

letra

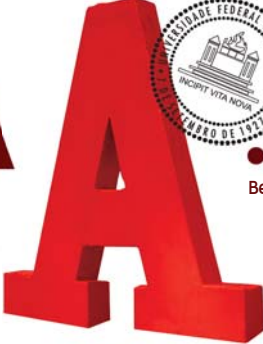
o jornal do alfabetizador



ISSN 1808-0650



Belo Horizonte, maio/junho de 2007 - Ano 3 - n° 10



A PRINCESA E A ERVILHA



Era uma vez um príncipe que queria se casar com a princesa, só que tinha que ser uma princesa por isso ele saiu viajando pelo mundo: para travar uma princesa do jeito que ele queria. N

porque em toda parte tinha sempre alguma princesa havia muitas, mas nunca dava para ter uma princesa de verdade, todas tinham algum defeito para casa muito chateado. Ele que



Os gêne

Ingredientes

- 4 ovos (claras e gemas separadas)
- 1 xícara (chá) de açúcar
- 1 xícara (chá) de farinha de trigo
- 1 xícara (chá) de leite
- 1 xícara (chá) de óleo
- 1 colher (sopa) de fermento em pó
- 1 xícara (chá) de suco de laranja
- 1 xícara (chá) de maizena
- 1 xícara (chá) de farinha de trigo para umbral

Recheio

1 xícara (chá) de leite
1 colher (sopa) de manteiga
1 colher (sopa) de açúcar
1 colher (sopa) de amido de milho
1 colher (sopa) de leite em pó



SALGADOS



240
240
240
240

CLASSIFICADO

Domingo, 7 de Maio

20-EMPREGO

Pág. 18 a 24

100 DIVERSOS

http://www.letro.ufc.br



A Rede que se tece: dez números do Letra A



FRANCISCA DUARTE FERES MACIEL
EDITORA DO CEALE

Este número do *Jornal Letra A* traz a marca que o guiou e caracterizou nesses dez números de circulação nacional: o diálogo com professores(as) alfabetizadores(as) sobre temas relacionados às suas práticas pedagógicas, sob diferentes ângulos. Este número evidencia essa característica ao apresentar, em sua primeira seção, opiniões diversas sobre as possíveis articulações entre os fenômenos da alfabetização e do letramento, tema de grande interesse que tem gerado discussões que repercutem positivamente nas práticas alfabetizadoras. A preocupação em assegurar a presença de diferentes pontos de vista sobre o tema tem sido a marca registrada do *Letra A*, que até esta edição, inclusive, esteve sob a coordenação do editor Antônio Augusto Gomes Batista.

Ganha destaque, neste número 10, a temática da produção de textos com um enfoque especial na necessidade de se considerarem os usos e funções da escrita na escola, sobretudo no trabalho com gêneros textuais. A adoção dessa perspectiva tem gerado práticas pedagógicas controversas, que se distanciam dos usos da língua quando tendem à normalização do ensino de gêneros. É o que acontece quando o foco recai, por exemplo, na exclusiva e restrita orientação para a identificação de gêneros, descolada da dimensão discursiva em que são usados. Se estudamos o gênero carta torna-se necessário não perdermos de vista questões tais como: por que escrevemos cartas? para que escrevemos cartas? em que situações escrevemos cartas? para quem escrevemos cartas? entre outras relativas a situações comunicativas que envolvem a escrita desse gênero textual. Constatada a importância do trabalho com textos autênticos e variados nas aulas de português, o *Letra A* propõe, nesta edição, que se aprofunde a reflexão sobre os modos de condução das ações e projetos pedagógicos que se apoiam no ensino dos gêneros do discurso.

Entre outros importantes temas tratados nas seções deste número, ganha relevo o da compreensão na leitura, tema que gira em torno de uma pergunta frequentemente feita por professores(as): por que meu aluno não compreende o que lê? Estudiosos de várias vertentes opinam sobre aspectos da compreensão. Assim, são levados em consideração desde os mecanismos cognitivos que regem o funcionamento da leitura de textos, até o papel dos sujeitos leitores nos processos de compreensão, numa perspectiva pautada pela leitura como produção de sentidos. Os múltiplos focos permitem que o(a) alfabetizador(a) possa identificar abordagens que o(a) auxiliem na elaboração de atividades de leitura e até mesmo na permanente avaliação dos diferentes estágios de compreensão textual em que se encontram seus alunos.

A partir do próximo número, o *Letra A* passará a ter, em sua editoria, Isabel Cristina Frade e Maria Zélia Versiani Machado, pesquisadoras do Ceale, que passarão a coordenar o *Jornal*, substituindo Antônio Augusto Batista, que chega agora ao final de seu mandato como editor e a quem o Ceale, e certamente também os leitores do *jornal*, só têm a agradecer, pelo excelente desempenho na criação deste veículo e na coordenação de seus dez primeiros números. As duas professoras da Faculdade de Educação da UFMG darão sequência ao trabalho de *tecer*, com a equipe de jornalistas, os próximos números dessa Rede de escrita sobre a alfabetização e o letramento no Brasil, reafirmando a condição deste veículo como instrumento de formação continuada de professores. Assim, a equipe do Ceale leva adiante a proposta, iniciada em 2005 com a parceria do MEC, de ser o *Letra A* um espaço de interlocução com profissionais da educação que se empenham em compreender os processos que envolvem a leitura e a escrita nas ações que promovem em nossas escolas.

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@fde.ufmg.br ou (31) 3499 5334.

ERRAMOS

Callis é o nome correto da editora que publicou o livro *A infância de Tarsila do Amaral*, citado na matéria "Biografia de artistas para crianças", do *jornal Letra A* nº1.

E-MAIL

"Gostei imensamente do texto do *Perifêrio* jornal 8, adorei o título, é assim mesmo que eu me defino e construo o meu trabalho com os alunos. As outras matérias do *jornal* também estão muito boas, principalmente a entrevista com Anne-Marie Chartier. Não conheço o trabalho dela, mas a partir de agora estarei mais atenta e procurarei seus livros, com certeza. Um abraço."

Ângela Matos – professora da rede municipal de Belo Horizonte

EXPEDIENTE

Rede de UFPA: Jovanna Toledo (Pres.); **Universidade da UFPA:** Heliana Maria Morgel (Dirat); **Pré-vestibular de Extensão:** Suelga Imaculada Loureiro de Freitas (Coord.); **Pré-vestibular alfabetiz. de Extensão:** Paula Coimbra de Menezes Vianna
Editoria de P&E: Antônio Wilson Soares Azeiteiro; **Vice-editoria de P&E:** Orlando Gomes de Aguiar Santos; **Editoria de Ciências:** Izabel Pereira Bicalho; **Vice-editoria de Ciências:** Maria Lídice Castelhano
Editor Pedagógico: Antônio Augusto Gomes Batista; **Editora de Juventude:** Sílvia Andréia de Araújo (MGB/USP); **Projeto Gráfico:** Marco Severi; **Diagramação:** Diego Droschi, Marco Severi; **Reportagem:** Cecília Araújo, Danieli Marciari, Lygia Santos, Regina Barbosa e Tereza Rodrigues
Acessório: Elton Antunes e Paulo Bernardo Vaz; **Revisão:** Heliana Maria Brito Brandão

O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação (Fde) da Universidade Federal de Minas Gerais, Av. Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha - CEP 31.275-900 Belo Horizonte - MG. Telefones (31) 3499 6212/3499 5334. Fax: (31) 3499 5335 - www.fde.ufmg.br/ceale



É preciso conjugar alfabetização e letramento?



ALAN BRITTO, professor da Universidade Paulista - Fone: 011-3241-1111

Os métodos de leitura, freqüentemente, tentam conciliar o inconciliável: levar à descoberta do funcionamento do código escrito, pelo entendimento do princípio alfabético e, ao mesmo tempo, com os mesmos textos, levar à compreensão das finalidades e dos usos da língua escrita.

Trata-se de uma aposta impossível, pois cada um dos dois objetivos complementares exige que se utilizem textos de dimensão e natureza muito diferentes. A descoberta do princípio alfabético demanda a manipulação de segmentos curtos e cuidadosamente escolhidos para permitir que o aluno perceba as unidades distintas na fala e na escrita. A tomada de consciência da diversidade de textos e de suas finalidades demanda, ao contrário, textos ricos, autênticos e socialmente significativos. Buscar tornar acessíveis, a partir de um mesmo texto, tanto o funcionamento do código, quanto os usos da escrita, implica os riscos de comprometer o primeiro objetivo e empobrecer consideravelmente o segundo. Com textos muito breves, inspidos, sem sentido e sem significado social, não será possível mostrar ao aluno o que é ler; mas textos ricos, variados, portadores de significados não se prestarão para evidenciar as relações entre grafemas e fonemas.

Ora, está fora de questão negligenciar um ou outro objetivo: por um lado, a descoberta rigorosamente conduzida da compreensão do princípio alfabético; e, por outro, a explicitação das magníficas perspectivas abertas pela leitura.

Um equilíbrio deve residir, durante os primeiros meses de aprendizagem, numa distinção entre os dois objetivos, para que ambas as dimensões do saber não sejam alcançadas. Enquanto o aluno não for capaz de decodificar, o professor deve multiplicar o quanto possível a leitura de textos ricos e variados. Depois que os alunos tenham dominado o princípio alfabético com uma progressiva autonomia na identificação de palavras, os dois objetivos poderão então se juntar e se apoiar sobre os mesmos textos e suportes.



MÁRCIA SOARES, professora emérita da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do Ceale

A criança deve entrar no mundo da escrita usando dois "passaportes": precisa apropriar-se da tecnologia da escrita, pela alfabetização, e precisa identificar os diferentes usos e funções da escrita vivenciando diferentes práticas de leitura e de escrita, pelo processo de letramento. Se lhe é oferecido um dos "passaportes" – se apenas se alfabetiza sem conviver com práticas reais de leitura e de escrita – formará um conceito distorcido e parcial do mundo da escrita; se usa apenas o outro "passaporte" – se apenas, ou sobretudo, é levada ao letramento, sem a apropriação adequada da tecnologia da escrita – saberá para que serve a língua escrita, mas não saberá se servir dela. Assim, para a inserção plena da criança no mundo da escrita, é fundamental que alfabetização e letramento sejam processos simultâneos e indissociáveis.

Se não houver essa simultaneidade e indissociabilidade, a criança não verá sentido em aprender a tecnologia, pois esta não leva além de relações entre sons e letras, famílias silábicas, frases sem contexto, como a tão citada "Eva viu a uva", e pseudotextos de cartilhas; ou a criança conviverá com textos reais, com práticas reais de leitura e de escrita, mas não aprenderá a ler e escrever textos.

Não há dúvida de que a aquisição do sistema de escrita – a alfabetização – supõe, para ser eficiente, ensino de forma explícita, sistemática, progressiva, já que as relações entre fonemas e grafemas são convencionais e, em grande parte, arbitrárias. Mas esse ensino não precisa, nem deve ser feito com base em frases e pseudotextos construídos artificialmente apenas para servir ao objetivo de ensinar a ler e escrever. Ao contrário, esse ensino pode e deve ser feito no contexto do letramento: a partir de textos reais, que circulam no universo da criança, para que ela se aproprie do sistema de escrita vivenciando-o tal como é usado nas práticas sociais.

