

## Palavras e imagens infantis: intercambiando linguagens e recriando o mundo com vaga-lumes

Children's words and images: exchanging languages and recreating the world with fireflies

Palabras e imágenes de niños: intercambiando idiomas y recreando el mundo con luciérnagas

**Paula Gomes de Oliveira** - Universidade de Brasília - UnB | Faculdade de Educação | Brasília | DF |  
Brasil. E-mail: gopaula@uol.com.br | 

**Resumo:** A potência de uma vida nova está na possibilidade de viver e recriar o mundo. De modo semelhante, as crianças, mobilizadas pela novidade do mundo, podem, além de vivê-lo, recriá-lo, e até subvertê-lo, a partir do contato com imagens e palavras. Essa dimensão da linguagem importa em nossos estudos, pesquisas e projetos de extensão. Por isso compreendemos esse texto como um belo pretexto para apresentarmos e discutirmos os achados, as construções e desconstruções de crianças a partir de uma aproximação intensiva e alegre com imagens e palavras em oficinas de escrita na escola. Reconhecemos a potencialidade dessa experiência em sua capacidade de nos desalojar dos velhos conceitos, de nos tornar sensíveis a uma escrita nova produtora de sentido, como a vida deve ser. Para isso é preciso que nos deixemos conduzir pelas crianças, em seus caminhos amplos e nas vielas espremidas de suas criações. Criações que são como vaga-lumes, pequenas luzes de existência em meio à noite escura.

**Palavras-chave:** Palavras. Imagens. Imaginação criadora.

**Abstract:** The power of a new life lies in the possibility of living and recreating the world. Similarly, children, mobilized by the novelty of the world, can not only live it, recreate it, and even subvert it from contact with images and words. This dimension of language matters in our studies, research and extension projects, so we understand this text as a beautiful pretext to present and discuss the findings, constructions and deconstructions of children from an intensive and joyful approach with images and words in writing workshops at school. We recognize the potentiality of this experience in its ability to dislodge us from old concepts, to make us sensitive to new meaningful writing, as life should be. For this we need to be led by the children, in their wide paths and in the squeezed alleys of their creations. Creations that are like fireflies, little lights of existence in the dark night.

**Keywords:** Words. Images. Creative imagination.

Resumen: El poder de una nueva vida reside en la posibilidad de vivir y recrear el mundo. Del mismo modo, los niños, movilizados por la novedad del mundo, no solo pueden vivirlo, recrearlo e incluso subvertirlo del contacto con imágenes y palabras. Esta dimensión del lenguaje es importante en nuestros estudios, proyectos de investigación y extensión, por lo que entendemos este texto como un hermoso pretexto para presentar y discutir los hallazgos, construcciones y deconstrucciones de los niños desde un enfoque intensivo y alegre con imágenes y palabras en talleres de escritura en la escuela. Reconocemos la potencialidad de esta experiencia en su capacidad para desalojarnos de viejos conceptos, para hacernos sensibles a la nueva escritura significativa, como debería ser la vida. Para esto necesitamos ser guiados por los niños, en sus amplios caminos y en los callejones apretados de sus creaciones. Creaciones que son como luciérnagas pequeñas luces de existencia en la noche oscura.

Palabras clave: Palabras. Imágenes. Imaginación creativa.

## **1Introduzindo os vaga-lumes**

Quando era criança morava em uma rua sem asfalto, limitada, pelo que, para nós, crianças, parecia uma floresta. À noite, era possível ver uma infinidade de vaga-lumes que piscavam insistentemente, nos provocando e desafiando para uma brincadeira de pegar. Sempre iniciávamos com um ânimo incontrolável em nossas perninhas, que nos fazia correr e saltitar na tentativa vã de pegar aquelas luzinhas miúdas. Sempre tentávamos. Nunca conseguíamos. Com o passar dos anos, fomos crescendo e criamos outra forma de perseguir os vaga-lumes: aprendemos a olhá-los; de longe, de perto, nas nuances dos movimentos, nas variações da luminosidade. Ficávamos a olhá-los, um tempo infundável, enquanto criávamos o “vagalumês”, a língua dos vaga-lumes, formada de poucas palavras inventadas e engraçadas. Hoje, quando passo naquela rua, não há sequer árvores. O que dizer dos vaga-lumes que lá não estão?

