

*A prática de análise linguística nos processos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na educação básica*

## A prática de análise linguística na alfabetização por meio do projeto Ananse durante a pandemia da Covid 19

The practice of linguistic analysis in literacy through the Ananse project during the Covid 19 pandemic

**Fabiana Giovani**

Universidade Federal de Santa Catarina

**Ana Lúcia Machado**

Universidade Federal de Santa Catarina

**Resumo:** Ao considerar a narrativa como um caminho de pesquisa e de se fazer ciência, bem como delegar a ela um fundamental papel na formação humana, objetivamos, neste texto, refletir como um projeto de leitura denominado Ananse contribuiu para a prática de análise linguística e como foi o processo de domínio e manuseio da linguagem escrita por uma criança de uma turma de 2º ano, de uma escola pública federal, a qual denominaremos L. A reflexão ganha destaque, uma vez que a experiência vivida ocorreu nas aulas remotas, num período singular que foi a pandemia da Covid-19. Desse modo, a partir do saber de experiência, narramos como uma criança em fase de alfabetização está dialogando com a literatura e com os conhecimentos que vem construindo com/sobre os textos escritos por meio da prática de análise linguística. Fundamentamos a nossa reflexão teórico-metodológica em autores como Bakhtin (1992), Geraldí (2004) e Larrosa (2002). A reflexão narrada explícita, através da experiência de L, como a prática de análise linguística advinda do Ananse possibilita a construção de um caminho possível e viável para contribuir com a alfabetização através da interação com textos e com a vida, sendo esta mediada pela linguagem.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Análise linguística; Projeto de leitura; Narrativa; Pandemia

**Abstract:** By considering the narrative as a way of researching and doing science, as well as delegating to it a fundamental role in human formation, we aim in this text to reflect on how a reading project called Ananse contributed to the practice of linguistic analysis and how the process was of mastery and handling of the written language by a child of the 2º class, from a federal public school, which we will call L. The reflection is highlighted, since the lived experience took place in remote classes, in a unique period that was the Covid-19 pandemic. Thus,

based on experience knowledge, we narrate how a child in the literacy phase is dialoguing with literature and with the knowledge that he has been building with/about written texts through the practice of linguistic analysis. We base our theoretical-methodological reflection on authors such as Bakhtin (1992), Geraldi (2004) and Larrosa (2002). The narrated reflection explains, through L's experience, how the practice of linguistic analysis from Ananse enables the construction of a possible and viable way to contribute to literacy through interaction with texts and with life, which is mediated by language.

**Keywords:** Literacy; Linguistic analysis; Reading project; Narrative; Pandemic

## Introdução

Sem pedir licença, a pandemia da Covid-19 chegou ao mundo ao final do ano de 2019 e instaurou neste uma nova forma de ser e de estar. No Brasil, quase dois anos depois dos primeiros casos, somamos um total de 681.006 óbitos<sup>1</sup> e, apesar de já termos um considerável público imunizado pela vacina, sofremos com as variantes que continuam atingindo o povo brasileiro. No âmbito escolar da educação básica, em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação, publicou o Parecer CNE/CP nº5/2020 que, além de tratar de questões como carga horária e gestão, dava orientações para o ensino nos diferentes níveis e modalidades da Educação Nacional em meio à pandemia.

O citado documento fazia referência às práticas não presenciais com o objetivo de minimizar a necessidade de reposição das aulas que foram canceladas tendo em vista o alto nível de contágio do vírus em ambientes fechados. Autorizava, então, o uso de meios digitais, de vídeo aulas, de plataformas digitais, de redes sociais, programas de televisão e rádio e de materiais impressos entregues às famílias dos alunos e alunas juntamente com guias e roteiros de orientação para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de forma domiciliar (BRASIL, 2020).

A partir das indicações do parecer, os estudantes tiveram de se adaptar ao ensino remoto<sup>2</sup>, uma vez que umas das principais premissas contra a infecção em massa é o isolamento social. Ainda na expectativa de crer que o pior já passou e assistir ao fato de que o trabalho escolar esteja voltando próximo a sua normalidade, muitas escolas ainda continuaram com suas atividades em caráter remoto na tentativa de preservar a saúde não só dos estudantes, mas de todos os envolvidos nessa dinâmica de interação.

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é uma das instituições de educação básica que seguiu com o trabalho remoto no segundo semestre de

<sup>1</sup> Informação retirada do site <https://covid.saude.gov.br/> em 12/08/2022.

