

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

REGINA ANDRADE CLARA

**PROCESSOS INTERACIONAIS, TRABALHO DE  
MEDIÇÃO E TRANSFORMAÇÕES EM DIREÇÃO À  
CULTURA ESCRITA**

*Uma experiência de alfabetização  
em tempos de ensino emergencial remoto*

São Paulo, julho de 2022

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**PROCESSOS INTERACIONAIS, TRABALHO DE  
MEDIÇÃO E TRANSFORMAÇÕES EM DIREÇÃO À  
CULTURA ESCRITA**

*Uma experiência de alfabetização  
em tempos de ensino emergencial remoto*

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Faculdade de Educação da Universidade de  
São Paulo, como parte dos requisitos para  
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação,  
Linguagem e Psicologia

Orientadora: Profa. Livre Docente Claudia  
Rosa Riolfi.

São Paulo, julho de 2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

#### Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a) Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Clara, Regina Andrade  
C591pp                      Processos interacionais, trabalho  
de mediação e transformações em direção à cultura  
escrita - Uma experiência de alfabetização em tempos  
de ensino emergencial remoto / Regina Andrade Clara;  
orientadora Cláudia Rosa Riolfi. -- São Paulo, 2022.  
182 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de  
Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) --  
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,  
2022.

1. Alfabetização. 2. Ensino Emergencial Remoto.  
3. Leitura. 4. Escrita. 5. Literatura. I. Riolfi,  
Cláudia Rosa, orient. II. Título.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

CLARA, Regina Andrade. **Processos interacionais, trabalho de mediação e transformações em direção à cultura escrita**: a experiência de alfabetização vivida com uma criança em tempos de ensino emergencial remoto. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Aprovado em: \_\_\_\_\_

### Banca Examinadora

Profa. Livre-Docente Claudia Rosa Riolfi (Orientadora)  
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (FEUSP)

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Lucilene Soares da Costa  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Marinalva Vieira Barbosa  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Assinatura: \_\_\_\_\_

Emari Andrade (suplente)  
Universidade de Taubaté (UNITAU)

Assinatura: \_\_\_\_\_

Mical de Melo Marcelino (suplente)  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Assinatura: \_\_\_\_\_

Daniela Aparecida Eufrásio (suplente)  
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)

Assinatura: \_\_\_\_\_

Para minha mãe Undina (*in memoriam*) e meu pai Armando,  
que me sonharam  
Para meus filhos Gabriel e Guilherme,  
alegrias do meu viver  
Para Clara,  
que deixou um legado.

## **Agradecimentos**

Ao G., que trilhou comigo esta jornada, me oferecendo a oportunidade de ser a “Professora Regina”.

À T., mãe de G., e à sua família, que tão generosamente me acolheram, abrindo a “tela” e as portas de sua casa, apostando comigo que o trabalho seria possível.

À minha orientadora, Profa. Dra. Claudia Riolfi, por ter me guiado nesta caminhada com afeto e vigor, ajudando-me a abdicar do “sofrimento (con)sentido” para enfrentar a lida da escrita. Agradeço a tudo que aprendi, pela palavra e pelo ato.

Às Profas. Dras. Marinalva Vieira Barbosa e Lucilene Soares da Costa, pela leitura de meu trabalho e pelas valiosas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação.

À Profa. Dra. Emari Andrade, pelo tempo generoso e interlocução reflexiva, tão importantes para que eu pudesse me encontrar com minha própria escrita.

Ao Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto, Prof. Dr. Emerson De Pietri, Profa. Dra. Sandra Sawaya, Profa. Dra. Anete Abramowicz, Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza, Profa. Dra. Julia Oliveira Formosinho, Prof. Dr. João Formosinho, pelas preciosas aulas e reflexões.

À Raquel Lima Silva Costa, pela leitura cuidadosa, pelo diálogo, apoio e incentivo.

Às minhas colegas Ana Cristina Champoudry Nascimento da Silva, Nathalia Penitente, Eugênia Kosi, Sheila Perina de Souza, Lorena Oliveira, Morgana Francini Batista, Samara Machado, pelos bons momentos compartilhados na vida acadêmica.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP), pelas discussões tão frutíferas e contribuições generosas em todo o percurso.

Às minhas parceiras do projeto Letra Móvel, que compartilharam comigo alegrias, tristezas, angústias, descobertas, reflexões, aprendizagens.

Ao CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), à Fundação Tide Setubal e ao Galpão ZL que se dedicam a promover a equidade na educação pública brasileira.

À querida Sonia Madi, por me ensinar, com dedicação, a trilhar os caminhos e fazer as escolhas, da profissão e da vida, com sabedoria e coragem.

Para minhas queridas amigas Gilza Monte, Cida Laginestra, Rosana Maloyama, Luiza Batistini, Luci Munhoz e Paula Godoy, pelo amor, pela cumplicidade e presença.

Às parceiras Bia Gouveia, Lucia Magalhães, Vanessa Ferraresi, Andrea Frigo, pela convivência diária, pelo diálogo e reflexões.

Às minhas queridas professoras, professores, alunas e alunos, que me inspiram, e com quem aprendo tanto, todos os dias.

À Carmem Balsani, Erika Rosa, Alessandra Bezerra, Daniela Fiorentino, Jaci de Moraes, Leandro Batista, Antonia de Jesus, Danielly Senna, Felikson Aquino, que estão sempre por perto, para tornar minha jornada mais leve e meus dias possíveis.

À “chefinha” Maria do Carmo Tessarotto e às minhas companheiras da EMEI Zanfelicci da Silva, com quem aprendi sobre a alegria, mesmo na dificuldade, e sobre o compromisso ético de nossa profissão.

À Profa. Dra. Marina Célia Moraes Dias, por ter me incentivado a ocupar os bancos da universidade.

À querida Maria Carolina Accioly, por me ajudar a tomar minha palavra e a me encontrar com meu desejo.

À Cacá Alves da Silva, por todo carinho e cuidado, colaborando, dia após dia, para tornar a casa um lar.

Aos meus irmãos Estela e Marcelo, aos meus primos Eliana e Carlos. Com amorosidade, juntos brincamos, crescemos, realizamos o sonhado. Seguimos, com fé!

Sempre que o contador, cansado,  
Dizia: “O resto virá depois”,  
Ouvia o resmungo irritado:  
‘Ora, se o resto é que é o melhor...’  
‘Pois continue, muito obrigado!’  
(Lewis Carrol, 2009, p. 19)



## RESUMO

CLARA, Regina Andrade. **Processos interacionais, trabalho de mediação e transformações em direção à cultura escrita**: a experiência de alfabetização vivida com uma criança em tempos de ensino emergencial remoto. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Durante a pandemia de COVID-19, que assolou o mundo nos anos 2020-2021, atuei como voluntária em um projeto educacional voltado a alunos matriculados no 1º ano de uma escola pública do Jardim Lapena, em São Miguel Paulista, distrito da zona Leste, região periférica da cidade de São Paulo. Foi nesse contexto que, ao longo de dezoito meses, duas vezes por semana, utilizei, durante cerca de uma hora, a ferramenta de videochamada *WhatsApp*, pelo telefone, para proporcionar um espaço no qual eu pudesse atuar como professora em modalidade de ensino emergencial remoto, de modo que uma criança não fosse tão prejudicada no seu processo de aprendizagem devido o isolamento social imposto pela pandemia. A dissertação narra meu encontro com um menino nomeado como G., com seis anos de idade, à época do início da coleta dos dados. O objetivo geral do trabalho é narrar o percurso durante o qual ocorreu um processo de alfabetização de G., de modo a analisar as características do processo interlocutivo por meio do qual ele adquiriu a cultura escrita em contexto de ensino emergencial remoto. Os objetivos específicos são: 1) Descrever o processo por meio do qual uma criança com idade inicial de seis anos passou a se relacionar com a cultura escrita, analisando as transformações ocorridas, ao longo de dezoito meses, na relação estabelecida entre o participante e a sua palavra; 2) Discutir a importância do trabalho de mediação da literatura infantil para a aquisição da cultura escrita; e 3) Elencar os indícios que permitem inferir que, mesmo em caráter emergencial remoto, a criança pôde adotar a posição de aluno, transformando sua relação com a rotina, tempo, espaço e interlocutores. Ao longo do período relatado nesta dissertação, G. e eu realizamos 83 encontros, totalizando pouco mais de 100 horas de trabalho. Nesse tempo, lemos 52 livros de literatura infantil. Até então, G. não tinha experiência prévia de leitura. No início do processo, a relação de G. com a palavra era frágil, pois tinha dificuldade de se constituir como locutor. Após dezoito meses de encontros e interlocução na esfera remota, ele compreendeu o princípio alfabético. Além disso, participou de diversas situações de leitura e escrita, conhecendo diferentes contextos e motivos que levam a essas práticas sociais.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Ensino emergencial remoto; Leitura; Escrita; Literatura.

## ABSTRACT

CLARA, R. A. **Interactional processes, mediation work and transformations towards written culture**. A literacy experience in times of emergency remote teaching: 2022. 182f. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

During the COVID-19 pandemic, which ravaged the world in the years 2020-2021, I volunteered in an educational project for first year students who could not go to regular classes, in emergency remote teaching. It helped the population of a public school in Jardim Lapena, in São Miguel Paulista, East Zone district, peripheral region of São Paulo city. Twice a week, during eighteen months, I made a one-hour WhatsApp video call, by phone, to provide a space in which I could act as a teacher, so that a child would not be so harmed in the learning process due to the social isolation imposed by the pandemic. The dissertation narrates my encounter with a six-year-old boy named G., at the time of the beginning of the data collection. It analyzes the characteristics of the interlocutory process through which he acquired written culture in the context of remote emergency teaching. The specific objectives are: 1) To describe the process through which, a six-year-old child, started to relate to the written culture, analyzing the transformations that took place, over eighteen months, in the relationship established between the participant and his word; 2) Discuss the importance of mediation work in children's literature for the acquisition of written culture; and 3) List the evidences that allow us to infer that, even in a remote emergency, the child was able to be in the position of a student, transforming his relationship with routine, time, space and interlocutors. During the period reported in this dissertation, G. and I held 83 meetings, resulting in over 100 hours of work. During this period, we read 52 children's literature books. Until then, G. had no previous reading experience. At the beginning of the process, G.'s relationship with the word was fragile, as he found it difficult to establish himself as a speaker. After eighteen months of meetings and dialogue in the remote sphere, he understood the alphabetic principle. In addition, he participated in several reading and writing situations, getting to know different contexts and reasons that lead to these social practices.

**Key words:** Literacy; Remote emergency teaching; Reading; Writing; Literature.

## Lista de Figuras

<b>Figura 1:</b> Localização do Jardim Lapena	26
<b>Figura 2:</b> Reprodução da escrita inicial de G - 01/5/2020	31
<b>Figura 3:</b> Exemplo de hipótese pré-silábica	39
<b>Figura 4:</b> Exemplo de hipótese silábica	39
<b>Figura 5:</b> Exemplo de hipótese silábico-alfabética	40
<b>Figura 6:</b> Exemplo de hipótese alfabética	40
<b>Figura 7:</b> O que vemos pelas nossas janelas	48
<b>Figura 8:</b> Medo do escuro – 15/10/2020	49
<b>Figura 9:</b> Medo de palhaço – 15/10/2020	49
<b>Figura 10:</b> Fada dos dentes – jun./2020	54
<b>Figura 11:</b> Barraca de geladinho – 04/08/2020	55
<b>Figura 12:</b> Passeio de bicicleta – 19/09/2020	56
<b>Figura 13:</b> Sobre o Domingo de Páscoa – 06/04/2021	57
<b>Figura 14:</b> Dia das Crianças – 14/10/2021	58
<b>Figura 15:</b> Gatinha Eva – 02/07/2021	59
<b>Figura 16:</b> Jogo da forca – 31/07/2020	60
<b>Figura 17:</b> Lista de palavras – 07/05/2020	62
<b>Figura 18:</b> Adivinhas – 04/08/2020	63
<b>Figura 19 :</b> Envelopes com Jogos enviados para as crianças	64
<b>Figura 20:</b> Jogo das Rimas	65
<b>Figura 21:</b> Jogo Caça-rimas	66
<b>Figura 22:</b> Trinca Mágica	67
<b>Figura 23:</b> Jogo Transformando	69
<b>Figura 24:</b> Desafio de transformar palavras (encontro consonantal) – 16/03/2021	71
<b>Figura 25:</b> Desafio das consoantes – 22/06/2021	72
<b>Figura 26:</b> Páginas do livro <i>Mania de Explicação</i>	74

<b>Figura 27:</b> As explicações de G. – 12/11/2020	75
<b>Figura 28:</b> Cartaz com o alfabeto preparado pela mãe de G. – 05/05/2020	78
<b>Figura 29:</b> Lista de palavras pequenas – 28/05/2020	81
<b>Figura 30:</b> Dia de alegria, dia triste, dia ruim – 15/06/2021	82
<b>Figura 31:</b> Mensagem surpresa para o pai no “Dia dos pais” – agosto/2021	85
<b>Figura 32:</b> Planos para o final de semana – 02/07/2020	86
<b>Figura 33:</b> Convite para colegas do “Letra Móvel” – 20/07/2020	87
<b>Figura 34:</b> Convite para reunião entre voluntárias e famílias	88
<b>Figura 35:</b> Lista de convidados para o Aniversário de G. – 09/03/2021	89
<b>Figura 36:</b> Página do livro <i>O caso das bananas</i>	102
<b>Figura 37:</b> Sinopse do livro <i>Ernesto</i>	107
<b>Figura 38:</b> Página 12 do livro <i>Ernesto</i>	108
<b>Figura 39:</b> Capa do livro <i>Amor de mãe</i>	115
<b>Figura 40:</b> Sínteses de reuniões de voluntárias - 30/04/2020 e 07/05/2020	122
<b>Figura 41:</b> Síntese da reunião de voluntárias – 20/08/2020	124
<b>Figura 42:</b> Síntese da 4ª reunião entre voluntárias e professoras da escola – 08/07/2021	134
<b>Figura 43:</b> Síntese da 8ª reunião entre voluntárias e professoras da escola – 25/11/2021	135
<b>Figura 44:</b> Capa do livro <i>E o príncipe foi para o brejo</i>	147
<b>Figura 45:</b> Páginas finais do livro ... <i>E o príncipe foi pro brejo!</i>	149
<b>Figura 46:</b> Capa do livro ... <i>E o lobo mau se deu bem</i>	150
<b>Figura 47:</b> Página final do livro ... <i>E o lobo mau se deu bem</i>	150
<b>Figura 48:</b> Novela <i>Carrossel</i> – 31/08/2022	154
<b>Figura 49:</b> Transcrição de trecho de letra de música “Rita” – 11/05/2021	156
<b>Figura 50:</b> O vendedor de balões – 13/09/2021	157
<b>Figura 51:</b> “Sobre meu pai” – 21/11/2021	159
<b>Figura 52:</b> Descrição de T. – 25/05/2021	162

## Lista de Quadros

<b>Quadro 1:</b> Desafio de escrita – 08/04/2021	50
<b>Quadro 2:</b> Brincando com trava línguas – 17/09/2020	52
<b>Quadro 3:</b> Quadrinhas populares	52
<b>Quadro 4:</b> Canção “Teco treco”, de Luíz Ribeiro (2010)	70
<b>Quadro 5:</b> Trecho de conversa – 06/04/2021	73
<b>Quadro 6:</b> Trecho de conversa – 10/08/2020	80
<b>Quadro 7:</b> Trecho de conversa – 08/05/2021	84
<b>Quadro 8:</b> Trecho de conversa – 01/05/2020	102
<b>Quadro 9:</b> Conversa - 17/10/2021 (trecho a)	108
<b>Quadro 10:</b> Conversa - 17/10/2021 (trecho b)	109
<b>Quadro 11:</b> Trechos de depoimentos de familiares na reunião – 27/10/2020	127
<b>Quadro 12:</b> Comentários das famílias sobre efeitos do projeto - julho/2021	131
<b>Quadro 13:</b> Trecho de conversa – 11/05/2021	143
<b>Quadro 14:</b> Trecho de conversa – 31/08/2021	144
<b>Quadro 15:</b> Trecho de conversa – outubro/2021	145
<b>Quadro 16:</b> Trecho de conversa - 02/09/2021	148
<b>Quadro 17:</b> Trecho de conversa – 07/12/2021	151
<b>Quadro 18:</b> Trecho de conversa – 06/10/2021	153
<b>Quadro 19:</b> Trecho de conversa – 25/05/2021	161

## **Lista de Siglas e Abreviaturas**

**CCA** - Centro de Criança e Adolescente

**CENPEC** - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

**FEUSP** - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

**Galpão ZL** - Galpão Zona Leste - Rede de Inovação, Transformação e Empreendedorismo

**OSC** - Organização da Sociedade Civil

**PMSP** - Prefeitura do Município de São Paulo

**TDIC** - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

**UBS** - Unidade Básica de Saúde

# Sumário

<b>1. Parecia ficção científica, mas eu estava lá</b>	<b>16</b>
1.1 Uma alternativa forçada: atividades presenciais suspensas	17
1.2 Objetivos	21
1.3 A organização da dissertação	22
<b>2. A escola entrando na casa de G.</b>	<b>24</b>
2.1 Para onde meus pés me levaram	25
2.2 G., o protagonista da nossa história	27
2.3 G. e o percurso de aprendizagem	30
2.4 Do lugar da leitura e da escrita na família de G.	31
2.5 Da instalação do trabalho	33
2.6 De quando resolvi transformar a experiência vivida com G. em dissertação de mestrado	34
2.7 Dos contornos que a pesquisa acabou tomando	36
2.8 Dos princípios iniciais do projeto "Letra Móvel"	37
<b>3. Da oralidade às primeiras histórias: o início do trabalho</b>	<b>43</b>
3.1 Da nossa rotina de trabalho	43
3.1.1 Conversas	45
3.1.2 Exploração de parlendas e outras brincadeiras orais	51
3.1.3 A escrita colaborativa de textos	53
3.1.4 Jogos e desafios	60
3.1.5 A leitura em voz alta	73
<b>4. O percurso de G. em direção à escrita como prática social</b>	<b>77</b>
4.1 A escrita como prática social	77
4.2 Acontecimentos que explorei para aproximar G. da cultura escrita	83
4.3 De como aconteceu a adaptação de G. no início do retorno às aulas presenciais	93

<b>5. O trabalho de mediação literária durante o letramento de G.</b>	<b>95</b>
5.1 O papel da literatura: tentando sistematizar o que eu penso a este respeito	96
5.2 Do nosso percurso de leitura literária	100
5.2.1 A leitura literária como ponte para a discussão do cotidiano	106
5.3 De quando os livros chegaram às mãos de G.	111
<b>6. Familiares, professoras, voluntárias: enlaçamentos (en)torno da escola</b>	<b>117</b>
6.1 Das reflexões sobre escola e ensino remoto durante a pandemia	118
6.2 Das discussões entre as professoras voluntárias	120
6.3 Do diálogo com diferentes instâncias e parceiros	125
6.4 Do início do retorno às aulas presenciais	131
6.5 Da interação das professoras com as voluntárias	133
6.6 Dos indícios da presença e da permanência da escola na vida de G. (e que justificam, de maneira mais ampla, o sentido desta experiência)	136
<b>7. Encontros e desencontros de G. com a cultura escrita</b>	<b>142</b>
7.1 Da mobilidade de G. enquanto falante da Língua Portuguesa	142
7.2 Da mobilidade de G. enquanto leitor	145
7.3 Do percurso de G. enquanto escritor	152
7.4 Do aumento das operações epilinguísticas	160
<b>Considerações finais</b>	<b>163</b>
<b>Referências</b>	<b>168</b>
Apêndice A - Livros lidos em 2020	
Apêndice B - Livros lidos em 2021	
Anexos	



# 1. Parecia ficção científica, mas eu estava lá

O senhor... Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.  
(Guimarães Rosa, 2006, p. 23)

*Com as palavras do escritor Guimarães Rosa, começo minha jornada pedindo licença para fazer um retorno no tempo.*

*Sábado frio, nublado. Um coro de tosses. Quintal proibido para evitar o antibiótico. No tapete do quarto, eu, meu irmão e minha irmã brincávamos com os botões da caixa de costura quando a campainha tocou.*

*Seria o afiador, que percorria a rua aos sábados? Dona Elza, passeando com Nero? Ou Seu Eduardo perguntando se era tempo de cortar a grama?*

*Pulamos sobre a cama, espiando pela vidraça. Na rua, um caminhão estacionado. No portão, dois rapazes uniformizados. Minha mãe interrompeu nossa menção de corrida até o portão, mandando que ficássemos quietos, esperando. Ela foi. Dois minutos de conversa e os moços começaram a descarregar. Subiram as escadas do quintal, entraram em casa e colocaram as caixas, uma a uma, no centro do quarto. Uma pilha se formou. Quantas caixas? Umas oito! O cheiro forte de papelão novo se espalhava pelo quarto. Aguardamos o retorno de minha mãe. Mas nossa espera seria mais longa, até à noite, quando meu pai chegasse do trabalho.*

*Voltamos aos botões, que agora subiam montanhas, escorregavam, se escondiam pelas frestas dos móveis. Dia comprido: lição de casa, botas ortopédicas engraxadas, banho, uniforme passado, quarto arrumado, sopa ao som da Voz do Brasil, louça lavada.*

*Era chegada a hora! Meus pais sentados sobre a cama; nós no tapete, ao redor das caixas. Uma solenidade. Vinte e quatro prestações quitariam um sonho. Caberia a nós transformá-lo em realidade.*

*Meu pai falava-nos de algo a ser adquirido a conta gotas e que custaria mais alguns anos de distância e saudades do avô, que vivia sozinho numa aldeia do interior de Portugal; passeios ao final de semana; o segundo par de sapatos que deixaríamos de comprar. Começávamos uma poupança. Sementes regadas dariam frutos depois. À medida que*

*conhecêssemos o que estava ali guardado, teríamos algo só nosso, que ninguém poderia tirar: nem a chuva, nem a distância, nem o tempo.*

*Ele pegou uma faca, abriu uma caixa e entregou o primeiro volume a mim, a filha mais velha. Senti o peso. Como era imponente a capa marrom! E as letras douradas da lombada? Lembravam moedas de ouro de contos de fada. Abracei, acolhi, abri. Comecei a folhear. As páginas pareciam enceradas com o mesmo capricho do chão de nossa cozinha. O cheiro de papel era novo. E as imagens? Todas co-lo-ri-das! Rostos de pessoas ilustres, mapas, obras de arte, paisagens. Lugares, histórias, mistérios.*

*Hoje boa parte disso está dentro de nós. A Enciclopédia Mirador Internacional continua na estante da casa de meus pais, talvez para garantir que contaremos essa história não só para os nossos filhos, mas também para nossos netos. Há semanas em que mal nos lembramos de que 20 volumes estão ali, nos espiando. Quem sabe deles é Luzia, que às sextas-feiras se dedica a tirar o pó e devolvê-los ao lugar, seguindo os números, volume por volume.*

*Penso que foi a partir desse momento que começou a nascer, em mim, uma nova relação com a escrita e com a leitura. E é justamente o modo como se transmitiu uma relação de amor com a escrita e com a leitura de uma criança de, à época, seis anos, o tema mais amplo desta dissertação. Tratou-se de uma experiência que proporcionou a esta pesquisadora e professora um reencontro de si com a escrita.*

### **1.1. Uma alternativa forçada: atividades presenciais suspensas**

Em 2020, com a chegada da pandemia de Covid-19 ao Brasil,<sup>1</sup> escolas de todo país tiveram as atividades presenciais suspensas. O que pareceria ficção científica, e que se anunciava para os próximos anos e décadas, chegou muito mais rápido por conta da pandemia. O cenário que se apresentou não trazia mais uma situação de escolha, mas de necessidade. Professores e alunos estavam em isolamento social e a escola precisava se manter viva. Era necessário criar pontes. Era urgente considerar os recursos que estariam disponíveis para viabilizar um novo modelo de ensino a partir da nova condição, bem como tratar do conhecido e do desconhecido, fazendo um exercício de discriminação de princípios e valores aos quais não abriríamos mão (e falo aqui de uma concepção de sujeito, de criança, de aprendizagem) e das condições e encaminhamentos que precisariam ser flexibilizados ou modificados diante do novo contexto.

---

<sup>1</sup> Cf. <https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil>.

Os jornais reproduziam as mesmas informações uns dos outros. Hoje, olhando para trás, conseguimos construir uma linha do tempo da chegada da pandemia de COVID-19 no Brasil. Vou trazer na sequência os dados do jornal G1 (2020).

Em 06 de fevereiro de 2020, antes de haver casos da doença no país, foi sancionada a lei da quarentena, que dispõe as normas e medidas de combate ao coronavírus. Três dias depois, chegaram os brasileiros que estavam em Wuhan – cidade chinesa epicentro da pandemia – e que foram trazidos pelo governo brasileiro. Em 26 de fevereiro, o Ministério da Saúde confirmou a primeira pessoa que testou positivo para o coronavírus no Brasil. Foi também a notificação do primeiro caso da doença na América Latina. Em 16 de março, o Estado de São Paulo suspendeu as aulas e as atividades de atendimento ao público em comércios e estabelecimentos classificados como não essenciais. Em 17 de março, o Brasil teve a primeira confirmação de morte pela Covid-19 em São Paulo. No final de março, os casos de COVID-19 tinham chegado a 4.683 e as mortes a 167.

As aulas na rede estadual de São Paulo começaram a ser suspensas desde o dia 19 de março e a partir do dia 23 deixaram de funcionar presencialmente. Essa medida foi amparada pelo decreto nº 64.864, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo COVID-19. Composto por seis artigos, versou acerca da suspensão de atividades em vários setores da sociedade. Por fim, a Secretaria Estadual da Educação homologou a deliberação aprovada pelo Conselho Estadual permitindo que atividades realizadas por meio de EAD (ensino a distância) aos alunos do ensino fundamental e médio, durante o período de suspensão das aulas, pudessem ser computadas como dias letivos. O documento foi publicado no *Diário Oficial* no dia 19 de março (SÃO PAULO, 2020). Faço menção a esses documentos para que o leitor entenda o contexto em que esta pesquisa foi sendo desenhada. Em tempos de pandemia, o percurso foi se fazendo à medida que as necessidades foram se impondo.

As aulas presenciais foram substituídas por interações à distância, o que demandou o uso de recursos digitais. Diante da perspectiva de acirramento das desigualdades sociais e de acesso à educação, educadores de todo país passaram a buscar alternativas para reduzir o prejuízo educacional, mantendo a escola viva e presente na vida dos estudantes. Professores e alunos enfrentaram o desafio de descobrir novas formas de ensinar e de aprender em contextos virtuais.

Os aparelhos celulares inteligentes (*smartphones*) tornaram-se um poderoso recurso e o *WhatsApp*, uma das principais ferramentas de interação. Quando possível, a interlocução entre adultos e crianças concretizou-se pelas imagens apresentadas na tela, pela voz, pela escuta.

Não fosse a necessidade de isolamento social diante da pandemia, não consideraria a esfera virtual como a mais adequada para contribuir com os processos de aprendizagem, especialmente de crianças em processo de alfabetização. Parece-me relevante, então, diferenciar a expressão “Ensino Emergencial Remoto” de “ensino à distância” ou de “ensino remoto”.

No Brasil, “educação à distância” refere-se à:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017).

No mesmo Decreto nº 9.057/17 está regulamentada a situação emergencial. Nesse caso, entende-se que ela pode ser aplicada no caso em que as pessoas:

- I - estejam impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial;
- II - se encontrem no exterior, por qualquer motivo;
- III - vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial;
- IV - sejam transferidas compulsoriamente para regiões de difícil acesso, incluídas as missões localizadas em regiões de fronteira; ou
- V - estejam em situação de privação de liberdade (BRASIL, 2017).

Nessa jornada, no livro *Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto* (MENDONÇA; ANDREATTA; SCHLUDE, 2021), encontrei discussões teóricas preciosas que foram ao encontro de minha pesquisa. No artigo “Frestas e fissuras na relação educação, escola e TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação)”, Ana Elisa Ribeiro ressalta que “as práticas do ensino remoto são emergenciais, isto é, foram instaladas por uma contingência para a qual não tivemos tempo de nos preparar ou, de outro ponto de vista, para a qual não achamos que deveríamos nos preparar por algumas décadas.” (RIBEIRO, 2021, p. 33).

Ribeiro (2021) comenta ainda que, além do enfrentamento da precariedade tecnológica, as formações não preparam professores para uma mediação diferente daquela “presencial” realizada no espaço e no tempo da escola. Diante de equipamentos, programas e ferramentas desconhecidas, os professores enfrentaram o desafio de ensinar e de aprender em contexto remoto.

Um dos desafios enfrentados pelas professoras e professores, já no início do ensino emergencial remoto, foi planejar dois tipos de interação escolar mediada: síncronas (simultâneas) e assíncronas (que não se realizam num tempo compartilhado). A autora pondera que a escola sempre se estendeu para além do horário padrão e muitos educadores já trabalhavam na gestão desses dois tempos das atividades escolares, se considerarmos como síncronas as atividades em sala de aula com o professor, e como assíncronos os “deveres de casa” e outras tarefas feitas fora da escola. Nesse caso, observa-se que cada pessoa precisa “levar as instruções consigo, ter autonomia e diligência para resolver a tarefa” (MENDONÇA; ANDREATTA; SCHLUDE, 2021).

Parece-me necessário trazer esses dois contextos - de interações síncronas e assíncronas, uma vez que, no contexto síncrono remoto, há que se considerar tanto o fato de que o espaço não é o da escola presencial, e que o professor, mesmo estando presente, não está ao lado do estudante, o que pressupõe um grau de autonomia dos estudantes para se organizar, compreender e realizar as propostas, ou a presença de um outro adulto ou par mais experiente, que possa supervisionar e / ou orientar determinadas situações e propostas.

Ribeiro (2021, p. 35) afirma que “a mediação digital precisa ser experimentada e calibrada, como qualquer coisa que se comece e se ajuste.” Ressalta que nas propostas síncronas, as pessoas estão juntas pelo mesmo tempo, mas não no mesmo território. Ainda assim, a presença é exigida na interação síncrona.

Pensando nas interações síncronas, enfrenta-se a fusão entre tempos e espaços da escola, da casa, do mundo, o que tornou as interações bastante complexas. O deslocamento da escola para a esfera virtual provocou inúmeras mudanças nas formas de articulação e funcionamento da comunidade escolar. Ribeiro (2021) ainda nos ensina que o esmaecimento desses contornos trouxe à tona um debate antigo acerca de quão distante da vida e do mundo a escola opera e a respeito da possibilidade de contornos mais permeáveis.

Em relação ao trabalho docente, sabemos que a migração para a esfera remota traz inúmeros desafios e põe em jogo os saberes e fazeres em relação às práticas pedagógicas colocadas em prática até aqui. A esse respeito, penso que as palavras de Mendonça são precisas:

Sabemos que a simples inclusão de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na escola não significa avanço pedagógico necessariamente. Isso porque a pedagogia dos multiletramentos, bem como estudos relacionados ao uso de TDIC na escola reconhecem que a incorporação de recursos e dispositivos digitais nos processos educativos ganha sentido se e quando se consideram os sujeitos da aprendizagem, os contextos socioculturais e, muito especialmente, ações intencionais que visem incorporar práticas de leitura e de escrita mediadas por tecnologias digitais como um direito dos estudantes contemporâneos, e não só para atender ao fetiche da modernização tecnológica em si ou ao canto da sereia da motivação lúdica que as telinhas brilhantes, sonoras e interativas podem desencadear. (MENDONÇA, 2021, p. 44-45).

Este trabalho de mestrado também foi construído nesse tempo, marcado pelas incertezas e restrições, mas com o desejo de responder à convocação de Freire (2019), segundo a qual é preciso uma ousadia para ensinar. Responde, ainda, à ponderação de Klinko e Carvalho (2021) que, refletindo a respeito da escola possível em tempos de pandemia, julgam ser:

[...] necessário partilhar experiências que evidenciem práticas e interações docentes reflexivas, fortalecendo a autonomia dos professores, consolidando a ideia da educação como um direito e também como um bem comum.  
[...] sustentar a experiência escolar diz respeito ao estabelecimento e conservação de muros simbólicos – limites que não isolam, mas que diferenciam e continuam permitindo que a escola seja ocasião de transição entre a família e o mundo, como também salvaguarda um tempo-espço para o estudo liberado da ordem produtiva e, por fim, possibilita a alternância necessária na produção do laço social. (KLINKO; CARVALHO, 2021, p. 66-67).

## 1.2 Objetivos

Nesta dissertação, vou relatar e analisar minhas interações com um menino, a partir daqui nomeado como G., em fase inicial de alfabetização. Mais que isso, o trabalho é minha busca de testemunhar, por escrito, os modos pelos quais, enquanto professora, revisei leituras, práticas, saberes, memórias, para, em contexto de ensino emergencial remoto, promover o encontro de uma criança com a palavra escrita e contribuir para seu processo de alfabetização.

Foi por causa da emergência do contexto em que vivíamos que encarei o desafio de alfabetizar uma criança a partir do que dispunha naquele momento. Assim, diferentemente do *ensino à distância*, cuja modalidade prevê uma infraestrutura de pessoas e de tecnologia, eu contaria com o aparelho de celular da mãe do menino, o meu, o desejo de ensinar e os saberes

adquiridos ao longo de 34 anos de formação e de prática docente. Conteí também com outras pessoas com as quais, ao longo do processo, fui estabelecendo um *laço social*.

Busco partilhar a experiência de alfabetização vivida com uma criança, estabelecendo como **objetivo geral** narrar o percurso, com duração de dezoito meses, durante o qual ocorreu um processo de alfabetização de um menino com idade inicial de seis anos, de modo a analisar as características do processo interlocutivo por meio do qual ele adquiriu a cultura escrita em contexto de ensino emergencial remoto.

### **Objetivos específicos**

1. Descrever o processo por meio do qual uma criança com idade inicial de seis anos passou a se relacionar com a cultura escrita, analisando as transformações ocorridas, ao longo de dezoito meses, na relação estabelecida entre o participante e a sua palavra;
2. Discutir a importância do trabalho de mediação da literatura infantil para a aquisição da cultura escrita;
3. Elencar os indícios que permitem inferir que, mesmo em caráter emergencial remoto, a criança pôde adotar a posição de aluno, transformando sua relação com a rotina, tempo, espaço e interlocutores.

### **1.3. A organização da dissertação**

Esta dissertação está estruturada em sete capítulos, seguidos das considerações finais. Inspirada livremente no livro *Zoom*, do artista húngaro, Istvan Banyai, a partir do qual podemos ter diferentes planos da captura de uma lente fotográfica (ora aproximando-nos, ora distanciando-nos de um objeto), meu olhar ora vai se deter na descrição de situações mais específicas da minha interação com G., ora em aspectos mais contextuais para que o leitor tenha um panorama do trabalho que foi sendo desenhado ao longo de 18 meses.

Neste primeiro capítulo, narro ao leitor uma cena decisiva para que a cultura escrita entrasse na minha história e fosse ganhando significação na minha vida. Ela me serviu de inspiração para contar a experiência vivida com o personagem principal desta dissertação: o menino G. Ainda aqui, apresento o contexto maior em que G. e eu nos encontramos: a suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia do novo coronavírus. Finalizo explicitando os objetivos desta dissertação.

No segundo capítulo, *A escola entrando na casa de G.*, conto como e por que cheguei ao Jardim Lapena, em São Paulo, e, mais especificamente, à casa de G. Descrevo o menino, sua família, a relação dele com a cultura escrita, bem como o contexto da experiência; relato a instalação do trabalho e os caminhos que me levaram a transformar a experiência nesta dissertação.

Já no terceiro, *Da oralidade às primeiras histórias: o início do trabalho*, apresento o início do percurso trilhado com G.; explico como aconteceram as primeiras interações e como passamos da oralidade à escrita das primeiras histórias.

No quarto capítulo, *O percurso de G. em direção à escrita como prática social*, descrevo as principais atividades de escrita e de aprendizagem do sistema gráfico de notação alfabética, desenvolvidas na direção de aproximar o menino da escrita como prática social.

No quinto, *O trabalho de mediação literária durante o letramento de G.*, discuto a importância da mediação literária, comentando de maneira pormenorizada os livros que lemos ao longo do percurso até o momento em que o menino começou a ler autonomamente.

No sexto, *Familiares, professoras, voluntárias: enlaçamentos (en)torno da escola*, trago outros personagens que participaram como parceiros dessa experiência, como professoras e voluntárias, além de uma reflexão acerca da escola e do trabalho educativo durante o ensino remoto.

No sétimo capítulo, *Encontros e desencontros de G. com a cultura escrita*, procuro sistematizar o quanto G. avançou, no prazo de 18 meses, em relação à cultura escrita e enquanto falante de língua portuguesa.

Por fim, para fechar o percurso aqui narrado, apresento as considerações finais.

Posto isso, valendo-me da imagem da câmera fotográfica presente no livro *Zoom*, convido o leitor a acompanhar comigo o segundo enquadre deste meu percurso, que captura o contexto em que ocorreu essa narrativa.



## 2. A escola entrando na casa de G.

“Saboreie cada palavra, Meggie”, a voz de Mo sussurrava dentro dela. “Deixe-as derreter na boca”.  
Está saboreando as cores? O vento e a noite? O medo e alegria? E o amor. Saboreie, Meggie, e tudo despertará para a vida.  
(Cornelia Funke, 2006, p. 507)

Estávamos às vésperas da suspensão das aulas em decorrência da pandemia do Coronavírus, quando uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual ficou sem a professora de referência, que entrou em licença maternidade. Era necessário pensar alternativas para atender as crianças dessa turma de 1º ano! Então, uma Organização da Sociedade Civil (OSC) do bairro, a Fundação Tide Setubal, compartilhou a situação com o CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária).<sup>2</sup>

O CENPEC, por sua vez, decidiu contactar professoras alfabetizadoras que já haviam trabalhado para a instituição como formadoras, convidando-as para realizarem uma ação educacional voluntária voltada a atender aos alunos do 1º ano e suas respectivas famílias durante a pandemia. O convite constituía-se como um grande desafio, pois ninguém poderia prever quanto tempo a ação iria durar, nem como seria levada a cabo a tarefa. À época, inclusive, como descreverei mais à frente, não imaginava que tal experiência se transformaria nesta dissertação de mestrado. Mais que isso, não tinha ideia de quanto sabor, saber e cor esta vivência traria para a minha vida. Tal qual a personagem Meggie, da narrativa de Cornelia Funke, quero mostrar como G. foi aprendendo a saborear as palavras e como eu, nesse processo, fui ressignificando o gosto pelo alfabetizar, pela leitura e pela escrita.

O grupo, formado a partir daí, contou com oito professoras alfabetizadoras experientes: Ariana Rocha, Elisa Pitombo, Maria Alice Junqueira de Almeida, Marlene Alexandroff, Patricia Auerbach, Patrícia Calheta, Sônia Madi e eu.

A partir de abril de 2020, passamos a nos reunir virtualmente, por meio da ferramenta *Zoom*, uma vez por semana, durante 90 minutos. Nesses encontros, passamos a pensar acerca

---

<sup>2</sup> O CENPEC é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos cuja missão é promover equidade e qualidade na educação pública brasileira.

da realização de encontros virtuais com as crianças: discutir sua estrutura, planejar propostas, analisar a entrada nos contextos familiares. A partir do início do contato com as crianças, começamos também a partilhar algumas das situações que iam ocorrendo na interação com elas, semana a semana, numa perspectiva da ação-reflexão-ação. Meses mais tarde, a ação configurou-se como projeto, que foi intitulado “Letra Móvel”. Voltarei a falar a respeito dele mais adiante.

## **2.1. Para onde meus pés me levaram**

Para situar o contexto onde aconteceu essa ação, vamos nos dirigir para a zona Leste de São Paulo, mais especificamente, para o distrito de São Miguel, a cerca de 30 quilômetros do centro da capital paulista. O bairro é o Jardim Lapena, que ocupa uma área aproximada de a área de 0,3 km<sup>2</sup>. Por meio de lutas contínuas, tem conquistado equipamentos públicos: uma UBS (Unidade Básica de Saúde), duas creches, uma escola estadual, um ponto de leitura e um Centro de Criança e Adolescente (CCA). Esses progressos e a proximidade a uma estação de Trem Metropolitano levaram o bairro a um intenso e rápido crescimento populacional: passou de pouco mais de 5 mil habitantes em 2000 (IBGE, 2000) para cerca de 12 mil habitantes em 2017, de acordo com a estimativa da Unidade Básica de Saúde local. Com esse crescimento expressivo, passou a enfrentar graves problemas sociais, habitacionais e ambientais. Há alto índice de vulnerabilidade dentre os moradores.<sup>3</sup>

No ano de 2017, iniciou-se um processo participativo para discutir coletivamente os principais problemas, as prioridades e as soluções para o bairro. Foi quando uma rede de organizações locais da sociedade civil passou a colaborar para a construção de um Plano de Bairro para o Jardim Lapena: “Plano de Bairro do Jardim Lapena: rota para um território de direitos”.<sup>4</sup> A figura 1, que segue, mostra a localização do bairro.

---

<sup>3</sup> Fonte: [epesp.io/uploads/2019/05/PlanodeBairro\\_Lapenna-1.pdf](http://www.epesp.io/uploads/2019/05/PlanodeBairro_Lapenna-1.pdf)

<sup>4</sup> Fonte: [http://www.cepesp.io/uploads/2019/05/PlanodeBairro\\_Lapenna-1.pdf](http://www.cepesp.io/uploads/2019/05/PlanodeBairro_Lapenna-1.pdf).

**Figura 1:** Localização do Jardim Lapena



Fonte: Google maps.

Os dados acima mencionados se fazem necessários para que se possa compreender, como, num contexto de pandemia, a comunidade organizou-se para enfrentar o coronavírus de forma estruturada. Mais de cem mulheres uniram-se para conscientizar a comunidade dos perigos da pandemia e oferecer apoio aos mais necessitados (BETIM, 2021).

E nesse bairro, aproximando a nossa lente fotográfica, encontramos a escola Estadual Prof. Pedro Moreira Matos que, de acordo com o Censo Escolar de Educação Básica 2020 INEP/MEC, costumava receber 421 matrículas nas séries iniciais. A localização da escola é um dificultador para a presença de professores substitutos e o início da pandemia agravou a situação.

Buscar garantir o direito à educação, manter a escola presente no cotidiano das crianças e contribuir para a continuidade do processo de alfabetização de cada uma delas foram os objetivos estabelecidos. A partir dos eixos de oralidade, leitura e escrita, cada professora buscava identificar boas situações para a produção de textos com diferentes propósitos e situações que promovessem a reflexão sobre o sistema de escrita.

Definimos que as interações entre essas professoras e as crianças seriam realizadas por meio do *WhatsApp*. Um dos primeiros desafios foi configurar um trabalho a ser concretizado por meio de uma pequena tela de celular, com imagem e voz.

Aceitar o convite de atuar como voluntária nesse projeto envolveu, por um lado, enfrentar o novo contexto educacional provocado pelo isolamento social; por outro, discutir práticas de linguagem possíveis para interações que ocorreriam por meio de uma pequena tela de celular: Quais seriam as condições ao entrar, virtualmente, em contato com as famílias? Como interagir, à distância, com crianças de 6, 7 anos de idade? Como estabelecer vínculos? Como dar continuidade aos percursos de aprendizagem desses alunos? Quais seriam bons motes para conversar, ler e escrever? Diante do cenário de realizar essas práticas de forma remota, fomos convocadas a revisitar algumas representações de ensino, de aprendizagem, interação, vínculo e presença.

Cada professora, com seu aluno, foi trilhando seus caminhos, considerando as particularidades dos contextos, inclusive o tempo da ação. Nesta dissertação, tratarei de meu percurso singular com G. Dentre as condições que havíamos considerado para estabelecer a parceria com as famílias estava a disponibilização para as crianças do celular de alguém da família, com sinal de internet, para realizar as interações de *WhatsApp*, e a definição de dias semanais com horários mais ou menos estabelecidos para os encontros com as crianças.

Diversas famílias não aceitaram o convite. Algumas adotaram o trabalho como prioridade - inclusive aceitando jornada ampliada quando atuavam na esfera domiciliar. Outras, com a suspensão de inúmeras atividades na área comercial e de serviços, ficaram sem emprego e sem renda, passando a dividir moradia com outros familiares ou deslocando-se para outras regiões do país. Outras, ainda, diante do novo cenário doméstico, diziam que não teriam condições - tempo, espaço, recursos - para estabelecer esse compromisso.

## **2.2. G., o protagonista da nossa história**

Dentro do Jardim Lapena, nosso *Zoom* vai se deter agora no protagonista desta história, G., a quem pude conhecer pessoalmente somente 20 meses depois de nosso primeiro encontro virtual. Para conhecê-lo, ofereci-me para estabelecer contato com sua família. Recebi um número do CENPEC e logo na primeira tentativa, a ligação foi completada. Não havia a mediação de um educador da escola para legitimar minha presença. Ainda assim, apresentei-me dizendo que era professora, que soubera da licença maternidade da professora da turma e que, apesar de não estar vinculada à escola em que o filho estava matriculado, desejava colaborar para que ele desse continuidade ao seu processo de aprendizagem.

A mãe, um pouco titubeando, me perguntou sobre o tipo de trabalho, sua duração, a

expectativa em relação à participação do menino. Estávamos diante de uma situação inusitada para todos - inclusive para mim, que trabalhava há mais de trinta anos no magistério, mas nunca vivera nada semelhante. Poucas certezas existiam, inclusive com relação à duração do trabalho, pois ninguém sabia quando ou como a escola retornaria com suas atividades regulares. Mesmo reticente diante da ideia de que percorreríamos um caminho que se faria no caminhar, a mãe aceitou o convite para que o filho participasse da proposta.

G. é um menino forte, alto para média de crianças de sua idade, gordinho. Adora comer! Arroz, feijão, carne, salada! Muitas vezes comia durante os encontros: uma fruta, um sanduíche, um iogurte, “tranqueirinhas”. Estava sempre com o cabelo bem cortado. Vaidoso, preocupava-se em combinar as roupas que vestia e sempre fazia comentários sobre suas camisetas - algumas traziam imagens de super-heróis. Também gostava de usar a camisa do Palmeiras, time de coração de seu pai, ou a camisa do time de futebol do bairro, no qual jogam seus irmãos - tem dois irmãos adultos, do primeiro casamento da mãe, sendo o filho mais novo.

