

# Letra

o jornal do alfabetizador



Belo Horizonte, mar./abr. de 2007 - Ano 3 - nº 9



# Saudades de Lobato

A frase atribuída a Monteiro Lobato é famosa e gasta de tanto ser repetida: “um país se faz com homens e livros”



ANTONIO AUGUSTO GOMES SAITTA é editor e professor da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisador do Ceale

Com livros, certamente: com esse objeto concreto que temos à mão em sala de aula, em bibliotecas e livrarias. Neste número, são exploradas suas diferentes facetas e sua importância na formação de leitores: seus aspectos materiais (a capa, o formato, o tipo de letra), a imagem e a ilustração (seu diálogo com o texto, as vezes em que o abole, tornando-se livros de imagem), o seu texto (o que está no miolo, na capa, nas orelhas, na contra-capas), e — é importante destacar — as formas e as funções que assume na instituição escolar (Monteiro Lobato não era “bobo”, como se diz aqui em Minas e outras regiões). Sabia muito claramente que o livro é uma mercadoria como outra qualquer, que precisa ser produzida, vendida e encontrar mercados. Não foi por acaso que seu primeiro livro para crianças — *Narizinho arrebitado* — apresentou-se como um livro de leitura para uso nas escolas, uma versão para essa instituição de *A menina do narizinho arrebitado*. Editor e homem dotado de senso prático, Lobato não perdia a oportunidade de, na contra-capas dos livros que produzia, indicar suas obras infantis para as escolas, seja como obras para a leitura intensiva, seja como obras para leitura extensiva.

Os livros de que tratamos nesta edição são, concordando com Lobato e nossa entrevistada Marisa Lajolo, aqueles que encontram na escola seu *mercado* — sejam eles livros didáticos, paradidáticos ou de literatura para crianças e jovens. Essas obras destinadas ao mercado escolar são objeto de polêmica. Há quem defenda a abolição dos livros didáticos (eles contribuiriam para a desqualificação do trabalho do professor, tornando-o um mero repetidor de algo produzido por outros); há aqueles, como eu, que defendem sua utilização e uso (eles seriam um importante fator para auxiliar na organização de um ensino estruturado e sistemático e para influenciar positivamente no rendimento em leitura e escrita dos alunos). Como pano de fundo

total essa discussão, está um debate mais amplo — atenção, leitor(a) — que não foi detidamente examinado nesta edição: a própria política pública para o livro escolar. Se ela, em minha opinião, trouxe grandes benefícios para a produção didática e para a escola brasileira, seu poder de impulsionar mudanças vem se mostrando agora limitado e precisa ser reexaminado — há (por incrível que pareça) livros didáticos demais nas escolas — porque os professores não se identificam com os livros escolhidos (não participaram das escolhas, “compraram gato por lebre” ou não sabem usá-lo) ou porque se transpôs, para as séries ou ciclos iniciais, o modelo de uso do livro didático de 5ª a 8ª série, de acordo com o qual, para cada disciplina, um livro. É possível, em turmas iniciais, manejar livros de Português, de História, de Geografia, de Ciências e de Matemática? A abundância de livros infla o currículo, iguala em importância todos os conteúdos e, quando se trabalha com tudo, trabalha-se, na verdade, com pouco, com nada. É preciso enfrentar o debate sobre o que é prioritário nas séries iniciais e sobre a distribuição de livros para todas as disciplinas, como se as séries iniciais tivessem a mesma natureza das séries finais do ensino fundamental e um professor com o mesmo tipo de formação, o que não ajuda a estabelecer prioridades e hierarquias entre os saberes do currículo.

Mas há mais polémicas em relação a esses livros com o que se faria um país, para Lobato. De acordo com muitos, os paradidáticos poderiam todos ser jogados na vala comum das obras da pseudo-literatura; do mesmo modo, a vinculação do livro de literatura infanto-juvenil ao mercado escolar não é vista com bons olhos pelos defensores da literatura com L maiúsculo — como fala Marisa Lajolo. Os paradidáticos são tidos muitas vezes como um desvirtuamento da função estética da literatura em detrimento de uma função prática — a verticalização de conteúdos de História e Geografia, por exemplo, tratados por meio de uma abordagem ficcional: falando numa linguagem clara e talvez crua — seriam, como se diz

também em Minas — um “empurra” (a carne ou o ovo que ajudam a engolir o arroz com feijão e farinha sem graça). Ao mesmo tempo, a literatura infantil e juvenil vê sua vinculação com a escola como uma forma de desprestígio: a “contaminação” com o universo escolar afastaria esses livros e seus autores da literatura de adultos, aquela que se define pela pura fruição e exploração do humano — sem fins, sem finalidades outras que não a estética.

Como o leitor pode ver, não faltam motivos de polêmica nesta edição e, se se volta à frase de Lobato — um país se faz com homens e livros — é preciso considerar isso a que ele denomina “homens” e evidenciar uma relação que se encontra escondida na afirmativa. Um país se faz com livros, mas também com homens e mulheres dotados de instrumentos e conhecimentos capazes de, com autonomia e sem medo, apoderar-se desses livros, fazendo escolhas e tendo acesso a “chaves” que permitem ler não somente uma parte muito limitada do mundo da escrita, mas também aquelas regiões desse mundo exploradas por poucos. Para isso, a formação de leitores capazes de realizar práticas de leitura não só intensas, mas também diversificadas, é um ponto básico para discussão. Se o gosto e as preferências de leitura são construídos socialmente, cabe à instituição escolar criar condições para o desenvolvimento de preferências e conhecimentos que permitam ao leitor circular com desenvoltura no mundo da escrita, da “alta” à “baixa” literatura, dos livros de arte aos folhetos de rua (eu, por exemplo, adoro colecionar aqueles que prometem todos os milagres para os desesperançados, sem dinheiro, imponentes, ou abandonados por causa de um(a) amante).

Diante do mundo complexo da escrita, como será que os leitores — e aqui nos interessam especialmente os alunos e os professores — se comportarão quando, no juízo final da luta com as palavras, soarem as trombetas de Drummond: “Troxustes a chave”?

## CONSELHO DE LEITORES

Participe de debates abertos entre professores e a equipe do *Letra A*, conheça mais sobre a produção das matérias e dê sugestões de temas e abordagens para os assuntos tratados nos próximos números. Os encontros do Conselho de Leitores são realizados na Faculdade de Educação da UFMG. Saiba mais sobre a próxima reunião: [letra.a@fae.ufmg.br](mailto:letra.a@fae.ufmg.br) ou (31) 3499 5334.

## COLABORE COM O LETRA A

Comente e dê sugestões à equipe do jornal. Contatos: [letra.a@fae.ufmg.br](mailto:letra.a@fae.ufmg.br), (31) 3499 5334 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

## EXPEDIENTE

**Reitor da UFMG:** Ronaldo Tadeu Paes | **Vice-reitor da UFMG:** Heloisa Maria Murgel Starling | **Pré-reitor de Extensão:** Ângela Inmaculada Loureiro de Freitas Dalben | **Pré-reitor adjunta de Extensão:** Paula Cambria de Mendonça Vianna

**Diretor da FAE:** Antônio Vitorino Soares Araújo | **Vice-diretor da FAE:** Orlando Gomes de Aguiar Junior | **Diretora do Ceale:** Francisca Izabel Pereira Maciel | **Vice-diretora do Ceale:** Maria Luiza Castanheira

**Editor-Proprietário:** Antônio Augusto Gomes Saitta | **Editora de Jornalismo:** Silvia Anália de Araújo (M027055) | **Projeto Gráfico:** Marco Severini | **Diagramação:** Diego Drozdzki, Marco Severini | **Reportagem:** Cecília Araújo, Daniela Mercier, Fernanda Santos, Joyce Althé, Lygia Santos, Nazara Magalhães e Teresa Rodrigues

**Acessoria:** Marjane e Paulo Bernardo VAI | **Revisão:** Heliana Maria Brito Brandão

O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais. Av. Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha - CEP 31270-901 Belo Horizonte - MG. Telefones (31) 3499 6212 / 3499 5334. Fax: (31) 3499 5323 - [www.fae.ufmg.br/ceale](http://www.fae.ufmg.br/ceale)



# A consciência fonológica é fundamental para a alfabetização?



Foto: Maria Inês Mourão

Cláudia Cecílio Martins - professora titular e pesquisadora do Departamento de Psicologia da UFMG

Consciência fonológica (CF) corresponde à habilidade de prestar atenção consciente aos sons da fala. Pesquisas realizadas nos últimos anos sugerem que essa habilidade desempenha papel importante na alfabetização. De fato, há evidências de que a relação entre a CF e o sucesso na alfabetização independe de variações em fatores importantes como, por exemplo, a inteligência e o nível sócio-econômico da criança.

Em geral, uma criança em idade pré-escolar é capaz de prestar atenção, de forma consciente, a segmentos fonológicos mais globais, como a sílaba e a rima. Mas só posterior e progressivamente é que ela consegue prestar atenção aos segmentos fonêmicos – unidades pequenas da fala representadas pelas letras do alfabeto. Para aprender a ler e a escrever, é necessário que a criança aprenda a prestar atenção a esses segmentos. Essa tarefa nem sempre é fácil, pois, em geral, as crianças voltam sua atenção apenas para o significado das palavras.

Há vários estudos mostrando que o treinamento da CF tem impacto positivo na aprendizagem da leitura e da escrita, o que não significa que toda criança tenha que ter a CF em todos os seus níveis antes de aprender a ler e a escrever. Não é um pré-requisito. O professor não precisa começar a alfabetizar a criança só depois que ela tiver desenvolvido plenamente a CF, pois a própria alfabetização necessariamente estimula esse desenvolvimento.

Na pré-escola, seria recomendável que os professores desenvolvessem brincadeiras com os sons da fala e que acompanhassem e avaliassem o desenvolvimento da CF dos seus alunos.

Para um professor alfabetizador, o melhor indicio de desenvolvimento da CF é o progresso da criança no processo de alfabetização. Se está progredindo bem, necessariamente ela tem consciência fonológica e conhece os sons das letras.



Foto: Arquivo pessoal

Luiz Carlos Caldeira - professor aposentado da Unicamp e autor de "Alfabetização sem o BF: BF 69 BF 7" (São Paulo, 2002)

O termo "consciência fonológica" tem sido usado em várias acepções: relacionar sons com letras; dizer com que som/letra se fala uma palavra; relacionar sons com ortografia; método fônico; relacionar fatos da fala com fatos da escrita, dentre outras. Nenhuma dessas acepções leva em conta o que é, de fato, a fonologia. Todas elas atribuem ao termo "fonologia" o que um linguista chamaria simplesmente de som da fala.

Nos estudos sobre alfabetização, quase sempre as interpretações atribuídas a teorias fonológicas carecem de rigor científico.

Os falantes dominam o sistema fonológico da língua em todos os sentidos, mas, quando falam, a ação desse sistema é automática, pouco consciente. Os próprios linguistas debatem a cabeça para descrevê-lo. Na vida real, as pessoas se guiam pelos conhecimentos que têm da escrita, o que compromete enormemente a consciência fonológica do falante.

Por outro lado, como a ortografia neutraliza a variação linguística, fica muito difícil, para o professor e o aluno, relacionar sons com letras. Ir além, relacionando letras com fonemas é uma tarefa insana. O que define as relações entre letras e sons é a categorização funcional. Portanto, é a partir da ortografia e não da consciência fonológica que uma criança aprende as relações entre letras e sons, levando em conta a variação dialetal. O fonema não tem relação direta com as categorias (letras) do sistema ortográfico, porque é função primordial da ortografia desfazer isso. É por essa razão que posso ler Camões no meu dialeto.

Na alfabetização, porém, é muito importante que o professor reflita com seus alunos sobre as relações entre letras e sons. Isto é feito analisando a escrita ortográfica e o modo como os alunos falam (leitura) ou como devem escrever (ortografia) o que falam. Nada de fonemas.

