

Vez e voz às crianças!



Pedro Henrique Parra Webber, 4 anos.

EDITORIAL

CHÃO DA ESCOLA NEM SEMPRE ESTÁ FÉRTIL

Por *Adriana Pastorello Buim Arena*

É no chão da escola que a prática pedagógica ganha vida, porque nele é possível cultivar o engajamento necessário para a transformação da educação, para a mudança de sentido das ações pedagógicas e do objetivo que a educação tem na vida das crianças. Esse conjunto se entrelaça nas contradições do dia a dia, entre leituras, reflexões e acontecimentos; as pessoas implicadas nesse processo ouvem as opiniões alheias, de pequenos e grandes, compatíveis ou não com suas opiniões. Elas reconhecem que todos podem agregar valores à formação da criança em todos os sentidos. Cada manifestação importa, mesmo as diferentes das nossas convicções, porque é assim que se deve conceber a síntese de uma proposta em que criança tenha vez e voz.

Mas como está o chão de nossa escola?

Às vezes é preciso varrer o chão, jogar água e sabão, passar cera, sentir e reconhecer o espaço para depois transformá-lo. Criar as condições físicas é também essencial para que as atividades intelectuais floresçam. Tudo que está ao nosso redor são pistas indicadoras do que pensamos e do que oferecemos aos alunos: os móveis, os livros, a lousa, os instrumentos de escrita, os tipos de papéis, as tintas, o planifério, o globo, o computador, a tela, entre tantos objetos que a sala de aula abriga. Para dar espaço a boas práticas, o chão da escola tem de ser transformado, e as convicções docentes também.

Neste boletim vamos conhecer o trabalho da professora *Geane Maria Souza de Omena Tenório*, que não estava absolutamente segura em relação aos resultados positivos que as mudanças que fez no chão de sua sala de aula poderiam trazer, mas, com o apoio de sua coordenadora *Gabrielly Siqueira da Rocha Santos*, ela mudou a disposição dos móveis, ousou oferecer conjuntos de caracteres - e não apenas as letras - para que as crianças escrevessem, trocou a cartilha pelo texto impresso em dupla caixa para que cada criança experimentasse o primeiro encontro com o texto pelos olhos. Depois, para a discussão, o texto foi ampliado e fixado na parede da sala de aula.

Na seção *De professor para professor*, entenderemos que o conceito de leitura não está ligado à pronúncia de letras e de sílabas, ou à busca pela vocalização bem articulada das palavras em uma sequência. Quando Geane estudou o conceito de leitura e de escrita, o chão de sua sala de aula ficou desarrumado. Foi necessário promover mudanças.

E o chão de sua escola ou de sua sala, precisa de faxina? Quando visitamos outra sala de aula, quando lemos e conversamos sobre certos temas, podemos encontrar diferenças motivadoras para metodologias que tornam as crianças seres felizes. Vamos à faxina!!!

DE PROFESSOR PARA PROFESSOR

ENSINO DOS ATOS DE LER: DESLIZES ENTRE INTENÇÕES E AÇÕES METODOLÓGICAS

Por Dagoberto Buim Arena

Desde o início dos anos 1990, quando decidi aprofundar meus estudos, pesquisas e ensaios de práticas metodológicas a respeito do tema *leitura*, participava de encontros de formação. Frequentemente ouvia perguntas de professoras alfabetizadoras incrédulas. Por que incrédulas? Porque se mostravam perplexas com minhas afirmações de que ensinar a ler não significava ensinar a pronunciar e que aprender a pronunciar não era uma pista de que a criança sabia ler. Em resumo, eu queria afirmar que as crianças aprendiam a ler no silêncio!

A pergunta com ar de incredulidade e perplexidade era esta: Como é possível ler sem tirar os sons das letras? Esta também era a pergunta que eu me fazia quando lecionava para as crianças de 11 a 14 anos. Eu não tinha consciência do que era saber ler. Para mim, era apenas saber falar alto um texto sem gaguejar. Mas eu fazia cotidianamente exatamente o contrário. Eu lia jornais todos os dias, sem mover um músculo da boca e nenhuma relação entre o martelo e a bigorna de meus ouvidos!