<sup>2</sup> O ensino remoto em questão buscou oportunizar acesso temporário (enquanto ainda há riscos sanitários em decorrência da Covid-19) aos processos de ensino e aprendizagem combinando o uso das tecnologias da informação e comunicação, encontros síncronos via plataforma digital e roteiro de atividades pedagógicas não presenciais em consonância com Parecer CNE 05/2020.

<sup>3</sup> Sobre o PNA de 2019, na impossibilidade de traçar neste texto maiores análises acerca do decreto, tendo em vista o objeto de estudo a que se propõe, sugerimos a leitura do artigo de MORTATTI da Revista OLHARES de novembro de 2019, onde a pesquisadora tece severas críticas ao documento. Consulta eletrônica em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980/7190>

2021, atendendo aos estudantes de primeiro ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio. Dentre as turmas atendidas, temos o segundo ano do ensino fundamental, cujo trabalho foi voltado especificamente para a alfabetização das crianças que, conforme ressalta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), doravante BNCC, é o foco dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Por ser imprescindível refletir sobre esta fase tão importante na vida de uma criança, em qualquer época e contexto e considerando a especificidade de se realizar um trabalho de alfabetização em caráter remoto objetiva-se, neste texto, refletir como um projeto de leitura denominado Ananse contribuiu para a prática de análise linguística e como foi o processo de domínio e manuseio da linguagem escrita por uma criança da turma a qual denominaremos L. Compreendemos a linguagem um processo de ação e interação, constituidora de sujeitos (BAKHTIN, 1992), o que implica considerar que o ensino e aprendizagem de língua portuguesa e, portanto, de alfabetização deve ser contextualizado e articulado ao uso social da língua, como evidenciam os estudos desde a década de 80 (GERALDI, 2004). Nesse sentido, a prática de análise linguística apresenta-se como um caminho profícuo para que os alfabetizandos reflitam com maior propriedade sobre os mecanismos da língua que manuseiam nas diferentes práticas de linguagem.

Metodologicamente, partimos da perspectiva narrativa e compartilhamos com Larrosa (2002) que narrar é um caminho de reflexão à medida que o sujeito ao narrar um acontecimento vivido, marca o que *lhe* passa, o que *lhe* acontece e, conseqüentemente, o saber de experiência compartilhado o transforma. Nossa narrativa sobre o vivido com o estudante L, um representante da turma constituída por 25 crianças, versará sobre como o projeto de leitura Ananse possibilitou a prática de análise linguística e como esta contribuiu para o seu processo de alfabetização.

Para organizar a narrativa de experiência, estruturamos o texto da seguinte forma: na primeira seção, trazemos os pilares teórico-metodológicos no qual falamos da pesquisa narrativa e de nossa compreensão sobre alfabetização por meio da leitura e da escrita, bem como da prática de análise linguística. Na segunda seção, dedicamo-nos a narrar o projeto Ananse com suas ações e interações. Na terceira seção, apresentamos e analisamos um fruto do projeto: dois momentos de escrita - envolvendo a prática de análise linguística - elaborada pela estudante L. Por fim, encerramos nossa narrativa com as considerações finais.

## **A narrativa como forma de compreender o pesquisador e o seu outro**

Estabelecemos como ponto de partida uma consideração de Giovani (2010) sobre o fato de que a narratividade está presente sempre que o homem enuncia. Desse modo, é produtivo considerá-la como princípio enunciativo com presença quase compulsória - em maior ou menor grau - em qualquer texto estudado. A narrativa pode ser considerada então um gênero que faz parte da história da humanidade e, portanto, também da ciência, uma vez que a experiência da narrativa faz parte da constituição do sujeito.

Lima (2005) afirma que ainda é controverso o lugar e o papel da narrativa na construção do conhecimento, sobretudo no que diz respeito às produções acadêmicas. Muitas são as objeções feitas a esse gênero vinculadas a concepções que o reduzem à condição de mera “contação de casos”. A autora, ao posicionar-se contra essa visão reducionista que confere à narrativa um lugar de desprestígio, afirma que o narrar é viagem de formação, e viagem implica sempre ir de algum lugar para outro. Refazer caminhos. Permite então indagar de onde viemos e como ao final chegamos transformados. Gagnebin (1999) expõe que o homem aprende narrando, ainda que os textos científicos se orientem por um outro gênero discursivo no qual os sujeitos não têm lugar. Na mesma esteira, Geraldi (2009) reconhece que o que torna algo narrável é o presente; sem ele ninguém narra nada. Para este autor, o momento da narrativa é o momento presente da enunciação, marcado por este e não pelo tempo do acontecimento. O próprio processo de narrar é ele próprio um evento que revela a relação dialógica entre o eu e a cultura.

