

EXPERIÊNCIAS DISCURSIVAS COM A LITERATURA INFANTIL NO ENSINO REMOTO: (im) possibilidades de leitura literária em espaços não-presenciais

Thaís Rodrigues Carlos¹

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

Resumo:

Têm-se como objetivo apresentar as análises e reflexões sobre as experiências docentes de uma alfabetizadora no ciclo de alfabetização e as (im)possibilidades da leitura literária no ensino remoto. O resumo resulta de um recorte das experiências vivenciadas pela pesquisadora/professora com uma turma de 3º ano do ciclo de alfabetização. Para isso, realiza-se uma revisão bibliográfica e ampara-se nos pensamentos de Smolka (2012a, 2017b), Vigostki (2007a, 2009b), Bakhtin (2016) e Mello (2016) os quais trazem importantes bases para (re)pensar-se a constituição cultural das crianças e a linguagem na escola. Procura-se responder como a leitura literária no ensino remoto contribui para que as crianças se apropriem dos sentidos da literatura infantil e ampliem seu repertório cultural, social e científico, também apresenta-se a importância das relações com o outro e a linguagem como uma atividade *enunciado-discursiva* (BAKHTIN, 2016) para a constituição de sentidos. Com as análises e reflexões, constata-se a importância do trabalho com a literatura infantil no ensino remoto e a constituição estética e ética como possibilidade para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 2007a, 2009b).

Palavras-chaves: Ciclo de Alfabetização; Perspectiva Discursiva da Alfabetização; Leitura Literária.

Introdução

Muita coisa poderia se fazer em favor da poesia [...]
Esconder-se por trás das palavras para mostra-se.
(Barros, 2019, p. 21)

Iniciamos este trabalho com as palavras do poeta Manoel de Barros que discorre sobre os muitos sentidos e a poesia que são guardadas nas palavras, assim, trazemos as experiências docentes de uma professora alfabetizadora iniciante no decorrer do ensino remoto com uma turma de 3º ano do ciclo de alfabetização em uma escola pública em Cuiabá/MT e como a literatura infantil contribui para a constituição estética e ética das

¹Mestre em Educação. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância da Universidade Federal de Mato Grosso. Professora da Educação Básica de Mato Grosso. Contato: profathaisrcarlos@gmail.com.

crianças, desenvolvendo odas as suas potencialidades no ciclo de alfabetização.

Também defendemos a arte e a literatura infantil como formas de (r)existência e como *bens incompressíveis*, ou seja, um direito fundamental (CÂNDIDO, 2004), compreendemos a importância da leitura literária na escola para a constituição humana e como uma das possibilidades para que as crianças conheçam, (re)produzam e se apropriem e (re)criem as muitas formas de cultura e conhecimentos produzidos.

A linguagem neste trabalho é compreendida como um processo de apropriação e produção de sentidos que ocorre por meio das interações construídas nos espaços sociais, e principalmente, dentro da sala de aula (SMOLKA, 2012a).

Neste trabalho observamos como as experiências docentes no ensino remoto de uma professora alfabetizadora iniciante no decorrer dos meses de abril e maio de 2021 contribuíram para que as crianças de uma turma de 3º ano do ciclo de alfabetização em uma escola pública de Cuiabá/MT para se apropriarem dos sentidos da leitura literária mediante a leitura de livros literários infantis de uma boa qualidade estética e literária.

Este texto é um recorte de estudos realizados pela pesquisadora e também professora, o qual buscou compreender as (im)possibilidades das práticas de leitura literária no ciclo de alfabetização durante o ensino remoto, pois “[...] é preciso lembrar que alfabetizar tem a ver com um compromisso político de emancipação do sujeito aprendente por meio de uma relação dialógica” (OLIVEIRA; DELMONDES, 2019, p. 129).

Mediante revisão bibliográfica sobre a importância da perspectiva discursiva de alfabetização (SMOLKA, 2012a) para a alfabetização de crianças no ensino remoto e a apropriação de sentidos, trazemos diálogos sobre como a leitura literária é uma atividade *enunciativo-discursiva*, como explica Bakhtin (2016, p. 39) “[...] aprender a falar significa aprender a construir enunciados”. Smolka (2017b, 34-35) destaca também que:

[...] o processo discursivo implica o conhecimento, a sensibilidade, a compreensão da complexidade e das incontáveis possibilidades de articulações destas pelas crianças, que podem se tornar viáveis e visíveis no espaço de elaboração – de (trans)formação, de criação do novo – nas relações de ensino.

Destarte, a sala de aula, mesmo que no ensino remoto, se constitui como espaço de possibilidades para o processo de alfabetização, objetivando a interação; e como explica Smolka (2017b), estes espaços de elaboração, são aqueles em que as relações entre professora-crianças, crianças-crianças e linguagem-crianças-professoras só são possíveis por meio das concepções sobre linguagem.