O caminho adequado é o da síntese: não alfabetização OU letramento, mas alfabetização E letramento.

DICIONÁRIO DA ALFABETIZAÇÃO

Saliência textual

Saliência [do lat. *Salientia*] s.f. proeminência, que se destaca, que sobressai + *textual*, adj. relativo ao texto, que está no texto – aquilo que se destaca no texto (Cf. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Nova Fronteira).

A invenção das saliências textuais percorreu um longo caminho histórico, que começou com a separação de palavras por espaços em branco, e está relacionada à invenção de novos modos de ler (como a leitura silenciosa, a leitura para busca de dados ou informações).

Os textos são, em geral, marcados por elementos que se destacam, que se sobressaem, como título, subtítulos, aspas, negrito, itálico, destaques gráficos, formatação especial de letra, espaços em branco, notas de rodapé,

quadros, tabelas. Esses elementos possibilitam melhor legibilidade e são colocados intencionalmente por quem escreve. O bom leitor utiliza essas informações numa leitura de inspeção, isto é, quando passa os olhos pelo texto. Atento aos elementos destacados, ele seleciona aqueles que mais lhe interessam de acordo com seu objetivo de leitura. Essa ação ajuda o leitor a criar expectativas sobre o assunto, antecipar idéias, identificar conceitos importantes, permitindo, ainda, que suas hipóteses interpretativas o levem a uma leitura mais fluente.

As formas de tornar "salientes" informações importantes variam dependendo do veículo em que o texto se encontra, dos gêneros, da circulação social dos textos, das intenções de quem os produz, dos efeitos de sentido desejados. Numa

notícia, as letras do título são maiores do que as do corpo do texto, há legendas sob as fotos e itálicos marcando sentidos especiais. Já numa propaganda aparecem em destaque, com letras maiores ou cores diferentes, o nome do produto, o preço, o nome da loja, o endereço. No anúncio de um show, devem estar salientes a data, o horário e o local.

No ensino, a exploração apropriada das *saliências textuais* pode contribuir para que o aluno aprenda a usar estratégias adequadas de leitura. Essa é uma das atividades a serem realizadas antes de o aluno começar a ler o texto propriamente dito. Na tarefa de produzir textos, o aluno-escritor também precisa estar atento ao papel das *saliências textuais*, utilizando com propriedade elementos que possam contribuir para a construção de sentidos pelo leitor.



Um, dois, feijão com arroz

Aliar divertimento e aprendizagem pode facilitar o processo de alfabetização

O QUE SÃO PARLENDEAS?

Sempre misturadas a jogos, brinquedos, adivinhas, ródos, acalantos e contos populares, na definição de Veríssimo de Melo (Ver Saiba Mais) as parlendas são sempre rimas ou ditos instrutivos ou satíricos. Elas podem ensinar alguma coisa, divertir a própria criança ou criticar uma a outra. Câmara Cascudo, fundador da Sociedade Brasileira de Folklore, dividiu as parlendas em "parlendas propriamente ditas" e "mnenemônicas". As primeiras são para divertir - como "Um Duni Te Salame, minquá..." - e as segundas servem para ensinar coisas, nomes ou números - como "Um, dois, feijão com arroz..."

Muitos professores consideram que gêneros como parlendas, trava-línguas, adivinhas, trovas, cantigas de roda e poemas são bons textos para iniciar a alfabetização. De acordo com a pesquisadora do Ceale, Isabel Frade, o uso de textos curtos auxilia nos primeiros contatos com as letras, pois são divertidos e não requerem muito esforço. "As crianças gostam porque o ritmo é agradável; são textos mais fáceis de ler, têm entonação, musicalidade e normalmente geram mais segurança", explica a pesquisadora.

Como as crianças costumam usar parlendas em suas brincadeiras fora da escola, elas acabam decorando. Maria Cristina Pereira, coordenadora geral do Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária (Cedac), explica que, quando os alunos sabem os versos de cor, eles participam das atividades de leitura e escrita não tendo que se preocupar em determinar "o que" deve ser escrito: "Assim, o domínio da língua pela criança vem através da oralidade e permite uma dedicação maior à reflexão sobre as questões relativas ao 'como' escrever - quantas e quais são as letras necessárias e sobre a organização do texto". E, acrescenta Isabel Frade, a criança pode prestar atenção a esse "como" e às relações entre letra e som sem que o professor tenha que recorrer a pseudo-tópicos, sem textualidade, sem circulação social. (Ver Troca de Idéias, página 3 e O tema é, página 13)

Sueli Justino, professora da 1ª série da Escola Municipal Professora Dalva Barbosa Lima Janson, de Taboão da Serra (SP), desenvolveu um projeto pedagógico sobre o uso de textos lúdicos, principalmente a cantiga de roda, nos primeiros ciclos. "Percebo que as crianças se interessam mais pelo aprendizado quando a gente trabalha com esses gêneros textuais. Elas se identificam com os temas", relata.

O domínio do sistema de escrita fica mais fácil com o auxílio de textos lúdicos. Na opinião da fonoaudióloga Adriana Costa, doutoranda em Educação, isso acontece porque as crianças acham importante aprender esses textos. "afinal, fazem parte do imaginário delas". Uma das tradutoras do livro *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*, ela salienta, porém, que a sala de aula deve ser um espaço estimulador onde o aluno tenha contato com boa variedade de material escrito: "embora importantes, os textos lúdicos e com rimas não representam a variedade de gêneros necessária". Para aproximar a realidade das crianças com o mundo das letras é preciso que elas conheçam também textos não-verbais, narrativas, avisos, receitas, manchetes de jornais, etc. As parlendas são um bom recurso, mas não dão conta de todo o processo de aprendizagem, até porque não são informativas e nem sempre têm sentido.

(TEREZA RODRIGUES)

Aperfeiçoamento pedagógico

Professores de Contagem recebem formação universal, produzem material próprio e inovam suas práticas

Em Contagem (MG), um curso de formação continuada, iniciado em 2005, gerou mudanças importantes nas estratégias educacionais do município. Numa parceria com a Secretaria de Educação, Esportes e Cultura (Seduc), o Ceale ofereceu o curso *Instrumentos da Alfabetização*, que serviu de base para a criação do Núcleo de Alfabetização e Letramento de Contagem, visando garantir o 1º ciclo como o "ciclo da alfabetização". "Para tornar isso possível, foi implementada uma política de valorização dos profissionais do ensino fundamental", explica Maria Rísolina Ribeiro, gerente do Núcleo.

Em 2006, a capacitação teve continuidade com a participação de 1.040 educadores de crianças de 6 a 8 anos no programa *Alfabetização e Letramento*. Como parte das atividades desse curso, oficinas te-

máticas resultaram na elaboração, pelos professores e pela equipe do Ceale, do *Caderno Educadores na Rede: Contagem - Proposta de Alfabetização e Letramento*.

A diretora do Ceale, Francisca Maciel, destaca pontos positivos dessa formação: "O trabalho realizado em Contagem, pioneiro em vários aspectos, se tornou uma referência. A formação abrangeu 100% dos professores do 1º ciclo do ensino fundamental da rede municipal e, além disso, resultou em uma publicação própria e específica para eles". Andréia Coimbra, professora do 1º ano do 1º ciclo da Escola Municipal José Silvino Diniz, participou dos dois cursos e diz que "o crescimento é do professor e do aluno. Eu me sinto mais atualizada e valorizada e, assim, me empenho mais em meu trabalho".

O "Caderno de Contagem" teve assessoria pedagógica de Maria das Graças Breguinci, pesquisadora do Ceale. Para ela, essa proposta parte para uma nova metodologia de formação, já que todos os professores participantes são co-autores do livro, se reconhecem nos relatos de experiências e depoimentos nele registrados, além de poderem usá-lo no planejamento de suas aulas. Para a pesquisadora, essa metodologia de formação universal - com todos os professores participando dos cursos e não só alguns que se tornam "multiplicadores" - e a produção de material com as propostas registradas é um caminho interessante de ser seguido em novos processos de formação continuada de professores.

(TEREZA RODRIGUES)



Educação sexual

Tema polêmico nas escolas, a sexualidade faz parte da formação integral da criança e é importante para combater preconceitos

Tabu na sociedade, tabu na escola. Campo de estudo dos fenômenos da vida sexual, sejam eles biológicos, psicológicos ou sócio-culturais, a Sexualidade ainda não é um tema bem explorado nas escolas. Para a pesquisadora do Grupo de Estudo Interdisciplinar de Sexualidade Humana da Universidade Estadual de Campinas, Cláudia Ribeiro Andrade, isso se deve ao desconhecimento da abrangência do termo. "Estamos imersos numa cultura que banaliza a sexualidade humana e liga esse conceito apenas à relação sexual. Isso desconsidera muitas outras questões, que vão desde como o bebê 'chega' à barriga da mãe até problemas muito sérios hoje, como a homofobia", afirma.

Segundo a pedagoga Cida Lopes, autora de *Sexo e sexualidade: que bicho é esse?* (ver Saiba Mais), a educação sexual deve começar cedo. Entre os seis e os dez anos de idade é quando as crianças mais introjetam crenças, valores e preconceitos. Por isso, essa é a fase ideal para abordar questões como o que é ser menino ou menina e a diversidade sexual. "Se a educação sexual acontecer nessa faixa etária, há uma possibilidade de a criança construir, desde o começo, uma sexualidade mais sadia, positiva e responsável, com mais respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro", diz Cida Lopes.

É natural a curiosidade da criança sobre o tema, já que ele faz parte do processo de sua compreensão da vida e de si mesma. Além disso, é assunto presente em programas de televisão, revistas, músicas e filmes. Assim, é um erro pensar que adiando essa conversa vai se "preservar" as crianças. "A temática da sexualidade é explícita na nossa sociedade. Então, as crianças devem ter espaço para discutir essas questões, com respeito às idéias que elas têm", afirma Cláudia Andrade.

Abordagem livre

Não é preciso esperar que os alunos façam perguntas sobre o assunto para que a sexualidade seja abordada em sala de aula. Porém, é preciso ter o cuidado de não invadir a privacidade do aluno. Livros, músicas e filmes podem ajudar a desencadear discussões e estimular os alunos a expressarem livremente suas opiniões. Uma idéia é mostrar o início do filme *Dumbo*, em que o personagem é levado por uma cegonha até sua mãe, e discutir se aquela situação é possível. As músicas *De umbigo a umbigo* e *Cada um é como é* (ver Saiba Mais), de Toquinho, também podem abrir uma conversa sobre o desenvolvimento do bebê e sobre os papéis do homem e da mulher na sociedade.

O professor deve atuar mediando o debate e intervindo quando achar necessário, mas sem inibir as manifestações dos alunos. "Se as crianças são encorajadas a falar de sexualidade em um clima de confiança e respeito mútuo, elas tratam o tema com naturalidade", afirma Cláudia Andrade.