Como pesquisadoras, ao apoiarmo-nos na pesquisa narrativa por todos os motivos elencados anteriormente, temos por interesse olhar para o trabalho de prática de análise linguística desenvolvido por meio do projeto de leitura Ananse, durante o ensino remoto emergencial, e o seu impacto no processo de alfabetização de um dos estudantes envolvidos, a criança L. Antes de prosseguirmos, precisamos delimitar o lugar teórico do qual lançamos o nosso olhar.

A escola, a principal instituição responsável pelo processo de alfabetização, somente nas últimas décadas atingiu sua universalização, pelo menos nos contextos urbanos, onde as políticas públicas de erradicação do analfabetismo foram mais contundentes. Entretanto, a universalização da escola ainda não nos garantiu a universalização da alfabetização e do letramento a partir de práticas sociais discursivas e dialógicas (BORTOLOTTI, 1998). Questões que, em meio as restrições ocasionadas pela pandemia, se agravaram ainda mais.

Compreendemos a alfabetização – envolvimento da criança com a leitura e escrita – como um processo discursivo, ou seja, é na e pela linguagem enquanto uma forma de interação que se dá a constituição de sujeitos únicos, irrepetíveis e singulares. Bakhtin e seu Círculo de estudos (1992) sustentam teoricamente este ponto de vista. Segundo os autores, não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, etc. E, neste sentido

[...] concebemos o processo de alfabetização de modo dialético e dialógico, caracterizado pela reconstituição contínua do universo de referências das pessoas, não só linguísticas, portanto, gerando transformações e mudanças qualitativas no entendimento que possuem de mundo (GOULART, 2019, p. 14).

Giovani (2006) argumenta que a alfabetização não implica apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras ou orações. Tampouco envolve simplesmente uma relação da criança com a escrita. Assim, a criança pode escrever para si mesma, palavras soltas ou listas para não esquecer ou para organizar o que já sabe. Pode ainda tentar escrever um texto, mesmo que fragmentado, para narrar, registrar ou apenas dizer. O importante é saber que essa escrita necessita ser,

incondicionalmente, permeada por um sentido, por um desejo, além de implicar ou pressupor, sempre, um interlocutor. Nas palavras de Smolka:

A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura - para quem eu escrevo o que escrevo e por quê (SMOLKA, 1993. P. 69).

No bojo dessa reflexão, trazemos a importância de um trabalho de alfabetização pautado na prática de análise linguística<sup>3</sup>. Giovani (2021) expõe que há pouco mais de trinta anos da primeira divulgação das ideias da “proposta do Wanderley”<sup>4</sup> divulgada na conhecida coletânea “O texto na sala de aula”, parece até inócua retomar a proposta que disseminou um novo modo de se trabalhar a língua portuguesa numa perspectiva em que o texto se colocava como unidade básica do ensino de língua, seu ponto de partida e de chegada. O autor ao discutir as unidades básicas do ensino de português, na coletânea, apresenta que:

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática, quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto, adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc); organização e inclusão de informações, etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. O objetivo da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa (GERALDI, 2004, p. 74).

Consoante aos estudos de Geraldi, a BNCC (2017) expõe que se uma face do aprendizado da língua portuguesa decorre da atuação efetiva do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão e análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos então o eixo da prática de análise linguística/semiótica<sup>5</sup>, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – além de envolver uma análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses (GIOVANI; SOUZA, 2021).

Segundo o documento, o eixo de prática de análise linguística/semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de

<sup>3</sup> Retomando o contexto de surgimento do próprio termo, estudos, como de Acosta Pereira (2018), apontam que a terminologia prática de análise linguística tem origem em um contexto no qual até então tínhamos o trabalho com a gramática na escola de Educação Básica de forma descontextualizada, uma gramática fragmentada, irrelevante, taxonômica e conceitual. Em outras palavras, uma gramática inflexível e engessada, pautada em prescrições petrificadas que, nas palavras de Antunes (2003, p. 33) “uma gramática que não tem como apoio o uso da língua em textos reais, isto é, em manifestações textuais da comunicação funcional [...]”.

