

**DO NARRAR SOBRE NARRATIVAS: O PROJETO ANANSE NA ALFABETIZAÇÃO  
EM CARÁTER REMOTO**

**OF NARRATING ABOUT NARRATIVES: THE ANANSE PROJECT IN REMOTE  
LITERACY**

Recebido em: 15/09/2021

Aceito em: 03/12/2021

Fabiana Giovani<sup>1</sup> 

Ana Lúcia Machado<sup>2</sup> 

**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 narrar sobre narrativas construídas por uma criança em fase de alfabetização, durante a participação em um projeto de leitura denominado Ananse, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A reflexão ganha destaque, uma vez que ocorre num período singular no contexto em que está inserida que é a pandemia da Covid-19. Desse modo, a partir do saber de experiência, narramos como uma criança em fase de alfabetização está dialogando, por meio da escrita, com a literatura e com os conhecimentos que vem construindo sobre os textos de caráter narrativo. Com o apoio teórico-metodológico em autores como Bakhtin (1992) e Larrosa (2002), esperamos compartilhar - por meio da narrativa - como uma experiência mediada por uma tela de computador que, ao mesmo tempo em que torna-se um obstáculo direto é o único meio possível de garantir a interação, está sendo o ponto de partida e de emancipação, especialmente, na formação literária voltada para a humanização das crianças envolvidas.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Literatura; Projeto De Leitura; Narrativa; Pandemia.

**Abstract:** By considering the narrative as a way of research and doing science, as well as delegating to it a fundamental role in human formation, we aim in this text to narrate about narratives constructed by a child in the literacy phase, while participating in a reading project called Ananse, at the College of Application of the Federal University of Santa Catarina (UFSC). The reflection is highlighted, since it takes place in a unique period in the context in which it is inserted, which is the Covid-19 pandemic. In this way, based on the knowledge of experience, we narrate how a child in the literacy phase is dialoguing, through writing, with literature and with the knowledge he has been building on narrative texts. With theoretical-methodological support from authors such as Bakhtin (1992) and Larrosa (2002), we hope to share - through narrative - as an experience mediated by a computer screen that, while it becomes a direct obstacle, is the only possible way to guarantee interaction is being the starting point and emancipation, especially in the literary education aimed at the humanization of the children involved.

**Keyword:** Literacy; Literature; Reading Project; Narrative; Pandemic.

---

<sup>1</sup> Professora adjunta na Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2010) e Pós doutorado no Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar (2017). E-mail: fabiana.giovani@ufsc.br

<sup>2</sup> Possui graduação em Curso de Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1991) e mestrado em Mestrado Em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2000). E-mail: ana.lucia.machado@ufsc.br

## INTRODUÇÃO

*[...] narrar é nosso modo efetivo de existir. Contar ainda é, sob qualquer suporte, a maneira de garantir a história que nos pertence e à qual pertencemos e que faz nossa passagem neste planeta e universo, a história da humanidade: muitas versões (Colasanti).*

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 583.628 óbitos<sup>3</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 vídeos 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 que se adaptar ao ensino remoto<sup>4</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 continuam 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.

---

<sup>3</sup> Informação retirada do site <https://covid.saude.gov.br/> em 11/09/2021.

<sup>4</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>

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é uma das instituições de educação básica que segue com o trabalho em caráter remoto no segundo semestre de 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 é voltado especificamente para a alfabetização das crianças conforme ressalta a BNCC (2017) - quando explicita que a alfabetização é o foco dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental –, o próprio Decreto 9.765/ 2019 que trata do Plano Nacional de Educação<sup>3</sup> e, como também, assinalam as diferentes políticas públicas ao longo da história da educação do Brasil desde o fim do século XIX, muito embora,

Do ponto de vista das políticas públicas nacionais, a alfabetização tem sido abordada prioritariamente tanto para dar direção de trabalho aos professores para o ensino da leitura e da escrita quanto para aplicar testes e provas para medir habilidades e competências dos alunos. A discussão fundamental sobre o por que alfabetizar, o que é alfabetizar e qual é o objeto em estudo nesse processo, questões tão caras à década de 1980, entra muito pouco em cena (GOULART, 2019, p. 13).

