

sobre tudo

É PRECISO TRANSVER O MUNDO: SALTANDO PEDRAS, SOLTANDO O VERBO

Ana Lúcia Machado

Fabiana Giovani

Resumo: Muitos são os questionamentos ainda sem respostas que interpelam os sistemas de ensino no tocante aos retornos aos processos escolares presenciais após dois anos de isolamento social. Entretanto, o texto que segue, uma narrativa “marcada por impressões, memórias, pontos de vista” pretende tecer um caminho entre a experiência vivida no contexto do ensino remoto e a experiência vivida no atual contexto do ensino presencial com crianças de um terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal, ainda em processos de alfabetização. Trata-se apenas de uma narrativa de experiência, inconclusa e polissêmica, construída a partir de tudo o que nos desafia e que, por meio da compreensão da linguagem como forma de interação, traz o diálogo entre passado e presente, a busca por sentido aos conteúdos curriculares, a continuação do trabalho humanizador apoiado em obras literárias e a ampliação dos processos de empoderamento discursivo.

Palavras-chave: Alfabetização; Pesquisa Narrativa; Concepção Discursiva de Linguagem; Letramento Literário

Abstract: There are many questions still unanswered that question education systems regarding the return to face-to-face school processes after two years of social isolation. However, the text that follows, a narrative “marked by impressions, memories, points of view” intends to weave a path between the experience lived in the context of remote teaching and the experience lived in the current context of face-to-face teaching with children from a third year of Elementary School of a federal public school, still in literacy processes. It is just a narrative of experience, unfinished and polysemic, built from everything that challenges us and that, through the understanding of language as a form of interaction, brings the dialogue between past and present, the search for meaning to the curricular contents, the continuation of the humanizing work supported by literary works and the expansion of the processes of discursive empowerment.

Keywords: Literacy; Narrative Research; Discursive Conception of Language

1. Depois das pedras

*A expressão reta não sonha.
Não use traço acostumado.
A força de um artista vem de suas derrotas.
Só a alma atormentada pode trazer para a voz
um formato de pássaro.
A arte não tem pensa:
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.*

Manoel de Barros

Iniciamos 2022 tentando retomar o que para muitos ficou estacionado, paralisado: processos de escolarização, de aprendizagens em contextos produzidos e reproduzidos ao longo de séculos para dar conta de aprendizagens específicas do mundo das artes, das linguagens, das ciências, da cultura, já que nos anos de 2020 e 2021 o “normal” se deu em interações mediadas por um computador em contextos familiares, tendo em vista o isolamento social, provocado pela pandemia de Covid-19.

Em um momento em que os estudos sobre alfabetização, letramento e formação do leitor literário estão em ascensão entre avanços e retrocessos, surge no contexto mundial algo que ninguém imaginava vivenciar em pleno século XXI: uma pandemia. Uma pedra no caminho para quem, em fase de alfabetização, deveria estar na escola, em uma sala de aula, convivendo com uma professora e com os seus colegas de turma (GIOVANI; MACHADO e OLIVEIRA, 2021, p. 88).

Pensar numa escola que atendesse às novas demandas colocadas na sociedade antes da pandemia e do isolamento social decorrente dela, já era algo urgente e gritante em 2020, hoje, mais do que nunca, passados dois anos de ensino remoto, a urgência se faz ainda mais evidente. Levando-se em conta o contexto da alfabetização e da apropriação e desenvolvimento do uso da língua numa perspectiva discursiva, o debate ainda se aprofunda mais e as urgências em caráter pedagógico são enunciadas por teóricos comprometidos com a palavra dos sujeitos num sentido de efetivo desenvolvimento do caráter cidadão e de democratização do direito à palavra.

Iniciemos por um dos aspectos da escola existente, aquela que conhecemos hoje: lugar em que se ensina, lugar em que se aprende. Como *ensinar* e *aprender* demandam objetos, e estes são *conhecimentos*, então há na escola uma relação com certos conhecimentos. A relação é triádica: o professor, o aluno, e os conhecimentos. Cada proposta pedagógica, na história ou no presente,

define diferentes posições para cada um destes três elementos, dando ênfase ora a um, ora a outro destes três polos (GERALDI, 2015, p. 82).

A pandemia e o isolamento social de dois anos ao qual nossas crianças, jovens e adultos foram submetidos configuram-se como novos elementos a se levar em conta no sentido de se pensar e repensar a relação triádica mencionada por Geraldi (2015), envolvendo o papel do professor, dos alunos e do conhecimento. O que realmente é importante ensinar e aprender? Como reorganizar o ensinar e o aprender e superar de vez tarefas enfadonhas, alienantes e fragmentadas? Quais são as vozes que realmente importam? Como superar mazelas escolares que foram ainda mais agravadas pelo distanciamento dos bancos escolares e de seus pares?

