



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Daniela Fonseca Gonçalves

**A ESTÉTICA NA ALFABETIZAÇÃO: POSSIBILIDADES DE UM CAMINHO
CONCEITUAL**

FLORIANÓPOLIS

2019

Daniela Fonseca Gonçalves

**A ESTÉTICA NA ALFABETIZAÇÃO: POSSIBILIDADES DE UM CAMINHO
CONCEITUAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Luciane Maria Schlindwein

Florianópolis

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Gonçalves, Daniela Fonseca

A estética na alfabetização : possibilidades de um
caminho conceitual / Daniela Fonseca Gonçalves ;
orientadora, Luciane Maria Schlindwein, 2019.
97 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Estética -
alfabetização. 4. Práxis - arte. 5. Discursos das Crianças.
I. Schlindwein, Luciane Maria . II. Universidade Federal
de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

Daniela Fonseca Gonçalves

A estética na alfabetização: possibilidades de um caminho conceitual

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Dr.^a Valéria Milena Rohrich Ferreira
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Prof. Dr. Rogério Machado Rosa
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.^a Dr.^a Joselma Salazar de Castro
Rede Municipal de Educação de Florianópolis-SC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Educação.

Prof.^a Dr.^a Andrea Brandão Lapa
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof.^a Dr.^a Luciane Maria Schlindwein
Orientadora – UFSC

Florianópolis, 31 de outubro de 2019.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho tem como grande propulsor meu interesse por conhecimento. Minha curiosidade e criatividade diante das coisas da vida. A cada livro que li, nova ideia que surgiu ou se articulou com outra e que traçaram um novo caminho de conceitos, vontades desejos e coragem diante da vida.

Agradeço a mim mesma pela coragem diante desse grande desafio, de entrar e permanecer, porque entrar é difícil e permanecer mais ainda, nessa árdua e prazerosa jornada em busca de conhecimento em uma Instituição Pública e de qualidade.

À minha orientadora Luciane, que acreditou em mim em momentos que foram determinantes na permanência ou ruptura nessa empreitada e aventura acadêmica.

Agradeço às irmãs Carolina, Juliana e Luciana, que me deram motivação e inspiração a trilhar esse caminho, pois como irmã mais velha, pude passar um exemplo de vida com os estudos.

Aos amigos que tanto me ajudaram com cuidados e carinhos à pessoa mais importante da minha vida, meu filho. Em muitos momentos que a UFSC exigia minha presença e meu filho estava na casa deles, obrigada Flávia e Bruno.

Aos amigos Gabriela e Felipe, queridos e sensíveis, que em muitos momentos só foram ouvintes das angústias, incertezas e medos que permeiam o processo de pesquisa.

Agradeço ainda à Karen, colega e amiga, que se propôs a ler o trabalho e dar contribuições. Às amigas Claudia Maidana e Andreia Maestri pelo incentivo, apoio e parceria.

E, agradeço principalmente ao meu amado filho Bernardo Gonçalves Maciel. Hoje seus discursos são outros por conta desse universo acadêmico, ao qual, ele fez parte, em certa medida, por acompanhar a minha trajetória.

*O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que antes eu nunca tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo...*

Fernando Pessoa (1914).

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo delinear princípios teóricos e metodológicos para alfabetização estética. Tais princípios são problematizados no tensionamento entre estudos já realizados (teses e dissertações) no campo educacional brasileiro e os aportes teóricos e metodológicos da perspectiva histórico-cultural. Na pesquisa foram analisados 18 (dezoito) trabalhos de conclusão (teses e dissertações), disponibilizados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) no período compreendido entre os anos de 2009 a 2019. A análise voltou-se para os princípios teóricos e metodológicos empreendidos nos discursos das crianças, na afetividade e nas relações sociais imbricados em produções que se ocupam da alfabetização estética. O foco está na alfabetização, nos primeiros anos do ensino sistematizado de crianças em início de escolarização formal. Considera-se que o sucesso na alfabetização é determinante na trajetória escolar da criança. E, para os professores e professoras que alfabetizam, um ato político é ter consciência de que as relações sociais estabelecidas nesse tempo e espaço são determinantes em grandes proporções para o acesso democrático das crianças ao conhecimento, bem como para sua permanência na escola. O método de análise foi organizado e elaborado à luz da psicologia histórico-cultural, com apoio do princípio dialógico de Bakhtin e o da prática, pautado em Marx. Para Bakhtin, a produção de entendimento se dá no confronto entre pontos distintos de diálogo, e para Marx a prática se efetiva, também pelo diálogo, quando há uma objetividade que transforma a realidade. A alfabetização é um tempo e espaço por excelência, institucional e garantido por lei para que as crianças se apropriem da leitura e da escrita e acessem de forma democrática os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. A vivência e o discurso estão contemplados, nas relações escolares. As relações de discursos em salas de alfabetização são perspectivadas como potencializadores de atos de criação, produtores de sentidos e significados. O discurso interior, que as crianças trazem para a escola, não está dissociado do discurso social e, com isso, o discurso escrito, principalmente em sua gênese, traz as marcas do discurso interior. Nesse sentido, outros princípios teóricos e metodológicos estão imbricados no processo de alfabetização: a estética, a afetividade e as relações sociais. A estética é tomada como a ciência de um modo específico de apropriação da realidade, vinculado a outros modos de apropriação humana do mundo e com as condições históricas, sociais e culturais em que ocorre. O que se pretende desta articulação é investigar quais as potencialidades de transformação significativa de apropriação específica de um conhecimento sistematizado. Argumenta-se, também, que os discursos das crianças possam se constituir no potencial ato criativo que propicie a aprendizagem. Trata-se de pensar a alfabetização na perspectiva da criança, na possibilidade de direito de discurso, da estética e da arte.

Palavras-chave: Alfabetização. Estética - alfabetização. Práxis - arte. Discursos das Crianças.

ABSTRACT

This work aims to outline theoretical and methodological principles for aesthetic literacy. Such principles are problematized in the tension between studies already carried out (theses and dissertations) in the Brazilian educational field and the theoretical and methodological contributions of the historical-cultural perspective. In the research were analyzed 18 (eighteen) conclusion works (in PhD and MSc) in the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) from 2009 to 2019. The analysis turned to the theoretical and methodological principles undertaken in the children's discourses, in the affection and in the social relations imbricated in research whose focus investigation is aesthetic literacy. The goal is on literacy in the schooling early years. Success in literacy is a determining factor in the child's school career. And for teachers who teach literacy, a political act is to be aware that the social relations established in this time and space are determinants in large proportions for the democratic access of children to knowledge. And for children's stay at school. Historical-cultural psychology as a method is what gives birth to the organization and elaboration of analysis, supported also by Bakhtin's dialogic principles and practice, based on Marx. For Bakhtin, the production of understanding occurs in the confrontation between different points of dialogue, and for Marx, the practice is a dialogic process, operated by man's activity that transforms reality. Literacy is an institutional space and time guaranteed by law for children to take ownership of reading and writing and to access democratically the knowledge historically accumulated by humanity. The experience and the speech are contemplated in the school relations. The relations of discourses in literacy rooms are viewed as potentializers of creative acts, producers of meanings and meanings. The inner discourse, which children bring to school, is not dissociated from social discourse and with this the written discourse, especially in its genesis, support the marks of inner discourse. In this sense, other theoretical and methodological principles are intertwined in the literacy process: aesthetics, affectivity and social relations. Aesthetics is taken as the science of a specific mode of appropriation of reality, linked to other modes of human appropriation of the world and the historical, social and cultural conditions in which it occurs. The aim of this articulation is to investigate the potential for significant transformation of specific appropriation of a systematized knowledge. It is also argued that children's discourses may constitute the potential creative act that fosters learning. It is about thinking about literacy from the child's perspective, the possibility of right of speech, aesthetics and art.

Keywords: Literacy Aesthetics - literacy. Praxis - art. Speeches of Children.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cômputo dos trabalhos selecionados	18
Quadro 2 - A estética nos trabalhos analisados	39
Quadro 3 - Dados.....	42
Quadro 4 - Dados alfabetização e estética.....	59
Quadro 5 - Discursos das crianças e discurso arte.....	65
Quadro 6 - Trabalho 1	73
Quadro 7 - Trabalho 2	75
Quadro 8 - Trabalho 3	76
Quadro 9 - Trabalho 4	78
Quadro 10 - Trabalho 5	79
Quadro 11 - Trabalho 6	80
Quadro 12 - Trabalho 7	82
Quadro 13 - Trabalho 8	83
Quadro 14 - Trabalho 9	84
Quadro 15 - Trabalho 10	86
Quadro 16 - Trabalho 11	87
Quadro 17 - Trabalho 12	88
Quadro 18 - Trabalho 13	90
Quadro 19 - Trabalho 14	91
Quadro 20 - Trabalho 15	92
Quadro 21 - Trabalho 16	93
Quadro 22 - Trabalho 17	94
Quadro 23 - Trabalho 18	95
Quadro 24 - Trabalhos selecionados: Alfabetização e Estética.....	96

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	OBJETIVOS.....	15
1.1.1	Objetivo geral.....	15
1.1.2	Objetivos específicos.....	15
1.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	15
1.2.1	Metodologia de busca	17
2	ALFABETIZAÇÃO: PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	20
2.1	AFETIVIDADE: VIVÊNCIAS.....	24
2.2	DISCURSOS DAS CRIANÇAS: ATO CRIATIVO	27
2.3	RELAÇÕES SOCIAIS: FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES.....	31
2.4	ESTÉTICA	43
2.5	DELINEAMENTO DOS PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: A ESTÉTICA	43
3	PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: A CRIANÇA E O DESENVOLVIMENTO.....	47
3.1	ALFABETIZAÇÃO ESTÉTICA	53
4	DISCURSOS DAS CRIANÇAS: ARTE.....	60
5	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	66
	REFERÊNCIAS	70
	APÊNDICE A - TRABALHOS DESCRITORES: AFETIVIDADE	73
	APÊNDICE B - TRABALHOS DESCRITORES: DISCURSOS DAS CRIANÇAS	75
	APÊNDICE C - TRABALHOS COM DESCRITORES: RELAÇÕES SOCIAIS	86
	APÊNDICE D - MAPEAMENTO DOS TRABALHOS COM OS DESCRITORES: ALFABETIZAÇÃO E ESTÉTICA.....	91

1 INTRODUÇÃO

O meu interesse pelo contexto e questões relacionadas à alfabetização surgiu durante o curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). As questões que me inquietavam eram de diferentes ordens: Por que temos ainda, no Brasil, índices tão altos de crianças não alfabetizadas, não leitoras ou escritoras? Esse fracasso atrelado aos processos, assim como a alternância dos métodos de alfabetização, tem motivos históricos ou interesses sociais ou políticos? Quais interesses são esses? Quais são os desafios ainda não superados, no âmbito da formação de professoras e professores, que ainda não garantiu a superação do fracasso no campo da alfabetização? A mudança de teorias, métodos, diretrizes, políticas, têm evidenciado indicadores para esta superação? O acesso das crianças aos conhecimentos historicamente acumulados passa, necessariamente, por uma alfabetização que garanta a alfabetização das crianças? (Se sim, o que nosso papel político como alfabetizadores nos leva a refletir e fazer?) Por onde começar esse movimento de reorganização, pela formação, nas salas de aula ou pelo Estado? Existem interesses políticos de manutenção desse fracasso?

A alfabetização tem diferentes conceituações. De acordo com Soares (1985, p. 19), “a etimologia da palavra permite-nos entender a alfabetização como o processo de aquisição do alfabeto ou de apreender [...] o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever”. Outra definição, que me inspirou e me levou a refletir foi a de Kramer (2010), por apontar algumas pistas em relação às práticas no processo de aprendizado da língua escrita:

Alfabetizar-se é conhecer o mundo, comunicando-se expressando-se. Isso significa que uma criança começa a ler quando descobre que o mundo é feito de coisas que pode pegar, cheirar, apertar, morder e etc., e que pode ser imitado, dramatizado, expresso na música, na dança, no desenho, na fotografia, na colagem, na montagem, na palavra falada, na palavra escrita. (KRAMER, 2010, p. 33).

Nesta definição, prioriza-se o aspecto significativo nos processos de alfabetização, em relação ao aspecto técnico. Tal concepção me permitiu pensar em algumas possibilidades de ações pedagógicas para minha atuação profissional docente. Ora, entender a criança enquanto sujeito de direitos é considerar nos processos de aprendizagem a sua participação, seu ato criativo.

Segundo Smolka (2012), a fase inicial da escrita demanda, da criança, uma elaboração conceitual, fato que exige da escola formação específica para enfrentar a questão.

“O processo de elaboração mental da criança quando constrói o seu conhecimento sobre a escrita, que inicialmente passa pela linguagem falada, acaba sendo dificultado drasticamente

quando a escola apresenta uma escrita completamente distante da fala das crianças”. (SMOLKA, 2012, p. 81).

Kramer (2010) considera que a alfabetização não deveria ter o domínio mecânico das técnicas da escrita como determinante. Do ponto de vista da autora, é importante valorizar a possibilidade de apreensão significativa da escrita, da produção e representação do mundo por parte das crianças.

Nos encontros do grupo de pesquisa denominado Núcleo de Formação de Professores, Escola, Cultura e Arte (NUPEDOC), minhas buscas para compreender o processo de alfabetização foram ganhando novos elementos, ampliando e reconfigurando-se. Estudos pautados na perspectiva histórico-cultural como Vigotski, Bakhtin e Sánchez Vázquez, especialmente sobre estética, me mobilizaram a problematizar a alfabetização como uma possibilidade de proporcionar vivências significativas e estéticas para as crianças. Em outras palavras, pensar a estética, o sensível como possibilidade de apropriação específica dessa realidade às crianças, nos processos de alfabetização, tornando-a significativa.

A estética vem sendo refletida e elaborada a partir de muitas variáveis e autores como, por exemplo, Sánchez Vázquez (1999), Vigotski (1999) e Bakhtin (2011). Trazer a estética na educação é possibilitar que o sensível faça parte do cotidiano, é direito das crianças uma educação integral, em que haja espaço à afetividade. É direito nos tempos e espaços a criança expressar-se, e nisso as relações sociais têm papel importante a ser defendido, assim como levar em conta os discursos, as falas das crianças.

“A estética é a ciência de um modo específico de apropriação da realidade, vinculado a outros modos de apropriação humana do mundo e com as condições históricas, sociais e culturais em que ocorre”. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1999, p. 46).

Sendo a estética considerada e defendida como uma ciência, possui assim um objeto de estudo, que é a uma certa relação dos homens com o mundo, uma apropriação específica da realidade como objeto da estética, segundo Sánchez Vázquez (1999):

Como toda ciência, a estética pretende descrever e explicar seu objeto próprio: certa relação com o mundo, assim como a Práxis artística em cujos produtos se objetiva essa relação. Ocupa-se, pois, de certos fatos e processos, atos ou objetos que só existem pelo e para o homem, e que justamente por isso se consideram valiosos ou portadores de um poder especial: o estético. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1999, p. 54).

As discussões acerca da estética e da alfabetização permitiram que iniciasse um caminho teórico e metodológico, assim como inúmeras outras perguntas. Como alfabetizar as crianças de forma significativa, em que os sujeitos possam, de alguma forma, ter oportunidade de

construir ativamente os significados de seus aprendizados? A estética como possibilidade de atribuir significados ao mundo, nos processos de alfabetização, pode contribuir para relações significativas entre os sujeitos e a escrita? Pode a alfabetização utilizar-se da estética para propiciar um processo significativo às crianças na apropriação da língua escrita – cheia de traços sem significância em um primeiro momento, como é o caso das letras? Pode a estética contribuir nos processos de alfabetização para tornar a relação e apropriação da criança com a leitura e escrita significativa?

A alfabetização sob um viés estético faz parte da realidade das escolas e/ou professores/as alfabetizadores/as? Como a estética está configurada nos processos de alfabetização no sentido de possibilitar uma relação mais significativa entre as crianças e a escrita? Como tornar a alfabetização um processo significativo como nos aponta a perspectiva-histórico cultural? As questões sobre a parte técnica e a significativa devem ser opostas? É possível significar a técnica? Quais signos sociais os professores têm exposto às crianças em relação à alfabetização e qual é o signo social que a alfabetização tem socialmente? Qual signo social é compartilhado e que predomina?

Refletir sobre o ato criativo foi a base inicial do caminho teórico e metodológico, ou seja, colocar a criança como centro do processo, e as possibilidades teóricas que poderiam dar os aportes necessários. Logo, a estética deu o contorno teórico e prático principal para a empreitada.

Algumas mudanças de compreensão sobre a ciência e a arte, as verdades absolutas, a transformação humana com e pela história me provocaram. As artes, como possibilidade tipicamente humana para criar para além das verdades estabelecidas me levou a refletir sobre os tempos e espaços para novas possibilidades de compreensão, ou seja, para as singularidades, heterogeneidades de cada criança em processo de alfabetização.

Novas questões foram surgindo e encorpando as anteriores. A educação na escola dá tempo e espaço para as singularidades, para a criança e suas falas? Como a alfabetização está constituída dentro desse modelo de sociedade capitalista com cartilhas prontas e fechadas ao consumo mercadológico?

O meu trabalho de conclusão do curso de pedagogia foi nesse mesmo caminho, de compreender como está disposta a alfabetização. O trabalho teve como o título “A alfabetização no currículo da UFSC e as possibilidades para a formação do professor”. Nesse trabalho evidenciou-se apenas um currículo que continha uma disciplina com a nomenclatura alfabetização e que a formação de professores no Brasil ainda é muito fragilizada historicamente (GATTI; BARRETO, 2009).

Ler e entender um pouco mais o cenário de formação de professoras e professores em nível nacional fez com que o tema se tornasse ainda mais desafiador, pois entre todas as indagações que eu estava apontando sobre as muitas questões acerca de um tema importante e basilar para as crianças, a formação destacou-se como um papel fundamental

Foi com estas questões e outras tantas que iniciei minha carreira profissional como professora na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Posso afirmar que, estando na escola, estas questões se ampliaram. O contato direto com o trabalho, na escola, só aumentou meus questionamentos e interesse sobre o que significa a alfabetização e como ela vem sendo problematizada no contexto acadêmico educacional brasileiro. Ao longo da história, os processos eficientes para a alfabetização são desafiadores, porém a preocupação com o conceito do que seja uma pessoa alfabetizada, é algo mais recente.

Escolhi como grande desafio uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. A experiência desse primeiro ano como professora, somada ao ano seguinte, em que trabalhei com uma turma de segundo ano, também em fase de alfabetização, só reiteraram, ainda mais, meu interesse em ampliar meus conhecimentos sobre esse tema tão complexo, contraditório, sensível e humano.

Acabei percebendo que minha prática reproduziu, em grande medida, os mesmos modelos tradicionais, que muitas leituras empreendidas ao longo da graduação, no curso de Pedagogia, criticavam. Minhas ações ficaram submetidas, em parte, a um sistema pronto e acabado para a alfabetização: livros didáticos, atividades impressas etc. As ações foram de reprodução de um modelo tradicional em muitos aspectos. E as hipóteses para tal atuação poderiam ser as mais variadas, como: tempo determinado para ensinar uma ou outra letra, que me foi instituído pela escola, em um movimento vertical, de cima para baixo; alto número de crianças em sala; muitas reflexões feitas de forma solitária; muita disciplina instituída; controle etc.

Ao refletir sobre essa trajetória acadêmica e profissional, penso que o tema ainda é crucial (não só para mim) e precisa ser ampliado nas escolas, nas formações de professoras e professores, em grupos de pesquisas. É preciso pensar a alfabetização também como política e como ato político do professor, da escola, da rede. E que a parte técnica da alfabetização, as relações grafema e fonema, a repetição e memorização, ainda podem ser predominantes em muitos contextos.

Diante disso, iniciei um delineamento conceitual com essas duas palavras alfabetização e estética. Os discursos sobre alfabetização e estética na Universidade foram interpretados por mim como um problema em que só teria sentido caso houvesse uma possibilidade de solução.

Que por analogia se tornasse uma arte. O que esses discursos acadêmicos sobre os dois grandes temas suscitaram pode, em certa medida, ser compreendido nas palavras de Vigotski (1999):

Toda interpretação é uma incompreensão, ou seja, os processos do pensamento, que o discurso do outro suscita em nós, nunca coincidem plenamente com os processos que ocorrem com o falante. Ao ouvir e compreender o discurso do outro, qualquer um de nós apercebe-se suas palavras e de seu significado, e o sentido do discurso será sempre, para cada um, nem mais nem menos subjetivo que o sentido de uma obra de arte. (VIGOTSKI, 1999, p. 49).

A estética como um princípio teórico e metodológico pode ser uma possibilidade de apropriação específica da realidade, dentro das condicionantes da história, tendo sido articulada como potencial meio de tornar a alfabetização um processo com significados para as crianças.

Mas se hoje reconhecemos que existe algo assim como um universo estético e, com ele, um modo de apropriação, contemplação ou comportamento humano específico ante seus objetos, e se, por outro lado, advertimos que um ou outro não são estudados em sua especificidade por nenhuma das ciências específicas que conhecemos até agora, podemos concluir que se faz necessária uma ciência especial que se ocupe desses objetos e do comportamento humano em relação a eles, assim como das condições individuais e sociais em que ocorrem tais objetos e esse comportamento. E essa ciência é exatamente a Estética. Como toda ciência que versa sobre feitos, experiências ou relações empíricas, ela tem um objeto próprio de estudo, diferente daqueles de outras ciências específicas, e, como todas elas, aspira a considerar seu objeto de um modo sistemático, fundamentado e racional. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1999, p. 7).

A alfabetização estética pode se constituir em um escape e, nesse sentido, a relação teoria e prática a partir do materialismo histórico e dialético evidencia claramente qual foi o método usado para chegar ao tema, problema e objetivos dessa pesquisa. O ato criativo, na dialética pode constituir-se como um princípio para que as crianças sejam protagonistas de seu aprendizado.

O processo de elaboração desta pesquisa se deu a partir de uma atividade de pensamento estético. Estético no sentido de ser uma organização teórica, com vias a transformação na prática, como aponta o método do materialismo histórico e dialético ao qual o trabalho é perspectivado.

Diante desses inúmeros questionamentos, o desafio foi buscar um caminho teórico e metodológico para alfabetização em que pudesse denominá-la estética. Alfabetização estética com a consideração do ato criativo das crianças nos processos de aprendizado em que surge a significação e o sentido em relação aos objetos de conhecimento. Para a expressão dos atos de criação e protagonismo da criança, a defesa é que seus discursos sejam relevantes, que a

afetividade em relação ao diálogo e discursos nessa etapa são vivências e marcas de experiências com grande potencial, e ainda, a importância para as relações sociais que determinam em alto grau o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O caminho teórico e metodológico para alfabetização estética que iremos delinear tem como princípios os discursos das crianças, ato criativo e ato; afetividade, marcas de experiência, marcas e vivências; relações sociais e funções psicológicas superiores. É com esses princípios que se formulou a pergunta desta pesquisa: Os princípios teóricos e metodológicos que delineiam a alfabetização estética poderiam favorecer relações significativas de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças, na escola?

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Delinear a estética como princípio teórico e metodológico que contemple, fortemente, o discurso das crianças, para alfabetização e arte.

1.1.2 Objetivos específicos

a) Identificar e analisar os princípios teóricos e metodológicos em teses e dissertações que se ocupam da alfabetização e a afetividade, da alfabetização e discursos/discursos das crianças e da alfabetização e relações sociais e estética.

b) Analisar princípios teóricos e metodológicos que contribuam para uma concepção de alfabetização estética a partir do mapeamento das produções científicas recentes (teses e dissertações) no Brasil.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este projeto situa-se no campo das ciências humanas e assume uma perspectiva metodológica de pesquisa qualitativa, a partir da abordagem histórica e dialética. Tem como pano de fundo o materialismo histórico dialético, dois princípios articulados para a busca de criticidade: o princípio dialógico e o princípio da prática histórica. Delari Júnior (2011, p. 5), ao discutir o princípio dialógico pautado em Bakhtin, afirma: “Supõe-se que para se produzir o melhor entendimento sobre as coisas é necessário o confronto entre pontos de vista distintos,

das hipóteses em que se pautam, das teses que defendem; a divergência, o debate, isto é, o diálogo”.

É nesse confronto dialógico que se dá nas relações sociais que pode haver um melhor entendimento da totalidade. É coletivamente que se pode buscar uma melhor noção do conjunto do processo sobre o qual se busca o conhecimento. Segundo Delari Júnior (2011, p. 5), “o confronto dialógico é imprescindível para haver uma busca de maior objetividade. Como indivíduos isolados, só podemos ver a realidade de modo parcial, já que é dinâmica e multifacetada”. No entanto, o confronto dialógico não é suficiente para haver objetividade. É também preciso um confronto com a realidade material mediante a intervenção prática sobre ela, no interior dela, como componente da mesma. O princípio da prática é pautado em Marx:

a questão se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é teórica, mas prática. É nas práxis que o homem deve demonstrar a verdade, a saber, a efetividade e o poder, a ceterioridade do pensamento. Deste modo, ao nos perguntarmos sobre ser o diálogo debate algo que potencializa uma aproximação crítica à realidade, podemos compreender que sim, desde que ele permita articular pontos de vista parciais numa visão objetiva de conjunto. (DELARI JÚNIOR, 2011, p. 5).

Os caminhos para esta pesquisa pautam-se em pressupostos teóricos e metodológicos que indiquem as práticas de transformação da realidade em uma direção de maior emancipação o ser humano.

Para haver a estética é preciso, portanto, haver um tempo e espaço de transformação e criação nas salas de aula. No debate no diálogo e na prática social em que ocorrem os discursos.

O conceito de dialogismo na obra de Bakhtin não pode ser pensado à parte da concepção de alteridade. Ressalte-se que a alteridade aqui não se limita à consciência da existência do outro, nem tampouco se reduz ao diferente, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento. O outro é o lugar da busca de sentido e da condição de existência e, simultaneamente, o lugar da incompletude e da provisoriade. Essa perspectiva interroga e traz à tona inacabamento permanente do sujeito, ou melhor, do vir-a-ser da condição do homem no mundo (FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2007 apud PEREIRA, SALGADO; SOUZA, 2009, p. 1023).

Entendemos a pesquisa como abarcando simultaneamente um pensamento sobre o mundo e um pensamento no mundo.

Nessa abordagem teórica, o outro deixa de ser uma realidade abstrata a ser definida e traduzida por um conceito. Em outras palavras, o sujeito da pesquisa é visto como alguém cuja palavra se confronta com a do pesquisador, refratando-a e exigindo-lhe resposta. Em contrapartida, a palavra do pesquisador recusa-se a assumir a aura de neutralidade imposta pelo método e integra-se à vida, participando das relações e das experiências, muitas vezes contraditórias, que o encontro com o outro proporciona.

(PEREIRA, SALGADO; SOUZA, 2009, p. 1023).

Visando ampliar o discurso entre professores e crianças de forma dialética com e no uso da língua, a Alfabetização Estética tem como princípios teóricos e metodológicos a afetividade, os discursos das crianças e as relações sociais. Transformar a realidade a partir da relação teoria e prática com conceitos historicamente construídos fixados na cultura da educação, como pressupostos teóricos orientados especificamente a uma determinada prática. A transformação defendida para uma alfabetização estética se dá ao orientar para que os princípios acima citados possam potencializar com e nos discursos das crianças que serão carregados de atos criativos, um confronto dialógico. Desse confronto dialógico, pressupõe-se, de acordo com o método defendido nesta pesquisa, que haverá arte, pois quando uma externalização for posta em movimento, em uso social, a criança estará poder estar mais organicamente inserida nos processos de ensino e aprendizagem.

