

PRODUÇÃO CURRICULAR COM AS CRIANÇAS - BILHETES, “WHATSAPP DE PAPEL” E AS VIVÊNCIAS COM A ESCRITA

Bonnie Axer¹

Resumo

Uma criança perguntou à professora o que seria um bilhete e teve a sua pergunta respondida por outra criança: “*bilhete é como se fosse um whatsapp de papel*”. Assim aconteceu na turma 21 o “WhatsApp de papel”, uma forma particular de interação e prática de escrita diária que os acompanhou em sala de aula. Para pensar os processos educativos e curriculares das infâncias e seus atravessamentos culturais, parto dessa experiência curricular - a troca de bilhetes (entre crianças e destas com as professoras), entendendo tal movimento como estratégia das próprias crianças de manutenção no presencial do uso que faziam dos chats nas aulas online. Para dialogar e desdobrar esta vivência, me apoio na perspectiva discursiva da alfabetização (GOULART; SANTOS, 2017; GOULART, 2019; SMOLKA, 2012) e da produção curricular (LOPES; MACEDO, 2011), assumindo ambos os processos como textos em movimento, inacabados, numa relação em abertura (DERRIDA, 1971) com a significação. Sendo assim, atravessada e mobilizada por sentidos inesperados e inventivos, este artigo é fruto de reflexões, experiências e investimentos teórico-metodológicos feitos em diálogo com os campos do currículo e alfabetização com a premissa que somos todos sujeitos da linguagem (crianças e professoras). Reflexões estas que têm me levado à aposta que a maneira como se lida com o currículo em sala precisa levar em consideração o entendimento acerca da aprendizagem da leitura e da escrita por parte da criança e da sua relação com os adultos, com seus pares e com o mundo à sua volta.

Palavras-chaves: Alfabetização; Criança; Currículo; Processo discursivo.

CURRICULUM PRODUCTION WITH CHILDREN - TICKETS, "PAPER WHATSAPP" AND EXPERIENCES WITH WRITING

¹ Professora adjunta do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP/UERJ). Doutora em Educação pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ). Integrante dos grupos de pesquisa: Currículo, formação e educação em direitos humanos, do(a) (Proped-UERJ) e Questão de Escola: diferença, desconstrução e intersubjetividade (Cap-UFRJ). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2324-4417> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6644394765492669>

Abstract

A child asked the teacher what a note would be and had his question answered by another child: "ticket is like a paper WhatsApp." Thus happened in class 21 the "Paper Whatsapp," a particular form of interaction and daily writing practice that accompanied them in the classroom. To think about the educational and curricular processes of childhood and their cultural crossings, I start from this curricular experience - the exchange of tickets (between children and these with teachers), understanding this movement as a strategy of the children themselves to maintain the face-to-face use of the chats in online classes. To dialogue and unfold this experience, I support the discursive perspective of literacy (Goulart; Santos, 2017; Goulart,2019; Smolka,2012) and curricular production (Lopes and Macedo, 2011), assuming both processes as moving texts, unfinished, in an opening relationship (Derrida, 1971) with meaning. Thus, crossed and mobilized by unexpected and inventive meanings, this article is the result of reflections, experiences and theoretical methodological investments made in dialogue with the fields of the curriculum and literacy with the premise that we are all subjects of language (children and teachers). These reflections have led me to bet that the way in which the curriculum is handled in the classroom needs to take into account the understanding about the learning of reading and writing by the child and his relationship with adults, with his peers and with the world around him.

Keywords: Literacy; Child; Curriculum; Discursive process.

PRODUCCIÓN CURRICULAR CON NIÑOS - ENTRADAS, "PAPER WHATSAPP" Y EXPERIENCIAS CON LA ESCRITURA

Resumen

Un niño le preguntó a la maestra qué sería una nota y otro niño respondió a su pregunta: "el billete es como un WhatsApp de papel". Así ocurrió en la clase 21 el "Paper Whatsapp", una forma particular de interacción y práctica de escritura diaria que los acompañó en el aula. Para pensar en los procesos educativos y curriculares de la infancia y sus cruces culturales, parto de esta experiencia curricular - el intercambio de entradas (entre niños y estos con profesores), entendiendo este movimiento como una estrategia de los propios niños para mantener el uso presencial de los chats en las clases en línea. Para dialogar y desplegar esta experiencia, apoyo la perspectiva discursiva de la alfabetización (Goulart; Santos, 2017; Goulart,2019; Smolka, 2012) y la producción curricular (Lopes y Macedo, 2011), asumiendo ambos procesos como textos en movimiento, inacabados, en una relación de apertura (Derrida, 1971) con significado. Así, atravesado y movilizado por significados inesperados e inventivos, este artículo es el resultado de reflexiones, experiencias e inversiones metodológicas teóricas realizadas en diálogo con los campos del currículo y la alfabetización con la premisa de que todos somos sujetos de

lenguaje (niños y profesores). Estas reflexiones me han llevado a apostar que la forma en que se maneja el currículo en el aula necesita tener en cuenta la comprensión sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura por parte del niño y su relación con los adultos, con sus compañeros y con el mundo que lo rodea.

Palabras clave: Alfabetización; Niño; Currículo; Proceso discursivo.

Introdução

O presente artigo irá refletir sobre processos educativos imbricados em práticas curriculares que se dão para além dos espaços e instrumentos escolares. A partir de alguns desdobramentos de uma vivência de sala de aula, inicialmente remota e posteriormente presencial, o intuito aqui é colocar foco em práticas curriculares cotidianas que nos possibilitam olhar de maneira outra para os processos de aprendizagem. Para tanto, faço uso das implicações de uma atividade conduzida em sala de aula, decorrente de experiências no projeto de Iniciação à Docência² intitulado “*“Eu não sei falar, como vou escrever?”* Relações entre leitura, escrita, tempo e currículo”, no qual atuo como coordenadora, para refletir sobre potenciais significações da alfabetização com um currículo que é vivenciado e construído em coautoria com os estudantes. Um currículo negociado e tensionado também pelas crianças.

O objetivo no presente texto é compreender, a partir de possíveis experiências de sala de aula, o que tenho entendido como dimensão discursiva do currículo e da alfabetização. Terrenos teóricos que me autorizam pensar e operar, enquanto pesquisadora e professora alfabetizadora em exercício, outras possibilidades de interpretação dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse contexto, é importante destacar que considero a experiência da alfabetização como processo de compreensão do mundo atravessado e conduzido pela linguagem e o currículo enquanto produção de sentidos ininterrupta vivenciada nesse processo de aprendizagem que exige, a

² O referente projeto acontece no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ), onde atuo como professora de educação básica. O mesmo possui o tempo da/na alfabetização como reflexão central e atua com observação e intervenção da coordenadora e bolsista de iniciação à docência em turmas de alfabetização. As vivências relatadas aqui tiveram também a participação e observação da bolsista Yasmin de Barros Oliveira.

meu ver, uma interação contínua e permanente entre os sujeitos (estudantes e professoras).

Dessa forma, a compreensão trazida aqui e a maneira como lido com a produção curricular também precisa levar em consideração o entendimento acerca da aprendizagem da leitura e da escrita. Opero com o currículo de maneira a interpretá-lo como prática que também se constitui como produção de significados que envolve a escola, interna ou externamente. Um texto inacabado e em movimento (LOPES; MACEDO, 2011), em que a relação com a produção de significados para o mundo está aberta e embasa os sentidos inesperados nas relações de aprendizagem, incluindo a leitura e escrita.

