AFETO E EMERGÊNCIA DO DISCURSO ESCRITO NA ALFABETIZAÇÃO

Welessandra Aparecida Benfica [1]
Victoria Wilson [2]

RESUMO

A pesquisa busca analisar as condições da emergência do discurso escrito de crianças em fase de alfabetização por meio das formas de escrita referenciadas pelo afeto, em bilhetes, cartas e outras escritas dirigidas às professoras alfabetizadoras. Pretende-se investigar universos de referências do sujeito com a escrita inicial, suas formas de expressão, os afetos na emergência do discurso escrito na Alfabetização e aspectos que possam oferecer bases para se pensar a possibilidade de construção sobre uma narrativa do processo de alfabetização vinculada ao pertencimento do sujeito que aprende, à construção de sua alteridade/ discursividade e ao afeto sócio interacional (Besnier, 1990; Ostrower,2001; Bakhtin,2017; Vigotski, 2018) . A análise documental e indiciária é o instrumento metodológico utilizado e é composto de um acervo de bilhetes, cartas e cartões entregues às professoras alfabetizadoras, escolhidos segundo critérios estabelecidos. Essa análise será guiada pela construção das categorias provenientes das leituras e incursões sobre a teoria da Linguagem de Bakhtin, em especial os atos discursivos, o afeto sócio interacional, os indícios da escrita que revelem a emergência do discurso escrito inicial, e a busca por compreender de que maneira essas crianças manifestam seus afetos por meio da escrita. Ainda se evidencia na proposta a definição de tomar as cartas produzidas como referências para a elaboração de um livro intitulado “Cartas às crianças escritoras que ainda vão nascer”. A intenção central da pesquisa é coadunar estudos já realizados no doutoramento em Educação para aprofundá-los com convergência para as práticas discursivas da escrita e investigar como, onde e porquê o sujeito se distancia de seu potencial criativo e coloca a escrita num lugar inalcançável e apavorante.

Palavras-chave: escrita; afetos; alfabetização discursiva.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa circunscreve campos do conhecimento que se aglutinam e se ampliam em áreas convergentes, destacando-se a Educação, a Alfabetização em perspectiva discursiva, as práticas de linguagem em contextos variados, com foco na enunciação, discurso e interação dos sujeitos.

Nos meandros da escrita, em tomada proposital de entrevista concedida por Ostrower (2023), encontramos dois extremos: o professor que chega na sala de aula e determina a escrita dos estudantes e o professor que diz aos estudantes ‘escrevam o que quiserem’. Ambos manifestam ações que remetem a práticas perversas: a primeira autoritária, a segunda niilista.

[1] Estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística da UERJ. welessandra.benfica@uemg.br
[2]Professora titular da Faculdade de Formação de Professores e dos Programas de Pós-Graduação em Letras: PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras)e PPLIN (Mestrado Acadêmico em Estudos Linguísticos e Estudos Literários) da UERJ. vicwilsoncc@gmail.com

Ao considerar o processo de criação e criatividade Ostrower (2023) adverte: o sujeito não inventa uma forma expressiva. Primeiro ele vive. E em função dessa experiência de vida ele encontra a expressão para esta experiência. Tanto é possível, quanto necessário pensar a escrita pelo caminho do olhar artístico da autora. No trabalho da escrita, a criança revela o seu potencial criador e que envolve a capacidade de compreender, relacionar, ordenar, significar e configurar.

Uma perspectiva que também nos apresenta possibilidade de discussão reside na perspectiva dialógico-discursiva, onde ouvir, falar e escrever não podem ser dar fora do processo interlocutivo.

A assimetria entre os interlocutores e toda a luta de forças que se travam na "arena discursiva" fazem com que nem todas as vozes sejam ouvidas da mesma forma, e torna-se por essa razão olhar os sujeitos e seus modos de produzir, criar e interligar as suas ações.

Nesse sentido, o que se pretende dizer nessa pesquisa encontra ancoragem em condições da emergência do discurso escrito de crianças em fase de alfabetização por meio de suas formas de escrita referenciadas pelo afeto, a partir de uma visão antropológica e socionteracional da linguagem, conforme atribuída por Besnier (1990, pág.02).