1.2.1 Metodologia de busca

Nesta seção procuramos demonstrar quais princípios teóricos e metodológicos foram basilares para a construção de possibilidade de fundamentação teórica para a alfabetização estética. O objetivo nessa busca conceitual é que a significação das crianças e seus atos criativos sejam as premissas nos estudos a serem mapeados, analisados e discutidos nesta pesquisa. Nosso primeiro movimento foi realizar uma busca por trabalhos produzidos no recorte temporal no período compreendido entre 2007 e 2017, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com os descritores ‘alfabetização’ e ‘estética’, o que resultou em nove trabalhos, sendo seis dissertações e três teses (Ver Quadro 24 do APÊNDICE D).

Um trabalho, no entanto, não está mais com acesso disponível: “A literatura infantil e a formação humanística no cotidiano da sala de aula”. Dessa forma, dos oito trabalhos restantes para análises, três foram selecionados por outros descritores: (1) “A criança entre a voz do verso e a letra do sentido: a poesia no processo de alfabetização”, (2) “Práticas, narrativas e reflexões no diário de uma professora de alfabetização” e, (3) “Das memórias narrativas às representações míticas: arte e desafios na alfabetização”.

Diante disso, do total de nove pesquisas selecionadas com os descritores ‘alfabetização’ e ‘estética’, cinco foram analisadas: (1) “O aluno do curso de pedagogia da UFC e as possibilidades da arte na sua formação como educador”, (2) “As aventuras de Pinóquio” e as (des)venturas do processo de constituição do(a) leitor(a); (3) “Leitura literária no ciclo

alfabetizador: repercussões das políticas educacionais no chão da escola pública municipal de Araçatuba/SP”, (4) “O significado da leitura literária no processo de alfabetização”; (5) Bakhtin e Paulo Freire: a relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática da liberdade”.

Com os descritores ‘alfabetização’, ‘afetividade’, ‘criança’ e ‘professor(a)’, ‘alfabetização’ e ‘discursos das crianças’ e ‘alfabetização’, ‘relações sociais’ e ‘criança’, foi realizada outra na BDTD, no período de 2009 a 2019, que resultou em 18 trabalhos selecionados, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Cômputo dos trabalhos selecionados

Descritores	Teses	Dissertações
alfabetização e estética	2	3
alfabetização, afetividade, criança e professor(a)	0	01
alfabetização e discursos das crianças	3	6
alfabetização, relações sociais e criança	0	3
Total	18 trabalhos selecionados	

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Com a construção teórica que resulta nesses 18 trabalhos selecionados entre teses e dissertações, iniciou-se a empreitada de análise, sendo atravessados pelos princípios teóricos e metodológicos as categorias de análise: afetividade, discursos das crianças, relações sociais e estética. O que se pretende é orientar para teoria e prática em alfabetização, transformação das relações estabelecidas nesse tempo e espaço pelo protagonismo da criança como práxis.

O texto é composto de uma seção de introdução, na qual buscou-se descrever sobre a alfabetização estética e possibilidades para a produção de sentidos e significados.

Na seção ‘Alfabetização princípios teóricos e metodológicos’, buscou-se apresentar uma breve contextualização da alfabetização, assim como a afetividade e vivências, o discurso das crianças e ato criativo, relações sociais e funções psicológicas superiores e estética. Ainda nesta seção apresenta-se um delineamento dos princípios como possibilidade de alfabetização estética.

Na seção ‘Perspectiva histórico-cultural: a criança e o desenvolvimento’, buscou-se articular o conceito de infância e criança a um desenvolvimento estético.

Na seção ‘Alfabetização estética’, buscou-se evidenciar os discursos das crianças como produtores de sentidos e significados.

Na quarta seção, ‘Discursos das crianças: arte’, buscou-se defender a arte como práxis.

Em todas as seções supracitadas procurou-se estabelecer uma articulação teórico-metodológica com as categorias de análise: afetividade, discursos das crianças, relações sociais e estética.

Nas seções dois, três e quatro são apresentadas as 18 pesquisas e as articulações aos princípios teóricos e metodológicos. Para ‘afetividade’ identificou-se quais trabalhos articulam marcas de experiências, marcas e vivências. Na categoria ‘Discurso e discursos das crianças’ buscou-se identificar em quais contextos há articulação com ato criativo ou ato. Para ‘relações sociais’ buscou-se identificar quais trabalhos relacionam diretamente para a importância das funções psicológicas superiores. E, para o princípio de estética buscou-se analisar as possíveis articulações de delineamento com os princípios teóricos e metodológicos: discursos, ato, criativo ou arte. Os discursos das crianças para a alfabetização estética é arte. Estética como apropriação de um modo específico da realidade – discursos das crianças como potencial modo específico de apropriação da realidade, o ato criativo é o modo específico que orienta para a arte.

As considerações finais estão apresentadas na quinta seção. Por último, são listadas as referências utilizadas neste estudo e os apêndices, que compõem parte integral deste trabalho.

2 ALFABETIZAÇÃO: PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Em seu livro, “Alfabetização: a questão dos métodos”, Magda Becker Soares (2016) evidencia que a questão dos métodos na alfabetização é histórica e começa a ficar presente no final do século XIX. A palavra ‘questão’ vem explicada por duas características da alfabetização e dos métodos. Questão, por haver dificuldade em resolver e por ser controvérsia e polêmica.

Outra característica que constitui a história da alfabetização foi o fato de que o século XX foi marcado por alternância entre métodos inovadores e tradicionais. No final do século XIX e início do século XX os métodos para alfabetizar poderiam ser classificados como sendo de marcha sintética ou analítica (BRASLAVSKI, 1962).

Os métodos de marcha sintética priorizam o valor sonoro das letras e sílabas. Partem de unidades menores, tais como as letras, os sons ou as sílabas e chegam a uma unidade de sentido, tal como a palavra. Um exemplo é a Cartilha Nacional até 1930. Os métodos de marcha analítica partem de uma unidade de sentido mais ampla, tal como a palavra, a frase ou o texto. Parte de um contexto significativo do qual serão extraídas as partes, decompostas a partir de um todo. Destacam, por exemplo, o valor da palavra escrita para, e a partir dela, chegarem ao valor sonoro de sílabas e grafemas.

O trânsito entre os métodos de marcha analítica e sintética é o que foi comumente chamado de movimento pendular, ora princípio da síntese, ora princípio da análise. Ambos com objetivo da aprendizagem do sistema alfabético ortográfico da escrita.

Para aprender o sistema escrito, a partir destes modelos, as crianças dependem de estímulos externos, artificialmente construídos; o chamado associacionismo, para ambos os métodos.

No final do século 20, já na década de 1980, há uma ruptura, com o surgimento do construtivismo, em que nomes como o de Emília Ferreiro aparecem e ganham força no cenário. O construtivismo faz uma crítica aos métodos de marcha sintética e analítica por entender que, em tais perspectivas, a criança está passiva perante o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

A crítica consiste no que diz respeito à passividade da criança, pois o conhecimento vem por meio do ensino, do método, materiais didáticos, cartilhas que são elaborados intencionalmente para atender aos métodos. A criança não é considerada em sua diversidade. Os materiais são padronizados e investem, sobretudo, na memorização e repetição, como maneiras de se garantir o ensino.

Já na perspectiva construtivista, cuja matriz teórica é o cognitivismo piagetiano – construtivismo –, o foco volta-se para a aprendizagem. Ou seja, a criança passa a ser o centro do processo. Uma verdadeira revolução se apresenta, quando Emília Ferreiro afirma que, para se alfabetizar, a criança precisa responder a duas questões: o que a escrita representa (sua função social, sobretudo) e como se representa a escrita (o código linguístico de referência de cada língua), pensamento que foi levado também para o documento Parâmetros Curriculares Nacionais elaborado pelo Ministério de Educação e Cultura. (BRASIL, 1997, p. 20).

Há uma prevalência da aprendizagem sobre o ensino. A aprendizagem se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético do conceito de língua escrita, sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos.

Na escola, implica em um investimento na interação com materiais reais de leitura e escrita, com a utilização de textos de diferentes gêneros. O construtivismo não é um novo método, mas uma nova fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e de seu objeto, a língua escrita.

No construtivismo o foco é transferido de uma ação docente determinada por um método preconcebido uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas as peculiaridades do processo de cada criança, o que torna inadmissível um método único e pré-definido. Essa mudança de paradigma, considerada uma revolução conceitual na alfabetização (Ferreiro e Teberosky, 1986:21; ferreiro, 1985: 41), altera o movimento pendular: O pêndulo passa a deslocar-se não mais entre os métodos sintéticos, de um lado, e métodos analíticos, de outro, mas entre ambos, qualificados de "tradicionais", de um lado, e a "desmetodização" proposta pelo construtivismo, de outro, entendendo-se por "desmetodização" a desvalorização do método como elemento essencial e determinante no processo de alfabetização. (SOARES, 2016, p. 22).

Durante as décadas de 1960 e 1970 foi implementada no Brasil a ideia de educação compensatória, que convenientemente confundiu diferença com deficiência, criou mitos em relação ao fracasso escolar. Do mito da capacidade da criança começou a surgir o mito da incompetência do professor. O livro didático passa novamente a fazer parte do contexto escolar, torna-se imprescindível indispensável (SMOLKA, 2012).

O construtivismo surge também na década de 1980 no Brasil como uma alternativa de combate ao fracasso em alfabetização. No início do Século XXI, embora tenha uma hegemonia das duas décadas anteriores do construtivismo, o fracasso persiste. É um período de constatação de um fracasso na alfabetização, e, repete-se o que ocorreu ao longo do tempo e novamente o método se configura como uma questão.

Nos anos iniciais do século 21 parece a discussão sobre métodos na alfabetização, relativamente marginalizado durante as duas últimas décadas do século 20, enfrentam-se de novo polêmicas, agora mais complexas: Não apenas divergências em torno de diferentes métodos de alfabetização, mas também, e talvez sobretudo, dúvidas sobre a possibilidade ou a necessidade de método para alfabetizar. (SOARES, 2016, p. 24).

Temos como cenário atual outras características sociais e culturais que se estabelecem a partir também da tecnologia e indústria cultural. As crianças fazem diferentes tipos de interação com a escrita.

Levando em conta que a propaganda e os meios de comunicação de massa constituem novos instrumentos que alteram as estruturas e as relações psicossociais dos homens. Como a criação de todos esses novos instrumentos e a elaboração de novas técnicas vão interferindo e transformando os processos de apreensão e de aprendizagem de leitura e escrita nas crianças? (SMOLKA, 2012).

No contexto da indústria cultural, a escrita adquire aspecto predominantemente icônico e se confunde com outras formas de representação: Ao caráter de simbolização mediada da escrita se sobrepõe o caráter de representação imediata. O que ocorre, então, nesse contexto, é que os signos escritos, imersos que estão no complexo conjunto significante, simbolizam diretamente, remetendo as crianças apreensão do significado, sem que elas necessariamente se deem conta do caráter mediador da escrita e do caráter intermediário da fala. (SMOLKA, 2012, p. 73).

Há, a partir desse novo cenário de interação com a escrita, alguns rompimentos com aspectos tradicionais da escrita, como a linearidade, direcionalidade, continuidade etc., tidos como estáveis ou imutáveis. O que vemos hoje, no ambiente urbano, é a fragmentação, a variedade, a pluralidade, a polissemia (SMOLKA, 2012).

O rompimento com o tradicional se faz necessário diante ao novo cenário, obviamente, sempre pautado com princípios éticos, estéticos e políticos. O que fica e o que se renova nos processos de alfabetização em tempos de múltiplas linguagens é o papel dos sujeitos do processo são determinantes. O sujeito da aprendizagem e seus direitos de fala e de lugar, nos processos, não podem ser secundarizados.

A leitura é uma atividade social e sua funcionalidade fica evidenciada e se propaga cada vez mais, porém contraditoriamente, e uma enorme parcela da população não aprende o seu funcionamento. Smolka (2012) apresenta algumas questões muito importantes para quem se propõe pensar a alfabetização.

O contexto cultural que é predominantemente permeado pela escrita, implica na preocupação com o que a escola tem ensinado e *como* a escola tem ensinado, para que um grande contingente de crianças não aprenda a ler e escrever.

A escrita é um objeto cultural, que possibilita uma atividade social – a leitura –, que tem funcionalidades reais, como o acesso aos demais conhecimentos escolares, acesso à cultura e acesso também ao mercado consumidor e de trabalho.

A alfabetização tem constituído uma das questões sociais mais fundamentais por suas implicações políticas econômicas e por se evidenciar instrumento e veículo de uma política educacional que ultrapassa amplamente o âmbito meramente escolar e acadêmico. A ideologia da democratização do ensino anuncia o acesso a alfabetização pela escolarização, mas efetivamente inviabiliza a alfabetização pelas próprias condições da escolarização, oculta e se esconde nessa ideologia a ilusão e o disfarce da produção do maior número de alfabetizados no menor tempo possível, nesse processo na produção de Ensino em massa: Há vagas para todos! (SMOLKA, 2012, p. 16).

Nesse sentido, a alfabetização torna-se de fundamental importância na discussão em termos políticos, econômicos e sociais, além de éticos e estéticos. Há questões como acesso democrático ao conhecimento que permeiam o processo e que precisa estar evidenciado nas discussões. Ora, as crianças aprendem a ler para quê? E, a partir dessa reflexão, quais condições e quem pode possuir e dominar este objeto cultural instrumental que é a escrita? Quem lê? Quem escreve? Para quê? E por quê? (SMOLKA, 2012).

As questões que compõem a alfabetização, ultrapassam em sua grande maioria o ensino de letras, o processo de aquisição da escrita, nas relações de ensino, deve estar também, e, principalmente, entendidas como processo histórico de movimento e transformações sociais.

o processo de aquisição da escrita nos remete a buscar historicamente, sócio culturalmente, psicologicamente, raízes e origens desta forma de linguagem. Levanta a questão do signo da capacidade humana de criar sinais e símbolos. Leva-nos a considerar na sua gênese do ponto de vista da nossa cultura ocidental a relação pensamento/ linguagem no movimento das interações humanas. (SMOLKA, 2012, p. 24).

Diante desse breve relato histórico da alfabetização, o que se pretende juntamente aos princípios teóricos supracitados apresentar a possibilidade de alfabetização estética orientada para a criança, para a sensibilidade, criação e transformação. Dessa forma, as afetivas vivências com a prática social do uso da língua, assim como as relações sociais e as funções psicológicas são um tempo e espaço de desenvolvimento e aprendizagem a ser considerado como um ato político, e os discursos das crianças com potencial ato criativo são os princípios teóricos e metodológicos delineados para a empreitada de alfabetização estética.

2.1 AFETIVIDADE: VIVÊNCIAS

A afetividade tem, de acordo com Wallon (2010), uma gama maior de manifestações, englobando as dimensões psicológica e biológica, ou seja, os sentimentos e as próprias emoções. Mahoney e Almeida (2003) explicitam:

O afetivo tem origem nas sensibilidades internas de *interocepção* e de *propriocepção*. Essas sensações são responsáveis pela atividade generalizada do organismo que, junto com a resposta do outro (sensibilidade de *exterocepção*, isto é, sensibilidade ao que vem do exterior), vai se transformando em sinalizações afetivas cada vez mais específicas de medo, alegria, tranquilidade, raiva etc. (MAHONEY; ALMEIDA, 2003, p. 14).

As discussões sobre afetividade e suas relações com os processos de ensino e aprendizagem vêm ganhando um espaço maior no cenário educacional (TASSONI; LEITE, 2011). As abordagens que defendem a interdependência e interrelação entre os domínios afetivo e cognitivo em educação, tornam necessária a busca de princípios explicativos mais integradores sobre o funcionamento psíquico. Essa necessidade vem se impondo na compreensão de aspectos que interferem nas relações de ensino e aprendizagem.

E, nesse sentido, as contribuições de Vigotski favorecem a constituição monista do homem. Vigotski (1993) destaca a importância de a pessoa ser entendida como um todo, o que compreende suas bases afetiva e intelectual, quando discute sobre o desenvolvimento humano. Assim, o autor defende que o ser humano deve ser visto em sua integralidade. Ressalta a íntima relação entre afeto e cognição. Sobre a separação do intelecto e do afeto, afirma Vigotski (1993):

enquanto objetos de estudo, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como fluxo autônomo de pensamentos que pensam a si próprios, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa [...] a antiga abordagem (dicotomia entre afeto e intelecto) impede qualquer estudo do processo inverso, ou seja, a influência do pensamento sobre o afeto e a volição. (VIGOTSKI, 1993, p. 6).

O afeto é uma primeira significação externa, ou seja, o externo, os adultos e mediadores é quem significam para as crianças o mundo e, desse modo, têm potencial em dar o tom e deixar marcas e vivências que irá em grande medida aproximar ou afastar a criança daquele contexto. De acordo com o autor, “demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada ideia contém uma atitude afetiva

transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere”. (VIGOTSKI, 1993, p. 6).

Diante disso, se faz necessário considerar os elementos mediadores dos processos psicológicos, sendo o outro, o principal elo subjetivo e central. Com isso, as ações do meio sociocultural não podem ser negligenciadas, pois essas medem a qualidade das interações entre sujeitos e deixam marcas na história da aprendizagem.

As marcas deixadas pela vivência com e nos discursos em salas de aula de alfabetização potencializam o acesso à cultura escrita.

Trata-se de um substantivo formado pelo prefixo *pere-* (através) e o verbo *-jit'* (viver), o que etimologicamente significa “viver através de”, ou seja, da experiência concreta, seja ela real ou imaginária. Portanto, não basta saber qual ou quais elementos estão influenciando o desenvolvimento da criança, é necessário saber ou interpretar aquilo que constitui sua “vivência”. Mas a “vivência” é mais do que a mera presença na consciência da realidade experimentada, ela envolve um “trabalho mental”, consciente ou inconsciente, por parte do indivíduo (no caso, da criança) de atribuição de significação ao(s) elemento(s) do meio que constitui(em) a experiência. (VIGOTSKI, 2010 apud PINO, 2010, p. 751).

A criança atribui um significado aos elementos do meio através do trabalho mental, o que constituirá na experiência. Os textos de Vigotski evidenciam a tensão intrínseca que ocorre entre as dimensões afetivas e a atividade intelectual, sendo que entre as duas ocorre um processo dialético de desenvolvimento humano. À medida que a inteligência vai atingindo novos estágios, a afetividade vai se cognitivizando, porque as conquistas da inteligência são incorporadas ao plano da afetividade. O mesmo ocorre com a evolução da afetividade: acredita-se que ocorra um refinamento das trocas afetivas que atuam sobre a inteligência, incorporando-se a ela.

As salas de alfabetização constituem-se em espaços e tempos privilegiado para as vivências (afetivo-volitivas) de relações entre mediadores e crianças, e crianças e seus pares. Segundo Vigotski (1988, p. 116) “[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”. Torna-se, portanto, também um campo ético.

Na relação social a afetividade é em grande medida uma significação externa – alfabetização –, será atravessada no sujeito com e no discurso, no uso da língua no campo por excelência, delineando assim um caminho estético para aprendizagem da leitura e da escrita. Vigotski (1998, p. 115), afirma que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que

as cercam”. Se o desenvolvimento humano, passa necessariamente, pelo outro, as marcas e vivências deixadas pelo outro na constituição afetiva da cultura escrita têm muito a contribuir aos processos de alfabetização.

Vivência como “unidade personalidade e meio”. Nas palavras do próprio autor: A teoria moderna introduz a vivência como unidade da consciência, isto é, como unidade na qual as possibilidades básicas da consciência figuram como tais, enquanto na atenção, no pensamento, não se dá tal relação. A atenção não é uma unidade da consciência, senão um elemento da consciência, carente de outros elementos, com a particularidade de que [neste momento] a integridade da consciência como tal desaparece. A verdadeira unidade dinâmica da consciência, unidade plena que constitui toda a base da consciência é a vivência (VIGOTSKI, 2006, p. 383, apud DELARI JÚNIOR., 2011, p. 14)

Professoras e professores alfabetizadores e também seres históricos e sociais, somos capazes de comparar, valorar, intervir, decidir, escolher e romper, e por isso somos seres éticos. (FREIRE, 2016)

A vivência é estabelecida nessa relação humana em que o adulto compreende eticamente a sua responsabilidade como o outro formador. Agir de forma ética ao saber que as vivências irão afetar o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Com os descritores: alfabetização, afetividade, criança e professora, foram encontradas 115 dissertações e dessas selecionadas três. Foram encontradas 55 teses de doutorado e selecionada uma (1). O critério para a seleção dos trabalhos foi a leitura dos resumos, títulos, palavras-chave e objetivos. Assim, foi possível identificar quais preocupam-se com a afetividade nos processos de alfabetização, sendo então selecionados três trabalhos. Dos três trabalhos selecionados com esses descritores, todos os resumos evidenciavam a afetividade relacionada aos processos de alfabetização como propositiva ao aprendizado. Os trabalhos foram selecionados por conterem a palavra ‘afetividade’ no título e nas palavras-chave e por relacionar com o termo ‘alfabetização’ no resumo, além de se voltarem, conforme o excerto, às relações afetivas entre professores e alunos.

Após o mapeamento do princípio teórico e metodológico afetividade e sua identificação no corpo do trabalho e nas conclusões, assim como a articulação com a estética, foram excluídos dois trabalhos por não apresentarem no mínimo dois princípios que pudessem ser analisados e articulados à estética, ou por não conterem o conceito de estética, totalizando, dessa forma, uma (1) pesquisa para análise (APÊNDICE A).

2.2 DISCURSOS DAS CRIANÇAS: ATO CRIATIVO

Não há como pensar na produção de conhecimento sem considerar os sujeitos na relação com a língua, com as linguagens e ainda com sua história. Essa premissa nos aponta para uma concepção de linguagem e construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações permeadas por discursos a sujeitos que são situados historicamente.

Iniciar a apresentação da análise/teoria dialógica do discurso dessa maneira significa, de imediato, conceber estudos da linguagem como formulações em que o conhecimento é concebido, produzido e recebido em contextos históricos e culturais específicos e, ao mesmo tempo, reconhecer que essas atividades intelectuais e/acadêmicas são atravessadas por idiosincrasias institucionais e, necessariamente, por uma ética que tem na linguagem, e em suas implicações nas atividades humanas, seu objetivo primeiro. (BRAIT, 2008, p. 10).

A língua enquanto fenômeno integral concreto só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam, e é nessa comunicação que está o verdadeiro campo da vida da linguagem. As relações dialógicas só podem se situar no campo do discurso. Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem, como já mencionado, materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo da existência, deve tornar-se discurso, ou seja, enunciado e ganhar autor, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa (BAKHTIN, 2011).

Diante disso, pode-se concluir que o discurso é materialidade, que identifica um autor que expressa posições por meio de seus enunciados. As particularidades discursivas, os atos de criação, podem ser evidenciados e têm diante da alfabetização de crianças um enorme potencial para a apropriação da leitura e da escrita.

No trabalho em alfabetização, em que esteja ocupado também o interpretativo com os discursos, é possível reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam os discursos e indicam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados (BRAIT, 2008).

A linguagem em uso deve ter em conta não somente o que ela tem de abstrato, sistêmico e invariável ou o que tem de variável e criativo, mas, sim, uma combinação dessas duas dimensões. Pois, nessa articulação combinatória há uma forma de conhecer o ser humano, suas atividades e condição de sujeito social, histórico e cultural pela linguagem.

A entoação e o gesto são ativos e objetivos por tendência. Eles não apenas expressam o estado mental passivo do falante, mas também sempre se impregnam de uma relação forte e viva com o mundo externo e com o meio social – inimigos, amigos, aliados. Quando uma pessoa entoa e gesticula, ela assume uma posição social ativa com respeito a certos valores específicos e esta posição é condicionada pelas próprias bases

de sua existência social. É precisamente este aspecto objetivo e sociológico da entoação e do gesto. (BAKHTIN, 2011, p. 12).

Nesse sentido, o discurso social é um evento social. Esse enunciado nasce, vive e morre nos processos de interação entre os participantes e a forma e o significado são determinados pela configuração dessa interação. Quando em alfabetização não estão consideradas essas especificidades que compõem o discurso dos participantes da língua com e no uso social, há uma fragmentação dessa apropriação da leitura e da escrita que pode acarretar ineficiências na aprendizagem.

A importância e o significado dos enunciados, não coincide com a composição puramente verbal do enunciado, mas ainda, por palavras articuladas que estão cheias de qualidades presumidas e não enunciadas. Para Volochinov e Bakhtin (1976, p. 10), “a entoação estabelece um elo firme entre o discurso verbal e o contexto extraverbal – a entoação genuína, viva, transporta o discurso verbal para além das fronteiras do verbal, por assim dizer”. Assim, professoras e professores alfabetizadores devem estar atentos para o quanto um enunciado, um discurso, pode estar carregado de elementos constitutivos a serem considerados nos processos de apropriação da leitura e da escrita. Esta dialogia que se dá com e no discurso o ato criativo das crianças é pressuposto.

A atividade criadora em seu produto final é analisada por Bakhtin no livro ‘Estética da criação verbal’ como uma relação estética específica entre autor/personagem/leitor que se objetiva na obra de arte, desencadeando um acontecimento estético, pois ‘o modo como eu vivencio o eu do outro difere inteiramente do modo como vivencio o meu próprio eu; isso entra na categoria do outro como elemento integrante’. (BAKHTIN, 2003, p. 35).

Trazer o delineamento teórico e metodológico ato, e especificamente o criativo com e no uso da palavra, se justifica por conceber os sujeitos da aprendizagem como ativos nos processos de alfabetização, de apropriação dos conhecimentos humanos e ainda por considerar que não há um determinismo para os meios de apropriação dos objetos culturais.

O homem vivente se estabelece ativamente de dentro de si mesmo no mundo, sua vida conscientizável é a cada momento um agir: eu ajo através do ato, da palavra, do pensamento, do sentimento; eu vivo, eu me torno um ato; contudo, não expreso nem determino imediatamente a mim mesmo através do ato; por seu intermédio realizo uma significação concreta, semântica, mas não a mim mesmo enquanto algo determinado e determinável; Só um objeto e o sentido se contrapõe ao ato. (BAKHTIN, 2011, p. 128).

A significação concreta a que o autor se refere é, em grande medida, muito cara ao

desenvolvimento humano no sentido de ser potencializador aos caminhos internos de produção e internalização do conhecimento pelas crianças.

Neste está ausente o elemento do auto reflexo do indivíduo atuante, que se movimenta em um contexto objetivo, significativo: no mundo de objetivos estritamente práticos, de valores políticos e sociais, de significações cognitivas (atos de cognição), de valores estéticos (atos de criação ou de percepção artística) e, por último, no campo propriamente moral (no mundo dos valores estritamente éticos, na relação imediata com o bem e o mal). (BAKHTIN, 2011, p. 128).

Levar em conta os discursos das crianças em salas de alfabetização é levar em conta também que os atos de criação de seus pensamentos são, portanto, um não determinismo em aprendizado.

A ausência de determinidade do indivíduo (eu sou assim) no contexto motivacional do ato não pode suscitar nenhuma dúvida quando se trata de atos de criação cultural: assim, quando eu ajo através da cognição, o ato do meu pensamento é determinado e motivado unicamente por aquelas significações dos objetos as quais esse pensamento visa; além disso, posso, é claro, atribuir o sucesso as minhas aptidões, os erros a minha incapacidade, em linhas gerais, operar com semelhantes determinações de mim mesmo, mas elas não podem integrar o contexto motivacional do ato como determinadoras deste, pois são do conhecimento de uma consciência cognitiva mente inoperante. (BAKHTIN, 2011, p. 129).