Ainda que o olhar para o currículo conduza minhas compreensões para a o processo de aprendizagem com a alfabetização e vice-versa, a intenção aqui não é pré-estabelecer padrões de comportamento ou etapas de desenvolvimento para caracterizar um método de alfabetização que possa vir a ter resultados bem-sucedidos. Assim como Goulart (2019), minha intenção é refletir de que modo acontecem as interações discursivas em sala de aula e como estas podem tornar as aprendizagens na alfabetização mais significativas e produtivas. Quais práticas, textos ou imagens são apresentados nas salas de aula para que as crianças reflitam sobre suas próprias vidas, suas falas e suas escritas? Quais experiências lhes ajudam a aperceber a necessidade da leitura e da escrita em suas vidas? Os sujeitos na escola precisam se sentir enquanto parte do ambiente para se legitimar e se enxergar também com o outro, se colocar em outros mundos, outras histórias e outras palavras.

Nesse sentido, evidencio a potência que o reconhecimento do estudante enquanto autor de sua aprendizagem na alfabetização pode trazer para este momento. Ler e escrever não é apenas decodificar ou capturar informações, mas é produzir sentido para o mundo que nos cerca e com o qual nos comunicamos. Logo, produzir também sentidos para os currículos que são vivenciados na escola. Para encarar, portanto, o estudante como autor é importante entender que “quando as crianças começam a escrever o que pensam, o que querem dizer, contar, narrar, elas escrevem porções, fragmentos do “discurso interior” (que é sempre diálogo consigo mesmo ou com

outros)”. (SMOLKA, 2012, p. 106). Dessa maneira, a criança produz, conjuntamente com toda a comunidade escolar, o currículo que vive e a aprendizagem que deseja. À sua maneira, com seus dizeres, leituras e escritas a criança produz conhecimento com os mundos de dentro e fora da escola e constrói significados para as aprendizagens pelas quais passa.

Contextualização

Como pesquisadora professora, alfabetizadora e curricularista³, reconheço que a linearidade nos processos de aprendizagem muitas vezes é limitada aos planos de aula e currículos padronizados que “buscam ser aplicados” da mesma maneira em diferentes escolas. Aplicação essa que acredito ser impossível. No entanto, tais padronizações curriculares e metodológicas de aprendizagem se alinham pouco com as experiências que enfrentamos diariamente em sala de aula, especialmente considerando as diversas necessidades de aprendizado dos estudantes. Diante do exposto, como então lidar com a não linearidade em uma turma de alfabetização?

A fim de compreender algumas questões que atravessam as ponderações que serão abordadas ao longo do artigo, julgo pertinente resgatar alguns aspectos. A escrita deste artigo não teve início em 2024, tampouco em 2023. As questões aqui abordadas se fizeram presentes em minhas reflexões desde as vivências com o ensino remoto em meados de 2020 por conta da pandemia da covid-19 que afligiu o mundo neste ano. Junto com a pandemia, chegava ao Cap-UERJ uma turma nova de crianças do 1º ano do ensino fundamental que precisaria viver a sua alfabetização de forma remota. Alfabetizar pela tela do computador era tarefa aparentemente impensável, porém, se fez necessária naquele momento. Os estudantes com quem converso nesse artigo viveram o início de seus processos de alfabetização via telas eletrônicas (computador,

³ Quando reconheço os docentes enquanto curricularistas (e nesse reconhecimento me incluo), destaco que os docentes ressignificam o que está proposto em documento e produzem currículo em suas vivências, continuamente. Mas não apenas os docentes são entendidos por mim como curricularistas, também os estudantes, as crianças. Visto que ambos os sujeitos da linguagem são autores e responsáveis por tal produção.

Periferia, v. 16, p. 01-29, 2024, e83213

tablet ou celular), pois passaram o primeiro ano do ensino fundamental e grande parte do segundo ano com aulas remotas (encontros síncronos e assíncronos). Somente ao final do segundo ano⁴, a escola retornou com atividades presenciais os e estes finalizaram o ciclo da alfabetização presencialmente.

No Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ), o ano letivo de 2020 começaria na data em que se iniciou o isolamento social - 14 de março. De abril até o final de agosto os encontros virtuais configuravam o que chamávamos de “*Contato Capiano*” - caminho encontrado pela instituição para manter vínculo afetivo entre escola e estudantes. Tratava-se do início de uma relação alfabetizadora à distância, pautada pelo envio semanal de um conjunto de atividades que envolviam leitura, música e jogos. Tais atividades encaminhadas para os estudantes não caracterizavam horas letivas, visto que a participação dos estudantes não era obrigatória⁵.

Em setembro, o plano acadêmico emergencial (PAE)⁶ entrou em vigor na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e, com ele, as horas letivas passaram a ser contabilizadas. Durante o ano de 2020, o primeiro ano, assim como todos os anos de escolaridade do Departamento de Ensino Fundamental, possuíam dois encontros síncronos semanais com a duração média de 90 minutos. O restante da carga horária do ano de escolaridade era composta por atividades assíncronas disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da instituição. Dessa maneira, os estudantes mantinham contato entre si e com as professoras apenas mediado pelas múltiplas telas eletrônicas. Estas atravessavam, permitiam e constituíam a relação professoras/estudantes/aprendizagens.

A partir de uma abordagem não esperada para a alfabetização - ensino virtual - fortaleci minhas apostas e defesas para o processo de aprendizagem

⁴ No Cap-UERJ o ano letivo é dividido em trimestres e a turma em questão vivenciou a escolaridade presencialmente apenas no último trimestre do 2º ano.

⁵ A UERJ só deu início à contabilização de dias letivos quando todos os estudantes da universidade, incluindo os estudantes do Cap, tivessem condições adequadas para assistirem as aulas - chips e tablets.

⁶ Nomenclatura usada para contabilizar os dias letivos durante o período pandêmico.

da linguagem escrita, entendendo que a alfabetização acontece através das interações que os sujeitos estabelecem com as compreensões do mundo ao seu redor, por meio de diversas formas de linguagem. Logo, este processo de aprendizagem não tem início na escola e não acontece apenas na sala de aula, seja ela física ou virtual. Esta produção de sentidos ininterrupta experimentada durante o processo de alfabetização no qual acredito, exige e espera, de acordo com o aporte teórico adotado, uma interação constante e recorrente entre os sujeitos desta aprendizagem (estudantes e professoras).

[...] a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. 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 de escritura - para quem eu escrevo? O que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor (SMOLKA, 2012, p. 95).

Mas como garantir então relações de diálogo e interação quando o ensino é conduzido remotamente? É possível garantir essa interlocução via tela? Acredito que sim. O contexto era desfavorável, as condições limitadas e inesperadas⁷, porém, considero as crianças como indivíduos que estão se descobrindo no mundo, e, nesse sentido, é necessário que também reconheçam a importância da leitura e da escrita, mesmo que através de dispositivos eletrônicos.

