

“DA LISENSA EU TO COMENDO POLVILIO”: (Re)pensando o currículo da alfabetização pela tela

Bonnie Axer¹
Yasmin Oliveira²

Eixo temático: 10. Alfabetização e ensino remoto: desafios, aprendizados e perspectivas.

Resumo: O presente trabalho é fruto das reflexões compartilhadas através do projeto de iniciação à docência, das nossas práticas e experiências alfabetizadoras em diálogo com uma perspectiva discursiva da alfabetização, que abre espaço para a interlocução com as crianças. Tal interlocução se faz primordial a nós uma vez que acreditamos que essa possibilita a criação de sentido, múltiplas e inesperadas interpretações para o processo de alfabetização das crianças. Mas como fica essa interlocução em meio ao ensino remoto? Como se dá tal relação mediada a todo tempo pela tela? Para tanto, com um olhar discursivo para o processo de alfabetização e com uma leitura pós-estrutural do currículo, o assumimos como texto inacabado e movimento, onde a relação com a significação está aberta e embasa os sentidos inesperados nas relações com a leitura e escrita, incluindo as diferentes telas.

Palavras-chaves: Alfabetização; discursivo; currículo

“Aid mob é bom dia ao comtrario”: alfabetização discursiva no espaço da tela

O mundo está passando por muitas dificuldades e reinvenções, dentre elas incluímos a alfabetização em meio ao ensino remoto pela tela do computador, tarefa aparentemente impossível. Desde o ano de 2020 vivemos grandes desafios, tristezas, reinvenções e estratégias que nos atravessam num tempo pandêmico. Para então refletir sobre um modo inesperado de vivenciar a alfabetização que se instaurou nesse momento, partimos do entendimento desta como processo discursivo (Smolka, Goulart, Freire). Com base nesses autores encaramos a experiência da alfabetização enquanto produção de sentidos contínua que conduz a compreensão do mundo pela linguagem. Esta produção de sentidos ininterrupta vivenciada no processo de alfabetização na qual acreditamos, exige e espera, segundo o aporte teórico escolhido, uma interação continuada, permanente e sucessiva entre os sujeitos

¹ Doutorado em Educação pela UERJ. Professora da Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – Cap-UERJ. Contato: bonnieaxer@gmail.com

² Graduanda em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ. Bolsista de iniciação à docência (ID).

(estudantes e professoras). Mas como garantir que tais relações de troca e interação aconteçam quando o ensino é remoto e vivenciado pela tela do computador, celular ou tablet?

Buscamos no presente trabalho refletir sobre essa interação que parece estar ameaçada por uma vivência alfabetizadora mediada, atravessada e limitada pela tela da tecnologia. Para tanto faremos aqui uso de vivências e desdobramentos em sala de aula (presencial ou não) do projeto de Iniciação à docência intitulado “***Eu não sei falar, como vou escrever? Uma reflexão sobre as relações entre, leitura, escrita, tempo e currículo***”³, que acontece no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ) desde o ano de 2018, e que possui o tempo da/na alfabetização como reflexão central.

Partindo desse contexto, destacamos que no Cap-UERJ o ano letivo começou juntamente com o isolamento social, visto que o início das aulas de 2020 estava previsto para o dia 14 de Março, quando se deu início o isolamento social na cidade do Rio de Janeiro. De abril até agosto vivemos o que a instituição chamou de *Contato Capiano*. Este contato não figurava dias letivos e possuía como intuito a manutenção do vínculo afetivo entre escola e estudantes. Assim, os estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental, que não se conheciam pessoalmente conheceram o instituto através da tela, visto que era este o primeiro ano de vivência escolar destes na instituição.

Em setembro, o plano acadêmico emergencial (PAE) entrou em vigor na UERJ e as aulas e horas letivas passaram a ser contabilizadas. Nos vimos então diante de uma turma que nos conhecia apenas pelo computador dando início ao seu processo de alfabetização de uma maneira que não conhecíamos, desejávamos e pela qual não tínhamos certeza. Estamos falando de um período de aprendizagem marcado por inseguranças, novidades e realizações que, ao nosso ver, precisaria acontecer presencialmente com os colegas e com as professoras. Durante o ano de 2020 o 1º ano, assim como todos os anos de escolaridade do departamento de Ensino Fundamental, possuíam dois encontros síncronos semanais com a duração média de 90 minutos. O restante da carga horária do ano escolaridade era composta por atividades assíncronas disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da instituição. Dessa maneira, os estudantes da turma 11 só possuíam contatos entre si e com as professoras mediadas pelas múltiplas telas (computador, celular e tablet) que, nesse momento, atravessam a relação professoras/estudantes e seus processos de ensino aprendizagem.