Por que eu ensinava as crianças a produzir sons em vez de ensiná-las a ler como eu fazia, quieto, mas com a mente a fervilhar com perguntas em busca de respostas, ávida por ampliar os conhecimentos a respeito das relações entre os homens e para melhor compreender o mundo, sua organização, seu movimento histórico?

Este desencontro entre o que eu fazia e o que ensinava, me levou, anos depois, a me enfiar com corpo e alma nas leituras de Frank Smith, Josette Jolibert, Ivany Chenouf, Jean Foucambert, Jacques Fijalkow, Élie Bajard, Anne-Marie Christin, Françoise Desbordes, Valentin Volóchinov, Pavel Medvedev e Mikhail Bakhtin. Tonaram-se eles o meu porto e deles parti sempre para responder à pergunta incrédula das professoras que passei a ouvir. Nesta seção, entretanto, vou apenas apontar

as contradições entre as intenções docentes e as metodologias aplicadas para ensinar crianças a ler.

A intenção de qualquer docente não despreza a esperança de ver uma criança dar pistas a respeito da temática de um livro que está sendo lido; de perceber que ela compreende dados e as perguntas fatais de um problema de matemática; de observar que, no silêncio, ela resolve o problema e, no silêncio, luta com o texto para que possa discutir, comentar, apreciar e criticar a história lida. Não há professora que não tenha essas intenções.

Nesse cenário, a professora teria de considerar que a linguagem escrita, tanto a da história quanto a do problema matemático, teria sido historicamente criada e organizada para ser vista pelos olhos e indagada por uma mente inteligente, louca para fazer perguntas ao mundo do conhecimento que os adultos a ela oferecem.

A unidade virtual da linguagem escrita são os sentidos. As unidades de sentido compõem o aspecto imaterial do ato de ler. É esse aspecto que recebe a atenção e a intenção das professoras, porque querem elas que as crianças compreendam o que veem.

Há, entretanto, outro componente: o material. Esse componente é o visível, composto por letras, pontos, espaços, e um punhado de sinais que indicam sentidos. Há dois componentes, então, vinculados: um material, visível, e outro imaterial, invisível, que é, de fato o mais importante, porque é ele que promove o desenvolvimento intelectual.

Desse ponto de vista, a criança que não tem boa audição jamais será excluída, porque tem os olhos para ver e a mente para compreender. A criança impossibilitada, biologicamente, de ver, tem dedos sensíveis para perceber os sinais, codificados por Louis Braille, vinculados aos caracteres visíveis pelas outras crianças. A criança impedida, biologicamente, de pronunciar, emprega os olhos

para ler. Todas elas aprendem a ler sem, obrigatoriamente, passar pela pronúncia.

O componente material, isto é, os caracteres que compõem palavras e enunciados, desempenha papéis, entre os quais o de indicar pistas para a mente que, de seu lado, pode verificar se está no bom caminho de encontrar respostas para os sentidos que procura, respostas às perguntas que formula, sem cessar. Isso tudo se faz no silêncio, porque o silêncio é condição necessária para a mente pensar, escolher, decidir e refazer caminhos.

Há, entretanto, contradições entre as intenções docentes e as práticas metodológicas oficialmente recomendadas ou não. O problema nuclear reside no desprezo do componente material da linguagem escrita, visível, para, contraditoriamente, destacar o componente material audível da linguagem oral e suas unidades, os fonemas e as sílabas. Essa substituição gera consequências sérias. As crianças passam a entender que aprender a ler não é aprender a lidar com o aspecto imaterial, com os sentidos, mas com o aspecto material, que não faz parte da linguagem escrita: os sons. Aí reside a contradição entre intenção e escolhas de práticas metodológicas.

