



EDITORIAL

BENDITO AQUELE QUE PROVOCA NECESSIDADE

Por *Adriana Pastorello Buim Arena*

Oh! Bendito o que semeia
Livros à mão cheia
E manda o povo pensar!

Castro Alves bendisse aquele que semeia livros! Muitos professores seguem a toada do poeta sem grande sucesso. Por quê? As almas dos alunos não estão sedentas de saber, porque para ter sede é preciso senti-la, ao ser provocada pelas situações da vida. Um livro na mãos de uma criança a afeta de algum modo, mas não muito. Foi isso que o poeta se esqueceu de nos contar. O livro, ele mesmo, não provoca a sede nem se torna a água que ele pode oferecer; não provoca a vontade de beber algo mais doce ou mais ácido; o livro, por si só, não empanturra o ventre do sedento.

As crianças não precisam somente de livros! Não precisam de palavras vazias, conselhos vagos: Ler é bom! Leia para ser alguém na vida! A leitura nos leva para outros mundos. Quem repete esses clichês realmente acredita no que diz ou apenas repercute o que diz a mídia! Caríssimos professores, alguém entre vocês já viu uma criança sentir sede de ler um livro por ouvir esses clichês? Suponho que a resposta seja negativa! Para sentir a necessidade de ler, a criança deve estar mergulhada até o pescoço em trabalho manual e intelectual, inserida em projetos, que motivarão a si própria e aos que com ela convivem, na escola ou fora dela.

A leitura é uma atividade humana sempre engajada! É motivada pela relação que as pessoas, crianças ou adultos, mantêm na vida cotidiana, em situações em que se comenta uma notícia, alguma mensagem no WhatsApp, uma poesia, um meme, um card, uma receita de paçoquinha ou a mais recente história publicada no site do NAHum. A criança lerá se estiver comprometida e empenhada em um projeto coletivo e pessoal de que participa ou de que é protagonista. Não bastam apenas livros! São as pessoas, de todas as idades, as responsáveis pela criação de necessidades. Adultos e crianças leem livros para debater ideias, para resolverem juntos problemas comunitários que os afetam. Palavras descoladas da vida não se afinam com a alfabetização humanizadora; elas são insignificantes, desinteressantes, descartáveis, ocas, estéreis, não se pode fazer com elas trocas com alguém, porque ninguém as quer. Sejamos sensatos! É tempo de trocas de palavras cheias de fatos e sentimentos da vida. Que as salas de alfabetização sejam espaços de vida, de projetos movidos pelas necessidades e por palavras portadoras de sentidos!

Veremos, neste boletim, na seção Eu faço assim, o que as crianças pensam de livros feitos para boi dormir. Elas sabem o que querem! Vamos dar vez e voz às crianças!

DE PROFESSOR PARA PROFESSOR

ENSINAR A LER: APARÊNCIA E ESSÊNCIA

Por *Dagoberto Buim Arena*

O tema deste número, nestas colunas dedicadas ao diálogo com professores, será o ensino e a aprendizagem do ato de ler a linguagem escrita configurada em gêneros e suportes. O espaço é limitado, mas pretendo analisar alguns atos, seus verbos correspondentes, criados e praticados pela cultura escolar, alguns deles alçados ao primeiro plano por instruções ministeriais nestes tempos de domínio político conservador.

Observações do cotidiano escolar revelam distanciamentos - no ensino do ato de ler os gêneros dos enunciados - entre as intenções do professor, a escolha do objeto a ser ensinado e as avaliações de desempenho dos alunos. O professor tem a intenção de ensiná-los a ler alguma coisa; para isso escolhe o objeto e o modo como vai ensinar, isto é, a metodologia, e ele mesmo avalia se aprenderam o que lhes foi ensinado. O conceito que tem a sociedade, representada pela mídia, do que é saber ler é o de que uma criança sabe realmente ler se ela compreende palavras manuscritas ou impressas em papel, em tecidos, em plásticos, ou inscritas em telas dos dispositivos digitais.

O modelo do bom leitor, para a mídia, é o do adulto que olha, pensa e compreende. Não é quem sabe apenas vocalizar, murmurar, pronunciar, e escutar o que pronuncia. Esses verbos não revelam condutas, nem gestos sociais, esperados de um leitor. Nos espaços sociais, quando um adulto olha as palavras e as pronuncia em ambientes compartilhados, dirigem-se para ele alguns olhares de censura. Ninguém vocaliza palavras na sala de espera de um consultório médico ou na sala em que aguarda uma longa cirurgia de um parente.

