ABRANGÊNCIAS E IMPLICAÇÕES DA LEITURA NA FEITURA DE SI¹

SCOPE AND IMPLICATIONS OF READING IN MAKING ONESELF

Eliaana Sampaio Romão²

Ana Rita Silva Almeida³

RESUMO: A leitura da palavra são degraus para o limiar e o alumião o caminho para humanização. Isso tem seu início desde a mais tenra idade. Este artigo objetiva discutir, a partir das relações – a palavra e o mundo, o Eu e o Outro, a escola e a vida, as possibilidades da leitura sob o olhar da criança. Que pensa a criança da experiência de descobrir-se lendo e escrevendo? É uma pesquisa quali-narrativa em uma escola pública portuguesa e mostra os efeitos da leitura na educação das crianças. Tem como marco teórico Freire, Queirós, e Niza.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Criança. Leitura. Narrativas.

ABSTRACT: The reading of the word, is a step to the threshold and lends the way to humanization. This has its beginning from an early age. This article aims to discuss, from the relationships – the word and the world, the Self and the Other, the school and the life, the possibilities of reading under the child's eye. What does the child think of the experience of discovering himself reading and writing? It is a qualitative-narrative research in a Portuguese public school and shows the effects of reading on children's education. Has as theoretical framework Freire, Queirós, Niza.

KEYWORDS: Education. Child. Reading. Narratives.

Introdução

Bartolomeu, em seu livro “Ler, escrever e fazer conta de cabeça” mostra o enovelamento entre a escola e a vida, entre o antes e o depois, entre o rabiscar e o escrever. E revela que já andava rabiscando mesmo antes de ingressar na escola. Relata que escrevia nas paredes do galinheiro, no cimento de tanque ou no

¹ Artigo recebido em 15/04/2020 e aceito para publicação em 10/06/2020.

² Pós-Doutora. Estágio Sênior/Bolsa Capes. Universidade de Portugal (UP). Doutora e Mestre em Educação. Pedagogia/UFAL. Profa. UFS. Líder Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Memória. (EduC-Me). Email: elianaromao@uol.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2380-4509>.

³ Pós-Doutora – Estágio Sênior em Pesquisa – pela Universidade do Minho, Doutora em Educação: Psicologia da Educação. Professora do IFBA, atua na Licenciatura e no Doutorado Multinstitucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento. E-mail: ana.chiara@ifba.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5980-4781>.

passeio da rua. Sempre se arranjava com um pedaço de carvão, de tijolo, de caco de telha, de pedra e de cal. Dizia que suas irmãs pediam para traçar amarelinha no quintal. E ressaltava, “eu caprichava” (QUEIRÓS, 1996). Se valendo de uma vareta de bambu sobre a terra batida ingressava no universo das letras que mais tarde o consagrou, sem qualquer sacrifício. Como o próprio escritor declara que, no jogo de amarelinha, além de fazer as casas “quadradas e certas”, ainda escrevia os números e as palavras “céu e inferno” que marcavam aquela brincadeira. Mas de tanto que as meninas pularem sobre as palavras escritas na terra batida, dizia ele, as palavras se apagavam, pouco a pouco. Escrevê-las de novo, todavia, acrescenta, “não era sacrifício para mim”.

Pode-se afirmar que daí, mesmo sabendo de seu pai que não teria “vocaço para letras”, nasceu um grande poeta e escritor que se afirmou no mundo da literatura. Interessou-se pela escrita quando ainda criana e descobriu-se no mundo das letras quando ainda adolescente, medida em que foi se dando conta que “era um bom leitor” e, mais que isso, quando, segundo o poeta, “me sentia muito bem lendo”⁴. At ento no pensava em ser escritor, supunha que seria caminhoneiro, como seu pai.

Iniciamos com essa narrativa para mostrar que a escola da vida e a vida na escola dialogam. E mostrar tambm, que escola da vida comea muito cedo e antes de ingressar na vida da escola, pois, as implicaes decorrentes da realidade em que a criana se insere, como por exemplo, “ambiente familiar, as condies socioeconmicas da famlia, o lugar onde se mora, o acesso a meios de informao, tm uma importncia muito grande” (CECCON & OLIVEIRA, 1982, p. 86), nas relaes sociais estabelecidas e, assim, na sua educao – seja no seu sentido mais amplo – endoculturao, seja no seu sentido mais restrito – escolarizao. So nesses espaos no formais que a criana experimenta, descobre, ressignifica e internaliza o que ver, sente, cheira, toca, descobre. Quando a criana vai escola os mundos se misturam, ou deveriam se misturar, de modo que ambas escolas se valessem uma da outra na mutualidade, na diversidade e na comunicabilidade que marcam os mais diferentes e autnticos espaos educativos. Espaos genuinamente humanos. Espaos de leitura, de escrita, de feitura

⁴ Entrevista realizada pelo escritor ao Jornal Estado de Minas, jan. de 2009.

de si e do outro e com o outro, com a gente, com o mundo – em convivência. E, se é certo que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 2011a), é certo, igualmente, que a leitura da palavra não está necessariamente separada da leitura do mundo (ROMÃO, 2020). Assim como a palavra não está separada daquele que fala, lê, escreve, vê, sente e escuta. E por respirar a emoção da leitura, Ana, personagem citada por Queirós (2012), tudo via e tudo escutava, pois que ao ler, acrescenta, também se vê, se escuta. Educa-se. A leitura promove o encontro com a palavra que dialoga consigo, com o outro, com o mundo.