Adora assistir a desenhos animados e a novelas. Quando ganhou um *tablet* de seus pais, passou a experimentar os jogos digitais. Um pouquinho teimoso, gosta de fazer valer sua vontade, pois é um tanto mimado. Sempre ganhava mimos e guloseimas de seus pais.

Quando alguém se aproxima dele, assume inicialmente uma fisionomia séria, desconfiada. Mas, depois que se torna mais próximo, oferece seu sorriso. Quando conquista intimidade, gosta de conversar. É educado, respeitoso com as pessoas e se preocupa com a maneira como elas são tratadas. Ele é, de verdade, uma criança extremamente simpática (e posso dizer hoje, empática com as pessoas).

Em casa, um ambiente integrado de sala, cozinha e lavanderia é utilizado para diversas funções: cozinhar, se alimentar, lavar e passar roupas, assistir à TV, ouvir música, conversar, receber visitas, brincar. G. dorme no quarto com os pais.

A mãe de G. trabalha como empregada doméstica na casa de uma família e o pai, como atendente em um bar. Os irmãos não chegaram a concluir o Ensino Médio. A família tem biótipo negro, mas G. costumava a se referir a si mesmo como “moreno”.

G. iniciou na creche quando completou um ano de vida. Depois, passou para uma escola municipal de Educação Infantil e, em 2020, ingressou no 1º ano do ensino fundamental em uma escola estadual.

No primeiro encontro com ele, mostrou-se bastante desconfiado. Logo me avisou que ainda não sabia ler nem escrever e que achava difícil. Eu expliquei que estava ali para ajudá-lo, mas para isso eu precisava conhecê-lo, saber como era a sua rotina, o que gostava de fazer,

quais eram suas referências.

Ele contou que gostava de andar de bicicleta, brincar com bonecos, como do Homem Aranha, Batman e motoqueiros fantasmas, e que costumava interagir com outras crianças da vizinhança brincando de pegar, esconder, desvendar mistérios. Também explicou que era “um menino que gosta de assistir novelas” e completou: “eu assisto *Amor de mãe*, assisto à novela da Griselda (nome da protagonista da novela *Fina Estampa*) e à novela das seis” (que começara, à época, recentemente e que ele ainda não lembrava o nome).

Passamos a nos encontrar duas vezes por semana, utilizando, durante cerca de uma hora, a ferramenta de videochamada do *WhatsApp*, canal de comunicação que trouxe um indício do que significariam as diferenças sociais nesse contexto de pandemia: um sinal de internet que caía a cada dois ou três minutos; o horário dos encontros no finalzinho da tarde ou início da noite, depois que a mãe chegava em casa do trabalho e podia emprestar o aparelho celular para o filho.

As condições técnicas também logo trouxeram indícios dos desafios das interações na esfera virtual: como estabelecer um diálogo com um sinal de internet intermitente? Como acolher a criança? Como estabelecer vínculos? Como vencer o desafio de ler histórias, escrever, produzir textos de forma colaborativa, partilhar jogos através da tela de um aparelho celular? Como contribuir para os avanços no processo de alfabetização desse aluno? Como criar condições para que ele se sentisse mais confortável e confiante? Como planejar boas práticas de oralidade, leitura e escrita? Como engajá-lo nas propostas? Como conduzir a mediação?

Para nossos encontros, tanto G. quanto eu - cada um a seu modo - precisávamos nos ajustar ao espaço compartilhado com a família e às condições que encontrávamos a cada dia. De minha parte, era necessária a delicadeza de passar a frequentar, ainda que de modo remoto, a casa dele, espaço com tempos e interações particulares, buscando respeitar e não interferir na sua rotina e interações familiares.

Da parte de G., estava o desafio de estar junto de seus familiares, enquanto eles realizavam atividades cotidianas - como conversar, assistir à TV, cozinhar, cuidar da louça, lavar roupa, limpar a casa. Foi nesse cenário que a atenção de G. flutuava: entre tudo que ocorria na casa, o desafio de manter-se conectado a mim, interagindo por meio da tela do celular. À medida que nossos encontros iam acontecendo, ele procurava o lugar menos ruidoso da casa e ia se organizando na mesa da cozinha, no sofá da sala ou no quarto, sobre a cama dos pais, buscando me ouvir e participar daquilo que eu propunha.

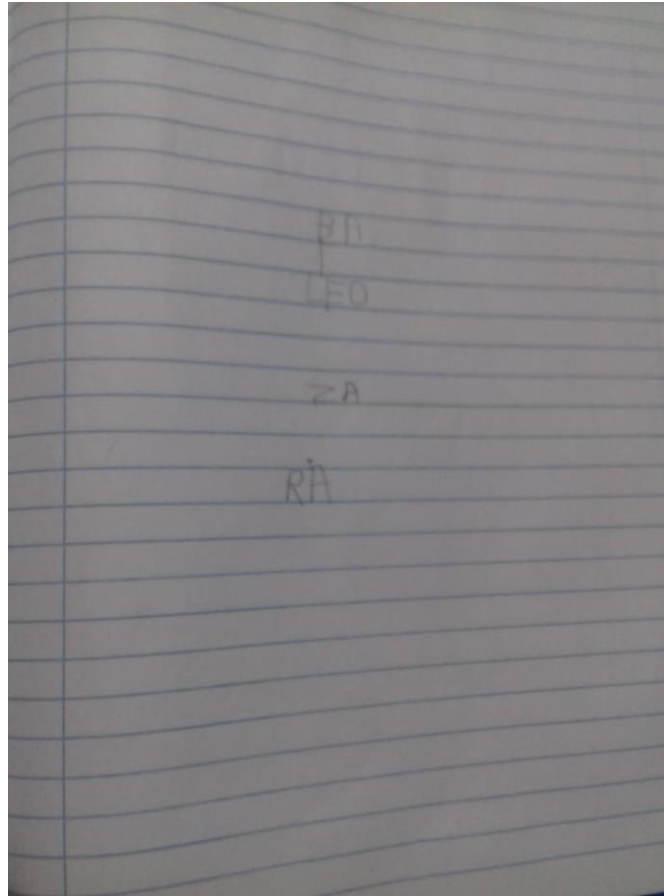
### **2.3. G. e o percurso de aprendizagem**

Quando iniciamos o trabalho, G. já escrevia o próprio nome de memória, mas não sabia dizer o nome de todas as letras que o compõem. Sabia recitar parte do alfabeto e fazia menção a algumas letras associando-as a palavras de referência - T de Tatiane, B de bolo, D de dado. Raramente se arriscava a escrever e dizia, também, que não sabia desenhar. Qualquer proposta de registro o deixava tenso, pois tinha uma alta exigência em relação à sua produção e nunca ficava satisfeito. Muitas vezes chorava, outras ficava irritado e demorava um tempo para retomar a calma e dar continuidade ao trabalho.

Em relação à compreensão do funcionamento do sistema de escrita, G. estava se aproximando de uma hipótese silábica. Utilizando aqui o vocabulário de Ferreiro (2011), para falar sobre esse momento do processo, a autora afirma: “A escrita silábica é o resultado de um dos esquemas mais importantes e complexos que se constroem durante o desenvolvimento da leitura-e-escrita. Esse esquema permite à criança relacionar, pela primeira vez, a escrita à pauta sonora da palavra: uma letra para cada sílaba: tantas letras quantas sílabas.” (FERREIRO, 2011, p.77).

G. utilizava vogais, predominantemente, e algumas vezes consoantes, mas essas nem sempre associadas ao valor sonoro convencional. Ainda não mantinha a regularidade uso de uma letra para representar cada sílaba sonora. A primeira situação de escrita, ilustrada na figura 2, a seguir, reproduz uma das escritas de G., em 1º de maio de 2020.

**Figura 2:** Reprodução da escrita inicial de G - 01/05/2020



CORUJA - LEOPARDO - ZEBRA - RAPOSA

Fonte: material da pesquisa.

Em casa, G., não costumava desenhar ou escrever espontaneamente. Não tinha cadernos, lápis de cor e canetinhas à sua disposição. O material escolar era restrito e usado exclusivamente para realizar as tarefas encaminhadas pela escola.

#### **2.4 Do lugar da leitura e da escrita na família de G.**

Em casa, G. não dispunha de livros de literatura infantil ou de outros materiais de leitura; segundo a mãe, a prática de ler não fazia parte do cotidiano familiar. Ao ser perguntado sobre histórias conhecidas, dizia não se lembrar de nenhuma. Fui observando que tanto a leitura quanto a escrita não lhe pareciam familiares, mesmo tendo sido aluno do curso de educação infantil. G. mostrava-se bastante incomodado diante das propostas de leitura. Ficava inquieto quando eu anunciava uma história: perguntava se ela era longa, se demoraria muito para



terminar. O olhar ficava fugidio, a escuta disputava atenção com aquilo que estava acontecendo na casa: a televisão ligada, a conversa da mãe com o irmão. Para além de enfrentar uma proposta pouco conhecida, que não representava para ele uma situação lúdica ou de fruição, havia um grande desafio; o livro não tinha lugar como um objeto cultural (CHARTIER, 2003). Parecia que os livros (e não só os livros, mas os escritos em geral), o colocavam no lugar daquele que não sabia, que não era capaz.

Para ilustrar de que maneira a leitura e a escrita atravessavam a família de G. como objeto inacessível, trago aqui algumas situações que exemplificam isso.

Começo pela lembrança de um de nossos primeiros encontros. G. tinha em mãos um folheto de propaganda de supermercado e começou a nossa conversa brincando de ler: “Era uma vez um menino...”. Mas, logo interrompeu a frase dizendo: “Eu só ‘tava’ brincando, professora! ‘Nóis’ pega esses papéis aqui para o Foguinho cagar.” Ele referia-se ao hábito de usar os folhetos para forrar o espaço do cachorro. Na ocasião, tentei dar continuidade à brincadeira, primeiro tentando continuar a história, depois puxando assunto sobre as imagens do folheto, mas as tentativas foram em vão: G. levou os papéis para longe e retornou ao celular, mudando de assunto. Na ocasião, esse evento me lembrou uma reflexão realizada por Araújo (2017) a respeito da importância de se levar em conta a dimensão do simbolismo infantil das brincadeiras ao tentar ensinar crianças a ler e a escrever.

Em uma segunda situação, G. e eu conversávamos acerca dos livros que estávamos lendo durante os encontros quando ele disse que ia buscar, no quarto, uma surpresa. Ele voltou, orgulhoso, com um grande e bonito livro de capa dura, que trazia histórias em quadrinhos de super-heróis, aparentemente destinadas a jovens. Perguntei que livro era aquele e ele contou que o havia ganhado de presente do pai. Fiquei animada com a possibilidade de conversar acerca dos super-heróis e suas aventuras - assunto que lhe interessava - e explorar o livro. G. mostrou rapidamente a capa, folheou algumas páginas em segundos e enquanto eu buscava enxergar melhor as imagens, iniciar uma apreciação, ele fechou o livro e o levou de volta. Minhas tentativas para que ele o trouxesse de volta foram em vão. Era assim que acontecia toda vez que ele não queria entrar num assunto ou numa proposta: levava para longe o material, as referências.

Mesmo depois que G. levou o livro embora, fiquei com diversas perguntas: Que intenções teve o pai ao presentear o filho com esse livro? Pretendia ampliar o repertório de um assunto que já era de seu interesse? Desejava que o menino fosse atraído pelo livro e tentasse lê-lo? Leria as histórias para o menino tempos mais tarde? Estaria esse objeto colocado como

desejo ou promessa de futuro? Seria ou será possível a G. usufruir desse livro algum dia? Quando? Não é possível antecipar essas respostas. Mas essa situação me remete à experiência que vivi ao receber a enciclopédia de meu pai. Quando aquele evento ocorreu, não era possível prever o que aquela situação significaria para cada um de sua prole. Mas, havia um desejo, uma aposta.

Em outra ocasião, enquanto interagia com G., ouvia ao fundo a mãe conversando com o filho mais velho. Era possível perceber que eles tentavam resolver um problema. Em um determinado momento, ela interrompeu minha conversa com G. para pedir ajuda. A tentativa era de agendar um horário para fazer a segunda via do RG no Poupatempo. Havia várias questões: nem ela nem o rapaz sabiam exatamente qual era o *e-mail* que eles haviam criado para acesso; também não conseguiam navegar pela página e encontrar as informações para realizar a tarefa.

Pensar a respeito dessa situação me trouxe a reflexão acerca do desafio dos familiares em inserir as crianças em práticas sociais de letramento, quando os próprios adultos não têm conhecimento e domínio acerca dessas práticas (STREET, 2014). Se os adultos não têm acesso à esfera digital e, em decorrência, não têm experiências com as culturas digitais, como poderiam mediar e contribuir para a construção dessa prática social? Esta pode ser uma das explicações do porquê os acessos ao ensino emergencial remoto não se realizaram com sucesso entre tantas famílias.

## **2.5 Da instalação do trabalho**

O primeiro desafio foi me aproximar e estabelecer alguma conexão com G. Ainda éramos desconhecidos um para o outro. Eu procurava saber dele, de seu cotidiano, de suas preferências. Nas primeiras semanas, ele mostrou-se tímido e bastante inseguro.

Antes de iniciar cada encontro, eu torcia para encontrar condições favoráveis à realização das propostas: ambiente silencioso e tranquilo; espaço e material para ler, escrever, desenhar; presença de algum adulto que pudesse dar apoio, quando necessário. Mas eu sabia que não estávamos em uma sala de aula, na escola; estávamos em casa, espaço privado com condições, regras e dinâmicas particulares e já estabelecidas. Por isso, muitas vezes tínhamos companhia e movimento. Mais do que nunca era preciso seguir com cuidado e delicadeza.

No sexto encontro, num fim de tarde, G. e eu conversávamos sobre como havia sido nosso dia, quando fomos surpreendidos e interrompidos com um som bem alto. Paramos de

escutar um ao outro. G. ficou irritado e logo gritou: “Baixa isso aí! Assim não dá para continuar a minha conversa!”. Ao dizer para o irmão diminuir o volume da música, ele mostrava que estava interessado no diálogo e desejava continuar me ouvindo. Ele repetiu o pedido. Então a mãe interveio para que o filho mais velho abaixasse a música e assim retomamos nosso diálogo.

Nossa interação ia se fortalecendo pouco a pouco. O trabalho delineava-se e ganhava importância também para a família. Não estávamos jogando conversa fora; estávamos estabelecendo um diálogo. G. se apresentava como sujeito e tinha o direito de pedir, de ser ouvido e respeitado. Dessa forma, iam-se construindo as condições para que pudéssemos assumir os papéis de professora e de aluno. Estávamos fortalecendo vínculos e eu notava que estava falando *com* ele e não *para* ele.

Em um dos encontros realizados em setembro de 2020, entabulávamos uma conversa após a leitura de uma história, quando G. me perguntou, intempestivamente: “Professora, você é rica?”. Levei um susto e respondi, de pronto: “Não sou rica.”. Fiquei imaginando o porquê de eu responder na mesma velocidade em que ouvi a pergunta. De que maneira essa questão me enganchava? Sobre o que G. estava falando? E emendei: “Para você, o que é ser rico?”.

Observo aqui que um importante deslocamento discursivo havia se instaurado. Eu mostrava meu interesse pelo que G. tinha a dizer. O menino, por sua vez, ia assumindo um lugar de fala. Cinco meses após o início do trabalho, tínhamos, ao que tudo indica, conseguido realizar a passagem da criança falada para a criança falante (BARZOTTO, 2004), fundamental para a possibilidade de construção da cultura escrita, tal como tentaremos mostrar ao longo deste trabalho. Para isso, foi preciso ajudar G. a se filiar a um lugar simbólico de onde pudesse falar.

## **2.6. De quando resolvi transformar a experiência vivida com G. em dissertação de mestrado**

O trabalho que deu origem a esta dissertação de mestrado não começou na Universidade de São Paulo. Quando ingressei no curso de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, apresentei um projeto que tinha por objetivo acompanhar propostas de leitura literária em uma escola municipal de educação infantil da cidade de São Paulo, com a intenção de observar e analisar a interação entre crianças durante as leituras. Diante da chegada da pandemia e da suspensão de aulas presenciais, resolvi transformar a experiência que vivi com G. em meu projeto de pesquisa.

E foi assim que esse projeto se transformou em dissertação de mestrado, configurada como uma pesquisa qualitativa na área da educação, dado que sua ação foi realizada por meio de uma metodologia de observação participante. Lembremos que, segundo Ludke e André (1986), esta metodologia caracteriza-se pela ciência, por parte do grupo, da identidade e dos objetivos do pesquisador desde o início, permitindo ao pesquisador o acesso a uma “gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29).

Ludke e André (1986, p. 21-14) indicam, ainda, que são sete os princípios geralmente associados ao estudo de caso, os quais passo a elencar: 1) visam à descoberta; 2) enfatizam a "interpretação em contexto"; 3) buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; 4) usam uma variedade de fontes de informação; 5) revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; 6) procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; e 7) utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Penso que cabe também trazer as contribuições de Nisbet e Watt (1978), para os quais esse tipo de metodologia é desenvolvida em três fases: 1) aberta ou exploratória - momento em que a pesquisa se delinea, em geral, de muitas perguntas, a partir das quais o pesquisador vai se aproximando de seu objeto de estudo; 2) coleta de dados sistematizada - trata-se da fase em que é necessária a seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte, para que se atinjam os propósitos do estudo de caso; e 3) análise e interpretação sistemática dos dados, que inclui a elaboração do relatório. Como enfatizam, “essas três fases se superpõem em diversos momentos, sendo difícil precisar as linhas que as separam”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

Essas autoras lembram, ainda, que “cada caso é único, singular”, por essa razão, a discussão acerca da generalização “do que foi apreendido num tipo de contexto para outros contextos semelhantes, dependerá muito do tipo de leitor ou do usuário do estudo”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

Como descrevi no início deste capítulo, este caso específico partiu de uma ação de mobilização das instituições do Jardim Lapena: da escola estadual do bairro, em comunicação com a Fundação Tide Setubal, que se solidarizou com a falta de professor da instituição e se articulou com o CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), responsável por reunir o grupo de professoras voluntárias para atender as crianças. E foi dessa articulação que construímos um projeto que foi se estruturando no decorrer da ação.

## **2.7. Dos contornos que a pesquisa acabou tomando**

Os encontros entre mim e G. renderam anotações em diários de campo correspondentes a 83 encontros de cerca de uma hora, sendo 45 ocorridos em 2020 e 38 ocorridos em 2021. A frequência e duração deles dependiam das condições enfrentadas a cada semana, já que eram realizados depois que a mãe chegava do trabalho e disponibilizava seu aparelho celular. Enfrentávamos também a instabilidade do sinal de internet. Em várias ocasiões, avaliando o adiantado da hora ou o sinal intermitente, acabamos transferindo encontros para finais de semana e feriados.

Quando o trabalho foi iniciado, não tínhamos a noção de que ele se estenderia por tanto tempo. No fim de 2020, havia forte perspectiva de retorno presencial dos alunos à escola, o que acabou não acontecendo. Em 2021, após início do ano escolar em modelo remoto, decidimos dar continuidade ao trabalho, e no regresso parcial e gradativo às aulas presenciais, optamos por ainda prosseguir, buscando acompanhar e cuidar dessa transição.

Nos reunimos pela primeira vez no dia 28 de abril de 2020. Seguimos com uma regularidade de dois encontros semanais, que resultaram em 45 encontros. Entramos em férias em meados de dezembro; período que se estendeu pelos meses de janeiro e fevereiro de 2021. Ainda assim, nesse intervalo de tempo, mantivemos contato trocando mensagens de felicitações de Natal e Ano Novo, bem como outras notícias.

G. e eu retomamos efetivamente os encontros no início de março de 2021, adotando uma frequência um pouco diferente, com alternância de encontros uma ou duas vezes por semana, perfazendo um total de 18 meses de trabalho.

Em uma conversa com a mãe de G., pedi autorização para escrever a respeito da experiência vivida por mim e por ele (e com apoio da família). Mediante o aceite, enviei o Termo de participação da pesquisa, de forma livre e esclarecida. O documento foi assinado pela mãe do garoto, já que esse é menor de idade. (Anexo 1).

Juntamente com a família, optamos por não gravar nossas interações por duas razões: 1) a declaração da família de que ficariam constrangidos ao saber que estariam sendo gravados, ainda que em áudio; 2) as dificuldades com o sinal da internet que, nos primeiros meses de interação, principalmente, levaram a família a ter dúvidas se teriam condições ou não de continuar com o trabalho de parceria.

Do trabalho realizado, resultou um material bastante variado. Ele foi coletado de diferentes formas: *prints* de tela do celular, fotografias de trabalhos - algumas feitas por mim, outras feitas pelo próprio menino.

Para esta dissertação, foi necessário realizar uma cuidadosa curadoria, fazendo uso apenas daquilo que preservasse a identidade dos participantes. Em certa medida, essa necessidade é uma pena, pois há diversas imagens muito significativas que não puderam ser utilizadas em virtude desse cuidado. Destaco, especialmente, as fotografias com as expressões de G., durante o trabalho.

## **2.8. Dos princípios iniciais do projeto “Letra Móvel”**

Semanalmente, eu e as demais voluntárias nos reuníamos para falar sobre os encontros com as crianças, para discutir os desafios que estávamos encontrando e buscar alternativas para resolvê-los; também pensávamos sobre a rotina de trabalho que estava se instalando e sobre a natureza das propostas que íamos apresentar aos alunos. E, simultaneamente, refletíamos sobre princípios que iriam orientar nossas ações, buscando uma coerência entre as teorias que havíamos estudado por anos e a prática que estávamos realizando.

Organizamos um conjunto de princípios e, de tempos e tempos, os revisitávamos, buscando avaliar se estávamos conseguindo sustentar o que fora pactuado, a saber:

- 1) Construção de um espaço de interlocução genuíno entre as professoras voluntárias e as crianças, considerando a dimensão da alteridade. Há que se destacar, também, a interação e a alteridade, não só para a construção da linguagem, como também para a constituição do sujeito. Na concepção calcada nos estudos de Bakhtin (2017), a alteridade:

[...] não se limita à consciência da existência do *outro*, nem tampouco se reduz ao diferente, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento. O *outro* é o lugar da busca de sentido, mas também, simultaneamente, da incompletude e da provisoriedade. Essa perspectiva apresenta a condição de inacabamento permanente do sujeito, o vir-a-ser da condição do homem no mundo [...] (JOBIM E SOUZA, PORTO E ALBUQUERQUE, 2012, p. 111 grifos das autoras).

- 2) Entendimento da criança como alguém que tem voz e vez, reconhecendo-a como um sujeito de direitos, garantindo um espaço e tempo para que ela possa ler, escrever,

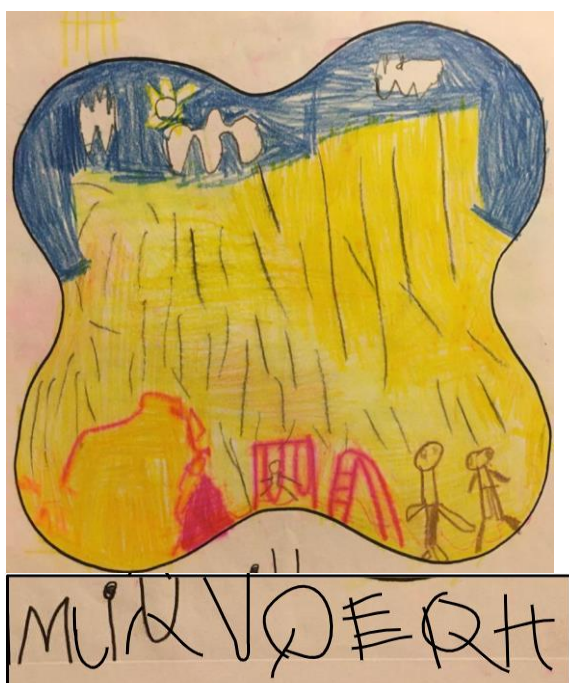
- brincar, estudar, se divertir, e aprender;
- 3) Estabelecimento de uma parceria entre professora, criança e familiares, bem como a construção progressiva de condições favoráveis para a realização das propostas (tempo, espaço etc.);
  - 4) Compartilhamento, com as crianças e familiares, de uma concepção de aprendizagem que valorize as tentativas, os erros, como parte do processo;
  - 5) Planejamento de diálogos e propostas a partir de interesses e necessidades da criança, e também, da construção de novos contextos e temas de interesse, a fim de ampliar o repertório de experiências;
  - 6) Partilha de experiências de leitura literária, ampliando o repertório da criança, colaborando para seu percurso como leitora;
  - 7) Priorização de situações reais de registro e comunicação por escrito que deem visibilidade e promovam a escrita em uso;
  - 8) 8) Preparação de contextos e propostas que promovam a reflexão a respeito da escrita (atividades, brincadeiras, jogos);
  - 9) Criação de condições para que as crianças tenham coragem para arriscar em escritas de próprio punho, aceitando escritas não convencionais; e
  - 10) Fortalecimento do lugar da escola perante as crianças e as famílias, entendendo o projeto como uma ação temporária para que as alunas e alunos possam retornar à escola, dando prosseguimento ao seu percurso.

Neste projeto, adotamos a terminologia oriunda da teoria psicogenética da escrita para classificar o desempenho das crianças (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986). De acordo com essa terminologia, na hipótese pré-silábica (P.S.) não há um estabelecimento de relação entre o registro escrito e a pauta sonora; muitas vezes identifica-se uma preocupação em diferenciar letras de outros sinais gráficos e, gradativamente, em observar o eixo quantitativo (quantidade mínima de letras para compor uma palavra e eixo qualitativo (variedade de letras e sinais gráficos). Na hipótese silábica (SSV), cada letra ou sinal gráfico passa a representar uma sílaba sonora da palavra, mas sem relação com o valor sonoro convencional; na hipótese silábica com valor sonoro (SCV), as letras passam a adquirir valores sonoros relativamente estáveis, estabelecendo correspondência com a quantidade de sílabas sonoras; na hipótese silábico-alfabética (S.A.) são estabelecidas relações entre a quantidade e variedade de letras, identificando-se mais letras que correspondem às sílabas sonoras. E, por fim, na hipótese

alfabética (A.), há o entendimento de que cada letra da palavra corresponde a um valor sonoro menor que a sílaba (fonema).

As figuras 3, 4, 5 e 6, a seguir, ilustram, respectivamente, escritas de outras crianças, correspondentes ao que seriam as fases pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. As produções são resposta a uma proposta em que elas, tendo como referência o livro *Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz*, de autoria de Otávio Roth e Ruth Rocha, pela Editora Ática, escrevessem uma coisinha à toa que as deixava felizes.

**Figura 3:** Exemplo de Hipótese pré-silábica



IR AO PARQUE COM AMIGO

Fonte: arquivo pessoal

**Figura 4:** Exemplo de Hipótese silábica

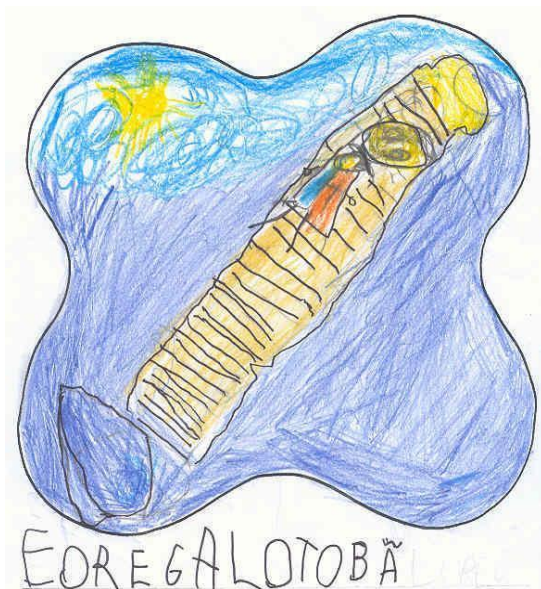


DORMIR NA CAMA DA MINHA MÃE

Fonte: arquivo pessoal



**Figura 5:** Exemplo de Hipótese silábico-alfabética



ESCORREGAR NO TOBOGÃ

Fonte: arquivo pessoal

**Figura 6:** Exemplo de Hipótese alfabética



OUVIR PASSARINHO CANTANDO DE MANHÃ

Fonte: arquivo pessoal

Ressalto aqui que não exemplifiquei as hipóteses com escritas de G., porque ele se recusava a realizar produções autônomas (com exceção da apresentada na figura 02, que foi realizada a muito custo). As escritas que G. produziu durante boa parte do trabalho foram realizadas em colaboração, a partir de intervenções feitas por mim e por sua mãe.

Dentre os profissionais que compartilham dessa compreensão de educação, é comum a adoção do dispositivo de “letras móveis” para auxiliar as crianças na fase de aquisição inicial da escrita. As letras móveis são conjuntos de letras do alfabeto, que podem ser feitas em papel, madeira, plástico ou outros materiais, e que são utilizadas para que as crianças possam compor palavras, sem precisar enfrentar o desafio motor de grafá-las. E foi a partir dessa referência que o projeto em desenvolvimento recebeu o nome, tempos mais tarde, de “Letra Móvel”.

Para que essa experiência fosse bem-sucedida, nós, voluntárias, confeccionamos, em cartolina, um kit para cada criança. No conjunto de letras, é maior o número de vogais em relação à quantidade de consoantes, para que as crianças possam compor palavras diversas.

Juntamente com jogos de alfabetização (vou falar mais deste assunto na sequência), enviamos esses kits para o Galpão ZL, uma ONG que foi nossa parceira no projeto. Cada família foi até lá para retirar o material preparado para seus filhos. Durante os encontros, eu também

tinha um conjunto de letras móveis comigo e fazia uso desse recurso para indicar uma letra, para ajudar G. a escrever uma palavra...

No início, tudo era novidade. Em poucos dias, as crianças já tinham os *kits* em mãos. Ficaram muito empolgadas com a chegada dos materiais. Explicamos a elas e às famílias como o material fora organizado. Orientamos que estivesse sempre à mão para que pudéssemos utilizá-lo durante os encontros. Ao receber o material pela primeira vez, G. começou a explorar as letras. Dizia: “Olha! O G. do meu nome!”, “Tem também a letra da minha mãe...”, “Essa letra (O) parece o zero, né professora?”, “Eu vi dois ‘S’ de sapo!”, “Tem muito ‘A’. Noosaaa!”

Na prática, não foi fácil utilizar as letras móveis com G. ao celular. Além de todas as negociações e reflexões sobre a escrita, havia a questão da organização e localização das letras no espaço, o fato dele não saber os nomes de todas elas, a posição e enquadre do aparelho, que ora estava sobre a mesa, ora sobre o tapete, ora em sua mão. Às vezes visualizava sua carinha e conversava com ele, em outras via o amontoado de letras, e quando o enquadre permitia, espiava a palavra que estava sendo formada.

Chegamos a utilizar esse recurso para jogar *Forca*. Na ocasião, G. separou um conjunto dessas letras, em ordem alfabética, de modo que pudesse se lembrar das 26 opções que tinha para desvendar a palavra oculta. Foi oportunidade de pensar sobre as letras “mais aparecidas” (uma referência às vogais, que estão sempre presentes) e “as raras” (aquelas que quase nunca são usadas quando escrevemos).

Assim, G. teve possibilidade de observar fisicamente as letras que compõem o alfabeto e considerar a quantidade e variedade de letras que podem ser usadas, situações essas que colaboram para a reflexão sobre o sistema de escrita.

Por exemplo, quando escreveu a palavra MACACO, colocou ‘AAO’, elaborando, portanto, uma escrita com hipótese silábica, com G. usando uma vogal para representar cada sílaba sonora.

Observando a palavra formada, G. ficou incomodado com a letra A duplicada e com o fato de ter utilizado apenas três letras. E disse: “Professora Regina, fala sério! Quais são as outras letras?” Eu disse que as letras que ele tinha colocado estavam corretas e que ele podia ficar satisfeito com essa escrita. Mas não adiantou! Ele começou a ficar nervoso, chorar... A escrita convencional era uma questão muito forte para ele. Parecia-me que a necessidade de escrever palavras da maneira correta tinha relação direta com a presença da família e a necessidade de mostrar que ele sabia, que era capaz.

Essa não era uma situação inédita para mim, pois, em tantos anos de alfabetização, encontrei muitas crianças que tinham receio de se arriscar e escrever segundo suas hipóteses. Mas, nesses contextos, havia um elemento crucial para auxiliá-las: a cultura de sala de aula, com a presença de outras crianças, a possibilidade de configuração de duplas e grupos, numa perspectiva colaborativa de trabalho. Ou seja, uma interlocução direta, face a face, mão a mão.

Esses elementos estavam inacessíveis para mim e para G. Então, sendo fiel aos meus princípios e não deixando de atender à súplica de G., eu ia dando as indicações - não soletrando as letras, como ele estava acostumado e pedia inicialmente, mas organizando listas com palavras de referência, propondo comparações sonoras e gráficas, e quando nada disso era suficiente, mostrando a letra que ele tanto queria saber.

Comentei que a palavra MACACO começava da mesma maneira que o nome de uma pessoa da família dele... disse que se ele pesquisasse que nome era esse, ele descobriria também que letra deveria acrescentar. Ele foi falando os nomes da mãe, dos irmãos e quando chegou no do pai, percebeu que começava da mesma maneira. Ele sabia a letra inicial do nome do pai e, assim, buscou a letra M para colocar no início da palavra.

No próximo capítulo, vou contar, de maneira mais detalhada, como ocorreram as nossas primeiras interações, dando um *zoom* nas atividades relacionadas à oralidade, mostrando como foram essenciais para que G. fosse aprendendo a saborear as palavras.

### **3. Da oralidade às primeiras histórias: o início do trabalho**

Talvez atrás da história impressa haja uma outra, muito maior, que se modifica como acontece no nosso mundo. E talvez as letras não nos revelem mais do que aquilo que vemos quando espiamos pelo buraco de uma fechadura. Talvez elas sejam somente a tampa de uma panela que contém muitas coisas além das que podemos ler.

(Cornelia Funke, 2006, p. 151)

Neste capítulo, vou contar de que maneira fui me aproximando de G. e como nossos primeiros encontros foram acontecendo. O *zoom* da nossa câmera será uma imagem panorâmica que busca dar a ver a rotina de trabalho que fui construindo. Talvez seja possível dizer que o que vou descrever aqui é “a tampa de uma panela”, já que, em cada encontro, muitas portas foram se abrindo, tanto para mim quanto para G.

Selecionei, então, aquelas que foram as principais atividades desenvolvidas, principalmente no início de nossas interações, para que houvesse transformações na relação estabelecida entre G. e a sua palavra, nas modalidades oral e escrita.

#### **3.1. Da nossa rotina de trabalho**

Desde o planejamento do primeiro encontro, eu já pensava como poderia estabelecer uma rotina de trabalho. Isso porque, por um lado, os rituais e os ritmos construídos no processo de aprendizagem colaboram para que as crianças se organizem e se sintam mais seguras. Por outro, a regularidade de desafios da mesma natureza permite que as crianças possam avançar em relação aos objetivos estabelecidos.

G. e eu sempre começávamos os encontros conversando a respeito das cotidianidades, os últimos acontecimentos em casa ou no mundo; eu também compartilhava com ele as propostas do dia. Em boa parte das vezes, também lemos livros de literatura infantil. Partilhamos várias brincadeiras orais, como trava-línguas, parlendas, adivinhas; fizemos jogos envolvendo rimas, composição e transformação de palavras e outros desafios dessa natureza. Tanto as brincadeiras orais quanto os jogos e demais desafios, tinham a intenção de aproximar

G. das palavras, trazendo sua dimensão lúdica. Como poderíamos construir o apreço pelas palavras se não pudéssemos nos aproximar delas, criar amizade, uma certa intimidade, estabelecendo encontros e reencontros? Apreciar rimas, aliteraões, palíndromos; observar palavras pequenas, que carregam imensidões, como aprendi com o poeta Manoel de Barros:

No quintal a gente gostava de brincar com palavras  
mais do que de bicicleta.  
Principalmente porque ninguém possuía bicicleta.  
A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo assim:  
O céu tem três letras  
O sol tem três letras  
O inseto é maior.  
O que parecia um despropósito  
Para nós não era despropósito.  
Porque o inseto tem seis letras e o sol só tem três  
Logo o inseto é maior. (Aqui entrava a lógica?)  
Meu irmão que era estudado falou quê lógica quê nada  
Isso é um sofisma. A gente boiou no sofisma.  
Ele disse que sofisma é risco n'água. Entendemos tudo.  
Depois Cipriano falou:  
Mais alto do que eu só Deus e os passarinhos.  
A dúvida era saber se Deus também avoava  
Ou se Ele está em toda parte como a mãe ensinava (...).

BARROS, Manoel. *Memórias inventadas: a Infância*. São Paulo: Planeta, 2003, n.p.

Ao conversar com e sobre as palavras, ao observar aspectos sonoros, gráficos, semânticos das palavras, íamos também nos aproximando delas. G. ia perdendo o medo: de falar, de tropeçar nas palavras, de conversar, de travar a língua, de gaguejar, de escrever...

Nós também escrevemos diversos textos. Em alguns, eu estava com lápis e papel ou o teclado e G. ia, timidamente, assumindo o lugar de autor: trazendo ideias, sugerindo palavras, ditando trechos, comentando; em outras ocasiões, era G. quem pegava o lápis para escrever de próprio punho. No começo, ele ficava muito tenso: eu o ajudava fazendo perguntas, dando sugestões, emprestando palavras, complementando uma ideia, oferecendo palavras de referência para que pudesse buscar uma letra, uma sílaba...

Passo a descrever, a seguir, algumas das propostas de forma mais detalhada, com o intuito de dar a conhecer as minúcias de nosso caminho.

### 3.1.1. Conversas

Nos primeiros encontros, G. se mostrava tímido e assumia uma postura desconfiada. Não olhava diretamente para a tela do celular (e, por decorrência, não olhava para mim). Diante de uma conversa, uma pergunta, um comentário, uma sugestão, dirigia-se para a mãe, que estava por perto, em algum afazer doméstico, e perguntava o que eu havia dito. Ela, então, voltava-se para o filho, assumindo o papel de interlocutora, me ouvindo e “fazendo a tradução” para ele. Parecia colocar G. no lugar de “criança falada”, não de sujeito falante. (BARZOTTO, 2004).

Era interessante observar que, muitas vezes, ela repetia exatamente o que eu havia dito, utilizando inclusive as mesmas palavras ao se voltar para o menino. Essa situação fazia com que se perdesse a possibilidade de interação entre nós - eu e ele, estabelecendo-se uma relação triangular: eu falando, a mãe traduzindo, ele respondendo. Mas a impressão era a de que a conversa ficava espalhada no ar, já que a palavra, o texto, se encontrava interrompido, não fluía em forma de diálogo ao dizer, comentar, perguntar, responder.

Era como se eu não interagisse com ele. Parecia que se sentia incapaz de compreender qualquer coisa que eu, professora, pudesse dizer. E a mãe, por sua vez, buscando ajudar o filho, assumia o lugar de intérprete, não lhe possibilitando assumir o protagonismo na interação.

Conforme os encontros foram acontecendo, um vínculo foi se estabelecendo, gradual e progressivamente. As conversas eram iniciadas por mim. G. ocupava o papel complementar, respondendo de forma lacônica e sucinta às questões que eram feitas. A mãe ia se retirando aos poucos e o garoto passou a se dirigir a mim. Essa dificuldade de estabelecer e dar fluência ao diálogo parecia estar pautada na preocupação em corresponder às expectativas, que não estavam por mim declaradas. Na direção de dar maior liberdade à criança, passei a conversar com ele a esse respeito.

É preciso lembrar que a situação comunicativa estabelecida era nova e bastante inusitada, não só para G.; mas para mim também, considerando o que havia até então como prática social vigente. Entabular conversas com uma pessoa desconhecida, que viria a se tornar sua professora, participar dessas interações em casa, e boa parte das vezes na presença materna, mas ocasionalmente também de irmãos, parentes, vizinhos, visitas não era tarefa fácil. Olhos e ouvidos acompanhavam nossas interações. Algumas vezes interagiram, fazendo comentários, manifestando suas impressões.

Às vezes, a mãe de G. demonstrava certo estranhamento com as longas conversas

realizadas durante os encontros, como se perguntando: por que gastávamos tempo “jogando conversa fora” ao invés de nos dedicarmos às atividades escolares? Parecia que, para ela, a conversa se afastava da lógica presente na escola, que é a de produzir para aprender. Até que um dia, ao final de um encontro, falou: “Meu filho fica te enrolando, né professora?” Essa foi uma oportunidade para que pudéssemos conversar acerca da importância do diálogo, tanto para tratar do cotidiano da vida, quanto para falar sobre as histórias lidas, os desafios, as emoções que impediam ou dificultavam a realização das propostas.

Esse imaginário acerca do que se configura como atividade de valor da esfera escolar apareceu em outros encontros, trazidos também por G. Em maio de 2020, ao lhe contar que eu havia selecionado dois livros para que ele escolhesse um deles para lermos juntos, ele respondeu: “Quero fazer a lição primeiro, professora!”. Nesse sentido, G. estava mais ligado às atividades que se configuravam como um fazer mecânico para a escola (GERALDI, 1991). Assim, construir experiências e atribuir valores às práticas de linguagem que são importantes não apenas para os percursos de aprendizagem na escola, mas em diferentes esferas sociais, foi um desafio que, ao longo do trabalho, persegui.

Foram inúmeras as conversas para compartilhar cotidianidades, para falar sobre o vivido, como a previsão do tempo, o cardápio do almoço, as estripulias do animal de estimação, as vivências diárias até assuntos mais profundos como os medos, os sonhos, as preocupações com a pandemia, que levavam a um território partilhado e um conhecimento de um sobre o outro. Em todas essas conversas, pautei-me no ensinamento de Geraldi (1991, p. 29), para quem, acerca das ações que se fazem com a linguagem: “alteram-se as relações entre os sujeitos envolvidos no processo”. Além disso, inspirei-me nas constatações da Professora Eglê Franchi (2006, p. 268), para quem: “semeada no discurso oral, a escrita progride e desabrocha na produção efetiva de pequenos textos”.

Foram muitos os aspectos trabalhados. Um deles é o modo como a afetividade foi incluída e acolhida ao longo do trabalho com G. Como afirmado, no início das interações, G. era falado. À medida que foi se constituindo no processo interlocutivo, encontrou espaço para, inclusive, expressar as suas emoções. A esse respeito, cabe destacar os trabalhos da professora Marinalva Barbosa (2009, 2010), que trazem uma bonita reflexão acerca da constituição e do funcionamento do discurso da emoção nas interações em sala de aula.

Leiamos suas palavras: “O discurso de emoção é um signo do que pode ocorrer ao sujeito que, pondo-se no interior de uma situação de discurso, pode enunciar “eu tenho medo”, “eu estou alegre ou triste”. (BARBOSA, 2009, p. 142). Como buscarei mostrar no decorrer

deste trabalho, foram muitas as situações em que as emoções, tanto expressas por meio das palavras como por meio do corpo (choro, raiva, caretas), foram acolhidas.

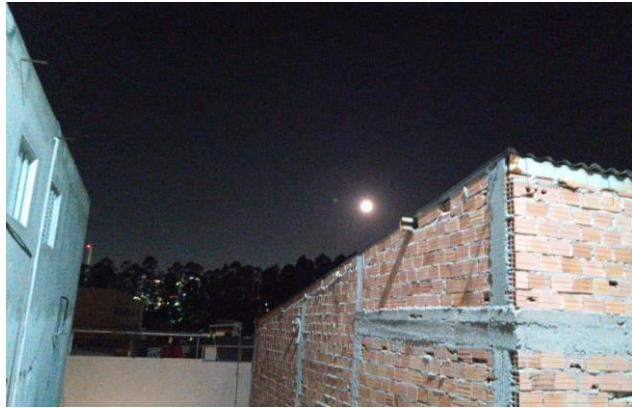
Marinalva Barbosa ainda nos ensina que a linguagem afetiva não é “um momento de encontros camaradas entre sujeitos, mas lugar das tensões entre diferenças de lugares e de desejos”. (BARBOSA, 2009, p. 143). A autora nos mostra também como, no universo da linguagem, as emoções estão presentes tanto na enunciação quanto no enunciado, tendo em vista que “o corpo envolvido nos processos de interlocução é encarnado, sensível porque constituído sempre por meio das relações intersubjetivas”. (BARBOSA, 2010, p. 104).

Na sequência, trago uma situação dessas interações que, no meu entendimento, foi marcante para o trabalho, especificamente, porque ela abriu espaço para a dimensão afetiva nas interações.

Em um de nossos encontros, num fim de tarde, comecei perguntando como tinha sido o dia dele, e, também, falei do meu. Eu contei que tinha acordado cedo. G. disse que o dia estava nublado e parecia que ia chover. Comentei que no meu bairro o tempo também estava assim. Ele observou que o dia estava cinza e eu concordei. Decidi ir até a janela e mostrar a ele o céu que eu podia avistar. Ele respondeu: “Nossa!!! Você está no alto!” Eu mencionei que morava no sexto andar de um prédio. Ele revelou que a mãe dele trabalhava num prédio bem alto. E perguntou: “Você mora no Tatuapé?” Respondi que morava na Lapa. Ele explicou que morava em São Miguel. Descreveu um caminho de subidas e descidas que fazia para chegar à casa e decidiu ir até a sua janela e me mostrar o céu que podia avistar. A sensação de estarmos em bairros tão distantes (geográfica e economicamente), mas, na mesma hora, estarmos olhando para o mesmo céu, para a mesma lua, trouxe um calor ao coração. Ainda me emociono ao descrever esta cena.



**Figura 7:** O que vemos pelas nossas janelas



pela janela de G.



pela janela de R.

Fonte: materiais da pesquisa

Destaquei esse espaço de diálogo: disse que nossa conversa estava boa e que conversar é algo muito importante: uma forma de conhecer as pessoas, o mundo; é um jeito de aprender, é uma forma de pensar. Ele duvidou: “É, professora?” Respondi que sim e comentei que nossa conversa podia até se transformar em história! Ele perguntou surpreso: “É, professora? Como?”

Eu expliquei que podia escrever nosso encontro, que ficaria mais ou menos assim: “Hoje G. e eu nos encontramos mais uma vez. Ele me disse que o dia estava bem nublado e eu concordei. Ao olhar pela janela, vi o céu cinzento e mostrei para o G. Ele também me mostrou pela janela o céu de sua casa...”. Ele me interrompeu, perguntando: “Isso que você falou é poesia, professora!” E eu, desconhecida do mundo, respondi: “Não G., isso é uma história!” Que desavisada... Ali do lugar de professora, pensava no texto, no gênero, na situação de produção... Demorei a perceber que eu estava enganada e que o menino tinha me ensinado: “Essa conversa era poesia pura!” Era um efeito, por assim dizer, do discurso do afeto.