## DICIONÁRIO DA ALFABETIZAÇÃO

# Gêneros e tipos textuais

Gêneros são diferentes espécies de textos, escritos ou falados, que circulam na sociedade: carta, poema, notícia de jornal, conversa ao telefone. São *padrões relativamente estáveis*, como propôs Bakhtin, que se estabelecem ao longo da história com o uso social. O fato de serem *padrões* é muito útil, pois orienta a produção e compreensão do texto. Faz parte do conhecimento linguístico geral saber como reagir a um texto do gênero *piada* ou, na produção, saber que informações e que estilo de linguagem usar na prova de um concurso.

O fato de serem *relativamente* estáveis dá lugar para a criatividade e é inevitável: as necessidades e possibilidades de comunicação se modificam com o tempo.

Na compreensão de um texto, oral ou escrito, considera-se com que função foi produzido, por quem, quando, onde, e em que meio circula. Em sala de aula, antes da produção textual, devem-se levar em conta os objetivos do texto, a quem ele se dirige, como e onde vai circular.

Para Bakhtin, os gêneros se compõem de temática, forma composicional (*tipo textual*) e estilo de linguagem.

O estilo inclui o vocabulário, a construção de frases, o uso de conectivos, a pontuação (nos textos escritos), o emprego de verbos, a retomada de informações apresentadas.

Os *tipos textuais* são modelos de organização do texto na composição dos gêneros. São poucos: narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo, instrucional. Cada um

se caracteriza pelas partes componentes (sua ordenação, função e articulação) e pelo emprego de tempos verbais e organizadores textuais. Um gênero pode ter um tipo básico e incluir tipos secundários. Um romance – narrativo – pode ter trechos descritivos, expositivos, argumentativos.

Trabalhando com gêneros na escola, contamos com o saber intuitivo do aluno, que produz e reconhece muitos deles e sabe que os usos públicos e formais da língua demandam padrões elaborados, que é preciso aprender. Assim, possibilitamos que conheça e domine práticas de linguagem frequentes e úteis no convívio humano.

Marta da Graça Costa M. Al. professora de História de Letras da UFMG e pesquisadora do CeAlf



# Aprendizagem do corpo

Desvalorizada em muitas escolas brasileiras, a Educação Física é uma disciplina de grande importância, principalmente para as crianças das séries iniciais

Disciplinar, endireitar os corpos, preparar para o mercado de trabalho, descansar a mente para as aulas de português e matemática. Desde que foi implantada nas escolas, em 1851, com o nome de "Ginástica", a educação física já foi vista de várias maneiras por professores, alunos e governos. Hoje, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) define que "a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar".

Mesmo sendo obrigatória nas escolas, a educação física ainda não tem sua importância plenamente reconhecida. Mas para o pesquisador e professor da Escola de Educação Física da UFMG, Tarcísio Mauro Vago a disciplina já começa a ser pensada como prática escolar que contribui para a formação dos estudantes. "A educação física é um meio de garantir o acesso a um recorte do conhecimento e da cultura disposta na sociedade. Práticas como os jogos, os brinquedos e as brincadeiras, as danças, os esportes, a capoeira, as lutas devem ser tratadas na escola, e não só nas aulas de educação física, porque compõem a cultura da sociedade", afirma o pesquisador.

## Educação Física na alfabetização

Justamente nas séries iniciais é que a disciplina se mostra ainda mais fundamental para o desenvolvimento dos estudantes. De acordo com a professora de educação física da Universidade de Santa Cruz do Sul, e coordenadora do Centro de Artes e Educação Física (Caef), Sâmara Berguer, é nessa fase que as crianças desenvolvem o raciocínio lógico, a inteligência espacial, a capacidade de resolver problemas, a criatividade. Em sua dissertação de mestrado ela defende que a atividade física é base para todo o desenvolvimento da cognição. "Dos seis aos dez anos, as crianças estão em pleno desenvolvimento cognitivo e motor, interagindo com os brinquedos, com os espaços, e a educação física entra aí com tudo".

Sônia Regina Sanson, que há 20 anos dá aulas de educação física em escolas públicas e privadas na cidade de Ouro Branco (MG), afirma que "as pessoas que não dão valor à educação física estão desinformadas. Os jogos desenvolvem a habilidade, o raciocínio da criança, a socialização, o respeito ao colega e às regras."

## Amor e ódio

Se, para professores e pesquisadores, a disciplina só traz benefícios às crianças, para muitas delas, a aula não é tão gratificante assim. Na educação física, fragilidades e capacidades ficam mais expostas, principalmente, se o professor estimula a competição. Nesse caso, o aluno tem que mostrar desempenho aceitável para não "pagar mico" entre os colegas. "A competição vai existir sempre. Mas cabe ao professor não 'esportivizar' essa aula e sim fazer dela uma aula de jogos cooperativos e não excludentes.", pondera Sâmara Berguer.

Uma atividade cooperativa pode ser um jogo em que as crianças, de comum acordo, adaptem as regras para que todas possam participar da atividade. No vôlei, por exemplo, a rede pode ficar mais baixa, o saque pode ser dado do meio da quadra e cada time pode ter mais de seis jogadores. Assim, os menos habilidosos conseguem, à sua maneira, participar do jogo. Sâmara Berguer afirma que "o esporte vôleibol deveria estar num clube; na escola, está o 'jogo de vôlei'".

De acordo com o professor Tarcísio Mauro Vago, a divisão dos times para um jogo, caso não seja bem conduzida, pode trazer prejuízos para os alunos. Para ele, a típica situação em que alunos "mais fortes" comandam as equipes e excluem os "mais fracos" deve ser evitada. "O professor pode separar as equipes por sorteio ou de acordo com o ano de nascimento de cada um, por exemplo. Assim não há o desconforto de um aluno ser o último a ser escolhido", aconselha.

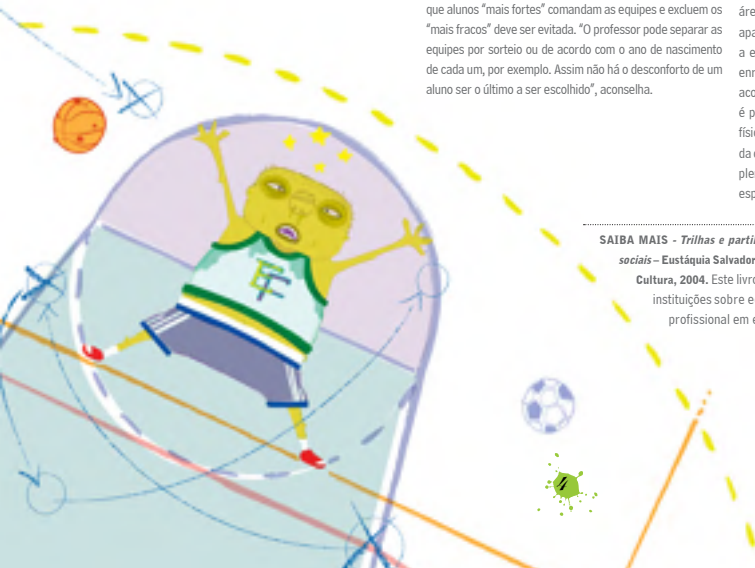
## Educação Física não é só esporte

Dar aula de educação física não é só entregar a bola para as crianças jogarem queimada ou futebol. Sônia Regina Sanson, por exemplo, trabalha bastante com música. O horário é dividido em três momentos: o aquecimento, a atividade propriamente dita e o relaxamento. As canções populares fazem parte do primeiro momento e as atividades variam desde a brincadeira de salão, até os esportes. Outra dica de Sônia Regina é aproveitar datas comemorativas. "Em junho, por exemplo, o professor pode usar as festas juninas para trabalhar a cultura da zona rural. As roupas, a música, a dança. A educação física não pode ser a prática pela prática", diz.

Para Tarcísio Mauro Vago, é interessante questionar alguns valores que jogos e brincadeiras carregam, como questões ligadas à sexualidade, à etnia, à idade, ao gênero. "Na aula de educação física, ao mesmo tempo em que o professor pode organizar uma brincadeira, essa atividade pode se constituir num tempo importante para discutir 'preconceitos', afirma.

Para que os alunos aproveitem o máximo que essa área oferece, é preciso, primeiro, que escola e professores apaguem as fronteiras entre as disciplinas e considerem a educação física como uma área de conhecimento que enriquece a formação humana. Uma forma de fazer isso acontecer, de acordo com o professor Tarcísio Mauro Vago, é propor projetos envolvendo toda a escola. "A educação física cada vez mais precisa ser reconhecida como integrante da cultura escolar e não como um apêndice dela. Eu acredito plenamente nessa possibilidade e torço para que ela ganhe espaço nas escolas". (FERNANDA SANTOS)

**SAIBA MAIS - Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais** – Estâquia Salvadora de Sousa e Tarcísio Mauro Vago. (orgs.). Belo Horizonte: Cultura, 2004. Este livro contém textos de pesquisadores da UFMG e de outras instituições sobre educação física na cultura escolar e sobre a formação profissional em educação física.



# Vocabulário

É importante trabalhar o aprendizado de novas palavras desde a alfabetização

Como uma criança aprende o sentido de uma palavra desconhecida? “Usando”, diz Rodolfo Ilari, professor do Departamento de Linguística da Unicamp. “À medida que se usa, se acostuma com palavras que, antes, poderiam ser consideradas difíceis”, ressalta. Para o pesquisador, atividades como ler, escrever e consultar dicionários são essenciais para a apreensão dos significados e para a capacidade de usar as palavras mais apropriadas a cada contexto.

Sabe-se que a ampliação do vocabulário é um processo contínuo, mesmo na idade adulta. Seu ensino deve ocorrer no dia-a-dia da escola. Egon Rangel, do Departamento de Linguística da PUC de São Paulo, alerta que os alfabetizadores sempre tratam a ampliação do vocabulário como algo que acontece, naturalmente, em outras atividades. Para Rangel, a palavra merece mais atenção de quem ensina, pois está no cruzamento de vários objetos de ensino-aprendizagem: “Não dá para separar o ensino e a aprendizagem do vocabulário da leitura e da produção de texto, nem da oralidade”.

Nos livros didáticos, em geral, quando os autores acham que alguma expressão do texto é difícil ou não faz parte do vocabulário ativo (usado diariamente) ou passivo (a criança reconhece, mas não faz uso), eles costumam selecionar essas palavras “problemáticas” colocando-as num glossário. “Isso em geral é ruim, porque o glossário normalmente só contempla o sentido que a palavra tem naquela ocorrência do texto, como se ela não tivesse nenhuma outra possibilidade de uso”, explica Rangel. Diante disso, ele defende a importância de o professor elaborar métodos próprios e usar materiais que ajudem a desenvolver o vocabulário dos alunos.

Com essa preocupação, Simone Silva de Lima, que no ano passado trabalhou com a 2ª série na Escola José Ribeiro de Moraes, no município de Bayeux (PB), resolveu focalizar o trabalho com dicionários. Como muitos de seus colegas, ela passou a levar esse material para a sala de aula, começando com a simples consulta. Mas percebeu que muitos de seus alunos nem sabiam o que era o dicionário. Ela, então, ensinou a consultar e, para que se interessassem mais pelas palavras, propôs que eles mesmos criassem um dicionário manual. “Eu levei figuras de

COMO AS PALAVRAS SÃO GUARDADAS NA CABEÇA

Ainda não existem teorias que comprovem como ocorre no cérebro a aquisição do vocabulário. Mas os primeiros estudos que surgiram sobre o tema, na década de 1970, já indicavam que o vocabulário não é um conjunto de palavras soltas. Segundo a pesquisadora Orlene de Carvalho, uma das teorias mais aceitas é de que a organização dessas palavras se dá pelos seus significados. Ela exemplifica: no campo de “assento” (lugar de sentar), cada língua vai ter um conjunto de palavras (sofá, banca, cadeira e assim por diante). No campo de “água”, vai ter *rio, lago, mar* etc. “Mas existe em cada

campo uma palavra central, um conceito mais neutro e que é o exemplo mais típico de se lembrar”. Ela explica que ao falar de passaros e comum vir primeiro a mente um pardal, nunca um pingüim, que não é um elemento típico da categoria. “Quando a gente tenta se lembrar de palavras de um ‘membro familiar’ a gente se lembra de várias próximas”. Isso sugere que as palavras estão organizadas umas ao redor das outras, e que existem níveis de organização: palavras mais típicas e genéricas, e outras mais especializadas.

palavras menos usuais e também de outras que eles usam bastante, “goiaba”, por exemplo. Foi interessante eles buscarem a etimologia das palavras e aprenderem a expressar coisas além do “é uma fruta”. Isso resultou num mini-dicionário confeccionado pela turma e uma melhoria substancial em vários aspectos do aprendizado, “principalmente em redação”, ressalta Simone.