³ As autoras deste texto estão envolvidas diretamente nesse projeto enquanto coordenadora (docente no Cap-UERJ) e graduanda em Pedagogia (bolsista de iniciação à docência - ID). Ambas, juntamente com outra professora do núcleo comum (no Cap temos duas professoras por turma no Ensino Fundamental), compõem o quadro de docentes da turma 11.

Foi na prática impensada para a alfabetização – ensino em tela – que reforçamos nossas defesas acerca desse processo de aprendizagem. Entendemos que o processo de alfabetização de qualquer sujeito se constitui pelas relações que este faz com o mundo ao seu redor, com o mundo que é lido através de múltiplas linguagens. Dessa maneira, as atividades propostas para a turma do 1º ano, sejam síncronas ou assíncronas, são sempre desafiadoras e inacabadas e as relações e interações que este fará com a língua são imprevisíveis, principalmente pela tela.

Nesse sentido, se fez primordial produzir estratégias que possibilitassem tais vivências com nossos estudantes, por isso escolhemos lidar com o conhecimento e com a organização do aprender/ensinar instigando a troca e a interlocução entre professoras e estudantes. É possível garantir essa interlocução via tela? Acreditamos que sim. O contexto é desfavorável, as condições limitadas e inesperadas, mas a maneira com qual escolhemos lidar com o estudante permanece. Encaramos as crianças enquanto sujeitos que estão se percebendo no mundo, e dessa forma, eles precisam também perceber a necessidade da leitura e escrita, ainda que pela tela.

Ao falar de alfabetização, falamos de um processo complexo em que sentidos múltiplos disputam diferentes significações para a leitura e a escrita, o que não significa que seja necessário cristalizá-la em uma teoria ou outra; se faz mais interessante colocarmos a alfabetização em diálogo com sua ampla relação com os muitos modos de ler e escrever. A leitura e a escrita são ações separadas, com objetivos determinados e construídas socialmente. Já a alfabetização é um processo único, misturado, amplo e complexo de aquisição dessas ferramentas sociais de linguagem. Processo este carregado de sentidos que precisa levar em consideração a reflexão sobre a língua com textos reais e significativos dentro de diferentes contextos de uso. Precisa dialogar com os desafios de cada criança com suas hipóteses de escrita e as relações destas com a escrita convencional que precisa ainda envolver o tempo da infância, mesmo pela tela.

Assim como Paulo Freire (1989), acreditamos que a leitura de mundo se faz indispensável para o processo de apropriação da leitura e da escrita, principalmente se optamos por colocar o estudante no centro de seu processo de aprendizagem. Tem sido essa a nossa escolha e nossa prática enquanto professoras alfabetizadoras. No entanto, colocar a criança no centro do processo para que esta seja também autora do mesmo, não se dá de forma simples, ainda mais quando este é mediado pelas muitas telas (computador, celular ou tablet) que num momento pandêmico fazem a escola uma vivência possível.

Quando decidimos compartilhar com o estudante a tarefa da aprendizagem, estamos em diálogo com a perspectiva discursiva do campo da alfabetização e nos apropriamos dos atos da leitura e da escrita enquanto processos contínuos em que os sujeitos precisam se

colocar e interagir com o mundo, com muitos mundos nem sempre previsíveis. Com base nos estudos de Smolka (2012), o que caracteriza como discursivo o processo de alfabetização é a interlocução, o intercâmbio de trabalhos em sala de aula que podem vir a possibilitar várias leituras, imprevisíveis, gerar discussões e múltiplas interpretações.

Contudo, se a alfabetização não consiste meramente na aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita (...) implica, desde sua gênese, a 'constituição do sentido' (...) 'uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura' (Smolka, 2012, p. 69).

Este sentido que a autora chama atenção está profundamente relacionado, ao nosso ver, com o reconhecimento do estudante enquanto produtor/autor de seu processo de ensino-aprendizagem na alfabetização. Ao entrar em contato com práticas alfabetizadoras que possibilitem explorar relações múltiplas e não previsíveis com a linguagem escrita, os estudantes se constituem como sujeitos, se colocam no mundo e produzem experiências próprias.

Ler e escrever não é apenas decodificar ou capturar informação, é desenhar pensamentos a partir também do que lhe interessa, assim, ler e escrever é produzir sentido. Para encarar, portanto, o estudante como autor é importante entender que *"a criança age como protagonista na escola para ocupar papéis de leitora, escritora, narradora, protagonista, autora, sendo interlocutora, alguém que fala e assume seu dizer"* (GOULART & SANTOS, 2017, p.107). Sendo assim, é fundamental considerar o papel das crianças e de seus conhecimentos nos processos da aprendizagem; é preciso ouvi-las para compreender como estas se colocam no mundo e fazem uso da sociedade que as cerca. Mas como fazer uso dessa escuta pela tela? De que escuta podemos falar?