Pretende-se investigar universos de referências do sujeito com a escrita inicial, suas formas de expressão, os afetos na emergência do discurso escrito na Alfabetização e aspectos que possam oferecer bases para se pensar a possibilidade de construção sobre uma narrativa do processo de alfabetização vinculada ao pertencimento do sujeito que aprende, à construção de sua alteridade/discursividade e ao afeto sócio-interacional.

As questões de pesquisa que procuramos aprofundar podem ser assim evocadas: Como a escola tem trabalhado a criação e a imaginação da escrita na emergência do discurso escrito inicial da criança? Se cada sujeito cria a partir de seu universo de possibilidade e de suas interações no mundo, a escola tem sido lugar de criação e criatividade? Que fios tem puxado? Quais estratégias podem ser visualizadas nas escritas afetivas das crianças e que podem ser interpretadas a partir do que a abordagem discursiva dispõe como elemento interpretativo de um fazer discursivo-interacional?

A pesquisa surge de três condições que se relacionam no decorrer de minha trajetória acadêmica. A primeira revela-se na imersão da infância e adolescência na literatura infantil, nos livros e clássicos que sempre estiveram ao alcance das mãos e bem possíveis de serem levados para a grande mangueira.

Tudo ali na roça ia devagar, tal qual "Lúcia já vou indo", a lesma encantadora que ainda insiste em me visitar. Ainda ressoa na escrita que ora dou início no pós-doutorado e que desvendará as escritas afetivas das crianças, as palavras de Maria Heloísa Penteado em sua história: "*Lúcia já vou indo* não sabia andar depressa, andava devagar, falava devagar e chorava e ria mais devagarinho ainda". "Depressa Lúcia, assim você não chega, diziam os bichinhos", mas Lúcia gostava de ver a beleza dos caminhos. Ela já sabia que mais importante que chegar é ir sempre em frente, no ritmo de cada um!

A copa exuberante e forte da mangueira ou de uma árvore escolhida para ser tronco que acolhia a leitura aliada a uma infância rural, era o lugar ideal, por onde passariam os clássicos infantis, os contos de fadas, das aventuras de Peter Pan ao Rouxinol do Imperador. A alfabetização permeada pelo clássico "Os três Porquinhos" e a certeza da vida adulta: a casinha de pedra, sobre a rocha, fica cada vez mais desafiadora de ser derrubada pelo lobo. Tantas foram as leituras, que a escrita fez morada em mim!

A segunda condição localiza-se na formação de professoras na disciplina de Alfabetização e Letramento, que ministro há 10 anos no Curso de Pedagogia. Sempre trabalhei com as professoras questões que preservam três grandes temáticas: a condição da Linguagem, a condição da escrita por meio da Psicogênese da escrita de Emília Ferreiro, e por fim, uma unidade toda dedicada à escrita como prática discursiva. Ler Ana Luiza Smolka nos possibilitou entender que há algo a se fazer para além da gênese da escrita.

Não é fato novo que temos que caminhar em direção a um aprofundamento sobre a alfabetização para além da Psicogênese. As (os) estudantes sempre perguntam o que fazer com a criança que não se encontra em nenhuma fase ou nível psicogenético da escrita. Como ler as escritas produzidas? Posso jogar fora? Fingir que não entendi? O que a criança quer dizer com isso? E quando as (os) futuros docentes entendem que a escrita e a escritura são duas faces da construção do texto, percebem que há muito o quê desvendar sobre o sujeito, o discurso e as inúmeras construções que ele faz para se apropriar/constituir sua escrita.

A terceira condição diz respeito à tese, intitulada "A escrita de educandos (as) em formação para atuação nas escolas do campo na perspectiva das Representações Sociais", (Benfica,2017), apresentada ao Programa de Pós-graduação em Conhecimento e inclusão

social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Destaco a presença proposital da música "Anunciação", de Alceu Valença, no último capítulo da tese. *"Na bruma leve das paixões que vêm de dentro, tu vens chegando pra brincar no meu quintal No teu cavalo peito nu, cabelo ao vento, e o sol quarando nossas roupas no varal. Tu vens, tu vens. Eu já escuto os teus sinais... tu vens, tu vens, eu já escuto os teus sinais. A voz do anjo sussurrou no meu ouvido, eu não duvido já escuto os teus sinais. Que tu virias numa manhã de domingo, eu te anuncio nos sinos das catedrais"*.

