

REINVENTAR A PRÁTICA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL

REINVENTING THE PRACTICE: LITERACY IN A DISCURSIVE PERSPECTIVE
IN TIMES OF SOCIAL ISOLATION

Ana Lúcia Machado
Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina
analuciamachado1999@gmail.com

Fabiana Giovani
Universidade Federal de Santa Catarina
fabiana.giovani@ufsc.br

RESUMO

O presente texto propõe ao leitor debruçar-se sobre uma prática pedagógica no contexto da alfabetização desenvolvida através de plataforma digital, tendo em vista os processos de isolamento social em decorrência das questões sanitárias implicadas pela pandemia de Covid-19. O trabalho em questão que ocorre a partir de materiais de apoio e aulas síncronas na plataforma Moodle centra-se numa perspectiva discursiva de linguagem. O texto se desenvolve transpassando questões de encaminhamento pedagógico, relação família e escola, um breve relato de uma intervenção literária também desenvolvida através do uso da mesma plataforma e análise acerca de uma experiência de reescrita de texto. É preciso ressaltar que parte do bom desenvolvimento do trabalho pautado nas abordagens bakhtinianas de linguagem com vista às conquistas na apropriação, autoria e empoderamento da linguagem das crianças envolvidas no processo, se deve, também, à estrutura (empréstimo de computador e rede de internet imprescindíveis para os processos de escolarização em contexto de isolamento social) oferecida, pela escola onde a prática acontece, às famílias que não contavam com esta estrutura tendo em vista fatores sociais e econômicos.

Palavras-chave: alfabetização e letramento, abordagem discursiva, plataforma digital, literatura e reescrita.

ABSTRACT

This text proposes to the reader to look into a pedagogical practice in the context of literacy developed through a digital platform, considering the processes of social isolation resulting from the health issues implied by the Covid-19 pandemic. The work in question, which takes place from support materials and synchronous classes on the Moodle platform, focuses on a discursive perspective of language. The text is developed through issues of pedagogical guidance, family and school relationship, a brief report of a literary intervention also developed through the use of the same platform and analysis of an experience of text rewriting. It should be noted that part of the good development of the work based on bakhtinian approaches to language, with a view to the achievements in the appropriation, authorship and empowerment of the language of the children involved in the process, is also due to the structure (computer loan and essential internet network for schooling processes in a context of social isolation) offered by the school where the practice takes place to families that did not have this structure in view of social and economic factors.

Keywords: Literacy, discursive approach, digital platform, literature and rewriting.

INTRODUÇÃO

É que, coerente com a minha natureza social e historicamente constituindo-se, devo ir mais além das minhas indagações fundamentais em torno do que faço, de como faço, de com que faço o que faço e desafiar-me com outras indispensáveis perguntas: a quem sirvo fazendo o que faço, contra quem e contra quem, a favor de quem e de quem estou fazendo o que faço. (FREIRE)

Os anos de 2020 e 2021 deixarão em cada um de nós marcas indeléveis da pandemia de COVID-19, doença viral provocada pelo Sars-COV2 que, dentre outras questões, afetou gravemente o sistema respiratório e, na ausência de vacinação, elevou em demasia as possibilidades de internação e o número de óbitos. Esta doença ocasionou impactantes alterações tanto na cadeia produtiva quanto na vida social de distintas camadas sociais e fases etárias e, em especial, na vida de inúmeras crianças que tiveram seus processos de alfabetização forjados a partir de interações mediadas pelas plataformas digitais.

Na eminência de ser o vírus tão contagiante e, em muitos casos fatal, uma das primeiras providências dos sistemas de ensino em 2020 foi a de fechar escolas e creches, dos distintos níveis e esperar por encaminhamentos do Conselho Nacional de Educação (doravante CNE).

Em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação publicou o Parecer CNE/CP nº5/2020 que, além de tratar de questões como carga horária e gestão, dava orientações para o ensino nos diferentes níveis e modalidades da Educação Nacional em meio à pandemia. O documento autorizava, então, o uso de meios digitais, de vídeos aulas, de plataformas digitais, de redes sociais, programas de televisão e rádio e de materiais impressos entregues às famílias dos alunos e alunas juntamente com guias e roteiros de orientação para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de forma domiciliar (BRASIL, 2020).

Foi a partir da publicação do parecer do CNE que muitas escolas instituíram o ensino remoto com o uso de plataformas digitais, algo absolutamente impensado tempos atrás. É neste cenário que se pautam as análises aqui presentes. Assim, nosso texto tratará de apresentar ao leitor como se desenvolveu e se desenvolve determinada prática pedagógica num contexto de isolamento social através de aulas remotas e material de apoio, com crianças de um segundo ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina.