“Eu nao to amando isso ta muito chato”: produzindo currículo na tela

Ao iniciar o processo de alfabetização em meio ao ensino remoto a preocupação que mais nos acompanhou foi exatamente esta: a ameaça da não existência das muitas e necessárias interlocuções que os estudantes fazem entre si e conosco durante sua alfabetização. Ao longo do tempo, assistimos as crianças encontrarem e criarem estratégias para se fazerem presentes em sala de aula, escolhem momentos e maneiras de usar sua fala e sua escrita e, com o andamento e amadurecimento dos seus processos, vão ganhando seus espaços e descobrem formas múltiplas de escuta para a sua voz. Como possibilitar essa presença e autoconhecimento do estudante no ensino remoto?

Para pensar sobre as possíveis e necessárias escutas durante o processo de alfabetização remoto vivido por nós, trouxemos para o diálogo alguns recortes do chat que se

encontra disponível para a turma durante os encontros síncronos. Optamos por fazer uso do chat por entendermos este espaço como possibilidade de fala e escuta, além de ser um espaço potente de aproximação e apropriação da língua escrita. Durante os encontros síncronos, as professoras da turma conduzem as conversas, atividades e/ou desdobramentos de tarefas assíncronas iniciadas no AVA. Vale destacar que tais momentos contam com o revezamento das câmeras dos estudantes, visto que a turma possui 20 alunos e a plataforma de videoconferência disponibilizada só permite que 14 câmeras estejam abertas ao mesmo tempo. Por esse motivo as professoras desenvolveram algumas estratégias para que ao longo de 90 minutos de encontro todos os estudantes tenham a oportunidade de abrir a câmera.

Aos poucos fomos introduzindo o uso do chat e este passou a ser um recurso interessante e viável de fala e escrita e por vezes necessário em atividades ou momentos em que as crianças precisavam responder algo durante a “roda de conversa”, atividade de escrita ou resolução de desafios matemáticos. Naturalmente o chat passou a ser o refúgio daqueles que não desejava abrir o microfone ou até mesmo a câmera para participar. Refúgio também daqueles que desejam falar e que não podem devido ao tempo limitado de encontro e sua divisão que precisa ser justa para que todos tenham o direito de participar com câmera e microfone.

Estudante B: ei
Estudante C: pode acabar logo a aula
Estudante D: Aula
Estudante C: ja pasou do tempo
Estudante D: Estudante A to amando
Estudante B: sim
Estudante A : da lisensa eu to comendo polvilio
Estudante B: oi
Estudante B: kkkk
Estudante B: ei
Estudante D: Estudante A to amando a aula
Estudante B: ok
Estudante A : eu nao to amando isso ta muito chato

Reconhecemos a dificuldade e complexidade do processo de alfabetização tendo em vista a aprendizagem da leitura e da escrita como mecanismos de organização do pensamento. Nesse sentido, o chat, como recurso de manifestação da linguagem a ser utilizado durante os encontros, é mais um espaço em que é possível a produção de sentido e aprendizagemns afabetizantes. Assim, começamos a fazer uso de uma ferramenta ainda não familiar para nós professoras e não dominada por todas as crianças e abrimos espaço para o imprevisível, para o não calculável e ao mesmo tempo produtivo para o processo de aprendizagem que começamos a trilhar com os estudantes na alfabetização.

Estudante E: Bom dia
Estudante F: BOM DIA TIA

Estudante C: Aid mob

Estudante C: Aid mob e bom dia ao comtrario

Transferir para um papel, ou para uma tela online o que se pensa não é tarefa fácil e demanda tempo, por ssio apostamos no entendimento que a criança age com a linguagem e aprende sobre a escrita em diálogo com outros e consigo mesma e o chat possibilita esse diálogo num momento de ensino pela tela. Acreditamos que no trabalho contínuo, com a leitura e a escrita, de variadas maneiras e com variadas fontes, as crianças vão ampliando o conhecimento que possuem sobre o mundo da escrita e sobre o sistema alfabético. Tendo em vista esta ferramenta “nova”, que em meio a tela passa a fazer parte dos momentos de aprendizagem e, conseqüentemente, do processo de alfabetização de seus estudantes, vivenciamos um atravessamento não previsível e não ordenado, porém necessário, entre as muitas formas de viver o uso da leitura e da escrita nos encontros síncronos – chat, fala do estudante (com ou sem câmera aberta), leitura de texto projetado na tela, escrita no quadro digital, escrita no papel, cópia e outros.

Nesse sentido, concordamos com Soares (2002) quando destaca que operar com a leitura e escrita na tela não requer lidar apenas com novas formas de acesso à informação, mas trata-se também de *“novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela”*. (p.152).