<sup>4</sup> Expressão como eram conhecidos e referenciados os estudos do autor.

<sup>5</sup> A BNCC (2017) altera a terminologia, denominando-a “prática de análise linguística/semiótica”. No entanto, escolhemos manter na reflexão a expressão “prática de análise linguística”.

produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, considerando o forte impacto nos efeitos de sentido.

Dessa forma, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. O projeto Ananse foi um grande propulsor da prática de análise linguística na alfabetização, considerando especialmente um momento singular como foi o ensino remoto. Antes de entrarmos na análise propriamente dita, é preciso conhecer um pouco mais o projeto de leitura a que nos referimos.

## **Era uma vez... o Ananse**

Em sua obra “De olho nas penas”, Machado (1983) nos dá a conhecer a lenda africana da aranha Ananse que, entediada e preocupada com a posse dos deuses sobre todas as histórias, decide trazê-las ao mundo para compartilhar com o povo de sua aldeia. Após enfrentar certos desafios, eis que Ananse consegue espalhar as histórias pelo mundo e elas, cada vez mais e mais, estão entre nós até hoje.

Sem dúvida, 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. Talvez, antes da história, antes dos personagens e dos episódios que possamos combinar, esteja a voz que nunca sabemos de quem é, de onde vem nem para quem fala, que se desvanece ao aparecer e que, entretanto, está sempre ali. A voz que é e não é nossa, e que para cada pessoa é tão singular quanto as impressões digitais (GOLDIN, 2012, p. 46).

Essa lenda serviu de inspiração para uma professora alfabetizadora desenvolver um projeto de leitura com os seus estudantes nas aulas remotas, mediadas pela tela do computador e/ou do celular<sup>6</sup>. Desse modo, o Ananse, revozeado pela professora da turma, seleciona a cada semana um texto literário para ser lido e discutido. Após o diálogo instaurado pela obra, as crianças são convidadas a registrarem – por escrito e por meio do desenho – a parte da qual mais gostaram.

A forma de interlocução escolhida pela professora por meio do projeto de leitura não objetiva apenas trabalhar com aspectos da linguagem, nem trazer a literatura em um viés moralizante, por exemplo. Como afirmam Giovani e Machado (2021), a concepção do projeto e o seu nome se tramam no contexto da pandemia de Covid-19, um difícil momento de isolamento social de perdas, angústias, frustrações, inseguranças, recolhimentos e isolamentos, e a possibilidade de liberdade, fruição e esperança pode ser instaurado pelo caráter humanizador da literatura:

6 Filho da pandemia, o projeto de leitura nasceu e foi desenvolvido, remotamente, com 25 crianças de um 2º ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2021. A professora responsável pela atividade era a docente de referida turma.

Porque a literatura, mesmo assim, é uma metáfora da vida que continua reunindo quem fala e quem escuta num espaço comum, para participar de um mistério, para fazer que nasça uma história que pelo menos por um momento nos cure de palavra, recolha nossos pedaços, junte nossas partes dispersas, transpasse zonas mais inóspitas, para nos dizer que no escuro também está a luz, para mostrarmos que tudo no mundo, até o mais miserável, tem seu brilho (ANDRUETTO, 2012, p. 24).

Em trabalho anterior, Giovani e Machado (2021) afirmam que as histórias de Ananse são escolhidas respeitando-se e levando-se em conta um espectador que, mesmo de pouca idade, tem plurais domínios e entendimentos acerca do mundo, marcados, no atual momento, por um turbilhão de incertezas, informações e afetos impensados poucos anos atrás. Ainda segundo as autoras, esse espectador é respeitado na sua inteligência, na sua capacidade de significar e reverberar as questões que lhe atingem. É respeitado na sua capacidade de expressar, de distintas formas, novas sínteses, suas autorias, suas criações de linguagens. E, nesse sentido, a escolha das histórias, envolve sempre uma preocupação com a obra literária no seu todo: enredo, projeto gráfico, a ampliação vocabular, a relação texto e imagem, o respeito às diferentes culturas e, também e não menos importante, o conceito de criança e infância que a transpassa.