Por ser imprescindível refletir sobre esta fase tão importante na vida de uma criança, em qualquer época e contexto, objetivamos neste texto, narrar uma experiência vivida, tematizando uma proposta de trabalho com essa faixa etária e, como já dito anteriormente, que está sendo desenvolvida por meio das aulas em caráter remoto emergencial tendo em vista as questões sanitárias.

Ao partir da perspectiva narrativa, 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 a turma de segundo ano versará sobre a compreensão do gênero narrativo que uma criança da turma manifesta no retorno de suas escritas para o projeto de leitura Ananse do qual falaremos mais detalhadamente adiante. Trata-se, portanto de um duplo viés narrativo: por meio da narrativa, analisaremos a narrativa construída pela criança participante de um projeto que é desenvolvido semanalmente nas aulas em caráter remoto e que acreditamos tem contribuído não só para o processo de alfabetização em si, mas para a formação humanizadora das crianças envolvidas, uma vez que tem revelado crianças que mobilizam a escrita para registrar o seu ser/estar/ perceber o mundo. Neste sentido, em seu caráter dialógico, a narrativa se apresenta como metodologia e objeto do estudo a que se propõe e o discurso, a palavra da criança, uma possibilidade de garantir seu direito à expressão, sendo esta o ponto ao mesmo tempo de partida e de emancipação.

Para organizar a nossa narrativa de experiência, estruturamos o texto da seguinte forma: na primeira sessão, 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 formação do leitor literário. Na segunda sessão, dedicamo-nos a narrar o projeto Ananse com suas ações e interações. A terceira sessão, apresentamos e analisamos um fruto do projeto: dois momentos de escrita narrativa elaborada por uma das crianças do projeto. Por fim, encerramos nossa narrativa com as considerações finais.

## **O NARRAR 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 controvertido 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 o 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 uma narrativa construída pela criança durante um projeto de leitura desenvolvido nas aulas remotas durante a pandemia. 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). Questão 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 inter(ação) 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, registra 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 da literatura na interação das crianças com a linguagem na escola, o que contribui para a formação humanizada do sujeito. Entendemos que a literatura, patrimônio de toda humanidade, é imprescindível para a promoção da democracia, apropriação e ressignificação de conceitos como alteridade, liberdade,

socialização e cultura. Os inúmeros contatos com a literatura oportunizam refinamento do olhar sobre o mundo, sobre a relação entre eu e o outro. Nos permitem *entender e conhecer o mundo feito linguagem* (Cosson, 2018). Cabe, então, à escola ampliar os contatos e espaços para as diferentes linguagens da arte, e no nosso caso em particular, para a literatura, arte, vida e responsabilidade:

Ler é dialogar? É. Ler é duvidar? É. Ler é entender o significado das coisas, e por isso entender o outro? É. Ler é se transformar através do sentido que a palavra produz? É. Então ler um bom livro é sempre garantir a mudança: nós nunca seremos os mesmos depois de terminada a leitura. Terminada no papel e continuada na vida! (SISTO, 2001, p. 30).

Ao pensar em um trabalho de alfabetização em caráter remoto, destacamos a importância do trabalho com a linguagem em diálogo com a literatura sendo intermediado por uma tela de computador. Aí entra em cena a importância de projetos de leitura como o Ananse que abre o universo de possibilidades das crianças com textos, especialmente, as narrativas. Nesse sentido, Bruner (1998) define a narração como sendo um modo especial de se pensar e, provavelmente, o mais natural e o primeiro, com a base no qual se organiza a própria experiência. E, para consolidar esse pensamento, vem à luz a ideia de Eco (1995) de que a narratividade talvez seja a maneira como se constitui o próprio mundo mental.