Havia ao final do texto um chamado para aprofundar as condições da escrita. Ainda mais por perceber que após toda a incursão nas narrativas de sujeitos que se veem diante da escrita acadêmica na Universidade, uma categoria chama a atenção por ligar, como um fio condutor das narrativas, todos os sujeitos pesquisados: o medo de escrever. Nas considerações finais da tese destaco que a escrita, objeto historicamente fundado sob o "privilégio" dos mediadores de pena, o profissional da escrita, os *upografeis*, (que escrevem por aqueles que não sabem fazê-lo), os copistas, secretários, escreventes públicos, contratados para escrever como em Chartier (2002, p. 91-92), agora pertence a sujeitos que a conquistaram pela luta, ocupando um lugar na Universidade. Os que se encontravam alijados de direitos tomaram a Universidade e invadiram o "latifúndio do saber".

No entanto, aprende-se a ter medo de escrever, porque, antes, o que havia, era apenas o desejo dessa escrita, perpassado pelas dificuldades de acesso, sejam materiais ou produzidas por essas experiências. Chegar à Universidade, portanto, significa estar diante desse desejo forjado nas experiências de vida desses sujeitos. Significa, sobretudo, tomar posse, apropriar-se, sentir-se parte de um mundo desconhecido e possível. E fazer o retorno a essa produção escrita, por meio da produção afetiva das crianças pode desvendar onde o sujeito se afasta de seu potencial criativo e coloca a escrita um lugar inalcançável e apavorante.

O objetivo geral da pesquisa é investigar a emergência do discurso escrito na alfabetização por meio das "cartinhas" de afetos, identificando o repertório de escritas afetivas de crianças no primeiro ano de alfabetização. Almejamos ainda aprofundar na análise das produções escritas afetivas por meio de *indícios* que revelem a ação das crianças sobre sua criação escrita e verificar como são produzidas as escritas afetivas presentes nas turmas de alfabetização.

METODOLOGIA

A análise documental e indiciária é o instrumento metodológico utilizado e é composto de um acervo de bilhetes, cartas e cartões entregues às professoras alfabetizadoras, escolhidos segundo critérios a serem estabelecidos no decorrer da investigação. Essa análise será guiada pela construção das categorias provenientes das leituras e incursões sobre a teoria da Linguagem de Bakhtin, em especial os atos verbais responsivos, o afeto sócio interacional, os *indícios* da escrita que revelem a emergência do discurso escrito inicial, e a busca por compreender de que maneira essas crianças manifestam seus afetos por meio da escrita. O corpus da pesquisa será constituído por cartas e bilhetes de crianças em fase de Alfabetização. Portanto, pretende-se realizar análise documental e indiciária sobre os bilhetes e cartinhas elaborados para a professora em início de alfabetização. Segundo Oliveira (2007, p. 69) a pesquisa documental "caracteriza-se pela busca de informações em documentação que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornas, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação".

Para a análise do material escrito das crianças, recorreremos ao paradigma indiciário proposto por Ginzburg, segundo o qual: "Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição. " (Ginzburg, 1989, p. 179).

Como se pode notar, o paradigma indiciário sugere um método voltado para as singularidades, privilegiando pequenos detalhes, uma vez que esses podem ser, além de relevantes, determinantes no e para o processo de investigação do pesquisador. Nesse sentido, abre-se a possibilidade para o pesquisador deter-se em aspectos nem sempre "captados diretamente, mas, sobretudo, recuperáveis através de indícios, sintomas", complementa Abaurre (1979, p.15, apud Quartarella, 1994).

Ainda pretendemos elaborar um livro sobre as cartas provenientes de um projeto a ser realizado como extensão. O livro tem como título “Cartas para as crianças escritoras que ainda vão nascer” em tomada proposital do livro intitulado “Sem choro nem vela: carta aos professores que ainda vão nascer” de Claudia Rosa Riolf (São Paulo: Paulistana, 2012.)

REFERENCIAL TEÓRICO

Vivemos tempos muito turbulentos em que muitas emoções, de vários tipos, nos atravessam, a nós e às crianças. A escola só tem sentido se contribuir para uma compreensão maior da sociedade e do mundo que habitamos (GOULART; VIDAL, 2021, p. 60).

Entendemos que esse sentido passa por algumas dimensões, dentre elas, a escrita. Ao se referirem à escrita, as autoras nos permitem pensar que se escreve para alguém, com uma intenção, um motivo ou uma necessidade. Essa é a escrita escolar que tem permeado as práticas alfabetizadoras? Há alguém específico para o qual esse texto é dirigido? A professora acolhe e inspira a escrita das crianças?