É a ideia da liberdade ética do ato, da qual se refere o autor. O ato é determinado pelo ainda não ser, pelo antedado dos objetos, dos fins; suas fontes estão no porvir e não no passado, não estão no que existe, mas no que ainda não existe (BAKHTIN, 2011).

Para o ato de pensamento criativo com e no uso das palavras, em discursos que marcam a percepção de como a língua é na prática, no uso social, é arte é estético.

O ato estético dá à luz o existir em um novo plano axiológico do mundo, nascem um novo homem e um novo contexto axiológico – o plano do pensamento sobre o mundo humanizado.

O ato de criação artística também só opera com significações dos objetos para as quais se volta a atividade artística, e, se o artista procura aplicar sua individualidade em sua criação, essa individualidade não lhe é dada como ato que a determina mas é antedada no objeto, é um valor ainda a ser realizado nele, não é portadora mas o objeto do ato, e só no objeto ela entra no contexto motivacional da criação. Está claro que o ato estritamente técnico, social e político se encontra na mesma situação. (BAKHTIN, 2011, p 128).

Assim, ato carece de uma determinidade de fins, de meios, e não de uma determinidade dos sujeitos criadores e ativos nos processos de ensino e aprendizado.

Nenhum reflexo sobre os sujeitos de aprendizagem pode concluí-los integralmente,

pois, sendo imanente a consciência responsável e única, torna-se fator de sentido e valor do desenvolvimento ulterior dessa consciência; a própria palavra sobre os sujeitos de aprendizagem não pode ser essencialmente a última palavra, a que conclui; a palavra é um ato, e este só vive no acontecimento singular e único da existência; é por isso que nenhum ato pode dar acabamento a própria vida, pois ele a vincula a infinitude aberta do acontecimento da existência (BAKHTIN, 2011).

O próprio ato nada diz do atuante, diz apenas de sua ambiência material, e não é a personagem, mas tão somente essa ambiência que gera o ato. Por isso, o reflexo incidente sobre o ato já consumado não lança luz sobre o autor (quem é ele, como é ele) e é mera crítica imanente do ato do ponto de vista dos próprios fins deste e do imperativo; vez por outra ela vai além do âmbito da consciência atuante, de modo algum visa a incorporar elementos que em essência são transgredientes à consciência atuante mas tão somente aqueles que de fato estavam ausentes e foram desprezados mas, em linhas gerais, poderiam ter sido levados em consideração senão inserimos um valor alheio ao ato: como o outro vê meu ato. (BAKHTIN, 2011, p. 129).

O efetivo ato criador do autor sempre se move nas fronteiras (axiológicas) do mundo estético, da realidade (realidade do dado – realidade estética), na fronteira do corpo, na fronteira da alma, move-se no espírito; o espírito ainda não existe; para ele tudo ainda está por vir; para ele tudo o que existe já houve (BAKHTIN, 2011).

A estética está em maior medida onde há movimento do protagonista. A criança transforma sentidos e significados de forma que a criação do conteúdo também é original. Atos de criação em que a forma e o conteúdo são os discursos internos e externos tenham tempo e espaço de produções pelas e com as crianças.

Diálogo é um conceito chave para Bakhtin, que o considera comunicação e linguagem. E é no âmbito da linguagem que se afirmar com um caráter dialógico é, ainda, uma alternância entre enunciados, entre acabamentos dos sujeitos falantes e seus diferentes posicionamentos. Diálogo é linguagem viva, é ato.

O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva. (BRAIT, 2008, p. 116).

Os enunciados da fala da vida e das ações cotidianas, porque em tal fala já estão embutidas as bases, as potencialidades da forma artística. Há entre os participantes do diálogo uma parte que não é explicitada, uma parte presumida, o que compreende valores comuns para os membros de uma dada sociedade.

O diálogo na vida cotidiana não verbaliza o que é presumido pelo evento que integra: o horizonte comum dos falantes, sua gestualidade, sua entonação. Também não reafirma os valores sociais como sentidos: “um julgamento de valor social que tenha força pertencem a própria vida e desta posição organiza a própria forma de enunciado em sua entonação., mas de modo algum tem necessidade de encontrar uma expressão apropriada no conteúdo do discurso”. (BAKHTIN, 2001, p. 9).

A significação do diálogo depende diretamente da situação, que o constitui. Esta íntima dependência expõe claramente a natureza social do diálogo cotidiano, e se mostra exemplar para o entendimento da linguagem como um todo, aí incluída a linguagem artística.

Quando uma pessoa entoa e gesticula, ela assume uma posição social ativa com respeito a certos valores específicos e a esta posição é condicionada pelas próprias bases de sua existência social ponto é precisamente este aspecto objetivo e sociológico da entonação e do gesto e não o subjetivo ou psicológico que deveria interessar os teóricos das diferentes artes, uma vez que é a química que residem as forças da arte responsáveis pela criatividade estética e que criam e organizam a forma artística. (BAKHTIN, 2000, p. 121).

O diálogo é entendido como a reação do eu ao outro, segundo Bakhtin (2000 apud MARCHEZAN, 2006, p. 123), “reação da palavra a palavra de outrem”, como o ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais. É a palavra na atuação complexa e heterogênea dos sujeitos sociais, vinculada a situações, a falas passadas e antecipadas.

Com os descritores alfabetização e discursos das crianças foram encontradas 180 dissertações, sendo que 11 foram selecionadas. Em teses, foram encontrados 75 trabalhos e selecionados quatro. O critério para a seleção dos trabalhos considerou a leitura dos resumos, títulos, palavras-chave e objetivos, em que se buscou identificar quais resumos e/ou contextos as crianças tenham direito a falar. Em outras palavras, quais trabalhos apontavam como importante que a criança e sua fala façam parte do processo de alfabetização. Doze trabalhos foram selecionados, sendo nove dissertações e três teses.

Após o mapeamento dos princípios teóricos e metodológicos e sua identificação tanto no corpo do trabalho quanto nas conclusões, foram excluídos três trabalhos, por não apresentarem no mínimo dois conceitos que pudessem ser articulados com a estética, ou por não conter o conceito de estética. Dessa forma, foram mantidos nove trabalhos no total.

2.3 RELAÇÕES SOCIAIS: FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

O meu objetivo, ao defender as relações sociais como propulsoras a uma alfabetização estética tem dois principais aspectos, dentre tantos outros possíveis.

O primeiro aspecto se refere à premissa a qual Vigotski (2011) discute o conceito de funções psicológicas superiores, que em grande medida irá proporcionar às crianças nos processos de alfabetização desenvolverem-se e apropriarem-se da história humana. Nessa perspectiva, é necessário que a criança seja considerada como protagonista do seu processo de aprendizado. Tomarmos consciência da atividade humana produz sentidos e significados, no ato criativo, acerca do mundo cultural, constitui-se em premissa para a Psicologia Histórico-Cultural.

O segundo aspecto é que, se desenvolvimento e produção ocorrem nesse tempo e espaço, as professoras e professores alfabetizadores precisam estar atentos para que a alfabetização tenha grande significado social em termos macro, na sociedade como ato político também, portanto. Em outras palavras, as relações sociais que ocorrem nesse espaço micro em salas de aula, não estão descoladas das relações sociais que se estabelecem na vida em sociedade e que determinam muito a vida das crianças enquanto sujeito históricos e de direito num ambiente macro.

As crianças precisam ter garantido o acesso democrático aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade para que possam se desenvolver e produzir como participantes desse processo. As relações sociais são defendidas nesse aspecto como ato político das professoras e professores alfabetizadores.

O desenvolvimento da pessoa humana, de suas funções mentais superiores, pressupõe internalizar as relações sociais estabelecidas ao longo da história e produzir a partir dessa internalização. De acordo com Pino (2000, p. 45), “a natureza social-cultural das funções mentais superiores que, segundo [Vigotski], são relações sociais internalizadas, e o mecanismo semiótico que explica a conversão dessas relações sociais em funções da pessoa”. As funções psicológicas superiores que são elementos para a vida humana, em todos os termos – aqui destacado a apropriação da leitura e da escrita – advém do social. É a compreensão objetivamente de que, nos produzimos na e com a história da vida social da humanidade. Esta compreensão é fator indispensável para quem trabalha com educação baseada nos princípios da ética, estética e política.

As funções superiores constituem o terceiro tipo de objetos a que Vigotski atribui caráter social, não só porque elas não emergem das funções biológicas, mas porque sua natureza é social. “Elas são”, diz Vigotski, “relações internalizadas de uma ordem social, transferidas à personalidade individual e base da estrutura social da personalidade” (1989, p. 58). Tudo nelas é social: sua composição, sua estrutura

genética e seu modo de funcionar. De tal modo que, mesmo sendo transformadas em processos mentais, permaneçam quase sociais, como ele diz (1997, p. 106). (PINO, 2000, p. 60).

A transformação do real pela pessoa humana é o objeto de conhecimento. Se o objeto de conhecimento é a transformação do real pelas pessoas, a produção do novo nas salas de alfabetização, a partir da produção histórica, é premissa. A transformação do real é uma atividade produtiva do homem. O objeto de conhecimento não é o real em si, tampouco um mero objeto de razão. O objeto de conhecimento, alfabetização, nesse caso, é o real transformado pela atividade produtiva do homem, o que lhe confere um modo humano de existência.

Nessa linha de raciocínio, podemos então dizer que as funções psicológicas são a conversão, na esfera privada, da significação que as posições sociais têm na esfera pública. O que nos conduz a afirmar que as funções psicológicas constituem a projeção na esfera privada (plano da pessoa ou da subjetividade) do drama das relações sociais em que cada um está inserido. Ou, em outros termos, as funções psicológicas são função da significação que as múltiplas relações sociais têm para cada um dos envolvidos nelas, com todas as contradições e conflitos que elas envolvem em determinadas condições sociais. (PINO, 2000, p. 72).

As relações sociais podem ser vistas como tempo e espaço que potencializam o desenvolvimento humano, se constituindo como motriz. “Para nós – diz Vigotski – o homem é uma pessoa social. Um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo”. (PINO, 2000, p. 46). O social e as relações sociais forjam as funções superiores. Nessa perspectiva, o desenvolvimento segue no sentido da conversão das relações sociais em funções mentais superiores.

Nas relações sociais, funções mentais superiores, advindas da história das relações sociais pelas quais o indivíduo se constitui, são politicamente colocadas em voga nesse processo de alfabetização, no que diz respeito também aos papéis dos sujeitos nessa relação de emancipação, incluindo o papel dos professores em salas de alfabetização.

O complexo sistema de posições sociais em que os papéis que os atores, aqui mais especificamente das professoras e professores alfabetizadores, desempenham é determinante por necessariamente compreender o potencial das crianças nesse sistema.

De acordo com Pino (2000),

as relações sociais constituem um complexo sistema de posições sociais e de papéis associados a essas posições que define como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada sociedade e quais são as expectativas de conduta ligadas a essas posições. (PINO, 2000, p. 64).

O papel dos atores sociais neste complexo sistema de posições não está desvinculado das relações sociais pelas quais as crianças estão sujeitas em um plano macro, como a política e a democracia ao acesso e à apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade que são os desenvolvedores das funções sociais superiores. É preciso demarcar como necessário esse princípio teórico e metodológico ao desenvolvimento e transformação em termo micro e macro.

Ainda segundo Pino (2000) é

importante relembrar que a tese das relações sociais, tal como é proposta por Marx e Engels e formulada por Vigotski, constitui uma problemática que envolve dois planos diferentes, mas interligados: o plano estrutural da organização social, com suas dimensões políticas e econômicas, e o das relações pessoais entre indivíduos concretos. (PINO, 2000, p. 64).

A emancipação é outro aspecto destacado, pois a criação de sentidos e significados será produzido, num movimento externo e interno, objetivo e subjetivo, micro e macro. Nesse sentido, a relação entre duas pessoas ganha importante e essencial papel nesse modelo social e em salas de alfabetização. Essa relação social em que ocorre a apropriação de um conhecimento humano historicamente produzido pode potencializar o desenvolvimento de funções psicológicas superiores determinantes politicamente em grande medida, quando se pressupõe produção e transformação. A lei genética geral do desenvolvimento cultural, segundo a qual aponta que toda a função psicológica superior foi antes a relação entre duas pessoas (VIGOTSKI, 1989), reitera a defesa por esse princípio teórico e metodológico.

O social é um fenômeno mais antigo que a cultura pois é um dos atributos de certas formas de vida, o que nos permite falar de uma sociabilidade biológica, natural. Anterior à cultura, o social adquire dentro dela formas novas de existência. Sob a ação criadora do homem, a sociabilidade biológica adquire formas humanas, tornando-se modos de organização das relações sociais dos homens. Neste sentido, o social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. (PINO, 2000, p. 53).

É um ato também político pensar as relações sociais em salas de alfabetização, ainda trazendo como ponto de articulação a emancipação humana, quando se objetiva considerar que os modos de produção das crianças decorrem dos tipos que lhes foram agregados ao longo de suas vidas. Ato político pela compreensão de certas determinantes sociais, o meio, a cultura, a escola, os contextos macro e micro dos sujeitos.

A maneira como os homens se relacionam com a natureza e entre si depende dos modos de produção e das condições de acesso deles aos bens produzidos. A ideia de

Marx, de que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (1982, p. 78), aplica-se, segundo Vigotski, a todas as funções psicológicas (pensamento, linguagem, percepção, memória etc.). O que significa que, se por vida entendemos as novas condições de existência criadas pelo homem e não as existentes na natureza, estas funções não são o produto destas, mas daquelas. (PINO, 2000, p. 63).

Diante disso, pensar nas relações sociais não só entre os indivíduos na sala de aula de alfabetização, mas em sua estrutura nessa sociedade é um ato político que está muito bem demarcado dentro dessa complexa rede de funções dos atores sociais. Nas leituras dos trabalhos de Vigotski seria um grande equívoco não contemplar estes dois planos, ou seja, ignorar que as relações entre as pessoas nada tivessem a ver com as estruturas sociais da sociedade.

Atribuir significação as coisas - as que o homem encontra já prontas na natureza e as que ele produz agindo sobre ela- constitui o que entendemos por produzir cultura. Dessa forma, falar da relação entre funções biológicas e funções culturais significa falar de uma relação pela qual aquelas, sob a ação destas, adquirem uma dimensão simbólica, ou seja, uma nova forma de existência. (PINO, 2005, p. 54).

O papel dos professores nesse tempo e espaço de apropriação da leitura e da escrita, produtos da humanidade, pelas crianças nunca é demais destacar como aquele papel que poderá em maior medida, diante de sua posição nesta estrutura, articular, nem que somente em uma defesa teórica inicialmente, os dois planos.

‘Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros’, diz ele repetidas vezes, vendo neste princípio a essência do processo de desenvolvimento cultural na sua forma puramente lógica (1989, p. 56). Não se trata de fazer do outro um simples mediador instrumental, particularmente no caso da criança cujo desenvolvimento estaria irremediavelmente comprometido sem a presença prestimosa e a ajuda constante do outro. (PINO, 2000, p. 65).

A mediação desse objeto cultural, que será internalizado, terá significados diferentes para cada crianças por conta de seu contexto, cultura e história com e nas relações sociais.

O desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, o que o torna um ser cultural. A significação é a mediadora universal nesse processo e que o portador dessa significação é o outro, lugar simbólico da humanidade histórica. (PINO, 2000).

São as condições materiais que determinam a consciência, na relação com o outro, nas relações sociais, a atividade produtiva acontece, no momento em que a significação do mundo transformado, transforma e é novamente transformado.

É o momento da constituição cultural do indivíduo quando, através desse outro, ele internaliza a significação do mundo transformado pela atividade produtiva, o que chamamos de mundo cultural. Ora, diz Marx, é o contrário que ocorre: não é a consciência que determina as condições materiais, mas estas que determinam a consciência, as condições materiais que determinam a consciência. (PINO, 2000, p. 66).

Ao compreendermos que o objeto a ser internalizado é a significação social das coisas materiais, o trabalho dos professores em sala de alfabetização torna-se um significante social para as crianças. O significado social, o papel social que os professores atribuem é, em grande medida, a apropriação da leitura e escrita.

Significação que emerge na própria relação. Dizer que o que é internalizado é a significação dessas relações equivale a dizer que o que é internalizado é a significação que o outro da relação tem para o eu; o que, no movimento dialético da relação, dá ao eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele. (PINO, 2000, p. 66).

Para isso, o papel dos professores quando se pensa em alfabetização é propor elementos de diálogo e discursos, em que as crianças possam significar, marcar de forma orgânica os sentidos atribuídos para a leitura, a escrita, as palavras, os diálogos e os discursos, inclusive os seus em salas de alfabetização nas relações sociais na prática social em si.

Se o que internalizamos das relações sociais é a significação que o outro da relação tem para o eu, esta significação vem através desse mesmo outro. O outro passa a ser assim, ao mesmo tempo, objeto e agente do processo de internalização, ou seja, o que é internalizado e o mediador que possibilita a internalização. Esse pode ser o sentido de outra das afirmações de Vigotski: “eu me relaciono comigo mesmo como as pessoas se relacionam comigo” (1989, p. 57). (PINO, 2000, p. 67).

Os significados que as crianças atribuem aos seus discursos, na relação discursiva, com e no uso da língua, em salas de alfabetização é determinante para a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, que lhes darão mais emancipação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Na conversão das relações sociais em relações intrapessoais, o elemento que permanece constante é a significação. Mas, a significação social das relações é convertida em significação pessoal (“quase social”) dessas relações. Estas adquirem o sentido que lhes dá o indivíduo. (PINO, 2000).

A função mediadora da significação possibilita a reversibilidade do processo: o que é social se converte em pessoal e o que é pessoal se converte em social. Ela garante a coerência entre os mundos público e privado da pessoa. A ideia da reversibilidade aparece claramente na função do terceiro elemento que compõe o modelo de signo proposto por Peirce (1990), que ele denomina de interpretante justamente porque a

significação do signo tem de ser interpretada e, para tanto, este tem que ser interpretável. (PINO, 2000, p. 69).

O ato criativo da criança nesse momento é determinante no processo, sua significação acerca da leitura e da escrita, das possibilidades de diálogo e da importância de seus discursos nesse cenário, marcará o acesso aos conhecimentos escolares subsequentes mais orgânicos.

Dessa maneira, a interpretação é de tamanha importância, pois nela estará o ato criativo das crianças na construção dos significados acerca dos conhecimentos acumulados pela humanidade, da qual é participante também. A isso a dupla condição das pessoas, que ao mesmo tempo são sujeitos e objeto de conhecimento foi, segundo Foucault (1992), o que permitiu o aparecimento desse novo campo do saber moderno que são “as ciências humanas”. (PINO, 2000, p. 69).

É o interpretante que permite que haja conversão da significação do signo em significação do seu intérprete. Como o salienta este autor, ao ser interpretado, o signo dá origem na mente do intérprete a outro signo que, ao ser interpretado, gera outro interpretante que gera outro signo e assim indefinidamente. Essa cadeia de significação constitui o que entendemos por semiose: um processo de geração ou conversão de uma significação em outra, o que permite a constante produção de sentido nos processos dialógicos. (PINO, 2000, p. 69).

Defender que em sala de aula de alfabetização as condições concretas de uso da língua, escrita e falada, em que no diálogo ocorra as possibilidades de internalização orgânica desse produto cultural é ainda um ato político, diante das desigualdades democráticas de acesso ao conhecimento humano. Produzir discursos em salas de alfabetização é um ato político.

É claro que a capacidade de pensar, de falar, de registrar em memória etc. são funções permanentes da pessoa, mas sujeitas às leis históricas das condições da sua produção: produção da fala, das ideias, das lembranças etc. Essas funções são, portanto, função dessas condições de produção, as quais não permanecem sempre necessariamente as mesmas. O que nós pensamos, o que nós dizemos, o que nós lembramos depende das condições concretas em que isso ocorre. (PINO, 2000, p. 70).

No uso da língua em salas de alfabetização o espaço por excelência a esse ato, é indispensável para que haja significação por parte das crianças de uma forma mais básica da apropriação da leitura e da escrita, que é o falar, o ato de produzir pensamentos, expressar ideias e criar as leituras internas e externas acerca do mundo da escrita. Em cada instante algo novo está prestes a emergir. Neste conceito de função, fundem-se, sem se confundirem, o ato de funcionar e o funcionar de uma certa maneira; o ato de produzir e o produto desse ato. Enquanto objetos semióticos, as ideias, as palavras, os sentimentos ou as lembranças têm de ser

produzidas (PINO, 2000).

E, mesmo depois de terem sido produzidos, quando já passaram a fazer parte do repertório de experiências registradas em memória, têm de ser “dados à luz” por um novo ato de pensar, falar, sentir, rememorar etc. Com isso, conclui-se que, embora as leis que regem as funções superiores sejam as mesmas, a maneira como elas funcionam ou operam varia em cada pessoa. Isso quer dizer que se pensar, falar, sentir, rememorar, sonhar etc. são processos regulados pelas mesmas leis históricas, o que cada pessoa pensa, fala, sente, rememora, sonha etc. é função da sua história social. Vigotski afirma que entende por pessoa um indivíduo social, real e concreto, cuja singularidade se constitui enquanto membro de um grupo social-cultural específico (PINO, 2000).

A articulação de uma alfabetização estética em que se pressupõe passar pela compreensão desses dois aspectos, funções sociais superiores e ato político dos professores, ocorre na medida em que é na internalização da cultura da leitura e escrita que haverá mais elementos, tanto em termos de estrutura psicológica quanto democrática, para as crianças com e no uso da língua em salas de alfabetização.

Conforme Vigotski (1995), as funções psíquicas superiores – como a linguagem, o pensamento, a memória, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o cálculo – antes de se tornarem internas ao indivíduo existem concretamente nas relações sociais: não se desenvolvem espontaneamente, não existem no indivíduo a priori, mas são vivenciadas inicialmente sob a forma de atividade intersíquica antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica. Essa percepção do processo de criação dessas funções como processo de internalização de processos externos chama a atenção não só para a importância da mediação do educador, mas também para a necessidade da direção intencional do processo educativo. O educador não é, pois, um facilitador no sentido de que possibilita um nível de desenvolvimento que aconteceria independentemente da aprendizagem. (MELLO, 1999, p. 22).

A alfabetização estética está circunscrita com esse princípio teórico e metodológico quando professoras e professores compreendem o papel que têm como mediadores de uma cultura humana desenvolvedora. A apropriação dessa cultura em específico pode ser um marco na vida escolar das crianças que passará a ser internalizada com os pensamentos sobre esse tempo e espaço, as memórias, a linguagem, o cálculo e, assim, a alfabetização para a vida, para os outros objetos de aprendizado escolar.

**Dados dos 13 trabalhos sobre os princípios teóricos e metodológicos afetividade,
discursos das crianças e relações sociais**

No Quadro 2 é apresentado o contexto em que a estética está articulada em linhas gerais em cada um dos 13 trabalhos: princípios teóricos e metodológicos, a articulação da estética a discursos, ato criativo, que oriente para discursos das crianças e arte.

Quadro 2 - A estética nos trabalhos analisados

Trabalhos	A articulação com a estética
1	Documentos legais
2	Discurso poético
3	Não traz o conceito de estética
4	Pela via da literatura
5	A estética é apresentada como possibilidade para que as relações sociais e discursos produzam a partir da realidade.
6	Produção de textos em salas de aula, como potencialidade a autoria
7	Estética articulada com fruição e experiências em trabalhos pedagógicos com diferentes gêneros textuais.
8	A estética da linguagem pode dar aos sujeitos formas e sentidos não determinadas, considera os sujeitos únicos e inconclusos.
9	A estética é articulada com o ato criativo e ao riso como possibilitador de superar o medo que pode ser evidenciado nessa etapa da escolarização de crianças.
10	A estética nas narrativas de tradição oral que possibilitam a interpretação e defesa das singularidades nesse sentido.
11	Somente nas referências
12	A estética aparece articulada diretamente com os discursos das crianças e orienta para a criação das crianças em processos de alfabetização.
13	A estética ao ser analisada em seus contextos nesse trabalho, referencia-se á aspectos de disputas no campo teórico apenas, e não como uma orientação a possibilidade para a alfabetização.

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Um dos trabalhos encontrados articula a estética diretamente ao potencial de ato criativo, no discurso das crianças: “A escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: domínios de sentido na linguagem científica”, (Trabalho 12). A Dissertação 12, foi selecionada a partir dos descritores ‘alfabetização’ e ‘relações sociais’. A pesquisa foi feita no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. As produções de discursos das crianças se deram na interface entre a ciência e a arte. Os Trabalhos 5 e 9 articulam a estética ao discurso e ao ato criativo, respectivamente. Ao total ficaram três trabalhos nesse grupo de 13 pesquisas, que orientam para discurso arte.

Dos 13 trabalhos, apenas um não apresenta o princípio de estética no decorrer do texto, trata-se do número três, que tem a nomenclatura ‘discursos das crianças’.

Os Trabalhos 5 e 9 se aproximam de uma articulação ao ‘discurso’ e ‘ato criativo das

crianças’, no entanto, os princípios teóricos e metodológicos não aparecem juntos tal qual é objetivado neste estudo.

A ‘afetividade’ consta em todos os trabalhos, exceto o Trabalho 3. Nenhum dos 13 trabalhos apresenta marca de experiência, assim, foi preciso ampliar a busca para vivência, para articulação a esse princípio, em que foram encontrados cinco trabalhos que articulam ‘afetividade’ a ‘vivências’, são os de número 1, 5, 9, 11 e 12.

Em Discursos/Discursos das crianças, dos nove trabalhos selecionados com esses descritores: ‘Alfabetização’ e ‘discursos das crianças’, nenhum teve a nomenclatura ‘discursos das crianças’ no título, resumo ou palavras-chave.

Apenas dois trabalhos, que fazem parte dos descritores ‘alfabetização’ e ‘discursos das crianças’ que são: “O processo inicial de apropriação da linguagem escrita pelas crianças: as relações de mediação no ensino” e “Práticas, narrativas e reflexões no diário de uma professora de alfabetização tem a nomenclatura: discursos das crianças”. São os Trabalhos 3 e 5 do Quadro 2. O trabalho “A escrita para o outro no processo de alfabetização”, que aborda sobre a apropriação do discurso pela criança é o Trabalho 9 do Quadro 2.

Todos os 13 trabalhos apresentam o princípio teórico e metodológico discurso. Discurso e Ato Criativo não apareceu em nenhum dos 13 trabalhos analisados. Ato apareceu articulado ao princípio discurso em seis trabalhos.

Um trabalho apresenta ato criativo, no entanto, não articulado a discursos, é o Trabalho 2. A pesquisa três, que traz discurso da criança, não apresenta os princípios teóricos e metodológicos estética e afetividade.

Todos os 13 trabalhos apresentam o princípio relações sociais, sendo que cinco articulam diretamente as funções psicológicas superiores, quais sejam: 3, 7, 9, 11 e 12.

A partir desses três descritores foi possível verificar os princípios teóricos e metodológicos no total de pesquisas selecionadas. Ou seja, em cada descritor, os princípios apareceram como importantes à apropriação da leitura e da escrita. Dos 13 trabalhos mapeados, em 12 constam os três princípios teóricos e metodológicos.

Nenhum dos 13 trabalhos selecionados contém, em suas conclusões, todos os princípios teóricos e metodológicos da forma como foram escritos: afetividade, relações sociais e discurso/discursos das crianças. Em outras palavras, nenhuma conclusão apresentou os três princípios teóricos e metodológicos. Do total de 13 trabalhos, 11 apresentam em suas considerações finais os princípios teóricos e metodológicos afetividade, discursos, relações sociais ou estética.

