



PÁGINA
13 Literatura de cordel



PÁGINA
14 Como usar a biblioteca



PÁGINA
4 Projetos de trabalho



PÁGINA
10 Bernadete Abaurre fala sobre fonética e fonologia



PÁGINA
6 Inclusão: uma escola para todos



PÁGINA
16 Troca de idéias sobre livro didático



PÁGINA
5 Dicionários na Alfabetização



Educação inclusiva

Neste número, o *Letra A* se volta para a discussão da educação - e da alfabetização - de crianças portadoras de necessidades especiais



ANTONIO AUGUSTO BATISTA - diretor do Ceale

A legislação brasileira estabelece que o atendimento a essas crianças deve ser feito, preferencialmente, na rede regular de ensino e não em escolas ou instituições especializadas. Embora isto não implique o fim dessas instituições, considera-se que a matrícula nas escolas regulares é um importante instrumento para a socialização das crianças, para a ampliação de suas experiências e, em suma, para sua efetiva inserção na sociedade. Para auxiliar as escolas no trabalho com essas crianças, as instituições especializadas, espera-se, atuariam como centros de apoio e consultoria.

Com certeza, é indiscutível a pertinência e a justiça do espírito da legislação. Mas não sem frequência que professores e pais manifestam sua preocupação - e sua insatisfação - com o modo pelo qual o atendimento às crianças portadoras de necessidades especiais vem sendo implementado. Preocupa, sobretudo, em muitas redes de ensino, o despreparo das escolas e dos professores para, de fato, contribuir para a inclusão dessas crianças, para seu aprendizado, para sua alfabetização.

E para contribuir para esse processo que o *Letra A* buscou, numa matéria baseada em extensa pesquisa realizada por Daniela Mercier, reunir informações e elementos mais gerais para introduzir seus leitores no campo das discussões e das ações voltadas para a inclusão e a alfabetização das crianças com necessidades especiais. A reportagem discute a definição de portadores de necessidades especiais, a legislação e as principais concepções que orientam a busca de assegurar a

esses indivíduos o acesso a um direito que estabelecemos para todos: o acesso à escolarização e à língua escrita.

A fonética e a fonologia são dois domínios da linguística que, embora desempenhem um papel de grande relevância no ensino da língua escrita, tendem a ser desconhecidas nos cursos de formação de professores, sejam eles iniciais ou em serviço. A fonética estuda, segundo a definição das interessantes obras introdutórias escritas por Tais Cristóvão Silva (*Fonética e Fonologia do Português*) e *Exercícios de Fonética e Fonologia*, ambas publicadas pela editora Contexto, "os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala", quer dizer, dos sons que os seres humanos produzem ao falar. A Fonologia, por sua vez, estuda o modo pelo qual um determinado conjunto de sons e suas combinações "funcionam" no interior de uma determinada língua. Como o nosso sistema de escrita representa os sons da língua, uma importante dimensão de uma didática da alfabetização consiste na análise desses sons e do modo pelo qual são representados pelas letras ou grafemas. E para auxiliar o professor no domínio de conhecimentos dessas áreas tão especializadas da linguagem, o *Letra A* entrevistou, neste número, a professora Bernadete Aaburre. Docente do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas, Bernadete é, hoje, uma das mais importantes linguistas do país. Com clareza e didática, ela explica alguns dos conceitos da fonética e da fonologia e mostra suas principais implicações para a alfabetização.

Mensagens

"Gostei muito dos assuntos tratados neste jornal e, como estou querendo fazer minha monografia no curso sobre alfabetização, achei o jornal muito interessante como fonte de pesquisa" - Carla Canuto, por e-mail

"Como educadora e alfabetizadora, ao saber da existência do *Letra A*, fiquei muito feliz. A atual conjuntura na qual estamos inseridos urge por iniciativas inovadoras que aprimorem cada vez mais a formação dos educadores. Cada educador tem uma função social extremamente importante e a conscientização desse papel passa pela formação. Isso implica disposição para rever conceitos, para dedicar-se ao estudo, à pesquisa e à análise do fazer pedagógico." - Maria das Graças Silva, Belo Horizonte, MG.

Erramos

- A autoria da obra *Joaquim e Maria* não é do escritor H.C. Andersen, conforme publicamos na terceira edição do *Letra A*. Trata-se de uma narrativa oral, de tradição popular, que foi recontada pelo escritor Perrault e, posteriormente, pelos irmãos Grimm. Até os dias de hoje, a história de Joaquim e Maria recebeu diversas versões, mas nenhuma delas foi escrita por Andersen.

- O nome da autora de *Os sentidos da alfabetização*, indicado na seção "Saiba Mais" do *Letra A* nº 3, é Maria do Rosário Longo Mortattti, e não Maria do Rosário Mortatti Magnani, como foi publicado. A pesquisadora usava o sobrenome Mortatti Magnani, quando defendeu, em 1997, sua tese de livre docência que deu origem ao livro.

Fale conosco

CONSELHO DE LEITORES - O *Letra A* tem um Conselho de Leitores que se reúne, após cada publicação, para analisar o jornal. Se você quiser participar do próximo encontro, ligue para (31) 3499 5334 ou escreva para letra.a@fae.ufmg.br. Mais informações sobre data e local da reunião serão divulgadas no Portal Educativo Ceale (www.fae.ufmg.br/ceale).

MENSAGENS - Mandê críticas, opiniões e sugestões para letra.a@fae.ufmg.br ou para o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), Faculdade de Educação da UFMG, Avenida Antônio Carlos, 6627, 31270-901.

Assinaturas - Instituições de ensino, secretarias de educação, estudantes de Pedagogia, Letras e Normal Superior, professores, pesquisadores e demais interessados na área de alfabetização podem fazer assinaturas do *Letra A* pelo Portal Educativo Ceale (www.fae.ufmg.br/ceale) ou entrando em contato: comunicaceale@ufmg.br ou (31) 3499-6211.

Expediente

Reitor da UFMG: Ana Lúcia Gazzola - Vice-reitor da UFMG: Marcos Barreto - Pró-reitor de extensão: Edson Carrão - Pró-reitor adjunto de extensão: Maria dos Reis Peronelli Nogueira - Diretora da Fae: Angélica Inmaculada de Freitas Daibon - Vice-diretora da Fae: Antônia Vitória Soares Azeiteiro - Diretora do Ceale / Editor: Antônio Augusto Gomes Batista - Vice-diretora do Ceale: Ceres S. Biles de Silva - Editora de jornalismo: Shíra Amélia de Araújo (M2078196)

Projeto Gráfico: Marco Severo - Diagramação: Diego Drosch, Marco Senore e Patrícia De Micheli - Ilustrações: Contrado Mendes, Daniela Mercier, Luiz Gonzaga, Naira Magalhães e Torres Rodrigues - Assessoria: Elton Antunes e Paulo Bernardo Vaz - Revisão: Heliana Maria Irma Brandão

© Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um projeto complementar da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Minas Gerais, Av. Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha - CEP 31270-901 Belo Horizonte - MG - telefones (31) 3499 6210/ 3499 5334, fax (31) 3499 5325 - www.faeufmg.br/ceale

troca de idéias

Vale a pena usar livro didático em sala de aula?



U
MARIANA DO ROSÁRIO - professora e pesquisadora do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Sou bastante favorável a que o professor use livros didáticos, desde que de forma seletiva, adequando-o aos seus objetivos e métodos. Penso, também, que deveriam ser distribuídos pelo governo outros materiais além do livro, como vídeos, *softwares*, etc. Acho impossível a aula sem material de suporte. Além disso, não se ensina a língua sem texto. E o livro didático traz textos de diversos tipos, na maioria das vezes muito bem selecionados.

Há quem diga que o livro tira a autonomia do professor, fazendo com que conduza as atividades de maneira linear. Isso é um mito. O professor perde autonomia não porque o livro está em sala de aula, mas porque abre mão de organizar, de dar direção ao seu ensino.

Essa história de que um material preparado pelo próprio professor será melhor, mais adequado, pode ser verdade, mas creio que não se aplica à realidade de ensino no Brasil. Isso é muito raro aqui, dada a condição de trabalho do professor, a falta de tempo para selecionar adequadamente os conteúdos, a carência de recursos, na escola, para reproduzir o material.

O livro utilizado na escola pública tem melhorado muito ao longo das avaliações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), se adequando às demandas modernas de letramento. A escolha do livro utilizado em cada escola será melhor se o professor souber o que quer ensinar, que método prefere utilizar, quem são os alunos. O livro é só um dispositivo num processo maior de transposição didática.

Para o aluno, o livro didático é importante por retomar parte do que foi estudado na aula e poupar um tempo enorme desperdiçado com cópias da lousa. Por fim, o livro didático é um material impresso – muitas vezes, o único, além dos livros religiosos – que circula pela casa dos brasileiros, podendo ser fonte aproximada da leitura literária.

Não vale a pena usar livro didático. Nem na sala de aula, nem fora dela. Nem em sua versão tradicional, nem em sua versão moderna, nem em sua versão de apostila.

Seu principal problema antecede a distinção e escolha entre melhor(es) e pior(es) e entre seu bom ou mau uso, pois decorre da natureza e função que esse tipo de material impresso foi adquirindo na escola brasileira, ao longo do século XX. Não por ser livro, mas por ter-se constituído como *didático*, incluindo cartilhas e livros de alfabetização.

O livro *didático* foi-se tornando depositário de certo conjunto de conteúdos escolares selecionado por outros para ser ensinado, de acordo com certos métodos, por todos os professores e aprendido por todos os alunos em todas as situações de ensino-aprendizagem e condições socioculturais. Tornou-se, assim, *instrumento* de prescrição, imposição, rotinização e perpetuação de um conjunto “natural” e “verdadeiro” de saberes escolarizados e de normatização, uniformização, regulação e burocratização das relações de ensino-aprendizagem, passando a funcionar como *substituto* do que cabe a professores e alunos.

Mesmo com proposta didática inovadora, todo livro *didático* impede a possibilidade de viva e fecunda interlocução nas relações de ensinar e aprender em sala de aula, as quais, embora intencionais e planejadas, são interações humanas imprevisíveis, “irrepelíveis” e insubstituíveis.

Defendo, portanto, o legítimo direito de professores e alunos serem sujeitos de seus processos de ensino-aprendizagem, e de se buscarem outros caminhos que, contribuindo para romper com a perpetuação de certa cultura escolar e com a burocratização das relações de sala de aula, promovam, de fato, o acesso à cultura letrada e a um corpo básico de conhecimentos. Mas esse já é assunto para outro texto.