Se inspirar a escrita é “ajudar os estudantes a descobrirem que suas vidas valem a pena serem passadas para o papel, se o ajudarmos a selecionar seus tópicos, seu gênero e sua audiência” (CALKINS.M.1989, pág.18), e se essas são premissas do ato de escrever, há que ser ter muito mais que uma folha em branco e um desejo de escrever no confronto que a criança tem com esse objeto novo em sua vida escolar. A professora que recebe a escrita, o papel que desenhado borda traços, corações, estrelas, imagens diversas, imbuídas de afetos e intenções são elementos a se considerar ao escrever, porém outros a atravessam tanto quanto o ato da escrita.

Uma abordagem linguística sobre o afeto deve levar em conta o contexto uma vez que a dimensão afetiva atua como estratégia discursiva importante na organização da informação, na definição de cada cultura particular e nos respectivos modos de expressá-lo. (Besnier, 1990; Wilson, 2000). É a partir das relações que os afetos se manifestam e em cujas práticas e discursos se estrutura e de onde emana o seu significado. Emoções são relações e interdependências.

Zabala (2021) adverte sobre uma condição importante para definir as escolhas dos sujeitos enquanto leitores/escritores, a qual denomina de “caixa de ferramentas”,

> Todas las personas tenemos un repertorio único con recursos linguísticos y no linguísticos diversos, que va enriqueciéndose y cambiando con el tiempo en la medida en que participamos en diferentes esferas de la sociedad. En ese sentido, podemos decir que la forma de los repertorios, o lo que tenemos en esta caja de herramientas, está en una relación estrecha con la biografía de las personas y con las oportunidades que han tenido de participar en diversas prácticas sociales a lo largo de la vida. (Zabala, 2021, p.3).

Considerando que as crianças participam de eventos diversos anteriores à sua entrada na escola e que se encontram recém-chegadas da Educação Infantil ao adentrarem no ano inicial de alfabetização, o repertório de escritas com a qual se relaciona pode estar ancorado em afetos fundamentais que podem concorrer para uma empreitada em direção ao texto escrito. Se pensamos a linguagem como ordenadora de sentidos singulares podemos observar um fato que Ostrower destaca: a linguagem não tem materialidade por si mesma. Então, o que dá materialidade à linguagem? Para Ostrower é algo externo que dá existência à linguagem, que em si não é subjetiva. “A matéria objetivando a linguagem é uma condição indispensável para podermos avaliar as ordenações e compreender o seu sentido” [...], é a matéria que possibilita a objetivação da linguagem e por conseguinte a própria expressão subjetiva. ” (Ostrower, 1987, p. 37).

Na análise de uma das cartas do acervo documental da pesquisa encontramos um bilhete com o seguinte enunciado “Raios de luz vai te aucansar, querida professora, vou sempre te amar”. Esse enunciado retirado de uma das *cartas* enviadas à professora revela uma criança, em fase inicial de alfabetização, de uma escola pública, com tempo livre após terminar a atividade de sala, e que decide lançar seus raios de luz sobre o papel, evidenciando seu desejo pela professora. Chama a atenção o fato de que os raios desenhados na carta entregue à professora são do tipo incidentes, aqueles se movem em direção e atingem uma superfície, dando o exato sentido da frase que vem logo a seguir: “querida professora, vou sempre te amar”.

Em uma primeira mirada, o verbo transitivo direto “alcançar”, dentre vários outros sentidos, significa chegar a determinado lugar; a criança revela que a professora será atingida, ou ainda alcançará um território luminoso, pois a luz incidirá sobre ela de forma contundente.

Tomando como base a condição do sujeito afetivo e livre em sua produção, na relação com um outro, pode-se dizer que na escrita também é possível pensar sobre os raios refletidos que mostram o caminho que a luz segue após ricochetear na superfície, e os raios refratados, aqueles que surgem quando a luz segue após se dobrar e se mover por uma matéria.

O que poderíamos retomar em Bakhtin sobre a dialogia da linguagem nesse episódio?