É preciso deixar claro ao leitor que, diferentemente das escolas pertencentes às redes Estaduais e Municipais distribuídas neste vasto e diversificado território brasileiro que, muitas vezes, passam por distintas privações e precarização de toda ordem, a escola em questão, pertencente a Rede Federal de Ensino, desfruta de inúmeras vantagens que vão desde ser um espaço de pesquisa por excelência vinculado ao Centro de Educação da UFSC, infraestrutura e recursos, organização dos tempos e espaços de ensinar e aprender, carreira docentes, dentre outras.

O relato feito até aqui também nos dá clareza de que essas crianças adentraram no ensino fundamental também desenvolvendo atividades com enfoque da alfabetização a partir de um formato remoto, emergencial em pleno período de COVID-19, o que significa que viveram e vivem os processos iniciais de apropriação do sistema de escrita e de letramento dentro de suas casas, sendo mediadas por familiares que por sua vez, por mais empenhados e comprometidos com a aprendizagem e desenvolvimento de suas crianças, enfrentam os dilemas da falta de emprego, paciência e/ou ferramentas culturais que possam efetivamente auxiliar neste processo.

NOVOS DESAFIOS, MAS NEM TÃO NOVOS TENSIONAMENTOS TEÓRICOS

Para muitos professores/as e pesquisadores/as pensar a apropriação e desenvolvimento da linguagem escrita como prática dialógica imersa nos gêneros orais e escritos com interações produzidas a partir de meios digitais é algo quase que impensável. Entretanto, na impossibilidade de vislumbrar outras formas de acontecer o processo, professoras e professores alfabetizadores se lançaram nesta empreitada com baixíssimo grau de certezas, poucos recursos e quase nenhuma formação tendo em vista o inusitado da situação.

E nesta empreitada, ancoradas em pressupostos dialógicos discursivos sobre alfabetização e letramento, fomos recriando formas e maneiras de oportunizar interações que ampliassem os empoderamentos discursivos das crianças envolvidas neste processo: “Considerando que o processo de alfabetização se constitui num espaço-tempo de ampliação da leitura do mundo pelo aprofundamento tanto do conhecimento linguístico quanto dos modos de dizer e ler o mundo[...]” (GOULART, 2019, P. 15).

Em seu texto “Identidade, identidades — indivíduo, escola: passividade, ruptura, construção”, Fischmann (2002) apresenta sua reflexão acerca de questões que de longa data atravessam a docência: precariedade nas condições de trabalho, ceticismos, saúde mental, a escola e a questão do clientelismo, dentre tantas outras. Muito embora as reflexões da autora tenham quase duas décadas, neste momento se impõem muito atuais e, coadunando com suas palavras, assinalamos que:

Ser educador, hoje, no Brasil é, antes de mais nada, um ato de fé: na capacidade do ser humano de se transformar; nas possibilidades da escola, enquanto organização, de superar as imensas limitações que a cercam e oprimem; nas potencialidades da ação coletiva do magistério em sua capacidade de atualizá-las. É a necessidade de não ser espectador e ousar arriscar gestos (FISCHMANN, P. 91).

É nessa busca em tentar cotidianamente superar as limitações de toda ordem que atravessam o desenvolvimento do trabalho pedagógico que na turma de segundo ano em questão investimos sempre nos processos de empoderamento discursivos das crianças. Este pressuposto orienta cada planejamento, aula síncrona e também as Atividades Pedagógicas Não Presenciais (doravante APNPs).

As APNPs são atividades e orientações impressas enviadas quinzenalmente às famílias através de guias e blocos de atividades para serem desenvolvidas com as crianças nos momentos em suas casas. Fichas de autoavaliação nas quais as crianças podem se posicionar sobre as demandas que mais gostaram ou não, mais entenderam fáceis ou não e também fichas de avaliação para as famílias expressarem como foi desenvolver as referidas atividades com as crianças que acompanham nas APNPs. Estas atividades retornam para as professoras através de e-mail ou imagem via WhatsApp.

Também quinzenalmente as professoras realizam reuniões com as famílias no sentido de esclarecer questões didático-pedagógicas que serão abordadas nos guias, dar orientações mais gerais sobre o desenvolvimento dos encontros síncronos como também discutir outras questões levantadas de interesse comum. Nas palavras de uma das mães da turma:

“Sempre prezamos muito pela comunicação, temos plena convicção da importância da família e da escola, já pensávamos assim e agora mais do nunca se faz ainda mais necessário. Ficamos contentes pois temos uma união e entrega, para que nossas crianças tenham felicidade nesse período, e que nos requer ainda mais cuidado com o todo, visto os desafios que todos estamos enfrentando”.