⁷ No universo de uma turma de 20 estudantes, havia aqueles que possuíam computador colocado na mesa de estudo, com fone e espaço confortável para assistir quase duas horas consecutivas de aula online, mas também havia estudantes que assistiam a aula pelo tablet, no chão da cozinha ou sala enquanto seus responsáveis se dedicavam aos fazeres domésticos. E havia ainda, estudantes que assistiam tudo pela pequena tela do celular, dentro do espaço de trabalho em que seu responsável cumpria sua carga horária profissional.

Partindo da preocupação com a vivência desse processo de aprendizagem tão específico, com a alfabetização sem o contato físico tão caro na atuação que acredito, as atividades propostas (síncronas e assíncronas) se tornaram um grande desafio, tendo em vista a imprevisibilidade dos contextos e das relações e interações feitas com a língua, principalmente, nas/pelas telas. Logo, assim como na sala de aula presencial, se fez indispensável criar possibilidade de aprendizagem em que crianças tão pequenas, ainda não familiarizadas com a escrita alfabética, criassem sentidos para ela, por intermédio do teclado e do lápis.

Minha intenção aqui é pensar possíveis respostas, não únicas, para uma escola que pode se fazer produtiva, para uma sala de aula que nos desestabiliza, ao mesmo tempo que se apresenta potente quando a opção é a relação com os estudantes, entendendo estes como autores responsáveis por suas aprendizagens.

A abordagem discursiva da alfabetização e do currículo como caminho teórico-metodológico

Começo esta conversa trazendo algumas reflexões e discussões teóricas com o campo da alfabetização, pois entendo que essas ideias orientam minhas práticas e enriquecem as interações que tenho com as crianças, tanto neste texto quanto em sala de aula. Busco, a partir dos autores de quem escolho me aproximar, refletir sobre minha tarefa de ensinar a ler e escrever com o objetivo de estabelecer diretrizes que delineiem um contexto discursivo para o processo de alfabetização.

Com Goulart (2019), fundamentada por Bakhtin, parto da ideia de que todo sujeito é um sujeito da linguagem. A linguagem se constitui na interação e nada está fora dela, visto que é fenômeno social que define a condição humana. Por meio da linguagem se constituem os sujeitos, as relações sociais e as interações com as áreas de conhecimento.

A linguagem, para Bakhtin, é uma prática social que tem na língua a sua realidade material. A língua é entendida não como um sistema abstrato de formas linguísticas à parte da atividade do falante, mas como um *processo de evolução ininterrupto*, constituído pelo *fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação*, que é a sua verdadeira substância (BAKHTIN, 1929, p. 127, apud PIRES, 2012, p. 37, grifos do autor).

Bakhtin aposta na linguagem como processo determinado pela vida social. Para o autor, a produção de sentido sempre responde ao contexto social, sendo este último o responsável por produzir linguagem. Com a proposta de olhar por outra perspectiva, me aproximo da compreensão que a linguagem constitui o ambiente social, e não o contrário, eliminando assim qualquer possibilidade de totalização, inclusive via currículo. Assim, dialogo mais de perto com Derrida (1971), para pensar contexto social estruturado pelo fluxo de produção de sentidos, estruturado pela linguagem; ainda que tal estrutura seja movediça. Nessa perspectiva, o contexto, a marcação de tempo e os espaços são condições de produção de enunciação.

A escolha pela aproximação com Derrida se dá pela compreensão da linguagem como estrutura descentrada com que o autor opera e mais me agrada. Para o autor, o descentramento não é a inexistência do centro, mas a impossibilidade da existência de uma fixidez. O “centro” passa a ser encarado como um lugar movente no qual se fazem incontáveis substituições de signos.

Não se pode determinar o centro e esgotar a totalização porque o signo que substitui o centro, que o *supre*, que ocupa o seu lugar na sua ausência, esse signo acrescenta-se, vem a mais, como *suplemento*. O movimento da significação acrescenta alguma coisa, o que faz que sempre haja mais, mas esta adição é flutuante porque vem substituir, suprir uma falta do lado do significado (DERRIDA, 1971, p. 244-245).

A falta de um centro rígido torna o jogo de substituições ininterrupto, logo, a impossibilidade de uma significação total acontece tendo em vista a amplitude e multiplicidade infinitas de possibilidades de significação. Assim, ao enfatizar a falta de um significado definitivo que guia o jogo da significação,

Derrida (1971) salienta que o discurso é o próprio contexto no qual o significado se produz, jamais fora de um sistema de diferenças. Nessa linha de pensamento, a impossibilidade de uma significação total traz implicações diretas para as interpretações e relações que são feitas com o currículo e os processos de aprendizagem da/na alfabetização.

Acredito na alfabetização como corrente no fluxo da linguagem que atravessa e é atravessada por muitos e inesperados modos de ler e escrever o mundo. Penso um processo de ensino e aprendizagem complexo, onde diversos significados disputam em meio a um sistema de diferenças, no contexto da leitura e escrita. Trata-se de um processo único, misturado, amplo e complexo de aquisição das ferramentas sociais de linguagem - leitura e escrita - carregado de significado que precisa considerar a reflexão sobre a língua com textos reais e significativos em diferentes contextos de uso. O que afasta de suas experiências a ideia de modos únicos para o ser/estar alfabetizado ou endereçamentos engessados a serem aplicados via currículos ou matrizes curriculares por exemplo. As aprendizagens da leitura e da escrita precisam dialogar com os desafios de cada criança, com suas hipóteses, suas relações com sistema de escrita convencional e com o tempo da infância em meio a um entendimento da produção curricular que a considere como parte integrante do processo.

Entender a alfabetização como fluxo de linguagem coloca a mesma em ampla relação com os muitos modos de falar e ler o mundo ao invés de cristalizar sua defesa em uma teoria ou método. Trata-se de “um processo essencialmente discursivo, porque se processa na interação entre sujeitos do conhecimento que se constituem na linguagem” (RIBEIRO; JESUS; CORAIS; SOUZA, 2019, p. 91). Discursivo aqui entendido para além do funcionamento linguístico, o que implica compreender que a significação está em constante jogo, uma vez que é intrinsecamente ambivalente. Novamente, me apoio em Derrida (1971) e enfatizo a inexistência da pureza na linguagem, existindo apenas diferenças.

Levamos em conta a discussão do importante papel da linguagem para os sujeitos no projeto pedagógico, organizado em currículos, planejamentos, planos de aula e, sobretudo, nas ações mais cotidianas. Da mesma forma, o compromisso da escola de legitimar o conhecimento de inúmeras esferas sociais, como grupos, instituições, pessoas e classes, não necessariamente vinculados à tradição da cultura letrada, se mostra urgente para a construção de uma realidade social justa - incluem-se aí modos de falar, de interagir e de apresentar aquele conhecimento (GOULART; WILSON, 2013, p. 18).

Nessa perspectiva, me aproximo também dos estudos da perspectiva discursiva da alfabetização e assim “considero que o processo de alfabetização se constitui de ampliação da leitura do mundo num espaço-tempo pelo aprofundamento tanto do conhecimento linguístico quanto dos modos de dizer e ler o mundo (...)” (GOULART, 2019, p. 15).