Havia uma espécie de precariedade naquela experiência. Algo de insólito na cintilância dos vaga-lumes, que jamais eram alcançados e tanto nos seduziam. Com o tempo, as brincadeiras de pegar foram dando lugar às brincadeiras com palavras criadas. A imagem e as palavras mostraram-se tão indeléveis, como o nosso contato, das crianças, com os vaga-lumes, com o dialeto criado e com o mundo da floresta.

De certa forma esse texto tratará da precariedade da palavra e das imagens criadas por crianças. Assim como da precariedade do trabalho na escola e no mundo em que vivemos. Intencionamos apresentar tais criações a partir de um movimento duplo: celebração da vida, quando vemos as possibilidades de a palavra e a imagem fazerem surgir novas formas de as crianças verem/agirem/viverem no mundo; e denúncia, quando pensamos que tais práticas escolares precisam ser reforçadas e o quanto a educação corre perigo, como em outros tempos, e mais, nesses.

Georges Didi-Huberman, em seu livro “Sobrevivência dos Vaga-lumes” (2011), valendo-se de seus estudos sobre arte, crítica, filosofia e história, resgata um trecho da obra de Dante Alighieri em contraposição a uma leitura feita pelo cineasta italiano Pier Paolo Pasolini, quando tinha 19 anos, aluno da Faculdade de Letras, e que se voltou para o poema de Dante, com uma “nova leitura”, tal como disse Didi-Huberman:

Ele não esquece de Dante, naturalmente, mas relê A divina comédia com um novo olhar: menos pela perfeição composicional do grande poema que por sua labiríntica variedade; menos pela beleza e pela unidade de sua língua que pela exuberância de suas formas de expressão, de seus apelos aos dialetos, aos jargões, aos jogos de palavras, às bifurcações; menos por sua imaginação das entidades celestes que por sua descrição das coisas terrestres e paixões humanas. Menos, então, por sua grande *luce* que por suas inumeráveis erráticas *lucchiole*<sup>1</sup> (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 15).

Tornando “os vaga-lumes” como um elemento alegórico de sua leitura, Didi-Huberman reflete sobre a arte e a política de seu tempo. Para esse crítico voraz, os vaga-lumes de Pasolini podem ser vistos como lampejos de esperança em meio à escuridão de tempos obscuros do fascismo de Mussolini na Itália, de Hitler na Alemanha e da guerra no mundo.

Em carta que Pasolini escreve ao amigo, ainda na adolescência, Franco Farolfi, em 1941, indica “muito precisamente, que a arte e a poesia valem também como esses lampejos, ao mesmo tempo eróticos, alegres e inventivos” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 22). A perspectiva de Pasolini era de anunciar o fim dos vaga-lumes. E mais ainda, na visão de Didi-Huberman,

A obra literária, cinematográfica e até mesmo a política de Pasolini parece atravessada por tais momentos de exceção em que os seres humanos se tornam vaga-lumes – seres luminescentes, dançantes, erráticos, intocáveis e resistentes enquanto tais – sob nosso olhar maravilhado (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 23).

Enquanto Pasolini descreve os vaga-lumes para anunciar sua morte, a morte da arte e da poesia, Didi-Huberman sugere a sobrevivência dos vaga-lumes, da experiência, da imagem e, por conseguinte, da arte e da criação. Para isso, convida para o diálogo Walter Benjamin, Giorgio Agamben, para que juntos apontem para possibilidades de resistência da cultura, do pensamento e da vida.

