

TRAVESSIAS NO ENSINO REMOTO: relatos sobre possibilidades e desafios em busca de um processo de alfabetização produtor de sentidos.

Marta Patrícia Peixoto Duarte de Deco¹

Elaine de Barros Manhanini Sampaio²

Eixo temático 8: Alfabetização e modos de aprender e de ensinar

RESUMO

O trabalho traz o relato de uma prática pedagógica realizada, ao longo do ensino remoto, com uma turma de primeiro ano, de uma das mais tradicionais instituições públicas de ensino básico do Brasil, localizada na cidade do Rio de Janeiro. Cientes de que a pandemia trouxe impactos para a vida de todos nós, em especial, para o contexto da formação dos estudantes do ensino fundamental I, decidimos enfrentar o desafio de viver o processo de alfabetização com nossos alunos, no formato on-line, focando na realidade discursiva tanto nos encontros síncronos quanto nos assíncronos, entendendo as relações de ensino enquanto dialógicas. Para tal focamos nossas ações nos eixos oralidade, leitura, escrita e análise linguística, dando lugar de destaque às falas dos sujeitos e aos seus conhecimentos de mundo. Nesse contexto, privilegiamos o texto literário em todos os encontros ao vivo e na interlocução entre os sentidos produzidos por este. Assim, o objeto de destaque de nossas análises aqui são: os enunciados de alunos da turma 101, sobre o espaço de destaque às falas destes, no momento inicial das aulas, e às rodas de leitura virtuais e, também, quatro produções escritas e imagéticas, de outros estudantes da mesma turma, nas quais eles trazem o olhar sensível e de aprovação para a prática desenvolvida. Para tal, dialogaremos com SMOLKA (2012, 2017, 2019), GOULART (2015, 2017, 2019) ORLANDI (2008), FREIRE (1994), GARCIA (2007) e outros que nos ajudam a pensar e construir práticas discursivas na alfabetização mais significativas penetrando o mundo das palavras e dos sentidos.

Palavras-chave: Alfabetização remota; Oralidade; Escrita; Leitura literária; Formação do leitor;

INTRODUÇÃO

Este texto, feita de quatro mãos, é tecido por duas professoras que vêm buscando aproximações entre seus cotidianos e fazeres de docência, estudo e pesquisa do universo da alfabetização em perspectiva discursiva desde que se encontraram juntas na equipe

¹ Mestre em Educação pela UERJ. Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Colégio Pedro II - Campus Tijuca I - Departamento de Anos Iniciais. Contato: martappd@gmail.com

² Especialista em Psicomotricidade pela Universidade Cândido Mendes - Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Colégio Pedro II - Campus Tijuca - Departamento de Anos Iniciais. Contato: elainebmsampaio@gmail.com

pedagógica do primeiro ano do ensino fundamental I, de numa instituição pública federal de ensino.

É interessante revelar que nosso primeiro contato se deu, inicialmente, através do ensino médio na modalidade Normal.

Formamo-nos professoras na mesma escola, uma concluindo o terceiro ano um ano antes do que a outra. Nossa base inicial de formação foi a mesma, contudo, assim que nos habilitamos a exercer o magistério, cada qual tomou rumos distintos: uma formando-se Pedagoga, a outra, professora de Língua Portuguesa/Inglesa e, assim, seguimos nos dedicando aos desafios da profissão escolhida. Após, aproximadamente, dezoito anos, voltamos a nos encontrar, todavia, não mais como normalistas, mas enquanto parceiras de trabalho. Ao nos reconhecemos e trocamos um pouco de nossas experiências profissionais, percebemos que, apesar das formações e vivências diferentes, tínhamos e temos um olhar especial para a alfabetização inicial, fase na qual eu já estava inserida há quatro anos em nossa instituição.

Como estava há mais tempo vivendo a alfabetização dentro da escola, compartilhei com minha nova companheira as tensões e as possibilidades que já havia enfrentado e o que vinha produzindo/desenvolvendo há dois anos, com o apoio de nossa professora orientadora do primeiro ano, isto é, uma prática alfabetizadora baseada teórica e metodologicamente na perspectiva discursiva, como proposto por Smolka (2012).

A nova integrante da equipe, não obstante ter tido mais oportunidades anteriores de trabalhar com turmas de alfabetização, assumiu não ter propriedade sobre a perspectiva por nós apresentada. Sua base teórica, até aquele momento, era o Construtivismo e os estudos a partir da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro e Teberosky, 1999) mas, estava disposta a compreender os princípios da abordagem discursiva e a nos ajudar na condução do trabalho ao longo do ano letivo de 2020.