Nos inúmeros e inesperados modos de falar, ouvir, ler e escrever aprendemos novos saberes, interações e possibilidades com os conhecimentos em jogo na aprendizagem. Novas configurações discursivas de interação com o mundo, com outras pessoas e por meio de uma variedade de experiências linguísticas. Essa interação é enriquecida por interpretações e significados que contribuem para a construção de leitura de mundo, como nos diz Paulo Freire (2003). Uma atividade investida de sentidos que traz atravessamentos históricos, linguísticos, ideológicos, subjetivos e mecânicos.

Somos seres que vivemos dos sentidos que atribuímos ao mundo, a suas pessoas e coisas, não temos escolha. Aprendemos a significar de vários modos, sendo a escrita um importante conhecimento social, m importante modo de significar. Significamos no interior de tensões de sentidos, valores, por meio de enunciados que constituem sujeitos, sociedades, histórias e culturas (Bakhtin/Volochinov 1988; Bakhtin 1998, entre outros) (GOULART, 2019, p. 18).

Quando me aproximo e opto por atuar com uma abordagem discursiva da alfabetização, entendo que dominar as habilidades da leitura e da escrita não é algo estático, mas sim um processo em constante movimento, onde os sujeitos, precisam se conectar com o mundo ao seu redor sendo autores de

seus próprios processos de ensino-aprendizagem. Como enfatizado por Goulart (2019),

Há uma importância enorme em afirmar as cidadãs que, desde muito pequenas, as crianças, são, os conhecimentos que têm. Importa fazê-las sentir que podem, que devem ousar, correr riscos, para que se confirmem como pessoas capazes e se disponham a trocar de lugar conosco, falando, expondo seus saberes, discutindo (p. 26).

Essa linha de atuação teórico-prática em sala de aula abre espaço para o que Smolka (2012) chama de “elaboração individual da criança”, que avança nas defesas de “levar em consideração a capacidade da criança”, o que muitas vezes, pode vir a conduzir a relação de aprendizagem para uma falsa estabilização que tende a decidir previamente o que a criança é capaz ou não de conseguir durante sua aprendizagem. Ao abrir espaço para elaboração individual, numa relação contínua em que os conhecimentos se constroem, aparecem as diferentes realidades, vozes, posições sociais e interpretações relacionadas à prática da leitura e escrita por parte das crianças. As crianças se lançam na escrita por vontade própria, porque querem, porque são capazes, porque gostam, não ocupando apenas o papel de estudantes que ainda não dominam, mas também o papel de autores responsáveis e responsabilizados, que podem ser leitores e escritores do que quiserem e como quiserem.

[...] entre outras coisas, a criança aprende a escrever, e revela isso quando tenta escrever sozinha. A professora, também entre outras coisas, aprende sobre o modo de aprender da criança. A professora aprende a ouvir a criança e, mais do que ouvir, a entender o que a criança tem a dizer. Aprende a “ler” o que a criança rabisca, desenha, escreve (SMOLKA, 2012, p. 57).

Quando percebemos que toda forma de escrita que nos chega é algo interessante, necessário e revelador, o processo de aprendizagem ganha e avança de forma significativa. Tanto a escrita experimental, arriscada e temporária quanto a escrita ortograficamente correta possuem o mesmo grau de importância nessa abordagem. Professoras de alfabetização que baseiam suas práticas na abordagem discursiva da alfabetização, e aqui me incluo, *Periferia*, v. 16, p. 01-29, 2024, e83213

escolhem compreender as diferentes fases da escrita (aproximação, apropriação e consolidação) sem julgamentos ou hierarquias de importância. A expressão "*escreva do seu jeito*" adquire um significado especial por exemplo. Quando a criança escreve ou lê "do seu jeito", ela se sente confortável para acessar sua elaboração individual e nos possibilita estar com ela em seu estágio atual de aprendizado da leitura e da escrita formais. Assim a criança, também responsável e autora dessa aprendizagem, convida a professora para estar junto dela ao longo desse caminho.

Caminhar nessa direção, seguindo e apostando nas pistas da perspectiva discursiva de aprendizagem para linguagem escrita envolve não apenas destacar as hipóteses de escrita da criança, mas também reconhecer a participação crucial do adulto, da professora, como interlocutor não apenas durante a formulação dessas hipóteses, mas especialmente na relação do estudante com a linguagem. Linguagem esta entendida, a partir dos estudos de Smolka (2012) como prática social e produto da atividade humana. Partindo desse entendimento reconheço que incentivar os estudantes, as crianças a expressarem seus pensamentos por escrito revela a importância de saber ler e escrever para se afirmar e ocupar espaços no mundo. Assim, acredito que as crianças aprendem a expressar seus desejos através da escrita que praticam, utilizando uma linguagem que faz sentido para elas, que evoca emoções e produz significado às suas experiências no momento presente. "Nesse processo de descobrir, conhecer, registrar, elas estão descobrindo suas palavras, a palavra de cada uma e do grupo. Elas estão descobrindo que são "DONAS" do seu processo de desvelar as palavras, de ler o mundo[...]" (FREIRE, 2001, p. 69).

Portanto, a alfabetização como uma atividade discursiva implica que a professora tenha uma escuta sensível, um olhar atento e crie possibilidades de aprendizagem em que a criança leia e escreva também a seu modo. Não porque é o possível para o momento de aprendizagem em que se encontra, ou o que ela seja capaz, mas porque "escrever a seu modo" destaca a criança em processo de alfabetização como criadora ativa de sua aprendizagem.

Mais uma vez, trago as contribuições de Goulart (2019), apresentados em um de seus estudos.

Não se deve temer as escritas estranhas que muitas vezes as crianças produzem; ou interpretações e leituras bizarras que, às vezes, propõem. É preciso olhar para as crianças como leitoras e produtoras de textos. Olhar para elas na perspectiva do que já são e do potencial que têm (p. 27).

As crianças aqui são entediadas, encaradas e convidadas a ser perceberem como sujeitos da linguagem, sujeitos da aprendizagem, reais, históricas, políticas e marcadas socialmente e culturalmente por tudo o que experienciam. São produtoras de significação, atravessam os dizeres em sala de aula e juntamente com as professoras e os currículos que vivenciam, produzem conhecimentos que constituem a todos à sua volta. Produzem significados para a sala de aula.

Partindo do reconhecimento de que a alfabetização é um processo de aprendizagem que se desenvolve na interação com os outros e que demanda tempo para que os estudantes se percebam como autores de suas jornadas, cabe também às professoras proporcionar oportunidades para que os indivíduos possam vivenciar esse processo. Nesse sentido, o entendimento de currículo enquanto texto e escritura em movimento se apresenta relevante, surgindo como uma via de potência para lidar com os desafios enfrentados diariamente pelos nossos estudantes durante o aprendizado da leitura e escrita, incluindo os momentos pandêmico e pós-pandêmico.

Em diálogo com o campo pós-estrutural e abordagem discursiva do currículo, o compreendo, defendo e experiencio como processo dinâmico de produção de significados. Me afasto da ideia de conhecimento puramente racional, questiono certezas e busco compreender a produção curricular através da perspectiva das crianças. Com esta compreensão, o currículo não é algo dado ou fixo, pelo contrário, é fronteira, espaço de enunciação em constante movimento de significação e diferimento (LOPES; MACEDO, 2011). Este se produz de maneira movente, precária e provisória, como produção

cultural híbrida. Compreendo o currículo como espaço de enunciação. Esta perspectiva parte do pressuposto de que a linguagem constitui a realidade, como já explorado anteriormente, e que os significados não são fixos, mas construídos cotidianamente a partir de determinadas práticas, o que possibilita olhar e viver de inúmeras maneiras os processos de alfabetização, suas aprendizagens e ensino, por exemplo.