E íamos, assim, apresentando nossos espaços e nos conhecendo. As histórias também eram canal para boas conversas. Enredado em temas e tramas, abriam-se espaços para falar sobre os sentimentos. Em outubro de 2020, lemos o livro *E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigos*, de Emicida e Aldo Fabrini, pela Editora Companhia das Letrinhas. Após a leitura, passamos a conversar acerca dos medos e das situações que provocavam esse sentimento. Ele contou que tinha medo do escuro e de palhaços, mas não conseguia contar sobre esse medo. Então, pensando na possibilidade de acessar outro canal de expressão, propus a ele:

“Que tal desenhar esses medos?” e ele me respondeu, com curiosidade: “Desenhar um desenho?”

A expressão pelo desenho trouxe a oportunidade de ele representar graficamente seus medos, trazendo informações e referências para que pudesse trazer e construir suas narrativas:

“Eu tenho medo do escuro... Eu tenho medo de bruxa...e de fantasma e de tubarão... E tenho medo de palhaço... Aí eu penso que o palhaço vai pegar quando eu não consigo dormir... Aí eu ‘se’ enrolo na coberta. E eu durmo para passar... Eu vou para a cama da minha mãe...”.

**Figura 8:** Medo do escuro – 15/10/2020



Fonte: materiais da pesquisa

**Figura 9:** Medo de palhaço – 15/10/2020



Fonte: materiais da pesquisa

A partir dessa conversa, G. foi falando com mais frequência sobre a aflição que tinha do escuro e de ficar sozinho. Foram tempos importantes de enfrentamento dos medos. Quando estávamos reunidos e a mãe saía para comprar pão ou ir ao mercado, ela adotava várias estratégias e me falava sobre elas: acendia as luzes dos outros cômodos da casa, ligava a televisão e deixava o volume baixo. Dizia que isso fazia com que ele se acalmasse e não ouvisse “barulhos estranhos”. Eu contei que costumava adotar essa mesma estratégia quando era criança...

As conversas foram dando lastro para G. falar sobre as coisas do mundo e se dizer. A soltura na conversação e a ampliação de vocabulário de G. foram se tornando visíveis no decorrer de sua trajetória. Ao final da leitura de um livro intitulado *Robôs*, G. comentou: “No

finalzinho da história eles estão celebrando, professora!”. A palavra “celebrando” vinha acompanhada de brilho, acho que até de orgulho!

Em diversas situações em que brincamos com jogos de formar e transformar palavras, muitas vezes eu indagava sobre o que significavam os vocábulos. Com o tempo, G. também passou a se perguntar e a me perguntar. Foram muitas as oportunidades. Às vezes eu explicava, outras vezes dava exemplos de uso do termo para que ele construísse os sentidos. Também procurava chamar sua atenção para as palavras que traziam diferentes significados como “toca”, que podia se referir tanto à casa de um animal, quanto a alguém com um instrumento nas mãos, ou “rota”, que podia tanto significar caminho - seguir a rota, quanto rasgado (calça rota).

Pouco a pouco G. foi passando a brincar com as palavras, a fazer graça, lidar com situações de uma forma inusitada. Em 08/04/2021, propus a ele um desafio: um ditado para que escrevesse palavras que eu ia dizer e que continham “pegadinhas”. Passamos a nomear assim as palavras formadas por sílabas com estruturas diferentes de CV (consoante + vogal). Tínhamos combinado que ele deveria ficar atento à posição das letras na composição das sílabas. Ditava as palavras e ele fazia alguns comentários (quadro 1). Estaria ele buscando construir um sentido para o conjunto de palavras que não compunham um mesmo universo semântico? Ou fazendo um exercício poético de criação ao pensar nas imagens evocadas por cada uma das palavras ditadas?

<b>Quadro 1: Desafio de escrita - 08/04/2021</b>
Prof. <sup>a</sup> : ESPADA - ESCADA - ESCOLA - ESPETO G.: Professora, você tá “guerrera”, né? Arco, espada. Prof. <sup>a</sup> : ARTE - ARCO - URSO G.: Quem é esse urso que entrou numa guerra?” Prof. <sup>a</sup> : ÁRVORE - PORTA Prof. <sup>a</sup> : Eita, professora! Pirou na batatinha? A árvore vai morrer se você for pra guerra com uma árvore! Porque ela vai ficar parada! Nossa! Essa professora “qué” árvore, “qué” urso, “qué” arte! Ave Maria!
Fonte: materiais da pesquisa

No 26º encontro, realizado em 25/08/2020, ao abrirmos as câmeras, G. me disse: “Parece que faz 400 anos que a gente não se vê, professora!!”. Essa expressão “400 anos”

nomeava mais do que o intervalo de quinze dias que ficamos sem nos ver. E trouxe uma alegria para mim, pois representava que ele havia sentido falta dos encontros, que nosso vínculo estava se aprofundando e que íamos compreendendo, partilhando e valorando o trabalho das e com as palavras.

### **3.1.2. Exploração de parlendas e outras brincadeiras orais**

Belintane (2010) defende o enlaçamento entre a cultura oral dos alunos e o letramento escolar. O autor analisa como a oralidade, definida como um conjunto de gêneros de origem oral destinados à ficção e à diversão, está implicada nas condições gerais de letramento da criança e na sistematização do ensino regular da leitura e da escrita.

Foi partindo dessa concepção que, ao longo de todo o percurso, explorei brincadeiras orais que fazem parte das culturas infantis, como trava-línguas, parlendas, adivinhas, que promovem a brincadeira com as palavras e a construção de um repertório ampliado.

Durante uma conversa, ao buscar saber mais acerca das brincadeiras conhecidas por G., descobri que ele não tinha experiência com aquelas ligadas à cultura oral. Em relação aos trava-línguas, por exemplo, conhecia apenas “O rato roeu a roupa do rei de Roma”. No princípio, ele não achou graça no desafio, mas, à medida que fomos ampliando o repertório, instituindo a brincadeira de memorizar os textos e dizê-los rapidamente, em alguns encontros que aconteceram semanas mais tarde, era o próprio menino quem sugeria o desafio.

Na sequência, apresento alguns dos trava-línguas compartilhados durante os encontros (quadro 2).

**Quadro 2:** Brincando com trava línguas - 17/09/2020

O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE ROMA  
A CHAVE DO CHEFE CHAVES ESTÁ NO CHAVEIRO.  
TRÊS PRATOS DE TRIGO PARA TRÊS TIGRES TRISTES.  
CASA SUJA, CHÃO SUJO. CHÃO SUJO, CASA SUJA.  
LARGA A TIA, LAGARTIXA. LAGARTIXA, LARGA A TIA.  
SABIA QUE O SABIÁ SABIA ASSOBIAR?  
TOCO PRETO, PORCO FRESCO, CORPO CRESPO.  
FALA, ARARA LOURA. A ARARA LOURA FALARÁ.  
QUEM A PACA CARA COMPRA, PACA CARA PAGARÁ.  
PEDRO PREGOU UM PREGO NA PORTA PRETA.

Fonte: Domínio público

Também exploramos quadrinhas populares, a começar por “Batatinha quando nasce...” e depois fomos ampliando o repertório, trazendo algumas com textos amorosos, outras engraçadas.

**Quadro 3 -** Quadrinhas populares

VOCÊ ME MANDOU CANTAR,  
PENSANDO QUE EU NÃO SABIA,  
POIS EU SOU QUE NEM CIGARRA,  
CANTO SEMPRE TODO DIA.

VOCÊ DIZ QUE SABE MUITO,  
BORBOLETA SABE MAIS!  
ANDA COM AS PERNAS PRA CIMA,  
COISA QUE VOCÊ NÃO FAZ!

Fonte: Domínio público

Também fiquei atenta no sentido de incluir ditos populares, figuras de linguagem e novas expressões em nossas interações. Em uma de nossas conversas, lancei a seguinte provocação: “Sabe G., um passarinho me contou que hoje pela manhã você saiu para buscar uma novidade!”

Ele respondeu: “Um passarinho contou?” Então, o menino foi até a mãe para perguntar o que eu havia dito e ela respondeu que não tinha ouvido. Ele retornou para a tela e conversamos sobre essa ideia de “alguém me disse...”. Além de divertidas e inusitadas, essas situações permitiram mais uma perspectiva de aproximação com as palavras e seus diferentes efeitos de sentido.

### 3.1.3. A escrita colaborativa de textos

A escrita colaborativa de textos é uma prática coerente com o que Geraldi (1991) propõe em *Portos de Passagem*, obra em que o autor, ao considerar “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (p. 135), explica que, no trabalho com o ensino da escrita, é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão; c) se tenha para quem dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e) se escolham as estratégias para realizar as anteriores. (idem, p. 137).

Vale lembrar aqui as funções sociais da escrita, tais como descritas por Lahire (1997, p. 1): 1) Dar e receber afeto (bilhetes, cartas, *e-mails*); 2) Realizar pequenos atos de comunicação cotidiana (listas de compras, bilhetes); 3) Objetivar o tempo e distribuir atividades no tempo objetivado (lista de atividades); 4) Continuar a organizar a vida familiar enquanto o corpo está ausente (bilhetes, listas); 5) Gestar de forma mais racional e calculada as atividades familiares; e 6) Preparar ou retardar a ação direta, controlando desejos e a diversidade de relação da escrita nas pulsões (diários; memórias; poemas, romances).

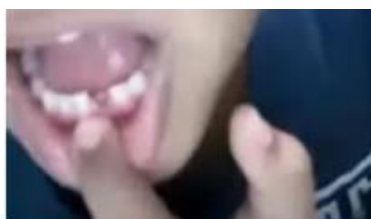
Para proporcionar experiências com tais práticas de escrita, fui identificando, no decorrer dos encontros, algumas experiências ou fatos marcantes que mereciam ser lembrados: “Memórias para guardar”. E, assim, foram surgindo: um passeio de bicicleta com o pai, a queda do primeiro dente de leite, a chegada da gatinha Eva na casa do irmão, o *tablet* que quebrou.

G. contava o ocorrido e pensávamos, juntos, em como transformar o oral em escrito. Eu ia escrevendo no computador e ele ia acompanhando o texto pela imagem captada pela câmera do meu celular. Vou descrever algumas das memórias de G. que foram guardadas.

a) A queda do primeiro dente

A troca dos dentes de leite pelos permanentes é um assunto que mobiliza as crianças e revela um sinal de crescimento. G. chegou ao encontro muito animado para contar sobre seu primeiro dente de leite que caiu e fez questão de registrar o ocorrido, como se lê no texto reproduzido na figura 10.

**Figura 10:** Fada dos dentes – jun./2020



**FADA DOS DENTES**

EM JUNHO CAIU O MEU PRIMEIRO DENTE.  
ESTAVA DE MANHÃ E EU ACORDEI JÁ  
MEXENDO NO DENTE. AÍ EU FUI NA COZINHA  
PRA MOSTRAR PARA MINHA MÃE, PARA ELA  
VER SE ESTAVA MOLINHO. ESTAVA. E AÍ ELA  
TIROU O DENTE. NÃO DOEU, MAS SAIU UM  
POUQUINHO DE SANGUE.  
EU FUI NO BANHEIRO E PUS ÁGUA. E  
DEPOIS ESCONDI O DENTE PARA QUANDO EU  
DORMIR. EU COLOQUEI O DENTE DEBAIXO DO  
TRAVESSEIRO. O DINHEIRINHO JÁ APARECEU.

06.2020

Fonte: materiais da pesquisa

b) As preferências alimentícias

Um assunto atrativo e recorrente para G. era a alimentação. Muitas vezes ele, inclusive, fazia um “lanchinho” logo no início dos encontros, já que eles ocorriam na hora em que a mãe chegava do trabalho e ia começar a preparar o jantar. Assim, salgadinhos, churrascos em família, docinhos e guloseimas apareciam na pauta de variadas conversas. Exemplos:

- “Professora, tenho que falar uma notícia da Bahia: enquanto eu ficava andando (paradas na estrada, a caminho do destino) eu comia só macarrão no restaurante... Macarrão, macarrão, macarrão... Só macarrão!” (24/07/2020).
- “Professora, eu ganhei um ovo de páscoa do *Hot Whells*... Quem me deu foi meu primo Rafa. Eu nem quero comer ele... E eu ganhei uma ‘barrona’ inteira do Diamante Negro. Eu ganhei do meu pai e dividi com meu pai, minha mãe, meu irmão.” (06/04/2020).
- “Professora, no domingo eu comi fora... no restaurante Casa do Norte. Comi batata, arroz, salada” (27/07/2020)
- “Professora, hoje, depois que eu joguei bola com meu pai, eu tomei *milk shake* de limão! é um dos meus favoritos! [...] Cê não conhece? Tem aqui em São Miguel!” (22/11/21).

Algumas vezes, a alimentação também configurava mote para os registros. O bate-papo a respeito da “Casa do Norte” levou a uma conversa sobre guloseimas. G. se lembrou da barraca de geladinhos, frequentada por crianças e adultos do bairro. Foi nesse contexto que sugeri que escrevêssemos a respeito (figura 11).

**Figura 11:** Barraca de geladinho – 04/08/2020



GE LA DI NHO

EU GOSTO MUIIIIIIIITO DE GELADINHO DE MANGA, DE BAUNILHA, DE CHOCOLATE, DE COCO. OS MEUS PREFERIDOS SÃO DE CHOCOLATE E DE MANGA.

EU COMPRO GELADINHO NA BARRAQUINHA DO SEU JOSÉ. O GELADINHO CUSTA 50 CENTAVOS. NO CALOR EU COMPRO GELADINHO COM MINHA MÃE. TODO MUNDO NA MINHA CASA GOSTA DE GELADINHO.

04/08/2020

Fonte: materiais da pesquisa



### c) Os passeios realizados

Outras situações de relevância que renderam conversas animadas e que mobilizaram G. para o registro escrito foram os passeios e “saidinhas de casa”, especialmente porque algumas delas aconteceram após um longo período de isolamento social. Assim, ir até a Rua 25 de Março para comprar o presente de aniversário, acompanhar o irmão na escolha de um celular novo, passear de bicicleta com o pai no seu dia de folga foram algumas das experiências que mereceram registro. Na figura 12, é possível acessar esse último.

**Figura 12:** Passeio de bicicleta – 19/09/2020



#### **PASSEIO DE BICICLETA COM MEU PAI**

EU ESTAVA EM CASA E AÍ CHAMEI MEU PAI.

EU FUI NO BAR DO LÉO PARA PEGAR A BICICLETA DO MEU PAI E DEPOIS FUI EM CASA E PEGUEI A MINHA BICICLETA. AÍ NÓS DOIS FOMOS NO PARQUE.

EU FUI NO PARQUE DE AREIA. EU BRINQUEI DE AREIA E EU BRINQUEI NA GANGORRA. AÍ EU VI UMA PISTA DE CORRIDA E EU DEI UMA VOLTA SOZINHO. DEPOIS EU APOSTEI CORRIDA DE BICICLETA COM MEU PAI E EU GANHEI.

19/09/2020

Fonte: materiais da pesquisa

### d) Datas especiais

Interessante pensar sobre as datas comemorativas. Se, por um lado, sabemos que se apresentam como pretexto para promover o consumo, por outro, têm um lugar especial na representação construída pelos adultos (e também pelas crianças): carregam, em alguma

medida, um indicador do contexto e da cultura e constituem-se como referências sobre a passagem do tempo: vem carnaval, festa de aniversário, Páscoa, Dia das Mães, Festa Junina, Dia dos Pais, Dia das Crianças, Natal, *Réveillon* (outros marcadores de tempo como as estações do ano têm deixado de ser observáveis em nosso país, especialmente em contextos urbanos). Não quero aqui tomar uma posição em relação a essa situação, mas dizer que, de alguma forma, essas datas vão construindo um lugar no imaginário das crianças.

Foi assim que aconteceu na Páscoa, quando G. contou sobre as delícias desse domingo, como apresentado na figura 13:

**Figura 13:** Sobre o Domingo de Páscoa – 06/04/2021



#### DOMINGO DE PÁSCOA

EU ALMOCEI NA MINHA CASA E DEPOIS EU FUI NA TIA RITA.  
É UM POUCO LONGE. EU VOU DE A PÉ E TEM QUE ANDAR  
BASTANTE

EU GANHEI UM OVO DE PÁSCOA DO MEU PRIMO RAFA,  
FILHO DA MINHA TIA RITA. ERA UM OVO DO HOT WHEELS E  
DENTRO TINHA O CARRINHO DO TUBARÃO. EU TAMBÉM GANHEI  
UMA BARRA DE CHOCOLATE DE DIAMANTE NEGRO DO MEU PAI.  
ELE DEU PARA MINHA TIA DIDI, PRO MEU PRIMO, PARA MIM E  
PARA MINHA MÃE, E PARA O PAI DO MEU PRIMO.

06/04/2021

Fonte: materiais da pesquisa

Esses e outros eventos ocuparam um espaço significativo de nossas conversas, trazendo mote para novos registros. Na figura 14, que se segue, temos a escrita da ocasião em que eu e G. conversamos sobre o “Dia das crianças”. Ele relatou, animado, a festa preparada pela escola para comemorar a data.

**Figura 14:** Dia das Crianças – 14/10/2021

**DIA DAS CRIANÇAS**

14.10.21

NO DIA DAS CRIANÇAS EU FUI PRA ESCOLA E TIVE LÁ  
MUITAS SURPRESAS.

NA QUADRA TINHA BAMBOLÊS, TIRO AO ALVO. PINGUE-PONGUE  
E DANÇA DA CADEIRA. EU ME SAÍ BEM.

NO LANCHE TEVE ALGODÃO DOCE, HOT DOG, PIPOCA E  
SORVETE DE CHOCOLATE. NOSSA! UMA DELÍCIA!

Fonte: materiais da pesquisa

Assim que sugeri que o Dia das Crianças fosse uma das memórias para guardar, ele topou e, animado, já foi anunciando a primeira frase: “No dia das crianças eu fui pra escola e tive lá muitas surpresas”. Quando ouvi “... tive lá muitas surpresas”, pensei em fazer perguntas, mas ele já estava dizendo: “Professora Regina, vai escrevendo que eu já sei!”.

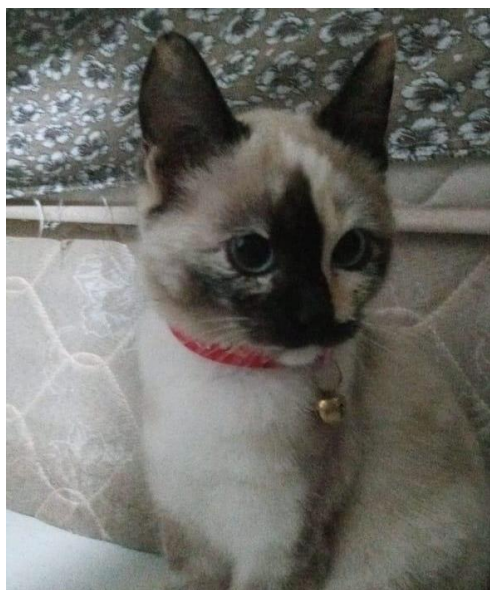
Segui à risca o que ele foi dizendo, sem espaço para intervenções. Fiquei na tentação de intervir, pois quando ele me contou a experiência, havia inúmeros detalhes! Mas pude perceber que, naquele momento, o mais relevante era o fato de que ele estava se responsabilizando pelo texto, assumindo sua voz e, porque também não dizer, seu estilo. Terminar com “Nossa! Uma delícia!” ficou como uma assinatura de G. em seu texto!

Ao final, sugeri que colocássemos um título no escrito. O modo como os títulos são pensados pode ativar as expectativas acerca da temática proposta por quem escreve; esse é um dos fatores relevantes para o estabelecimento da coerência textual (MARCUSCHI, 1983; KOCH; TRAVAGLIA, 1989; VAN DIJK, 1990; FÁVERO, 1991). Assim, o desafio de pensar sobre o título de um texto, quando vamos iniciá-lo, ou quando ele está concluído, tem seu valor. Quando pensado logo no início, ajuda a dar a direção, estabelecer o foco para o que vai ser escrito. Quando definido ao final da escrita, faz pensar sobre o que foi dito e convoca a uma síntese, à localização da questão ou a ideia ou principal do texto.

#### e) Os animais de estimação

Outro assunto recorrente foram os animais de estimação. Eles têm lugar especial na vida das crianças e na pandemia foram a principal companhia de muitas delas! No caso de G., seu cachorro “Foguinho” foi um de nossos assuntos, participando também de algumas conversas com seus latidos. A adoção de uma gatinha pelo irmão mais velho de G. foi tão marcante que mereceu um registro.

**Figura 15:** Gatinha Eva – 02/07/2021



ESSA GATINHA SE CHAMA EVA. ELA ESTAVA TENTANDO ACHAR COMIDA NO LIXO. A THAIS, NAMORADA DO DÊ, FICOU COM DÓ. AÍ ELES SAÍRAM PARA COMPRAR RAÇÃO E ELES COMPRARAM COLEIRA, E LUGAR PARA ELA MIJAR E FAZER COCÔ. ELA DORME NA CAMINHA. ELA BRINCA DE PEGA-PEGA NA HORA QUE EU VOU PRA COZINHA, ELA CORRE ATRÁS DE MIM E NA HORA QUE EU VOU PARA O QUARTO ELA CORRE ATRÁS DE MIM. E AÍ ELA SE ESCONDE. ELA É FILHOTE, SÓ TEM TRÊS MESES. EU SOU TIO DESSA GATINHA!

Fonte: materiais da pesquisa

O garoto estava empolgado com a gatinha e me contou detalhes de como Eva foi encontrada e acolhida pela família. Sugeri que escrevêssemos a respeito desse acontecimento para deixá-lo guardado na memória. G. me enviou uma foto, tirada pelo irmão. Propus que ele contasse novamente a história para que eu fosse escrevendo. Ele me ditava o texto e, quando eu tinha alguma dúvida, perguntava. Isso ocorreu, por exemplo, quando ele disse que Thaís ficou com dó do animal. Nesse ponto, perguntei quem era Thaís. Ele contou que era a namorada do irmão. Sugeri, então, que incluíssemos essa informação. Assim, no texto, surgiu o uso do apostro (“Thais, namorada do Dê”). G. passou rapidamente da descrição para o relato e suponho que esse movimento se deu por dois motivos: de um lado, a presença da fotografia, que mostra a gatinha e, por outro, a força da vivência e da lembrança, que tomaram conta de G. e que o

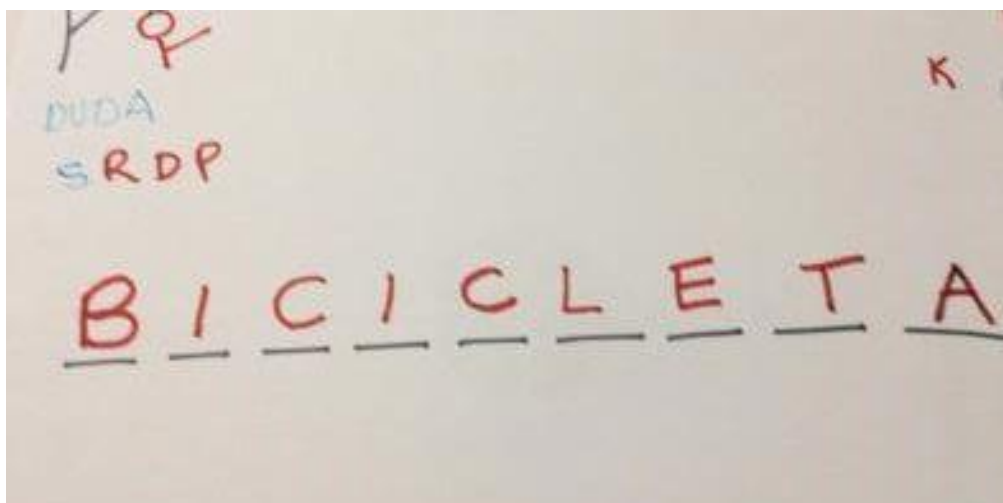
levaram a falar da brincadeira de esconder e correr. Por fim, a menção de parentesco - tio da gatinha - reforça a ideia de proximidade entre eles.

Menciono aqui uma pequena parte do processo de escrita do texto, porque ele fala sobre uma conversa genuína, que reconhece a criança como sujeito, que pensa, e tem o que contar. Isso porque, para escrever, é preciso “ter o que dizer” (GERALDI, 1991) e o lugar da autoria se constrói a partir da constituição do lugar daquele que diz.

### 3.1.4. Jogos e desafios

A dimensão do lúdico integra uma rotina alicerçada em conversas, leituras literárias, práticas de produção de texto e situações sobre a língua, jogos e desafios. Eles estão exemplificados nas figuras a seguir.

**Figura 16:** Jogo da forca – 31/07/2020



Fonte: materiais da pesquisa

A Figura 16 reproduz um jogo realizado três meses após o início dos encontros, quando convidamos outra criança, colega de classe de G., e a professora voluntária que a estava acompanhando no trabalho remoto, para participarem de um encontro conjunto pelo *WhatsApp*. Trata-se de um jogo de forca, com regras e procedimentos adaptados para que crianças não alfabetizadas possam jogar. A brincadeira começa com a escolha de uma categoria semântica:

frutas, comidas, brinquedos, cores. Os participantes elaboram, de forma colaborativa, uma lista com itens que correspondem à categoria escolhida e que são registrados pela professora, configurando um banco de consulta.

A criança que conduz a rodada (desafiante) escolhe uma das palavras desse repertório e coloca o número de tracinhos correspondente ao número de letras que compõem aquele vocábulo. O outro participante (desafiado), também consultando o banco de referência, deve indicar letras que possam fazer parte da palavra oculta. Se indicar uma letra correta, ela é colocada no espaço correspondente. Se a indicação não fizer parte da palavra, a letra vai para um banco de “chutes errados” e se inicia o desenho de uma forca e de um bonequinho que será enforcado (uma parte do desenho é feita a cada erro).

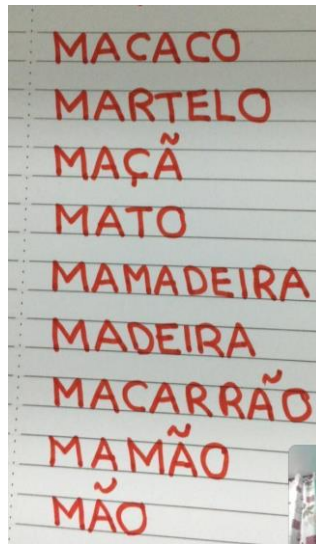
O objetivo do jogo é que o desafiado consiga desvendar a palavra oculta antes que o desenho do bonequinho enforcado seja completado. Se, por um lado, esse é um jogo que faz parte da cultura, por outro, sua adaptação permite que as crianças participem da brincadeira, mesmo sem dominar a escrita convencional, podendo refletir, durante a partida, a respeito do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Para dar seus palpites, a criança pode consultar escritas convencionais e refletir sobre as palavras tanto no eixo quantitativo quanto qualitativo. Por exemplo, contando quantos risquinhos foram grafados para saber quais das palavras da lista podem estar ocultas; ou considerar a dica da segunda letra desvendada - uma letra A, por exemplo, para saber quais palavras têm essa letra nessa posição; ou analisar quais as letras mais frequentes entre as palavras colocadas no banco para ver qual letra tem maior probabilidade de acerto.

É fundamental que os estudantes possam participar de atividades que lhes permitam deslocar a atenção do sentido para a dimensão gráfica e, também, sonora das palavras. Como diz Emília Ferreiro: “É a atenção às propriedades sonoras do significante que marca o ingresso no terceiro grande período desta evolução. A criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas)”. (FERREIRO, 2011, p. 27).

Assim, os jogos e atividades com rimas e aliterações são mote para que as crianças possam se dedicar a observar esse aspecto. Em outra ocasião, propus um desafio: que fizéssemos uma lista de palavras que comessem da mesma forma que o nome de seu pai. Ele dizia a palavra e eu as escrevia no papel. G. ficou surpreso de ver tantas palavras começadas com as mesmas letras.

**Figura 17:** Lista de palavras - 07/05/2020



Fonte: materiais da pesquisa

As adivinhas também passaram a fazer parte do repertório de brincadeiras de G. e de sua mãe, que ouvia os desafios enquanto estava nas tarefas domésticas. Eu lançava a pergunta, eles pensavam a resposta. Depois eu exibia na tela as possibilidades para que o menino conferisse se a resposta que havia pensado estava entre as opções. Esse foi um mote para, também, apresentar uma situação da leitura, que o convidava a partir da pergunta: “Onde está escrito isso?”

É possível observar, na figura 18, algumas das adivinhas e as alternativas apresentadas, com desafios em progressão. Nas primeiras questões, as opções apresentam palavras bem diversas em sua estrutura, o que favorece a localização a partir de vários indícios, como letra inicial, letra final, tamanho da palavra. Em outras, é necessário fazer uma análise interna de cada uma das palavras, já que elas começam e terminam com a mesma letra.

**Figura 18:** Adivinhas - 04/08/2020

**O QUE É, O QUE É?**

ANDA DEITADO E DORME EM PÉ.

BICHO
PÉ
HUMANO

**O QUE É, O QUE É?**

TEM PELO MACIO, É ORELHUDO,  
COME CENOURA COM CASCA E TUDO?

RINOCERONTE
COELHO
RÃ

**O QUE É, O QUE É?**

TEM CABEÇA E NÃO É GENTE,  
TEM DENTE E NÃO É PENTE?

ALHO
AMIGO
ABRIGO

**O QUE É, O QUE É?**

ANDA COM OS PÉS NA CABEÇA?

PULGA
PERQUITO
PIOLHO

Fonte: materiais da pesquisa

Além dos textos que fazem parte da cultura popular, como adivinhas, trava-línguas, quadrinhas e parlendas, citados anteriormente, as professoras voluntárias prepararam um conjunto de dez jogos para subsidiar o trabalho. Esses jogos tinham por objetivo incluir a dimensão sonora e gráfica das palavras na família das crianças.

Ao tratar a escrita alfabética como objeto de conhecimento, Moraes ressalta:

Ela é um objeto de conhecimento em si, um sistema notacional, e seu aprendizado requer que o estudante foque palavras e partes de palavras. Sendo mais explícitos: para compreender o alfabeto e aprender suas convenções, o principiante precisa “partir” o signo linguístico, esquecer, provisoriamente, o significado e focar, de forma muito especial, o significante (oral e escrito) (MORAIS, 2012, p. 123).



**Figura 19:** Envelopes com Jogos enviados para as crianças



Fonte: materiais da pesquisa

Os jogos aqui mencionados foram confeccionados de forma simples, impressos em papel laminado um pouco mais resistentes, organizados e encaminhados em envelopes etiquetados, conforme mostra a Figura 19. A estampa utilizada na etiqueta dos envelopes também se repetia no verso das cartas dos jogos para facilitar a organização do material, evitando que as crianças misturassem as peças e para facilitar a interação da professora com o estudante. Os jogos, depois de prontos, foram enviados às famílias das crianças no dia 30/09/2020.

Para a seleção e estruturação dos jogos, optou-se por usar as orientações do CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem), da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco). Em relação à classificação dos jogos, foram incluídos:

1. Jogos de análise fonológica, com o objetivo de levar a criança a refletir sobre as semelhanças e diferenças sonoras entre as palavras: *Caça rimas*, *Dado sonoro*, *Batalha de palavras*, *Trinca mágica*, *Jogo das rimas*, *Dominó de palavras*, *Combinando*, *Jogo da última letra*.

2. Jogos para reflexão sobre os princípios do sistema alfabético, voltados para a problematização de correspondências grafofônicas. Jogos escolhidos: *Troca de palavras, Transformando, Palavra dentro da palavra.*
3. Jogos para consolidação de correspondências grafofônicas, com o objetivo de explorar e consolidar as correspondências entre letras e sons, e favorecer a leitura e a escrita com maior fluência. Por exemplo: *Transformando.*

Morais traz a dimensão lúdica que pode estar presente na experiência de jogar:

Conseguir ajudar a aprender brincando é respeitar um modo básico de funcionar das crianças, é realizar um ensino que aciona motivação intrínseca: o indivíduo sente desejo de aprender porque experimenta o prazer de explorar, de descobrir, de viver o gozo de competir e ganhar [...]. (MORAIS, 2020, p. 142).

A figura 20 reproduz um jogo realizado cinco meses após o início dos encontros com G. No caso, trata-se de uma brincadeira na qual um dos participantes deve nomear uma das imagens que está na mesa e o oponente deve encontrar outra carta que traga uma rima. Na rodada seguinte, trocam-se os papéis.

**Figura 20:** Jogo das Rimas



Fonte: materiais da pesquisa

G. não tinha experiência com jogos de mesa; o único que conhecia era Dominó. Assim, a cada jogo que eu apresentava, tinha também o intuito de ampliar repertório do menino, propondo que ele acompanhasse a leitura das regras e seguisse os passos indicados no texto instrucional, aprendendo os procedimentos necessários para as partidas, como embaralhar as cartas, distribuí-las igualmente, organizá-las em linhas e colunas, distribuí-las igualmente. E, mais do que isso, eu desejava que ele pudesse descobrir que era possível se divertir com atividades dessa natureza.

Novamente gostaria de lembrar o fato de que não estávamos no mesmo local, não compartilhávamos a mesma mesa. Todo o material estava duplicado e, por isso, tivemos de fazer diversas adaptações para que as partidas se tornassem viáveis: posicionar as cartas da mesma maneira, combinar que caso saísse uma carta já retirada pelo oponente, passaríamos para a seguinte - e outros encaminhamentos semelhantes.

Além disso, considerando que eu era uma professora com domínio da leitura e escrita e G não estava alfabetizado, era fundamental que mantivéssemos um princípio fundamental de jogo: qualquer um dos participantes pode vencer. Para isso, a variável sorte/azar precisava estar presente, por exemplo, por meio do uso de dados para atribuir diferentes pontuações aos acertos.

**Figura 21:** Jogo Caça-rimas



Fonte: materiais da pesquisa

Também é importante mencionar que o cuidado com a variedade de jogos e a frequência de partidas foi algo cuidadosamente pensado, para que a estratégia não se tornasse enfadonha. Na figura 22, é possível observar o jogo “Trinca Mágica” que, assim como o “Caça às rimas”, tem como objetivo comparar palavras, identificando aquelas que rimam entre si. Há uma variação no repertório escolhido. Além disso, o primeiro traz a possibilidade de comparação da escrita das palavras, enquanto o segundo propõe apenas a comparação sonora a partir da nomeação das imagens.

**Figura 22:** Jogo Trinca Mágica



Fonte: materiais da pesquisa

Ao tratar das alternativas que os professores podem lançar mão para que as crianças reflitam acerca das palavras em suas dimensões sonora e gráfica, Morais aponta duas frentes de trabalho: os textos poéticos de tradição oral (cantigas, quadrinhas, parlendas) e os jogos, partindo do pressuposto de que “as crianças têm todo o direito de brincar com palavras, sem que por isso tenham que ser treinadas em consciência fonêmica ou bombardeadas com informações sobre famílias silábicas. Ademais, os jogos com palavras convivem perfeitamente

com as práticas de leitura e produção de textos, no dia a dia escolar”. (MORAIS, 2012, p. 94).

Além de jogos voltados para a consciência fonológica, também selecionei aqueles com desafios voltados para a consciência fonêmica. Ao tratar das relações entre consciência fonêmica e alfabetização, Soares explicita:

A transição da consciência silábica para a consciência fonêmica representa um momento de mudança radical na relação entre consciência fonológica e aprendizagem da escrita alfabética: de início, a criança parte da oralidade - das palavras fonológica e de sua segmentação em sílabas - para chegar ao conceito de escrita como representação dos sons da fala. Para atingir a representação fonêmica, constitutiva da escrita alfabética, a direção é Outra: é a escrita que suscita a consciência fonêmica, ao mesmo tempo que esta, por sua vez, impulsiona e facilita a aprendizagem da escrita, na medida em que dirige a atenção do aprendiz para os sons da fala no nível do fonema. (SOARES, 2016, p. 205).

Essa argumentação justifica a presença de jogos como o “Transformando”, apresentado na Figura 23, que tem por objetivo levar a criança a trocar a consoante inicial das palavras das cartelas com o intuito de formar novas palavras. Ao trocar a consoante inicial e criar um novo vocábulo, outras letras têm sua sonoridade transformada.

Participar de várias rodadas e partidas formando novas palavras é uma oportunidade para que a criança que compreendeu o princípio alfabético do sistema de escrita possa colocar esse sistema em uso, observando, analisando e sistematizando conhecimentos sobre a forma como ele funciona.

Assim, além das práticas sociais de leitura e escrita, os jogos constituem-se como uma estratégia singular para que as crianças possam refletir e consolidar seus saberes acerca do sistema alfabético de escrita a partir de problemas previamente preparados pelo professor.

Ao tratar dos processos de ensino de diferentes aspectos do sistema gráfico, Faraco (2012, p.180) observa:

[...] podemos simplificar o processo, aproveitando as muitas regularidades do sistema gráfico em suas relações com o sistema fonológico da língua [...]. Nessa perspectiva, faz um certo sentido falar em dificuldade e facilidade. As dificuldades maiores emergem justamente dos casos em que o sistema tem duas ou mais grafias e nenhum (ou quase nenhum) grau de previsibilidade. Desse modo, não nos parece inadequado iniciar a sistematização da grafia por casos de relações biunívocas. O aluno criará uma hipótese generalizante de que cada letra representa uma unidade sonora, o que, em parte, é correto num sistema alfabético. Inadequado será permanecer nessa hipótese e, pior, não encontrar no professor o auxílio necessário para superá-la.

Figura 23: Jogo Transformando



Fonte: materiais da pesquisa

Além de jogos, também apresentei a G. a letra de uma música que explora a estrutura dos encontros consonantais. A canção foi mote para lançar o desafio de transformar algumas palavras em outras, como ocorre no refrão. Ela está reproduzida no quadro 4, a seguir.

**Quadro 4:** Canção “Teco treco”, de Luíz Ribeiro (2010)

**TECO TRECO** (Luiz Ribeiro)

Que língua esquisita  
Que língua engraçada  
Mudando uma letra  
Transforma a palavra

Teco treco  
Paca placa  
Pato prato  
Taça traça

A paca é um bicho  
A placa objeto  
O teco é um pedaço  
O treco outro treco

Teco treco... (refrão)

O pato tem pena  
O prato, comida  
A traça tem fome  
A taça bebida

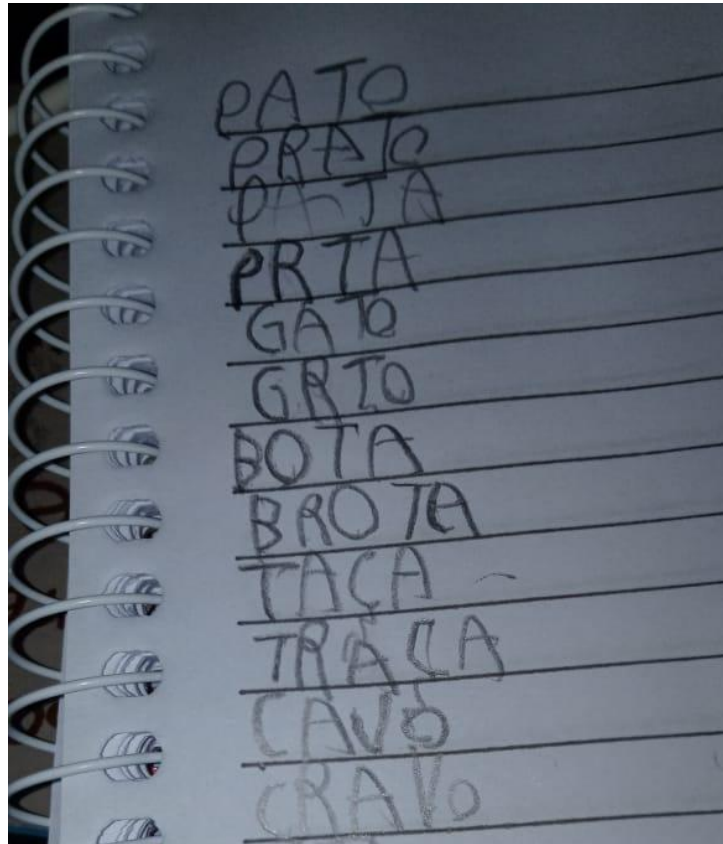
Teco treco... (refrão)

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=evpA6ey0LuA>

Quando G. escutou essa canção, ele não compreendeu a questão apresentada pelo compositor. Destaquei as palavras TECO, TAÇA e PACA e exploramos o significado de cada uma delas. Propus, então, que utilizasse as letras móveis para escrevê-las. Na sequência, fui propondo que ele escrevesse as palavras TRECO, TRAÇA, PLACA, comparando-as com as anteriores.

Tempos mais tarde, eu o desafiei a utilizar a mesma lógica para escrever outras palavras. O registro desse desafio está na Figura 24.

**Figura 24:** Desafio de transformar palavras  
(encontro consonantal) - 16/03/2021



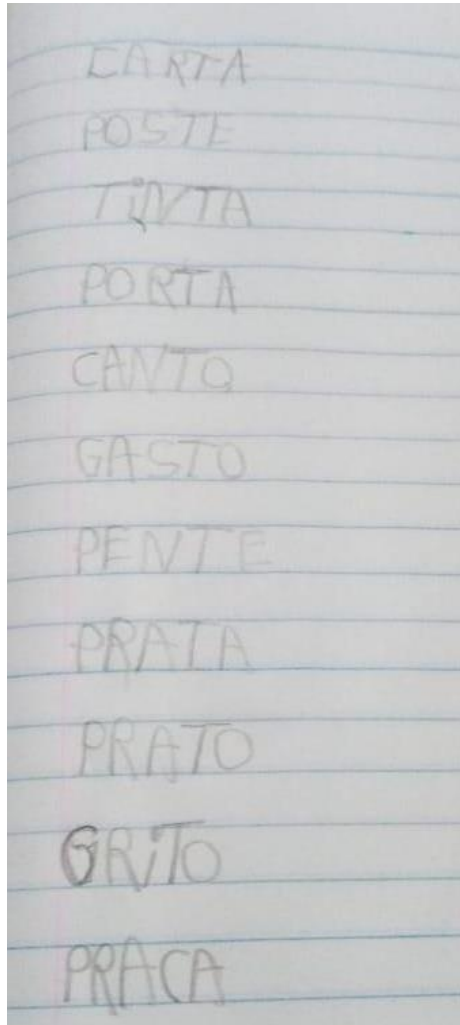
Fonte: materiais da pesquisa

A escrita de palavras que não seguem a estrutura CV (consoante + vogal) constitui-se como um desafio para as crianças que compreendem o princípio alfabético da escrita; elas precisam se haver com as diferentes estruturas silábicas que compõem as palavras. Tomar consciência dessa diversidade de estruturas e pensar sobre elas contribui para o domínio do sistema por parte das crianças. Nesse sentido, em algumas situações, conversei com G. sobre aspectos dessa natureza. Às vezes ele me perguntava: “Professora Regina, essa palavra aí tem uma ‘pegadinha’, né?”. Então, em algumas situações, conversávamos sobre as “pegadinhas” ao pensar sobre as relações entre grafemas e fonemas.

Na figura 25, a seguir, vemos uma lista de palavras, ditadas por mim, e que desafiavam G. a pensar sobre a forma de escrevê-las.



**Figura 25:** Desafio das consoantes - 22/06/2021



Fonte: materiais da pesquisa

Penso que cabe, aqui, lembrar que Ferreiro e Teberosky (1986, p. 213) consideram a escrita alfabética como o nível final da evolução da criança na compreensão da escrita, pois “a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita no sentido estrito.”

A partir desse momento, recorrendo aqui às palavras de Magda Soares, a aprendizagem da *norma ortográfica* vai tornando a criança *ortográfica*, para além de *alfabética*. (SOARES, 2016, p. 295-296).

A partir das atividades variadas, fui incluindo propostas para que G. pensasse sobre as escritas que produzia. O menino foi tendo maior consciência de seus processos, como pode ser

observado em um fragmento de uma conversa reproduzida no quadro 5:

<b>Quadro 5:</b> Trecho de conversa - 06/04/2021
G.: Nossa, professora! Parece que eu estou mais craque! [...]. G.: Eu também ouvi ‘pagodi’... Vou escrever! Pa-go-di. Prof <sup>a</sup> : Pa-go-deee... G.: Pagode é com E? Mas nem combina! Nem combina... Prof. <sup>a</sup> : É que tem palavras que a gente fala de um jeito, mas escreve de outro!
Fonte: materiais da pesquisa

Com minha fala, fui marcando para G. que o registro escrito não corresponde exatamente ao registro falado. Mais do que corrigir a palavra “pagode”, minha ação se fundava em uma esperança: que ele passasse a incluir uma pergunta em suas reflexões: “Será que é assim que escreve?”

### **3.1.5. A leitura em voz alta**

No decorrer do trabalho, fizemos a leitura de 28 livros de literatura infantil em 2020 e 24 em 2021, totalizando 52 títulos (Cf. apêndices A e B). No capítulo 5 desta dissertação, me dedico a relatar em detalhes a experiência de leitura literária. No momento, limito-me a salientar uma passagem ocorrida durante o encontro realizado em 05 de novembro de 2020.

Ao propor a G. a leitura do livro *Mania de Explicação*, de Adriana Falcão e Mariana Massarani, publicado pela Editora Salamandra, tive a intenção de dar continuidade ao percurso de engajamento/encantamento com as palavras.

**Figura 26:** Páginas do livro *Mania de Explicação*



Livro de Adriana Falcão e Mariana Massarani - Editora Salamandra.

Esse livro traz uma menina que brinca com as palavras, construindo significados poéticos e inusitados para as coisas do mundo. Tanto o texto quanto as ilustrações lidam com a ideia de explicar sensações e sentimentos, e permitem que o leitor possa evocar outros sentidos para os vocábulos apresentados.