A escola é um espaço privilegiado de troca de ideias, de encontros, de legitimação de práticas sociais, de interação entre diferentes gerações além de produção de conhecimento, ou seja, um espaço que se constitui pelo entendimento de currículo. Dessa maneira, para repensar as práticas alfabetizadoras tomamos como esteio a perspectiva pós-estrutural do campo do currículo (Lopes; Macedo, 2011), visto que esta problematiza uma visão engessada do mundo e esse questionamento muito nos agrada. Esta perspectiva entende ainda que a linguagem constitui a realidade e, que os significados não são fixos, mas são construídos dentro de determinadas práticas, o que também nos ajuda a olhar e viver os processos de alfabetização, principalmente quando estes são mediados pelas tecnologias e suas telas.

Ao decidir fazer uso do chat e, de certa forma o legitimar como espaço de troca de conhecimento durante os momentos de encontro síncrono, acabamos por produzir currículos e modos de fazer que tornarão possíveis inúmeros caminhos no processo de alfabetização de nossos estudantes. Pensamos o currículo (re)pensando os momentos de “sala de aula”, “aula pela tela”, enquanto momentos em que os estudantes se fazem presentes, seja via vídeo, microfone ou chat e amadurecem a sua leitura e escrita. Ao incluir o chat destacamos ainda a provisoriedade constituinte ao currículo. Provisoriamente que engloba produção/vivência/produção. Para então operar de modo a produzir e a vivenciar a *“escrita*

com sentido que se constitui num modo de interação com cada um e com os outros” (GOULART & SANTOS, 2017, p.108) pensamos a experiência na alfabetização interpretando a escola como um espaço de articulação e enunciação onde é possível a circularidade discursiva, cultural e curricular.

Estudante G: GUTEN MORGEN
Estudante G: BOM DIA EM ALEMÃO GUTEN MORGEN
Estudante H: Bom dia
Estudante C: Bon jour
Estudante I: bom dia
Estudante D: Buenos dias
Estudante A : BOM DIA A TODOS
Professora A : Bom dia, crianças!
Estudante F: GOOD MORNING

Para tentar dar conta da complexidade do processo de alfabetização, o caminho prático e teórico que optamos é a interpretação do currículo como possibilidade múltipla de significação e de vivências de mundo. Nesse sentido, apesar dessas muitas disputas ao redor das possibilidades de alfabetizar levamos em consideração a imprevisibilidade de cada espaço ocupado, de cada escrita no chat ou de cada quadradinho de tela que uma criança nos apresenta e que torna qualquer tentativa de controle dessa significação falida em si mesma. Percebemos assim, que todos os sujeitos envolvidos nesse processo (professoras, estudantes), os espaços e suas vivências possuem algo a dizer e colaborar para este processo. A partir do acesso aos chats, tipos de textos, assuntos, conversas e debates buscamos viver a alfabetização em sua complexidade e amplitude estimulando discurso dos estudantes com a intenção de preenchê-los de novos conhecimentos e novos modos de expressão.

Estudante F: POR QUE TEM MUITAS CARTAS POR ISSO QUE DE MORA
Professora : SIM, ETUDANTE F. NO CORREIRO TEM MUITAS CASAS.
Estudante F: CASAS ?
Professora : CARTAS. ERREI ESTUDANTE F
Estudante F: Kkkkk ok TIA

“Kkkkk ok TIA”: considerações finais

Na defesa que fazemos, alfabetiza-se então, assim como se produz currículo, com todos os envolvidos, em todos os espaços, pelos estudantes, pelos contextos, pelas histórias e experiências pelo mundo, pelas professoras e pelas muitas telas que tendem a conduzir uma produção curricular em contínuo movimento com *“diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo”* (SOARES, 2002). Com tais reflexões e crenças nos modos de fazer e viver a alfabetização, finalizamos esse texto defendendo a

experiência curricular como produção contínua de sentidos não fixos, incompletos e inesperados que é continuamente e cotidianamente vivenciada pelos *autores* desse processo – professoras e estudantes.

Apostamos num currículo que negocia vivências de sala de aula e possibilita que as crianças – através de suas múltiplas lentes para enxergarem a experiência na/da alfabetização - ajam como autoras nas muitas vivências da alfabetização em tela, entendendo esta enquanto processo discursivo que possibilita o ler/ver/ouvir/falar/escrever.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GOULART, Cecília; SANTOS, Andréa Pessôa dos. **Estudos do discurso como referência para processos de alfabetização em perspectiva discursiva.** In: GOULART, Cecília M. A et al. A Alfabetização como processo discursivo. 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo.** 13ª edição. São Paulo, Cortez, 2012.

SOARES, MAGDA. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez, 2002.