Tudo foi se direcionando para uma construção efetiva e produtiva; muitas trocas, leituras e organização de estratégias diversificadas para o início do ano letivo, quando, em abril de 2020, nosso país, bem como vários outros, foi acometido pelas tensões da pandemia do Corona vírus. O bem estar da vida humana foi colocado, inicialmente, enquanto prioridade para a maioria das entidades governamentais. Logo, escolas, centros comerciais, espaços de cultura e lazer e interações distintas foram interditados. Estávamos face a uma realidade da qual não tínhamos real dimensão, mas que tínhamos por conta das notícias oriundas de outros países já sofrendo com a crise sanitária provocada pelo vírus.

Nossa instituição, se deu conta da impossibilidade de assistir, naquele momento, de maneira remota todo o coletivo de alunos, pois compreendeu que tal movimento apontaria

para o aumento das desigualdades, por conta das dificuldades de acesso aos meios digitais e aos aparatos tecnológicos de uma parcela significativa dos estudantes. Assim, as equipes docentes se organizaram para dar suporte afetivo e emocional ao corpo estudantil se fizeram

presentes através de propostas interdisciplinares e diversificadas disponibilizadas nos espaços virtuais de comunicação de cada campus, além de movimentos de cunho solidário realizando ações de apoio às famílias de nossos estudantes que estavam mais necessitadas.

Em resumo, foi um ano muito difícil e de múltiplas adaptações para todos. Após extensas discussões nos fóruns deliberativos da escola, optou-se pelo adiamento do ano letivo de 2020, sendo este reorganizado para acontecer de fevereiro a julho de 2021. O formato acordado foi o de dividir a carga horária obrigatória em encontros síncronos e postagens assíncronas. Os primeiros computando menos tempo, já as atividades postadas na plataforma digital, sem interação em tempo real com o professor, contemplariam a maior parte da carga de estudos para os alunos.

Definido o formato, nos lançamos, nesse que tem se mostrado um dos maiores desafios profissionais: encaminhar uma experiência de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita que, de fato, produza sentido para as crianças. Mas, como mediar o processo de alfabetização de nossas crianças do primeiro ano, a partir desse referencial discursivo, de forma remota?

Em tempos de angústias e dúvidas, compreendemos a necessidade de continuar investindo em nossa formação continuada, o que nos daria mais segurança para seguir com nossos objetivos. Tivemos a possibilidade de, durante alguns meses de 2020, participarmos de um curso de extensão, conhecendo mais sobre a perspectiva discursiva na/da alfabetização através da orientação da professora Bruna Molisani, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ - campus São Gonçalo. Nesse coletivo, aprofundarmos os princípios sobre esse olhar da/para alfabetização, revisitando estratégias de ensino e refletindo sobre nossa prática

Compreendemos que a dialogicidade nos processos de ensino-aprendizagem também se relaciona a, nós, professoras e, mais assistidas teoricamente, reafirmamos um compromisso: o de nos conectarmos, mais do que nunca uma com a outra, num movimento de troca e compartilhamento de ideias e conhecimentos os quais nos permitira mais segurança para e dar início ao trabalho de alfabetização com nossos alunos, tomando como eixo a realidade discursiva da sala de aula, entendendo as relações de ensino virtuais, também, como relações dialógicas (GOULART, 2019).

A partir dessa compreensão, a expressão oral, isto é, as falas dos sujeitos foram tomadas como ponto de partida em nossos encontros. Assim, os “textos” da vida cotidiana

dos alunos (leitura de mundo) e das professoras foram compartilhados, mobilizando nos sujeitos o desejo de dizer e de produzir escritas significativas.

Não obstante, para ampliar nossa interlocução e aproximar a linguagem escrita de nossos alunos, a literatura foi a nossa grande aliada. A saber, a literatura sem um utilitarismo imediato, possibilitando a produção de sentidos, o encontro de si e do outro, “instaurando a linguagem na sua dimensão expressiva e a narrativa como tempo de comunidade de ouvintes. (ANDRADE e CORSINO, 2014).

Dessarte, nosso objetivo aqui é apresentar a nossa prática em torno das rodas de leituras, ressignificadas no contexto alfabetizador remoto. Para isto, traremos reflexões sobre aportes teóricos e vantagens da proposta, utilizaremos exemplos do “novo” cotidiano, via enunciados dos estudantes e produções imagéticas e escritas sobre tal e faremos nossas considerações.