Os dados demonstram que cada um dos descritores e seus respectivos princípios teóricos

e metodológicos são importantes para se pensar os processos de alfabetização. E que, por outro lado, os recortes das categorias que delinham a fundamentação para alfabetização estética não são evidenciados tal qual a defendida nesta dissertação: marcas da experiência, ato criativo e funções psicológicas superiores, somente aparecem quando as categorias passam por um novo recorte: marcas e ato, para os conceitos de afetividade e discurso, respectivamente. Em outras palavras, todas as pesquisas com seus respectivos descritores de busca, evidenciaram os princípios teóricos e metodológicos de forma propositiva aos processos de alfabetização.

Três trabalhos apresentam oito dos 11 princípios teóricos e metodológicos, são eles: 5, 9 e 12.

O que se conclui acerca dos princípios afetividade, relações sociais e discursos para os processos de alfabetização é que são relevantes para ampliar as inferências comumente feitas à alfabetização, pois orientam para ações que consideram a criança de forma integral e menos fragmentária no uso de uma língua concreta. Há três ocorrências apenas do princípio teórico e metodológico ‘discursos das crianças’. Há apenas um título que consta a nomenclatura: ‘alfabetização estética’, cujo trabalho não tem como objeto específico a apropriação da leitura e da escrita em salas de alfabetização, mas, sim, uma alfabetização com maior amplitude voltada para a vida e formação de educadores em arte. Os trabalhos que apresentam uma preocupação mais específica com a estética nos processos de alfabetização têm a literatura e a poesia como ferramentas.

2.4 ESTÉTICA

Na antiguidade grega já eram encontradas reflexões sobre as questões do conceito do que é estético, com os filósofos pré-socráticos do século VI. Entretanto, a estética como saber ou disciplina filosófica especial é jovem. O conceito moderno de estética nasce em meados do século XVIII, com o filósofo alemão Alexander Baumgarten que constrói a primeira teoria estética sistemática a que dá, pela primeira vez, o nome de estética do grego *aisthesis*, que significa literalmente sensação, percepção sensível. Em acordo com o significado original do termo Baumgarten entende por estética uma teoria sobre o saber sensível. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1999).

A estética busca produzir um conhecimento objetivo, é, portanto, descrever e explicar seu objeto peculiar, humano ou humanizado, sem restringir dele o que tem de valioso. E para isso, recorre, como toda a ciência, à construção do objeto teórico correspondente; a estética como uma ciência que busca investigar o terreno do sensível. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1999).

O autor supracitado defende que há um mundo específico de relações humanas com a realidade, portanto, tipos de objetos, processos e atos humanos que reclamam, justamente por sua especificidade, um estudo particular: o que cabe exatamente à estética realizar.

Ainda que a estética se conceba, atualmente, predominantemente como uma disciplina filosófica, ganha corpo e empenho fazer dela uma ciência, seja como teoria geral da arte ou como uma ciência particular, empírica (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1999).

Este modo específico de apropriação da realidade deve estar ética, estética e politicamente defendido para quem educa. Os discursos das crianças como um modo específico de apropriação da realidade. O que será defendido como um princípio teórico e metodológico discursos das crianças arte. Discurso arte, pois a forma específica de apropriação da realidade das crianças, nesse caso, é entendida como produto de seus discursos em alfabetização, que darão sentidos e significados novos ao objeto cultural.

2.5 DELINEAMENTO DOS PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: A ESTÉTICA

Se o objeto de estudo da estética é uma certa relação do homem com a realidade, cabe pensarmos sobre qual a relação estamos proporcionando às crianças na mediação do objeto cultural escrita em salas de alfabetização.

E, nesse sentido, pensar quais articulações podemos fazer com a alfabetização e a estética para aproximar o sujeito e o objeto com potencial de perceber a escrita, de forma pelo discurso no uso prático da língua.

A percepção estética, em primeiro lugar, comporta o caráter concreto, sensível, singular e imediato de toda percepção. É a relação com um objeto que se faz presente ao sujeito de forma direta e imediata através de seus sentidos: a visão e a audição, que são os sentidos propriamente estéticos, ou ambos de uma vez. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1999, p. 140).

Na percepção estética, há uma atividade complexa, unitária, que não se detém apenas na captação da aparência sensível do objeto, o que está em jogo são as ideias, recordações, sentimentos, imagens, e tudo isso determinado por experiências vividas, além de concepções, valores que fazem parte da cultura de cada um e do ideológico estético em particular. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1999, p. 140).

Nesse processo perceptivo são reconhecidos objetos em que desencadeiam-se recordações de vivências passadas, elaboração de imagens e despertam certas reações afetivas. Perceber é, portanto, um processo complexo no qual não só se percebe sensivelmente, como também por sua vez, se recorda, se imagina, se sente e também se pensa. Conforme explica Vigotski (2010),

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (VIGOTSKI, 2010 apud PINO, 2010, p. 751).

Nesta relação sensorial a percepção contém mais do que os dados sensíveis que nossos sentimentos captam, podendo, em certa medida, marcar afetivamente os caminhos pelos quais a escrita irá passar, em que o uso da língua, ou seja, os discursos estarão marcados por uma percepção que pode facilitar o aprendizado das especificidades da alfabetização que estão por vir, assim como todos os conhecimentos acumulados a serem apropriados pelas crianças.

Segundo Sánchez Vázquez (1999):

O sujeito que percebe um objeto é sempre um indivíduo concreto, e perceber é mesmo assim um ato individual, determinado em grande parte por experiências da vida mas, como o indivíduo é um ser social (Karl Marx) tanto em sua atividade teórica ou consciente quanto em sua atividade prática, material, perceber é por sua vez um ato **individual e social**. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1999, p. 137, grifo nosso).

As relações sociais aqui defendidas enquanto ato político e pela importância em potencializar pelo mediador o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por entender a determinação social por qual os sujeitos estão, em grande medida, inseridos, se faz indispensável, conforme considera Sánchez Vázquez (1999, p. 140), “os hábitos, estruturas ou esquemas perceptivos com os quais, numa determinada sociedade, se organizam os dados sensíveis tendem a converter-se em normas ou regras rotineiras que enfraquecem a capacidade de enriquecer os dados sensíveis com novos significados”. O autor aponta para uma tendência em repetição na vida cotidiana, de esquemas invariáveis e automáticos. O ato de perceber os objetos culturais e, nesse caso, a escrita, podem perder a espontaneidade, como o simples falar, dialogar, discursar, que está na totalidade da aprendizagem da língua, sem a mínima intervenção da consciência.

O ato político, que deve-se ter em voga nas relações sociais, significa perceber que há um contexto cultural que impõe a percepção individual certos hábitos e estruturas, “[...] que determinam o modo como o sujeito organiza os dados que seus sentidos lhe proporcionam”. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1999, p. 137). Esses determinantes da percepção individual variam historicamente de uma sociedade a outra, de acordo com a cultura, concepção do mundo ou ideologias dominantes. Justamente por seu caráter histórico e social, esses determinantes não são formas a priori de uma sensoriedade humana em geral.

E não se alteram os modos de organizar o material sensível, conforme os hábitos, estruturas ou esquemas perceptivos; no curso da milenar e complexa atividade prática, com a qual o homem transforma a natureza e transforma a si mesmo, mudam também os sentidos, não obstante a invariabilidade de seu fundamento natural, biológico. Por isso Karl Marx pode dizer que ‘a formação dos cinco sentidos é a obra de toda a história universal anterior’ (Manuscritos de 1844). Em suma, a percepção como o processo Global, unitário, no qual encontram seu lugar como partes inseparáveis do todo os dados sensíveis, recordações, ideias, imagens ou sentimentos, é um processo individual, mas sempre impregnado de certa qualidade social. Trata-se de um processo vivido por um indivíduo concreto, mas condicionado pela sociedade em que vive; ou seja, na que percebe, recorda, imagina, pensa, e sente. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1999, p.137).

Ao defendermos a estética como ciência a fazer parte das salas de alfabetização, estamos também defendendo que haja um escape a tudo que já foi dito por outras ciências sobre esse tema de estudo, em outras palavras, que a estética em salas de alfabetização permita o escape das crianças em alguma medida na transformação pelo ato criativo, com e nos discursos, incluindo os seus como potencializador de sentidos e significados. O ato criativo das crianças com e nos discursos em processo de alfabetização, é parte constitutiva do todo, e tem, dessa forma, grande valor estético.

Neste sentido, embora a estética não tenha por que criar o espectador em cada ato contemplativo, ou o artista em sua criação, pode, sim, contribuir para esclarecer a ambos seus significados estéticos, social, humano. Desse modo, alguma coisa o espectador ingênuo tem de ganhar ao recuperar consciência do lugar que ocupa em sua relação direta e imediata com o objeto estético ou com um produto artístico em particular (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1999, p. 19).

Se a apropriação específica da realidade é objeto da estética, como as crianças apreendem e criam nos processos de alfabetização é de grande importância, que seu discurso evidenciará em grande medida a apropriação que faz, que tem da realidade.

Dentre as definições de estética, o autor destaca a necessidade de provocar uma nova definição que contenha, a extensão do conceito de estético a todos os objetos e, nesse caso, o objeto cultural, a escrita. Os processos ou atos que em condições determinadas mostram qualidades estéticas, são produtos de sua atividade prática: artesanato, na arte, na técnica ou na indústria (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1999).

Nessa perspectiva, a alfabetização é entendida como um processo que considera o todo e as partes, e o ato criativo das crianças não pode ser mutilado, por processos dos quais não faça parte a sua criação e significação acerca do mundo da escrita. Em sua totalidade sem mutilações nem exclusões e em suas determinações mais gerais, invalidará o saber estético como teoria geral de uma realidade específica, concreta (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1999).

Sánchez Vázquez (1999) aponta que esta realidade é composta por um conjunto aberto e interminável de objetos, atos, processos e experiências singulares, e que diante disso, o que a criança cria, nesse processo, está diretamente imbricado de forma estética no seu aprendizado. Segundo o autor, a estética, como teoria de uma realidade, experiência ou comportamento humano específico, concreto, não pode prescindir do geral. Os discursos das crianças é uma apropriação específica da realidade, e que precisa estar considerada nos processos de alfabetização, pois nos aproximaria de um sujeito que deve ser considerado ativo e de forma integral, que tem história e cultura e produz história e cultura na realidade em que está circunscrito.

3 PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: A CRIANÇA E O DESENVOLVIMENTO

A Teoria Histórico-Cultural defende que o ser humano e sua humanidade são produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da sua existência. A esfera motriz do ser humano se deu no processo de desenvolver e criar a cultura, e foram criadas também as funções intelectuais envolvidas nesse processo.

Ao criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens –, criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana. (MELLO, 2007, p. 86).

O primeiro a perceber a natureza social e histórica da humanidade e também o primeiro a fazer uma análise teórica dessa natureza foi Marx. Para esse autor, as qualidades humanas são apropriadas pelos seres humanos quando os objetos da cultura histórica e socialmente criados são apropriados pelos seres humanos. Marx destaca ainda que essas aquisições humanas não se fixam a partir de uma herança biológica ou genética, mas sim, sob a forma de objetos externos da cultura material e intelectual nesses objetos estão acumuladas as qualidades humanas histórica e socialmente criadas.

“Nas palavras de Marx, para fazer delas ‘os órgãos da sua individualidade’ –, é preciso que as novas gerações se apropriem desses objetos da cultura, quer dizer, que aprendam a utilizar esses objetos de acordo com a função social para a qual foram criados”. (MELLO, 2007, p. 87).

Com a Teoria Histórico-Cultural aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano. Nesse sentido, no caso da apropriação de instrumentos culturais complexos como a linguagem escrita, por exemplo, não basta a relação espontânea. É na relação social com parceiros mais experientes que as novas gerações se apropriam e internalizam as funções tipicamente humanas, como a fala, o pensamento, do controle da própria vontade, a imaginação, a função simbólica da consciência, para formar sua inteligência e personalidade. Esse processo de humanização, é um processo de educação.

Ao compreendermos as relações de ensino e a criança diante do processo de humanização, dois aspectos se fazem necessários destacar: a criança é capaz desde que nasce de estabelecer relações com o entorno e que quanto mais rico e diversificado for o acesso à cultura permitirá a reprodução das máximas qualidades humanas. As vivências ricas nas

propostas educacionais para as crianças estão no cerne de uma educação que objetiva a formação humana.

Conforme Leontiev (1988 apud MELLO, 2007, p. 91),

O lugar que a criança ocupa nas relações sociais de que participa tem força motivadora em seu desenvolvimento, e esse lugar é condicionado pela concepção de criança e de infância dos adultos, e a concepção de infância como sujeito, e não como objeto do desenvolvimento, é elemento-chave. (LEONTIEV, 1988 apud MELLO, 2007, p. 91).

Como afirma Vygotsky (1996, p. 365), “o essencial para o ser humano não é o simples fato de perceber o mundo, mas de compreendê-lo”, o sentido atribuído, nesse caso, para a alfabetização é que irá mover a consciência para a leitura e escrita. Como lembram Marx e Engels (1980, p. 36 apud MELLO, 2007), a linguagem é a consciência real, prática que existe também para as outras pessoas e, portanto, existe para si próprio.

A consciência nasce junto com a linguagem, quando a criança começa a compreender verbalmente suas ações, quando se torna possível uma comunicação consciente com os outros.

A visão de uma criança universal, que percorre as mesmas etapas de desenvolvimento e que cresce e se assume como sujeito independentemente do contexto social e cultural em que nasce é uma falácia. Em uma sala de aula de alfabetização com um grupo heterogêneo, com histórias e contextos sociais e culturas diferentes, para mediar a apropriação da cultura escrita, é preciso ter muito bem esclarecido que cada criança terá um caminho singular de vivência e aprendizado.

Ao propormos a estética para os processos de alfabetização estamos em grande medida nos mobilizando para os diferentes saberes em torno de nossos sujeitos, as crianças e as suas infâncias.

Assente na tradição sociológica crítica, fundada em várias fontes, o paradigma crítico em estudos da criança assume como objeto a infância considerando-a, simultaneamente, como uma construção histórica, um grupo social oprimido e uma “condição social”, isto é, um grupo social que vive condições especiais de exclusão, em função do poder paternalista e adultocêntrico. (SARMENTO, 2015, p. 37.)

Logo, a alfabetização estética, é uma mudança de paradigma quando possibilita que a valoração e inserção das crianças pelos seus discursos, no processo de apropriação de um objeto cultural, seja visibilizada e considerada. A relação entre adultos e criança nos processos de ensino estarão mais propícias a uma troca com e no diálogo e discursos singulares, carregados de histórias do que um modelo hierárquico e homogeneizador. A criança é, nessa perspectiva, ator social e sujeito de direito, que devem participar das propostas pedagógicas.

Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela ONU, em 1989, constitui um referencial que tem sido assumido pelos movimentos e organizações que atuam junto dos mundos sociais das crianças como um instrumento de sustentação da criança enquanto sujeito de direitos e cidadão pleno. (SARMENTO, 2015, p. 42).

A nossa defesa é além de uma figura de criança-objeto de pesquisa, coloquemos a figura da criança também pesquisadora, participativa e ativa nos processos de alfabetização, é uma recusa da redução a um papel passivo das crianças na construção do conhecimento. Consideramos que as crianças tomam posição sobre o modo acessar a informação, principalmente quando são elas quem transmite as suas próprias histórias e contextos. Por meio de seus discursos, podem contribuir significativamente nos processos de alfabetização, conduzindo, em diálogo com as professoras e professores as suas próprias formas de sentir e significar o mundo a sua volta. É com a participação das crianças que nos é permitido uma aproximação de aspectos de sua realidade concreta (SARMENTO, 2015, p. 44).

Certamente que as metodologias participativas supõem uma crítica às metodologias tradicionais, nomeadamente aos inquéritos por questionário, aos testes e escalas de avaliação. A projeção do olhar adulto sobre as crianças na configuração das questões e na produção dos itens dos instrumentos, é uma expressão de etnocentrismo geracional metodológico (FERREIRA e SARMENTO, 2008), inviabiliza a compreensão das opiniões das crianças e é desatenta das suas formas. Ora, as formas não são nunca independentes do conteúdo do que se comunica. (SARMENTO, 2015, p. 45).

A estética como uma disciplina pode contribuir de forma significativa para uma alfabetização que esteja preocupada com uma não centralização dos adultos em relação às crianças. Os processos de alfabetização, precisam não estar permeado por uma ideia tradicional e mecânica. Com a estética abre-se uma outra forma de pensar a alfabetização, em que adultos e crianças se colocam constituidores nessa relação. É considerar a condição humana de uma multidimensionalidade.

A primeira adjacência seria a perspectiva de heterogeneidade da infância, que pressupõe constituirmos uma relação necessária com a diferença, com as possibilidades que temos de conhecer o que ainda não conhecemos e sobretudo, de um movimento que localiza o contextual o que faz emergir aquele modo de ser criança. (LIMA, 2015, p. 98).

O desenvolvimento não se orienta para a socialização, mas para a conversão das relações sociais em funções psíquicas. Refletir sobre as diferentes formas e possibilidades de relações, como o coletivo cria em uma ou outra criança as funções psíquicas superiores, assim, como a

história do desenvolvimento cultural é dever da educação (VIGOTSKI, 1995). Um dos aspectos mais fundamentais da educação de crianças está na produção histórica e cultural de instrumentos e signos que afetam e constituem as condições de existência e a própria humanidade. É a produção simbólica, produzida nas relações com os outros a partir das condições concretas da vida material.

Isto marca a diferença geral do desenvolvimento histórico do ser humano, no homem cuja adaptação ao meio se modifica por completo, destaca-se em primeiro lugar o desenvolvimento de órgãos artificiais que são as ferramentas e não a mudança de seus próprios órgãos nem a estrutura de seu corpo. A atividade mais geral e fundamental do ser humano a que distingue em primeiro lugar o homem dos animais do ponto de vista psicológico é a significação, quer dizer, a criação e o emprego de signos, quer dizer, de sinais artificiais (VIGOTSKI, 1995).

A humanidade, através de sua atividade, que segundo Aristóteles significa a busca da verdade, encontra-se teorizando sobre si mesma, buscando conhecer-se, compreender-se, explicar-se, produzindo instrumentos, conhecimentos e teorias, quer dizer, verdades sobre si mesma. Somos seres autônomos, empreendedores, competitivos, que buscamos controlar nossa própria produção, no entanto, esse controle escapa e as contradições desbordam de todas as explicações que são formuladas (SMOLKA, 2002).

Nesse esforço de teorização o homo rationalis sujeito de razão começa a suspeitar de sua posição como sujeito, de vontade, de saber de poder e flagra-se inescapavelmente afetado por contingências que deslocam seu domínio e questionam seu poder, depois de Hegel e Marx de Freud e Nietzsche, sabe que faz história mas percebe-se contraditoriamente imerso em uma intrincada trama, sujeito ao conjunto de ideias de significações de esquecimentos historicamente produzidos asujeitado à tecnologia, à linguagem ao inconsciente. (SMOLKA, 2002, p. 123).

A criança não é meramente (re)produção da espécie, é produção fundamentalmente simbólica e discursiva. Quando a nomeamos, conceituamos ainda a infância, ou teorizamos sobre o desenvolvimento humano, estamos tendo um gesto característico da produção de significação da própria humanidade. E é esse gesto simbólico de significação que torna possível a nossa ação, a avaliação, assim como a (trans)formação das relações humanas e que possibilita a criação de categorias, a qualificação ou desqualificação das formas de ação humana.

É esse gesto, ainda, que torna possíveis os modos de narrar, os modos de produzir, os modos de conhecer, os modos de viver e educar crianças dos mais diversos países diversos do mundo, nas mais variadas condições de existência. É esse mesmo gesto que pode transformar em obras de arte os dramas do cotidiano, viabilizando certos modos de compreender e indagar sobre as inúmeras possibilidades de desenvolvimento humano. (SMOLKA, 2002, p. 124).

As teorias não são produzidas fora de condições concretas de possibilidades, que elas emergem em/de práticas sociais, discursivas, e isso é importante destacar. As teorias são históricas e culturalmente contingenciadas, e que buscam princípios gerais que possam explicar as possibilidades especificamente humanas, sejam de pensar, de falar, de sentir, de agir, de conhecer.

Para a educação isso faz diferença na significação, na concepção e na interpretação dos acontecimentos, no cotidiano das práticas educativas, conhecer as teorias, compreender que é uma herança e ambiência cultural que contingenciam suas produções, conhecer os valores nelas implicados, assim como colocá-las em diálogo. É evidente que conhecer as teorias, pode (trans)formar o olhar dos professores e professoras, tanto em relação às crianças e às imagens de criança, quanto em relação às próprias teorias.

Mas há que discutir com os teóricos, há que problematizar, que argumentar. E aí, podemos dizer que lugar de tensão ocupado pelo educador possibilita que nem as posições teóricas se cristalizem, nem as crianças sejam imobilizadas em imagens e enquadradas em teorias. Algumas perspectivas teóricas assumem, por princípio, essa tensão e esse modo de produção. (SMOLKA, 2002, p. 124).

A infância é uma condição social de ser criança, “o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas” (MELLO, 2007, p. 90). O direito à infância é condição para a máxima apropriação das qualidades humanas. Ao defendermos uma condição de criança, o que se considera é uma criança concreta, socialmente determinada, que faz parte de um contexto de classes sociais produtora também de história.

A estética em Sánchez Vázquez (1999) é vista de forma global, universal e também histórica, que na possibilidade desse encontro entre a alfabetização e a criança, nos aproxime de uma superação da unilateralidade de um fazer pedagógico e amplie os caminhos, adquira novos contornos. Nas palavras do autor: “superar a unilateralidade funcional do objeto - adquirir uma nova função: a estética”.

A estética como um campo de conhecimento, uma ciência, que assim como todas as ciências preocupa-se em cuidar do que é geral ou específico, por ângulos que por vezes lhe escapam, e com a estética como possibilidade de investigar outros terrenos não investigados pelas ciências.

Mas à estética cabe estudar os lampejos próprios de uma forma específica de percepção que é essencial no comportamento estético. Em suma, se faz necessária

uma disciplina particular, autônoma, que se encarregue de todo esse terreno não cultivado, ou cultivado de outras maneiras por outras ciências. e essa disciplina é justamente a estética. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1999, p. 8).

A estética como toda ciência, busca descrever e explicar seu objeto próprio que é uma certa relação das pessoas com o mundo. Ocupa-se, pois, de certos fatos e processos, assim como atos ou objetos que só existem pelo e para as pessoas. E é justamente por existirem somente para as pessoas que é considerada importante, pois são portadores de um poder especial que é o estético.

Como toda a ciência, a estética aspira a produzir um conhecimento objetivo. Portanto, levando-se em conta a dimensão humana, social e axiológica de seu objeto, trata-se de um conhecimento do que é em um contexto social determinado valioso esteticamente. O objetivo aqui não é o objetivo em si, mas sim humano, social; por isso, longe de excluir o ingrediente axiológico, inclui necessariamente. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1999, p. 54).

A realidade que a estética pretende explicar se desenvolve historicamente e está sujeita a constante movimento e mudança, e, portanto, seu caráter sistemático deve ser entendido como um sentido aberto. Ou seja, a estética está sempre aberta, não somente para enriquecer conceitos já estabelecidos, mas também para introduzir os novos que respondem a uma nova relação estética com a realidade.

A estética para produzir novos conceitos, sem esquecer que as experiências estéticas são determinadas pelas condições sociais, em cada tempo, ou seja, o princípio histórico situa os fenômenos estéticos e artísticos no tempo, seja com o que é anterior ou seu próprio tempo. É uma teoria de um objeto real e histórico que está constantemente atenta a historicidade e existência efetiva (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1999). Para o autor, a “relação estética é uma das formas mais antigas de relação do homem com o mundo, é anterior não só ao direito, à política, à filosofia e à ciência, mas inclusive a magia”. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1999, p. 65).

Ao considerarmos a infância como condição da criança em um determinado tempo, os processos de ensino, as apropriações da cultura, dos objetos produzidos historicamente pela humanidade, defendemos que haja tempo e espaço para a visibilização, expressão de suas percepções acerca desse tempo e espaço que está imersa, aqui destacamos tempo e espaço aos seus discursos.

A alfabetização estética encontra-se quando é possibilitado à criança em seu tempo e espaços concretos, as salas de aula, os seus movimentos, ou seja, novos jeitos de ver, fazer, sentir, criar com e nos processos de aprendizado. A estética do sensível.

3.1 ALFABETIZAÇÃO ESTÉTICA

A criança e os diversos discursos produzidos nos processos de alfabetização, a apropriação da leitura e da escrita da língua são de fundamentada defesa. Diante disso, ações do contexto escolar em que a qualificação dos discursos das crianças em detrimento de questões disciplinares, mecânicas ou repetições devem ser revisitadas.

O processo de alfabetização como interação e interlocução convivência e diálogo precisa ser considerado e qualificado em relação à codificação e decodificação de um código.

Isso nos revela então que a construção do conhecimento sobre a escrita na escola e fora dela se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal. Nesse processo, o papel do “outro” como constitutivo do conhecimento é de maior relevância e significado (que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento). (SMOLKA, 2012, p. 83).

A alfabetização, na escola, contrasta violentamente com as condições de leitura e escrita, movimentação e saturação, estímulos sonoros e visuais fora da escola. A leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco se relaciona e considera as experiências de vida e de linguagem que as crianças trazem para dentro de seus muros (SMOLKA, 2012).

A escola acaba assumindo uma postura quase que estática, baseada na reprodução e repetição, mantém um modelo muitas vezes entendido como seguro. No entanto, o que faz é bloquear a transformação e a elaboração do conhecimento crítico.

A alfabetização, na escola, reduz-se a um processo, individualista e solitário, que configura um determinado tipo de sujeito e produz a ilusão da autonomia (autônomo é aquele que entendi o que a professora diz; aquele que realiza, sozinho, as tarefas; é aquele que não precisa perguntar; é aquele que não precisa dos outros. (SMOLKA, 2000, p. 50).

É preciso analisar as inúmeras condições e situações de leitura e escrita, que são as mais diversificadas contextualmente e que se modificam a todo momento.

Quando digo se diversificam contextualmente penso nas várias funções e formas de realização da escrita. Quando digo se modificam constantemente penso no dinâmico processo de conceitualização de experiências; penso no processo de transformações elaboradas pelos grupos sociais em interação; vem só no movimento de intercâmbio, na amplitude e na abrangência de significações, de interpretações, de sentidos. (SMOLKA, 2012, p. 75).

Os sujeitos que estão no processo são os meios possíveis para que a aprendizagem ocorra

de forma menos estática, ora, é nas interações e relações sociais, em um processo dinâmico de troca de experiências de escuta, de fala, de diálogo de discursos.

Com essas trocas é que podemos nos aproximar de uma alfabetização que inclui os sujeitos aprendentes. Ou seja, que as crianças, a partir de seus diferentes contextos e discursos amplie o sentido e os significados acerca da vida, da alfabetização.

Assim, a formação de professoras e professores que estão preocupados com a alfabetização de crianças tem essencial importância.

Na elaboração histórico cultural, um processo interpessoal se transforma em processo intrapessoal e essa transformação é resultado de uma longa série de eventos tem desenvolvimento. Isto se aplica a funções como a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos. Todas as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações entre indivíduos. As internalizações das formas culturais de comportamento envolvem a reconstrução de atividade psicológica através de signos (VIGOTSKI, 1978, p. 57).

