

Vez e voz às crianças!



Sofia Pires Richter, 9 Anos. Uberlândia – MG

EDITORIAL

A APRENDIZAGEM DOS ATOS DE LINGUAGEM ESCRITA

Por Dagoberto Buim Arena

Temos insistentemente escrito nas páginas dos boletins do NAHum que a referência para a aprendizagem da linguagem escrita é a própria linguagem escrita. Incluímos nessa aprendizagem os atos humanos a ela vinculados, os de ler e os de escrever. Está implícita nessa afirmação uma outra, uma negação, a de que a referência não é a linguagem oral. Isso provoca certa perplexidade nos leitores que não compreendem como a linguagem oral pode ser excluída, porque as práticas cotidianas não a excluem, claramente.

Vamos lá, então! As duas linguagens são irmãs, nascidas da mesma mãe, a mente humana, mas como todas as irmãs, são também independentes, com traços distintivos perceptíveis em sua formação e apresentação. As duas têm duas faces: uma face imaterial, os sentidos e suas combinações, compartilhadas amigavelmente pelas duas linguagens; e uma face material que as afasta. Uma foi criada pelos homens, pela combinação de unidades sonoras, para construir sentidos. A outra foi inventada por gerações humanas posteriores por combinações de unidades gráficas, para construir os mesmos sentidos já criados pela irmã mais velha. Portanto, a face imaterial, isto é, os sentidos de ambas são construídos pela mente humana, e nela elas marcam encontro, mas as faces materiais de ambas não são feitas com a mesma massa.

Uma produz sons articulados que sensibilizam os ouvidos, que os endereçam para a mente humana. A outra produz sinais gráficos que sensibilizam os olhos, que os endereçam para a mente humana, histórica, social e cultural, composta por sentidos recebidos por outras tantas linguagens. Lá se encontram, mas as suas materialidades e as suas manifestações enunciativas não são as mesmas. As gerações que vivem em um momento histórico definido, este da terceira década do terceiro milênio, ensinam para os que nascem, logo nos primeiros meses, a linguagem oral, suas unidades materiais vinculadas a seus sentidos, e o que os humanos com ela fazem no cotidiano. Anos depois, decidem ensinar, em casa ou em escolas, a outra linguagem, a escrita, suas unidades materiais vinculadas a seus sentidos e o que os humanos com ela fazem no cotidiano.

Esta última decisão, entretanto, equivocadamente na maioria das situações, não considera as peculiaridades de uma e de outra, nem a independência material entre uma irmã e outra. Esta escolha obriga as crianças a aprenderem a linguagem escrita, desprovida de atos, pela combinação das unidades da outra irmã, as sonoras.

Nós do NAHum, ao contrário, elegemos os atos de escrita e suas unidades como modelos. É o que a prática de Descoberta do Texto recomenda.

DE PROFESSOR PARA PROFESSOR

POR QUE A PRÁTICA DE DESCOBERTA DO TEXTO É TÃO PRESENTE NOS ESCRITOS DO NAHUM?

Por Dagoberto Buim Arena

Os nossos leitores, suponho, tendem, vez ou outra, a comentar que publicamos muitas práticas vinculadas à Descoberta do Texto. Neste boletim, voltamos a dar espaço para este tema graças à contribuição da Flávia, professora da ESEBA, a Escola de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

E qual seria a razão para tanta ênfase a essa metodologia? Vou tentar justificar teoricamente essa nossa insistência e espero convencê-los, caras leitoras e caros leitores do NAHum.

Dentre os princípios da Alfabetização Humanizadora, há um que traça uma linha divisória bem clara em relação a teorias e metodologias hegemônicas nos meios oficiais do Brasil e, de certa maneira, no mundo ocidental. Essa linha tem a ver com a entrada da criança do universo da cultura escrita.

Sabemos, graças às nossas discussões nestes espaços do Boletim, que o objeto a ser aprendido pelas crianças são os atos humanos com a linguagem escrita, os atos de ler e os atos de escrever.