U
MÁRCIO BERMANO - LINGÜICA MÓDICA TI, professora e pesquisadora do Departamento de Linguística e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/Campus Marília)

Dicionário da alfabetização

Variação lingüística

Por força de um arraigado hábito cultural, que tem uma boa dose de componente ideológico também, costumamos falar sobre “a língua”, no singular, como se ela fosse uma entidade homogênea, estável e bem delimitada. Nada mais ilusório. Quando dizemos, por exemplo, que a língua mais falada no Brasil é “o português”, estamos simplificando, debaixo de uma capa de uniformidade, uma realidade que é extremamente complexa, multifacetada, essencialmente heterogênea. Não seria descabido dizer que “língua” é um substantivo coletivo: é um rótulo singular usado para indicar uma pluralidade de manifestações verbais, faladas e escritas.

O conceito de *variação lingüística* se aplica a esta característica constitutiva da própria natureza das línguas humanas: sua essencial e inevitável heterogeneidade. Trata-se da possibilidade que existe, em qualquer língua, de seus falantes expressarem de modos diferentes um mesmo conteúdo, uma mesma noção. No caso do português brasileiro, por exemplo, estão à disposição dos falantes alguns conjuntos de regras diferentes para evidenciar a concordância nominal e verbal. Assim, podemos ouvir “os meninos já chegaram” ou “os menino já chegou” tanto na fala de pessoas sem nenhuma instrução formal quanto na de pessoas altamente letradas. Se

somente uma dessas construções é considerada “certa”, isso se deve exclusivamente a fatores históricos, políticos e culturais, que levaram um determinado modo de falar a ocupar o posto de “padrão”. Toda e qualquer manifestação lingüística tem um funcionamento lógico, tem a sua própria gramática e pode ser explicada pela ciência da linguagem. O reconhecimento da variação lingüística e seu adequado tratamento no processo pedagógico estão entre os principais desafios de uma educação democratizadora e Inclusiva.

U
MÁRCIO BERMANO - doutor em Linguística e professor da Universidade de Brasília (UnB)

O tema é

Projetos de trabalho

Novidade há mais de um século, os projetos tornam o aprendizado dinâmico sem abolir as disciplinas

QUESTÃO DE NOMENCLATURA

Projetos de Trabalho, Pedagogia de Projetos, Projetos Interdisciplinares são nomes diferentes de propostas semelhantes. Para Ana Lúcia Amaral, o nome "Pedagogia de Projetos" é impróprio por ser muito amplo. A coleção *Veredas*, do programa de formação de professores da Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, usa o termo "Projetos de trabalho interdisciplinares". Para Lúcia Alvarez, autora de um dos capítulos, projetos de trabalho não são uma nova técnica de ensino, mas uma postura pedagógica "que tem como eixo central a participação do aluno em sua própria formação".

Trabalhar um tema, por exemplo, a sexualidade, em várias perspectivas como a da geografia, biologia, história e matemática é realizar um projeto de trabalho transversal, interdisciplinar. A partir de uma situação problema, "o aluno procura compreender a realidade em que vive, utilizando ferramentas culturais das diversas áreas de conhecimento", afirma Lúcia Alvarez, professora da Faculdade de Educação da UFMG. Já Ana Lúcia Amaral, professora aposentada da mesma Faculdade, alerta: "projetos são ótimos; no entanto, não se deve fazer das diversas áreas de conhecimento um amálgama empobrecido, em detrimento dos conteúdos, já que cada disciplina possui suas próprias leis".

Em 1998, os espanhóis Fernando Hernández e Montserrat Ventura publicaram *A organização dos currículos por projetos de trabalho*, levando ao extremo a ideia de romper a compartimentalização das disciplinas. Para eles, o currículo não deve ser linear, por disciplinas, mas "por interações em espiral". Entretanto, a ideia de questionar o modelo de disciplinas estanques é bem mais antiga. Vem desde o início do século XX, com os estudos de John Dewey, um dos maiores expoente da chamada Escola Nova, e de seu discípulo William Kilpatrick. Segundo Ana Lúcia, "esse movimento se contrapôs à monotonia, rigidez e inflexibilidade da escola tradicional". Dewey propôs um currículo não lógico, mas psicológico e adaptado à mentalidade da criança. Também na Europa surgiram movimentos para modernizar a escola, baseados nos trabalhos de Jean Piaget. Os suíços Edouard Claparède e Adolphe Ferrière estudaram os interesses infantis e organizaram currículos tendo como centro a criança e temas que as atraem.

Vantagens e cuidados

Para Ana Lúcia Amaral, os projetos favorecem o trabalho ativo do aluno e "desenvolvem competências que as crianças precisam ter". Ao tomarem posse de conteúdos, elas o fazem desenvolvendo habilidades de pesquisa e de discussão.

No entanto, trabalhar só por projetos impede a sistematização das

disciplinas. Ana Lúcia Amaral diz que um currículo todo organizado por projetos, como na proposta de Fernando Hernández, minimiza o conhecimento: "passa-se a dar prioridade para competências e habilidades, mas nenhuma competência é adquirida no vazio: o conhecimento sistematizado é muito importante". Projetos envolvem uma postura pedagógica, mas como uma das metodologias e não a única. Para o autor de *Pedagogia dos Projetos – etapas, papéis e atores*, Nilbo Nogueira, projetos podem ser disciplinares mesmo trabalhados por professores em conjunto ou podem ser interdisciplinares, mesmo trabalhados por um só professor. "A questão não está na classificação e, sim, na forma como serão conduzidos, na postura dos professores, na troca, na justaposição, na integração e na inter-relação dos diferentes saberes". Para Nilbo Nogueira, há desvantagens quando se trabalha um projeto de forma disciplinar: "Se não demonstramos aos alunos as possíveis relações, continuaremos perpetuando essa visão disciplinar sem expandir sua visão sistêmica quanto às partes e às relações com o todo".

Projetos na alfabetização

Sônia Aparecida Soares, professora do 1º ciclo da Escola Municipal Hilton Rocha, em Belo Horizonte, desenvolveu o projeto interdisciplinar "Aprendendo coisas da vida". Os alunos foram levando dúvidas: de que são feitas as nuvens? e que são planetas? Então, iam a campo observar o céu, pesquisaram na biblioteca, na Internet. O projeto envolveu várias áreas do conhecimento, como física (lei da gravidade), geografia (mapas), história. "O mais importante é a percepção global que os alunos passam a ter e o interesse deles durante o processo", comenta.

Em Recife (PE), a professora do 2º ciclo da Escola Municipal Santo Amaro, Edileuza Gomes, desenvolveu em 2005 um projeto que resultou na confecção do livro "Nossas Fábulas". Os alunos, após estudarem o gênero textual, produziram suas próprias fábulas. Edileuza Gomes crê que o trabalho com projetos é um processo que deve ser paralelo e complementar ao de alfabetização. (COBARÉ MINERAS)

» Fases de um Projeto

Para Lúcia Alvarez, cada projeto é único e não há receita para essa experiência com os alunos. No entanto, alguns "passos" são recorrentes:

Problematização: um problema comum serve de fio condutor para o processo a ser vivido pelo grupo. São perguntas que orientam o trabalho, a escolha dos materiais de investigação, a forma de avaliação. Esse problema deve ser construído com os alunos, e o professor tem um papel fundamental: ser um instigador de dúvidas e questões.

Organização: nesse momento, decide-se quando e

como desenvolver o projeto: que tipo de pesquisa, que pessoas consultar, que livros utilizar, etc. Esses passos devem ser registrados em um espaço da sala para que sirva de guia para alunos e professores. "A organização deve ser feita com os alunos e não para os alunos", explica Lúcia Alvarez.

Desenvolvimento: é preciso desenvolver atividades para que essa aprendizagem seja sistematizada e se integre aos conhecimentos prévios dos alunos. Para isso, não basta apenas que os professores os coloquem em contato

com mapas, por exemplo. A aprendizagem só é significativa se os alunos sabem para que estão aprendendo.

Avaliação: deve permear todo o processo. É importante que os alunos possam registrar descobertas, dúvidas e aprendizagens. O projeto termina quando alunos e professores percebem que as questões iniciais e outras que surgiram foram compreendidas.

Culminância: em geral, um projeto de trabalho resulta na apresentação do processo e de seus resultados: em vídeo, mural, jornal ou outro tipo de exposição.

Livro na roda

Dicionários na alfabetização

Eles não são todos iguais: existem dicionários pensados para o contexto da aquisição da escrita e da leitura

Os dicionários têm importantes funções didáticas: influenciam na ampliação do vocabulário, no domínio da ortografia e auxiliam na leitura e produção textual, afirma a lexicógrafa Maria da Graça Krieger, assessora do Ministério da Educação (MEC) e professora do curso de Letras da Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos). Mas cada dicionário deve ser adequado ao seu público leitor, inclusive aos alfabetizandos, que – sim – podem e devem usar dicionários.

De acordo com Egon Rangel, professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e assessor do MEC, um dicionário para crianças em processo de alfabetização “é mais sintonizado com o aluno dos primeiros anos do ensino fundamental, mais amigável na interação com a criança”. Ele explica que é por isso que, examinando dicionários para crianças, em alguns casos, a diagramação, a ilustração e o uso de personagens ficticiais aproximam essas obras do gibi ou história em quadrinhos, do livro didático e do livro de histórias, ainda que eles preservem claramente as características próprias do gênero.

Além disso, esses dicionários têm nos verbetes palavras escolhidas tendo em vista as necessidades de ampliação do vocabulário de uma criança, acrescenta Maria da Graça.

Na sala de aula

O professor pode usar o dicionário para mostrar às crianças como a língua funciona. “Ele pode ter o dicionário como um verdadeiro instrumento de alfabetização e não se limitar à consulta do certo ou errado”, afirma Maria da Graça Krieger.

Luciana Prazeres Silva, professora do 1º ciclo do Centro Pedagógico da UFMG, acredita que os professores alfabetizadores ainda têm dificuldade em trabalhar com dicionários. Uma razão é que, durante o processo de alfabetização, quando o aluno ainda não domina o sistema de escrita, ele tem problemas em encontrar as palavras. Por isso, o professor



prefere ler a aceção mais adequada naquele caso, o que pode levar os alunos a pensar que existe apenas uma aceção para cada palavra. “Quanto antes começar o uso do dicionário, mais cedo as crianças se darão conta de que uma palavra pode ter diferentes significados dependendo do contexto”, acredita Luciana Silva.

Para Egon Rangel, o uso do dicionário na sala de aula justifica-se por dois motivos: pelo acesso qualificado que ele permite ao vocabulário e ao léxico e pela oportunidade de propiciar ao aluno um conhecimento efetivo desse instrumento: o que é, como se organiza, para que serve. E isso, tanto do ponto de vista do desenvolvimento da proficiência em leitura, escrita e linguagem oral, quanto em termos de reflexão sobre a língua e a linguagem. (COMBADO MENDES)

ORIGEM DOS DICIONÁRIOS

Surgiu no início do Renascimento, o dicionário – lugar onde se guarda o dizer – teve uma função inicial de não deixar o latim cair no esquecimento no contexto das novas línguas de então, como o francês ou espanhol. O primeiro foi uma obra de referência bilingue, o *Dictionarium* publicado em 1509, em Reggio, na Itália, pelo monge Calpino. No mundo Oriental, já se conhece o dicionário desde 150 a.C.