Se na vida em sociedade, alguém não compreende algum pequeno trecho de algum gênero, é considerado como alguém que não

sabe realmente ler. Os homens em sociedade assim entendem, julgam e praticam os atos de ler. Mas, em vez de tomar esse modelo como farol para a formação da criança, a escola, organizada pelos próprios homens adultos, de modo claramente contraditório, opta para dele se afastar e, por essa razão, formula objetivos e práticas para ensinar atos que não farão da criança um leitor. Um bom leitor seria uma criança, um adolescente, um jovem ou um adulto que olha os enunciados escritos com a intenção de pensar, de formular perguntas para encontrar respostas a essas perguntas e também para dialogar, pela escrita, com quem escreveu os enunciados lidos.

O modelo elaborado pela escola, contraditoriamente, é o de uma criança que olha as palavras dispostas em um suporte, sem intenção alguma, que não pensa, que pronuncia sem gaguejar, que escuta o que ela mesma pronunciou sem tropeços, e que ao final da tarefa sente estar cumprida a sua missão de ler, sem nada perguntar e nem respostas buscar.

Para chegar a esse modelo, a escola, desde a educação infantil, ensina a criança a olhar uma letra, somá-la a uma outra para poder formar algo pronunciável, a sílaba oral, e dela extrair sons que ali estariam aprisionados. Quando a criança aprende a liberar o som esperado pelo adulto, todos se alegram – pais, professor e ela mesma – porque, enfim, segundo o senso comum, aprendeu a ler.

A alegria, como diz o provérbio, não dura muito para todos. No segundo ano escolar, no quarto, no sétimo, no ensino médio, no primeiro ano da universidade, na mídia que dá voz à sociedade, nas avaliações de instituições econômicas como a OCDE e seu PISA, esse modelo escolhido pela escola não tem valor nenhum. O outro modelo, aquele realmente praticado socialmente por alguém que olha as marcas gráficas,

não somente as letras, mas todas elas, e que sabe estabelecer um diálogo com o que está escrito é o que importa.

A responsabilidade pelo fracasso de não saber elaborar perguntas e procurar respostas, de não saber mobilizar o seu acervo cultural e de não saber negociar sentidos com quem escreveu o texto, passa a ser incorporada pelo ser humano que, quando criança, por ser ingênuo e confiante, se ofereceu ao ensino de uma escola organizada por adultos supostamente especialistas. O aspecto curioso e, novamente contraditório, é que os próprios membros da sociedade, mesmo setores dos considerados especialistas, mesmo os pais, com discursos prontos construídos com base na aparência do fenômeno do ato de ler, insistem em recomendar metodologias para a escola, sugerem um modelo ou método caricato. Esperam um modelo de leitor mas, curiosamente, impõem outro.

No centro dessas forças contraditórias em luta, há uma criança que apenas cumpre, e bem, o que lhe ensinam: aprende a pronunciar bem, conforme a pronúncia ensinada, e bem rapidinho. Aprende a retirar das sílabas sons diferentes dos encontrados na língua que fala. Mas, com isso, estabelecerá uma compreensão adequada para um enunciado escrito?

Vamos analisar agora os verbos empregados no ensino desse modelo que não forma o leitor esperado. Na escola, algumas ações são praticadas como se fizessem parte do processo de ensinar a criança a ler, mas a empurram para atos em desvios: vocalizar, oralizar, murmurar, ler em voz alta, pronunciar. Nenhuma dessas ações, nenhum desses verbos atinge a essência do ato de ler do modelo desejado. Todos indicam atos semelhantes, com variações mínimas em timbres, tons e melodias. Todos vinculados a sons. Mas ler, vimos, não é emitir sons. As intenções da criança, suas experiências, suas vivências, os sentidos que ela leva em virtude de experiências e de vivências se encontram com as intenções, com as experiências, com as vivências e com os sentidos de quem escreveu.

Esse encontro gera leituras. A leitura resulta do encontro entre dois ou mais seres humanos nos e pelos enunciados escritos. É esse encontro que se torna o objeto a ser ensinado pelo professor alfabetizador. Aí está o núcleo do ensino do ato de ler.