As tendências que se arrastam ao longo da história e as práticas a elas vinculadas pregam que a criança deve, primeiramente, aprender a escrever. A referência para essa aprendizagem são os elementos linguísticos da linguagem sonora, os sons, que em linguagem técnica chamam-se fonemas. No interior dessas tendências estão os métodos das velhas cartilhas, que ensinam a construir palavras com sílabas, o método fônico com a consciência fonológica, e as orientações do construtivismo, as de vincular traços gráficos a unidades sonoras, progressivamente.

A opção é a de que a criança deve entrar no universo da linguagem escrita pela aprendizagem das partes constitutivas da palavra oral com tradução respectiva para as partes supostamente constitutivas da linguagem escrita. A referência,

portanto, é a linguagem oral e o objetivo é o de a criança aprender a registrar palavras.

A Alfabetização Humanizadora se posiciona de modo diverso. Nosso ponto de partida nos orienta que a entrada da criança nesse mundo fantástico e desafiador da linguagem escrita se dá pelos atos humanos de ler. E por quê?

Ora, se quisermos que a criança aprenda os atos de ler e de escrever, só há um bom caminho para que ela descubra a linguagem escrita: o caminho de aprender como ela é e como os seres humanos a praticam no cotidiano.

Entendemos que a referência, isto é, a base de apoio das crianças e das professoras, deve ser a própria linguagem escrita, disposta em gêneros variados, de acordo com as necessidades da vida de todos os dias.

Em outras palavras, para aprender a escrever, a criança tem necessidade de aprender a linguagem escrita e os atos humanos de ler. Isso só pode ser feito pelos esforços que faz, auxiliada pela professora, para compreender o que já está escrito e que desfila diante de seus olhos curiosos. De seus olhos, insisto, não de seus ouvidos.

Essa conduta nos leva a crer que a criança tem maiores possibilidades de êxito de escrever as palavras com sua ortografia costumeira; de aprender a inserir espaços entre elas e entre trechos; de saber escolher o gênero do enunciado de acordo com a situação proposta; de organizar no plano externo a linguagem, ou seja, organizar exteriormente o que foi planejado e que está sendo replanejado no plano interno, se aprendeu tudo isso com a professora ao descobrir os sentidos de um texto e como esses sentidos estão grafados. Em suma, aprendendo a ler.

Logo, deduz-se que para aprender a escrever é necessário que a criança aprenda a descobrir os sentidos e as formas dos textos já escritos.

As crianças terão melhor desempenho ao escrever, se bem se alimentaram de linguagem escrita.

Descobrir os sentidos, a construção do gênero e as suas unidades gráficas, isto é, os caracteres, são os passos iniciais a serem dados desde a educação infantil. Portanto, para concluir parcialmente esta argumentação, entendemos que as crianças, libertas das amarras e das armadilhas dos métodos que as obrigam a ouvir para aprender a escrever, terão as melhores condições para aprender o que a escola espera que aprendam: os atos humanos de ler e os de escrever.

O aspecto curioso que se pode observar nesse jogo estranho dessas metodologias oficiais é que as avaliações dão destaque à pronúncia e dão a ela alto valor, mas a ênfase do ensino recomendado por políticas oficiais, contraditoriamente, não é o de ensinar a pronunciar, mas o de ensinar a escrever, isto é, o de registrar letras que correspondam a fonemas. As avaliações de pronúncia, então, não correspondem ao que as políticas ensinam e defendem, ou seja, primeiro escrever, depois ler!!!

Criança sofre!!!

Agora, vamos tentar justificar a prática de *Descoberta de Textos*.

Na retaguarda de nossos princípios estão uma estudiosa e dois estudiosos franceses.

O primeiro, Jean Foucambert, criou o termo leiturização, apropriado indevidamente nos anos 1990 no Brasil e mesclado com alfabetização. Com o conceito de leiturização Foucambert, de fato, insistia que a entrada da criança no mundo da escrita seria pelos atos de ler.

Josette Jolibert, a segunda estudiosa, nos mesmos anos 1990, propunha a prática de Questionamento de Textos, resultante de sua atuação com professoras francesas. Por essa prática, a docente tomaria a criança pelas mãos e a levaria às tentativas de compreender os sentidos do textos, sua organização em gênero, suas características gráficas e suas construções morfológicas e sintáticas, sempre respeitando a idade da criança.

