



PÁGINA

5 Leituras contra o racismo na sala de aula

PÁGINA

6 Dificuldade de aprendizagem na alfabetização

PÁGINA

10

Entrevista: Marco Antônio de Oliveira

PÁGINA

13

O que é consciência fonológica?

PÁGINA

16

Perfil: alfabetização pelo mar

PÁGINA

14

Música na escola



Dificuldades de aprendizagem?



ANTÔNIO AUGUSTO BATISTA - diretor do Ceale

A matéria principal deste número e parte significativa da entrevista com o linguísta Marco Antônio de Oliveira discutem as chamadas "dificuldades de aprendizagem" da leitura e da escrita. Disse "chamadas" porque os dados e as informações levantadas na reportagem de Naiara Magalhães e Fernanda Santos deixam muito evidente que o fenômeno a que designamos "dificuldades de aprendizagem" encobre, na verdade, nossas próprias dificuldades para construir uma pedagogia da alfabetização e do ensino da língua escrita adequada para as crianças de meios populares.

Nunca é demais relembrar certos dados: de acordo com o Saeb, mais de 50% das crianças chegam à 4ª série sem desenvolver as habilidades básicas de leitura e de escrita; os índices de reprovação no primeiro ano do ensino fundamental, segundo o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (Inep), estão em torno de 40% e podemos supor que esse elevado percentual se deve à não alfabetização das crianças; pesquisa recente também realizada pelo Inep mostra que os alunos da escola pública brasileira pertencem às classes D e E e que, de acordo com o Saeb, as crianças com rendimento mais baixo são justamente aquelas mais pobres, que vivem em regiões mais pobres, cujos pais são menos escolarizados.

Precisamos reconhecer: não é possível que todas essas crianças tenham "dificuldades", sejam "disléxicas", tenham "problemas afetivos", tenham "deficiências" culturais, lingüísticas ou cognitivas. Assim, mais que uma dificuldade da criança,

motivada por fatores individuais ou sociais, temos que admitir que as dificuldades de fazer com que os alunos aprendam são antes dificuldades *nossas*: dificuldades da Universidade e dos Centros de Formação de Professores para preparar adequadamente nossos alunos para a *escola real* em que trabalharão, para o *aluno real* com que trabalharão; dificuldades dos sistemas públicos de ensino para definir e implementar políticas efetivas para assegurar um *ensino de qualidade*, numa escola com *adequada infra-estrutura*, por meio de professores com *adequada formação e remuneração*; dificuldades dos professores para se desvencilhar de uma *imagem idealizada* de seus alunos, para, com a Universidade, construir *estratégias metodológicas* que permitam inserir de modo pleno as crianças das camadas populares na cultura escrita. Há muito, portanto, que fazer. Mas *refletir* sobre nossas próprias dificuldades e *reconhecê-las* é um significativo ponto de partida.

Nossa reportagem principal mostra ainda, porém, a necessidade de reconhecer uma *outra* dificuldade: crianças negras tendem a ter um rendimento mais baixo nas avaliações do Saeb do que crianças brancas. É desnecessário dizer que crianças negras são tão capazes de aprender quanto as brancas. Por que então esse dado difícil e incômodo? Só podemos reconhecer: assim como a sociedade da qual faz parte, a escola brasileira e sua Universidade discriminam, manifestam, muitas vezes, atitudes e práticas preconceituosas e precisam, com urgência, quebrar tabus e começar a falar e a refletir sobre seu papel na criação das desigualdades entre brancos e negros em nosso país.

Conselho de leitores

O *Letra A* possui um Conselho de Leitores que discute o jornal a cada edição e propõe assuntos e enfoques a serem abordados nos próximos números. A primeira reunião foi realizada no dia 2 de junho, com a presença da equipe responsável pelo jornal e de alfabetizadoras e estudantes de graduação e pós-graduação de cursos de Letras e Pedagogia.

O próximo encontro do Conselho de Leitores, para o debate desta segunda edição, será realizado no dia 10 de agosto, quarta-feira, às 19 horas, na sala da Congregação da Faculdade de Educação da UFMG. A participação é livre. Informações pelo tel. (31) 3499.6211 ou pelo e-mail letra.a@fae.ufmg.br.

Cartas e e-mails

"Nada é mais gratificante do que alfabetizar". As palavras de Magda Soares, veiculadas pelo *Letra A*, caíram sobre minha mente como um bálsamo, pois sou professora alfabetizadora. Esta entrevista foi muito esclarecedora, com informações acerca de um tema tão complexo. Espero que publicações como esta estejam sempre em circulação. Encontro vocês, com muita expectativa, na próxima edição."

Marlene D. Carmo, Professora do 1º ciclo da Escola Municipal Pedro Nava (Nova Lima/ MG)

"Fiquei encantada com a publicação desta Universidade para alfabetizadores e gostaria de saber como faço para receber exemplares. Trabalho com formação de professores alfabetizadores e os assuntos tratados muito me interessam."

Renata Mallet Soares Paragó, Fundação Municipal de Educação de Niterói e consórcio CEDERJ da UNIRIO-RJ (Niterói/RJ)

"Eu acho muito importante um jornal que privilegia o professor alfabetizador e que dá suporte ao trabalho desenvolvido dentro da sala de aula. Um jornal que relata experiências e várias pesquisas na área da alfabetização nos ajuda a avaliar e reavaliar as atividades e o modo como desenvolvemos este trabalho no nosso dia-a-dia. Serve ainda para repensarmos os nossos conceitos e nos direcionarmos perante nossos alunos".

Eliane Tereza Domingues de Melo, Vice-diretora da Escola Municipal Professora Maria José Augusta dos Santos Albuquerque (Raposos/ MG)

O ENDEREÇO PARA CARTAS É: Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (Ceale), Faculdade de Educação da UFMG, Avenida Antônio Carlos, 6627, Campus Pampulha, Belo Horizonte, Minas Gerais, Cep 31270- 901 e para mensagens eletrônicas: letra.a@fae.ufmg.br.

ASSINATURAS: Grupos de professores e instituições, como escolas, universidades e secretarias de educação de todo o país podem assinar o jornal *Letra A*. Mais informações: formacaoceale@fae.ufmg.br ou (31) 3499 53 34

Reitora da UFMG	Ana Lúcia Gazzola
Vice-reitor da UFMG	Marcos Borato
Pró-reitor de extensão	Edison Corrêa
Pró-reitor adjunto de extensão	Maria das Dores Pimentel Nogueira
Diretora da FaE	Ângela Imaculada de Freitas Dalben
Vice-diretora da FaE	Antônia Vitória Soares Aranha

Diretor do Ceale	Antônio Augusto Gomes Batista
Vice-diretora	Maria da Graça Costa Val
Coord. de Relações Institucionais	Aparecida Paiva
Editor Pedagógico	Antônio Augusto Gomes Batista
Coord. do Jornal	Marilides Marinho

Editora de Jornalismo	Silvia Amélia de Araújo (MG09785jip)
Projeto Gráfico	Marco Severo
Diagramação	Júlia Elias, Livia Marotta, Marco Severo e Patrícia De Michellis
Repórteres	Ana Paula Brum, Conrado Mendes, Naiara Magalhães e Fernanda Santos
Assessoria	Elton Antunes e Paulo Bernardo Vaz
Revisão	Heliana Maria Brina Brandão



O tema é

Crianças de seis anos devem ser alfabetizadas?



Foto: Arquivo pessoal

MONICA CORREIA BAPTISTA - Professora da Faculdade de Educação da UFMG; pesquisadora do Ceale

Atualmente, existe consenso quanto à adequação de práticas educativas que incentivem as crianças, desde cedo, a ouvir histórias lidas, a manusear textos, a escrever por intermédio do professor. Mas sabemos que ela não pode compreender o sistema alfabético pela simples observação de materiais ou de situações de escrita. É preciso uma intervenção pedagógica capaz de ensinar, dentre muitas capacidades, a compreender a natureza de nosso sistema de escrita. Capaz, portanto, de alfabetizar. Com que idade as crianças devem ser alfabetizadas? Podem ser alfabetizadas aos seis anos?

Diria que a questão sobre o início do aprendizado antes dos sete anos é *um problema mal colocado*. Em primeiro lugar, porque não é o adulto quem decide quando a aprendizagem deve começar. A criança, desde muito pequena, se pergunta sobre o significado de marcas gráficas em cartazes, embalagens, etc. e elabora hipóteses sobre seu funcionamento. Cabe à escola dar continuidade ao aprendizado da criança, que possui plenas condições de compreender as regras desse sistema de representação. Há, ainda, maneiras prazerosas e adequadas de desenvolver, nessa idade, as capacidades da alfabetização.

Em segundo lugar, ensinar habilidades de leitura e escrita a crianças menores de sete anos deveria ser um *compromisso político*. Mais de 90% das crianças dos setores médio e alto de nossa sociedade iniciam sua escolarização aos quatro anos. Por que, justamente para crianças cujo acesso aos bens culturais é insistentemente negado, se questiona a pertinência de ensinar a ler e escrever?



Foto: Maria Malta

MARIA MALTA - Professora da PUC de São Paulo e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas

De um lado, pré-escolas particulares forçam uma alfabetização precoce, sem respeitar ritmos individuais e características da faixa etária. De outro, prospera uma visão romantizada, que rejeita qualquer programa que inclua material escrito, privando crianças de meios populares das experiências que não têm em seus ambientes familiares.

A antecipação do ingresso no ensino fundamental gera temores e riscos reais. Há municípios, no país, com altas taxas de repetência nas primeiras séries. Nessas condições, crianças passarão a repetir o ano um ano antes? Em muitas escolas ainda funcionam classes com um número excessivo de alunos, muitos deles multi repetentes, outros novatos. Será melhor para crianças de 6 anos serem transferidas, um ano antes, da pré-escola para essas classes?

A outra face da moeda é que cerca de 40% das crianças brasileiras não têm acesso à pré-escola. Para elas, o ingresso aos seis anos pode significar um progresso real, numa estratégia possível para a democratização do acesso à escola.

Os sistemas de ensino devem garantir às escolas condições para que essa incorporação ocorra de forma positiva. Professores que recebem as crianças mais novas devem ser preparados e contar com orientação pedagógica contínua; classes precisam ser formadas com número menor de alunos e com mobiliário e materiais adequados.

Nessa perspectiva, a inclusão das crianças de seis anos na primeira série poderia se dar sem grandes sobressaltos e a alfabetização seguiria seu curso normal, independente de a criança se encontrar na pré-escola ou na primeira série.