Entretanto, como tem características imateriais, porque lida com intenções, experiências e sentidos, o ensino do ato de ler enunciados revela-se complexo demais. Passa, então, por um processo de redução, de simplificação. Elimina-se o imaterial e lida-se com o material: as letras para serem vistas e pronunciadas, porque apenas ver parece ser ainda imaterial. A escola ensina, então, a pronunciar, a vocalizar, a murmurar, a ler em voz alta para dar existência ao ato de ler. Mas, na essência, ela dá existência a outros atos substitutos ao de ler, mas não a ele.

Quando a criança realmente lê os enunciados, pela interação com o professor, com os pais, com os seus colegas, ela também pode aprender a fazer outros atos posteriores: proferir e transmitir publicamente o que foi lido, desde que haja planejamento, preparação e ensaios, como fazem os adultos em situações públicas. A sala de aula é um espaço público, com crianças que compõem um público. Por isso, elas têm de ser ensinadas a atuar em público e ter a oportunidade de ensaiar esses atos antes de se apresentar aos tios, aos avós, às amigas da mãe, aos diretores, aos coordenadores, aos supervisores.

Determinar que uma criança pronuncie sílabas ou mesmo enunciados em público sem que tenha ensaiado antes o texto é inseri-la em uma situação em que o fracasso da performance pode ser fatalmente esperado. Falar, proferir, transmitir, fazer locução de um enunciado para o público não é ler. São atos que só podem ser praticados depois dos ensaios que visem a uma boa performance. No centro de tudo isso, há uma criança que observa, perplexa, as armadilhas para ela colocadas pelos adultos.

SONECAS, MURMÚRIOS E LAMENTAÇÕES

Por Ellen Felício dos Santos

Sou professora de educação básica há alguns anos e, em 2017, estava como professora de uma turma de 1º ano. Eram 22 crianças em fase de alfabetização sob minha responsabilidade pedagógica.

Nesse período, fazia parte da rotina que, assim que entrássemos em sala de aula, alguma criança escolhesse um livro para leitura dentre os que estavam disponíveis e, em seguida, procurávamos um lugar para a contação.

Essa rotina me levou a perceber que era importante me preocupar com o ambiente onde a contação deveria acontecer, mas era fundamental me preocupar com a qualidade das leituras que estava oferecendo aos meus alunos.

O momento da contação sempre foi aguardado pelas crianças, mas, certa vez, meu aluno Nic dormiu, e o sono de Nic chamou mais atenção dos 21 alunos que estavam quase (des)acordados do que o final da história de Telma, uma menina que queria um cachorrinho. Pedia a sua mãe, a sua avó, ao seu tio, insistentemente. E, ao final da história, óh, que surpresa! Telma ganhava um cachorrinho. Mal sabe Nic e seus 21 amigos que se eu não estivesse lendo a história, muito provavelmente, também teria dormido.

No dia seguinte, durante a leitura, Pedro se levantou abruptamente dizendo: “Prô, lê outro? Esse é chato!”

E, como se não bastasse, Fred em outro momento, declarou em alto e bom som: “Que mentira! Livro besta! Gente, nunca mais escolham esse livro”, alertando os colegas de que o erro sobre a escolha não poderia ser repetido.

Por que alguns títulos chamavam a atenção dos meus alunos, enquanto outros eram desprezados e classificados como “proibidos”? Será que meus alunos não gostavam dos momentos de contação de histórias?

Após os episódios em sala de aula e com todas essas indagações, percebi que as críticas aos títulos não vinham da falta de gosto pelos

momentos de contação. Pelo contrário, elas vinham porque as crianças possuíam critérios de avaliação sobre o que deve ou não ser lido, sobre o que é ou não é interessante.

De acordo com Arena (2010), nas relações entre o gênero literário e o pequeno leitor, há a atribuição de sentidos. O gênero chega às mãos do leitor pela mediação do outro, que espera que o leitor possa manter uma relação dialógica histórica e cultural com a obra. Mas o que impedia meus alunos de manter essa relação com o gênero literário?