Mais do que nunca, as palavras de FREIRE (1996) colocam em evidência a relação que se deve estreitar sempre: ensino e pesquisa. O(a) professor(a), que se coloca efetivamente comprometido(a), com a boniteza do ensinar e aprender, há que, mais do que nunca, se debruçar sobre a pesquisa. A pesquisa movida pela indagação constante às coisas da vida, do seu ofício, do seu comprometimento político com uma educação cidadã, com a escola cidadã:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Não, este texto não tem a pretensão de responder inquietações tão profundas e antigas que têm sido o nó duro tanto no que diz respeito aos processos iniciais de alfabetização e empoderamento discursivo, quanto a todos os outros processos que se dão no contexto aqui em destaque. Entretanto, este texto pretende apresentar ao leitor,

através de uma perspectiva da alfabetização no bojo do entendimento da linguagem como atividade discursiva, reflexões acerca de práticas de uma professora e pesquisadora que se vê bastante inquieta com tais questões e que, depois de longos e desafiantes processos de ensino remoto, retoma o espaço da sala de aula com crianças que, mais do que nunca, estão desejosas por desfrutarem tudo a que tal espaço, real ou ilusoriamente, historicamente se comprometeu a oferecer. Muito embora, temos clareza de que os limites de nossa perspectiva aqui narrada, nossas “visões e interações, coadunam com o ato de que não se pode reificar as interações vividas realmente – esta é, sim, uma atividade de reconto” (CRECCI, 2018, p. 86) e assim marcada por impressões, memória e ponto de vista e interpretação do vivido de quem narra,

[...] O passado em que estive envolto o pesquisador que lhe dará o aperfeiçoamento da sua intuição, para, dessa maneira, tecer seu caminho interpretativo. O tecido que ele está compondo será de melhor qualidade à medida que sua experiência como tecelão interferir na tecelagem. As pistas são encontradas mais facilmente por aqueles que conseguem ouvi-las, embora, às vezes mudas (GIOVANI e SOUZA, 2014, p. 49).

É sempre desafiante, inconcluso e polissêmico narrar excertos de uma prática, de provocações, de reflexões que acompanham, que significam e dão sentido a certos sujeitos em contexto muito específico que produz, para as autoras deste escrito, o sentido de experiência como bem expressa o filósofo:

Não se escreve sobre a experiência, mas sim a partir dela. O mundo não é somente algo sobre o que falamos, mas algo a partir de

que falamos. É a partir daí, a partir de nosso ser-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever. Além disso as palavras não apenas representam o mundo, mas também o abrem, não são apenas uma ferramenta, mas também um caminho e uma força. Ou, ainda de outro modo, a linguagem como o tato mais fino (LARROSA, 2018, p. 23).

Experiência: espaço e tempo que nos captura, nos assombra, nos acontece como caleidoscópio mutante, para além de múltiplos sentidos, a produção e interpretação encharcadas de significados. Nas produções orais e escritas das crianças, indícios das marcas do vivido em isolamento social, processos de alfabetização e letramento por se concretizarem, indícios dos conflitos planetários, mas também um colorido vibrante do esperar.

No aqui e agora, passado e futuro. Naveguemos!

2. Novos diálogos em nem tão novas estruturas, ainda saltando pedras

[...] E que ilha desconhecida é essa de que queres ir à procura, Se eu to pudesse dizer, então não seria desconhecida, A quem ouviste tu falar dela, perguntou o rei, agora mais sério, A ninguém, Nesse caso, por que teimas em dizer que ela existe, Simplesmente porque é impossível que não exista uma ilha desconhecida.

José Saramago

A aula: o que fica e o que segue além. Espaço e tempo de multiplicidade de vozes, certezas e incertezas, compartilhamento de significados, distintas produções de sentidos. Espaço e tempo de planejamentos e de “furos”. De provocações constantes que geram imprevistos, que às vezes levam a improvisos, às vezes acertados,

outras vezes, nem tanto. Irregularidades. Ambiguidades. Efervescência. Ebulição. Busca por linearidades? A aula diálogo, emergência da discursividade: direito do dizer e repertório para o que escrever: autoria. Nas palavras do pensador, “A aula como acontecimento” (GERALDI, 2015). Na renovação dos sentidos, alternam-se as vozes, “Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)” (BAKHTIN, 2017, p. 410).

É então numa perspectiva bakhtiniana de linguagem que concebemos a prática pedagógica. Perspectiva esta que alterna dialética e dialogicamente os papéis dos sujeitos na produção do diálogo. O diálogo, a leitura e a escrita e, por que não, a escuta como espaço de construção de múltiplos sentidos, como espaço de produção de cultura, como espaço de alteridade, no qual falante e interlocutor alternam seus lugares no discurso continua e dialogicamente,

Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto para aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente *o produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão de ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205).

E por que entendemos esses processos de autoria fundamentais para a constituição dos sujeitos enquanto leitores e produtores de textos, retumbadores de suas vozes? Primeiramente, porque compreendemos o desenvolvimento do processo de alfabetização, de domínio da leitura e da escrita a partir de momentos de intensa discursividade. Segundo, porque o próprio processo de apropriação

também vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação (SMOLKA, 2012, p. 35).