Nas reuniões com as famílias do referido segundo ano, a frequência alcança sempre níveis bem elevados e, ocasionalmente, pais e mães revelam suas preocupações com as aprendizagens de suas crianças, indicam percepções acerca do aprendizado e do que entendem necessidade de ser aprofundado ou retomado, ou mesmo a estafa das crianças imersas em tarefas escolares no contexto familiar e confusas quanto aos papéis de pais e mães nestas mediações.

Espantosamente, à revelia de muitas previsões, algo que se coloca nas expressões de muitas famílias é a percepção de que ainda com todo esse contexto quase “distópico” e “à distância”, as aprendizagens se efetivam e as crianças da turma ampliaram e ampliam suas competências em termos de leitura e escrita. No relato que segue de uma mãe, estas questões se exemplificam:

“Semana retrasada coloquei meu filho com o “Word” no micro pra trinar um pouco o teclado, pois durante as aulas ele tem um pouco de dificuldades em achar as letras para escrever(...) começou escrevendo nomes, trocando fontes, tamanhos, cores e acabou escrevendo um texto! Ficamos muito felizes pois apesar de ter mil ideias e falar muito, anda tendo dificuldades em organizar o pensamento e principalmente falar e escrever de forma ordenada e clara”.

Com a turma do segundo ano em questão, boa parte de todo este trabalho se desenvolve com relativo grau de estabilidade. Como já mencionamos, há boa presença das famílias nos encontros já que os mesmos ocorrem no período noturno e sucedem uma atividade desenvolvida pela professora com toda a turma.

Não podemos deixar de destacar que também nestas reuniões muitas famílias manifestam o anseio pela retomada totalmente presencial do ensino e outras manifestam suas inseguranças diante do quadro sanitários, epidêmico e as possibilidades de um ensino híbrido. Em meio a falta de respostas mais objetivas e certeiras, demonstramos empatia para com os dilemas de cada um e nos colocamos como ouvintes e parceiras nessa caminhada que se faz ao caminhar.

Entendemos perfeitamente que, para além da luta diária para a manutenção e provisão da vida em um momento ímpar da nossa história, as famílias das crianças em idade escolar também se percebem, muitas vezes, impossibilitadas de encaminhar e mediar muitas das propostas pedagógicas no contexto da alfabetização de suas crianças, seja por falta de recurso, de conhecimento, até mesmo de paciência ou de crença numa escola que para muitos acabou terceirizando suas funções.

Há longa data que as discussões acerca da relação família escola tem constituído foco de análise também de teóricos preocupados com as questões educacionais, como é o caso de Lahire (2017) que assinala a necessidade de se retomar, no contexto da sociologia, as questões relativas às desigualdades de classe e relações de poder, para então superar práticas de linguagem que tomam a língua como um objeto em si mesmo (p.134).

Em sua obra, “Sucesso escolar nos meios populares” (1997), Lahire aponta que, por caminhos distintos e às vezes incompreensíveis e tortuosos, as famílias envolvidas nas contradições diárias da sobrevivência, portadoras de recursos de diferentes ordens, na sua grande maioria, investem, de diferentes formas, esforços no sentido de garantir o sucesso escolar de seus filhos e filhas. Entretanto, muitas vezes, pelas experiências de seus familiares, para as crianças, a escola e suas experiências podem se mostrar “como uma ocasião de sofrimento, de punição, de sansão, de privação, de nervosismo (LAHIRE, 1997, P. 245).

Para o autor, as relações entre a família e a escola estão sempre recheadas de ambiguidades e contradições, onde ora um e outro polo se percebem como sendo invadidos ou invadindo espaços que não lhes diz respeito e que, também, a visão acerca do capital cultural que cada um tem nos processos de educação das crianças são distintos e, muitas vezes, incompatíveis diante das expectativas de um e outro. Nas palavras do autor:

Se o capital ou disposições culturais estão indisponíveis, se pertencem a pessoa que, por sua posição sexual dos papéis domésticos, por sua situação em relação às presenças profissionais, por sua maior ou menor estabilidade familiar, por sua relação com a criança, não têm oportunidade de ajudar a criança a construir suas próprias disposições culturais, então a relação abstrata entre capital cultural e situação escolar das crianças perde a pertinência (LAHIRE, 1997, P. 337).

No mesmo mote de análise, Paro (2018) assinala que não há dúvidas sobre os benefícios entre o estreitamento da relação entre família e escola. Mas que esta relação está longe de ser tranquila e consensual. Para o autor, enquanto as escolas esperam que os pais participem das demandas escolares de seus filhos e filhas e os culpam pelos insucessos destes, não há por parte de algumas escolas um esforço no sentido de auxiliar na compreensão de um interesse que é comum: um ensino verdadeiramente de qualidade.

Muito orienta nossa intervenção em amplo sentido as discussões levantadas pelos autores, já que mais do que nunca é imprescindível estreitar estes vínculos e esta parceria, sem a qual toda a boa intenção pedagógica terá grandes chances de naufragar e as mais atingidas em meio a tudo o que temos vivenciado serão as nossas crianças.