O mundo é feito de signos, de imagens, de humanos, de cores, de palavras, de letras que dançam e falam por toda parte. Foi preciso um tempo considerável para ver a letra além das letras, ver a letra na dinâmica da vida cotidiana, bem como o conteúdo humano que nela está imiscuído, pois que “a letra é resultado e objecto da cultura humana e em boa medida constitui uma ferramenta antropológica, pois nela encontramos os traços da evolução tecnológica, social, cultural e humana” (RAPOSO & COSTA, 2010, p. 138). A letra confunde-se com o próprio rosto do indivíduo, assumindo-se como porta-voz da sua mensagem. Letras que falam, signos da escrita que refletem e retêm o gênio humano, letras que traduzem as constantes mudanças culturais nos tempos idos e corr(idos). Letras, gritos e formas de luta. Letras carregadas de conteúdos humanos (ROMÃO, 2020). Para Raposo & Costa (2010, p. 129)

Quando passeamos pelas ruas de uma cidade, confrontamo-nos invariavelmente com letras que falam, discutem, confidenciam, afirmam ou identificam. As letras transformam-se em gritos de guerra, em mensagens persuasivas, em poemas visuais, em assinaturas ou em simples sinais abstractos com valor estético. A letra chega a ter mais valor que o conteúdo.

Muitas pessoas, porém, entre as quais, professores, desenvolvem formas diferenciadas de relação com as letras e, algumas delas, se valem das letras sem prestar conscientemente atenção, sem reconhecer o poder do signo linguístico. Para Romão (2020), a letra também fala, grita, comove, emociona, mas não a ponto, ressaltado, de ter mais valor que o conteúdo. Há uma

força subjacente a este signo, mais ainda, na palavra, como meio de afirmação pessoal, de ideias, de cultura, de amor e de ódio, da revelação de si.

Ler o mundo, ler a palavra, ler o outro são atitudes essencialmente humanas e, portanto, participam da feitura de si. Para Wallon, o outro é elemento de delimitação do *eu*, mas, é essencial lembrar que ambos “o eu e Outro constituem-se, assim, conjuntamente. E evoluirão como um par indissociável de forças, vindo a tornar-se realidades objetivas e conceitos’ (ZAZZO, 1978, p. 65). Ler o outro que é quase sempre mais alto que eu e uma vez mais alto ou até menos alto, pouco importa, ensina-me enquanto diverso de mim, diz o que não sei. É habitando os lugares da diferença que erguemos nossa existência comum. Só dessa imersão, “no todo de uma comunidade e com outros vários - fonte de humanização, é que retiramos a força, normalizando do que chamamos socialização ou educação: a formação do homem como homem” (NIZA, 2015, p. 419). Só nessa imersão, na relação com o outro, tomamos consciência do pedaço que nos falta e ingressamos na busca pelo “inteiro”, pelo acabamento que nunca se conclui. “Não, eu nunca vou ser inteiro. Vou sempre buscar outros pedaços. Afinal, é na falta que a gente dialoga, é na falta que a gente encontra, é na falta que a gente ama” (QUEIRÓS, 2001⁵), é na falta que a gente se impulsiona para ir além do lugar que está. Educa-se.

É na consciência e imersão dessa falta que aprendemos a ser amigo da humanidade, ter compaixão, a suportar os efeitos desses dias sombrios - de crise pandêmica – sobretudo, de perdas humanas, de crise econômica, de crise social (adoecimento e “perturbação de saúde mental”) de crise política, crise que afeta a vida cotidiana na cidade, de crise na educação, em particular em suas primeiras etapas – educação infantil e ensino fundamental. Os prejuízos na educação de crianças se agravam,

Mas temos experiência e conhecimento científico para conseguir fazer que a crise pandêmica e pós-pandêmica não arraste uma nova calamidade na vida de centenas de milhar de crianças. No dia mundial da criança convém lembrar, para além de proclamações mais ou menos bem-intencionadas, que o que se de-

⁵ Entrevista concedida a Márcio Vassallo para a Folha Proler, dez de 2001, ano V, no. 21.

cidir hoje é determinante para o futuro próximo das crianças (...), para que nenhuma criança fique para trás, é fundamental que as políticas sejam universalistas (...). Os desafios atuais exigem ações focadas nos direitos das crianças. (SARMENTO, 2020).⁶

Entre seus direitos, hoje mais ameaçados que nunca, sobressai o direito de ter acesso a escola e aprender a ler, a escrever, a contar, e consolidar a base que lhe permita andar – com suporte, com direção. Ler para aprender e apreender com envolvimento, com prazer.

Ler, com prazer

Diferentes autores, entre os quais, Soares (2011) Moratti (2004), Freire (2011a), (Niza 2015) aproximam-se, a partir da relação letramento/literacia e alfabetização, a escola como uma instituição social atravessada pelas dinâmicas sociais, bem como pelas perturbações, pelas inquietações muitas das quais decorrentes da vida cotidiana. “Os saberes acadêmicos já não são pensáveis sem os saberes do cotidiano, sem o saber espontâneo do cotidiano, das culturas não humanísticas e não científicas, não acadêmicas” (NIZA, 2015, p.340). Freire, na mesma linha, mostra, mais que a relação da leitura da palavra com a *palavramundo*, como se dava sua percepção do mundo e os passos de suas primeiras leituras. Mostra o que o letramento é subsumido no letramento, na *feitura de si* que se fazia da leitura do seu primeiro mundo.

[...]. Aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os textos, as palavras, as letras daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber [...]. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros [...] (FREIRE, 2011a, p. 21).