Ao mirarmos a criança que produz como um sujeito posicionado e responsivo, dono de sua construção, podemos perceber em Bakhtin a unidade linguagem-dialogia o que configura a ação de escrever como uma troca entre diferentes vozes e pontos de vista. Ao entender a comunicação como uma interação contínua, em que as palavras e os significados são moldados pelo contexto e pelas respostas dos outros, Bakhtin nos permite interrogar: não seria então a escrita, somente possível, quando há um outro a quem ela possa atingir, refletir, ou se mover/refratar?

Em Bakhtin, encontramos o sujeito que age na e pela linguagem. O sujeito que se desdobra para libertar-se das amarras das estruturas por meio da história. O sentido da palavra, para o sujeito bakthiniano, é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser una.

Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir. Para o autor é esse entrecruzamento de vozes que tornam o signo vivo e móvel, capaz de evoluir. Fora das lutas sociais, a língua não teria existência concreta, o que corroboramos em relação à escrita. Assim, “o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações”. (BAKHTIN, 2006, p.108). A palavra seria, então, esse lugar que agrega a duplicidade do sentido.

O autor assevera que na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade.

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Bakhtin, 2006, p.108). Para o autor, a partir da consideração do eu com os outros, “toda enunciação é socialmente dirigida”.

Ao observarmos a condição de produção do texto escrito, entendemos que tem sido buscada uma perspectiva que contemple o sujeito da enunciação nos estudos que privilegiam o texto (Bakhtin, 2003), ou seja, de onde fala, como fala e com quem fala e os modos de produção do discurso, e que as marcas textuais têm relação com as diversas experiências do sujeito que escreve/produz.

Essa produção, por sua vez, é social, e, por isso, vem marcada por condições que emergem das representações do sujeito sobre o mundo. O sujeito anuncia o mundo. E suas interpretações são provenientes de um feixe de significados. Nem sempre o discurso se apresenta quando falamos. Em momentos que o sujeito silencia, e que dá permissão para as palavras serem atravessadas pelo silêncio, também podemos perceber a presença de significação (Orlandi,2002, p. 12).

Ostrower aborda a importância de formas de relações afetivas e alerta para a superespecialização, que é burocrata, mecânica, desprovida de afetividade e de qualificações criativas. A autora traz com precisão a palavra sensibilidade, que baseada numa disposição elementar, num permanente estado de excitabilidade sensorial, é uma porta de entrada das sensações (Ostrower, 2001, pág. 12).

Se a alfabetização evoca inicialmente as experiências sensíveis das crianças e se traduz em percepção a partir do sujeito cognoscente, esse pode ser capaz de ordenar a realidade e apreender o mundo, compreendendo-o. As experiências são “significadas”. No entanto, se o signo é isolado, ele se torna apenas sinal. O signo não pode se constituir isolado do contexto e da ideologia. A sala de aula deve ser encarada como comunicação social e todas as interações que ali se processam e que são constituídas nesse espaço são produzidas para pressionar, ampliar ou referenciar os processos de ensino aprendizagem.

A escrita seria então uma atividade criadora, permeada por todas as condições de construção do signo. E para nós, também material e criativa. Evocamos Vigotski quando afirma

> Chamamos atividade criadora do homem àquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria seja algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta. (Vigotski, 2018, pág. 13).

No entanto Ostrower (2001), alerta para a consideração de que quando se diz de materialidade e imaginação criativa na sociedade, há um atravessamento a ser considerado,

> Entretanto, a atividade artística é considerada uma atividade sobretudo criativa, ou seja, a noção de criatividade é desligada da ideia do trabalho. O criativo tornando-se criativo justamente por ser livre, solto e isento de compromissos de trabalho. Na

lógica de tal pensamento, porém, o fazer que não fosse 'livre' careceria de criatividade,

> passaria a ser um fazer não-criativo. O trabalho em si seria não-criador. Evidentemente, não é esse o nosso critério. (Ostrower, 2001, pág.21)

Nesse lugar, a imaginação/criatividade convive com o movimento de abstrair na aprendizagem da escrita. É muito mais que relação fonema/grafema, trata-se da arbitrariedade dos signos, das letras, do processo de abstração da escrita. Ao fim e ao cabo, escrita é um movimento de abstração e que vai se complexificando. Ao dizer da lei da realidade emocional da imaginação, Vigotski busca em Ribot a afirmação de que todas as formas de imaginação criativa contêm em si elementos afetivos. (Vigotski, 2028, pág. 30)