DICIONÁRIO DA ALFABETIZAÇÃO

Construtivismo

O *Construtivismo* tem sido entendido, no campo educacional, de três maneiras: como uma teoria do conhecimento, como uma teoria sobre o ensino-aprendizagem e como ideário pedagógico ou prática pedagógica alternativa. Essas três concepções levam em conta a construção do conhecimento, efetuada nas interações ou trocas entre Sujeito (aquele que conhece) e Objeto (sua fonte de conhecimento).

Conhecemos, hoje, duas correntes construtivistas, o *Construtivismo Piagetiano*, representada pelos estudos de Jean Piaget e o *Construtivismo sócio-interacionista* ou

sócio-cultural, representado pela Psicologia Sócio-histórica soviética de Vygotsky, Luria e Leontiev.

As relações entre o construtivismo e a prática pedagógica foram estabelecidas, sobretudo na América Latina, com base no trabalho de Emilia Ferreiro e colaboradores sobre a *psicogênese da língua escrita*, quer dizer, sobre as concepções e hipóteses que as crianças fazem para se apropriarem da escrita.

Como prática pedagógica, a concepção construtivista é sustentada por alguns princípios: a) valorização da atividade do aprendiz em sua relação com o

objeto de conhecimento e seu universo sociocultural; b) respeito aos *conflitos cognitivos* e erros do sujeito como momentos construtivos do conhecimento; c) ênfase na avaliação processual e na organização mais flexível e dinâmica de grupos ou turmas de alunos; d) promoção de contatos intensos com o universo da leitura e da escrita, com foco em contextos interativos; e) organização do trabalho escolar em bases mais coletivas e f) maior interesse na qualificação do professor, também considerado um sujeito que constrói conhecimento.

MARIA DAS GRAÇAS DE CASTRO BRÉGUNCI Professora aposentada da Faculdade de Educação da UFMG; pesquisadora do Ceale





Em novembro, o Ceale promove o Jogo do Livro VI

Com o tema: "Culturas, conhecimentos, linguagens", o Grupo de Pesquisa do Letramento Literário do Ceale promove, nos dias 9, 10 e 11 de novembro deste ano, o Jogo do Livro VI. O evento, de abrangência nacional, será realizado na Faculdade de Educação da UFMG.

A conferência de abertura será com Vera Teixeira Aguiar, professora da PUC-RS. Ao longo dos três dias de evento, os participantes e debatedores das mesas redondas vão discutir questões como letramento literário, alfabetização e formação de leitores. No evento também serão realizadas diferentes oficinas.

A taxa de inscrição é de 20 Reais para estudantes e 40 Reais para professores, até o dia 14 de outubro. Após essa data, os valores passam para 25 e 50 Reais. Cada oficina terá um valor adicional de 5 Reais. Propostas de trabalho, pôsteres e/ou oficinas deverão ser enviadas até o dia 15 de agosto.

Há 10 anos o Ceale vem realizando o Jogo do Livro, direcionado a professores, estudantes de graduação e pós-graduação, escritores, editores, ilustradores e críticos. Suas mesas redondas, conferências e oficinas sempre debatem temas relacionados às práticas de leitura de alunos e professores.

Ceale Debate

O Ceale Debate é um ciclo de conferências promovido há 11 anos pelo Ceale. O objetivo é apresentar e discutir estudos e pesquisas que possam dar suporte aos profissionais da rede pública envolvidos no ensino da leitura e da escrita. As palestras são gratuitas e ocorrem às 19h30, no auditório Neidson Rodrigues, da Faculdade de Educação da UFMG. Este ano serão realizadas seis conferências. No primeiro semestre, as pesquisadoras Judith Green (Universidade da Califórnia), Roxane Rojo e Maria Bernadete Abaurre (ambas da Unicamp) participaram do evento. Acompanhe as próximas conferências de 2005.

Mais informações pelos telefones do Ceale: (31) 3499-5334 ou 3499-6211.

30 de agosto: Formação de alfabetizadores -
Telma Weiss (consultora de redes públicas de educação).
Veja a programação completa no Portal Educativo Ceale



Variedades lingüísticas e alfabetização

Por que algumas crianças, quando iniciam seu processo de alfabetização, falam "pranta" ao invés de *planta*? E por que escrevem "ropa" em lugar de *roupa*? De acordo com Stella Maris Bortoni-Ricardo, autora do livro *Educação em língua materna, a sociolingüística na sala de aula*, isso decorre das variedades lingüísticas do Português (veja também a entrevista, nesta edição, com o lingüista Marco Antônio de Oliveira).

No livro, Estella Bortoni-Ricardo busca conscientizar os leitores a respeito dessa variação, comumente confundida com "erros de português". Ela explica que a noção de erro nada tem a ver com a lingüística, tratando-se de um conceito sociocultural construído pelos grupos privilegiados e imposto aos demais grupos sociais. O texto reflete sobre o português brasileiro, suas variedades e seu ensino em sala de aula.

Publicada pela Parábola Editorial, a obra destina-se a professores do ensino fundamental e médio e a alunos dos cursos de Letras e Pedagogia.



Letras de músicas

A Casa das Cifras (www.casa.cifras.nom.br) é uma página na Internet que contém letras de canções de músicos brasileiros e estrangeiros, acompanhadas de suas cifras. As canções podem diversificar a seleção de gêneros de textos trabalhados em sala de aula. Elas podem, especialmente, ser utilizadas para o desenvolvimento da consciência fonológica da criança (pela exploração de rimas e sons), assim como para ampliar sua formação musical (veja matéria sobre o tema neste número). Para ter acesso às letras de músicas, basta selecionar a letra inicial do nome do cantor, na parte superior da página, e clicar sobre o nome dele. Para obter, por exemplo, a música *Coração Civil*, de Milton Nascimento e Fernando Brant, selecione "M" e, a seguir, o nome do cantor, acessando a letra desta e de outras canções gravadas por ele. *Coração Civil* é faixa dos CD's *Caçador de Mim* e *Minha História* e rende uma boa aula.



Portal Educativo Ceale

No ar desde o dia 2 de maio, o Portal Educativo Ceale é uma nova fonte de informação para educadores. Contém reportagens e notícias constantemente atualizadas, resultados de pesquisas e artigos para impressão; resumos de teses e dissertações sobre alfabetização, leitura e escrita; resenhas de livros infanto-juvenis e de obras relevantes para o professor. Permite, ainda, o acesso ao banco de dados do Setor de Documentação do Ceale e a materiais para cursos de formação profissional e pessoal.

O Portal também apresenta informações sobre o Ceale, seus projetos e ações. Em breve, serão estabelecidos espaços virtuais de discussão entre professores e de transmissão ao vivo do Ceale Debate e outros eventos. O Portal Educativo Ceale é uma das ações do Centro na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, criada pelo MEC. O conteúdo completo do *Letra A* também está disponível para consulta e impressão.

VISITE O PORTAL EDUCATIVO CEALE - www.fae.ufmg.br/ceale



Quebrando tabus e preconceitos

A literatura como forma de iniciar o debate sobre o respeito às diferenças

Mesmo com uma população composta por diferentes grupos raciais, o preconceito no Brasil é grande. Como, na escola, tratar da diversidade racial sem intensificar a discriminação e os tabus que dificultam o enfrentamento do problema? Reconher a existência do preconceito é um primeiro e fundamental passo. Discutir o preconceito, em sala de aula, é um segundo passo importante. A literatura pode ajudar o professor e os alunos a abordar essa temática de modo especial, levando a criança a experimentar diferentes situações e pontos de vista.

O amigo do rei, *Menina bonita do laço de fita* e *Tanto, tanto!* são alguns dos livros que podem ser trabalhados em sala de aula. Ao utilizá-los, é necessário que o professor tenha a mesma naturalidade com que discute, por exemplo, os clássicos da literatura infantil como *Cinderela* ou *A Bela Adormecida*. A escola, ao atender alunos negros e brancos, deve estar preparada para lidar com a diversidade, sem esquecer que "o pertencimento étnico-racial é uma das várias facetas dessa multiplicidade", comenta Celeste Libania, graduada em Letras e sócia-proprietária da Sobá, livraria especializada em publicações étnicas.

No livro *O amigo do rei*, a leitura começa pelas ilustrações da capa. Enquanto Ioiô, o menino branco, tem roupas luxuosas, Matias, o menino negro e escravo, está descalço e em posição de inferioridade em relação a Ioiô. Pode-se perguntar aos alunos quem será o rei da história. O senso comum leva a pensar que será Ioiô. A situação é, então, propícia para abordar a questão do 'pré-conceito', pois, como o aluno descobrirá ao final da leitura, quem acaba rei, num quilombo, é Matias.

Conceição Evaristo, escritora e pesquisadora de literatura brasileira e das literaturas africanas de língua portuguesa, ressalta que a

escravidão é outro ponto do livro que pode ser tratado em sala. Pesquisar, para além do que informam os livros didáticos, os fatores históricos que culminaram na escravização de africanos no Brasil é um dos meios de discutir a questão. Celeste Libania acrescenta: "É preciso que haja a preocupação dos educadores em conhecer e ter uma visão crítica dos acontecimentos descritos pela história oficial".

Em *Menina bonita do laço de fita* (veja o box), Ana Maria Machado conta a história de um coelho branco que se encanta pela beleza de uma menina negra e sonha em ter, um dia, "uma filha pretinha e linda que nem a menina". Ao lhe fazer perguntas sobre as "misteriosas" diferenças de cor, permite, sem didatismos e lições, levar os pequenos leitores a refletir sobre essas diferenças. Pelo olhar do coelho, crianças negras e brancas podem encontrar uma base para a construção de uma identidade positiva.

Tanto, tanto! encanta por suas belas ilustrações (veja abaixo). A imagem de uma família negra feliz pode ser percebida no sorriso de cada personagem, em suas roupas coloridas, sua festa. "O cotidiano dessa família, diferente do que os alunos estão acostumados a ver em livros ou novelas, não é o da miséria", enfatiza Conceição.