Neste mote, chegamos em fevereiro de 2022, no contexto da sala de aula de uma turma de 3º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública federal. São 23 crianças que retornam aos bancos escolares depois de praticamente dois anos de isolamento social e ensino remoto. Crianças que precisam consolidar processos de alfabetização, algumas..., nem tanto! Todas querem falar. Todas têm muito a dizer. A professora tem consciência de que os processos anteriores foram muito específicos e se deram no contexto da casa, com a mediação de familiares, alguns muito pacientes e disponíveis e outros..., nem tanto! É preciso auxiliar a organizarem seus diferentes turnos de fala e também os usos dos cadernos e outros pragmatismos escolares. Tudo muito delicado, específico, único! É preciso ouvir a todas as crianças, suas vozes e seus silêncios. Daquilo que têm a dizer, brotará a necessidade de escrever, já que as crianças escrevem para registrar uma ideia, para documentar um fato, por necessidade ou prazer de comunicar ou interagir com alguém (SMOLKA, 2012). No silêncio das crianças há um programa de vida: sonhos. É dos sonhos que nasce a inteligência. A inteligência é a ferramenta que o corpo usa para transformar os seus sonhos em realidade. É preciso escutar as crianças para que a sua inteligência desabroche (ALVES, 2005, p. 29).

Nos diálogos, o surgimento do imprevisível, os indícios do que pensam sobre o mundo, sobre a cultura dos adultos, sobre a identidade de seus familiares, sobre as regras escolares, sobre a natureza e a fantasia. Emergem, nestes contextos perguntas inusitadas, perguntas são pistas, é preciso seguir os rastros que nos levem às diferentes fontes²².

²² Embora não seja temática desta reflexão, não podemos deixar aqui de mencionar Carlo Ginzburg e o seu paradigma indiciário que marca a pesquisa em Ciências Humanas a partir da abdução. Assim, os indícios, as pistas, os sinais

“As perguntas que fazemos revelam o ribeirão onde quero beber...”. Leia de novo e vagarosamente as perguntas feitas pelos alunos. Você verá que elas revelam uma sede imensa de conhecimento! Os mundos das crianças são imensos! Sua sede não se mata bebendo água de um mesmo ribeirão! Querem água de rios, de lagos, de lagoas, de fontes, de minas, de chuva, de poças d’água... (ALVES, 2003, p. 27).

Pistas, indícios, sinais interpretados: as crianças, apesar do longo tempo que estiveram distantes do universo escolar, pelo menos fisicamente, reconhecem o papel da professora, sua autoridade, parceria e confiança, construção de um ano de ensino remoto com esta mesma professora, já que em 2021, interagiam através das telas. Perguntas e mais perguntas que evidenciam dúvidas, curiosidades, estado de ânimo, necessidades de confirmação²³:

– Profe, como é que os homens das cavernas sabiam que o que eles aprendiam ficava guardado no cérebro?

– Fui no Karaokê. No Karaokê os adultos bebem e as crianças cantam. Né, profe?

– Meu pai gosta muito de ler gibi. Quando ele era pequeno, o pai dele dizia que meu pai não ia dar pra nada, só ia dar pra ler gibi. Meu pai é motorista de ônibus. Você sabia?

são fundamentais para o que se busca construir. Do autor, referenciamos *O queijo e os vermes* (2006), *O fio e os rastros* (2007) e *Mitos, emblemas e sinais* (1989).

²³ O professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas. O ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas (GERALDI, 2015, p. 17).

– Profe, é para escrever o texto em quantas linhas? Preciso usar todas as linhas da folha?

– O que é uma noz? É de comer?

– Sabe que eu sei falar sanduíche natural em russo?

– Sabe o que os japoneses fazem quando vão ao dentista? Vão entortar os dentes porque é mais charmoso. Pelo menos foi isso que eu vi. Você sabia disso, profe?

– Neste mapa aí, estamos onde?

– Eu acho que dragão não existe, né, profe? Já pensou eles voando por aí?

– Mas existe o dragão de Komodo, né, profe?

– O dragão chinês voa? Voa sem asas? Por quê?

Um desejo de saber, de conhecer, de querer mais acompanha-nos desde as primeiras interrogações primordiais que se iniciaram desde sempre. Nestas indagações também está inserida uma vontade de surpresas, que é o estado natural das crianças diante do cotidiano. Toda hora ela está descobrindo o novo, o inusitado... E toda hora surgem mais e mais indagações, porque perguntar é um prazer da criança que exercita associações, pontes, imagens numa categoria de linguagem que vai num por que e que espera de volta um *porque...* (KIRINUS, 2011, p. 81).

É preciso capturar desses diálogos o que mobiliza o pensar, o querer dizer, argumentos desejosos por escrever. No diálogo, as pistas do querer, pistas acerca do caminho trilhado e dos sentidos construídos. Pistas de caminhos a caminhar e de novos sentidos a construir. Pistas que invertem a relação que subordina a aprendizagem ao ensino.