É necessário ainda ressaltar que, para tecer este relato de experiência, tomamos algumas decisões gramaticais para efeitos de comunicar a autoria do texto. Isto é, escolhemos usar a primeira pessoa do plural quando apresentamos a proposta das rodas de leitura recontextualizadas, as análises teóricas e as reflexões sobre as situações apresentadas e a terceira pessoa do singular quando falamos das ações de Marta, regente da turma 101. Logo, Marta ocupa lugar de autora e, também professora-personagem das cenas que serão narradas. Elaine, assume o lugar de coautora, em diálogo com Marta, nas análises teórico-reflexivas apresentadas.

ALFABETIZAÇÃO: PARA LER E ESCREVER É PRECISO FAZER SENTIDO!

O mestre Paulo Freire (1994), há muito, já discorria sobre a importância do ato de ler e suas implicações para além da simples leitura da palavra, da mera decodificação. Acreditando nessa perspectiva e na relação do sujeito leitor com o mundo, compartilhamos nossa opção por pedagogicamente utilizar a leitura literária, no contexto remoto, enquanto estratégia potente na formação dos leitores e escritores de duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental, de uma escola pública federal, na zona Norte do Rio de Janeiro.

Creemos na linguagem como espaço de poder e disputa, como “forma de interação” (GERALDI, 2006), como produção humana histórica, cultural, como prática social da qual as crianças participam e se apropriam. É assim que nos desafiamos a viver o ensino da leitura e da escrita de nossos alunos; no “movimento enunciativo, discursivo” (SMOLKA, 2017, p.31). Logo, colocamo-nos a mediar o processo de alfabetização mobilizando o desejo, construindo a vontade, explorando possíveis sentidos de aprender a ler e a escrever dos discentes através

dos eixos: oralidade, leitura, escrita e análise linguística via interlocução, via escuta responsável, detectando “os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar” (GERALDI, 2006, p.42) e produzir sentidos.

Alfabetizar é, para nós, estimular o pensamento dos alunos; é oferecer ferramentas e conhecimentos para que possam dizer, ler e escrever as palavras que desejam.

Atentamos ainda para o fato de que, sob a nossa perspectiva de professoras pesquisadoras³, o que assegura o processo de alfabetização é o sentido que se dá ao que se almeja ler e escrever. Tal sentido se concretiza através da interação com o outro, a partir do reconhecimento dos envolvidos enquanto produtores desse processo, uma vez, que as falas destes e seus saberes são “*legítimas expressões sociais*” possíveis de serem tomadas como objeto de estudo e desdobramentos pedagógicos (GOULART e SOUZA, 2015, p.9).

Para ampliar teoricamente a questão da leitura, via faceta discursiva, trazemos as proposições de Eni Orlandi (2008). Para ela o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; quem lê atribui sentido ao texto; interpreta, ou seja, “(...) *a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção*” (2008, p.38). É o usuário da língua que atribui às palavras seus sentidos, face às suas experiências. O espaço da discursividade é de grande relevância no ato da leitura, é o desencadeador da constituição e formulação de sentidos. Desse modo, a prática pedagógica da roda de leitura se apresenta, enquanto momento de interação verbal coletiva, extremamente significativa e produtiva, uma vez que entendemos nossos alunos enquanto autores/produtores, enquanto sujeitos histórico-sociais que têm trajetórias, saberes variados e são atravessados por suas experiências e leituras. Sendo assim, “*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 e SANTOS, 2017, p. 107).

É lendo que o leitor busca criar, de acordo com sua experiência de vida, a compreensão do que leu. Logo, o sentido é criado na relação entre o leitor, sujeito de conhecimento, com o texto, objeto de conhecimento. Dessa forma, Freire ratifica que não há passividade no processo de leitura e, sim, um diálogo, uma experiência criativa, entre texto/autor e leitor, ou seja, uma relação dinâmica na qual linguagem e realidade estão conectadas

(...) toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do

³ Somos professoras efetivas de nossa instituição, nossa carga horária está, desde 2019, dividida entre ensino e pesquisa. Assim, desde então, estamos envolvidas no projeto de prática pedagógica intitulado *Anos Iniciais e linguagem: a leitura literária em questão*, cadastrado no PROGPPEC (Pró-reitoria de Pós-graduação, pesquisa, extensão e cultura - do Colégio Pedro II). Assim, estamos desenvolvendo estudos sobre as práticas de leitura literária do coletivo de professores do primeiro ano focando o lugar da leitura na formação dos sujeitos envolvidos.

mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura no mundo, de tal maneira que ler mundo e palavra se constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta (FREIRE, 1994, p. 15).