Orlene Carvalho, professora do Departamento de Linguística da Universidade de Brasília, comenta que o excesso de preocupação com a aquisição de palavras novas não é a melhor forma de se trabalhar o vocabulário. Segundo a pesquisadora, textos muito “difíceis” desmotivam as crianças já que o esforço muito grande pode levar o aluno a perder a atenção no texto. “É preciso conscientizar os alunos de que o conjunto de palavras da língua, o léxico, dá nome a todas as coisas do mundo e quanto mais palavras conhecerem, melhor vão se expressar e compreender”.

(TEREZA RODRIGUES)

## Formas de ampliar o vocabulário: da dedução ao aprendizado

As crianças aprendem muita coisa pela simples observação e, inevitavelmente, levam muito do “seu” vocabulário para a escola. É um exercício interessante estimulá-las a prestar mais atenção nas palavras em suportes como embalagens, propagandas, etc. Para perceberem certas variações, é interessante que pesquisem termos que só os mais velhos falam, ou só os adolescentes usam, por exemplo, e discutindo os motivos pelos quais isso acontece.

Algumas atividades podem ser desenvolvidas inteiramente em sala de aula. Palavras mais usadas num determinado sentido servem de pretexto para que os

alunos descubram vários outros significados com a mudança de contextos. O professor pode levar exercícios que trabalhem outros contextos ou elaborá-los com os alunos durante a aula. Também pode propor questões como: *E se no lugar de tal palavra tivesse tal sinônimo, isso mudaria o sentido do texto? Por quê?* Assim, eles vão perceber que a escolha das palavras não é casual.

Rodolfo Ilari defende que é essencial a criança ter oportunidade de sair do círculo de palavras conhecidas:

“para isso, o professor deve dar liberdade ao aluno para se expressar toda vez que tiver dificuldade com algum termo”. Para o pesquisador, é bom ensinar o aluno a fazer relações entre as palavras: “os radicais, sufixos, prefixos, por exemplo, ajudam a aprender a associar umas com as outras, o todo e a parte, etc”. Deduzir o significado é, segundo o pesquisador, uma das formas mais interessantes de ampliar o vocabulário.

SAIBA MAIS - Outras sugestões de trabalhos com ênfase no vocabulário podem ser encontradas no livro *Planejamento da Alfabetização: capacidades e atividades (Volume 6 da Coleção Instrumentos da Alfabetização)* Ceale/FAE/UFMG, 2006.



# O papel do livro didático na alfabetização

Diferentes tipos de materiais impressos podem ser usados no ensino de leitura e escrita. No Brasil, o principal instrumento de alfabetização é o livro didático, adotado em praticamente todas as escolas públicas.

Ele não é indispensável, segundo alguns pesquisadores. Porém, sua importância, como base para o professor brasileiro, é enorme, além de ser um recurso fornecido gratuitamente pelo governo que chega à casa das famílias mais pobres de todas as regiões do país.

Maior comprador de livros do mundo, o Ministério da Educação brasileiro (MEC) adquiriu, no início de 2007, 102,5 milhões de unidades de livros didáticos, distribuídos a quase 30 milhões de alunos, em 145 mil escolas públicas de ensino fundamental, totalizando um investimento de cerca de 536 milhões de reais. Isso tudo porque o livro didático é considerado, pelo governo e por muitos pesquisadores e professores, um importante instrumento para o ensino, inclusive no processo de alfabetização.

Porém, há quem afirme que seu uso não é fundamental para o aprendizado da leitura e da escrita e, até, quem defenda sua abolição. Aqueles que consideram o livro didático dispensável em sala de aula acreditam que esse suporte colabora para a reprodução do saber dominante, inibindo a elaboração de coisas novas. Segundo esses estudiosos, o professor deve criar seus próprios recursos, produzindo conhecimento e motivando seus alunos a fazerem o mesmo. É o que defende a professora e pesquisadora da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Maria do Rosário Mortatti. Segundo ela, por melhores que possam ser as propostas de um livro, ele não deixa de ser um material que contém um saber ditado, preparado previamente pelo autor para ser utilizado em um contexto distante dele: a sala de aula. “O professor não deve ser um aplicador de propostas de outros, mas assumir a responsabilidade de ensinar a partir de uma reflexão pessoal. A aula é uma situação de interlocução irrepelível e não pode ser prevista fora de seu espaço”.

Para Mortatti, o professor precisa, então, se tornar, acima de tudo, um leitor, com um repertório que lhe permita escolher os materiais a serem utilizados. “O uso do livro didático acomoda o professor, que não tem que preparar suas aulas nem tem que ler”. Ela aponta ainda, como desvantagem do livro didático, a ausência de textos longos integrais.

Já quem defende o livro didático admite falhas em alguns modos de usá-lo, mas considera que não se pode abrir mão das vantagens que o material traz à escola, aos professores e aos alunos. O livro didático dá base ao professor, atende a uma progressão expressa em unidades e lições e pode ser usado coletivo ou individualmente, apresentando um conjunto extenso de conteúdos do currículo. Segundo Else dos Santos, pesquisadora do Ceale, “é muito mais fácil e barato trabalhar com um livro didático. Corre-se menos o risco de repetir um conteúdo de uma série para outra, ou de ficar, tendo em vista as difíceis condições de trabalho do professor, copiando desesperadamente atividades para ter o que dar em sala”.

A maioria dos alunos — e mesmo dos professores — não tem condições financeiras para comprar livros ou outros materiais. O livro didático é fornecido pelo governo às escolas públicas e, além disso, chega até as casas de crianças que têm pouco ou nenhum acesso a materiais escritos, podendo eventualmente ser lidos pelos irmãos e pais dos alunos.

Mas, além desses fatores conjunturais, há quem considere o livro didático indispensável. Para o pesquisador do Ceale, Antônio Augusto Gomes Batista, “livros didáticos, tal como os concebemos hoje, nascem com a escola moderna e com o ensino simultâneo, que possibilita a um único professor o trabalho com uma turma: eles organizam o trabalho docente, permitindo que todos façam a mesma atividade num determinado momento e são a garantia — se de fato utilizados de acordo com seus princípios e fundamentação — de uma prática de ensino sistemática. O que temos visto, em pesquisas sobre professores que não utilizam um livro didático, é a perda desse caráter sistemático do ensino e o nascimento de uma cultura da “matriz”, em que a cada aula se copia de um livro ou de uma “matriz” (para mimeógrafo ou xerox) uma atividade que não tem relações com o que se fez antes nem com o que se fará depois”. Ainda segundo o pesquisador, “não é por acaso que muitas escolas públicas, apesar do PNLD, adquirem projetos ou apostilas de grandes redes de ensino: elas têm muitas vezes uma progressão mais clara e uma mais evidente preocupação em atender à organização do trabalho escolar, a seus ritmos e tempos”. De acordo com Antônio Batista, além do mais, pesquisas mostram que alunos que estudam em escolas que utilizam livros didáticos possuem um rendimento superior em leitura do que aqueles que estudam em escolas que não os utilizam. “É o caso da pesquisa Geres (Geração Escolar 2005), que acompanha uma geração ao longo de sua escolarização e procura determinar fatores escolares e características docentes que contribuem para o aprendizado do aluno.”

## O professor e o livro

Roxane Rojo, professora e pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), afirma que se o professor tiver um planejamento sério e consistente, tanto faz que ele use materiais tirados de várias fontes — livros didáticos, internet, jornais — ou selecione um livro didático que ofereça essas fontes. “Quando a informatização for democrática, o uso de bancos de materiais, por exemplo, será excelente. Mas esse é um mundo que não há”, diz.

De acordo com a professora da Faculdade de Letras da UFMG e pesquisadora do Ceale, Maria da Graça Costa Val, “com o livro didático na mão, o professor pode cortar aquilo que não dá certo para a turma dele, pode acrescentar e alterar a ordem das propostas que o livro traz, mas ele tem um eixo e pode dar um rumo para o que está fazendo”. Ela, que participou do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2002 e coordenou a Área de Língua Portuguesa a partir de 2004, acredita que, se o professor participa efetivamente da escolha e recebe o livro que escolheu, então, esse livro pode ser um material importante dentro da sala de aula. “O professor tem que comparar a proposta de trabalho dele com a do livro para ver se é adequada, e não simplesmente escolher por nome de autor, por ilustração ou por conteúdo”, destaca Roxane Rojo.

Há casos em que o educador desiste por não saber usar determinado material. “Às vezes é um bom livro, mas exige acesso a Internet, vídeo, TV, etc, que a escola não possui. Ou é um livro que trabalha muito com letramento e desenvolvimento das práticas de uso da leitura e da escrita, o que hoje se considera bom, mas o professor pode não ter uma formação que lhe permita trabalhar dessa forma”.

O uso do livro didático como “mal necessário” é, para Maria do Rosário Mortatti, uma política de rebaixamento de expectativas. “É certo que o nosso professor é mal formado, mas é certo também que essa política do livro didático contribui para sedimentar como natural e habitual que esse professor continue mal formado”, diz. Por outro lado, Roxane Rojo afirma que essa não é uma questão só de formação, mas que envolve vários problemas. “O que vai resolver não é puxar o tapete dos professores e tirar os livros das crianças”. Para ela, a mudança não estaria no

livro didático, mas no tempo de aula, no espaço escolar, no salário do professor e na condição de planejador.

Roxane Rojo lembra que, quando não existia a distribuição dos livros pelo PNLN, a realidade do aluno era copiar exercícios para fazer em casa. O tempo da aula era perdido, e o aluno ficava sem apoio algum. Para a pesquisadora, "no melhor dos mundos possíveis, seria ótimo que o professor fosse um produtor da forma que se defende. Mas como ele iria selecionar, reproduzir e imprimir, se encontra dificuldade até em usar o xerox da escola?", questiona. Segundo ela, não é a abolição do livro que daria autonomia ou "autoridade" ao professor, mas, sim, que ele saiba o que fazer em sala de aula. "Com livro ou sem livro, ele pode ter autonomia, só precisa checar a proposta do material usado com a dele, a partir do aluno que possui e do que deseja ensinar".

## O PNLN

Já foram usados, nas escolas brasileiras, livros contendo erros conceituais, preconceitos, proselitismos e inadequações didáticas. Para combater esses problemas surgiu, há 10 anos, a preocupação de se fazer uma avaliação desses livros antes de serem escolhidos pelos professores.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – criado em 1985, com o objetivo de garantir a aquisição universal de livros didáticos – é hoje desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Secretaria de Educação Básica (SEB), órgãos ligados ao Ministério da Educação (MEC). A partir de 1996, o programa passou a visar a avaliação, a aquisição e a distribuição universal e gratuita de livros didáticos para o ensino fundamental público brasileiro. Como o PNLN poderia reprovar coleções e impedir sua escolha pelas escolas públicas, as editoras

reformularam obras que há muito tempo estavam no mercado, renovaram os títulos existentes em seus catálogos e modificaram a forma de recrutar autores.

Desde o início do processo de análise prévia dos livros, a avaliação orientou-se por critérios de natureza conceitual – as obras devem ser isentas de erros ou de indução a erros – e política – não poderiam conter qualquer tipo de preconceito, discriminação, estereótipos ou proselitismo político ou religioso. Em 1999, foi acrescentado um terceiro critério, de natureza metodológica, segundo o qual as obras devem propor situações de ensino-aprendizagem adequadas e coerentes, promovendo o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos, como a observação, a análise, a elaboração de hipóteses e a memorização. Mas alguns livros que atendem a esses critérios também podem ficar fora da seleção. Obras com materiais anexos, mapas ou jogos, por exemplo, são vetadas, pelo alto custo, incompatível com a verba prevista pelo Governo.