Já a leitura literária, a percebemos:

[...] em uma perspectiva enunciativo-discursiva [que] requerem um estudo do sujeito-enunciador, dos interlocutores, do contexto de produção, de circulação e de recepção da obra, tanto em seu nível mais imediato quanto no mais abrangente, bem como dos componentes verbais e não verbais utilizados na materialização dos enunciados, que viabilizam a produção de sentidos. (SANTOS; MOARES, 2013, p. 64-65).

Importantes autores fundamentam as escolhas teóricas e metodológicas deste resumo, tais como Smolka (2012a, 2017b), Vigostki (2007a, 2009b), Bakhtin (2016) e Mello (2016) os quais trazem importantes bases para (re)pensarmos a constituição cultural das crianças e a linguagem no ensino remoto.

Utilizamos para as análises reflexivas, as revisões bibliográficas da literatura especializada, observações participativas na sala de aula no ensino remoto e as transcrições das aulas gravadas por meio da ferramenta *Google Meet Classroom*, momentos importantes para compreender as relações de ensino nas atividades de aulas remotas.

Apresentamos diálogos e discussões sobre a compreensão das (im)possibilidades discursivas de leitura literária em meio ao isolamento social das crianças-alunos para a apropriação de sentidos com a literatura infantil e a arte, *bens incompressíveis* como afirma Candido (2010).

2 (Im)possibilidades da leitura literária no ensino remoto

Smolka (2012a) afirma que “[...] os signos – gestos, desenho, linguagem falada, escrita, matemática, etc. – constituem um instrumental cultural, através do qual as novas formas de comportamento e pensamento humano vão sendo elaborados”, esta afirmação proporciona a análise da importância da *alteridade* e da relação com o *Outro* (BAKHTIN, 2016) nas aulas remotas.

Consideramos a palavra na literatura como signo de transformação, mudança e (re)existência e a sua utilização nas aulas remotas como possibilidade de construção de relações mais humanizadas com as crianças por meio da voz e dos gestos da professora; assim, também como dos livros que medeiam as relações com o *Outro*.

Defendemos que as experiências com as palavras precisam se basear em momentos reais, como Vigotski (2009b, p. 70) nos alerta que ao propor a escrita literária, devemos “[...] oferecer a maior variedade de temas para a escolha, sem inventá-los, principalmente para as crianças, mas propor temas sérios que interessam ao próprio professor”.

As crianças elas gostam de escrever e precisam sentir que as suas escritas serão valorizadas, assim, como suas falas, opiniões e leitura, pois a alfabetização está além da

aprendizagem de letras, escrita e leitura, Smolka (2012a, p. 95) explica:

[..] a alfabetização não implica obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da crianças com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a *constituição do sentido*. [...] implica, mais profundamente, uma *forma de interação com o outro pelo trabalho* da escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê?

Ou seja, a literatura infantil e a escrita com sentido proporcionam às crianças possibilidades de (re)elaborações de pensamentos (SMOLKA, 2012a), os quais contribuem para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 2007a, 2009b) e fundamentam a linguagem como atividade (re)criadora e (trans)formadora (SMOLKA, 2012a, p. 76).

A literatura possibilita que as crianças compreendam temas considerados complexos demais para elas – morte, violência, fome, desigualdade e etc. – de uma forma que amplie os seus conhecimentos éticos e estéticos, tornando-as mais críticas e conscientes de seu papel na sociedade, porque a literatura é um instrumento de discursividades (SMOLKA, 2012a).

Outro aspecto importante a considerarmos no trabalho com a literatura infantil em sala de aula é o de compreendermos que ela não se trata apenas de entretenimento (COELHO, 2000); mas de um potente meio para a apropriação de sentidos e de mudanças sociais. Coelho (2000, p. 32) explica que:

[...] acreditamos que a literatura (para crianças ou para adultos) precisa urgentemente ser descoberta, muito menos como mero entretenimento (pois deste se encarregam com mais facilidade os meios de comunicação de massa), e muito mais como aventura espiritual que engaje o eu em uma experiência rica de vida, inteligência e emoções.

Portanto, a literatura infantil precisa ser (re)pensada, não como entretenimento, mas como um instrumento fundamental para a apropriação de sentidos e possibilidades para que as crianças se tornem seres humanos conscientes, democráticos, leitores, críticos e autores de textos com sentidos.

3 Literatura infantil na sala de aula remota: (re)pensando discursos e diálogos

Realizamos o recorte de um estudo realizado com uma turma de 3º ano do ciclo de alfabetização de uma escola pública em Cuiabá/MT, constituída por 25 crianças entre 8 e 9

anos de idade, os quais participaram das aulas remotas pela plataforma do *Google Meet Classroom* 19 crianças.