Preparar o ambiente onde ocorre a leitura é tão importante quanto propiciar o acesso da criança a esses livros. Fazer uma boa apresentação da obra e pensar em atividades interessantes faz com que os alunos, além de serem seduzidos pela literatura, passem a ver a questão da diferença sem preconceitos. Livros como esses devem deixar de ser uma prática apenas em datas comemorativas, como o 13 de maio, e passar a ser discutidos com as crianças com mais frequência. (ANA PAULA BRUM)

TRABALHANDO A DIFERENÇA COM A IMAGINAÇÃO

Utilizando bonecos que representam o coelho e a menina negra de *Menina bonita do laço de fita*, a professora Maria do Carmo Henriques, do primeiro ciclo da Escola Municipal João Pinheiro, em Belo Horizonte, conta como lê o livro com seus alunos. "Eu começo a leitura assim: 'era uma vez uma menina linda, linda. Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas'. E aí que eu mostro uma boneca, que representa a menina bonita do laço de fita." Num primeiro momento, os alunos se assustam pelo fato de a menina ser negra, pois como afirma a alfabetizadora, "a beleza negra não está no imaginário deles".

Depois de contar a história, Carminha, como é conhecida, gosta de abordar um ponto importante: ninguém é igual a ninguém. Ela complementa seu trabalho com livros como *Ana e Ana* (Editora DCL), em que duas crianças gêmeas, negras, gostam de coisas diferentes e têm personalidades distintas: enquanto uma é extrovertida, a outra é tímida. Assim, tratando as diferenças entre as pessoas de forma lúdica, os alunos vivenciam, de modo positivo, o universo cultural afro-brasileiro e podem construir novos modos de verem a si mesmos e de se relacionarem com os outros.

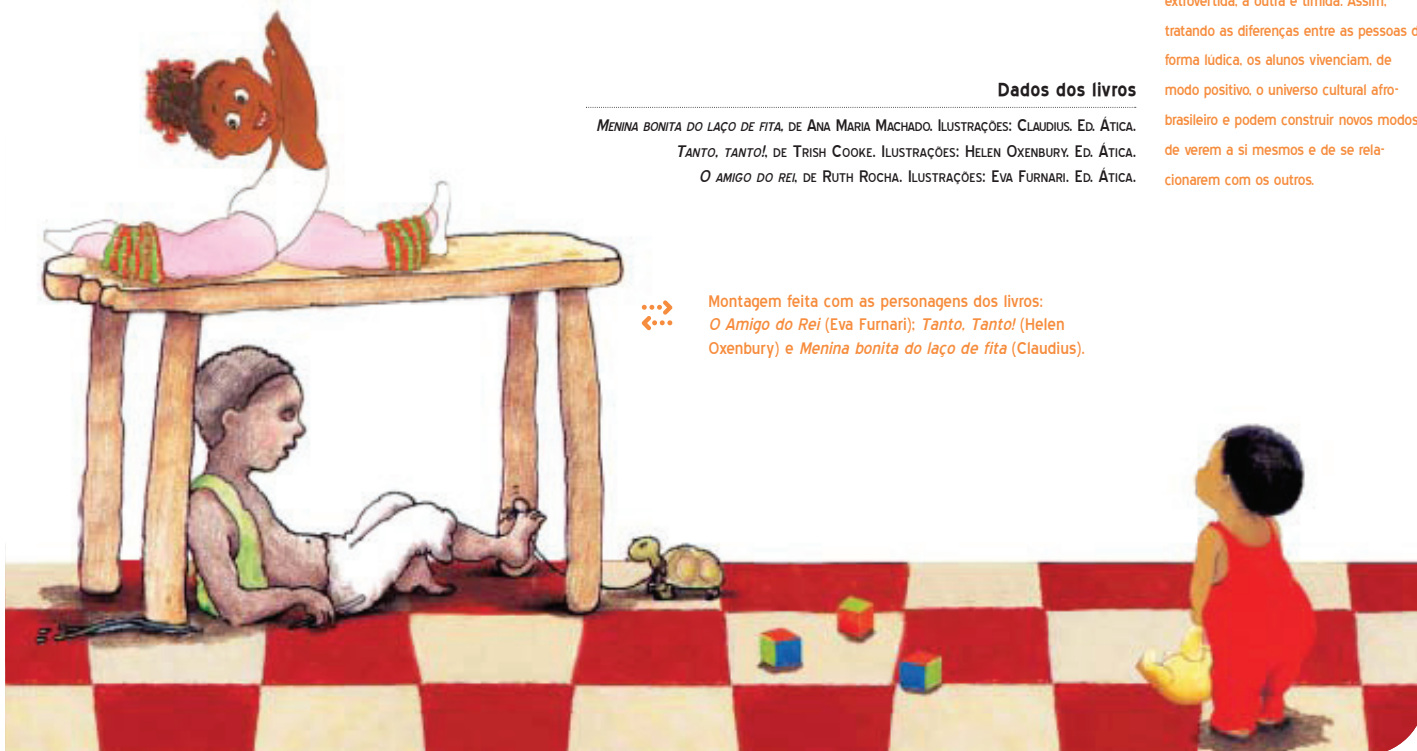
Dados dos livros

MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA, DE ANA MARIA MACHADO. ILUSTRAÇÕES: CLAUDIUS. ED. ÁTICA.

TANTO, TANTO!, DE TRISH COOKE. ILUSTRAÇÕES: HELEN OXENBURY. ED. ÁTICA.

O AMIGO DO REI, DE RUTH ROCHA. ILUSTRAÇÕES: EVA FURNARI. ED. ÁTICA.

Montagem feita com as personagens dos livros:
O Amigo do Rei (Eva Furnari); *Tanto, Tanto!* (Helen Oxenbury) e *Menina bonita do laço de fita* (Claudius).



Todo professor pode ensinar, toda

A dificuldade de aprendizagem na alfabetização tem causas diversas. Enfrentar esse obstáculo exige do professor empenho em conhecer a origem do problema de cada aluno. Só assim o educador terá condição de auxiliar a criança a descobrir o caminho que leva ao mundo letrado

FERNANDA SANTOS E NAÍARA MAGALHÃES



Criança com "problema de memorização", "disléxica", "lenta", "carente cultural", aluno com "desajustamento social", "estudante abaixo da média", "elementos perturbadores da classe": esses são apenas alguns dos termos usados para definir meninos e meninas considerados com dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita.

Boa parte das idéias sobre o assunto tende a buscar um "culpado" para o fracasso do aluno, se concentrando, geralmente, num único fator para explicar as dificuldades de aprendizagem. O mais comum é focalizar o problema no aprendiz, negligenciando o processo de ensino-aprendizado da leitura e da escrita, como se a alfabetização fosse uma etapa a que o aluno só chegaria se não tivesse nenhum dos muitos supostos problemas orgânicos, cognitivos, afetivos e sócio-culturais que explicariam o fracasso da criança na escola.

No dia-a-dia da sala de aula, o educador tende a identificar rapidamente um aluno que considera ter dificuldade de aprendizagem: aquele que não segue o ritmo do restante da turma ou não corresponde ao que era esperado. Mas, muitas vezes, o professor não possui recursos necessários para entender a natureza da dificuldade e identificar os fatores que a produzem de fato. Além disso, como afirma a professora Bernadete Abaurre, da Unicamp, muitas das supostas dificuldades do aluno são, na verdade, a expressão de hipóteses que aprendizes fazem para se apropriar da língua escrita.

De acordo com a psicóloga, consultora em alfabetização, Lair Levi Buarque, o problema realmente existe quando a criança demora a superar os obstáculos do início da alfabetização. Para Lair Buarque, crianças de 1ª e 2ª séries que "trocam letras", "omitem sílabas" ou fazem a "não segmentação das palavras" não podem ser consideradas, a princípio, com dificuldades de aprendizagem. "A partir da 3ª ou 4ª série é que esses obstáculos não são mais aceitáveis", afirma. A professora da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do Ceale, Maria Lúcia Castanheira, alerta, porém, que a defasagem tempo/ritmo não pode ser considerada isoladamente.

»» Decodificar as sílabas e não entender as palavras

Paulo foi reprovado duas vezes na 1ª série. Quando a pesquisadora Sara Mourão o conheceu, ele tinha 11 anos e estava na 3ª série em uma escola de Belo Horizonte. Ela trabalhava nessa escola como professora de apoio, ajudando as educadoras a desenvolver projetos especiais e a trabalhar com alunos em descompasso com a turma.

Negro, gordinho, simpático, material bagunçado: ele tinha só uma blusa de uniforme, que começava a semana limpa e terminava suja. A mãe trabalhava como faxineira, a avó alcoólatra cuidava dele e da irmã mais nova durante o dia. Sara Mourão descobriu que, apesar de estar na 3ª série, o menino não sabia ler e escrever.

No primeiro dia em que ela foi escrever com a turma, percebeu que Paulo não fazia a atividade. Insistiu muito com o menino de braços cruzados sobre

a carteira. Foi então que Paulo a chamou e falou baixinho: "Eu não sei escrever nem ler. EU escreve com o E e o U?" Surpresa, ela perguntou: "Paulo, por que você não me disse antes que não sabe ler e escrever?". A resposta foi rápida e objetiva: "Ah, porque eu tenho vergonha".

Paulo tinha uma colega que deixava que ele copiasse suas atividades. Ele possuía ótima letra e era bom em matemática. "Isso tornava suas dificuldades menos evidentes", explica a pesquisadora. Paulo também conhecia o alfabeto e sabia que nossa escrita representa sons da fala, o que é decisivo na alfabetização.

Apesar disso, os processos de codificação e de decodificação eram feitos com muita lentidão e esforço. Tinha dificuldades quando se deparava com sílabas como 'tra' (em *trazer*) ou 'por' (em *porta*). O

mais preocupante era que ele não conseguia associar o que lia ou escrevia a um significado. Lia sílaba por sílaba, mas, se a professora perguntava qual palavra havia lido, ele não sabia responder.

Para ajudar o aluno, Sara Mourão realizou atividades em que adiantava a construção do significado das palavras. Dizia: "Agora, você vai ler o nome de uma cor". Então, quando o menino lia 'a-ma-re-lo', ela repetia a 'dica' e Paulo conseguia responder o que tinha lido. Ela também ouviu bastante a criança, conheceu sua história de vida e a incentivou, dizendo que "já sabia muita coisa e que não precisava ter vergonha do que ainda não havia aprendido". A professora regular também passou a dar mais atenção ao menino, tentando envolvê-lo nas atividades da turma. Paulo foi alfabetizado e progrediu de série.

criança pode aprender a língua escrita

Esse critério, segundo ela, geralmente encobre casos de crianças que não aprendem, seja qual for a série ou ciclo, porque tiveram, na escola, experiências "limitadas" para o domínio da escrita.