A partir dessa leitura, propus a G. o desafio de explicar, à maneira dele, algumas palavras. Eu escreveria o que ele ia dizer e assim faríamos um novo conjunto de explicações. Ele aceitou o convite para assumir um lugar de autoria nessa brincadeira trazendo suas explicações, impressões, exemplos, compartilhando sua visão de mundo. Eu apresentava a palavra, ele dava sua explicação e eu ia anotando o que ele dizia. Na figura 27, a seguir, é possível acessar o fruto dessa experiência: os textos ditados por G.

**Figura 27:** As explicações de G. - 12/11/2020

**SOLIDÃO** - HISTÓRIA TRISTE, PESSOA TRISTE, TIPO QUANDO ELA ESTÁ SOZINHA ELA TÁ CHORANDO E ELA NÃO QUER FICAR SOZINHA...

**SAUDADE** - É QUANDO A PESSOA TÁ COM SAUDADE DE ALGUÉM. TIPO - ELA VÊ UMA PESSOA E AÍ NÃO VÊ MAIS PORQUE A CASA DELA É LONGE. TIPO O PEDRINHO... ELE MORA MUITO LONGE DA MINHA CASA.

**LEMBRANÇA** - QUANDO TIPO ASSIM, UMA PESSOA DÁ UM LÁPIS PARA A PESSOA PARA A PESSOA LEMBRAR DELA... A TIA RITA ME DEU O JOGO DA MEMÓRIA DA PATRULHA CANINA E EU LEMBRO DELA!

**AUTORIZAÇÃO** - UMA PESSOA TEM QUE TER AUTORIZAÇÃO. TIPO ASSIM, ELA PRECISA TER AUTORIZAÇÃO PARA QUANDO OS CARROS TÃO PASSANDO. SE A POLÍCIA DEIXAR ELA PODE, SENÃO ELA NÃO PODE. PRECISA DE AUTORIZAÇÃO PARA PEGAR MEUS BRINQUEDOS NO BAÚ.

**PREOCUPAÇÃO** - É QUANDO A PESSOA TÁ DOENTE, ELA TÁ PREOCUPADA. A VÓ, A MÃE, A TIA DELA... QUANDO A PESSOA TÁ DOENTE, TIPO O FILHO DELA E ELA TÁ PREOCUPADA COM O FILHO DELA PORQUE ELA TÁ PENSANDO QUE O FILHO DELA VAI MORRER... SE TÁ NO MEIO DA RUA E O CARRO TÁ RÁPIDO E FICA PREOCUPADA PRA ELE NÃO SER ATROPELADO.

**INDECISÃO** - TIPO ASSIM, UMA PESSOA QUER BRINCAR, MAS ELA TÁ NA INDECISÃO DE BRINCAR

**VERGONHA** - É TIPO EU... EU VOU CHAMAR UM AMIGO NA PORTA DELE, BATER. E EU Tô COM VERGONHA... EU TENHO VERGONHA, SABE? EU TENHO ESSA MANIA DE VERGONHA... E PASSAR VERGONHA SE TÁ FALANDO? QUANDO A PESSOA TÁ NA ESCOLA E O SHORT NÃO TÁ AMARRADO E O SHORTS CAIU E AÍ AS PESSOAS RIEM DELE...

**ANSIEDADE** - É QUANDO EU FICO TÃO ANIMADO QUE EU FICO QUERENDO PAPAÍ NOEL QUERENDO PEGAR CHOCOLATE

**ALEGRIA** - É QUANDO A PESSOA TÁ FELIZ.

**TRISTEZA** QUANDO PESSOA TÁ TRISTE, TIPO ALGUÉM BATEU NELA... ALGUÉM MAGOOU ELA... |

**MAGOAR** - É COMO CHATEAR UMA PESSOA, BATER...

**AMIZADE** - É QUANDO A PESSOA FAZ UM AMIGO E SE DIVERTE COM ELE. UM AMIGO É QUANDO A PESSOA ARRUMA UMA PESSOA E FICA AMIGO.

**DESCULPA** - É QUANDO UMA PESSOA BATE NO COLEGA AÍ ELA PEDE DESCULPA, OU SE ELA FEZ COISA ERRADA

**CARINHO** - QUANDO A PESSOA TEM CARINHO POR OUTRA PESSOA: CUIDA DELA, DÁ LEITE, DÁ PÃO.. QUANDO A PESSOA É TIPO UMA MÃE!

Fonte: materiais da pesquisa

Seguindo o padrão do que ocorre no livro, escolhi, principalmente, substantivos abstratos, o que representa um desafio para crianças desta faixa etária. No início, G. achou estranho, porque as palavras não se referiam a um objeto. Eu disse que ele podia fazer como no livro, trazendo um exemplo para explicar os termos. Assim, ele se apoiou em situações cotidianas e experiências vividas.

Linguisticamente, recorreu a expressões que usava de maneira recorrente quando conversávamos: “tipo”, “tipo assim...”. Ao explicar “lembrança” disse: “Quando, tipo assim, uma pessoa dá um lápis para uma pessoa para a pessoa lembrar dela. A *tia R. me* deu o jogo da Patrulha Canina e eu lembro dela”. E para vergonha: “É tipo... eu vou chamar um amigo na porta dele, bater. E eu tô com vergonha... eu tenho vergonha, sabe? *Eu* tenho essa mania de vergonha... E... passar vergonha, se tá falando? Quando a pessoa tá na escola e o *short* não tá amarrado e o *shorts* caiu e aí as pessoas riem *dele*...”.

Ao descrever algumas das propostas e recursos que utilizei no trabalho com G., busquei estratégias para provocar reflexões sobre o sistema de escrita. Mas, para além disso, procurei

alterar a relação que ele tinha com o dizer, com a palavra, falada e escrita, de modo que o dizer tivesse legitimidade (BARBOSA, 2013, p. 234). Abordarei melhor essa relação no próximo capítulo, ao tratar de nossas aproximações com diferentes práticas sociais.

## 4. O percurso de G. em direção à escrita como prática social

Há uma brincadeira que as crianças experimentam fazer de vez em quando. A gente abre os braços e vai girando sem parar, vendo o mundo se transformar num borrão. Primeiro fica desorientada, mas, se continuar girando por tempo suficiente, o mundo se dissolve e a gente para de se sentir tonta, girando com o mundo transformado num borrão ao redor. Depois a pessoa para e o mundo gira, retomando aos poucos a forma regular. A tonteira atinge o sujeito feito um relâmpago e tudo cambaleia e se move. O mundo se inclina ao redor dele.

(Patrick Rothfuss, 2009, p. 594)

Escolhi começar este capítulo com uma citação do livro *O nome do vento: A crônica do matador do rei. Primeiro dia*. Ela descreve a experiência da criança ao brincar de girar sobre o próprio eixo: primeiro vendo o mundo se transformar num borrão; depois desnorteadada, observando o mundo girar. É o ato de girar que permite que tudo se movimente e, tempos depois, ganhe novos contornos!

Seguindo minha jornada, depois de um movimento panorâmico, no capítulo anterior, em que narrei o início do trabalho, vou agora parar e aproximar o foco, descrevendo o percurso de G. em direção à cultura escrita. Busco mostrar os deslocamentos e os giros que o menino fez em direção à apropriação do sistema gráfico de notação alfabética, bem como descrever as principais atividades de escrita que desenvolvi durante o trabalho.

### 4.1. A escrita como prática social

Quando iniciamos o trabalho, G. escrevia apenas seu nome próprio de modo estável, conhecendo e nomeando as letras que o compunham. Não conhecia todo o alfabeto, mas ao escrever e utilizar as letras que conhecia (consoantes e vogais), costumava nomeá-las e associá-las a palavras que começavam com elas: “B de bola, C de casa., E de escola, S de sapo”, evidenciando uma típica prática escolar. Era preciso que ele saísse desse lugar, para outro em

que a escrita fosse vivenciada como prática social cuja “[...] apropriação não é tanto uma questão de posse, de propriedade, ou mesmo de domínio, individualmente alcançados, mas é essencialmente uma questão de pertencer e participar nas práticas sociais”. (SMOLKA, 2000, p. 37)

Tendo como pano de fundo essa ideia, fui planejando as atividades, entendendo que a produção de textos que circulam na esfera social não configura, por si só, a possibilidade de apropriação desse texto e dessa prática, mas estão atreladas à produção simultânea de sentidos para essa ação.

Para pensar nos contextos e nos sentidos que a escrita poderia ter para G., tinha em mente os ensinamentos de Smolka (2000), para quem todas as ações humanas são, por sua natureza, mediadas. Assim, ao enfatizar as significações, “os sentidos das práticas, considerando que todas as ações adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos, e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações. (SMOLKA, 2000, p. 31).

Em uma das primeiras conversas que tive com G. e sua mãe, ela comentou que o filho ainda não conhecia todas as letras e não sabia recitar o “abecedário”. Eu disse que esse saber viria pelo uso, mas para tranquilizá-la e atender à sua preocupação, propus que ela realizasse uma ação colaborativa: preparar para o filho um cartaz com o alfabeto, para que pudéssemos fazer uso dele durante os encontros. Ele está reproduzido na figura 28, a seguir.

**Figura 28:** Cartaz com o alfabeto preparado pela mãe de G. - 05/05/2020



Fonte: materiais da pesquisa

O cartaz foi usado nos nossos primeiros encontros. De algum modo, percebi que foi

marcante para G., nesses primeiros momentos de interação, ter um material que fora elaborado pela mãe.

Eu notava que o menino tentava estabelecer algumas relações entre sons e letras, mas não se arriscava a escrever segundo suas hipóteses. Antes mesmo de iniciar a escrita, já solicitava que eu mostrasse as letras ou a palavra para que pudesse copiar e deixar a escrita convencional. Ele já lidava com a ideia de que havia uma escrita correta e que devia produzi-la. Mediante muitas negociações, arriscava-se grafando uma ou outra letra, mas pedia confirmações o tempo todo, perguntando se os grafemas estavam certos, quais estavam faltando para completar a palavra, mostrando a escrita para que sua mãe fizesse a conferência.

Relatar esse impasse inicial vivenciado com G. me fez lembrar do que acontece com certa frequência em sala de aula: crianças que não conseguem sustentar suas hipóteses durante as situações de escrita. Ao analisar os registros escritos, é possível observar que nem sempre ele revela tudo o que a criança sabe. É, então, por meio da mediação, de situações interlocutivas, que se torna possível acessar as hipóteses que uma criança faz quando está escrevendo.

Muitas vezes temos conhecimento do que nossos estudantes sabem, não pela produção escrita, mas pelos comentários que fazem nas situações coletivas, ou pelas “dicas” e informações que dão aos colegas quando estão escrevendo em duplas ou em pequenos grupos. Nesse sentido, entendo que a sala de aula se constitui como um espaço essencial para a circulação de informações e saberes, pois os modos de participação e as interações entre as crianças, e das crianças com seus professores, colaboram para os avanços em seus percursos de aprendizagem.

E essa era uma questão para meu trabalho com G.: não havia uma sala de aula, não havia colegas. Ainda assim, propus uma prática recorrente na escola: construir um repertório de palavras para que ele pudesse consultar ao escrever novas palavras, as chamadas palavras estáveis. Como definido por Teberosky e Cardoso (1989, p. 128), é “[um] conjunto de palavras memorizadas e apropriadas pelo grupo de palavras estáveis. Trata-se de um conhecimento de base, já estabilizado, que atua como fonte de consulta para as crianças nesse momento”. Fizemos, então, uma lista com os nomes de alguns familiares e pessoas mais próximas de G. Buscamos usá-la sempre que possível. Optei por não a colocar aqui, uma vez que ela traria a identificação dele e de seus parentes.

Em várias ocasiões, ainda que eu tivesse compartilhado com G. as situações de produção, os interlocutores, os propósitos para a escrita, a preocupação dele era o volume de trabalho, a complexidade do desafio: queria escrever pouco para errar pouco, ou melhor, para



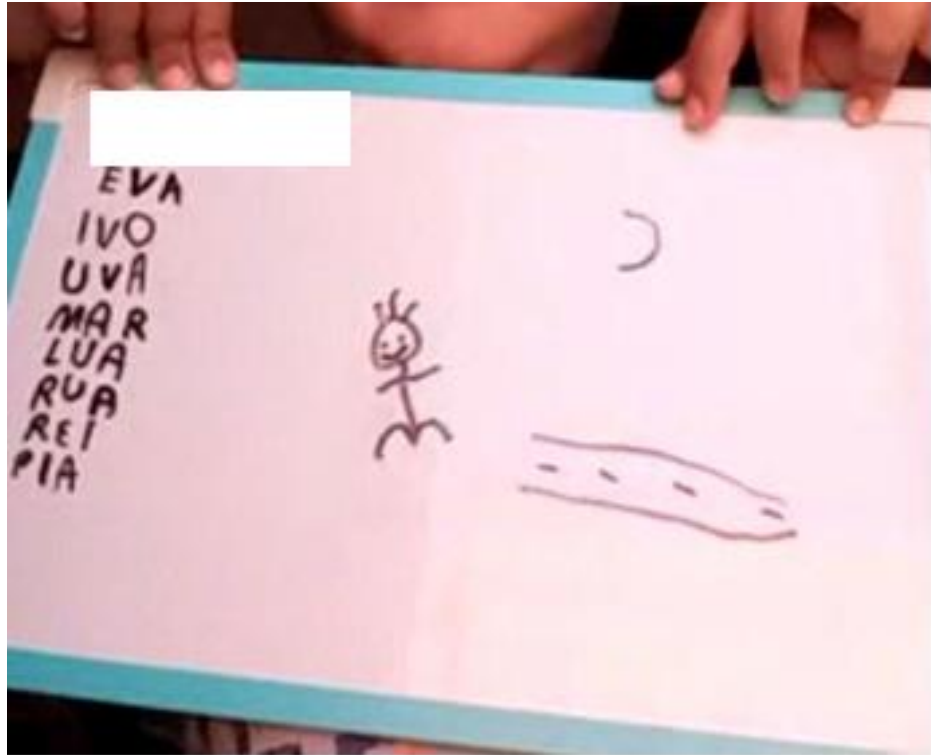
não errar. Então, ficava tentando negociar a quantidade e até o tamanho das palavras que ia escrever! Foi o que aconteceu em uma ocasião em que falávamos, animadamente, sobre a ideia de montar uma doceria, e estávamos começando a pensar sobre a lista de quitutes que seriam oferecidos. Parte dessa conversa pode ser lida no quadro 6:

<b>Quadro 6:</b> Conversa - 10/08/2020
Prof. <sup>a</sup> : O que você ofereceria lá?”
G.: Professora, me fala qual é a palavra mais pequena?”
Prof. <sup>a</sup> : Não acredito, G.! Esse é o critério que vamos usar para escolher o que teríamos em nosso negócio? Não estou a - cre - di - tan - do!
G.: Ah...
Prof. <sup>a</sup> : A doceria tem que ter brigadeiro! você concorda?”
G.: Siiiiimmm!
Prof. <sup>a</sup> : E brigadeiro é palavra grande ou pequena?
Ele foi recortando a palavra em sílabas e fazendo o gesto de contagem com os dedos:
G.: Tem quatro, professora.
Por: E porque tem quatro, brigadeiro vai ficar de fora?
Continuamos conversando sobre o que mais colocaríamos em nossa doceria: chocolate, pirulito, salgadinho, bolo, chiclete...
G.: Eu também quero vender pudim... porque os clientes vão gostar! E a D., que é a mãe do meu primo M., gosta muito de pudim!
Fonte: materiais da pesquisa

E foi assim que retomamos, na ocasião, o foco para o assunto principal. Mas segui refletindo sobre a questão de G. e pensando como poderia retomá-la de outra forma. Então, propus um desafio: eu faria para ele um ditado dizendo apenas palavras escritas com poucas letras, as “palavras pequenas” e ele deveria escrevê-las no quadro.

À medida que eu dizia as palavras, o garoto ia pensando sobre o seu significado e sobre as letras que deveria usar. Assim, a proposta de ditado, tão corriqueira ainda no contexto escolar, ganhou um outro sentido.

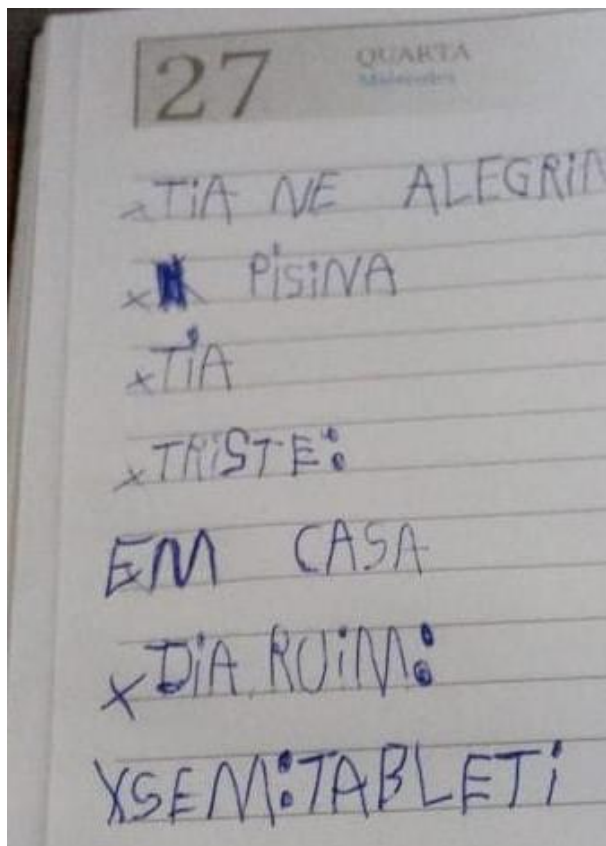
**Figura 29:** Lista de palavras pequenas - 28/05/2020



Fonte: materiais da pesquisa

Meses mais tarde, sugeri que fizéssemos uma outra lista, mas dessa vez G. deveria escolher o que desejava escrever. O menino me surpreendeu, sugerindo escrever sobre um dia triste e um dia feliz. Finalmente, ele não estava querendo usar a escrita em seus fins utilitários/pragmáticos, mas em um nível que fez lembrar as ponderações de Lucy Calkins a respeito do envolvimento visceral de alguns sujeitos com a escrita. Ela afirma: “Uma sensação de autoria nasce de uma luta para imprimir no papel algo grande e vital, e da observação de que as próprias palavras, impressas, atingem os corações e as mentes dos leitores”. (CALKINS, 1989. p. 22). O registro dessa lista pode ser visto na Figura 30.

**Figura 30:** Dia de alegria, dia triste, dia ruim - 15/06/2021



Fonte: materiais da pesquisa

Analisando o processo de produção de textos, como o que está reproduzido na figura 30, é preciso reconhecer o investimento de energia que G. fazia para escrever, para vencer os desafios presentes no processo (por exemplo, o que escrever, como dizer em língua escrita, por onde começar o texto, que palavra escolher, como escrever cada palavra, que referência buscar para pensar determinada palavra).

Essa lembrança me fez pensar sobre a necessidade de problematizar com os alunos as questões relacionadas às convenções ortográficas e de sistematizar os saberes sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética com vistas a um escritor e um leitor fluente. Lembrei-me de um artigo escrito pelo professor Antônio Augusto Gomes Batista, no qual o autor ressalta a necessidade de investir na consolidação de alfabetização, com a “interiorização das correspondências entre fonemas e grafemas do nosso sistema ortográfico, para que o processo de codificação e de decodificação se faça sem esforço, liberando assim o aluno para o desenvolvimento de outros processos cognitivos, relacionados à compreensão e à produção de textos”. (BATISTA, 2011, p. 255).

## 4.2 Acontecimentos que explorei para aproximar G. da cultura escrita

A escrita circula em todos os lugares em nossa sociedade letrada. Assim, com o intuito de ampliar as experiências de letramento de G., fui identificando situações e organizando contextos relacionados a outras práticas sociais, ampliando as chances para que o garoto usasse a leitura e a escrita.

Eu lembrava de Rojo (2010, p. 26-27), quando ressalta que “[...] as práticas de letramento ganham corpo, materializam-se, nos diversos ‘eventos de letramento’ dos quais participamos como indivíduos, em nossas comunidades, cotidianamente [...]”. Assim, estava atenta para o fato de que, como são muito variados os contextos, as comunidades, as culturas, são também muito variadas as práticas e os eventos letrados que neles circulam.

Seguem alguns exemplos que indicam de que maneira essa experiência foi se inscrevendo na vida de G.

### a) Escrevendo manifestações de carinho

No encontro de 8 de maio de 2021, G. chegou comentando a proximidade do dia das mães. Ele disse que tinha várias ideias de presentes para a mãe e foi falando uma lista: havia eletrodomésticos, roupas, perfume, celular novo. Por fim disse: “Mas ‘num’ tenho dinheiro, então não dá pra comprar!”

Peguei a “deixa” para dizer que havia outras maneiras de manifestar carinho, de homenagear as pessoas que amamos - escrever mensagens estava entre elas. Contei que, quando eu tinha 6 anos, escrevi o primeiro cartão para minha mãe - ela ficara muito feliz e o guardara para sempre! Perguntei se ele gostaria de escrever uma mensagem para a mãe; ele aceitou a ideia com entusiasmo! No quadro 7, apresento um pequeno trecho de nossa conversa durante a preparação da mensagem.

**Quadro 7:** Trecho de conversa - 08/05/2021

Prof.<sup>a</sup>: O que você quer escrever para sua mãe?

G.: Eu vou escrever “Mãe, eu te amo. Você é o amor da minha vida!” (G. começa a preparar o desenho que vai acompanhar a mensagem, e segue conversando enquanto desenha):

G.: O coração pequeno sou eu. A minha mãe vai até chorar de emoção!...

Depois de alguns minutos, G. volta a comentar:

G.: Eu tenho aqui algumas moedas, mas não dá para comprar nada pra minha mãe... Eu queria dar para ela um aspirador que fica no chão, limpando o chão sozinho. Por isso que eu queria dar... para ela dar mais atenção para mim... E se eu tivesse mais dinheiro, eu também dava uma lava louças... Ela tem as coisas pra fazer... é porque ela tem que fazer as coisas dela...

Ele vai se esmerando no desenho e repete:

G.: Eu acho que a minha mãe vai chorar de emoção - eu acho!

G.: Como está ficando o desenho?

Prof.<sup>a</sup>: Tá ficando lindo!!!!

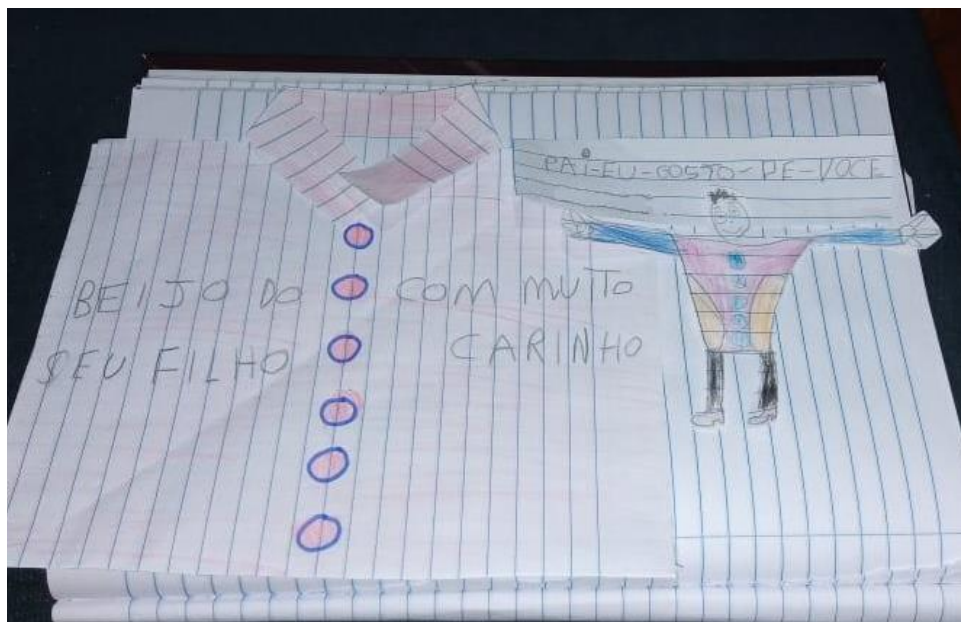
G.: Eu vou escrever meu nome em cima do coração! (e grafou seu nome com letras bem caprichadas)

G.: Professora, eu não sei fazer flor, mas vou fazer do meu jeito... vou fazer um girassol! Eu acho que ela vai gostar, porque no dia das mães eu só dou perfume. O meu pai me ajuda...se meu irmão tivesse aqui ele acabava me ajudando aqui, mas eu consigo...

Fonte: materiais da pesquisa

Meses mais tarde, estando próximo à chegada do Dia dos Pais e tendo vivido uma experiência anterior, foi G. quem sugeriu que preparássemos uma surpresa para seu pai (Figura 31). Nesse dia, ele ficou especialmente preocupado em fazer uma escrita perfeita! A cada sílaba escrita, ele pedia confirmação: “Tá certo mesmo, professora?”. E, quando não sabia qual consoante colocar, pedia uma referência. Ele também queria acertar a segmentação entre as palavras e perguntava: “E agora, tem espacinho?” E para deixar marcados os “espacinhos”, colocou um tracinho entre cada uma das palavras.

**Figura 31:** Mensagem surpresa para o pai no “Dia dos Pais” - agosto/2021



Fonte: materiais da pesquisa

Preparando as mensagens para sua mãe e seu pai, G. pôde viver a experiência de uma escrita afetiva, para além dos muros da escola.

#### b) Planejando um final de semana

Em um encontro, numa quinta-feira de um julho pandêmico, G. falava com desânimo da chegada do final de semana. A restrição de circulação das pessoas e o calendário escolar alterado não traziam a perspectiva de lazer e diversão. Depois de conversarmos sobre as restrições que estávamos vivendo, coletivamente, propus que pensássemos, dentro das limitações que estavam colocadas, quais seriam as possibilidades de diversão e lazer. Propus que fizéssemos uma lista com algumas ideias para que o final de semana fosse mais agradável do que o anterior, quando dissera que não havia feito “nada de bom.” Com a lista finalizada, e enviada por mim pelo *WhatsApp*, combinamos que ele a consultaria no final de semana e que voltaríamos a ela na semana seguinte para checar o que acontecera de fato. A figura 32, a seguir, registra os frutos desse processo:

**Figura 32:** Planos para o final de semana - 02/07/2020

### PLANOS PARA O FINAL DE SEMANA

- ANDAR DE BICICLETA
- MEXER NO TABLET
- BRINCAR COM A DUDA
- ASSISTIR TELEVISÃO NO YOUTUBE
- IR PARA A TIA RITA COM A MINHA MÃE PARA COMER CHURRASCO.

Fonte: materiais da pesquisa

Apesar de não poder circular livremente pelas ruas do bairro, G. tinha o círculo de pessoas que encontrava e espaços que frequentava durante o isolamento social: a amiga D, a tia... Ele levou a sério a proposta e ficou surpreso e satisfeito quando, em nosso encontro seguinte, retomamos a lista e ele constatou que fizera tudo o que planejara.

#### c) Enviando e recebendo convites

Depois de vários encontros virtuais, G. começou a manifestar o desejo de se encontrar, ainda que virtualmente, com outros alunos da classe. Ele sempre me perguntava a respeito dos colegas e eu dava notícias sobre algumas crianças que eram atendidas por minhas parceiras voluntárias.

Como já estávamos começando a nos habituar com os encontros virtuais, propus que fizéssemos um convite para enviar às professoras e crianças que estavam ligadas ao projeto.

Diante desse cenário, procurei discutir com G. a situação comunicativa que tínhamos pela frente, para que pudéssemos planejar e organizar o texto: o que pretendíamos fazer, o que era preciso falar para que as pessoas aceitassem o convite, qual a melhor forma de dizer aquelas ideias por escrito. Foi nessa hora que me dei conta de que ele desconhecia as características desse gênero e as marcas desse tipo de registro em língua escrita. Será que ele nunca recebera um convite de aniversário por escrito? Será que nunca tivera em mãos um convite de

casamento?

Tenho aqui duas hipóteses: de um lado penso sobre as situações em que G. e seus familiares vivenciam e que não envolvem práticas de leitura e escrita, como por exemplo, convites para festas e aniversários, feitos de maneira informal, presencialmente ou por telefone, por exemplo. Por outro lado, lembro-me de inúmeras ocasiões em que já vi crianças sendo colocadas à parte ou à margem de acontecimentos que estavam sendo vividas pela família e das quais poderia participar.

Ao mesmo tempo, queria encorajá-lo e ajudá-lo a levar a cabo a tarefa com os recursos de que ele dispunha no momento. Sabia que, futuramente, seria necessário trazer outras situações em que pudesse trabalhar a passagem do oral para o escrito, uma vez que “A comunicação por escrito repousa sobre o significado formal das palavras e, para transmitir a mesma ideia, exige uma quantidade de palavras muito maior do que a comunicação oral”. (VYGOTSKY, 1979, p. 186).

Na figura 33, o convite de G. endereçado aos colegas.

**Figura 33:** Convite para colegas do “Letra Móvel” - 20/07/2020

### MARCANDO UM ENCONTRO

OI GENTE!  
EU TENHO UMA IDEIA PARA NÓS FAZER: NÓS  
TODOS VAMOS ESTUDAR JUNTOS!  
QUE DIA VOCÊS PODEM ESTUDAR JUNTO COM  
A GENTE? QUE HORÁRIO VOCÊS PODEM? NÓS  
PODEMOS NA TERÇA OU NA QUINTA.  
TCHAU! VAI COM DEUS!  
  
OBRIGADO

Fonte: materiais da pesquisa

Meses mais tarde, quando G. viu, no celular de sua mãe, um convite para reunião entre as professoras voluntárias e familiares das crianças participantes do projeto “Letra Móvel”, ficou curioso em relação ao evento. Surgiu, então, oportunidade para ler o convite e viver com



ele a experiência de estar do outro lado, no lugar de convidado, buscando informações sobre o encontro. O convite estava endereçado às mães, mas G. sentiu-se chamado a participar, já que a pauta era voltada para o projeto.

Na Figura 34, o convite para as famílias.

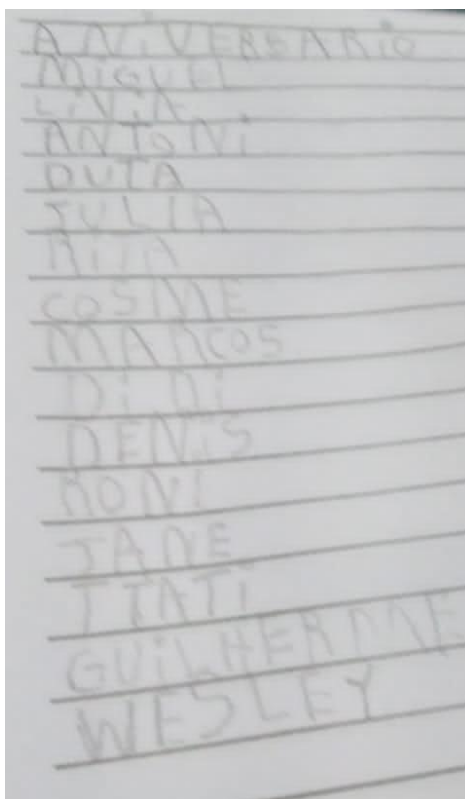
**Figura 34:** Convite para Reunião entre voluntárias e famílias



Fonte: materiais da pesquisa

Retomo aqui a ideia sobre as práticas sociais, citadas no início deste capítulo, para refletir acerca dos contextos nos quais se organizaram muitas das propostas de escrita. Identificar as situações que surgem das interações com a criança e criar outras que possam enredar os alunos é sempre um desafio para o professor. Assim, gostaria de trazer um episódio para relatar como eu e G. chegamos ao texto apresentado na Figura 35.

**Figura 35:** Lista de convidados para o Aniversário de G. -  
09/03/2021



Fonte: materiais da pesquisa

#### d) Preparando uma festa de aniversário

Em março de 2021, na semana que antecedeu o aniversário de G., ele começou o encontro dizendo que estava muito bravo, pois sua mãe convidara a filha da amiga para a festa. O menino comentou que tinha desentendimentos frequentes com a menina. Passou a contar sobre os preparativos e seu receio de que a comemoração não fosse bacana, de que as demais crianças não aceitassem as brincadeiras que ele iria propor e até o medo de que não sobrassem coxinhas para ele comer quando a comemoração terminasse.

Eu lhe disse que poderíamos pensar acerca das estratégias para que o aniversário fosse um sucesso. Comentei que seria indelicado desconvidar alguém, mas ele poderia pensar em outras pessoas que ele desejava convidar, organizando uma lista para entregar à mãe. Lembramos que havia ainda restrições sanitárias, e que não seria possível chamar muita gente. Sugeri que pegasse lápis e papel. Ele aceitou imediatamente a ideia e começou a lista, escrevendo o nome da melhor amiga (e uma das primeiras palavras que guardou de memória).

Imagino que quando se lê “festa de aniversário”, inúmeras professoras alfabetizadoras logo pensam sobre as práticas de escrita que circulam nesse contexto: a lista de convidados, o convite, a lista de comidinhas... Comigo não foi diferente. Entendo que é importante ter esse repertório, mas é necessário pensar em quais situações cada um desses textos faz sentido, pois, caso contrário, podem ser reduzidos ao estatuto de redação (GERALDI, 1991).

Por exemplo, em contextos mais íntimos ou informais, convidamos as pessoas pessoalmente ou por telefone. Muitas vezes, também não é necessário fazer a lista dos quitutes, pois já dominamos os itens do cardápio ou os nomes dos convidados. Entretanto, nesse caso, a proposta da lista ganhou um sentido particular, pois nasceu de uma necessidade e trouxe um lugar de autoridade e autoria para G., que mostraria para a mãe os convidados que ele escolhera. Portanto, o texto tinha um destino, uma finalidade e um leitor.

Passamos para outra preocupação de G.: aproveitar as coxinhas! Como chegar ao fim da festa e não ter na boca as gostosuras que todos experimentaram? Conteí para ele que muitas vezes, mesmo entre os adultos, quem faz aniversário não tem tempo de comer como gostaria, pois fica conversando com os amigos, dançando, se divertindo. Conteí que isso acontece até em festas de casamento, e, inclusive, aconteceu comigo. Mas, na ocasião, quando terminou a comemoração, a pessoa que preparou os salgadinhos e docinhos me entregou uma caixinha com as gostosuras para eu levar para casa. Sugeri que ele pedisse o mesmo para a mãe. Na mesma hora, mais que depressa, G. foi falar com a mãe, dando-lhe as instruções do que gostaria que fosse feito.

O último ponto, mais delicado, a meu ver, dizia respeito à interação com as demais crianças. Isso porque G. contou de muitas experiências, com os colegas de escola e com os vizinhos, nas quais não tinha suas vontades atendidas, e acabava ficando choroso, sozinho num canto. Ele lembrou que nesse aniversário estariam apenas cinco crianças e não haveria brincadeiras de correr (que ele adora), porque não poderiam sair de casa...

Foi interessante fazer um delicado movimento para permitir que o discurso do afeto (BARBOSA, 2010) estivesse presente, de maneira que G. pudesse continuar tendo um espaço de fala para expor suas angústias e inquietações, sem que, entretanto, ficasse paralisado em uma queixa estéril.

Sugeri, então, que se lembrasse de brincadeiras que fazia quando estava em casa e que poderia partilhar com esses amigos. Lembramos da brincadeira de mímica e dos desenhos que fizemos em nossos encontros, e que seriam boas alternativas para a ocasião.

Enfim, G. e eu trabalhamos planejando tudo que era possível para preparar a festa. O restante ficaria por conta do que era da ordem daquilo que não se pode prever, mas que se pode viver, da melhor forma possível.

Com a periodicidade dos nossos encontros, tínhamos mais experiências compartilhadas e nos conhecíamos melhor. Disso resulta uma relação de confiança que permitia que ele expressasse suas vontades, suas alegrias, seus desejos, seus incômodos, sua raiva, suas irritações, seu cansaço, enfim, suas emoções.

Especialmente diante das propostas de registros, fossem eles desenhos ou textos escritos, G. se abalava emocionalmente. Quando eu propunha um desenho, dizia que não sabia desenhar, e quando se arriscava, ficava insatisfeito já com os primeiros traços. O mesmo acontecia nas propostas de escrita e de leitura. Algumas vezes, anunciava que não conseguiria fazer as atividades; em outras ocasiões, pedia para eu soletrar as palavras, e diante de minha proposta para que se arriscasse, ficava bravo ou choroso; outras vezes, ainda, acabava fazendo pequenas birras com a mãe, que estava por perto. Ele começava a choramingar, debruçava a cabeça sobre a mesa, ou deitava-se no sofá. Em certas ocasiões, ainda, colocava o celular numa posição com a câmera voltada para o teto.

Isso também se revelava em ocasiões em que era contrariado, como, por exemplo, quando pedia um lanchinho durante o encontro e a mãe dizia que esperasse um pouco, pois estava preparando o jantar. Ou em outros momentos de brincadeiras na rua e na escola, em que desistia de participar, porque os colegas não aceitavam suas ideias.

Nessas ocasiões, eu dava tempo para que ele falasse a respeito das situações, dos problemas, dos medos. Sugeriu que respirasse profundamente, explicava as condições que tinha para realizar as tarefas e que podia contar comigo para ajudá-lo. Também propunha que prestasse atenção no próprio corpo, observando o que acontecia quando ficava tomado pela emoção. Sugeriu, ainda, que tomasse um copo de água. Ele se levantava, saía da cena, ia até o filtro e retornava, com o copo cheio. Enquanto bebia a água, retornávamos à atividade para enfrentarmos juntos o desafio.

Era preciso que G. conseguisse enfrentar seus temores. Eu pensava em formas de acolher essas manifestações, para que elas não ficassem contidas, e, ao mesmo tempo, ajudar G. a ter consciência dessas sensações e sentimentos, e compreender os motivos que o levavam a ficar assim. Mais do que isso, buscava que ele pudesse encontrar estratégias para avançar, conseguindo se arriscar mais, colocando em jogo suas hipóteses, suas possibilidades.

A passagem do tempo e a recorrência das manifestações, que muitas vezes eram mais a repetição de um comportamento, um hábito, levaram-me a criar uma espécie de código entre nós: eu começava a cantarolar a música, de autoria de Carlinhos Brown: “Bebeu água? Tá com sede? Olha a água! Água mineral, água mineral, água mineral, do Candeal. Você vai ficar legal!”. Ele ria, e algumas vezes saía para pegar o copo de água; outras vezes o riso já o desarmava e o retirava do lugar, sem nem precisar da parada. Passamos a conversar acerca das alternativas que podiam ser escolhidas diante dessas situações: prestar atenção no corpo, respirar, tomar água, enfrentar o desafio... E depois de um conjunto de situações semelhantes a essa, G. passou a ter a percepção de sua condição, pedia para tomar um copo de água, falava que precisava ir ao banheiro e fazer uma parada, ou dizia que a atividade estava difícil.

Além de aprender a ler e a escrever, outro desafio para G. foi avaliar e perceber o quanto já tinha avançado em relação à leitura e à escrita. Ora apostava e reconhecia suas habilidades recém-adquiridas, ora julgava-se inapto para realizar o trabalho. Num encontro realizado em maio de 2020, por exemplo, observei esses dois movimentos.

Começamos lendo uma história intitulada *A casa sonolenta*, que traz pessoas e animais que vão dormindo uns sobre os outros, até que uma pulga surge e pica um deles, disparando uma reação em cadeia. Na metade da leitura, antes que a pulga picasse o outro animal, G. percebeu o que iria acontecer. Quando conferiu que sua hipótese estava correta, disse: “Acho que eu vou dar parabéns para mim mesmo!”

O menino foi percebendo o fio narrativo da história e a maneira como os personagens foram surgindo na trama. Reparou também nas mudanças que foram acontecendo nas ilustrações, que iam se tornando mais coloridas, com tons mais intensos. A luz, o amarelo, indicavam o desfecho, que se aproximava e G., a partir de todos esses elementos, antecipou o acontecimento. Ele ficou feliz quando virei a página e mostrei o desfecho. Sentiu alegria e se parabenizou. Também fiquei satisfeita por ver como ele se conectou à narrativa.

Alguns minutos depois, quando nos preparávamos para realizar uma situação de escrita, ele pegou um dos bonecos que tinha à mão sobre a mesa e deu voz a ele, falando: “Eu tô aqui na casa do G. Ele ainda não sabe escrever...”. Entrei na conversa e respondi que ele estava aprendendo a ler e a escrever; ressaltai que ele sabia muitas coisas e outras estava aprendendo. Neste caso, ele encontrou um artifício para dizer que não sabia escrever.

Interessante observar que nessas duas situações o menino disse; disse o que sentia, disse o que pensava. Colocar sobre a mesa suas avaliações sobre si constituiu uma oportunidade de

conversarmos a respeito do que estava havendo na sua relação com a leitura e a escrita e permitiu que ele mudasse de lugar.

Nesse dia, num intervalo de poucos minutos, G. explicitou um dilema vivido não só por ele, mas por inúmeros estudantes, especialmente quando têm entre 6 e 7 anos de idade: a necessidade de incluir a existência de um espaço, um tempo, um processo no intervalo entre saber ou não saber. Nessa faixa etária, crianças tendem a tomar situações de forma absoluta: sim ou não, certo ou errado, bom ou mal, sabe ou não sabe... A possibilidade de relativizar, de dialetizar, de trazer a complexidade das situações e dos processos é construída a partir de problematizações. G. reconheceu seus avanços e conquistas na leitura; eles se tornaram visíveis pelas pessoas que estavam à sua volta.

Um olhar arregalado, uma sobrancelha arqueada, um aceno com a cabeça, uma folha de papel em branco, uma borracha, uma caneta vermelha podem dizer muita coisa... Mas esses gestos não carregam em si, *a priori*, um significado. Os sentidos que atribuímos a eles se constroem a partir das experiências.

Se, diante da proposta de escrita, G. se antecipava dizendo que não sabia, é possível que ele pensasse que deveria saber aquilo que estava sendo lhe apresentado como desafio. Não é possível saber como ele construiu as representações e expectativas em relação ao saber. Também não cheguei a entender bem como ele tinha construído o significado do que é aprender.

Restaram interrogações: Como é possível construir junto aos alunos e, também, aos familiares uma representação mais positiva dos movimentos envolvidos em qualquer processo de aprendizagem? Uma possível resposta seria por meio da criação de uma cultura na escola, na sala de aula, entendendo esses espaços como territórios onde podem circular saberes, perguntas, hipóteses, tentativas, acertos e erros.

#### **4.3 De como aconteceu a adaptação de G. no início do retorno às aulas presenciais**

A partir de agosto de 2021, a escola foi organizando um retorno progressivo às aulas presenciais. Assim como os demais alunos, G. enfrentou um processo de readaptação que envolveu questões de todas as ordens: conhecer a nova professora, criar vínculos com os novos colegas, se reorganizar em relação à rotina diária, conhecer os desafios do 2º ano e, até acostumar-se novamente ao cardápio escolar!

Em um dos encontros em agosto, perguntei a G. por que ele estava cabisbaixo: “O que aconteceu com você? Está triste? Chateado? Cansado?” E ele respondeu: “Hoje o almoço ‘tava’

ruim; tinha um tiquinho de arroz... e quatro pedacinhos de carne... e uma cenoura! E depois (no lanche) tinha bolacha e leite puro! Eu odeio leite puro!” Apesar de referir-se ao lanche, imagino que G. não estava mobilizado apenas pelo cardápio oferecido na escola, mas por tudo que essa volta à escola provocava.

Como o retorno presencial envolvia protocolos sanitários que incluíam certo distanciamento entre as pessoas, havia um número máximo possível de crianças por sala de aula. Assim, cada turma foi dividida em 5 grupos de alunos, de modo que a cada dia da semana um dos grupos ia à escola. Nessa divisão, G. acabou ficando separado dos colegas mais próximos, situação que também o deixava chateado, porque dizia não ter com quem brincar na hora do recreio.

Durante nossas conversas sobre a volta à escola presencial, G. também fazia menção às atividades propostas pela professora: considerava algumas muito fáceis - e de fato eram (como escrever o alfabeto ou os números até 30); outras achava enfadonhas (como fazer o cabeçalho diariamente, escrevendo o nome completo da escola, o nome da cidade, a data por extenso, a indicação de como estava o dia - ensolarado, nublado, chuvoso). Falava também das situações nas quais se percebia “dando conta” dos desafios: “Na escola, agora, eu ‘tô’ fazendo ‘continha’! E eu estou ficando bom nisso!” e continua: “A professora falou que eu e a D. (amiga que frequentava a aula em outro dia da semana) somos mais ‘esperto!’”.

G. expressava a preocupação com atividades futuras e sua capacidade de realizá-las. Também revelava seu desejo de atender às expectativas da professora. Comentava ainda, sobre a participação dos colegas, os “sabidos”, os “bagunceiros”, e sobre as crianças que tinham dificuldades, demonstrando preocupação com elas.

## 5. O trabalho de mediação literária durante o letramento de G.

Alguns livros devem ser degustados, Outros são devorados, Apenas poucos são mastigados E digeridos totalmente. Naquela época, quando ainda precisava subir numa caixa para decifrar a placa, ela pensava que a frase falava literalmente em mastigar, e se perguntava horrorizada por que Mo havia escolhido para pendurar em sua porta as palavras de alguém tão esquisito, que destruía livros daquela maneira.

(Cornelia Funke, 2006, p.16-17)

Levar G. a saborear a experiência da leitura literária era uma de minhas prioridades. Por isso, dediquei um bom tempo de nossos encontros a ela. É o que vou narrar neste capítulo, em que pretendo dar a ver a importância do trabalho de mediação da literatura infantil para a aquisição da cultura escrita.

O capítulo está organizado em três partes. Na primeira, busco sistematizar algumas reflexões mais abrangentes acerca do papel da literatura no processo de humanização e como porta de entrada na cultura letrada. Além disso, discuto, brevemente, sua presença na infância e na escola. Na segunda parte, descrevo o trabalho específico de mediação literária na experiência de alfabetização de G., narrando o delicado trabalho que fui realizando para que a literatura fosse cumprindo seus diversos papéis. Um deles foi o de ponte para as nossas interações e conversas do cotidiano. Por fim, na terceira parte, discorro acerca dos desafios de G. para ocupar o lugar de leitor do texto literário, no momento em que os livros chegaram às suas mãos.



## 5.1. O papel da literatura: tentando sistematizar o que eu penso a este respeito

“A literatura tem um lugar fundamental na constituição dos sujeitos” - isto é um chavão que todo mundo diz. Mas será que, antes de me lançar no trabalho de ler livros literários com G. eu teria claro o que esta frase significava para mim?

