam em frente aos portões.

O lugar preferido  
das crianças do castelo  
era a torre lá no alto:  
de lá, elas viam a floresta  
sempre cheia de perigos;  
de lá, elas viam o mar  
azul até o infinito.  
Mas viam também os dragões  
cercando todo o castelo –  
Seus maiores inimigos.

Não tinham medo de nada.  
E tinham poderes mágicos  
As crianças do castelo!



Faziam monstros de papelão,  
Brincavam de assombração,  
Depois desmanchavam tudo  
como bolhas de sabão.



Pintavam as paredes de verde,  
De azul, de vermelho, de roxo.  
Descobriam cores novas  
E uma tinta especial  
Quando se esfregava as mãos  
Ela desaparecia!



Nem por isso essas crianças  
viviam tristes ou descontentes.  
Procuravam o tempo todo  
Mil coisas para fazer.  
Nunca ficavam parados.  
Andavam armados até os dentes  
E estavam preparados  
para o caso de acontecer alguma coisa,  
E repente...



Sabiam fazer massa mágica  
que sempre se transformava.  
Sabiam cantar e dançar.  
Sabiam rir e chorar.  
Gostavam de desenhar,  
inventar, imaginar.

Mas ninguém nunca entendia  
como é que, com tais poderes,  
as crianças não venciam aqueles dragões  
inimigos.  
Mas uma coisa era certa:  
Elas nunca desistiam.



Elas já tinham tentado  
Virar borboleta, virar gato,  
Virar cachorro e macaco  
Para enganar os dragões.  
E nada deu resultado.

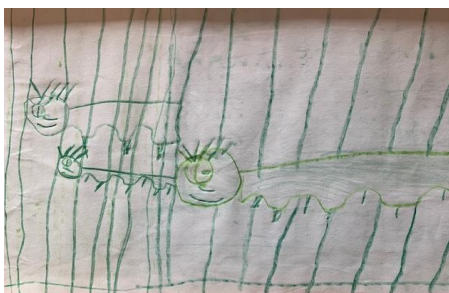
Aprenderam a fazer macarrão de barbante  
Com o ajudante da bruxa  
E tentaram amarrar os dragões.  
Não deu certo.

Tentaram transformar  
os dragões em pedra,  
aproveitando a ideia do burrinho chamado  
Silvestre.

Tentaram fazer sopa de pedra,  
Com um pouquinho de veneno  
Para os dragões tomarem e desmaiarem.  
Mas por alguma razão,  
Isto também não deu certo!

Até que um dia...  
... as crianças decidiram  
Subir na torre  
À meia noite.  
O mundo estava dormindo.

Devagar,  
Bem d-e-v-a-g-a-r,  
Elas chegaram no alto  
da torre daquele castelo.  
Eram trinta crianças que se davam  
bem as mãos.  
Eram sessenta olhos que viam  
na escuridão.  
Eram sessenta ouvidos que escutavam  
com atenção.  
Eram trinta cabecinhas que tinham  
mil e um segredos.  
Eram trinta corações que tinham  
um só desejo.



Sempre se dando as mãos,  
fizeram um círculo perfeito.  
O coração de cada um  
Batia forte no peito.  
Todos prontos pra fazer  
o que tinham combinado.



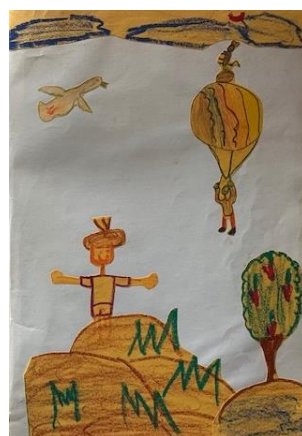
Lembrando do menininho  
da Cidade de Aberração  
As crianças, sempre juntas,  
Começaram a berrar  
Um berro mais que profundo,  
Um berro mais que bonito  
O maior berro do mundo  
Bem maior que o infinito.



As paredes do castelo,  
Os enormes muros de pedra,  
Não resistiram ao grito!

Foram desabando aos poucos  
bem em cima dos dragões,  
Eliminando direto cada um dos inimigos.

O que restou do castelo  
Foi a torre das crianças,  
E dentro de cada criança  
A mais profunda alegria  
E a maior confiança de poder ganhar o  
mundo...