Apresento uma situação comum, já vivida por todos nós. Quando pedimos a uma criança que leia o nome de uma história, qual verbo a gente usa? O verbo ler! Dizemos costumeiramente: Leia isto aqui! O que ela julga que queremos que ela faça? Que pronuncie o nome bem pronunciado, certamente! E o que nós, realmente, queremos que ela faça? Que ela compreenda o que viu! Há aqui um desencontro. Ela executa um ato que lhe foi ensinado todos os dias. Para ela, o verbo ler significa pronunciar. Este conceito foi por ela elaborado quando se submeteu aos modelos observados na escola e em casa.

Talvez a nossa instrução em situações como essa seria a de dizer: O que está escrito aqui? Olhe, pense e me diga! Não pronuncie, por favor, não retire sons das letras! Não quero ouvir os sons! Quero conversar sobre sentidos!

O aspecto material, visível, é composto por caracteres, isto é, por letras e demais sinais. Eles são figuras, mas dependem, para serem lidos, do acervo cultural imaterial que cada criança

organizou em sua mente. Este acervo inclui os conhecimentos da organização da linguagem escrita e os conhecimentos da cultura criada pelos homens, o conhecimento do mundo.

Quanto mais cultura, maior o acervo e mais amplas são as condições para que a criança aprenda realmente a ler, isto é, a negociar sentidos entre os aspectos imateriais e os aspectos materiais que estão dispostos diante dos olhos, de maneira fixa, no papel, ou deslizantes, como legendas em telas em cortes rápidos. O conhecimento da cultura do mundo é condição inalterável para a negociação entre os sentidos na mente e as configurações visuais que compõem os enunciados da linguagem escrita e seus caracteres.

Na manobra comum de substituição do componente material da linguagem escrita – os caracteres – pelo componente da linguagem oral – os fonemas –, a criança seria levada a compreender o mundo, isto é, o aspecto imaterial dos textos, pelos ouvidos. Entretanto, em seu percurso de leitor previsto pela escola, algo surpreendente se dá. As crianças veem, pronunciam, mas não compreendem o que ouviram. Seria melhor construir esta afirmação de outro modo. Elas não aprendem a ver para compreender. Elas aprendem a ver para pronunciar. A pronúncia passa a ser, nessa situação contraditória, a ação final do ato de ler.

Resultado? Essas ações práticas não fazem do ato de ler um ato de encontro do aprendiz de leitor com o aspecto imaterial, de natureza cultural, da linguagem escrita. Ele não aprende a mobilizar o seu conhecimento de mundo, nem a elaborar perguntas para ampliar o seu acervo cultural, fundamental para o ato de ler, crucial para humanizar-se.

A seção *Eu faço assim*, deste boletim, escrita pela professora Geane, de São Luís do Quitunde, Alagoas, conta, com detalhes, o modo como ela encaminhou suas alunas e alunos, visualmente, em direção a um texto. Na base desse encaminhamento estavam as vivências, as experiências e o conhecimento do mundo de cada um, tudo compartilhado entre todos, professora e crianças, com diálogos e trocas altamente frutíferas.

EU FAÇO ASSIM

O USO DOS CARACTERES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

Por Geane Maria Souza de Omena Tenório

Sou educadora há pouco mais de um ano. Trabalho na escola Municipal Basileu Meira Barbosa, na zona rural do município de São Luís do Quitunde, Alagoas. A experiência que será relatada foi desenvolvida em 2023, na turma multiseriada do 1º ao 4º ano do ensino fundamental (Anos Iniciais), com crianças de diferentes faixas etárias e diferentes vivências e experiências. Nesse contexto de diversidade e socialização, os educandos são organizados em quartetos com diferentes saberes para facilitar o diálogo e a troca de experiência entre eles. Assim, as crianças avançam de forma significativa na aprendizagem e nas relações humanas em sua totalidade, porque trocam saberes e informações durante o trabalho pedagógico.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A proposta desenvolvida na escola está baseada no ato de ler o mundo e no ato de ler a palavra, cuja fundamentação teórica se assenta, primeiramente, em Paulo Freire (1987) no que se refere ao ato de ler o mundo, por meio de temas geradores que emergem da realidade concreta das crianças. O segundo alicerce teórico é a proposta de Élie Bajard (2021) acerca do ato de ler a palavra escrita, tendo como referência o texto gráfico e sua descoberta.