É preciso que a escola e seus agentes se conscientizem na intenção de favorecer a aproximação das famílias e seu engajamento por uma escola pública de qualidade. E é neste contexto de isolamento social que nos vemos ainda mais agudizados pela questão muito embora muitas famílias já tenham alargada clareza do quanto a busca por este estreitamento de vínculos pode implicar no sucesso escolar de seus filhos:

“Adoramos como a professora conduz as comunicações periódicas para apresentar novas atividades e propostas, com as reuniões de pais, a disponibilidade de tirarmos dúvidas, questionamentos e trocas das quais são tão importantes para nossas crianças”.

Nos encontros síncronos que acontecem em quatro momentos, desenvolvemos propostas de interação pedagógica mediados pela plataforma Moodle e, nesses encontros além de provocarmos às crianças no sentido de que possam desenvolver sua oralidade e escrita, realizamos provocações para que possam fazer descobertas e inferências tanto na área das ciências naturais como na área das ciências sociais e da matemática.

Vídeos, músicas, jogos, desafios lógicos e inúmeros textos técnicos e informativos e muitas obras literárias de excelente qualidade temática, gráfica e imagética atravessam este processo com a mediação da professora e participação das crianças.

É preciso salientar que não há na turma universalidade quanto a efetiva possibilidade de participação de todas as crianças e de todas as famílias em todo esse processo. Sendo o colégio em questão uma escola pública, ele atende famílias de diferentes camadas sociais e capital cultural. E, como tantas outras escolas públicas, é cotidianamente atravessada pelas lutas de classe que foram ainda mais agudizadas na crise econômica e sanitária às quais estamos todos tão “ensopados” na contemporaneidade.

Há na turma uma única criança que, por motivos de organização familiar, quase sempre se encontra impossibilitada a participar dos encontros síncronos e mesmo de realizar as APNPs. Há, também, duas crianças que não têm o acompanhamento de um adulto durante os encontros, e como não têm dimensão ainda de se orientarem por si, pouco ligam suas câmeras e, muitas vezes, quando solicitas à contribuírem com as aulas remotas, se encontram distraídas e dispersas. Estes casos nos preocupam muito pois exercendo a docência seja em qualquer formato, não podemos nunca nos alienar do nosso contexto histórico-cultural e ter em vista que as questões estruturais impedem que aqueles que mais precisam das interações escolares serão os mais atingidos na situação de isolamento social. Nas palavras do grande pedagogo Paulo Freire, nossa indignação a este estado de coisas encontra respaldo quando nos diz que: “O que não me parece válido é pretender que o que passou de certa maneira devesse ter passado como possivelmente, nas condições diferentes de hoje, passaria” (FREIRE, 2021, p.22). Num mundo menos desigual, todas as crianças poderiam ter as mesmas condições para avançar nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, mesmo à revelia de um forçado e necessário isolamento social.

Entre tantos problemas sociais pelos quais já atravessava e atravessa a sociedade brasileira, as desigualdades educacionais saltam ainda mais aos olhos de todos. Pesquisas nacionais e internacionais apontam, a partir de vários materiais, o quanto que nossa frágil educação será atingida pelo distanciamento social e o quanto as distintas mazelas e diferenças educacionais serão alargadas (LAGARES, 2020).

É preciso tornar claro ao leitor como organizamos estes encontros que se dão a partir do uso da plataforma digital. A turma do segundo ano em questão é composta de 24 crianças. Estas 24 crianças estão divididas em quatro grupos para que o atendimento síncrono possa atender mais amiúde cada uma delas e oportunizar a todos avanços em seus processos discursivos orais e escritos. Estes grupos são atendidos duas vezes por semana em encontros de uma hora cada. Além desses encontros em pequenos grupos, também temos um encontro que se dá com toda a turma onde desenvolvemos um projeto literário ao qual nomeamos de “Ananse” e ao qual nos debruçaremos a seguir. Acerca deste projeto literário é possível adiantar ao leitor que ele é muito apreciado pelas crianças: ele que leva uma vez por semana, a partir de interações na plataforma virtual, uma obra literária infantil a ser apreciada, discutida, tema de desenhos e enredo de sonhos.

PROJETO ANANSE, PARA ALÉM DO LETRAMENTO LITERÁRIO: ENTRE RISOS E REESCRITAS

Como diria o pensador: “Como a história muitas vezes comete erros, a comédia é necessária para corrigir tais deficiências” (EAGLETON, 2020, p.51). E desse olhar para o estado de coisas nasceu o “Projeto Ananse”. Por quê Ananse? Ananse a aranha da lenda africana que, no intuito de dar alegria à gente de sua terra, enfrenta deuses e desafios e traz as histórias que do entorno da fogueira ao entorno de computadores, tablets, celulares nos devolverão o riso, o riso potencializador de pensamentos, a resistência. O riso tão essencial para as crianças que de longa data vivem em isolamento social e, muitas vezes, se encontram em privação sensorial dada as condições tanto do contexto mais amplo, como do contexto doméstico, duramente atingido em sua organização, estrutura e condições econômicas.

