

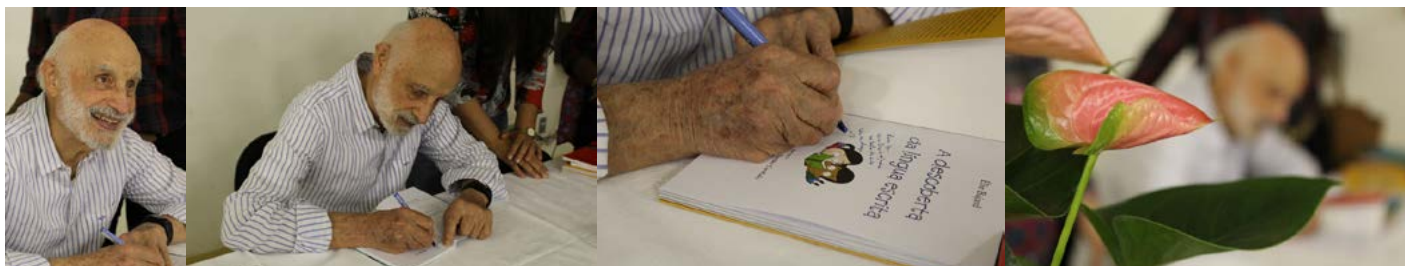


Alfabetização Humanizadora

BOLETIM ESPECIAL

EDIÇÃO DE HOMENAGEM
OUT
2022

Veze e voz às crianças!



EDITORIAL

ÉLIE BAJARD: O HOMEM, O PESQUISADOR, O PROFESSOR

Por Adriana Pastorello Buim Arena

Há homens que ficaram, e muitos que ainda ficarão, no lixo da história, porque deles a educação apenas recebeu ataques, cortes e mordidas. Para esses homens, prenunciamos o esquecimento total! Outros, humanistas valorosos, deixaram obras escritas e saber-fazeres implantados junto àqueles que mais precisam desenvolver-se, os pobres. Homens que não trabalharam em prol da manutenção da miséria do conhecimento decorado e adocicado dos manuais, mas em benefício da expansão do conhecimento encarnado na vida e na vida de quem precisa dele para não ser explorado. Para esses homens, vida longa a suas palavras!

É sobre um desses notáveis homens, que o NAHum decidiu fazer um boletim especial para colocá-lo no melhor lugar de destaque que a história pode lhe dar. Queremos destacar uma personalidade que, embora não midiática, fez os estudos sobre a alfabetização darem alguns passos adiante. Em virtude de Élie Bajard ter despendido todos os esforços na vida dedicada aos estudos, ao magistério e à formação de professores, nos sentimos obrigados a ler sua obra, a conhecer suas investigações e a analisar suas proposições metodológicas. Seguir os caminhos de Bajard é avançar em direção a uma escola que realmente tenha o compromisso de ensinar crianças a ler e a escrever em seus contextos de vida, de oferecer a elas uma escola pela qual não sintam aversão, mas necessidade

de fazer parte dela para se colocarem como cidadãos de direitos plenos.

Bajard não escolheu a academia como palco, e talvez tenha sido uma escolha acertada. Livre da burocracia, teve todo seu tempo dedicado aos estudos que combateriam as premissas do método fônico pela raiz. Ele não apenas lia temas como história da escrita, métodos de alfabetização, teoria linguística, mas punha à prova suas hipóteses. O resultado de sua práxis, com crianças pobres acolhidas pelas ONGs em que trabalhava, está espalhado em suas obras, no comportamento das professoras que trabalharam com ele, nas bocas de professores universitários que trabalham com a formação inicial de professores.

Esse boletim especial nos ajudará a conhecer um pouco mais das veredas pelas quais andou o homem, o pesquisador e o professor. Para levantar o véu da cegueira que a própria cultura neoliberal nos impõe é preciso ser homem humanizado, sentir o que a classe trabalhadora sente, é preciso “*comer meio pão e ler um livro*”. Nosso homenageado tratou do tema mais caro a ele: a compreensão do mundo gráfico e a escrita híbrida da contemporaneidade. Está no chão da alfabetização a possibilidade de virada social, econômica e cultural. Bajard sabia disso. Nós sabemos disso! Agora é nossa vez. Chega de ignorar que nossa escrita é híbrida, chega de ensinar as crianças a oralizar sons. Temos outro caminho. A quem não o conhece cabe “*comer meio pão e ler um livro*”.

ANDANÇAS COM BAJARD

QUATRO DIAS EM DURFORT

Por *Dagoberto Buim Arena*

Em outubro de 2013, Adriana e eu nos instalamos na *Maison du Brésil*, situada na *Cité Universitaire* no sul de Paris, entre a *Porte d'Orleans* e a *Porte d'Italie*, duas das tantas portas por onde os visitantes antigos entravam em Paris. Os estudos de pós-doutorado iriam até agosto de 2014, em um centro de pesquisas em linguagem e comunicação da Paris IV, Sorbonne. Decidimos visitar algumas cidades do sul da França, principalmente Marselha, por sua importância como porto do Mediterrâneo, Nice, próxima à região onde vivera Freinet; Aix-en-Provence, para conhecer os caminhos de Paul Cézanne; em Nîmes, por manter em ótimo estado de conservação uma das mais extraordinárias das arenas construídas pelos romanos na Gália. Em Nîmes, vimos as águas escorrendo por canais que vinham do aqueduto romano edificado sobre o Rio Gard, trinta e poucos quilômetros acima. Visitamos edificações preservadas e outras em ruínas. Não sabíamos que em junho voltaríamos a Nîmes, guiados por Élie.

Durfort, a cidadezinha onde ele tinha uma casa construída no século XVII, ficava a 45 quilômetros de Nîmes, para onde fomos a seu convite, quando nos visitou na *Maison du Brésil* em meados de junho, fim da primavera europeia.

O TGV nos deixou em 27 de junho de 2014 na gare por nós já conhecida. Desta vez, ele e sua esposa Maria Lúcia nos aguardavam na plataforma, para percorrer a estrada até Durfort. Voltamos a rever Maria Lúcia, sua esposa, professora da Escola de Comunicação e Artes da USP, desde o nosso encontro em Paris, quando vimos juntos Macbeth no teatro da *Cartoucherie*, a seu convite. Maria Lúcia e Élie se instalavam anualmente no verão em Durfort para viver o borbulhante festival de teatro de Avignon, não muito distante de Durfort.

Dia 27 de junho

Situada atualmente na região administrativa Occitanie, no departamento do Gard, as ruas estreitas de Durfort e seu casario milenar abrigavam apenas 247 habitantes em 2022. Em nossa chegada, antes de se aproximar da primeira casa da primeira rua, para nossa surpresa, Élie estacionou o carro em um largo e espaçoso estacionamento público. “As ruas não permitem trânsito de carros”, disse, respondendo a uma pergunta que eu tinha feito apenas com os olhos.

Poucos metros à frente, uma porta alta e antiga, pintada com verde água, mas um azul celeste em dias claros, ornada com ramos de plantas e flores, foi suavemente aberta por ele, que nos levou ao terceiro dos três pavimentos da casa que se erguia estreita, espremida entre outras, com paredes transpassadas por cabos de aço para mantê-las em alinhamento vertical, porque não tinham boa estabilidade por serem centenárias. Suas pernas-paredes se encontravam já trêmulas. Do alto, da janela, vimos uma casinha em pedras, baixa, escada de poucos degraus, flores de cores vivas em potes, porta larga, sem janelas, e um pequeno jardim de poucos metros quadrados. Era o lugar que Élie mantinha florido e bem cuidado em frente de sua casa para sentir a frescura das árvores e saborear, sentado a uma pequena mesa, uma taça de vinho ou um coquetel como fez, quando lá estivemos. As plantas, as árvores e as flores compunham a vida e os atos de Élie.



Élie na parte de sua casa em Durfort



Élie na parte de sua casa em Durfort

Alimentados pela mesa posta com queijos, embutidos e pães, o prazer de Élie em ensinar e o de dar a ver ao outro o que ele conhecia nos levaram pelas ruas estreitas, floridas, de casario medieval, para a antiga fonte de Durfort em ruínas invadidas por plantas banhadas por águas brotadas de olhos d'água das pedras. Élie pegou a câmera e pôs-se a filmar o ambiente verdejante misturado a pedras soltas das velhas construções, restos do antigo maquinário de uma velha bomba d'água e pontes de pedra, pequenas e encantadoras, em ruínas.

Na volta, pelas ruas silenciosas de uma vila adormecida e despovoada, nenhuma voz ou passos eram ouvidos, exceto os nossos e o sons melancólicos das badaladas compassadas do sino da pequena igreja bem conservada.

Aliada administrativamente a Saint Martin de Sossenac, com um único prefeito para ambas, Durfort e seus poucos moradores se esforçavam para manter as ruas, as escadarias, as portas e as janelas coloridas, muitas com tom azul-claro, cheias de vida.

O vinho escolhido por Élie acompanhou nossas conversas na primeira boca-da-noite, não muito longas, porque o dia seguinte seria dedicado a Uzès, a novamente 45 quilômetros e à Pont du Gard, a 36 quilômetros dali. Finalmente, conheceríamos a ponte e o grande aqueduto romano, porque na viagem anterior, sem carro, não pudéramos visitar.

Dia 28 de junho

A feira de rua de Uzès, uma das mais prestigiadas pelos moradores da região, recebeu-nos em um dia de sol forte e de agitação frenética de pessoas manipulando azeitonas, azeites de várias espécies, *tapenades* (pasta feita de alcaparras, azeitonas pretas, anchovas esmagadas e azeite de oliva), pães cheios de olhares gulosos, trufas negras encontradas sob a terra por cães amestrados, sementes abundantes, e vinhos do Monastère de Solan, da vila de La Bastide d'Engras, orgânicos, feitos e vendidos pelas freiras. Somente as trufas foram preparadas em casa, por Élie. Pães, *tapenade* de sabores diferenciados, de acordo com as especiarias e embutidos fizeram parte do piquenique, no mesmo dia, planejado por ele e Maria Lúcia.

Não muito distante da feira borbulhante, um cenário montado por um pequeno córrego, por cisnes brancos em deslizamentos sobre a água, gansos mais ou menos barulhentos em corridas trôpegas pela margem, plátanos, grama, sombra e uma toalha de tecido impermeável lançada sobre a grama nos recebeu, para ali nos sentarmos apoiados nas pernas ou na toalha estendida. Enquanto eu me sentava com dificuldades, Élie parecia um garoto ágil montando a mesa-toalha no chão. O vinho, não o do monastério, desceu suavemente.



As alamedas sob os plátanos, o córrego, as pontes curtas de pedra e as placas de direção nos convidaram a acompanhar as águas velozes para vermos a fonte que dava início às que escorreriam pela Pont du Gard a Nîmes, por 35 quilômetros aproximadamente, com queda de um centímetro a cada quilômetro, medida por engenharia romana precisa. Élie falava de Uzès, das plantas que víamos, das ruínas que ainda protegiam a fonte e da beleza

das rochas brancas que adornavam a paisagem da região.

Essas rochas brancas, esculpidas pelo vento e pela chuva, nos acompanhariam pelo parque da Pont du Gard e pelo passeio ao redor da pequena vila de Sauve. Élie nos conduziu desde Uzès até o Parque por uma estrada sinuosa entre os montes.

Ele detalhava o caminho das águas desde Uzès, com passagem sobre o Rio Gard, pelo aqueduto, e sua chegada a Nîmes, nos tempos romanos de Augusto. Na entrada do parque, em caminhada em direção às margens do rio, uma oliveira retorcida ostentava em uma placa uma data, a de seu nascimento: ano 953.

Perplexos, queríamos confirmação de Élie. Ele ensaiou um movimento com a boca típico dos franceses: É o que dizem e o que diz a placa!

A pouco metros depois, descemos por uma trilha, como outros tantos turistas em direção à margem esquerda. Um pequeno bosque, com touceiras de arbustos, guardava roupas dos que nadavam nas águas ora verdes, ora azuis, calmas e rasas do Gard, em junho, orladas por rochas brancas, calcárias. Acima, imponente, a ponte romana e seu aqueduto nos solicitavam uma visita.

Ali, entre os arbustos, Élie convidou a mim e à Adriana para um banho de rio. Receosos, preferimos permanecer em terra firme. Entre arbustos, como todos os turistas, tirou sua roupa, meteu um maiô de banho e entrou no rio, passo a passo, até soltar-se em braçadas ritmadas em direção à margem direita, atento aos remadores e às quilhas de seus barcos. Com a câmera na mão, acompanhei preocupado sua aventura, mas para ele era um saudável costume dos velhos tempos. Ele não perderia o momento de reviver o que sempre fizera: banhar-se no Gard. Minha lente em zoom capturou sua imagem, já na outra margem, olhando a movimentação de barcos, as águas correndo sem pressa. Respiração recuperada, lançou-se no caminho de volta, em rota inclinada para se aproveitar da força da correnteza, como fizera na ida, sob meu olhar incrédulo. Ele tinha 77 anos.



Maiô despido, roupa seca no corpo, levou-nos pacientemente ao alto do monumental aqueduto, habilmente construído, bem conservado e sólido. Dois milênios

antes, os romanos planejaram e executaram essa obra para abastecerem, com água, Nîmes ou, para os romanos, Nemausis, no primeiro século de nossa era. De lá, o verde da floresta, o branco das rochas e o azul das águas do rio se abriam aos olhos, em convivência milenar, açoitados no inverno pelo mistral com seu sopro forte e constante. Visivelmente, Élie se sentia em casa e feliz na região do Gard.



Dia 29 de junho

No dia 29 subimos, bem agasalhados, ao *Col de L'Asclier* e ao *Col de l'homme mort* para ver um menir dos tempos celtas, os ápices das montanhas, sempre guiados por um homem ágil, movido pelo desejo de ensinar, mostrar e doar ao outro seus conhecimentos e suas experiências, as da infância, as de amante da natureza, as de preparador de alimentos, as de pastor de ovelhas, as de conhecedor de árvores, arbustos e folhas, as de professor formador de professores, as de pesquisador da alfabetização.