Teoricamente, a partir da leitura do professor Antonio Candido, sabia sobre o caráter humanizador da literatura, no sentido de transformar o ser humano em alguém mais compreensivo e aberto “para a natureza, a sociedade, o semelhante”. (CANDIDO, 1995, p. 180). Como professora de G. fiquei, então, me perguntando que tipo de trabalho educativo precisaria ser feito para que a literatura cumprisse esse papel transformador.

O autor ainda afirma que “assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 1995, p. 175). A literatura não é um “acessório” na vida de alguém, mas uma necessidade universal, razão pela qual Antonio Candido advoga em favor da literatura como um direito do homem. Logo, considerando a criança um sujeito de direitos, é fundamental que, desde muito cedo, o acesso à literatura lhe possa ser garantido, bem como o oferecimento da oportunidade de fruição desse bem.

Foi por causa dessa concepção que, desde o início do nosso trabalho, a leitura de textos literários foi uma das principais atividades por mim desenvolvidas. Apesar de todas as dificuldades de acesso aos livros, por decorrência do isolamento social, meus esforços foram no sentido de fazer um percurso que propiciasse a G. as condições para o conhecimento e a fruição desse bem cultural.

Frente às dificuldades apresentadas pelo contexto da pandemia e de todas as restrições físicas e emocionais dela decorrentes, parti, ainda, da afirmação de Todorov (2010, p. 76) quanto ao poder transformador da literatura: “Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver.” (TODOROV, 2010, p. 76).

Ao proporcionar um repertório compartilhado de experiências, a literatura também ofereceu as bases para nossas interações. Posso dizer que no meio das telas dos celulares que sustentavam tecnologicamente os encontros, havia a leitura do texto literário que funcionava como uma ponte, para unir nossos dois mundos.

Muitos dos encontros começavam com a leitura literária e, a partir dela, nossas interações iam sendo construídas. Como pano de fundo, estavam ideias como as postuladas por Zilberman, para quem: “A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam resultados e confrontam-se gostos. Portanto, não se trata de uma atividade egocêntrica e narcisista (ZILBERMAN, 2008, p. 18).

Quando me refiro ao trabalho com a leitura literária e, como é o caso deste, da literatura infantil, sustento-me em uma concepção de infância e de escola que foram passando por um processo de transformação, como bem explicado por Zilberman em vários de seus estudos (2008, 212). Meu foco, por exemplo, não foi trazer textos moralizantes para G., tampouco prescritivos ou escritos “para ensinar” alguma coisa ou, ainda, os considerados de autoajuda.

Em uma retrospectiva histórica da criação do que se nomeia literatura infantil, Zilberman explica que ela nasceu em decorrência do surgimento do conceito de infância. Esclarece, ainda, que os primeiros livros para crianças foram produzidos no final do século XVII e no decorrer do século XVIII. Lembra-nos que o reconhecimento desse período de vida, com características e necessidade de cuidados e de formação específicas, só veio a ocorrer na Idade Moderna. Assim, tanto a instituição escolar quanto a literatura infantil surgiram de uma demanda de apresentar uma visão de mundo e organizar o desenvolvimento intelectual e emocional da criança. Não por acaso, os primeiros textos foram escritos por professores, com intencionalidade educativa, prevendo o ensino e disseminação de valores e códigos de conduta, num processo de doutrinação.

A partir de então, no decorrer da história, escola e literatura infantil caminharam próximas, em um território de inúmeras tensões. Isso porque a escola, com seu papel de ensino, inúmeras vezes se utilizou - e infelizmente ainda se utiliza - da literatura infantil como objeto didático, constituindo-o como recurso estratégico para ensinar diferentes conteúdos e costumes. Ainda hoje há uma parcela do mercado editorial que se dedica a produzir obras para atender a essa demanda equivocada, produzindo obras de má qualidade literária. Nas palavras de Zilberman: “Assim, os fatores estruturais de um texto de ficção - narrador, visão de mundo, linguagem - podem-se converter no meio por intermédio do qual o adulto intervém na realidade imaginária, usando-a para incutir sua ideologia”. (ZILBERMAN, 2012, p. 11).

Nessa direção, vale aqui trazer o artigo de Costa e Nascimento (2017) a respeito da leitura literária na escola, especificamente na fase de alfabetização. As autoras defendem a importância do professor saber diferenciar os livros paradidáticos (escritos com finalidade utilitária) e os literários, pertencentes ao universo infantil. Nesse sentido, cabe ao professor criar

oportunidades para que os textos literários estejam presentes na sala de aula, de maneira que os alunos possam usufruir de toda beleza que a obra literária tem.

Magnani (2001), no clássico livro *Leitura, literatura e escola. Subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto*, postula que o fenômeno literário é historicamente analisável; dessa maneira, o *corpus* de textos que recebe o nome de literatura é eleito por juízo de valor em determinada época e por determinada classe social. A escola, nessa concepção, é um agente central da atuação de ideologias, razão pela qual, para a autora, tenta adaptar a leitura e a literatura à homogeneização do gosto. Nossa trajetória, como buscarei mostrar ao longo deste capítulo, foi na contramão dessa homogeneização.

Para mim, o ensino da literatura ou leitura literária envolve um exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades composicionais que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto, etc.”. (BRASIL, 1997, p. 37).

Se, inicialmente, o com a literatura na esfera escolar iniciou-se numa perspectiva bastante moralizante, atualmente vem-se buscando seu entendimento como objeto da cultura e como direito, do cidadão e do estudante. Assim, escola e literatura podem se reunir em outra concepção de formação do sujeito. Essa foi a aposta do trabalho aqui semeado.

Por um lado, a literatura permite à criança estabelecer relações presentes na realidade as quais ela não compreenderia por conta própria: “as histórias infantis são uma espécie de teoria especulativa além da atividade imediata social e individual da criança.” (ZILBERMAN, 2012). Por outro, por meio da linguagem, é possível ampliar os conhecimentos linguísticos, que permitem também o alargamento da compreensão de mundo, tanto na dimensão real quanto ficcional.

Nesse sentido, busquei fazer com que os encontros realizados com G. se constituíssem, mesmo que de modo virtual, em um espaço privilegiado para o acesso ao livro enquanto objeto de valor que preserva sua natureza literária, trazendo a ficção e a realidade para a construção e a compreensão de mundos internos e externos.

Nas palavras de Zilberman (2012, p. 26): “O saber adquirido dá-se, assim, pelo domínio da realidade empírica, isto é, aquela que lhe é negada em sua atividade escolar ou doméstica, desencadeando um ‘alargamento da dimensão de compreensão’ e a aquisição de linguagem, produto da recepção da história enquanto audição ou leitura e de sua decodificação”.

Mas, para que lemos os textos que existem no mundo? Geraldi (1991), no clássico *Portos de Passagem*, nos apresenta quatro motivações para leitura:

- 1) A busca de informações - quando o leitor vai ao texto em busca de uma resposta a uma pergunta. Trata-se aqui de perguntar ao texto.
- 2) O estudo do texto - quando se vai ao texto para escutá-lo, para retirar dele tudo o que ele possa fornecer ao leitor.
- 3) Um pretexto para fazer uma atividade indireta - quando se lê um texto para usá-lo na “produção de outras obras, inclusive outros textos”; e
- 4) Fruição - quando se vai ao texto sem perguntas previamente formuladas, para se desfrutar da leitura.

Pensando na experiência com G., privilegiei a leitura literária como fruição. Nesse sentido, uma das estratégias utilizadas por mim foi o “brincar de ler”, tal como entendido por Luterman; Cruz (2016, p. 165), para os quais a “leitura literária autônoma e mediada por adultos, iniciada na infância, pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento da criança”, tendo em vista sua capacidade de trabalhar as emoções e a relação do indivíduo na sociedade em que está inserido.

Busquei apresentar a leitura de maneira que G. pudesse entendê-la como uma experiência de fruição, tal qual o ato de brincar, de correr, pular. Ao se apropriar da dimensão lúdica, a leitura pode proporcionar o despertar da autonomia da criança, “fazendo-a agir de maneira a caracterizar e sonorizar as histórias com vozes, gestos, toque e relação com a realidade por meio dos recursos tridimensionais, proporcionando movimentos em diferentes perspectivas”. (LUTERMAN; CRUZ, 2016, p. 178).

A literatura, portanto, na experiência de alfabetização vivida com G., foi uma porta de entrada na cultura letrada. Por essa razão, ao planejar cada encontro, buscava selecionar um repertório que pudesse alimentar o universo de vivências simbólicas com a linguagem, considerando uma diversidade de narrativas, de personagens e de textos de qualidade, entendendo a leitura literária como uma experiência de fruição que convida à imaginação e à ampliação do conhecimento de mundo(s).

Voltando ao chavão: “A literatura tem um lugar fundamental na constituição dos sujeitos”, posso dizer que os 18 meses de trabalho com G., permeado intensamente pela leitura de textos literários, me mostraram não só o seu lugar na constituição do ser humano, mas também seu papel imprescindível frente aos desafios impostos pela pandemia do Coronavírus.

## 5.2. Do nosso percurso de leitura literária

O isolamento social impôs inúmeras limitações; uma delas era não ser possível frequentar bibliotecas e livrarias para seleção e empréstimo de livros. A solução que encontrei foi utilizar meu acervo pessoal de literatura infantil. Tinha em mente a reflexão trazida por Zilberman ao tratar desse tema: “É necessário que o valor por excelência a guiar esta seleção se relacione à qualidade estética. Porque a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores.” (ZILBERMAN, 2012, p.13-14).

Tenho muito apreço pela literatura infantil; dedico-me a acompanhar publicações e lançamentos direcionados para crianças e disponho de um número significativo de livros em casa. Ainda assim, penso que cada obra precisa ser escolhida e acolhida no calor da experiência; por isso, eu precisava considerar as particularidades de meu percurso com G. Isso porque, para mim, a potência da leitura se realiza no encontro do leitor com a obra.

Em 2020, eu e G. fazíamos, em média, dois encontros por semana, e em pelo menos um deles líamos um título. Deste modo, no decorrer daquele ano, lemos 28 livros (Apêndice A). Em 2021, nossos encontros foram realizados de modo mais espaçado em virtude do retorno presencial parcial de G. para a escola. Ainda assim, busquei manter uma regularidade de leituras, de modo que ao longo desse segundo ano de trabalho chegamos a ler 24 títulos (registrados no Apêndice B). Em todo o percurso, lemos, juntos, 52 livros de literatura infantil.

Ao lidar com os critérios de escolha das obras, era inevitável pensar acerca da compatibilidade da extensão do livro com a possibilidade de realização dos encontros *on-line*. Na prática, isso significa que as narrativas não podiam ser muito longas, pois os problemas de conexão e as interrupções frequentes de sinal nos levavam a inúmeras idas e vindas para dar conta da leitura.

Levei um bom tempo para me ajustar à nova condição de leitura, diante da pequena tela do celular: buscava estratégias para apoiar o aparelho, colocar o livro num bom ângulo, posicionar as páginas diante da câmera, centralizar as imagens, ler o texto e retomá-lo a cada interrupção de sinal. Felizmente, G. foi bastante paciente e condescendente com meu jeito amador nesse novo contexto.

Uma de minhas intenções foi apresentar o livro com um objeto lúdico, um portador de textos divertidos, surpreendentes e instigantes. Nesse sentido, é oportuno falar sobre os encaminhamentos visando à preparação dessa leitura: apresentava a capa, explorava a

ilustração, lia o nome do livro, o nome do autor, anunciava o contexto, comentava sobre um personagem, antecipando algum aspecto da obra; durante a leitura fazia perguntas para G. sobre os personagens, contextos, buscando despertar curiosidade, estabelecer uma aproximação.

Como disse anteriormente, nos primeiros meses, ele se mostrava reticente, preocupado com minha intenção, ou supondo uma segunda intenção: “Mas a gente só vai ler?”, “E o que a gente vai ter que fazer depois?” Ficava ressabiado, imaginando qual tarefa decorreria da leitura. Eu explicava que a leitura tinha um fim em si mesmo e que leríamos para nos divertir.

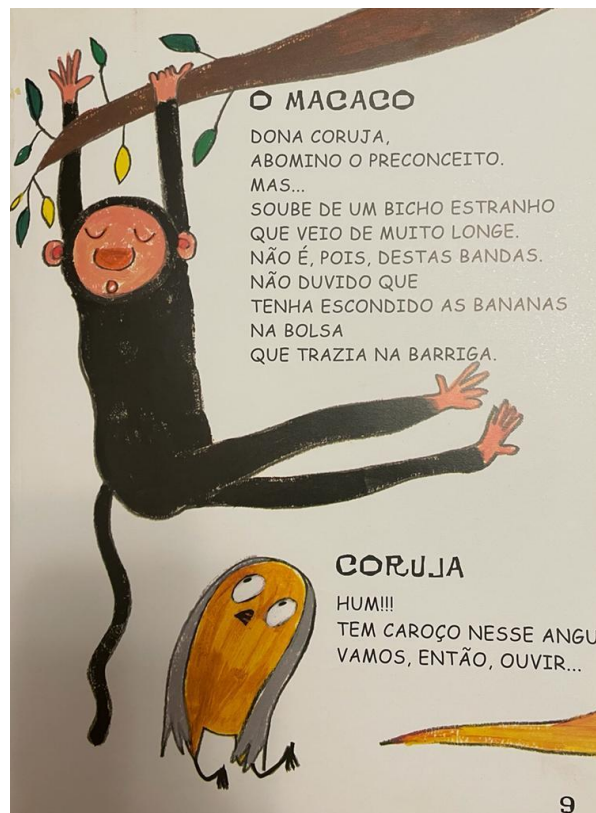
O apreço de G. por animais, por exemplo, levou-me à escolha de alguns títulos nos quais eles eram os protagonistas da história. As obras que traziam a estrutura de textos de acúmulo e repetição também davam a ele certo conforto, creio que por conta de alguma previsibilidade. Além disso, personagens ou tramas engraçadas também envolviam G. e rendiam boas risadas.

Para motivar a participação do menino, um fator relevante foi a presença de ilustrações instigantes, que pudessem, potencialmente, motivá-lo a querer falar a seu respeito e o deixassem curioso a saber mais a respeito da narrativa. Outro aspecto a destacar são as características formais do texto, como por exemplo, a coesão lexical por repetição de palavras, as rimas, as aliterações, enfim, elementos que facilitam a compreensão leitora e potencializam o prazer de ler. Por fim, considerei a afinidade com temáticas que surgiam no centro da trama e que nos levavam a conversar sobre o que nos trazia alegria, o que nos causava medo, sobre aquilo que nos fazia rir ou chorar...

O primeiro livro que li para G. foi *O caso das bananas*, de Milton Célio de Oliveira Filho e Mariana Massarani, Editora Brinque Book. Disse a G. que havia escolhido esse livro porque ele trazia um mistério a ser desvendado. Resumindo, a narrativa começa com uma situação que agita a mata: um cacho de bananas desaparece enquanto o macaco dormia. A coruja, ave muito observadora, foi chamada para descobrir como isso acontecera e quem seria o responsável pelo sumiço. Assim, ela passa a conversar com vários animais para encontrar pistas que a levem à solução do caso.

Nesse livro, a cada página encontramos um bicho sendo investigado; esses suspeitos são apresentados ao leitor a partir de diferentes indícios: pequenas descrições, palavras rimadas e ilustrações que revelam partes do corpo de cada um dos animais. O suspense e a estrutura da obra convocam o leitor a entrar na narrativa, fazendo antecipações sobre quem será apresentado a cada virar de página.

**Figura 36:** Página do livro *O caso das bananas*



Milton Célio de Oliveira Filho e Mariana Massarani,  
Editora Brinque Book

Com G. não foi diferente. A princípio, ele parecia distante, mas aos poucos foi se envolvendo na leitura e entrando na brincadeira, dizendo o nome dos animais que eram indicados como suspeitos. Vou reproduzir livremente um trechinho da leitura:

<b>Quadro 8:</b> Trecho de conversa - 01/05/2020
Prof. <sup>a</sup> : (lendo): “Hummm!!! Tem caroço nesse angu. Vamos, então, ouvir...”
G.: ...o canguru!
[...]
Prof. <sup>a</sup> : Como é duro o ofício. Porém, mãos à obra, é hora de ouvir...
G.: ...a cobra!
Fonte: materiais da pesquisa

G. ficou mais animado ainda quando, junto com a detetive coruja, descobriu quem fora o responsável pelo sumiço do cacho de bananas (e deixo aqui o *spoiler*: o próprio macaco, que era sonâmbulo!).

Não é à toa que trama e enredo trazem a imagem de segurar o leitor, de mantê-lo atrelado à narrativa. Essa ideia vale não apenas para os contos tradicionais e causos, mas também para os modernos. Trata-se, inclusive, de um dos princípios elencados por Fonseca e Geraldí (2006), com relação à leitura de narrativas longas. Os autores afirmam, na página 110, que “o enredo enreda o leitor”, de modo que “as narrativas longas se prestam mais a nossos objetivos de criação, por meio da escola, de um público leitor).

Algumas semanas depois, ao apresentar o segundo livro, *Pedro vira porco-espinho*, de Janaina Tokitaka, Editora Jujuba, G. ficou em dúvida quando mostrei a capa, antes de ler o título: seria um menino com corpo de porco-espinho ou um porco-espinho com cara de menino? Cabe dizer que o livro apresenta uma série de situações que contrariam o protagonista, Pedro, deixando-o muito irritado. Essa irritação é traduzida com a imagem de que o menino vira um bicho espinhoso.

À medida que as situações vividas cotidianamente por Pedro eram apresentadas - a irmã berrando, o cachorro latindo, o menino perdendo seu carrinho, G. entendeu o sentido metafórico e foi trazendo situações que o irritavam: “Eu também fico bravo quando o Foguinho não para de latir!”, “Minha mãe também fica irritada quando a gente faz barulho!”. E foi assim que começamos a reparar nas comparações e metáforas, e a imagem do porco-espinho passou a fazer parte de algumas de nossas interações.

Nesse ponto, lembramos das pesquisas de Zilberman (2008, p. 17) acerca da especificidade da leitura do texto ficcional. Para ela, “A leitura acontece quando a imaginação é convocada a atuar junto com o intelecto, responsável pelas operações de decodificação e entendimento de um texto ficcional”.

Quando apresentei o livro *Você troca?*, de Eva Furnari, G. ficou instigado com as ilustrações engraçadas da autora/ilustradora e já a partir da terceira página estabeleceu uma situação interativa com o texto. Eu lia as perguntas apresentadas em cada página do livro, por exemplo, “Você troca um leão sem dente por um dragão obediente?”, “Você troca um tutu de feijão por um tatu de calção?”, “Você troca um lobinho delicado por um Chapeuzinho malvado?”. Meu parceiro de leitura, sentindo-se convocado com a pergunta, já respondia “Sim!” ou “Não!”. Essa convocação feita pelos escritores e colocada na narrativa foi entendida por G. como um convite à participação. E desta forma interagiu com o texto, lendo o pronome



“você” como sendo dirigido a ele. G. passou a comentar com entusiasmo as ilustrações, a pensar sobre as propostas de trocas, “Eu troco sim! Esse lobinho é muito bonitinho e o chapeuzinho ‘tá’ com cara de mau!! Nossa!”. Essa convocação feita pelos escritores e colocada na narrativa foi entendida por G. como um convite à participação.

Ainda com relação à atividade de leitura com e para as crianças, Colomer (2007) defende que o acesso aos livros literários proporciona diferentes modos de representação da realidade, “para projetar e construir a intimidade do leitor, distanciar-se criticamente do discurso, descobrir a alteridade, evadir-se, imaginar, observar as potencialidades da linguagem, compatibilizar as distintas culturas a que pertencem ou situar-se nessa ‘fronteira indômita’”. (COLOMER, 2007, p. 131).

Em livros como *A casa sonolenta*”, de Audrey Wood e Don Wood, da Editora Ática, e *A história da Dona Baratinha*, numa versão de João de Barro e Avelino Guedes, pela Editora Moderna, a estrutura textual com acúmulos e repetições constituiu um convite à participação, uma vez que era possível prever e dizer trechos e diálogos que apareciam de forma recorrente. No caso da segunda obra, a protagonista, Dona Baratinha, deseja se casar e passa a anunciar sua intenção de encontrar pretendentes dizendo: “Quem quer casar com a senhora Baratinha, que tem fita no cabelo e dinheiro na caixinha?” E diante do encontro com cada pretendente, anuncia: “Sou, porém, muito sensível e medo tudo me traz. Diga, primeiro, (nome do pretendente), como é que você faz?” G. respondia fazendo as vozes dos animais (mugidos, cacarejos, relinchos) e gargalhando com a resposta da Baratinha: “Deus me livre de tal noivo, mugindo dessa maneira! Terei sustos todo dia, terei medo a noite inteira!”

Na história *Como contar crocodilos*, que faz parte de uma coletânea de narrativas publicadas num livro de mesmo nome, de Margaret Mayo, Editora Companhia das Letrinhas, G. acompanhou a trama se apoiando nas ilustrações, torcendo para que o protagonista, um macaco astuto, conseguisse se safar da armadilha planejada pelo jacaré, não virando comida do adversário: “Professora, o macaco não devia ter pulado?”, “Eu pensei que ele podia ter pulado até a árvore...”, “Nossa! O macaco precisou de uns 29 jacarés para fazer uma ponte!”.

E, assim, paulatinamente, as conversas e comentários passaram a fazer parte da leitura. Muitas vezes, eu iniciava o livro e via G., ainda, com um jeito desconfiado, mas essa resistência era deixada de lado conforme o enredo ia se delineando. Quando lemos *A galinha xadrez*, de Rogério Trezza, Editora Brinque Book, uma versão contemporânea de *A galinha ruiva*, G. foi fazendo comentários sobre cada um dos personagens - pato, rato e porco, amigos da galinha, que iam aparecendo enquanto ela preparava um bolo de milho. Diante da negativa dos amigos

ao pedido de ajuda da galinha para cada etapa da tarefa, ela foi ficando extenuada. G., mobilizado com a situação, comentou: “Professora, eu acho que ela precisa da ajuda de uma empregada!”

E num trecho mais a frente, diante da ilustração da galinha desmaiando de cansaço, disse, gargalhando: “Nossa! Ela ‘tá’ parecendo um frango assado!”. Por fim, G. mostrou-se indignado quando pato, rato e porco comeram o bolo sem chamar a cozinheira desmaiada, e depois surpreso, se alegrou, ao ver um bolo que eles prepararam para a amiga: “Esse agora é de chocolate, né, professora?” e completou: “Eles capricharam! Fizeram o mais gostoso!”.

Neste ponto vale comentar meu papel de mediar as interações de G. com a literatura, ajudando-o a viver a experiência de leitura. No texto de abertura do livro *Leitura e Mediação: reflexões sobre a formação do professor*, as organizadoras da obra escrevem uma definição de mediador de leitura que foi ao encontro do que busquei realizar:

O mediador é alguém que toma o texto como um monumento que precisa ser explorado, olhado, analisado, desconstruído se necessário, para que possa emergir a voz, a compreensão singular daquele que lê. “Alguém que manifesta à criança, ao adolescente e também ao adulto uma disponibilidade”, um acolhimento, uma presença dialógica e que, principalmente, considera o outro - que precisa ser levado ao texto - como um sujeito histórico, cultural, portanto, “construído por” e “construtor de palavras” carregadas de sentidos. (BARBOSA; BARBOSA, p. 11)

O ato de contar histórias às crianças é muito potente, tal como descrito por Goldin (2012, p. 46):

Ao contar histórias, oferecemos às crianças um arsenal de vivências e de personagens para brincar de viver. São como tapumes com os quais construirão casas, cidades e avenidas onde morar e por onde transitar. O mais decisivo, porém, durante esses anos, talvez nem sejam esses tapumes, mas a argamassa com a qual eles se sustentarão.

E eu escolhi muitas histórias para contar a G. Também explorei textos mais líricos, como *E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas*, de Emerica e Aldo Fabrini, Companhia das Letrinhas, e *Vazio*, de Anna Llenas, Editora Salamandra, os quais mobilizaram G. sensações e sentimentos diferentes. A primeira história, que apresenta uma menina com medo da escuridão, levou G. a falar sobre alguns pesadelos que tem durante o sono e sobre o medo que tem de palhaços. A segunda tem como temáticas as perdas, não apenas aquelas insignificantes,

como um lápis ou um objeto qualquer, mas também bens valiosos, como a saúde ou uma pessoa querida.

E assim G. foi vivendo a experiência não apenas de dizer, mas também de se dizer, trazer suas narrativas pessoais, se colocar como alguém que tem lugar, que se revela e que se descobre. Assim, uma porta se abriu e o caráter universal da literatura se apresentou, trazendo a dimensão da hospitalidade, do sonho acordado, da possibilidade de esperança.

Aos poucos, a leitura literária foi permitindo criar lastro e ampliar os territórios, o conhecimento sobre o mundo e uma aproximação com as complexidades da vida. O livro *Tsurus*, de Tatiane Silva Santos e Camila Carrossine, Editora Quase Oito, apresenta uma menina de dois anos que foi atingida pelos efeitos da Bomba Atômica de Hiroshima, no Japão. Anos mais tarde, durante sua internação para tratamento de leucemia por efeitos da bomba nuclear, o pai lhe conta sobre a lenda dos mil pássaros. E assim ela começou a dobrar *Tsurus* para ter um pedido atendido.

Durante a leitura dessa obra, à medida que a história ia se desenvolvendo, G. ia mudando o semblante, apreensivo diante da descrição do contexto da guerra. E quando chegamos ao trecho em que a menina estava internada, ele me perguntou:

“Professora, essa história aconteceu de verdade?”

E diante da minha resposta afirmativa, num movimento de empatia, ele se entristeceu... E depois, seus olhos ficaram marejados quando chegamos ao final da história...

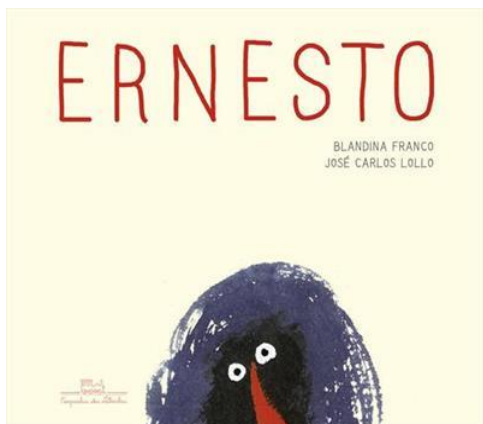
A leitura literária também teve um papel crucial para a discussão de temas sensíveis do cotidiano e para o estabelecimento da minha interação com G., tal como busco mostrar, na sequência.

### **5.2.1 A leitura literária como ponte para a discussão do cotidiano**

Era domingo. Havíamos combinado esse dia, porque não fora possível fazer o encontro durante a semana. Quando G. entrou na ligação, contou que estava jogando “Roblox”, pelo celular, com sua amiga D. (que também participara do projeto “Letra Móvel”). Ele perguntou se ela poderia entrar e acompanhar a leitura da história que íamos começar. Eu respondi que sim e G. mandou mensagem para D.

Eu havia reservado o livro *Ernesto*, de Blandina Franco e José Carlos Lollo, Companhia das Letrinhas. Comecei lendo para a dupla a sinopse publicada pela editora, que foi redigida de modo muito especial. Ela está reproduzida na Figura 37:

**Figura 37:** Capa e Sinopse do livro *Ernesto*



“Dizem que este livro é esquisito, que ele tem a capa feia e que é melhor você não ler. Dizem que essa história é mentirosa, e que seu protagonista não é grande coisa. Eu não li ainda, mas todo mundo está falando coisas deste livro, então não vou ler e acho melhor você ficar longe dele também. O que você acha?”

Às vezes as pessoas dizem coisas sobre as outras sem nem saber direito o que estão dizendo. É o que acontece na vida do Ernesto: ninguém gosta dele, só porque ele não é igual a todo mundo. Nesta história você vai ver o que faz dele tão diferente e pensar: será que ele merece mesmo toda essa solidão?”

Blandina Franco e José Carlos Lollo. Editora Cia. das Letrinhas

Fonte: site da editora - <https://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=41181>

Em primeiro lugar, nessa sinopse, existe um “eu” que estabelece uma interlocução direta com o leitor, dirigindo-se a ele como “você”. Ao fazê-lo, joga com uma voz anônima (“dizem”) que estaria afirmando coisas ruins a respeito do livro para desencorajar a leitura. Este “eu” afirma não ter lido o livro ainda, logo, é um resenhista não confiável. Tudo isso potencialmente atíça a curiosidade das crianças. Como se não bastasse, este locutor ainda interroga o leitor em potencial, chamando-o à responsabilidade de pensar “O que você acha”? No segundo parágrafo, entretanto, a afirmação “eu não li” é colocada em questão, pois o protagonista do livro é apresentado, bem como é introduzida a temática da narrativa: a solidão gerada pela exclusão de ser diferente. O quadro 9 mostra um trecho dessa conversa:

**Quadro 9:** Conversa - 17/10/2021 (trecho a)

G. e D. reagiram ao texto logo no primeiro trecho. Quando li “este livro é esquisito, ele tem a capa feia...” observaram:

D.: Eu não achei a capa feia...

G.: Cada um desenha do seu jeito, né?

E quando narrei “Ninguém gosta dele, só porque ele não é igual a todo mundo...”, as crianças disseram:

G.: Coitadinho!

D.: Ele tem cara de bonzinho!

Fonte: materiais da pesquisa

Esses comentários trazem os efeitos da leitura da sinopse, que mobilizou as crianças, deixando-as interessadas em conhecer mais da história de Ernesto. Durante a leitura, G. e D. foram se envolvendo com a trama, fazendo comentários a partir da apreciação das ilustrações e da escuta do texto. Para exemplificar, a figura 38, a seguir, apresenta uma página em que se vê a imagem do protagonista triste diante de um pacote de presente e alguém saindo da cena.

**Figura 38:** Página 12 do livro *Ernesto*



Blandina Franco e José Carlos Lollo. Editora Cia das Letrinhas

No texto que acompanha essa ilustração está escrito: “Dizem que Ernesto é bobo. Que ele não sabe como agradar outras pessoas”. E a partir daí, estabeleceu-se um diálogo; parte dele está apresentado no quadro 10:

**Quadro 10:** Conversa - 17/10/2021 (trecho b)

Prof.<sup>a</sup>: Por que ele está tão triste?

D.: Ele ficou triste porque a outra pessoa não quis o presente...

G.: Ele não é egoísta... egoísta é a pessoa que não quer saber do presente...

Prof.: O que vocês diriam para o Ernesto?

G.: Ernesto, não fica triste! Você vai achar muitos bons amigos. E você já tem dois: eu e a D.!

Prof.<sup>a</sup>: Vocês conhecem alguém que se parece com Ernesto?

G.: O J. é solitário. Ele não faz lição. A professora briga com ele e ele desrespeita e responde para a professora...

D.: Na creche ele batia em todo mundo, e um dia ele derrubou as cadeiras...

G.: Não tem como ajudar ele. Ele não gosta de mim...

D.: Ele precisa respeitar a escola... Ele vai ser expulso e não vai aprender...

G.: É... Ele não respeita a escola e a professora fica brava... A professora não sabe conversar com o grupo direito... Ela grita...

D.: Ele não tem muito tempo para conversar porque ele só fica fazendo bagunça...

G.: Eu sei o que ‘tá’ acontecendo com ele... Ele é solitário, não tem amigos, nem ninguém...

D.: Ele acaba ficando chateado e acaba ficando assim... E o meu primo também é assim, e ele tem uma irmã que fica ganhando toda a atenção e então ele fica chateado...

G.: Ele já se acostumou... E já está muito acostumado...

D.: E ele nunca vai estar calmo...

G.: O J., às vezes eles brigam e depois eles põem a culpa na gente... E ele fala para não se intrometer, mas eles também escolhem ser assim. A D. é tímida, só não é tímida comigo porque eu sou amigo dela...

D.: O J. acha que a escola é uma creche... E acha que a escola é a casa dele. Só na hora de brincar ele se acalma...

G.: Ele só gosta de brincar e jogar... E não gosta de estudar...

D.: A professora tenta, tenta, mas não dá. E a gente tenta acalmar ela para tentar não gritar com todo mundo da sala...

G.: Ela (a professora) fala para todo mundo da sala quem já ‘tá’ preparado para ir para o terceiro ano... O J. está se esforçando...

Fonte: materiais da pesquisa

Ao retomar esse registro que fiz da conversa entre D. e G., vejo o quanto a conversa seguiu entre eles, apenas com duas intervenções de minha parte. Eles se envolveram com a trama, se solidarizaram com Ernesto, o protagonista, e ainda ofereceram apoio a ele, fazendo o movimento de entrar na história. G. disse: “Você vai achar muitos bons amigos. E você já tem dois: eu e a D.!”

Além disso, responderam ao meu convite para ir além da história, quando fiz a pergunta: “Vocês conhecem alguém que se parece com Ernesto?” Eles se lembraram de um colega e passaram a relembrar algumas situações vividas durante os tempos de escola. Esse diálogo só foi possível no encontro dessas duas crianças. Além das memórias compartilhadas, elas falaram de um mesmo lugar, como colegas que têm a possibilidade de trocar impressões sobre essas experiências. Juntas, puderam viver esse deslocamento que uma história pode proporcionar.

Ao olhar para a interação entre G. e D., relembro a perspectiva tratada por Kupfer; Pinto e Voltolini a respeito do que “uma criança pode fazer pela outra”. Em um artigo publicado em 2010, eles discutiram, a partir de cenas clínicas, os efeitos terapêuticos que o encontro entre crianças em diferentes posições subjetivas e discursivas pode proporcionar.

Em contexto escolar, as interações que se estabelecem entre as crianças podem, também, contribuir para que pensem e aprendam de forma colaborativa. Entendo que a perspectiva de constituição subjetiva e discursiva do sujeito envolve a perspectiva da criança se constituindo como aluno.

Ao lançar olhar sobre essa proposta de leitura literária como ponte para o cotidiano, é importante considerar o contexto de pandemia que assolou o mundo. Para refletir acerca desses tempos sombrios, retomo aqui algumas reflexões feitas por Michèle Petit, antropóloga francesa, que pesquisa as experiências de leitura literária e o papel dos mediadores em situações de adversidade, especialmente em países da América Latina. Em seu livro *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*, publicado em 2009, assim ela fala a respeito dos efeitos que a crise produz, ao vulnerabilizar homens, mulheres e crianças:

Vividas como rupturas, ainda mais quando são acompanhadas da separação dos próximos, da perda da casa ou das paisagens familiares, as crises os confinam em um tempo imediato - sem projeto, sem futuro -, em um espaço sem linha de fuga. Despertam feridas antigas, reativam o medo do abandono, abalam o sentimento de continuidade de si e a autoestima. (PETIT, 2009, p. 21).

Petit ressalta que, se por um lado, as crises podem provocar a perda dos sentidos, por outro, podem “igualmente estimular a criatividade e a inventividade, contribuindo para que

outros equilíbrios sejam forjados.” (p. 21). Assim, podemos considerar as contribuições das artes e em especial, da literatura, para a vida psíquica, uma vez que a leitura literária pode se constituir como um instrumento de resistência, ao mesmo tempo em que cria um espaço interno de elaboração.

“Tudo começa por uma recepção” (PETIT, 2009, p. 21), razão pela qual ganham destaque os mediadores de leitura que estão disponíveis, que acolhem e que oferecem hospitalidade: “Alguém que manifesta à criança, ao adolescente, e também ao adulto, uma disponibilidade, uma recepção, uma presença positiva e o considera como sujeito”. (PETIT, 2009, p. 21).

Inicialmente, um dos objetivos do trabalho era expandir o repertório de histórias conhecidas e de experiências de leitura, levando G. a assumir o lugar de leitor do texto, decifrando-o, compreendendo-o, fazendo antecipações e inferências, observando estruturas paralelas, repetições, jogos intertextuais, usufruindo da leitura também em fruição estética. Diante de um itinerário de leitura já percorrido, algumas falas de G. revelaram seus efeitos: “Que livro vamos ler hoje?”, “Hoje tem dois? Eu quero escolher!”, “Entrou por uma porta, saiu pela outra. Quem souber, que conte outra!” Professora, eu vou preparar a leitura para a próxima vez!”

O desafio seguinte? Foi pensar ações para que o livro e a leitura não estivessem presentes somente em nossos encontros ou apenas na escola, mas também cotidianamente no ambiente familiar. É o que eu conto na próxima seção.

### **5.3 De quando os livros chegaram às mãos de G.**

Pensando na perspectiva de aproximação com ações na comunidade e buscando que a leitura literária se tornasse presente na vida G. e das demais crianças do projeto, constituindo-se como uma prática cotidiana, em 2021, eu e as demais professoras voluntárias nos aproximamos do Galpão ZL<sup>5</sup>. O local abriga um Ponto de Leitura da PMSP, desde 2009<sup>6</sup>, e conta com 4 mil pessoas cadastradas e mais de 8 mil livros disponíveis para empréstimo.

---

<sup>5</sup> O Galpão ZL é uma iniciativa da Fundação Tide Setubal, em parceria com a Sociedade Amigos do Jardim Lapena, que oferece atividades gratuitas nas áreas de educação, cultura, esporte, culinária, com o propósito de contribuir com o crescimento pessoal dos moradores, investindo na sua formação, na geração de renda e na criação de laços potentes para o desenvolvimento do bairro.

<sup>6</sup> Uma publicação de 2020, intitulada “Entre livros: dez anos de histórias e transformações por meio das palavras no Jardim Lapena”, retrata um pouco a experiência do Ponto de Leitura no bairro, mostrando a relação com a população do território. Relata, ainda, histórias de dez leitores que tiveram suas vidas transformadas a partir da



Fiz contato, por *WhatsApp*, com Malu Gomes, que trabalha no espaço desde a sua inauguração, e conversei sobre o empréstimo de livros para o garoto. Em seguida, pedi à mãe de G. que fosse até lá para retirar alguns livros. Apesar de, na época, o Galpão estar fechado para os frequentadores em virtude da pandemia, mantinha o empréstimo de livros e outras prestações de serviço à comunidade.

E foi desta forma que demos continuidade às leituras literárias de G., de maneira que ele também tivesse livros em mãos durante nossos encontros, assumindo o papel de leitor, tendo a possibilidade de conquistar a autonomia, fazendo escolhas, apreciando os livros de seu interesse, usufruindo deles ao seu modo.

Para falar a respeito dos desafios e do percurso de G. assumindo o lugar do leitor, selecionei algumas situações a fim de identificar os desafios, entraves e avanços desse processo.

A primeira retirada de livros aconteceu em 20/07/2020. Nessa ocasião, G. ainda não havia compreendido a escrita alfabética. Quando em nosso encontro seguinte, perguntei acerca dos livros emprestados, ele foi buscar uma das obras, dizendo com alegria: “A minha mãe leu esse livro para mim! Chama ‘Cadê meu ursinho?’”, referindo-se ao livro de Jez Alborough, Editora Brinque Book. Nessa história, o protagonista, Toninho (que é um urso), perde seu ursinho de brinquedo e vai para a floresta na tentativa de recuperá-lo. G. começou a folhear o livro, atentamente, e mostrando para mim a primeira página com um carimbo, comentou: “Tem até o número do telefone, para ‘nós’ ligar...”. Enquanto fazia esta observação, apontava para o nome e telefone do Galpão ZL, instituição que faz o empréstimo dos livros, dando pistas de que já havia explorado o livro anteriormente, observando detalhes e particularidades.

Pedi então que ele me contasse a história, mas ele disse que desejava apenas mostrar as imagens. Procurei ser cuidadosa nessa hora, pois não queria, de maneira nenhuma, que ele se sentisse cobrado em relação ao seu desempenho. Mas, de vez em quando, eu pedia para olhar as ilustrações, fazia um comentário, puxava conversa. Naquele momento, era ele quem enfrentava o desafio de me mostrar o livro pela tela do celular. Era impressionante observar o quanto de esforço e paciência ele também colocava em jogo nessa hora! O desejo de partilhar comigo a experiência sustentava esse empenho!

Em outro encontro, semanas depois, ele me mostrou um novo livro. Eu disse que não conhecia a história e perguntei se ele gostaria de contá-la para mim. Ele logo respondeu: “Então vamos lá! O livro é *Tá na hora de dormir*<sup>7</sup>!”. Fiquei surpresa quando ouvi G. aceitando tão

---

experiência com a leitura vivida nesse espaço. Cf. <https://fundacaotidesetubal.org.br/ponto-de-leitura-do-jardim-lapenna-comemora-10-anos/>

<sup>7</sup> Livro de Saulo Ribas, Marcos Mesquita e Thiago Melo, Editora Bamboozinho.

prontamente meu convite! Ele começou descrevendo o que via nas imagens, mas não ficou satisfeito; parecia se dar conta de que não estava contando a história... Depois de seguir por algumas páginas, retornou à primeira, deu um suspiro mais profundo - como se tomando coragem - e, apoiando-se nas ilustrações, trouxe o fio da narrativa: “Era uma vez um ursinho...”. Ele seguiu assim até o final da história. E concluiu, feliz, dizendo a frase com a qual costumávamos encerrar todas as leituras: “Tiririm, tiririm, a história chegou ao fim... Entrou por uma porta, saiu pela outra; quem quiser, que conte outra!” E a partir dessa ocasião, eu e G. passamos a nos revezar no papel de leitores.

Essa experiência foi marcante, pois, pela primeira vez, passou de mim para ele o lugar do leitor - narrador. Essa cena me fez lembrar as colocações de Zilberman, ao afirmar que:

[...] não é atribuição do professor apenas ensinar a criança a ler corretamente; se está a seu alcance a concretização e expansão da alfabetização, isto é, o domínio dos códigos que permitem a mecânica da leitura, é ainda tarefa sua o emergir do deciframento e compreensão do texto, pelo estímulo à verbalização da leitura procedida, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional. (ZILBERMAN, 2012, p. 14-15).

Semanas mais tarde, retomei o contato com o Galpão, que, agora, estava organizando o empréstimo de livros com entrega porta a porta, numa ação chamada “Bike Literária”<sup>8</sup>. Fiz uma solicitação de envio para a casa de G. Nessa modalidade, foram realizadas três remessas. Dentre os títulos emprestados pelo Galpão ZL estão *Nhac!*, de Canizales, com tradução de Flávia Côrtes, publicado pela Editora Telos; *Tem bicho que gosta...*, de Toni e Laise, Editora Bamboozinho; *As coisas simples da vida*, de Samara Krauss e Juan Chavetta, Editora Saber e Ler.

Ao retomar as situações em que G. se dispôs a ler, ainda tenho para mim a imagem de um mergulho, quando se respira longamente, enchendo os pulmões de ar, para ir em direção a uma dimensão mais profunda. Fui observando seu desejo (e seu empenho) em domar as sílabas, as palavras, o texto. Ele queria decifrar! Era difícil, para mim, ouvir a decifração entrecortada e depreender o sentido da narrativa. Eu tentava entremear a leitura com comentários, perguntas... não só para nos ajudar a recuperar os significados da narrativa, mas, também, para oferecer alguns intervalos de descanso para G. Em muitos momentos, ele desconsiderava minhas intervenções, pois não queria ser interrompido, desejando vencer a peleja com a letra.

---

<sup>8</sup> Para saber mais sobre o projeto *Bike Literária*: <https://fundacaotidesetubal.org.br/tag/bike-literaria>.

E quando se deparava com alguma sílaba menos familiar, ele perguntava: “Professora, como é o C, o R e o I?”, ou “Como é o T, o R, o A, o N e o S?”.

Algumas vezes eu respondia, outras vezes devolvia a pergunta, pois G. sabia a resposta. Nessas situações, foi um desafio fazer com que ele observasse as ilustrações, fizesse antecipações e inferências para compreender o texto. Esses procedimentos, postos em jogo quando eu lia os textos, eram, aparentemente, deixados de lado quando o menino ocupava o protagonismo como leitor, tendo o livro em suas mãos. Naquele momento de seu percurso de alfabetização, G. travava uma difícil batalha perante o desafio de ler um texto.

Aprendi muito sobre essa questão quando li a obra *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. No capítulo 4, intitulado “Construir o sentido”, os autores descrevem detalhadamente a mediação realizada com uma criança (Dorotheé), ao ler um livro ilustrado intitulado *O presente de Cécile*. Eles se perguntam: “O que lhe exige tanta energia, se o cenário da história está bem identificado, as gravuras ajudam bem a descobrir o sentido e o adulto está ali para suprir seus desconhecimentos fornecendo as palavras que lhes faltam?” (CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996, p. 130).

Essa situação guarda muitas semelhanças com as que vivi com G. e que, certamente, muitos professores vivem com seus alunos quando estes estão lidando, simultaneamente, com os desafios de decifração e construção de sentido do texto. Ao responder às perguntas levantadas, os autores destacam: “...essa focalização na decodificação que frequentemente parece, durante certo tempo, relegar ao segundo plano a ‘preocupação com o sentido’ é, entretanto, um passo adiante na construção da correspondência grafo-fonêmica, e os erros que podem acompanhá-lo não devem inquietar muito.” (CHARTIER, CLESSE, HÉBRARD, 1996, p. 132).

Lembro-me de outro encontro com G. realizado em 09/10/2021. Na ocasião, foi ele quem sugeriu que iniciássemos com a leitura do livro *Amor de mãe*, de Aloma e Aline Casassa, Editora Bamboozinho, entregue pela *Bike Literária*.

**Figura 39:** Capa do livro *Amor de mãe*



Aloma e Aline Casassa, Editora Bamboozinho

Escolhi essa narrativa para mostrar o desafio de fazer a mediação da leitura, tendo em vista que o livro estava nas mãos de G. e era mostrado por ele, pela tela do celular, no intervalo entre ler e passar de uma página para outra. A história começa com a cena de uma escola e o narrador dizendo que o protagonista terá mais trabalho que as outras crianças no dia das mães, pois escreverá dois cartões. E a história segue, mostrando que o menino tem duas mães. Conta também que ele é adotado, pois a mãe biológica não poderia cuidar dele e, por isso, decidiu que seria melhor que o filho fosse criado por outra família.

Valho-me aqui da tese de doutorado de Anabel Azeredo de Paula (2020) para apontar duas das particularidades dessa obra:

1. No início do texto “...o leitor ainda não conheceu suficientemente bem as mães de Luan até essa parte da narrativa, nem pela parte verbal, nem pelo visual. Desse modo, o leitor criança pode ainda não ter percebido que se trata de um casal de mulheres homossexuais, portanto, pode achar que Luan é criado pela mãe e pela avó, ou por uma tia. A parcela visual do texto não revela sequer o rosto dessas mulheres, elas são mostradas ou de costas, ou desenquadradas”. (p. 127).