A escola é um lugar de aprendizagem e o ensino a ela se subordina, por isso este não pode definir suas sequências, fixar um currículo (um caminho) e determinar desde sua organização o que e o quando algo deve ser aprendido. Quem está aprendendo é um sujeito falante, produtor de compreensões, com ritmos, interesses e história (GERALDI, 2015, p. 10).

Nos contextos em que percorremos como professoras e pesquisadoras, de diferentes níveis e sistemas de ensino, foi possível perceber que nenhuma alteração, pelo menos até o momento, ocorreu no sentido de se reorganizar os currículos para atender as novas demandas que surgiram a partir dos processos de ensino que se deram em contextos familiares, tendo em vista os quase dois anos de isolamento social²⁴. É fato que muitas instituições estão pensando no sentido de fazer a tal organização. Entretanto, até que essas discussões cheguem às salas de aula, professores já reinventaram, ou não, suas formas de mediar o conhecimento. Não há como esperar. As crianças, estas com as quais estamos em diálogo, estas que estiveram em ensino remoto, o que implicou alfabetizar-se (ou não!) a partir de uma tela de celular ou computador, estão lá sedentas por escola, por contar e registrar suas histórias, por estar entre seus pares, por conhecimento sistematizado, por aula como acontecimento (GERALDI, 2015)! Para elas, estar entre seus pares revela novas possibilidades de brincadeira, fantasia, descoberta, aprendizagens, negociações:

²⁴ No momento vivido, temos um presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, falando aos quatro ventos sobre um aplicativo que alfabetiza em seis meses. Trata-se do GraphoGame. Fala esta obviamente criticada como é possível acompanhar em <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2022/10/18/aplicativo-graphogame-bolsonaro-alfabetizar-universidade-rs-adaptou-app.ghtml> Acesso em 01/12/2022.

A criança, por meio da cultura de pares, negocia com o mundo adulto a sua existência, utilizando-se a sua capacidade de criar, nomear, simbolizar e interpretar a realidade na qual estão inscritas e a qual produzem. As crianças negociam com seus pares, reinterpretando continuamente as relações de poder nas quais estão inseridas, tornando-as fluidas, mutantes. Estabelecem critérios, modificam-nos, refazem-nos (FONSECA; FARIA, 2012, p. 286).

No nosso espaço escolar em foco, a vida segue como em tantos outros. Portas e janelas escancaradas, distanciamento social, uso de máscaras e álcool gel, filas para entradas e saídas, carteiras enfileiradas, cada um olhando para a nuca do colega da frente, horário e lanche sem recreio... A grande ameaça ainda ronda! Mas..., e as crianças? Aquelas que observamos, ao piscar de olhos, subvertem todo o esquema de distanciamento sanitário e buscam unirem-se aos seus pares. Mais do que nunca, ousadia e transgressão, as palavras de ordem, quem sabe o que vem depois? Quem nos dá a certeza de que daqui para frente estaremos juntos questionando, rindo, brincando, trocando nesta escola que é o lugar de proteção e acolhimento, de ter acesso a outros mundos, sonhos e descobertas? É preciso aproveitar o tempo! É preciso resgatar o tempo “perdido”! É preciso abrir janelas não só literalmente...

É preciso abrir a janela. Porém, sabendo que o que se vê quando a janela se abre nunca é o que havíamos pensado, ou sonhado, nunca é da ordem do “pre-visto”. Por isso a pergunta sobre “de que outro modo” não pode ser outra coisa que uma abertura. Para o que não sabemos. Para o que não depende de nosso saber nem de nosso poder, nem de nossa vontade. Para o que só pode se indeterminar como um quem sabe, como um talvez (LARROSA, 2021, p. 75).

É preciso ter coragem, pois é o que a vida quer da gente! Nossas crianças estiveram quase dois anos longe dos colegas, dos olhares atentos e afetuosos, cuidadores e protetores dos professores.

Confinadas, vivendo as tensões do lar: falta de emprego de seus familiares, falta de paciência, tensão quanto às possibilidades de adoecimento e óbitos. No retorno, estabelecem-se as possibilidades de superação do que para muitos foi o caos instaurado. No retorno..., quem sabe até um tom de “normalidade”. A professora, os colegas, o pátio, a sala de aula, o parque, o recreio (quem sabe não nesta ordem), mas a escola toma vida e desperta memórias, afetividades. E as crianças já sabem qual é o dever da professora. Talvez não consigam verbalizar com a devida clareza o que esperam dos adultos, mas sabem! Sabem em que consiste seu trabalho:

O trabalho do professor consiste em ler e escrever, em introduzir os outros na leitura e na escrita, em uma determinada experiência de leitura e de escrita (essa que é “geradora de interioridade e de recolhimento”, essa que é “exercício de pensamento” essa que é, em suma, meditação e estudo). E isso é inseparável, diz Morey, do cuidado da linguagem (LARROSA, 2018, p. 209).