Uma das formas de tratar o assunto encontradas por Márcia Aparecida Teodoro, em 2005, como professora da fase introdutória da Escola Estadual Firmino da Costa, no município de Lavras (MG), foi a criação de dois bonecos de pano. Feitos pelos alunos e com um metro de altura, os bonecos ganharam os nomes de Sabrina e Gabriel. A proposta era que as crianças acompanhassem o casal de "colegas", da infância à fase adulta, suscitando temas como direitos da criança e do adolescente, afetividade, namoro, gravidez e orientação sexual. As vezes, os bonecos eram levados para casa pelas crianças, que deveriam decidir com os pais se eles podiam ou não dormir juntos ou se beijar. As discussões eram registradas pelas crianças, que participavam de todas as decisões. "Até chegarmos à decisão do casamento, refletimos muito sobre o namoro, o respeito entre os casais, a aceitação do outro. O beijo e o abraço que só devem acontecer se os dois quiserem, como em qualquer outra relação", comenta Márcia Teodoro.

(DANIELA MERCIER)

»» Escola ainda é espaço de discriminação

A educação sexual começa antes mesmo da fase escolar. Conceitos como "menino não chora" e "menina não briga", muito comuns na sociedade, ilustram as expectativas sobre o que é ser homem ou mulher. Para Cláudia Andrade, é hora de questionar tais estereótipos: "as crianças ainda hoje são criadas dentro de uma cultura em que a mulher ficava dentro de casa e o homem ia para o mercado de trabalho".

Se é difícil discutir os padrões de "homem" e "mulher", a diversidade sexual é um desafio ainda maior. Pesquisa da Unesco revela que cerca de 1/4 dos estudantes brasilei-

ros com mais de dez anos não gostaria de ter um colega homossexual. "Acreditamos que há um quantitativo muito grande de adolescentes que saem da escola por conta da discriminação. A permanência do homossexual na escola está diretamente ligada à capacidade que esse indivíduo tem de ocultar sua sexualidade", aponta Márcio Caetano, vice-presidente do Grupo Arco-Íris de Conscientização Homossexual (GAI). Para ele, isso ocorre porque a escola não se preocupa em pluralizar as representações sociais. "É só observar que os livros didáticos mantêm o modelo familiar 'pai, mãe e filhos'", diz.

Em 2006, o GAI promoveu o curso "Rompendo fronteiras e discutindo a diversidade sexual nas escolas", para professores de escolas públicas do Rio de Janeiro. Uma das ações do programa "Brasil sem Homofobia", lançado em 2005 pelo Governo Federal, o curso reuniu cerca de 300 educadores. Para este ano, sua continuidade está sendo estudada. "A gente percebeu que os professores estão dispostos a comprar essa briga. A escola pública não pode mais ser acusada de exclusão. Há um desejo muito grande de discutir", defende Márcio Caetano.



Escrever para se aproximar do outro

Os alunos não gostavam de escrever. Muitas vezes, reclamavam das tarefas propostas pela professora. "Eles não viam sentido na escrita. Não queriam escrever, porque sabiam que iriam ser corrigidos e teriam que escrever tudo de novo", conta Marilida Belizário Ribeiro, professora da 4ª série da Escola Municipal Cora Coralina, em Palmas (TO). A leitura de um livro, sobre um menino que trocava cartas com um amigo, fez com que a solução partisse da própria turma. Por que não escrever cartas?

Primeiro, os alunos escreviam só para a professora. Mas logo sugeriram a ideia de fazer cartas "de verdade". Foi assim, por acaso, que surgiu, no início de 2007, o projeto de correspondência com alunos de uma escola de um município vizinho. Passados alguns meses da experiência, a professora já percebeu a mudança no comportamento das crianças. "Elas agora gostam de escrever, porque encontraram um objetivo", diz.

O que Marilida constatou com seus estudantes é ainda pouco reconhecido nas escolas brasileiras: as atividades de produção de texto, antes de tudo, têm que ser significativas para o aluno. "A criança deve perceber para que serve aquela escrita, para quem ela está escrevendo e por que ela está escrevendo", explica Raquel Salek Fiad, doutora em Linguística e professora da Universidade Estadual de Campinas. Promover a compreensão e a prática dos diferentes usos sociais da escrita, a partir do contato com gêneros textuais variados, deve ser o principal objetivo da produção de textos na escola.

O texto na escola

Uma palavra, uma frase ou um nome próprio podem ser considerados um texto, desde que usados em determinada situação produzindo sentido. A perspectiva do texto como unidade de ensino ganhou espaço nos anos 1980, com a recepção da teoria construtivista e de novos estudos nas áreas de linguística e análise do discurso. No Brasil, uma referência importante na difusão desses estudos foi a publicação de Unidades Básicas para o Ensino do Português, de João Wanderley Geraldi, que propôs a organização do ensino da língua portuguesa em três eixos: práticas de

Compreender e valorizar os diversos usos sociais da escrita é um dos principais objetivos da produção de textos – uma atividade de interação que não deve ser usada somente para a correção da ortografia

leitura, práticas de produção do texto e práticas de análise linguística. Ainda que essa proposta tivesse como foco o ensino de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, o trabalho gerou significativa repercussão para as diversas fases do ensino.

A partir dos anos 1990, o trabalho com o texto passou a dar mais ênfase à noção da diversidade de gêneros textuais, ou seja, padrões de uso da linguagem encontrados na vida cotidiana e que apresentam características sócio-comunicativas próprias – porém, flexíveis. Em 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa consolidam a ideia de texto como unidade de ensino: "cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los".

Para Cancionila Cardoso, doutora em Educação e pesquisadora da Universidade Federal do Mato Grosso, a incorporação das questões relativas ao texto e aos gêneros textuais ainda apresenta distorções, sobretudo na produção de textos escritos. "É um processo demorado, que envolve uma mudança de concepção de linguagem, uma mudança metodológica em termos de formação profissional e uma série de outras transformações", afirma. Segundo ela, uma das razões é a falta de entendimento da noção de texto e de que o trabalho com ele acontece desde as primeiras escritas da alfabetização. "Há pouco tempo, ainda se acreditava que as séries iniciais da escolarização da criança eram 'instrumentais'. A criança iria primeiro aprender a ler e a escrever e depois produzir alguma coisa verdadeira. A minha briga, desde essa época, é de que essas coisas devem acontecer concomitantemente" (veja Troca de ideias, para aprofundar essa discussão).

Outra razão é a complexidade que a produção de textos escritos traz para o processo de ensino. "Antigamente, o professor tinha mais uma lista de conteúdos a serem ensinados. Ao se produzir textos, as coisas se complicam infinitamente. Aparece toda aquela lista: as questões gramaticais, lexicais, a conjugação de verbos, a coesão, a coerência. O professor tem que lidar com todas essas questões ao mesmo tempo", diz Cancionila Cardoso.

»»» Ensino dos gêneros textuais não deve ser normativo

Os gêneros são diferentes espécies de textos, escritos ou falados, que circulam na sociedade. A carta, a piada, a conversa telefônica, os contos de fada são exemplos de gêneros e possuem, cada um, características próprias quanto ao tema, formato, estilo de linguagem e contexto de uso. Esses padrões, no entanto, não são fixos e podem variar de acordo com a situação de comunicação.

Trabalhar com produção de texto na perspectiva dos gêneros textuais é importante, pois leva o aluno a considerar a dimensão comunicativa do texto: os objetivos, o destinatário, a linguagem mais adequada. No

entanto, segundo João Wanderley Geraldi, professor do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, o ensino de gêneros tem sido limitado à abordagem das características de cada gênero, para que essas sejam repetidas pelos alunos, nos seus textos. "Prescreve-se o gênero pelo qual a criança tem que escrever, enquanto, para mim, o mais importante é o que o aluno quer dizer", critica. Os gêneros devem ser incorporados às atividades escolares, mas não, necessariamente, como objeto de ensino. "Aprendem-se gêneros usando os gêneros e não com o ensino deles", diz Geraldi.

Para Raquel Salek Fiad, também da Unicamp, a abordagem dos gêneros textuais na escola deve incluir a ideia de que não há modelos fixos e estáticos. Segundo ela, além do aspecto social, mais normativo e conservador, há também o lado pessoal. "Os gêneros incluem o trabalho dos sujeitos que os produzem e isso significa que há um lado individual, onde ocorrem modificações e ajustes feitos pelos indivíduos. No ensino, esses dois lados podem convergir, desde que sejam apresentados sempre às crianças", defende.

Diversas competências

Saber produzir um texto adequado a uma situação de comunicação envolve a chamada competência discursiva, que difere da competência textual, relacionada à estrutura e organização de um texto, e da competência lingüística, relativa ao conhecimento sobre a estrutura da língua. Essas habilidades estão envolvidas na aprendizagem da escrita, mas é importante que sejam trabalhadas em momentos diferentes. “Às vezes, é mais importante priorizar, na produção de texto, as competências discursiva e textual, e deixar, por exemplo, a ortografia para um outro momento”, orienta a pesquisadora do Ceale, Maria da Graça Costa Val.

Ao considerar a competência discursiva como prioridade no processo de escrita de textos, é necessário pensar também nas condições de produção. Segundo Wanderley Geraldí, professor do Instituto de Estudos de Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, para que a produção de texto aconteça, é fundamental que o locutor: tenha o que dizer; tenha motivos para dizê-lo, tenha a quem dizer (interlocutor), se constitua como sujeito que diz o que tem a dizer a quem deve ser dito; e escolha as estratégias para executar essa ação.

Motivar a escrever

Uma das formas de trabalhar a competência discursiva é propor a produção escrita como “resposta” a uma necessidade, a um desejo de escrever da criança, “mesmo que o resultado seja ainda muito pequeno em termos de conhecimentos textuais e lingüísticos”, acredita Raquel Fiad. Copiar o nome em um crachá ou na etiqueta do caderno é um exemplo de atividade que envolve o uso efetivo da escrita e que pode ser feita mesmo desde os primeiros exercícios da alfabetização.

O ideal é propor uma situação em que a escrita seja necessária e única alternativa possível de comunicação. “Não adianta professora pedir que o aluno escreva um texto sobre suas férias. O aluno pode

falar: ‘você quer saber mesmo? Eu posso falar para você’”, brinca Magda Soares, professora emérita da FaE/UFMG. Cabe ao professor, portanto, criar ou mesmo simular essas situações. “Pode, por exemplo, começar uma roda de conversa com a turma sobre as férias. Como nem todos vão ter tempo para falar, o professor pode sugerir que isso seja escrito e distribuído na sala”, orienta.

Circulação

Outro fator fundamental para o envolvimento dos alunos nas atividades de escrita é propor diferentes formas de divulgar os textos produzidos possibilitando assim situações reais de interação. Isso é importante para que a criança compreenda que o texto é feito para ser lido, e não só corrigido. Essa dimensão responsiva (quer dizer, que encontra um leitor) da produção é muitas vezes deixada de lado pelo professor, que não dá outro retorno ao que foi escrito pelo aluno ou reduz essa resposta a uma nota ou um “visto”.