Para que a atribuição de sentido a uma obra aconteça é preciso que o leitor estabeleça com ela e com outros eventos, de hoje e de ontem, relações contextuais de natureza cultural (ARENA, 2010). A partir disso, foi possível perceber que, com determinados títulos não há ligação alguma entre leitor e obra, não é possível a ele atribuir sentidos. Os enunciados que constituem essas obras são quase como palavras soltas ao vento. São pobres e não têm o que oferecer, não há espaço para uma relação dialógica.

Os pequenos leitores de literatura infantil precisam se aproximar das atitudes de conectar contextos, elaborar perguntas, desenvolver conduta responsiva, obter respostas, atribuir sentido e manter vivas as relações entre perguntas e respostas. É uma relação dialógica (ARENA, 2010). E como fazer isso se ofereço a eles apenas a Telma que insiste em ganhar um cachorrinho?

Com posse dessas informações e com um olhar um pouco mais apurado, atencioso e criterioso, levei as crianças à biblioteca da escola. Lá elas puderam explorar espaços que eram pré-determinados para outras turmas. Cada criança pôde escolher um título para a biblioteca de sala (algumas crianças escolheram mais de um). E foi aí que a variedade cultural apareceu. Foram escolhidos revistas de anatomia, dicionários ilustrados, atlas, livros de receita, livros de adivinhas, quadrinhas e parlendas, dentre outros.

Essa reorganização da biblioteca da turma me proporcionou uma grata surpresa quando, ao invés de sonecas, murmúrios e lamentações, vi e ouvi 22 crianças pedindo, encarecidamente, que eu não deixasse a próxima página do livro para o dia seguinte. Quando perguntei à turma o motivo de tanto apreço e curiosidade pela história, L.G., meu aluno calmo e tímido, respondeu de sua cadeira: “Porque essa história é fabulosa!”

Os alunos passaram a demonstrar maior interesse pelos títulos, pois acrescentavam-lhes avanços, descobertas, ineditismos. Com um projeto diário de leitura, em que as crianças passaram a ter acesso também à biblioteca da escola, e não somente aos títulos disponíveis na sala de aula, a troca de livros entre os alunos cresceu significativamente.

Os alunos passaram a levar diariamente livros para casa e trocá-los por outros no dia seguinte. Sem nenhum tipo de obrigatoriedade. Os que obtinham ajuda dos pais e/ou responsáveis com a leitura em casa reproduziam as histórias para os colegas na sala de aula. Os demais, que não obtiveram ajuda, mas que desejavam contar a história, utilizavam a leitura das imagens e a imaginação para serem os leitores do dia, sendo ajudados, sempre que fosse necessário, por aqueles que já conheciam a história.

Não há dúvida de que a escola brasileira passa por grandes dificuldades para ensinar o ato de ler aos alunos no início de seu processo de escolarização. Isso implica dizer que a escola assume o papel de ensinar aos alunos alguns aspectos do sistema linguístico em detrimento da compreensão do ato de ler como uma ação cultural, plural, histórica e social (ARENA, 2010b).

Era fácil ler que a Telma queria um cachorrinho, mas foi com “Listas fabulosas”, de Eva Furnari, que os alunos imploraram por mais, criaram suas próprias listas e recontaram a história conforme suas próprias criações.

A cada dia a vida cotidiana e suas tecnologias provocam mudanças nos modos de usar a língua escrita. É uma língua viva, materializada em escritos de muitos gêneros.

Por esta razão, é preciso aproximar as crianças da leitura por meio dos múltiplos gêneros disponíveis, com suas finalidades e usos específicos

(ARENA, 2009), para que as crianças interajam com o mundo que as rodeia e do qual elas fazem parte. Que instiguem a imaginação e despertem o interesse, mas que também informem, que compartilhem saberes tradicionais, ampliem o vocabulário e que provoquem e estimulem o conhecimento.

Foi com os livros de astronomia e astronáutica que os alunos apresentaram o planeta Terra e seus segredos na feira de ciências do município. Foi o livro de receita que instigou as crianças a experimentarem rabanete e pepino. E foi a partir do dicionário que eles aprenderam um vocábulo por dia, ensinando novas palavras aos familiares e amigos de outras turmas.