As obras literárias são escolhidas com muitos critérios e seriedade. Há que se respeitar a inteligência e sensibilidades de nossas crianças. Há que ter uma arte gráfica que oportunize um debate profícuo com o texto escrito, há que inspirar esperanças, distintas e inusitadas reflexões e muitas risadas, no mínimo alguma, e estado de bem-estar. Em verdade, conforme expusemos em Giovani, Machado e Oliveira (2021), a escolha de cada obra é guiada sob o pressuposto do poder humanizador da literatura, uma vez que esta possibilita trazer do mundo da arte categorias para o sujeito pensar a própria vida. Segundo Cosson.

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON, 2018, P. 120).

Dentre as obras apresentadas às crianças e degustadas por elas, está “Uma planta muito faminta”, texto e ilustração de Renato Moriconi, publicado agora em 2021 pela Companhia das Letrinhas. Na nossa opinião, a obra, um livro ilustrado, permite uma surpresa, distintas indagações e abertura de janelas a cada virada de página.

O enredo é de uma planta carnívora, de *grande boca escancarada* de dentes pontudos e fome sem fim. Uma planta carnívora que quanto mais come, mais cresce e junto cresce também a vontade de mais comer.

O texto inicia com uma plantinha singela e sem muitos atributos. Na medida em que não satisfeita com a luz solar, emerge uma boca gigantesca e tudo põe-se a devorar, começando por uma desavisada lagarta, uma borboleta, um coelho, um disco voador e terminando com um coral de anjos. Quando por fim, se encontra gigante e satisfeita, é devorada por um dinossauro herbívoro, *devorador-devorado*, morte-renovação, fim!



Fonte: própria das autoras

Ao final da apresentação da narrativa, sonoras interjeições de alegria, alívio, admiração: Ah!, Eita!, Ufa! As crianças abrem suas câmeras e estão rindo, rebolando sentadas, cantarolando em homenagem ao dinossauro herbívoro, figura fantástica e apreciadíssima por todas, indistintamente.

Questionadas sobre o que acharam, algumas estão ainda digerindo tudo o que viram com sorriso nos lábios e um brilho nos olhos, outras relatam eufóricas que a história foi muito legal, que é uma história muito diferente e que não esperavam por aquele final tão bacana.

A vida segue, objetivo atingido: as crianças dormirão felizes pensando que ao fim e ao cabo há que se chegar um dinossauro laranja e feliz e devorará aquela que tudo insaciavelmente devora.

Passados alguns dias, as crianças apresentam através de desenhos e textos escritos os excertos de que mais gostaram. Nestas representações aparecem de tudo; da planta faminta de boca escancarada a devorar uma borboleta, até dragão e disco voador. Entretanto, o texto “a planta cresceu e a fome também” foi algo a repetir-se em várias escritas das crianças.



Fonte: própria das autoras

A insaciabilidade da planta atraiu a atenção de muitos. Insaciabilidade apresentada por uma boca arreganhada, uma “*boca que afinal de contas abriga um universo e constitui uma espécie de inferno bucal*” (BAKHTIN, 2010, p. 296) provoca o temor do sem fim, uma vez que apresenta nossa vulnerabilidade. Entretanto, sua derrota é provocada por aquilo que é inesperado e como boa comédia desencadeia o riso, pois que o humor pode libertar-nos do “despotismo do princípio de realidade” (EAGLETON, 2020, p. 26).

Ao longo do projeto Ananse, a escrita das crianças - desafiadas pela professora a registrar por escrito a parte de que mais gostou da história - foi ganhando uma repercussão surpreendente. Embora a escrita das crianças fosse realizada em um momento assíncrono, sem o nosso acompanhamento real, sentimos a necessidade de trazermos discussões envolvendo estes textos em nossos encontros síncronos. Encontramos na reescrita coletiva um caminho profícuo de diálogo. Compartilharemos um pouco desta experiência com o leitor na próxima seção.