A partir da avaliação, o MEC elabora o *Guia de Livros Didáticos*, uma coletânea de resenhas das obras recomendadas. O *Guia* é enviado às escolas e redes públicas de ensino para a escolha dos livros a serem utilizados. Até 2004, as obras aprovadas recebiam menções, representadas por estrelas: *Recomendado com Distinção* (três estrelas), *Recomendado* (duas estrelas) e *Recomendado com Ressalvas* (uma estrela). Desde 2004, acabaram-se as menções, para tornar o *Guia* mais objetivo e dar mais autonomia ao professor na hora da escolha.

## A avaliação

A avaliação é realizada por diferentes universidades brasileiras, que compõem equipes de professores de diversos estados do país. São essas equipes que fazem o

processo de avaliação dos livros. Elas são divididas para analisar as coleções, individualmente e em pequenos grupos, até chegar a um consenso para a elaboração de uma ficha única para cada coleção. Caso o livro seja aprovado, essa ficha será a base para a redação de uma resenha a ser publicada no *Guia de Livros Didáticos*, apontando suas características, seus pontos positivos e suas falhas. A coleção não aprovada é descrita em um parecer enviado ao MEC e, posteriormente, às editoras, para conhecimento das razões pelas quais sua coleção foi considerada de baixa qualidade.

Zélia Almeida, autora de livros didáticos e diretora da Editora Dimensão, esclarece que, desde que a avaliação foi colocada em prática, a rede pública se tornou o principal mercado para os livros didáticos, através das compras do governo. "As editoras não atendem à demanda do MEC não sobrevivem hoje", garante.

Enquanto isso, a rede particular restringiu consideravelmente esse mercado, pois vem usando, cada vez mais, livros integrados – as conhecidas apostilas. A Editora Positivo, por exemplo, além de produzir livros didáticos, é líder na produção de apostilas, que se destinam, principalmente, à rede particular de ensino. A gerente do Departamento de Obras e Periódicos, Vitória Silva, esclarece a diferença entre esses materiais: "enquanto o livro didático é composto de um conjunto de partes a partir das quais o professor seleciona e monta suas aulas, os livros integrados obedecem à seqüência dos bimestres, integrando em um só volume todos os componentes curriculares de uma determinada série escolar".

Já as editoras que produzem exclusivamente livros didáticos precisaram acompanhar as demandas do MEC e dos professores da rede pública, que não são necessariamente as mesmas. Para isso, a Editora Dimensão,

## Tipos de livros didáticos de alfabetização

No último Guia do PNLN, os livros de alfabetização foram agrupados em três blocos de acordo com seus princípios metodológicos. "Cada grupo oferece diferentes possibilidades para o desenvolvimento bem sucedido do trabalho de alfabetização. Com qualquer livro que adote, o professor terá que realizar trabalhos complementares. Alguns livros vão exigir mais e outros vão exigir menos", comenta Caris Ribas, coordenadora da avaliação de livros de alfabetização presentes no Guia de 2007. Ela ressalta ainda que o livro didático é importante, mas que, por si só, não garante o aprendizado. "Depende também da formação do professor, da forma como ele conduz seu trabalho".

**Bloco 3 – Foco na apropriação do sistema de escrita** – Os livros deste bloco trabalham da mesma maneira cada componente da alfabetização, isto é, usam a mesma proposta para ensinar a ler, a produzir textos, para trabalhar a oralidade, etc. No entanto, possuem mais atividades voltadas para a *aquisição do sistema de escrita*, em detrimento das *atividades de uso da escrita*. São mais próximos de metodologias tradicionais, em geral baseadas numa abordagem silábica da alfabetização.

**Bloco 2 – Abordagem equilibrada** – Estes livros trabalham todos os componentes da alfabetização e do letramento de forma equilibrada, e os professores precisam complementar muito pouco. Porém, como utilizam princípios teóricos mais inovadores (interacionistas, cognitivistas, etc.), exigem que o professor tenha também uma formação mais atualizada para conduzir adequadamente as atividades como o livro propõe.

**Bloco 1 – Abordagem desigual** – Neste bloco estão os livros que abordam, com diferentes princípios metodológicos, cada um dos componentes da alfabetização e do letramento. Eles podem, por exemplo, trabalhar a aquisição do sistema como os livros do segundo bloco e a leitura como os do primeiro. A implicação disso é que alguns dos componentes podem ser bem trabalhados e outros não. Os professores devem ficar atentos à resenha desses livros, no Guia. Elas dão dicas sobre quais aspectos, de cada obra, devem ser trabalhados de forma complementar.

como outras, além de tentar seguir os critérios do PNLD, tem o costume de fazer uma pesquisa de mercado e uma avaliação paralela dos materiais mais bem cotados junto aos professores, pois são eles que, no final das contas, escolhem o livro que vão utilizar. "Procuramos saber o porquê das preferências e, muitas vezes, procuramos adaptar nosso material de acordo com elas, mas com um diferencial nosso", afirma a diretora Zélia Almeida. Vitória Silva, da Positivo, também considera "um desafio" produzir livros didáticos que atendam as carências de professores de todo o Brasil observando, ao mesmo tempo, as recomendações dos especialistas.

## O Guia

O *Guia de Livros Didáticos* possibilita, primeiramente, que os professores tenham uma visão geral das opções que possuem e não se apoiem apenas em algumas amostras levadas às escolas pelas editoras. Este ano, só em Língua Portuguesa, podem ser escolhidas mais de 30 obras de ensino fundamental aprovadas na seleção pedagógica do PNLD. Outro fator importante, segundo Maria da Graça Costa Val, é que, nos últimos guias, as obras são classificadas por blocos (ver pág. 7) de acordo com suas características, facilitando que o professor escolha as obras mais afinadas com sua formação e seu modo de trabalhar. Para Maria da Glória Oliveira de Souza, diretora do Centro Educacional de Aloysio Castro, no município de Amélia Rodrigues (BA), "o *Guia* é importante, pois dá aos professores uma visão do todo, do que podem ou não escolher, por autores, por editoras".

Porém, um livro bem recomendado pelos especialistas pode ser considerado, pelo professor, difícil de ser utilizado, tanto por ele quanto por seus alunos. Há uma grande contradição entre a alta qualificação atribuída a determinado livro pelos especialistas participantes do PNLD e o contexto em que muitas escolas brasileiras se encontram. Muitos docentes reconhecem qualidade nos livros, mas, ao mesmo tempo, consideram a classificação ineficaz, pelo distanciamento das necessidades dos alunos.

Ângela Maria Jorge, diretora adjunta da Escola Estadual Bom Jesus, da cidade de Três Lagoas (MS), afirma que "o *Guia* ajuda, mas traz a opinião das pessoas que avaliam o livro. Então, primeiro escolhemos nossas preferências e depois conferimos no *Guia* os pontos positivos e negativos". Magali Loureiro, professora de alfabetização da Escola Luiz Delgado, de Recife (PE), também percebe essa discrepância: "quando vamos analisar, observamos o nível do livro em relação ao nível dos alunos. Há livros que são excelentes, mas a forma de abordagem não é adequada à nossa realidade", afirma.

As menções anteriormente trazidas pelo *Guia* foram suprimidas para dar mais autonomia ao professor, que, muitas vezes, prefere trabalhar com um livro menos moderno e inovador, pois se sente mais seguro com um material tradicional. Zélia Almeida, diretora da Editora Dimensão, conta que, à época das primeiras avaliações, os materiais mais tradicionais ainda formavam a visão do professor, acostumado com livros "de respostas prontas", comuns entre as editoras. Quando os professores receberam aquele material completamente diferente do que estavam acostumados, eles o repudiaram. A partir daí, os pesquisadores do PNLD optaram por buscar incorporar nas avaliações os pontos de vista dos professores. Mas isso é encareado, por alguns, como perda de rigor. "Eu fico muito triste que as últimas avaliações tenham deixado de ter aquele rigor, pois vários livros altamente recomendados nunca serão escolhidos pelos professores", comenta Zélia Almeida.

Já a professora de Português Lúcia Fernanda Barros, doutoranda da Faculdade de Letras da UFMG, considera ser melhor que a avaliação do MEC esteja levando em conta as expectativas dos educadores. "Às vezes o professor escolhe uma coleção porque foi bem recomendada e considerada inovadora, mas depois descobre que não tem condição de implementar o trabalho proposto", afirma. Ela acredita que esse limite do trabalho é determinado pela formação dos próprios professores e por suas experiências anteriores.

Luciana Mariz, professora de Língua Portuguesa e doutoranda da Faculdade de Letras da UFMG, também defende a posição do PNLD em aprovar livros de diferentes teorias. "Enquanto um educador que se formou há alguns anos não fizer um curso de formação continuada e não tiver acesso às novas idéias e teorias, tem que procurar trabalhar com uma coleção com a qual tenha mais tranqüilidade, mesmo que possua alguns 'problemas', como gramática muito pesada". Segundo ela, é importante que haja livros que apostem em variadas formas de aprendizado.

De acordo com Else dos Santos, "há professores para todas as linhas e livros para todos esses professores. Basta ler, encontrar-se e adotar o que melhor convier a cada um". Para ela, tudo depende da visão de ensino de língua de cada professor, dos cursos de formação que já fez, da sua concepção sobre leitura, escrita e oralidade, do currículo eleito pela escola, dos planejamentos e projeções didáticas.

## Falhas e avanços

Escolher o livro didático por uma resenha feita por outras pessoas tem suas limitações. "O ideal seria que todo professor pudesse folhear e examinar todos os livros disponíveis para fazer sua escolha. Mas como isso não é possível, a partir do momento em que o professor estiver

com o *Guia* na mão e se interessar por algum livro ou coleção didática, pode ligar para a editora e pedir exemplares", diz Maria da Graça Costa Val. Segundo ela, o PNLD e o *Guia* permitem, ao menos, que todos os professores possam escolher e trabalhar realmente com o que escolheram. A pesquisadora explica que a proposta é tornar o *Guia* mais leve, menos volumoso e, ainda, produzi-lo em maior quantidade para que vários professores possam examiná-lo ao mesmo tempo.

De acordo com Maria da Graça Costa Val, a grande falha do PNLD é que o *Guia* chega na última hora. "Quando ele chega, o prazo de escolha do livro já está terminando e os professores não têm mais tempo para fazer uma escolha mais seletiva, consciente e qualificada dos livros que querem". A Coordenadora Geral de Estudos e Avaliação de Materiais do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, da Secretaria de Educação Básica do MEC, Jane Cristina da Silva, explica que isso acontece porque o processo de inscrição e seleção das obras é bastante longo e complexo. "Para a realização de todas as etapas, que vão desde a inscrição das obras pelas editoras até a elaboração e produção do *Guia*, começamos o trabalho aproximadamente um ano e meio antes da chegada do *Guia* às escolas, com o objetivo de que o professor tenha tempo para a realização da escolha. No entanto, apesar de todo o planejamento feito, pode acontecer de algumas localidades no Brasil receberem o *Guia* a poucos dias da data final de escolha", diz. Visando minimizar esse problema, é disponibilizado, no *site* do MEC e do FNDE, com antecedência de pelo menos dois meses da chegada do *Guia* impresso, uma versão virtual para consulta.

Else dos Santos aponta, ainda, outro obstáculo a ser superado. "Muitas vezes, diretores, coordenadores e supervisores não difundem o *Guia* entre os professores. Já encontrei professores que nem sabiam da existência do *Guia*", lamenta. Quando o acesso existe, nem sempre a consulta é feita. Mas esse não é o caso da escola de Uilma da Glória Siqueira, professora de alfabetização do Colégio Estadual Coração de Jesus, em Goiânia, (GO). "A diretora e o coordenador colocam todo o material para nós e todos temos acesso ao *Guia*. Algumas escolas simplesmente guardam o *Guia* na biblioteca e os professores não têm acesso". Costa Val considera necessária uma maior divulgação do programa pelo MEC, para avisar aos professores que o *Guia* já deve ter chegado às escolas e está na hora de buscá-lo para fazer as escolhas.