Na medida do possível, a professora se empenha em garantir que o espaço seja seguro, que as regras sanitárias sejam respeitadas ao mesmo tempo em que as interações se efetivem e que efetivas situações de ensino e aprendizagem ocorram. É difícil, mas vale o esforço, ninguém quer retornar aos momentos de isolamento social. É preciso garantir que todas sejam acolhidas, que todas aprendam e se desenvolvam em todos os aspectos como bem deve ser feito em uma escola que cumpre seu designo social. As crianças entendem as preocupações da profe, mas verbalizam: “*É difícil demais seguir tantas regras, às vezes a gente esquece, né, profe?*”.

E vida que segue...

Numa tentativa de dar sentido ao conhecimento que a escola se propõe a trabalhar, a professora oportuniza às crianças contatos com os textos científicos que falam sobre o “Dragão de komodo”. O terrível

dragão que apareceu em debates profícuos sobre dragão: *Ele voa? Será que existe mesmo? É ou não é dragão?*

Nos textos informativos trazidos pela professora, distintos conceitos chamam a atenção e são trabalhados com afinco e dedicação pela turma.

O dragão de komodo é um **réptil** de língua **bifurcada**

O que é um réptil? Se nem todos animais são répteis, como podemos classificá-los? O que determina ser ou não um réptil?

E uma língua bifurcada? Bifurcada é o quê e para que serve?

O texto diz que o dragão é **ovíparo** e **carnívoro**.

O que significa ovíparo? E o animal que não é ovíparo, é o quê? E o animal que não é carnívoro, é o quê?

É preciso sistematizar tantos conceitos e as crianças parecem gostar muito deste processo apresentado pela professora. Localizam no mapa-múndi onde fica a Ilha de Komodo, encontram então a Indonésia, novos debates, novas descobertas. As crianças são muito curiosas e, em seus registros, revelam novas sínteses, poder de classificação, de ordenação e regularidades.

Num determinado dia, assim, sem mais nem menos, a professora recebe uma produção inesperada, fruto do desejo simples de fazer, de criar, e escrever sobre as aprendizagens desenvolvidas na escola conciliadas com as experiências familiares. Como bem já explicou o pensador: em sendo rica a experiência, ricas também a fantasia e a imaginação e a produção escrita da criança (VIGOTSKI, 2014).

Figura 01: Produção A



Fonte: Arquivo das autoras

Não nos debruçaremos neste momento a fazer uma análise mais detalhada da produção acima. Entretanto, ainda assim, percebemos uma escrita bastante ortográfica, o uso da pontuação também muito adequado para representar a intensidade, sentido, clareza acerca do que o que está escrito tem intensão de comunicar. Outros elementos já trabalhados no espaço escolar também podem ser observados: os recursos gráficos presentes no gênero em quadrinhos, o conhecimento de que a aranha é um animal carnívoro, porque come insetos, mas que, se se alimentasse de pastagem, dormiria como um “herbívoro”. Entretanto, a presença da pizzaria e do QR code nos oportunizam pensar que nesta produção o contexto familiar, seus consumos e ferramentas se unem e fazem sentido numa síntese com os conteúdos e conceitos do universo escolar. Quem diria que um dragão nos levaria tão longe, não é mesmo?

3. Diálogos e tecituras do Ananse: soltando o verbo

No mistério do sem-fim
Equilibra-se um planeta.
E, no planeta, um jardim,
e, no jardim, um canteiro;
no canteiro, uma violeta,
e, sobre ela, o dia inteiro,
entre o planeta e o sem-fim,
a asa de uma borboleta.

Cecília Meireles

Como já mencionamos em outros textos (GIOVANI, MACHADO e OLIVEIRA (2021); MACHADO e GIOVANI (2021)), a turma que por ora segue o nosso diálogo, um terceiro ano do Ensino Fundamental, composto por 23 crianças de oito e nove anos, crianças que estiveram com esta mesma professora em ensino no formato remoto, em 2021, quando estavam, então, no segundo ano do ensino fundamental, continua desenvolvendo com sua professora o projeto literário Ananse que, entre outras questões, objetiva ampliar o repertório literário, os processos de humanização, o olhar sobre o mundo e suas possibilidades, fruição, risos e esperanças. Nas palavras de Giovani e Machado,

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 dadas as condições tanto do contexto mais amplo, como do contexto doméstico, duramente atingido em sua organização, estrutura e condições econômicas (GIOVANI; MACHADO, 2022, p. 142).

Atividade que se desenvolveu circunstancialmente de forma virtual em 2021, está sendo desenvolvida de forma presencial em 2022, para alegria de todos. O livro em seu caráter físico, palpável atrai os olhares vibrantes e atentos. É hora do Ananse, ritual quase mágico, o elo afetivo estabelecido no primeiro ano do projeto, quando mediado pelas telas, invadia as casas e unia as famílias para ouvir uma história, ainda se faz presente, pois cada criança sabe que a escolha foi pensada para ela. Há um rigor e um respeito manifesto também na escolha da obra, as crianças sabem disso! Para que a mediação pedagógica seja possível, a professora “tem que dar tempo, luz, presença e palavra” (Larrosa, 2018, p. 194).