Fazer um jornal para o mural da escola, escrever um bilhete para os pais convocando para uma reunião ou uma carta para o diretor da escola divulgando um projeto da turma são algumas das opções para que o aluno não escreva só para o professor. A variação do interlocutor – pessoa a quem o texto se destina – faz com que o aluno perceba as necessidades distintas de quem vai ler o texto. Narrar um passeio da turma para a professora, que estava presente, por exemplo, é diferente de contar a mesma história para os pais. “Isso faz com que a criança perceba que a escrita é uma modalidade que exige mais explicitação, mais informações que a linguagem oral e que escritor não ‘vai junto’ com o texto. Por isso, a escrita tem que ser a mais coerente e mais coesa possível, tendo em vista um determinado interlocutor”, explica Cancionia Cardoso.

Com a divulgação dos textos, é possível também atentar para outras questões, como as normas de escrita. “É importante ter noção de que nenhum texto escrito que circula socialmente está fora do padrão da

Progressão no ensino de gêneros: é preciso registrar

Com a infinidade de gêneros que circulam na sociedade, a escolha do que vai ser trabalhado em sala de aula é sempre difícil. Mas um primeiro passo é pensar que muitos deles não precisam ser produzidos pelos alunos. É importante que o aluno reconheça e entenda uma bula de remédio, mas dificilmente vai precisar escrevê-la um dia. “A própria receita de cozinha é algo que a gente mais copia do que produzir”, lembra Magda Soares.

Outro critério importante é conhecer os gêneros mais pertinentes na comunidade em que a escola está inserida. “Além daqueles mais clássicos, uma narrativa, uma poesia,

uma carta, que são necessários em qualquer sociedade letrada”, orienta Cancionia Cardoso, da UFGM.

Um dos problemas que os professores enfrentam é atribuir alguma progressão ao trabalho com gêneros, afinal, na escola é preciso ter em mente algum tipo de seqüência, opina o editor pedagógico do Letra A, Antônio A. G. Batista. “Uma solução que segue o raciocínio de João Wanderley Geraldí (ver texto na página ao lado) é escolher o gênero sempre em função do que o aluno quer dizer, tem a dizer, e, a partir daí, ampliar o que o aluno já sabe sobre o gênero escolhido. Nesse caso, o registro é mais importante que o planejamento,

para que se saiba com o que já se trabalhou e com o que o professor que assumir a turma posteriormente poderá contar como conhecido e acrescentar. Para se organizar um trabalho em torno dos gêneros, uma boa solução é partir daqueles gêneros que historicamente surgiram primeiro (listas, recursos de apoio à memória, notas, inscrições ou a ‘epigrafia’ existente no mundo contemporâneo (placas, cartazes, etc.), combinando isto sempre com o grau de autonomia que o aluno deverá ter para realizar a tarefa (se sozinho, se com ajuda do professor, se junto com o professor). Nesse caso, o planejamento assume um caráter central.”

língua. Quando sai, a gente critica, acha feio. Então, a gramática e a ortografia fazem parte de uma dimensão pragmática, funcional, que deve ser cuidada, mas de forma articulada com a dimensão discursiva do texto”, esclarece Maria da Graça Costa Val.

Na Escola Municipal Walter Fontana, na cidade de Toledo (PR), a professora Salete Dallanol evita marcar os erros ortográficos e gramaticais na correção dos textos dos alunos. Em cada momento, ela prioriza um aspecto do texto para trabalhar de forma sistemática com a turma. “Eu falo com eles: hoje, vamos olhar a coerência do texto. Outro dia, corrijo a pontuação, e assim vai. Não corrijo tudo de uma vez”, conta. Para apontar a ocorrência de um erro, ela cria códigos. Um asterisco no começo da linha, por exemplo, indica que há um erro ortográfico. Já um quadrado mostra que a pontuação precisa ser melhorada. Cabe, então, aos alunos encontrar os erros na hora de reescrever os textos.

Outro recurso utilizado pela professora é a digitação de todos os textos feitos no início do ano pelas crianças, mantendo a forma original da escrita. As cópias são distribuídas para todos os alunos. “Cada dia, a gente trabalha com um texto. Eles vão reescrevendo no caderno de produção”, explica.

Escrita planejada

O destinatário, a finalidade e o suporte do texto são elementos necessários para orientar todo o processo de escrita. Toda produção de texto, oral ou escrito, implica planejamento – a escolha do que dizer, da forma de encadeamento das ideias e das estratégias a serem utilizadas. Isso pode ser feito mesmo no início do processo de alfabetização com a redação de textos coletivos, por exemplo, em que os alunos sugerem o que vai ser escrito e o professor atua como “escriva”, escrevendo no quadro. O que vamos escrever? Como vamos começar? Como vamos terminar? São algumas questões que o professor pode levantar para as crianças nesse tipo de atividade, tornando evidente a importância do planejamento.

O planejamento tem implicações para a coerência textual, ou seja, a organização do conteúdo do texto de forma que ele pareça claro, compreensível e sem contradições. Segundo Cancionila Cardoso, a definição de um interlocutor ajuda muito nesse processo. “Se a proposta é o aluno escrever para a mãe, ele precisa pensar: ‘será que ela vai entender desse jeito? Não está faltando explicar nada para ela?’”, exemplifica. Além da escrita coletiva, a leitura em voz alta do texto pelo aluno ou pela professora é uma estratégia interessante para identificar as “lacunas” das produções escritas.

Escrever como se fala

Já se sabe que o conhecimento que a criança adquire sobre textos escritos acontece a partir do seu conhecimento da língua falada. Nessa fase inicial, é frequente a presença na escrita de marcas e características comuns da oralidade, como elementos de coesão do texto (como, por exemplo, o uso quase exclusivo de “ai” e “e” para ligar as sentenças). Nesse caso, as

diferenças entre textos orais e escritos devem ser apontadas às crianças a partir do que é observado nos seus textos. Essa percepção decorre das diversas situações em que a escrita é praticada e do acesso que cada aluno tem a diferentes tipos de textos escritos. “Acredito que essas especificidades vão sendo aprendidas gradualmente, também na medida em que as crianças vão percebendo as diferentes situações em que se escreve e se fala. As situações de reescrita são também importantes para se trabalhar essas diferenças”, diz Raquel Fiad.

A produção de um livro foi a alternativa encontrada pela professora Viviane Trindade com turmas do primeiro ciclo da Escola Municipal Monteiro Lobato, em Belo Horizonte (MG), para dar significado à escrita dos seus alunos. Em 2006, ela já trabalhava com eles a reescrita de lendas do folclore brasileiro e teve a ideia de reunir essas produções em um livro. “Eu falava muito com eles que a escrita é uma forma de a gente se tornar imortal. A partir dessa sensibilização, eu contava que eles iriam produzir um livro e que esse material iria para a biblioteca, já provocando nela a noção de quem seriam os possíveis leitores dos textos”, afirma.

Várias lendas eram contadas em sala de aula e depois adaptadas pelos alunos em escritas individuais, em dupla ou em trio. “Nesse processo, eles tinham como interlocutores os próprios colegas e, depois, eles liam o texto para mim, em voz alta”, comenta Viviane Trindade. Nas turmas da fase inicial da alfabetização, houve também a produção coletiva: alunos e professora construíam juntos as histórias que eram escritas no quadro e corrigidas, ou reescritas, por todos.

Outro recurso utilizado para revisar a escrita dos alunos foi a projeção em retroprojetor de alguns textos feitos por eles, que eram digitados e reproduzidos em lâminas. Assim, problemas relativos à coerência textual, por exemplo, eram apontados. “Quando eu lia em voz alta, eles percebiam que não era aquilo que eles queriam dizer ou que estava faltando alguma palavra. Era uma interferência muito produtiva”, afirma a professora.

Os textos foram reunidos no livro artesanal “Lendas do Brasil 2006”. Para Viviane Trindade, a proposta serviu para que as crianças adquirissem novos conhecimentos sobre a escrita. “Eu fui observando que as correções que eu fazia coletivamente eram realmente incorporadas. Como isso era feito durante todo o processo, essas inovações apareciam em outros momentos, principalmente nos textos finais.”

Reescrever

Produzir textos envolve atividades de planejar, escrever, monitorar e avaliar e reelaborar a escrita. Na fase inicial da alfabetização, adquirir essas habilidades é um processo que precisa ser trabalhado de forma contínua e cuidadosa. Dessa maneira, nas atividades de produção de textos, não deve haver pressa e o texto não é um fim em si mesmo. “Tem professor que diz que os seus alunos produzem um texto por semana. Eu pergunto: como? Será que ele propõe uma situação adequada de produção de texto toda semana?”, questiona Magda Soares.

Componentes fundamentais no processo de produção de texto são a revisão e a reescrita. Segundo Raquel Fiad, essas estratégias não são um mero processo de correção de texto, mas, sim, um momento para a criança revisar, avaliar e reelaborar a própria escrita. “No momento em que a criança, por iniciativa própria ou orientada pelo professor, reescreve alguma palavra ou parte do seu texto, ela está realizando um trabalho com a língua, de algum modo, diferente do trabalho que ela já realiza ao produzir textos orais e escritos. Esse trabalho envolve reflexão sobre a língua e é um aspecto importante como parte do desenvolvimento de capacidades linguísticas”, explica.

As atividades de reescrita dão também ao professor uma oportunidade de ter noção dos avanços feitos pela criança no processo de escrita. As rasuras e outras modificações feitas pelo aluno podem indicar um pouco do processo cognitivo e das dificuldades relativas à produção de textos, facilitando a intervenção do professor. Uma estratégia eficaz, nesse sentido, é o professor pedir que a criança faça um rascunho do texto, para ser entregue junto com o texto final.

Escolarização

O fato de as propostas de produção de textos objetivarem a interação, com textos significativos e verdadeiros, não exclui a necessidade de usar, em alguns momentos, outras estratégias. Segundo Magda Soares, é interessante distinguir entre o que é uma produção de texto — uma atividade discursiva e interacional — de outros aspectos da alfabetização — como o próprio ensino das normas da língua escrita. Nesse caso, a aplicação de ditados e exercícios gramaticais ainda é válida.

Além disso, é importante lembrar que, mesmo quando as atividades de produção de texto visam tornar a escrita mais significativa para o aluno, sendo o mais próxima possível das práticas sociais, isso acontece dentro de um contexto escolar, o que significa que são atividades “escolarizadas”. Isso porque aquilo que se produz na escola é sempre uma simulação — no entanto, em diferentes medidas. “Podemos até considerar que sempre há escolarização já que as crianças estão em um contexto que envolve ensino-aprendizagem. Por isso, fico pensando em diferentes “níveis” de escolarização já que, em alguns casos esse processo de articulação da escrita a práticas sociais é mais explícito e, em outros, menos explícito para os alunos”, explica Raquel Fiad. Maria da Graça Costa Val concorda que o processo de produção de texto é sempre “escolarizado”. “O que fazemos na escola é uma simulação, que tem mais o sentido de levar o aluno a perceber o processo de produção do que de produzir realmente um produto.”

Na produção de texto, no entanto, essa simulação pode extrapolar o espaço escolar, trazendo bons resultados e possibilitando não só maior desenvoltura no uso da língua escrita, mas também formas reais de interação. Como os alunos da professora Marilda, de Palmas, que depois das cartas, já visitaram os novos amigos no município vizinho. E então, o projeto acabou? “Por eles, não. Gostaram tanto que querem continuar escrevendo as cartas até o final do ano”, conta Marilda.