»» Novos dicionários são distribuídos nas escolas públicas

O MEC, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), está distribuindo dicionários adequados para crianças em fase de alfabetização.

Não é a primeira vez que o PNLD seleciona e distribui dicionários. Entretanto, nessa edição, o Programa selecionou obras adequadas à fase de aprendizagem da criança. De 60 dicionários inscritos no PNLD, 18 foram selecionados em três categorias: tipos 1, 2 e 3.

Segundo Egon Rangel, os dicionários do tipo 1 têm de mil a 3 mil caracteres e proposta lexicográfica adequada à introdução do alfabetizando ao gênero

dicionário. Os do tipo 2 têm de 3500 a 10 mil verbetes e proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita; os dicionários de tipo 3, por fim, têm de 19 a 35 mil verbetes e sua proposta lexicográfica é orientada pelas características de um dicionário padrão, porém adequada a alunos das últimas séries do primeiro segmento do ensino fundamental.

Para a diretora de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental do MEC, Jeanete Beauchamp, “o mesmo dicionário não pode servir para crianças de 6, 7 anos e depois para jovens de 13, 14 anos, e a configuração lexicográfica dos dicionários que o

Ministério vinha distribuindo não era um estímulo para seu uso por crianças mais novas”.

A escolha dos dicionários seguiu critérios como: repertório do léxico do português contemporâneo do Brasil e não ser traduções, ainda que adaptadas, de obras originalmente modeladas para outras línguas. Exigiu-se também que a proposta lexicográfica do dicionário fosse explicitada, e que o conjunto da obra estivesse coerente com a proposta, além de estar isenta tanto de erros de informação ou conciliação quanto de preconceitos ou outros tipos de discriminação social. A avaliação dos dicionários foi realizada pelo Ceale.

Em destaque

Todas as crianças na mesma escola

Inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas comuns exige reconhecimento das diferenças e busca de práticas pedagógicas criativas

(DANIELA MERCIER)

Em uma roda de 20 alunos, a professora propõe uma atividade para o festival da escola. "Vamos apresentar uma poesia. Todos concordam?" "Eu concordo!" A única resposta veio da aluna Evelyn Rodrigues Alves, 8 anos, que possui deficiência mental, resultante de problemas na oxigenação do cérebro ao nascer. Ao seu lado, numa cadeira de rodas, o aluno Gabriel Alessandro Bonfim, da mesma idade, é portador de paralisia cerebral. Ao contrário do que se possa imaginar, essa não é uma escola especial, mas uma turma do 1º ciclo da Escola Municipal Paulo Freire, em Belo Horizonte.

Situações como essa têm sido cada vez mais comuns nas escolas brasileiras. De acordo com o último Censo Escolar, em 2005, das 74 mil novas matrículas de crianças como Evelyn e Gabriel, 91% foram em escolas do ensino regular, públicas ou particulares. São 66.873 portadores de *necessidades educacionais especiais* (NEE) — ou seja, alunos que apresentam, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial (visual ou auditiva), cognitiva (mental) ou múltipla, assim como condutas típicas (como autismo ou hiperatividade) ou altas habilidades (superdotação) e que precisam de recursos especializados para superar, minimizar dificuldades de aprendizagem ou potencializar suas habilidades.

"Acho que o lugar delas é na escola regular mesmo", acredita a professora Rosely Pereira da Costa Campos, da Escola Municipal Padre Flávio Giammetta, também em Belo Horizonte. "No início, a gente tem muito receio de lidar com a criança especial, mas, aos poucos, a gente vai aprendendo". Ela atua há 24 anos com alfabetização de crianças e, em 2006, recebeu o aluno Tales, 6 anos, que possui paralisia cerebral e cadeirante (utiliza cadeira de rodas para se locomover). "É a primeira vez que trabalho com um aluno assim. Já trabalhei com alunos surdos e com baixa visão e, para mim, é um desafio a cada ano", afirma.

O Censo Escolar indica que, em 1998, 87% do atendimento a essas crianças era feito em escolas, classes e instituições especializadas, caindo para 59%, em 2005. "É o indicio de que a inclusão escolar desses alunos avança irreversivelmente no Brasil", afirma Romeu Kazumi Sassaki, consultor de educação inclusiva e autor do livro *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Diante dessa nova realidade, há o questionamento de muitos professores: como ensinar crianças tão diferentes em uma sala de aula comum?

Um direito de todos

A Constituição Federal garante o direito à educação a todas as pessoas, com igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Estabelece, ainda, que o atendimento escolar especializado aos portadores de deficiência deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Isso foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que também determina que os sistemas de ensino devem dispor de serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender os alunos com tais necessidades.

A realidade é diferente para crianças e jovens com deficiência. Segundo o Censo 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de escolarização de crianças de sete a 14 anos é de 88,6% nesse grupo, contra 94,5% para crianças sem deficiência. Além disso, 32,9% da população sem instrução ou com menos de três anos de estudo são portadores de algum tipo de deficiência.

Parte do atendimento escolar a essas crianças ainda é feita por escolas e instituições especializadas, o que tem uma explicação histórica. "Essas escolas receberam os alunos especiais numa época em que nenhuma outra escola os recebia, e muitas delas fizeram um trabalho muito bom, inclusive preparando esses alunos para a rede regular de ensino", afirma Lucia Reily, doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano e autora do livro *Escola Inclusiva: linguagem e mediação*.

Ela explica que hoje se entende que a educação exclusivamente especial é uma situação restritiva. "O aluno fica com experiências muito limitadas de vida e, em alguns casos, acontece a adaptação do currículo escolar, com um conteúdo inferior ao das escolas comuns." Para Lucia Reily, as escolas especiais, no entanto, ainda têm um papel importante, principalmente no caso de deficiências muito acentuadas ou múltiplas, como a surdocegueira. "Mas elas precisam rever a sua função, atuando como consultoras ou como um atendimento fora do horário escolar", afirma.

É o que estabelece a LDBEN. "A educação especial é uma modalidade de ensino, que tem a função de complementar a educação desses alunos, para que eles possam enfrentar os obstáculos da escola comum", explica a doutora em Educação e coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação e Diversidade da Universidade Estadual de Campinas (Leped/Unicamp), Maria Teresa Eglér Mantova. O ensino do código braille para cegos, da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para surdos, e do uso de recursos como informática e outras tecnologias são exemplos de recursos que "não possuem mais o caráter substitutivo à escolarização regular, mas sim complementar, que vai dar condições para a criança aprender", acrescenta.

Dessa forma, a inclusão nas escolas comuns de pessoas com deficiência não implica o fim das escolas e instituições de educação especial. O que deve acontecer é a transformação das escolas especiais em centros de apoio e consultoria, como no caso da Escola Estadual São Rafael, em Belo Horizonte. Inaugurada em 1926, com o nome Instituto São Rafael, a escola é referência no estado para a educação e reabilitação de cegos e de alunos com baixa visão, da educação infantil ao ensino médio, e para outras

»» Evolução da Educação Especial no Brasil: das primeiras instituições à garantia do direito

1854: Fundação, no Rio de Janeiro, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, marco da educação especial no Brasil. Em 1891, recebeu o nome Instituto Benjamin Constant (IBC) e hoje atua como centro de referência nacional para questões da deficiência visual.

1857: Criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), no Rio de Janeiro. É referência nacional na área da surdez.

1954: Criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APEA), no Rio de Janeiro. Hoje são mais de 1.600 associações pertencente a federação nacional.

1973: O Ministério da Educação e Cultura cria o Centro Nacional de Educação Especial. Atualmente, a indução de políticas públicas para a área está a cargo da Secretaria de Educação Especial (SEESP), do MEC.

1981: Ano Internacional das Pessoas com

Deficiência. Assembleia Geral da ONU lançou um programa de ação mundial pela igualdade de oportunidades para todos. Esse movimento mudou o enfoque para a noção de direito e não mais de concessão ou benevolência.

1988: Promulgada a Constituição Federal que assegura a educação como direito de todos e dever do Estado, prevê a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e garante o atendimento educacional especializado, preferencialmente nas escolas



atividades, como a transcrição de livros e textos para o código Braille. Ela já oferece apoio a mais de 60 escolas comuns de Minas Gerais e, a partir de 2006, está sendo transformada pela Secretaria de Educação em centro de referência. Segundo o diretor do São Rafael, José Juvenal da Cruz Filho, o centro irá atuar em quatro núcleos: escolarização; apoio pedagógico; produção e adaptação de material pedagógico; e habilitação e reabilitação de deficientes visuais.

Uma nova escola

A inclusão não diz respeito somente à inserção nas escolas regulares de portadores de necessidades especiais ou, de forma mais específica, de pessoas com deficiência. "A escola inclusiva é aquela que, incondicionalmente, atende a todos os alunos em todos os níveis de ensino. Para isso, ela tem que estar aberta às diferenças e considerá-las em suas práticas", explica Maria Teresa Mantoan. Segundo ela, a inclusão exige uma ruptura dos valores que sustentam a escola atual, como os conceitos de "aluno", de "aprendizagem" e de "avaliação". Para Maria Teresa Mantoan, cada aluno deve ser visto de acordo com diferentes habilidades. "Aprender na escola é um ato individual, que leva a uma heterogeneidade de respostas. Na escola inclusiva, não há o aluno com deficiência e o sem deficiência, todos são diferentes".

Para Romeu Kazumi, esse conceito de aprendizagem exige mudanças na própria forma de ensinar do professor. "O ensino deve adequar-se aos estilos de aprendizagem dos alunos. Para isso, o professor, ao preparar aulas, deve se preocupar em definir várias atividades para o mesmo conteúdo", afirma.

É no que também acredita Lucia Reilly. "Hoje se sabe que aulas tradicionais, só com matérias na lousa, não têm sido boas para ninguém. Por causa disso, temos um histórico de repetência e evasão de outras crianças também, não só de pessoas com deficiência." Ela defende que, quando o professor transmite o conteúdo com diferentes recursos, como desenhos, esquemas e músicas, por exemplo, sua chance de sucesso é maior com qualquer criança.