A sociolinguísta, professora da Universidade de Brasília, Stella Bortoni-Ricardo, reforça, ainda, que "a leitura e a escrita são processos criativos. Quando estão lendo ou escrevendo, os alunos constroem hipóteses sobre como devem ler e escrever, levando em conta o conhecimento que já têm da língua". Ou seja, as crianças reproduzem processos próprios de sua linguagem oral na hora de redigir.

Os "erros de ortografia" podem decorrer, ainda, do caráter arbitrário das convenções ortográficas (veja a entrevista deste número). As crianças, e mesmo os adultos, só aprendem a maneira correta de escrever determinadas palavras com a memorização. Stella Bortoni explica que "o domínio dessas convenções só vai se consolidar depois que os alunos tiverem muito contato com os textos escritos".

Ambiente familiar

Outro fator que torna difícil o tratamento da questão é a conjugação de muitas causas individuais e sociais na produção de entraves no processo de alfabetização. Possíveis origens do problema são o pouco contato das crianças com a linguagem escrita num ambiente familiar não-letrado e o seu ingresso tardio na escola.

As crianças pertencentes às camadas favorecidas, em geral, familiarizam-se muito cedo com o mundo da escrita, seja na escola ou em casa. Quando começam o processo formal e sistemático de alfabetização, já construíram muitos conhecimentos sobre o que é escrita e como ela funciona. Os alunos pobres, por sua vez, passam a freqüentar a escola aos seis ou sete anos e, muitas vezes, só então têm maior contato com materiais impressos diversos, especialmente livros de literatura. "Ao que tudo indica, a escola está pouco preparada para lidar com crianças desses meios e tende a subestimá-las porque espera que tenham os mesmos conhecimentos e atitudes das crianças de meios privilegiados", aponta o professor Antônio Augusto Gomes Batista, diretor do Ceale.

Resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) mostram que o nível de leitura de alunos da 8ª série de escolas privadas é superior ao de alunos do 3º ano do ensino médio de escolas públicas. Sobre a influência de um

ambiente familiar pouco letrado, os dados do Saeb/2003 apontam que, dentre alunos da 4ª série do ensino fundamental acompanhados em sua vida escolar por pessoas que nunca estudaram, 38,4% estão em estágio muito crítico de aprendizagem da Língua Portuguesa. Já dentre alunos acompanhados por pessoas que completaram ou cursam faculdade, apenas 10,9% se encontram nesse estágio. No entanto, é preciso ter em conta que há pais com níveis baixos de escolarização ou mesmo analfabetos que acompanham a vida escolar de seus filhos e os incentivam, contribuindo bastante para o seu sucesso escolar. Dados do próprio Saeb/2003 indicam que alunos cujos pais ou responsáveis sempre conversam sobre o que acontece na escola têm desempenho melhor em Língua Portuguesa do que crianças que não têm esse tipo de conversa em casa. Daí a importância de os professores se esforçarem para envolver a família no processo de alfabetização.

A pesquisadora em Sociologia da Educação e professora da UFMG, Maria José Braga, mostra como esses dados devem ser interpretados. Segunda ela, é preciso desmitificar o determinismo que geralmente vem atrelado à análise do fracasso escolar de crianças pertencentes a famílias pobres. Apoiando-se em pesquisas sobre casos concretos de sucesso escolar em meios populares, ela explica que "são muitos os fatores, especificamente 'amarrados' em cada caso, que possibilitam o sucesso em famílias não-letradas". Esses fatores estariam ligados a formas diferentes e específicas de mobilização escolar, assim como à valorização da escola pela família e à relação com a cultura escrita no ambiente familiar. Maria José Braga faz uma ressalva: não se pode negar que a situação social tenha implicações de peso no processo de escolarização da maior parte da população, em diferentes sociedades.

Fala e escrita

Além de fatores sócio-econômicos, há aspectos lingüísticos envolvidos na "construção" das dificuldades de aprendizagem: a maioria das crianças pobres ingressa na escola usando uma linguagem muito diferente da que a escola valoriza. A forma como os alfabetizadores lidam com a linguagem oral das crianças é decisiva para o bom desempenho dos alunos. Segundo Magda Soares, em seu livro *Linguagem e escola: uma perspectiva social* (Ática), "o uso, pelos alunos provenientes das

»»» Preconceito contra crianças negras dificulta o aprendizado

O Saeb 2003 trouxe um dado preocupante: o preconceito racial dificulta o aprendizado dos alunos negros no Brasil. Entre estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental que apresentam desempenho "crítico" e "muito crítico" em leitura, 67% são negros, enquanto 44% são brancos (veja box na página seguinte).

Um dos fatores que pode explicar essas diferenças reside nas desigualdades que historicamente foram construídas entre negros e brancos no Brasil. Essas disparidades se manifestam na distribuição de renda,

no acesso à escola e a uma escolarização longa, bem como a ocupações de prestígio.

No entanto, o fator histórico não pode ser tomado como causa única, nem primordial. Segundo a pesquisa do Saeb, mesmo entre crianças com condições sócio-econômicas semelhantes e cujos pais possuem o mesmo nível de escolarização, o desempenho de alunos negros é inferior. Essa desigualdade, além disso, é cada vez maior: entre 1995 e 2001, aumentou de 20 para 26 pontos a diferença no desempenho escolar na prova de

leitura dos estudantes negros em relação aos brancos.

Tudo isso nos indica que, no interior das escolas, sejam elas públicas ou privadas, há discriminação racial, o que afeta diretamente o aprendizado dos alunos. A desigualdade racial produz desigualdades educacionais. A maioria das escolas negligencia a história e a cultura da população negra, em seus conteúdos e métodos didáticos. A pesquisa do Saeb 2003 constata que "a escola brasileira não é tão eficaz para os negros quanto é para os brancos".

»»» A trajetória de Paulo e de sua alfabetização (página ao lado) é estudada por Sara Mourão, que gentilmente cedeu os dados coletados para sua tese de doutorado "Dificuldades de aprendizagem e os processos de aquisição da Língua Escrita", desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG.

EM DESTAQUE

camadas populares, de variantes lingüísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada".

Diante de uma pessoa que diz "nóis vai", em lugar de "nós vamos", ou "tumati", ao invés de "tomate", a sociolingüística sustenta que tais variações na língua oral não são erros, e, sim, marcas da identidade do grupo ao qual o falante pertence, ou escolhas de estilo que definem o grau de formalidade na comunicação. O prestígio que determinadas variedades lingüísticas adquirem está ligado ao poder político e econômico dos grupos que as falam. Não significa que sejam melhores, em si, do que outras variantes. Para a pesquisadora do Ceale e professora da Faculdade de Educação da UFMG, Maria de Fátima Cardoso Gomes, o fato de um aluno se comunicar oralmente em uma linguagem diferente da norma "cultura" não justifica que ele não possa ser alfabetizado e que não se torne um leitor efetivo. "A escola precisa ter em mente que esse é seu aluno real e não a criança idealizada que esperava. Para isso, ela precisa se desfazer dos preconceitos que tem em relação à linguagem desse aluno", afirma.

Conhecer a criança

Há dezoito anos alfabetizando crianças na Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG, Mônica Dayrell diz que uma das primeiras coisas que o professor pode fazer é se dispor a conhecer e aceitar as crianças. "É fundamental conhecer. Quem é essa criança que está diante de mim? Do que ela precisa?". Conhecendo o

repertório lingüístico e cultural que a criança traz, o professor terá melhores condições de criar oportunidades diferenciadas de aprendizagem. Segundo a professora, uma forma de se fazer isso é trabalhar o mesmo tema com todos os alunos, mas propor atividades individuais diferentes de acordo com o nível de cada criança. Outra sugestão é desenvolver trabalhos em duplas formadas por alunos em diferentes estágios do processo de aprendizado. Assim, um poderá auxiliar o outro, trocando experiências.

O fracasso ou sucesso dos alunos vai depender também da expectativa que o educador tem em relação a eles e do investimento feito no ensino. Se a escola e os professores não conseguem reconhecer a capacidade cognitiva do aluno de meios desfavorecidos e o considera com deficiências afetivas (familiares) e lingüísticas que o "impedem de aprender", essa postura pode refletir em sua auto-estima, desencadeando ou agravando a dificuldade de aprendizagem.

Problemas cognitivos

Alunos que estão em descompasso com a maior parte de sua turma são também freqüentemente taxados como crianças com problemas cognitivos. Elas teriam transtornos em um ou mais processos psicológicos: percepção, linguagem, memória e pensamento. No entanto, a classificação desses meninos e meninas, muitas vezes, é feita na escola sem um adequado apoio de um diagnóstico clínico. Os testes aplicados sem o suporte especializado podem ser inadequados, ou

»» O QUE A ESCOLA PODE FAZER?

Conhecer fatores ligados ao sucesso no aprendizado é tão importante quanto conhecer as origens dos problemas de ensino e de aprendizado na alfabetização. Diversas pesquisas têm apontado que a escola e o professor possuem um grande peso para assegurar o bom desempenho do aluno, independentemente de fatores sócio-econômicos. O que acontece nas escolas e com os professores que fazem diferença?

Participação dos pais. Os responsáveis pelos alunos se envolvem nas atividades e no cotidiano escolar. Sentem-se valorizados pela escola e esta reconhece o papel positivo que as atitudes deles desempenham no aprendizado das crianças.

Turmas heterogêneas. Escolas que agrupam os alunos em turmas homogêneas dificultam o sucesso da aprendizagem. Alunos de turmas heterogêneas têm melhor desempenho em avaliações.

"Clima" da sala de aula. Há, em sala, cotidianamente, um ambiente que propicia o respeito e uma convivência harmônica entre os alunos. O trabalho do professor tem ritmo, é sistemático e o tempo é bem organizado.