(DANIELA MACCINI)

Incentivo para a criação de textos

Poesia, memórias literárias e artigo de opinião foram as categorias da última edição do Prêmio Escrevendo o Futuro, uma parceria da Fundação Itaú Social com o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). O prêmio tem o objetivo de promover, entre professores de 4ª e 5ª séries, o desenvolvimento de habilidades para o ensino da produção de textos. Em 2006, foram 33 mil inscrições de todo o país. Cada professor pode participar com um texto de aluno — que é avaliado em quatro etapas de seleção, para a escolha de três textos vencedores, um em cada categoria. Professores, alunos e escolas finalistas recebem diversas premiações.

O foco é a produção de textos em diferentes gêneros. Os professores recebem material de apoio, com orientações metodológicas. “Apreendi muito com o kit. Usei a sequência didática (ver box) e o trabalho fluiu, de uma forma espontânea”, afirma a professora Édina de Freitas, vencedora da categoria artigo de opinião. Em seu trabalho, ela envolveu os alunos na discussão de uma questão polêmica: a construção de uma mina de carvão no município de Içara (SC). Durante um mês, as crianças fizeram pesquisas sobre o meio ambiente, visitaram a empresa mineradora responsável e realizaram enquetes com a população local. O resultado foi o artigo “Doce Içara com sabor amargo”, da aluna Joice Silva, que defendeu que a comunidade deveria ser consultada sobre a iniciativa. “Houve muito interesse por essa polêmica e todos participaram”, comenta a professora.

Criado em 2002, o prêmio faz parte do Programa Escrevendo o Futuro, que desenvolve diversas ações para a formação de professores. Além de oficinas presenciais, que acontecem atualmente em nove estados, o programa oferece cursos à distância e conta com uma comunidade virtual de professores, com artigos, fóruns de discussão e outros recursos para o aprimoramento desse trabalho. O cadastro pode ser feito no site escrevendo.cenpec.org.br.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O material de formação do Escrevendo o Futuro/Cenpec propõe a seguinte ordem para o trabalho de produção de textos em sala de aula.

- Apresentar a proposta.
- Avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero.
- Apresentar o gênero escolhido, fazendo circular alguns de seus exemplares pela sala.
- Propor que os alunos escrevam um texto inicial do gênero, mesmo que imperfeito, para saber que aspectos desse gênero o professor precisa trabalhar mais.
- Ampliar o repertório do aluno, trazendo mais textos do gênero para a sala.
- Organizar e sistematizar o conhecimento sobre o gênero, com estudo detalhado de seus elementos, de sua situação de produção e da forma como esse gênero circula (num jornal ou num livro, por exemplo).
- Fazer uma produção escrita coletiva com a classe, tendo o professor como escriba, para que todos tenham conhecimentos e passem a dominar melhor o gênero estudado.
- Fazer uma produção escrita individual, fazer a revisão e a reescrita da produção individual, melhorando-a.

Entre o Clínico e o pedagógico



A busca de soluções para as dificuldades de aprendizagem e distúrbios de comportamento é uma tarefa que preocupa todos os educadores. "Localizar as dificuldades da criança e permitir que ela possa traduzir seu mal-estar" é uma das saídas apontadas por Ana LyDIA Bezerra Santiago, professora da Faculdade de Educação da UFMG. Doutora em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo, a pesquisadora tem vasta experiência na área de Psicologia do Ensino e da Aprendizagem.

Dentre outros trabalhos, Ana LyDIA Santiago coordenou um projeto de pesquisa do Ceale sobre formação de educadores para atendimento de crianças com dificuldades de aprendizado da leitura e da escrita. Em 2005, publicou o livro *A Inibição Intelectual na Psicanálise*, obra que apresenta um diagnóstico clínico-pedagógico cujo objetivo é fornecer orientações para o professor intervir junto ao aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem. A pesquisadora mostra, na entrevista a seguir, que rotular as causas das dificuldades dos alunos tem efeitos negativos para a educação, pois desresponsabiliza o professor de seu papel e contribui para a exclusão dessa criança na escola. Confira.

Como são diagnosticados os problemas de aprendizado na escola?

Geralmente, o critério para se localizar um aluno com dificuldade parte de um padrão de aluno ideal: o que tira boas notas, que entende o que o professor diz, que aprende o que é ensinado, que tem comportamento adequado em sala de aula. Quando os alunos fogem a esse ideal, seja por apresentarem comportamentos acima ou aquém desse padrão, eles são considerados crianças-problemas. Por exemplo, a criança não pode ser muito apática, sem movimento algum, nem muito agitada, pois perturba a dinâmica dentro da sala de aula, além de ser considerada "hiperativa". Há dois grandes campos em que identificamos esse aluno-problema: em relação às dificuldades de aprendizagem ou em relação aos distúrbios de comportamento. Nas pesquisas que realizo, os distúrbios de comportamento são geralmente mais preponderantes para essa indicação do que os problemas de aprendizagem. Tenho a impressão de que os problemas de aprendizado são mais tolerados do que os de comportamento inadequado.

Existe uma tendência à "patologização" das explicações para as dificuldades de aprendizagem?

Quando o educador supõe que a criança está com algum problema, existe uma tendência a buscar as causas na vida familiar, mas existe, também, uma outra tendência a lançar mão de uma explicação "patológica". A patologia mais indicada muda de tempos em tempos em função do que é o discurso corrente, de como as informações da ciência chegam ao ambiente escolar. Não é difícil vermos um aluno apático sendo indicado para um tratamento psicológico ou para uma avaliação neurológica. A patologização pode acontecer por a escola levantar a hipótese de ser um problema neurológico ou de déficit de atenção. Hoje há um número muito grande de crianças que são medicadas em função do comportamento. Diante de um quadro que não se sabe o que é, medicar

parece uma resposta segura. Mas a medicação tem conseqüências para a vida da criança que são muito pouco divulgadas.

A própria hipótese da disfunção cerebral mínima, implementada alguns anos atrás, surgiu da impossibilidade de se atribuir como distúrbio as dificuldades de aprendizagem apresentadas por algumas crianças. Fazia-se o exame neurológico e não era encontrado absolutamente nada. Então, para justificar os problemas de aprendizado, foi colocada a hipótese de disfunção tão mínima que não era observada. Em nome dessa disfunção, um grande contingente de crianças foi medicado. Isso foi questionado em alguns congressos, ficou comprovado que a medicação não surtia efeito sobre as dificuldades de aprendizado. Havia uma tendência disso desaparecer, mas quando veio essa onda da "hiperatividade", a dificuldade de aprendizagem e a não adaptação escolar passou a ser medicada novamente. E, engraçado, cada escola tem uma exigência, um padrão ideal de aluno e, com isso, às vezes, um aluno é hiperativo em uma escola e não o é em outra.

Como diagnosticar as causas da dificuldade de aprendizado desses alunos? É sempre preciso procurar um especialista?

Bom seria se um profissional da área da psicologia trabalhasse na escola. Mas nem sempre isso acontece. É difícil para o professor, diante de uma turma com 30, 40 alunos, fazer um diagnóstico de aprendizagem. Por estar diante de um grupo grande de crianças, ele consegue perceber as diferenças e as dificuldades com os dois instrumentos que possui: as avaliações e o convívio, como é o relacionamento com os colegas e com o professor. Às vezes, a forma de nomear a dificuldade vem em função da comparação que é feita tendo em vista o padrão de aluno ideal. Entretanto, é comum, após a realização de um trabalho mais individualizado com as crianças, perceber uma incompatibilidade entre o problema apresentado pelos professores e o que a criança realmente tem. Mas é importante que se faça um trabalho mais individualizado dentro da escola, não necessariamente com um psicólogo, pode ser um pedagogo.

Ana LyDIA BEZERRA SANTIAGO é professora de psicologia da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do Ceale e professora de psicologia da Universidade de São Paulo



Como distinguir os problemas de aprendizado relacionados a algum distúrbio das dificuldades ligadas à didática?

No livro que publiquei, há uma proposta de diagnóstico que chamei de "clínico-pedagógico". Nele, a partir das indicações do professor das dificuldades apresentadas pela criança em sala de aula, é realizada uma investigação pedagógica e clínica ao mesmo tempo. Pedagógica no sentido de verificar o campo da cognição, se a causa da dificuldade se associa a algum conceito que ela não entendeu, se falta alguma informação. Por exemplo, o aluno não tem domínio do que a escola chama de "infinitivo", o "passado" ou o "plural", e isso faz com que ele escreva algumas palavras erradas, não por uma defasagem, mas por desconhecimento. Faltando esses conceitos, é importante apresentá-los à criança. Mas pode acontecer também, na medida em que os conceitos vão sendo apresentados, de aparecerem outros temas que não são mais da área pedagógica, é o que consideramos como clínico. Pode ser uma outra questão subjetiva que está angustiando a criança e que está pegando carona nos conteúdos escolares, o que pode indicar a necessidade de um tratamento clínico. O indesejável é que a investigação fique numa zona entre o que é da pedagogia e o que é da área clínica. Porque pode acontecer de o menino fazer um tratamento clínico por causa de uma dificuldade de aprendizado, mas que surte efeito para o lado mais pessoal da criança, mas não reverte em aprendizagem. Ou de uma criança apresentar uma dificuldade relacionada a algo da subjetividade e ser encaminhada para um psicopedagogo, sem tocar nas questões subjetivas. São realmente dois campos diferentes: o da educação é um campo e o da clínica psicanalítica é outro, eles não se confundem, cada um tem a sua importância. A demanda da criança é uma, e o que vai ser oferecido a ela é um tipo de abordagem de tratamento.

Como aplicar esse tipo de diagnóstico "clínico-pedagógico" em uma escola comum?

É possível um pedagogo fazer esse trabalho de aplicação do diagnóstico psicopedagógico. Para separar esses dois campos, não é necessária uma formação na área da psicologia, apesar de que seria interessante se ele pudesse discutir o caso com alguém que tivesse uma informação clínica. O pedagogo está muito instrumentalizado a realizá-lo em função até das rotinas e dos conhecimentos que ele possui com relação à alfabetização, à aprendizagem. Ele consegue perceber onde a coisa não anda. Esse trabalho interdisciplinar é fundamental nesse caso, mas não precisaria de uma grande equipe, poderia ser um trabalho feito por alguém da área da pedagogia discutido com alguém da área clínica justamente nos pontos em que se nota algo além da questão apenas do erro cognitivo, do impasse com a aprendizagem.

Esse trabalho com a criança que apresenta alguma dificuldade de aprendizagem pode ser feito dentro da sala de aula?