É assim que almejamos e acreditamos mediar o processo de alfabetização de nossos alunos, partindo de suas palavras, de suas leituras e, é claro, trazendo mais possibilidades de troca e reflexão a partir da leitura de textos literários.

ORALIDADE E LEITURA: PALAVRAS, SENTIDOS E INTERLOCUÇÕES

(...) a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros.

(BAKHTIN, 2010)

Pensar nos estudantes do primeiro ano, sujeitos históricos e culturais, e em suas vozes; em suas palavras, é assumir, conforme Bakhtin sinaliza, que a experiência discursiva individual é fruto das trocas tecidas entre os sujeitos. Nossos discursos são constituídos na relação com o outro, pela assimilação da palavra do outro e são sempre ao outro direcionados. A autoria não é um processo de criação individual.

Acreditando que nenhuma “voz, jamais, fala sozinha” (TEZZA, 2001, p.221), consideramos que as interações estabelecidas na sala de aula, inclusive no contexto remoto são muito potentes. Assim, decidimos dar prioridade à palavra dos sujeitos e à escuta do fluxo da comunicação verbal produzido em nossos encontros virtuais. Ademais, para enaltecer nossas trocas, instituímos a leitura literária como ingrediente pedagógico imprescindível e qualitativo para nosso trabalho alfabetizador.

O direito à educação se relaciona ao direito à leitura e, como um amálgama, escola e livro se integram de diversas formas. É urgente, principalmente nos encontros virtuais, investir e desenvolver a experiência da leitura literária, visto que esta é um direito incompressível - um direito humano (CANDIDO, 2004), um caminho potente para nos ajudar a atravessar os vazios e as incertezas vividas a qualquer tempo, especialmente, no período pandêmico.

Nesse sentido, a leitura de livros literários se apresenta como algo imprescindível para o desenvolvimento pessoal e social. Livros, histórias, poemas, imagens vão colocando as crianças diante de outras formas de dizer o mundo, ampliam suas referências, dilatam também seu olhar sobre si mesmas e sobre o outro, as colocam em contato com a linguagem

escrita, potencializam suas experiências com as palavras e despertam nelas o desejo de aprender a ler.

Em cada texto que lê, o sujeito-leitor aumenta seu acervo podendo fazer novas leituras de si mesmo, do outro e do

mundo. [...] A dimensão da leitura enquanto experiência está justamente na possibilidade de ir além do momento em que se realiza, podendo desempenhar importante papel na formação (CORSINO, 2010, p.9).

Compactuamos com as palavras de Corsino (2010) para assumir a ideia da leitura como experiência que permanece no leitor, mobilizando reflexões que vão além do momento interativo da leitura e contribuem para a formação potente do sujeito-leitor.

Assim, pensamos que uma educação preocupada com uma formação humanizadora não pode abrir mão de **tempo e espaço** para a leitura literária e para os sentidos produzidos pelas crianças frente aos textos que lhes são oferecidos a ler.

É através da partilha de leituras que os textos e suas imagens abrem oportunidades ao diálogo, ao conhecimento, à reflexão promovendo práticas de linguagem de qualidade e que muito favorecem a constituição e a formação crítica dos estudantes e de todos os envolvidos nesse processo interativo.

Entendendo, como Nunes (1990), que a literatura, mais do que iniciar as crianças no mundo da escrita, trabalha com a linguagem enquanto arte trazendo as dimensões ética e estética da língua, assumimos o compromisso de, em todos os encontros síncronos, que aconteciam duas vezes por semana, compartilharmos leituras de livros literários, de gêneros diversificados, para nossos alunos do primeiro ano.

Por conta disso, nossa aposta foi na construção dialógica do processo de alfabetização permeado por práticas reais e significativas de leitura com a presença pontual da literatura infantil.

A rotina estabelecida era de iniciarmos o encontro ao vivo dando escuta aos sujeitos e às suas necessidades de trocas entre os pares. Algumas crianças (e suas famílias), não acostumadas com esse espaço de fala, às vezes, perguntavam quando a aula iria começar. Nossa postura era sempre de salientar que os discursos trazidos por cada pessoa faziam parte da aula e mereciam ser escutados e valorizados. Agíamos nesse sentido, por entender que as conversas, as indagações e os afetos compartilhados, o papel do outro e as relações de alteridade, minimizam as angústias, fortalecem as (inter)ações e potencializam as relações de ensino (Smolka, 2019, p.11).