A leitura da *palavramundo* se mistura com a leitura do sistema alfabético da escrita. E, a partir da compreensão do mundo

⁶ Publicação jornal OPINIÃO, 3.jun.2020. Braga, Portugal.

imediatos, a internalização da leitura fluía naturalmente e na sua mutualidade. Para Di Nucci (2005), alfabetizar letrando implica se valer dos vários signos e, em particular, do sistema de escrita alfabético, na sua articulação e inserção na prática social. E aquele que se deixa ler, experimenta o sentimento de pertencimento, num contexto que se alonga, se dialoga, e se interpenetra numa realidade bulhosa e plena de letras, de palavras, de signos e de sentidos. Ensinar a ler para ser, mas, é fato, muitos seriam autores da constatação: a gente não gosta de ler.

O hábito de leitura, todavia, não se constrói facilmente. E, mais do que se pensa, muitos, mesmo em período escolar, a leitura ocorre em meio ao (des)gosto que nunca veem no singular. O tempo para a leitura, quase sempre, é (im)posto. “[...] ninguém jamais tem tempo para ler. A vida é um entrave permanente a leitura” (PENNAC, 2011, p. 49). E, se é certo que quase não há tempo para leitura, é certo, igualmente, que este não encontrará o sabor do saber que dormita no ato de ler.

Nesse cenário, como gostar de ler quando nem mesmo aquele que deveria despertar este gosto não o detém? Para aqueles professores que não gostam de ler, que destino está reservado para seus alunos? Nada é tão educativo quanto ensinar a ler. Ler, porém, não basta, é preciso gostar de ler, aprender a ler, encontrar o melhor método para aprender a ler e a ensinar. Há de se encontrar as melhores ações.

[...] Uma criança não fica muito interessada em aperfeiçoar o instrumento pelo qual é atormentada; mas façais com que esse instrumento sirva a seus prazeres e ela irá logo se aplicar apesar de vós. Dá-se um grande trabalho em procurar os melhores métodos para ensinar a ler; inventam-se escrivatinhas, cartões, faz-se do quarto da criança uma oficina de impressão [...] Que ridículo! Um meio mais seguro do que esses todos, é aquele que se esquece sempre, é o desejo de aprender: daí [...] todo método lhe será bom. (PENNAC, 2011, p 46).

O gosto pela leitura pode ocorrer no período da infância ou até a vida adulta. Mas quanto mais cedo interessar-se pela leitura tanto maior será o desejo de ler, tanto mais facilmente aprende-se a ler. Dalí, da infância, quando a criança necessita do canto para sorrir e adormecer, depende todo o resto.

Ao leitor, em particular, o professor, cabe encontrar o mote do desejo de ler e despertar-se e interessar-se pela leitura. O professor que, durante a formação, não tenha sido tocado pelos feitos e efeitos dos encantos da leitura, na feitura de si, não saberá instigar o aluno para o que não foi instigado. Passou, sem que tenha descoberto o lugar da leitura, no seu ofício, no seu cotidiano, na sua vida. O professor, todavia, esquece-se, por vezes, do tanto que influencia na vida do aluno, do tanto que o seu exemplo fala e ensina e influencia o aluno. E foi lendo, que muitos, instigados pelo professor, tomaram gosto pela leitura. O professor sabe, ou deveria saber, que as palavras a que faltam o exemplo pouco ou nada valem (ROMÃO, 2020).

À luz dessas premissas, há encantamento maior, nos anos iniciais de formação do que a experiência de se entregar na aventura de ler? Os apelos para prática da leitura são muitos. Mas é preciso aprender a ler. Discernir. Não cair nas armadilhas da enxurrada de informações que cercam cada qual e cada um. Ler, enfim, para desenvolver nossas porções humanas que estão longe de serem concluídas. Descobrir-se na experiência do outro, “somar-se ao outro” e conhecer a legenda que o outro escreveu no mundo, ampliando a legenda de si (QUEIRÓS, 2012). Motes que dormitam na educação – seja no sentido restrito, seja no sentido amplo - para além da escola. Motes que se ampliam na leitura de um grande livro porque apresenta um novo modo de compreender a vida humana a partir do reconhecimento de si na sua relação com o outro.

O presente estudo tem com o objetivo discutir, a partir das relações – a palavra e o mundo, o Eu e o Outro, a escola e a vida, as possibilidades da leitura sob o olhar da criança. A palavra que a criança guarda consigo raramente é considerada, em particular, durante o caminho perscrutado de formação. E, ainda, é colocada sob suspeita a necessidade de escutá-las indagando: se cabe ao adulto a direção do seu destino, por que escutá-las? De acordo com Cruz (2008), dar a palavra à criança, não é uma concessão que lhe fazemos, mas um direito garantido pela Convenção dos Direitos da Criança. Nesse contexto, decidimos escutar, analisar falares, em narrativas⁷, de crianças, no momento em que se inicia

⁷ Narrativas devidamente autorizadas pelos pais por intermédio da professora daquela série. Seus nomes, amparada extamente por esta autorização, são reais, embora preferimos não inserir os nomes completos.

a internalização dos encantamentos promovidos pela experiência em descobrir-se, lendo e escrevendo. Para tanto, buscamos ouvir e conhecer, a partir dos depoimentos infantis, o que pensa a criança da experiência de descobrir-se lendo e escrevendo?