A avaliação da aprendizagem não deve ser feita pela comparação do desempenho do aluno em relação ao restante da turma. Na escola inclusiva, avaliação é um processo contínuo, que mede, ao longo do ano, o progresso que cada aluno faz diante de sua situação anterior. Para a professora Rosely, a avaliação do aluno com deficiência deve considerar ainda não só o que a criança aprende, mas como ela consegue demonstrar esse conhecimento. "É assim com o Tales, que tem pouca coordenação motora e precisa ser avaliado mais oralmente", exemplifica. "A criança que ouve, enxerga e se movimenta normalmente tem mais facilidade de expressar o que sabe. Já no caso da criança

OUTRAS NECESSIDADES

O termo necessidades educacionais especiais não se restringe aos portadores de deficiência. Ele também se refere aos alunos que apresentam condutas típicas, ou seja, problemas de caráter emocional, social ou comportamental e que, por isso, tem grande dificuldade em se adaptar ao contexto escolar. Problemas como impulsividade, falta de atenção, hipatividade, agressividade e alheamento podem aparecer em qualquer criança, mas só demandam atendimento especializado quando se tomam um padrão. Segundo a psicóloga e psicopedagoga Marina Rodrigues Almeida, nesses casos, o professor precisa entender a dinâmica da criança. Organizar as cartelas em círculos, escrever palavras-chave na lousa para reforçar o ensino oral, ou utilizar mais recursos visuais são estratégias interessantes para alunos com transtornos de déficit de atenção e hipatividade. Já no caso dos alunos com problemas de alheamento (como o autismo), a memória auditiva deve ser explorada. "Geralmente, a inteligência musical no autista é muito forte", explica Marina Almeida.

Altas Habilidades: Outro tipo de necessidade especial na educação são as altas habilidades. Segundo Romeu Kazumi Sassaki, crianças que apresentam grande facilidade de aprendizagem e domínio de conceitos, procedimentos e atitudes em uma ou mais áreas do conhecimento podem ser consideradas "superdotadas". No caso delas, o ensino especial é suplementar, mais voltado para as atividades de interesse da criança. Em sala de aula, o professor deve respeitar o ritmo de aprendizagem do aluno e não se prender a um conteúdo fixo, que, muitas vezes, o aluno domina antes dos outros.

regulares, para os portadores de deficiência.

1994: Declaração de Salamanca (Espanha) – documento da Unesco marco da educação inclusiva – é referendada por 87 países, entre eles o Brasil. Estabelece princípios e diretrizes políticas para a área, reafirma a educação como direito universal e propõe que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das suas dificuldades e diferenças.

1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

dedica um capítulo à educação especial, reafirmando o disposto na Constituição.

1999: Convenção de Guatemala – documento interamericano que orienta para a eliminação de todas as formas de discriminação de pessoas com deficiência. No Brasil, a convenção foi promulgada em 2001.

2002: Lei de Libras – regulamentada em dezembro de 2005, reconhece a língua brasileira de sinais como meio legal de comunicação e expressão dos surdos brasileiros.



Em destaque

especial, é preciso penetrar no mundo dela, e esse é um aprendizado para o professor.”

Maria Teresa Mantoan acredita que “as escolas ainda são resistentes às mudanças, ainda são muito apegadas a práticas conservadoras”. Tânia de Morisson Valeriano, do Centro Municipal de Educação Integrada (Cemei 35), em Campinas, percebe também que a diferença assusta muitos professores, que se sentem incapazes de lidar com crianças com deficiência. “Muitos estão acostumados a pensar na ‘normalidade’ escolar, qualquer coisa ‘diferentinha’ pra eles é gritante. Os professores não sabem que isso é apenas diversidade”.

Segundo Lucia Reily, a resistência dos professores acontece porque muitos acreditam não possuir formação adequada para atender essas crianças. “O receio existe porque eles querem trabalhar bem e, como estão diante de uma situação desconhecida, a primeira atitude é ter medo.” Para ela, o professor deve usar esse medo para se aperfeiçoar e, ao mesmo tempo, ter consciência de que ele não está sozinho nesse desafio. “Não é só o professor que está recebendo um aluno. A escola inteira tem que ajudar e dar apoio.”

Diferentes métodos

Em alguns casos, o ensino de alunos com deficiência requer conhecimentos específicos. A criança cega, por exemplo, não pode ser alfabetizada pelos métodos convencionais, mas, sim, pelo sistema braile (ver pg. 9).

A aprendizagem do braile, na escola regular, ocorre com o auxílio de professores especialistas, que podem ensinar o aluno, em um segundo horário, ou auxiliar o professor comum na adaptação de textos e na correção das atividades. Dentro da sala de aula, o professor deve se preocupar em verbalizar tudo o que é apresentado e estimular o aluno a ler oralmente o que escreve. O importante é não deixar a criança de fora de nenhuma atividade. “Na hora em que todas as crianças estão brincando de escrever, porque não escrevem ainda, a criança cega também pode pegar a reglete (veja pg. 9) e brincar de fazer furinhos”, sugere Lucia Reily.

No caso das crianças surdas, a aprendizagem da leitura e da escrita equivale à aprendizagem de uma língua estrangeira. Isso porque os surdos possuem uma língua natural própria, a língua brasileira de sinais (Libras) (ver abaixo). A Libras é uma língua viso-espacial, composta por sinais feitos a partir da combinação de posições e movimentos das mãos com o ponto do corpo e do espaço onde estão localizadas. Esses sinais não são de

mimica ou gestos aleatórios para facilitar a comunicação, pois a Libras possui uma estrutura gramatical própria. É uma língua natural, porque pode ser adquirida apenas pelo contato com o falante da língua e não precisa ser ensinada. “É como o bebê que aprende o português só de ouvir a fala dos pais”, explica Eldéida Lucia Bernardino, doutora em Linguística e consultora em educação de surdos.

Segundo ela, a aprendizagem da Libras deve ocorrer o mais cedo possível, a fim de não prejudicar o desenvolvimento dos processos cognitivos da criança, relativos à aquisição da linguagem. “O problema é que cerca de 90% dos casos de surdez são de filhos de pais ouvintes, que desconhecem a língua de sinais: então a criança só começa a desenvolver a linguagem na escola”, afirma.

Segundo Eldéida Bernardino, a aprendizagem da Libras não impede a aquisição da língua oral. Já a língua escrita deve ser aprendida depois da Libras. “São duas línguas diferentes, uma para ela se comunicar (Libras) e outra escrita (português). Ela precisa adquirir habilidades básicas em Libras para depois se alfabetizar”, esclarece.

A escrita das crianças surdas pode apresentar alguns “desvios”, que são apenas indicadores de uma competência linguística diferente. Como se trata de uma segunda língua (o português escrito) para o surdo, é comum a reprodução de estruturas gramaticais próprias da Libras.

Em sua tese *A apropriação da escrita por crianças e adolescentes surdos*, a doutora em Linguística pela UFMG, Dóris Anita Freire Costa, demonstra que a língua de sinais é organizada pela construção linguística em tópico-comentário. Dessa forma, há um destaque maior para os elementos de maior significação (tópicos), que ficam no início da frase. Por isso, são comuns construções como “Maça eu gosto”, ao invés de “Eu gosto de maçã”.

Para ajudar o aluno nesse processo, o professor deve entender que a criança surda, por utilizar uma outra língua, pode ter o processo de aquisição da língua escrita mais lento em relação às crianças ouvintes, o que evidencia uma lógica diferente. Estimular a leitura e oferecer ao aluno mais recursos visuais são estratégias recomendadas para agilizar o processo.

Três erros: negar, superproteger, culpar

No caso de crianças com deficiência intelectual, as formas de interação entre professor e o aluno são muito importantes para a construção do conhecimento.

» Libras

Em muitos casos, o acesso da criança surda à Libras é dificultado pelo preconceito dos pais, que temem que o aprendizado da língua de sinais possa segregá-las das crianças do “mundo dos ouvintes”. Preferem, então, as concepções oralistas de educação, que consistem na aprendizagem da fala e da leitura labial. Esses métodos priorizam o ensino das palavras e não permitem o uso de sinais. “Fui duramente alfabetizada pelo oralismo. Era obrigada a repetir sílabas e me sentia aprisionada por não poder me expressar com as mãos”, diz Patrícia Luiza Ferreira Pinto, pesquisadora em Educação e Processos

Inclusivos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Patrícia é surda desde os 16 meses de idade, estudou em escolas regulares e só aprendeu a Libras aos 21 anos. “Foi a partir daí que minha visão de mundo se ampliou e eu me tornei uma pessoa mais feliz”, afirma.

Em um colégio da rede particular de BH, a aluna Gabriele, 14 anos, foi alfabetizada pelo método oralista, a pedido da mãe. “Ela imaginava que se a Gabriele aprendesse a Libras, ela não voltaria a se empenhar na leitura labial”, conta a coordenadora do colégio, Jacqueline Pádua. “A Gabriele lê e escreve, mas não é um texto como

o dos alunos da idade dela, porque o fato de ela não ter língua de sinais dificulta a questão da produção de sentidos, ela possui um vocabulário restrito”, esclarece.

A Libras foi reconhecida, em 2002, como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras. Em dezembro do ano passado, o decreto de lei nº 5.626 determinou que, em dez anos, todos os cursos de Fonoaudiologia e de formação de professores para o Magistério, em nível médio ou superior, em instituições públicas ou privadas de todo o país, terão a Libras como nova disciplina obrigatória.

Além de respeitar o ritmo de aprendizagem, que, dependendo do grau da deficiência, pode ser muito diferente das crianças comuns, o professor deve acreditar na capacidade do aluno sem desconsiderar suas limitações.

A doutora em Psicologia pela USP, Therezinha Vieira, em seu trabalho para a coleção *Veredas*, de um projeto de formação universitária de professores de Minas Gerais, cita três atitudes do professor diante do aluno com deficiência que podem comprometer o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Uma delas é a superproteção, quando o professor não acredita que a criança é capaz de realizar as atividades. Assim, ele tende a priorizar atividades mais fáceis e não incentiva o aluno a progredir.

Outro problema ocorre quando o professor nega as limitações da criança, como se elas não existissem. Nesse caso, o professor propõe desafios muito além das capacidades, o que pode causar frustração na criança por não conseguir realizar a atividade. A criança é, então, desestimulada a continuar a aprender.

O terceiro problema ocorre quando o professor atribui qualquer dificuldade de aprendizagem ou conduta inadequada do aluno ao fato de ser deficiente. Dessa forma, o professor ignora outros fatores para o mau desempenho da criança, como a falta de metodologia e recurso adequados a ela.

Segundo Adriana Lima Verde, pesquisadora na área de educação de portadores de síndrome de Down pela Universidade Federal do Ceará (UFC), outra "postura arriscada" do professor é a rotulação de alunos comuns com dificuldades de aprendizagem como sendo crianças com deficiência intelectual. "Isso é muito comum no caso de crianças de baixa renda, que recebem menos estímulos culturais, e são tidas como deficientes", explica. Assim, muitos alunos sem deficiência ficam suscetíveis aos mesmos preconceitos e condutas inadequadas.

Desigualdade social e deficiência

Adriana Lima Verde, que estudou o processo de alfabetização de crianças com síndrome de Down em escolas regulares do Ceará, constatou que a aquisição da leitura e da escrita por esses alunos não depende de um método específico. "Tanto os métodos mais convencionais, como aqueles mais voltados para a psicogênese da escrita, por exemplo, fizeram com que os alunos apresentassem bons resultados." Dessa forma, o método ideal é, para ela, aquele com que o professor melhor se identifica.