Essa compreensão contribui para pensar o currículo como produção de sentidos constituída de contradições e potencialidades, como espaço de criação e recriação. Pensar o currículo nesse alinhamento teórico configura um exercício que jamais será tecido de forma unilateral e engessada, visto que a decisão pelas abordagens pedagógicas se dará na relação com as professoras e seus estudantes. O currículo é assim, toda e qualquer produção de sentidos que atravessa a escola. É produção de cultura!

Com essa perspectiva, afastar do currículo a ideia de que de este se remete apenas à conteúdos e modos pré-estabelecidos para o fazer escolar permite perceber que os estudantes, as crianças, também se fazem autoras deste. Assim como Macedo (2017) acredito que este afastamento permite

[...] que as *tantas coisas* que acontecem na escola sejam nomeadas currículo, que ganhem legitimidade para existir naquele espaço e sejam tornadas educativas. Não que elas passem a existir “materialmente” a partir de então, essa não é a questão, elas passam a existir no sistema simbólico, passam a poder ser percebidas (p. 31).

É com essa possibilidade de entendimento do currículo que dialogo e me apoio para pensar os processos pelos quais as crianças vão produzindo e negociando seus sentidos no jogo discursivo que constitui a alfabetização, a escola e o mundo em que vivem. O presente artigo caminha na contramão do entendimento da criança como sujeito menos importante na discussão acerca da produção curricular.

Por este caminho, busco o rompimento da cristalização a partir da qual, boa parte das vezes, é interpretada a escola, o currículo da educação básica que entende as crianças como sujeitos à margem dessa produção, como se as

mesmas não fossem autoras desse currículo. Se compreendo que os estudantes constroem seus conhecimentos na interação com outros, discursivamente produzem sentidos e modos de ler, escrever e dizer o mundo, eles também produzem currículo. Mas este currículo precisa ser outro, precisa contemplar espaços de diálogo. Somente assim, este será construído na relação com as crianças e carregará por sua vez, a impossibilidade de uma fixação das suas proposições, aceitando que há princípios, mas não um fechamento absoluto.

Com base numa perspectiva teórica que me permite entender que nada está definido em absoluto, trago a seguir cenas curriculares em que as crianças, autoras e curriculistas tensionam a produção curricular da qual também são responsáveis.

Cenas curriculares para o diálogo e reflexão

Para falar de currículo e sua produção política que envolve a autoria de todos os sujeitos da aprendizagem, incluindo as crianças, parto do entendimento da sala de aula como espaço do acontecimento, espaço do imprevisível, que marca a possibilidade da abertura, visto que se lida a todo tempo com outro.

[...] o acontecimento, ao fugir dos horizontes transcendentais de calculabilidade, impõe renovado sentimento de uma “desvinculação interruptiva” como condição do vínculo social, sentimento enfim da perversidade das relações. O singular, o único, o imprevisível, o sem regras, ao marcar uma possibilidade aberta ao desenlace de qualquer nó, ao corte ou à interrupção, redefine os termos da decisão responsável. Ao estabelecimento de um poder, de um “eu posso” como possibilidade de neutralização do acaso, vem se substituir o impossível como possibilidade mesma do acontecimento (Derrida, 2004, p. 144).

Assim penso não apenas os espaços da escola ou sala de aula, mas das relações que são construídas e negociadas durante os momentos de aprendizagem. Dessa forma, me aproximo das discussões em sala de aula, tanto com as crianças em processo de alfabetização quanto com os conhecimentos e conteúdos esperados para esse momento de aprendizagem, interpelada e

convocada a responder aos acontecimentos e deferimentos que se dão nas relações de ensino. Estas significações e identificações inúmeras nos definem como sujeitos da linguagem. Como destaca Derrida (2004), ao sermos interpelados por um acontecimento, somos obrigados a respondê-lo e a forma como respondemos é nossa responsabilidade. Seja por meio de uma escuta sensível, um olhar atento ou uma intervenção mais pontual.

Compartilho então compreensões sobre uma criação que é coletiva e individual simultaneamente acerca de um processo que se desenvolve na interação e que demanda dos sujeitos envolvidos neste momento (professoras e crianças em processo de alfabetização) escuta, compreensão, acolhimento e interação. Trago para o diálogo e reflexão um "acontecimento" que nos⁸ interpelou e convocou a responder. Ao dar início ao processo de alfabetização durante o ensino remoto, nossa preocupação girava em torno da possível e, por vezes esperada, ausência das diversas e indispensáveis interações que os estudantes têm entre si e com as professoras durante esse período delicado de aprendizado. Com o passar do tempo, testemunhamos as crianças encontrando e desenvolvendo estratégias para se manifestarem em sala de aula, escolhendo momentos e formas de expressar sua fala e escrita. Aprendemos com elas a interagir naquele espaço virtual que facilmente poderia nos afastar em pequenas telinhas, câmeras e microfones fechados.

O chat foi uma estratégia, entre outras, encontrada pelas crianças para se fazerem ouvidas e lidas durante os encontros síncronos. Tal estratégia ganhou nosso olhar atento no período remoto e no retorno presencial. Percebemos o chat como meio de comunicação, pois assistimos nesse espaço a construção de oportunidades para diálogo e interação, além de ser uma ferramenta interessante para aprimorar a escrita. Durante os encontros síncronos, as professoras da turma conduziam discussões, atividades e/ou continuidades das tarefas assíncronas iniciadas na plataforma virtual de aprendizagem geralmente atravessadas pelas escritas, interações e trocas no

⁸ Coloco no plural porque no Cap-UERJ as turmas dos anos iniciais possuem duas professoras regentes.

chat. Tornando-o por vezes necessário em momentos como a "roda de conversa", atividades de escrita ou resolução de desafios matemáticos.

Imagem 1 - Transcrição do chat do ambiente virtual em que aconteciam as aulas online

Professora 1: Bom dia
Estudante A: BOM DIA TIA
Estudante B: Aid mob
Estudante B: Aid mob é bom dia ao contrario

Fonte: Acervo da autora (2021).

Involuntariamente, o chat se tornou uma possibilidade de escape para aqueles que preferiam ou não podiam ativar o microfone e câmera durante os encontros. Também se tornou um meio de expressão para aqueles que desejavam contribuir verbalmente, mas se viam impossibilitados⁹ devido ao tempo limitado de aula e dinamicidade desta com 20 crianças simultaneamente. Os tempos de uso de câmera e microfone eram alternados entre os estudantes. E por muitos momentos, o chat foi utilizado como o espaço-tempo livre de trocas sobre os mais diversos assuntos e interesses. Se assemelhando por vezes a um momento de recreio.