Fotografias das ilustrações do livro composto artesanalmente. Texto digitado a partir do original escrito à mão, em letra de forma.

Fonte: Arquivos da autora/ Acervo do Grupo de pesquisa Pensamento e Linguagem, 1982.

O texto foi composto a partir dos registros diários. Durante a leitura do texto, o silêncio era completo. As crianças, atentas, se reconheciam como personagens, autoras, protagonistas e, a certa altura, começaram a exclamar: “É a nossa história!”, na medida em que suas palavras, suas vivências, as histórias lidas e ouvidas, ali contidas e referidas, ressoavam no transbordamento do texto literário. Seus desenhos, produzidos nas

diversas atividades realizadas, ilustravam a história coletiva. Realidade e ficção se confundiam, se interanimavam.

As palavras de Paulo Freire ecoavam fortemente para nós: “Olhando além do livro de leitura, ele aprendeu a ler de um jeito novo. Viu a vida dentro da cartilha e descobriu que a dança das vogais que um dia esconderam no alfabeto podia ser de todos, ser do povo” (BRANDÃO, 1982, p. 83)<sup>19</sup>. Mais do que na cartilha, no entanto, era na história vivida e narrada, escrita e compartilhada, que as crianças encontravam os mais fecundos sentidos da alfabetização. Foram muitos e muitos livros produzidos com as crianças nesses tempos. Transformava-se a disposição para aprender a ler e a escrever. Surgiam a curiosidade, as perguntas; novas relações se estabeleciam entre palavras, letras, sons, que adquiriam novos sentidos. A produção com e para as crianças se abria à generalização da experiência singularmente vivida e convidava à sistematização do conhecimento – do mundo, do outro, de si, da própria língua.

### A vivência do tempo presente: considerações sobre o poder e a arte da palavra

Volto então para o tempo presente. Nessas quatro décadas, dentre as conquistas que experienciamos, a valorização da literatura merece ser colocada em destaque. Em meio a um enorme esforço coletivo, o Programa Nacional da Biblioteca Escolar – PNBE (1997-2017) foi uma das propostas que propiciou, de maneira mais efetiva, a transformação das condições de leitura no país, viabilizando o acesso aos livros e à literatura, em todas e em cada escola pública. Não só o acesso aos livros, mas a produção de textos com as crianças ganhou nova dimensão no trabalho cotidiano, no interior da instituição escolar.

O PNBE, no entanto, foi encerrado em 2017. Cessou o envio dos livros, a alimentação das bibliotecas. Contudo, nessas quatro décadas, não cessaram a leitura e a literatura. Pelo contrário, há indícios de que se expandiram, se potencializaram.

---

<sup>19</sup> Essas palavras abriam uma apresentação composta com os recursos audiovisuais disponíveis na época (projektor de slides Kodak, em sintonia com uma fala gravada em fita K-7) para conversa e discussão com as professoras das redes públicas, no então emergente *Projeto de Incentivo à Leitura* (SMOLKA, 1984).

Nesse movimento contraditório, encontro mais um argumento que sustenta o compartilhar da experiência vivida há 40 anos: na contramão do que vem sendo imposto no atual desgoverno, emerge a importância de se trabalhar a atividade criadora das e com as crianças; de buscar formas de redimensionar, de transformar a vivência, o vivido, em lócus de elaboração histórica da consciência – individual, coletiva.

Pensando, então, em como trabalhar com as crianças a produção imaginária e a formação do sentido estético (PINO, 2006), nas condições da contemporaneidade, ensaio algumas considerações sobre o estatuto da palavra e da arte no desenvolvimento humano, duas questões que se encontram analisadas e dialeticamente entretecidas na psicologia concreta de Vigotski e na filosofia da linguagem de Bakhtin/Volochinov, autores que têm ancorado nosso trabalho de ensino e pesquisa.