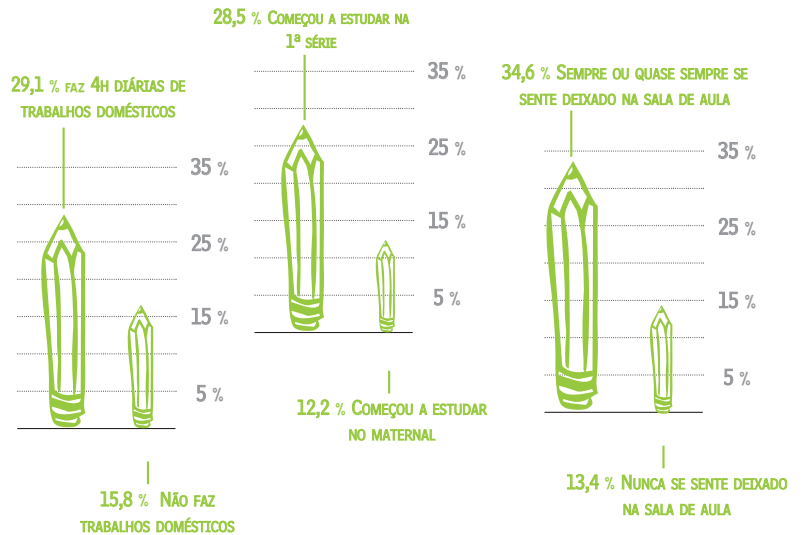


Fontes: PRIMER Estudio Internacional Comparativo; sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Santiago de Chile: UNESCO, 2000. BRASIL. Resultados Saeb 2003. Versão Preliminar. Brasília: MEC/INEP, 2005. BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*, n.38, p.17-88, dez. 2003.

porque estão centrados em apenas uma das áreas de inteligência da criança, como a linguagem, ou porque incluem conceitos e valores compreendidos diferentemente por crianças de classes sociais distintas.

É certo que, para lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem, as condições de trabalho dos educadores são muito importantes: número de alunos em sala, disponibilidade de material pedagógico, salário, condição da escola, apoio de outros profissionais e acesso a cursos de formação continuada. No entanto, pesquisa realizada por Magda Soares sobre estudos a respeito de alfabetizadores de sucesso mostra que, apesar de sua formação distinta, de suas condições de trabalho e dos métodos de ensino variados, os alfabetizadores de sucesso têm em comum o gosto por ensinar e a crença de que seus alunos são capazes de aprender.

Na maior parte das vezes, a dificuldade de aprendizagem é uma situação em que o aluno acaba por ser colocado em decorrência de uma conjunção de fatores individuais, sociais e escolares, mas que pode ser superada durante sua vida na escola. Por mais que o educador não possa resolver todos esses fatores, se ele os leva em conta em seu trabalho, já dá um grande passo para o sucesso da criança. O importante é ter em mente que o aluno não pode ser visto como alguém sem inteligência, nem despreparado para participar dos processos de ensino-aprendizagem. A escola e os professores precisam refletir sobre a realidade de cada criança para, assim, descobrir a melhor maneira de estimular o seu aprendizado. É necessário não esquecer: toda criança, seja qual for sua origem social e cultural, é capaz de aprender.

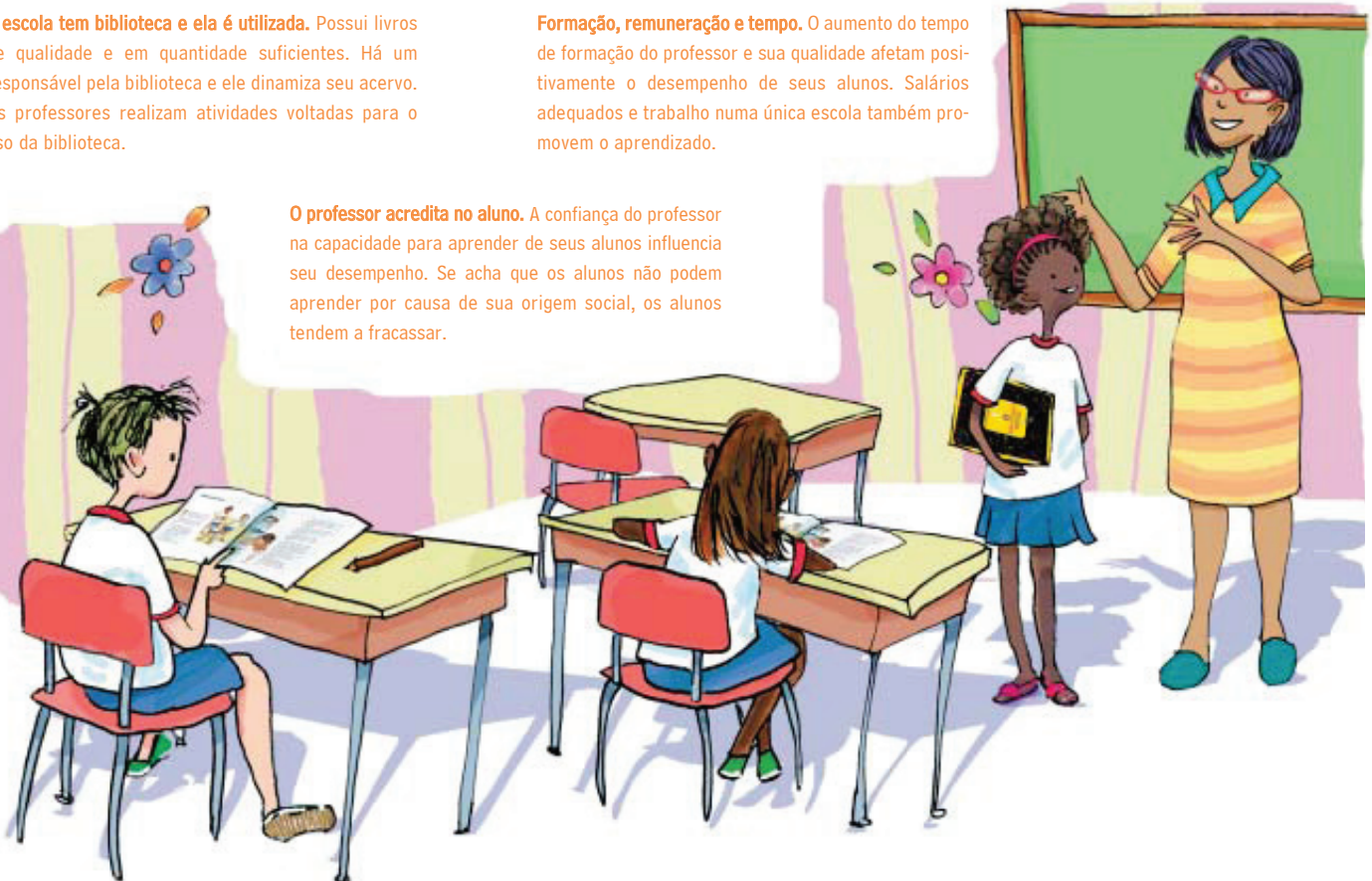


RENDIMENTO "MUITO CRÍTICO" - O rendimento das crianças avaliadas pelo Saeb é classificado em diferentes níveis. O mais baixo é designado "muito crítico". Esse nível indica que a criança não desenvolveu habilidades básicas de leitura e, por isso, têm um desempenho muito limitado. Suas capacidades são bastante elementares ou não foram desenvolvidas, o que evidencia que não foram alfabetizadas. Os gráficos mostram alguns fatores relacionados ao desempenho "muito crítico".

A escola tem biblioteca e ela é utilizada. Possui livros de qualidade e em quantidade suficientes. Há um responsável pela biblioteca e ele dinamiza seu acervo. Os professores realizam atividades voltadas para o uso da biblioteca.

Formação, remuneração e tempo. O aumento do tempo de formação do professor e sua qualidade afetam positivamente o desempenho de seus alunos. Salários adequados e trabalho numa única escola também promovem o aprendizado.

O professor acredita no aluno. A confiança do professor na capacidade para aprender de seus alunos influencia seu desempenho. Se acha que os alunos não podem aprender por causa de sua origem social, os alunos tendem a fracassar.



A apropriação do sistema de escrita

"Do jeito que eu falo eu escrevo" - é com essa idéia que o aprendiz entra no processo de aquisição da língua escrita, defende o lingüista Marco Antônio de Oliveira. Para ele, os textos produzidos no início do processo de alfabetização são "textos falados que pularam para o papel". Doutor em Lingüística pela Universidade da Pensilvânia, nos Estados Unidos, Marco Antônio de Oliveira foi professor da Faculdade de Letras da UFMG e é, atualmente, professor da Pontifícia Univer-

sidade Católica de Minas Gerais. Nesta edição do *Letra A*, ele mostra, com base em sua experiência como alfabetizador e lingüista, que a aquisição da língua escrita é um processo contínuo, discute métodos de alfabetização, afirma a necessidade de o professor-alfabetizador conhecer melhor a escrita e suas relações com a fala. Participaram da entrevista as professoras Marildes Marinho e Maria da Graça Costa Val, e Conrado Mendes, da equipe de jornalismo do CEALE.

Como aprendemos nossa língua materna?

Todos nós já nascemos com certa pré-disposição para aprender uma língua, como o russo, o português, o francês... E isso desabrocha na medida em que se recebem dados, como ouvir os pais falando; ou seja, a criança vai ouvindo e, lá pelas tantas, com base nesses dados e nessa pré-disposição, é capaz de construir o seu conhecimento lingüístico. Isso permite a ela produzir sentenças que nunca ouviu antes, entender coisas que nunca tinha ouvido antes, ou seja, tornar-se um falante nativo da língua.

E como é que a criança aprende a escrever?

Ela faz hipóteses, produz em cima dessas hipóteses, observa o objeto de novo, e vê que as hipóteses não são suficientes. Então, ela reformula as hipóteses... E ela faz isso usando a fala, o que ela sabe sobre a língua dela e conhece de primeira mão. Eu sempre achei, talvez por força de meu treinamento na área da lingüística, que a atividade de aprender, de construir um sistema de escrita, tem pelo menos duas vertentes. Ela tem uma vertente conjuntural, que tem a ver com o entorno do processo, com o método, com relação entre professor e aluno, por exemplo. E tem uma vertente que é estrutural, que tem a ver com o fato seguinte: a criança, quando vai aprender a escrita, já domina um sistema lingüístico estruturado. Nem ela e nem a maioria das pessoas consegue explicitar esse lado estrutural da coisa, ter consciência dele. Mas a criança fala. Ela sabe dizer se uma construção é uma construção da língua ou não, se um som é um som da língua ou não, se uma seqüência de sons é uma seqüência da língua ou não. Enfim, ela consegue fazer todas essas coisas e leva isso para a escola. Um problema é que a fala do "Joãozinho" é diferente da fala da "Mariazinha". Cada um de nós nasceu num lugar diferente, pertence a uma faixa etária diferente, um nível sócio-econômico diferente, por isso falamos diferentemente e temos um conhecimento lingüístico

diferente. Então, quando se olha o que as crianças produzem nessa fase inicial do aprendizado da escrita, constatamos que existe uma diversidade muito grande. O que elas elegem para representar o som não é sempre igual, uma criança que vive na cidade de São Paulo vai escrever "entendeindo", por exemplo, enquanto uma mineira vai escrever "entendeno". É por isso que a escrita evoluiu, tornando-se relativamente autônoma em relação à fala. Ela não representa a fala de ninguém, de um pernambucano, de um goiano ou amazonense, ela representa a língua, ou seja, uma realidade abstrata, mental, mas que é a mesma para todos os diferentes falantes de uma mesma língua.