A criança tem fundamental importância também na relação de acordo com os pressupostos da psicologia histórico-cultural, que a considera ativa nos processos de apropriação do conhecimento. A criança atua como protagonista na produção de sentidos e significados.

Em Smolka (2012), a atividade de diálogo e escuta são determinantes nas relações sociais. A linguagem como uma atividade com potencial a criação e transformação. A alfabetização precisa ser analisada levando-se em conta o processo de internalização dos papéis e funções sociais, no tempo e espaço para uso de uma língua.

Com isso, reiterar que há necessidade de rever algumas dinâmicas e disputas teóricas da aquisição da língua se faz necessário. Não há mais tempo para a desconsideração da criança em detrimento das correspondências gráfico-sonoras, do mecanismo, da ortografia e da segmentação da escrita (SMOLKA, 2012).

Vigotski nos indica que há uma defasagem, e que diz respeito também as condições de ensino na escola, tornando a apropriação da escrita mais difícil para as crianças:

Há mais de 50 anos Vigotski perguntava: ‘Por que razão a escrita é tão difícil para as crianças que, em certos períodos, há uma defasagem de 6 ou 8 anos entre as suas idades linguísticas escrita e falada?’. A falta de sonoridade e entonação, a necessidade de substituir palavras por imagens de palavras, a necessidade de recriação e representação da situação, o interlocutor ausente, imaginário, constituem circunstâncias que tomam a escrita mais difícil. (VIGOTSKI, 1975, p. 98 apud SMOLKA, 2012).

O processo de elaboração mental da criança quando constrói o seu conhecimento sobre

a escrita, que inicialmente passa pela linguagem falada, acaba sendo dificultado drasticamente quando a escola apresenta uma escrita completamente distante da fala das crianças. E com isso, a defasagem apontada por Vigotski não é apenas da forma escrita de linguagem, mas é também produto das condições efetivas de ensino.

O que ocorre de forma implícita, é que o ensino da escrita neutraliza e oculta as diferenças, provoca um conflito, não só cognitivo, mas fundamentalmente social (SMOLKA, 2012).

Logo, oculta a criança, já que ela vem de um contexto social, com palavras usadas, histórias que dão sentido a cada uma delas, narrativas que são constitutivas dessas diferenças que compõem cada criança e formam a sua subjetividade. Segundo Smolka (2012, p. 82), “o conflito cognitivo se dá no social e implica a dimensão política. Porque não se ‘ensina’ ou não se ‘aprende’ simplesmente a ‘ler’ e a ‘escrever’”.

Aprende-se (a usar) uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico. Logo, não é possível pensar a elaboração cognitiva da escrita, independentemente de sua função, do seu funcionamento, constituição nas interações sociais e das novas características que estão postas nessa relação criança-fala-escrita.

A interdiscursividade em alfabetização é um ponto importante no qual Smolka (2012) se debruça e nos possibilita muitas pistas para entender como os discursos das crianças são fundamentais no processo de aprendizado da língua escrita, nas palavras da autora, “[...] a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido [...]”. E esse processo implica fundamentalmente a interação com o outro. (SMOLKA, 2012, p. 95).

O discurso interior das crianças traz marcas do discurso social e em alguma medida, nos mostrará o contexto de onde as crianças falam e ainda, dará mais sentido e significado aos discursos escritos.

A escola não consegue a possibilidade desta escrita e a crianças desconhecem sua capacidade de elaboração pois inibem suas tentativas, baseadas que estão nas restrições- implícitas ou explícitas- dos adultos. De modo geral, a escola não tem considerado a alfabetização como um processo de construção de conhecimento nem como um processo de interação, um processo discursivo, dialógico. Com isso, a escola reduz a dimensão da linguagem, limita as possibilidades da escritura, restringe os espaços de elaboração interlocução pela imposição de um só modo de fazer e de dizer as coisas. Mas essa imposição acaba sendo, de fato, limitada ou ilusória. Pois existe ainda um espaço, um movimento, um dinamismo discursivo no interior da escola. Mesmo bloqueando a "fala", a escola não consegue bloquear o discurso interior. (SMOLKA, 2012, p. 106).

O discurso interior das crianças é preciso estar garantido no processo de aprendizado da língua escrita, pois faz parte dos processos de construção do conhecimento.

As falas das crianças no processo de aprendizado da escrita, sendo negligenciadas, pode significar não haver tempo e espaço para o novo, para a criação de novos movimentos, novos jeitos de aprender e ensinar, novas palavras, sentidos e significados, que a criança enquanto sujeito ativo pode criar. Ora, ofuscar a palavra da criança é ofuscar sua imaginação, criatividade, sentidos e significados sociais que traz para a escola acerca do mundo, e ofuscar as experiências anteriores, determinantes para as aprendizagens.

Portanto, se faz necessário demarcar um tempo e espaço para os discursos das crianças nessa tensão que se estabelece no campo teórico.

A escola tem se preocupado de maneira geral em ensinar as crianças a escrever e não a dizer – tem se preocupado que as crianças repitam palavras e frases nas escrituras. Pois parece que não convém que elas digam o que pensam e escrevam o que dizem, que elas escrevam como dizem, porque quando falam, revelam-se as diferenças. O que a escola, como instituição, precisa perceber é que a incompreensão das crianças não é fruto de uma incapacidade do individual, mas é resultado de uma forma de interação, já ultrapassada pela dinâmica, principalmente social e que essas formas de interação na escola têm produzido tanto os alfabetizados quanto os considerados iletrados e analfabetos (SMOLKA, 2012).

Análises dos trabalhos com os descritores: Alfabetização e estética

Na Dissertação 15, o princípio teórico e metodológico estética, tem como linhas gerais a literatura como propulsora a fruição estética. O trabalho apresenta quatro dos 11 princípios teóricos e metodológicos delineados para a alfabetização estética. A pesquisa tem como sujeitos profissionais da educação, incluindo professores alfabetizadores.

Na Dissertação 16, o princípio teórico e metodológico estética não foi identificado nesse trabalho, mas a composição de sentidos através da arte é destacada. Esse trabalho é o único que apresenta alfabetização e estética articuladas diretamente. O conceito de alfabetização estética é mais abrangente e não é específico à aprendizagem da leitura e da escrita com crianças, e considera a formação de pedagogos. O trabalho trata do tema alfabetização estética para a formação de professores na universidade. Quando evidencia o que seria uma alfabetização estética, fala de artes plásticas, visuais, poesia. Tornar livre o pensamento, a percepção, os sentimentos, o corpo e seus movimentos e tudo que possa resultar em expressão. O trabalho destaca que após anos de estudo ainda não foi descoberta a origem do termo alfabetização

estética. A arte no espaço de formação acadêmica é a possibilidade de promover leituras de mundo, a compreensão de indivíduos que se compreendem imersos numa totalidade, dentro de um processo histórico. Isto é o que a pesquisadora dessa dissertação chama de alfabetização estética.

Quanto ao princípio teórico e metodológico discursos, a pesquisa aponta para a preocupação com a criatividade e com a arte, nesse caso, para os professores em formação, conforme excerto:

O nosso discurso aqui presente reflete nossa utopia, uma espécie é devaneio criativo, que nos faz transbordar de inquietações. Diante do modo como a arte foi vivenciada, quase que de modo geral, pelos alunos da pedagogia da UFC. Creemos que uma das alternativas ao alienante mundo da mercadização dos valores culturais e cognitivos que pode nos libertar desse estado hipnótico é a arte (PAULA, 2010, p. 56).

A pesquisa apresenta três dos 11 princípios teóricos e metodológicos, delineados para alfabetização estética, quais sejam: estética, afetividade e discursos. A pesquisa tem como sujeitos estudantes do curso de pedagogia.

Na Dissertação 17, o princípio teórico e metodológico estética, tem a literatura como propulsora a fruição estética. O trabalho apresenta três dos 11 princípios teóricos e metodológicos delineados para a alfabetização estética, que são: estética, afetividade e discurso. A pesquisa tem como sujeitos as crianças em salas de alfabetização. Nas referências não há obras com título sobre estética.

Na Dissertação 18, o princípio teórico e metodológico estética, tem como linhas gerais discutir as relações dialógicas entre o eu e o outro, para favorecer uma prática da liberdade no âmbito escolar. Em relação aos discursos, há articulação com o ato. O trabalho apresenta cinco dos 11 princípios teóricos e metodológicos delineados para a alfabetização estética, quais sejam: estética, afetividade, discursos articulados ao ato e relações sociais. A pesquisa tem como sujeitos professores e professoras alfabetizadores de São Paulo.

Considerações sobre os descritores: alfabetização e estética

A Dissertação 14 tem a estética articulada ao discurso e apresenta o princípio teórico e metodológico discursos das crianças. O princípio teórico e metodológico estética, aparece articulado à literatura em três dos cinco trabalhos sendo que um deles, o Trabalho 14, a autora articula a literatura, identificando o contexto com discurso, conforme consta no APÊNDICE D.

No Trabalho 16, em que consta a nomenclatura alfabetização estética não foi possível identificar qual a articulação em linhas gerais, para a estética.

O Trabalho 18 articula as relações dialógicas.

Os cinco trabalhos analisados contêm o princípio teórico e metodológico estética.

O princípio teórico e metodológico afetividade está presente em todos os cinco trabalhos, no entanto, marcas de experiência, marcas e vivências não foram articuladas em nenhum contexto.

O princípio teórico e metodológicos discursos (das crianças) aparece em todos os cinco trabalhos, no entanto, somente o Trabalho 18 faz articulação como ato.

O princípio teórico e metodológicos relações sociais está presente em quatro trabalhos, exceto no Trabalho 16. Nenhum trabalho apresentou articulação do princípio teórico e metodológico com funções psicológicas superiores nesse contexto específico.

Os trabalhos 14 e 17 estão preocupados com os processos de alfabetização em salas de aulas de crianças. Os demais trabalhos com a formação de professores e professoras. Uma síntese sobre o conteúdo dos trabalhos é apresentada no Quadro 4.

Quadro 4 - Dados alfabetização e estética

Princípios teóricos e metodológicos		Alfabetização e estética				
		14	15	16	17	18
Estética	Discurso = arte					
Afetividade	Marcas de experiência					
	Marcas					
	Vivências					
Discurso das crianças	Ato criativo					
	Ato					
Relações Sociais	Funções psicológicas superiores					

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Legenda:

Há articulação	Não há articulação
Discurso das crianças	Discurso Arte

4 DISCURSOS DAS CRIANÇAS: ARTE

A defesa da estética delineando os princípios teóricos e metodológicos para a alfabetização se dá porque nos discursos e atos criativos no e com o uso prático da língua em salas de alfabetização é arte. Em outras palavras, é defender que o ato criativo das crianças em discursos em salas de alfabetização tem arte.

A estética como princípio teórico e metodológico para a alfabetização é delineamento para que as crianças tenham garantido a apropriação específica da realidade, assim como a apropriação da leitura e da escrita. De outro modo, que a realidade a ser apreendida pelas crianças, nesse caso a alfabetização e todas as suas especificidades, assim como os conhecimentos seguintes que se darão com e a partir das leituras, possam ser interpretados pelas crianças, havendo produção e protagonismo.

Segundo Vigotski (1999, p. 303), “[...] compreende-se perfeitamente que a apreciação da arte estará sempre na dependência da interpretação psicológica que dela fizermos”. O autor nos traz que a arte implica sempre em algo que transforma, que supera o sentimento comum, e nesse sentido, quando propomos a alfabetização estética, temos como objetivo propor que as crianças demarquem seus discursos, suas interpretações. Na compreensão de Vigotski (1999, p. 308), “a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material”. Por conseguinte, a criança como sujeito ativo irá produzir a partir dos discursos.

Vigotski (1999) apresenta a lei geral do desenvolvimento, em que o sujeito externalizará para o social o real transformado, que não é mais o mesmo material que recebeu do meio. Ao defendermos os discursos das crianças em salas de alfabetização, acreditamos que essa apropriação do mundo da leitura e da escrita possa e deva ser social novamente, que a internalização dos discursos e sua externalização, seja arte.

Verifica-se, desse modo, que o **sentimento é inicialmente individual**, e **através** da obra de arte **torna-se social** ou generaliza-se. Devemos reconhecer que a ciência não só contagia com as ideias de um homem toda uma sociedade, que a técnica não só prolonga o braço do homem; do mesmo modo, a arte é uma espécie de sentimento social prolongado ou um a técnica de sentimentos, como tentaremos demonstrar a seguir. (VIGOTSKI, 1999, 308, grifo nosso).

A analogia que propomos da arte com o ato criativo em discursos em salas de alfabetização, se justifica ainda, por conter em seus elementos a transformação, ou seja, a

catarse (em relação à alfabetização). A elaboração das crianças é o novo, que foi significado por elas e vai ser socializado.

As relações entre arte e vida são extremamente complexas. A arte parte de determinados sentimentos vitais, mas realiza certa elaboração desses sentimentos. Essa elaboração consiste na catarse, na transformação desses sentimentos em sentimentos opostos, nas suas soluções [...]. (VIGOTSKI, 1999, p. 316).

Propor a relação discurso arte para crianças que são recém-chegadas da educação infantil, espaço com características mais voltadas à infância, e na ruptura ao entrar na escola que tem um modelo escolarizante é ainda importante para as superações dessa transição.

E essa possibilidade de superar na arte as maiores paixões que não encontraram vazão na vida normal o que pelo visto constitui o fundamento do campo biológico da arte. Todo o nosso comportamento não passa de um processo de equilíbrio do organismo com o meio superar na arte as maiores paixões que não encontraram vazão na vida normal o que pelo visto constitui o fundamento do campo biológico da arte. (VIGOTSKI, 1999, p. 311).

O ato criador das crianças nos discursos podem ser, em grande medida, um alento, além de potencializador no acesso aos conhecimentos historicamente acumulados. Alento por poder dar vazão a tantas novidades que serão apresentadas a partir do mundo escrito, das leituras que farão e descobertas. Poder criar, socializar, transformar com o uso das palavras qualquer ponto crítico desse novo trajeto da vida escolar é defender uma educação estética.

“Efetivamente surpreende o quanto é limitado o número de concepções, sentimentos e ato, que o homem moderno pode experimentar e realizar” (VIGOTSKI, 1999, p. 315). “Só nos pontos críticos da nossa caminhada nós nos voltamos para a arte, e isso nos permite entender por que a fórmula que propomos desvela a arte exatamente como ato criador”. (VIGOTSKI, 1999, p. 313).

O ato criador de superação desse sentimento, da solução, da vitória sobre ele, e só então esse ato aparece. Desse modo, a alfabetização estética provoca-nos a refletir sobre a percepção a qual a criança faz nesse tempo e espaço, que irá marcar com as vivências, significações e atos criativos socializados o seu próprio sentimento em relação a esse momento da vida escolar.

[...] Eis que a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude. (VIGOTSKI, 1999, p. 314).

A escrita como uma construção social da humanidade tem grande valor para o

desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, nesse sentido, potencializa as aprendizagens tanto a partir do social como do individual, assim como a arte. Conforme Vigotski (1999, p. 315), “A arte é o social em nós e se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isso não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essências sejam individuais”. Assim como a arte, os discursos em processos de apreensão do mundo da escrita nos processos de alfabetização, não são somente individuais, é um conhecimento ao qual a humanidade deve e tem direito ao acesso para as transformações intrínsecas dessa trama social. No entender de Vigotski (1999, p. 315), “as raízes e essência da arte não são 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 suas emoções pessoais”.

A transformação pela qual as crianças irão organizar sua consciência em direção a apreensão desse objeto de conhecimento, leitura e escrita, irá determinar em grande medida sua vida em sociedade, há um efeito individual e social. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

Vigotski (1999) descreve a arte como uma técnica social, um instrumento da sociedade, que nos exige resposta, motiva atos e atitudes e essa descrição pode ser defendida ainda em transformação pelos discursos, dentro dos mesmos elementos que compõem a arte.

O ato artístico é um ato criador e não pode ser recriado por meio de operações puramente conscientes; contudo, o mais importante na arte se reduz a um momento inconsciente e criador, significaria isto que todos os momentos e forças conscientes foram inteiramente suprimidos desse momento? Ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isso não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação. Através da consciência penetramos no inconsciente, de certo modo podemos organizar os processos conscientes de maneira a suscitar através deles os processos inconscientes, e todo o mundo sabe que qualquer ato artístico e incorpora forçosamente como condição obrigatória os atos de conhecimento racional precedentes, as concepções, identificações, associações vírgulas e etc. (VIGOTSKI, 1999, p. 325).

Essa técnica social ao qual se refere Vigotski (1999), pode estar diretamente comparada ao uso das palavras em e nos discursos que levam a transformação do significado à aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo o autor: “A arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse”. (VIGOTSKI, 1999, p. 345). A apreciação depende da interpretação psicológica da língua, da leitura e da escrita, que nesse sentido, defendemos que por analogia o ato criativo dos discursos das crianças é arte.

Algumas análises e dados acerca dos cinco trabalhos que mais evidenciaram os princípios teóricos e metodológicos supracitados são apresentadas na sequência.

A Dissertação 3: O processo inicial de apropriação da linguagem escrita pelas crianças: as relações de mediação no ensino

Dos 11 princípios teóricos e metodológicos delineados para a alfabetização estética, essa dissertação apresenta quatro. Refere-se ao discurso da criança, no singular, ato articulado ao discurso, e relações sociais articuladas às funções psicológicas superiores.

A seção do trabalho em que consta o discurso da criança é “Gênero discursivo: ensaio biográfico”, que conta sobre um trabalho de gênero biográfico com o pintor Candido Portinari como ação pedagógica. Nessa ação pedagógica cada criança realizou uma autobiografia e um autorretrato, e apresentou aos pais, para que soubessem mais profundamente sobre a vida da criança e dos demais colegas da turma, e que as crianças também conhecessem mais sobre sua própria vida.

Foi apresentado o gênero biografia, para que as crianças o conhecessem e o pudessem reproduzir em seguida.

A dissertação não apresenta os princípios teóricos e metodológicos afetividade e estética, sendo que este último aparece somente nas referências.

A Tese 9: A escrita para o outro no processo de alfabetização

Dos 11 princípios teóricos e metodológicos delineados para a alfabetização estética, essa dissertação traz oito: estética articulada ao discurso arte, afetividade articulada a marcas e vivências, discurso e relações sociais articulada às funções psicológicas superiores.

A tese discorre sobre a apropriação do discurso pela criança, em que as crianças vão se constituindo como sujeitos do discurso, conforme consta no Quadro 14 do APÊNDICE B.

Quanto ao princípio teórico e metodológico discurso arte, a estética encontra-se articulada com ato e criança. Foram identificadas sete ocorrências da palavra estética.

A Dissertação 11: A escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: domínios de sentido na linguagem científica

Dos 11 princípios teóricos e metodológicos delineados para a alfabetização estética, essa

dissertação apresenta oito, que são: estética articulada ao discurso arte, afetividade articulada a vivências, discurso articulado ao ato e relações sociais e funções psicológicas superiores.

Quanto ao princípio teórico e metodológico discurso arte, a estética encontra-se articulada com discursos, conforme consta no Quadro 17 do APÊNDICE C. Estética aparece três vezes na pesquisa.

A Dissertação 5: Práticas, narrativas e reflexões no diário de uma professora alfabetização

De onze princípios teóricos e metodológicos delineados para a alfabetização estética, essa dissertação tem oito, são eles estética e discurso arte, afetividade articulada a marcas e vivência, discurso articulado ao ato e relações sociais. A dissertação tem discurso das crianças e discurso arte.

O contexto em que se encontra o princípio teórico e metodológico discurso das crianças, é narrado pela professora em suas lembranças de escrita no diário. Fala que os discursos eram desconcertantes, e defendeu o direito a voz e importância desses discursos para o coletivo, conforme anexo. Quanto ao princípio teórico e metodológico discurso arte, se articula a estética a discursos e em “construindo uma verdadeira tessitura da vida social”, conforme anexo. Estética aparece cinco vezes na pesquisa.

Os sujeitos dessa pesquisa são as crianças, com objetivo de a fala das crianças, da professora, das famílias e da escola, possam possibilitar maior aproximação da trama de relações e subjetividades.

A Dissertação quatorze: “as aventuras de Pinóquio” e as (des)venturas do processo de Constituição do(a) leitor(a)

De onze princípios teóricos e metodológicos delineados para a alfabetização estética, essa dissertação tem cinco, são eles estética articulada a discurso arte, afetividade, discursos e relações sociais.

Essa dissertação faz parte da busca com os descritores alfabetização e estética. E das cinco analisadas com esses descritores é a única que tem discurso das crianças e discurso arte.

O contexto em que se encontra o princípio teórico e metodológico discurso das crianças, encontra-se no capítulo intitulado: Pinóquio: a criatura constituída e constituidora, conforme consta no anexo. O capítulo orienta para a preocupação com as falas das crianças em respostas

a leitura, estabelece ainda uma relação da arte com a vida e a realidade e a vida, a existência humana.

O parágrafo que se encontra discurso das crianças no capítulo, aponta para que as vozes sociais são carregadas de valores, dos familiares e professores associadas ao discurso das crianças.

Quanto ao princípio teórico e metodológico discurso arte, se articula a estética em criação e a discurso, conforme anexo. Trinta e cinco ocorrências da palavra estética. A pesquisa tem como sujeitos as crianças em salas de alfabetização.

Uma síntese dos trabalhos referenciados acima é apresentada no Quadro 5.

Quadro 5 - Discursos das crianças e discurso arte

Princípios teóricos e metodológicos		Alfabetização e discursos das crianças			Alfabetização e relações sociais		Alfabetização e estética	
		3	5	9	12		14	
Estética	Discurso arte							
Afetividade	Marcas de experiência							
	Marcas							
	Vivências							
Discurso das crianças	Ato criativo							
	Ato							
Relações sociais	Funções psicológicas superiores							

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Legenda:

Há articulação	Não há articulação
Discurso das crianças	Discurso Arte

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As análises dos 13 trabalhos evidenciaram preocupação em diferentes nuances para a estética (como demonstra o Quadro 2). A estética, nos trabalhos analisados, articula a literatura a documentos legais, ao discurso poético, à produção de textos, a gêneros textuais, articulada ao riso, às narrativas de tradição oral, a discursos e ainda, a disputas de campos teóricos, mas não se articula aos discursos das crianças.

Em nossas análises, os discursos das crianças como um gênero, delineando a alfabetização estética não é encontrado como uma possibilidade. Considerar a atividade humana diretamente ao uso da linguagem é o que está sendo proposto, é o emprego da língua em forma de enunciados, sejam orais ou escritos, que são concretos e únicos (BAKHTIN, 2011).

Bakhtin (2011, p. 262) nos aponta ainda que, “evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”. Há riqueza e diversidade de gêneros do discurso, são infinitas e inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana.

Ao falar, a criança poderá desafiar, questionar as regras impostas por modelos de reprodução que em muito se instaura em salas de alfabetização. Algo que se passa também em livros, cartilhas, regras e sistematizações. Que os discursos das crianças considerados nos processos de alfabetização se constituam como um princípio teórico e metodológico.

As professoras e professores alfabetizadores necessitam compreender que a criança ao falar, está em atividade humana em que haverá ato criativo. Portanto, em alguma medida, novo e cheio de sentidos e significados sobre a realidade em que está e, nesse caso, em sala de aprendizado de uma língua.

É possível fazer arte com as palavras e concretizar discursos mais aproximadores, com os das crianças, para que haja uma prática em que teoria e metodologia estão em movimento transformador, na práxis. Práxis pela possibilidade de a criança ser protagonista do processo, criar nova possibilidade de leitura acerca da alfabetização, os discursos que ali estão impostos pela ciência, pela norma institucional e sistematizados, e também por discursos primários. Gêneros do discurso primário diálogo oral de salão, íntimos, de círculo familiar cotidiano, sociopolítico, filosófico etc. Gêneros do discurso secundários literários, publicísticos, científicos (BAKHTIN, 2011). Os dois gêneros, primário e secundário, nesse sentido, os discursos arte forjados com e nos discursos das crianças, na interface das relações sociais,

afetivas em alfabetização. Das tendências de teoria da arte, a que apresenta maior coerência é a teoria do materialismo histórico, que procura construir uma análise científica da arte à base dos mesmos princípios aplicados ao estudo de todas as formas e fenômenos da vida social. (VIGOTSKI, 1999).

Diante do exposto, refletir sobre a educação estética para crianças escolares se torna uma alternativa de ação pedagógica com um imenso valor de escape à homogeneização e controle. A estética para Sánchez Vázquez (1999, p. 47), “é a ciência de um modo específico de apropriação da realidade”, e assim possibilitar que as crianças se apropriem das realidades apresentadas na escola a partir de seus modos específicos, pode ser de grande valor para as significações dos objetos de conhecimentos.

Na visão de Schlindwein (2012, p. 827), “o sentido estético é construído na interface entre o objeto estético, a realidade e a possibilidade do homem de atribuir significação”, ora, há, dessa forma, a possibilidade de a criança criar e atribuir os próprios significados em sua apropriação da realidade, em meio a esse controle e disciplina dos corpos, que estão enraizados dentro dos muros da escola.

Diante disso, é defender que a alfabetização estética tenha como pressupostos a possibilidade de a criança escapar, em certa medida, dos discursos homogeneizadores, com seus atos criativos e de produção de sentidos e significados. O delineamento de princípios teóricos e metodológicos defendidos nesta dissertação para a alfabetização estética se dá, portanto, quando se entende esse caminho de produção de sentidos e significados como arte. E ainda, que precisamos, por questões políticas e éticas, levar em conta que há uma disputa, um confronto que se faz necessário nas relações, e que garantir às crianças o direito a seus discursos em alfabetização é estética, é práxis.

Considerar que o discurso enquanto uma cadeia de enunciados, – que tem a ver com o que foi dito antes e terá com o que foi dito depois – de forma ininterrupta, as crianças têm seu tempo e espaço nesse processo. São sujeitos de uma língua, e, segundo Vigotski (1999, p. 35), “[...] a arte é um determinado trabalho do pensamento”, em que as crianças não passarão sem perceber, vivenciar e criar.

Devemos estar atentos que haverá ato criativo a partir dos discursos das crianças e que o processo de alfabetização possa ter uma marca de experiência afetiva. No uso da linguagem da fala do diálogo nas relações sociais será garantida democraticamente à criança o desenvolvimento das funções psicológicas superiores contemplando uma alfabetização estética. Ato criativo haverá nos discursos das crianças, em que poderá escapar aos discursos dominantes e homogeneizantes. É preciso demarcar os discursos das crianças como movimento em que a

produção, a autoria e o protagonismo, sejam defendidas como um princípio teórico e metodológico basilar para a alfabetização estética. As crianças produzem textos, são partícipes do contexto discursivo.

Os princípios teóricos e metodológicos aqui delineados e defendidos são embasados fundamentalmente pela ética, política e estética. A afetividade e as vivências das crianças em salas de alfabetização têm a ética como premissa, quando compreendemos que enquanto professoras e professores estamos marcando momentos de escolarização de crianças pequenas. Ética, porque a apropriação da cultura humana pelas crianças se dá em grande medida com outras pessoas, sejam pares e adultos. E aqui os adultos, por ética, tem o dever de possibilitar os caminhos minimamente necessários para que as crianças aprendam e se desenvolvam, como a ciência e as pesquisas já vêm comprovando a décadas. A vivência afetiva que possibilita uma integração com as dimensões intelectual e afetiva.