Na volta, a estrada serpenteava novamente por rochas brancas e grandes espaços cavados pela água nas pedras. Sem trânsito, praticamente, no silêncio das montanhas, Élie nos mostrou pacientemente o percurso nas águas e os sulcos sangrados por elas nas pedras que compunham um desenho impressionante.



Em uma parada, previamente agendada em uma pequena vila, silenciosa, nos ofereceu um almoço francês, preparado por um chefe que somente atendia ali na primavera-verão. Prato a prato, passo a passo, taça a taça, ele nos explicava o que comíamos, como comíamos e o que bebíamos. Por mais de duas horas degustamos os pratos, alguns refeitos pelo próprio chef, porque ele mesmo não ficara satisfeito com o resultado. No final, como de praxe, ele compareceu à mesa para explicar como fizera a comida, para receber a nossa avaliação.



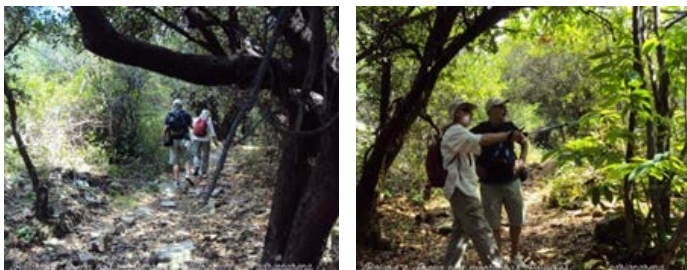
Logo abaixo do *Café-Restaurant Chambres*, um caminho estreito nos levou à igreja de Saint Marcial, erigida com pedras nos tempos romanos, reformada durante os séculos seguintes, com estrutura e interior extremamente bem conservados.

Dia 30 de junho

Foi mesmo um passeio surpreendente andar pelas trilhas e floresta das montanhas Pallières, perto de Anduze. Apesar de Élie nos ter dito que faríamos uma caminhada para visitar ruínas de sepultura dos antigos moradores da região, os celtas, não imaginávamos o percurso que faríamos até chegar aos dólmenes da Grande Pallière. A pouco mais de vinte minutos de Durfort, ele estacionou o carro sob árvores, ao pé de uma montanha, próximo a um cartaz preso sob pedras, que alertava o pedestre para ter cuidado com as minas, não com as explosivas, mas com os buracos feitos no subsolo em tempos remotos durante a extração de minérios. Mochilas nas costas com água e

frutas, iniciamos a subida por entre trilhas mais largas, mais estreitas, trilhas entre árvores, trilhas entre pedras. Vez ou outra, ele parava, apontava para um carvalho, para um pé de nozes, para um arbusto e nos passava informações. O canto de um pássaro e o ruído de fios de água chamavam a sua atenção, e ele, a nossa, para ouvirmos os sons da floresta, os ventos tocando nas folhas, para sentir o aroma de folhas e arbustos, para observar os fungos nos troncos e as características daquele lugar. Em uma parada contou um episódio: “A Maria Lúcia e eu estávamos passeando nas montanhas e paramos à beira de um precipício. De repente apareceu atrás de nós um bode. Ficamos com medo porque ele reagiu ficando com as duas patas para trás, assim, em posição de ataque. Eu fotografei ele, e a Maria Lúcia passou por trás dele. Nada aconteceu. Deveria ser um animal do parque Nacional, que saiu do parque e veio para esta região”.

O ponto de chegada seriam os dólmenes celtas. Estávamos sós nas trilhas. Estávamos em um lugar, que somente os moradores locais conheciam, guiados por um Élie atento e conhecedor do ambiente. Vez ou outra, nos intervalos e nas paradas para ver a natureza, aproveitava para repor em debate suas pesquisas no Arrastão e suas reflexões, principalmente as que eram formuladas contra o método fônico.



Mal sabíamos que em 2016 haveria um golpe, seguido do lançamento de uma ponte para o futuro, cujo discurso **Temeroso** prometia, reiteradamente, pôr o país nos trilhos. Os trilhos foram postos em direção a um despenhadeiro, com a ponte rompida, porque malfeita para ser atravessada pela massa de trabalhadores. A queda nos levou a um futuro em que haveria a implantação oficial do método fônico de alfabetização no Brasil. O país azedou inteiro a partir de 2019.

Melhor voltarmos aos dólmenes. No alto, quando uma clareira apareceu diante de nossos olhos, um conjunto bem organizado de pedras cuidadosamente empilhadas em forma circular sustentava uma outra pilha com uma abertura, recoberta também de pedras. Ali, nos sentamos, e Élie permaneceu em silêncio por bons bocados

de minutos, como se orasse, com profundo respeito pelos dólmenes e por tudo o que eles significavam na cultura céltica. Diante do dólmen, apontou o indicador para o horizonte: “Lá está uma grande planície. Vejam, o mar está atrás desta linha. Às vezes se vê daqui o mar. Ali tem outro dólmen e tem um outro pequenininho, mas não tem nada diferente destes aqui”.



Refeitos, retornamos, refazendo caminhos, observações, retomando os fios das reflexões teóricas sempre inacabadas. Sauve nos esperava. Mas o que nos esperaria lá?

O mesmo cenário composto por rochas brancas e verdes árvores do parque da Pont du Gard nos recebeu em Sauve. Cortada por um córrego espalhado sob uma ponte em arcos, com patos e verdes folhagens, essa singela, antiga e acolhedora vila guardava, logo depois do final das ruazinhas estreitas, trilhas entre rochas brancas com imagens talhadas pelo vento entre uma vigorosa vegetação de arbustos.



Guiados por Élie, andamos por trilhas sinuosas, observamos a natureza ao longe, observamos cuidadosamente as rochas e ensaiamos, como fazem os guias turísticos, a compará-las a figuras humanas e a animais, como se quiséssemos dar a elas vida.

Na vila, ele nos levou a uma fonte protegida por reentrâncias rochosas, como cavernas, o antigo lugar público de lavagens de roupas, encheu as mãos, molhou o rosto suado e o pescoço protegido por uma aba esvoaçante de um chapéu do tipo Laurence nas Arábias.



Um café restaurador em um restaurante com tevê sintonizada em um jogo de futebol da copa de 2014, no Brasil, fechou o passeio por ali. Um Brasil, ainda alegre naqueles tempos, estava em Sauve, pela tevê e pela presença de nós três.

Dia 1 de julho

Pela estradinha não pavimentada, delineada por fileiras de vinhas verdes com uvas malnascidas no frescor da primavera e trigais com pendões dourados, ondulados por uma brisa, caminhávamos, os quatro, com passadas lentas, derrubando palavras sobre tudo, até mesmo sobre as questões de alfabetização que afligiam o pensamento inquieto de Élie.

À noite, ele nos convidou para participar de uma declamação de poesias em *occitano*, a língua dos antigos povos da região, a ser feita por uma pesquisadora disposta a manter viva a língua e a cultura regional em processo de asfixia e morte lenta.

À noite, uma chuva fecunda espalhou água pelas poças das estradinhas entre as vinhas por onde passava o carro dirigido por Élie em direção ao local da declamação. Uma capelinha medieval, pequenina, construída em pedras, luz amarelada, um punhado de pessoas em uma noite escura e chuvosa compunham um quadro medieval revivido por palavras em occitano. Quando chegamos, atrasados, nos sentamos silenciosamente sem causar interrupção na cadeia de palavras estranhas para nós, que mal entendíamos o francês. Terminada a apresentação, preocupados com o solo encharcado, Élie decidiu não aceitar o convite para a divisão dos pães, biscoitos e vinhos depositados em um cesto, enquanto seriam trocados comentários a respeito daquela manifestação cultural.

Em silêncio chegamos, em silêncio saímos, mas as palavras sequenciadas ora em occitano, ora em francês, perambularam pela minha cabeça, repousada no travesseiro antes de adormecer para outro passeio pelos montes, por onde Élie, um dia, pastoreou ovelhas e de onde se podia ver sinais de Marselha.

O dia seguinte era o de partida. Élie nos levou à gare de Nîmes e de lá o TGV nos levou de volta à *Maison du Brésil*. Foram esses os quatro dias em Durfort, partilhados com Uzès, com a *Pont du Gard*, com o *Col de l'homme mort*, com a Grande *Pallière*, com Sauve, com as vinhas, com as florestas, com os trigais, com os dólmenes, com as rochas brancas esculpidas, com as águas azuis do Gard, com a feliz acolhida de Maria Lúcia, e com a bondade e a sabedoria do Élie.



ENTRE SISTEMAS E CÓDIGOS

ASPECTOS DO PENSAMENTO DE ÉLIE BAJARD: OS SISTEMAS E OS CÓDIGOS

Por *Dagoberto Buim Arena*

Bajard se fez doutor em Linguística banhando-se nos princípios da linguística estruturalista dos primeiros escritos publicados pelos alunos de Ferdinand de Saussure, na segunda década do século XX. Ele não tinha lido, quando escreveu seu último livro, as publicações recentes que revelaram outros escritos desse linguista suíço, que revisaram alguns aspectos daqueles primeiros. Influenciado por essas primeiras leituras, principalmente pelo conceito de signo, Élie Bajard saiu do campo universitário para dedicar-se, em diferentes épocas, ao magistério no ensino médio, ao trabalho com formação de professores de francês em países francófonos na Ásia e na África e aos projetos de formação de professores promovidos pelo então Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INRP) atualmente Instituto Francês de Educação (IFÉ).

Nesse período encontrou-se com o pensamento de dois filósofos – Alain e Derrida, e com dois pensadores da língua e de seu ensino - o professor Jean Foucambert e o tipógrafo de origem, François Richaudeau. Nos últimos quatro anos de sua vida começou a ler o russo Lev Vigotski.

Foi em São Paulo, como adido linguístico, e, posteriormente, como voluntário em ONGs, que os estudos desses pesquisadores passaram a orientar a reflexão de Bajard a respeito da alfabetização e a alimentar a sua árdua batalha registrada em seus escritos e em suas ações em ONGs contra o método fônico.

Elaborar uma síntese de suas posições teórico-práticas é uma empreitada de alto risco porque elas nunca seriam exauridas. Por isso, é de boa conduta, neste espaço restrito, submeter a análises apenas algumas de suas reflexões e conceitos. Opto, neste boletim de homenagem, por recuperar os conceitos de *código sonoro*, *código gráfico*, *código ortográfico*, *código tipográfico* e *sistemas*.

Frequentemente eu me opunha a Bajard a respeito do termo e do conceito de código por ele empregados, por eu ter vindo desde a década de 1980 lendo Emília Ferreiro e também Volóchinov e Bakhtin. Estes dois se decidem pelo conceito de *linguagem*, isto é, pelos enunciados, como objeto de estudos em vez da *língua como sistema*. Ele tentava me convencer, mas eu não o entendia.

Mesmo durante a elaboração dos seus manuscritos para a publicação eu me mantinha encafado com isso. Uma dúvida posta por Stela Miller, durante os estudos do grupo de pesquisa, me obrigou a reler trechos da obra *Eles*

leem mas não compreendem, onde está o equívoco? para melhor compreender os argumentos. Sua pergunta foi: O que são códigos e sistemas para Bajard?

Antes de entrar por esses escritos, creio ser necessário esclarecer o conceito de signo, de sistema e de fonema em Saussure, porque foi essa a sua fonte.

Curso de Linguística Geral, de Ferdinand de Saussure

Em *Curso de Linguística Geral* (2006, p. 81), ao afirmar que “chamamos signo a combinação do conceito e da imagem acústica”, Saussure toma como referência a língua oral e o vínculo entre conceito e sua imagem sonora. É preciso destacar que ele não se refere a sons concretos, mas a *imagens*, isto é, à lembrança sonora guardada pelo falante e pelo ouvinte em situação de comunicação. E insiste que vai empregar “o termo signo para designar o total, e a substituir conceito e imagem acústica respectivamente por significado e significante”. Mais ainda. Destaca que o signo não une coisas (como os objetos dispostos em cartilhas) e palavras (ditas), mas um conceito e uma imagem acústica (significado e significante). Vigotski explica, de seu lugar específico, a formulação de conceitos espontâneos e científicos pelas crianças. Seria bom visitá-lo em *Pensamiento y Habla* (2012).

Bajard recupera o conceito de signo de Saussure e seus componentes indissociáveis, o conceito e a imagem acústica substituídos pelos termos significado e significante, respectivamente. Para Saussure, então, um componente do signo como totalidade é a **imagem** acústica e não fonemas isolados ouvidos ou ditos, porque ele não se interessa pela **fala**, mas pela **língua**. A imagem acústica, do ponto de vista da fala, pode ser analisada em seus elementos constitutivos. Ele estabelece a dicotomia **língua** e **fala**, mas elege a primeira como seu objeto de estudo:

E porque as palavras da língua são para nós imagens acústicas, cumpre evitar falar dos “fonemas” de que se compõem. Esse termo, que implica uma ideia de ação vocal, não pode convir senão à palavra falada, à realização da imagem interior no “discurso”. Fonema, portanto, vincula-se a uma ação vocal da palavra falada. (Saussure, 2006, p. 80).

E o que seria então fonema para Saussure? Eles são os elementos constitutivos da fala, por isso, “cada imagem acústica não passa, conforme logo veremos, da soma dum número limitado de elementos ou fonemas”. (Saussure, 2006, p. 22).

E diz mais:

As primeiras unidades que se obtêm ao dividir a cadeia falada estarão compostas de b e b’; chamam-se fonemas; o fonema é a soma das impressões acústicas e dos movimentos articulatórios da unidade ouvida e da unidade falada, das quais uma condiciona a outra; portanto, trata-se já de uma unidade complexa, que tem um pé em cada cadeia. (Saussure, 2006, p. 51).