No cenário do auge de seu desenvolvimento, podemos afirmar que Ananse trouxe muitas histórias para compartilhar com as crianças da turma e inúmeras outras seguem esperando o momento de se apresentarem. Com um pouco mais de cinco meses de vida, o projeto já tem rendido bons frutos ao longo do processo. Tem, portanto, cumprido o seu papel de aproximar os pequenos espectadores ao mundo da cultura por meio da literatura, além de possibilitar um processo de alfabetização de qualidade, especialmente num tempo tão singular que é o da pandemia da Covid-19, oportunizado, assim, inúmeras outras referências ao universo simbólico.

Ademais, o Ananse foi também fundamental no papel de propulsor do trabalho com a linguagem para que, mesmo em aulas remotas, professora e turma de alfabetizandos desenvolvessem a prática de análise linguística, isto é, por meio do projeto tiveram a possibilidade de refletir sobre os usos dos recursos da língua como, por exemplo, lexicais, gramaticais, textuais, enunciativo discursivos, em contextos de interação social. Fazendo coro ao que propõe Acosta Pereira (2022), diferentemente de uma reflexão voltada aos elementos sistêmico-formais da língua, mobilizou-se uma discussão sobre a reflexão do uso social da língua, materializada na forma de unidades reais da comunicação e engendrada nas diferentes situações de interação social da vida bem como apontam os estudos dialógicos de Bakhtin e seu círculo de estudos (VOLÓCHINOV, 2017).

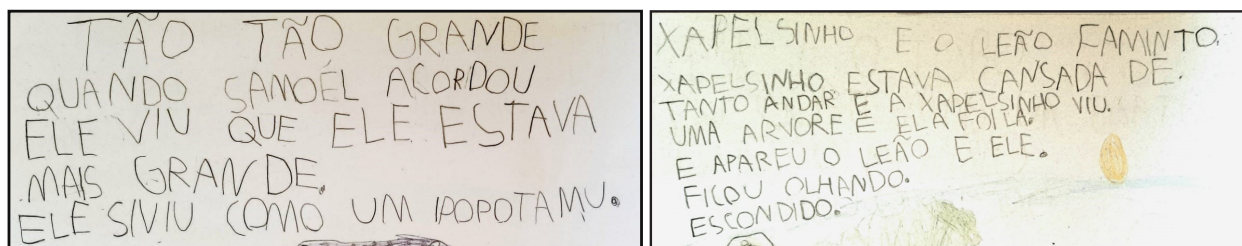
## **A produção escrita do estudante L em resposta ao Ananse**

Se a alfabetização já é um processo singular não só para o professor alfabetizador, mas, principalmente, para as crianças que estão se apropriando de uma nova forma de linguagem, a escrita, imagine as agruras de desenvolver esse trabalho com uma tela de computador que ao mesmo tempo em que é obstáculo direto é o único meio possível.

Ao ter o Ananse como interlocutor e incentivador desse processo com os estudantes, foi possível acompanhar o diálogo que cada uma das crianças estabeleceu com a leitura e a escrita. L foi uma dessas crianças<sup>7</sup>. Aos sete anos, na sala do 2º ano do Colégio de Aplicação da UFSC, aguardava ansiosamente os dias de Ananse e produzia os seus textos, reescrevendo as narrativas contadas. Para elucidar a nossa narrativa, vamos apresentar dois de seus momentos de escrita a fim de compreender um pouco melhor o seu processo de interação com a escrita por meio da narrativa, destacando aspectos da prática de análise linguística.

No primeiro momento, temos duas narrativas construídas por L representativas dos primeiros meses do projeto: a primeira em diálogo com a história “Tão tão grande” de Catarina Sobral (2019) editado pela Carochinha, e a segunda com a história “Chapeuzinho e o Leão faminto” de Alex T. Smith (2019) editado pela Brinque-Book.

Figura 1 – 1º momento de produção narrativa



Fonte: Própria

Observa-se nas narrativas escritas uma tentativa do autor L em contar a história com um início e um acabamento. Para tanto, ele estabelece uma linha cronológica de acontecimentos e os narra de forma indireta, colocando o personagem como o protagonista das ações. Na primeira história, Samuel acorda, vê que estava maior e se imagina um hipopótamo. Na segunda, Chapeuzinho, cansada de andar vê uma árvore e senta para descansar, momento em que aparece o leão e a observa escondido.

É interessante notar que o discurso indireto assumido pela criança traz informações do lugar de um narrador onisciente, uma vez que o mesmo conhece a história e os detalhes da trama. Na primeira narrativa, o menino se sente grande e se vê um hipopótamo. Na segunda, a Chapeuzinho para de andar pelo cansaço e o leão a observa escondido.