Sim. Há muitas intervenções interessantes que podem ser feitas em sala de aula, como observar o ambiente, intervir no conteúdo apresentado pela professora e na forma como ela o apresenta. Acompanhei um caso em que um professor aqui da Faculdade de Educação, interveio em uma escola como consultor, mudou as formas de avaliação e sugeriu novas didáticas para o educador. Mais de 50% dos alunos estavam indo mal em matemática e em português. Após a intervenção do consultor, a maior parte dos alunos teve resultado muito positivo. Mas restaram três que continuaram com rendimento muito aquém do esperado. O importante, nesse caso, é localizar onde estão as dificuldades da criança e permitir que ela possa traduzir um pouco o mal-estar dela. É comum ela apresentá-lo na forma de ação, é o que chamo de "acontecimento de corpo": ela mostra em ato algo que não vai bem. É nesse ponto que o professor tem

"Se o professor traduz muito rapidamente [dificuldades de aprendizagem] como sendo sintomas de uma patologia, ele próprio se desresponsabiliza do seu papel de professor. É o aluno, por outro lado, incorpora essa rotulação."

a função importantíssima de dar espaço para que isso se traduza em palavras. O problema está quando ele tenta definir muito precipitadamente, dando um nome, identificando-o como uma patologia. Fechando, dessa forma, o espaço onde a criança poderia introduzir um questionamento sobre aquilo que acontece com ela. Se o professor traduz muito rapidamente como sendo uma patologia, ele próprio se desresponsabiliza do seu papel de professor: "Esse menino não tem jeito vou deixá-lo na sala porque ele tem problema mesmo, não é problema meu". E o aluno, por outro lado, incorpora essa rotulação: "Eu tenho problema de cabeça, eu não vou aprender". Nomear as causas das dificuldades dos alunos é alienante, tem efeito negativo para a educação.

Como trabalhar a questão da disciplina e da autoridade do professor com os alunos que apresentam problemas de comportamento?

É importante o professor não confundir autoridade com autoritarismo. Às vezes os educadores almejam fazer com que a criança entre em um padrão ideal com autoritarismo. Nesse caso, para chegar a esse ideal, é comum o professor usar os recursos que ele tem, como as avaliações, para punir a criança. Mas isso não é autoridade. A autoridade do professor é autêntica, passa muito mais pela relação do saber do que do poder.

O que é Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)? Esse distúrbio é tão comum quanto se fala ou pode ser confundido com indisciplina e desatenção?

Se você for ler num manual a definição da hiperatividade ou do déficit de atenção, vai ver lá uma série de critérios, quatro ou cinco, que vão definir esse quadro. Mas isso é muito pouco para dar um diagnóstico. Então, o aluno que está desatento, que a professora pede para ele fazer a



ordem decrescente e ele faz crescente, nem sempre isso é em função de uma desatenção ou de uma falta de concentração. É possível que ele esteja ocupado mentalmente com outras questões. Um déficit de atenção mesmo é muito raro. Prefiro não definir as patologias. O mais importante é questionar esse diagnóstico que é feito tão rapidamente a partir de algumas observações. Há um caso de um menino que estava com problemas de aprendizagem na escola e sua mãe procurou a ajuda de um neurologista. O médico pediu para ela e um responsável da escola preencherem um protocolo com algumas questões. Sem ter nenhum tipo de contato com a criança, ele deu o diagnóstico de hiperatividade. O menino, de 10 anos, ao saber disso, entrou em depressão: "Eu não sabia que eu era doente". Um menino teve depressão por causa de um diagnóstico feito com um protocolo.

Hoje em dia, cada vez mais, os diagnósticos são feitos não a partir de uma referência, mas de um conjunto de fenômenos que indicam determinado quadro clínico, patologia. Basta o indivíduo preencher cinco ou seis critérios: é desorganizado, está agitado, faz mais de duas coisas ao mesmo tempo, critérios que qualquer um pode observar, que já é atribuído a ele algum distúrbio. Nesse caso, é muito fácil uma pessoa ser hiperativa, ter uma patologia. No entanto, ver um caso real de hiperatividade é muito mais raro do que a gente imagina.

Em sua tese, você afirma que a dislexia é, assim como a disfunção cerebral mínima, uma patologia imprecisa. Como saber se a criança é ou não disléxica?

O mais importante é observar que há uma série de fenômenos que acontecem com a criança e que tem impacto em relação à escrita. Então, o espelhamento de algumas letras, por exemplo, pode ser uma das características de um caso de dislexia. Mas os educadores que conhecem bem o trabalho de alfabetização sabem que é comum uma criança escrever espelhado até tal tempo e que isso vai mudar. E não é porque algumas crianças espelham mais tarde ou mais cedo também que isso vai ser imediatamente inter-

pretado como dislexia. Se você me pergunta o que é uma dislexia e eu dou uma definição como está lá no manual de psiquiatria infantil fica muito fácil para qualquer um: "Então, já sei que fulano de tal é disléxico". O importante, mais do que identificar um fenômeno como disfunção, é circular esses conhecimentos entre os professores e levantar todos os fenômenos dessa ordem que acontecem, como a escrita repercute para cada um.

Entre o que se transmite e o que é transmitido tem algo que a gente não pode calcular. O professor não é aquele que está cheio de conhecimento e o aluno vazio de conhecimento; e o professor transmite e o aluno aprende. Não é assim que as coisas acontecem, há uma série de fenômenos presentes. Não é possível calcular efeitos da transmissão antecipadamente. O importante é buscar conhecer esses fenômenos, isso pode ajudar no próprio processo.

O que causa a exclusão de alunos com dificuldade de aprendizagem no ensino regular? O que fazer para que isso não aconteça?

Vamos supor que uma criança que está tendo dificuldades na escola é encaminhada para uma avaliação médica e é apontado um diagnóstico. O objetivo da escola deve ser tratar essa criança para poder reincluí-la. Mas o que acontece, muitas vezes, é que ela volta para a escola marcada pelo déficit que lhe foi atribuído. A intenção é boa, mas o fato de o aluno ser nomeado com algo que o identifica a um déficit acaba se apresentando como exclusão. Esse aluno fica marcado como alguém que não vai aprender. Às vezes, ele não é mais exigido na realização de algumas tarefas. Por causa disso, muitos perdem o interesse pelos estudos. Existem algumas escolas que encaminham a criança para uma escola especial com o objetivo de ter uma educação adequada para depois retornar à escola normal regular. Só que esse menino nunca é aceito de volta. Essa readaptação não acontece. O mais importante é suspender esse rótulo para que tanto alunos quanto professores possam se responsabilizar por aquela dificuldade que a criança apresenta.

(REGINA BARBOSA)

SAIBA MAIS

A Inibição Intelectual na Psicanalyse - Ana Lydya Santiago. Jorge Zahar, 2005. O livro apresenta uma investigação conceitual e clínica da inibição intelectual sob a ótica da Psicanalyse. Faz referência à questão do fracasso escolar e propõe um diagnóstico clínico-pedagógico que possibilita intervir junto à criança que apresenta dificuldades de aprendizagem.



Compreensão

É preciso identificar as dificuldades de cada aluno para desenvolver estratégias que melhorem o entendimento de textos

na leitura

"Meu aluno não entende o que lê". Essa afirmação é familiar para muitos educadores. A professora da Faculdade de Letras da UFMG, Carla Coscarelli, alerta que, se um aluno está tendo dificuldades de compreender, é necessário identificar com precisão que tipo de texto ele não consegue ler e por que razões: que habilidades estão faltando, em qual ele está tendo mais dificuldade, etc. "A leitura não é um bloco sem divisões – ou a criança lê ou não lê, ou entende ou não entende", explica. Existem diferentes estágios de leitura. Identificá-los possibilita ao professor desenvolver um trabalho sistemático e adequado.

VARIÁÇÕES E VARIÁVEIS

Características do texto influenciam na compreensão. Dentre elas, ambigüidades, ironias e metáforas, a coesão, a mudança de tópico (ou tema) ao longo do texto e a organização da seqüência temporal narrativa. Isto não significa que o professor deve evitar textos complexos, mas que o melhor é propor tarefas de dificuldade crescente e dosadas, para não desestimular seus alunos.

Outra variável é o conhecimento prévio do leitor. A familiaridade com o gênero do texto – o que possibilita a previsão de sua forma e conteúdo – as informações sobre o autor, sua obra e o contexto em que foi escrita, tudo isso interfere. Muitas vezes uma criança não compreende um texto porque o assunto tratado é de um universo muito distante. Cabe ao professor avaliar essas questões e aos poucos, introduzir temas, conceitos e contextos novos.

Uma das dimensões mais importantes do ensino da compreensão letora é que ela permite ao aluno "transitar" por diferentes universos culturais, isto é muito importante no mundo contemporâneo, em que há uma ampla diversidade de "mundos", principalmente num país como o Brasil. Podendo transitar por vários universos culturais, a criança reconhece como parte de si e de sua identidade modos de ser e de ver de grupos que se diferenciam segundo a etnia, o gênero, a idade, a classe social.

Decodificação e compreensão

Sob uma perspectiva psicolinguística, a leitura pode ser decomposta em decodificação e compreensão. A decodificação refere-se à identificação de palavras e à sua organização sintática. Já a compreensão possibilita a apreensão do significado de orações, parágrafos e do significado global do texto. Uma boa compreensão facilita que um leitor aponte, por exemplo, a cadeia de eventos num texto narrativo, a tese e os argumentos defendidos num texto dissertativo, a intencionalidade do autor, suas idéias principais, etc.

Diferenciar conceitualmente esses processos não implica, no entanto, distanciar-los. Quanto mais uma criança domina a leitura, mais a decodificação se automatiza, facilitando a compreensão. As duas habilidades possibilitam uma maior fluência e, conseqüentemente, uma maior possibilidade de a criança se concentrar na busca do sentido e não nas unidades que formam as palavras e as sentenças.

Mas "trabalhar a decodificação e a compreensão no mesmo material e ao mesmo tempo é um erro que pode ter graves conseqüências, pois não facilita o desenvolvimento de nenhuma das competências e deixa a criança confusa e desmotivada", defende o professor de psicolinguística e neuropsicologia na Universidade Livre de Bruxelas (Bélgica), José Morais. Já "sugerir estratégias e procedimentos mentais de controle, como segmentações e resumos parciais" seriam atividades interessantes, pois ajudam a tratar informações mais complexas. Esta posição não é um consenso: para alguns, a compreensão e a decodificação são processos que se auto-alimentariam. A discussão entre essas diferentes posições é importante, mas o essencial é saber que, enquanto o processo de decodificação não é fluente, é difícil compreender um texto.

Ter perguntas

"Um fator muito importante é o acompanhamento de um adulto – do professor, dos irmãos mais velhos ou dos pais" – observa a professora e pesquisadora da PUC-RS, Regina Zilberman. Ler histórias em voz alta para a criança e depois conversar com ela, fazendo perguntas que a levem a fazer inferências é um ótimo exercício, inclusive antes da alfabetização escolar.

Também é importante apresentar, primeiro, os objetivos da leitura de um texto – não os objetivos pedagógicos, mas os relativos à finalidade da leitura, como retirar um dado ou informação, avaliar um ponto de vista, etc. Assim, os alunos terão ciência da natureza da tarefa proposta e da sua relevância. Senão, como adverte Carla Coscarelli, "tudo ou nada pode ser importante. O professor deve sinalizar a finalidade da atividade, pois a leitura é feita, geralmente, para responder a uma pergunta".