De modo semelhante, utilizarei a alegoria dos vaga-lumes para apresentar e refletir sobre os processos de escrita e de criação das crianças na escola. Primeiro, pelo gosto de olhar para uma realidade do mundo tendo como anteparo outra realidade, mesmo que metafórica. Segundo, por considerar que a escola é um *espaçotempo* complexo, de muitas possibilidades de criação e de produção de subjetividades, para além das limitações de ordem socioeconômica e de instauração de políticas públicas de controle e repreensão do pensamento e dos corpos. E terceiro, porque trataremos da literatura na escola e concordamos com o escritor Ezra Pound: “Literatura é aquilo que comove (*ut moveat*), é aquilo que deleita (*ut delectet*), é aquilo que ensina (*ut doceat*).

---

<sup>1</sup> *Lucchiole* pode ser traduzido por pequenos seres de luzes, os vaga-lumes.

Eis a função da literatura: comover, deleitar e ensinar” (GONÇALVES, 2014, p. 104). E o modo como opera essa comoção, esse deleite e esse ensino podem se assemelhar, metaforicamente, ao movimento e ao brilho dos vaga-lumes.

## **2 Escrita, leitura e literatura na escola**

É incontestável a presença e a importância da escrita e da leitura nos primeiros anos de escolarização das crianças. Programas e políticas públicas<sup>2</sup>, documentos oficiais<sup>3</sup> com foco na formação continuada de professores bem como projetos realçam a centralidade dos processos de leitura e escrita das crianças. Evoluímos de concepções de escrita e leitura baseadas na decodificação e repetição de palavras, para concepções sociointeracionistas que problematizam a constituição do leitor e escritor, os processos de autonomia, autoria e criação na escrita.

Depreende-se a necessidade de o educador organizar o trabalho pedagógico em sala de aula com vistas a promover a interação entre as crianças com os diferentes gêneros textuais, na intenção de ampliar a capacidade leitora e a compreensão da escrita no contexto das práticas sociais nas quais ela se apresenta em nossa sociedade. Além disso, o leitor torna-se ativo nesse processo, de modo que “o significado, no entanto, constrói-se pelo esforço do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto” (BRASIL, 1997, p. 43). Ou seja, o leitor não é apenas o sujeito que lê, mas quem se aproxima do texto com seus saberes, conhecimentos prévios e experiências, atribuindo sentido ao que lê, a partir de si mesmo e de seu modo de ver a realidade.

Esse atributo interpretativo do leitor nos coloca frente às potencialidades da literatura infantil na escola. Ler e escrever tornam-se práticas ressignificadas a partir do contato com a literatura. E como apregoa Zilberman (1985), ao se trabalhar com a literatura infantil deve-se instigar nas crianças a curiosidade quanto à compreensão dos significados do texto, que só poderá ser explorado e posteriormente construído pelas vias da interpretação, mesmo que implicada sócio-historicamente e esteticamente no texto. Dito de outro modo, o texto inscreve “marcas” na

---

<sup>2</sup> PNLD - Programa Nacional do livro didático; PNBE - Programa Nacional da Biblioteca Escolar; PNAIC - Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, entre outros.

<sup>3</sup> LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais; BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

tessitura da linguagem a ponto de serem percebidas e perseguidas pelo leitor ao longo do processo de interpretação, marcado pela multiplicidade de sentidos.

Mas em última análise, qual a razão de nos esmerarmos em torno das “múltiplas interpretações”? O que se conquista quando nossas crianças aprendem a interpretar os textos em camadas cada vez mais densas, partindo de aspectos literais até aspectos inferenciais de um texto? A discussão dessa questão encontra eco em outra pergunta, também presente entre os professores: para que serve a literatura na escola? Trataremos dessa questão, começando por uma outra: o que é literatura?