2. A parcela visual da cena que mostra a mãe biológica de Luan suscita impressões de ordem objetiva e subjetiva que contribuem para a construção de sentido do texto. De modo objetivo, se pode perceber que: A mãe biológica de Luan é negra e jovem; A partir das vestimentas da personagem, pode-se inferir que a mãe biológica de Luan não pertença à mesma classe social que as mães adotivas do menino; enquanto, de forma subjetiva, pode-se deduzir que: “A mãe biológica de Luan o amava. O coração dela está ligado ao do bebê por um fio que representa o cordão umbilical, uma metáfora visual que expressa concreta e claramente para o leitor criança a relação de amor entre a mãe e o filho.”

Não bastasse toda a complexidade trazida pela narrativa, que eu não conhecia, havia o desafio de mediar a leitura que estava sendo protagonizada por G. Nessa ocasião, me vi caminhando no escuro; acho que me senti mais próxima daquilo que ele precisa enfrentar. Isso porque eu dependia das possibilidades de leitura de G. para costurar, com ele, o fio da história.

G. ia decifrando o texto; eu ia juntando os pedacinhos, recuperando algumas palavras e me apoiava nas ilustrações (vistas pela tela por alguns segundos) para compreender a trama. Como ele se dedicava ao processo de decifração, eu me dedicava à construção de sentido. Durante a leitura, ele titubeava ao ler o nome do protagonista, dizendo “Luna”. Eu também pensava que esse poderia ser um nome masculino, uma vez que havia percebido o uso do pronome ‘O’ no texto para identificar a criança. Ao final da história, quando ele me mostrou uma das páginas mais de perto, constatei que o nome do protagonista era “Luan” e não “Luna”. Comentei com G. sobre minha descoberta. A princípio, ele não entendeu sobre o que eu estava falando. Peguei um papel, escrevi os dois nomes, um abaixo do outro e mostrei a comparação pela câmera. Ele olhou e disse: “Uma pegadinha, ‘né’, professora Regina!”

No capítulo 7, voltarei a falar a respeito dos avanços de G. como leitor e sobre os desafios que tem pela frente. Antes disso, no próximo capítulo, quero apresentar outros personagens que fizeram parte do trabalho aqui realizado.

## **6. Familiares, professoras, voluntárias: enlaçamentos (en)torno da escola**

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.  
(João Cabral de Melo Neto, 2008, p.219)

Dar continuidade ao processo de alfabetização de uma criança não era uma tarefa que se pudesse realizar sozinha. Era preciso preparar uma rede, tecida não apenas pelas professoras voluntárias, mas entrelaçada por outras pessoas que colaborassem para que a escola e as práticas de letramento se mantivessem presentes na vida das crianças. Para contextualizar os impactos da pandemia na educação e contar a tessitura da trama que essa experiência envolveu, neste capítulo, trago à cena algumas leituras que fiz a respeito dos efeitos da pandemia no âmbito educacional. Faço, também, um panorama das ações que foram sendo tecidas paralelamente ao meu percurso com G. ao longo de 18 meses: reuniões regulares entre as professoras voluntárias, encontros com os familiares das crianças atendidas, articulação com agentes da comunidade, reuniões com as professoras da escola. Por fim, trago uma reflexão a respeito dos indícios de uma escola presente nessa trajetória.

Ao deslocar o foco da câmera da casa de G., onde aconteceram todos os encontros entre mim e o menino, para outros lugares e instâncias, busco capturar imagens das outras interações que ocorreram e que deram suporte à experiência relatada nesta dissertação.

## 6.1. Das reflexões sobre escola e ensino remoto durante a pandemia

Paralelamente ao trabalho que eu vinha realizando, fui fazendo, à época, algumas leituras para subsidiar a reflexão a respeito dos impactos da epidemia mundial do coronavírus no âmbito educacional. É preciso dizer que em muito pouco tempo a comunidade científica se mobilizou e produziu muitas reflexões acerca do assunto (ANJOS; PEREIRA, 2021; GONÇALVES, 2020; LIMA, 2020). Dentre elas, gostaria de trazer algumas que foram relevantes para o meu percurso.

Começo por uma entrevista concedida pelo professor António Nóvoa à *Revista Com Censo*, em agosto de 2020, na qual ele relembrou um movimento intitulado *#learningneverstops* (a aprendizagem nunca para), lançado pela UNESCO, com o intuito de marcar a necessidade de dar continuidade à vida escolar de crianças e adolescentes. Ao ler o artigo, me perguntei: Não seria isso que eu estava fazendo? Vale aqui escrever que, para o autor, para que as propostas se concretizassem, todos, de algum modo, haviam feito adesão a algum tipo de tecnologia. No meu caso, foi o *WhatsApp*.

Nóvoa ressaltou ainda que, de modo geral, o despreparo para essa situação revelou, por um lado, desigualdades e empobrecimento pedagógico, e de outro, ligação com as famílias e inventividade por parte dos professores. Essas últimas revelações, inclusive, puderam ser comprovadas neste trabalho, como procurarei narrar ainda neste capítulo.

Um ponto destacado pelo autor e que me chamou muita atenção foi o de que se, por um lado, a cultura digital faz parte das sociedades contemporâneas, constituindo-se como instrumento que pode colaborar para as aprendizagens - como foi possível constatar nesses tempos de pandemia, por outro, pode promover uma espécie de “domesticação” das aprendizagens, caso os “gigantes do digital, os GAFAM (*Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft*) tomem conta da educação, apoiados por grupos privados e fundações.”

O artigo “Escola remota: como resistir à domesticação da experiência escolar?” foi uma leitura interessante, que abordou os impactos da pandemia de COVID-19 nas práticas educacionais. Klinko e Carvalho (2021) buscaram refletir acerca das possíveis consequências das práticas do ensino remoto no que se refere ao risco de uma domesticação da escola. Ao tratar especificamente dos efeitos que esse movimento tem sobre a criança, afirmaram: “Além da chance de a criança ser excessivamente capturada pelo universo da família e arcar com mais restrições impostas pelas obrigações do afeto, a escola remota também passa a comparecer no

ambiente doméstico e, em uma espécie de *homeschooling* temporário, pode ser tomada como uma extensão da casa.” Não foi o caso da minha experiência com G.

Fui também acompanhando diversas discussões acerca do complexo cenário a respeito da acessibilidade às aulas remotas no início da pandemia. Em matéria publicada em 14 de maio de 2020, no jornal *Folha de São Paulo*, indicou-se que apenas 47% dos alunos da rede estadual paulista haviam acessado o aplicativo lançado pelo governo do estado de São Paulo duas semanas após o seu lançamento (PINHO, 2020).

E dois meses mais tarde, em matéria publicada em julho de 2020 no jornal *O Estado de São Paulo* (AMORIM, 2020), dados de uma Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Covid (PNAD Covid-19) divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelaram que 8,7 milhões de crianças, adolescentes e jovens do País não tiveram qualquer acesso a atividades de ensino remota em julho e apenas sete em cada dez estudantes tiveram alguma aula à distância. Pude constatar essa desigualdade quando comparamos o percurso das crianças atendidas pelo projeto “Letra Móvel” e aquelas que não tiveram o mesmo tipo de acompanhamento.

Ao olhar mais especificamente para as condições das séries iniciais, como é o caso de crianças como G., Colello (2021), no artigo intitulado “Alfabetização em tempos de pandemia”, apontou o abismo entre as realidades das escolas públicas e privadas para configurar um modelo de ensino remoto. Enquanto as primeiras conseguiram recriar as condições de trabalho, com acesso a estrutura material e tecnológica e apoio familiar, mais da metade das redes estaduais de ensino “admitiram não terem recursos disponíveis para atender os alunos. Além disso, em grandes cidades, nem mesmo o encaminhamento de materiais pedagógicos pelo correio chegou à totalidade dos alunos. Assim, para as camadas menos privilegiadas, falar em ensino remoto parece até uma ironia.”. (COLELLO, 2021, p. 145)

Colello (2021) ressalta que os professores, por sua vez, tanto na rede particular quanto nas redes públicas, diziam não estar preparados para utilizar ferramentas digitais e efetivar o ensino remoto. Além disso, as iniciativas de formação e os tutoriais voltados para o trabalho no mundo virtual não garantiram segurança para que os docentes pudessem atuar por essas vias.

Schiavon e Catai, no capítulo “Relatos de Educação em tempos de pandemia: entre a escola pública e privada” (2021, p. 262), também seguem nessa direção. Eles nos contam que: “não havia um domínio das habilidades e relações necessárias para esse uso (das tecnologias) tanto por parte dos professores quanto dos alunos, o que demonstra que a escola ainda não estava promovendo a apropriação necessária da tecnologia [...]”.



Ainda assim, os professores empenharam-se em desenvolver estratégias pedagógicas para materializar o ensino remoto, protagonizando ações em colaboração com seus pares e com as famílias. É o que eu buscarei descrever neste capítulo. Por isso, as palavras de Colello (2021, p. 153) fazem bastante sentido para o trabalho aqui desenvolvido: “postura educacional, disposição pessoal, posicionamento ideológico, fundamentação teórica, grau de experiência e subjetivação dos modos de trabalho, cada professor passou a fazer o ‘seu hoje dos tempos de pandemia’ a partir do ‘seu ontem na sala de aula’”.

Os conhecimentos e reflexões advindos das análises e práticas pedagógicas realizadas durante a pandemia devem apontar para a necessidade de continuar pensando a escola, as relações entre os profissionais da educação e suas famílias, a herança cultural que precisa ser salvaguardada e transmitida e o lugar que as tecnologias e a cultura digital podem e devem ocupar para cumprir com esse objetivo. É nesse sentido que deixo registrado aqui ensinamentos de Nóvoa (2020) a serem considerados num horizonte de futuro, a saber:

- a) avaliar criticamente o ensino remoto, mas não na perspectiva de consolidar um ensino à distância, opondo-se de antemão à lógica de mercantilização ou comercialização da educação, tendo como prioridade assegurar a educação como bem público;
- b) rever e considerar a organização dos tempos e espaços escolares, ampliando espaços coletivos de aprendizagem que levem em conta as diversidades; e
- c) repensar o currículo, dando especial atenção às linguagens e à possibilidade de conhecer, interpretar e inter relacionar os grandes temas da humanidade.

## **6.2 Das discussões entre as professoras voluntárias**

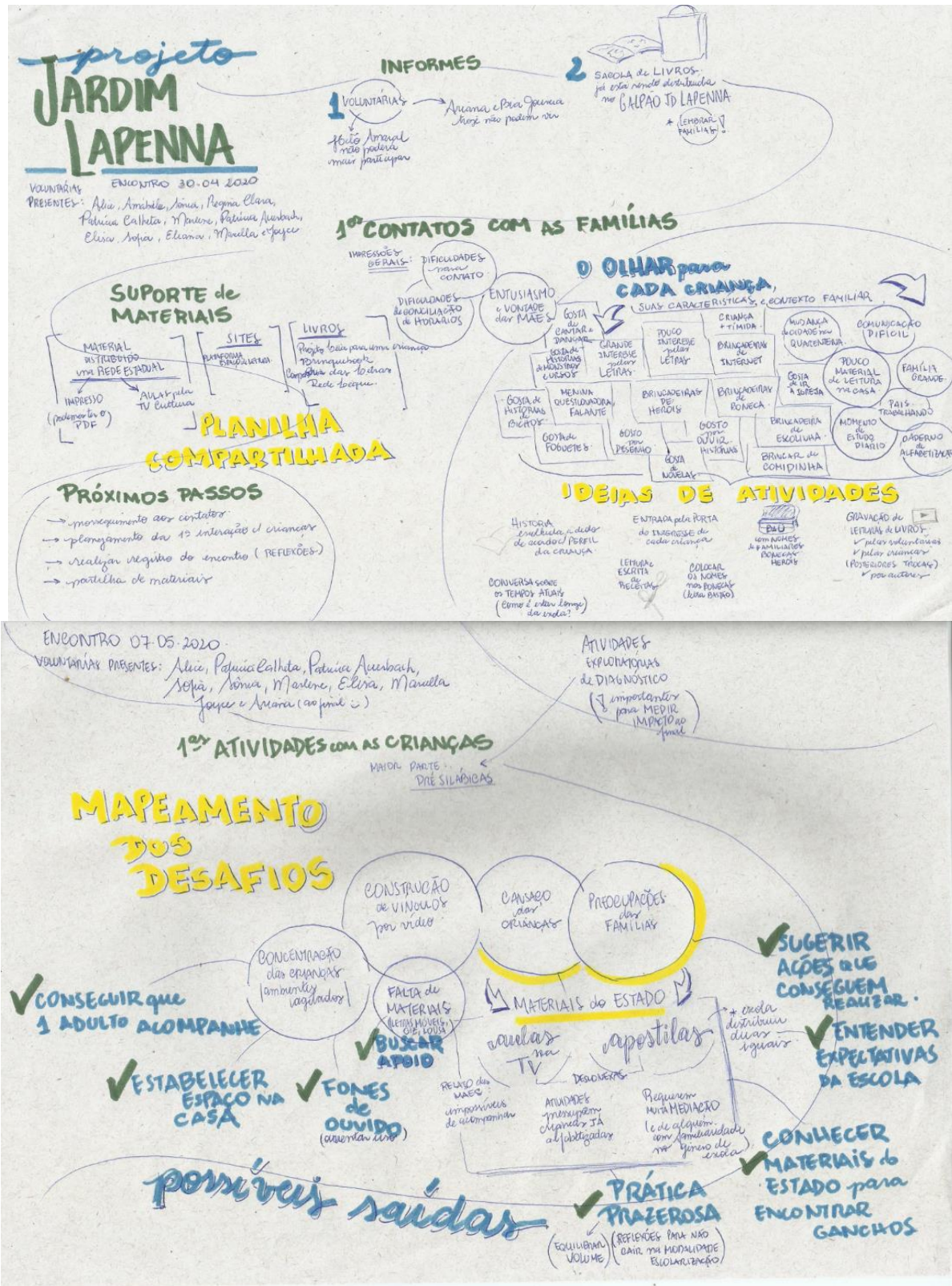
Ao longo do período que durou o projeto, eu e as demais professoras voluntárias nos reunimos, virtualmente, 32 vezes utilizando a ferramenta *Zoom*. Todos esses encontros, realizados com o intervalo médio de uma semana, foram gravados. As discussões coletivas, fundamentais para cada uma de nós, aconteceram regularmente e duraram, em média, 90 minutos. Fomos bastante assíduas e as ausências de colegas eram sentidas por todas. Nos organizamos pela ferramenta de *WhatsApp* para agilizar nossa comunicação e abrimos uma pasta comum no *Google Drive* para compartilhar material. Além disso, realizamos registros gráficos em forma de quadros-sínteses. Duas das voluntárias que tinham experiência com essa estratégia se responsabilizaram por organizar esses registros: Joyce Alcântara e Patricia Auerbach.

Iniciávamos as reuniões apreciando o quadro síntese do encontro anterior. A partir dessa retomada, identificávamos os destaques, analisávamos se havia algum ponto a acrescentar e avaliávamos se a pauta que havíamos deixado indicada para o encontro do dia estava mantida ou se havia outras prioridades. Esse modo de trabalho trazia uma rotina para as reuniões e permitia que fôssemos construindo um fio narrativo para nossa experiência.

Procurávamos garantir, a cada reunião, um tempo para discutirmos princípios que guiariam nossas ações, e outro para narrar o que estávamos vivendo com as crianças e famílias. Quando havia tempo, compartilhávamos ideias de propostas e estratégias para o trabalho com as crianças.

Na Figura 40, que traz as sínteses das reuniões realizadas em 30/04/2020 e 07/05/2020, é possível observar de que maneira isso acontecia na prática.

Figura 40: Síntese de reuniões das voluntárias - 30/04/2020 e 07/05/2020



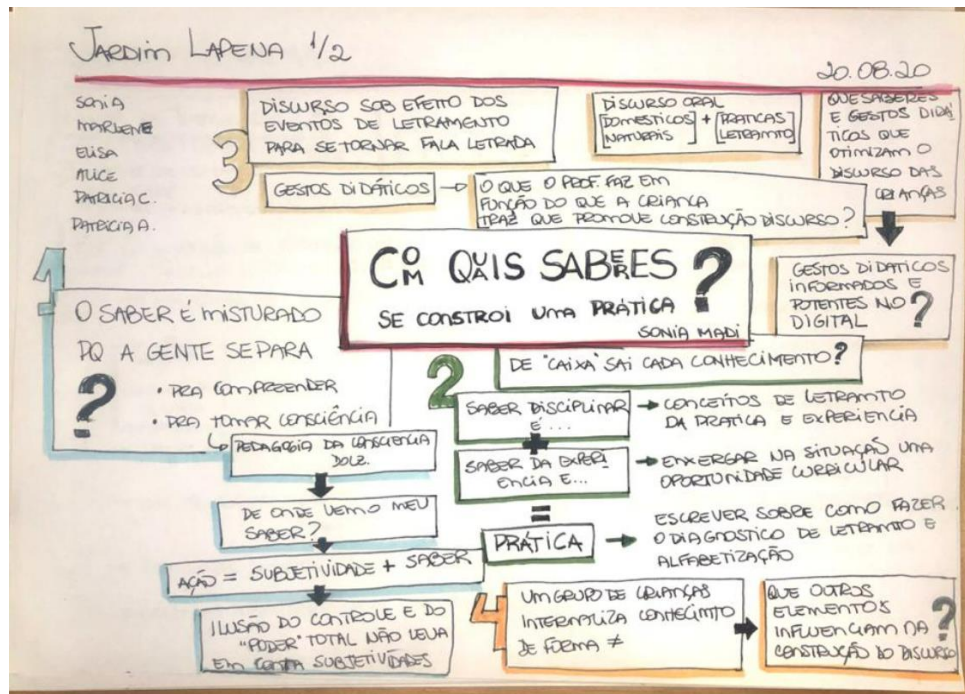
Fonte: Material de pesquisa

Na reunião do dia 30/04/2020, realizada logo no início do projeto, por exemplo, conversamos sobre as primeiras impressões a respeito de cada uma das crianças: falante e questionadora, demonstra pouco interesse pelas letras, gosta de cantar e dançar, aprecia histórias sobre monstros e ursos, tem interesse por novelas, tem bonecos de super-heróis, brinca de escolinha, de casinha, gosta de ir à igreja. Também falamos sobre algumas observações feitas a partir da entrada no contexto domiciliar: número de familiares no convívio diário, responsáveis trabalhando ou desempregados, permanência ou mudança de residência, pouca interação ou comunicação truncada.

Na semana seguinte (07/05/2020), discutimos alguns dos desafios que estávamos enfrentando: o cansaço e a pouca concentração das crianças, o ambiente agitado da casa, a falta de material para realizar o trabalho escolar, as preocupações das famílias, a construção de vínculos a partir da interação por meio de *WhatsApp*. Buscamos alternativas para esses impasses, como por exemplo: sugerir a presença de um adulto em casa acompanhando as interações das crianças com voluntárias, identificar o melhor espaço da casa para os encontros virtuais, experimentar (quando possível) o uso de fones de ouvido pelas crianças, conhecer o material disponibilizado pela escola para considerar a realização de propostas da mesma natureza.

Nosso grupo de voluntárias tinha experiência em sala de aula, na área de alfabetização, e com a formação de professores. Ainda assim, cada novo projeto convida a rever concepções, revisitar experiências anteriores e buscar coerência entre nossas palavras e ações - e foi o que fizemos. Na Figura 41, temos a síntese de uma reunião realizada em 20/08/2020, em que a pauta foi dedicada a questões dessa natureza.

**Figura 41:** Síntese da reunião de voluntárias - 20/08/2020



Fonte: Material de pesquisa

Os principais assuntos tratados nos encontros foram listados, por mim, em ordem alfabética, na sequência:

1. Aulas veiculadas na TV (volume de propostas, as atividades estão muito além, não consideram as possibilidades das crianças)
2. Boas práticas de leitura e de escrita
3. Contornos e limites de nossa atuação
4. Compartilhamento de como estávamos vendo as crianças
5. Debate a respeito da natureza do trabalho das voluntárias (É aula? Atendimento? Encontro?)
6. Desafios tecnológicos: ferramentas e estratégias de uso
7. Diálogo e escuta cuidadosa - crianças e famílias
8. Discussão de casos de famílias que não responderam ao convite, ou que interromperam o contato
9. Entrada na casa das famílias: De que lugar falamos? Pedimos licença? Que lugar temos?
10. Indicação de livros de literatura, parlendas, canções, textos de referência para estudo teórico das voluntárias

11. Informações a respeito das crianças e suas famílias (quem são, onde vivem, o que fazem, como está a rotina na pandemia, como está a relação com as propostas escolares)
12. Leitura de livros pela tela de celular (dificuldades, estratégias, alternativas);
13. Lugar do não saber e do erro; os saberes das crianças e os modos de dar visibilidade a eles
14. Mediação: possibilidades e limites
15. Modos de participação das famílias (dizendo que está errado, criticando, incentivando, soprando a resposta certa)
16. Natureza das propostas pedagógicas
17. Objetivos da leitura literária
18. Papel da voluntária (Professora? Mediadora? Colaboradora?)
19. Percurso com as crianças: acertos, ajustes e alterações
20. Percurso das voluntárias: Delicadezas, dificuldades e desencontros
21. Planejamento de propostas: ideias e materiais
22. Princípios norteadores do projeto
23. Relação entre famílias e escola
24. Rituais e rotinas de trabalho

Essa experiência coletiva trouxe referências e possibilitou a partilha de informações e reflexões para que cada uma de nós, voluntárias, pudesse construir um percurso singular com cada criança. Me senti muito bem participando das reuniões, levando perguntas, relatando minhas vivências com G., ouvindo as colegas, trocando ideias, acessando novos materiais e referências, fortalecendo convicções. Tudo isso permitiu que eu vivesse essa nova experiência em contexto de ensino emergencial remoto, exercitando a escuta, estudando, ensinando e aprendendo.

### **6.3 Do diálogo com diferentes instâncias e parceiros**

Em meados de setembro de 2020, quando o projeto já havia ganhado forma e ritmo, eu e as demais professoras do grupo de voluntárias nos dedicamos a pensar nossos horizontes e possíveis desdobramentos. As reuniões que realizávamos semanalmente nos mostravam a força e os efeitos de estarmos juntas, refletindo sobre o que estávamos vivendo.

Talvez fosse possível conseguir novas articulações. A primeira tentativa foi iniciar uma parceria com as educadoras da escola: desejávamos trocar impressões a respeito do que cada uma estava vivendo naquele contexto, desafios, entraves e soluções que estávamos enfrentando no cotidiano.

Durante a pandemia, a rede de ensino estadual paulista veiculou videoaulas pela TV; as professoras encaminharam propostas para os alunos pelo *WhatsApp* e, também, prepararam atividades impressas que foram retiradas pelas famílias, na escola. Os desafios de passagem do presencial para o remoto foram enfrentados por todos os professores, desde a universidade até a Educação Infantil (CASTIONI *et al.*, 2021; PRAZERES; GIL; LUZ-CARVALHO, 2020). As professoras da escola Pedro Moreira permaneciam mobilizadas para a organização do ensino emergencial, conhecendo ferramentas, fazendo planejamento, pensando em estratégias de trabalho e formas de se comunicar com as famílias. Afirmaram não ter condições para iniciar mais uma ação, além de todas as que já estavam colocadas. Por isso, na ocasião, nossa proposta de reuniões não vingou.

Nos voltamos, então, para as famílias, nosso outro foco de diálogo. Após seis meses de trabalho, estávamos mais próximas delas, mas na interação com as crianças, não havia oportunidade para conversas com os adultos. Propusemos a realização de encontros para compartilhar impressões, observações e dúvidas acerca da experiência vivida nas duas perspectivas: das voluntárias e dos familiares.

No início, os familiares ficaram receosos com a ideia, justificavam falta de tempo, vergonha, timidez, falta de desenvoltura. Desejávamos que todos se sentissem acolhidos como se estivessem em casa (e estavam literalmente em casa, mas não exatamente à vontade). Para facilitar essa aproximação, propusemos que a primeira reunião fosse organizada em pequenos grupos, formados por duas voluntárias e duas famílias. Dessa forma, não haveria muitas pessoas desconhecidas e, ao mesmo tempo, os participantes poderiam interagir não só com a voluntária que acompanhava sua criança, mas também com outra família que estava vivendo um contexto semelhante.

Vale dizer que o convite, feito às famílias, foi aceito pelas mulheres da casa (mães e avó). No começo, estavam tímidas e preocupadas com o que seria tratado. Foram se tranquilizando ao constatar que tínhamos, de fato, a intenção de trocar experiências, e não fazer qualquer tipo de cobrança, tanto em relação às crianças quanto às famílias.

No quadro 11, há trechos de depoimentos dos participantes da reunião, agrupados pelos seus temas.

**Quadro 11:** Trechos de depoimentos de familiares na reunião - 27/10/2020

Queixas a respeito do aluno, depreciação do comportamento da criança	Partilha a respeito de um passado escolar traumático	Pedido de desculpas por não conseguir ajudar a criança	Comentários a respeito da relação com o filho
<p>“Tive dificuldade dele fazer aula... Ele é danado! Não gosta de fazer as coisas, só quer saber de <i>tablet</i>, não quer saber de estudar...”</p>	<p>“Quando eu ‘tava’ na escola a minha irmã brigava comigo, ela ficava brava, me deixava de castigo, dizia que eu não sabia...”</p>	<p>“Pra mim é difícil porque eu não estudei muito. Então, para ensinar ele eu não sei muito... E vou tentando mostrar para ele quando tá certo ou errado...”</p>	<p>“É difícil fazer ele obedecer.”</p>
<p>“Hoje em dia as crianças não sabem que o nosso professor deveria ser tratado com honra todos os dias da vida dele... São os professores que formam o país, que formam o ser humano. Não é o presidente do país. Porque para um governante, quanto mais analfabeto for um país, mais fácil... Eu devo respeitar o presidente ou respeitar quem levanta cedo, mesmo ‘tando’ doente e que todo dia vai para escola para ensinar os alunos a ler, a escrever? O professor não tá na escola para ser agredido, mal tratado... O direito do professor é ensinar, e o papel da família é educar...”</p>	<p>“Eu só estudei até a 4<sup>a</sup> série, mas as professoras ensinavam diferente, não tinham paciência...”</p>	<p>“A gente não é professora. O que nós aprendemos, hoje em dia não serve mais. Eu fico olhando os livros, mas eu aprendi a escrever na cartilha Caminho Suave. Acho que nem existe mais... Eu procurei na internet e nem achei...”</p>	<p>“Os outros filhos eu não ‘frequentei’ tanto, não estudei com eles...”</p>



<b>Quadro 11:</b> Trechos de depoimentos de familiares na reunião - 27/10/2020			
“A educação mudou muito em todos os sentidos! Os pais da gente falavam que nossos professores eram os segundos pais e a gente tinha que respeitar... E quando eles falavam a gente baixava a cabeça... E a gente ficava de pé quando o professor entrava na sala...”		“Com tanta coisa na cabeça, medo de passar fome... Fazer exercício da escola ia ser impossível”.	
Fonte: Material de Pesquisa			

Lendo as falas agrupadas no quadro, retroativamente, percebo que a reunião mobilizou os familiares a tratar de questões variadas. A relação das crianças com os estudos e a posição frente aos pais e professores é uma delas. Parece haver certo saudosismo da relação de respeito em relação à autoridade do professor. Ao mesmo tempo, há lembranças de um passado escolar traumático. Ao falar sobre os dias atuais, por um lado, as mães disseram que estavam mais próximas dos filhos “Os outros filhos eu não frequentei tanto...”, por outro, ressaltaram as dificuldades para orientá-los e ajudá-los a fazer as atividades da escola.

A segunda reunião ocorreu em 16/11/2020. Participaram professoras voluntárias e famílias, com intuito de trocar mais experiências e partilhar sugestões. As mães e a avó apreciaram os dois encontros; puderam falar, compartilhar suas ideias, serem ouvidas, não só em relação às crianças, mas voltando a revisitar a própria história de infância e escolarização. Trouxeram também as durezas da pandemia.

Acima de tudo, foi possível retomar e ressignificar algumas representações de escola e de educação. Os familiares das crianças participantes estavam compreendendo o trabalho em curso com estranheza. Essa “escola” não parecia em nada com a “escola” da cabeça deles! Isso era jeito de se relacionar com as crianças? De onde sai tanta paciência? Por que gastar tanto tempo escutando menino? Era mesmo bom ficar “jogando conversa fora”? Aqui e ali havia uma desconfiança de que o filho ou a filha estaria “tapeando” a voluntária. Tanta conversa de menino só para escapar de coisa mais séria. Essa falação toda só podia ser para não precisar fazer lição, ler, escrever!

Avaliamos que era necessário conversar sobre a importância da interação verbal entre adultos e crianças. Explicamos que um bom professor precisa saber o que as meninas e os meninos pensam, o que sabem sobre o mundo, o ambiente familiar, a escola. Precisa, ainda, conhecer o que acham fácil, o que acham difícil para, então, planejar o trabalho. Comentamos que, por meio do diálogo, era possível dar sentido às emoções, às experiências cotidianas, e compartilhar valores e crenças, uma vez que o diálogo permite organizar o pensamento e o aprendizado.

As famílias também não entendiam a forma como nós, voluntárias, lidávamos com o erro. “Por que não corrigir o que está errado?”, “Se falta letra na palavra, por que não falar para a criança?”, “O que vai acontecer se a criança guarda o jeito errado?” Explicamos nossa concepção de processo de aprendizagem, sinalizando que para que a criança possa aprender é preciso estar presente, encorajá-la, permitir que ela se arrisque, que faça tentativas, com erros e acertos, apostando na capacidade que todas elas têm de pensar, de resolver problemas e de aprender.

Seis meses mais tarde, em junho de 2021, diante da perspectiva de retorno, ainda que parcial, à escola presencial, decidimos preparar um sarau com poesia, música e história. Além da celebração do percurso e dos avanços das crianças, ele marcou o encerramento de uma etapa. Esse encontro, realizado pela ferramenta de *Zoom*, com *link* enviado pelo *WhatsApp*, contou com a participação de 8 crianças, 8 familiares, 8 professoras e uma contadora de histórias, como convidada.

Para alguns participantes, o sarau configurou-se como uma despedida do projeto, cuidadosamente preparada pelas respectivas professoras: duas crianças concluíram o processo de alfabetização inicial, tendo compreendido a base alfabética e conquistado autonomia para a leitura e a escrita de pequenos textos. Outras duas crianças, transferidas para outras escolas em virtude do deslocamento das famílias para seus estados de origem - por terem perdido o emprego em função da pandemia, retornaram à aula presencial integralmente. E quatro crianças, incluindo G., prosseguiram com os encontros com as professoras voluntárias ao longo do 2º semestre de 2021.

A avaliação positiva das duas reuniões realizadas em 2021 e as preocupações com o retorno presencial à escola levaram-nos a pensar sobre a preparação de novas reuniões com as famílias das crianças em 2021. Então, no segundo semestre, foram realizadas cinco reuniões (18/08/21, 28/08/21, 18/09/21, 28/10/21 e 27/11/21), agora conduzidos por Elisa Pitombo, professora voluntária. Foram novas oportunidades de acolhimento, com a escuta das situações

que crianças e familiares enfrentaram na volta às aulas presenciais e na vivência da nova rotina, pensando em caminhos para que esse retorno ocorresse da melhor maneira possível. (ABE, 2020).

Durante esses encontros, as famílias voltaram a falar acerca da experiência com a escola remota. Contaram as dificuldades em acessar e acompanhar a programação do “Centro de Mídias da Educação de São Paulo”<sup>9</sup> e realizar as atividades. Disseram que alguns dos assuntos abordados nas atividades eram incompatíveis e distantes das crianças. Além disso, apontaram que havia propostas que nem mesmo os adultos compreendiam, o que os impedia de ajudá-las no cumprimento das tarefas. Também relataram que as crianças, por vezes, ficavam confusas e choravam frente às propostas. Muitas vezes, elas deixavam para realizá-las no período noturno, depois que as mães voltavam do trabalho e podiam estar juntas. A questão colocada foi que, nesse horário, as crianças estavam cansadas e já não tinham a mesma disposição.

As famílias relataram que não foi fácil retornar parcialmente à escola. A falta de rotina regular, com alguns dias em modalidade remota e outros de forma presencial, era um dificultador. Depois de quase um ano e meio de ensino remoto, as crianças já não tinham mais paciência e energia para fazer lições em casa. As próprias mães diziam estar exaustas depois de toda a experiência vivida em casa e apontaram falta de mais respaldo da escola, entendendo que precisavam de apoio e mais orientação para o retorno presencial.

O grupo de mães destacou o acompanhamento do “Letra Móvel”, tanto no período de isolamento social quanto no retorno progressivo à escola presencial. Sentiram o apoio dado pelas professoras voluntárias e entenderam os encontros do projeto como um “porto seguro”... E recebemos a notícia de que T., avó que participou de perto de todo o percurso da neta ao longo desses dezoito meses, ficou motivada a voltar aos bancos da escola. Matriculou-se na EJA e, desde agosto de 2021, passou a frequentar a escola.

O quadro 12 apresenta mais alguns comentários sobre efeitos do projeto:

---

<sup>9</sup> Cf. <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/programacao-alunos/>

**Quadro 12:** Comentários das famílias sobre efeitos do projeto - julho/2021

“Fora o aprendizado que eles tiveram, foi bom para eles porque em casa eles são arteiros, e também são ‘fechadinhos’. E tudo isso ajudou eles a conseguir se expressar mais...”

“Foi bom receber a sacolinha. Ele (o filho) ficou curioso de ver o material, de ver as canetinhas, as letrinhas, os envelopes (com jogos) que vocês mandaram.... Ele ficou bem contente! Nem sempre dá tempo de fazer a lição da escola com ele... é uma vez ou outra porque ele não tem muita paciência, nem eu. E os irmãos não têm paciência com ele... às vezes ele pegava e espalhava as letras no chão para montar os nomes da gente e aí ele vai colocando as letras...”

“Teve oportunidade de conversar, de falar à vontade. E essa é oportunidade de cada professora poder dedicar atenção. De ler, de conversar sobre a história, do personagem, do que vai acontecer...”

“Fico feliz de ver que minha neta consegue fazer as letras, juntar as palavras... E a professora A. não desistiu dela jamais! Eu sou grata porque minha neta está praticamente alfabetizada!”

“Entrar assim (em grupo no *WhatsApp*), como a gente ‘tá’ agora, eu aprendi com a professora. Eu não sabia entrar assim não...: Agora eu aprendi e já fiz com a minha cunhada e minha prima”.

Fonte: Materiais de pesquisa

As reuniões colaboraram para que as famílias pudessem pensar sobre as formas de se relacionar com as crianças, refletir sobre as diferentes formas de aprender, reconhecer o valor da presença delas na vida das crianças, perceber as próprias possibilidades de aprendizagem e vivenciar uma experiência em grupo pautada pelo diálogo.

#### **6.4 Do início do retorno às aulas presenciais**

Em 15 de junho de 2021, houve uma reunião no Centro de Contingência do Coronavírus. Nela, conclui-se que, a partir do início do segundo semestre de 2021, a ampliação

do atendimento presencial de estudantes nas unidades escolares do Estado de São Paulo estava se tornando viável.<sup>10</sup>

Então, no mês de agosto, com o início da retomada às aulas presenciais, as crianças começaram a frequentar a escola gradualmente. As turmas da Escola Pedro Moreira foram divididas em pequenos grupos e cada um deles passou a ir para a aula uma vez por semana. O ensino emergencial remoto prosseguiu nos outros quatro dias letivos.

No mês de setembro, as turmas de crianças foram reorganizadas em dois grupos e passaram a comparecer presencialmente duas vezes por semana; e a partir de outubro, todas retomaram a rotina regular adotada antes da pandemia de COVID-19. Em 16 de outubro de 2021, as aulas foram retomadas integralmente.<sup>11</sup>

A partir dessa retomada do ensino presencial, ampliou-se a interação entre as professoras regentes e respectivas turmas. Em agosto de 2021, durante uma das reuniões pedagógicas semanais, essas professoras conversaram sobre as condições dos alunos que haviam participado do projeto em relação aos demais. Elas observaram que essas crianças haviam conquistado avanços bastante significativos em seus processos de aprendizagem durante o período de pandemia; também notaram que elas se mostravam especialmente interessadas e participativas nas atividades que eram propostas em classe. As professoras se perguntavam sobre as condições que levaram esses estudantes a se destacar dessa maneira, e manifestaram para a coordenadora pedagógica o desejo de saber mais sobre o projeto.

Era chegada a hora: o desejo das professoras se alinhava ao nosso, como voluntárias, de dialogar e trocar experiências sobre o trabalho realizado durante a pandemia. Assim, nos articulamos com a coordenadora pedagógica para levar a cabo essa ideia. As professoras responsáveis pelas turmas de 1º, 2º e 3º anos da escola foram convidadas a participar de reuniões com voluntárias. Sete delas aceitaram o convite, inclusive a professora de G. É conveniente lembrar que quando iniciamos o projeto, em 2020, G. estava no 1º ano do Ensino Fundamental e a professora da turma havia saído em licença maternidade. Em 2021, passou para o 2º ano, sendo aluno de outra professora.

---

<sup>10</sup> Cf. <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2021/decreto-65849-06.07.2021.html>

<sup>11</sup> Cf. <https://www.cpp.org.br/procuradoria/publicacoes/item/17537-deliberacao-cee-204-2021-fixa-normas-para-a-retomada-das-aulas-e-atividades-presenciais-no-estado-de-sp#:~:text=1%C2%BA%20As%20aulas%20e%20demais,18%20de%20outubro%20de%202021.>

## 6.5. Da interação das professoras com as voluntárias

Os encontros sistemáticos entre professoras e voluntárias se iniciaram em maio de 2021. Foram realizadas 14 reuniões, duas a cada mês, em modalidade *on-line* com duração de 90 minutos durante horários de trabalho coletivo.

A ação foi coordenada por Sonia Madi, voluntária do Projeto “Letra Móvel” com o apoio da coordenadora pedagógica da escola. Outras duas voluntárias, Marlene Alexandroff e Ariana Rocha, também participaram dessa iniciativa, auxiliando no planejamento dos encontros. Era importante partilhar desafios, impasses e soluções encontradas por nós e pela escola durante o tempo do ensino emergencial remoto. Era fundamental, também, conversar sobre o progresso das crianças e partilhar algumas reflexões sobre o planejamento e o trabalho de alfabetização.

Como nem todas as professoras da escola e voluntárias participavam dessas reuniões, foram feitos registros para que todas pudessem, posteriormente, tomar conhecimento das discussões de cada um dos encontros. Adotamos a mesma lógica utilizada nas reuniões entre as voluntárias. A síntese das discussões do dia, organizada em forma de quadro, era compartilhada com o grupo na quinzena seguinte, com o intuito de retomar os principais pontos discutidos, buscando a continuidade das reflexões. Depois de validado, o registro era compartilhado com toda a equipe.

Esses registros assumiram duas finalidades: ajudar o grupo a alinhar o entendimento do que fora discutido nas reuniões e se constituir como recurso para revisar ideias quando consultado posteriormente.

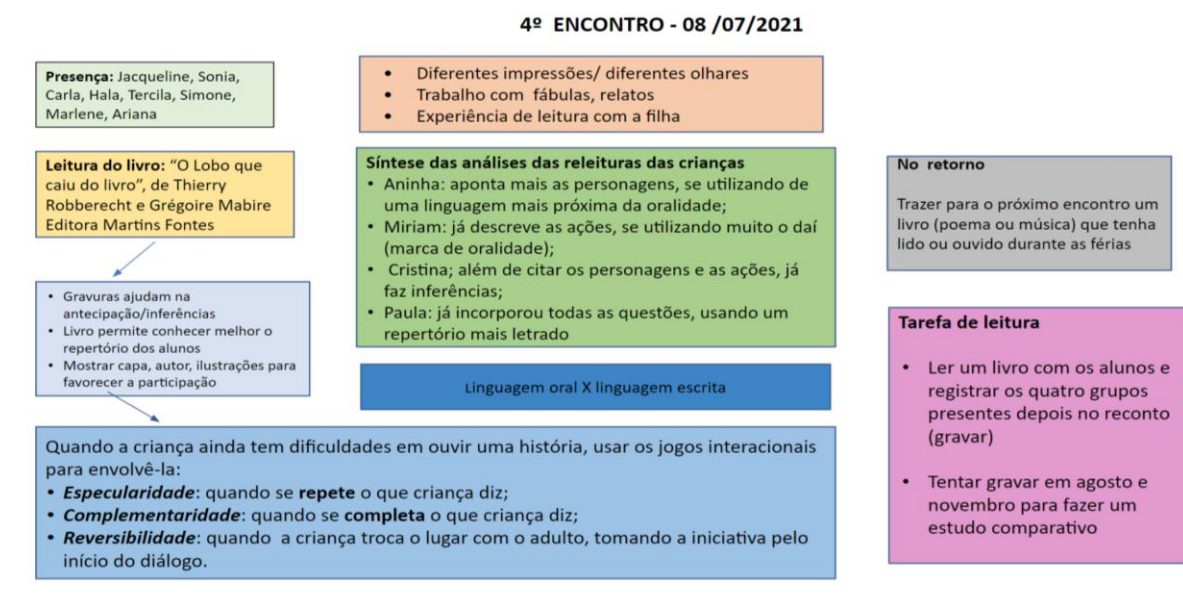
As pautas trataram de assuntos bastante diversos. No primeiro encontro, por exemplo, cada participante se apresentou. Na sequência, usando a metáfora de uma refeição, foi proposto que cada uma indicasse um prato que gostaria que fosse servido nos encontros, pensando nas expectativas de cada uma. Surgiram desde café com leite quentinho, trazendo ânimo para o trabalho; uma sopa leve, para partilhar pistas de atividades mais fluidas; churrasco e cerveja, pensando na descontração; salada de frutas, para expressar a diversidade de saberes que poderiam circular durante as conversas.

No segundo encontro, as professoras da escola fizeram uma retrospectiva geral das condições vividas durante o ensino emergencial remoto e no retorno presencial. Destacaram especialmente as dificuldades que enfrentaram e as frustrações por não conseguirem cumprir o planejado; as limitações impostas pelo isolamento social, a decepção diante da não realização

das tarefas por parte de vários alunos, o desapontamento com a falta de cooperação das famílias. Esses apontamentos levaram a uma conversa sobre as expectativas e a realidade. As voluntárias contaram sobre o que depreenderam das condições das crianças e de suas famílias, a partir da presença regular no espaço doméstico.

A partir desse mapa, a proposta do terceiro encontro foi identificar e discutir as ações que estavam sob domínio das professoras - o que elas haviam planejado, o que dera certo ou não. E diante do desânimo trazido, a ideia foi retomar o que cada uma enxergava como suas potências e como dificuldades, e de que maneira os saberes poderiam estar a serviço da realização do trabalho e da interação com os alunos. As professoras destacaram como um dos desafios o trabalho com leitura. Esse assunto se configurou, então, como pauta do 4º encontro, apresentado na Figura 42.

**Figura 42:** Síntese da 4ª reunião entre voluntárias e professoras da escola - 08/07/2021



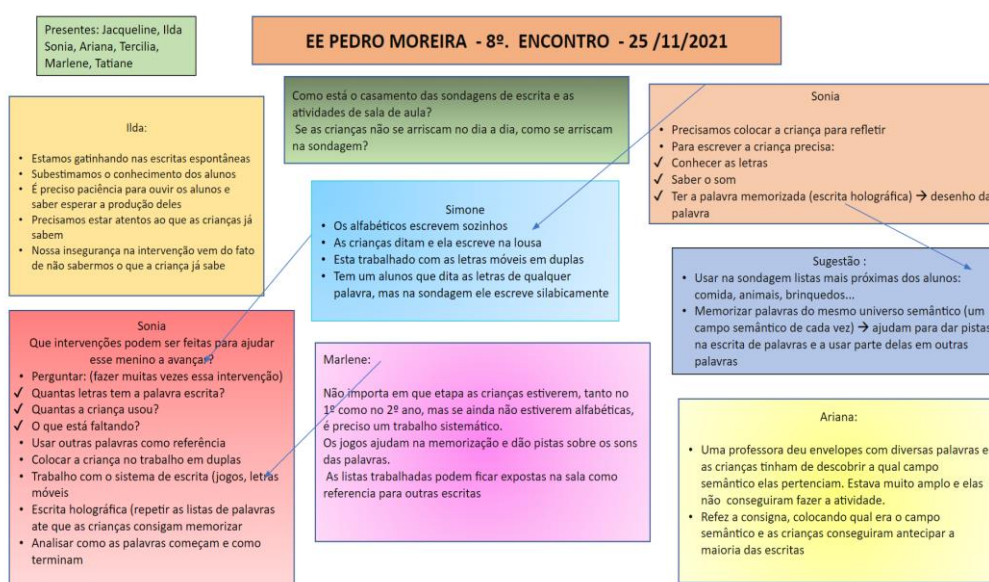
Fonte: Materiais de pesquisa

Assim, a 4ª reunião tratou da leitura literária. O grupo conversou sobre as leituras literárias que estavam sendo realizadas em classe, sobre o acervo e sobre as estratégias utilizadas para que os alunos pudessem se manter participativos durante a leitura. Algumas professoras não tinham uma regularidade de leituras na classe e, também, não costumavam ler como atividade pessoal de lazer. No 5º encontro foi realizada uma ciranda literária. As professoras gostaram de falar a respeito dos livros lidos e comentaram que essa era uma experiência inusitada. Desta forma, o assunto foi estendido para o 6º encontro, com o propósito

de que as professoras pudessem discutir a viabilidade e as condições para realizar experiências dessa natureza com os estudantes. Os saberes das crianças em relação ao sistema de escrita e a forma como usufruíam das propostas de leitura foram ainda pontos de pauta deste encontro.

Gradativamente, as professoras da escola foram se sentindo à vontade para falar sobre suas práticas e partilhar dificuldades e dúvidas em relação ao processo de alfabetização dos alunos. Iniciou-se, ainda, um processo de trocas de estratégias de ensino e discussão a respeito das melhores condições para fazer intervenções junto às crianças. Esse assunto retornou em outras reuniões, como é possível observar na figura 43.