Uma medida que não sido reiteradamente sugerida e solicitada, há alguns anos, pelo grupo de universidades que trabalham na comissão técnica da avaliação do PNLD, é que o MEC promova o Dia Nacional da Escolha do Livro Didático. "Seria definida uma data em que o Brasil não teria aula e os professores passariam o dia na escola, incumbidos dessa tarefa. Todos iriam querer saber onde está o *Guia*, o que tem nele, as





editoras levariam exemplares de livros às escolas e atenderiam aos pedidos dos professores, pois estes estariam realmente empenhados em escolher. Esse movimento resultaria numa escolha mais consciente e qualificada”, afirma Costa Val.

De acordo com Jane Cristina da Silva, essa sugestão está sendo estudada pelo MEC. Porém, segundo ela, deve ser levado em conta o fato de haver estados e municípios que já estabelecem data e local em que escolas e professores se mobilizam para a escolha do livro didático. “É preciso considerar a autonomia garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir das condições existentes em cada realidade”, diz.

Essa preocupação já existe, por exemplo, na Escola Estadual Bom Jesus, da cidade de Três Lagoas (MS). “Temos um dia certo, em que sentamos com a coordenação e os professores e fazemos a análise dos livros para ver aquele que melhor se adapta aos conceitos que os professores têm”, afirma a diretora adjunta Ângela Maria Jorge.

### Um bom livro didático?

Será que existiria uma definição para o que seja um livro didático ideal? É bem possível que um livro didático considerado bom para uma escola ou para um professor não seja visto da mesma forma por outros, em um contexto diferente. Mas por mais que haja divergências sobre o que um material de qualidade deve conter, existem também alguns consensos.

Ao longo do Ensino Fundamental, espera-se que o aluno de Língua Portuguesa adquira um saber que lhe permita apropriar-se das linguagens oral e escrita e desenvolvê-las, dominar a norma culta considerando suas variedades lingüísticas, analisar e refletir sobre a língua, além de saber utilizar a linguagem em situações contextualizadas de uso.

Para que essa aprendizagem ocorra, é preciso que os materiais didáticos usados na alfabetização proporcionem ao aluno certos conhecimentos, capacidades e atitudes: saber usar instrumentos e materiais de leitura e escrita (utilizar diferentes tipos de letras de acordo com a situação de uso, por exemplo) e dominar conhecimentos e capacidades importantes na construção do princípio alfabético (identificar letras e sílabas, desenvolver a consciência fonológica e o conceito de palavra, etc). No âmbito da linguagem oral, é importante que o aluno a domine progressivamente, ampliando seu vocabulário e tornando-se capaz de argumentar e justificar opiniões.

O livro didático deve, então, colaborar para que o aluno adquira, cada vez mais, autonomia para falar, escrever e ler, formulando hipóteses, distinguindo pontos de vista e se posicionando com relação a textos e discursos. Por menos que se possa definir o que seja um bom livro didático de alfabetização, é essencial que ele selecione textos que privilegie diversidade, tanto de gêneros, quanto de tipos, contextos, temas etc.

### Outros materiais

Para Ângela Maria Jorge, o livro didático, especialmente na alfabetização, é apenas um apoio. Os professores não devem trabalhar só com ele. “A maioria dos livros peca pela falta de atividades, é preciso um reforço de outros materiais, como jogos, fichas ilustrativas de alfabeto silábico, dominó... As crianças gostam mais desses materiais alternativos”, conclui.

O mesmo ocorre no Centro Educacional de Vitorino Castro, em Amélia Rodrigues (BA). Segundo Maria da Glória Oliveira de Souza, diretora da escola, o livro didático, só, não resolve. “As professoras complementam com textos avulsos. Não existe um livro que se basta, é preciso fazer atividades extras”.

A professora Ulma da Glória Siqueira considera o livro didático um suporte básico, mas, pelo menos em um dia por semana, ela deixa o livro para trabalhar com recortes de jornais, revistas, e outras leituras. Usa também vídeos, retroprojetor, além de contar histórias a seus alunos.

Maria da Graça Costa Val defende que um bom livro didático não é nada mais que aquele com o qual o professor saiba trabalhar e desenvolver uma prática produtiva. “Os critérios de classificação do PNLND levam em conta o que tem sido apontado como o melhor que se pode fazer na área de ensino de Língua Portuguesa. Mas se o professor não tem a formação adequada para trabalhar com esses modelos, não adianta pegar um livro que o PNLND aponta como muito bom, porque ele não vai saber fazer esse livro render na sala de aula”, afirma.

De acordo com a formação, o local de trabalho e as características pessoais, comenta Luciana Mariz, alguns educadores vão ousar e inovar, enquanto outros vão ficar só no livro didático. “Mas não quer dizer que estes não façam um bom trabalho. Muitas vezes, o educador pode não usar o livro como ferramenta básica, trazer um monte de coisa diferente e, no final, seu trabalho ficar todo fragmentado. Pode ser também que um professor siga o livro de forma tradicional e tenha um bom resultado no final”, diz.

“Em minha opinião – diz Antônio Augusto Batista – um bom livro de alfabetização é aquele que apresenta sistemática e progressivamente as características do nosso sistema de escrita, sem privar o aluno da familiarização com a cultura escrita, quer dizer, com o letramento. É no livro que, de fato, o professor encontra atividades, exercícios, meios, enfim, de levar o aluno a se alfabetizar e, simultaneamente, introduzi-lo no mundo da língua escrita, que envolve jeitos novos, para o aluno, de produzir e compreender significados e que é um poderoso auxílio na própria alfabetização. E a alfabetização deixa de ser apenas o aprendizado de regras e letras amontoadas para ser o domínio de uma técnica que vai lhe permitir ‘falar’ de si e de seu mundo, assim como conhecer outros mundos, novos e instigantes, que estão nos livros, nas revistas, nos jornais, na Internet.”

(CÉCILIA ARAÚJO)

### OUTROS LIVROS E MATERIAIS IMPORTANTES PARA A ALFABETIZAÇÃO

**Livros literários** – obras de prosa ou poesia são importantes para a formação humana do aluno e estimulam o interesse pela leitura. O que diferencia o livro literário é o trabalho com a linguagem, o jogo, a condensação de significados, a profunda reflexão sobre o ser humano e sua realidade. A diversidade de gêneros, a leitura de textos completos, e o contato com o “objeto-livro” são fundamentais para fortalecer a relação do aluno com o mundo da escrita.

**Paradidáticos** – são livros não-ficcionais (embora alguns tendam mais para a ficção) que usam aspectos da linguagem literária para a explicação de um tema. Em geral, propõem uma leitura diversificada de assuntos do currículo escolar e podem facilitar a aprendizagem, complementando a abordagem técnica dos livros didáticos. São fontes de leitura extra para todas as disciplinas.

**Dicionários** – importantes para ampliação do vocabulário, domínio da ortografia e compreensão da língua escrita. É fundamental que a criança tenha acesso a ele e saiba usá-lo. Os dicionários também são distribuídos às escolas e existem propostas adequadas a diferentes fases da alfabetização.

**Cartazes** – afixados pela sala de aula, criam um ambiente estimulante para a alfabetização. Podem ser produzidos com os alunos. Calendários, alfabeto, regras de convivência, programação do dia e listas diversas são algumas informações que podem constar nesse material.

**Jornais e revistas** – fonte de leituras variadas muito presente na sociedade. O jornalismo impresso é interessante para se trabalhar diversas formas de diagramação, que orientam e agilizam a leitura: títulos, intertítulos, nome de editoriais (política, economia, educação e outros), “olhos” (frases em destaque no meio do texto), legendas de fotografias, etc. O contato com esses materiais favorece também a leitura crítica dos meios de comunicação e a exploração de diferentes gêneros (editoriais, notícias, reportagens, entrevistas...).

**Textos publicitários** – outdoors, folhetos, cartazes de divulgação e rótulos são alguns dos diferentes tipos de textos que anunciam e vendem produtos. Os textos publicitários utilizam recursos lingüísticos e não-lingüísticos com uma intencionalidade bem determinada. O professor pode perguntar ao aluno sobre o propósito de determinada cor ou fotografia numa peça publicitária ou para quem ele acha que aquele texto é dirigido, por exemplo. Folhetos de ofertas de supermercados são interessantes também para se trabalhar com diferentes aspectos, dentre eles os valores numéricos.



# História, histórias e construção de conhecimento

Trabalho com memória e história oral enriquece o processo de alfabetização

A História, tradicionalmente, baseia-se em documentos escritos. Esses registros constituem, em geral, as versões oficiais dos fatos, que traduzem o interesse dos governos e dos grupos de maior prestígio social. Daí a importância de versões particulares, transmitidas por meio de relatos orais. É nisso que se fundamenta a história oral, linha de pesquisa que valoriza e registra a memória das pessoas, democratizando a construção da História. "Pessoas também podem ser objetos de pesquisa e de conhecimento, que precisa ser divulgado", acredita a professora e consultora pedagógica Alfreida Nery.

Zilda Kessel, educadora, afirma que "é um direito humano ter uma memória e preservá-la, pois ela dá um sentido de identidade e de pertença a um grupo". Portanto, trabalhar a história oral com crianças faz com que elas compartilhem a herança cultural da comunidade a que pertencem, e compreendam sua posição nos contextos local e global. Além disso, ao tratar temas próximos à sua realidade, a criança tem um

interesse maior pelo que lê, escreve e fala, facilitando seu aprendizado.

## Aplicando em sala de aula

São comuns projetos em que as crianças pesquisem sobre a história da escola, do bairro, da família, da infância de seus pais e avós. Os alunos podem ler textos de diferentes gêneros (livros, cartas, jornais), coletar fotografias e entrevistar pessoas para, depois, expor, em sala de aula, o que ouviram e anotaram, por exemplo. Assim, desenvolvem a capacidade de ouvir, o respeito e a compreensão, além da oralidade e da escrita no trabalho com os gêneros textuais, o que é fundamental no processo de alfabetização da criança.

Cristiane Carmezim, professora da Escola Municipal Prof. Floresvaldo Meres de Credo, em São José dos Pinhais (região metropolitana de Curitiba) buscou resgatar as brincadeiras de antigamente com o projeto "Jogos, brinquedos e brincadeiras hoje e ontem", desenvolvido em 2006 com suas turmas de 2ª série. As crianças entrevistaram parentes

idosos, pesquisaram sobre brinquedos antigos e confeccionaram alguns deles. "Não se pode dar tudo pronto para a criança, ela tem que buscar. Isso é preparar um cidadão para seu futuro", diz ela.

## Dificuldades e superações

"As crianças hoje têm falta de interesse, dificuldade de trabalhar com pesquisa e com a noção do tempo. Para mudar isso, deve haver uma construção de raciocínio histórico", aponta Cristiane. Projetos com memória desenvolvem justamente conceitos de temporalidade, permanência e mudança – necessários para o estudo da História –, além de proporcionar uma troca cultural entre gerações por meio da "interação e do diálogo em família, tão esquecidos atualmente e que podem ajudar as crianças a se tornarem agentes ativos na sociedade", como nota Cláudia Gonçalves de Oliveira, que trabalhou em 2006 a história das famílias com seus alunos de 3ª série no Colégio Estadual Dr. Francisco Accioli, em Pires do Rio (GO). (LUGIA SANTOS)

**2 anos**  
é o que comemoramos com o lançamento deste número.  
Completamos 10 edições sendo uma Especial sobre alfabetização de jovens e adultos  
Assine e compre edições anteriores

Para assinar: ([www.fae.ufmg.br/caale](http://www.fae.ufmg.br/caale)) ou (31) 3499 6211

## Zumbi: município cearense promove a educação levando arte aos alunos

Para lidar com problemas escolares como evasão e repetência, um grupo de "gestores culturais", funcionários da Secretaria de Educação de Aracati, Ceará, levou as raízes artísticas do município para dentro da escola. O Programa *Zumbi de Desenvolvimento das Aprendizagens* transformou a escola num ambiente atrativo e acolhedor, onde a arte é a linguagem central.