Barthes pode nos ajudar a cuidar dessa questão. Para ele, a linguagem é um construto eminentemente social, mais que isso, a linguagem é a expressão do poder social a que estamos submetidos: “Esse objeto em que inscreve o poder, desde toda a eternidade humana é a linguagem – ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua” (BARTHES, 1978, p. 12). Barthes percebe a língua como construto social de submissão e de alienação, uma vez que obriga os falantes e escreventes a seguirem as estruturas linguísticas em uma posição análoga à de escravos. Acrescenta veemente: “A língua, como desempenho de toda linguagem, não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer” (BARTHES, 1978, p. 14).

Porém, como a condição dos seres humanos em situação de cerceamento da liberdade tende a buscá-la, e segundo Barthes, essa premissa também se mostrará viável em relação à linguagem. Buscar-se-á uma forma de libertar-se dos cerceamentos do universo linguístico. Restará uma fuga da linguagem, uma trapaça linguística: “Essa trapaça, salutar, essa esquiva [...] eu a chama, quanto a mim: literatura” (BARTHES, 1978, p. 16). Literatura para Roland Barthes seria a utilização da linguagem de modo não submetido ao poder, já que a literatura não precisa seguir as regras de linguísticas para estruturar-se e produzir sentido. Se na linguagem cotidiana as regras linguísticas devem ser seguidas para se alcançar compreensão, na literatura é possível operar com a linguagem por outras vias.

Por fim, Barthes define: “a literatura é a utopia da língua”. Ou seja, ela quer alcançar uma língua que não existe na cotidianidade. E talvez não se efetive, mas existe no sonho e alimenta a esperança de quem escreve e de quem lê (BARTHES, 1984, p. 76). Parece anunciar que a literatura opera em um nível de não efetividade em relação ao real, um vir a ser ainda não

realizável, mas almejado, sonhado. A literatura, nessa visão, parece apontar para a potencialidade de a linguagem desdobrar-se sobre si mesma para além do já realizado e possível. Assim como atesta uma predisposição onírica para instaurar um outro *thopos*, um lugar diverso forjado linguisticamente, esteticamente e semanticamente.

Antônio Candido alinha-se ao pensamento barthesiano quando afirma:

A arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade e criação (CANDIDO, 1972, p. 53).

Ao contrário do que ocorre com os textos não literários, nos quais as palavras utilizadas em seu sentido denotativo, também chamado sentido de dicionário, cumprem uma função referencial direcionada para o contexto pragmático de comunicação; na literatura, as palavras extrapolam os significados convencionais, operando *desvios de linguagem*, a fim de criar outras formas de representação do real, exacerbando a função estética da linguagem.

A função estética da linguagem apresenta-se, predominantemente, por meio da metáfora, uma comparação subentendida que engendra um contexto semântico inusitado. Em decorrência do uso de metáforas e extrapolamentos poéticos, o texto literário possibilita a experiência com as palavras em situações polissêmicas, geradoras de imagens e de tantos significados quanto a capacidade de imaginação do leitor ou ouvinte. A disputa de significados emerge dos espaços de dúvidas, inferências, não ditos e arranjos inusitados criados com as palavras (OLIVEIRA, 2016).

A partir desse quadro de referência, consideramos a escola o *espaçotempo* adequado para possibilitar o acesso à leitura e à escrita, na perspectiva de formação de leitores e escritores desde a mais tenra idade, sem que façamos disso um imperativo. A literatura como dispositivo que impulsiona a emergência de processos imaginativos, tão importantes para a criação. Literatura como oportunidade de abertura ao diálogo, acolhimento e sensibilidade manifestos pela/na/com a linguagem em status de “utopia”, como propõe Barthes.

### 3 Uma escola sem muros

Se de fato, como afirmamos, compreendemos a escola como um *espaçotempo* de possibilidades à despeito dos atravessamentos administrativos, políticos e neoliberais que tentam

apequená-la, tratando-a como mercadoria ou coisa diminuta na sociedade, isso nos coloca frente a uma opção ética de fazer pesquisa e extensão dentro de seus muros, mesmo quando a escola não os possui. Isso mesmo. Explicaremos esse fato.