Em ambos os textos, temos uma manipulação de elementos da linguagem em favor da narrativa contada. Nota-se que a criança faz uso de advérbios para tornar a ideia exposta mais completa:

**QUANDO** SAMOEL ACORDOU...

XAPELSINHO ESTAVA CANSADA DE **TANTO** ANDAR...

Há também uma certa compreensão da pontuação, uma vez que em mais de um momento em cada texto é marcado com o ponto final. Um exemplo interessante do uso está na passagem:

E APARECEU O LEÃO E ELE.

FICOU OLHANDO.

ESCONDIDO.

<sup>7</sup> A criança L foi escolhida pelas pesquisadoras como representante da turma para ter o seu processo de alfabetização e seu o diálogo com a prática de análise linguística expostos devido ao envolvimento significativo que a criança manifestou na reflexão com/sobre a linguagem.



Quanto ao domínio do sistema alfabético ortográfico da língua, é possível reconhecer que o estudante está em processo de aprendizagem e as suas escolhas evidenciam um conflito relacionado a escolha de fonemas, o que é compreensível nesta fase vivida:

Hipopótamo é grafado por **IPOPOTAMU**

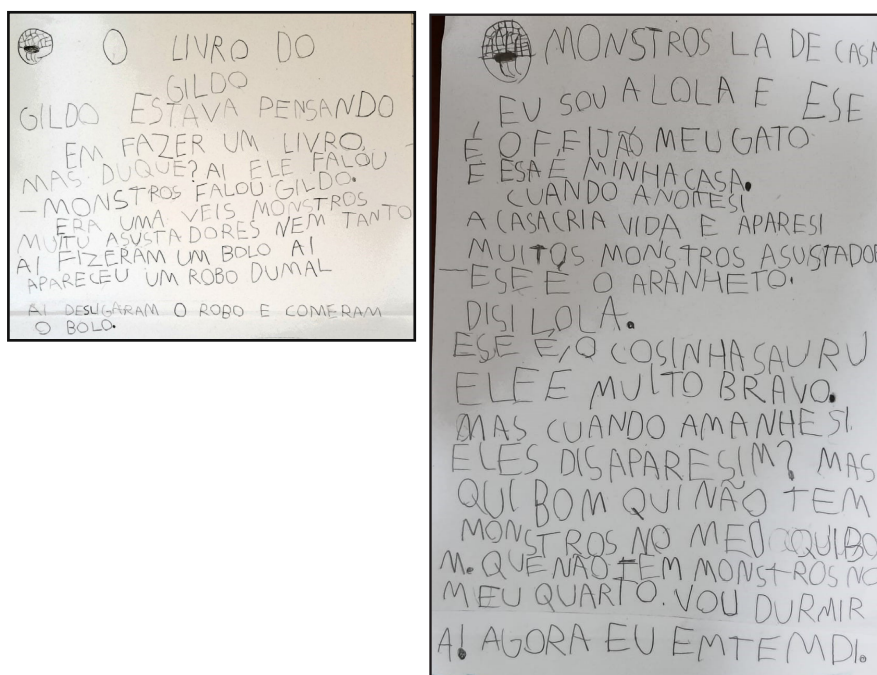
Chapeuzinho é grafado por **XAPELSINHO**

Ainda sobre o domínio da escrita, é interessante observar a questão da acentuação gráfica no texto de L. “SAMOÉL” é acentuado talvez pelo “E” aberto. Por outro lado, temos a palavra “ARVORE” que não é ainda acentuada pelo estudante.

As narrativas produzidas pelas crianças iam abrindo um universo de possibilidades de trabalho com a linguagem - especialmente de prática de análise linguística - que a professora segue construído de forma remota. Obviamente, ela não consegue trabalhar com toda a riqueza advinda das narrativas construídas pelas crianças porque, ao abrir o mundo para a escrita, ela não consegue prever tudo o que pode aparecer como retorno das crianças. Ao mesmo tempo, a narrativa lida pelo Ananse e a proposta de reescrita tem sido um incentivo de grande valia para que as crianças ousem trilhar o caminho de possibilidades de construção do dizer, no mundo com o outro e para o outro.

Para compreender a afirmação acima e acompanhar o avanço das crianças no decorrer do processo, apresentamos mais duas narrativas de L construídas no terceiro trimestre do ano letivo. Tratam-se de outras duas histórias trazidas por Ananse: a primeira é a “O livro de Gildo” de Silvana Randon (2018) editado pela Brinque-Book, e a segunda “Monstros lá de casa” de Eleonora Marton (2020) editado pela Peirópolis.