Este espectador é respeitado na sua inteligência, na sua capacidade de significar e reverberar as questões que lhe atingem. É respeitado na sua capacidade de expressar, de distintas formas, novas sínteses, suas autorias, suas criações de linguagens. E neste sentido, a escolha das histórias, envolve sempre uma preocupação com a obra literária no seu todo: enredo, projeto gráfico, a ampliação vocabular, a relação texto e imagem, o respeito às diferentes culturas e, também e não menos importante, o conceito de criança e infância que a transpassa (GIOVANI; MACHADO; OLIVEIRA, 2021, p. 91).

Neste novo contexto, bruxas e dragões invadem as cenas e marcam novos diálogos e debates, os estereótipos maniqueístas de bem e mal, também tramam os debates e aparecem representados nas produções das crianças. Obras como *Carona na Vassoura* (2018), de Julia Donaldson e Axel Scheifler da Editora Brinque-Book; *Bruxinha e a maldades de Sorumbática* (2002) de Eva Furnari, publicação da editora

Ática; *A princesa sabichona* (1998), de Babette Cole, publicado pela Editora Martins Fontes e *O nascimento do Dragão* (2010), de Marie Sellier, são bons representantes do que colocamos agora sob a lupa de Ananse.

Como no ano anterior, após a apresentação e discussão sobre a obra literária, as crianças são convidadas a registrarem as partes que mais gostaram e escrever ou desenhar sobre o que desejarem sobre a obra. É preciso ressaltar que, em 2021, não tínhamos as devolutivas de todas as crianças, uma vez que várias questões foram impeditivas, o que fez com que apenas algumas famílias enviassem para a professora as produções de algumas crianças. No contexto atual, a professora pode acompanhar o processo de cada criança, ir dialogando para entender o motivo de cada escolha, os estilos de cada um, os traços que se repetem e que marcam cada singularidade.

A obra *Carona na vassoura* explora a ideia de uma bruxa muito simpática e empática que dá carona a diferentes animais ao mesmo tempo em que perde objetos pessoais. Um texto rimado, cheio de repetições que atrai a atenção das crianças com grande facilidade. Até que não suportando o peso de tantos passageiros a vassoura se rompe e eis que, inesperadamente, aparece um dragão doido de vontade de comer a bruxa. Com um final inusitado e inteligente, não houve quem não se empenhasse em realizar uma reprodução da obra.

Vejamos as produções:

Figura 02: Produção B



Fonte: Arquivo das autoras

Figura 03: Produção C



Fonte: Arquivo das autoras

Nas produções acima, vemos que as crianças se debruçaram em registrar bem o clímax da obra, o ponto em que uma certa linearidade é rompida e surge uma certa incerteza quanto ao por vir. Nas duas produções em cena, por meio da escrita e do desenho, o maior destaque é para o dragão. Na produção C, a criança escreve com ênfase: “Eu gostei muito da parte que o dragão apareceu. E gostei o dragão”. O desenho de ambos os textos mostra que o dragão está em vantagem com relação a condição da bruxa que acaba de ter a vassoura rompida por excesso de peso já que deu tantas caronas ao longo da sua viagem. Ainda que ao final da história, por uma situação de esperteza e união dos caroneiros, o dragão seja vencido, o gosto pelo dragão, sua assustadora imagem, seu terrível poder e força foram os destaques das duas representações, inclusive “*E gostei do dragão*” está literalmente registrado na produção C.

O aparecimento da personagem dragão com diferentes conotações de personalidade aparece nas produções escritas da criança:

Figura 04: Produção D



Fonte: Arquivo das autoras

Figura 05: Produção E



Fonte: Arquivo das autoras

Observando as produções D e E, fruto do diálogo com obras muito distintas (*Bruxinha e as maldades de Sorumbática* em 18 de fevereiro, de Eva Furnari e *O nascimento do Dragão* em 13 de abril, de Marie Sellier), nota-se que a primeira apresenta o dragão como um personagem terrível e destruidor e a segunda, como o representante da paz e alegria que merece ser celebrado. É possível perceber, além de um posicionamento autoral da criança que recorta a parte de que mais gostou e/ou lhe chamou a atenção, uma escrita bastante “ortográfica”, apesar de faltar um acento aqui e ali como, por exemplo, em “bufalo e passaro” (búfalo, pássaro). Há também um domínio da pontuação e clareza quanto ao que se deseja dizer e quais recursos linguísticos usar para fazê-lo.

Há um notável avanço quanto ao entendimento da concordância verbal nos dois textos. Enquanto na produção D aparece a expressão “*Bruxinha e Baixinho encontrou o dragão*”, na produção E, o pronome

concorda com o verbo “*Elas pegaram o corpo da serpente*”, ainda que não consigamos depreender a quem se refere o pronome.