**Figura 43:** Síntese da 8ª reunião entre voluntárias e professoras da escola – 25/11/2021



Fonte: Materiais de pesquisa

As professoras da escola relataram que, mediante o retorno presencial, viviam o desafio de trabalhar com grupos com maior heterogeneidade do que em anos anteriores. Por isso, em várias reuniões, a questão principal foi a mediação do professor junto às crianças para que elas avançassem em seus processos de alfabetização.

Para relatar alternativas encontradas durante o trabalho remoto, uma das estratégias utilizadas pelas voluntárias foi exibir pequenos vídeos com depoimentos abordando situações vividas com as crianças ou algum aspecto do trabalho: estratégias para conduzir a leitura literária, motes para situações de produção de textos, os jogos como uma das estratégias para



propiciar reflexões sobre o sistema de escrita. Essa dinâmica mobilizou as professoras, que chegaram, inclusive, a pedir que partilhássemos com elas os jogos que utilizamos.

Sugerimos que as crianças que haviam participado do projeto levassem seus jogos para a sala de aula, e também enviamos mais alguns conjuntos desse material para a escola.

Nesta breve abordagem, não tive a intenção de aprofundar detalhes dessas reuniões, mas trazer algumas referências a respeito do modo como foram realizadas. Este desejo de compartilhar com outros professores, de outras localidades, um pouco do que fora vivido e refletido durante a realização do projeto “Letra Móvel” não ocorreu só comigo. Outras voluntárias se organizaram para escrever e partilhar parte dessa experiência.

Assim, dois trabalhos acadêmicos foram apresentados no V CONBALF<sup>12</sup>, sob a forma de comunicação oral. O primeiro, intitulado “Aprendizagem móvel: reflexões sobre o ‘Alfaletrar’ (ALMEIDA; ALEXANDROFF; CALHETA, 2021a), tratou do desafio de realizar encontros síncronos para desenvolver experiências vinculadas às diferentes práticas de linguagem, particularmente de leitura e produção oral e escrita de gêneros discursivos, com vistas à reflexão sobre modos pelos quais as crianças puderam se apropriar de conhecimentos e saberes do campo da linguagem.

O segundo, “Jogos de Alfabetização: desafios do trabalho pela tela do celular” (ALMEIDA; ALEXANDROFF; CALHETA, 2021b), discutiu o trabalho de apropriação do sistema de escrita alfabética por meio de jogos de alfabetização, refletindo sobre as possibilidades de mediação nesse contexto.

## **6.6. Dos indícios da presença e da permanência da escola na vida de G. (e que justificam, de maneira mais ampla, o sentido desta experiência)**

Tendo narrado acerca dos vários fios que ajudaram a tecer essa experiência, vou voltar o foco para o principal objetivo que nós voluntárias, os familiares e as professoras tinham em comum durante a pandemia: manter a escola presente na vida das crianças e oferecer oportunidades para que elas avançassem em seus processos de aprendizagem.

No decorrer de minhas interações com G., me perguntava de que maneira essa experiência, ainda que realizada apenas entre UMA professora e UM aluno constituía-se não apenas como uma tentativa de garantir a ele o direito de aprender e de avançar em seus

---

<sup>12</sup> CONBALF (Congresso Brasileiro de Alfabetização, realizado de 18 a 20 de agosto de 2021, em formato *online*. <https://www.abalf.org.br/v-conbalf>

processos de aprendizagem, mas também como uma forma de manter, de fato, a presença da escola em sua vida. Não frequentávamos o prédio da instituição, não havia uma sala de aula, nem a turma de alunos. Eu não fazia parte da equipe docente que atuava na instituição em que ele estava matriculado. Poderia, então, afirmar que a escola estava lá? Decidi fazer o exercício de buscar indícios que me levassem ao reconhecimento desta presença, em alguma medida:

a. Do ritual

Na perspectiva de fazer a escola chegar à casa de G. e, ao mesmo tempo, da casa se configurar como escola, pensei sobre os movimentos realizados para que isso acontecesse. Como contei anteriormente, nossos encontros aconteciam depois que a mãe de G. chegava do trabalho, no final da tarde ou início da noite. Aguardávamos este momento porque precisávamos do celular dela para realizar nossas interações. Mas, quando ela colocava os pés em casa, não entregava logo o aparelho ao filho. Ela o orientava a realizar sempre o mesmo ritual: ele tomava banho, trocava de roupa, se penteava, tomava um lanchinho e só então ficava pronto para “ir para a escola”. Se a mãe “perdia o ônibus”, ou por algum outro motivo se atrasava para o retorno à casa, me mandava um recado avisando, mas mantinha todo o ritual em curso. Essa preparação revestia de importância nosso encontro e promovia um deslocamento de uma situação doméstica. G. se preparava e, em alguma medida, saía de casa.

b. Da posição de filho para a posição de aluno.

Durante os 18 meses que durou nossa interação regular, tanto G. quanto sua mãe se dirigiam a mim dizendo “Professora Regina”. Mesmo depois de meses, tendo estabelecido uma relação de confiança e de proximidade, eles mantiveram o pronome de tratamento atrelado ao meu nome. Parece-me que a presença desse marcador confirmou o compromisso e a posição que assumi e que também permitiu que G. ocupasse o lugar de aluno.

Vimos que, durante a pandemia, com a escola se deslocando para o espaço doméstico, os contornos perderam definição, os limites ficaram borrados. Ainda assim, minha presença, em interação síncrona (ainda que remotamente) propondo atividades, dando orientações, explicando, ensinando, possibilitou ao menino deixar a posição de filho caçula, de irmão mais novo, para assumir a posição de aluno. Isso não foi pouca coisa! E vale dizer que a mãe de G. foi, progressivamente, ajudando seu filho nesse processo.

c. Do estabelecimento de uma rotina

Para além da busca de uma regularidade para os dias e horários, fomos estabelecendo uma rotina: sempre um momento para conversar. Assim se iniciava o desenho de um terreno compartilhado, do território comum: falávamos sobre o que tínhamos feito durante o dia, algo que havia acontecido no dia anterior: podia ser a previsão do tempo, uma tarefa, o cardápio do almoço, uma brincadeira, a canção do momento no rádio, uma situação familiar. Em tempos de pandemia e de isolamento social, qualquer pequena situação ou ocorrência ganhava um outro peso ou novo sentido: um sorvete, o filme na TV, um capítulo da novela, uma lição de casa, a última dancinha do *Tik Tok*.

Em seguida, combinávamos o que faríamos naquele encontro: a leitura de um livro, um jogo, o registro de uma memória, uma brincadeira ou desafio. A regularidade dessas propostas trazia tranquilidade para G., pois ele ia compreendendo a estrutura do trabalho, que se tornava conhecida, previsível.

d. Da transformação de espaço da casa em um novo lugar

Foi interessante observar de que maneira o espaço da casa foi acolhendo as práticas que íamos realizando, dia após dia.

Na escola, ao organizar o espaço, a professora oferece pistas sobre a atividade que se vai propor e sobre o tipo de interação que se vai estabelecer: Se as crianças encontram as carteiras configuradas em duplas, se há cadernos distribuídos sobre as mesas, ou se a professora pede que todos se sentem no chão em roda, os estudantes vão antecipando o que irá acontecer.

No caso de nossa experiência, a casa de G. era um espaço particular, que eu precisava respeitar. Não tinha sentido dizer como deveria estar organizada. O que eu pedia era que G. separasse, com ajuda da mãe, o material que utilizaríamos a cada dia: caderno, lápis grafite, letras móveis, papel sulfite, canetinhas hidrocor, jogo, livro de literatura.

Dia após dia, à medida que as atividades iam sendo realizadas, G. e sua mãe iam pensando sobre as melhores condições para realizá-las: sobre o tapete da sala, na mesa da cozinha, sobre a cama... passaram a considerar a incidência de luz, o apoio para escrever, a área para organizar as peças do jogo, a posição mais confortável para ouvir a história, a posição do aparelho celular.

e. Do tempo da escola / de estar na escola / da dimensão

Os encontros entre mim e G. duravam em torno de 60 minutos, mas chegaram a uma hora e meia em diversas ocasiões. Para além do tempo do relógio, há o tempo utilizado para realizar uma atividade, para participar de um jogo, para escrever um texto. No início, era frequente ouvir o menino perguntar quanto duraria o encontro, ou se ele já estava próximo de terminar. Quando se engajava nas propostas, essa pergunta desaparecia. Algumas vezes cheguei a ouvir: “Mas já acabou?”

Vale mencionar que durante os encontros, algumas vezes aconteceu de os irmãos mais velhos passarem fazendo uma piadinha ou alguma provocação. G. também chegou a pedir para os familiares diminuírem o som da TV ou falarem mais baixo para que ele pudesse se concentrar. Aos poucos, todos - mãe, pai, irmãos, passaram a respeitar esse tempo, cuidando tanto de observar o nível de ruído, quanto de preservar o espaço onde “acontecia a aula”.

Pensando sobre esse tempo privilegiado dedicado aos estudos e, nesse caso, vivido em casa, e o valor que a família também foi atribuindo a ele, lembrei-me de Masschelein e Simons quando escrevem:

[...] o tempo livre como tempo escolar não é um tempo para diversão ou relaxamento, mas é um tempo para prestar atenção ao mundo, para respeitar, para estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir. O tempo livre não é um tempo para o eu (para satisfazer necessidades ou desenvolver talentos), mas um tempo para se *empenhar em algo*, e esse algo é mais importante do que as necessidades pessoais, os talentos ou os projetos. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019, p. 98).

Esse tempo preservado, quando G. pôde se dedicar aos estudos, também colaborou para que pudesse ocupar a posição de aluno e fosse reconhecido pela família nessa posição.

f. Dos propósitos do trabalho

Importante comentar que para além de engajar G. em práticas de oralidade, de leitura literária, de escrita, eu compartilhava com o menino o propósito de cada uma dessas atividades: o que estávamos fazendo, por que estávamos fazendo: organizar uma lista de convidados para o aniversário, participar de um jogo, preparar uma mensagem para homenagear a mãe, escrever uma experiência marcante para guardar na memória. Para além disso, ele sabia que durante a realização dessas atividades havia um objetivo: aprender a ler e a escrever.

E aqui, uma particularidade em relação a esses objetivos, para mim, professora. O uso do celular, que viabilizou nossas interações, fazia com que, a cada situação, eu pensasse sobre

o que desejava ter como foco: o rosto de G. para me dirigir a ele? A folha do caderno para acompanhar o que ele estava escrevendo? A ilustração do livro? O trecho do texto que ele estava lendo? Eu precisava olhar e acompanhar os gestos, os movimentos, as expressões, as palavras, também interpretando e construindo sentidos a partir desses indícios para poder direcionar minha ação, minhas intervenções.

g. Da aposta e do laço

Durante o período de ensino emergencial remoto, um dos desafios enfrentados por nós, professoras e professores, foi pensar sobre a possibilidade de estabelecer uma interação à distância com os estudantes. Desde o início do trabalho com G. eu me perguntava: Haveria um bom sinal da internet? Teria eu chances de me aproximar de um menino de 6 anos através de um celular? Como se daria a presença à distância? Conseguiria eu desenvolver práticas adequadas a esse contexto? Seria possível realizar propostas mesmo em condições empíricas tão precárias? Ele aceitaria participar das atividades? Conseguiria eu colaborar para os avanços da criança em suas aprendizagens?

Revisitando essas questões, me pergunto com o que estávamos, de fato, preocupados: com a conexão? com a interação? com a presença? com a linguagem? com o vínculo? com o que eu pretendia ensinar? Com o que a criança poderia aprender?

Nem a oferta dos melhores recursos tecnológicos, tampouco a presença física da professora garantiria sucesso da empreitada, tal como colocado por Voltolini (2007). Então, o que de mais profundo estava em jogo? Quais seriam as chaves?

Revisitando tantos e tantos dos meus registros, encontrei a resposta na primeira vez em que conversei com a mãe de G. Ao final da nossa conversa, ela me perguntou: “Será que vai dar certo?” Respondi: “Não tenho certeza, mas vamos apostar!”.

A aposta! Naquele momento, sem mesmo saber, eu estava estabelecendo um pacto com a mãe de G. Apostávamos que iria dar certo, que seria possível levar G. a avançar em seu processo de alfabetização. Desejávamos que G. aprendesse a ler e a escrever, pois tínhamos a leitura e a escrita como objetos de grande valor!

Neste trabalho, assim como em qualquer outro que busque educar, não há certezas dos resultados, mas são as apostas, a dedicação, o envolvimento, o empenho, a entrega, que movem aquele que ensina e aquele que aprende. O que está em jogo é muito menos o conteúdo em si, o objetivo e tarefa do professor e do aluno, e muito mais as subjetividades que entremeiam a convivência. Essa experiência deixa marcas no aluno e no professor.

Em minha visão, o que afetou G. foi mais do que eu disse, professei; foi a expressão de um desejo, de uma marca simbólica que o fez desejar, mesmo que não se desse conta disso. Em diálogo com ele, apontando caminhos, mostrando mundo, estava atravessada pelo desejo de estar ali. No meu discurso, estavam minhas relações com o saber, com a cultura; estava também o não dito. E aqui também se transmitiu algo.

Nessa relação, do meu ponto de vista, um laço transferencial se estabeleceu. Aqui estou me valendo da reflexão de Riolfi (2015) acerca da transformação que pode ocorrer em uma aula ou, no contexto desta pesquisa, em um encontro: “o que define a existência de uma aula não é o fato de que determinado conteúdo tenha ou não sido tratado, mas sim, que uma mutação muito particular tenha ocorrido: a famosa passagem do discurso comum para o discurso como laço social.” (RIOLFI, 2015, p. 272).

Ao pensar sobre a experiência aqui narrada, entendo que ela promoveu deslocamentos tanto em G. quanto em mim, justamente porque um laço entre nós foi estabelecido, fazendo com que muitas pessoas se implicassem e se articulassem nesse processo: familiares, voluntárias, professoras. Finalizo, portanto, este capítulo, com as palavras de Riolfi (2004, p. 321), autora que tanto me ensinou em todo este percurso:

Haver laço social é pré-requisito para que a educação básica cumpra seu papel, pois penso não ser possível haver educação sem que cada qual possa implicar-se devidamente em seu papel social, possibilidade que, como já disse, é completamente dependente da possibilidade de organização através de um laço articulado. (RIOLFI, 2004, p. 321).

## 7. Encontros e desencontros de G. com a cultura escrita

Aquela mudança de rumo apenas multiplicou nossas incertezas. Nós não sabíamos usar uma bússola, nem ler regimentos nem cartas náuticas nem tínhamos a mais remota ideia sobre se o mundo tinha a forma de pera, de uva ou de rabanete.

(Ponce de León, 1992, p. 42)

A epígrafe deste capítulo traz uma imagem que ilustra bem o que foi o início dessa narrativa: muitas incertezas, sem saber o que nos aguardava. Quando conheci G., ele tinha 6 anos e estava iniciando seu caminho no Ensino Fundamental. Ficava desconfiado toda vez que alguém puxava conversa, e não entrava fácil no assunto, especialmente se o associava à esfera escolar. Diante de um livro ou de um texto escrito, já anunciava que não sabia ler. Quando tinha lápis e papel nas mãos, também ficava aguardando que alguém lhe ditasse as letras para escrever.

Muita coisa mudou após 18 meses de trabalho. Mesmo em tempos de isolamento social, ele fez muitos movimentos, aproximando-se da cultura escrita. Leu muitos livros e avançou em seu processo de alfabetização. Neste capítulo, tenho como objetivo apresentar um balanço do que houve ao longo do processo.

### 7.1. Da mobilidade de G. enquanto falante da Língua Portuguesa

Em 2021, G. passou para o 2º ano do Ensino Fundamental. Continuou com os colegas da turma do ano anterior, que foi recebida pela nova professora. Em março de 2022, completou 8 anos. Comparando as imagens - *prints* de tela - de quando começamos e as atuais, é impressionante ver o quanto ele cresceu! Está cada vez mais vaidoso, preocupado com a roupa que vai vestir, com o corte de cabelo...

Um pouco mais desembaraçado, passou a puxar conversa acerca dos mais variados assuntos. Quando é de seu interesse, sustenta a prosa por um bom tempo. Continua gostando de falar sobre comidas, carros, brincadeiras e incluiu as séries (a família passou a fazer

assinatura de um serviço de *streaming*). A rede de internet também melhorou, de modo que os jogos eletrônicos, os aplicativos, a tecnologia foram tornando-se assuntos frequentes.

Essas aproximações começaram em 2020. Num encontro realizado em 20 de julho daquele ano, ele me contou que tinha brincado no *tablet*. Quando perguntei sobre o que mais havia no aparelho, ele foi me explicando, passo a passo, como havia construído um avatar para poder jogar e eu fui anotando a explicação:

“Primeiro você coloca o dia, o ano e o mês que você nasceu... O ano que você tem (idade). Depois, se você é menina ou menino – se for menina coloca feminino, e se for menino, masculino. Depois coloca uma senha e aí faz um desafio para você: você tem que deixar os animais em pé. Se você ganhar um X, você perde; e se você ganhar uma estrelinha, você ganha. E você tem que preparar o boneco. Você toca no boneco, na tela, e aí você escolhe o cabelo, blusa, calça...”.

Em maio de 2021, quase um ano depois, G. voltou a falar sobre tecnologia. Um trecho de nossa conversa está registrado no quadro 13:

<b>Quadro 13:</b> Trecho de conversa - 11/05/2021
G. Professora, você tem Alexa? Prof. <sup>a</sup> : Alexa? O que é isso? G.: É uma coisa que faz o que a gente manda... A patroa da minha mãe tem duas: a Alexa normal e a bola... Prof.: E o que ela faz? G.: Ela põe música, liga a TV, acende a luz... Há uma pausa e ele continua: G.: Professora, eu vou te mostrar aqui no meu <i>tablet</i> , no <i>Google</i> ... (Ele abre o <i>Google</i> e faz a pergunta oralmente) G.: <i>Google</i> , quanto a Alexa custa? Ele ouve a informação no <i>tablet</i> e eu não escuto. Antes que eu faça uma pergunta ele já emenda: G.: A patroa da minha mãe comprou pela internet, que é mais barato... é essa daqui que a Eliane tem... (mostra a imagem na tela). Ela usa pra escutar música. Eu posso falar para ela fazer uma coisa, e aí ela faz...



**Quadro 13:** Trecho de conversa - 11/05/2021

G.: A Alexa não resmunga... Ela é de pessoa chique!  
G.: Eu acho que ela é amiga do *Google* porque ela é igualzinha! Eles combinam porque falam igual. A gente faz pergunta e ela responde...  
Prof.<sup>a</sup>: E como ela sabe falar a resposta?  
G.: A tecnologia, né?  
Prof.<sup>a</sup>: E quem é a tecnologia?  
G.: Os cientistas!

Fonte: materiais da pesquisa

Nesse exemplo, temos a cena de G. em contato com questões ligadas à tecnologia e, também, à cultura digital, ao pensar sobre a maneira como as informações são produzidas e transmitidas. O *YouTube* e o *Tik Tok*, redes sociais para compartilhamento de vídeos curtos, eram bastante acessados por G. como forma de lazer.

Outra mudança notável foi em relação às preferências de programas na TV. Suas inclinações foram ganhando novos contornos, ampliando-se. Esse alargamento de horizontes pode ser observado no trecho de uma conversa apresentada no quadro 14:

**Quadro 14:** Trecho de conversa - 31/08/2021

G.; Oi, professora Regina!  
Prof.<sup>a</sup>: Oi G! Tudo bem? Nossa! Como seu cabelo cresceu!  
Ele olha-se na tela, volta-se para a mãe e diz:  
G.: Nossa mãe, tô com um monte de espinha!  
Então volta-se para mim e continua:  
G.: Sabe, eu ando com um sono profundo”  
Prof.<sup>a</sup>: É mesmo? Por que será? Você está indo dormir muito tarde?  
G.: É... é porque às vezes eu fico assistindo filme com a minha mãe, na Netflix! Passa série... tanta série! A série do lobisomem, do Scott, é muito boa, professora!” E eu perco o horário...  
A mãe disse que perdeu o horário!

Fonte: materiais da pesquisa

Nessa passagem, apresentada no quadro 14, também me chamam atenção alguns

indícios de que G. estava passando a se identificar com crianças mais velhas: a preocupação com as espinhas, a rotina familiar que permitia que ele ficasse até mais tarde na TV, o interesse por histórias com lobisomens, vampiros, zumbis.

A escola e o saber também foram, aos pouquinhos, ganhando um novo lugar para ele. Um fragmento desta perspectiva está registrado no quadro 15, a seguir:

<b>Quadro 15:</b> Trecho de conversa - outubro/2021
Prof. <sup>a</sup> : Oi, G! Hoje tenho umas adivinhas pra te desafiar. G.: Ai que legal! Ai que legal! ‘Nóis’ não faz isso faz tempo!!! [...]. G.: Professora, eu vou amanhã para a escola... Eu já fui hoje, porque eu não posso ficar sem estudar! Porque eu tomo letra vermelha... E se eu tomar nota vermelha é ruim... é bom eu ir para eu aprender, e eu já estou aprendendo a ler!
Fonte: materiais da pesquisa

Ao desafiar G. a responder novas adivinhas e ver seu entusiasmo, repetindo “Ai, que legal”, dando pulinhos e balançando os braços, volto a pensar sobre o lugar do desejo na vida de G. A preocupação com a assiduidade, com a avaliação, a percepção dos processos de aprendizagem em relação à leitura vão indicando o lugar que a escola vem ocupando na vida dele.

## **7.2. Da mobilidade de G. enquanto leitor**

No início de nossa caminhada, G. não demonstrava interesse pela leitura. Cada vez que eu anunciava um livro, ele ficava receoso diante da demanda que viria junto e, por isso, perguntava: “A gente vai ler pra que, professora Regina?” Eu ia respondendo: “Vamos ler para nos divertir”, “Vamos ler para desvendar um mistério”, “Vamos ler para conhecer essa história” ou “Vamos ler para relaxar!”.

Mesmo tendo como referência a pequena tela do celular, com as interrupções de leitura em função da queda do sinal de internet, e sem tocar na materialidade do livro, foi possível que G. se envolvesse com as narrativas.

As histórias com rimas, ilustrações interessantes, tramas alegres, tristes, inusitadas, constituíram um terreno para a aproximação de G. com a leitura literária, fazendo com que essa experiência lúdica e de fruição passasse a fazer parte de seu cotidiano. E assim a leitura literária como prática dialógica vai se estabelecendo com as crianças pequenas: na presença de um leitor-mediador, que ocupa um lugar e vai, aos poucos, construindo um lugar de leitor para a criança, fazendo movimentos de especularidade, complementaridade, partilhando os turnos de fala.

Mas não se trata apenas de repertório que se amplia, de uma aproximação que se dá com o discurso escrito; trata-se também do que se vive e que se transmite: o interesse pelas tramas, pelas situações enfrentadas por seus protagonistas, pela possibilidade de se emocionar, de viver as aventuras, medos, dilemas, tristezas, conquistas. Essas vivências ajudam a construir raízes com a palavra, com as narrativas e trazem possibilidades para que o ouvinte possa acessar o livro e o texto com autonomia, e que possa usufruir dessa experiência na intimidade.

Abrem, também, um espaço de conversa, de leveza, de imaginação, de sorrisos e risadas, que quebravam o desassossego de estar em casa, longe da escola e dos amigos, vivendo o isolamento social, a apreensão dos pais saindo para o trabalho, as notícias acerca do número de mortes e de pessoas infectadas pelo novo Coronavírus. Isso produziu efeitos em relação à presença de G. durante nossos encontros, ampliando suas possibilidades de participação.

Além de interromper a rotina regular, a leitura literária abriu um intervalo no tempo e espaço, criando um território de diálogo, com oportunidades para G. falar mais de si, partilhar impressões, opiniões. Evocamos lembranças de experiências passadas, estabelecemos relações entre o real e o imaginário, elaboramos novas perguntas, falamos sobre nós, sobre os outros, construimos perspectivas, indagamos o mundo, conversando não apenas sobre as narrativas, mas sobre o território comum construído durante as interações.

No que se refere à leitura mais autônoma, G. foi dando continuidade ao seu percurso. Em junho de 2021, começou a ler pequenos textos, com esforço. No entanto, a preocupação em levar a cabo a tarefa fazia com que ele não se voltasse para a construção do sentido. Não parava para fazer ajustes nas palavras que ficavam incompreensíveis, seguindo até o final. Seu principal desejo era melhorar o ritmo e a fluência, preocupado com as pessoas (especialmente a mãe e os irmãos) que acompanhavam as leituras em voz alta. Quando os textos estavam registrados em letra de imprensa, ele ficava reticente diante de palavras que incluíam letras como p-q, b-d.

Quando lia em parceria, alternando-se nos papéis de leitor e de ouvinte, G. ficava mais à vontade. Provavelmente, porque o intervalo entre ler e ouvir possibilitava que ele relaxasse e ganhasse fôlego para cada novo trecho da empreitada. Permitia também que, ouvindo a leitura feita por alguém mais experiente, fosse assumindo o compromisso com o texto, com o autor.

Numa das remessas entregue pela *Bike Literária*, dentre os títulos recebidos estava *E o príncipe foi para o brejo* (SUPPA, 2013). Sua capa está reproduzida na figura 44.

**Figura 44:** Capa do livro *E o príncipe foi para o brejo*



Texto e ilustrações: Vivian Mara Suppa. Editora Folia de Letras.

Eu não conhecia esse livro. A história começa onde muitos contos de fadas terminam: com o casamento de um príncipe com uma princesa. Mas, o que acontece depois não lembra em nada a famosa frase “e foram felizes para sempre!”. A rotina e a convivência diária entre príncipe e princesa vão mostrando ao leitor que o noivo não era tão principesco assim...

G. iniciou a leitura com empenho, buscando, desde o início, se dedicar ao texto, procurando juntar sílabas, palavras, frases: “Professora, como é o ‘C’ de casa, o ‘E’, o ‘R’, o ‘T’ e o ‘A’?” E eu respondi: “Certa!” E assim, ele prosseguiu: “Cer-taaaa... veeeezzzz...”.

Nesse processo, mais uma vez fui fazendo a mediação, colaborando para a decifração, fazendo perguntas e comentários sobre o enredo, buscando ajudá-lo a recuperar o que ia lendo. A mãe de G., por sua vez, acompanhava de perto a leitura e, num virar de página, disse a ele:

“Olha primeiro para o desenho, que isso te ajuda!” Fiquei feliz ao constatar que ela se lembrara de uma orientação dada por mim em outras ocasiões, para que ele observasse de que maneira as ilustrações podiam ajudar a antecipar as informações, construir o sentido do texto e favorecer o processo de decifração. Nesse livro, especialmente, as ilustrações estabeleciam um diálogo com o texto escrito e ofereciam informações complementares. Na ocasião, anotei as observações que G. fazia quando apreciava as imagens de cada página e constava o processo de metamorfose do príncipe:

**Quadro 16:** Trecho de conversa - 02/09/2021

G.: Nossa! Professora Regina, será que o príncipe é um sapo? Olha só a mão dele!

Prof.<sup>a</sup>: Será mesmo? Bom... Essa mão é de um sapo!

Ele seguiu enfrentando o texto, sílaba a sílaba, também mergulhando na trama, apreciando as ilustrações, se embrenhando no enredo criado pela escritora-ilustradora:

G.: Agora ele arrotou! Será que ele “tá” virando sapo?

G.: Professora! Ele agora tem as duas mãos de sapo! Olha só aqui! (apontando a ilustração)!

G.: O pé dele também está de sapo! Nossa! E nem banho ele tomou...Ahh! É que quando ele toma banho, ele vira sapoooo!

Ele observa mais um pouco a imagem e diz:

G.: Nossa! A cara dele ficou verde! Ahhhhrggg! Eu vou ler, professora!!! Peraí! Peraí! A... priii... prin... ce...sa faaa...lo...u: Ééé...ram... de... assustar os ruuu... iii... dooos...”

Prof.<sup>a</sup>: Ruídos? Confere aí!

G.: É sim!

G. seguiu a leitura por mais algumas páginas. Ao chegar à última, viu a imagem do príncipe transformado em sapo e da princesa adormecida, e disse, entusiasmado:

G.: Professora, você não vai acreditar!

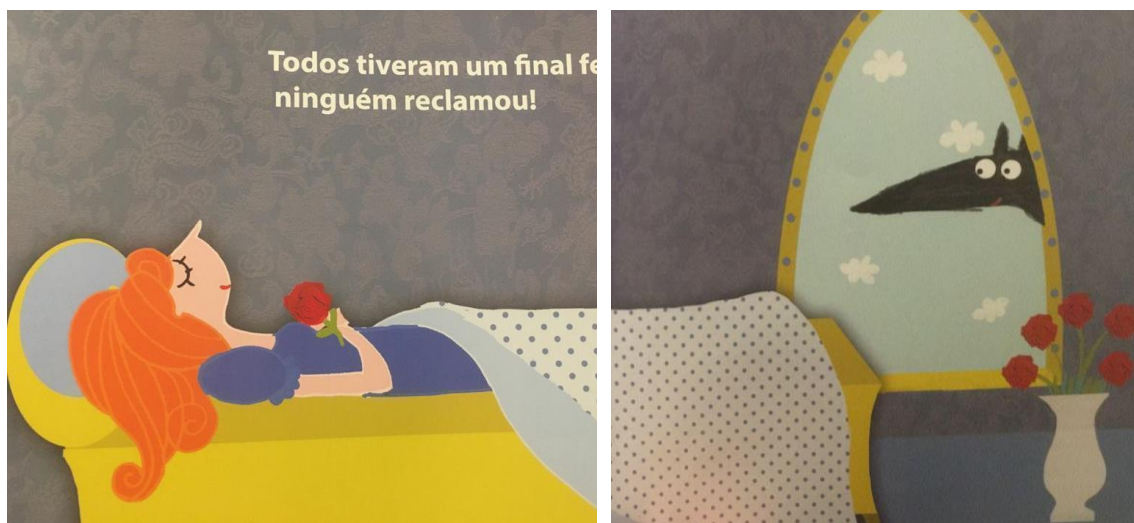
Fonte: materiais da pesquisa

Havíamos chegado ao final da história e G. estava no auge de seu entusiasmo. Por meio de sua pergunta, mostrava ter entendido que a história lida por nós jogava com as contra expectativas. Uma alegria ver uma criança assim, animada, diante de um livro! Alegria maior ainda ao observar que o garoto estava, ao que tudo indicava, pronto para tomar a expressão

“final feliz”, presente na página que estava para ler, no estatuto de acontecimento discursivo (PÊCHEUX, 2006).

A Figura 45 mostra as páginas que encerram a narrativa. No lado esquerdo, é possível ver a princesa dormindo sobre a cama, com uma flor nas mãos. Essa imagem lembra a cena da história *Bela Adormecida* quando ela é encontrada pelo príncipe encantado. No texto, lê-se “Todos tiveram um final feliz e ninguém reclamou!”. Para quem conhece o conto tradicional, na memória discursiva evoca-se a figura do príncipe que vem despertar a princesa com um beijo de amor. Mas, na página do livro que estávamos lendo, à direita vê-se um lobo espreitando a princesa pela janela. Isso coloca em questão a natureza do “final feliz”.

**Figura 45:** Páginas finais do livro ... *E o príncipe foi pro brejo!*



Texto e Ilustrações: Suppa. Editora Folia de Letras

Assim que G. olhou para as ilustrações reproduzidas na figura 45, interrompeu a leitura, saiu correndo para o quarto, e retornou trazendo em mãos outro livro, que eu também não conhecia, intitulado *...E o lobo mau se deu bem* (SUPPA, 2012). Sua capa encontra-se reproduzida na figura 46.

**Figura 46:** Capa do livro *...E o lobo mau se deu bem*



Texto e Ilustrações: Suppa. Editora Folia de Letras

G. sentou-se em frente ao celular e foi folheando o livro até chegar à página final, onde é possível observar o lobo beijando a mão da princesa, que está deitada na cama, adormecida. (Figura 47)

**Figura 47:** Página final do livro *...E o lobo mau se deu bem*



Texto e Ilustrações: Suppa. Editora Folia de Letras

As relações entre as duas histórias passam não só pela presença desses mesmos personagens, mas, também, pela forma como os enredos se cruzam. Uma das chaves desse

encontro está nos títulos: enquanto *o príncipe foi pro brejo, o lobo mau se deu bem...* G. percebeu a articulação entre as duas tramas, aparentemente planejadas por Suppa, autora dos dois livros, e comemorou ao se dar conta de que tinha feito essa descoberta!

Assim G. foi, também, observando de que maneira a experiência de leitura de cada livro vai criando oportunidade para novas conexões. E para falar sobre isso, valho-me de um diálogo, transcrito no quadro 17, onde é mencionado o livro *Ernesto*, que já foi alvo de comentário no item 5.2.1 deste trabalho (A leitura literária como ponte para a discussão do cotidiano), mais especificamente quando falei sobre uma atividade de leitura realizada em 17/10/2021.

**Quadro 17:** Trecho de conversa - 07/12/2021

G. Professora Regina, sabe aquele livro lá... aquele livro do bicho roxo?

Prof.<sup>a</sup>: Que bicho roxo, G.? De qual história?

G.: Aquele que ninguém gostava... Aquele bicho com narigão, que as pessoas não gostavam dele...

Prof.<sup>a</sup>: Você está falando do livro do Ernesto?

G.: É esse! A criadora dele veio na escola para se apresentar! Ela também fez o livro do “Pum”, sabe? Sabe o livro do cachorro?

Prof.<sup>a</sup>: Sei! O livro do cachorro que se chama Pum!

G.: Então! A criadora do Pum foi a mesma do Ernesto e ela foi lá na minha escola!

Prof.<sup>a</sup>: E você contou que já conhecia os livros dela?

G.: Eu falei! Eu tirei foto com eles (referindo-se à autora Blandina Franco e ao ilustrador, José Carlos Lollo). Eu abracei eles!

Fonte: materiais da pesquisa

Vibrei quando G. relatou esse acontecimento! Ele já vinha se divertindo durante as leituras, e viveu uma situação diferente: o encontro presencial com uma autora! Foi afetado por essa experiência e o abraço foi, também, manifestação desse afeto! Experiências assim se tornam possíveis para aqueles que assumem o lugar de leitores, como G. estava fazendo! Essa situação também trouxe oportunidade para que o garoto se apresentasse como leitor para a professora e para os colegas.



Também fiquei muito feliz com o fato de ele ter compartilhado esse relato comigo! Estávamos chegando ao final de nossa jornada - era dia 07 de dezembro - e ele ia dando pistas de que a literatura passava a ocupar um lugarzinho em sua vida, em suas memórias.

Fazendo uma retrospectiva do percurso de leitura de G., é possível observar avanços significativos. Eles incidiram na relação dele com o objeto livro, com as narrativas, em suas estratégias como leitor e na maneira como tem vivido suas experiências de leitura. Para que possa dar continuidade a esse processo, há novos desafios a vencer. Um deles é consolidar o processo de alfabetização de maneira que a decifração não demande tanto esforço. Um segundo é continuar tendo a experiência regular de leituras literárias, em companhia de outros leitores.

Quando as crianças aprendem a ler, muitas vezes passam a se sentir solitárias, pois os adultos tendem a acreditar que a conquista da alfabetização favorece autonomia, prescindindo de qualquer tipo de mediação. Sabemos que isso não é verdade, pois quando estamos bem acompanhados, podemos nos arriscar em textos mais densos, complexos. Não é à toa que se fala tanto em formar comunidades de leitores! Nesse sentido, partilhamos com a mãe de G. o propósito de que eles continuem se aproximando do Ponto de Leitura do Galpão ZL, retirando livros, participando das rodas de leitura e dos eventos de contação de histórias que são organizados regularmente. A perspectiva é dar continuidade ao percurso leitor também com as experiências vividas na escola, usufruindo de experiências com colegas e professores. As perspectivas são promissoras.

### **7.3. Do percurso de G. enquanto escritor**

Quando iniciamos o trabalho, no final de abril de 2020, G. não tinha uma representação positiva das atividades de escrita. Em face de qualquer proposta, já anunciava: “Eu não sei escrever!” Ficava resistente diante da ideia de escrever segundo suas hipóteses. Durante nossas interações foi possível constatar que ele estava se aproximando de uma hipótese silábica de escrita. Já havia descoberto que havia relação entre a escrita e a pauta sonora, e utilizava prioritariamente vogais em suas escritas, mas ainda não controlava a quantidade de letras em relação à quantidade de sílabas sonoras.

Em junho do mesmo ano, ao escrever, já colocava uma letra para cada parte sonora, o que equivale a uma hipótese silábica de escrita. Ainda assim, ficava bastante incomodado ao fazer uso de pouca variedade de letras (eixo qualitativo), pois se apoiava principalmente nas vogais; e ficava inconformado com a escassez de letras ao compor as palavras (eixo

quantitativo), pois já tinha convicção de que elas precisavam ser escritas com mais letras. Nessas horas, ele praticamente exigia que eu ou a mãe o ajudasse a acrescentar as letras que faltavam. A partir daí trabalhamos juntos, organizando um repertório de palavras de referência, construindo procedimentos de consulta e análise durante os processos de escrita.

Em dezembro de 2020, G. avançou para uma hipótese silábico-alfabética, mas ainda não escrevia com autonomia, dependendo de minha mediação para colocar em jogo tudo que sabia. Eu ia fazendo perguntas como: O que você vai escrever? Por onde vai começar? Como se escreve isso? Que palavra pode te ajudar a escrever isso? Onde você parou? Agora, o que vem? E o que falta escrever?

Nessa época, mesmo diante dos progressos, que eram visíveis tanto para ele quanto para seus familiares, G. não se dava por satisfeito. Ainda pedia que a mãe soletrasse as letras que faltavam para que ele as escrevesse. Havia uma grande negociação entre nós três para que o menino sustentasse o desafio e o enfrentasse.

Em junho de 2021, a partir de uma hipótese alfabética, G. passou a se dedicar a observar as convenções da escrita, tanto no que se refere à segmentação entre as palavras (“Professora Regina, tem espacinho aqui?”) quanto à ortografia (“É com S de sapo?”; “Qual vem primeiro, o P, o R ou o A?”, “Tem chapeuzinho? - referindo-se ao acento circunflexo). Também passei a destacar que havia diferenças entre a fala e o registro escrito. Em uma ocasião em que conversávamos e G. anotava o que havia feito no final de semana, ele comentou (quadro 18):

<b>Quadro 18: Conversa - 06/10/2021</b>
G.: Eu também ouvi pagodi... vou escrever! E começou a escrever, falando de forma escandida cada uma das sílabas: G.: PAAA... GÓÓÓ... DIII... Prof. <sup>a</sup> : Pa-go-de... Então ele perguntou: G.: Pagode é com E? Mas nem combina, professora! Nem combina... Prof. <sup>a</sup> : É que tem palavras que a gente fala de um jeito, mas escreve de outro!
Fonte: materiais da pesquisa

Vale ressaltar que, durante todo o processo de aquisição do sistema alfabético de escrita, G. e eu nos revezávamos na tarefa de escrever. Nos jogos e desafios que envolviam listas de

palavras, tanto eu quanto ele utilizávamos papel e lápis. Na verdade, eu recorria a canetas hidrográficas para que o menino visse melhor o que eu registrava. O garoto servia-se sempre do lápis grafite, pois, preocupado com a forma e a estética, abusava da borracha para deixar tudo da melhor forma possível. Quando nos dedicávamos aos registros das “memórias para guardar”, ou em textos que seriam longos, eu me valia da tela do computador, pois permitia que G. acompanhasse melhor o processo de produção do texto.

Na Figura 48, a seguir, há um registro de agosto de 2021. Na ocasião, o garoto começou a falar a respeito de “Carrossel”, novela que estava assistindo na TV. Eu ia escrevendo e a cada trecho, relia para que ele dissesse se era preciso acrescentar alguma coisa. Interessante observar como se preocupou em colocar detalhes sobre os personagens para que o leitor pudesse compreender a trama. Ele contou a história com bastante desenvoltura, sem que eu precisasse fazer perguntas para que desenvolvesse o assunto.

### **Figura 48:** Novela “Carrossel” – 31/08/2022

#### A HISTÓRIA DO CARROSSEL

A MARIA JOAQUINA É UMA MENINA RICA QUE ZOMBA DE TODO MUNDO. O PAI DELA É UM MÉDICO E A MÃE NÃO FAZ NADA - ELA SÓ VAI PARA O SHOPPING, SE ACHAR PARA OS OUTROS! ELA TEM UMA EMPREGADA QUE SE CHAMA JOANA.  
A MARIA JOAQUINA SÓ BRIGA COM A JOANA! UMA VEZ A JOANA PEGOU SÓ UMA COLHERZINHA DE SORVETE PARA EXPERIMENTAR, E A MARIA JOAQUINA RECLAMOU!  
AGORA EU VOU FALAR DO CIRILO, QUE EU GOSTO MUITO DELE! O CIRILO, ELE É UM MENINO POBRE. O PAI DELE É CARPINTEIRO E A MÃE DELE FICA EM CASA, FAZENDO A COMIDA. ELE É APAIXONADO PELA MARIA JOAQUINA, MAS ELA NÃO DÁ BOLA PARA ELE, SÓ POR CAUSA DA COR... E PORQUE ELE É POBRE  
ELE É LEGAL PORQUE ELE TEM O CORAÇÃO ABERTO. O CORAÇÃO DELE É GIGANTE! AGORA ELE FICOU MAIOR DA HORA! ELE CRESCEU E FICOU MUITO GRANDÃO!  
O DANIEL, AMIGO DO CIRILO, AJUDA ELE. QUANDO ERA O ANIVERSÁRIO DA MARIA JOAQUINA, ELE FICOU COM PENA DO CIRILO E DEU O CONVITE DA FESTA PARA ELE. A MARIA JOAQUINA RASGOU O CONVITE DO CIRILO, MAS ELE FOI MESMO ASSIM, PORQUE O PAI DELA DEIXOU ELE IR. ELA É HORROROSA! ELA É BONITA E CHATA. ELA GOSTA DO DANIEL, MAS ELE NÃO GOSTA DELA. O DANIEL GOSTA DA CARMEM.  
NA CONTINUAÇÃO DO FILME DO CARROSSEL, EU VI QUE O DANIEL QUE IA BEIJAR A CARMEM, MAS NÃO BEIJOU. O CIRILO BEIJOU A MARIA JOAQUINA E ELA FICOU FELIZ. E ELA TINHA APARELHO E AGORA ELA ESTÁ MAIS BONITA E ESTÁ COM O CABELO RUIVO.

Fonte: materiais da pesquisa

Pouco a pouco, fui passando para G. o desafio de escrever textos um pouquinho mais

extensos. Eu dizia que estaria “ao seu lado” para ajudá-lo. Apostava que era capaz de fazê-lo e que ele mesmo daria provas do que eu estava dizendo.

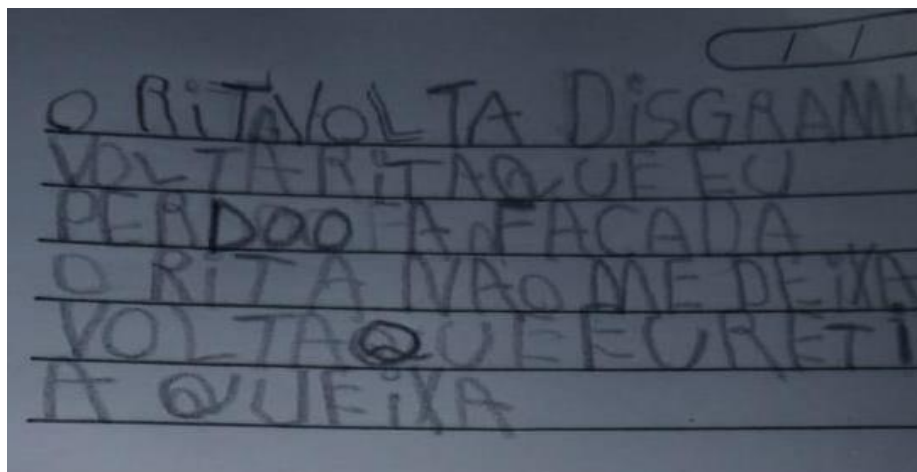
Quando G. retornou à escola presencial, passou a falar sobre atividades propostas pela professora, tanto em classe, como “para casa”. Em uma dessas ocasiões, relatou que uma das lições encaminhadas propunha a escrita de uma quadrinha popular. Comentou que essa atividade tinha sido bem difícil e contara com muita ajuda da mãe para realizá-la. Sugeri, então, que experimentássemos juntos uma proposta semelhante, para que eu pudesse ajudá-lo a enfrentar desafios dessa natureza. Propus que ele escolhesse outra quadrinha ou alguma música que soubesse de memória para escrever. Ele pensou por uns minutos e perguntou: “Tem que ser de escola?” E eu devolvi: O que é “de escola?” Ele completou: “Pode ser uma música que não é da escola? Eu respondi afirmativamente e ele emendou outra pergunta: “Pode ser a música da Rita?”.

Eu conhecia a canção e imaginei que sua dúvida estava relacionada ao teor do texto, daquilo que a letra dizia. Eu respondi que sim e propus que cantássemos juntos o refrão, antes de começar a escrita. Ele ficou surpreso ao saber que eu conhecia a música e que ela poderia ser o centro da tarefa.

Em propostas como essa, de transcrição de um texto conhecido de memória, o conteúdo do texto (o que dizer) já está dado, mas ainda assim, há muitas minúcias para enfrentar o “como dizer”: localizar cada palavra a ser escrita, refletir sobre as letras que devem ser usadas, sobre os espaços entre as palavras; voltar ao texto diversas vezes para constatar o que já foi escrito, em que parte do texto parou, o que falta escrever...

Os movimentos de idas e vindas feitos por um escritor eram explicitados e direcionados a G. para que pudesse, por um lado, dar conta da atividade e, por outro, tomar consciência dessas questões “silenciosas” que precisam ser respondidas sempre que se escreve. Esses movimentos foram acompanhados por mim bem de pertinho. E foi assim que surgiu o registro reproduzido na figura 49:

**Figura 49:** Transcrição de trecho de letra de música “Rita” - 11/05/2021



Ôh, Rita, volta, desgramada / Volta, Rita, que eu perdo a facada  
Ôh, Rita, não me deixa / Volta, que eu retiro a queixa

Música “Rita” - Composição de Thierry

Fonte: materiais da pesquisa

Gostaria de destacar que a escrita reproduzida na figura 49 tomou um tempo considerável, pois foram necessárias muitas idas e vindas para que G. pensasse sobre o que precisava escrever, sobre as letras que deveria utilizar para compor cada sílaba, sobre a última palavra que havia escrito para localizar e pensar sobre o registro da palavra seguinte.