Imagem 2 - Transcrição do chat do ambiente virtual em que aconteciam as aulas online

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

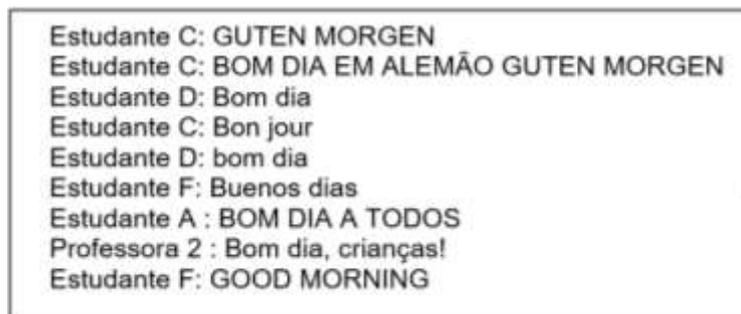
Fonte: Acervo da autora (2021).

⁹ Os encontros síncronos contavam com o revezamento das câmeras dos estudantes, visto que a turma possuía 20 alunos e a plataforma de videoconferência disponibilizada só permitia que 14 câmeras estivessem abertas ao mesmo tempo, incluindo a câmera das duas professoras e bolsista de ID sempre presentes.

Reconhecendo a complexidade e os desafios inerentes ao processo de alfabetização, dada a importância da aprendizagem da leitura e escrita para a organização do pensamento, percebi que o uso do chat emergiu como uma ferramenta inesperada e relação suplementar para a expressão linguística durante os encontros síncronos, se configurando como mais um espaço para a construção de significado e aprendizado dos estudantes. Tal relação entre a escrita no chat e as intervenções orais de professoras e estudantes significava a todo tempo os movimentos de aprendizagem. A relação com o chat nos lembrava a todo momento que a alfabetização se constitui também por meio dos “processos de apreensão e inter-relação de novas formas de organizar os enunciados na escola, ou seja, novas formas de falar e escrever, que se dá a compreensão de novas visões do mundo” (GOULART, 2019, p. 19).

Dessa forma, passamos a utilizar essa ferramenta, ainda não totalmente familiar para as professoras e nem dominada por todas as crianças, dando lugar para o imprevisível e o não calculável, mas ao mesmo tempo, produtivo para o processo de aprendizagem percorrido com os estudantes na alfabetização. Identifiquei no chat uma oportunidade de interação durante o ensino a distância, pois, tal como mencionado por Smolka (2012), compartilho da compreensão que as crianças utilizam a linguagem de forma ativa e adquirem conhecimentos sobre a escrita por meio do diálogo com os outros e consigo mesmas.

Imagem 3 - Transcrição do chat do ambiente virtual em que aconteciam as aulas online



Estudante C: GUTEN MORGEN
Estudante C: BOM DIA EM ALEMÃO GUTEN MORGEN
Estudante D: Bom dia
Estudante C: Bon jour
Estudante D: bom dia
Estudante F: Buenos días
Estudante A : BOM DIA A TODOS
Professora 2 : Bom dia, crianças!
Estudante F: GOOD MORNING

Fonte: Acervo da autora (2021).

Acredito que, por meio de um trabalho contínuo, com diversas modalidades e formatos para os atos de ler e escrever, as crianças gradativamente expandem e avançam em seus conhecimentos sobre o mundo o sistema alfabético. A introdução do chat, como mais uma ferramenta para a escrita alfabética, permitiu que nós, professoras e estudantes, experimentássemos uma interação imprevisível e não linear com diferentes formas de leitura e escrita durante os encontros síncronos, tais como o uso de enquetes via chat, compreensão leitora de textos lidos e projetados na tela, a escrita no quadro digital, atividades de cópia, entre outras. Nessa perspectiva, compartilho da mesma visão de Soares (2002) ao destacar que trabalhar com a leitura e escrita em ambiente digital não envolve apenas lidar com novas formas de acesso à informação, mas trata-se também de

[...] novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela (p.152).

Tendo em vista o retorno das aulas presenciais em março de 2022, alguns estudantes precisaram de um tempo maior para se fazerem presentes no espaço físico da sala de aula, visto que não estavam acostumados com aquele ambiente e suas rotinas. Era necessário responder a esse desencontro entre estudantes e a sala de aula, e a resposta mais uma vez veio do movimento das próprias crianças. Com o passar das aulas, notamos que alguns estudantes começaram a se comunicar através de bilhetes, que surgiam diariamente debaixo das carteiras e no chão da sala ao final do dia. Eram troca de mensagens curtas, tais como as que muitas vezes assistimos durante os encontros online via chat. Agora, presencialmente, as crianças também encontraram alternativas para se comunicarem entre si, escolhendo momentos e formas específicas para utilizar a escrita.

A troca de bilhetes tornou-se uma atividade frequente na turma, e uma aluna, ao perceber isso durante a aula, pergunta para a professora o que seria

um bilhete. A pergunta é então respondida por outro estudante da turma. “Bilhete é quando você envia uma mensagem para alguém e a pessoa responde”. Após essa explicação, um terceiro estudante entra no diálogo e complementa: “Bilhete é como se fosse um whatsapp de papel”. Em meio às percepções que cada um possuía das escritas de pequenos recados que poderiam ser trocados com quem desejasse, as crianças demonstraram necessidade e interesse em vivenciar de maneira mais intensa essa troca. A mesma necessidade já havia aparecido com a introdução do chat como espaço livre de escrita durante os encontros síncronos.

Assim, surgiu na turma o “WhatsApp de papel”. Cada membro da turma, incluindo estudantes e professoras, recebeu um envelope personalizado com seu nome e o símbolo do WhatsApp, que era fixado na mesa ou próximo a ela. Quando alguém desejava enviar uma mensagem para outra pessoa, escrevia em um pedaço de papel e o depositava no envelope correspondente.

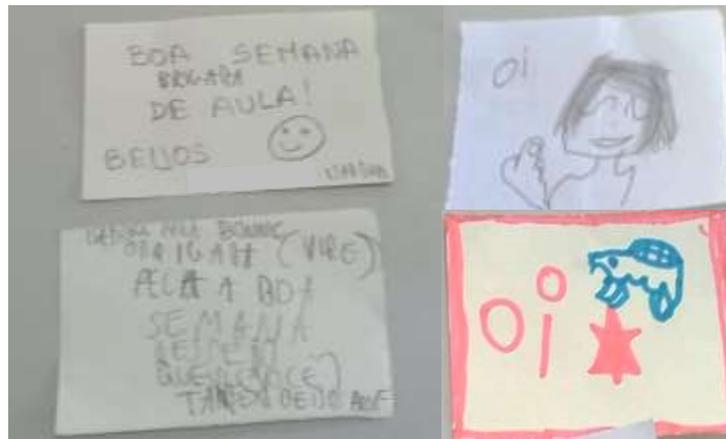
Imagem 4 - envelopes do “whatsapp de papel” na sala de aula



Fonte: Acervo da autora (2022).

O whatsapp de papel ganhou destaque em nossa sala de aula e passou a ser visto como espaço potente e viável de escrita para alguns estudantes. Tínhamos aqueles estudantes que ficavam felizes em colocar no papel aquilo que desejavam falar, os que preferiam desenhar ao invés de fazer uso da escrita alfabética, e tínhamos ainda estudantes que não sentiam segurança e precisavam de intervenção direta das professoras para concluir seus bilhetes.