Faço dois destaques em relação a essa afirmação: 1. O fonema é a soma das **impressões** de uma unidade **ouvida** e de uma **falada** (impressões, unidades ou elementos do dito e do ouvido). Vigotski faz distinção entre **unidade** (constituente do todo e dos sentidos) e **elemento** (apenas algo técnico, solto, deslocado do todo). Bajard também introduz esse conceito em sua obra. 2. O fonema é uma unidade **complexa** (e o pessoal que propaga o método fônico quer que as crianças de 6 anos tomem consciência de unidade complexa!!!).

Continuemos com o raciocínio de Saussure (2006, p. 51) a respeito da complexidade da **unidade fonema**, especialmente quando tomada fora do signo (conceito + imagem acústica). Afirma ele:

Os elementos obtidos primeiramente pela análise da cadeia falada são como os elos dessa cadeia, momentos irredutíveis que não se podem considerar fora do tempo que ocupam [...]. Em compensação, o fragmento irredutível, tomado à parte, pode ser considerado in abstracto fora do tempo.

É possível, com ele, entender que o fonema não pode ser considerado fora do lugar que ele ocupa na cadeia sonora da imagem acústica. Mas é isso que o método fônico recomenda, porque solicita seu isolamento para a tomada de consciência fonológica pela criança. Fora de seu lugar se torna algo abstrato, tarefa penosa, dada a sua complexidade, de ser conquistada por uma criança de 6 anos!

Como Saussure não estudou a língua escrita, refere-se ao grafema sem dar a ele destaque, mas os estudos linguísticos posteriores o consideraram como uma costela nascida do fonema, que seria sua matriz

e origem. Dito de outro modo, o grafema seria uma unidade gráfica composta por uma ou mais letras que corresponderiam a uma unidade sonora, o fonema, da língua oral. Para os entusiastas do método fônico seria um elemento gráfico ou um conjunto (**l, p, qu, lh, sc**) que corresponderiam a um elemento sonoro (um som artificialmente isolado por meio de um exercício de *pseudopalavra* (falsa palavra). Por exemplo, poderia ser um elemento sonoro da palavra *pafrin*. Não procurem essa palavra no dicionário porque a inventei: é *pseudopalavra*. Ela não existe, mas, pelo método fônico, a criança teria de aprender a discernir esses elementos sonoros que formam um conjunto pronunciável sem sentido algum: *pafrin*.

A existência do grafema, portanto, depende do fonema e por isso as unidades da língua escrita (melhor dizendo, os elementos) e a própria escrita tem de se submeter à língua que seria considerada a matriz, a língua oral e seus elementos constitutivos.

Esta relação é veementemente contestada por Bajard ao afirmar que o fonema é concebido pelos linguistas no interior da língua oral, e o grafema, uma unidade da escrita, é, por eles, obrigatoriamente concebido em sua relação com a língua oral. Portanto, para ele, o fonema foi concebido de modo endógeno, isto é, no interior de seu próprio código, o oral, e o grafema foi concebido de modo exógeno, isto é, fora de seu código, o gráfico! A atitude coerente seria concebê-lo dentro de seu próprio código. Desse modo, o grafema tem sua existência dependente da relação entre dois sistemas, o sonoro e o gráfico, formados por códigos próprios, isto é, por organizações convencionais. Isso quer dizer, nesse raciocínio de dependência, que sem fonema não há grafema!! Vamos gravar isto: grafema é um conceito grudado ao de fonema. Por essa razão, Bajard vai procurar a liberdade, isto é, vai abandonar o conceito de grafema e assumir o de caractere. O caractere não mantém vínculos com o fonema, porque é concebido no interior do sistema gráfico, composto por um código gráfico ampliado para código tipográfico.

Bajard, como outros tantos, concebem a linguagem escrita como autônoma. O fonema é para Saussure e linguistas uma entidade abstrata que encontra vida apenas por meio seus **alofones**, isto é, por suas construções reais, diversas e com tons variáveis, saídas na boca dos falantes de uma língua e percebidas pelos ouvintes. A BNCC admite claramente que o fonema é algo abstrato. Então, conclui-se, sem vida real.

No que diz respeito a **sistemas**, Saussure (2006, p. 36) comenta que

Existem somente dois sistemas de escrita: 1. O sistema ideográfico, em que a palavra é representada por um signo único e estranho aos sons de que ela se compõe. Esse signo se relaciona com o conjunto da palavra, e por isso, indiretamente, com a ideia que exprime. O exemplo clássico deste sistema é a escrita chinesa. 2. O sistema dito comumente “fonético”, que visa a reproduzir a série de sons que se sucedem na palavra. As escritas fonéticas são tanto silábicas como alfabéticas, vale dizer, baseadas nos elementos irreduzíveis da palavra. Além disso, as escritas ideográficas se tornam facilmente mistas: certos ideogramas, distanciados de seu valor inicial, terminam por representar sons isolados.

Ele registra dois sistemas, um ideográfico, como o chinês, sem representação de grafemas e fonemas, baseado apenas em imagens, e outro, o fonético, apoiado na representação de sons, como este usado no mundo ocidental. Em relação ao Primeiro, entende que podem ser híbridos, isto é, uma mistura de imagens que evoluíram para grafemas, representantes de fonemas. Resta uma dúvida quanto a isso. O outro, o fonético não poderia também ser híbrido, isto é, poderia voltar à sua origem pré-grega, porque foram os gregos que o tornaram alfabéticos ou fonéticos. O mundo continuou a evoluir. Não haveria traços de ideográfico no fonético? O fonético não seria, na essência, na origem, no miolo, ideográfico? São perguntas que nos põem a pensar!! Na mesma página da citação anterior, continua Saussure:

Dissemos que a palavra escrita tende a substituir, em nosso espírito, a palavra falada: isso é verdadeiro quanto aos dois sistemas de escrita, mas tal tendência é mais forte no primeiro. Para o chinês, o ideograma e a palavra falada são, por idêntico motivo, signos da ideia; para ele [o chinês], a escrita é uma segunda língua, e na conversação, quando duas palavras faladas têm o mesmo som, ele recorre amiúde à palavra escrita para explicar seu pensamento. Essa substituição, porém, pelo fato de poder ser absoluta, não tem as mesmas consequências deploráveis que na nossa escrita; as palavras chinesas dos diferentes dialetos que correspondem a uma mesma ideia se incorporam igualmente bem no mesmo signo gráfico.

Hummm! Então temos dois sistemas de escrita, um ideográfico e outro fonético. Para o chinês, a escrita é uma outra língua, isto é, não é a língua oral transcrita ou representada. Em vista disso, todos os dialetos chineses orais, por mais diferentes que sejam entre eles, têm a mesma escrita!!! E, cá entre nós, essas variedades linguísticas e sotaques entre portugueses de todas as regiões, moçambicanos de todas as regiões, angolanos

de todas as regiões, brasileiros de todas as regiões não têm a mesma língua escrita?

Conclusão: a linguagem escrita (não a língua) cuida das ideias, do **IDEOGRÁFICO**. Ela se distancia do conceito comum de que os **elementos escritos (vazios de sentido)** representam os **elementos sonoros (vazios de sentido)**. A linguagem escrita ocidental não cuidaria nem teria preocupações com a pronúncia, porque ela também é outra linguagem, tal como a chinesa.

E como essa noção de sistema entra no pensamento de Bajard? E como ele o relaciona com código?

Na página 69 do seu livro póstumo, ele conceitua e estabelece distinções entre o que considera código e sistema. Para ele, código seria a “organização de elementos remetidos a significados” no interior de um sistema. Aqui, parece não distinguir ainda elementos e unidades. Então, o código gráfico seria uma organização de elementos gráficos (caracteres) que remetem a significados. Portanto, a linguagem escrita seria formada por código gráfico, por código ortográfico, e por código tipográfico, conforme seus usos ao longo das épocas. Seus caracteres teriam a função explícita de gerar significados (o conceito do signo de Saussure).

Como exemplo, Bajard cita o código ortográfico, que congrega elementos – os caracteres – que portam significação. Nas homófonas, isto é, as palavras de mesma pronúncia, como concerto (espetáculo) e conserto (reparo), os caracteres **c** e **s** geram significados diferentes. Coincidentemente são pronunciados da mesma maneira, mas não guardam nenhuma relação de sentido. A ortografia pouco se incomoda com isso, porque os caracteres, como unidades, portam sentido. Outro exemplo, desconsiderando as homófonas, é o conjunto de caracteres **m ã e** que na totalidade do signo compõem um sentido; a substituição do caractere **e** por **o**, por intenção do escrevente, cria um outro significado para a totalidade do signo: **m ã o**. O caractere porta sentido no código ortográfico, isto é, no código convencionado entre os homens no curso do seu desenvolvimento histórico.

Mais à frente, na página 74, ele se apoia em Vigotski para entender que não são, na essência, elementos a serem considerados, mas unidades. Deste modo, no exemplo dado, **e** e **o** seriam unidades, porque são as unidades que carregam significados. Os elementos seriam letras sem sentido. As unidades só são unidades no momento da troca de enunciados pela escrita, pelo código ortográfico ou tipográfico, caso contrário continua a ser elemento. O código tipográfico nasce com a imprensa de Gutenberg que passa a compor o código escondido nos teclados de celulares e computadores, não formados por letras, mas por caracteres portadores de sentido, que são imagens que Saussure não percebia em seu tempo.

Como concebe Bajard (2021, p. 69) os códigos e os sistemas? Ele explica:

Podemos, nesse ponto de nossa análise, precisar nossos usos dos conceitos de “código” e “sistema”. Acabamos de atribuir o estatuto de código à ortografia. De fato, os caracteres que a constituem são vinculados ao sentido e desse modo apresentam uma função discursiva. Utilizaremos o termo “código” para falar de uma organização de elementos remetidos a determinados significados e o termo “sistema” para falar de uma organização de elementos articulados a elementos materiais de outro sistema.

Creio que o conceito de código parece estar mais ou menos entendido até aqui. O de sistema, começamos com Saussure e chegamos agora a Bajard. Entendido o conceito do linguista suíço, é preciso agora aproximá-lo de Bajard, ou não. Ao insistir que sistema é uma organização de elementos articulados a elementos de outro sistema, ele parece retomar mesmo Saussure e conceber a existência de um sistema sonoro e um sistema gráfico, cada um com seus códigos. A articulação de elementos materiais do sistema sonoro, isto é, os sons na linguagem comum, ou fonemas, no jargão linguístico (destituídos de significado) com os elementos materiais do outro sistema, isto é, as letras, na linguagem comum, ou os grafemas no jargão linguístico (destituídos de sentido), estabeleceria relação entre sistemas. Essa é a premissa do método fônico que prega um sistema fonográfico, isto é, uma relação de elementos materiais, sem sentido entre dois sistemas, um fono e outro gráfico.

Nesse momento de suas reflexões, ele parece enquadrar os elementos materiais da língua oral e os da língua escrita como constituintes de sistemas, tal como são nomeados pela linguística. Esses elementos seriam os fonemas e grafemas, destituídos de criação de sentidos. Elemento para Vigotski, e depois para Bajard, é um sinal – sonoro ou gráfico – destituído de sentido. Ele não pode compor um código sonoro nem um código gráfico, ortográfico ou tipográfico, porque o significado é aqui exigido.

Fonemas e grafemas seriam unidades se fossem ouvidos, vistos, pronunciados e manipulados como portadores de sentido. Essas unidades orais no interior de um mesmo sistema formam, por exemplo, o código oral, e teriam vínculos entre si. Da mesma maneira, as unidades escritas, os caracteres, estariam em vínculo interno no sistema da língua escrita.

Temos até agora as noções de sistema e de códigos em Bajard. E que vínculos há entre elas? Ele elabora também o conceito de vínculo.

A palavra vínculo ele atribui à “articulação interna a um código”, isto é, às unidades de um mesmo código, como o sonoro ou o ortográfico. No ortográfico, cada unidade tem uma função na configuração visual do signo linguístico. Os caracteres se vinculam uns aos outros para compor a totalidade, o signo, isto é, significante e significado na concepção de Saussure.

Com a intenção de esclarecer esses conceitos, ele lança mão do nome pessoal **Rosa**. O caractere **R** e o **r** tem configurações visuais distintas, mas na relação entre sistemas, como o sistema fonográfico, eles são considerados letras com funções iguais de correspondência a um mesmo fonema. Eles não são considerados caracteres, mas apenas como letras!! Isso muda tudo! Do ponto de vista do código tipográfico eles não são vistos dessa maneira. São distintos. Em **Rosa**, o caractere **R** indica nome de pessoa, e em **rosa**, o caractere **r**, distinto visualmente e tipograficamente de **R**, vincula-se ao nome de uma flor. São caracteres distintos que estabelecem vínculos próprios com os demais caracteres de um código tipográfico e remetem a sentidos distantes entre si. Na relação no interior do sistema fonográfico, aquele imposto pelo método fônico, a criança vai ser obrigada a fazer a correspondência sem ter sua atenção chamada pela professora de que a pronúncia de nada vale para o código tipográfico. O caractere **R** é diferente do caractere **r**. Nem têm semelhança física, isto é, não têm a mesma cara. Não podem, portanto, ser usados na mesma função.

Por um outro olhar, aquele enviesado pelo sistema fonográfico (ou fonético como disse Saussure), essa mesma marca gráfica (não vou usar a palavra caractere aqui) pode ser entendida como um grafema que se relaciona (e não se vincula) com um fonema quando se concebe a língua como um sistema alfabético (o sistema que Saussure considera como sendo a nossa língua escrita), em que fonemas são traduzidos em grafemas, e grafemas são traduzidos em fonemas, em relações entre si como elementos materiais, destituídos de resquícios de sentido. É sempre necessário destacar: isso é o que prega o método fônico.