Segundo Adriana Lima Verde, quanto maior a confiança dos professores e da família

em relação à capacidade da criança, melhor é o seu desempenho. "A família também ajuda a criança nesse processo, ao garantir o acesso a outros bens culturais, como cinema e teatro", afirma. Shirley Silva, coordenadora do Seminário "Educação, Políticas Públicas e Pessoas com Deficiência" no 15º Congresso de Lettura do Brasil (Cole), destaca que "uma criança com deficiência que não tem acesso a nada do ponto de vista cultural, a esportes, ao lazer, quando entra na escola é encarada como alguém com um grau de dificuldade maior do que outra criança que desde pequena foi levada a todo tipo de espaço social". A escola tende a tomar as dificuldades relacionadas à falta de recurso como se fossem parte da deficiência e, segundo Shirley Silva, é preciso separar bem as duas coisas. "Às vezes um professor me pergunta o que uma pessoa com síndrome de Down pode fazer. Eu explico o que é a síndrome de Down, mas diz o que essa pessoa vai poder ser ou fazer na vida dela vai depender de um conjunto de situações, dentre elas a escola", comenta.

Heterogeneidade

Adriana Lima Verde acredita que a inclusão em um ambiente heterogêneo com crianças também com outras dificuldades é fundamental para o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Na escola Paulo Freire, as professoras de Evelyn e Gabriel contam com o apoio da estagiária de pedagogia Camila Garcia Rios, responsável por orientar os dois alunos nas atividades individuais e por propor outras atividades específicas para as necessidades de cada um. Ela enfatiza que as atividades em sala são fundamentais. "O Gabriel age muito por imitação. É importante que ele veja as outras crianças escrevendo e participando da aula, para fazer também", acredita. O aluno sempre estudou em escolas regulares, o que o ajudou a desenvolver a socialização. Tanto ele quanto Evelyn ainda não sabem ler nem escrever, mas adquiriram outras habilidades. "Quando entrou na escola, ele quase não falava, mas agora verbaliza muito mais as coisas", afirma a mãe de Gabriel, Alessandra Bonfim.

Ganhos como esse são um estímulo para pais e professores continuarem trabalhando por uma escola inclusiva. É o que acredita a professora Tânia Valeriano, do Cemel 35, de Campinas. "A gente sabe que é puxado estar a todo o momento proporcionando para a criança especial um ambiente rico em estímulos, mas você tem que estar lá, feliz e pronta para estar com eles. Temos que apostar nesse trabalho", afirma. 

»» Braille

Criado em 1825 pelo francês Louis Braille, esse sistema consiste em 63 símbolos em alto relevo, que podem formar todas as letras do alfabeto, sinais de pontuação, números, notas musicais, etc.

A escrita pode ser feita com a máquina de datilografia ou manualmente, com a *reglete* e a *punção*. A reglete é pressionada ponto a ponto pelo punção, da direita para a esquerda. A leitura é tátil, geralmente com os dedos, e é feita da esquerda para a direita.

Segundo Paula Branco de Moraes, especialista em

Educação de Deficientes Visuais e professora da Escola Estadual São Rafael, é importante trabalhar a percepção tátil da criança e seu conhecimento sobre gêneros textuais antes da alfabetização. "Uma criança vidente, antes de entrar na escola, tem o estímulo visual das letras em revistas, outdoors ou na tevê. Já a criança cega não tem essa bagagem de mundo", explica.

Na alfabetização, a criança deve receber materiais de diferentes características — finos, grossos, grandes, pequenos etc. para que ela aprenda esses

conceitos. Deve-se lembrar que a pessoa cega não tem ideia da globalidade. "Se a criança quer saber o que é uma árvore, ela vai tocar no tronco, pode até abraçá-la. Mas só vai ter noção daquilo que ela tocou, não vai saber como é a copa da árvore, por exemplo", explica o diretor do São Rafael José Juvenal da Cruz Filho. Os trabalhos de campo, em parques e zoológicos, são muito importantes para explorar os sentidos remanescentes da criança cega.

Fonética e fonologia ajudam a alfabetizar

Em 2005, Maria Bernadete Abaurre participou de uma conferência promovida pelo Ceale. Na ocasião, falou sobre um tema que despertou grande interesse no público: os conhecimentos linguísticos necessários à formação do alfabetizador. É esse o foco da entrevista especial desta edição do *Letra A*. Para a professora e pesquisadora do departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), "conhecer fonética e fonologia é fundamental para o professor

entender por onde passam as dificuldades dos alunos e para ele conseguir trazer os dados que podem ajudar as crianças". Bernadete Abaurre trata, ainda, de temas como a produção e correção de textos dos alunos, o uso do método fônico e a concepção de linguagem que deve embasar o trabalho do alfabetizador. Confira.

Uma observação: quando, na entrevista, nos referimos à dimensão sonora da linguagem, grafamos, ainda que de modo aproximado, sons ou palavras entre colchetes.

(Naiara Magalhães)

Toda proposta de alfabetização deve se basear numa concepção de linguagem. Na sua opinião, essas propostas devem se apoiar em qual concepção?

A prática do professor, não só na alfabetização, mas ao longo das séries, deveria estar baseada numa concepção sócio-histórica, interacionista da linguagem. Essa concepção diz que a linguagem não existe solta no espaço: ela é usada por pessoas, em situações reais de interlocução, num determinado momento. Quando o aluno produz um texto, ele escreve para alguém ler. Essa situação dialógica deve ser sempre considerada. O professor precisa entender também que, como definição, a ideia de que a linguagem serve para as pessoas se comunicarem é ruim. A comunicação é um aspecto da questão, mas a linguagem é mais que isso. Ela permite às pessoas elaborarem suas ideias sobre os vários aspectos da sua vida e entender o mundo. E como a linguagem é uma atividade humana, ela muda constantemente, em seu uso compartilhado.

É claro que o professor não vai falar sobre essa concepção de linguagem com seus alunos. Mas ele deve saber, pois fará coisas diferentes se seu trabalho tiver esse pano de fundo.

Como os conhecimentos linguísticos ajudam no trabalho do alfabetizador?

Esses conhecimentos ajudam o professor, dentre outras coisas, a analisar a escrita dos alunos e, a partir daí, a imaginar o que dizer ou fazer para ajudar as crianças nas questões que surgem no início da aprendizagem da leitura e da escrita. Tenho percebido que a maior dificuldade de muitos professores é entender o que as crianças fazem quando escrevem e por que o fazem. Os conhecimentos linguísticos dariam "autonomia de voz" para trabalhar os textos das crianças.

Há áreas da linguística especialmente importantes no trabalho do alfabetizador?

A linguística dá conta da linguagem em todos os seus aspectos. Algumas de suas áreas, como a fonética e a fonologia, podem ajudar muito numa fase inicial. Associada a elas, a sociolinguística também é importante, porque ensina o professor a olhar para as variações da língua (veja a seção *Dicionário da Alfabetização*) e a tomar cada

variação como suficiente para expressar as necessidades de alguém, num certo momento. A sociolinguística serve também, posteriormente, para a importantíssima discussão sobre o ensino da norma, porque nem todo mundo que chega à escola fala português da mesma maneira. Uma turma pode ter alunos que usam variedades diferentes de português, porque são de classes sociais ou regiões distintas. Então, o professor precisa saber como as crianças falam português para, ao avaliar os textos que elas produzem, decidir se pode ou não relacionar aspectos da escrita da criança ao seu modo particular de falar a língua.

Outras áreas importantes são as voltadas para o texto, como a linguística textual, que considera a maneira como uma pessoa articula ideias em um texto e como, linguisticamente, ela marca essa articulação. A linguística textual trouxe a discussão sobre coesão e coerência, que tem sido tão produtiva para os professores. A análise do discurso também é importante por mostrar que a linguagem é usada por pessoas situadas numa sociedade e na história.

O mais produtivo é que o professor traga essas informações a partir de necessidades criadas pela própria escrita das crianças, em diferentes fases da sua formação.

Como você define fonética e fonologia?

A fonética estuda os sons da fala. Existe um grande número de sons produzidos pelo ser humano, que podem ser utilizados nas línguas. Não há nenhuma língua que faça uso de todos; cada uma utiliza parte deles. A fonética faz o levantamento de todos os sons que ocorrem nas línguas e nas variedades linguísticas.

Já a fonologia toma esse conjunto de sons identificados e verifica que certas diferenças de som têm valor de opor significados, enquanto outras não alteram o sentido das palavras. Por exemplo: a fonética constata que há o som [p] e o som [b]. A fonologia "pergunta": "o que vale a diferença entre os sons [p] e [b] no Português?". E constata que eles têm valor linguístico, porque são diferentes os significados quando se diz [pato] e [bato]. Por outro lado, não há oposição de sentidos entre [típo] e [tchípo], [tíio] e [tchíio], [díia] e [djíia]. Portanto, se diferentes sons produzem diferentes sentidos, são fonemas diferentes: se não, são realizações de um mesmo fonema em ambientes diferentes.

Além dos estudos referentes a sons e fonemas, há outros aspectos interessantes – que são tanto fonéticos quanto fonológicos – como acento, entonação, entre outros.



Como os conhecimentos básicos sobre a emissão dos sons e sobre como eles produzem ou não diferentes significados ajudam o professor a alfabetizar?

Num primeiro momento, esses conhecimentos vão ajudar o professor a entender como funciona o sistema de escrita, que tem base alfabética, ou seja, usa uma letra para representar um fonema. Não é uma letra para representar um som – esse é o caso do sistema de transcrição fonética. Por exemplo: no Português, eu represento o fonema /t/ com a letra "t", quer eu diga [tapa] ou [tchipo]. Ai, temos sons diferentes, mas que representam um mesmo fonema. Portanto, usamos a mesma letra, porque nosso sistema de escrita é alfabético, não transcrição fonética. Não é só isso: a base do nosso sistema de escrita é fonológica, mas a ortografia da língua se vale de outros critérios – às vezes, um mesmo fonema pode ser representado por mais de uma letra e uma letra pode representar mais de um fonema. Assim, há variações do tipo: o uso de "s" ou "z" entre vogais para representar o fonema /z/, como em [casa] e [azar].