CENAS DO VIVIDO: A REESCRITA DE LUCCA

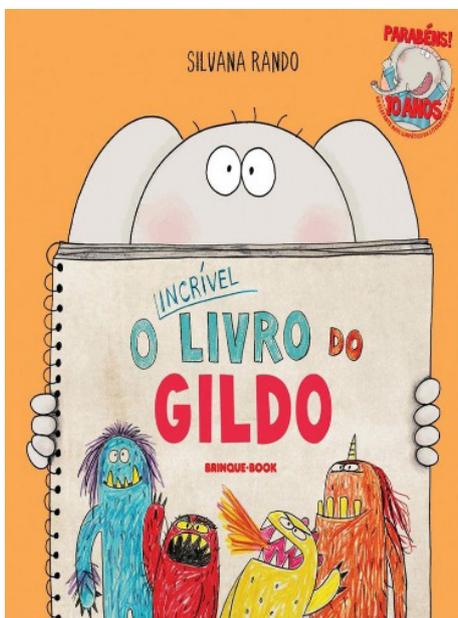
Em pequenos grupos, atendemos as crianças uma vez por semana, aí então, divididas em três grupos para desenvolver produções textuais coletivamente ou reescritas também coletivamente das produções das próprias crianças. Nestes encontros, as mesmas são motivadas a produzirem textos tendo a professora como sua escriba.

A participação das crianças tanto na frequência ao encontro como no sentido de serem autoras, contribuindo com ideias e mesmo com hipóteses acerca da escrita e organização de parágrafos, tem nos impressionado. Entretanto, possivelmente esta postura seja uma resposta dada a um trabalho que está centrado nas distintas formas enunciativas e que tem a perspectiva dialógica da linguagem como centralidade. Neste sentido, coadunamos com o Geraldi quando ressalta que:

[...] a presença do texto na sala de aula implica desistir de um ensino como transmissão de um ensinar em objeto direto fixo e imutável – um conhecimento estabelecido; tratar-se-ia de não mais perguntar ‘ensinar o quê’, pois do processo de ensino não se esperaria uma aprendizagem que devolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que se lastraria na experiência de produzir algo que nunca antes produzido – uma leitura ou um texto –manuseando os instrumentos tornados disponíveis pelas produções anteriores (GERALDI, 2015, P. 144).

Abaixo temos o texto “Gildo” escrito pelo aluno Lucca (sete anos). Neste texto, ele apresentou a parte que mais lhe agradou do livro que apresentamos para a turma num dos momentos de projeto literário a pouco mencionado “O incrível livro do Gildo” de Silvana Randon (2018) editado pela Brinque-Book.

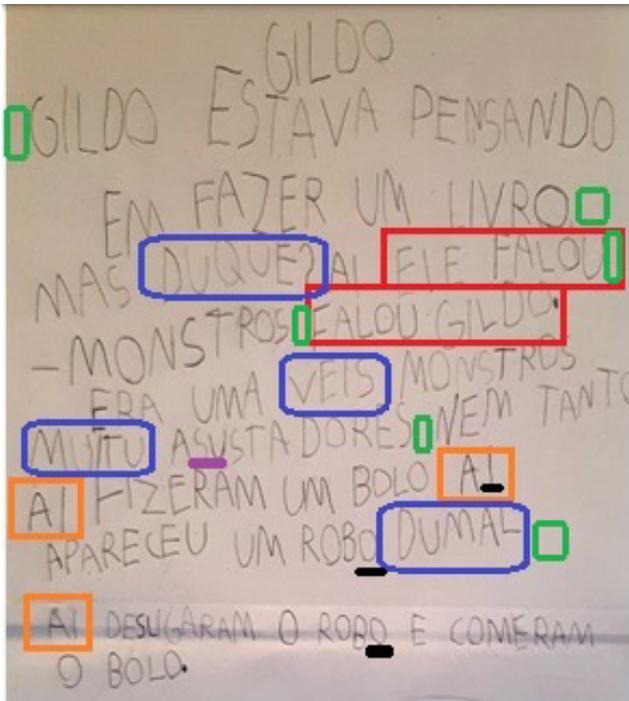
“O incrível livro do Gildo” trata de uma obra literária que tem como protagonista um elefante chamado Gildo que é muito simpático, empático, cheio de amigos e muito corajoso. Em certa ocasião, Gildo decide escrever um livro sobre monstros. Na medida em que familiares e amigos se inteiram da iniciativa de Gildo, todos decidem influenciar na produção da narrativa de nosso protagonista. Num desfecho muito curioso, o livro produzido por Gildo consegue contemplar suas escolhas sem, entretanto, desagradar aqueles que tanto gosta.