Na página 69, Bajard (2021) afirma que “a ortografia constitui [forma] um código” (porque as unidades portam sentido) “enquanto as correspondências fonográficas [formam] um sistema”. Neste caso, ele chama de sistema as correspondências fonema/grafema/fonema, elementos materiais sem sentido. Quem defende o sistema fonográfico, entende que os elementos (a parte material, os grafemas) da escrita são totalmente dependentes dos elementos da oralidade (a parte material, os fonemas). Bajard entende que há um sistema sonoro e um sistema gráfico, formados por unidades que portam sentido. O sistema gráfico abriga

um código ortográfico, que derivou para um código tipográfico, formado por caracteres (com o advento da imprensa), que por sua vez fundamenta o código da escrita digital, também composto por caracteres.

Bajard prepara, com essa contestação, o caminho para elevar o caractere, portador de sentido, ao estatuto de unidade do código tipográfico, por ele considerado como alvo primeiro das crianças na apropriação da escrita.

O sistema alfabético preside, segundo ele, a metodologia do método fônico e, “apesar de pedagogicamente distintos”, também do construtivismo. O construtivismo relega o domínio da ortografia para períodos posteriores, ao longo da escolarização. Para ele, o primeiro encontro deve ser diretamente com o código tipográfico atual, porque os caracteres portam sentidos, desprezados em um sistema fonográfico. Na página 74, insiste que “por ser uma entidade ortográfica, o caractere detém uma função semântica. Unidade visível, ele funciona da mesma forma que a unidade sonora da língua falada, o fonema”.

Um fonema funciona em seu sistema sonoro, com vínculos entre seus colegas fonemas.

Trocando em miúdos: Há um código sonoro (organização de fonemas) formado por unidades sonoras, audíveis (fonemas), em situação de criação de sentidos quando as pessoas dialogam umas com as outras. Há também um código ortográfico (com letras, no sistema gráfico), que evolui para o tipográfico, formado por unidades visíveis, isto é, os caracteres, entre os quais as letras, em situação de criação de sentidos. Os caracteres em um código tipográfico são portadores de sentidos.

O caractere não guarda relação com o fonema, porque é conceituado no interior do mesmo código, vinculando-se a outros caracteres para compor o código ortográfico e tipográfico. Por isso Bajard não emprega o termo e o conceito de grafema no tipográfico. Bajard continua em seu raciocínio: “Na escrita, a combinação dos caracteres gera significados, como no oral a combinação dos sons também os gera”.

Ele reconhece, então, dois códigos, o sonoro, audível e o ortográfico/tipográfico, visível, cada um constituído por unidades distintas, os fonemas e os caracteres, ambos portadores de sentido. Não há então, relação entre eles como pensam os que defendem um sistema fonográfico ou alfabético, porque o vínculo, sua manifestação, se dá apenas no interior de cada um dos códigos.

Ao manipularem seus nomes ortográficos, as crianças bem pequenas começam a conhecer o código ortográfico/tipográfico vinculado ao significado. Na página 75, alerta que “ao adiar a abordagem da ortografia até a última fase da conquista da língua escrita, a prática hegemônica

(aqui ele se refere ao construtivismo, versão PNAIC, no governo Dilma. Ele não teve tempo de ver o ataque do método fônico da extrema-direita) ignora o vínculo entre ortografia e significado, despojando a prática escrita da compreensão”.

Sua teima é vincular caractere a significado.

Ele fecha o tópico na página 75, com uma afirmação que destaca a independência dos códigos (sonoro e ortográfico) entre si, em vez de sua relação no processo de alfabetização: “Do mesmo modo que a combinação dos sons (vínculos entre fonemas) não necessita manter relações com a escrita para gerar sentido (sistema fonográfico), o código ortográfico, como o revela a prática das crianças de nossa experimentação, tece vínculos diretos entre caracteres e significado” (no interior de um código, sem necessidade de se remeter a uma relação com outro elemento – o fonema – como se fosse determinante da existência do outro – o caractere).

O código ortográfico/tipográfico formado por caracteres sem relação com os fonemas se torna muito mais visível e compreendido por não ser formado apenas por caracteres-letras, mas por todos os caracteres criados pelos homens e suas tecnologias.

A tipografia reestruturou a escrita e expôs a sua limitação com o emprego restrito de letras, porque esse princípio de relação é próprio do sistema fonográfico em que letras/grafemas representam fonemas.

No código tipográfico, as letras formam, tão somente, mais um dos conjuntos de caracteres, portanto, parte de um conjunto maior formado por outros conjuntos, os pontos, os espaços em branco, as letras com traços grudados em sua cabeça ou em sua barriga, maiúsculas e minúsculas, com todos os sinais necessários para a construção da escrita.

O código tipográfico engloba o código ortográfico que está limitado à composição de caracteres-letras ou caracteres-letras-com sinais, com as letras vogais e seus chamados acentos. O código tipográfico amplia o ortográfico porque os acentos não são mais considerados como acentos. O acento é empregado, no sistema fonográfico, como indicador de pronúncia, mas não no código tipográfico, porque neste código esse sinal se agrega a um caractere para compor um caractere aparentemente semelhante, mas distinto por um traço que o tornam visualmente, fisicamente (como **R** e **r**) distintos um do outro, com funções também distintas na composição visual da palavra. Esses conjuntos são, por consequência, caracteres tipográficos visíveis, como **á** é distinto de **à**. Cada um com sua própria identidade fisionômica e com sua função específica.

Trocando em miúdos. São caracteres visualmente distintos, como são distintos **R** e **r**. O maiúsculo em Rosa

não indica uma relação fonográfica entre letra e fonema (dois sistemas), mas um vínculo no código tipográfico (em um sistema) indicador de um sentido - o nome de uma mulher. Não há funções na língua oral para um espaço em branco ou um ponto; r também cumpre essa função de distinção ortográfica nas posições em que é inserido nas palavras, sem vínculo com a oral, mas a visão viciada pela obrigatoriedade da relação fonográfica vê esse caractere apenas como representante de um fonema ou de um alofone.

O uso padronizado do caractere maiúsculo, como recomendam as práticas construtivistas, leva todos os caracteres para uma relação com o sistema fonográfico. Em decorrência dessa opção, despreza o seu vínculo com os demais caracteres na composição visual da palavra nos códigos ortográficos e tipográficos. Na página 248, Bajard (2021) destaca essa crítica ao construtivismo:

O código gráfico (ortográfico) reside no vínculo direto entre o significado e a organização dos caracteres entre si, isto é, a ortografia. Para nós, todos os caracteres, objetos visuais, têm impacto sobre o sentido. Postergação do significado e postergação da ortografia estão intimamente ligadas.

Trocando em miúdos: Deixar a ortografia para depois significa desprezar o vínculo estreito entre caractere e significado. Isso significa o desprezo pelo significado.

Em outros trechos do livro, ele vai estender esses sentidos para a construção dos discursos, ainda em ensaio em suas posições teóricas, porque ele estava começando a se encantar com Vigotski e pouco conhecia de Volóchinov, Bakhtin, Medvedev e Jakubinski.

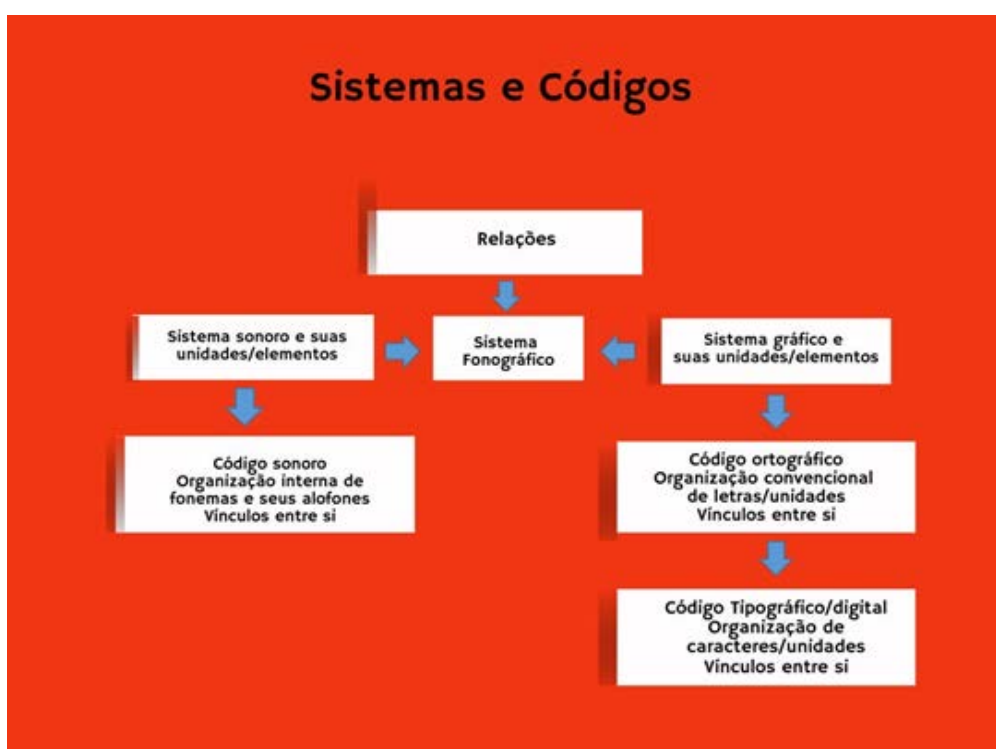
Penso que os caracteres-não letras, tipográficos, somente têm possibilidade de se tornarem construtores da escrita se a linguagem escrita se manifestar em enunciados. Com o emprego limitado de palavras isoladas eles têm chances baixas de portarem sentidos. Bajard iria se encaminhar para essa discussão, mas não teve o seu tempo prorrogado.

Referências

BAJARD, Élie. *Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?* ARENA, Dagoberto Buim; ARENA, Adriana Pastorello Buim. (Org.) 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. BALLY, Charles; SECHEHAYE Albert (Org.). Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

VIGOTSKI, L. *Pensamiento y habla*. Traducción de Alejandro Ariel González. 1ª. ed. Buenos Aires: Colihue, 2012.



Fonte: criação do autor.

CAMINHOS TEÓRICOS QUE SE CRUZAM

BAJARD E VIGOTSKI EM DIÁLOGO

Por *Stela Miller*

Élie Bajard, o homenageado deste Boletim, teve uma vida dedicada aos estudos linguísticos, ao ensino da língua francesa, ao trabalho de formação de professores no campo da alfabetização, assessorando órgãos oficiais, ONGs, etc., objetivando sempre compartilhar seus conhecimentos e munir os professores que trabalham com o ensino da linguagem escrita com ferramentas eficazes para a formação de leitores capazes de compreender enunciados elaborados por terceiros, bem como a formação de autores de enunciados capazes de interagir com seus interlocutores por meio de sua produção escrita. Durante sua trajetória de vida, de pesquisa, de trabalho, ele se preocupou em pensar e desenvolver uma forma de ensinar as crianças que desse a elas a oportunidade de compreender o mundo da cultura escrita, suas possibilidades, exigências e desafios. Posicionava-se claramente contra metodologias de ensino que defendem a alfabetização como um processo de conhecimento dos elementos do sistema da língua, como a que defende alfabetizar por meio de ações de transposição de sons em letras para a escrita e, inversamente, de transformação de letras em sons no momento da leitura.

Nesse caminho percorrido, Bajard adquiriu “[...] a convicção de que a aprendizagem da escrita é uma conquista de linguagem e que reduzi-la ao domínio da transposição de letras em sons – objetivo da escola e dos planos de alfabetização – é a causa profunda da produção de analfabetos funcionais”. Constata ele que, “De fato, muitos adolescentes fazem a operação ensinada pela escola: transformam letras em sons, mas não entendem” (BAJARD, 2021, p. 332), constatação essa que nos faz pensar que as crianças passam pela escola decifrando textos, tirando deles uma produção oral que causa a falsa impressão de saberem ler, mas, na verdade, falta-lhes a real compreensão dos enunciados verdadeiramente lidos. E, para escreverem, as crianças são orientadas a transformar em letras os sons ouvidos. Isso tem reflexo na produção de enun-

ciados escritos de diferentes gêneros: nem sempre os alunos conseguem produzir sentido para o outro, seu leitor, quer seja este o professor, tão somente, ou leitores de fora do circuito escolar.

De forma semelhante, Vygotski (2000) alertou-nos sobre a necessidade de darmos às crianças, desde o princípio de seu processo de aprendizagem da linguagem escrita, a possibilidade de compreender a linguagem verbal como uma das formas, e a mais relevante, de estabelecimento de relações com o outro, de interação social por meio dos signos da cultura que se encontram na base da realização de atividades que possibilitam aos sujeitos a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de suas capacidades humanas superiores, como o raciocínio lógico, a formação de conceitos, etc. Argumenta ele que a linguagem escrita é dominada pela criança como resultado de seu desenvolvimento cultural, de sua relação, desde muito pequena, com os signos e símbolos da cultura, uma vez que essa linguagem “está relacionada com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade” (p. 185).