Outros tempos vão dando outros sentidos aos textos, às leituras, à poesia, à literatura... E eu me pergunto, por exemplo, como aquele texto criado com e a partir da vivência coletiva com as crianças, em situação tão adversa, poderia produzir novos sentidos? Como a história poderia produzir imagens, mobilizar afetos e emoções? Como pensar as estratégias, os segredos, a cumplicidade, as maquinações das crianças enfrentando os dragões – e hoje, os vírus –, a partir das condições concretas e das novas possibilidades de leitura do texto produzido? Quantas histórias poderiam ou poderão ser contadas, registradas, escritas, ilustradas, a partir da vivência das crianças nas atuais condições? Como imaginar e significar, por exemplo, o castelo, a torre, o mirante, os muros, em tempos de isolamento social? Que sentidos esses “cronotopos” teriam hoje (BAKHTIN, 1988)?

Penso então, no “Poder da palavra”. Questão tão bela e sensivelmente trabalhada por Adélia Bezerra de Menezes (1988)<sup>20</sup> em suas análises de Sheherazade e as “Mil e uma noites”. O Poder da palavra. Também intrigava profundamente Vigotski, como podemos acompanhar no Manuscrito de 1929: “De onde vem o poder da palavra sobre a conduta?” (2000, p. 25). A palavra: signo por excelência, “o modo mais puro e sensível de relação social”, “arena de lutas” (BAKHTIN, 1981, p. 36).

---

<sup>20</sup> MENEZES, A. B. Sheherazade, do poder da palavra. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 29 jan. 1988.

Arena de lutas que se explicita nesses tempos em que a indignação (lembro Paulo Freire novamente!) nos mobiliza na vivência tão contraditoriamente explícita nos sentidos das palavras. Parece se agudizar o sentimento de usurpação, de violentação pelas palavras, na disputa de sentidos: “Tempos de aprender”... Mas quais não são?! Indagamos com perplexidade! “Conta pra mim”... Quantas vezes dissemos – e dizemos – essas palavras, com sentidos tão diferentes daqueles que se proclamam na proposta governamental de hoje?! E quais são mesmo as “evidências científicas” que querem nos impor sem nos apresentar? Essas “mesmas” palavras que nos são tão caras se escancaram no desconforto e na pluralidade de sentidos! São épocas em que “educação bancária”, tão criticada por Paulo Freire, há cinco décadas, adquire outros sentidos, quando proposta, defendida e bancada pelos “empresários da educação”, em vias de privatização e desvalorização do público (CATINI, 2021; FREITAS, 2014).

“Lutar com palavras é a luta mais vã”, admitia Drummond, nas tensões de sua criação literária. Em 1942, o poeta nos deixava entrever a dinâmica interna da palavra no discurso interior, apontando para o que Vigotski indicava como “suplícios da criação” (VIGOTSKI, 2009). Quarenta anos depois, Carlos Brandão nos ensinava como é preciso “Lutar com a palavra” (1982) em seus escritos sobre o trabalho do educador. E na interlocução com esses autores, vamos nos dando conta de como não só herdamos, mas participamos intensamente dessa luta em que o trabalho do poeta se confunde, se entretetece, se redimensiona e se enriquece no trabalho, na labuta do educador.

É nessa arena de lutas, que precisamos fazer vingar, hoje, nosso compromisso de humanização no trabalho de alfabetização. Mas, novamente, nos inquietamos: quais são “as marcas do humano” (PINO, 2018) nas con(tradi)ções contemporâneas? Em meio à pandemia e isolamento social, o que as novas tecnologias (in)viabilizam? Escancaram-se as condições da desigualdade em meio à profunda crise econômica, ambiental, neoliberal... O desgoverno e a desconstrução impactam cada esfera da vida e atingem o âmago do nosso trabalho cotidiano. Face à BNCC, ao PNA, à “educação bancária”, como nos posicionamos? Como desenvolvemos, como sustentamos, como argumentamos e como defendemos nossos modos de atuação, na contramão do alijamento que temos sofrido e do desmonte que temos assistido e combatido a cada dia?

É assim que se evidencia o necessário e imprescindível *teorizar* que sustenta nossa *práxis* – esta palavra que parece hoje meio fora de moda e que nos convoca a um interminável trabalho de elaboração conceitual, demandando aprofundamento teórico-metodológico, tanto quanto uma paciente e consistente argumentação. Sem descanso! É pelo prisma da psicologia histórico-cultural do desenvolvimento humano que temos procurado adensar a fundamentação de um trabalho de alfabetização em suas relações com a emoção e a imaginação na “vivência atribuída de sentido” (VYGOTSKI, 1996, p. 292).