Segundo Maria Lucas, coordenadora pedagógica do Programa, *Zumbi* oferece aos alunos espaço para que atuem como atores principais de ações voltadas para o bem comum. "O objetivo é contribuir para a aprendizagem dos alunos, seja na área das artes, da leitura, das ciências", explica.

O Programa *Zumbi* reúne projetos específicos. Um exemplo é o *Projeto Zumbi de Incentivo à Leitura*. Para incentivar a prática e o desenvolvimento da leitura nas escolas de Aracati, o projeto tem o *Ônibus Multimídia Zumbi*,

que percorre escolas e praças da cidade despertando o interesse das crianças. Dentro do ônibus, as crianças escolhem livros, lêem, discutem e contam as histórias que leram. O professor deve prosseguir, em sala de aula, com o trabalho desenvolvido na visita. Para os educadores, o programa abre discussões e estimula novas práticas, alterando seu cotidiano escolar e sua formação.

As crianças em fase de aprendizagem de leitura se divertem com a contação de estórias, que alia teatro e música à literatura. "A criança vê, através do artista-educador, a estória acontecendo ao vivo numa realidade encantadora, interessante, criativa", diz Jucielio Diego, coordenador do *Incentivo à Leitura*.

Outro projeto é o *Circo Zumbi*. Com tenda estendida, o circo promove a difusão e o intercâmbio da produção cultural, artística e pedagógica do município. Cada escola leva para o circo apresentações dos trabalhos desenvolvidos durante o ano letivo. O circo, além de mobilizar toda a comunidade escolar, eleva a auto-estima dos alunos que, com a arte, se interessam mais pela escola. (JOCES ATHI)

# Toda Leitura

Marisa Lajolo, nesta entrevista, enfatiza a importância de respeitar o gosto e o histórico de leitura de cada um e, entre outras coisas, questiona a classificação do que seria literatura de qualidade, destacando a importância da variedade de leituras na formação de um bom leitor. Especialista em Monteiro Lobato, ela conta ainda como resolveu seguir esse caminho.

Um dos nomes mais respeitados na pesquisa em Teoria Literária no Brasil, Marisa Lajolo conversou com o *Letra A* sobre a atual multiplicidade de leituras e de tendências no campo literário brasileiro.

## Vale a Pena

### Qual a melhor forma de o alfabetizador tornar seus alunos leitores?

Para vir a ser um leitor, e mais do que isso, um *bom* leitor, é importante a criança ver pessoas lendo, ouvir falar de livros, ter livros à mão... Enfim, se a criança percebe que a leitura é importante no seu grupo social, ela vai querer fazer o que todos fazem. Da parte do professor, acho que ele deve ter contato com grande quantidade de textos para que possa expor seus alunos à maior variedade possível de livros.

O professor precisa transformar o que está nos livros em objeto de desejo dos alunos. É parecido com o que ocorre quando se quer que as crianças gostem de esporte. Nas famílias em que pai e mãe gostam de esportes, praticam, incentivam, as crianças quando pequenas gostam também. Numa casa em que as pessoas gostam de cozinhar, as crianças vão ser iniciadas nisso.

Parece que antigamente as práticas de leitura e familiaridade com livros vinham dos pais. Mas, hoje, eles ficam muito tempo fora de casa e nem sempre são leitores assíduos. Então, em certa medida, a escola foi escolhida como a responsável pelas práticas culturais. Creio que o professor tem um papel muito importante nisso. Ele é o profissional (e a escola é a instituição) ao qual a comunidade delega a iniciação da criança à leitura e à literatura. Curiosamente, mesmo grupos sociais que aparentemente não têm a leitura como uma prática intensa, querem que a escola "ensine" a gostar de literatura. De qualquer maneira, para "formar leitores", o professor precisa ser bom leitor.

### O que é ser um bom professor-leitor?

É ser um leitor competente, ter lido muitos livros, preferir uns a outros; enfim, ter uma relação madura com a leitura. O problema é que nossos professores vêm de escolas onde geralmente isso não foi muito enfatizado.

Atualmente, acredito muito na importância de toda formação ser fundamentada na reflexão crítica do professor sobre como foi sua história de iniciação à leitura. De forma que, lidando bem com a própria história, ele tenha condições de escolher que papel quer representar na história de leitura de seus alunos.

### De que maneira refletir sobre o passado pode ser construtivo?

Para pensar sobre as falhas, sobre os acertos, visitar a memória, entender melhor as práticas que transformaram alguém em leitor (ou em um não leitor...). É uma questão de se apaziguar. Geralmente os professores brasileiros têm uma história de leitura muito pobre. Leram pouco e leram coisas que não são as que eles acham que deveriam ter lido. Todo curso que ele vai fazer, de reciclagem ou de aperfeiçoamento, traz a ideia

de "você deve ler isso, você deve gostar daquilo". Com tanta cobrança, acredito que do passado de cada professor ficam memórias "erradas", com as quais ele próprio não sabe como lidar. É como a gente ter que dizer que gosta da mãe e perceber que nem sempre isso é verdade, que às vezes a gente a odeia. Se os cursos trabalharem com a experiência que cada um tem como leitor, acho que o professor vai ficar mais tranqüilo para trabalhar de forma mais eficiente com questões de leitura.

### Como se dá a relação entre a quantidade e qualidade das leituras? Uma coisa leva a outra?

Essa relação é interessantíssima. Desde que a literatura se tornou objeto de mercado (de modo geral, isto ocorreu no final do século XVIII na Europa, particularmente na Inglaterra) incomoda aos intelectuais que "não se leia mais como antigamente". Claro que não se lê como antigamente, e nem poderia ser de outra forma: quando havia pouca oferta de livros, os mesmos títulos eram lidos e relidos, decorados, etc. Depois que a indústria editorial firmou-se, todo o apelo é para que se leia mais. Afinal, os novos títulos devem ser lidos.

Mas acho que não há qualidade sem quantidade. Ninguém é bom leitor se só leu três livros na vida.

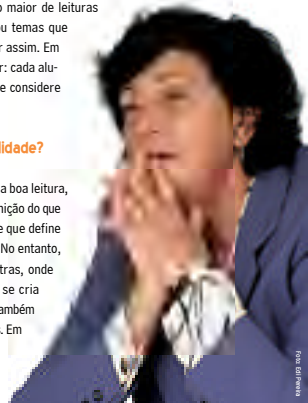
### A escolha do que ler deve ser feita pelo aluno ou pelo professor?

Acho difícil falar em "deveres". Mas, ao menos num primeiro momento, imagino que o professor é o mais indicado para sugerir leituras para a classe. Afinal, em princípio, ele tem repertório maior de leituras e, portanto, será mais capaz de indicar obras ou temas que interessem à classe. Mas nem sempre "deve" ser assim. Em outro momento, a atividade de leitura pode mudar: cada aluno (e também o professor) pode indicar livros que considere interessantes para os outros alunos.

### Ler "auto-ajuda" leva à literatura de qualidade?

Isso é uma coisa muito discutível — o que é uma boa leitura, o que é um livro de qualidade. Para mim, essa definição do que é uma obra de qualidade é cultural. É a elite pensante que define que Clarice Lispector é melhor que Paulo Coelho. No entanto, Paulo Coelho está na Academia Brasileira de Letras, onde Clarice nunca esteve. Esse é um caso de como se cria mecanismos de recalque. Acontece com alunos, e também com professores quando estão na posição de alunos. Em

MARISA LAJOLO - é professora titular do Departamento de Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP) e professora colaboradora na Universidade Estadual de Campinas



## ENTREVISTA: MARISA LAJOLO

curso de formação permanente, por exemplo, quase todos dizem que se interessam por interdisciplinaridade, declaram-se encantados por obras fragmentárias, pós-modernas e por aí vai. Há sempre uma chance muito grande de que quem está em posição “subalterna” diga o que todos esperam que ele diga. Mas, no fundo, muitos gostam mesmo é de uma história de amor, cheia de beijos e noite enlaurada.

As conseqüências disso são péssimas. Acredito que é importante respeitar o gosto alheio. Posso entender que esse gosto seja massificado, mas se hostilizo o gosto dos que têm formação cultural diferente

da minha, não os estou respeitando e, honestamente, acho que, assim, perco terreno. No meu caso particular, acho que cada um tem direito de ler o que gosta e o que *eu* gosto não é exatamente o melhor.

### Qual a diferença entre ler *Sabrina* e ler Machado de Assis?

Nenhuma. Para quem gosta de Machado, é ótimo ler Machado, para quem gosta de *Sabrina* é ótimo ler *Sabrina*. Acho essa pergunta fundamental porque, no fundo, somos muito autoritários. Queremos que nosso gosto prevaleça, queremos ter certeza de que Machado é melhor que *Sabrina*. Mas ainda está para nascer quem mostre isso. Aliás, os romances machadianos foram inicialmente publicados no *Jornal das Famílias*, uma publicação que tinha figurino de mulher, trazia receita de como ser dona de casa. É interessante pensar que muito do que hoje consideramos obra-prima, nas condições de produção originais, era uma produção muito mais massiva. Esse é um grande assunto para se pensar, vale a pena discutir.

A sociedade cobra que os alunos saiam da escola tendo lido clássicos. É tradicional valorizar um certo tipo de gosto; mas o gosto é formado, não é inato. Eu, como muitas outras pessoas, acho realmente mais interessante ler Clarice Lispector do que ler *Sabrina*. Mas esse é um gosto que eu aprendi: é uma preferência construída, e nada tem a ver com uma hipotética qualidade estética intrínseca à obra clariciana. Creio que seja interessante lidar com a diferença de gosto de forma construtiva. E esta construção começa pela percepção de que esse meu gosto foi historicamente construído, um gosto que me recorta como classe social, como profissional, etc. Esta minha crença me impede de acreditar que a Literatura – com L maiúsculo – tenha uma aura em torno dela. Tem quem acredite nisso, mas eu não acredito.

### A crença nessa “aura” é maior em relação às obras que consideramos “clássicos”?

A gente geralmente pensa nos clássicos como algo imutável. Eu tenho uma idéia, não muito bem elaborada ainda, mas que me seduz muito: em vez de dizer que clássico é aquele livro que sempre permanece, gosto de pensar que clássico é, ao contrário, o livro que é sempre reescrito. Para permanecer, ele é sempre renovado. Porque uma obra do séc. XVII dificilmente pode ser lida por um professor se não tiver nota de rodapé, prefácio ou alguém que explique o que o autor quis dizer em certas passagens.

*“A escola foi escolhida como a responsável pelas práticas culturais. Mesmo grupos sociais que aparentemente não têm a leitura como prática intensa. Querem que a escola ‘ensine’ a gostar de literatura.”*

Monteiro Lobato contribui para o acesso aos clássicos porque os fez chegar a um público a que eles não chegariam sem adaptação. Lobato foi um grande adaptador e todo seu trabalho nesse campo pode ser lido como um projeto de como desenvolver a leitura. Acho que há dois tipos de adaptação. Um em que o caráter de adaptação é escondido, camuflado (mesmo sem intenção). Seria como eu contar a história (num livro), por exemplo, do Peter Pan e fazer de conta que a história foi inventada por mim. O outro tipo, que é o que o Lobato fez, é a tematização do livro adaptado. É a Dona Benta que lê e conta

a história para as crianças do sítio. A obra que melhor tematiza isso, a meu ver, é *Dam Quixote das Crianças*. Lobato, em nenhum momento, escamoteia o fato de que está adaptando, ele mostra que existe um livro, uma história que não é dele, não foi inventada por ele. E no Dom Quixote, a Dona Benta até diz que o original é muito melhor do que ela conta, que eles vão poder ler depois. Isso é uma coisa bonita e importante. Acho que um projeto editorial interessante seria inventar uma outra Dona Benta.