Foram escolhidos para a leitura literária, livros de literatura infantil que tinham como objetivo dialogar sobre a tristeza, a amizade e o amor no decorrer dos primeiros momentos das aulas remotas, pois era comum que neste período de isolamento social, as crianças estivessem vivenciando tais emoções e sentimentos.

A professora possibilitou que as crianças escolhessem a leitura por meio de uma votação, sendo três livros: *Bicos quebrados*, de Nathaniel Lachenmeyer e ilustrações de Robert Ingpen; *Você viu minha girafa?* de Michelle Robinson e ilustrações de Claire Powell e *O Pai da Mamãe*, por Cristiana Gomes e ilustrações de Odilon Moraes.

Escolhemos como recorte o episódio da leitura literária do livro *Bicos quebrados*, de Nathaniel Lachenmeyer e ilustrações de Robert Ingpen, pois esta leitura foi a primeira a ser escolhida pelo grupo de crianças que ficaram curiosas e encantadas pelas ilustrações da capa que traziam cores sombrias e uma sensação de frio, importante destacarmos que o livro traz uma história sobre amizade, relações humanas e uma crítica social às desigualdades sociais.

A professora realizou a leitura literária deste livro com a intenção de dialogar com as crianças sobre os problemas sociais enfrentados pela sociedade neste momento de pandemia, tais como: desigualdade, fome, esteréotipos e pobreza, os quais caminham juntos aos sentimentos de tristeza e indignação. Pensamos que o texto literário (trans)forma os seres humanos e conseqüentemente, (trans)forma a sociedade, como defende Smolka (2012a, p. 111):

[...] a literatura, como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo, instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores – de outros lugares, de outros tempos – criando novas condições e novas possibilidades de troca de saberes, convocando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece.

A literatura infantil oportuniza às crianças que elas possam dialogar com o *Outro* na tentativa de busca por outros olhares, neste processo o *Outro* não é apenas uma pessoa ao seu redor, mas também o (a) autor (a), ilustrador (a), as palavras, o objeto livro, o contexto e a professora que realiza a leitura e mostra as ilustrações às crianças.

No trecho a seguir, a professora realiza a leitura do livro apresentando a capa e as ilustrações às crianças durante a aula síncrona pela plataforma *Google Meet Classroom*, assim, como a problemática da história:

A professora finaliza a leitura do livro, fechando-o e depois ficando em

silêncio, observando o rosto das crianças, algumas estão chorando, outras fazem gestos de tristeza e ainda outros, demonstram que estão esperando a continuação da leitura. Até o momento em que uma aluna quebra o silêncio.

Criança M.: Professora, ele era um mendigo (se referindo ao personagem da história).

Criança R.: Professora, a **Criança-aluna I.** tá chorando...

Professora: Oi...

Criança P.: O pássaro tinha o bico quebrado.

Criança R.: Professora ela tá chorando...

Criança G.: Ela tá chorando e faz tempo... Desde o começo da história...

Professora: Eu falei, essa história precisa de um lençinho do lado (a professora dá risadas), mas pelo o que eu vi, todos vocês se emocionaram. Mas uma perguntinha... vocês entenderam o final da história? (Diálogo transcrito, 23/04/2021, AUTORA)

Observamos neste trecho que as crianças se apropriaram da história e das ilustrações do livro e mesmo que a narrativas não nos informassem diretamente que os personagens principais da história estavam em situação de abandono de rua, as crianças perceberam que ambos: passarinho e senhor, foram abandonados por outros seres humanos.

Este trecho gera uma situação-problema que pode ser trabalhada com as crianças: as desigualdades sociais, preconceitos e os estereótipos de pessoas em situação de rua, assim, como os sentimentos de abandono e tristeza, temas importantes para os dias atuais, os quais cada dia mais são importantes para se (re)pensarmos a distribuição de riquezas.

A professora assume o papel de mediadora de opiniões e dos conhecimentos sobre o tema, se utilizando de uma *intencionalidade da ação pedagógica* (MARTINEZ, 2017). A professora observando isto, continuou:

Professora: Será que o final é tão feliz assim?

Criança A.: Nem sempre toda história tem um final feliz, né? O mendigo continuou morando... morador de rua, mas ele tinha um coração muito bom, ele merecia muito mais no final.

Professora: Isso mesmo!

Criança I.: Eu queria que tivesse a parte dois, ele com uma casa, o passarinho com uma família... com um lar!

Criança M.: Eu tenho duas coisas para falar: eu queria que o morador de rua tivesse uma casa e um dia eu e a minha mãe já ajudamos um professora...