Desenvolvemos nossa pesquisa qualitativa, de cunho interventivo, numa escola pública situada a 38 km de Brasília, em uma comunidade que apresenta vulnerabilidade socioeconômica e marcada por uma história pitoresca de negação dos muros. A escola situa-se numa região fruto de loteamentos realizados pelo governo local na década de 80. Um dos critérios para o recebimento de lotes era a presença de crianças/adultos com alguma deficiência. A escola feita de madeirite, rodeada de árvores, desde seu nascedouro foi marcada por uma processo de inclusão e estava integrada à comunidade. Passados anos, com verba do governo do Distrito Federal, a escola ganhou paredes de alvenaria, quadras e infraestrutura privilegiada, porém fez questão de continuar sem muros.

Conta-se que houve muitas negociações para que o muro tomasse lugar, mas tentativas sem sucesso. Até que na semana da inauguração da nova escola, a assessoria do governador deu um ultimato: “ou se constrói um muro, ou não teremos inauguração”. Em meio à tensão que se adensava, o governo se deu por vencido e propôs que se construísse, pelo menos, um alambrado a fim de proteger o patrimônio público. Foi o que aconteceu: nenhuma fileira de tijolo, apenas um alambrado com visão inteira de tudo a redor.

Nessa escola sem muros iniciamos nossa pesquisa nos perguntando sobre o modo de se ampliar as possibilidades de emergência dos processos de criação e imaginação infantis, por meio da escrita e da leitura. Amparamo-nos em González Rey (2010), que acreditava que a pesquisa qualitativa nasce de um processo de construção e reconstrução constante e deve se orientar pelas necessidades que vão surgindo ao longo do processo, por meio da reflexão, interpretação e do diálogo. Defende ainda que a pesquisa qualitativa deve ser compreendida como um contínuo e dinâmico processo de construção do saber, no qual a subjetividade do pesquisador e dos sujeitos participantes deve ser considerada. Segundo ele,

O êxito e as operações metodológicas de uma pesquisa não são algo formulado a priori, mas algo constituído no próprio processo vivo da pesquisa. Toda pesquisa é um processo vivo em que se apresentam diversas dificuldades para as quais o pesquisador deve estar preparado e diante das quais deve tomar decisões que podem alterar o rumo da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 87).

Após inserção no contexto da escola, participação em reuniões pedagógicas junto com os professores e com a equipe gestora, bem como a análise da Proposta Pedagógica da escola e do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal<sup>4</sup>, optamos pelo trabalho de oficinas de escrita e leitura. Inicialmente desenvolvemos uma oficina com os professores. E, num segundo momento, com as crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O livro escolhido para as oficinas foi “Mania de Explicação” (2001), de Adriana Falcão, ilustrado por Mariana Massarani. Trataremos nesse trabalho apenas das oficinas realizadas com as crianças.

#### 4 Vaga-lumes na escrita e nas imagens

O livro escolhido conta a história de Luisa, uma menina que tem que dar uma definição para situações, sentimentos e expressões da realidade. As ilustrações são coloridas e expressão de modo visual e cômico de algumas das definições criadas pela menina.

**Figura 1** - Página - Mania de Explicação



**Fonte:** A autora.

<sup>4</sup> Documento elaborado pela Secretaria de Educação do DF, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular, que apresenta as bases da organização do trabalho pedagógico nas escolas do Distrito Federal.

A leitura e discussão do livro foi feita numa perspectiva dialógica, oportunizando às crianças participarem oralmente, tomando o turno de fala sempre que possível. Incentivamos o desvelamento dos níveis interpretativos, desde as camadas mais literais até as inferenciais, como forma de incentivar as crianças a criarem outras possibilidades de definições para “os verbetes” escolhidos pela protagonista do livro.