Como Bajard, Vygotski criticava o processo de ensino-aprendizagem baseado na apropriação de letras e sílabas. Sustentava que “[...] é preciso ensinar à criança a linguagem escrita e não a escrever as letras” (VYGOTSKI, 2000, p. 203, tradução nossa), e, para expressar essa sua crítica, utilizava a metáfora do ato de tocar piano: se considerado apenas em seu aspecto técnico, as crianças aprenderiam apenas a ler as notas musicais e a tocar as teclas, sem compreender a verdadeira natureza da música. Da mesma forma, quando o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita acontece de forma restrita, com base no domínio dos elementos do sistema da língua, a criança é ensinada “a traçar as letras e a formar com elas palavras, porém, não se lhe ensina a linguagem escrita” (p. 183). Esta passa longe da criança, como se não fosse ainda uma aprendizagem que ela tivesse a

capacidade de realizar. As necessidades da criança de produzir seus próprios enunciados, de ler sozinha os livros de seu interesse, não são consideradas. Ela é obrigada a se submeter a um aprendizado que reduz e empobrece seu conhecimento sobre a língua materna, a saber produzir o som e a dizer o nome das letras, bem como a desenvolver a habilidade das mãos no manejo do desenho dessas letras, a escrever com elas palavras e depois frases, a fazer cópias com caligrafia caprichada, a decifrar e oralizar textos, mas não aprende a construir o seu próprio dizer e a compreender o que foi dito pelo outro em seus enunciados escritos. Aprende a seguir ordens, a reproduzir, a desenvolver hábitos motores, ocupando, com isso, o precioso tempo que tem para desenvolver suas capacidades superiores de análise, de fazer inferências, de estabelecer relações entre partes de enunciados integrais, de usar sua capacidade criativa, sua imaginação, sua capacidade autoral. Quanta perda!

Com base no que ambos os autores defendem como conteúdo a ser trabalhado no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, podemos argumentar que um tempo enorme é gasto pelo pequeno estudante quando ele é submetido a um processo de alfabetização que se baseia no conhecimento do sistema da língua, tendo de memorizar a sequência de letras do alfabeto, juntar sons com letras, treinar a ortografia, decifrar sílabas e palavras fora de contexto, fazer cópias de palavras e textos, e tantas outras ações dessa natureza que a criança em processo de alfabetização é obrigada a fazer. E, diante disso, podemos nos perguntar: para quê? Que tipo de aprendizagem ela consegue realizar com essas ações? Em que essas ações dão a ela a condição necessária e suficiente para compreender enunciados escritos por terceiros e produzir seus próprios enunciados? Qual o sentido que tem para ela esse tipo de conhecimento?

Vygotski (2000, p. 201, tradução nossa) defende que, no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, “[...] a escrita deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe é imprescindível”.

Diante de um livro de contos, de uma história em quadrinhos, de um livro de poemas, o que deseja a criança? Descobrir o que há no texto! Chegar a

sua compreensão, saber do que se trata o enunciado escrito captado pela visão, desvendar as ideias ali postas por alguém, dialogar com esse interlocutor, enfim, ler o enunciado.

Bajard, criticando métodos que defendem uma alfabetização restrita aos elementos formais da língua, defende que a leitura é um ato de compreensão de um enunciado pela atribuição de um significado à matéria gráfica que o leitor tem diante de seus olhos. Isso pode ser constatado em sua proposição da “descoberta do texto”: “Por meio desse instrumento, o aluno é convidado a ‘compreender antes de pronunciar’, enquanto os métodos de alfabetização ensinam a ‘pronunciar antes de compreender’” (BAJARD, 2021, p. 333). E sabemos que, quando solicitamos à criança que pronuncie um texto, sua atenção está toda voltada ao trabalho de decifração; fica de fora a ação de buscar uma compreensão para o lido, que é sempre conseguida por meio da leitura silenciosa, que dispensa, portanto, a ação de oralização do material escrito. No processo de “descoberta do texto” a primeira ação a ser feita pela criança é exatamente a “leitura com olhos”, para que ela tome conhecimento do texto gráfico que tem diante de si, ponha em ação todos os seus conhecimentos anteriores de pequena leitora e inicie o processo de busca de compreensão do enunciado. Na sequência, vem a discussão, que se faz no coletivo da sala de aula – professor e colegas –, visando à realização do questionamento do texto, processo no qual hipóteses são elaboradas e testadas, e a compreensão vai sendo estabelecida pelas crianças. O sentido que a criança constitui por esse meio é bastante positivo para a sua formação como leitora: ela se dá conta de que consegue chegar à compreensão de um enunciado por suas próprias ações, inicialmente, com a cooperação do outro, e, na continuidade do processo, por si mesma. Nas palavras de Bajard (2002, p. 290), “A descoberta do texto acompanhada pelo mediador é um momento imprescindível da leitura autônoma”.

Essa atividade pode ser entendida a partir da proposição de Vygotski acerca do desenvolvimento cultural dos sujeitos em seu processo de formação ao longo de sua história de vida: as funções psíquicas superiores, como é o caso da função discursiva, da fala e da escrita, antes de serem funções indivi-

duais, da personalidade de cada um, são antes funções coletivas, que estão entre as pessoas do convívio desses sujeitos. Em se tratando de linguagem escrita, o conteúdo cultural com o qual a criança lida e de que se apropria na relação com os outros são os enunciados em seus diferentes gêneros, veiculados por meio de diversos suportes como livros, revistas, telas de computadores, celulares, etc., por meio dos quais ela interage com as demais pessoas, produzindo seus enunciados e estabelecendo uma compreensão para aqueles que toma como objetos de leitura, tornando seu o conhecimento historicamente produzido pelas sucessivas gerações.

Bajard, consciente de que a apropriação dos conteúdos culturais é direito de todas as crianças desde a mais tenra idade, de que nem todas têm acesso a esses conteúdos por sua condição social, de que esse conteúdo apropriado por elas é fundamental para o processo de sua humanização, e movido por um espírito democrático que o marcava profundamente, pensou em implantar, nos locais em que desenvolvia seus projetos de educação, uma forma de propiciar aos filhos de pais das classes economicamente empobrecidas o convívio com livros, reduzindo, assim, a desigualdade entre crianças de diferentes classes sociais no que tange ao acesso à leitura. É o caso do Projeto Arrastão, localizado na zona Sul da cidade de São Paulo, que foi fundado em 1968 como “uma organização social sem fins lucrativos que atua nas áreas pedagógica, social e cultural” (BAJARD, 2012, p. 7), objetivando atuar para a transformação da sociedade, cooperando para torná-la mais humanizada e mais justa. Na instituição que abriga esse projeto, há uma atividade denominada “Descoberta da literatura pela sessão de mediação”, que “não se endereça apenas a profissionais da educação, mas também a todas as pessoas familiarizadas com o livro que queiram se tornar mediadoras de leitura, isto é, servir de intermediárias entre o texto gráfico exposto no livro e os jovens ouvintes” (BAJARD, 2012, p. 18). Essa atividade, além de dar ao pequeno leitor o conteúdo dos livros, propicia o acesso de cada criança ao livro: individualmente, ela olha os livros, brinca com eles, explora autonomamente o acervo disponibilizado a ela, familiarizando-se, assim, com esse objeto cultural de grande relevância para sua formação.

A esse respeito, Bajard (2012, p. 14) afirma: “É na família letrada que, muito cedo, os filhos se deparam hoje com a língua escrita, por meio da escuta de textos ditos pelos pais e não mais pela escola, a partir da cartilha”. De fato, a produção literária para crianças vem, ao longo dos anos, expandido o acesso aos livros, porém de forma desigual: as pessoas letradas e dotadas de um bom poder aquisitivo podem comprar obras literárias para seus filhos e ler para eles, dando-lhes um suporte efetivo para a aprendizagem da escrita. “Contudo, as famílias não letradas são excluídas desse processo: os pais nem possuem livros, nem podem, quando analfabetos, dizer textos. A criança de meios populares deve esperar a entrada na escola para enfim encontrar os livros” (BAJARD, 2012, p. 14). Em vista disso, o Projeto Arrastão acolhe os filhos dessas famílias, dando-lhes o acesso à leitura que, muito provavelmente, não teriam em seus lares. No que tange à linguagem escrita, o Projeto Arrastão, objetivando tratá-la como conteúdo cultural que faz parte da existência das crianças, trabalha com elas a descoberta de seus próprios nomes: “O Projeto Arrastão, que atende filhos de famílias não letradas, faz questão de apresentar o nome escrito à criança desde a primeira infância” (BAJARD, 2012, p. 53). Os educadores estão cientes de que o nome próprio é fator primordial na formação da personalidade da criança, pois é parte constituinte de sua identidade como ser humano único, que tem seu lugar no mundo. Pela importância de que se reveste o nome próprio na vida da criança, o Projeto Arrastão instituiu a cerimônia no nome: um ritual de entrega de um crachá com três elementos: uma foto, um ícone escolhido pela criança (um animal, uma flor, etc.) e o nome gráfico da criança escrito em dupla caixa (a maiúscula indicando cada criança como uma singularidade). Realizada como um processo coletivo, a cerimônia do nome lida com a formação tanto da autoconsciência como da consciência do outro. De fato, “A consciência de si realiza-se pelo desenvolvimento da consciência do outro” (BAJARD, 2021, p. 49); não haveria um “eu”, se não houvesse um “tu”, unidades básicas para a existência do diálogo, das relações sociais pelas quais agimos em nosso meio e nos constituímos como seres humanos.

Segundo Vygotski (2000, p. 151),

“TODAS AS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES SÃO RELAÇÕES INTERIORIZADAS DE ORDEM SOCIAL, SÃO O FUNDAMENTO DA ESTRUTURA SOCIAL A PERSONALIDADE”, ISTO É, O CONTEÚDO DAS AÇÕES HUMANA NA RELAÇÃO COM O OUTRO EM SEU MEIO SOCIAL É TRANSFORMADO EM CONTEÚDO DO PSIQUISMO DE CADA SUJEITO. E A LINGUAGEM “É A FUNÇÃO CENTRAL DAS RELAÇÕES SOCIAIS E DA CONDUTA CULTURAL DA PERSONALIDADE” (VYGOTSKI, 2000, p. 148),

daí sua relevância como um conteúdo cultural a ser apropriado pela criança nas diferentes instâncias de sua vida, inclusive na escola que, em particular, trabalha com a linguagem escrita, que se caracteriza como um sistema especial de signos, um objeto cultural complexo calcado na relação entre signo e significado, que requer grande esforço por parte da criança para ser assimilado, e, por essa razão, não pode ser submetido a um processo de ensino-aprendizagem desenvolvido de modo mecânico, artificial, pela associação entre letras e sons. Essa relação entre signo e significado, inicialmente feita por meio de fotos e imagens está presente na cerimônia do crachá que introduz a criança ao conhecimento de seu nome gráfico. A criança, ao receber o crachá, lida com três signos da cultura humana: um fotográfico (sua foto no crachá), um icônico (uma imagem qualquer escolhida por ela) e um gráfico (a escrita de seu nome), que compartilham um mesmo significado - a consciência de si, de sua própria identidade. Primeiramente, o signo fotográfico é o que conduz a compreensão para esse significado. Depois de um tempo, a foto é retirada e a relação entre signo e significado passa a ser feita por meio do signo

icônico. Finalmente, esse signo é retirado, e a criança relaciona o signo gráfico ao significado que para ela tem seu próprio nome. Em outros termos, a criança, nesse momento, reconhece o nome escrito no crachá como um signo gráfico que representa sua própria identidade, como pessoa, como singularidade.

A introdução do signo icônico como intermediário entre a foto e a palavra escrita remete-nos à discussão feita por Vygotski (2000) sobre a história do desenvolvimento da linguagem escrita, cujas origens encontram-se nos primeiros signos visuais presentes na vida da criança, sendo o primeiro deles o gesto, que pode ser observado quando ela rabisca com um lápis sobre o papel ou outro suporte e produz uma forma inicial de linguagem gráfica que antecede a descoberta do simbolismo da escrita.

Outras pautas de discussão podem ser trazidas para o diálogo entre Bajard e Vygotski, dois estudiosos que viveram em tempos e espaços não coincidentes, que fizeram suas reflexões e proposições a partir de pontos de vista diferentes, de posições teóricas distintas, mas que se dedicaram a trazer novas perspectivas para seus respectivos campos de atuação. A leitura das obras desses dois autores é, para os educadores, uma fonte inesgotável de conhecimento a ser apropriado e refletido para a ampliação das possibilidades educativas de sua atuação junto às crianças, atuação essa que pode se tornar, cada vez mais, um fator de transformação da realidade de nossas escolas.

Referências

- BAJARD, Élie. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BAJARD, Élie. *A descoberta da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 2012.
- BAJARD, Élie. *Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?* São Paulo: Cortez, 2021.
- VYGOTSKI, Lev S. *Obras escogidas*. 2. ed. Madrid: Visor, 2000. Tomo III.

INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS CRIADOS POR BAJARD

PÉ DE LIVRO

Por *Eloisa Carvalho Teixeira e Sônia de Oliveira Santos*

“O que é isto?” Esta pergunta foi feita por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual em Marília, São Paulo, ao se depararem com diversos livros e gibis pendurados nas árvores do pátio da escola, no horário do recreio.



Ao refletir sobre as falas das crianças, levantamos algumas hipóteses que evidenciam a questão posta por elas. A maioria não tinha tido contato com livros durante a pandemia, por isso para elas foi algo inusitado encontrarem no pátio de uma escola, no horário do lanche, livros pendurados em um varal. Os livros ali expostos chamaram a atenção pela capa, pelo título, pela ilustração e pelo tamanho. Seja o que for, perguntas como esta, quaisquer que sejam as hipóteses, levam-nos a pensar que necessitamos pôr as crianças em relação intensa com livros e gibis nos diversos espaços da escola.

Quando fizemos o pé de livros, as crianças estavam frequentando as aulas em sistema de rodízio. Em cada turma, apenas 30% frequentavam as aulas de modo presencial. Tal contexto reduziu significativamente a quantidade de alunos que usava a biblioteca, e não havia atividades de socialização das leituras realizadas, de rodas de conversas sobre obras lidas, trocas de repertórios de livros, ou seja, o acesso ficou ainda mais restrito aos alunos com menos recursos financeiros.

Podemos inferir que a pergunta dos alunos “O que é isto?” realmente era a respeito de algo estranho e inusitado, porque geralmente não se encontram livros em outros ambientes da escola que não sejam a biblioteca ou a sala de aula.

Ao responder a elas, dissemos que eram livros para serem lidos. Seus pequenos olhos brilharam. Livros e gibis foram devorados junto com os lanches.