Com base nesses pressupostos teórico-metodológicos, vamos narrar a constituição do projeto Ananse e, posteriormente, apresentar a produção narrativa de uma das crianças participantes. A opção por narrar as memórias tem por intuito fugir de uma investigação positivista que pode ditar normas, acertos e erros. Para tanto, apoiamo-nos nas palavras de Bakhtin ao afirmar que

Não se podem contemplar, analisar e definir as consciências alheias como objetos, como coisas: comunicar-se com elas só é possível dialogicamente. Pensar nelas implica conversar com elas, pois do contrário elas voltariam imediatamente para nós o seu aspecto objetificado: elas calam, fecham e imobilizam-se nas imagens objetificadas acabadas (BAKHTIN, 1997, p. 68).

## **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).

Esta lenda serviu de inspiração para uma professora alfabetizadora desenvolver um projeto de leitura com os seus estudantes nas aulas em caráter remoto, mediadas pela tela do computador e/ou do celular. 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:

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, este 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 neste 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 no auge de seu desenvolvimento momento, 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, especialmente num tempo tão singular que é o da pandemia da Covid-19, oportunizado, assim, inúmeras outras referências ao universo simbólico.

## **AS NARRATIVAS DO ESTUDANTE LUCCA 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 meio possível.

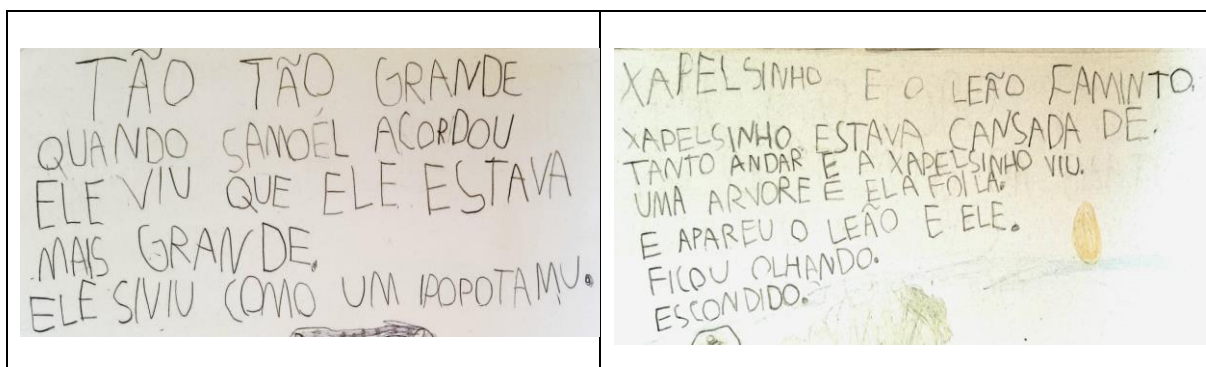
Ao ter o Ananse como interlocutor e incentivador desse processo com os estudantes, é possível acompanhar o diálogo que cada uma das crianças tem estabelecido com a leitura e a escrita. Lucca é uma dessas crianças. Aos sete anos, na sala do 2º ano do Colégio de Aplicação da UFSC, aguarda ansiosamente os dias de Ananse e produz 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 inter(ação) com a escrita por meio da narrativa.

No primeiro momento, temos duas narrativas construídas por Lucca 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.

### IMAGEM 1 – 1º MOMENTO DE PRODUÇÃO NARRATIVA



Fonte: Própria

Observa-se nas narrativas escritas uma tentativa do autor Lucca 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.