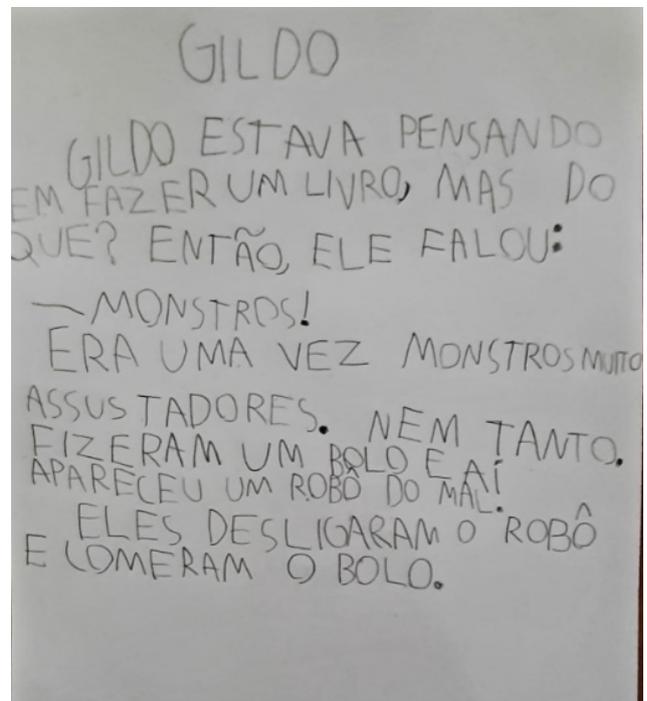
Fonte: própria das autoras

Antes de nos debruçarmos sobre o texto é preciso salientar que as crianças foram questionadas quanto a viabilidade e aceitação para uma reescrita coletiva de suas produções, das poucas que aceitaram, uma delas foi Lucca. Antes de realizarmos a reescrita do texto de Lucca, assinalamos à turma e ao Lucca grandes destaques do seu texto: a existência de título, o uso de diferentes pontuações referendando a entonação das ideias, os espaçamentos dos distintos parágrafos e a excelente organização das ideias.

Durante as interações para a reescrita do texto, tanto Lucca como as demais crianças foram sugerindo as organizações que, em um dos grupos, no grupo do Lucca, resultou no texto 2. Nos marcou, neste momento, as primeiras intervenções do próprio Lucca: havia repetições que poderiam ser retiradas e que deixariam o texto mais bacana.



Texto 1



Texto 2

Fonte: própria das autoras

Para uma melhor visualização, marcamos no texto 1 os elementos que foram alterados na reescrita. Nota-se, no texto 2, que há a eliminação de um dos verbos dicendi, uma vez que no texto 1 aparecem antes e depois da fala do personagem Gildo e estão destacados nos quadrados vermelhos. A opção das crianças foi a de manter a introdução da fala “ELE FALOU” e a de eliminar a ocorrência pós discurso direto “FALOU GILDO”.

Sobre repetição, podemos observar que a palavra “AÍ”, uma marca do discurso oral¹ muito utilizada no texto 1 (quadrados laranja), também teve algumas ocorrências eliminadas. O último uso, por exemplo, foi substituído por um pronome pessoal “ELES” o que deixou o texto com mais sentido, uma vez que no texto 1, a ação estava sem o sujeito explícito.

Seguindo a suposição de marcas do discurso oral, temos no texto dois a reescrita de elementos que estão marcados no texto 1 com os quadrados azuis. Desse modo, temos as seguintes substituições:

“DUQUE” por “DO QUE”

“VEIS” por “VEZ”

“MUITU” por “MUITO”

“DUMAL” por “DO MAL”

¹ A oralidade é uma modalidade realizada pelos falantes em forma de diálogo, o que demanda um vocabulário menos cuidadoso e mais próximo da informalidade e, portanto, mais distante da norma culta da língua.

Questões envolvendo ortografia e acentuação gráfica também foram tematizadas na reescrita e podem ser reconhecidas nas marcas preta e roxa respectivamente:

“ASUSTADORES” foi reescrito “ASSUSTADORES”

“ROBÔ” foi acentuado assim como a palavra “ÁÍ”

Marcamos em quadrados verdes as questões envolvendo a estrutura do texto e a pontuação que foram modificadas na reescrita. Observa-se que o início do primeiro parágrafo foi marcado por espaço, assim como apareceram pontos finais, vírgula, dois pontos e ponto de exclamação ao longo do texto, conforme os exemplos:

Ponto final	... MONSTROS ASSUSTADORES. NEM TANTO. ... APARECEU UM ROBÔ DO MAL.
Vírgula	... FAZER UM LIVRO, MAS DO QUE?
Dois pontos	ELE FALOU:
Ponto de exclamação	MONSTROS!

Ainda que não haja marcas na reescrita envolvendo questões discursivas, é possível notar que Lucca já domina a narrativa, marcando suas fases principais dispostas em introdução, desenvolvimento e desfecho. Podemos ainda considerar o clímax, o ponto alto da narrativa, com a história criada dentro da história narrada (o livro do Gildo) “ERA UMA VEZ MONSTROS ASSUSTADORES. NEM TANTO” e com o bolo feito para a comemoração do momento vivido.