### Por que resolveu se especializar em Monteiro Lobato?

Quando era menina, lia muito Monteiro Lobato. Um dia, tive uma proposta editorial de escrever uma biografia dele, para a *Série Encanto Radical*, da Editora Brasiliense, que hoje está reescrita e editada pela Moderna. Eu gostava, mas não pretendia me aprofundar no estudo de Monteiro Lobato. Mas a partir dessa proposta comecei a ler sobre ele, a reler as obras dele e comecei a “virar” especialista. Monteiro Lobato é um autor muito conhecido e um pesquisador que trabalha com ele tem muita chance de ser convidado para eventos, receber propostas de escrever mais sobre ele. Foi o meu caso: acabei trabalhando com Monteiro Lobato porque tive a primeira chance, gostei de trabalhar sobre ele e, de um ponto para frente, as coisas se realimentam.

As obras de Monteiro Lobato representam um grande patrimônio de nossa literatura. Talvez o maior. E, com certeza, é o nosso primeiro autor de exportação. Hoje, com as adaptações para a televisão, ele teria tudo para ser um incrível sucesso de vendas.

### Como acha que é a influência do mercado editorial na leitura das crianças?

É total. As editoras produzem aquilo que o mercado quer. Mas o “mercado” da literatura infantil contemporânea, no Brasil, é o governo. Grande parte da literatura infantil e juvenil hoje é produzida basicamente com olhos nas compras governamentais, as grandes fatias do mercado são as compras do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e outros projetos de livros para crianças e para jovens. Uma coisa interessante é que esses são livros que vão dizer aquilo que a escola quer que se diga. Como antigamente. Num certo sentido, ao tempo do Olavo Bilac, quando queriam crianças obedientes e patrióticas, ele produzia livros que elogiavam guerreiros que iam lutar no Paraguai e crianças que obedeciam aos pais e professores. Hoje se produzem livros que pregam a integração étnica de diferentes culturas,

a ecologia, enfim, o “politicamente correto”. O patrulhamento chega ao ponto de haver histórias de Chapeuzinho Vermelho em que o Lobo não é morto porque não é “politicamente correto” matar animais. Então a história é alterada.

Ou seja: tendo a crer que a literatura infantil é algo sempre atrelado a uma instituição, e a instituição sempre tem a cara do momento histórico. Achava-se, nos anos 1970, que a literatura infantil era revolucionária; hoje acho que não era nada disso, era uma literatura que respondia às expectativas daquela época, como todas as produções culturais respondem.

Isso não quer dizer que não haja inovações. Em alguns momentos, produz-se uma espécie de virada. Mas que a literatura é assunto de mercado, isso para mim é absolutamente pacífico.

### Qual a importância da leitura?

Eu tendo a achar que é importante ler. Mas não sou do grupo dos que acham que sem leitura não há cultura, que sem leitura não há cidadão crítico ou sociedade democrática. A leitura é algo extremamente importante dentro da sociedade contemporânea, mas temos obrigação de refletir que estamos numa mudança civilizacional muito grande. Podemos aprender com Platão que, vivendo numa cultura basicamente oral, quando passou a ver a importância crescente da escrita, acreditou que a civilização desapareceria com o enfraquecimento da função da memória, quando “um mísero papel guardaria a cultura”.

Gosto de me perguntar se não estamos fazendo em relação à leitura o que Platão fez em relação à oralidade. Nós atribuímos ao instrumento da leitura e da escrita algo que transborda dele, que faz parte da capacidade comunicativa do ser humano. A leitura e a escrita são formas de comunicação que até agora foram valorizadas como formas de transmissão da filosofia, da religião, do conhecimento. Mas, e se de repente é outra coisa que está vindo no horizonte?

### Quais são as alternativas às provas ou fichas de leitura? Avaliação no campo literário é mesmo necessária?

A busca de “alternativas” às fichas de leitura já sugere uma tomada de posição (negativa) em face delas. Mas acho que todas as atividades escolares precisam ser avaliadas. Ninguém precisa espancar o aluno que não leu o livro recomendado, mas é importante que o professor proponha atividades a propósito dos livros cuja leitura recomendou, ou dos textos sobre os quais trabalhou em aula. “Provas”, “fichas de leitura”, “questionários”, “testes de compreensão e de interpretação” não são errados em

si mesmos. São algumas das manifestações históricas assumidas pela necessidade de avaliar desempenhos e competências.

### A literatura na escola deve se libertar de objetivos práticos?

Não tem muito como evitar objetivos práticos, mas... é tão indefinido falar em “objetivos práticos”, não é mesmo? Quem quer aprender um poema para recitar para a namorada tem um objetivo prático. Quem quer ler *Dam Casmurro* para responder a questões de vestibular também tem objetivos práticos... e, também tem objetivos práticos, quem fica lendo e relendo Augusto dos Anjos para encontrar, no texto, eco a um estado de espírito particularmente pessimista. Acho que esses “usos” da literatura não são nem bons nem maus. São os “usos”, às vezes sociais, às vezes individuais, que nossa sociedade faz da literatura.

### O brasileiro gosta de ler?

Tendo a acreditar que o brasileiro lê sim. Mas também creio que não temos pesquisas confiáveis que permitam dizer se nossa sociedade lê ou não lê. Na minha opinião, quando as pessoas gastam 25 centavos para comprar um jornal popular, significa que querem ler. Se elas compram jornais, revistas ou livros, significa que valorizam esses objetos impressos. Ou seja, no imaginário público, objetos para leitura parecem gozar de um valor positivo, a ponto de as pessoas pagarem por eles.

### Como promover a leitura no país?

Todos os programas (PNLL, PNLD, etc.) emperram no momento da formação do professor. A questão básica não está sendo tratada na dimensão emergencial que precisaria estar. Para algumas gerações de educadores a leitura é um conteúdo escolar como outro qualquer. A situação se agrava porque algumas práticas de leitura estão se deteriorando em alguns segmentos sociais e a adequada distribuição de livros para escolas e para alunos não é acompanhada de uma reflexão sobre esse desgaste.

Acho que não há muito o que fazer em termos macro, mas não sou pessimista. O mundo muda, hoje as pessoas têm mais formas de se expressar, há muito mais livros, mais bonitos. E creio que a quantidade de títulos disponíveis cria novas maneiras de ser leitor. Há dez, quinze anos, não havia toda a mobilização em torno da leitura que existe hoje. Antigamente a literatura infantil era uma espécie de primo pobre. Hoje, praticamente em todas as universidades existem pesquisas sobre leitura no Brasil, sobre literatura infantil. (TEREZA RODRIGUES)

#### SAIBA MAIS

*A Leitura Rarefeita* – Marisa Lajolo e Regina Zilberman. Ed. Brasiliense, 1991. As autoras discutem, neste livro, a história social da leitura no Brasil. Especialistas em Literatura, elas percorreram circuitos da nossa cultura letrada, analisando abordagens sobre leitura, escrita e literatura apresentadas em romances, peças de teatro e poemas.

*Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo* – Marisa Lajolo. Ed. Ática, 1994. Este livro traz uma reflexão abrangente sobre a leitura na escola. Aborda, inclusive, várias implicações dessa atividade dentro da realidade cultural brasileira. Em um primeiro momento, a autora sugere e estimula o questionamento de uma série de valores e funções atribuídos à literatura infanto-

juvenil na escola. Na segunda parte do livro, são feitas análises de textos que investigam a leitura, o leitor, a escola e a iniciação à leitura.

*Monteiro Lobato - Um brasileiro sob medida* – Marisa Lajolo. Ed. Moderna, 2000. Publicada originalmente pela editora Brasiliense, a biografia de Lobato está, neste livro, enriquecida pela autora, que acrescentou dados importantes de pesquisas feitas recentemente. A obra traz ainda um encarte com reproduções das capas originais de livros do escritor e editor e também da cidade de São Paulo de sua época. No momento, o livro está esgotado na editora, mas pode ser encontrado em alguns sebos. O Site permite o acesso a um grande número de sebos brasileiros: <http://www.estantevirtual.com.br>.



# Ilustrações

Fundamentais nos livros infantis, as ilustrações ampliam a imaginação e as possibilidades de leitura – que não é só verbal

## para ver e ler

### LIVROS DE IMAGEM

Engana-se quem pensa que os livros de imagens são feitos para crianças que ainda não dominam a língua escrita. Muitas publicações do gênero são para o público juvenil e até adulto. É o caso de "Cântico dos Cânticos", de Ângela Lago, releitura do texto bíblico de mesmo nome. "Eu desenho livros de imagem quando acho que a ausência da história pode desencadear uma história que com palavras ficaria reduzida. Então, cabe ao leitor transformar essa emoção em palavra", comenta a ilustradora, que também possui títulos para crianças.

Em 2006, livros de imagem foram integrados ao acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE/MEC), distribuído anualmente a escolas públicas de ensino fundamental. "É um grande ganho", afirma Neiva Panozzo. "Existem livros lindos e com temáticas muito consistentes, que não têm uma palavra sequer, mas que 'falam' muito."

Imagem do livro "Cena de Rua", de Ângela Lago (Belo Horizonte: RHL, 1994), premiado em diversos países. Na ilustração, o uso das cores e a expressão das personagens comunicam um ponto de vista crítico sobre a sociedade. Outras informações em *Saiba Mais*.



A variedade de figuras, cores e formas dos livros é o que primeiro atrai as crianças para o mundo literário. Assim, tanto os livros com textos ilustrados quanto os só de imagens podem ser usados para a iniciação à leitura, pois estimulam a imaginação e desenvolvem a oralidade e a estruturação de narrativas. "A ilustração permite que a criança crie a história a partir de imagens. É comum a criança pequena ver o livro e já ter a sua história, muito antes de alguém ter lido para ela", diz Regina Yolanda Werneck, educadora e ilustradora de livros infanto-juvenis.

Na alfabetização, as ilustrações servem de "mapa" para a leitura e como apoio para a memorização do que foi lido. Podem, ainda, ampliar a compreensão do texto, por mostrar significados de palavras desconhecidas. "Certa vez, fiz a adaptação de uma fábula para o cenário da caatinga pernambucana, com menção a alguns tipos de cactos da região. Como é que a criança vai imaginar o xique-xique, o mandacaru, se não tiver uma referência pra isso?", indaga Luís Camargo, ilustrador e autor de "Ilustração do livro infantil" (ver a seção *Saiba Mais*).

No livro de literatura, a criança pode ver imagens fantásticas e inusitadas, contrapondo as representações convencionais encontradas, por exemplo, em livros técnicos. "Ela vai formar o gosto estético. E isso se

faz através do 'diferente'. A escolha de livros, ilustradores e abordagens distintas já é pedagógica", explica a escritora e ilustradora Ângela Lago. Segundo Luís Camargo, é também interessante utilizar livros que reproduzem obras de arte. "Expor a criança ao universo visual é contribuir para que ela forme repertório de imagens."

### Imagem e palavra

É comum pensar a ilustração só como elemento acessório ao texto escrito. Mas, para Luís Camargo, não se deve priorizar uma linguagem. "Muitas vezes, busca-se uma equivalência entre as imagens e o que o texto diz, mas isso nem sempre deve ocorrer. Há um diálogo entre essas duas linguagens." Ele diz que a ilustração é também um trabalho de autoria. "São vozes diferentes: uma do texto, outra da imagem."

Para a pesquisadora do Centro de Filosofia e Educação da Universidade de Caxias do Sul, Neiva Panozzo, boa ilustração é a que dá espaço para o leitor extrapolar o texto escrito. "Deve haver oportunidade para a descoberta, para que o leitor olhe, pense, elabore", afirma.

(DANIELA MERCIER E NÁJARA MAGALHÃES)



## Alfabetização Visual : aprendendo a olhar

Ilustração é representação gráfica de uma ideia. De acordo com Neiva Panozzo, da Universidade de Caxias do Sul, não é somente o desenho que acompanha o texto escrito, mas tudo o que compõe o "objeto-livro" como imagem: formato, tipo de letra, cores, diagramação (disposição do texto e da imagem em uma página), encadernação, tipo de impressão, entre outros elementos que influem na leitura da obra.