A relações sociais e as funções psicológicas superiores têm ato político como premissa, quando o acesso ao conhecimento democraticamente acumulado pela história humana está claramente evidenciado como preocupação e qualificação das relações estabelecidas nesse tempo e espaço. A relação humana entre professoras e professores e as crianças é um momento da vida educacional que deve visar à qualificação e, nesse sentido, é um ato político.

O movimento e transformação, a práxis está ainda ao delinear os princípios teóricos e metodológicos discursos das crianças e ato criativo com a estética. A estética como premissa de que só haverá sentidos e significados com a sensibilidade das professoras e professores ao aproximarem-se e considerarem os discursos das crianças, que são carregados de histórias, no processo de alfabetização.

Os princípios teóricos e metodológicos orientam para alfabetização estética com o discurso arte das crianças em salas de alfabetização. Vigotski (1999), ao tratar dos elementos da arte, como os princípios psicofísicos que servem de base à arte, assim como a arte como catarse, além do sentido biológico que dá vazão à tensão angustiante, assim como as descargas e perdas de energias não utilizadas, pertencem à função biológica da arte. E com isso, o autor aponta que a arte exige resposta, motiva certos atos e atitudes. E a criança em ato criativo com e nos discursos está participando dessa corrente ininterrupta de criação. Segundo Vigotski, (2009, p. 407), a “natureza psicológica da palavra aquele elemento fundamental e central que faz da palavra, palavra e sem o qual a palavra deixa de ser o que é: a generalização nela contida como modo absolutamente original de representação da realidade na consciência”. Com isso, reiteramos que o significado da palavra é inconstante, que se modifica no processo do desenvolvimento da criança. São os diferentes modos de funcionamento do pensamento, que

são antes uma formação dinâmica do que estática, que está em voga. De acordo com Vigotski (2009, p. 409), “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”.

No que se refere ao delineamento dos princípios teóricos e metodológicos de afetividade, marcas da experiência, marcas e vivências, discurso e/ou discursos das crianças e ato criativo, assim como as relações sociais e funções psicológicas superiores, apontam para os discursos das crianças arte nos Trabalhos 5 e 14. Esses dois trabalhos estão preocupados com a alfabetização em salas de aula com crianças, considerando estes princípios defendidos nesta pesquisa.

A pesquisa 5 apresenta nove dos 11 princípios teóricos e metodológicos delineados para a alfabetização estética e em suas conclusões os princípios teóricos e metodológicos discursos, marca e conta ainda com a defesa da criança enquanto sujeito de direitos de discursos. A estética nessa pesquisa é apontada como uma possibilidade para produção em discursos a partir da realidade, o que vai ao encontro de nossa defesa, quando apresenta o conceito de Sánchez Vázquez para a estética como uma apropriação específica da realidade. A pesquisa 14 apresenta cinco dos 11 princípios teóricos e metodológicos delineados para a alfabetização estética. As duas pesquisas (5 e 14) referem-se a discurso das crianças, com a palavra discurso no singular, diferentemente do proposto para alfabetização estética, que são os discursos das crianças no plural, considerando que há inúmeras vozes, sentidos e significados heterogêneos.

Em síntese, esta pesquisa buscou delinear concepções teóricas e metodológicas que, em nossa argumentação, possam fazer um diferencial no processo de alfabetização. Destacamos, sobretudo, a participação ativa das crianças, valorizando seus discursos e, principalmente, o espaço escolar como possibilidades de garantia para este discurso.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov; Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2008.
- BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido. São Paulo: Ed. da UNICAMP, 2001.
- BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido. São Paulo: Ed. da UNICAMP, 2003.
- BRASLAVSKY, B. P. de. **La querela de los métodos em la enseñanza de la lectura**: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual. Buenos Aires: Kapelusz, 1962. 294p. (Biblioteca de cultura pedagógica). (372.41/B823q-3052).
- DELARI JÚNIOR, A. **Questões de método em Vigotski**: busca da verdade e caminhos da cognição, 2011.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GATTI, A.; BARRETO, E. S. de S. (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.
- KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação e professores em curso. São Paulo: Ática, 2010. p.33.
- LIMA, P. de M. Infância(s), alteridade e norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 94-106, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/lima.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org.) **Constituição da Pessoa na Proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.
- MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p.115-131.
- MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vigotski para a educação infantil. **Pro-posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 16-27, mar. 1999. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1990/28-artigos-mello.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1630/1371>. Acesso em: 12 jun. 2019.

PAULA, D. F. de. **A arte na educação**: perspectiva de um processo de alfabetização estética no curso de Pedagogia da UFC. 2010. 95f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação Profissional em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3071>. Acesso em: 10 ago. 2019.

PEREIRA, R. M. R.; SALGADO, R. G.; SOUZA, S. J. e. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 1019-1035, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a16.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

PINO, A. S. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005. 303p.

PINO, A. S. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2019.

PINO, A. S. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 741-756, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a06>. Acesso em: 10 set. 2019.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Convite à estética**. Tradução de Gilson Batista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

SARMENTO, M. J. S. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, Braga, Portugal v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015. ISSN 1645-1384 versão *online*. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/sarmento.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

SCHLINDWEIN, L. M. Pesquisa na formação continuada dos professores: possibilidades para uma educação estética. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 823-841, set./dez. 2012. ISSN 1518-3483. DOI 10.7213/dialogo.educ.7205. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/4777/4732>. Acesso em: 10 ago. 2019.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2012.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SMOLKA, A. L. B. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JR., M. (org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 3.

SOARES, M. B. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 19-24, fev. 1985. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1358/1359>. Acesso em: 10 nov. 2019.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**, v. 18, n. 2, p. 79-91, 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/933/603>. Acesso em: 12 nov. 2019.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, L. S. *et al.* **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. (Biblioteca pedagógica).

VIGOTSKI L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Mass.: Havard University press, 1978.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas** (Tomo III). Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 3 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. (Coleção textos de Psicologia).

VOLOCHINOV, V.; BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte** (Sobre Poética Sociológica). Tradução de Cristovão Tezza e Carlos Alberto Faraco (para fins didáticos). New York: Academic Press, 1976. Título Original: *Discourse in Life and Discourse in Art: Concerning Sociological Poetics*.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

APÊNDICE A - TRABALHOS DESCRITORES: AFETIVIDADE

Quadro 6 - Trabalho 1

1. Dissertação: A afetividade no ensino fundamental: o estado do conhecimento e as contribuições de Piaget e Wallon - (2017).				
Afetividade	Relações Sociais	Discursos/Discursos das crianças		Estética
sim	Sim	não	x	Não
Afetividade	Relações Sociais	Discursos/Discursos das crianças		Estética/o
sim	Sim	sim	x	5x em leis que embasam a educação
Afetividade Afetiva Afetivo	<p><i>marcas</i></p> <p>Segundo Tassoni e Leite (2011), devem-se considerar os elementos mediadores dos processos psicológicos, sendo o outro, o principal elo subjetivo e central. Porém, as ações do meio sociocultural não podem ser descartadas, pois essas medem a qualidade das interações entre sujeitos. Por isso, podem também ser consideradas afetivas porque deixam marcas.</p> <p>Respeitadas as marcas singulares antropoculturais que as crianças de diferentes contextos adquirem, os objetivos definidos para a Educação Infantil se conservam durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social são priorizados na formação.</p> <p>Nesse sentido, os resultados revelam que essa atuação é percebida pelos alunos e ressaltam a integração da dimensão afetiva nos processos de ensinar e aprender. Revela, também, que a atuação docente deixa marcas que repercutem no processo ensino-aprendizagem.</p> <p><i>Vivências:</i></p> <p>O professor deve ser dinâmico, expressivo e bem preparado no que se refere ao conhecimento propriamente dito, porque o aprendizado se faz com base na afetividade que se manifesta no aluno a partir da confiança que tem no professor. Porém a questão biológica mais uma vez deve ser levada em consideração, uma vez que esse aluno ao chegar à escola já traz consigo vivências com o outro e com ele mesmo.</p> <p>A <i>segunda</i> categoria que analisamos foi a “Afetividade no processo ensino aprendizagem”. Partindo dessa ideia podemos conceber a aprendizagem, de acordo com Nunes e Silveira (2009), como um processo em que o sujeito “apropria-se de” de conhecimento, estratégias, habilidades, valores, crenças, informações. Ela está relacionada à mudança, à significação e à ampliação das vivências internas e externas do indivíduo.</p>			
Relações Sociais	X			
Discurso	X			
Estética/o	<p>Os objetivos do documento voltado para o primeiro segmento do ensino fundamental, definia em termos a capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla. A capacidade cognitiva tem grande influência na postura do indivíduo em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações da vida, vinculando-se diretamente ao uso de formas de representação e de comunicação, envolvendo a resolução de problemas, de maneira consciente ou não (BRASIL, 1997).</p> <p>A partir do reconhecimento das diferenças existentes entre os alunos, fruto do processo de socialização e do desenvolvimento individual, a escola irá potencializar as capacidades dos alunos, ajustando sua maneira de selecionar e tratar os conteúdos, de modo a auxiliá-los a desenvolver, no máximo de sua possibilidade, as capacidades de ordem cognitiva, afetiva, física, ética, estética e as de relação interpessoal e de inserção social, ao longo do ensino fundamental (BRASIL, 1998).</p>			

	<p>Ao aprender a resolver problemas e a construir atitudes, o aluno faz aquisições dos domínios cognitivo e linguístico, que incluem formas de comunicação e de representação espaciais, temporais e gráficas. A essa aprendizagem se integra o desenvolvimento de capacidades estéticas, que permitem realizar produções cada vez aprimoradas, sejam elas no campo da língua, das ciências ou no campo da arte, incluindo ainda a apreciação de múltiplas produções artísticas ligadas a diferentes culturas e momentos históricos (BRASIL, 1998).</p>
<p style="text-align: center;">Objetivo:</p> <p>Mapear as pesquisas publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) que abordaram a afetividade no contexto educacional.</p>	
<p style="text-align: center;">Excerto do resumo:</p> <p>A afetividade e alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental (PINHO, 2014); A relação afetiva nos processos de ensino e aprendizagem entre professores e alunos das classes de alfabetização (CERCE, 2013); e uma criança pequena em uma escola de grandes: sentimentos e emoções no ingresso do Ensino Fundamental de 09 anos.</p>	<p style="text-align: center;">Palavras-chave:</p> <p>Afetividade. Educação. Ensino-aprendizagem. Contexto Escolar. Ensino Fundamental.</p>
<p style="text-align: center;">Conclusões da pesquisa em relação aos princípios teóricos e metodológicos:</p> <p>Portanto, essa criança irá sofrer transformações no seu ambiente social, ou seja, nas suas relações sociais. Inicialmente, ela precisa do reconhecimento do amor dos pais para experimentar o prazer e o desejo de pensar. Posteriormente, encontrará no professor esse reconhecimento. Deste modo, prazer, amor e reconhecimento são elementos indispensáveis para construção e identificação do “eu” e para o sujeito investir em si e no outro.</p> <p>A pesquisa preocupa-se em buscar a compreensão de como a afetividade influencia na relação entre o professor e aluno do Ensino Fundamental. Pode-se comprovar que os aspectos afetivos e cognitivos são vistos como uma prática pedagógica que promovem o ensino-aprendizagem na escola. Pode-se dizer que a afetividade é uma metodologia de ensino que deveria ser usada para o desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo, porque a afetividade faz parte da construção da criança desde seu nascimento e o acompanha diariamente em suas ações.</p>	
<p style="text-align: center;">Referências Psicologia Histórico Cultural:</p> <p>A formação social da mente, Pensamento e da linguagem e Psicologia pedagógica.</p>	

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

APÊNDICE B - TRABALHOS DESCRITORES: DISCURSOS DAS CRIANÇAS

Quadro 7 - Trabalho 2

2. Dissertação: A criança entre a voz do verso e a letra do sentido: a poesia no processo de alfabetização.				
Afetividade	Relações sociais	Discursos/Discursos das crianças		Estética
X	x	sim	x	sim
Afetividade	Relações sociais	Discursos/Discursos das crianças		Estética
X	sim	sim	x	sim
Afetividade <i>Afeto</i>	<p>Marcas</p> <p>Desde as primeiras experiências vida é possível desencadear traços de imaginação. Com os primeiros toques e as primeiras palavras dirigidas pelo outro, assimilamos as marcas da cultura e sentimos o prazer em ouvir da voz da mãe e do pai as belas melodias dos acalantos. Demos, portanto, o que As cantigas de ninar, os versos reproduzidos pelos embalos matéria nos, da criança carregada de afeto e júbilo são os primeiros contatos do sujeito com os textos vinculados a função poética que, a partir da voz do outro, prisão uma rede de memória capaz de servir como porta de entrada para o mundo da cultura tradição oral e escrita.</p>			
Relações Sociais	X			
Discursos/ Discursos das crianças	<p>Ato:</p> <p>Assim, observamos que a infância carrega consigo essa valorização dos detalhes das narrativas orais, enriquece sua imaginação e potencializa as fantasias e a criatividade. Como disse um para ter, quando uma história ele era contado, ele registrava não só seu enredo, mas cada detalhe das cenas e dos personagens. Uma vez o que é a contação de história toca e envolve a criança, sua memória capta todas as minúcias do ato de narrar.</p> <p>As imagens criadas pelas crianças ver contos orais tem relação com o que elas vivenciam e criam a partir de seus desejos ou impulsos primordiais. Tudo isso associado a uma dimensão afetiva, que constitui um dos planos do ato de leitura, Mário e os personagens imaginados criança que os cria. Como a poesia as crianças escolheram suas narrativas em suas próprias experiências, emoções e disposições psíquicas imaginadas experimentados</p>			
Estética/o	<p>Conceitos da arte e da estética dos textos poéticos e a importância do papel no processo de enriquecimento da linguagem reposicionamento subjetivo diante do letramento.</p> <p>A criança no processo de alfabetização, inconscientemente, passa por essa compreensão no contato com os textos poéticos, uma vez que a poesia a permite visualizar a palavra em sua dimensão estética</p> <p>A fruição estética a partir do trabalho com a oralidade poética contação de histórias brincadeiras com textos da infância cantigas de roda para lenda e adivinhas.</p> <p>O entendimento do caráter subjetivo da literatura e do direito de todos terem relação de fruição com a arte é condição para que consigamos romper com a tendência escolar de instrumentalizar a Literatura e didatizar as experiências das crianças com a estética literária.</p>			
Objetivo:				
<p>Investigar a presença da poesia e de outros textos poéticos no processo de alfabetização e letramento infantil, a fim de refletir acerca das experiências de um grupo de crianças (de seis a nove anos) com a linguagem poética na trajetória do ensino-aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais da escolarização (do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos).</p>				

Excerto do resumo:	Palavras-chave:
Partimos de hipóteses sobre a capacidade da oralidade e dos textos poéticos em potencializar subjetividades mais afeitas à aprendizagem da leitura e da escrita.	Alfabetização, Experiência estética, Infância, Literatura, Poesia
Conclusões da pesquisa em relação aos princípios teóricos e metodológicos:	
<p>Para evidenciar a que há uma estrutura da linguagem o conceito de subjetividade dentro de um processo de busca incessante do sujeito por querer se identificar por meio de sua linguagem e de seu discurso, Lacan inverte a relação do signo saussuriano em que o significado corresponde a um significante e o coloca em uma relação fixa em triângulos, já que o significante nem sempre levará ao significado correspondente e esperado.</p> <p>Assim por meio do trabalho com uma coletânea de poesias para crianças elaboradas por nós, professores-pesquisadores, que abrangeu a Tríade proposta por Poud (2006), junto ao estudo dos seus recursos elementares, das suas figuras de linguagem e de sua estética mnemônicas, rimas, métrica, aliteraões, assonâncias, concluímos que a poesia é fundamental para o ensino e aprendizagem de nossas crianças em processo de alfabetização.</p>	
Referências Psicologia Histórico Cultural:	
Não consta referências a Vigotski; As referências contêm a psicanálise	

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Quadro 8 - Trabalho 3

3. Dissertação: O processo inicial de apropriação da linguagem escrita pelas crianças: as relações de mediação no ensino - (2012).				
Afetividade	Relações Sociais	Discursos/Discursos das crianças		Estética
X	sim	sim	x	x
Afetividade	Relações Sociais	Discursos/Discursos das crianças		Estética/o
X	sim	sim	sim	x
Relações sociais	Vigotski (1995), as funções psíquicas superiores – como a linguagem, o pensamento, a memória, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o cálculo – antes de se tornarem internas ao indivíduo existem concretamente nas relações sociais: (excerto do trabalho)			
Discurso	<p>O autor (Bakhtin, 2009) não diferencia <i>enunciado</i> de <i>enunciação</i>, e utiliza ambos os termos para diversos atos de produção de discurso (discurso oral, escrito, da cultura, etc.) Só se compreende a língua, portanto, no contexto real de sua enunciação e é nesse contexto que se concretiza a palavra, pois seu sentido é determinado pelo contexto, e suas significações se ampliam conforme se ampliam seus contextos.</p> <p>A linguagem não é acabada, e a língua vive e evolui historicamente e se transforma constantemente devido a sua historicidade, não sendo separada do fluxo da comunicação verbal concreta. Realizada através da interação verbal social dos locutores, a língua constitui um processo de evolução, define como o ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, etc. em palavras. O autor não diferencia <i>enunciado</i> de <i>enunciação</i>, e utiliza ambos os termos para diversos atos de produção de discurso (discurso oral, escrito, da cultura, etc.) Só se compreende a língua, portanto, no contexto real de sua enunciação e é nesse contexto que se concretiza a palavra, pois seu sentido é determinado pelo contexto, e suas significações se ampliam conforme se ampliam seus contextos. Bakhtin (2009).</p> <p>Nesse sentido, a escrita também se torna um diálogo visto que se constitui num ato de fala impresso, e nele estão contidos elementos que promovem discussões no quadro do discurso interior (BAKHTIN, 2009).</p> <p>A palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico.</p>			

	<p>Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele. (BAKHTIN, 2009, p. 38, grifo do autor).</p> <p>A recuperação dos estudos bakhtinianos, no que se refere à constituição da consciência como produto das interações verbais concretamente vividas pelo sujeito, leva a entender o sujeito como produto tanto de sua herança cultural, como de suas ações sobre ela. E é por isso que o sujeito, “[...] ao mesmo tempo em que repete atos e gestos, constrói novos atos e gestos, num movimento histórico no qual repetição e criação andam sempre juntas.” (GERALDI, 2004, p. 20).</p>
Discurso das crianças:	<p>Em relação aos outros textos, mesmo propondo a escrita de um texto autobiográfico, percebe-se que o discurso da criança, quando se trata do caso em que os destinatários são os próprios pais e responsáveis por ele, a criança realiza o seu texto de uma forma peculiar, mais característico à sua linguagem em relação aos seus pais.</p>
<p>Objetivo:</p> <p>Observar e compreender como ocorre a apropriação da linguagem escrita pelas crianças do segundo ano do Ensino Fundamental, e analisar as relações de mediação estabelecidas para a consolidação deste processo, coadunando com os fundamentos teóricos que foram salientados ao longo deste trabalho.</p>	
<p>Excerto do resumo:</p> <p>Consolidação deste processo, coadunando com os fundamentos teóricos que foram salientados ao longo deste trabalho. Para tal estudo, a base teórica é pautada na vertente histórico-cultural, na teoria da enunciação de Bakhtin, bem como em teorias atuais sobre gêneros do discurso e escrita.</p>	<p>Palavras-chave:</p> <p>Linguagem – Escrita, Comunicação escrita, Alfabetização, Professores – Mediadores</p>
<p>Conclusões da pesquisa em relação aos princípios teóricos e metodológicos:</p> <p>A capacidade de construir e transformar o seu discurso, após esta relação travada nas relações mediadoras estabelecidas em sala de aula, promoveu na criança um novo olhar sobre sua concepção de escrita.</p> <p>Muitas vezes a capacidade da criança em refletir sobre seu próprio discurso e modificá-lo é subestimada, e por vezes, a palavra proferida pela criança se fecha em si mesma, deixando de ser enunciado e passando a constituir-se apenas como unidade da língua. Os dados analisados possibilitaram enxergar as evoluções, linguísticas e ideológicas entre um texto e outro, dos dois gêneros propostos, de forma que a mediação da professora, atuando sobre a <i>zona de desenvolvimento proximal</i>, possibilitasse que a criança reescrevesse seu texto e evoluísse em suas concepções, contribuindo para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores.</p> <p>As relações sociais travadas em sala de aula se encontram consolidadas, visto que já conhecem o espaço físico da escola, bem como os colegas de sala.</p>	
<p>Referências Psicologia Histórico Cultural:</p> <p>Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, Génesis de las funciones psíquicas superiores, Obras escogidas, La pré-história del desarrollo del lenguaje escrito e quarta aula: a questão do meio na pedologia.</p>	

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Quadro 9 - Trabalho 4

4. Dissertação: Narrativas que evocam memórias e subjetividades: o reposicionamento do trabalho com a literatura de origem oral na alfabetização – (2013).				
Afetividade	Relações Sociais	Discursos/Discursos das crianças		Estética
X	X	sim	X	sim
Afetividade	Relações Sociais	Discursos/Discursos das crianças		Estética/o
X	sim	sim	X	Sim
Afetividade <i>afetivo</i>	X			
Relações Sociais	X			
Discursos	<p>Ato:</p> <p>E ao situar o épico como inaugural, retoma suas origens na voz proferida, todo mundo, como matriz de gêneros, potência criadora, como ato de criação. Para penetrar no mundo da potência criadora, acreditamos com o autor que devemos restaurar a plenitude da voz, aquela voz banalizada pelo uso indiscriminado.</p> <p>Vale dizer, por fim, O que é, caso esses fatores não sejam observados pelos professores, o resultado pode ser que: o aluno Pode até ser Alfabetizado, mas com certeza não atingirá a graus mais altos de letramento do que aqueles que possuíam anteriormente visto que a adoção de objetivos de estorcidos, sem relação com a natureza intrínseca do ato de ler e escrever, coloca para o sujeito do discurso apenas um lugar disponível, e este é o da reprodução daqueles textos que a escola considera importantes para atingir os seus objetivos estritos.</p>			
Estética/o	<p>Busca detectar traços de autoria no processo da oralidade a escrita: possibilidades estéticas dos gêneros orais.</p> <p>Sobre o texto estético, a narrativa literária, a literatura concebendo-a como abrangendo manifestações estéticas da palavra oral ou escrita e suas funções, Cândido e Umberto Eco. 31</p> <p>Nos textos literários é mais cabível a exploração do que a leitura tem a oferecer, e expressão estética O que significa língua, ressignifica o mundo e as relações humanas explorar o uso da linguagem que permite a criança ir além do imaginário cotidiano e tratar a palavra a língua e a leitura como Campos de mistério de fantasia de expressão de si. 54</p> <p>Insiste na subjetividade desvelada a partir do contato com os entre textos da tradição, os jogos estéticos orais e seus recursos, que embasaram a assimilação da escrita e ofereceriam, em suas retomadas, as possibilidades de expressão, pois a relação da criança com a oralidade expande-se com mais facilidade para o campo da literatura e das Artes do que para os do ambiente imediato de letramento, que exigem posicionamentos e legitimações outras.</p>			
Objetivo:				
Investigar as possibilidades do trabalho com narrativas de origem oral nas séries iniciais do Ensino Fundamental.				
Excerto do resumo:			Palavras-chave:	
Em oposição à centralização de alguns conteúdos pragmáticos (gêneros discursivos presentes no cotidiano da criança), apontada como relevante pelas concepções pedagógicas dominantes nas diretrizes governamentais, nossa hipótese assume que um trabalho bem direcionado com os textos literários, sobretudo os de origem oral, é capaz de suscitar importantes efeitos discursivos de memorização e, concomitantemente, potencializar subjetividades mais afeitas à aprendizagem da leitura e da escrita. Constatamos, nesse trabalho com as narrativas, a importância de uma escuta do professor que, no caso, possibilitou intervenções positivas na aprendizagem de alunos em geral e alunos em dificuldade. Como pode se dar a dinâmica de entrada da criança na escrita, levando em conta seu			Autoria, Letramento-alfabetização, Memória, Narrativas-oralidade, Psicanálise, Subjetividade-linguagem	

posicionamento subjetivo entre o oral e o escrito, entre a escuta e a leitura? Assim, uma possível contribuição desta dissertação será o reposicionamento do trabalho com as narrativas de origem oral em relação à escrita, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.	
Conclusões da pesquisa em relação aos princípios teóricos e metodológicos:	
<p>Quando não há a experiência com o simbólico, com a narrativa, ou com a busca pela narrativa que nos antecede, resta o real do imediatismo da informação, sem sentido e sem amarração, algo comum na experiência humana hoje. As palavras e a lei estão marcadas em nosso corpo, mas isso só acontece se esse percurso do simbólico foi feito. Corpo recoberto por palavras. Aí pode haver e daí há de vir a escrita interior. Está pleno desses discursos significa letramento.</p> <p>Para se ter esse repertório, capaz de deixar caminhos para o sujeito se reposicionar constantemente nesses lugares entre as palavras, entre significantes, nesse entre textos, entre meios, podendo ele assumir Também o lugar de significante, podendo deixar o significante marcado em seu corpo, ou está marcado em seu corpo pela letra palavra, por aí escrever sua letra lei simbólico linguagem, é preciso ter memória e seus traquejos: os recursos usados na oralidade, na palavra presentifica da vírgula na narrativa e na estética de todas as manifestações da fabulação.</p>	
Referências Psicologia Histórico Cultural:	
Não consta referência a Vigotski.	

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Quadro 10 - Trabalho 5

5. Dissertação: Práticas, narrativas e reflexões no diário de uma professora alfabetização.				
Afetividade	Relações Sociais	Discursos/Discursos das crianças		Estética
X	x	sim	x	x
Afetividade	Relações Sociais	Discursos/Discursos das crianças		Estética/o
sim	sim	sim	sim	sim
Afetividade	<p><i>Marcas</i> Histórias dos afetos e das parcerias, marcadas pelas pessoas que constituem e complementam a nossa formação; histórias de um tempo e de um espaço vividos (FUJIKAWA, 2005, p. 250).</p> <p><i>Vivência</i> Proponho-me a revelar, nas linhas que se seguem, as condições da produção do diário de aula, entremeadas pelas vivências que afetaram essa concretização e, ao mesmo tempo, contribuíram para o entendimento da importância das mais variadas possibilidades de registros do fazer.</p>			
Relações sociais	X			
Discurso das crianças	<p>O discurso das crianças surpreendia, desconcertava, provocava, assim como o de Paloma – citado acima – enquanto brincava com o dinheirinho de papel da estante dos jogos. A partir de narrativas como esta foi possível percebê-las sujeitos de e da história, na continuidade/descontinuidade do viver. O primeiro aniversário comemorado em sala, contou com a participação das famílias no envio de doces e salgados. A mesa, enfeitada pela toalha, com pratos, copos, guardanapos e todas as guloseimas deixou Gabriel admirado: “Parece até mesa de rico!”. Natália demonstrou a mesma compreensão de Gabriel ao comentar: “Professora, tem colégio que só vai criança rica”.</p> <p>Bakhtin (1998) enfatiza que “a palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna ‘própria’ quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva” (p. 100). E é no ato de apropriar-se da palavra que se funda o último capítulo desta dissertação.</p>			
Estética	A estética permite a análise das relações onde estão presentes múltiplos sujeitos que emergem nos diferentes discursos “que refletem e refratam a realidade da qual			

fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social” (FREITAS, 2003, p.33). Na corrente ininterrupta da linguagem, o outro afeta a mim e eu o afeto.	
Objetivo: Não identifiquei.	
Excerto do resumo:	Palavras-chave:
O terceiro capítulo é um mergulho mais abrangente nas tramas do diário da turma de alfabetização. Problematizando questões de quatro grandes vertentes enunciativas - a fala das crianças, da professora, das famílias e da escola - sublinha o papel de cada personagem nas identidades e subjetividades entrelaçadas pela dinâmica relacional coletiva do cotidiano escolar.	Alfabetização, Diários de Aula, Escritas de Professores
Conclusões da pesquisa em relação aos princípios teóricos e metodológicos:	
Sabia do valor da interação, entendia a criança enquanto sujeito de discursos, decisões e atitudes diante das experiências cotidianas, mas nem sempre a reconhecia, também, sujeito de autoria quando a situação implicava na relação com a língua escrita – uma continuidade do processo de apropriação das coisas do mundo. Desconsiderar o papel ativo da criança nessa construção é impossibilitar a legitimidade de sua assinatura: a marca de sua presença, competência e identidade.	
Referências Psicologia Histórico Cultural:	
Bakhtin, Mikhail. Estética da criação verbal; Questões de literatura e de estética; Ferreira, Emília. Reflexões sobre alfabetização; Freire; Kramer; Soares; Vigotski	
Fonte: Elaborado pela Autora (2019).	