Os caminhos da pesquisa

Este artigo é resultado de uma pesquisa de natureza qualitativa e foi realizada em Portugal, durante o estágio pós-doutoral de uma das autoras 2015, sem/1, em uma escola pública na cidade do Porto, tendo como atores crianças de 6 anos, do 1º. ano do ensino fundamental menor, alunos de uma mesma professora que desenvolve seu trabalho amparada por pedagogia atravessada pela cultura cotidiana, que se confronta com o hábito de lidar e encontrar solução para os problemas autênticos da vida. Acrescente-se que esta pesquisa gerou o livro *Educação de bocadinho em bocadinho: criança e leitura* (em fase de editoração) de autoria de ROMÃO, 2020. Tem como ponto alto a narratividade de crianças que se descobrem lendo e escrevendo.

Toda história merece ser contada. Quando não se cria ocasiões, para serem contadas, perde-se sobre si mesma, seus sinais desaparecem. Memória e experiência se engendram, na educabilidade do ser. E “a narrativa é o elemento propulsor de compreensão desses percursos” (ALMEIDA, 2010, p. 142). A oportunidade de narrar, porém, é sempre dada ao adulto, e raramente, à criança, como se somente a experiência fosse um dado de propriedade apenas dos grandes e não dos miúdos. Todos, sejam adultos, sejam crianças, têm contos para contar e (en)cantar. Lembre-se que “a experiência que anda de boca em boca é a fonte onde todos os narradores vão beber” (BENJAMIN, 2012, p. 28). Foi, portanto, a partir de meses de observação no interior da escola, aulas da professora dos anos iniciais, bem como a realização de entrevistas-narrativas com crianças de seis anos, devidamente autorizadas pelos pais, que o banco de dados organizado.

A base metodológica aqui adotada tem como princípio a crença de que as crianças são depoentes que possuem opinião sobre o mundo, sobre as coisas que vivem, e não meramente reprodutoras daquilo que experimentam e conhecem do mundo adulto, pelo contrário, são atores sociais competentes que produ-

zem sua própria cultura (CORSARO, 2011). Com base nesse paradigma, a pesquisa ora apresentada, tomou como ponto de partida a voz da criança, reconhecendo que seu pensamento sobre o seu próprio processo de aprendizagem da leitura nos forneceria uma perspectiva significativa para nosso estudo.

Os dados foram coletados nos limites dos espaços a que foi garantido o acesso – quer nos encontros mensais realizados, nas dependências da Universidade do Porto, em Portugal – Sábados Pedagógicos⁸, quer no interior da escola básica, especificamente, no cotidiano das aulas observadas – 1º. ano do ensino fundamental menor. Aulas de uma professora que trabalha amparada nos pressupostos do movimento da escola moderna (MEM), quais sejam: a criança tem o direito à participação, à palavra, à colaboração mútua, ao poder partilhado com o professor (ROMÃO, 2020), entre outros.

Resultados

Aprender a ler e a escrever não está a depender tão somente do papel do professor, mas da participação ativa e paciente de seus alunos, ajudando uns aos outros. É encantatório constatar, durante o cotidiano da aula, momentos genuinamente educativos em que a professora fica na penumbra para que seus alunos brilhem e deem um passo adiante. Romão (2020), ao provocar um deles, dizendo: quando a gente aprende a ler nunca mais é o mesmo, a criança concordou dizendo apenas: “sim”. Ela sabe que, mesmo sem a compreensão da complexidade do processo, sua decisão em aprender a ler tem lugar elevado nesse caminho. Sabe que ninguém aprende por ninguém, mais ainda, a ler. Sabe, também, que ao aprender a ler alguma coisa muda. Depois de supor que não teve ajuda de ninguém, revela o quanto seus pares e a professora têm papel valioso e, por isso, revela: “Aprendi a ler sozinho, mas foi na escola que descobri que sabia ler. A escola ajudou, sim; meus amigos do lado e a professora. Eles ajudam uns

⁸ Esta é a denominação dos encontros mensais de professores das mais diversas províncias, nas dependências da Universidade do Porto/PT, promovido pela associação de profissionais da educação que se assume como movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica na direção de encontrar respostas contemporâneas para educação escolar amparada na integração dos valores democráticos na vida das escolas (ROMÃO, 2020).

aos outros, e ajudam a mim também. Se não sabemos [...], aí, a professora ajuda” (Guilherme, 6a.). A criança mostra que aprender, tanto precisa de um esforço pessoal como do esforço social, que vem do seu par, da ajuda em mutualidade, de partilhas.

Ninguém aprende a ler sozinho, assim como a educação não se dá na solidão. É necessário, então, fazer valer a educação, na sua autenticidade – em partilhas. Educação, portanto, como prática da liberdade (FREIRE, 2006) com possibilidades emancipatórias (NUNES, 2003), educação real (BRUNER, 1996). A educação, ocorra onde ocorrer e por quem quer que seja, não é neutra, pois “por mais decorativa que pareça, fornece capacidades, formas de pensamento, de sentimento, de falas [...]. A pedagogia nunca é inocente. É um meio que veicula a sua mensagem” (BRUNER, 1996, p. 93), engessa ou liberta, embora toda educação haveria de ser pela libertação do homem, da mulher, do ser humano. Educação, assim, não está protegida na neutralidade, não está isenta de consequências sejam sociais, sejam econômicas e políticas, mesmo que se clame e proclame o contrário, (FREIRE, 2001; BRUNER, 1996), mesmo que queiram negar seus representantes mais lidos e acolhidos no mundo a fora e, portanto, eternizados.