Função social

Compreender o que se lê é compreender melhor o mundo em que se vive. Sônia Kramer, professora da PUC-Rio, ressalta que "conhecer o mundo pela palavra é fundamental para os sujeitos agirem, atuarem, pensarem que papel lhes é designado e qual eles querem para si".

A compreensão adquire, assim, um caráter político, pois possibilita a inclusão no mundo letrado e facilita a atuação e transformação social. Segundo Sônia Kramer, uma criança que não consegue ultrapassar o estágio da mera decodificação experimental, "além da frustração, é uma situação de profunda injustiça", pois as conseqüências se estenderão para sua vida profissional, pessoal e política.

(LUCIA SANTOS)

Compreensão semelhante, sentidos diferentes

Como sinaliza Magda Soares, Professora Emérita da Faculdade de Educação da UFMG, é importante não confundir compreensão com construção de sentido. "Não é muito comum fazerem essa distinção, mas penso que pedagogicamente ela é conveniente", diz ela.

Compreender é saber o que está sendo dito – algo que não difere muito de uma pessoa para outra. Diferente disso é construir sentidos para o texto, ação que consiste em fazer julgamentos acerca da história e das ações dos personagens, fazer suposições e hipóteses para além do texto. Esse processo envolve muito mais a subjetividade e a condição social do leitor.

"O professor tem que saber quando a criança constrói sentidos por causa das suas condições e que esses sentidos são lícitos", observa Magda Soares. Um exemplo: o mesmo professor lê o conto infantil "Cachinhos Dourados" para duas salas – uma com alunos de classe alta, outra com crianças pobres. Terminando de contar a história, ele pergunta: vocês acham que Cachinhos Dourados agiu corretamente ao entrar na casa dosursos e tomar a sopa deles?

Se um aluno de classe alta responder que não, pois não se pode entrar na casa de outros sem ter a sua permissão e o de classe baixa responder que sim, porque a fome é

um motivo compreensível, ambas as repostas devem ser aceitas. Elas não podem ser censuradas, pois refletem os valores sociais com os quais as crianças convivem.

Assim, não dá para impor uma versão correta a uma história. Deve-se, pelo contrário, negociar o sentido sem conteúdo, aceitar versões sem embaçamento no que o próprio texto diz, estabelecendo um equilíbrio entre a linguagem, o conteúdo do texto e as possibilidades de sentidos que podem ser estabelecidos a partir dele. Carla Coscarelli acrescenta: "o professor precisa fazer com que seus alunos percebam que a vida deles tem que entrar no texto, mas não ser o texto completamente".



Livros de gente grande para crianças

Como textos de autores consagrados podem ser trabalhados com crianças de 1ª a 4ª séries

Já pensou em oferecer textos de Guimarães Rosa e Machado de Assis para crianças das turmas de alfabetização? Parece loucura, já que suas obras são consideradas complexas até mesmo para adultos. Porém, acredite, essa experiência pode ser muito positiva.

Ana Clark, professora da Faculdade de Letras da UFMG, acredita que ler para crianças textos autênticos de autores canônicos (clássicos) pode dar bons frutos. "Nada impede que haja boas adaptações, mas conheço uma de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* que destrói o original de Machado deturpando completamente o texto". Por isso, em pesquisas com crianças, ela

costuma oferecer fragmentos de textos do próprio autor. "Uma vez, o capítulo *A varanda de Dom Casmurra*, foi lido a crianças de nove anos, e elas se interessaram muito. Em algum momento de suas vidas, podem voltar àquele livro, ou não, mas o momento já foi vivido", comenta.

Segundo ela, é possível também trabalhar com o texto na íntegra. Geralmente, o adulto acha que a criança não entende um texto maior e complexo. Mas, em literatura, nem tudo precisa ser entendido. "Se fosse assim, nós adultos não leríamos Guimarães Rosa ou tantos outros autores que escreveram textos difíceis, mas que nos tocam exatamente por esse estranhamento, por essa dificuldade", destaca.

Drummond e Leminsky - A professora da Faculdade de Letras da PUC-RS, Maria da Glória Bordini, diz que há coisas que uma criança de seis anos, por exemplo, ainda não consegue perceber: "Se ela tenta ler um poema cheio de metáforas, talvez não entenda nada". Para ela, o autor ou a editora tem que se adaptar à faixa visada. "O poema *Elefante*, de Carlos Drummond de Andrade, por exemplo, foi inserido em um livro, no formato do animal, repleto de ilustrações e com o texto dividido em várias páginas".

A professora Alayde Caiafa, da Escola Municipal Theomar de Castro Espindola, de Belo Horizonte (MG), acha essencial que o professor intercale textos "adultos" com outros acessíveis à infância. "Paulo Leminsky, por exemplo, possui poemas para adultos que atingem as crianças. Procuro usá-los para ampliar determinado tema estudado em sala, fazer comparações".

Mário Quintana para todos - Quintana é um autor que atinge os mais variados públicos e é muito apreciado pelas crianças. Para Sérgio Peixoto, professor da Faculdade de Letras da UFMG, "o leitor ideal de Quintana é aquele que ao ler começa a viajar por conta própria". Seus livros para a criança, como *O Pé de Pilão* e *O batalhão das Letras*, reúnem diversos atrativos para esse público. Como afirma Maria da Glória Bordini, as obras são "lúdicas, engraçadas,

com ritmos e sonoridades acentuados e próximas da realidade das crianças".

Parte da poesia adulta de Quintana já foi reorganizada para o leitor infantil. De acordo com Bordini, o que fascina as crianças nesses textos é a representação de uma visão ingênua do mundo e as qualidades sonoras do verso ou prosa poética.

Professora Cecília Meireles - Cecília Meireles produziu apenas um livro para crianças: *Ou isto ou aquilo*. Idalena Chaves, quando lecionava na rede pública de Belo Horizonte, usava muito esse livro em sala de aula. "Contava a meus alunos que Cecília Meireles tinha sido professora primária e fez muitos poemas para trabalhar dificuldades ortográficas. *A chácara do Chico Bolacha*, por exemplo, era para as representações do som 'xis', que ora é grafado com 'ch', ora com 'x', com 'i'".

Além de *Ou isto ou aquilo*, muitos outros textos de Cecília Meireles são lidos por crianças de todas as idades. "Seus poemas têm uma sonoridade incrível e possibilitam que se brinque com as palavras", afirma Idalena.

Guimarães Rosa e o Miguelim - Segundo Lélia Duarte, professora da Faculdade de Letras da PUC-MG, uma das contribuições de Guimarães Rosa para o leitor infantil é a liberdade com que ele trabalha a linguagem na criação de personagens cativantes como o Miguelim, o Zé Boné, a Brejeirinha, a Menina

de lá e tantos outros: "o que pode servir de estímulo à criatividade da criança, para ela se libertar das limitações impostas pela escola que, quase sempre, restringe o lúdico e o prazer que a literatura pode proporcionar".

Ela dá uma dica: "além da leitura em voz alta, sempre recomendável, no caso de Guimarães Rosa, é interessante também que se façam leituras dramatizadas, encenações teatrais, representações de cenas com desenhos, pinturas, papel recortado etc."

De acordo com Lélia, histórias com personagens infantis são interessantes para essas práticas, mas outras também podem ser trabalhadas com sucesso, como *O burrinho pedreiro*, *Presepe*, *João Parém*, *o criador de perus* ou *Famigerado*. Para ela, até o clássico *Grande sertão: veredas* pode agradar à criança. "Dentre muitos elementos, pela liberdade no exercício lúdico da língua, pela beleza de sua sonoridade, pela delicadeza de um amor apenas suspeitado, pela valentia e espírito combativo de seus personagens e, principalmente, pela coragem de enfrentar o medo e o sentimento de falta", comenta.

Ana Clark conta que, em uma faveleta, leu trechos do livro *Miguelim* e, depois da leitura, deixou-o em cima da mesa. Passado um tempo, viu um menino, de mais ou menos dez anos, lendo o livro. "Não sei o que ele leu, se entendeu, se ficou umas duas horas ali. Eu não disse que ele não deveria ler, que não iria entender. Por que a gente não ousa fazer experiências?", propõe. (Cecília Araújo)

As referências dos livros citados na matéria estão no box ao lado, exceto as obras do escritor Machado de Assis, que possuem mais de 100 anos e por isso são de domínio público. São publicadas por diversas editoras e encontradas facilmente em qualquer livraria ou biblioteca. Mas o leitor deve estar atento para evitar obras mal editadas e, muitas vezes, adaptações mal feitas.



Para você | continuar seus estudos

Educação sexual

Produção de texto

Algumas dicas de livros e sites com mais informações sobre temas abordados nesta edição

[Mario Quintana] *O Pé de Pilão – Ática, 1997*. Com introdução de Erico Veríssimo, este poema lírico e engraçado mostra a maldade de uma bruxa, que transforma um personagem em pato e sua avó, Linda Fada, em uma enrugada velhinha. *O Batalhão das Letras – Globo, 1984*. Uma grande brincadeira em que Quintana faz travessuras com as letras do alfabeto. *Sapato furado – Global, 2006*. Antologia infanto-juvenil de poemas e textos em prosa poética, publicado postumamente, pela primeira vez, em 1994, pela editora FTD.

[Paulo Leminski] *Guerra dentro da gente – Scipione, 1988*. Com um tom que mescla a fábula, a parábola e o conto de fadas, a obra aponta alguns caminhos para a transformação e a compreensão do ser humano. *A lua foi ao cinema – Pau Brasil, 1989*. (Ilustração: Alonso Alvarez). O primeiro verso é assim: “A lua foi ao cinema, passava um filme engraçado, a história de uma estrela que não tinha namorado.”

[Carlos Drummond de Andrade] *O elefante – Coleção Abre-te Sésamo. Record, 1983*. (Ilustração: Regina Vater). Famoso poema publicado no formato do animal. *História de dois amores – Best Sellers, 2006*. Uma parceria com o escritor e ilustrador Ziraldo que narra o amor de dois elefantes e de um casal de pulgas.

[Cecília Meireles] *O isto ou aquilo – Nova Fronteira, 2002*. Um dos mais importantes livros de poemas para criança, fala de sonhos e fantasias do universo infantil. *Girofló, giroflá – Moderna, 1984*. Conjunto de contos, histórias, comentários breves e memórias da infância da autora.

[Guimarães Rosa] *O burrinho pedrês – Nova Fronteira, 2001*. Era uma vez um burrinho pedrês que testemunha um trágico acidente. A história se passa no interior de Minas Gerais, envolvendo um grupo de vaqueiros. O conto foi inicialmente publicado no livro *Sagarana. Tutaméia: terceiras estórias – Nova Fronteira, 2001*. Além de outros contos, a obra reúne *Jóão Paredin, o criador de perus e Presape. Primeiras estórias – Nova Fronteira, 2005*. É neste livro que se pode encontrar o conto *Famigerado*, narrado por um homem que recebe em sua casa a visita de quatro cavaleiros, um deles em busca do significado da palavra “famigerado”. *Manuelzão e Miguelim – Nova Fronteira, 2001*. A primeira novela, chamada *Uma estória de amor*, fala sobre os preparativos de Manuelzão para a festa de consagração de uma capela construída por ele. A segunda, *Campo geral*, conta a história de como Miguelim, um menino de oito anos, vê e compreende o mundo ao seu redor. *Grande Sertão: Veredas*. Rosa eleva o sertão ao contexto da literatura universal, compondo o cenário de uma narrativa lírica e épica, uma lição de trabalho com a linguagem e de luta e valorização do homem.