No entanto, nas escolas, a priorização do conteúdo faz com que todos esses elementos sejam, muitas vezes, ignorados. Essa é uma das constatações feitas pela pesquisadora. Em sua dissertação de mestrado, "Literatura

Infantil: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola", ela observou práticas de leitura em 38 turmas de alfabetização de escolas públicas gaúchas. "Ao ser convidada a fazer uma leitura de um livro ilustrado, uma menina cobriu com o braço a ilustração, porque, na concepção dela, ler era só o que estava 'escrito'", conta. Neiva diz que a ideia de dissociar o texto da imagem precisa ser superada. "No livro, não leio somente a narrativa escrita, mas também a narrativa visual e o que se constrói na relação entre verbal e visual", defende.

As especificidades das imagens assim como as do texto escrito devem ser exploradas pelo professor. Para Neiva Panozzo, isso deve ir além da identificação de cores e formas pelos alunos. "A cor tem um nome, mas também tem uma função na ilustração. Assim como a posição da imagem, a forma, a expressão das personagens e a própria técnica utilizada pelo ilustrador", afirma. A apropriação desses elementos para dar sentido à imagem é o primeiro passo para a *alfabetização visual*. "No início, o mais importante é a variedade de manifestações visuais, para a promoção do diálogo entre elas".



## Livros didáticos

**História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX)** – Isabel Cristina Frade e Francisca Pereira Maciel (orgs.). Ceale, 2006. O livro é resultado da primeira etapa da pesquisa "Cartilhas Escolares: Ideários, Práticas Pedagógicas e Editoriais" – projeto iniciado em 2001 e que envolve cinco universidades federais. Faz um levantamento da produção e uso das cartilhas de alfabetização ao longo dos últimos séculos, como forma de analisar as propostas de ensino, os projetos editoriais e os modos de construção desse gênero de livro didático no país.

**Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas.** Antônio Augusto Gomes Batista, Maria da Graça Costa Val (orgs.). Ed. Autêntica, 2004. A coletânea levanta questões sobre o exame e a escolha dos livros didáticos pelas escolas públicas brasileiras. Os autores fazem um histórico das ações governamentais e analisam as transformações do PNLD e do Guia do Livro Didático, apontando suas falhas e vantagens. Através de pesquisas de campo e análises de obras, examinam o distanciamento entre o olhar do especialista que avalia os livros didáticos e o do professor que os utiliza.

**Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Roxane Rojo, Antônio Augusto Gomes Batista (orgs.). Mercado das Letras, 2003. Os artigos desse volume também trazem discussões sobre as práticas da cultura escrita no Brasil e as avaliações dos livros didáticos feita pelo PNLD. Também comentam os efeitos que esse processo tem provocado, desde a concentração da produção editorial em grandes empresas do sul/sudeste do país até a cristalização de certos modelos de manual didático.

**www.fnde.gov.br** – O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é uma autarquia do MEC que promove recursos e executa ações na área educacional. O site traz esclarecimentos quanto às funções dos órgãos (atuais e extintos) responsáveis por legislar sobre a política do livro didático. Possui ainda dados estatísticos de compra e distribuição de livros didáticos e a versão on-line do Guia do Livro Didático.

**http://paje.fe.usp.br/estrutura/livres/index.htm** O site do Banco de Dados LIVRES – organizado pelo Centro de Memória da Educação Escolar, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – permite o acesso à análise de livros das diversas disciplinas escolares brasileiras, desde de 1810 até os dias atuais.

## Imagem e ilustração

**Ilustração do livro infantil** – Luís Camargo. Ed. Lê, 1995. A obra traz um estudo introdutório sobre as relações entre palavra e imagem, apresentando diferentes funções da ilustração. Propõe uma classificação para a análise de imagens, baseada nas funções da linguagem: descritiva, narrativa, simbólica, expressiva, ética, estética, lúdica, metalingüística etc.

**http://hermes.ucs.br/cche/delete/bramos/index.html** – Site da pesquisa "A produção de sentido e a interação texto-leitor na literatura infantil", desenvolvida por Neiva Panozzo na Universidade de Caxias do Sul. Traz artigos, referencial bibliográfico sobre o papel das imagens nos livros. Destaque para dicas de livros infantis, como *Ah, Cambaxirra, se eu pudesse...* (Ana Maria Machado, FTD, 2003) e *Todo cuidado é pouco* (Roger Mello, Cia das Letrinhas, 1999).

**Lendo imagens** – Alberto Manguel. Cia. das Letras, 2001. O livro aborda a leitura de imagens para um público não especializado, a partir da análise de pinturas, esculturas, fotografias e projetos arquitetônicos de diferentes épocas.

**http://www.angela-lago.com.br/** Site da escritora e ilustradora mineira Ângela Lago. Com uma proposta inusitada, é repleto de ilustrações e histórias interativas. A seção "Professores" apresenta a trajetória profissional da autora e sua bibliografia completa, com destaque para *Cena de Rua* (RHJ, 2004), classificado como um dos 15 melhores livros de imagem do mundo pela Abrams Press, de Nova York. Outras publicações: *A banguelinha* (Moderna, 2002), *Sua alteza adivinha* (RHJ, 1990) e *Indo não sei onde buscar não sei o quê* (Moderna, 2000).

## Vocabulário

**A Lingüística e o Ensino da Língua Portuguesa** – Rodolfo Ilari. Ed. Martins Fontes, 1992. O terceiro capítulo deste livro é inteiramente dedicado aos "Aspectos do ensino do vocabulário". Entre outras coisas, o autor discute o conhecimento da significação das palavras, o uso dos dicionários em aula e as relações da escrita com a situação de fala. Traz, ainda, sugestões de exercícios para o estudo de propriedades e relações lexicais.

## Memória e história oral

**A voz do passado – História Oral – Paul Thompson.** Ed. Paz e Terra, 1992. Pioneiro do movimento pela história oral na Europa, o autor trabalha com várias questões a respeito da história oral, explicitando seu papel democrático e seu potencial de mudança. Também discute a importância da história oral na escola, com exemplos de projetos desenvolvidos a partir dessa perspectiva.

**www.museudapessoa.net** – O Museu da Pessoa é um instituto que busca registrar e divulgar relatos de pessoas célebres e comuns sobre sua história. O portal é um museu virtual com um acervo extenso de depoimentos, documentos, fotografias, desenhos e gravações sobre histórias de vida diversas, garantindo uma participação mais democrática na História. Você mesmo pode postar sua história no Portal.

# Arte-educação como metodologia

Professora de São Paulo prepara seus alunos para o mundo das letras e das artes

Aos 18 anos, Renata Honora já era professora na rede municipal de São Paulo. Ela, que sempre gostou de ensinar a crianças, projetou sua profissão como um desafio que estimularia sempre a buscar novas oportunidades e conhecimentos. Em vez de Pedagogia, optou por Educação Artística, que, além de ser uma outra paixão, poderia suprir uma carência que lhe parecia comum na educação infantil. "Eu sentia que a arte deveria estar mais presente nos primeiros anos da escolarização. Queria propor coisas prazerosas para que os alunos gostassem mais da escola", explica.

Hoje, ela trabalha com o 2º estágio da educação infantil (crianças de 4 a 5 anos) na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Dona Leopoldina, na região Oeste de São Paulo. A cada nova turma, ela planeja um novo projeto: "As idéias surgem com ajuda das crianças e, a partir de um grande tema, encaixo as habilidades que precisam ser desenvolvidas."

Em 2002, Renata tornou-se professora titular da rede pública de São Paulo e foi transferida de uma escola para outra a apenas três meses do fim do ano letivo. Mas recu-

sou a idéia de que "não daria mais tempo de fazer nada". Ao conhecer a turma, percebeu que a maioria costumava fazer trabalhos com desenhos sempre iguais, estereotipados.

Como a turma gostava muito de desenhar árvores, Renata propôs que fossem observar na natureza se as plantas eram realmente daquele jeito. Assim começou o projeto *Verde que te quero ver - diversificar*. Juntos, colheram folhas, sementes; pesquisaram em livros, vídeos, e descobriram espécies e histórias de plantas. A partir daí, o interesse foi só aumentando ("de ambas as partes", ela ressalta): fizeram tinta com terra e pétalas de flores para pintar, conheceram papéis diferentes para vários tipos de desenho, aprenderam a analisar, selecionar, fazer exposição e mesmo desenvolver a oralidade em rodas de conversa. "Muito disso era novo para eles, que mesmo com seis anos, na época, estavam apenas sendo preparados para a alfabetização. Eles não tinham necessariamente que sair lendo no fim do ano", conta. Renata salienta que a apropriação da leitura e da escrita não deve se dar de forma "massacrante", mas sim prazerosa e interligada às demais áreas do conhecimento.

A observação minuciosa e seus registros (ela filmava e fotografava durante as aulas) ajudaram-na a tirar o máximo proveito do empenho dos alunos, pois, a cada nova atividade, aplicavam nova habilidade. "Por exemplo, eu reproduzi os desenhos deles em retro-projetor e eles viam as coisas que fizeram em tamanho maior que eles, e adoravam, mediam, conheciam números, etc."

Ao longo desse projeto, ainda plantaram sementes trazidas de casa, com observação diária e relatórios – que os alunos ditavam e a professora escrevia. Também inventaram novos jogos e brincadeiras com o tema.

Em apenas três meses, muitas descobertas foram feitas e os desenhos realmente mudaram.

A empolgação de Renata aproxima muitos pais da escola, o que para ela representa importante ganho: "Acho que pais e professores precisam caminhar juntos,

porque o que eu ensino na escola tem que continuar em casa. Acompanhando de perto, a família confia mais, vê que o filho não precisa ficar copiando da lousa ou encher folhas e folhas de caderno para aprender coisas importantes".

A experiência com este – e outros vários projetos que Renata tem desenvolvido ao longo dos 18 anos de profissão – aprimorou também o planejamento das aulas e a apropriação dos resultados esperados: "Eu sempre faço sondagens no início e no decorrer do ano sobre o que a criança conhece, aprende e evolui, e realizo intervenções para que avancem onde for necessário, principalmente no caso da leitura e da escrita". Atualmente, as metas que propõe, do início ao final do ano, estão baseadas no documento *Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da cidade de São Paulo*.

Renata considera que sua formação universitária teve um peso grande e não hesita em dizer que a arte é um ótimo meio de as crianças ampliarem seus conhecimentos sobre a escrita antes mesmo de um trabalho sistemático de alfabetização.

O reconhecimento do seu trabalho ainda não ocorre como gostaria. Renata Honora considera que os professores deveriam ser mais valorizados, pois isso estimularia a busca por melhorar sempre, experimentar coisas novas. "É claro que existem problemas, como a estrutura física de muitas escolas públicas, o excesso de alunos por turma e jornadas de trabalho e salários que não são compatíveis com o que um professor precisa para desenvolver um bom trabalho", explica. Mas ela acredita que novas experiências são sempre bom motivo para ter esperança. Com recursos próprios, ela compra materiais que usa em sala de aula e faz cursos de aperfeiçoamento. Agora que concluiu pós-graduação em Educação Infantil, planeja fazer curso de cerâmica para aprimorar a prática com massinhas ou argila, que usa sempre em aula, "e as crianças adoram". (TEREZA RODRIGUES)

SAIBA MAIS - Elaborado pela Diretoria de Orientação Técnica de Educação Infantil durante o ano de 2005, o caderno *Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da cidade de São Paulo* orienta o aprimoramento pessoal e profissional dos educadores de crianças de 0 a 6 anos. Pode ser encontrado no site: <http://portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br>

RENATA HONORA com alunos da EMEI Maria José Dupré, onde desenvolveu o projeto *Verde que te quero ver - diversificar*.



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 - Jeanete Beauchamp  
| COORDENADORA GERAL DE POLÍTICA DE FORMAÇÃO - Roberta de Oliveira