Educação se faz em partilha, de bocadinhos de humanos. Bocadinhos da família, dos amigos, dos padrinhos, dos professores. Bocadinhos daqueles que aprenderem e sabem (ROMÃO, 2020). Narrativas de crianças surpreendem a autora ao revelarem que a oportunidade de ler as fazem felizes. Mostram que a importância de si, dobra. Um deles, quando lia para ele, interrompeu minha leitura dizendo emocionado: “eu não sou mais aquele menino mãe, já consigo ler”, e, cheio de si, acrescentou, “aceite esta realidade”. (Thales). Outra criança no decorrer da pesquisa em epígrafe, com a mesma certeza, queria difundir o que lhe ocorreu. Queria mostrar, sobretudo, para sua mãe que já sabia ler como se quisesse agradecer a quem tanto deseja ter por perto. Sua narrativa mostra que aprender a ler é um ganho, uma felicidade. Ao indagar a quem deve aquela felicidade, respondeu: “A minha mãe”. E diz mais do que precisava saber. “Mas ela agora está separada do meu pai e só falo com ela por *telemóvel*. Queria que ela tivesse mais perto para eu ver minha mãe todos os dias, até sábados e domingos. Queria ler para ela” (Guilherme, 6a.). Quem sabe, lendo para ela, sua mãe, estaria lendo e se lançando

para o mundo. Ler para o outro, e um outro tão especial, é um momento de partilhar, de interagir, de tear emoções e fragmentos humanos. Compartilhar a leitura de um livro é primeiro passo para criar e estabelecer relações com uma pessoa, uma situação, um objeto (ALMEIDA, 2006, p.22). Guilherme, ao querer ler para sua mãe, queria manifestar sua gratidão, mostrando que já sabia ler e, por isso, o quanto havia crescido e mudado. Educação e leitura andam de mãos dadas (ROMÃO, 2020). A autora mostra que o dever de educar pressupõe em ensinar a criança a ler. Aprender a ler, sem, todavia, criar situações de pavor e desprezo para o ato de ler. Pavor da escrita revela outros pavores, em particular, pavor da leitura que, por sua vez, leva a outros pavores – da leitura que se fez por obrigação, da escola que descuidou de sua função, de um professor que não traz boas lembranças.

Antes (na educação pré-escolar) a professora nos batia quando a gente se portava mal e fazia asneiras. Batia com réguas pequeninas. E quando a professora está a explicar aos outros. Um dia disse pra minha mãe, mas ela nunca acreditou. E na reunião diziam que eu não deixava os outros a falar e eu estava sempre a falar e quando chegava em casa da reunião da escola minha mãe ralhava comigo (,,,) (MORAIS, 6a.).

Morais, como se marcado pelos efeitos de uma pedagogia às avessas, quando estava na pré-escola, mostra que a confiança no outro é fundamental. Ele sabia que a crença, no que o outro diz, na capacidade de aprender, precisa se fazer valer. “A criança odeia quem a golpeia. Compreende e nota com muita perspicácia que o mestre guia a mão do pai. E começa a odiar o pai e o mestre, a escola e o livro”. (SUJOMLINSKI, 1975, p. 84). Depois, acusam a criança que não quer vir para a escola, que não gosta de ler, não quer aprender. No processo motivado pela leitura e escrita, acumulam muitos fatores que interferem nesse caminho, guardados na sua “mochila” que leva para escola.

Nesse cenário, não é apenas a leitura que se mistura com a escrita, mas também as marcas que a criança leva consigo – seus medos, suas frustrações, suas indagações, suas lembranças e tudo mais que traz na sua mochila pesada – suas inseguranças, suas incertezas. E, embora a leitura não conduza necessariamente à

produção da escrita, “a escrita contém a leitura” (NIZA, 2015). E, contém nela, também, suas angústias, seus gritos silenciados, suas dores que ninguém viu, seus falares que ninguém deu ouvidos. Ademais, as dificuldades aumentam quando, ao ingressar nos signos do sistema alfabético, não levam em conta a linguagem do dia a dia da criança.

O professor que descuida da relação com seus alunos cria grandes ocasiões perdidas. Ensinar sem descurar da prática social da escola, em diálogo com a prática cotidiana, vivida, sentida, percebida pelas crianças. Importa considerar, também, a criança – em seu ritmo, sua capacidade, suas perguntas, por vezes, silenciadas, seus gritos sussurrados entre os dentes, seus saberes sabidos. Narradores da pesquisa/livro em referência, sem ter conhecido Paulo Freire (2011b) no Brasil, Sérgio Niza (2015) em Portugal, Sujomlinski (1975) na Rússia, entre outros, aproximam-se desses autores, ressaltando o significado autêntico do aprender a ler, letramundiando ou literaciando ou, ainda, letrando – ação preferida na mesa em que o tema é ponto de pauta no Brasil.

Literacia e *numeracia* são dois termos que se aproximam e, até, se engendram nos seus conceitos, suas práticas. Ambos os termos se referem aos meios de realizar duas ações a saber: “obter e processar informações escritas”. Ambos estão voltados para as capacidades da criança aprender as habilidades básicas de ler, escrever e contar.

A “*literacia* numérica” tem como ponto principal de pauta pôr em ação às habilidades de matemática que permitem, “resolver problemas da vida cotidiana e lidar com informações matemáticas”. Acrescente-se que o termo *literacia* matemática tem sua origem do inglês, popularizado como *numeracy*, e em português se convencionou chamar *numeracia* (UNESCO, 2006). O termo principal – *literacia* foi difundido em Portugal, bem como outros países de língua portuguesa, e equivale a *literacy* em inglês e a *littératie* do francês. Mais recentemente chegou ao Brasil, de par com *numeracia*, em nome de uma suposta nova configuração (PNA).