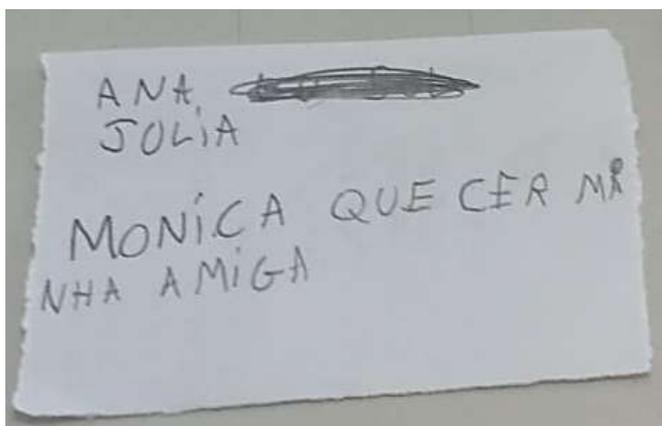
Imagem 5 - bilhetes do “whatsapp de papel”



Fonte: Acervo da autora (2022).

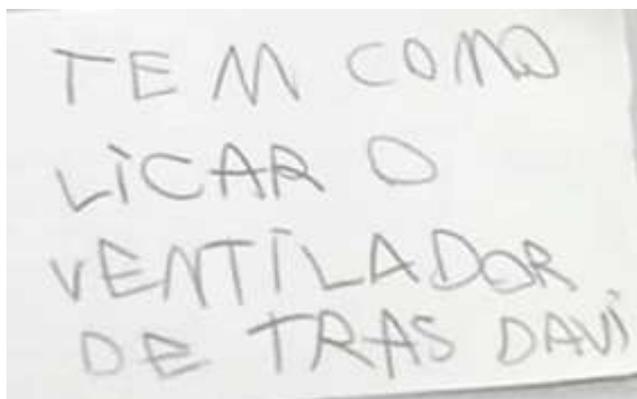
Toda palavra escrita revela, anuncia conhecimentos já firmados e outros em processo de formação, destacando a presença do "ainda não saber", o qual sugere que todo conhecimento é suscetível de ampliação e que toda noção de "saber" ou "não saber" pode ser revisto, redefinido e ressignificado. No contexto da sala de aula, as crianças, ao se sentirem convidadas, responsáveis como autoras, se expressam, compartilham suas palavras, dividem seus conhecimentos, demonstram os gêneros discursivos que dominam e as linguagens que conhecem e se colocam disponíveis para novas apropriações. Dessa maneira, atravessadas por oportunidades de aprendizagens, com as trocas e intervenções das professoras e de seus pares em sala de aula, as crianças “vão ampliando conhecimentos e ao mesmo tempo aprendendo o funcionamento da escrita, discriminando e manipulando a relação entre sons e letras, entre outras discriminações” (GOULART, 2019, p. 29).

Imagem 6 - bilhete do “whatsapp de papel”



Fonte: Acervo da autora (2022).

Imagem 7 - bilhete do “whatsapp de papel”

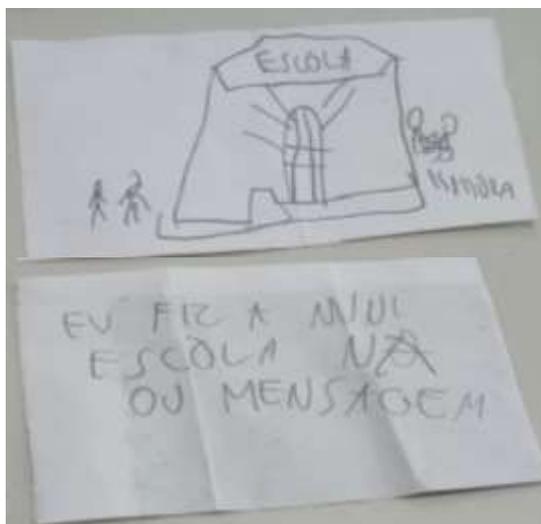


Fonte: Acervo da autora (2022).

Considerando outras abordagens de alfabetização não exploradas aqui, os textos apresentados acima poderiam sugerir falta de habilidade dos estudantes com a escrita ortograficamente correta. No entanto, ao examinar não apenas o que já está estabelecido, mas também o que está em progresso, fica evidente a capacidade dos estudantes em se aventurar na escrita. Isso se reflete na harmonia fonética do texto, onde há correspondência visível entre os sons das letras e o que é escrito e o que se pretende ser comunicado. Além disso, a escrita possui clareza na mensagem, significado e intenção de comunicação. Portanto, ao escrever e ao ler, estamos constantemente engajados em um diálogo com o conhecimento, tanto consolidado quanto em

construção, o que nos permite avançar em direção a uma compreensão mais profunda e abrangente do mundo ao nosso redor.

Imagem 8 - bilhetes do “whatsapp de papel”



Fonte: Acervo da autora (2022).

A partir das cenas curriculares que envolvem a escrita e envio dos bilhetes online ou em papel, percebo e opero com a produção curricular como prática de investigação no processo ensino/aprendizagem. Ao também perceber o currículo como reflexão docente sobre sua ação, me vi instigada e autorizada a convidar os estudantes a refletirem sobre suas produções de conhecimento. Ao longo dos dias, tal estratégia de comunicação entre os estudantes foi amadurecendo e o whatsapp de papel seguiu na turma até o final do ano letivo e ganhou desdobramentos que foram importantes e reveladores acerca dos usos e significações que alguns dos estudantes passaram a fazer da escrita, inclusive a escrita ortograficamente correta.

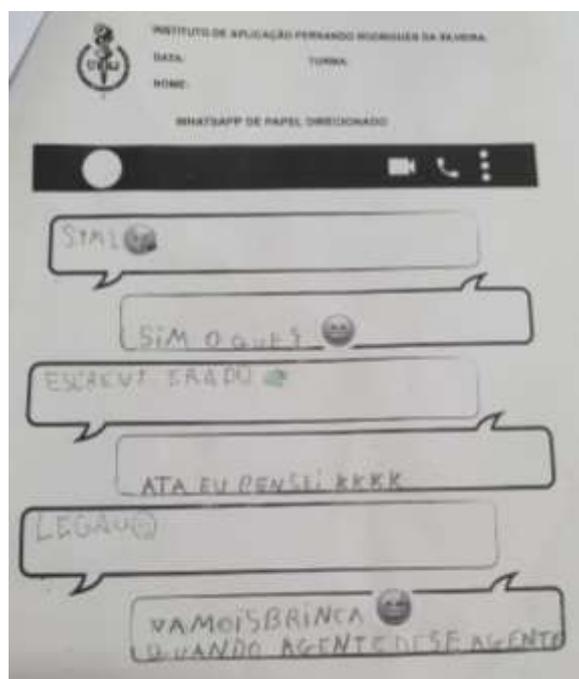
A aprendizagem, como desejo e responsabilidade também da criança, passa a ser encarada como processo de investigação. O olhar atento para a feitura cotidiana de bilhetes era entendido também como espaço de reflexão docente sobre sua ação e reflexão ativa cerca do processo de construção de conhecimento das crianças. Nesse sentido, a abordagem discursiva do processo de alfabetização se faz mais potente. Assim, me apoio novamente em Goulart (2019), Goulart e Santos (2017), Goulart e Wilson (2013) Smolka (2012) e com

as autoras concordo que o trabalho pedagógico e braçal da alfabetização, em sala de aula com crianças pequenas, ancorado numa abordagem discursiva precisa ser contextualizada com diferentes linguagens e conhecimentos sociais.