Sexo e sexualidade – Cida Lopes. Brasileira, 2000. Coleção de dez livretos destinados a crianças de seis a dez anos, que explicam de forma simples os diversos aspectos da sexualidade humana. Relação sexual, gravidez, parto e puberdade são algumas das questões abordadas e que servem de ponto de partida para o trabalho em sala de aula. Interessados podem solicitar o material com a autora: (31) 3261-4315.

Sexualidade (s) e Infâncias(s): a sexualidade como tema transversal – Ana Maria Faccioli de Camargo e Cláudia Maria Ribeiro Andrade (orgs.). Moderna/Unicamp, 1999. Apresenta doze relatos de experiências de professores com a educação sexual nas séries iniciais. Mostra que a temática pode ser desencadeada de maneira natural, a partir de filmes, músicas e brincadeiras.

Menino brinca de boneca? Conversando sobre o que é ser menino e ser menina – Marcos Ribeiro. Salamandra, 1990. Destinado a crianças, o livro discute os papéis sexuais na sociedade, buscando desconstruir preconceitos e estereótipos sobre o que é ser homem e ser mulher. Recebeu diversas premiações, entre elas, o Altamente Recomendável da FNLIJ, em 1991.

www.marcosribeiro.com.br - O site do sexólogo Marcos Ribeiro é destinado a pais e educadores. Na seção *Tirando dúvidas*, são apresentadas conceitos como sexualidade infantil e homossexualidade. Na *Sala de Professores*, estão algumas experiências e sugestões de atividades. Há ainda um fórum para troca de idéias.

www.toquinho.com.br - No site oficial do cantor e compositor Toquinho, você encontra as letras das músicas “Cada um é como é” e de “De Umbigo a Umbiguinho”, sugeridas pela pesquisadora Cláudia Ribeiro.

www.arco-iris.org.br - Site do Grupo Arco-Íris de Conscientização Homossexual. Traz notícias sobre campanhas e serviços da instituição, como o programa *Brasil Sem Homofobia* e o curso de formação de professores *Rompendo Fronteiras e discutindo a diversidade sexual nas escolas*.

Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor – Maria da Graça Costa Val e Gladys Rocha (orgs.). Autêntica, 2003. O livro reúne trabalhos de pesquisadores sobre a apropriação das habilidades textuais-discursivas por alunos das séries iniciais. Os trabalhos realizam tanto a análise de dados resultantes de projetos de pesquisa, como reflexões teóricas sobre a linguagem e o ensino do texto escrito.

A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal – Cancionini Janzkovski Cardoso. Mercado de Letras, 2002. O trabalho acompanha a trajetória de produção de textos de 14 crianças nos quatro primeiros anos escolares, atentando para regularidades e tendências do processo de apropriação da língua escrita.

Além da alfabetização: aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática – Ana Teberosky e Liliã Tolchinsky. Ática, 1997. Essa coletânea oferece elementos de reflexão teórica e contribuição prática para o ensino da leitura e da escrita. O artigo “Compôr textos”, de Teberosky, trata da produção de gêneros textuais na escola.

Estilo e gênero na aquisição da escrita – Raquel S. Fiad; Bernadete Abaure; Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson (orgs.). Katedi, 2003. O livro apresenta reflexões sobre o processo de aquisição da escrita a partir de uma dimensão sócio-histórica da linguagem.

Compreensão na leitura

A arte de ler – José Morais. Unesp, 1996. A leitura e a compreensão são vistas, neste livro, sob a ótica de uma das diferentes correntes da psicolinguística. O autor faz importantes demarcações conceituais, apoiando-se em pesquisas científicas da neuropsicologia.

Estratégias de leitura – Isabel Solé. Artmed, 1998. O livro discute a leitura como um processo de interação, destacando o papel do leitor enquanto sujeito ativo, que constrói o significado do texto. Demonstra também a importância de haver objetivos de leitura claros e compartilhados para guiar o leitor em suas atividades.

Parlendas na alfabetização

Folclore Infantil – Veríssimo de Melo. Itatiaia, 1985. Este volume traz histórias, indica procedências, origens e curiosidades de manifestações folclóricas que podem ser usadas em sala de aula. Além de muitos textos com rimas, jogos e cantigas de roda, contém mais de 160 advinhas.

Consciência Fonológica em Crianças Pequenas – Marilyn Jager Adams, Bárbara R. Foorman, Ingvay Lundberg, Terri Beeler. Artmed, 2006. Teoria traduzida na forma

de materiais simples para serem usados na prática. O livro traz exemplos de parlendas, poemas e músicas infantis. A obra foi adaptada à realidade de nossa língua por Regina Lamprecht e Adriana Costa.

www.memoriaviva.com.br/cascudo – Site em homenagem a Luiz da Câmara Cascudo. Abriga materiais sobre o autor, muita coisa inédita, esgotada ou pouco conhecida pelo grande público. Pelos links pode-se conhecer grande parte da obra e a vida desse homem que tanto fez pela cultura do Brasil.

Desafio e gratificação

Jovem professora gaúcha, bastante experiente, se sente valorizada na profissão de alfabetizar

Com apenas 27 anos de idade, a educadora Joice Mallmann já trabalhou com crianças desde a educação infantil até a quarta série do ensino fundamental. Mas foi como alfabetizadora que encontrou seu maior desafio e gratificação. Ela conta que o percurso que teve de seguir para se tornar professora não foi fácil.

Embora tenha nascido na cidade de Dois Irmãos, no Rio Grande do Sul, Joice sempre viveu em Morro Reuter, município de pouco mais de cinco mil habitantes a 59 km de Porto Alegre. Assim que terminou o ensino básico, optou por fazer o ensino médio na cidade de Novo Hamburgo. “Foi uma decisão muito difícil, era tudo muito novo, sempre vivi em Morro Reuter. Sala de casa logo no início da manhã para pegar a primeira lotação até Dois Irmãos, de lá pegava um escolar até o colégio onde estudava. Mas tudo valeu a pena, a maior realização de minha vida foi ter me formado, um orgulho. O magistério aqui é bem reconhecido e a gente se sente muito importante.”

A primeira experiência em sala de aula aconteceu no terceiro ano do magistério. Joice lecionou para uma turma de terceira série da rede municipal composta por oito alunos. Ao concluir o Magistério, prestou vestibular para Letras, mas não passou. Depois de alguns meses, conseguiu ingressar no curso de Pedagogia do Centro Universitário Feevale. Em seguida, surgiu uma oportunidade de trabalhar em uma creche no município em que morava. “Eu achava que encontraria algo semelhante a uma escola, estava muito empolgada, mas me frustrei um pouco. O espaço era muito pequeno, as turmas numerosas e, às vezes, não conseguia desenvolver o trabalho que planejava por falta de material. Quase desisti, não era o que queria.” Na época, Joice precisou da ajuda do pai, comerciante, para o custeio de suas despesas, já que seu salário não era suficiente. “Sempre tive muito incentivo dos meus pais e do meu irmão; até hoje, em tudo que eu pretendo eles me apoiam”.

Quando estava na creche, procurou outros empregos. Em 2000, passou em dois concursos, um na rede municipal, outro na estadual e, por isso, teve que conciliar os dois cargos como professora e, ainda, o curso de Pedagogia. Foi só no ano seguinte, em uma escola municipal de Morro Reuter, que Joice teve seu primeiro contato com alunos da pré-escola, que não tinham passado ainda por nenhuma etapa da educação infantil. Ao mesmo tempo, lecionou para uma turma de terceira série de uma escola estadual e se separou com alunos que ainda não sabiam ler. “A primeira turma de alfabetização que tive me fez ficar encantada; eles eram interessados e caprichosos, aprendiam rápido. Já quanto aos meninos da outra turma, que tinham dificuldade de aprendizado, precisei pesquisar bastante, conversei com professores de primeira série, peguei atividades com eles. Havia dias em que parecia que as crianças estavam entendendo, outros em que já não se lembravam da grafia de algumas palavras.”

Atualmente, Joice é diretora da Escola Municipal Dom Bosco, dá aula para crianças da primeira etapa e faz curso de pós-graduação em Psicopedagogia.

O gosto pela alfabetização

Um dos maiores desafios Joice encontrou quando, em 2002, deu aulas para uma turma com crianças de cinco e seis anos da Escola Municipal Tiradentes, de São José do Erval. Elas eram muito tímidas, quietas, casosas e, muitas delas se comunicavam em língua alemã. Por isso, tinham dificuldade na leitura e na escrita, trocavam as letras por influência do idioma. A educadora, por entender bem a

língua alemã, mas não dominar a fala, se viu diante de um obstáculo. “Foi difícil no começo, mas foi muito bom porque aprendi muito, tive que mudar e adaptar algumas coisas no meu trabalho. Pesquisei como era a realidade daquele lugar, como eram os pais daquela localidade, o que as crianças dali queriam aprender, o que seria significativo pra elas. Tinha que induzi-las: “como é essa palavrinha em português?” Meu trabalho demorou a dar resultado, eu me perguntava: “será que estou fazendo certo?” O que preciso fazer com essa turma para envolvê-los mais?”

Um dos elementos fundamentais para a alfabetização, segundo a educadora, é fazer com que a criança veja sentido naquilo que está aprendendo. Além disso, ela afirma que é importante o acompanhamento dos pais no desenvolvimento dos filhos na escola.

Joice conta que sempre viu a alfabetização como um desafio, acompanhar o trabalho de suas colegas alfabetizadoras e sentir admiração pelo que elas faziam. “Alfabetizar é uma grande responsabilidade, pois a criança, nessa fase da vida, é totalmente dependente do professor. É um processo trabalhoso, exige paciência. Às vezes não é possível atingir todas as crianças, já que a aprendizagem varia de aluno para aluno e é um percurso que não se restringe à sala de aula. Por outro lado, nada é mais compensador e gratificante do que ver os meninos lendo e escrevendo. Foi uma realização que vi que tinha condições de alfabetizar.” (RESINA BARBOSA)

JOICE MALLMANN (à primeira da direita, de baixa estatura) com pais e alunos da Escola Municipal Dom Bosco em Morro Reuter (RS).



letra é uma publicação da Rede Nacional de Centros de Referência em Educação Infantil e Educação Básica, em parceria com o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).
 EDITORA: JÓICE MALLMANN (à primeira da direita, de baixa estatura) em Morro Reuter (RS).
 COORDENADORA GERAL: ROSANGELA DE OLIVEIRA (à esquerda).
 COORDENADORA DE PROJETO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: JENNIFER BEAUVIS.
 COORDENADORA GERAL DE EDUCAÇÃO DE FOMENTO: ROSANGELA DE OLIVEIRA.



fotografia: Joice

03/10/2008