A política de regulamentação do processo de Alfabetização que tem como documento de referência a BNCC, estabelece que, no meio de lemas e polêmicas, este domínio deve ocorrer nos dois primeiros anos do ensino fundamental. E o Decreto n.

9.765/2019⁹, em vigor, aumenta ainda mais os ruídos no âmbito da alfabetização, entre os quais, avulta o trato com a literacia e numeracia que emerge com a aparência do novo, mas não é. “O que está escrito tem uma aparência de novo, mas não é” (PNE). No âmbito em destaque plurívocos entendimentos são assinalados pela política nacional de alfabetização (PNA). Alfabetização é definida como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético de modo que o alfabetizando “se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão”. Analfabeto absoluto, condição daquele que não sabe ler, refere-se aquele que possui “habilidades limitadas de leitura e compreensão do texto”. O adjetivo funcional o distingue do “analfabetismo absoluto” o que supõe a condição daquele que não sabe ler e escrever. Consciência fonêmica que pressupõe conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente. Instrução fônica sistêmica que se refere ao ensino e organização das relações entre grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada. Fluência em leitura oral relacionada a capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia. Educação não formal, entende-se como designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas de ensino. Além de Literacia, Literacia familiar Literacia emergente e numeracia descritas no corpo do texto com base na mesma fonte (PNA).

Para estudiosos da área, é provável que “escolheram usar *literacia* para não usar letramento”. Para eles, não parece, portanto, uma distinção semântica, “mas política”. Entre os onze termos utilizados pelo decreto, *literacia* ocupa pelo menos, além de numeracia¹⁰, três configurações, a saber: *Literacia* como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas a leitura e à bem como sua prática produtiva. De acordo com o PISA (Program for International Student Assessment) conceitua o termo *literacia* como capacidade de cada indivíduo se valer dos textos compreendendo-os, refletindo sobre eles, além de desenvolver seus conhecimentos, potencialidades de que é capaz de modo a participar mais ativamente e consciente da sociedade.

⁹ De 11 de abril de 2019 Decreto institui a política nacional de alfabetização (PNA).

¹⁰ Conjunto de conhecimento, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática.

Estas capacidades literácitas são desenvolvidas desde a mais tenra idade, quando crianças pequenas e atingem níveis mais elevados por meio da leitura e escrita, de acordo com Almeida (2017) na esteira de Silva, (2004). Esta configuração tanto pode ocorrer no nível mais básico – *literacia* emergente, assim como, no nível mais avançado quando a criança é capaz de ler e escrever e faz uso eficientes dessas capacidades. *Literacia* emergente equivale “um conjunto de experiências interativas que permitem a criança, mesmo sem instrução formal, adquirir consciência de formular pensamentos sobre a linguagem oral e sua relação com a linguagem escrita (GOMES & SANTOS 2005). Daí a importância de promover experiências que desencadeie o movimento de idas e vindas da fala para a escrita da escrita para fala. *Literacia* familiar como um conjunto de práticas e experiências relacionadas com à linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais “ou cuidadores”. Algumas práticas de *literacia* familiar são relacionadas, a saber: conversas com a criança, histórias narradas, o desenho, a modelagem, desenvolvimento do vocabulário, jogos, brincadeiras, entre outros. Isso vale para todos os pais, incluindo os não alfabetizados. Se é certo que os pais, em geral, podem realizar práticas simples e eficazes de *literacia* familiar, é certo, igualmente, que nem todos eles, sejam alfabetizados ou não, estão preparados e adequadamente orientados para desenvolverem ações que auxiliem didaticamente a criança nas habilidades de aprender a ler e a escrever.

Acrescente-se que entre as diretrizes para a implementação do PNE, destaca-se “incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da *literacia* emergente da educação infantil”. Talvez, desconfiados de que *literacia* não traz nada de novo, conforme já ressaltado, junta-se ao termo uma adjetivação “emergente” que, de acordo com o próprio decreto, equivale a um “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidas antes da alfabetização”. Os ruídos só aumentam, pois, além de “antecipar a alfabetização para educação infantil, cria também polêmicas em torno do termo “primeira infância” – crianças de 0 a 5 anos de idade. O decreto, assim, sugere apenas “metas de alfabetização” para crianças de 1 ano de idade e, até 6 meses”. E dúvida que se for para ter como referência países desenvolvidos, “qual deles al-

fabetizou uma criança de um ano na primeira infância”? Corre-se o risco de equivocadamente antecipar o ensino formal para educação infantil e iniciar a leitura e a escrita, naturalizando na primeira etapa da educação esta prática. O que, aliás, a partir de uma pedagogia e didática às avessas, já vem ocorrendo antes mesmo da implantação do plano nacional de alfabetização (PNA), assinado pelo presidente atual da República. Talvez tenha chegado a hora de escutar a advertência feita por um professor português: “É proibido ensinar a ler e a escrever [...] no jardim de infância” (SÁ, 2014, p. 240). A questão da *literacia* emergente, mesmo fora de sentido e fundamento pedagógico que a ampare, permite introduzir as crianças da educação infantil ao universo letrado sem, todavia, “apoio de professores e especialistas” e, até, base legal.