Muito rapidamente, motivadas pelas imagens, pelas experiências e sentimentos suscitados, as crianças propunham novas “explicações” e introduziam também novas palavras ao jogo de invenção. Relatavam situações breves que se relacionavam às imagens do livro, que funcionava como um “disparador de memória” (OLIVEIRA, 2016) e propulsor de criações e recriações mediadas pelas palavras e pelas imagens:

- **Amizade:** é quando ela não traz lanche e eu divido com ela
- **Saudade:** é quando tem alguém no coração
- **Amor:** mãe
- **Amor:** é um romance
- **Amor:** quando sinto saudade da minha vó e do meu avô que moram no Piauí
- **Raiva:** é como se fosse um fogo dentro da gente
- **Vontade:** tenho vontade de ter várias pipas
- **Vontade:** aprender a pular corda
- **Vontade:** ir pro céu, mas não agora
- **Dificuldade:** andar com bicicleta sem rodinhas
- **Vaidade:** quando a pessoa tem a idade avançada e quer voltar a ser como era antes
- **Vergonha:** quando eu faço alguma coisa errada e minha mãe grita comigo na frente de todo mundo
- **Amigo:** é uma companhia importante
- **Irritação:** quando meu cachorro comeu meu chinelo
- **Irritação:** quando eu acordo bem cedo, tipo umas quatro horas, sem despertador, e eu não consigo dormir mais
- **Gostar:** quando é dezembro e a gente se reúne porque é momento de ficar todo mundo junto
- **Cismar:** quando eu cismeiquei que ia pegar amora
- **Cismar:** quando você que muito um brinquedo, aí ele é caro e a mãe não dá
- **Pouco:** quando aponta o lápis, aí ele fica pequeno, pequeno, pequeno
- **Pouco:** quando dá o lanche pro amigo
- **Pouco:** pouco brinquedo
- **Preocupação:** quando faz coisa errada e fica com medo da mãe

Observa-se que a imaginação participa ativamente desse jogo inventivo, na unidade cognição-afeto proposta por Vigotski (2009), segundo a qual os aspectos cognitivos se enlaçam com os conteúdos subjetivos e emotivos das crianças, operando de modo indissociável, fazendo emergir os processos da imaginação criadora. As crianças interpretam e criam novas configurações de sentido, trazendo elementos de suas vidas para as novas “definições”. É o momento em que elementos da vida das crianças invadem a escola por meio da escrita.

Nesse sentido, de acordo com a perspectiva psicológica acerca do desenho infantil de Cagnet (2013), o desenho infantil é um elemento sociocultural muito importante para as crianças, pois permite que elas se expressem e exteriorizem os seus pensamentos e sentimentos. Para Cagnet (2013), o desenho infantil não deve ser encarado de forma ingênua de que a criança simplesmente transpõe para o papel a realidade com que tem contato. O que ocorre, na verdade, é que o desenho infantil é antes a expressão dos aspectos psicológicos e imaginativos da criança, algo que é construído internamente e posteriormente representado por meio do desenho. Entretanto, é necessário observar que a imaginação e o desenho possuem um vínculo estreito e dinâmico e seu desenvolvimento ocorre simultaneamente, assim como a imaginação se alia aos aspectos da realidade vivenciada pela criança.

Vejamos algumas expressões do enlace de palavras e imagens: “Amor: amar é sentimento, é quando a gente gosta ou ama aquela pessoa” (figura 2); “Ansiedade é quando nossa mãe fala que nós vamos pro cinema amanhã” (figura 3); “Felicidade é comer amora. Eu tenho Felicidade pela mamãe” (figura 4); “Raiva é como ter um leão dentro do seu coração” (figura 5).