Num segundo momento, conhecer fonética e fonologia ajuda o professor a interpretar o que as crianças fazem. Quando a criança percebe que a base da escrita é fônica, a tendência é representar o som: ela vai por "u" no fim de "pato", porque fala [patu]. Então, o professor deve saber que o que ela fez foi seguir essa idéia da representação do som. A criança não sabe e nem precisa aprender a distinção entre fonética e fonologia. O que a criança tem que saber é que existe uma forma de escrever cada palavra. E o professor deve saber que argumento usar com a criança diante de sua expectativa frustrada – o de que não é para escrever o som exato. Temos que saber qual letra usar nas palavras, porque cada pessoa vai pronunciar de maneira diferente. Para trabalhar isso em sala de aula, o professor pode usar a palavra "leite", por exemplo, que pode ser pronunciada [leite], [leit] ou [leitchi], entre outras maneiras. Se houver, numa turma, pessoas de diferentes estados, que pronunciem de forma diferente uma palavra ou outra, é ótimo. O professor pode dizer: você fala assim, mas seu colega fala assado. Cada um vai escrever de um jeito? Não. A escrita é igual para todo mundo. Então, é assim: vocês vão aprender as palavras. Muitas vezes, vocês vão fazer propostas certas, outras vezes, erradas. Ai, a gente vai ver como é. Vocês têm tempo para chegar lá.

No caso de uma criança que confunde "f" e "v" ou "c" e "g", por exemplo, a fonética ajuda a professora a

entender que esses são sons emitidos de forma muito semelhante, principalmente quando a criança está falando baixo, sussurrando para decidir o que escrever. Já a fonologia vai ajudar a alfabetizadora a ensinar que, por menor que seja aquela diferença, ela vai produzir diferença de significados. Certo?

Exatamente. A diferença é pequenininha, mas se trocarmos "f" por "v", por exemplo, podemos produzir um "desastre semântico" do tipo "a vaca (em vez de 'a faca') está em cima da mesa". Então, a fonética explica o motivo da troca, porque realmente são coisas muito parecidas. A melhor maneira de trabalhar isso é chamar a atenção para o problema que você cria se disser uma coisa em vez de outra. O professor pode usar um efeito de humor, para chamar atenção para o "desastre" dessa troca.

A criança, além de escrever palavras conforme a pronúncia, às vezes não separa as palavras como deveria. É também porque, para ela, a relação entre oralidade e escrita é direta?

Sim. Ela produz, sobretudo, a hiposegmentação, ou seja, não separa as palavras, porque, pelo ritmo e entonação da fala, ela tem a sensação de que está tudo junto. Quantas vezes a gente já viu escrito "omenino" ou "temque"? Uma das maneiras de ajudar a criança é fazê-la entender que, quando dá para colocar outra palavra entre duas que estão juntas, ela tem que separá-las. No caso de "omenino", pode dizer ao aluno que dá para escrever "o bom menino", por exemplo. E ainda um susto, para o professor, olhar a escrita não-segmentada da criança. Ele se pergunta: "Por que ele juntou?" Mas não é que ele juntou ao escrever, ele ainda não se deu conta de que são coisas separadas.

Você diria que no início da alfabetização é importante deixar a criança escrever como sabe, colocar suas hipóteses no papel, para que o professor entenda como ela está pensando e saiba que tipo de trabalho deve fazer com ela?

Exatamente, porque isso cria um conflito. A criança vai estar super feliz porque está escrevendo "pату" e você tem que fazê-la entender que não se usa "u", e sim "o", nesse caso.

A melhor forma não é marcar que está errado?

Não, porque não faz sentido para a criança, já que ela trabalha com a expectativa de que está certa. Afinal, se toda vez que ela ouve o som [p], ela escreve "p" – e é verdade, porque o "p" não vai variar –, por que toda vez que ouve [u], ela não pode escrever "u"? É esse o drama, que não pode ser um drama... O professor deve dizer as coisas como elas são: combinou-se que a escrita dessa palavra será sempre com "o", embora você ouça um som de "u". Se a criança for muito curiosa, o professor pode ir além: "mas por que se decidiu assim?" Porque nem todo mundo disse sempre "u", séculos atrás, as pessoas diziam "o" – "pato". E aí ficou assim: ninguém mexeu e a gente vai aprender dessa forma.

A atenção do professor ao detalhe, à reelaboração que o aluno faz no texto, é um avanço em relação à postura de colocar a ênfase da correção apenas nos aspectos ortográficos?

Sem dúvida. A ortografia é só uma categoria de problema. Além disso, tratar tudo ao mesmo tempo não adianta nada. O professor pode dar uma atividade de escrita, já deixando claro para os alunos o que ele vai olhar naquele texto. Há vários níveis envolvidos na produção de um texto, e ele nunca vai dar conta de tudo de uma vez só.

Como ajudar crianças que têm dificuldade com as posições das letras na sílaba?

O professor tem que buscar exemplos para ajudá-las a sair desse enrosco. Em geral, no início, elas acham que só existem duas posições silábicas: uma consoante e uma vogal, porque parece que a primeira análise que as crianças fazem da sílaba é que ela é um "bloco" de dois componentes. Então, o professor deve mostrar aos alunos que eles dispõem de mais uma posição na sílaba. E tem que comparar as palavras mesmo.

Várias crianças escrevem "pato" para dizer "prato". Ai o professor tem um ótimo caminho. Ele vai dizer: "você quer dizer 'prato', mas escreve 'pato', então, está faltando alguma coisa". Algumas crianças se dão conta de que é preciso mais uma coisa, mas não sabem onde pôr; então, colocam no fim da sílaba – escrevem "par", em vez de "pra". Nessas horas, acho o recurso ao fônico plenamente autorizado – chamar atenção para a diferença fônica entre "pato", "prato", "parto" e, com isso, trabalhar as posições.

Você aprova o recurso ao fônico em alguns momentos, mas defende que os professores alfabetizem seus alunos pelo método fônico?

Não. São duas coisas muito diferentes. O método fônico propõe que sejam feitas muitas atividades sistematizadas com os fonemas, consideradas preparatórias para o aluno escrever. Eu considero que o melhor é deixar os problemas aparecerem, para, então, trabalhar as dificuldades dos alunos. E não "entupir" as crianças de exercício fonético, porque a perda é enorme, do ponto de vista do texto, da

realização de atividades significativas.

E com essa ênfase nos sons, a questão da ortografia se torna mais frustrante ainda. Para alguém tão voltado para o fônico, para os sons, entender as peculiaridades do sistema alfabético-ortográfico é muito mais complicado, porque o princípio desse sistema é o de que cada letra ou grafema representam fonemas e não sons. A relação som/letra escapa, de várias maneiras, em muitas palavras.

Existe hoje, na imprensa, uma polêmica entre o uso de métodos fônicos e metodologias baseadas na teoria construtivista. O que acha disso?

A polêmica tem que aparecer, mas me preocupa a forma como as pessoas vão levar em conta o que é dito por um e outro lado. Vamos falar francamente: o método fônico vende material para as escolas, porque é preciso cartilhas, materiais de instrução com exercícios para desenvolver a consciência meta-fonológica, etc. As pessoas vão ter que decidir se, de fato, é melhor voltar às cartilhas. Espero que isso não aconteça, porque considero um passo atrás gigantesco. O fato de não conseguirmos, ainda, formar professores como devem ser formados não significa que devamos desistir. Continuo achando que estamos no caminho certo, de fazer um trabalho significativo o tempo todo, voltado para o texto, mas sem abandonar a forma.

Veja: eu sou estudiosa de sons. Em princípio, ninguém mais do que eu deveria soltar foguetos com a suposta volta ao fônico. Mas, não! Tendo em vista a situação da sala de aula, eu jamais diria: "vamos ao método fônico". Nesse caso, as pessoas estão no mundo cercadas de escrita e querem registrar coisas com a escrita. Não é preciso todo esse treinamento fonético para que elas escrevam. O que tem que ter é a produção de textos desde logo, com o professor capacitado para pôr a escrita dos alunos no lugar.

Agora, ao mesmo tempo em que não sou partidária do retorno ao fônico, continuo achando que conhecer fonética e fonologia é fundamental para o professor entender por onde passam as dificuldades dos alunos e para ele conseguir trazer os dados que podem ajudar as crianças.

A produção de muitos textos, de diferentes gêneros, é importante para que o professor reconheça e analise o caminho que o aluno faz?

Acho que não é tanto uma questão de quantidade. O ideal é assim: o professor propõe a produção de um texto, todos os alunos escrevem e ele analisa os textos, na perspectiva da coesão, ou da ortografia, dentre outros aspectos. Então, o professor faz um levantamento: em 40 alunos, todos têm certos problemas de ortografia e alguns problemas são específicos de uma ou duas crianças. Quanto à coesão: como eles estão usando as conjunções, os pronomes? Alguns problemas também são comuns a vários alunos e outros são específicos. Os problemas que são comuns têm que ser trabalhados. Depois, em uma outra produção de texto, o professor deve se perguntar se o que fez valeu para diminuir a incidência daquele tipo de problema. Então, mais do que produzir, produzir e produzir, no trabalho com a escrita o que vale é produzir, analisar, discutir e produzir de novo. **A**

Aula extra

Cordel na sala de aula

Gênero popular de publicação encanta crianças e estimula a escrita de histórias originais

Versos em texto simples e em linguagem do dia-a-dia. Rimas fáceis de memorizar. Conhecido também como folheto, o cordel não é só de feira. Pode ser levado para a sala de aula. Para isso, é bom o professor atentar para as características do gênero e aproveitar para trabalhar a escrita e impulsionar a criatividade dos alunos.

Hoje tradicionalmente impressos em papel jornal, com uma capa trazendo figuras em xilogravura, os folhetos, em sua maioria, são escritos em versos de sete sílabas com estrofes de sete ou seis versos (sextilha). Podem ter oito, dezesseis ou trinta e duas páginas, este último também chamado de romance. A simplicidade dessa fórmula tradicional faz do folheto uma literatura de baixo custo. Para Ana Lúcio Marinho, esse é um traço marcante do folheto. "Se há algo que faça dele um gênero popular, é que os poetas ainda podem escrever (no computador, a mão, em antigas máquinas do século XIX e XX), gastando pouco e dominando todas as fases do processo de produção. Uma folha A4 (dobrada duas vezes) resulta num folheto de oito páginas", diz a pesquisadora.

Há cordéis sobre vários temas: misticismo e religiosidade, recorrendo a Jesus e a santos; descrição de fenômenos naturais, como a seca, e sociais, como o cangaço; narração e adaptação de histórias tradicionais, como as de Carlos Magno; "folhetos de safazeira", com conteúdo erótico; "folhetos de época ou de circunstância", sobre fatos noticiosos.

Além do tom narrativo, a rima aponta para a oralidade, que se torna parte da história do cordel: com a popularização do gênero no Brasil, passou a ser comum a imagem do vendedor lendo as histórias em voz alta. Na primeira metade do século passado, era frequente a leitura coletiva do folheto. Em "*Cordel – leitores e ouvintes*", Ana Galvão, professora da Faculdade de Educação da UFGM e pesquisadora do Ceale, destaca depoimentos que comprovam a diversão, envolvendo familiares, amigos e vizinhos, que marcava as leituras dos textos. "Depois de um dia de trabalho, as pessoas ficavam alegres se alternando como ouvintes e contadoras das histórias que passavam de geração a geração.