A síntese vigotskiana nos inspira. Hoje, podemos reelaborar a experiência vivida por um prisma teórico mais abrangente e adensado. O conhecimento e o aprofundamento teórico nos possibilitam reinterpretar a experiência vivida. A narrativa ou o relato analítico de uma experiência vivida pode contribuir para o delineamento de modos de ação e compreensão do momento presente. Encontramos na **arte** uma possibilidade de conhecimento que redimensiona afetos e imaginação na atividade criadora do homem. Atividade criadora que constitui a marca do humano, que caracteriza o homem como artífice de si próprio (PINO, 2000, 2006; VIGOTSKI, 2009).

*A arte é o social em nós, e o se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essência sejam individuais. [...] o social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções. [...] a refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade.* (VIGOTSKI, 1999, p. 315, grifo nosso)

A (obra de) arte mobiliza, condensa e transforma emoções contraditórias; possibilita a elaboração e objetivação de afetos, sentimentos e pensamentos, na vivência da *contradição intrínseca à condição humana*, na constituição *dramática* do psiquismo humano. É neste sentido que Vigotski afirma que “a arte é a técnica social do sentimento” (VIGOTSKI, 1999, p. 315). E é neste sentido que insistimos nas possibilidades e na relevância da criação literária com e para as crianças. A experiência vivida e registrada com as crianças se “cristaliza” na criação do texto literário, provocando uma reestruturação da dinâmica psíquica, refletindo e refratando a vivência coletiva.



Se o próprio conceito de literatura, de texto literário, de estética, se (re)coloca como questão, vale lembrar como nossos autores de referência participaram intensamente dos debates sobre o assunto – com linguistas, psicólogos, artistas, dramaturgos, formalistas russos –, na ambiência cultural da época, há um século atrás. *Arte e vida*, enfatizava Vigotski, defendendo o efeito vital da arte em suas considerações sobre a dimensão trágica da experiência humana. *Vida e texto*, argumentava Bakhtin, ao analisar a natureza dialógica na (estética da) criação verbal. Ambos trabalhando pelo prisma da consciência humana enraizada na cultura e emergente na história.

É assim que “Lutar com a palavra” se torna possível como *arte da palavra* enquanto a palavra pode se realizar como *obra de arte* na significação da vida, no conhecimento do mundo. Palavra e arte se mostram como meio/modo de elaboração do vivido, da vivência, da consciência: “A consciência é a vivência das vivências”, a experiência vivida das experiências vividas (VIGOTSKI, 1996, p. 71) e “a palavra (significativa) é o microcosmo da consciência humana” (VIGOTSKI, 2001, p. 510).

Elaboração histórica da consciência nas dimensões política, (est)ética, pessoal. E lembro novamente, da potência da literatura e dos livros que líamos, incansavelmente, na década de 1980, compartilhando o texto literário com professoras e crianças. Livros que apontavam – ainda apontam – para a força do coletivo como locus de resistência. Dentre eles, *Uma boa cantoria*, de Ana Maria Machado (1980)<sup>21</sup>, *O que os olhos não veem*, de Ruth Rocha (1981)<sup>22</sup>.

O modo de conceber os enlaces entre emoção e imaginação, assim como o modo de conceber a dimensão artística e o sentido (est)ético, tanto na atividade criadora da criança quanto no gesto de educar, podem fazer diferença nas relações de ensino. “O ato artístico é um ato criador [...] ensinar o ato criador da arte é impossível, entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para sua formação” (VIGOTSKI, 1999, p. 325).

São muitas as indagações, muitos os desafios que persistem ou se recolocam: Como uma obra que brota da vivência coletiva reverbera em seus personagens-autores? Como a mudança de posição, de ponto de vista, a vivência duplicada de si e do outro, o

<sup>21</sup> MACHADO, A. M. *Uma boa cantoria*. Rio de Janeiro: Editora Brasil-América, EBAL, 1980.

<sup>22</sup> ROCHA, R. *O que os olhos não vêem*. São Paulo: Salamandra. 1980.

exercício da alteridade, participam da história vivida, narrada, ilustrada, produzida e criada coletivamente com as crianças? Como as palavras, o enredo, o ritmo, a rima, a repetição, o *crescendum*, o suspense, etc., contribuem para redimensionar os sentidos, provocar e transformar enlaces entre emoção e imaginação (VIGOTSKI, 2009)? Como a organização, a composição, a arquitetônica de um texto, podem afetar os (pequenos) ouvintes, leitores, espectadores? Como os diversos personagens mobilizam a imaginação das crianças? Como esses diversos personagens participam da formação da personalidade da criança?