**Figura 2 - Amar**



**Fonte:** A autora.

Na figura 2, acima, a criança qualifica o "amor" por dois verbos: "ama" e "gosta" de alguém, fazendo referência ao amor romântico e ao amor fraterno. Vemos que a criança se esmerou na atividade do desenho, enfatizando detalhes que adquirem significado importante em relação à produção de texto. Vê-se os personagens de mãos dadas, o coração vermelho ao centro e a simulação de uma "piscadela" ou mesmo de um "olhar de soslaio" da menina, supostamente, enamorada pelo menino. Os sorrisos discretos também povoam a imagem, contribuindo para a harmonia do desenho.

**Figura 3 - Ansiedade**



**Fonte:** A autora.

Na figura 3, acima, a imagem da paisagem parece não dialogar com a produção de texto que trata da ansiedade, mas quando perguntamos à criança sobre seu desenho, ela nos respondeu que a "alegria de ir ao cinema é maior do que a ansiedade de ter de esperar". Ou seja, a escolha da criança por desenhar árvores, borboletas, céu azul e corações que, a princípio não nos remetia ao sentido da palavra "ansiedade" e nem ao conceito de ansiedade, mostrou que o desenho não é reflexo de uma representação direta de um elemento da realidade, mas de um diálogo complexo e subjetivo próprio de uma função superior, tal como afirmava Vigotski (2008). Para a criança, mais importante do que representar a "ansiedade" ou suposta espera para ir ao cinema, o elemento simbólico representado foi "a alegria" de ir ao cinema. A efetivação de um futuro "alegre" na imaginação da criança foi demonstrada no desenho.

**Figura 4 - Felicidade**



**Fonte:** A autora.

A figura 4 surpreende pelas duas ilustrações e definições, separadas pela palavra “felicidade” que é colocada no centro da folha e recebe também um realce com desenhos de corações e estrelas. A primeira definição é ilustrada com três corações grandes, os maiores da folha. E a segunda definição é ilustrada com uma criança e a mãe, flores, sol e nuvens animados e sorridentes, e uma grande caneca colorida “porque a mãe ama café com leite”, foi a resposta que recebemos ao indagar sobre o desenho. Muitos elementos foram necessários para ilustrar essa tal “felicidade pela mãe”.

**Figura 5 - Raiva**



**Fonte:** A autora.

Na figura 5, temos um leão com juba de coração ou um coração com a face de um leão dentro. A juba vermelha como poderia ser vermelho o coração, mas embora a definição proposta seja da palavra “raiva”, o leão nos pareceu muito satisfeito, sorridente, nada raivoso. Leão com adereço, um colar, muito satisfeito. Quando perguntamos à criança, por que tinha pensado em um leão para representar a raiva, ela nos disse que “raiva, todos temos, mas só quando alguém faz alguma coisa com a gente e ninguém tinha provocado o leão, por isso ele estava ‘de boa’”.

As produções das crianças na oficina apontam para a necessidade de práticas pedagógicas com foco nos processos de leitura e escrita que desenvolvam as capacidades de compreensão leitora e de interpretação a partir de uma perspectiva dialógica. Dito de outra forma, faz-se necessária a negação de práticas de leitura e escrita mecânicas, que enfatizem apenas os aspectos linguísticos e gramaticais em detrimento às experiências e vivências das crianças com a palavra escrita, falada e com o desenho. A leitura e a escrita têm de expressar afinidade com situações sociais e com os conteúdos subjetivos e imaginativos das crianças, pois essa é a potencialidade maior da linguagem: expressar ideias e sentimentos diante do mundo, a fim de podermos compreendê-lo e recriá-lo, dando espaço para o que ainda não existe, mas pode e precisa, urgentemente, existir.

#### 4 Sobre os vaga-lumes na escola

E talvez seja momento, no texto, de voltarmos aos vaga-lumes. Quando Didi-Huberman se detém sobre a obra de Pasolini, ele o faz por crer tratar-se de obra com caráter político e histórico importante, além do inquestionável valor estético. Para isso, resgata o texto célebre de Pasolini, “O artigo dos vaga-lumes”, que apresenta as razões pelas quais os vaga-lumes desapareceram na Itália “aniquilados pela noite ou pela luz feroz dos refletores – do fascismo triunfante” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 26).