Alguns queriam saber o motivo de os livros estarem pendurados nas árvores daquele modo. Explicamos que facilitaria a escolha e que poderiam ler embaixo das árvores enquanto lanchavam.

Outros ficaram indecisos quanto à escolha e acabavam escolhendo mais de um para serem devorados. Os que não liam de modo convencional, escolhiam um volume de acordo com seus critérios pessoais, e pediam ajuda de um adulto próximo ou de outra criança para que pudessem ter acesso ao conteúdo.



Percebemos que o que motivava a leitura era que não eram obrigados a ler e nem a fazer nenhuma tarefa em seguida. Liam porque tinham necessidade de descobrir o que o livro teria de interessante para lhes oferecer.

Essa atividade foi inspirada na sessão de mediação denominada de pé de livro, realizada por Bajard no projeto Arrastão, na região do Campo Limpo, zona sul da cidade de São Paulo. Seguimos as sugestões dele, porém percebemos que a pergunta “O que é isto?”, revelava o sentido de algo novo, de estranheza. Isso não aconteceu com as crianças do Arrastão ou não foi descrita pelo autor. Será que isso não causou estranheza entre aquelas crianças porque já estavam acostumadas a encontrar diversos livros nos espaços em que circulavam?

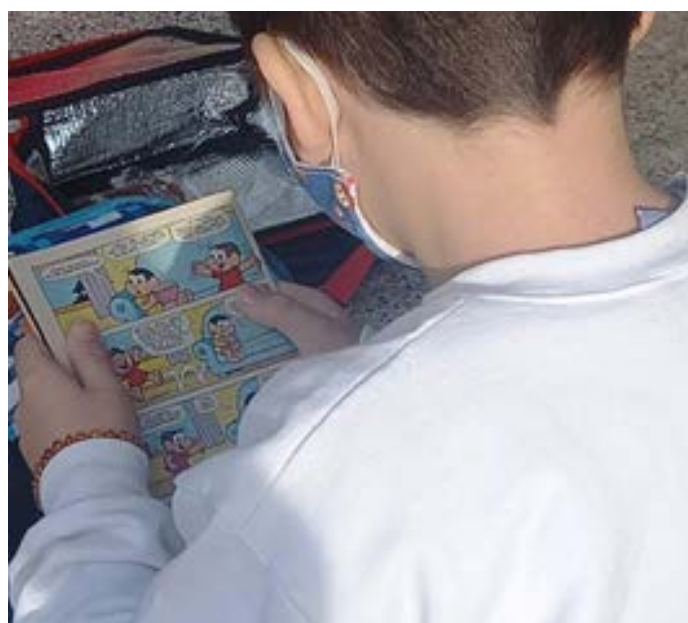
Se a pergunta “O que é isto?” provoca estranheza, temos de tomar a decisão de adotar práticas que promovam a relação dos alunos com os livros nos diversos espaços da Escola.

Cabe destacar que não são quaisquer livros, mas os bons livros, de qualidade literária, impressos com caracteres normais em vez dos que são escritos em letras maiúsculas. Nenhum adulto suporta ler algo em letras maiúsculas. Nem as crianças, portanto.

Desejamos que as crianças perguntem mais vezes “O que é isto?” para encontrarem nos livros a resposta.

Referência

BAJARD, Élie. *A descoberta da língua escrita*. Ilustração Bruno Martins dos Santos (Gambah). 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.



SESSÃO DE MEDIAÇÃO DE LEITURA EM SALAS DE ALFABETIZAÇÃO

Por Érika Christina Kohle e Vanilda Gonçalves de Lima

No *Projeto Arrastão*, Bajard (2021) construiu uma proposta de “*Descoberta da Literatura pela Sessão de Mediação*”, para facilitar a relação da criança com o livro de literatura infantil com o objetivo de explicitar por que considerava a linguagem escrita como a conquista de um novo território.

Em sua proposta, ele não conceitua o ato de ler como pronúncia das palavras escritas, mas como acesso direto aos sentidos pela relação entre mente e olhos. A mediação entre os textos dos livros e a criança que ainda não sabe negociar sentidos pelo gráfico, pode ser feita por um outro, neste caso, uma professora, ao emprestar sua voz para proferir o que foi por ela previamente lido. Os mediadores de leitura são, para Bajard, os intermediários entre o texto gráfico e as crianças.

As crianças têm de ouvir a proferição, mas têm também de ver o livro, as suas páginas, a sua editoração gráfica ao mesmo tempo, para que, nesse processo, se consolidem as primeiras informações da criança sobre a escrita, tais como a separação das páginas nas folhas, a das palavras pelo espaço em branco, a das ideias em parágrafos, o início dos parágrafos e dos nomes próprios por meio das letras maiúsculas e o final do parágrafo por meio da pontuação. Por meio da escuta da história e da análise dos aspectos visuais, entre eles os caracteres que compõem as palavras, as crianças percebem que a narrativa oral nasce do texto gráfico e das imagens que o compõem.

Para iniciar a experiência de mediação, as brincadeiras são a porta de entrada, porque democratizam a participação das crianças ao ingressarem no mundo da ficção literária. A brincadeira é entendida como o momento de escuta ou de canto de uma canção, de uma cantiga ou de uma parlenda, acompanhada de gestos e de movimentos (BAJARD, 2012).

São criados polos de mediação - espaços diversos, que podem ser organizados com tapetes ou outros materiais, livros variados e mediadores à disposição. Nesses polos de mediação, o livro é lido por um mediador para todo o grupo de crianças para negociar os significados em grupo. As imagens devem ser mostradas para os ouvintes como parte

imprescindível da narrativa. Entretanto, as crianças podem alternar entre os polos para ler individualmente um livro de sua escolha quando quiserem.

Ao final da sessão, as crianças guardam os livros e protagonizam uma nova brincadeira em roda para encerrar a atividade de leitura de forma prazerosa.

Relataremos, aqui, a experiência de uma sessão de mediação desenvolvida com crianças de 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. O livro selecionado foi *A menina que plantava sonhos*, de Rafael Freitas e ilustrações de Flora Santos, Editora Dos Primos, 2020.

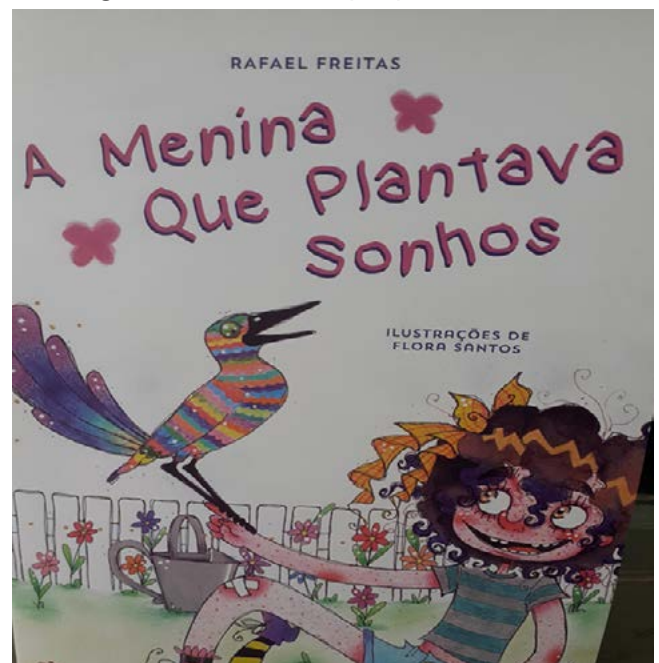
A sessão teve início com a brincadeira “João foi buscar pão”. Canta-se “*João foi buscar pão na casa de* (fala-se o nome de uma criança). A criança citada diz... “*Eu não!*” E o grupo pergunta: “*Então quem foi?*”

A criança que está com a palavra indica o nome de outra e assim segue a brincadeira que abre o processo de mediação.

Elas se descontraem e têm sua atenção atraída para a proferição da professora ou qualquer outra pessoa que ocupa o lugar de sujeito da sessão.

Na sequência, as crianças manipulam o livro para olharem as ilustrações, a diagramação e o texto escrito.

Figura 1: “A menina que plantava sonhos”



Fonte: Arquivo das autoras.

Iniciamos a sessão com a apresentação dos dados catalográficos do livro (título, autor, ilustrador, editora, ano, contracapa). Atraímos a atenção das crianças para a antecipação do enredo da história, pois problematizamos: “*Observem a capa do livro, olhem as ilustrações e pensem sobre qual será a história. Quais são suas ideias e hipóteses?*” As crianças observaram a capa do livro e ficaram pensando sobre o possível enredo.

A partir da interação inicial, fizemos a proferição com a apresentação das ilustrações página a página. Sempre que oportuno, suspendíamos a proferição para fazermos questionamentos para que elaborassem suas próprias perguntas:

Como era o pássaro? O que o pássaro trouxe à menina? Como era a semente? O que fez a menina ao ver a semente trazida pelo pássaro? Como a menina cuidou da semente? No que a semente se transformou? Como a menina pôde transformar a vida das pessoas? O que realmente a menina Duda plantava? Eram flores ou sonhos?

A proferição propiciou a oportunidade de transformar o texto gráfico em texto sonoro. Com essa metodologia, as crianças têm seu interesse e necessidade criados para aprenderem a praticar os atos de ler como fazem os adultos.

Para finalizarmos a proferição do texto, indagamos as crianças sobre as hipóteses iniciais de antecipação da leitura.

A conclusão foi que a história era mesmo sobre uma menina que plantava flores, mas que as flores eram mágicas porque tinham o poder de transformar sonhos em realidade. “*A menina plantava sonhos e transformava as pessoas mais felizes com o poder das flores que plantava nos jardins*”, disse G. S. (7 anos).

Ao final, realizamos uma roda de conversa sobre os sonhos das crianças: *Quais são seus sonhos?* Essa pergunta propiciou uma longa e participativa discussão e reflexão. Encerramos a atividade com a criação de uma ilustração pelos alunos, como uma forma de participação na composição do conjunto de texto e imagens.

Figura 2: Oficina de registro gráfico



Fonte: Arquivo das autoras.

Referência

BAJARD, Élie. *A descoberta da língua escrita*. Ilustrações Bruno Martins dos Santos. (Gambah). 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, Rafael. *A menina que plantava sonhos*. Ilustrações Flora Santos. São Paulo. SP: Ed. Dos Primos, 2020.

UMA EXPERIÊNCIA DE DESCOBERTA DO TEXTO

Por Érika Christina Kohle e Vanilda Gonçalves de Lima

A experiência da “Descoberta do texto, à procura da compreensão”, proposta por Bajard (2012), coloca diante dos olhos da criança o sistema gráfico com todos os seus caracteres e contribui para que ela conquiste a linguagem escrita. Esta prática pedagógica coloca a criança em situação de uso da linguagem escrita em situações concretas.

É importante que o professor se atente para a escolha do texto, porque a proposta metodológica prevê que a leitura se realize no encontro do leitor com um enunciado gráfico desconhecido. O termo desconhecido deve ser entendido como um enunciado nunca visto e nem ouvido anteriormente pelas crianças. Para considerar esse ponto, é necessário considerar as suas preferências, ter ideia das palavras já conhecidas por elas. Recomenda-se ao professor pensar em algo instigante, algo que elas não conheçam, mas que tenha muitas palavras de sentido conhecido para tornar possível a descoberta. Se for um texto cujas palavras serão apenas para o simples reconhecimento, será fácil demais e pouco desafiante. Um texto com muitas palavras a serem conceituadas será impossível de ser compreendido. Portanto, orienta-se uma escolha cuidadosa, porque é preciso considerar o contexto naquele momento. Certamente, a escolha do gênero do enunciado ao qual pertence o livro deve contemplar os interesses das crianças e os objetivos do professor.

Após a exposição do enunciado, o professor deve instigar as crianças com uma pergunta inicial a respeito de sua temática ou do seu assunto. Essa pergunta deve levar as crianças ao tema para que elas possam reconhecer palavras. Elas respondem de acordo com suas constatações e negociam sentidos para chegarem a um sentido geral da história.

Em seguida, respondidas as questões relativas ao aspecto macro textual, caberá ao professor ajudá-las na tarefa de identificar outras palavras, que elas conhecem auditivamente, mas que nunca viram sua escrita gráfica, com perguntas relativas a pontos específicos do enunciado. Tais palavras devem auxiliar para a compreensão do texto, por isso devem ser escolhidas em comum acordo com as crianças. Devem fazer sentido para elas e revelar o conteúdo

do enunciado. Pode ser criado um banco com palavras para ser retomado posteriormente.

Haverá também palavras a serem conceituadas. Elas são desconhecidas gráfica e auditivamente pelas crianças e deverão ser reveladas pelo professor. Dentro do contexto do próprio enunciado, a criança passa a compreendê-las, atribuindo um sentido a elas por meio da interação com um contexto significativo, em diálogos entre a professora e as crianças. Ela se coloca à disposição para que façam perguntas sobre os sentidos desconhecidos.

A seguir, será apresentada uma prática de descoberta do texto desenvolvida em uma turma de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I, em processo de apropriação da leitura e escrita.

Selecionamos a obra *A escola*, do autor Cláudio Thebas. Expusemos às crianças um cartaz com o enunciado poético escrito em dupla caixa para a identificação e compreensão dos diferentes caracteres gráficos.