O terceiro, Élie Bajard, amigo dos dois anteriores, criou, no Brasil, a prática *Descoberta do*

Texto, em obediência ao princípio que orientava e orienta as práticas recomendadas por seus amigos, isto é, a entrada da criança no mundo da escrita pelos atos de ler.

São essas razões de natureza teórica que nos levam a dar destaque à prática da *Descoberta do Texto*. O que nos anima é que cada professora que a experimenta tem duas reações: a primeira é a de se entusiasmar com o desempenho das alunas e dos alunos durante os diálogos em classe; a segunda é a vontade imensa de contar para as colegas como planejou, como executou, como as crianças se manifestaram e como tudo isso resultou em bons desempenhos nos atos de ler e na aprendizagem dos atos de escrever.

Deste modo, as crianças se sentem confiantes quando são submetidas a sessões de treinamento para aprender a pronunciar em provas oficiais de fluência leitora que não se importam com sentidos. Mais sentidos, mais fácil de transmitir, de proferir, de fazer locução! Elas aprendem a compreender o mundo pela linguagem escrita, isto é, aprendem profundamente o que é, realmente, ler.

A prática da Flávia na seção *Eu faço Assim* com crianças da educação infantil demonstra exatamente o que destaquei nesta seção. Leiam com atenção os detalhes descritos por ela. Percebam o entusiasmo que escorre por suas palavras.

E, num dia desses, sugiro que planejem um trabalho como esse com suas crianças. Permitam que elas entusiasmem vocês com a liberdade que terão para manifestar o que sabem da linguagem escrita e dos atos de ler.

Vocês não vão notar sofrimento em seus olhos. Verão, na verdade, alegria. Alegria por saber que sabem o que pensavam não saber, isto é, de tomar como referência as pistas gráficas para descobrir sentidos e não para tomá-las como objetos estéreis para serem pronunciados.

EU FAÇO ASSIM

A ENTRADA EM UM TEXTO PELA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por Flávia Pimenta de Souza Carcanholo

Na Educação Infantil, os processos de leitura e escrita são formados por diversos movimentos que transcendem o lugar comum, isto é, não são apenas tentativas e hipóteses para ler e escrever como ensinamos. São formas de acesso ao texto que compreendem aspectos afetivos, emocionais, cognitivos e sociais. Desta maneira, para que o professor abra as portas de entrada a um texto para crianças desse nível de ensino a professora deve estar atenta a perguntas, respostas e comentários inesperados.

Apresento reflexões, dicas e possíveis portas de entrada que possam orientar as minhas colegas para uma *Descoberta de Texto* (Bajard, 2012) na Educação Infantil. Este é o meu Eu faço assim!

Primeiramente, é necessário um diálogo contínuo com a turma para assegurar a eles que toda manifestação será bem-vinda e deve ser enaltecida, porque as crianças da Educação Infantil vão manifestando uma compreensão de que existe uma maneira correta de pronunciar palavras, porque o que sabem não costuma ser bem considerado. Sendo assim, a docente precisa validar toda e qualquer manifestação da criança acerca do que vê, imagina, supõe, sente, percebe e descobre no texto, para valorizar sua fala e romper com ideia introjetada de *“ainda não sei ler e por este motivo não posso me manifestar.”* Também é preciso viabilizar formas de entrada para que todas as crianças, dando o que sabem, possam receber das demais o que não ainda não sabem, isto é, trocar sentidos e hipóteses e “experimentar os diversos níveis da organização textual: a imagem, o texto, a frase, a palavra, o caractere” (Bajard, 2021, p. 149).

Apresento a seguir algumas dessas possibilidades:

Encontrar caracteres-letas que já conhece

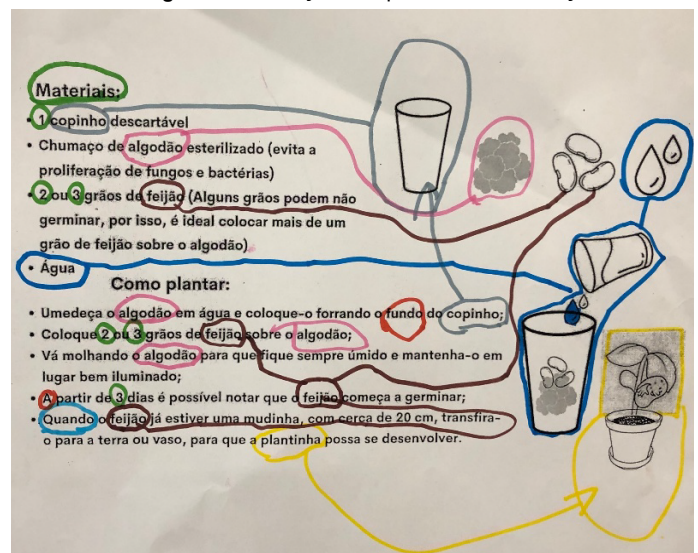
Tem criança que reconhece um caractere-letra apenas, por exemplo, o **e**, identificando-o em várias palavras (escola; morcego; papel...). O docente valoriza então sua descoberta e explica que o caractere

e, juntamente com outros caracteres, compõem uma palavra. Mostra todos os caracteres da palavra, desde o primeiro até o último porque todo têm o mesmo valor e pede para a criança escolher uma dessas palavras para dar de presente a uma colega, porque a escolheu pelo sentido que ela porta. O importante é que a criança sempre receba um comentário positivo da professora em relação a sua tentativa.

Encontrar palavras iguais

Mesmo que a criança não consiga compreender a palavra, ela pode perceber, a partir da sua configuração visual, aquelas que são iguais porque têm os mesmos caracteres-letas. Muitos textos possuem palavras que se repetem, e essa é uma maneira de a criança observar as configurações idênticas, como um jogo da memória que encontra os seus pares. Ao localizarem essas palavras gêmeas, é importante marcá-las com a mesma cor. A imagem abaixo, mostra algumas dessas palavras, como *feijão* e *algodão*. A configuração semelhante leva a criança a localizá-las. Os sentidos já tinham sido comentados antes, nos diálogos.

Imagem 1 – Instruções de plantio com marcações.

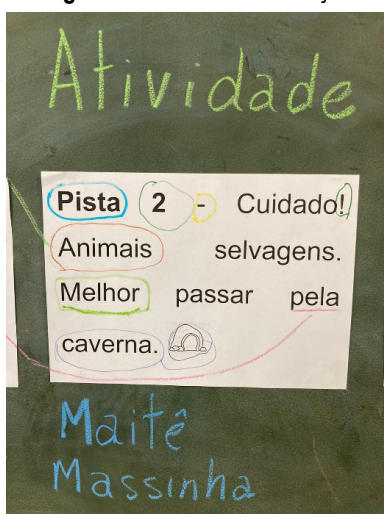


Fonte: Arquivo da professora.

Caractere-letra no início de uma palavra

Este é um bom caminho para que a criança faça a entrada no texto e estabeleça relações. A docente pode escrever o nome de uma palavra que a criança conhece, ao lado da palavra que tem no texto e realizarem uma comparação, identificando o que tem em comum. A criança vai perceber que o primeiro caractere comum às duas não é importante para a descoberta do sentido de uma palavra. O importante é a configuração toda. No exemplo abaixo, as crianças fizeram relação entre as palavras que já conheciam com as que estavam no aviso. As crianças disseram duas palavras já conhecidas por elas, iniciadas pelo caractere-letra **M** maiúsculo, e mostraram a palavra no texto que também tinha esse caractere no aviso. Em seguida mostrei que a configuração completa era diferente e o sentido também. Conclusão: o caractere inicial não é fundamental, porque todos os outros juntos compõem uma palavra.

Imagem 2 – Aviso com marcações

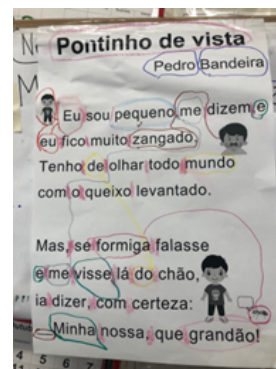


Fonte: Arquivo da professora.

Identificar os espaços em branco

Essa é uma maneira de convidar a criança a participar, pois é uma forma de entrada simples, mas que, ao mesmo tempo, a ajuda a entender o conceito de palavra, o seu início e fim, visto que “o espaço em branco é colocado como contribuição aos leitores para selecionarem a palavra” (Bajard, 2021, p. 83). Ao identificar os espaços em branco, não há necessidade de os colorir. A criança aprende a vê-los tais como são. Antes eu pedia que colorissem. Hoje não faço mais assim, porque são mesmo brancos.