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

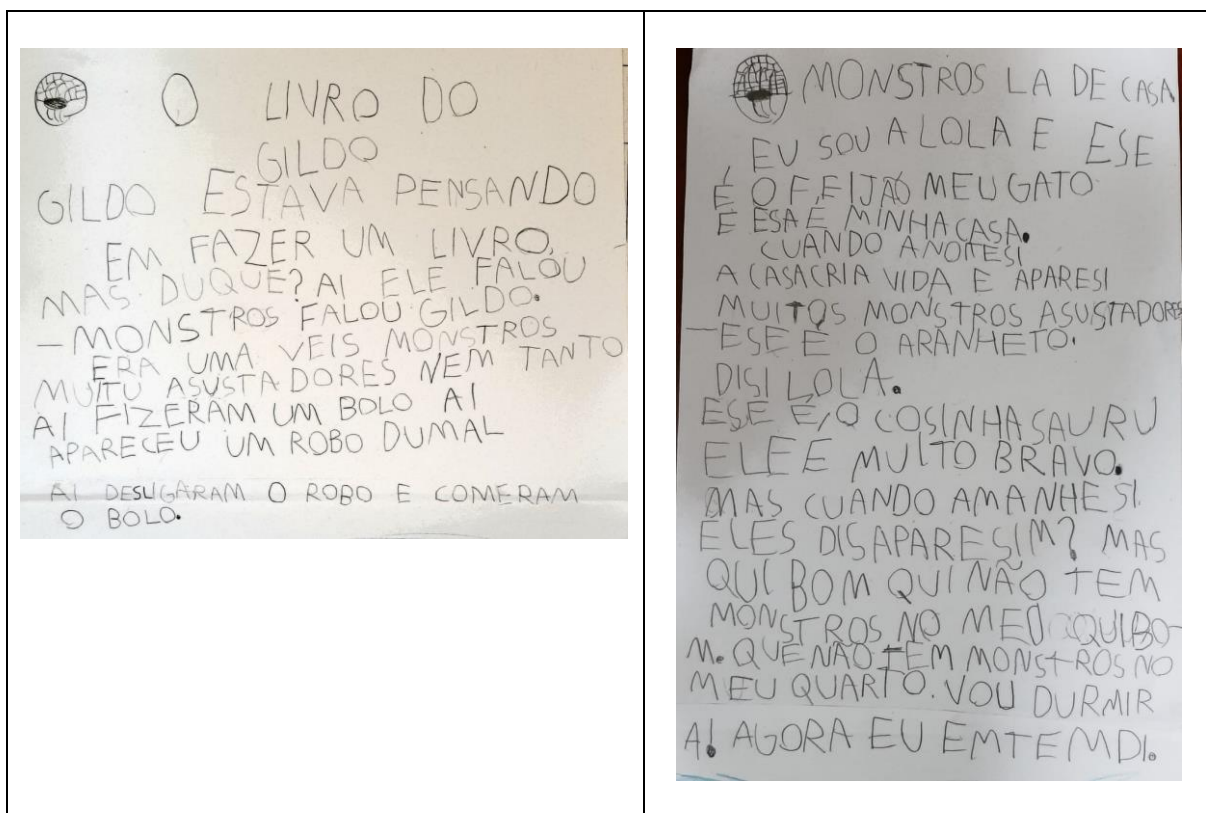
Chapeuzinho é grafado por XAPELSINHO

Ainda sobre o domínio da escrita, é interessante observar a questão da acentuação gráfica no texto de Lucca. “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 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 Lucca construídas no terceiro trimestre do ano letivo. Trata-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.

## IMAGEM 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, Lucca 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 no processo de apropriação e ressignificação da linguagem escrita. Algo nos interessa mais do que olhar para as faltas cometidas por Lucca 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.

Olhar a produção, as narrativas de Lucca, 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 narrar sobre narrativas produzidas uma criança em fase de alfabetização em diálogo ao Projeto Ananse, experiência vivida em caráter remoto, durante o período de pandemia da COVID-19.

Acreditamos que tenha ficado explícito por meio da narrativa que o envolvimento com projeto de leitura e, principalmente, com literatura, 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 Lucca 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, sobre a vida, uma vez que, por meio da narrativa, ele marca o seu lugar no mundo.

Obviamente, sabemos que o projeto Ananse é uma pontinha do Iceberg da educação básica brasileira que por muito tempo vai sofrer os impactos da pandemia. Mas, acreditamos que a 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

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

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.

COLASANTI, M. **Como se fosse um cavalo**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.

ECO, H. **A ilha do dia anterior**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

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. **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.

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

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.

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.

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

SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias.** Chapecó: Argos, 2001.

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.