É difícil convencer os alunos e professores de que a língua portuguesa, como qualquer outra língua humana, é uma língua falada?

Vou usar a frase do lingüista Luiz Antônio Marcuschi: "O homem é um ser que fala, não é um ser que escreve". É natural falar, a não ser que haja alguma patologia envolvida. Não é necessário ir para a escola para falar português. A escrita é uma espécie de "acidente" na vida da gente. Eu acho que é um desvio de cálculo terrível esse negócio de achar que a língua é a língua escrita. Não é. A língua é a língua falada, a escrita é algo extremamente importante, mas é um "acidente". Por acaso a gente sabe escrever. Aliás, a maioria das línguas do mundo não é escrita. Eu posso dizer que os índios Bororos não têm língua porque não têm escrita? Não! Eles falam bororo. E falam bem. A escrita tem uma função fantástica, mas ela é secundária. Não que ela seja menos importante, mas ela vem depois da língua falada, por isso é secundária. E as pessoas se esquecem disso às vezes, eu penso.

Como é que se faz para ensinar as crianças a escrever?

Primeira coisa: o professor tem que saber o que ele está fazendo. Para lidar com ensino de língua, você tem que saber o mínimo de

"A escrita é uma espécie de 'acidente' na vida da gente. Eu acho que é um desvio de cálculo terrível esse negócio de achar que a língua é a língua escrita. Não é."

análise estrutural da língua. Além disso, o professor tem que ter consciência de que ele não está adestrando "periquito", mandando copiar letra, o que faz muitas vezes: "copia tantas vezes a palavra tal". Não é isso. Ele está ajudando o aprendiz a construir um sistema de representação de uma coisa que o aprendiz já tem, não plenamente, até porque os aprendizes na maioria das vezes são crianças. Há coisas que ele vai aprender a colocar no seu devido lugar à medida que ele vai ampliando seu conhecimento lingüístico. A mesma coisa vai acontecer na escrita. Quer dizer, escrever um bilhete não é o mesmo que escrever um texto acadêmico. Isso é uma coisa que praticamente não tem fim. Seu conhecimento vai subindo, subindo, mas não há um limite, em que já se sabe tudo. Eu não consigo escrever um monte de coisa, a não ser com certo esforço. Outras eu escrevo facilmente. É assim é com todo mundo.

Qual é sua opinião sobre métodos de alfabetização?

Essa discussão é mais ou menos estéril porque na minha concepção os métodos têm defeitos e virtudes opostas. Por exemplo, o método fônico é muito bom para se lidar com certas coisas, mas horrível para outras. O método global, para pegar o extremo, é ótimo para certas coisas e horrível para outras. E aí o que se deve fazer: jogar o fônico fora, o global fora? Isso seria uma consideração de natureza puramente conjuntural, é uma coisa que está cercado o processo, que pode ser melhorada. O método fônico procura estabelecer as bases da escrita em correlações entre os sons produzidos e suas representações escritas. Mas ele não serve, por exemplo, para trabalhar casos de arbitrariedade. Não há método fônico que agüente explicar por que *cimento* é com C e *semestre* é com S, o que é completamente arbitrário. Se a criança vai precisar ter uma sala disposta de um jeito e certas atividades baseadas num determinado método, isso pode facilitar as coisas. Há esse lado conjuntural que é muito importante, mas me parece que não dá para esquecer o outro, o estrutural, que

diz respeito ao conhecimento lingüístico do professor e ao modo pelo qual nossa escrita representa a língua. O ideal seria ter uma combinação dessas duas coisas e isso exige que o professor domine o lado estrutural e o que se percebe é que boa parte não domina.

O professor pode corrigir a fala pela escrita, por exemplo, fazer com que o aluno fale *doce de leite* como se escreve e não "doci de leiti", como se fala?

Se o professor fizer isso, ele criará dois problemas sérios. Primeiro, ele está invertendo a mão de trânsito toda, está pensando que a fala vem da escrita, quando é o contrário. Quer dizer, é a escrita que representa mal e parcamente a fala, representa bem a língua, mas a fala não. E o segundo problema é que não existe essa coisa de falar errado. Há maneiras de falar diferentes, mas erradas não.

Existe um método para fixar a escrita de uma palavra?

Se o professor pede ao aluno para reescrever uma palavra várias vezes, provavelmente ele não vai errá-la nunca mais. Mas e as outras? A não ser que ele vá escrever novamente 300 vezes a outra, e a outra... Acho difícil usar essa concepção de aprendizagem ao se lidar com a língua. Já pensou se nós tivéssemos que ouvir todas as frases que falamos para poder memorizar? Se fosse assim, não falaríamos nunca. Lógico que existem coisas na vida que são memorizadas. Como é que eu sei que uma palavra terminada em -ÃO faz plural em -ÃOS, -ÃES ou -ÃES? Eu até poderia usar a morfologia da língua para descobrir isso, mas o que se faz, via de regra, é guardar algumas correspondências. Essas palavras, eu aprendo no singular e no plural, porque não é óbvio que do singular eu chegue ao plural. Se for uma palavra desconhecida, a gente fica em dúvida.

"Não existe essa coisa de falar errado. Há maneiras de falar diferentes, mas erradas não."



Ao invés de reescrever, por exemplo, a palavra *semana*, que o aluno às vezes escreve com C (*cemana*), o que o professor deve fazer?

O que o professor teria que fazer nesse caso, vamos tomar esse exemplo, é trabalhar com o aluno dizendo que tal som, em tal posição, exige cuidado porque ele pode ser representado de mais de um jeito. E como é que se vai descobrir qual? Pega o dicionário e olha. Porque se o professor disser que se escreve *semana* com S, o aprendiz pode perguntar: "mas por quê?". E o professor fica sem resposta na hora, porque não há resposta para isso. Existe gente que acha que tem, porque veio do latim. Mas temos que saber latim para escrever português? Então, o melhor é olhar no dicionário. Isso é escrita oficial, está dicionarizado assim e não de outro jeito. Não adianta mandar escrever 500 vezes. Se o aluno escreve CEMANA, aí o professor pede para escrever 500 vezes com S, aí ele escreve CEMESTRE. Vai escrever mais 500 vezes? Olhar no dicionário, além de ser mais rápido, tem a vantagem da memória visual, que é o que todo mundo faz quando não sabe escrever uma palavra, escreve de dois jeitos e olha qual é menos estranha. Além disso, há outras coisas que podem ser aprendidas num dicionário como definição, abonação, exemplo, etc.

O que fazer quando o aprendiz fala e escreve palavras como "galfo" ou "erva cideira"?

Há duas coisas envolvidas aí. Uma coisa é a questão da língua "cultura", que é a variedade das elites. Na variedade das elites, não há *cideira* e nem *galfo*. Outra coisa é a língua padrão, aquela variedade que é padronizada, normatizada. Há uma tendência de que a língua padrão seja mais próxima da "cultura" que das variantes "não cultas" em termos de forma, e há uma tendência de que a escrita se aproxime desta. Então, isso é uma questão de domínio; há um grupo que se impõe como elite e domina a mídia, as academias, as escolas. Então se criam regras para preservar aquilo que é particular a eles. O que se deve fazer num caso desses não é tirar o *galfo* dos alunos, nem a *cideira*. Mas eu defendo que eles têm que tomar conhecimento de que há uma outra maneira de falar e essa maneira de falar, inclusive, está mais próxima da escrita do que a forma que eles usam. Não adianta você mandar o aprendiz falar "colher", porque na comunidade dele, com os amigos dele, essa forma não vai vingar. Ele tem que falar as duas. Isso não é errado, isso é diferente. Então, quem fala duas variedades, uma culta e outra não, tem duas variedades. E o sujeito mantém as duas variedades porque a pressão social é grande.

A criança que aprende com a família a falar "cuié" vai ter que fazer mais esforço intelectual para aprender a escrever "colher" do que uma criança da classe média que escuta "colher" ou "culher". No

entanto, é sempre o menino que fala "cuié" que vai ser chamado de "burro"...

Ele é chamado de "burro" porque o metro para julgar é o metro que se aproxima da fala das elites, da língua padrão, e a escrita tende a representar isso. As diferenças lingüísticas se devem a fatores geográficos, culturais e sócio-econômicos. Para muita gente, a diferença é cognitiva, é questão de incapacidade. Esta é uma idéia completamente maluca, que nunca se sustentou. Acho que a primeira pessoa que deu uma "pancada" nessa idéia foi um pesquisador americano William Labov, porque lá nos EUA havia aqueles psicólogos que diziam que os negros tinham dificuldade na escola porque eles eram mentalmente inferiores, ou porque os lábios grossos

"Se o aluno escreve CEMANA, aí o professor pede para escrever 500 vezes com S, aí ele escreve CEMESTRE. Vai escrever mais 500 vezes?"

não permitiam produzir um determinado som. Labov contestou, mostrando que eles tinham dificuldade porque a língua deles é outra, é o *black English*, o "inglês negro", não é o inglês padrão. Então, para eles escreverem em inglês padrão é muito mais complicado do que para um branco que fala o inglês padrão. Labov acabou com isso e provou que não se trata de questão étnica ou cognitiva. Do ponto de vista da verbosidade, os negros eram melhores do que os brancos. Os brancos tinham, no máximo, verbosidade, uma fala mais "vazia" e excessivamente controlada, enquanto os negros tinham melhor desempenho verbal por causa da cultura, habituados que estavam a jogos de palavras, a rituais de insulto com palavras, muito estimulados entre os negros. Com o branco não tem isso, a cultura é outra. Então, o problema não é intelectual, é sócio-cultural e lingüístico.

Existem palavras que o aprendiz aprende a escrever mais facilmente?