Imagem 3 – Poesia com marcações



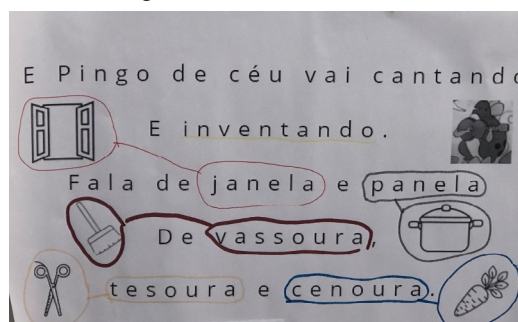
Fonte: Arquivo da professora.

Encontrar imagens e palavras

Em alguns textos é possível utilizar algumas imagens que correspondam às palavras nele contidas. Dessa maneira, a criança poderá reconhecer a imagem e o docente pode lhe contar que existe uma palavra que se refere a esta imagem e solicitar que a procure.

A criança percebe que esta palavra fica próxima à imagem e faz uma tentativa de adivinhar onde está. O docente referenda sua hipótese ou lhe mostra a palavra, dando a ela como presente.

Imagem 4 – Poesia com marcações



Fonte: Arquivo da professora.

Estas foram algumas sugestões metodológicas que podem ajudar a criança na Descoberta do Texto. Percebi que estas portas de entrada possibilitam à criança a perceber que ela é capaz de tentar compreender de que se trata o texto, de realizar relações com outras palavras e ampliar, dessa maneira, seu acervo linguístico e cultural.

Referências

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

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

MURAL

COMPARTILHANDO IDEIAS

Dagoberto e Adriana Arena participaram do *Encontro Diálogos Latinoamericanos: La Huelle de Freinet* realizado entre 13 e 17 de janeiro de 2025, promovido pela REMFA (Rede de Movimentos Freinet América), que ofereceu, entre outros ateliês, o da “*A imprensa na escola*”, uma abordagem freinetiana do ensino da linguagem escrita.

Em salas Freinet, as crianças, desde os primeiros enunciados escritos, manipulam o conjunto de caracteres que tipógrafos usavam em gráficas antes da era digital. Depois que entendem que a linguagem escrita se tornou uma tecnologia gráfica, registrada por caracteres, passam a manipular os teclados digitais.

O conjunto dos caracteres das antigas gráficas dão a elas a possibilidade de ver concretamente peças físicas do conjunto gráfico, tomá-las nas mãos e sentir o seu relevo ou não, porque a peça do espaço em branco não tem saliências.

Se Dagoberto e Adriana ficaram encantados com a participação nesse Ateliê, como ficariam as crianças na escola? Na quarta foto, Dagoberto mostra seu texto, eleito na roda de texto livre!



LITERATURA NA RODA

Conheça mais uma criação para adultos e crianças apreciarem esteticamente uma obra literária. *Duas lágrimas*, de Dago Arena, é um livro comovente no mais puro sentido da palavra. É possível que os leitores, crianças ou adultos, deixem rolar uma lágrima ao mergulharem na vidinha solitária do menino.



A obra pode ser acessada gratuitamente em formato E-book pelo link abaixo:

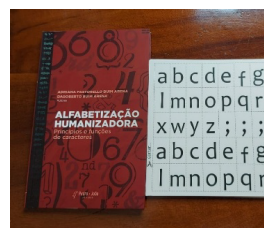
<https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/duas-lagrimas/>

Para quem gosta do livro impresso, basta preencher o formulário a seguir:

<https://forms.gle/cmYcHrL6FN6sUyhN7>

FIQUE POR DENTRO

Saiu a versão impressa do livro *Alfabetização Humanizadora: princípios e funções dos caracteres*. O livro vem acompanhado de um conjunto de caracteres com muitas peças para serem recortadas e manipuladas na sala de aula.



O link abaixo leva ao formulário para sua aquisição.

<https://forms.gle/JZKnmK3jnTarR3uZ7>