A anuência pela *literacia* emergente não está tão somente no conteúdo da base legal, mas no lugar que ocupa no próprio Decreto em pauta, a saber: no Art. V parágrafo 1º consta que “a criança na primeira infância vem em primeiro lugar, assim como no parágrafo e no 7º. dos “agentes convidados”, consta no parágrafo 1º, “o professor da educação infantil”. Há, todavia, uma farta cesta pedagógica adequada ao desenvolvimento dessas crianças, antecipando habilidades da etapa que sucede a 1ª. etapa de educação, sem cair nas armadilhas de decisões antecipadas, quais sejam: histórias narradas, o manejo com livros, jogos, brincadeiras, rodas de conversas, exploração de situações cotidianas e “da escrita de garatujos”, e desenhos – dos rabiscos as formas mais definidas. Rabiscos, muito rabiscos que, em geral, para o adulto e, até, professores, não são sequer percebidos, embora para crianças têm enorme sentido. Ah, se o professor soubesse dos pontos que ganha com as crianças ao valorizar seus garatujos, seus rabiscos, seus desenhos. Para Romão, (2020 p. 67).

a educação infantil ajuda a distinguir entre olhar e ver; ajuda a ir do garatujo ao rabisco e do rabisco ao traço. Os domínios trabalhados em degraus anteriores ajudam nos domínios seguintes – do rabisco ao desenho, do desenho a letra, da letra que aos bocadinhos silábicos ou a palavra, da palavra ao texto.

A dimensão que o termo *literacia* compreende, vai do âmbito da educação infantil, a educação de jovens e adultos passando

do pelo ensino fundamental até educação de jovens e adultos, no meio de severas críticas e acusações muitas das quais procedentes, sobretudo, na primeira etapa da educação básica. Os ruídos em torno do tema não se encerram por aí. Contemplada no documento de orientação política da UNESCO (2017) para “aprendizagem ao longo da vida” desafia seu pressuposto afirmando que *literacia* e *numeracia* “são competências autônomas que devem ser aprendidas dentro de um prazo definido. Em vez disso, defende uma perspectiva de aprendizagem sustentada e na atualização das competências já adquiridas”. O mesmo documento destaca que a prática de literaciar e numeraciar tenha bons resultados, deve ser tratada como “um contínuo de níveis de proficiências e não como uma simples dicotomia entre quem é “letrado” e quem é “analfabeto”. Mas os limites contexto em que o presente artigo privilegia compreende o ensino fundamental, especificamente, o 1º. ano.

Isso posto, sem ficar à margem da política nacional de alfabetização, deixar de reconhecer o grau de exigência de domínio do sistema escrita alfabético, sugere, ao mesmo tempo, do professor se valer de uma didática que esteja voltada para uma linguagem do dia a dia e à altura da compreensão do aprendiz. O que equivale ensinar a partir do mundo da criança – mundo de seus pais, de seus amigos, de seu bairro, de sua cidade - em diálogo com sua prática social, sem ficar à margem da singularidade de cada um. Ao advertir: “cuidado com nossa atenção e nossa idade professor”, este aluno pede para não descuidar de sua capacidade cognitiva de aprender. Pede um ensino exigente e atento à etapa de aprendizagem pela qual passa, enquanto diverso do outro. Pede para que estas etapas não sejam antecipadas. Que não sejam nem aquém, nem além dos recursos de que é capaz.

Mais que isso dito nas linhas, nas entrelinhas esse apelo supracitado expõe o direito de a criança ser atendida na sua diferença. Sabe-se que “não há, não, duas folhas iguais em toda criação. Ou é nervura de menos, ou é célula a mais. Não há, com certeza, duas folhas iguais (...) mesmo semelhantes são sempre diferentes”.¹¹ Ideário que, em Portugal, por força do pensamento moderno, e no Brasil, por força da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) vigente, ganhou vulto.

¹¹ António Gedeão Rómulo Vasco da Gama de Carvalho. (Teatro do mundo, 1958). Pseudônimo António Gedeão. Nasceu em Lisboa, 1906-1987. Foi professor e poeta português.

Direito à diferença. Direito de ajuda, boa ajuda, todavia. Ajuda em (par)tilha (ROMÃO, 2020). Ajudar sem desdenhar da criança. A “corporeificação do exemplo” é de grande valor na mediação do saber. Há professores que querem que o aluno escreva, mas “não se ensina o aluno a escrever” (NIZA, 2015, p. 430). Querem que leiam, mas não encontram tempo para a leitura. Ademais, nem se perguntam por que não leem, embora saibam da importância da ação, digo, do costume de ler, no seu ofício, na sua vida. Nada é tão mais educativo que o ato de ensinar e experimentar as possibilidades de leitura. As fontes e modos de leitura são cada vez mais fartas e surpreendentes. Aventurar-se, porém, nesse mundo e desfrutar do prazer da leitura ainda é um privilégio de poucos. E, muitos, embora compelidos ao dever de ler – seja na ação de *docender*, seja na ação de *discendir*, (ROMÃO, 2018), pouco ou nada fazem para reverter este cenário.

Considerações Finais

A vida que segue sob a influência da sociedade da informação é um entrave permanente à leitura e, por essas e outras, ninguém (PENNAC, 2011) jamais tem tempo para ler. A leitura é cada vez mais abreviada, apressada, (des)afetiva. Quase não há lugar para a poesia, para uma boa leitura. É preciso ler para ser e tornar-se, tanto quanto possível, à altura de seu tempo. Ler em sua abrangência. Ler para refletir a si e realidade em que se insere. Ler para ir além do ponto em que está. Ler para elevar a condição humana. Ler, enfim, para melhoria das formas de comunicação que, nesses novos tempos, ganha proporções fora de alcance, sobretudo, pela rapidez com que novas configurações aparecem. O mundo já não é mais o mesmo, embora faz tempo que vem mudando.