Ele aprende a ler e escrever *boneca* mais rapidamente do que *mula*, ou *lágrima*, por exemplo. *Batata* é mais fácil de escrever do que *bravata*. Isso acontece porque existe uma coisa que é estrutural, uma canonicidade. A sílaba é CV (consoante-vogal), a palavra é trissílaba com acento na segunda sílaba. Então existe um acento canônico, há um padrão silábico canônico, ou seja, a facilidade não tem nada a ver com o que está escrito. Isso tem a ver com aquilo que, sob o ponto de vista da língua falada, é canônico, ou seja, é mais freqüente, é mais comum. Por exemplo, paroxítona é mais freqüente do que a proparoxítona e do que a oxítona. A palavra de três sílabas não é a mais freqüente no português, mas ela tem o ritmo acentual mais freqüente que é fraco - forte - fraco, que é uma questão de ritmo.

É diferente ensinar a criança a ler e a escrever?

São mesmo processos diferentes. A leitura vem muito mais depressa, não precisa fazer muita força não. Leitura é mais tranqüilo. Já escrever não é. Até para nós. Se você escrever uma palavra que nunca viu, você lê, mas você pode não escrever corretamente essa palavra. Leitura é rápido.

...
 dorme...
 quando
 Mentemba
 por chão.
 r...



TROCA de idéias

Consciência Fonológica

O que é, para que serve e qual sua relação com o aprendizado da leitura e escrita?



Consciência fonológica é a habilidade de perceber a estrutura sonora de palavras, ou de partes de palavras. Esse tema tem sido muito debatido porque, segundo pesquisadores, existe forte relação entre a consciência fonológica e o aprendizado da leitura e escrita. Segundo Lílian Nascimento, fonoaudióloga e doutoranda em Educação pela Unicamp, há dois níveis nessa habilidade: a consciência de que a língua oral pode se segmentar em unidades, ou seja, a frase se divide em unidades, estas em sílabas e as sílabas em **fonemas** e a consciência de que essas unidades se repetem em diferentes palavras faladas.

Rimas, aliterações, consciências sintática, silábica e fonêmica são habilidades relacionadas à consciência fonológica. Na rima, há correspondência a partir da sílaba tônica de duas palavras: o som é o mesmo, independente da grafia, como em *moço* e *osso*. Na aliteração, há correspondência no início ou no meio de palavras (como em *apitos*, *filho*, *comigo*). A consciência sintática é a capacidade de segmentar a frase em palavras e organizá-las numa seqüência com sentido. Já a consciência silábica é a capacidade de dividir palavras em sílabas. A consciência fonêmica, última que a criança tende a adquirir, é a capacidade de analisar os fonemas e de relacionar esses fonemas com as "letras" que os representam.

Existe o seguinte debate acerca da consciência fonológica: ela é uma habilidade que vem antes, durante, ou depois do processo de aquisição da escrita? "Algumas formas de consciência fonológica,

como a sensibilidade à rima, desenvolvem-se antes de a criança aprender a ler e escrever. Outras, como a habilidade de manipular os segmentos fonêmicos da fala, só se desenvolvem após o início da aprendizagem da leitura e da escrita", afirma Cláudia Martins, professora do curso de Psicologia da UFMG.

Para Lílian Nascimento, "a consciência fonológica é diferente do método fônico de alfabetização". Aplicar o método fônico para trabalhar a consciência fonológica, "seria um retrocesso". Pesquisas das últimas décadas apontam que a criança formula hipóteses e constrói conhecimentos ao se familiarizar com as formas de escrita do dia-a-dia e ao refletir, com o professor, sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita. Músicas, poesias, parlendas e trava-línguas são recursos que podem auxiliar no desenvolvimento da consciência fonológica. No entanto, de acordo com Lílian, é preciso mais que cantar, ouvir ou recitar. É preciso chamar a atenção da criança para os segmentos sonoros da língua oral, sejam eles sílabas, rimas ou aliterações.

Para Artur Gomes de Morais, professor da Universidade Federal de Pernambuco, o trabalho com a consciência fonológica é imprescindível, mas deve ocorrer de modo simultâneo com a exploração da leitura e produção de textos orais e escritos, e com práticas regulares de exploração do **sistema de notação alfabética**. Para Artur Morais, todo esse trabalho deve ser feito diariamente. (CONRADO MENDES)

FONEMAS

Fonemas são unidades fonológicas abstratas: não correspondem a segmentos sonoros comuns na fala. Por exemplo: em "cama", o "som" correspondente à letra A na primeira sílaba não é igual a nenhum dos que pronunciamos na palavra "lata". Assim, o fonema /a/ é uma "classe de sons", que recobre diferentes realizações, diferentes sons reais que pronunciamos e ouvimos.

SISTEMA DE NOTAÇÃO ALFABÉTICA

É o nosso sistema de escrita. Seu princípio básico é o de que cada fonema é representado por uma "letra" (ou por mais de uma letra, como os dígrafos nh, rr, ss). Nem todos os sistemas de escrita grafam os fonemas, e entre os que o fazem, nem todos são "alfabéticos". Há símbolos da escrita chinesa que não representam fonemas, mas idéias, conceitos. São ideográficos.

»» Para desenvolver a consciência fonológica

Elizabeth Crepaldi de Almeida, co-autora do livro *Consciência Fonológica - atividades práticas* (Editora Revinter, 2003), sugere como trabalhar habilidades da consciência fonológica:

Atividades de consciência de palavras: Levar a criança a perceber que as frases variam em número de palavras, ao falar uma por uma. Por exemplo: contar as

palavras de provérbios como: "filho de peixe, peixinho é".

Atividade de rima: A poesia *Jogo de Bola* de Cecília Meireles dá uma boa atividade de rima, pois contém as palavras *amarela*, *Arabela* ... Para destacar a rima, todos os "ELA" podem ser trocados por um símbolo.

Atividade de síntese silábica: Ao colocar ou tirar sílabas de palavras, o aluno pode formar novas

palavras: se tirar o *de* de verde, fica *ver*; *sa* + *bichão* formam *sabichão*.

Nos cadernos 2 e 5 da coleção *Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização*, disponíveis no Portal Educativo Ceale (www.fae.ufmg.br/ceale), há também exemplos para desenvolver a consciência fonológica.





EDUCAÇÃO MUSICAL
FAZ A DIFERENÇA

Na Hungria, no começo do século XX, um grande compositor e pedagogo musical chamado Zoltan Kodály (1882 - 1967) resolveu alfabetizar o povo húngaro e criou um método pelo qual os alunos tinham, diariamente, 20 minutos de aula de música. O governo exigiu, como experiência, uma comparação com turmas que não tivessem aulas de música.

Nas turmas que tiveram aulas de música, o desenvolvimento dos alunos foi de 40% superior em todas as matérias. A partir de então, foi adotada a educação musical em todas as suas escolas. Hoje, toda a população húngara sabe música. Mesmo quem não lê ou escreve partitura é ótimo ouvinte.

Sons, batucques, ritmos e cantos. A música comprovadamente influencia de diversas formas o aprendizado das crianças. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, número 9.394/96, tornou obrigatória, na Educação Básica, a disciplina Arte. Mas o fato é que o espaço para a música na escola, assim como para outras manifestações artísticas, quase não existe. As escolas públicas de 1ª a 4ª séries geralmente não contam com educadores especializados. O professor tem que dar conta de todas as atividades, inclusive encarando o desafio de desenvolver as habilidades musicais de seus alunos.

Para Alcía Maria Almeida Loureiro, graduada em música e mestre em educação pela UFMG, trabalhar a música com prazer é fundamental no processo de aprendizagem. Segundo ela, "a motivação do professor e a vontade de trabalhar música faz com que as crianças também se entusiasmem. Se você está na sala de aula com vontade de cantar, quem não vai querer cantar com você?"

Vários fatores prejudicam o trabalho com música na escola: muitos alunos por turma, pouco tempo disponível, espaços inadequados, falta de instrumentos. Mas com criatividade, pode-se adaptar o ensino de música à realidade da escola. É ideal que as aulas sejam numa sala vazia ou num pátio onde os alunos possam se movimentar. Instrumentos musicais, em geral, são muito caros, mas podem ser feitos pelos alunos. Sementes, caixinhas, latas podem se transformar em chocalhos, reco-recos e tambores.

Rosa Lúcia dos Mares Guia Braga, graduada em música pela UFMG e pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), acredita que

toda pessoa tem um conhecimento musical não-formal. Todos sabem música de alguma maneira. Com base nesse ponto de vista, Rosa Lúcia e mais cinco professores de música formularam, no final de 1996, o projeto *Música na Escola*, a pedido da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. "A idéia desse projeto era capacitar as professoras de maneira que se revivesse nelas a musicalidade que vem desde a infância, através dos jogos e brincadeiras musicais da nossa cultura", explica Rosa Lúcia. Ela enfatiza que não se tratava de dar aula tradicional de música com noções de teoria musical escrita e leitura de notas, mas, sim, da vivência musical.

Rosa Lúcia alerta que a música é um assunto específico, muitas vezes abordado de forma reduzida pelos professores. "Existe na escola uma tradição de usar apenas 'musiquinhas' para exercer controle sobre as crianças. Uma música que disciplina, que deixa as crianças quietas, outra para lavar as mãozinhas, fazer um lanchinho", exemplifica.

Como a educação física, a música é importante para desenvolver a coordenação motora. Alcía Loureiro acrescenta que a experiência musical também trabalha com os sentimentos e as emoções da criança. Ao se alfabetizar, ela entra em contato com as convenções, os códigos e as abstrações. A música possui um arsenal simbólico próprio, que proporciona ao aluno desenvolver o pensamento abstrato. A educação musical não deve pretender formar musicistas. A vivência e compreensão da linguagem musical leva a criança a abrir seus canais sensoriais, favorecendo a expressão de suas emoções e seu senso crítico e analítico. (ANA PAULA BRUM)

»»» Atividades de vivência musical

A educadora musical Alcía Loureiro sugere que os professores ocupem parte de sua aula com as seguintes atividades:

Conto sonoro: uma pequena história criando situações com objetos, animais ou outros instrumentos que possam sugerir sons. Ao ouvir a história, o aluno imita o som correspondente ao que está sendo contado, por exemplo, a buzina de um carro ou o latido de um cachorro.

Desenho livre sobre uma escuta musical: enquanto ouve uma música sugerida pelo professor, o aluno, em

silêncio, desenha livremente sobre o papel. O professor não deve interferir no desenho produzido. Ao final, cada aluno fala sobre seu desenho.

Trabalhar com o silêncio: pedir aos alunos que fiquem em silêncio por alguns minutos, tentando perceber os sons da sala e do ambiente externo. Depois, os alunos relatam, para a turma, os sons percebidos e fazem uma lista para leitura e comentários. O mesmo procedimento pode ser adotado em outros lugares, como em casa, no supermercado, numa praça pública, etc.