A prática de reescrita com as crianças sobre suas produções é algo que desenvolvemos de larga data no ensino presencial nas diferentes turmas do fundamental com as quais já trabalhamos e implica bastante sensibilidade da professora para antes de tudo enaltecer as conquistas que as crianças já tiveram e não provocar inibições nas produções vindouras. No caso do Lucca, esta proposta o tem estimulado muitíssimo. Seus textos são sempre e cada vez mais cheio de detalhes e expressam uma vontade de produzir mais e mais. Em processos de alfabetização e letramento estas questões se impõem essenciais visto que:

[...] a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavra e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição de sentido. Desse modo, implica mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? (SMOLKA, 2012, P. 95).

É, então, com foco nessas possibilidades de autoria, de práticas de leitura e produção de texto e práticas de análises sobre os mesmos, que estamos desenvolvendo nosso trabalho com as crianças do 2º Ano A do Colégio de Aplicação da UFSC.

PROVISORIEDADE DE UMA SÍNTESE

A práxis, tensionamentos entre a teoria e a prática, toma corpo em nossa atividade pedagógica e é potencializada a partir das discussões que estabelecemos com nossos pares e distintos autores que discutem as abordagens e categorias bakhtinianas, dentre elas a concepção dialógica de linguagem, que fornece repertório teórico para pensar processos de alfabetização e letramento a partir da perspectiva discursiva de linguagem, mesmo em momentos de isolamento social e sustentados/mediados por plataformas digitais.

É coerente afirmar que nenhuma escola é uma ilha, que ninguém, nenhum processo pedagógico por mais bem fundamentado e amparado tecnicamente e de forma crítica poderá elevar equitativamente a todos em seus processos de aprendizagem.

Enquanto vivermos uma realidade socialmente desigual e injusta, seja num formato presencial ou remoto, as mazelas sociais haverão de gritar e apresentar as falhas do sistema. Entretanto, à revelia desses percalços é preciso não esmorecer e justamente por isso “pela perversidade de uma realidade injusta e negadora do que, cada vez mais, me parecia ser a vocação ontológica do ser humano: a de ser mais” (FREIRE, 2021, p. 140).

Este relato, entre tantas outras questões, impõe aos centros de formação de licenciados e pedagogos o compromisso político e pedagógico de buscar formas de estudo, pesquisa e extensão no sentido de acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens das inúmeras crianças que tiveram seus processos de alfabetização afetados pelo isolamento social. Alterar currículos, tensionar as práticas, provocar as escolas no sentido de melhorar e aproximar às famílias na luta cotidiana por uma escola pública de qualidade, serão questões centrais se quisermos verdadeiramente amainar os impactos do isolamento social nas apropriações discursivas e de aprendizagem em geral nos filhos e filhas da classe trabalhadora.

Para finalizar, acreditamos ser, também, preciso buscarmos apoio e resposta em textos outros, e vislumbrar, a partir não só da denúncia, da anunciação e do domínio técnico e científico, outras possibilidades de tornar o nosso horizonte e dos demais mais possível, que encerramos estas reflexões sobre práticas de alfabetização e letramento em contexto de isolamento social com as palavras de Colasanti que, ao final de sua obra “A moça tecelã” nos enche de poesia, esperança e enuncia:

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *A cultura popular na idade média*. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BRASIL. Portaria MEC n. 544/2020 – Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação da pandemia do novo coronavírus – Covid-19, e revoga as portarias MEC nº473, de 12 de maio de 2020, Brasília, 2020, Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>

- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.
- EAGLETON, T. *Humor: o papel fundamental do riso na cultura*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2020.
- FISCHMANN, R. Identidade, identidades – indivíduo, escola: passividade, ruptura, construção. In: TRINDADE, A. org. *Multiculturalismo: mil faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FREIRE, P. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. São Paulo: Paz & Terra, 2021.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.
- GIOVANI, F.; MACHADO, A. L., OLIVEIRA, L. G. No meio do caminho tinha uma pandemia: Alfabetização, letramento e a formação do leitor literário por meio do projeto Ananse. *Revista Sobre tudo*. UFSC, 2021.
- GOULART, C. *Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.
- LAGARES; Rosilene. *A educação no Tocantins no cenário da pandemia do novo Coronavírus: desvelamento de desigualdades*. Revista Educação Básica em Foco, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://educacaobasicaemfoco.net.br/NumeroAtual/Artigos/AEducacao-no-Tocantins-no-cenario-de-pandemia-Rosilene-Lagares> Acesso em: 15 de out. 2021.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- MORICONE, R. *Uma planta muito faminta*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.
- PARO, V. H. *Qualidade no ensino: contribuição dos pais*. São Paulo: Editora Intermeios, 2018.
- RANDO, S. *O incrível livro do Gildo*. São Paulo: Brinque-Book Editora de livros, 2018.
- SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 2012.

Recebido em 20/11/2021

Aceito em: 10/01/2022