Além disso, a escuta atenta e sensível aos enunciados discentes nos ofereciam

elementos para planejarmos as atividades envolvendo os interesses destes. Um assunto inicial que mobilizou a participação massiva dos alunos, de ambas as turmas, foi falar sobre a comemoração do aniversário. Muitos haviam completado nova idade há pouco tempo e o tema rendeu muitas trocas e escritas. Nesse ínterim, mobilizadas pela potência da narrativa

dos discentes, criamos um mural virtual de aniversariantes para cada turma e ali, eles puderam, na medida do possível e conforme a disponibilidade das famílias em mediar o acesso, se dizer via múltiplas linguagens, postando vídeos, desenhos, fotos, palavras, frases, canções...



Imagem 1 - Arquivo pessoal da professora Marta

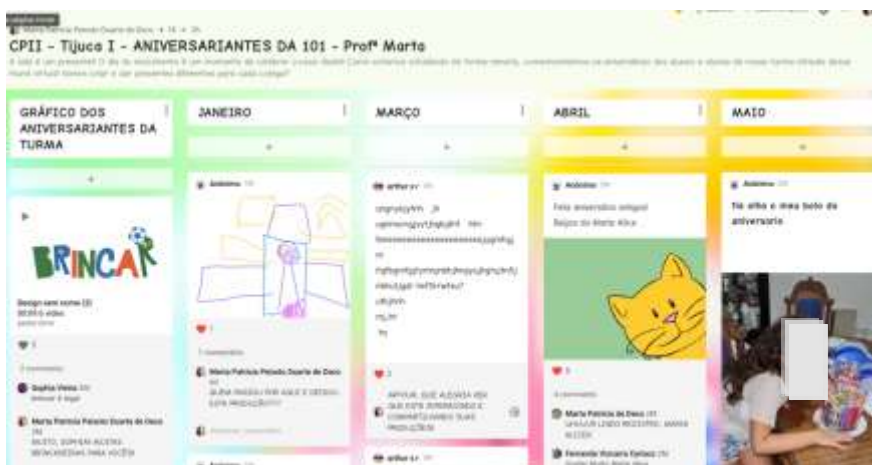


Imagem 2 - Arquivo pessoal da professora Marta

Observando, rapidamente, é possível perceber vários registros, cada um produzindo sentidos de modos particulares. O mural virtual coletivo é um exemplo de que ao reconhecermos como legítimos os interesses de nossas crianças pudemos propor uma atividade que instigou o desejo de ler e se dizer através de formas plurais. A atividade de ler e escrever motivadas pelas falas dos alunos, surgindo como uma necessidade relevante para o momento vivido.

Contudo, além da palavra “circular” via bate-papo inicial, ela ganhava ainda mais

espaço através das leituras literárias que, inicialmente, nós professoras trazíamos para todos os encontros. A fim de apresentar a prática da roda de leitura recontextualizada, na turma 101, passamos a descrever tal estratégia através da utilização da terceira pessoa do singular, a fim de situar Marta enquanto personagem descrita em suas decisões que tecem a narrativa de sua ação docente. Já os comentários sobre as situações apresentadas, realizaremos na primeira pessoa do plural, compartilhando nossas leituras e reflexões.

A TURMA 101 E A EXPERIÊNCIA DAS “RODAS DE LEITURA” REMOTAS

[...] a roda de leitura, ou qualquer evento onde a palavra circule, é uma aventura quase sempre imprevisível, o que lhe dá um sabor de novidade.
GARCIA, 2007

Como diz Garcia (2007) qualquer evento no qual a palavra circule; isto é, seja dita, ouvida, sentida e trocada, é sempre uma situação ímpar, instauradora de ineditismos e de produção de sentidos. Desse modo, os encontros síncronos, apesar de suas limitações foram considerados espaços possíveis para a mobilização das palavras dos sujeitos via leituras literárias. Assim, a roda de leitura, estratégia pedagógica comum à prática de Marta, no ensino presencial, considerada por ela como muito produtiva, foi reconfigurada para o formato escolar digital.