Conforme Didi-Huberman, Pasolini coloca a questão da seguinte forma: embora o fascismo de Mussolini, nos 1930 e 1940 tenha sido vencido, insurgia um outro fascismo (que aos olhos de Pasolini era também devastador), representado pelo regime democrata-cristão, “fascismo radicalmente, totalmente e imprevisivelmente novo” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 26). Regime que tem como marcas a “violência policial (e) o desprezo pela constituição”, “atroz, estúpido e repressivo conformismo do estado”, enfraquecimento por meio do “genocídio cultural” (p. 31).

Para Didi-Huberman, o desaparecimento dos vaga-lumes metaforiza toda a realidade do povo que, aos olhos de Pasolini, estava perdendo sua autonomia política, sua dignidade social e cultural, afastando assim a perspectiva de construção de uma sociedade justa e feliz. Didi-Huberman (2011, p. 42) nos revela um Pasolini “esgotado” para depois nos perguntar: “A que parte da realidade – o contrário de um todo – a imagem dos vaga-lumes desaparecidos pode hoje se dirigir?”, porém, mesmo compreendendo o desamparo de Pasolini, para depois nos apresentar uma forma de ver aquela e (talvez) tantas outras realidades desafiadoras:

Postulá-los é, dar crédito ao que a máquina que nos fazer crer. É ver somente a noite escura ou a ofuscante luz dos refletores. É agir como vencidos: é estarmos convencidos de que a máquina sem resto nem resistência. É não ver mais nada. É, portanto, não ver o espaço espaço – seja ele intersticial, intermitente, nômade, situado no improvável – das aberturas, dos possíveis, dos lampejos, dos apesar de tudo (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 42).

De modo semelhante, quando fixamos o olhar no contexto sociopolítico e liberal que assola a educação pública, em especial, a escola e a universidade pública, podemos pensar em sucumbir, tal como Pasolini, mas optamos por uma ação insistente e constante de investimento nesse *espaçotempo*.

Tomando como base as produções de escrita e de desenho realizadas no contexto da escola e percebendo a oficina como uma prática pedagógica dialógica capaz de colocar em movimento pensamentos e sentimentos das crianças, reforçamos a ênfase que devemos dar ao trabalho pedagógico com a linguagem na perspectiva sociointeracionista. Perspectiva na qual o diálogo, a interação, a interpretação e a criação possibilitaram a reconstrução subjetiva de conceitos, saberes e elementos das vivências das crianças. E por que não dizer, da vida das crianças.

Não temos certeza do futuro de nossas crianças, do nosso, professores e pesquisadores, nem de nosso país; mas temos crença gritante de que o que fazemos revela um trabalho miúdo, pequeno, como o brilho dos vaga-lumes na noite escura. Há quem goste de luzes fortes, que iluminam tudo ao redor e fazem inclusive esquecermos que há escuridão, nós somos de outra estirpe, preferimos pequenas luminescências, brilhinhos quase sem importância, mas que acenam rotas de pensamentos e aprendizagens, gestos de escrita, leitura e imagens que nos fazem amar a vida e desejar vivê-la...

## Referências

- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Lisboa: Edições 70, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.
- COGNET, Georges. **Compreender e interpretar desenhos infantis**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.
- FALCÃO, Adriana. **Mania de explicação**. São Paulo: Moderna, 2001.
- GONÇALVES, José Eduardo. (org.). **Ofício da palavra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- OLIVEIRA, Paula Gomes de. **O trabalho pedagógico com histórias inventadas: narrativas, imaginação e infância**. Curitiba: CRV, 2016.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 4. ed. São Paulo: Global, 1985.