“A dinâmica da personalidade é o drama” (VIGOTSKI, 2000, p. 35). *Drama* inspirado na literatura, mas drama no sentido do conflito, da luta, e mais que tudo, da contradição intrínseca à condição humana. Drama que envolve o sentimento trágico da vida. É no sentido da busca de compreensão desse drama, do caráter contraditório, dramático da condição humana, que temos orientado nosso trabalho, nossas ações, sobretudo nesses tempos de pandemia. Ler e contar, sim, muitas histórias para as crianças, mas envolvê-las também, efetivamente, na criação, na produção literária. O que elas têm a dizer sobre os modos de significar a experiência vivida?

Hoje, falamos muito da *vivência* da criança – *perejivanie* – e do problema do meio (VIGOTSKI, 2018). E aqui, mais do que respostas, novamente mais perguntas se levantam: Que meio é este? Como circunscrevê-lo? E se tomarmos nossa história como um pretexto, como metáfora, que muros temos hoje? Quais dragões rondam nosso castelo? Da “torre do castelo”, o que conseguimos enxergar? O que se torna (in)visível? Para quem? E no movimento das transformações históricas, perguntamos: O que (não) muda nos processos de mudança?

As condições atuais nos impõem novos desafios. Necessário se faz reelaborar os sentidos da vida. “A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando o futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a se concretizar, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela.” (VIGOTSKI, 1999, p. 320). Assim, no trabalho de alfabetização com as crianças, aquelas questões iniciais, de 40 anos atrás, com relação à escrita, mais uma vez se adensam, se redimensionam:

Quais os sentidos da VIDA para as crianças?

Como a criança significa a VIDA? Em quais condições?

Como as crianças vivenciam as atuais condições de VIDA?

Como fazem ARTE – em seus múltiplos sentidos?

Como a VIDA, em sua intrínseca contradição, se torna matéria-prima para criação?

A VIDA – na sua condição de realidade – mostra-se, então, como a palavra mais fundamental e importante, geradora de múltiplos sentidos... Vida sentida, compartilhada, significada – será vida Severina? Ecoam fortemente também as palavras de João Cabral de Melo Neto, cuja obra de arte emociona, que poderá propiciar aos educadores meios/modos de potencializar a atividade criadora das crianças pela forma escrita de linguagem nas con(tra)dições contemporâneas.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1988.

BRANDÃO, Carlos. R. **Lutar com a palavra**: escritos sobre o trabalho do educador. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1982.

CATINI, Carolina R. A educação bancária, “com um Itaú de vantagens”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 90-118, abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e terra. 1980.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez/Autores Associados. 1. ed. 1981.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>.

MELLO, Thiago. **Faz escuro mas eu canto**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Lev. S. Vigostki. **Educação e Sociedade**, Campinas, S. P., v. 71, p. 45-78, 2000.

PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético. **Pro-posições**, (Unicamp), v. 1, p. 47-70, 2006.

PINO, Angel. As marcas do humano: pistas para o conhecimento da nossa identidade pessoal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, no. 142, p.227-236, jan./mar., 2018.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia C. **Literatura Infantil**: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1982.

MARX, Karl. **O 18 Brumário**. São Paulo: Boitempo, 2011.

SMOLKA, Ana Luiza B. **Projeto de incentivo à leitura**: relatório MEC/SESU/FLE, 1984. [S.l.: s.n., 1984]. Não publicado.

TANURI, Leonor. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Anped, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

VIGOTSKI, Lev. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia da Arte**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev S. Psicologia concreta: o manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo, Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev S. **Sete Aulas sobre os Fundamentos de Pedologia**. Rio de Janeiro, E-papers, 2018.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas**, v. IV, Paidología del adolescente/Problemas de la psicología infantil. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1996.

Recebido em: 18/01/2022

Aprovado em: 15/03/2022

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 23 - Número 51 - Ano 2022

revistalinhas@gmail.com