E os livros literários!? Ah, foi com esses que as crianças experimentaram sensações, emoções, alegres e tristes, de raiva e de compaixão. A literatura não subestima a inteligência da criança, porque ela não está apartada da sociedade humana! Ela é um ser em pleno desenvolvimento. As emoções provocadas pelos literários amplificam e fortalecem o enfrentamento da realidade e da relação entre os homens. A criança sofre e chora porque o pai do leãozinho morreu, porque ela se coloca no lugar do filho órfão e sente a dor que o outro está sentindo, embora seu pai continue vivo. Neste caso, a literatura promoveu o encontro de uma criança com o sentimento de perda, sem que ele tivesse perdido alguém de sua família. Assim, ela constrói caminhos para conviver com as situações duras da vida, sem sonecas, murmúrios ou lamentações...

Referências:

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas/SP: Mercado das letras, 2010.

ARENA, Dagoberto Buim. Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: SOUZA, Renata Junqueira (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. *Ensino em Revista*, v. 17, n. 1, p. 237-247, 2010b. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115190>>. Acesso em 10 maio de 2018.

DIÁLOGO COM OS LEITORES

Érika Christina Kohle no editorial do último Boletim do NAHum afirmou que “Trabalhar com os diversos gêneros do enunciado leva a criança a compreender a linguagem escrita como um processo de interlocução entre sujeitos [...]”. Como professora da Educação Básica, percebo o quanto essa afirmação é verdadeira e o quanto as práticas sugeridas em livros e materiais didáticos que são disponibilizados por sistemas de ensino, muitas vezes distanciam os professores desta concepção. A ênfase na necessidade do desenvolvimento de uma consciência fonêmica tem direcionado as atividades sugeridas nesses materiais, ocupando o lugar que deveria ser dado ao processo de interlocução entre sujeitos. Ler os boletins o NAHum tem permitido ampliar essa consciência e referendar um posicionamento a favor de uma proposta onde a alfabetização seja resultado de interações mediadas pela palavra viva, dialógica e responsiva. **Adriana Jesuíno Francisco** – Professora da SME de Assis/SP e Mestranda do PPGE/FCT – Unesp.

Não sou professora alfabetizadora, sou professora de Educação Física, mas me interessei pelo conteúdo dos Boletins do NAHum porque tenho dois filhos: uma filha que está no 1º ano do Ensino Fundamental e um filho que frequenta a Educação Infantil. O meu interesse pelo conteúdo veiculado nos boletins diz respeito ao fato de que quando penso na escola que desejo para os meus filhos, sempre imagino uma escola emancipadora, onde a linguagem – seja oral ou escrita - realmente ligue os homens em suas trocas e interações, enfim, uma escola humanizadora em sua essência. Por isso, parabeno os idealizadores e colaboradores do NAHum. **Beatriz K. H. Pinheiro** – PEB II da EE Diógenes de Almeida Marins - Sorocaba/SP

COMPARTILHANDO IDEIAS

Permitir que as crianças organizem - a partir de critérios estabelecidos por elas mesmas - o acervo de livros literários que são disponibilizados pelas escolas para serem utilizados na sala de aula é uma atividade que possibilita a ampliação do repertório cultural dos alunos, bem como permite ao professor identificar as concepções que direcionam as escolhas das crianças, quando o tema é a leitura literária.

LITERATURA NA RODA

Bartolomeu Campos de Queirós nos ensina que “o grande patrimônio que temos é a memória”, porque “a memória guarda o que vivemos e o que sonhamos”, e a “literatura é esse espaço onde o que sonhamos encontra o diálogo”. Ao afirmar também que “o texto literário é um texto que dá voz ao leitor”, Queirós referenda pressupostos assumidos pelo NAHum, por isso fazemos a indicação para que nossos leitores conheçam mais sobre esse autor e sua obra, iniciando pela entrevista dada ao projeto Paiol Literário em <https://rascunho.com.br/noticias/bartolomeu-campos-de-queiros/>. Também vale a pena conhecer o relato que o autor faz sobre o seu processo de alfabetização no texto: “Foram muitos os professores” que é um dos capítulos da obra “Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores escritores” organizada por Fanny Abramovich. - São Paulo: Editora Gente, 1997.

FIQUE POR DENTRO

Quer saber mais sobre o papel dos “mediadores” no ensino da leitura literária? Vale a pena ler o texto: “Mediadores e literatura para crianças” (ARENA, 2021) disponível em: http://seer.upf.br/index.php/rd/issue/view/739/Desenredo_v17_n1_2021