Quadro 11 - Trabalho 6

6. Dissertação: Eventos de produção de texto em sala de aula: em busca do primado da palavra outra – (2012)				
Afetividade	Relações Sociais	Discursos/Discursos das crianças		Estética
x	X	sim	x	X
Afetividade	Relações Sociais	Discursos/Discursos das crianças		Estética/o
x	sim	sim	x	sim
Afetividade Afetivo	X			
Relações Sociais	X			
Discursos	<p>Ato:</p> <p>Para a pesquisadora o trabalho pedagógico com a escrita não consiste em transcrever o oral, escrever não se trata de uma tradução direta do oral para o gráfico, mas de acordo com Vigotski denomina o Ato da escrita, como semântica deliberada do Fluir do significado, estruturação constituída por meio de sucessivas elaborações, repletas de Idas e vindas, sustentada pelas situações discursivas. Além disso, smoking orientou sua pesquisa pelas considerações elaboradas por Bakhtin a respeito da linguagem, para quem a linguagem é sempre diálogo, sua construção é social por Excelência. Bakhtin toma ah e nunciação, seja o discurso interior como o discurso escrito, como formas de interação social constituída na relação com o outro.</p> <p>Conforme Bakhtin 2006 a primeira orientação parte do pressuposto de que o fenômeno essencial da língua é o ato de criação individual da fala, assim a anunciação é considerada expressão da consciência, sendo que esta expressão incorpora tanto o ato de fala como a e nunciação.</p> <p>Observamos que a palavra é um ato de discurso, constituída na dialogicidade, ou seja, no momento da interação verbal ponto compreende a palavra como gênero discursivo, independentemente do tipo de palavra todos os seus elementos</p>			

	<p>constitutivos são orientados por esta característica histórica e ideológica que configuram a palavra alheia, e Por conseguinte, a palavra própria. Ponzio (2010)</p> <p>Para Bakhtin 2000, " o ato de compreensão supõe um combate cujo Mobil consiste numa modificação em um enriquecimento recíprocos". Portanto, toda prática enunciativa, de língua, traz consigo, em seu cerne, O Confronto e o encontro de duas ou mais vozes, discursos, o que resulta em uma ação transformadora tanto para o sujeito que ocupa a posição de falante como para seu interlocutor ouvinte.</p>
Estética	<p>Crítica ao subjetivismo individualista Humboldt representantes deste pensamento. esses estudiosos dessa escola propuseram que a linguagem fosse compreendida a partir de uma concepção puramente estética, em seu sentido artístico, sendo tomada como gosto linguístico, o que para eles, constituía a verdadeira substância da língua para marcar esta hipótese nesta teoria este conceito está de cabeça para baixo.</p> <p>Nesse contexto escolar, a escrita Deixa de ser apenas um objeto de conhecimento, de aquisição, e torna-se uma forma de interação social É desse modo que defendemos o trabalho pedagógico com o texto em sala de aula, com a Literatura Infantil, tendo em vista levar em conta o caráter eminentemente pedagógico e ético de ambos, os quais por sua vez, possibilitam e constituir a dimensão lúdica e estética a partir do trabalho de autoria. De tal modo a atividade de produção de texto compre sua função de trabalhar a linguagem explorando o seu princípio basal a dialogicidade.</p>
Objetivo:	
<p>Investigar acerca das produções de textos escritos por crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Bauru, tendo em vista buscar, no processo de construção do sentido dos textos, as singularidades que apontam para a relação palavra própria com a palavra outra.</p>	
<p style="text-align: center;">Excerto do resumo:</p> <p>Paradigma indiciário e nas reflexões metodológicas em ciências humanas bakhtiniana, procuramos evidenciar em uma produção escrita de narrativa, a saber, o conto infantil Chapeuzinho Vermelho, o modo como a criança assume uma posição responsiva ativa no seu reconto. No discurso narrado há movimentos de deslocamento que apontam para um trabalho emotivo-valorativo, em que sobressai a singularidade da criança; no encontro entre palavra reportada e palavra que reporta a produção da criança se caracteriza como um trabalho de tradução.</p>	<p style="text-align: center;">Palavras-chave:</p> <p>Linguística, Produção de textos, Ensino – aprendizagem, Alfabetização, Enunciado, Dialogismo, Palavra outra.</p>
Conclusões da pesquisa em relação aos princípios teóricos e metodológicos:	
<p>Evidencia-se, nas propostas didáticas do ensino de gêneros textuais, a não consideração de que nas práticas de produção de texto e leitura torna-se imperioso a constituição de um lugar propício aos atos de fala, em que a oralidade é suporte para as práticas escritas, onde a criança é valorizada pelas marcas que sua oralidade traz, pelas marcas da sua singularidade.</p> <p>Apenas entendendo o contexto pedagógico como um processo de interação verbal, como um ato interlocutivo, portanto, um acontecimento como propõe Geral de 2010, é que os gêneros do discurso podem influir e constituir práticas voltadas ao ensino e aprendizagem da escrita e da Leitura.</p>	
<p>Referências Psicologia Histórico Cultural: Bakhtin.</p>	

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Quadro 12 - Trabalho 7

7. Dissertação: A mediação alfabetizadora na produção de leitura e de escrita de gêneros e suportes textuais: o desafio de alfabetizar na perspectiva do letramento – (2008).				
Afetividade	Relações Sociais	Discursos/Discursos das crianças		Estética
X	x	x	x	x
Afetividade	Relações Sociais	Discursos/Discursos das crianças		Estética
Sim	sim	sim	x	Sim
Afetividade	X			
Relações Sociais	<p>A abordagem sócio-histórica é fundamental para o presente estudo, principalmente a produção de Vigotski (1984)²² sobre a internalização das funções psicológicas superiores, a zona de desenvolvimento proximal e o conceito de mediação. O autor utilizou-se de estudos empíricos para descobrir como os usos de instrumentos e signos estão mutuamente ligados no desenvolvimento cultural da criança. Para Vigotski (1984), signos e instrumentos são concebidos como elementos mediadores.</p> <p>Para Vigotski (1984, p. 64), as funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória mediada por instrumentos e signos, percepção e formação de conceitos) originam-se das relações entre indivíduos humanos. Durante as interações que ocorrem na sala de aula, essas funções também são ativadas. No fragmento analisado, as crianças lembram-se de uma atividade já realizada e da maneira como o registro dos ganhadores do bingo é feito no quadro.</p>			
Discursos	X			
Estética	Experiência e fruição estética como função para o uso de diferentes gêneros textuais.			
Objetivo:				
As práticas de alfabetização desenvolvidas na perspectiva do letramento, ou seja, que se utilizam de diferentes gêneros textuais ou suportes de textos na sistematização do processo da aprendizagem da leitura e da escrita.				
Excerto do resumo:			Palavras-chave:	
A base teórica da pesquisa é a perspectiva enunciativo-discursiva da língua, que a considera um processo de interação entre sujeitos. A alfabetização é entendida como um fenômeno complexo, que exige uma sistematização das ações pedagógicas por parte da alfabetizadora, para a progressiva inserção das crianças em práticas sociais letradas.			Alfabetização e letramento; Gêneros textuais; Suportes de; Textos; Mediação.	
Referências Psicologia Histórico Cultural:				
Vigotski: A formação social da mente. Bakhtin, Mikhail. (Volochínov). Marxismo e filosofia da linguagem, Os gêneros do discurso; Estética da Criação Verbal. Ferreira, Emília; Freire, Paulo. Kramer, Sônia. Leontiev. Luria, A. R. Pensamento e linguagem: Smolka, Ana Luiza Bustamante. Soares, Magda.				

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Quadro 13 - Trabalho 8

8. Tese: A ontogênese dos gêneros discursivos escritos na alfabetização – (2010).				
Afetividade	Relações Sociais	Discursos/Discursos das crianças		Estética
X	x	x	x	x
Afetividade	Relações Sociais	Discursos/Discursos das crianças		Estética/o
X	sim	sim	x	sim
Afetividade	X			
<i>Afetos</i>				
Relações Sociais	X			
Discursos	X			
Estética	<p>Sua postura estética não demanda só o conhecimento do gênero específico, dominando sua estrutura e seu tema. F. apresenta-se como um sujeito estético justamente pela possibilidade do diálogo com o outro.</p> <p>Sujeitos éticos e estéticos não se formam por si só. Novamente a importância de um 'outro' se faz presente e, conseqüentemente, traz à tona a relevância das interações como garantia de qualidade da formação dos sujeitos, que aqui foi representada por crianças alfabetizadas, mas que pode estender-se a todos os níveis do processo ensino/aprendizagem.</p> <p>Os estudos de Bakhtin (1993) examinam a forma num plano estético, como forma artisticamente significativa, ou seja, utilizar os gêneros do discurso para falar, implica considerar que todos os enunciados que são produzidos na sociedade dispõem de uma forma relativamente estável de estruturação de um todo.</p> <p>Escola deve ser o lugar privilegiado da formação desses sujeitos 'ideais'-inconclusos, por natureza, únicos e irrepetíveis - através do trabalho estético com a linguagem e para isso os seus sentidos e formas não podem ser de antemão determinadas.</p>			
Objetivo:				
Conhecer o percurso ontogenético dos gêneros discursivos escritos pelo qual passam as crianças durante o processo de apropriação da escrita e refletir sobre eles.				
Excerto do resumo:			Palavras-chave:	
Através dos indícios deixados pelos sujeitos, pudemos perceber que cada criança priorizou um elemento da engrenagem gênero discursivo, e essa ênfase se deu graças ao tipo de vivência e diálogo que foi possível a cada uma delas estabelecer com os gêneros do discurso.			Alfabetização, Linguística, Gêneros discursivos, Relações intergenéricas	
Referências Psicologia Histórico Cultural:				
Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, Obras escogidas, Pensamento e linguagem e A formação social da mente.				

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Quadro 14 - Trabalho 9

9. Tese: A escrita para o outro no processo de alfabetização.				
Afetividade	Relações Sociais	Discursos/Discursos das crianças		Estética
Sim	X	sim	x	x
Afetividade	Relações Sociais	Discursos/Discursos das crianças		Estética/o
Sim	Sim	sim	x	Sim
Afetividade <i>Afetivo</i>	<p>Marcas</p> <p>(PINO, 1997, p. 128). Nessa direção, [...] os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de relações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam [...]. São relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo (PINO, 1997, p. 130-131).</p>			
	<p>Vivência</p> <p>É interessante, nesse contexto, refletir sobre como os vínculos afetivos aparecem nos textos produzidos pelas crianças que acabaram de sair do espaço familiar, pois, de modo geral, os escritos das crianças têm um tom afetivo. Ped demonstra grande envolvimento emocional com a avó, e Kim com seu pai. Bakhtin (2003), ao discutir <i>O corpo como valor: o corpo interior</i>, faz alguns apontamentos sobre a relação com o outro na constituição da nossa imagem. Segundo ele, com a palavra dos lábios da mãe ou de alguém que assume seu papel, a criança começa o reconhecimento do seu nome, vivencia o mundo ao seu redor, bem como o seu corpo, as vivências e estados interiores. Nesse sentido, é por meio do outro que a criança vai “esculpindo” o valor plástico do corpo exterior e da vida interior.</p>			
Relações Sociais	<p>No entanto, assumimos a perspectiva vigotskiana que defende que as funções psicológicas superiores, entre elas, a linguagem escrita, se constituem inicialmente nas relações sociais ou nas relações intersubjetivas para, depois, se tornarem intrasubjetiva, isto é, funções do próprio sujeito.</p>			
Discursos	<p>A apropriação do discurso pela criança se dá por meio dos enunciados com os quais teve contato. A linguagem chega, para ela, pelos lábios da avó, da mãe, do pai, da professora, dos colegas, entre outros. E é nesse contexto que a criança isola o discurso, torna-o seu, com suas marcas, suas intencionalidades e tons apreciativos.</p> <p>Nesse contexto, as crianças vão se constituindo como sujeitos do discurso e assim deixam suas marcas, valores, opiniões, saberes, ideias e suas histórias de vida na unicidade do acontecimento enunciativo-discursivo que se dá em um contexto social mais amplo, na medida em que estão sempre relacionadas com determinadas correntes da comunicação discursiva.</p>			
Estética	<p>Para Bakhtin (1993), só a <i>responsabilidade</i> e/ou <i>responsabilidade</i> pode solucionar essa cisão, é o plano no qual podemos unir sentido e ação. Nas palavras do autor, [...] reconhecemos como infundadas e essencialmente sem esperança todas as tentativas de orientar uma filosofia primeira (a filosofia do Ser-evento unitário e único) em relação ao aspecto conteúdo-sentido, ou do produto objetivado, fazendo-se abstração do ato-ação real, único, e de seu único autor – aquele que está pensando teoricamente, contemplando esteticamente e agindo eticamente. É apenas de dentro do ato realmente executado, que é único, integral e unitário em sua responsabilidade, que nós podemos encontrar uma abordagem ao Ser único e unitário em sua realidade concreta (BAKHTIN, 1993, p. 45).</p> <p>Conversa com a criança nos revela que podemos trazer para o ensino da linguagem escrita a estética do riso, colaborando para que ela se liberte do medo</p>			

	<p>que muitas vezes aparece durante a aprendizagem da linguagem escrita. O riso, nesse contexto, diminui as barreiras sociais, etárias e hierárquicas entre as crianças e os adultos e, desse modo, pode contribuir para a superação das dificuldades para aprender a ler e a escrever.</p> <p>Parece-nos que uma possibilidade é trazer para o ensino da leitura e da escrita a estética do riso para diminuir as barreiras sociais, etárias e hierárquicas da relação adulto-criança e, assim, instaurar, no dizer de Bakhtin, um tempo jovem e alegre. Segundo, a escola deve possibilitar as crianças o tempo jovem e alegre do diálogo, no qual possam falar não só das coisas da vida, mas também se debruçar sobre a própria linguagem, colocar suas dúvidas, apresentar suas descobertas, suas discordâncias e solicitar a colaboração do outro que é indispensável no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.</p>
Objetivo:	
Discutir a seguinte tese: no processo inicial da alfabetização, as crianças escrevem textos para dialogar com o outro.	
Excerto do resumo:	Palavras-chave:
<p>A escrita para o outro: a emergência de um interlocutor, analisa um evento no qual ocorre um diálogo com as crianças sobre a possibilidade de escrever para um personagem dos contos de fadas; na segunda, intitulada A escrita para o outro: o diálogo com a família, faz análise de eventos nos quais as crianças escreveram para parentes (mãe, pai, avós, tios, primos e outros); na terceira e última categoria, A escrita para o outro: o diálogo com os colegas, discute os textos produzidos para seus colegas. Conclui que as crianças, ao escreverem para se comunicar com o outro, realizam seus projetos discursivos por meio da escrita de enunciados carregados de suas histórias de vida, seus conflitos, afetos e desejos. Nesse contexto, as crianças também dialogam a respeito de suas ideias sobre o sistema de escrita, realizando, assim, uma reflexão sobre os aspectos discursivos e linguísticos da linguagem escrita.</p>	<p>Alfabetização, Textos, Crianças, Educação infantil.</p>
Conclusões da pesquisa em relação aos princípios teóricos e metodológicos:	
<p>Com as condições de produção estabelecidas, ou seja, as crianças escolhiam seus interlocutores, tinham o que dizer, razões, motivos para dizer e escolhidas as estratégias para dizer, o processo de produção textual pelas crianças se efetivou. a proposta de escrever para interagir com o outro traz os holofotes para o interlocutor. Ele precisa ser real, pois quem escreve objetiva primordialmente a resposta. No dizer bakhtiniano, quem diz, diz por que deseja a compreensão ativa e responsiva do outro, o que concretiza uma importante peculiaridade do enunciado, a saber: a alternância dos sujeitos do discurso.</p> <p>Nesse contexto, a palavra é a base para a identificação, pela criança, das unidades menores que a compõem. O texto, eixo que articula as várias dimensões da alfabetização, na medida em que é a concretização da língua como forma e discurso, não é tomado para avaliação das crianças.</p> <p>Aprender a escrever é vivenciar um processo dialógico que se constitui por meio de um projeto discursivo. Outro aspecto que merece ser retomado é o fato de as crianças terem escolhido interlocutores com os quais tinham algum tipo de relação afetiva (pai, mãe, avó, amigo e outros) para dialogar. Assim, os textos são carregados de afetividade, encharcados de sentimentos que as crianças nutriam por seus interlocutores.</p>	
Referências Psicologia Histórico Cultural:	
<p>Obras escogidas II, A construção do pensamento e da linguagem e La imaginación y el arte en la infancia. Bakhtin, Mikhail. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1970 - 2010.</p>	

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

APÊNDICE C - TRABALHOS COM DESCRITORES: RELAÇÕES SOCIAIS

Quadro 15 - Trabalho 10

10. Tese: Das memórias narrativas às representações míticas: arte e desafios na alfabetização.				
Afetividade	Relações Sociais	Discursos/Discursos das crianças		Estética
X	x	sim	x	sim
Afetividade	Relações Sociais	Discursos/Discursos das crianças		Estética/o
Sim	sim	sim	x	sim
Afetividade	x			
Relações Sociais	x			
Discursos	x			
Estética	<p>Na oralidade se pode depreender as nuances estéticas da dinâmica linguageiras: a sonoridade que entoa e expressa revela elementos que muitas vezes a leitura esconde.</p> <p>No lugar deste esvaziamento simbólico do campo pedagógico demonstramos através de elementos do projeto desafios uma alfabetização que acontece sobre três eixos: o primeiro que contempla o resgate das narrativas de referência e da oralidade poética com relevos estéticos, por permitirem mais facilmente a assunção de uma posição leitora, subjetiva, propensa a intertextualidade e a interpretação, segundo que considera no quadro das heterogeneidades, o trabalho com as singularidades, e terceiro que não permite o isolamento do professor, envolvendo em uma Trama de relações por meio das quais os discursos sobre a prática de ensino e aprendizagem circulam e se referenciam.</p> <p>Belintane (2011) vai além e diz que a assimilação da escrita e a possibilidade de expressão e usos da língua dependem de posicionamento subjetivo diante dos diversos tipos de textos estruturados na tradição, que resgatam procedimentos estéticos tipicamente orais jogos linguageiros. A afinidade que a criança tem com esse universo discursivo da oralidade expande-se com mais facilidade para o campo da literatura e das Artes do que para os do ambiente imediato de letramento, que exigem posicionamentos de legitimação outras.</p> <p>Belintane 2011 considera cada um desses gêneros oriundos da cultura oral como portadores de importantes elementos estéticos e linguageiros que favorecem a alfabetização e a leitura significativa.</p> <p>Focamos nossa proposta alfabetizadora em outro lugar: no resgate das narrativas de referência e na oralidade poética e de relevos estéticos, por assumirem nas Transmissões geracionais o papel primeiro de letramento e em cuja linguagem encontramos as brechas daquilo que Belintane 2011 nomeia como entre textos: escanções por onde os sujeitos assumem uma posição leitura que não se intimida diante dos enigmas textuais, procurando na intertextualidade o espaço do deslocamento e da interpretação.</p>			
Objetivo:				
Contribuir com o campo da alfabetização através do seu enredamento com a memória narrativa e a representação mítica, sob as balizas teóricas da Psicanálise e dos estudos sobre a oralidade.				
Excerto do resumo:			Palavras-chave:	
<p>não considera a criança em suas particularidades infantis; e terceiro, consequência das duas primeiras situações, a desconsideração não só das diversidades, mas das singularidades. Sobre três eixos: o primeiro que contempla o resgate das narrativas de referência e da oralidade poética com relevos estéticos, por permitirem mais facilmente a assunção de uma posição leitora, subjetiva, propensa à intertextualidade e à interpretação.</p>			<p>alfabetização, memória, narrativa, oralidade, psicanálise, subjetividade.</p>	

Conclusões da pesquisa em relação aos princípios teóricos e metodológicos:	
<p>A exclusão de estudantes no processo de ensino tem feito pela via vazamento significativo das práticas alfabetizadoras. Isso é evidenciado com o pragmatismo construtivista e com a intromissão do neoliberalismo e das mediações nas escolas que de um lado esgota o saber docente e de outro expropria criança de alimentos da infância de qualquer modo expropriações que se manifestam permanentemente por meio de discursos oficiais. Inicia-se com os Jesuítas e seus discursos religiosos e passa pelos discursos mercantilistas e capitalistas das elites econômicas, atravessa o discurso político de direitos e combina hoje com discurso pragmático sobre o cidadão.</p> <p>O foco da proposta alfabetizadora do trabalho está nos resgates das narrativas de referência e na oralidade poética e de relevos estéticos por assumirem nas transmissões geracionais o papel primeiro de letramento em cuja linguagem encontramos as brechas daquilo que Belintane nomeia como entre textos.</p>	
Referências Psicologia Histórico Cultural:	
Não há referência a Vigotski.	
Fonte: Elaborado pela Autora (2019).	

Quadro 16 - Trabalho 11

11. Dissertação: A mediação pedagógica na alfabetização: um estudo com alunos do 3º ano do ensino fundamental I – (2015).				
Afetividade	Relações Sociais	Discursos/Discursos das crianças		Estética
X	X	sim	x	x
Afetividade	Relações Sociais	Discursos/Discursos das crianças		Estética/o
Sim	Sim	Sim	x	sim
Afetivas	<p>Vivências</p> <p>Por sentido, entendemos o significado individual da palavra, separado deste sistema objetivo de enlaces, este está composto por aqueles em laços que tem relação com o momento e a situação dados, vemos então, que a mesma palavra possui um significado, formado objetivo a mente ao longo da história e que, em forma potencial, conserva-se para todas as pessoas, refletindo as coisas com diferentes profundidade e amplitude. Porém, junto com o significado, cada palavra tem um sentido, que entendemos com a separação, neste significado, daqueles aspectos ligados a situação dada e com as vivências afetivas do sujeito.</p>			
Relações Sociais	<p>Por meio da apropriação do conhecimento acumulado historicamente, processo que ocorre de maneira formal e sistematizada na escola ao utilizar atividades mediadas pela linguagem oral e escrita, a criança desenvolve as funções psicológicas superiores, as quais estão interligadas as formas culturalmente construídas de organização do Real. Estes pressupostos focalizaram meu olhar para os processos interativos em sala de aula, frente ao entendimento de que o funcionamento e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se fundamentam nas relações sociais e que a relação do homem com o mundo é mediada por signos.</p>			
Discursos	x			
Estética	Referências -			
Objetivo:				
<p>Analisar o processo interativo do aprendizado da leitura e da escrita, desencadeado pela mediação pedagógica, e compreender as significações de um grupo de alunos produzidas no e sobre o processo de ensino-aprendizagem em uma turma do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Londrina/PR.</p>				
Excerto do resumo:			Palavras-chave:	
Diário de campo com o objetivo de registrar o comportamento dos sujeitos da pesquisa, os diálogos travados em sala de aula e as impressões das			Alfabetização, Aprendizagem, Mediação, Significação	

relações sociais e das relações com o saber. Significações são construções sociais, produzidas a partir das situações concretas que a criança vivencia, concepções de linguagem de Bakhtin.	(Psicologia)
Conclusões da pesquisa em relação aos princípios teóricos e metodológicos:	
<p>Ao longo de nosso trabalho pudemos constatar que os textos escritos pelas crianças apontam para uma <i>cadeia enunciativa</i> localizada histórica e culturalmente, tanto naquilo que se refere à aquisição do código escrito quanto na elaboração de conceitos pertinentes ao discurso das ciências.</p> <p>Mesmo em fase inicial de escolarização, observamos que as palavras utilizadas na escrita – seus sentidos e significados, evidenciaram relações com discursos anteriormente vivenciados pelos alunos. A escrita tem um papel de sistematizar e reelaborar as práticas de linguagem ocorridas na sala de aula, incorporando discursos de outros espaços sociais.</p>	
Referências Psicologia Histórico Cultural	
<p>Vigotski: Linguagem desenvolvimento e aprendizagem, Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar, A formação social da mente, A construção do pensamento e da linguagem. Bakhtin: para uma filosofia do ato; estética da criação verbal; marxismo e a filosofia da linguagem; Freire: a importância do ato de ler; Smolka; Leontiev; Luria; Soares.</p>	

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Quadro 17 - Trabalho 12

12. Dissertação: A escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: domínios de sentido na linguagem científica – 2015.				
Afetividade	Relações Sociais	Discursos/Discursos das crianças		Estética
Sim	Sim	sim	x	x
Afetividade	Relações Sociais	Discursos/Discursos das crianças		Estética/o
Sim	Sim	sim	x	sim
Afetividade	<p>Vivências</p> <p>O modo como cada criança assumiu o papel de enunciador em seu conto nos deu algumas pistas sobre suas vivências afetivas. Godofredo parece ter tido uma relação positiva em relação ao Matagal, que à primeira vista foi um assunto meio assustador para as crianças da sala. Contudo, na experiência em discussão, o espaço do Matagal foi destinado para uma aventura divertida e com amigos, sem indícios de temor em relação àquele ambiente. Já, pela produção escrita do Tiago, que é representação de outras tantas, podemos observar outra forma pela qual as vivências afetivas em relação ao conhecimento da Iniciação Científica aconteceram em sala de aula.</p> <p>Nossa posição como pesquisadora e professora dos sujeitos desta investigação proporcionou um olhar privilegiado de quem, ao longo da elaboração do constructo teórico, da coleta de dados e da análise, pôde situar-se ativamente frente às crianças, compreendendo com profundidade suas realidades e experiências, suas vivências sócioafetivas e de suas famílias.</p> <p>Segundo Vigotski (1997), as emoções estão em interface com os demais processos psicológicos, o que pudemos verificar na análise das motivações dos alunos na escrita literária. Dessa forma, vivências afetivas dialogaram com processos de aquisição da linguagem escrita, bem como de formação conceitual.</p>			
Relações Sociais	<p>Como assevera Pino (2005), uma consequência lógica do princípio a respeito da origem social das funções psicológicas superiores, defendido por Vigotski, é que somente o nascimento biológico não dá conta da emergência das funções psicológicas que nos constituem humanos. A atividade social no humano tem um sentido constituidor do sujeito humano, o que o diferencia de outros animais. Ainda segundo Pino, “o que é internalizado, para Vigotski, não são as relações sociais, mas a função que elas exercem no sujeito” (PINO, 2005, p. 100).</p>			