Figura 2 – 2º momento de produção narrativa



Fonte: Própria

Ao olhar para as duas narrativas representativas do segundo momento, conseguimos acompanhar um avanço da criança na manipulação seja da língua escrita seja de aspectos específicos do gênero

narrativo. Sobre este último, notamos uma complexidade e ampliação dos elementos narrativos explicitados nos textos, especialmente, se comparados aos textos do momento anterior. Na primeira narrativa, o personagem Gildo pensa em fazer um livro, questiona-se sobre a possível temática que ele mesmo responde – monstros – e a narrativa finaliza com a história criada por Gildo, já que o monstro criado era assustador, mas nem tanto. Após a sua criação, fizeram um bolo, aparece na história (dentro da história) outro personagem: o robô do mal, que é desligado para eles comerem o bolo. Já na segunda narrativa, Lola assume a palavra desde o início ao se apresentar juntamente com o seu gato Feijão e à sua casa. Em seguida, aparece uma voz narrativa para explicar que a casa ganha vida ao anoitecer, alguns monstros são apresentados, mas eles deixam de existir no amanhecer. Lola assume a voz para expressar a alegria de não ter monstros em seu quarto, mas ao ver sombras (parte não explicitada na narrativa) ela solta uma exclamação “Ah!” para explicar o fato de que entendeu o que acontecia na aparição dos monstros.

Um fato que desperta a atenção é a tentativa da criança em manipular o discurso direto em sua escrita. Assim, L traz a voz das personagens para o texto, em uma mescla entre personagem, narrador, seja este personagem, observador e/ou onisciente. Nota-se que a criança já introduz elementos que introduzem a fala do personagem como, por exemplo, verbo dicendi:

(..) AI **ELE FALOU**

\_ **MONSTROS FALOU GILDO.**

No exemplo, a introdução da fala do personagem aparece antes e depois da mesma, sendo que na segunda ocorrência, não há a separação entre a voz da personagem e a voz do narrador, mas há o uso do travessão para marcar o discurso direto.

Sobre este aspecto, na segunda narrativa, há momentos em que a voz da personagem é marcada pelo travessão e outras aparecem sem a marcação gráfica específica de discurso direto:

1 - (..)

\_ ESSE É O ARANHETO.

**DISI LOLA.**

2 - A! AGORA EU EMTEMDI.

A opção por diferentes formas de discurso – indireto ou direto – fica evidente já no início das duas narrativas:

GILDO ESTAVA PENSANDO EM FAZER UM LIVRO...

EU SOU A LOLA E ESE É O FEIJÃO MEU GATO...

É possível observar, neste segundo momento, uma maior compreensão das partes constituintes da narrativa – introdução, desenvolvimento e conclusão – sendo que o uso de conectivo como “mas” é utilizado com segurança:

GILDO ESTAVA PENSANDO EM FAZER UM LIVRO, **MAS** DUQUE?

CUANDO ANOITESI A CASA CRIA VIDA (...) **MAS** CUANDO AMANHESI ELES DISAPARECIM?

Em ambos exemplos acima, podemos notar ainda o uso do ponto de interrogação como uma estratégia de manter possivelmente uma interação com o seu interlocutor. Quanto ao domínio da língua escrita, há inúmeros problemas, naturalmente. É fato que quanto mais a criança se arrisca

em sua interlocução, mais problemas da ordem do sistema normativo podem aparecer. Entretanto, é possível perceber o quanto dos elementos da estrutura da linguagem escrita estão presentes nas suas produções, evidenciando a discursividade e o dialogismo (VOLÓCHINOV, 2017) no processo de apropriação e ressignificação da linguagem escrita. Algo nos interessa mais do que olhar para as faltas cometidas por L em suas produções narrativas e para o qual queremos direcionar o olhar do leitor: para uma criança que está em período de alfabetização, ou seja, está em seus primeiros passos de contato e diálogo com uma outra forma de linguagem - a escrita - e num contexto específico, já que participa das aulas em caráter remoto devido a uma pandemia que mal sabemos quando será totalmente controlada, pensamos na grande contribuição que tem sido proporcionada pelo Ananse associada à prática de análise linguística.