E Ostrower (2001, pág.35), vem dar o tom final para a costura teórica que propomos investigar

> O único caminho aberto para nós, seria conhecer bem uma dada materialidade no próprio fazer. Com este conhecimento e com a nossa sensibilidade tentaríamos acompanhar analogicamente o fazer os outros, sempre é claro, por analogias de estruturas e não de operações mecânicas. (Ostrower, 2001, pág.35)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em andamento evidenciará condições de emergência do discurso escrito por meio dos indícios de afetos e dos universos de referências do sujeito com a escrita inicial, suas formas de expressão, os afetos na emergência do discurso escrito na Alfabetização. Pretende-se entender quais são os aspectos que possibilitam construir bases para uma narrativa do processo de alfabetização vinculada ao pertencimento do sujeito que aprende, à construção de sua alteridade/discursividade e ao afeto sócio-interacional.

A intenção recai sobre as hipóteses que dialogam com a escolha de nosso referencial teórico. A primeira delas é que não se escreve sem intencionalidade. A segunda hipótese aponta para o fato de que a escrita é potencialmente criativa a partir do que o sujeito elabora nas relações de poder/afetos. E por fim, acreditamos que é por meio do afeto sócio-interacional que a criança elabora a escrita, cria e transforma o texto.

A pesquisa teórica já iniciada vislumbra as possiblidades de entender aspectos envolvidos na alfabetização em perspectiva discursiva, bem como os sentidos engendrados nas escritas iniciais das crianças. Acreditamos que é preciso construir um repertório denso a partir das vivências e experiências de quem escreve, e assim tornar a escrita um objeto

acessível, onde escrever ultrapasse condições materiais objetivas e possam traduzir os anseios, desejos e condições singulares dos sujeitos que exercem esse direito.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques.IN: ABAURRE, Maria Bernadete Marques, FIAD, Raquel Salek e MAYRINK-SABINSON, MARIA Laura T. (orgs.). Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1990.

BAKTHIN, M. Estética da criação verbal. 4.ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BENFICA, Welessandra Aparecida. A escrita de educandos (as) em formação para atuação nas escolas do campo na perspectiva das representações sociais.2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BESNIER, Niko. Linguagem e afeto**.** Departamento de Antropologia, Universidade de Yale, New Haven, Connecticut Annu. Rev. Anthropol. 1990.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986b. (Obras Escolhidas, v. 1).

CALKINS, M. A arte de ensinar a escrever. Porto Alegre: Artmed,1989

CHARTIER, Roger. Os desafios da escrita. Trad.: Fúlvia M. L. Moretto, SP: Editora UNESP, 2002.

GINZBURG, C. Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002 [1986].

GOULART, Cecília M.A; GONÇALVES, Ângela Vidal. Alfabetização: linguagem e vida - uma perspectiva discursiva. Revista Brasileira de Alfabetização. Número 14 – 2021, pág.48-61

IONTA, Marilda. A escrita de si como prática de uma literatura menor: cartas de Anita Malfatti a Mário de Andrade. Rev. Estud. Fem. [online]. 2011, vol.19, n.1, pp.91-102.

MACHADO, Maria Heloísa. Lúcia Já-Vou-Indo. São Paulo: Ática, 2012. Contracapa (4ª Capa)

OSTROWER, Fayga. A sensibilidade do Intelecto: (visões paralelas de espaço e tempo na arte e na ciência). – 10.ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 1998.

_____. Criatividade e Processos de Criação. – 23.ed. – Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Ensino das artes UnB. Instituto Fayga Ostrower, 1986. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=FrJaY8ACcxs&t=444s Acesso em 07/03/2025.

OLIVEIRA, Maria Marly. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, Vozes, 2007, 232 p.

VALENÇA, Alceu. Anunciação. 19º Álbum Sol e chuva, 1997.

ZAVALA, Virgínia; KIVIETOK, Frances. Una mirada al lenguaje desde los repertorios, registros y recursos de los hablantes. Textos de didáctica de la lengua y la literatura, ISSN 1133-9829, Nº 94, 2021, págs. 23-29. Disponível em https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8092270. Acesso em 12/12/2024.

VIGOTSKI. Lev Seminovitch. Imaginação e Criação na Infância. Tradução e revisão técnica: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Ed. Expressão. São Paulo: Expressão Popular, 2018.