Histórias de sempre, mas que ganhavam novos contornos ao serem recriadas de acordo com as habilidades de cada orador".

Ferramenta pedagógica

Helder Pinheiro, que compôs com Ana Lúcio Marinho o livro "*Cordel em sala de aula*", também aposta no caráter coletivo da leitura do cordel. Contar as histórias na sala pode atrair e envolver os alunos nessa atividade. A leitura oral destaca o ritmo do cordel, um de seus elementos de encanto.

Ele aponta ainda, como alternativa para o uso do cordel pelo professor, a discussão de temas a partir de um folheto. Cada texto traz diferentes visões de mundo. Pode ser proposto à classe comparar tais visões com as de outros folhetos e mesmo questioná-las. Para exercitar as habilidades dos alunos na criação e manipulação de textos, uma sugestão é a re-escrita de trechos das narrativas lidas e a invenção de folhetos, a partir de uma notícia ou tema proposto pelo professor. Pode ser montada, ainda, uma feira de literatura de cordel, com exposição de folhetos, murais com biografias de cordelistas famosos, palestras e oficinas sobre criação de cordel.

Helder Pinheiro acredita que "a atividade de criação deve ter um caráter lúdico, favorecendo a livre expressão". Para ele, o estímulo à criação deve respeitar a disposição de cada um, sem ser, jamais, uma atividade obrigatória. "Há alunos que não têm propensão a criar histórias e devem ser respeitados", ressalta. Segundo o pesquisador, a intenção não é fazer do cordel mais um conteúdo, o folheto deve ser levado à escola como literatura. "Acho que dar sentido à leitura envolve a consciência de que pela escrita temos acesso a um conjunto muito significativo de experiências humanas". O cordel seria uma porta de entrada atraente para o mundo das letras. Ana Galvão conclui: "o prazer é que deve fundamentar o uso pedagógico do cordel".

(LUIZ GONZAGA)



Em Cato, no Ceará, o projeto Laboratório de Leitura, desenvolvido desde 2004 pela Secretária Municipal de Educação, trouxe o cordel para o ambiente escolar. Esse projeto propõe atividades que procuram exercitar as competências de leitura e escrita de professores e alunos.

Tudo o trabalho é feito a partir de um tema específico. No primeiro semestre de 2005, foi a vez de "Literatura de cordel: do prazer ao conhecimento". Nas 5 escolas envolvidas, crianças da educação infantil e do ensino fundamental (anos iniciais) estudaram o cordel, sua história e seus aspectos formais, além de entrarem em contato pessoal com cordelistas.

Os próprios alunos inventaram seus folhetos. "A gente deu um suporte para eles antes, já que ninguém produz nada sem fundamento, sem pesquisa", diz Ana Cláudia, professora que cuidou do Laboratório na Escola Municipal Melvin Jones. Mesmo depois de finalizado o projeto, os alunos continuam a enviar cordéis para os professores. "Eles ficaram encantados com o cordel. Além, nós, professores, desde o início, fomos orientados a criar uma empatia entre o aluno e o folheto. Tínhamos que fazer com que ele se apaixonasse pelo gênero, lendo para ele o texto na sala. Estabelecida a ligação, tudo o mais pode vir naturalmente".



Aula extra

Biblioteca Escolar

Com liberdade e diversidade de materiais se conquistam frequentadores desde a alfabetização

PARA MONITOR UM ACERVO

A Biblioteca Monteiro Lobato, da rede municipal de bibliotecas infanto-juvenis de São Paulo, é responsável pela publicação da *Bibliografia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil*, espécie de catálogo que serve como fonte de sugestões de leitura e farramaço de acervos. Apresenta as obras publicadas em cada ano (entre 400 e 500), organizadas por índices variados: gênero, faixa-etária/competências de leitura, autores, ilustradores, tradutores, adaptadores, coleções e editoras. As obras consideradas de melhor qualidade recebem ainda resenhas. A *Bibliografia* pode ser uma interessante ferramenta para compor o acervo de uma biblioteca escolar. Para receber a publicação gratuitamente, entre em contato com a Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato, em São Paulo. (f) 3256-4122.

"A biblioteca escolar é o centro para onde convergem experiências, onde circula o conhecimento. É um espaço que deve funcionar como ponte entre a escola e as práticas de leitura que acontecem fora da sala de aula", afirma Zélia Versiani, pesquisadora do Coale. Zélia integrou uma investigação sobre bibliotecas escolares que, como outras pesquisas recentes sobre o assunto, mostra que alunos que usam as bibliotecas, de forma mediada e bem orientada por professores e bibliotecários, aprendem mais e melhor. Estudo publicado pela Unesco em 2000 revelou que a biblioteca e seu uso influenciam positivamente no rendimento em leitura dos estudantes. As crianças que têm apoio de materiais e acesso a livros aprendem mais que os que não têm. O relatório destacou também que alunos de escolas com mais de 1000 livros na biblioteca têm um rendimento superior aos de escolas que possuem menor acervo.

As diretrizes propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reconhecem que a biblioteca é fundamental para o desenvolvimento de um programa de leitura eficiente, pois ela é um espaço de aprendizado permanente, onde o aluno pode aprender também outras "lições". A professora da Escola de Ciência da Informação da UFMG, Bernadete Campello, afirma que a biblioteca é um lugar de diversidades, onde a criança pode aprender a lidar com o excesso de informação da sociedade de hoje. "Ali, ela vai ser instruída a desenvolver as habilidades informacionais, ou seja, vai aprender a gostar de ler, escolher as leituras, pesquisar, usar a biblioteca, zelar pelo livro, conviver com o colega. Enfim, vai aprender a importância do espaço coletivo, do patrimônio e da responsabilidade sobre ele."

Para que a criança goste de frequentar a biblioteca, ela precisa se sentir atraída por esse espaço. "O ambiente da biblioteca deve ser agradável, acolhedor e atraente", diz Zélia Versiani. A disposição dos móveis e dos livros nas estantes influencia muito na escolha do

leitor, adverte outra pesquisadora do Coale, Aracy Martins: "Os livros devem ficar expostos de maneira que a criança possa ver as capas e alcançá-los". Mas nada disso fará sentido se ele não tiver a liberdade de ler o que quiser. "Para se tornar um leitor assíduo, o aluno não deve ser obrigado a ler somente determinadas obras", explica Aracy Martins. Um bom caminho, além disso, é o trabalho conjunto de professores e bibliotecários para melhorar o desempenho dos alunos em pesquisas escolares e aumentar o envolvimento deles com a biblioteca. Se o professor serve de exemplo e também é frequentador, é ainda melhor. "O educador deve se apropriar do ambiente, não só o aluno", comenta o pesquisador Edmir Perrotti, professor aposentado da USP.

Para gostar de ler

Mesmo antes de ser alfabetizada, a criança pode ter um contato produtivo com a biblioteca, conhecendo livros ou ouvindo histórias. A professora de 1ª série da Escola Municipal Dona Cordelina Silveira Mattos, no município de Contagem (MG), Ray Rodrigues, busca meios de formar futuros leitores. Além de aconselhar seus alunos a frequentarem a biblioteca, todo dia ela separa um tempo da aula para ler para eles. Inicialmente ela apresenta livros de literatura infantil, depois outros tipos de impressos, como jornais e revistas. "A partir da leitura, desenvolvo várias atividades com os alunos, como criação de textos e desenhos. E tenho um bom retorno", garante.

Uma alternativa para o professor que não pode contar com uma biblioteca em sua escola é trazer seus próprios livros de casa, ou melhor, como sugere Edmir Perrotti, levar seus alunos a bibliotecas públicas para que tenham maior contato com livros e possam "desenvolver aprendizagens que são essenciais para a construção do conhecimento".

(TEREZA RODRIGUES)

»» Dicas e alternativas para se ter uma boa biblioteca

Acervo. Procure projetos do governo, instituições e ONGs que dão suporte para formação ou ampliação de acervos. Outra saída é mobilizar a comunidade para a causa: certamente vão aparecer doações. Se possível, a escolha das obras deve ser feita pelas pessoas que vão se beneficiar delas: procure a opinião dos alunos, pais, professores e funcionários da escola.

Espaço físico. É bom ter um espaço físico específico para a biblioteca. Mas, se não for possível, busque alternativas: faça exposições no recreio ou leve livros para a sala de aula. O material pode ser transportado e guardado em carrinhos ou malas, por exemplo.

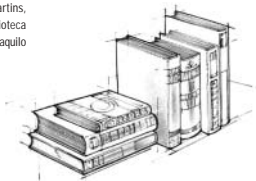
Conservação. Segundo Zélia Versiani, a conservação tem uma importância relativa; perdas são inevitáveis, mas podem ser abrandadas com a conscientização dos usuários.

Bibliotecário. A presença de um bibliotecário é muito importante. Ele vai orientar os frequentadores e contribuir para que eles queiram voltar mais vezes. De preferência deve ser um profissional, mas o fundamental é que seja uma pessoa atenta e engajada.

Material disponível. De acordo com Aracy Martins, o ideal é que o leitor possa encontrar na biblioteca materiais que atendam seus objetivos, e também "aquilo

que o instiga, coisas diferentes, que ele nunca viu, e que possam lhe interessar". Além de um bom acervo de livros de literatura, é interessante que a criança encontre materiais diversificados de leitura – jornais, revistas, cartazes, quadros, obras de arte, Internet, música, filmes, materiais que se relacionem com a cultura popular, etc.

Lembre-se: o mais importante é a conquista do leitor. Procure tornar a biblioteca um lugar interessante e atrativo para ele.



Inclusão de todas as crianças na escola

Escola Inclusiva: linguagem e mediação – Lucía Reilly. (Ed. Papiрус, 2004). O livro traz informações sobre sistemas de mediação, como imagem, braille e língua de sinais, oferecendo suporte para práticas pedagógicas que tornem o conteúdo escolar mais acessível a todos os alunos.

Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos – Katia Regina Caiado. (Ed. Autores Associados, 2003). A obra explica o conceito de educação inclusiva e traz relatos sobre a inclusão de deficientes visuais, abordando as diversas experiências, necessidades e dificuldades desses alunos na escola regular.

Caminhos pedagógicos da inclusão – Maria Teresa Mantoan. (Ed. Memnon, 2002). O livro aborda a prática de educadores para a implementação da educação inclusiva em escolas públicas e particulares brasileiras.

www.redeasaci.org.br - O site da Rede Saci apresenta conceitos, terminologia, legislação, notícias e atuais projetos na área de deficiência. A seção Educação traz artigos e depoimentos de educadores, além de dicas para adaptação dos recursos didáticos que facilitam a aprendizagem de alunos com deficiência.