Olhar a produção, as narrativas de L, a partir das proposições do Ananse, nos sugere entender o quanto a escola, mesmo em caráter remoto, pode oportunizar a ampliação do que dizer, ao mesmo tempo em que também oportuniza de forma reflexiva e dialógica, formas de fazê-lo, compreensão acerca do mundo e do estar no mundo, empoderamento e autoria

Com o exercício do dizer das crianças pela escritura, das várias posições que elas vão ocupando, dos distintos papéis que elas vão assumindo - como leitoras, escritoras, narradoras, protagonistas, autoras... - vão emergindo e se explicitando não só diferentes funções, mas as diversas falas e lugares sociais (SMOLKA, 2012, P.154).

## Considerações finais

Ao tomarmos como ponto de partida a importância da narrativa na formação humana e na ciência, assumimos o lugar da contação de histórias para refletir como o projeto de leitura Ananse contribuiu para a prática de análise linguística e como foi o processo de domínio e manuseio da linguagem escrita da criança L cuja experiência vivida foi em caráter remoto, durante o período de pandemia da COVID-19.

Acreditamos que tenha ficado explícito por meio da narrativa que o envolvimento com o projeto de leitura e, principalmente, com a prática de análise linguística que ele possibilita, é um caminho possível e viável para minimizar as mazelas deixadas pela pandemia e seu rastro de destruição. Por meio da análise das narrativas construídas por L foi possível acompanhar não só um movimento relacionado ao processo de alfabetização em si, mas o quanto o estudante está manipulando conhecimentos sobre os textos e sobre a vida por meio da linguagem.

Obviamente, sabemos que o projeto Ananse e a prática de análise linguística aqui apresentada é uma pontinha do Iceberg da educação básica brasileira que, se já era debilitada, passa a sofrer ainda mais devido aos impactos da pandemia. Mas, pensamos que ações como as que aqui compartilhamos por meio da narrativa, seja no campo da ciência, seja na sala de alfabetização, sempre será um apoio para que o bloco de gelo derreta e para que possamos ter o período gélido aquecido e transformado em outras narrativas de experiência.

## Referências

ACOSTA PEREIRA, R. **A prática de análise linguística/semiótica de base dialógica: reflexões para leitores iniciantes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

ACOSTA PEREIRA, R. A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: por uma ancoragem dialógica. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 10, n. 1, jan/jul, 2018.

ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 22 de dezembro de 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Portaria MEC n. 544/2020 – Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação da pandemia do novo coronavírus – Covid-19, e revoga as portarias MEC nº473, de 12 de maio de 2020, Brasília, 2020, Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>

BORTOLOTTI, N. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GERALDI, J. W. Deslocamentos no ensino: de objetos a prática; de práticas a objetos. Apresentado na mesa-redonda “Gêneros discursivos e ensino”, **no XIX Seminário do CELLIP**. Unioeste, Cascável, 2009.

GOLDIN, D. **Os dias e os livros: divagações sobre a hospitalidade da leitura**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

GIOVANI, F. BNCC: Uma análise da prática de análise linguística/semiótica na alfabetização. In: ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T.; [Orgs]. **Prática de Análise Linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João editores, 2021.

GIOVANI, F.; SOUZA, A. C. A alfabetização na Base Nacional Comum Curricular. In: CECHINEL, A. C. A.; JESUS, T. D. (Orgs.). Educação, Linguagem e memória: outras histórias. 1ed., 2021.

GIOVANI, F.; MACHADO, A. L.; OLIVEIRA, L. G. No meio do caminho tinha uma pandemia: alfabetização, letramento e a formação do leitor literário por meio do projeto Ananse. **Revista Sobretudo**, 2021.

GIOVANI, F. **O texto na apropriação da escrita**. 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Depto de Metodologia de ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002. p. 01-11.

LIMA, M. E. C. C. **Sentidos do trabalho**: A educação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MACHADO, A. M. **De olho nas penas**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1983.

MACHADO, A. M. **Ponto de fuga**: conversas sobre livros. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

MARTON, E. **Monstros lá de casa**. São Paulo: Peirópolis, 2020.

RANDO, S. **O incrível livro do Gildo**. São Paulo: Brinque-Book Editora de livros, 2018.

SMITH, A. T. **Chapeuzinho e o leão faminto**. São Paulo: Brinque-Book, 2019.

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

SOBRAL, C. **Tão, tão grande**. São Paulo: Editora Carochinha, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin N. (Círculo de Bakhtin) **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017. [1929-1930].