Quem conta um conto, forma um leitor

Criança que **ouve** histórias acaba querendo **ler** histórias

Crianças organizadas em semi-círculo, professor disposto e uma boa história para contar. Não é preciso muito mais para pôr em prática uma ótima estratégia para a formação de leitores: a "contação" de histórias. Contadora de histórias há 13 anos, Marta Passos Pinheiro, mestre em literatura brasileira pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, acredita que a oralidade é um excelente meio para estimular o gosto pela leitura. "Tudo começa por aí: se seus ouvintes forem conquistados, seus olhos podem ficar curiosos...", afirma. Para ela, ouvir histórias bem contadas é um dos caminhos para que a criança chegue ao livro, ao descobrir que tem tanta história interessante dentro dele.

Contar não é ler histórias (embora ler histórias seja também importante). O contador precisa criar um

canal entre ele e seu ouvinte. É importante trabalhar a voz, a entonação, a melodia e olhar sempre para o público. A sociedade de hoje requer muito mais do contador de histórias, pois ele compete com televisão, computador e *video game*. "As crianças querem ver alguma coisa nova e não se prendem somente pela história. Quem quer ouvir histórias, quer acreditar no que está sendo contado", argumenta Patrícia Lane, professora e contadora de histórias, especialista em educação infantil pela Universidade Castelo Branco, no Rio de Janeiro.

Em muitas salas de aula, essa atividade parece difícil, pois a falta de hábito deixa as crianças dispersas e inquietas. Por isso, é importante que o professor conquiste o aluno para ouvir a sua história. Conhecer bem os seus alunos e ter uma boa conversa com a turma,

antes do conto, pode ajudar a adequar as histórias às expectativas e interesses deles. "Acho que tem que conversar, ver que histórias as crianças já conhecem, deixar que elas falem", aconselha Marta Passos.

Uma boa forma de atrair os alunos é ligar a "contação" de histórias a um objeto, uma cesta de livros, por exemplo, ou ter um dia da semana reservado para a atividade.

Existem muitos cursos de formação de contadores de histórias. Mas fazer um curso não é essencial para ser um contador. Fundamental mesmo é a disposição do professor. Para Marta, "contar história é uma atividade humana, que está presente em nosso dia-a-dia. Todos somos contadores de histórias! Basta descobrir isso, descobrir a melhor forma de contar". (FERNANDA SANTOS)

Cartas e conhecimentos compartilhados

Trocar cartas pode ser uma eficiente e prazerosa forma de estimular a escrita dos alunos e de trabalhar os seus usos sociais.

A professora Alexandrina da Silva vem desenvolvendo a escrita de cartas com seus alunos de 4ª série, na Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade, em Belo Horizonte. Há dois anos, eles se corresponderam com alunos da cidade de Ituiutaba, no Triângulo Mineiro. A educadora conta que "as crianças puderam conhecer uma outra cidade por meio das cartas".

Este ano, os alunos de Alexandrina trocaram cartas com colegas da Escola Estadual Anita Brina Brandão, também em BH, e querem continuar a atividade. Além de aprenderem a estrutura da carta, a maneira certa de endereçá-la e postá-la, eles visitaram os correios, para conhecer de perto o trabalho da instituição.

A educadora Luíza de Marilac Versiani, professora da 3ª série na escola Anita Brina Brandão, desenvolve, desde março deste ano, o projeto *Cartas e Cartas*, que abrange as áreas de Língua Portuguesa, Literatura, História, Matemática e Artes. Ela explica que o primeiro passo foi aplicar questionários para os alunos responderem, entre outras coisas, sobre suas preferências musicais, literárias, para que time torcem e o que desejam ser quando crescer. As respostas permitiram aos correspondentes "puxar assunto".

Um detalhe importante: os alunos usaram pseudônimos. Assim, os interlocutores não se revelavam: eram, na verdade, colegas de outra turma da 3ª série da escola. Luíza de Marilac fantasiou que se comunicavam com crianças de outro colégio. "Somente no encerramento da primeira etapa do projeto, os alunos descobriram quem eram seus

verdadeiros parceiros de correspondência", conta Luíza. Nesse encontro, eles também mostraram aos pais a pesquisa que fizeram sobre selos. As crianças conheceram selos antigos e comemorativos e descobriram, por exemplo, que o primeiro selo surgiu na Inglaterra, em 1840.

Durante o projeto, outras atividades, ainda, foram conjugadas com a troca de cartas semanais. Houve, por exemplo, leitura do livro *Correspondência* (Miguilim), de Bartolomeu Campos Queirós, e avaliação do conto *A carta e o índio*. Dramatizaram, também, a peça *O sapato que miava*, baseado no livro de Sylvia Orthof (Salamandra), que traz no enredo a troca de cartas entre uma avó e sua neta. (NAJARA MAGALHÃES)



MAIS INFORMAÇÕES:

As propostas desenvolvidas pelas professoras desta matéria foram inspiradas em um trabalho de autoria de Maria Zélia Versiani e Marildes Marinho, desenvolvido no projeto Pro-Leitura: leitura, perspectivas interdisciplinares, e publicado no Módulo 7 da Coleção Veredas. O projeto também está disponível no Portal Educativo Ceale (www.fae.ufmg.br/ceale).

Alfabetização pelo mar

A pernambucana Socorro Damasceno ensina seus alunos a ler e a escrever utilizando elementos da realidade em que vivem

A turma era bem agitada. A professora, Socorro Damasceno, não conseguia dar um minuto de aula. "Eles só queriam brincar, ficar pulando, não tinham interesse em se alfabetizar". Ela relembra os tantos projetos e tentativas que fez inutilmente: as crianças não queriam saber de nenhum tipo de trabalho. Por fim, Socorro decidiu só "observar", para achar um meio de conquistá-las.

A escola fica em Brasília Teimosa, bairro que surgiu de uma ocupação irregular iniciada no fim da década de 40, na orla de Recife. As primeiras mobilizações e o crescimento da comunidade coincidiram com a construção da capital do país, por isso o nome "Brasília". O "Teimosa" vem da persistência dos moradores, como Socorro, em manter e melhorar a comunidade, cuja população é pobre e muito ligada ao mar e ao mangue. As crianças de Brasília Teimosa que não são filhas de pescadores têm algum parente que vive do mar ou do mangue.

Com aquela turma agitada, para "observar", a professora propôs, numa segunda-feira, uma roda de conversa sobre o fim de semana de cada um. O seu aluno mais difícil começou a contar animado sobre o passeio que tinha feito de baiteira com o pai. Uma aluna emendou que sabia como se fazia essa embarcação (utilizada para pescar peixes pequenos). "Naquele momento, cada um começou a falar de suas experiências com o mar, sobre instrumentos de pesca, animais submarinos, marés... De repente, descobri que eles sabiam mais sobre o mar do que eu".

Socorro sugeriu aos alunos que tentassem anotar o que conversaram. "Cada um foi escrevendo do seu jeito", explica. Aproveitando a animação, Socorro deu a idéia de fazer um seminário sobre o mar. Mas, antes, ela explicou para as crianças de seis e sete anos o que é um seminário. Depois, como já estava virando seu costume, ela perguntou se eles estavam a fim, se gostavam da proposta.

No dia seguinte, Socorro levou fotos de seminários de que já participara. Explicou que era preciso colocar uma mesa com cadeiras, que as pessoas falavam uma de cada vez e que depois vinha o momento das perguntas. As crianças, que antes não se interessavam, ficaram "empolgadíssimas". O grupo também decidiu chamar um pescador para dar uma palestra. Juntos, escreveram o convite para o palestrante, pai de um dos alunos, que foi até a sala e falou sobre seu trabalho e sobre lendas do mar.

Os alunos de Socorro se alfabetizaram e passaram a ler sozinhos livros sobre seu assunto preferido: o oceano. Assim vieram várias atividades. Durante esse ano, as crianças ainda escreveram o que ouviam sobre sereias e outros contos orais da comunidade. As histórias viraram um livro publicado pela editora Caranguejo.

Socorro Damasceno nasceu em Vitória de Santo Antão, interior de Pernambuco, e foi morar em Brasília Teimosa em 1970. Aos 12 anos, para comprar e ler cordéis, trabalhou como zeladora numa escola. Enquanto fazia faxina, Socorro observava as aulas de uma professora, que seria sua inspiração profissional. "Eu

ficava louca com o seu jeito de ensinar. A mulher cantava, lia história, emprestava livro e brincado...", declara, com empolgação. Com o mesmo amor e entusiasmo, aos 16 anos, sem formação, Socorro começou a alfabetizar.

Hoje, com 53 anos, Socorro diz que aprendeu a ensinar com os 37 anos de prática e também com a teoria. Ela revela ter "entravado" um pouco com as teorias, no início, antes de entender sua importância e de descobrir como criar pontes entre elas e a sua prática. Hoje, além de alfabetizar, leciona num curso de Magistério e em cursos de capacitação de professores.

Socorro admite, porém, ser fundamental estabelecer parcerias fora da escola. Por isso, busca o apoio de universidades no Recife, do Centro de Cultura Luiz Freire, em Olinda, e, especialmente, dos pais dos alunos. Para quebrar a resistência deles em participar de reuniões na escola, Socorro recorre a cartas e bilhetes e garante que é com afeto que conquista pais e mães para "aparecerem" na escola. "Já ouviu falar que sarna, roupa suja e menino custoso a pessoa já sabe que tem dentro de casa? O que eles querem ouvir é estímulo para saber lidar", explica.

"Pais, grandes parceiros na Educação", é um dos mais de dez projetos que a professora já desenvolveu e transformou em relatos de experiência. Sua intenção é publicá-los, mas nisso ainda não teve sucesso. Socorro escreveu também um memorial, com o justo nome de "Memórias de uma professora apaixonada pelo ato de ensinar". (SÍLVIA AMÉLIA

DE ARAÚJO, COM A COLABORAÇÃO DE MARILDES MARINHO E EMÍLIA LINS E SILVA/RECIFE)

SOCORRO DAMASCENO - com uma de suas turmas de alfabetização, em Brasília Teimosa, Recife.



O jornal *Letra A* é uma ação da Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério da Educação.

Presidente da República: Luiz Inácio Lula da Silva
 Ministro da Educação: Tarso Genro
 Secretário de Educação Básica: Francisco das Chagas Fernandes
 Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental: Jeanete Beauchamp
 Coordenadora Geral de Política de Formação: Lydia Bechara

Ministerio da Educação