Cordéis na sala de aula

Cordel: leitores e ouvintes – Ana Maria Galvão. (Ed. Autêntica, 2001). Produzido a partir da tese *ler e ouvir folhetos de cordel em Pernambuco, da mesma autora*, a obra objetiva reconstruir o público leitor/ouvinte e os modos de ler e ouvir a literatura de cordel, entre 1930 e 1950, em Pernambuco. A oralidade e sua relação com o letramento das camadas populares é outro ponto relevante do livro.

Histórias de Cordéis e Folhetos – Mária Abreu. (Ed. Mercado das Letras, 1999). A obra baseia-se na tese de doutorado da pesquisadora da Unicap, que discute as origens da literatura de folhetos nordestina, ponto em questão a suposta origem ibérica desse gênero textual.

Cordel na sala de aula – Hélder Pinheiro e Ana Lúcio Marinho. (Ed. Duas Cidades, 2001). O livro apresenta os aspectos formais e temáticos que caracterizam o cordel. Os exemplos destacam, também, autores e obras consagrados na história do gênero. E ainda: um capítulo traz sugestões metodológicas para o trabalho com o cordel pelo professor.

www.ablc.com.br - endereço eletrônico da Academia Brasileira de Literatura de Cordel, centro de difusão do gênero, inaugurado em 1988, no Rio de Janeiro. No site, são encontrados links que apresentam de forma breve a história do cordel, a bibliografia de cordelistas e gravuristas famosos, além da indicação de centenas de títulos de folhetos e livros de cordel.

Bernadete Aباurre

Cenas de Aquisição da Escrita: o trabalho do sujeito com o texto – Bernadete Aباurre, Maria Laura Mayrink-Sabinson e Raquel Fiad. (Ed. Mercado de Letras, 1997). O livro reúne trabalhos que discutem o processo de aquisição da linguagem escrita a partir da identificação e análise das marcas do trabalho dos alunos com a linguagem, registradas nos textos escritos.

"Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil" e "Guia Prático de alfabetização", Leonor Scliar-Cabral (Ed. Contexto, 2003). O primeiro desses livros apresenta os princípios que regem a codificação e a decodificação do sistema alfabético do português do Brasil, ou seja, o reconhecimento dos valores das letras na leitura e a conversão dos fonemas em letras na escrita. Os fundamentos da fonologia do Português, dentre outros aspectos, servem de base para o trabalho da autora. A segunda obra é baseada na primeira e busca orientar os

educadores, no sentido de compreender os processos de leitura e escrita, selecionar o material pedagógico adequado às finalidades das atividades desenvolvidas em sala de aula, estabelecer ordens de prioridades, diagnosticar as dificuldades dos alunos e generalizar as experiências bem-sucedidas.

Consciência fonológica em crianças pequenas – Marilyn Jager Adams, Barbara R. Foorman, Ingvær Lundberg, Terri Beerler. Adaptação à língua portuguesa: Regina Ritter Lamprecht e Adriana Corrêa Costa (Ed. Artmed, 2006). Conjunto de atividades, com orientações e comentários, para auxiliar professores no planejamento de um trabalho sistemático em torno da consciência fonológica. O alfabetizador pode encontrar, no livro, informações sobre a abordagem fônica, citada na entrevista. Traduzido e adaptado à realidade brasileira, o livro traz jogos, rimas e canções que tornam este aprendizado divertido para os alunos.

Biblioteca Escolar

www.ufmg.br/gebe – Neste site são apresentados os projetos do Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar, sediado na Escola de Ciência da Informação da UFMG. Você encontra também descrições de atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas à função educacional da biblioteca escolar.

www.bn.br – As bibliotecas escolares podem construir um acervo virtual a partir do site da Fundação Biblioteca Nacional, que oferece serviços de compilação de registros bibliográficos do acervo, reprodução de livros e periódicos e disponibiliza informações biográficas, bibliográficas, de endereços, etc.

<http://www.unesco.org/esp/atematica/evalafabystd/mtrabajo4act> - Neste atalho, está disponível, em espanhol, o resultado integral do *PRIMER Estudio Internacional Comparativo sobre linguagem, matemática e fatores associados*, para alunos de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. Ele mostra que a existência de uma biblioteca e seu uso efetivo são determinantes positivos no aprendizado da leitura.

A Biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica – Bernadete Campello (org.). (Ed. Autêntica, 2002). O livro reúne artigos de pesquisadores do Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar, da Escola de Ciência da Informação da UFMG, com orientações para que professores e bibliotecários trabalhem em conjunto e planejem situações de aprendizagem que movem os alunos no desenvolvimento de competências informacionais.

Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental – Carol Collier Kuhlthau, traduzido e adaptado por Bernadete Campello. (Ed. Autêntica, 2004). Guia prático para professores que querem levar seus alunos – crianças e jovens – à biblioteca e realizar atividades didáticas de maneira eficiente.

Democratizando a leitura: pesquisas e práticas – Aparecida Palva, Aracy Martins, Graça Paulino e Zella Versiani (orgs.). (Ed. Autêntica, 2004). Coleção de artigos de pesquisadores de diferentes regiões do país, que discutem os diversos caminhos do livro e da leitura dentro e fora da escola.

Perfil

Aula de superação

Ela teve o preconceito como um obstáculo para estudar, mas hoje ensina crianças a superar suas dificuldades

Maria Messias dos Santos, 62, nasceu em Guitaringa, Mato Grosso, cidade a 328 quilômetros de Cuiabá com pouco mais de 11 mil habitantes. Ela é professora há 43 anos, mas só entrou na escola, como aluna, aos 17. Maria Messias teve paralisia infantil com um ano e meio, o que atrofiou suas pernas. Além do problema de locomoção, a discriminação era mais um empecilho. "Comentavam que não adiantava eu aprender, a não ser pra me distrair. Mais do que isso eu não faria". Ainda assim, ela dominou rapidamente a leitura e a escrita. "Antes de entrar pra escola, eu já conhecia as letras. Tive contato com os livros dos meus irmãos e os via lendo em voz alta". Um dia, um professor, Sebastião Evangelista dos Santos, teve a iniciativa de abandonar os limites da sala de aula e foi atrás daquela que seria sua aluna. "Ele ficou sabendo da minha situação, me procurou e disse que estavam abrindo uma escola perto de minha casa e queria que eu fosse aluna dele." A princípio, Maria Messias foi resistente, não queria enfrentar o preconceito, mas o professor insistiu. Até o filho dele entrou na história: todas as manhãs, ela buscava para ir em juntos à escola. "Se não fosse pelo professor Evangelista, eu não teria sido nada e ficaria hoje com um parente cuidando de mim."

Feito o primário, foi a vez do ginásio (atual 5º a 8º). Surge a figura determinante de outro mestre, Antônio Sobrinho. "Ao ver que eu levava jeito para ensinar os colegas que tinham dificuldade, ele me incentivou a abrir uma escolinha". Foi o que ela fez: começou a trabalhar, antes mesmo de terminar o ensino fundamental. Por cinco anos, Maria Messias deu aulas, em casa, para crianças de sete até 15 anos. Na escolinha, que era registrada pela prefeitura, a turma reunia meninos e meninas, alunos de 1ª a 4ª série. Depois eles faziam um exame de admissão para iniciar o ginásio em outra escola. "Eu era professora, inspetora e diretora. Dava aula de manhã, fazia o ginásio à tarde e, à noite, preparava a aula do dia seguinte. Segundo a professora, o acesso aos livros era muito difícil. "Por

vezes eu preparei o material dos meninos à mão, só com os cadernos."

O passo seguinte foi o Magistério. Circulava a história de que a presença de uma deficiente na classe iria tumultuar as aulas. "Diziam que os outros alunos, ao invés de prestarem atenção no professor, iriam ficar olhando pra mim." Maria Messias não conseguiu se matricular na Escola Normal Santa Teresinha. Novamente, veio a intervenção de Antônio Sobrinho. Ele e outro diretor, Raimundo Maranhão, abriram a Escola Normal Regional Marechal Rondon, em que Maria Messias pôde iniciar os estudos do Magistério.

Em seguida, ela fez segundo grau em Contabilidade e começou uma carreira de atividades administrativas na rede de ensino do estado. A nova fase implicou o fim da escolinha, mas ela não abandonou as aulas particulares em casa. Dos 30 anos em que trabalhou no serviço público, um ano foi como professora da Escola Estadual Júlio Muller. Nos últimos 10 anos, a Secretária do Estado da Educação do Mato Grosso a transferiu para a Pastoral da Criança. A nova função de ajudar crianças com dificuldade de aprendizagem exige, segundo ela, mais que paciência para garantir a solução dos problemas. "É preciso entender o aluno. Passar os conteúdos, mas, quando não acontecerem os avanços, conversar para descobrir a razão da dificuldade."

A conversa com o aluno pode revelar problemas mais sutis. "Uma vez dei aula particular para um menino que tinha passado por outras professoras e que a mãe dele jurava que não lia de jeito nenhum." Após algumas tentativas, Maria Messias compreendeu a situação: "No meio de uma conversa, ele me perguntou se eu o deixava ler embora, caso conseguisse ler alguma coisa fora do livro.



Eu disse que deixava. Então, ele apontou para um calendário cheio de anúncios e perguntou se podia ler ali, do mesmo jeito que era para fazer no livro, juntando as sílabas. Eu confirmei. E não é que ele leu tudinho? Na verdade, ele tinha era birra do livro que estava sendo usado para ensinar a ler."

Além da conversa, Maria Messias aponta a disciplina como fundamental. "Sem autoritarismo, mas o aluno tem que seguir o que o professor fala." Para ela, disciplina significa o aluno atender as cobranças feitas pelo professor. Já o sentido da cobrança está em fazer o aluno produzir a partir do que aprendeu. "É papel do professor fazer o aluno trabalhar a cabeça".

O trabalho que Maria Messias faz na Pastoral da Criança acontece no mesmo colégio em que teve problemas para se matricular no Magistério, o Santa Teresinha. "Sinal de que a situação do deficiente vem mudando para melhor", ela comenta.

O exemplo dos antigos professores, determinantes em sua vida, orienta Maria de Messias a sempre estar atenta às questões para além do conteúdo. "Já dei aula para alunos com problemas de audição, de visão, dificuldade de fala. Muitos não têm confiança em si mesmos. Ai eu mostro que também tive problemas na minha vida, mas consegui virar professora, viver do meu trabalho." Essa lição, ela passa mesmo para quem não tem deficiência. (LUIZ GONZAGA)

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: Fernando Haddad
 SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: Francisco das Chagas Fernandes
 DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: Jesuete Bezuchamp
 COORDENADORA GERAL DE POLÍTICA DE FORMAÇÃO: Lydia Bechara

Ministério da Educação



CONTATOS E ASSINATURAS

Mande críticas e sugestões para letra.a@fae.ufmg.br ou 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

ASSINATURAS:

Informações sobre como fazer assinaturas do *Letra A*: comuniceale@fae.ufmg.br ou (31) 3499 5334.