Esta docente vive a experiência da roda de leitura, com os alunos do primeiro ano há três anos, uma proposta coletiva que possibilita a reunião de leitores com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, uma roda permeada de falas/diálogos que podem ou não obedecer a uma mesma lógica. Enfim, um encontro atravessado pelos diferentes significados que um livro e suas palavras/imagens podem despertar em cada participante. Estar em grupo com um livro, é gerar movimento que induz e conduz à produção de conhecimento – não de um conhecimento qualquer, mas daquele que se registra, se elabora, se alicerça, se amplia e se reconstrói dentro da coletividade (WARSCHAUER, 2017).

Tal ação se constitui como ferramenta potente no trabalho com a linguagem, entendida aqui como "forte marcador do que somos e sabemos, de onde viemos e com que bagagem (...) vivemos (GOULART, 2019, p.61).

A roda de leitura é um momento da rotina da turma no qual um livro literário é apresentado, os leitores são convidados a explorar os elementos pré-textuais, a fazerem antecipações e inferências a partir da capa. Após, o leitor-guia, professor ou aluno, toma a palavra e lê a obra do seu jeito. Ao longo, da leitura, os leitores tecem comentários e vão

sendo tocados pelas palavras ouvidas e as que são produzidas e motivadas a partir da leitura realizada.

Assim, a proposta se abre como mais uma possibilidade de garantir o encontro entre os leitores, os livros literários e suas leituras, potencializando o leitor embrionário que já existe dentro de cada um. (COLASANTI, 2004).

No entanto, é importante questionar sobre as práticas desenvolvidas com e a partir da literatura. Muitas pesquisas mostram que a forma mais comum encontrada nas escolas, é a didatização da leitura, ou seja, a utilização de livros literários para ensinar determinados conteúdos, sendo a literatura pouco vivida como arte (CORSINO, 2014), como experiência pessoal e coletiva, como produção e compartilhamento de sentidos produzidos nos encontros entre os discursos verbal e visual presentes nos livros (PAULINO, 2005; SOARES, 2006; CORDEIRO e FERNANDES, 2015; ALVES, 2016; dentre outros).

Dado o exposto, o trabalho das rodas de leitura que Marta assume não atrela à leitura literária ao preenchimento de questionários, nem ficha literária e afins, em diálogo com Orlandi acredita que, no plano discursivo, “tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades etc” (ORLANDI, 2008, p.17).

Assim, consideramos que esta prática no âmbito escolar, não deve se restringir ao seu caráter mais técnico, ao tratamento da leitura apenas em termos de estratégias pedagógicas imediatistas, mas que tenham sim uma importante função no trabalho intelectual geral, valorizando os aspectos fundamentais que atestam a história das relações com o conhecimento tal como ele se dá na sociedade.

Marta sabia que o desafio de alfabetizar remotamente era muito impactante para ela visto que nunca ter vivido tal experiência, mas tinha certeza de que a leitura literária deveria ser sua aliada nesse processo. Como tempo era curto, dois encontros semanais de no máximo cinquenta minutos, e ela desejava mobilizar brincadeiras com as palavras e a imaginação, escolheu presentear seus alunos com a leitura de poesias. Marta acredita que a poesia é mais do que gênero literário, é “arte que ganha concretude na forma de palavras” (SILVEIRA; SPENGLER; DEBUS, 2020, p.15) onde revela um mundo e cria outro.

Então, o primeiro livro escolhido foi 111 poemas para crianças, de Sérgio Capparelli. Uma escolha que motivou muitas risadas, trocas e trabalho com as palavras. O poema Vaca amarela foi o que seduziu a maioria das crianças. Era recorrente ouvi-las pedindo a releitura. Além desta, outras foram compartilhadas. Nesse sentido, a sonoridade e as diferentes situações do dia a dia representadas nos poemas provocaram a imaginação dos leitores e estimularam a atenção das crianças para as surpresas que a linguagem cotidiana esconde.

Um dia, após o espaço para a expressão oral livre das crianças, a regente, envolvida com as demandas do momento, esqueceu-se de compartilhar uma leitura literária, isto é, não fez a dinâmica da roda de leitura, e, no meio da atividade, uma aluna, abriu o microfone e disse:

A1 - Tia, hoje você não vai ler pra gente?⁴

A2- Verdade... hoje não dá mais.

A1- Tia, nem uma poesia?

P- A1, nosso bate-papo inicial foi tão legal, que me esqueci da leitura do dia, mas o livro está aqui!! Vamos acabar a atividade, e bucarei uma leitura para compartilhar, tudo bem?