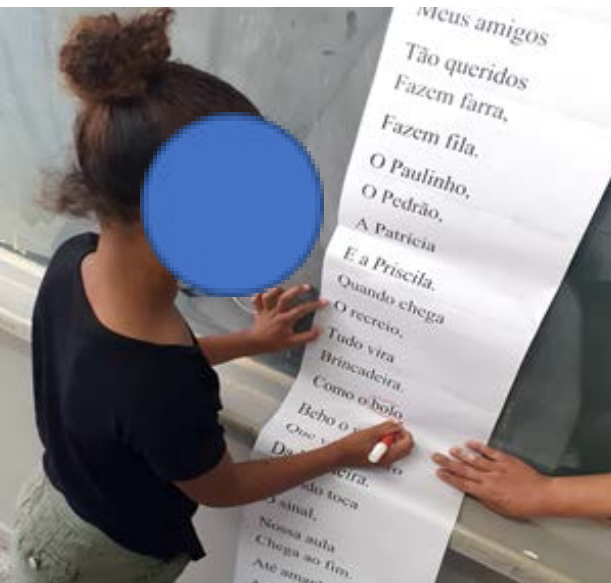
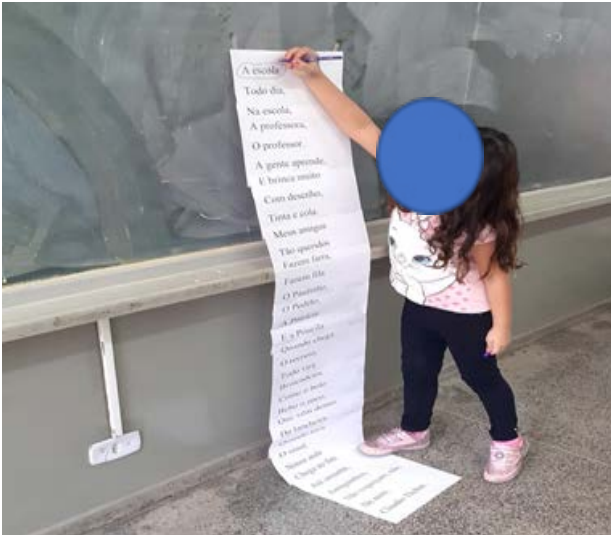
A exposição em formato de cartaz, afixado na lousa, favoreceu o primeiro contato visual e, em seguida, perguntamos: **De que se trata o texto?** Nesse momento, as crianças começaram a observar o enunciado para identificar e reconhecer as palavras já conhecidas e atribuir sentidos aos caracteres gráficos alcançados por seus olhos atentos e curiosos. Silenciosamente, iniciaram a atividade de leitura do enunciado poético, lançando suas ideias e apontamentos.

Também estimulamos a participação com perguntas, tais como: *Encontraram alguma palavra conhecida? Qual? Alguém gostaria de mostrar a palavra que encontrou? Vem nos mostrar, ajudaremos você, vem?* Com essas perguntas podemos encorajar a participação, provocar reflexões, pensamentos e segurança e, também, demonstrar apoio e colaboração na descoberta dos sentidos do enunciado escrito.

A partir das nossas provocações, as crianças começaram a socializar seus pensamentos. A primeira manifestação e participação foi de M. A. (7anos), dizendo: *“o texto fala da escola porque tem a palavra escola lá em cima”*. Fez um reconhecimento gráfico e percebeu o sentido de uma palavra.

Convidada a mostrar a palavra escola, ela se levantou e se dirigiu até o cartaz, apontando com o dedo a palavra identificada e reconhecida no todo do enunciado escrito.

Figuras 1 e 2: Indicação da palavra no texto poético



Fonte: Arquivo das autoras.

Demos a ela um pincel atômico para destacar a palavra. Ao confirmarmos a identificação, M. (7 anos) demonstrou alegria e satisfação. Encorajou a participação de outras crianças. Essa atividade situa a criança como protagonista no processo de aprendizagem e de apropriação ativa da linguagem escrita. Na figura 2, S. S (7 anos) marcou a palavra bolo, facilmente reconhecida.

Quanto mais acesso aos materiais escritos, mais a criança desenvolve e amplia o processo de identificação e reconhecimento gráfico das palavras.

Muitas crianças dirigiram-se ao texto, identificando e marcando a palavra com o pincel atômico. Desenvolviam o processo de identificação, reconhecimento e descoberta do sentido do signo gráfico. Em seguida, problematizamos a estrutura do texto. Elas disseram que ele era “comprido”, tinha “frases curtas”, com poucas palavras. Então, perguntamos: Esse texto é uma fábula? Uma receita? Um conto? Um poema? A criança M. (7 anos) disse: “Parece um texto poético que a professora estudou com a gente”. Ela também argumentou que no texto tinha versinhos, dirigindo-se à lousa para apontá-los. Informamos que o enunciado poético tem estrofes compostas por versos para que ampliassem os seus conhecimentos sobre gêneros.

Para encaminharmos o final da atividade de Descoberta do texto, estabelecemos a articulação entre as palavras identificadas coletivamente e a temática do texto.

Em seguida, realizamos coletivamente a síntese verbal do enunciado, retomando o questionamento inicial: Do que se trata o texto? De modo geral, as crianças compreenderam seu sentido: “o texto é um poema sobre a escola, onde se estuda, brinca, aprende e come com amigos e professora”, como destacado por M.S (7 anos).

Fizemos a proferição do poema como propõe Bajard (2012) para assegurar a compreensão dos sentidos. O desenvolvimento da prática de Descoberta do Texto propicia a formação da criança leitora e escritora e possibilita a superação de práticas conservadoras e biologizadas de ensino e aprendizagem da leitura e escrita com base na decodificação e codificação do signo gráfico por meio da oralidade.

Esta prática pedagógica propicia, de fato, o desenvolvimento da leitura dos signos gráficos e amplia o leque de táticas para identificação, reconhecimento e conceituação da configuração gráfica das palavras. Supera a velha cultura escolar que ensina a criança a pronunciar sem saber ler, isto é, sem saber compreender.

Referências

BAJARD, Élie. *A descoberta da língua escrita*. Ilustrações Bruno Martins dos Santos. (Gambah). 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

A CERIMÔNIA DO NOME

Por Silvana Paulina de Souza

A Cerimônia do nome é uma metodologia apresentada por Élie Bajard no livro “A descoberta da língua escrita” (2013). O ritual, com característica de festa, é organizado com a finalidade de entregar, solenemente, o nome gráfico da criança registrado em um crachá feito de cartão como suporte. A solenidade nos remete a culturas em que o nome sonoro era recebido em um momento específico, indicando a sua individualidade, mas também a sua pertença. A cerimônia do nome gráfico se torna, entre nós, como ritual de entrada da criança no mundo da escrita.

Essa metodologia pode ser organizada com crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – primeiro ano, para marcar o “primeiro passo na cultura letrada, de uma certa maneira, uma cerimônia de iniciação à aprendizagem da língua escrita” (BAJARD, 2013, p. 54). Para o autor, é importante que o primeiro ato a caminho da apropriação da escrita esteja ligado à vida pessoal como é o caso do nome próprio. Quando a criança se encontra com o seu nome gráfico, toma consciência de si, porque há uma identificação entre a grafia e o ser.

Ele recorre a Paulo Freire para atribuir importante papel ao nome gráfico e ao nome sonoro como palavras geradoras. O nome adquire materialidade sonora e gráfica por meio dos signos vinculados à consciência de si. Bajard argumenta que, “o nome próprio é, muitas vezes, a primeira palavra de língua oral escutada e reconhecida pela criança nos primeiros meses de vida. Primeiro elemento da língua, o nome contribui para a constituição da personalidade” (2013, p. 53).

Diferentemente do signo sonoro, o signo gráfico porta caracteres específicos que indicam o seu proprietário. Essa especificidade se manifesta em situações como a apresentada a seguir, após a cerimônia do nome.

Essa atividade foi desenvolvida durante a aplicação do Projeto “ProCle – A Procura da Compreensão da Língua escrita”, aplicado em um município do

interior Paulista. A Professora participante do projeto distribuiu tapetes para as crianças se sentarem, com seus nomes inscritos neles.



Fonte: arquivo da autora.

Do ponto de vista sonoro, os nomes *Cauã* e *Kauan* não se distinguem. Nos tapetes há desenhos similares e nomes gráficos. A professora pediu que se sentassem sobre o tapete com seus nomes. As crianças de nome sonoro /Kauã/ escolheram os tapetes conforme seu nome gráfico, com caracteres distintos.



Fonte: arquivo da autora.

O nome gráfico deve ser escrito com dupla caixa, com caracteres maiúsculos e minúsculos, porque isso amplia a distinção, e a maiúscula exerce claramente seu papel de orientação da direção da escrita da esquerda para a direita. A construção do crachá para as crianças da Educação Infantil e

1º ano do Ensino Fundamental deve ser, por isso, em dupla caixa.

Ao receber o crachá, uma palavra-texto com significado e sentido, a criança o manuseará em diferentes espaços de interação social. Quando percebe o vínculo entre a configuração gráfica do seu nome escrito e a si, sua identidade se consolida. A ortografia da palavra fixa os contratos de uso da escrita em uma comunidade. Por meio do registro do eu, há a representação da criança, de sua história, de seus desejos e pensamentos. Essa herança é despertada pela palavra escrita, organizada com caracteres específicos.

É fato que os ambientes em que vive uma criança pode conter seu nome gráfico em objetos, assim como também pode conter outras palavras expostas em cartazes, placas, folhetos. Porém, quando as crianças são oriundas de famílias não letradas, o nome escrito no espaço educacional formal pode ser o primeiro encontro com a língua escrita.

As ações que envolvem a apropriação da grafia do nome darão início à apropriação dos signos linguísticos e à dinâmica de manipulação desse instrumento para a comunicação e a interação com as outras pessoas. Outras possibilidades de trabalho com o nome é o quebra-cabeça, um alfabeto móvel composto com os caracteres do nome das crianças, incluindo letras, letras acentuadas e espaços em branco. Essas ações compõem as atividades de apropriação da língua a partir do nome gráfico.

Em correspondência com o professor Élie Bajard (2014), apresentei, para sua apreciação, um texto que nortearia minha fala em uma escola sobre a cerimônia do nome. Elaborei a seguinte questão para dialogar com os professores de uma escola (BAJARD, 2013):

Silvana: Por que é importante a proposta da cerimônia do nome para os primeiros anos (Ensino Fundamental)?

Bajard: Porque a partir da apresentação do nome na dupla caixa, da entrega solene, da significação para o grupo e do sentido para a criança, ela conseguirá transferir esse conhecimento para outras palavras.

(Apreciação de Bajard em 10/05/2014).

Para nos ajudar a pensar sobre essa solenidade, podemos recorrer a diferentes formatos. Recordo-me de cerimônias quando eu era técnica da Secretaria Municipal de Educação de Marília-SP, com a presença de Bajard.

Um dos eventos foi montado na quadra esportiva de uma escola, com a participação de três turmas de primeiro ano do mesmo turno, pais, responsáveis e alguns convidados. O local foi decorado com uma mesa bem preparada, com adornos, sobre a qual foram depositados os crachás confeccionados pelas professoras. Havia um painel adornado com fitas, laços e as fotos bem visíveis na entrada da quadra. As crianças e os convidados sentaram-se na arquibancada. Houve a apresentação da solenidade, seguida da entrada solene das três turmas, com fala da diretora, dos professores, de pais e de um representante da secretaria de educação.

Iniciou-se, então, a entrega dos crachás. As professoras chamavam as crianças pelo nome sonoro. Elas atravessavam a quadra ao som de músicas infantis e aplausos dos colegas. Recebiam o crachá da professora com cumprimentos, fotografias e retornavam aos seus lugares. Após a entrega dos crachás, o grupo cantou a música “Gente tem sobrenome”, de Toquinho. A letra da música suscitou discussões e relatos sobre os seus nomes.



Fonte: arquivo da autora.

As crianças recebiam os crachás com curiosidade, mostravam para os colegas da turma, e os seguravam com gestos de posse. Nesta dinâmica de encantamento, os pais também ficavam curiosos e procuravam tocar e ler o crachá. Penso que devido à participação delas na preparação desse momento, também fizeram descobertas.

Na organização da cerimônia, tomada como ponto de partida para outras ações, houve organização e planejamento em reuniões de estudo teórico, tendo como texto-base o livro de Bajard (2013). Houve encontros prévios para decidir o horário e o local da cerimônia; confecção dos crachás definindo cores, tamanho, fonte, tipo de caracteres; discussão com os alunos para apresentação da proposta e coleta de sugestões. Os pais foram convidados por meio de bilhetes. Durante as discussões sobre o evento, as crianças propuseram a criação de um painel com suas fotografias e com a frase “Que bom que vocês vieram”, enfeitada com bexigas.

Em outra situação, segundo a narrativa de uma professora, houve a motivação para conversar com as crianças sobre a escolha dos nomes. Essa ação precisou da participação dos pais por meio de conversas com seus filhos e compartilhamento na *Roda de Conversa*.

A cerimônia, como ponto de partida, encaminha outras ações de estudo que poderão ser propostas após esse momento, por exemplo, o recebimento das *filipetas* contendo o nome completo das crianças. O seu manuseio proporcionará à criança a percepção da configuração gráfica do nome completo com mais palavras e espaços. É um momento para se pensar e analisar o espaço em branco como caractere que compõe o nome-texto. O uso do crachá não finaliza na cerimônia.

Em visita a diferentes turmas do projeto ProCle, encontramos, além do tapete já mencionado, outras ações que tinham como base o crachá. Algumas delas experimentei quando em sala de aula, tais como:

Chamada: cartaz de pregas em que as crianças depositam um cartão com nome para indicar a presença.

Saída para o banheiro: Um palito de sorvete, ou espátulas para exame oral, com um totem (uma

figura de sua própria escolha) e o nome da criança nele escrito. Quando ela sai, insere o palito em um bolso ao lado da porta que indica a ordem de saída para o banheiro.

Quebra-cabeça: o nome recortado para juntar. O recorte usa todos os caracteres para que a criança esteja atenta para a configuração gráfica.

Bajard nos diz sobre a cerimônia que

“OS ATOS DE ESCRITA, INDUZIDOS PELA CERIMÔNIA, FORTALECEM AO MESMO TEMPO A AUTOCONSCIÊNCIA E A IDEIA DO OUTRO PELA CONQUISTA DE UM LUGAR SIMBÓLICO NO MEIO DOS COLEGAS ENVOLVIDOS NA MESMA BUSCA. (...) A ABORDAGEM COLETIVA DOS NOMES FAVORECE, ACOMPANHA E EXPRESSA A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA. A CONSCIÊNCIA DE SI REALIZA-SE PELO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA DOS OUTROS”
(BAJARD, 2021, p. 49).