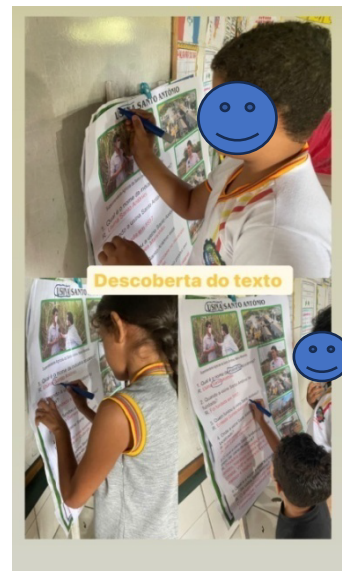
Nesta turma em questão, o exercício do ato de ler o mundo se encontrou com o tema gerador

“O produto que faz parte da economia do nosso Estado e do Município”.

A partir do diálogo intenso sobre quais seriam os produtos produzidos por Alagoas e, especificamente, por São Luís do Quitunde, as crianças expunham em suas manifestações questionamentos em torno do tema, que promoviam inquietações, despertavam curiosidades e, em relação à atividade que estava por vir-ler a palavra escrita, levantavam hipóteses diversas sobre o tema debatido. Desta forma, estavam prontos para buscar no texto gráfico a comprovação ou não das hipóteses levantadas.

Então, apresentei o texto gráfico no movimento do ato de ler a palavra que dá início à descoberta do texto, que é uma proposta pedagógica de Bajard (2012). O gênero escolhido foi a entrevista, pois serviria de suporte para conhecer um pouco da história da cana-de-açúcar no município.

Desse modo, levei o texto impresso para todas as crianças realizarem a leitura individual e silenciosa. Posteriormente, apresentei-o escrito em dupla caixa no papel 40kg com imagens para dar pistas às crianças do que se tratava o enunciado.



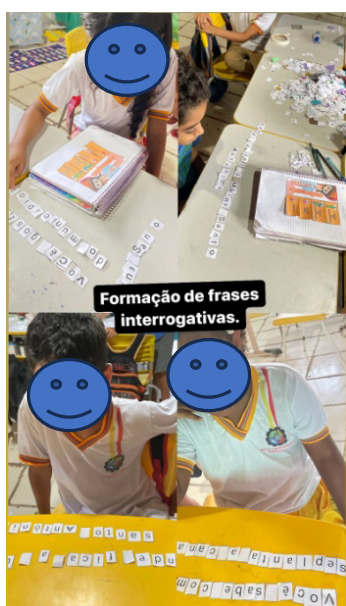
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Essa atividade ocasionou bastante alvoroço, pois o texto ampliado trazia elementos conhecidos e desconhecidos por eles, tanto na imagem quanto no texto gráfico. Durante a descoberta do texto, segui com questionamentos provocadores: *de que trata o texto?*

As crianças foram chamadas para destacar palavras ou partes que confirmavam as suas opiniões. Nesse mesmo movimento, eu listava na lousa as palavras apresentadas pelas crianças, continuava fazendo provocações e, em alguns momentos, suscitava dúvidas para mobilizar as ações cognitivas das crianças. Ao final, fiz a proferição do texto para elas. A aula e a vida se misturaram, como água e vinho; o ato do ler o mundo e o ato de ler a palavra gráfica trouxeram novos conhecimentos sobre a cultura local.

Dois dias depois, retomei o mesmo texto, a entrevista, para que observassem e relesem as palavras que elas próprias destacaram para iniciar o processo de ensino da escrita por meio dos caracteres. O movimento com uso dos caracteres previa que formassem as palavras destacadas e encontrassem novas palavras.