O lugar da leitura nesse cenário é de elevada escala. Chega a ser incomparável a qualquer outro meio de aprendizado e comunicação uma vez que ela tem um ritmo próprio, que é movido pela vontade do leitor, vontade que, por vezes, precisa ser (re)inventada. A leitura suscita, de acordo com o olhar da criança, amplia espaços de interrogação, de curiosidade, de meditação, de exame crítico, de liberdade, de educação, de felicidade. Por isso, a criança não é mais a mesma depois que aprende a ler.

Talvez esta realidade instigue não apenas novos modos de leitura, mas novos meios e pedagogias de leitura. Em meio a espantos e indagações, apenas vão se ampliando novas formas de ler, aprender e vir a ser. Do tempo em que se lia apenas movendo os lábios, sem emitir som, até chegar a era da leitura digital, muita coisa mudou. A escola precisa, como adverte Wallon, acompanhar a cultura do seu tempo, portanto, necessita atentar para as mudanças e, mais que isso, seus apelos, sem ficar à margem dos meios e das possibilidades de leitura. As instituições de ensino, em particular no nível básico, têm como papel pôr em ação os suportes na perspectiva de fazer valer essas possibilidades educativas da leitura. Os profissionais do magistério, em particular, o professor, tem o dever de deflagrar esta marcha. Precisa, portanto, de preparo para saber ajudar e exercer seu papel. Ajudar sem ignorar o ritmo, a idade, as diferenças, as expectativas da criança. Se não sabe ajudar, “melhor não ajudar”. Se não levar em consideração as abrangências e implicações da leitura no caminho para feitura de si, melhor não ensinar. Nenhuma ação é mais educativa do que a ação de ensinar ler.

Referências

ALMEIDA, V. D. Memórias, experiência(s) e formação: uma tríade multirreferencial. *In: Memoriais, Literatura e práticas culturais de leitura*. Salvador: EDUFBA, 2010.

ALMEIDA, A. R. S. Leitura em voz alta. Obrigação ou prazer? *Revista ABC Educação*. São Paulo, ano 7, nº 58, agosto/2006.

ALMEIDA, S. F. “A ler bem vou mais além”. *In: Dissertação de Mestrado Psicologia da Educação no âmbito de Literacia Emergente*. UPorto, Portugal, 2011.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização: entenda as polêmicas presentes na PNA**. Disponível site undime.org.br. Acesso, 5.jun.2020.

BENJAMIN, W. **Escritos sobre o mito e linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

BENJAMIN, W. **O Narrador**: reflexões sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio D’ Água, 2012.

BRUNER, J. **Cultura da Educação**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 1996.

CECCON, C. **A vida na escola e a escola na vida**. 23ª ed., Petrópolis: Editora Vozes Ltda em co-edição com IDAC, 1991.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, S. A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. *In*: Oliveira-formozinho (org.). **A escola Vista pelas Crianças**. Porto, PT: Porto Editora, 2008.

DI NUCCI, E. P. Alfabetizar letrando. Um desafio para o professor! *In*: LEITE, Sergio (org.) **Alfabetização e Letramento**: contribuições para práticas pedagógicas. Campinas: Komedi, 2005.

FREIRE, P; MACEDO, D **Alfabetização**: Leitura do mundo leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1990.

FREIRE, P; MACEDO, D. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Cortês, 1996.

FREIRE, P; MACEDO, D. Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011a.

FREIRE, P. & GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, P. & GUIMARÃES, S. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, P. & GUIMARÃES, S. Extensão ou comunicação. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GOMES, I. & SANTOS, N. L. **Literacia emergente: “é de pequenino que se torce o pepino”**. Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 2005.

LEITE, S. **Alfabetização e Letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, SP: KOMEDI, 2005.

MORATTI, M. R. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NIZA, S. Os fluxos da escrita que transforma. *In*: NÓVOA, Antonio *et al.* (orgs). Sérgio Niza: **escritos sobre educação**. Lisboa: Tinta-da-China, 2015.

NUNES, C. **Educação emancipatória**. Florianópolis, SC: Sofios, 2003.

PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

RAPOSO, D.; COSTA, J. **A rebelião dos signos: a alma das letras**. Lisboa: Dinalivro, 2010.

ROMÃO, E. **Educação de bocadinho em bocadinho: criança & leitura**. Curitiba, Paraná: CRV, 2020.

ROMÃO, E. A educação do educador na sociedade maquina: a ética e a estética da docência e do desejo de docender. *In: Filosofia e Educação*. Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 58-89, jan/abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/download/.../17697>

QUEIRÓS, B. C. **Sobre Ler, Escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

QUEIRÓS, B. C. **O livro de Ana**. São Paulo: Global, 2009.

QUEIRÓS, B. C. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**. Miguilim: Editora atual: Global, 1996.

SÁ, E. **Hoje não vou à escola: porque é que os alunos não tiram boas notas?** Lisboa: Lua de Papel, 2014.

SARMENTO, M. As crianças e os efeitos da crise pandémica. *In: Opinião*. Universidade do Minho/Pt. 3. de junho de 2020.

SUJOMLINSKI, A. **Pensamiento Pedagógico**. URSS:Progreso, 1975.

UNESCO. **Institute for Lifelong Learning**, 2017.

ZAZZO, R. **Henri Wallon: psicologia e marxismo**. Lisboa: Editorial Veja, 1978.