Discurso	<p>Compreender algo, portanto, não é um ato passivo (um mero reconhecimento). Para responder ao encontro, como conhecimento dialógico, é necessário ingressar na esfera da compreensão da linguagem como discurso, como enunciado concreto (realidade concreta da linguagem) e dar-lhe acolhida, confrontá-la, confirmá-la, rejeitá-la, enfim, é necessário reagir diante dessa realidade semiótica.</p> <p>É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. [...] A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV, 2010, p. 38).</p>	
Estética	<p>As manifestações simbólicas dos seres humanos, no âmbito da interação dialógica em que os discursos se constroem ativamente, transformam os dados ou conteúdo do mundo de acordo com variadas e variáveis representações estéticas, com base no material semiótico (a língua) (SOBRAL, 2009). Por esse ponto de vista, a ação dos sujeitos é entendida como atividade arquitetônica que envolve “o conteúdo (o mundo humano em sua apropriação avaliativa pelos sujeitos no ambiente social e histórico), o material (a linguagem ou linguagens) e a forma da obra estética (a concepção e realização específicas baseadas nas formas de interlocução)” (SOBRAL, 2009, p. 106). Cabe salientar que, nesse processo, os gêneros são recebidos, avaliados e transformados pelos sujeitos no processo de interlocução no contexto específico que é a escola.</p>	
Objetivo:		
Analisar as relações dialógicas existentes em processos e produtos humanos.		
Excerto do resumo:	Palavras-chave:	
As análises orientaram-se pelas categorias investigativas: enunciados histórica e socialmente situados dos sujeitos-participantes; relações dialógicas envolvidas no processo de aquisição da escrita; e sentidos (tema) do discurso (oral/escrito). Professor e alunos, analisando suas inter-relações no processo de alfabetização envolvendo a linguagem científica.	aquisição da escrita; alfabetização; elaboração conceitual; dialogia; sentido.	
Conclusões da pesquisa em relação aos princípios teóricos e metodológicos:		
<p>As relações sociais que estão na base da construção do conhecimento e do desenvolvimento da humanidade materializam-se nas redes de interações que se entrecruzam nos cenários culturais particulares. olhar para as ciências humanas não em si, mas para nelas colocar-nos à escuta das vozes, das palavras, das tantas maneiras de construção de olhares para a vida (PONZIO, 2013).</p> <p>A escrita tem um papel de sistematizar e reelaborar as práticas de linguagem ocorridas na sala de aula, incorporando discursos de outros espaços sociais.</p> <p>A análise dos contos escritos pelas crianças demonstrou a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o cognitivo (conceitual) se inter-relacionavam, evidenciando atitudes afetivas relacionadas a determinada realidade eram transmutadas para outras realidades.</p>		
Referências Psicologia Histórico Cultural:		
<p>Teoria e método em psicologia, A formação social da mente, A Construção do pensamento e linguagem, S. Manuscrito de 1929, Educação e Sociedade, Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar, El instrumento y el signo en el desarrollo del niño e Obras escogidas IV. Bakhtin: marxismo e filosofia da linguagem; estética da criação verbal; palavra própria e palavra outra; para uma filosofia do ato responsável; Beth Brait; Ferreiro; Leontiev; Luria, Marx; Pino: as marcas do humano; Zoia Prestes; Smolka; Soares;</p>		

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Quadro 18 - Trabalho 13

13. Dissertação: Método fônico: do sucesso da aprendizagem em alfabetização ou do retorno à inexistência sócio histórica do sujeito da linguagem.				
Afetividade	Relações Sociais	Discursos/Discursos das crianças		Estética
X	sim	sim	x	X
Afetividade	Relações Sociais	Discursos/Discursos das crianças		Estética/o
X	sim	sim	x	Sim
Relações Sociais	X			
Discurso	X			
Estética	Dessa forma, podemos considerar que o subjetivismo individualista, ou a concepção da linguagem como expressão do pensamento, entende que as ideias precedem o mundo material. É como se toda a capacidade de criação fosse inerente ao indivíduo, localizada em sua capacidade cognitiva. A língua passa a ser apenas a forma como esse indivíduo externaliza suas ideias. A língua seria então um ato de criação artística e estética contínuo, já que o psiquismo individual seria a fonte ininterrupta de criação linguística.			
Objetivo:				
Encontrar elementos que possibilitem identificar qual a concepção de linguagem que embasa a orientação do método fônico para a alfabetização.				
Excerto do resumo:			Palavras-chave:	
A perspectiva bakhtiniana fundamentou a discussão desta pesquisa, sobre a constituição da alfabetização como signo e como esfera de atividade humana, portanto, campo de disputas ideológicas. A partir daí, discutiu-se como as relações entre prática pedagógica, metodológica e concepção de linguagem condicionam as relações sociais estabelecidas na escola, nos processos de ensinos e de aprendizagem, manifestando uma determinada compreensão de sujeito e de sociedade.			Alfabetização. Método fônico. Concepções de linguagem.	
Conclusões da pesquisa em relação aos princípios teóricos e metodológicos:				
Dentre os discursos que o método fônico refuta, destacamos que, ao ser apresentado como resposta salvacionista dos problemas enfrentados pela escola brasileira na alfabetização, o faz a partir da desqualificação do construtivismo, perspectiva teórica hegemônica na alfabetização imediatamente anterior à ascensão conquistada pelo método fônico em cenário nacional.				
Nesse sentido, os primeiros anos de escolarização não devem se restringir à instrumentalização dos alunos na leitura e na escrita, mas preocupar-se com a constituição do sujeito aluno em sua totalidade. Manifesta, ainda, que pretende a padronização das relações sociais que ocorrem na escola ao preconizar a garantia da eficácia se o método de ensino for seguido exatamente como foi elaborado.				
O resultado da análise das atividades dos alunos nos permite ainda compreender que há um construto ideológico que fundamenta as concepções linguísticas do método fônico, e que, a forma de compreender as unidades da língua é apenas uma de suas manifestações. Abarca uma determinada concepção de ensino, de aprendizagem, de sujeito e de relações sociais.				
Referências Psicologia Histórico Cultural:				
Bakhtin, Mikhail: Marxismo e Filosofia da Linguagem; estética da Criação Verbal; Questões de literatura e de estética. Ferreira; Soares;				

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

APÊNDICE D - MAPEAMENTO DOS TRABALHOS COM OS DESCRITORES: ALFABETIZAÇÃO E ESTÉTICA

Quadro 19 - Trabalho 14

14. Dissertação: “as aventuras de Pinóquio” e as (des)venturas do processo de Constituição do(a) leitor(a)	
Estética	<p>De acordo com Vázquez (1999, p. 130) “se o objeto estético só existe efetivamente na relação concreta, vivida, singular, que chamamos situação estética, não é um ser em si e por si, mas um ser cujo destino se cumpre ao ser percebido em sua relação com um sujeito individual”.</p> <p>Sabe-se que na escola, muitas vezes, a educação estética é deixada para segundo plano, pois os conhecimentos escolares, dentre eles, a escrita, são o meio e o recurso explorado por muitos professores para a assimilação de conteúdos hierarquicamente estipulados como elementares para a carreira acadêmica dos alunos. Entendo que se faz urgente o tema educação estética, explanado amplamente por Vygotski (2001) no livro “Psicologia Pedagógica”, apresentando-se como um riquíssimo material de apoio aos pesquisadores e professores interessados em desconstruir aquilo que a tendência tradicional do ensino tratou de difundir em larga escala no campo da educação.</p> <p>Vygotski (2001, p. 352), que um: [...] sistema geral da educação social visa ampliar ao máximo os âmbitos da experiência pessoal limitada, estabelecer entre o psiquismo da criança e as esferas mais amplas da experiência social já acumulada, como que incluir a criança na rede mais ampla possível da vida. Aqui reside a chave mais importante da educação estética: <i>introduzir a educação estética na própria vida</i>. A arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia, mas também na elaboração real dos objetos e situações.</p> <p>Vygotski (1999, p. 315) entendo que: “a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser”. Para Bakhtin (2003), o acontecimento estético pressupõe duas consciências que não coincidem.</p> <p>No caso desta pesquisa, a constituição de leitor dos alunos e professora mediante os processos de criação, memória, discurso, experiência, relações estéticas e o trabalho com a literatura infantil serão as temáticas trabalhadas.</p> <p>Convém dizer que a imaginação se faz necessária nas relações estéticas, à medida que a mesma é compreendida enquanto apropriação de saberes, norteados pelo horizonte histórico-cultural, produzindo uma desconstrução desses saberes, sempre mediados pela afetividade.</p>
Discurso	<p>De acordo com Bright e Melo 2007, o enunciado configura ou " verbal e não-verbal, que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto maior, histórico, tanto no que diz respeito a aspectos (enunciados, discursos, sujeitos etc.) que antecedem esse enunciado específico quanto ao que ele projeta adiante".</p> <p>A análise do discurso de acordo com a interlocução das falas enunciadas pelos alunos e pesquisadora e professora Durante a entrevista com o grupo focal revelou as vozes sociais constituintes e constituidoras dos sujeitos dispostos na biblioteca da escola, cujo contexto foi o único ponto de acordo com as análises efetuadas foi possível observar que aquele contexto da entrevista em grupo engendrou Produções de sentidos outros, pois já sabíamos que muitos outros já haviam sido produzidos.</p> <p>Acrescentando ainda mais a esta interlocução, minhas algumas das contribuições de smoking 2006, sobre a "experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares-comuns". A memória e a narrativa docente afetada pela emergência de compartilhamento da experiência humana, histórica e culturalmente constituída provoca, instiga e remete leitores espectadores desta objetivação textual a dialogarem com suas próprias (des)venturas em seus processos de constituição de leitor.</p> <p>A linguagem literária atrai pelos detalhes textuais, cuja produção de sentidos leva os leitores a estabelecer relações estéticas lançando os Para incontáveis experiências guiadas pelo discurso da arte e discurso da vida.</p> <p>Volochinov e Bakhtin (1976) "esses julgamentos e avaliações referem-se a um certo todo dentro do Qual o discurso verbal envolve diretamente um evento na vida, e funde-se com este evento, formando uma unidade indissolúvel".</p>

Discurso das crianças	Na história de Collodi, o amigo Pávio convenceu Pinóquio a faltar à escola para irem conhecer o País dos Brinquedos. Consequentemente, a ausência na escola trouxe efeitos devastadores para os dois personagens, ou seja, viraram burros tanto fisicamente quanto nas ações. Novamente destacam-se as vozes sociais carregadas de valores – familiares e professores – associadas ao discurso das crianças, de Adriana C. e Iran. Os valores sociais atribuídos à escola no século em que foi escrita a história de Pinóquio atravessaram cem anos e continuam sendo perpetuados na fala das crianças entrevistadas neste estudo. Os acontecimentos revelam que os alunos estão se constituindo leitores da palavra e da vida, no contexto em que estão inseridos.
Relações Sociais	6 O texto verbal e o texto imagético da charge citada são ambos linguagem, conjunto de signos que se apresentam como mediadores do psiquismo humano. Afirma Bakhtin que: A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso das suas relações sociais. [...] A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem (BAKHTIN, 1992, p. 35-36).
Afetividade	2 Estabelecer relações estéticas significa desenvolver maior afetividade, reflexão e imaginação, necessárias para a objetivação em produções criadoras que possibilitam ao seu autor assumir um novo compromisso ético tanto com seu produto quanto com a sociedade (MUNHOZ e ZANELLA 2008, p. 293).
Referencial Teórico:	
Freire; Kramer; Smolka, Soares, Vázquez, Vigotski, BAKHTIN, M. Estética da criação verbal; Marxismo e filosofia da linguagem; Discurso na vida e discurso na arte.	

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Quadro 20 - Trabalho 15

15. Tese: Leitura literária no ciclo alfabetizador: repercussões das políticas educacionais no chão da escola pública municipal de Araçatuba/SP.	
Estética	A relevância da leitura literária no ciclo alfabetizador para além das escolhas didáticas como direito da criança à fruição estética. Como já discorrido, não só como algo instrumental para o ensino da Leitura, mas como algo importante para a formação integral da pessoa humana, sobre a ótica da fruição estética. A questão problema desta tese é a secundarização das políticas, no período de alfabetização em escolas públicas municipais de Araçatuba São Paulo, relacionada ao PNBE e PNAIC. O estudo tem, como hipótese, a privação das crianças araçatubenses do direito à fruição estética a elevação do pensamento, ao desenvolvimento da competência literária.
Discurso	E esse é o ponto a nuclear da presente pesquisa, mas, também, uma zona de conflitos a vírgula pois o significado Progressista do trabalho com a leitura literária, no período de alfabetização, numa perspectiva crítica, para a elevação do pensamento e humanizadora que pretendemos, esbarra nas proposituras dos discursos governamentais. Esses discursos estão mais preocupados com o êxito escolar do que com a formação para a cidadania e elevação do pensamento. (GIMENO SACRISTÁN, 2013). O foco da análise de políticas deveria incluir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política a prática. E isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre os discursos nessas Arenas. (MAINARDES, 2006). Preocupação com a hegemonia dos discursos por grupos de interesses. Torna-se, assim, primordial que não reproduza os discursos ideológicos de política externa, devido à necessidade de responder a uma nova ordem mundial. As formas específicas que a globalização e os discursos da internacionalização têm assumido determinam, ao nosso ver, nos vencedores e perdedores.

Relações Sociais	Neste contexto, o capital simbólico fundamental seria o conhecimento, em toda a acepção da palavra, a partir de uma visão existencialista e dialética de mundo, evidenciando a importância da educabilidade do ser humano como ser em permanente formação, educando se a partir das relações sociais que estabelece (FREIRE, 1997)
Afetividade	A leitura é uma prática que, segundo Herdeiro (1980), atualiza a mensagem escrita. Essa atualização, ainda na perspectiva da autora, possibilita que o sujeito leitor seja envolvido em uma experiência de comunicação que o compromete ao “nível da imaginação, da inteligência, da sensibilidade e da afetividade”
Referencial Teórico:	
Braslavski; Ferreira; Freire; Bernadete Gatti; Soares; Vigotski, Freire; Machado; Candido; Bourdieu; Azevedo.	

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Quadro 21 - Trabalho 16

16. Dissertação: Alfabetização estética: o aluno do curso de pedagogia da UFC e as possibilidades da arte na sua formação como educador.	
Estética	<p>Iniciar nos estudantes um processo de alfabetização estética, ou seja, dar-lhe a oportunidade para tomar em contato com alguns dos bens artísticos da humanidade e de encontrar em espaços para a sua própria expressão através da arte.</p> <p>Os professores de arte do curso tentaram fazer com que o processo de alfabetização estética fosse uma alternativa de fazer com que os alunos pudessem perceber, através das vivências na disciplina, as potencialidades da arte como forma de expressão, e exploração das capacidades imagéticas e imaginárias, sensibilidade em termos de percepção das sutilezas do mundo através dos sentidos.</p> <p>A escola parecia funcionar, para as classes populares, como se fosse um vestíbulo onde se mutila dimensões e prepara se os corpos para o trabalho que é sacrifício. Com efeito, aí o sujeito que conhece e se despe de também um sujeito que deseja.</p> <p>E assim, se põe diante do conhecimento usando a inteligência apartada dos fins a que ela serve, alisando a da moral, da afetividade, da estética, em sua fome de atos e obras. Como se pudesse extirpar do ser que aprende, em seus nervos vivos, essas dimensões. Linhares (1999)</p> <p>Estética que é a capacidade de criar a partir de uma interpretação da realidade coletiva</p> <p>A partir da expressão de suas ideias, Sensações e sentimentos que conferem sentido a realidade: a partir também de sua atuação ética no mundo.</p> <p>A arte ajuda o indivíduo na construção da sua dimensão estética.</p>
Discurso	O nosso discurso aqui presente reflete nossa utopia, uma espécie é devaneio criativo, que nos faz transbordar de inquietações Diante do modo como a arte foi vivenciada, quase que de modo geral, pelos alunos da pedagogia da UFC cremos que uma das alternativas ao alienante mundo da mercadização dos valores culturais e cognitivos que pode nos libertar desse estado hipnótico é a arte.
Relações Sociais	X
Afetividade	Está no excerto da estética
Referencial Teórico:	
Bourdieu, capital cultural- violência simbólica, indústria cultural; Paulo Freire, dialogicidade.	

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Quadro 22 - Trabalho 17

17. Dissertação: O significado da leitura literária no processo de alfabetização	
Estética	<p>Bellintani 2013 traz ainda a concepção de que a literatura, além de disseminar experiências estéticas de subjetividade, de nudismo, de emoção e de cognição, constitui também, um eixo de ligação entre a criança e o mundo letrado.</p> <p>É notório que as experiências das crianças com a leitura de texto literário tomam um significado por possuírem duas tendências principais, a sensibilidade e a estética.</p> <p>O presente texto tem o objetivo de propor uma abordagem que vá ao encontro da Leitura literária e que seja sempre este o primeiro contato do aluno com o texto escrito. Toda a bagagem estética pertencente ao Mundo da Arte, do qual a literatura faz parte, deve ser, em primeiro plano, explorado, apreciado e vivenciado pelas crianças com o auxílio ou não de um adulto.</p> <p>A poesia é classificada como um gênero literário composto por versos estruturados de maneira harmoniosa. Nesse tipo de texto A palavra é usada em sua forma estética, prevalecendo no uso delas ou sentido conotativo, figurado</p> <p>Esse tipo de texto tem como sua matéria-prima o sentimento. As obras são criadas na convicção de que irá despertar no leitor algo que não estava no seu cotidiano, algo que está ligado ao Imaginário e que se confirma, a poesia uma linguagem utilizada em sua função estética.</p>
Discurso	<p>No conteúdo deste esquema a autora evidencia uma associação entre a história ouvida e a construção da escrita, ou seja, mais que usar a leitura como ponto de partida, Grossi 1990 esclarece o esquema que se forma, no pensamento do aluno, durante o contato com as histórias infantis, estruturas que se caracterizam mais quando a criança ouve um texto do que quando ver letras soltas no quadro ao afirmar que: "estabelece-se, portanto, um jogo entre desenhos, imagens perspectivas e motoras, escrita e fala, que promove uma dinâmica em direção a vinculação entre o discurso oral e o texto escrito, condição necessária a aquisição da Lecto escrita".</p> <p>Participa em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas ideias e pontos de vista: este serve para verificar as funções do discurso, e se o aluno é capaz de planejar uma sequência de e locuções coerentes e compreensíveis pelos ouvintes.</p>
Relações Sociais	X
Afetividade	<p>1</p> <p>Com base nesta relação aluno texto, nota-se a abordagem do texto literário na alfabetização, remetendo a outro aspecto que se revela no campo do intelecto e da afetividade os quais devem ser desenvolvidos ao longo da vida de todos os seres humanos, mas que nesta fase da vida estão, em maior escala, voltados às questões da relação do sujeito com o mundo favorecendo a reflexão sobre assuntos diversos pontos a respeito disso, Saraiva (2001) apresenta: por desenvolver as áreas afetivas e intelectual, a leitura de textos literários, na fase de alfabetização, oferece às crianças a oportunidade de se apoderarem da linguagem, uma vez que a expressão do imaginário as liberta das angústias próprias do crescimento e lhe proporciona meios para compreender o real e a atuar criativamente sobre ele.</p>
Referencial Teórico:	
Ferreiro; Freire; Soares.	

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Quadro 23 - Trabalho 18

18. Tese: Bakhtin e Paulo Freire: a relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática da liberdade.	
Estética	<p>Para Bakhtin (1993) " a responsabilidade estética do ator e de todo o ser humano pela adequação do papel representado permanece na vida real, porque a representação de um papel como um todo é uma ação responsável executada por aquele que interpreta, e não por quem é representado, isto é, o herói o mundo estético inteiro como um todo é apenas um momento do ser evento, incorporado legitimamente no ser-evento através de uma consciência responsável através de uma ação responsável de um participante. A razão estética é um momento da Razão prática.</p> <p>Podemos ainda inferir que a preocupação estética, na literatura para Bakhtin, na educação para Freire, possui relação com o eu e o outro e a estética e a ética.</p> <p>O objetivo dessa tese foi discutir as relações dialógicas do eu e do outro nas perspectivas dos autores Bakhtin e Paulo Freire, no sentido de favorecer uma prática da Liberdade no âmbito escolar. Realizamos essa discussão incluindo os conceitos de ética, é estética, ideologia, consciência e linguagem</p>
Discurso	<p>Dessa maneira, Silva 2008 averiguou a importância de considerar o que os gêneros textuais, no cotidiano da sala de aula, proporcionam a criança, assim como apontava Bakhtin (2003), a oportunidade de diversidade E domínio do sujeito a respeito da linguagem, fazendo que as crianças descubrirem sua individualidade e reflexões desencadeadas em discursos Livres contidos por palavras alheias, estilo individual, sentidos próprios e enunciados responsivos de outros e disse. Notou-se que os gêneros textuais e os conhecimentos de conteúdo específicos de língua portuguesa permitem às crianças, desde os anos iniciais, tornarem-se pessoas experientes na prática de ler o mundo e iniciarem assim o processo de compreensão da natureza política a qual estão inseridas.</p> <p>A psicologia objetiva que responderá as exigências do materialismo. Ele admite a presença do psíquico subjetivo, mas sem separado do fundamento material. Os estímulos sociais motivam os atos da vida do homem, 12, por exemplo, as respostas verbais por desempenhar em relevância na vida do homem, " Porque o discurso interior acompanha cada ato consciente dele não se prestam ao estudo por métodos puramente fisiológicos, sendo uma manifestação e especificamente social do organismo humano". Bakhtin 2009</p> <p>Para Bakhtin (2009), os estímulos sociais motivam os atos e as ações da vida do indivíduo a, como as respostas verbais. O discurso interior do sujeito acompanhar a cada ato consciente dele sobre influência e relação com o mundo exterior.</p> <p>Nos níveis superiores da ideologia do cotidiano, em seu discurso interior, está a atividade criadora, que se constitui da orientação social do indivíduo o. Nela ocorre a passagem pela prova da expressão externa. Aí, podem ser situadas as palavras, as entoações e os movimentos interiores que passam pelo refinamento social, como diz Bakhtin (2004): "pelo efeito das reações e réplicas, pela rejeição ou apoio do auditório social". Verifica-se que à medida que a e nunciação se integra ao sistema ideológico, níveis inferiores da ideologia do cotidiano deixam de ter importância já que o objetivo sociológico possui fator definitivo. Estando o discurso interior e externo situado na língua, o autor define que ela é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, que ocorre por meio da enunciação.</p>
Relações Sociais	<p>Bakhtin e Freire concebem a linguagem como ferramenta para alcançar a liberdade, no momento em que serve como mediadora das relações sociais ultrapassando as relações de opressão e subordinação entre as pessoas.</p> <p>No diálogo encontra-se a estratégia de construção social apontada pelos autores dos pontos na alteridade encontra-se a forma única de Constituição da subjetividade, na linguagem o lugar do encontro e desencontro dos homens significar o mundo, tornando a vida existência parece ser o ponto nevrálgico de aproximação dos dois autores. E esta se constrói nas relações sociais e, nas instituições sociais, Apesar e a respeito dos seus mecanismos de objetivação e subjetivação: as histórias de interações nunca são idênticas entre si, e daí a irrepetibilidade de cada homem: As Memórias de futuro são possibilidades, compagináveis com outros sonhos, mas não redutíveis ao mesmo e ao idêntico. (GIRALDI, 2004).</p>
Afetividade	Derivados
Referencial Teórico: Bakhtin - estética da criação verbal; Freire.	

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Quadro 24 - Trabalhos selecionados: Alfabetização e Estética

Título	Palavras-chave	Estética no Resumo
<p>Alfabetização estética: o aluno do curso de pedagogia da UFC e as possibilidades da arte na sua formação como educador.</p> <p>Observação: esta dissertação não tem a apropriação da leitura e da escrita como objeto.</p>	<p>Arte. Capital Cultural. Alfabetização Estética. Professores de arte – Formação</p>	<p>Ampliar a compreensão do processo de formação humana por meio das possibilidades da arte ou processo de alfabetização estética. Trabalhar a dimensão estética do educador. Além disso, pretendo desencadear naquele curso novas discussões sobre a pertinência do estético na educação e suas possibilidades de uma humana formação.</p>
<p>A criança entre a voz do verso e a letra do sentido: a poesia no processo de alfabetização</p>	<p>Alfabetização Experiência estética Infância Literatura Poesia</p>	<p>De acordo com Pound (2006) os recursos estéticos que estão presentes na poesia podem ser compreendidos de três formas: com o uso da melopeia, da fanopeia e da logopeia. Estética mnemônica Diversidade dos recursos estéticos e formais da poesia para enriquecer o ensino da leitura fluente e da escrita criativa.</p>
<p>O significado da leitura literária no processo de alfabetização</p>	<p>Literatura - Estudo e ensino, Leitura, Alfabetização</p>	<p>Os mesmos foram apresentados as crianças, em primeiro plano, sob a perspectiva estética concernente a literatura, desvestido do caráter pedagógico. Como qual, normalmente, costuma-se associá-los. Os resultados obtidos trazem a percepção de que a literatura necessita estar inserida no ambiente de alfabetização de maneira planejada e voltada ao seu caráter estético como incentivo à formação de leitores desde a tenra infância dentro da perspectiva do letramento.</p>
<p>Práticas, narrativas e reflexões no diário de uma professora de tem em 2 descritores e discurso das crianças</p>	<p>Diários de aula – alfabetização – escritas de professores</p>	<p>A arquitetura de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin - conhecimento, ética e estética - auxilia na reflexão da tessitura do diário.</p>
<p>As aventuras de Pinóquio e as (des)venturas do processo de constituição do(a) leitor(a)</p>	<p>Literatura infantil. memória e experiência; leitura, arte/mundo; letramento/alfabetização; processos de criação; vozes sociais; prática/drama docente.</p>	<p>A literatura é objetivação artística e, como tal, sujeitos podem, com a mediação de textos literários, estabelecer relações estéticas com o lido e, daí, com o vivido.</p>
<p>A literatura infantil e a formação humanística no cotidiano da sala de aula</p> <p>Texto não localizado para download</p>	<p>Formação docente Literatura infantil Prática pedagógica Didática</p>	<p>Relevância da função estética na literatura infantil para a formação humanística e discutimos sobre as relações entre ensino e escolarização literária. Foram selecionadas algumas obras do acervo literário da escola para vivenciar uma experiência de leitura estética com temáticas representativas da diversidade cultural, na turma do primeiro ano do ensino fundamental. Contribuir para a formação docente e a prática pedagógica ao valorizar a função estética literária, como propiciadora de aprendizagens significativas.</p>

Das memórias narrativas às representações míticas: arte e desafios na alfabetização	Alfabetização Memória Narrativa Oralidade Psicanálise Subjetividade	Uma alfabetização que acontece sobre três eixos: o primeiro que contempla o resgate das narrativas de referência e da oralidade poética com relevos estéticos,
Bakhtin e Paulo Freire: a relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática da liberdade	Educação. Linguagem. Alfabetização. Bakhtin Paulo Freire. Relações dialógicas Relações eu e outro. Liberdade	Realizamos essa discussão incluindo os conceitos de ética, estética, ideologia, consciência e linguagem.
Leitura literária no ciclo alfabetizador: repercussões das políticas educacionais no chão da escola pública municipal de Araçatuba/SP	Formação do leitor literário Educação e Estado - Brasil Incentivo à leitura Alfabetização	Compreensão frágil sobre a relevância da leitura literária no ciclo alfabetizador tem provocado a secundarização dos programas que propõem o incentivo a essa leitura, privando a criança do direito à fruição estética, do incentivo à elevação do pensamento, ao desenvolvimento da competência literária.

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).