O diálogo tecido entre alunos e professora foi curto, mas revela a vontade e o desejo de A1 viver uma experiência literária, de participar da roda de leitura; de ler através dos olhos da professora. A fala de A1 revela que esta incorporou o momento da leitura literária e na falta deste, expressou sua angústia por perceber que ele não aconteceria e assim fez um apelo... “nem uma poesia”?

Entendemos que a escuta de textos lidos pelo professor, no contexto atual, possibilita a apropriação dos modos próprios de dizer por escrito (GONÇALVES, 2015) e potencializa a formação leitora.

Ao realizar leituras literárias duas vezes por semana, a professora foi seduzindo seus alunos para esta experiência de produção e negociação de sentidos, vivendo coletivamente o desafio de interpretar vazios, brincar com as palavras, agitar a imaginação, e assim, abrir espaço para novos modos de viver, conhecer, fazer e falar.

Após alguns encontros, outra surpresa!! Alguns alunos, inspirados na proposta da roda de leitura, começaram a trazer livros de seu acervo pessoal e a fazerem questão de apresentá-los. Como eles foram acolhidos em suas apresentações e leituras, Marta passou a não ter mais tempo para compartilhar histórias de sua coleção. As crianças, num movimento de apropriação da dinâmica das rodas e a docente, atenta a necessidade de oferecer espaço de fala a todos propôs que organizassem as apresentações. Isto posto, alunos e professora combinaram que, a cada encontro uma criança ficaria responsável por iniciar o movimento da roda sendo o leitor-guia. Imediatamente, vários alunos já se disponibilizaram a tal tarefa, uma lista foi montada e encaminhada às famílias, para que tomassem ciência e ajudassem às

⁴ Parte de uma conversa entre dois alunos da turma 101 (A1 e A2) a professora (P) durante uma aula síncrona. Registro pessoal de Marta em seus arquivos pessoais, abril de 2021.

crianças a não se esquecerem do dia que seus filhos seriam os mediadores da roda.

Como consequência da proposta, até o momento presente, a turma 101 já teve a possibilidade de ouvir, ler e experimentar, aproximadamente, quarenta leituras literárias. Isto mostra o grande impacto que a proposta trouxe para a bagagem literária (?) dos leitores.

Ademais, a oralidade, a escuta atenta, o respeito à fala do outro e o interesse por livros, são indicadores qualitativos das ações que têm reflexo integral no processo de ensino-aprendizagem.

Vale ainda apresentar quatro registros que foram solicitados sem relação com as rodas de leitura, uma atividade sobre experiências vividas na escola proposta no livro de Português, mas que comprovam o quanto as crianças da turma estão curtindo e validando as trocas literárias.



1

Registro de um estudante A, da turma 101, sobre as rodas de leitura virtuais



2

Registro de um estudante B, da turma 101, sobre as rodas de leitura virtuais.



3

Registro de um estudante C, da turma 101, sobre as rodas de leitura virtuais.



4

Registro de um estudante D, da turma 101, sobre as rodas de leitura virtuais.

Ao lermos cada produção nossos corações se encheram de alegria. Quatro crianças compartilhando suas experiências com as rodas de leitura virtuais, ratificando seu

envolvimento com a palavra do outro e com a sua, se constituindo e também constituindo ao outro, e se expressando na relação com a linguagem!

As rodas assim, num movimento de mobilização dos sujeitos e de seus conhecimentos, provocam a sensibilização pelas imagens, desenvolvendo a criticidade, o pensamento, a autonomia, criatividade, e, sobretudo por meio das *palavras*, que nos aproximam da compreensão de Larrosa (2002), sobre o quanto elas têm força, poder e determinam nosso pensamento porque “pensar não é somente raciocinar ou calcular ou argumentar, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas, é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que acontece”.

Sendo assim, os processos de ensino e aprendizagem passam, necessariamente, pelo diálogo, interlocuções e vivências literárias. É a partir dessas palavras faladas, escritas e lidas que desejamos produzir uma alfabetização que faça sentido na vida das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória percorrida ao longo do ensino remoto foi e está sendo um desafio. Percebemos que os espaços sempre disponíveis para a expressão oral, as leituras literárias e as interlocuções tecidas em cada encontro síncrono estão marcando o processo de alfabetização e mobilizando o desejo de ler e escrever, cada vez mais, tanto em nós, como em nossas crianças, pois, como afirma Freire (1997), “o ato de ensinar inexiste sem o de aprender, pois quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender”.