Também começamos a discutir como as frases interrogativas são formadas. O gênero entrevista contribuiu para o debate, porque os alunos compreenderam o sentido do sinal de interrogação e, além disso, reconheceram a importância dos espaços em branco na construção do conceito de *palavra*.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Para a produção das frases, foram oferecidas, para cada quarteto, caixas de pizza contendo nelas os caracteres. Isso facilitou o manuseio. O uso dos caracteres em pequenas caixas dificulta sua manipulação.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

É importante ressaltar que quando me foi apresentada esta proposta, eu não acreditava que daria certo e que traria bons resultados no processo de aprendizagem. Porém, apesar de não acreditar, coloquei em prática, porque fui orientada pela minha coordenadora Gabrielly Siqueira da Rocha Santos. Com o passar do tempo, fui percebendo que as crianças estavam avançando e me senti muito feliz com a evolução de cada uma.

Depois de ter usado os caracteres para alfabetizar crianças, percebi que elas aprendem com mais facilidade: elas avançaram na produção de textos, entenderam a importância dos espaços em branco e dos sinais de pontuação.

Hoje recomendo o uso dos caracteres a todos e afirmo que dá resultado.

Referências

BAJARD, Élie. *Eles leem, mas não compreendem: onde está o equivoco?* - 1. ed. - São Paulo: Cortez, 2021.

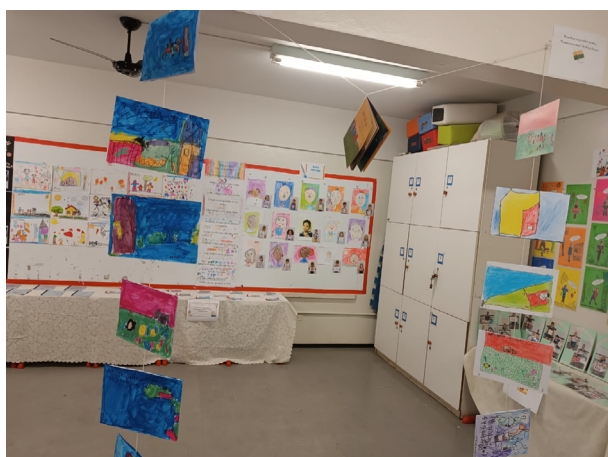
BAJARD, Élie. *A descoberta da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MURAL

COMPARTILHANDO IDEIAS

A escola da professora Márcia Martins de Oliveira Abreu - Escola de Educação Básica - ESEBA/UFU, Uberlândia, MG - faz todos os anos um evento no qual as protagonistas são crianças. O dia dos *Escritores Mirins* é esperado com festa! É a oportunidade de valorizar o trabalho diário deles. Neste ano, eles apresentaram suas criações no anfiteatro da escola e montaram a exposição em suas salas.



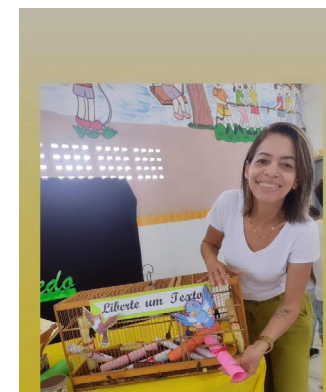
Fonte: Arquivo pessoal da professora Marcia Martins de Oliveira Abreu.



A Secretaria de Educação do Município de São Luís do Quitunde – AL desenvolve o Projeto *Lê mais, São Luís*. Uma vez por ano, entre os meses de outubro e novembro, a Secretaria promove o *Seminário de Leitura Lê mais, São Luís*, e, nele, as crianças têm oportunidade de apresentar suas criações escritas e artísticas impulsionadas pelas diversas formas a que tiveram acesso pela leitura de diferentes gêneros. Eventos abertos à comunidade dão motivos para que os alunos encontrem interlocutores que não sejam apenas a sua professora e seus colegas de classe.



Fonte: Arquivo pessoal da professora Silvana Paulina de Souza.



Fonte: Última foto: arquivo da coordenadora Maria José dos Santos.

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.