Esse trecho proporciona boas discussões e reflexões sobre outras possibilidades de trabalho com o nome próprio. A criança se apropria dessa complexa forma de conduta humana e desenvolve a capacidade de pensar. A experiência com o próprio nome grafado é uma sólida ponte para a apropriação de outros enunciados gráficos.

Referências

BAJARD, Élie. *A Descoberta da língua escrita*. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

BAJARD, Élie. *Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?* São Paulo: Editora Cortez, 2021.

USO DE DOMINÓS DE CARACTERES NA ALFABETIZAÇÃO

Por Joice Ribeiro Machado

Experienciar novas práticas é sempre um desafio. Desde que comecei a utilizar as propostas deixadas pelo Prof. Bajard (2012), me surpreendo com os resultados que as crianças apresentam quando são desafiadas a interagir entre elas e comigo durante a proposta da descoberta do texto.

Apresentarei as atividades denominadas por Bajard de Retorno ao Texto e Dominó realizadas em minha sala de aula com crianças de 1º ano, cujo objetivo é apropriação das configurações gráficas de palavras.

Ambas as atividades são feitas após a Descoberta de Texto, apresentada, por mim, em boletim anterior, porque ela é crucial para darmos continuidade a todas as atividades que envolvem a apropriação da escrita e da leitura pelas crianças. Ela é uma atividade genuinamente de leitura pela qual lançamos as crianças ao encontro com o texto até então desconhecido. É importante o professor ter claro que ela se encerra sem que nenhuma outra atividade seja realizada com o texto, porque seu objetivo é levar a criança a compreender o que está diante dos olhos.

Nos dias subsequentes à Descoberta de Texto, Bajard (2021) nos orienta a explorar palavras, aprofundar as descobertas. Uma vez que foi alcançada uma certa compreensão, é hora de avançar para outros aspectos. A esse desmembramento, ele denominou de retorno ao texto. Para cada descoberta feita com as crianças, volto para o texto, a fim de explorá-lo.

Como são crianças em alfabetização, uma dinâmica que costumo utilizar é a do dominó de caracteres, conhecido pelos professores como 'letras móveis' ou 'palavra fatiada'.

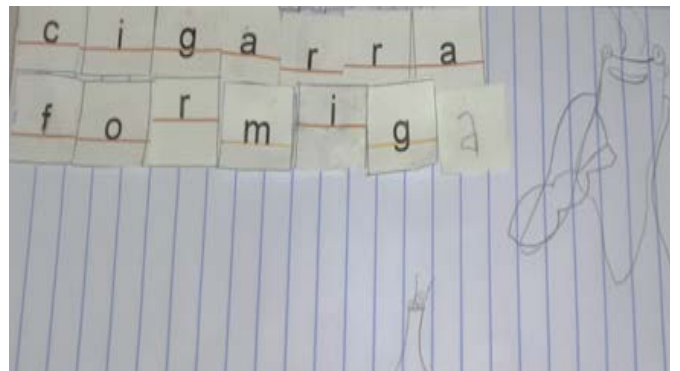
A questão aqui não é o nome em si, mas tudo o que comporta o referencial e encaminhamento dado por Bajard em relação ao processo de apropriação da escrita pela leitura.

O dominó se refere ao manuseio dos caracteres de uma palavra, mas não qualquer palavra e muito menos ainda palavras descontextualizadas.

Inicialmente Bajard (2012; 2021) apresenta a proposta do dominó na apropriação do nome, porque quando a criança entra na Educação Infantil recebe a forma gráfica de seu nome. Ela vai brincar com os dominós e aprender a grafia de seu nome. A partir daí, podemos inserir outras palavras como descreverei a seguir.

Sempre partindo de uma atividade de Descoberta de Texto, esses dominós permitem à criança perceber que a troca ou substituição de qualquer caractere altera o sentido da palavra. A troca não é de fonema, mas de caractere, que porta sentido como unidade do todo, e, por isso, ela vai formando sua consciência gráfica.

O exemplo que apresento se deu após a descoberta da fábula 'A cigarra e a formiga'. As crianças conseguiram ler as palavras que se referiam aos personagens da história. Depois disso, na atividade de Retorno ao Texto, cada criança recebeu os dominós com os nomes dos personagens – cigarra e formiga – dentro de um envelope para que montassem ambas as palavras.



Após montarem as palavras, foi solicitado que elas as ilustrassem. É importante esclarecer que os caracteres do dominó possuem um traço *under line*.

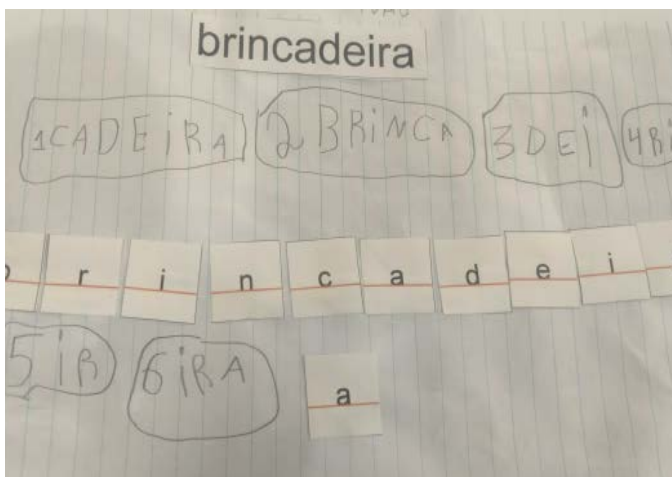
Ele serve para indicar a posição do caractere no espaço, porque, em nosso alfabeto, há muitas letras similares que requerem olhos e mentes bem orientados para perceber diferenças gráficas, como por exemplo, os caracteres d/b/p/q, s/z ou n/u. Facilitamos a visualização pela diversidade de traços, para as

crianças que foram influenciadas por práticas que usavam exclusivamente o tipo de formato maiúsculo, predominante em escolas e livros de literatura no Brasil. O diverso ajuda; o único atrapalha. Quando introduzimos a dupla caixa para essas crianças, elas ficam confusas em relação à importância da posição espacial do caractere, por isso é preciso auxiliá-las.

Outra atividade a ser feita com os dominós é a de propor a escolha de uma palavra marcada na Descoberta e realizar o jogo de palavra presa – denominado assim pelo próprio Prof. Bajard (2021).

Esse jogo solicita que a criança encontre uma palavra dentro de outra palavra. Ao “brincar com a língua gráfica [...] a criança fica mais preparada para responder ao desafio da homografia e desmontar a armadilha” fônica muito presente nas atividades ditas alfabetizadoras (BAJARD, 2021, p. 107).

A ilustração a seguir demonstra essa atividade.



Entregamos os caracteres da palavra dentro de um envelope e pedimos para as crianças montarem. Digo qual é a palavra que precisa ser montada. Em seguida, escrevo essa palavra na lousa para que todos possam ver e acompanhar a atividade.

Começo tampando partes da palavra até que surja uma nova palavra. Elas rapidamente percebem como o jogo funciona e então deixo-as tentar. Anotamos no caderno cada nova palavra que vai surgindo: 1. cadeira, 2. brinca, 3. dei, 4. ri, 5. ir, 6. ira. Quando novas palavras são descobertas, é momento também de discutir suas possibilidades e sentidos, mesmo sem estarem inseridas em textos. No exemplo dado, foi necessário ampliar o sentido de *ira*.

Nesses momentos, ouço suas hipóteses para

ver como devo interferir ou não na apropriação dos sentidos. Quando necessário, insiro oralmente a palavra dentro de uma frase para contextualizá-la. Outras análises auxiliam as crianças a se apropriarem de outras palavras, quando invertem a posição dos caracteres, como o caso de *ir/ri*. A posição do caractere define a palavra. Sempre digo a elas algo que aprendi com Prof. Bajard: mudou um caractere de lugar, muda tudo.

Por fim, mais uma atividade pode ser feita com os dominós. Trata-se da troca de um caractere para montar outras palavras. Depois da Descoberta de Texto da fábula ‘A carne e o cão’, e marcado o nome do personagem, inicio a atividade pedindo para montarem a palavra ‘cão’. Dentro do envelope há outros caracteres (t/p/m/s/n). Peço para que registrem essa primeira palavra no caderno e solicito a troca do caractere c por t para ser criada a palavra ‘tão’, e assim sucessivamente. Caso seja necessário, também discuto os sentidos de cada palavra com o auxílio das crianças.

Por que essa proposta e essas atividades são inovadoras? Porque em nenhum momento foi necessário recorrer às relações fonográficas da língua para alfabetizar. Se a língua escrita é dirigida para os olhos e mentes curiosas e não para os ouvidos, precisamos ensinar as crianças a olharem os caracteres, seus traços e suas funções espaciais na composição gráfica e composição de sentidos de uma palavra. Com essa dinâmica, mostramos como a língua escrita se estrutura.

Referências

BAJARD, Élie. *Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?* ARENA, Dagoberto Buim; ARENA, Adriana Pastorello Buim. (Org.) 1.ed. São Paulo: Cortez, 2021.

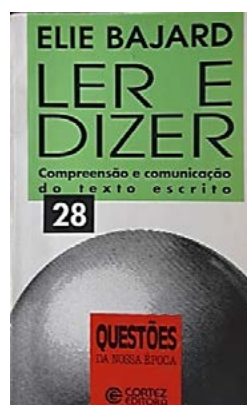
BAJARD, Élie. *A Descoberta da língua escrita*. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

MURAL

Élie Marie Eustache Bajard, este é o nome completo de nosso homenageado. Fez graduação em Letras Francesa pela Universidade de Argel (1968) e doutorado em Linguística pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (1986). Ele foi autor de muitos textos especializados sobre a aprendizagem da escrita e da leitura. Foi condecorado, em 2014, pelo Ministério das Relações Exteriores da França com o título de Chevalier de l'Ordre National du Mérite. Construímos neste espaço, mesmo que de forma parcial, um quadro com os dados dos livros publicados, alguns vídeos em que ele fala com o público pela televisão, em auditórios de eventos e em cursos de formação de professores, como também sugerimos a leitura de alguns artigos.



LE JEU DRAMATIQUE.
Reédition 94. Groupe
Départemental Marnais
de Jeu Dramatique.
Animateur: Élie Bajard.
Centre Régional de
Documentation Pédagogique
de Champagne-Ardenne.
Collection Pratiques de
Formation.



BAJARD, Élie. Ler e dizer:
compreensão e comunicação
do texto escrito. São Paulo:
Cortez, 1994.



BAJARD, Élie. Caminhos
da escrita: espaços de
aprendizagem. São Paulo:
Cortez, 2002.



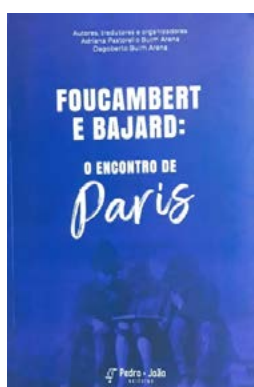
BAJARD, Élie. Da escuta de
textos à leitura. São Paulo:
Cortez, 2007.



BAJARD, Élie. A descoberta
da língua escrita. São Paulo:
Cortez, 2012.



BAJARD, Élie. Eles leem,
mas não compreendem:
Onde está o equívoco? São
Paulo: Cortez, 2021.



ARENA, Adriana Pastorello
Buim; ARENA, Dagoberto
Buim. Foucambert e Bajard:
o encontro de Paris. São
Carlos: Editores Pedro &
João, 2021.

VÍDEOS

Notícias Univesp – projeto de incentivo à leitura – Élie Bajard
<https://www.youtube.com/watch?v=E3xmELhuMTU>

Lançamento do livro “A descoberta da escrita” – Élie Bajard
<https://www.youtube.com/watch?v=6PWVvalNn3o>

Lançamento do livro: Foucambert e Bajard: o encontro de Paris
<https://www.youtube.com/watch?v=8ubF7z37e7Y>

Lançamento do livro: Eles leem, mas não compreendem. Onde está o equívoco?
<https://nahum-lescrever.com.br/obra-postuma-de-elie-bajard/>

Palestra – Entre o ler e o dizer
<https://www.youtube.com/watch?v=D0TyQMrc598>

Palestra – Élie Bajard no Arrastão
<https://www.youtube.com/watch?v=pscGq8bMUCg>

Entrevista Com Élie Bajard – leitura Literária
https://www.youtube.com/watch?v=ey_e3Lnij9s

Debate – Lugares das linguagens no processo de humanização
<https://www.youtube.com/watch?v=9h6uJlhGYV8>

Formação com Élie Bajard (Parte 1)
<https://www.youtube.com/watch?v=hg1HHbolPsY>

Formação com Élie Bajard (Parte 2)
<https://www.youtube.com/watch?v=Ow83gtqTdfc>

Élie Bajard – Identification non conforme
https://www.youtube.com/watch?v=cZoxX2II_QU

ARTIGOS

João Victor
<http://secretariamunicipalmarilia.blogspot.com/2013/12/joao-victor-por-elie-bajard.html?m=1>

Nova embalagem, mercadoria antiga
<https://www.scielo.br/j/ep/a/HcTd7Y3ByS3whXLYfbv5k6m/?format=pdf&lang=pt>

Manifesto dos usuários da escrita
<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25061/13898>

A entrada no mundo da escrita no Brasil
<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/23725/13056>

Expediente e atendimento ao leitor pelo site: <https://nahum-lescrever.com.br/>

Todos os textos publicados são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo ou imagem aos responsáveis por este boletim. É permitida a reprodução de textos, desde que seja citada a fonte.