Toda a organização e uso da folha evidencia uma estética própria da criança. Há de fato uma beleza que nos coloca na certeza de que as produções foram realizadas pela mesma criança: produção de linhas dividindo a folha como se referendando a abertura de páginas de um livro ilustrado; o colorido forte e as imagens que atravessam e dialogam com o texto escrito. No primeiro texto, a escola é incorporada à cena; no segundo, o colorido, a festividade e a comemoração do dragão chinês se fazem presentes constituindo uma semiótica única, um diálogo nítido entre texto escrito e imagem compondo toda a compreensão acerca da representatividade do dragão na cultura chinesa, o que dialoga com a capa da obra:

Figura 06: Capa da obra



Fonte: Arquivo das autoras

Na produção abaixo (Produção F), vemos agora apenas em desenho, da mesma obra “O nascimento do Dragão”, material ainda incompleto²⁵, pois a aluna levou todo o tempo para a produção da cena que está relacionada ao fato dos adultos fazerem guerra e de as crianças, cansadas de tantos conflitos, criarem o dragão para unirem todos os povos da China, para celebrar a união e a paz.

Figura 07: Produção F



Fonte: Arquivo das autoras

O que podemos observar neste texto imagético é o retumbante diálogo com os conflitos bélicos que tomam o contexto midiático na atualidade, mais especificamente o conflito entre Rússia e Ucrânia, que volta a polarizar o planeta em dois grandes blocos e permear o discurso da mídia que já decidiu por um dos lados. Uma observação mais atenta nos revelaria a presença do lado mais “hostil”, como tanto insiste a mídia, na presença do tanque e seus condutores.

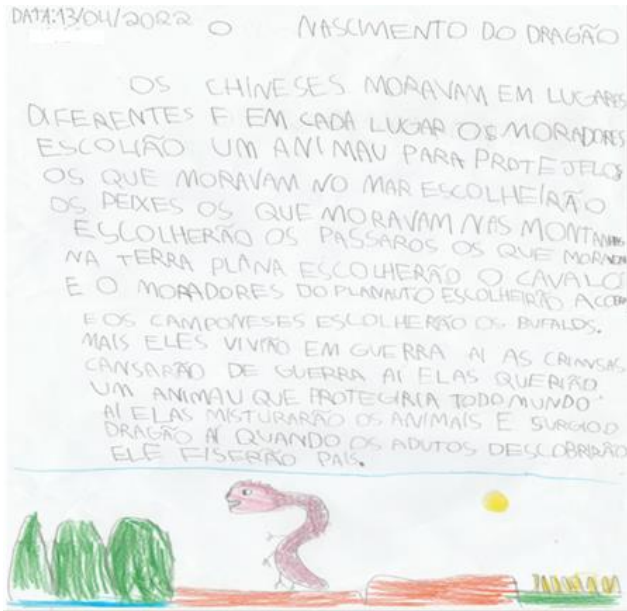
É possível encontrar na produção da criança as feições severas dos adultos representados em lados opostos; a presença do tanque de

²⁵ A criança não conseguiu escrever o texto e nem colorir a o seu registro gráfico, no tempo de aula disponibilizado para tais atividades.

guerra e, ao centro, crianças festejando, expondo o dragão como representante da paz. Na expressão das crianças que sustentam o dragão, delicadeza e harmonia nos traços, as vestes mais elaboradas apresentando uma festividade, sorrisos largos e grandes olhos expressando sabedoria e felicidade já que, no contexto da obra, a invenção e presença do dragão resolvem o conflito em festa. A obra em si, a síntese entre o passado e o presente, nos apresenta a solução e o futuro: paz e festividade! A imagem narra uma compreensão do mundo turbulento produzido pelos adultos e, ao mesmo tempo, uma solução criativa e vivaz produzida pelas crianças.

Já no registro abaixo (Produção G), texto de um interlocutor presente em outro momento de nossas reflexões (GIOVANI; MACHADO; OLIVEIRA, 2022), é possível perceber o tema da guerra presente apenas no contexto da obra apresentada “O nascimento do Dragão”, uma vez que a criança se dispõe a fazer uma síntese bastante pontual da mesma.

Figura 08: Produção G



Fonte: Arquivo das autoras

Para aqueles que, a partir de uma visão normativa de linguagem, observarão este texto preocupados apenas com o uso das normas, saltará aos estrábicos olhos a ortografia incorreta, o equívoco no uso dos tempos verbais: “ESCOLIÃO para escolhiam, VIVIÃO para viviam, ESCOLHERÃO e ESCOLHEIRÃO para escolheram, MISTURARÃO para misturaram, DESCOBRIRÃO para descobriram e FIZERÃO para fizeram”; a troca do l pelo u como em “ANIMAU” e “PLANAUTO”; a hipossegmentação no uso do pronome oblíquo “PROTEJELOS”, além de outros desvios. Entretanto, um olhar mais empático e preocupado com a real intenção da criança em realizar o seu projeto de dizer, registrando a sua compreensão da obra a partir da escrita, perceberá que há um pleno domínio da narrativa. Há uma organização coesa e coerente do que e de como dizer. E, acima de tudo, o uso de inúmeros instrumentos

da cultura escrita para se fazer entender. Interessante que o desfecho do seu texto, inclusive, pode provocar uma falta de entendimento aos menos desavisados, que desconsideram as relações intergenéricas entre escrita e oralidade, já que a palavra ‘PAZ’ é registrada como “PAIS”.