A partir do uso WhatsApp de papel, utilizado cada dia com mais frequência, a prática de troca de bilhetes foi desdobrada numa sequência didática -"Whatsapp de papel direcionado"- aliada ao processo de aprendizagem. Mais uma vez foi possível perceber que o trabalho nada simples de ensino da leitura e da escrita precisava proporcionar oportunidades para a expressão de diferentes argumentos e pensamentos, com destaque para as hipóteses de escrita, que permitam que as crianças explorassem e refletissem sobre a própria escrita para reinventá-la.

A atividade de desdobramento intitulada "Whatsapp de papel direcionado", nome dado pelos estudantes, incluía uma imagem reproduzindo a estrutura do aplicativo, com balões para escrever e responder ao colega, lembrando o formato das histórias em quadrinhos, que estavam sendo exploradas pela turma. Os estudantes tinham liberdade para escolher os temas de suas conversas e escrever da maneira que desejassem, "do seu jeito".

Imagem 9 - Atividade "whatsapp de papel direcionado"



O presente diálogo, representado em forma de escrita durante uma atividade direcionada, manifesta muito mais que os conhecimentos alfabéticos, mas traz de diferentes maneiras os sentimentos de uma estudante extremamente tímida. O não dito em sua fala constitui seu discurso e aparece em sua escrita. Fica evidente como o uso da linguagem escrita pela estudante - uma solicitação de ajuda - adquire significado para ela. Não se tratava apenas de completar a tarefa cobrada em sala de aula; também envolvia a transmissão de uma mensagem carregada de intenção, emoção e significado. Assim acredito que as crianças estão em processo de descoberta de si mesmas no mundo, e, por isso, é essencial que reconheçam suas próprias necessidades de leitura e escrita, como a produção de um simples recado. Os momentos em sala de aula precisam ser também oportunidades para que os estudantes percebam essa necessidade e tenham espaço para desenvolver suas habilidades.

Seja no chat, nos muitos “whatapps de papel” trocados ou numa atividade direcionada para fins pedagógicos, os textos assumem papel teórico e metodológico relevante para o processo de ensino da professora e aprendizagem das crianças. “As crianças na fase inicial de apropriação da língua escrita se afetam pelas práticas orais, sociais, culturais e discursivas. Elas aprendem a escrita com a escrita” (GOULART; WILSON, 2013, p. 9). Assim, concluo que o uso do “whatsapp de papel” trouxe à tona possibilidades imprevistas, ao mesmo tempo em que fortaleceu práticas e impulsionou o processo de aprendizagem que iniciamos com os alunos durante a alfabetização remota.

Dessa maneira, este trabalho acompanhou os diferentes processos de aprendizagem e suas significações e produções concretas, partindo do pressuposto do que as crianças sabem. A perspectiva da criança foi assumida nas práticas pedagógicas, e não só a do adulto.

Essa mudança de perspectiva tem expandido a compreensão de como o princípio alfabético e outros conhecimentos relativos à escrita vêm a ser conhecidos e utilizados pelas crianças,

atentando para o que elas podem e sabem fazer, ao contrário do que elas não podem e não sabem fazer; para quem elas são, e não para quem elas poderiam ou deveriam ser (GOULART, 2019, p. 27).

Considerações finais

As cenas curriculares, aqui exploradas, não são exemplos de atividade bem-sucedidas e não possuem a intenção de se colocarem como modelos do que pode vir a dar certo em salas de alfabetização. O que me convoca aqui não necessariamente são as atividades feitas ou decisões que foram tomadas, visto que poderiam ter sido outras, mas o aprendizado que se faz no cotidiano com as crianças. Na defesa que faço, alfabetiza-se em paralelo à elaboração do currículo, envolvendo os estudantes, os contextos, as histórias e experiências do mundo, os professores e as várias ferramentas que influenciam a dinâmica contínua da produção curricular e produção de sentidos para a alfabetização.

Alfabetiza-se também pelas muitas telas que tendem a conduzir uma produção curricular em contínuo movimento com “diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo” (SOARES, 2002, p. 150). Assim, busco produzir, juntamente com meus estudantes, um currículo que negocia vivências de sala de aula e possibilita que as crianças - através de suas múltiplas lentes para enxergarem a experiência na/da alfabetização - ajam com autoria em diversas experiências de alfabetização pelas telas do mundo, reconhecendo-a como um processo discursivo que possibilita o ler/ver/ouvir/falar/escrever.

Portanto, reitero a defesa pela participação ativa do estudante, proporcionando oportunidades em que ele possa exercer o papel de autor em seu próprio processo de aprendizagem. Isso implica entender que as práticas discutidas e experimentadas aqui estão relacionadas ao currículo como uma prática discursiva, que engloba a organização e a produção do conhecimento, a negociação de saberes e os diversos modos de ser, aprender e ensinar. Dessa forma, as crianças expressam suas alegrias, conquistas e descobertas feitas nessa caminhada por meio de suas hipóteses de leitura e escrita. Essa experiência surge num currículo que incorpora as vivências em sala de aula e

permite que as crianças, por meio de suas diversas perspectivas, encarem a jornada da alfabetização como um processo discursivo que as convoca a interpretar, observar, escutar, dialogar, escrever “do seu jeito” e, assim, encontrar seus próprios meios para dar significado ao mundo. A serem curriculistas.

REFERÊNCIAS

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. 2ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1971.

DERRIDA, Jacques. Palavra acolhimento. Trad. Fabio Landa. In: *Adeus a Emmanuel Levinas*. 1ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 45ª edição. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 2003.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. 14ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.

GOULART, Cecília. M. A. Para início da conversa sobre os processos de alfabetização e de pesquisa. In: GOULART, Cecília; GARCIA, Inez; CORAIS, Maria Cristina. (orgs.). *Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos*. 1ª edição. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.p.13-46.

GOULART, Cecília; SANTOS, Andréa P. Estudos do discurso como referência para processos de alfabetização em perspectiva discursiva. In: GOULART, Cecília. A et al. *A Alfabetização como processo discursivo. 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2017.p.99-112.

GOULART, Cecília; WILSON, Victoria. *Aprender a escrita, aprender com a escrita*(orgs.). 1ª edição. São Paulo: Summus, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes. *Teorias do currículo*. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. O Currículo no Portão da Escola. In: MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. (orgs). *Currículo, sexualidade e ação docente*. 1ª edição. Petrópolis: DP Et alli, 2017.p.17-44.

PIRES, Vera Lúcia. *Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin*. Organon, Porto Alegre, v. 16, 2012.

RIBEIRO, Natalia. P.; JESUS, Erika; CORAIS, Maria Cristina; SOUZA, Marta. Não! A gente quer que você escreva no papel! Você ajuda a gente a fazer isso??: O

processo de aprender a escrita com a própria escrita. In: GOULART, Cecília; GARCIA, Inez; CORAIS, Maria Cristina. (orgs.). *Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos*. 1ª edição. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.p.89-110.

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

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

Recebido em:31/03/2024

Aprovado em:06/05/2024

Publicado em: 30/08/2024