Criança H.: Prof, eu também, minha mãe também, um dia que a gente tava chegando em casa! (Diálogo transcrito, 23/04/2021, AUTORA).

Os diálogos e a leitura literária realizadas na aula síncrona com as crianças, possibilitou que as interações acontecessem e que elas se apropriassem do texto literário, compreendendo-o por meio das metáforas do passarinho utilizadas pelo autor e ilustrador ao tecer uma crítica social sobre o abandono de pessoas na rua. As crianças, pensando sobre isto, dialogaram sobre esta situação e emitiram as suas opiniões:

Criança M2.: Eu queria que eles tivessem um lar, porque ninguém merece não ter lar, também queria que eles tivessem comida... pra matar a fome.

Criança M: Eu tenho 3 coisas para falar: eu aprendi que essa história fala sobre a importância de ajudar o próximo, e também existe, infelizmente, pessoas, que não tem casa, mas existe essa história, tipo, que eles, alguns deles ajudam cachorros que acham na rua, dão comida... eu também já cuidei de um pardal filhote.

Neste momento a professora começa a dialogar com as crianças sobre a história e o termo mendigo e morador de rua, explicando a causa da invisibilidade de algumas pessoas em nossa sociedade e que elas são pessoas em situação de rua, também explica sobre a existência das desigualdades sociais. Percebendo isto a professora foi destacando as formas de ajudar as pessoas que não tinham uma casa para morar, perguntando em quais momentos do dia a dia delas, elas observavam essas situações. (Diálogo transcrito, 23/04/2021, AUTORA).

As crianças se identificaram com os personagens ao destacarem que nenhum ser humano merece não ter lar e revisitaram momentos em suas memórias em que elas junto aos seus responsáveis ajudaram outras pessoas, a leitura possibilitou que elas refletissem sobre o sentido da palavra ser humano.

Compreendemos que o trabalho com a literatura infantil, mesmo que nas aulas remotas, possibilita que as crianças passem pelo processo de humanização (MELLO, 2015, p.) um resultado “[...] da percepção cada vez mais intensa do mundo das produções humanas pela criança”.

Considerações finais

Entre os muitos sentidos guardados nas palavras e na literatura, defendemos o sentido da literatura como um *bem incompressível* e o direito de todos (as) terem acesso a ela (CANDIDO, 2004) e que por meio de sua linguagem *enunciativo-discursiva*, ela (trans)forma (SMOLKA, 2012a) a sociedade.

No decorrer das análises e reflexões constatamos a importância da leitura literária nas práticas pedagógicas em uma sala de aula, mesmo que no ensino remoto e que ao apresentarmos leituras às crianças, não podemos desconsiderar temas considerados complexos demais para elas, pois as crianças estão em um *processo de humanização* (MELLO, 2015).

Também os estudos teóricos mostraram como as relações com o *outro* – pessoas, livros, autores, escrita, ilustrações etc. – potencializam a apropriação de sentidos das crianças quando explorada de uma forma que possibilite que elas participem ativamente deste processo e tenham uma intencionalidade na ação pedagógica (MARTINEZ, 2017).

Dessa forma, por meio dos estudos e análises percebemos que este trabalho suscita

outras questões a serem aprofundadas em outros estudos e que apesar disto, ele apresenta importantes contribuições para (re)pensarmos a leitura literária e a alfabetização como processo discursivo no ensino remoto de crianças.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1º ed. São Paulo: Editora 34, 2016, 174 p.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo (antologia)**. 1º ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015, 164 p.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. **Vários escritos**. In: _____: 4º ed. São Paulo: Duas cidades, Ouro Azul, 2004, p. 169-191.

COELHO, Nelly N. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. 1º ed. São Paulo: Moderna, 2000, 287 p.

MARTINEZ, Andréia Pereira de A. O lugar da professora e do professor em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento. In _____: **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil – Conversando com professoras e professores**. 1º ed. Curitiba/PR: Editora CRV, 2017, p. 65-75.

MELLO, SUELY AMARAL. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação da pequena Infância. **Cadernos de Educação**, n. 50, p. 01-12, 2015.

OLIVEIRA, Bárbara C. P. de. DELMONDES, Cristiane D. S. A proposta pioneira da alfabetização como processo discursivo no Brasil e sua apropriação pelas alfabetizadoras, em Mato Grosso. **Revista de Alfabetização**. v. 1, n. 1, jan./jun. 2019, p. 126-148.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, 182 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. 1º ed. São Paulo: Ática, 2009, 135 p.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012, 184 p.

SMOLKA, Ana Luiza B. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: _____: **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. In: _____: 1º ed. São Paulo: Cortez, 2017, p. 23-45.