A estratégia da roda de leitura virtual tornou-se expressão potente da cultura literária no processo de formação dos leitores da 101, espaço no qual a palavra é lida, tecida, ouvida, guardada, re-elaborada e transformada. Ela suscita o que é para mim o princípio de uma partilha democrática de saberes: o encontro. O encontro de vinte e um leitores que convivem num mesmo espaço/tempo e se constituem e transformam através de seus discursos.

Em suma, semeamos os livros, nos instigamos a pensar; fizemos muitas palavras germinar. Nas rodas, aprendemos, ensinamos e mobilizamos os prazeres de compartilhar conhecimentos que nos constroem e nos reconstroem como sujeitos leitores.

Acreditamos que os livros e as rodas de leitura, (até mesmo nesse momento de contato virtual), são encontros que possibilitam conversações sobre a vida, e é por meio das ações, das falas e das escutas -da/com e na vida encontramos sentidos para encaminhar nossas práticas docentes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Bruna. **Palavras que contam: linguagem, formação docente e educação infantil**. Jundiaí: Paço editorial, 2016.

ANDRADE, Ludmila e CORSINO, Patrícia. Critérios para a constituição de um acervo literário para séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005. In: PAIVA, Aparecida. et al. **Literatura: saberes em movimento**. 2.ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2014, pp. 79-91.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura e outros ensaios**. Coimbra, Portugal: Anagelus Novos, 2004.

COLASANTI, Marina. **Fragatas para terras distantes**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

CORDEIRO, Maisa. FERNANDES, Célia Regina. **Práticas de leitura literária na escola: um estudo de caso**. Textura, v.17 n.35, set./dez.2015, pp.121-139.

CORSINO, Patrícia. **Literatura e Infância: reflexões e questões**. Anais do III Congresso Internacional diálogos sobre diálogos. Niterói, Rio de Janeiro: UFF, 2010.

_____. Literatura infantil: as crianças e as leituras. In: CORSINO, Patrícia. (org.) **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2014, pp. 25-38.

DEBUS, Eliane; SPENGLER, Maria Laura P.; SILVEIRA, Rosilene de Fátima K. (orgs). Os livros premiados pela FNLIJ na categoria Poesia e o exercício do Grupo Literalise. In: **Poemas para todos os anos: os livros premiados pela FNLIJ (1992-2019)**. Tubarão (SC): Copiart, 2020.

FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1997.

GARCIA, Pedro Benjamim. Rodas de leitura e formação do leitor. In: CASTANHEIRA, Maurício; GARCIA, Pedro. (Org.). **Educação e Identidade: Formação, Oralidade e Memória**. 1ed. Rio de Janeiro: Publit Soluções Editoriais, 2007, v. 1, p. 19-26.

GERALDI, João W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João W. (org.) **O texto na sala de aula**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006, pp. 39-46.

GONÇALVES, Angela Vidal. Alfabetizar: por onde começar? In: GOULART, Cecília M.A.; SOUZA, Marta Lima de (orgs.). **Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais**. Campinas: Papyrus Editora, 2016. Cap.3. 45-56

GOULART, Cecília e SOUZA, Marta. **Como alfabetizar? Na roda com professoras dos**

anos iniciais. São Paulo: Papyrus, 2015.

_____ e SANTOS, Andrea dos. Estudos do discurso como referência para processos de alfabetização em perspectiva discursiva. In: GOULART, C; GONTIJO, Claudia; FERREIRA, Norma (orgs.) **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita.** 1.ed. São Paulo: Cortez, 2017, pp. 99-112.

_____. **Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita.** Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf - Belo Horizonte, MG, v.1, n.9, p.60-78, jan/jun.2019.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber.** Revista Brasileira de educação: p.20-29, jan.-abril.2002.

NUNES, Lygia Bojunga. **Livro: um encontro com Lygia Bojunga.** Rio de Janeiro: Agir, 1990.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida et al. (orgs.) **Leituras literárias: discursos transitivos.** Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005, pp.55-70.

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

_____. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, C; GONTIJO, Claudia; FERREIRA, Norma (orgs.) **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita.** 1.ed. São Paulo: Cortez, 2017, pp.23-45.

_____. Prefácio. In: GOULART, Cecilia M. A; GARCIA, Inez H. M; CORAIS, Maria C. (orgs). **Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et al(org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. pp.17-48.

TEZZA, Cristóvão. A construção das vozes no romance. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** Campinas: Editora da Unicamp. Disponível em: http://www.cristovaotezza.com.br/textos/palestras/p_vozesromance.htm. Acesso em 29/06/2021.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professores, alunos e conhecimentos.** 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.