Considerando o fato de que a escrita é processual e que, na fase de alfabetização, quanto mais os sujeitos se arriscam e se comprometem com o projeto de dizer, mais abertos estarão às inadequações do sistema, é de suma importância não podar o querer dizer desses sujeitos autores em construção. Como aponta Geraldi (2004), há ainda uns bons anos de ensino fundamental para que as crianças possam dominar com maior propriedade aspectos normativos de uso de sua língua na modalidade escrita.

4. Abertura de olhares e horizontes

A diferença identifica.

A desigualdade deforma.

João Wanderley Geraldi

A nossa narrativa que aqui se finda para abrir a possibilidade do devir, da produção da palavra outra não pode deixar de explicitar que ao trazer para o foco de olhar e análise textos singulares, produzidos por crianças singulares, não tivemos a intenção de qualificá-los e ou julgá-los.

Em um período de tempo também singular, como o vivido por estas crianças em pauta, como também vivido por tantas outras em nível mundial (GIOVANI, 2021), acentuam-se as singularidades e a necessidade da instituição escola, especialmente na figura do professor, ser sensível ao diferente de forma a construir - em parceria

com as crianças - um grande diálogo rumo a construção do conhecimento e não transformar as diferenças em desigualdade, opressão e com isso provocar a anulação de sujeitos que mal iniciaram o seu caminho rumo à cidade das Letras (RAMA, 1985).

Referências

ALVES, R. **Conversas sobre educação**. Campinas, SP: Versus Editora, 2003.

ALVES, R. **Educação dos sentidos**. Campinas, SP: Versus Editora, 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

COLE, B. **A princesa sabichona**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CRECCI, V. M. **Pesquisa narrativa e seus entrelaçamentos**. In: NAKAYAMA, C. M. e PASSOS, L. Narrativas, pesquisas e formação de professores. Curitiba: Editora CRV, 2018.

Donaldson, J.; Scheifler, A. **Carona na vassoura**. São Paulo: Editora Brinque-Book, 2007.

FONSECA, A. de C.; Faria, C. G. V. e. Práticas corporais infantis e currículo – Ludicidade e ação no cotidiano escolar. In: Arroyo M. G. e SILVA, M. R. da. **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURNARI, E. **Bruxinha e as maldades da Sorumbática**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Editora Pedro & João, 2015.

GIOVANI, F. A singularidade de um processo de alfabetização em tempos de pandemia. **Revista Educação básica em foco**, v. 2, p. 1-7, 2021.

GIOVANI, F.; MACHADO, A. L.; OLIVEIRA, L. G. No meio do caminho tinha uma pandemia: Alfabetização, letramento e a formação o leitor literário por meio do Projeto Ananse. **Revista Sobre Tudo**. UFSC, 2021.

GIOVANI, F.; MACHADO, A. L. Reinventar a prática: alfabetização e letramento na perspectiva discursiva em tempos e isolamento social. **Revista Brasileira de Alfabetização**. UDESC, 2022.

GIOVANI, F.; MACHADO, A. L. Do narrar sobre narrativas: o projeto Ananse na alfabetização em caráter remoto. **REVISTA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES**, v. 4, p. 54-67, 2022.

GIOVANI, F.; SOUZA, N. B. de. **Bakhtin e a Educação**: a ética, a estética e a cognição. São Carlos, SP: Editora Pedro & João, 2014.

KIRINUS, G. **Syntomas de poesia na infância**. São Paulo: Paulinas, 2011.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.

RAMA, A. **A cidade das letras**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SELLIER, M. **O nascimento do Dragão**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

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

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

NOTAS DE AUTORIA

Ana Lúcia Machado Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGLin/UFSC). Mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Professora aposentada da Rede Municipal de Florianópolis. Pesquisadora do NEPALP - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa; do FOPPE - Grupo de Estudos e Pesquisa: Formação de Professores e Práticas de Ensino e do GEBAP - Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa.

Contato: ana.lucia.machado@ufsc.br

Fabiana Giovani Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP. Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com atuação no Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, no PROFLETRAS e no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin/UFSC). Líder do GEBAP – Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa. Pesquisadora do GRUPA – Grupo de Pesquisa de Alfabetização no Brasil (CNPq); NELA - Núcleo de estudos em Linguística Aplicada e do NEPALP - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa.

Contato: fabiana.giovani@ufsc.br

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

MACHADO, Ana Lúcia; GIOVANI, Fabiana. É preciso transver o mundo: saltando pedras, soltando o verbo. Sobre Tudo, v. 13, n. 2, p. 148-178, 2022.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista Sobre Tudo. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 26/04/2022

Aprovado em: 20/12/2022

Publicado em: 22/12/2022