Esse foi um dos textos escritos em colaboração - como tantos outros. Como já narrado, apesar do meu desejo de que colocasse em jogo suas hipóteses, o menino fazia questão de que a escrita seguisse as convenções. Ao escrever, ele olhava seriamente para mim e dizia “Fala a verdade, professora!”, querendo confirmação de que a palavra Rita estava correta. Eu buscava alternativas: “Todas as letras que você colocou fazem parte dessa palavra?”, ou “Se você mostrar para outra pessoa, ela vai conseguir ler o que você escreveu!”. Às vezes isso era suficiente para ele, mas nem sempre... Para ter certeza, mostrava para a mãe, perguntando se estava certo.

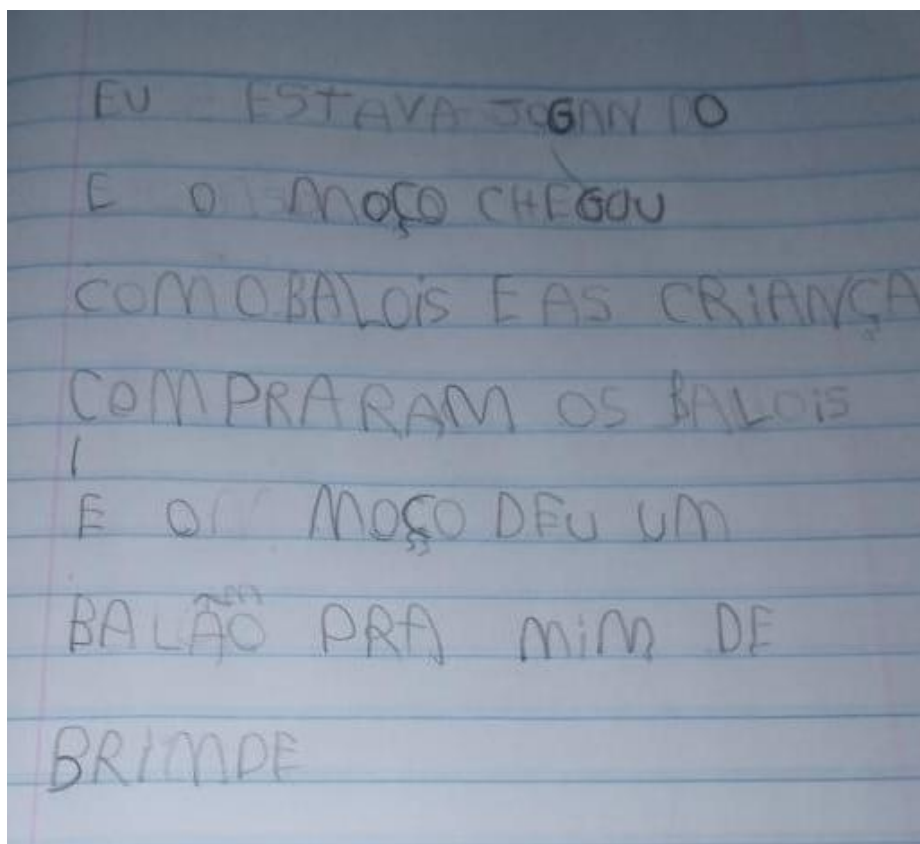
Volto a refletir a respeito do que justificaria a recorrência desse movimento. Talvez, o fato de que ele queria atender à expectativa da mãe, sendo um ótimo aluno. Ou, também, porque muitas vezes tínhamos outras pessoas por perto, ouvindo ou espiando nossa interação, o trabalho, a produção - um dos irmãos, um parente, um vizinho - o que trazia para o menino a preocupação e o desejo de mostrar que sabia escrever tudo corretamente. Por fim, e não menos importante, o fato de ele estar em casa e não na escola, onde é possível construir outros modos

de interação, tendo a parceria com os colegas, e não a professora como única referência.

Há experiências que só podem ser construídas na sala de aula. São as propostas coletivas e atividades em grupos que possibilitam interações específicas, que se dão nesses contextos. Essas vão constituindo modos de pensar, de partilhar hipóteses, de interagir, trocar ideias e aprender também com os colegas. A partir dos contextos e modos de participação de professores e crianças, criam-se maneiras de estar na sala de aula que podem contribuir para processos de aprendizagem tanto individuais quanto coletivos.

Mas ao considerar as questões que os estudantes enfrentam ao produzir seus textos, e refletir a respeito de meu papel como professora nesses processos, relembro e me alio à proposta de Calkins sobre situações de escrita: “Espero ser capaz de olhar menos para o texto e mais para o escritor, uma vez que é o escritor que necessita olhar para o texto. Quando consigo fazer isso do melhor modo possível, a linguagem de meu corpo parece dizer: “Estou ensinando o escritor, não somente o texto.” (CALKINS, 1989, p. 145).

**Figura 50:** O vendedor de balões - 13/09/2021



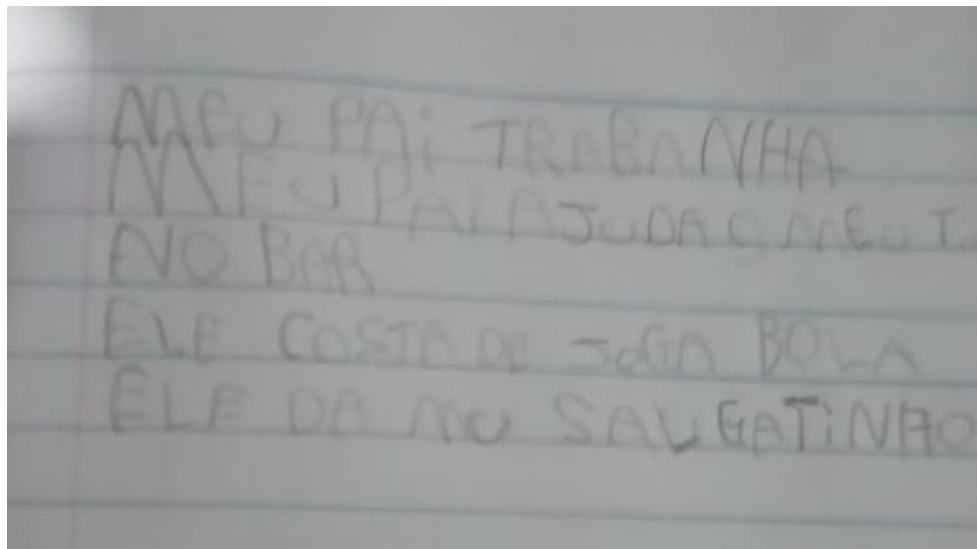
Fonte: materiais da pesquisa

A Figura 50 apresenta um texto produzido por G. em setembro de 2021. Nessa ocasião, ele começou o encontro mostrando e contando sobre um balão iluminado que ele havia ganhado no dia anterior; estava muito feliz. Comentei que parecia ter sido um acontecimento especial e sugeri que escrevêssemos sobre esse episódio. Decidi fazer algumas perguntas para ajudá-lo a compor o texto: Como tudo começou? O que você estava fazendo? Como você conseguiu ganhar um balão de presente do vendedor?

Interessante observar que o fato de G. ter me contado oralmente o episódio criou um conhecimento compartilhado. Eu já sabia as respostas às perguntas que estava fazendo e, talvez por isso, o menino não deu muita atenção para elas. Além do mais, na ocasião, ele ainda não tinha compreendido a função que essas perguntas têm para a produção de texto. Sua principal preocupação era realizar a tarefa que, para ele, consistia em escrever as palavras, sem gastar tempo pensando sobre o que desejava ou precisava escrever.

Ao observar o relato na Figura 50, ainda podemos nos perguntar: o que levou o vendedor a dar o balão de presente ou, como G. dizia, “De brinde?” Algumas das informações ele me contou, como o fato de o irmão adolescente de G. ter ajudado o vendedor na divulgação dos produtos e ter recebido o balão como retribuição. Mesmo tendo conversado com G. a esse respeito, ele não quis acrescentar as informações ao texto. Aqui há que se pensar também na autoria e na autonomia, já que o menino ainda está no início do seu percurso de escrita de textos de próprio punho. Ao tomar decisões, ele está assumindo uma posição em relação ao texto. Além disso, neste caso, o registro faz parte das *Memórias para Guardar* e o que está no texto é suficiente para que ele lembre a experiência.

**Figura 51:** “Sobre meu pai” - 21/11/2021



(MEU PAI TRABALHA / MEU PAI AJUDA O MEU TIO COSME NO BAR /  
ELE COSTA DE JOGA BOLA / ELE DA MU SAUGATINHO)

Meu pai trabalha. Meu pai ajuda meu tio Cosme no bar.  
Ele gosta de jogar bola. Ele dá um salgadinho.

Fonte: materiais da pesquisa

Por meio da Figura 51, compartilho mais um exemplo de produção, o texto “Sobre meu pai”, escrito em 21 de novembro de 2021. Trago-o aqui para ressaltar que, apesar de todos os avanços alcançados no decorrer dos 18 meses, ainda houve situações de escrita que foram iniciadas com alguma inibição.



G. começou dizendo que não sabia o que escrever. Perguntou, como de costume, se ia ter que escrever muito. A questão agora referia-se ao conteúdo, ao “o que dizer” (GERALDI, 1991) e não ao “como dizer”. Depois de um pouquinho de conversa, entrou na proposta e dedicou-se ao texto. Esteve atento à segmentação entre as palavras e às questões ortográficas, ainda que não conhecesse e dominasse todas as convenções da escrita. Apresentou algumas trocas (C/G, T/D), mas quando aceitou retomar o texto, foi capaz de localizá-las, fazendo as correções. Tinha dúvidas quanto às letras que devia utilizar para compor palavras com dígrafos (CH, NH, LH).

Quando finalizamos o trabalho, G. estava prestando atenção aos sinais de pontuação, referindo-se à interrogação como “aquele que parece guarda-chuvinha e serve para perguntar” e à exclamação como “aquele que a gente usa pra dizer ‘Óh!’”, fazendo menção aos usos que fazemos desses sinais.

#### **7.4. Do aumento das operações epilinguísticas**

Em diversas ocasiões, conversando ou escrevendo, o menino foi revelando sua preocupação com as palavras, com o modo de falar de situações ou de pessoas. Exemplo: “Professora, peraí que eu vou fazer xixi! Eu também podia ter falado que vou fazer número 1, né professora?”.

Podemos observar aqui G. realizando uma atividade epilinguística (FRANCHI, 1991, p. 36), uma operação sobre a própria linguagem. Ao utilizar a expressão “fazer número um”, G. brinca com a linguagem, investindo em diferentes formas linguísticas. Esse gosto pelas substituições lexicais e sintáticas, além de uma preocupação com os diferentes efeitos de sentido passaram a ser frequentes nas interações.

No exemplo a seguir (quadro 19), vemos mais uma vez a preocupação de G. com o uso das palavras.

**Quadro 19:** Trecho de conversa - 25/05/2021

G.: Hoje vai demorar muito?

Prof.<sup>a</sup>: Por que, G.?

G.: Porque eu tenho um aniversário para ir... é aniversário do T. Ele é cunhado do meu irmão. Ele vai fazer 11 anos!

Prof.<sup>a</sup>: Onze anos? Ele é mais velho que você!

G. Ele é bem pequeno. Eu já passei dele... Eu não sei o que está acontecendo...

Prof.<sup>a</sup>: Os pais dele são pequenos?

G. São...

Prof.<sup>a</sup>: Então deve ser isso, não é mesmo?

G.: É verdade...

Prof.<sup>a</sup>: O que acha de você me contar mais e escrevermos sobre o T.?

G.: Eu acho que pode ser!

Fonte: materiais da pesquisa

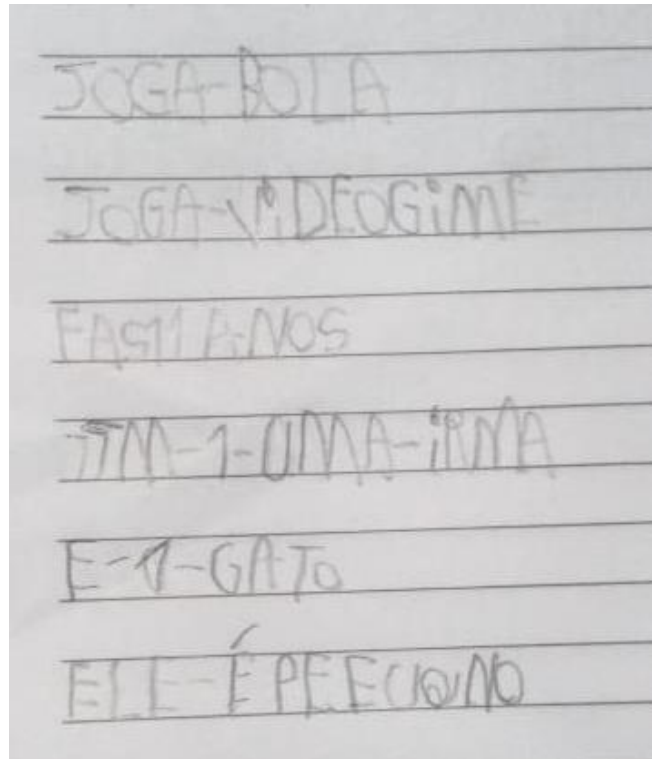
Revisitando o diálogo transcrito no quadro 19, percebo que G. estava cada vez mais atento aos modos como poderia e deveria se referir às pessoas, ao mundo, às coisas do mundo. Ao pensar sobre a maneira como iria descrever outra criança, pensou também sobre os sentidos que viriam a se construir a partir das palavras escolhidas.

E nesse contexto foi produzido o texto apresentado na Figura 52. Quando ele disse que não sabia mais o que dizer a respeito de T., sugeri que escrevesse que o garoto era baixinho. G. logo comentou: “Se eu escrevesse baixinho eu ia ‘milhá’ (humilhar) ele... Pequeno é com carinho, né professora?”

A partir do comentário de G., pensei sobre os efeitos que a palavra “baixinho” poderia ter para uma criança de 11 anos. Ao mesmo tempo, não me lembrava do uso da palavra “pequeno” para uma pessoa. Horas mais tarde, ainda com essa ideia na cabeça, lembrei-me de uma expressão que ouvia em alguns filmes, quando o mocinho se referia à namorada como “sua pequena”.

Por meio dessa situação singela, G. me mostrava, na prática, de que maneira se materializava um dos objetivos que eu pretendia alcançar: “levar o aluno a compreender que a linguagem não é neutra e que, em cada palavra, estão presentes sentidos, visões de mundo e valores constitutivos das relações sociais mais amplas”. (BARBOSA, 2013, p. 238).

**Figura 52:** Descrição de T. - 25/05/2021



JOGA BOLA / JOGA VÍDEO-GAME / ELE FAZ 11 ANOS  
TEM UMA IRMÃ / TEM UM GATO / ELE É PEQUENO

Fonte: materiais da pesquisa

A partir dessas e outras situações de interações G., bem como da reflexão a respeito de meu percurso ao escrever esta dissertação, tenho aprendido que “a autoria tem muito pouco a ver com a criação de um monumento, e mais a ver com a aquisição de consciência”. (CALKINS,1989, p. 249).

## Considerações finais

Levante-se o rei do trono sem esperar o final dos discursos,  
nem o sinal dos fidalgos. Atravesse a sala sem dar ouvidos  
aos conselhos de seus ministros, nem às lisonjas dos cortesãos,  
nem às intrigas dos secretários. [...]. Então, uma vez transposto o umbral da  
espaçosa sala, onde em um dos extremos perde-se a cama com dossel púrpura  
[...] despeça seus obsequiosos ajudantes e devotos servos,  
e fique sozinho. [...] Gire sobre seus pés pequeninos.  
Sacuda suas carnes majestosas. Sue. E dance. [...]  
Dance pelos quatro cantos da sala. Ao redor do mundo inteiro.  
Dance porque vivemos. Dance porque sonhamos. Dance porque morremos.  
Por isso sim, Majestade, dance sozinho.  
(Ponce de León, 1992, p. 112-113)

Chego ao final desta narrativa, agradecida pelos caminhos que me conduziram até aqui. Para levar a cabo esta tarefa, precisei mergulhar em um conselho de minha orientadora, escrito no livro *Inferno da Escrita*: “escrever pode ser a oportunidade para se transformar só e somente só se aquele que escreve está disposto a pagar o preço de se perder para, só depois, se reencontrar em seu próprio texto.” (RIOLFI, 2011, p. 23).

Paguei o preço e me perdi. Me perdi bastante! E comecei a me reencontrar voltando no tempo e chegando à cena de uma de minhas antigas memórias. Para terminar esta dissertação, peço licença para incluir outra, ocorrida quase 45 anos depois. Se a primeira trazia uma porta que se abriu para mim quando uma enciclopédia chegou à minha casa, esta última remete àquela que tentei abrir para uma criança que ainda não sabia ler e escrever.

*Era uma quinta-feira, dia 07 de abril de 2022. Eu estava no trabalho, em um dia cheio de reuniões. No intervalo entre duas delas, recebi a ligação de um número desconhecido. Diante da frequência de ações de telemarketing, não atendi. Ainda assim, reparei na figurinha que aparecia no perfil: lembrava-me um dos personagens de Yu-gi-oh, uma série de mangá escrita e ilustrada por Kazuki Takahashi.*

*No intervalo seguinte, voltei ao celular e, cismada, decidi retornar a ligação. Ao ouvir a voz conhecida, meu coração se encheu de alegria;*

*– G.! Que surpresa boa! Você não sabe a saudade que estou de você!*

*Do outro lado da linha, ele respondeu:*

*– Professora Regina, eu também!*

*Meu último contato com G. ocorrera em 29 de dezembro, data em que nos conhecemos presencialmente. Passados pouco mais de três meses, ele tinha mil novidades para contar:*

*– Professora, você sabe que agora eu já sei ler bem? Na verdade, assim... Eu aprendi a ler com você... Você me ensinou a ler, mas é que agora eu já consigo ler sem gaguejar!*

*Perguntei se ele estava frequentando o Galpão, o Ponto de leitura... Ele contou que estava fazendo Judô e... Emendou dizendo que tinha uma novidade; saiu pela casa para encontrar o novo objeto e retornou mostrando:*

*– Professora, agora eu tenho uma internet que funciona! - me disse, apontando o modem. E acrescentou: Você lembra como era antes?*

*Como me lembro! Só nós sabemos como foi manter nossos encontros com uma internet tão precária!*

*Seguimos mais um pouco na conversa. Ele comentou que estava calor... então foi correndo para a janela e me mostrou o céu... também fui para a janela para compartilhar o céu que podia avistar. Numa fração de segundos, puxando pela memória, retornamos à imagem de um dos primeiros dias em que nos encontramos e começamos a abrir nossas janelas. A paisagem é semelhante, mas já não somos mais os mesmos...*

De lá para cá, tanta coisa aconteceu! Foram muitas as chegadas e as partidas... A experiência narrada nesta dissertação, ainda que vivida num contexto de isolamento social, marca para mim um tempo de inúmeros encontros: com G., com a família dele, com companheiras de trabalho, com colegas da pós-graduação, com minha orientadora, Professora Claudia Riolfi, com minha trajetória profissional, com minha escrita. Os dias não foram fáceis, o percurso não foi leve, mas em boa companhia, fizemos uma jornada e tanto!

Aqui estamos nós. Depois de usar minhas lentes para olhar para a experiência que vivi, ora fazendo a aproximação aos detalhes, ora tomando distância para ter a visão do panorama, é hora de encarar o álbum de imagens que se formou. Desenvolver esta pesquisa constituiu uma oportunidade de reflexão sobre minha prática, sobre antigas e novas referências teóricas, sobre minhas experiências anteriores como professora, e atuais, como coordenadora

pedagógica e como responsável pela formação de professores.

O trabalho como alfabetizadora voluntária representou para mim, de forma bastante inusitada, a chance de voltar à sala de aula e de assumir a posição de professora. Parti do princípio de que “as crianças aprendem a ler e a escrever, lendo e escrevendo.” E por isso, procurei organizar contextos em que a escrita e a leitura pudessem fazer sentido para G., de maneira que ele se engajasse nas propostas, colocando em jogo suas hipóteses e saberes, para assim, avançar em seus percursos de aprendizagem.

Ter a criança como um sujeito de direitos, a casa como lugar de respeito, a conversa como caminho para o encontro, a escuta como condição para o diálogo, a literatura como melhor companhia e a palavra como apreço foram outros princípios igualmente importantes.

Procurei estar em sintonia com aquilo que estávamos vivendo em casa, e com o que estava acontecendo no mundo, caminhando a partir das condições que a pandemia nos impôs. Muitos disseram que a sala de aula ganhou novas bordas diante do cenário de ensino emergencial remoto. Ousaria dizer que todas as bordas precisaram ser delineadas, construídas ou reconstruídas, algumas de forma progressiva, outras de forma contínua.

Gradativamente, G. e eu fomos, à distância, nos encontrando e conhecendo um pouco mais sobre cada um e também sobre nós: conversando sobre as rotinas, a família, o cotidiano, os medos, as dores, as perdas, as incertezas, os lutos. Foi um tempo de pensar acerca dos modos possíveis para se construir apreço pelas palavras e para habitar os territórios que elas podem criar, por meio da brincadeira, da literatura, da invenção.

A leitura literária criou uma expansão do tempo e do espaço, um território para que G. e eu pudéssemos conversar, conhecer novas histórias, imaginar, sonhar. Quando eu lia, ele desfrutava da experiência, comentando sobre os personagens, fazendo antecipações e inferências, se emocionando com as tramas, dialogando com a própria vida e com o cotidiano, usufruindo dessa experiência como leitor.

Assim nos alimentamos com a literatura, que se constitui como força e como possibilidade de “adiamento da morte”, retomando aqui o tema do último Workshop do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP), realizado em outubro de 2021. Mas, quando G. passou a assumir o livro em suas mãos, o principal desafio que colocava para si ainda era a decifração do texto; a construção de sentido se dava a partir de minhas intervenções.

A escrita foi chegando aos poucos: para escrever os nomes dos entes queridos, para brincar com as palavras, para guardar na lembrança experiências vividas, narrativas singelas,

mas muito significativas. Ele as contava para mim e nós as escrevíamos, transformando-as em memórias. Pouco a pouco, pensar sobre as letras, sobre os sons, sobre as convenções de escrita foi deixando de ser “coisa de outro mundo”. Progressivamente, aprender a ler e a escrever foi fazendo sentido para ele. Tendo compreendido o princípio alfabético de escrita, sua maior preocupação passou a ser escrever corretamente, seguindo as convenções.

Esses percursos não foram tranquilos, nem lineares; houve muitas idas e vindas, altos e baixos, movimentos em espiral. Havia uma batalha para que as escritas ganhassem novos sentidos e contextos: a palavra engraçada, a palavra pequenina, o palavrão, os enigmas e adivinhas.

G. e eu vivemos, de fato, o que se pode chamar de experiência. Há uma concretude, uma intensidade, uma emoção em várias das passagens que vivemos e que talvez não estejam suficientemente dimensionadas. Não se trata apenas do relato de situações cotidianas, rotineiras, recorrentes... Elas não passaram despercebidas por nós: ganharam espaço, tempo, lugar. Afetaram nosso corpo. Deram sentido às nossas vidas em vários momentos de tristeza, de desesperança, de incertezas, de perdas. E de forma recorrente me remetiam a Larrosa, ao descrever ...

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. (LARROSA, 2014, p. 4).

A escola emergencial remota, vivida de forma tão intensa por tantas professoras e profissionais da educação precisa ser narrada. Creio que esse foi um dos maiores desafios que enfrentei, ao escrever esta dissertação: quanto mais fui me comprometendo com o meu dizer, com a minha palavra, mais fui me aproximando dessa experiência de escrita como “artefato” (FRANCHI, 2006, p. 265).

Penso que G. começou a experimentar esse lugar de escritor... Mas há muito chão pela frente! No retorno à escola, num espaço coletivo com uma professora e trinta alunos, é possível que G. e seus colegas de projeto não contem com interações e intervenções tão pontuais e individualizadas como aquelas vividas nesse período em que participou do Projeto “Letra Móvel”. Mas estou certa de que a sala de aula é um espaço privilegiado para viver a experiência compartilhada de aprendizagem, nas trocas com os pares.

Pensando sobre as trocas e interações decorrentes do projeto, vale aqui comentar a

parceria estabelecida entre voluntárias e familiares: conversas sobre o desenvolvimento das crianças, trocas de ideias acerca das melhores formas de orientá-las em casa nas tarefas escolares. Esse diálogo fortaleceu os participantes, mobilizando-os para muito além do que poderíamos imaginar: as mães passaram a se aproximar mais ativamente da vida escolar: indo à escola, conversando com a professora dos filhos, acompanhando o percurso de aprendizagem deles. Mobilizou até o desejo de uma avó para retornar aos bancos da escola e retomar sua trajetória escolar, como descrito no capítulo 6.

Cabe destacar, mais uma vez, as reuniões entre as voluntárias, e entre voluntárias e professoras da escola. Foi mediante a possibilidade de aproximação e de construção de um espaço de escuta, de interação, que se estabeleceu um diálogo. Foi esse diálogo que permitiu pensar sobre a alfabetização, sobre o processo de aprendizagem dos alunos, sobre os modos de fazer a mediação entre as crianças e a palavra escrita, num desejo compartilhado de que a letra não seja esvaziada de seu valor (RIOLFI, 2004, p. 329).

Conhecer e interagir com uma criança a partir de uma distância física que não permitia o abraço, o aconchego, e dialogar com ela apenas através de uma pequena tela de celular foi um desafio, assim como colaborar para seu processo de alfabetização. G. não sabia ler e escrever e eu não sabia, neste contexto, como poderia ensiná-lo. Enfrentamos o isolamento social físico, mas não vivemos um isolamento no campo do real. Vivemos um processo de (con)sentimento: ele me permitiu ajudá-lo e se permitiu encontrar a sua palavra.

Algo semelhante ocorreu comigo no processo de escrita desta dissertação. Foi preciso conter o choro - o do luto e o da luta. Convocada à responsabilidade, assumi a primeira pessoa e recebi ajuda para que pudesse me “filiar a um lugar simbólico de onde pudesse falar” (ANDRADE; RIBEIRO, 2012, p. 73). Assim, a palavra se inscreveu no encontro; o desejo a manteve viva, e a experiência me transformou.

[...] é do lugar de não saber que o texto que transforma se tece.  
Em cada palavra que traça, o sujeito se perde cada vez mais.  
Quando volta a saber alguma coisa, é como Fênix,  
que se reconstrói, sempre em outra parte  
que não aquela que começou.

(RIOLFI, 2011, p. 28)



## Referências

ABE, Stephanie Kim. Letra móvel: uma experiência alfabetizadora em contexto remoto. **CENPEC [on-line]**, 30 de set. 2021. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/letra-movel-experiencia-alfabetizadora>. Acesso em: 15 nov. 2021.

ALMEIDA, Maria Alice; ALEXANDROFF, Marlene; CALHETA, Patrícia. Aprendizagem móvel: reflexões sobre o Alfaetrar. CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 5. Políticas, Práticas e resistência, Florianópolis, SC. **Anais...** 2021a. Disponível em: [http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/viewFile/1310/846](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1310/846)). Acesso em: 16 nov. 2021.

ALMEIDA, Maria Alice; ALEXANDROFF, Marlene; CALHETA, Patrícia. “Jogos de Alfabetização: desafios do trabalho pela tela do celular. CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 5. Políticas, Práticas e resistência, Florianópolis, SC. **Anais...** 2021b. Disponível em: [http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/viewFile/1312/847](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1312/847). Acesso em: 16 nov. 2021.

AMORIM, Daniela. Dados mostram que 8,7 milhões não tiveram acesso a atividades remotas educacionais em julho. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 20 de agosto de 2020. Disponível em: [Dados mostram que 8,7 milhões não tiveram acesso a atividades remotas educacionais em julho - Educação - Estadão \(estadao.com.br\)](https://www.estadao.com.br/educacao/dados-mostram-que-8-7-milhoes-nao-teram-acesso-a-atividades-remotas-educacionais-em-julho)

ANDRADE, Emari; RIBEIRO, Mariana. O pranto contido e a formação do pesquisador na universidade *In*: RIOLFI, Claudia Rosa; BARZOTTO, Valdir Heitor (orgs.). **Sem choro nem vela**: carta aos professores que ainda vão nascer. São Paulo: Paulistana, 2012. p. 65-75.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; PEREIRA, Fábio Hoffmann. Educação infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. **Zero-a-Seis**. Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 1-2, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroa6/article/view/79165/45372>.

ARAÚJO, Liane Castro. Ler, escrever e brincar na educação infantil: uma dicotomia mal colocada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, mai/ago de 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/3578/pdf>.

BANYAI, Istvan. **Zoom**. Rio de Janeiro: Brinque Book, 1995.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOSHINOV, N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2017.

BARBOSA, M. V. QUAL O LUGAR DAS EMOÇÕES NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM DO SÉCULO XXI?. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 29, 2010. DOI: 10.18309/anp.v1i29.175. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/175>. Acesso em: 27 nov. 2021.

BARBOSA, Marinalva Vieira. Linguagem, afetividades e interações em sala de aula. **Raído**, Dourados, v. 3, n. 6, p. 127-144, mar. 2010. ISSN 1984-4018. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/436/403>>. Acesso em: 27 nov. 2021.

BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (org.). **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: a Infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BARZOTTO, Valdir Heitor. A criança falada e a cena de quem a fala.. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5., 2004, São Paulo. **Proceedings online...** Available from: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032004000100012&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100012&lng=en&nrm=abn)>. Access on: 25 July. 2022.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ENSINO DE PORTUGUÊS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS CURRICULARES. **Revista Contemporânea de Educação** [Online], 6.12 (2011): 246-272. Web. 15 Jul. 2022.

BELINTANE, Claudemir. Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública. **Educação e Revista**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 685-703, set./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300003>. Acesso em: 16 nov. 2021.

BETIM, Felipe. As guardiãs que protegem o Jardim Lapena, na periferia de São Paulo, contra a covid-19. **El país [on-line]**, 22 fev. 2021. Disponível em: [As guardiãs que protegem o Jardim Lapena, na periferia de São Paulo, contra a covid-19 | Atualidade | EL PAÍS Brasil \(elpais.com\)](https://elpais.com/brasil/2021/02/22/as-guardias-que-protegem-o-jardim-lapena-na-periferia-de-sao-paulo-contr-a-covid-19-20210222.html). Acesso em: 14 nov. 2021.

BIMBATI, Ana Paula. 49% de alunos mais pobres estudam em celular dos pais; entre ricos, são 23%. **Uol – Educação [on-line]**. São Paulo. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/10/21/alunos-celular-compartilhado-desigualdade-pesquisa.htm>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BORGES, Jorge Luis. **Cinco visões pessoais**. 4. ed. Trad. de Maria Rosinda R. da Silva. Brasília: UnB, 2002. p. 13

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em: 14 nov. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020**. Normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13,979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, 2020.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, 2020.

BRASIL. INEP/MEC. **Censo Escolar de Educação Básica 2020 [on-line]**. Governo Federal, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/> . Acesso em: 14 nov. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Tradução: Nicolau Sevcenko. Ilustração: Luiz Zerbini. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CASTIONI, Remi *et al.* Universidades Federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** 29 (111) Apr-Jun 2021 <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903108>.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christine; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHARTIER, Roger. **Formas e Sentidos: Cultura Escrita: Entre Distinção e Apropriação**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, n. 35. São Paulo: CEMOrOc- FEUSP, jan-abr, 2021. Disponível em: <https://silviacolello.com.br/alfabetizacao-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em 02 out. 2021.

COLOMER. Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

EM REDE, A. Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 - relatório técnico (parcial). Revista Brasileira De Alfabetização, (13), 185-201. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465>.

EUGENIO JR., Amauri. **Fundação Tide Setubal e Cenpec unem-se em projeto para apoio a escola do Jardim Lapena** [on-line], 26 de jun. de 2020. Disponível em: <https://fundacaotidesetubal.org.br/fundacao-tide-setubal-e-cenpec-unem-se-em-projeto-para-apoio-a-escola-do-jardim-lapena/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo, Contexto, 2012.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. Coleção Questões da nossa época; v.6. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e Gramática**. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1991.

FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da Alfabetização: da oralidade à escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

FUNKE, Cornelia. **Coração de tinta**. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

G1. Coronavírus: veja a cronologia da doença no Brasil. Disponível em: [https://www.google.com/url?q=https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/04/06/coronavirus-veja-a-cronologia-da-doenca-no-brasil.ghtml&sa=D&source=docs&ust=1636834190477000&usg=AOvVaw2rj8AdR4\\_xCcJZWLS\\_0J-J](https://www.google.com/url?q=https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/04/06/coronavirus-veja-a-cronologia-da-doenca-no-brasil.ghtml&sa=D&source=docs&ust=1636834190477000&usg=AOvVaw2rj8AdR4_xCcJZWLS_0J-J). Acesso em: 13 nov. 2021.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991.

GERALDI, João Wanderley; FONSECA, Maria Nilma Goes da. O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, João Wanderley. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006. p. 104-114.

GOLDIN, Daniel. **Os dias e os livros: divagações sobre a hospitalidade da leitura**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

GONÇALVES, Edilma M. R. Ensino remoto na Educação Infantil em tempos de pandemia: reflexões acerca das novas formas de ensinar. **Revista Práxis**, v. 12, n. 24, dezembro, 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico: Lima 2000: características gerais da população : resultados da amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/pt/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=783>. Acesso em: 10 jul. 2022.

JOBIM E SOUZA, S.; PORTO E ALBUQUERQUE, E. D. A pesquisa em Ciências Humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012.

KLINKO, J.; CARVALHO, J. S. F. de . Escola remota: como resistir à domesticação da experiência escolar?. **Estilos da Clínica**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 58-67, 2021. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v26i1p58-67. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/178236>. Acesso em: 14 nov. 2021.

KUPFER, M. C., PINTO, F. S. C. N.; VOLTOLINI, R. O que uma criança pode fazer por outra? Sobre grupos terapêuticos de crianças. In: KUPFER, M. C. PINTO, F. S. C. N.; VOLTOLINI, R. (Orgs.). **Lugar de Vida, vinte anos depois**. São Paulo, SP: Escuta, 2010. p. 97-101.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2014.

LIMA, Fernanda C. D. A. Dialogando sobre o processo de alfabetização no contexto do ensino remoto. **Revista Crítica Educativa**, 6(1), p. 01–08, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22476/revcted.v6.id4/5>.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora EPU, 1986.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola. Subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

MARQUEZ, Gabriel Garcia. **Viver para contar**. São Paulo: Editora Record, 2014.

MELO NETO, João Cabral de. Tecendo a manhã. In: \_\_\_\_\_. **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2008.

MENDONÇA, Márcia. Aula de língua(s) no ensino emergencial remoto: práticas e percepções iniciais de professores. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). **Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 40-76

MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). **Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

MORAIS, Artur Gomes. **Consciência Fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. São Paulo: Autêntica, 2020.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

NASCIMENTO, Fátima Aparecida do; COSTA, Lucilene Soares. A leitura literária no pacto pela alfabetização na idade certa. **REVELL Revista de Estudos Literários da UEMS**, Mato Grosso do Sul, 2017. Ano 2017, v. 1, Número 15. Dedicado a: VI - Encontro de Estudos Literários

NÓVOA, António. A Pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo #22: Estudos Educacionais do Distrito Federal**. Brasília, Volume 7, número 3, agosto de 2020.

PAULA, Anabel Medeiros Azeredo de. **Homoparentalidade na literatura infantil: um contrato de comunicação “saindo do armário”**. Beatriz dos Santos Feres, orientadora; Margarida Corujo Ferreira Lima Ramos, coorientadora. Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2020.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. 4ª ed. Trad. Eni Orlandi, Campinas: Pontes, 2006.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PINHO, Angela. Menos da metade dos alunos da rede estadual de SP acessa ensino online na quarentena. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 de maio de 2020. <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/menos-de-metade-dos-alunos-da-rede-estadual-de-sp-acessa-ensino-online-na-quarentena.shtml>. Acesso em: 15 nov. 2021.

PONCE DE LEÓN, Napoleón Baccino. **Maluco**. Romance dos Descobridores. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PRAZERES, Michelle; GIL, Carolina.; LUZ-CARVALHO, Tatiana. Do presencial ao remoto emergencial: trânsitos da educação infantil na pandemia. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 26, p. e36262, 2021. DOI: 10.26512/lc.v26.2020.36262. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36262>. Acesso em: 17 jul. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. Frestas e fissuras na relação educação, escola e TDIC. *In*: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). **Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 26-39.

RIOLFI, Cláudia Rosa. **A língua espriada**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

RIOLFI, Cláudia Rosa. Lições de coragem: o inferno da escrita. *In*: RIOLFI, C. R.; BARZOTTO, V. H. (org.). **O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 11-31.

RIOLFI, Cláudia Rosa. Ensinar a escrever: perspectivas e desafios da contemporaneidade. *In*: **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. GERALDI, Corinta Maria Grisolia ; RIOLFI, Cláudia; GARCIA, Maria de Fátima (org). Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 312-332.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?. *In*: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coord.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p.15-36.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

ROTHFUSS, Patrick. **O nome do vento: A crônica do matador do rei. Primeiro dia**. São Paulo: Arqueiro, 2009.

SÃO PAULO. Decreto nº 64.864, de 16 de março de 2020, dispõe sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo COVID-19... **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, Volume 130, Número 52, 17 de março de 2020.

SÃO PAULO. Resolução Seduc, de 18-3-2020. Homologando, com fundamento no § 1º do artigo 9º, da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, a DELIBERAÇÃO CEE 177/2020, que fixa normas quanto à reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do Coronavírus, para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, Volume 130, Número 54, 19 de março de 2020.

SCHIAVON, Kauan Tair; CATAI, Carla Botteon. Relatos de educação em tempos de pandemia: entre a escola pública e privada. *In*: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). **Docência pandêmica**: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 258-283.

SMOLKA, Ana L. B. O (im)próprio e o im(pertinente) na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedex**, ano XX, nº50, Abril/2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento na etnografia e na educação. Trad. marcos Magno. São Paulo: Parábola, 2014.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Campinas: Ed, UNICAMP, 1989.

TODOROV, Tzvetan. “O que pode a literatura?”. *In*: **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **La noticia como discurso-comprensión, estructura y producción de la información**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1990.

VOLTOLINI, Rinaldo. A relação professor-aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.8, n. esp., p. 119-139, jun. 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Editora Global, 2012.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, Programa de Pós-Graduação de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, nº 14, p. 12-22, dez/2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>.

## APÊNDICE A

### Livros lidos em 2020

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ilustrador</b>	<b>Editora</b>	<b>Ano</b>	<b>n. p</b>
A bagunça da macaca	Paula Browne	Paula Browne	Callis	2011	20
A casa sonolenta	Audrey Wood	Don Wood	Ática	2019	32
A galinha Xadrez	Rogério Trezza	Rogério Trezza	Brinque-book	2002	24
A história da dona baratinha (João de Barro)	Ana Maria Machado	Avelino Guedes	Moderna	2004	32
Assim Assado	Eva Furnari	Eva Furnari	Moderna	2004	32
Bruxa, Bruxa, Venha à minha festa	Arden Druce Gilda de Aquino (tradutor)	Pat Ludlow	Brinque-book	2002	36
Chega de beijos	Emma Chichester Clark	Emma Chichester Clark	Moderna	2001	32
Çiça Travatrovas	Cecilia Vicente de Azevedo	Ziraldo	Nova Fronteira	2007	28
Como contar crocodilos	Margaret Mayo	Emily Bolam	Companhia das letrinhas	2004	80



<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ilustrador</b>	<b>Editora</b>	<b>Ano</b>	<b>n. p</b>
Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz	Otávio Roth	Mahmut G. Yasargil	Ática	2000	32
E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas	Emicida	Aldo Fabrini	Companhia das letrinhas	2020	36
Gabriel	Ilan Brenman	Silvana Rando	Brinque-book	2008	28
História Avacalhada	Sylvia Orthof	Eva Furnari	Salamandra	2011	24
Lino	André Neves	André Neves	Paulinas	2018	38
Mania de explicação	Adriana Falcão	Adriana Falcão	Salamandra	2013	30
Não confunda	Eva Furnari	Eva Furnari	Moderna	2011	32
Nas nuvens	Katja Reider	Angela von Roehl	Brinque-book	1999	n.p
Ninguém gosta de mim	Raoul Krischanitz	Gilda de Aquino (tradutor)	Brinque-book	2002	28
O caso das bananas	Milton Célio de Oliveira Filho	Mariana Massarani	Brinque-book	2003	32
O lenço	Patricia Auerbach	Patricia Auerbach	Brinque-book	2013	32

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ilustrador</b>	<b>Editora</b>	<b>Ano</b>	<b>n. p</b>
O pai da mamãe	Cristina Gomes	Odilon Moraes	Caixote	2020	40
Ou isto ou aquilo	Cecília Meireles	Beatriz Berman	Global	2014	64
Papai urso e os ursinhos travessos	Emily Bolam	Margaret Mayo	Companhia das Letras	2005	n.p
Pedro vira porco espinho	Janaina Tokitaka	Janaina Tokitaka	Jujuba	2017	32
Pequenos robôs	Mike Brownlow	Mike Brownlow	Panda Books	2005	n.p
Um dia Um ganso	Claudia Galperin	Alexandre Rampazo	Brinque-book	2004	35
Vizinho, Vizinha	Graça Lima e Mariana Massarani	Roger Mello	Companhia das letrinhas	2018	36
Você troca?	Eva Furnari	Eva Furnari	Moderna	2011	32

## APÊNDICE B

### Livros lidos em 2021

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ilustrador</b>	<b>Editora</b>	<b>Ano</b>	<b>n.p</b>
111 poemas para crianças	Sérgio Capparelli	Sérgio Capparelli	L&PM	2003	136
A Garrafa	Patricia Auerbach	Patricia Auerbach	Brinque-book	2018	36
Agora	Tracey Corderoy	Tim Warnes	Ciranda Cultural	2017	32
Amor de mãe	Carvalho Lo	Casassa Aline	Bamboozinho	2017	40
Amoras	Emicida	Aldo Fabrini	Companhia das Letrinhas	2018	44
Anton sabe fazer mágica	Ole Könnecke	Ole Könnecke	WMF	2008	n.p
As coisas simples da vida	Samara Krauss	Juan Chaveta	Saber e ler	2019	28
E o lobo mau se deu bem	Suppa	Suppa	Folia das letras	2012	36
E o príncipe foi pro brejo	Suppa	Suppa	Folia das letras	2013	36
Ernesto	Blandina Franco	José Carlos Lollo	Companhia das letrinhas	2020	40

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ilustrador</b>	<b>Editora</b>	<b>Ano</b>	<b>n.p</b>
Fique longe da água, Shirley!	John Burningham	John Burningham	Cosac & Naify	2011	32
Jacaré, não	Antonio Prata	Talita Hoffmann	Ubu Editora	2018	2016
Leo e a baleia	Benji Davies Marília Garcia (tradutora)	Benji Davies	Paz e Terra	2014	32
Nhac	Canizales	Flávia Côrtes	Telos	2018	14
O grúfalo	Julia Donaldson Gilda de Aquino (tradutor)	Axel Scheffler	Brinque-book	1999	32
Por que os gatos não usam chapéu	Victoria Perez Escrivá	Esther García	LM	2015	32
Quem soltou o Pum?	Blandina Franco	José Carlos Lollo	Companhia das Letrinhas	2010	32
Show de bola	Luis Pimentel	Jackson Oliveira	Duna Dueto	2014	24
Tem bicho que gosta	Toni e Laíse	Toni e Laíse	Bamboozinho	2013	32
Tsurus	Tatiane Silva Santos	Camila Carroshe	Quase oito	2020	32
Um livro para todos os dias	Isabel Minhós Martins	Bernardo P. Carvalho	Petrópolis	2019	56

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ilustrador</b>	<b>Editora</b>	<b>Ano</b>	<b>n.p</b>
Uma história gigantesca	Angela Leite Souza	Fábio Sgroi	Salesiano	2007	23
Uma planta muito faminta	Renato Moriconi	Renato Moriconi	Companhia das letrinhas	2021	48
Vazio	Anna Llenas	Anna Llenas	Moderna	2018	84

## Anexo A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Site: <http://paje.fe.usp.br/~geppep/index.html>

Contato: [geppe@usp.br](mailto:geppe@usp.br)

#### CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e ação Comunitária)

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada "*Alfabetização em tempos de pandemia de COVID-19. Processos interacionais no ensino emergencial remoto*", orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Rosa Riolfi, e que tem como pesquisadora responsável Regina Andrade Clara, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a qual pode ser contatada pelo e-mail [regina.clara@usp.br](mailto:regina.clara@usp.br) ou telefone (11) 99629-4831.

Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a utilização de dados coletados durante o desenvolvimento do Programa "*Letra Móvel*". Compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo, 01 de março de 2021.

A handwritten signature in black ink, which appears to read "Anna Helena Altenfelder".

---

Anna Helena Altenfelder

Presidente do Conselho de Administração do Cenpec

## Anexo B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**

**Site:** <http://paje.fe.usp.br/~geppep/index.html>

**Contato:** [geppe@usp.br](mailto:geppe@usp.br)

Eu, \_\_\_\_\_, declaro saber da participação de meu filho \_\_\_\_\_ na pesquisa "Processos interacionais, trabalho de mediação e transformações em direção à cultura escrita: Uma experiência de alfabetização em tempos de ensino emergencial remoto", desenvolvida junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela pesquisadora Regina Andrade Clara, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Rosa Riolfi, as quais podem ser contatadas pelos e-mails [riolfi@usp.br](mailto:riolfi@usp.br), [regina.clara@usp.br](mailto:regina.clara@usp.br) ou telefone (11) 99629-4831.

O presente trabalho tem por objetivos: analisar as características do processo interlocutivo por meio do qual uma criança adquire a cultura escrita em contexto de ensino emergencial remoto, e os instrumentos utilizados são textos e imagens de trabalhos produzidos durante os encontros virtuais realizados no período de 28/04/2020 a 28/11/21.

Compreendo que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os/as responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento.

São Paulo, 01 de março de 2021.

Assinatura do Responsável