



08 Ensino fundamental de nove anos:
o processo de transição contínua

07 Ciências além do livro didático



$$\begin{array}{r} 8 \\ + 1 \\ \hline 9 \end{array}$$

05 Neurociência e educação



16 Perfil: Vinte anos de pesquisa
e prática de ensino diferenciada

12 Entrevista: Sírio Possenti



Avanço na política legal: avanço nas práticas pedagógicas?



Uma análise das aplicações da lei que buscou promover a inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental revela, mais do que problemas estruturais, a própria cultura pedagógica que comanda as ações escolares. Assim, pode-se afirmar que, embora tenhamos que legislar e garantir direitos em textos normativos, é preciso denunciar alguns processos culturais típicos da escola que fazem com que os processos de inclusão não se efetivem. Na reportagem especial desta edição, que traz uma avaliação da implementação do ensino de nove anos, um dado alarmante diz respeito à reprovação de crianças de seis anos. Afinal, que inclusão é essa?

Embora a lei não tenha força cultural para alterar concepções pedagógicas, deixa abertas as veias das estruturas do ensino e reforça o desafio da formação de professores. Sua implementação no Brasil coloca em evidência uma série de polêmicas: é apenas a educação infantil que precisa garantir a dimensão lúdica da formação humana? A alfabetização de crianças de seis anos é uma violência simbólica ao seu desenvolvimento ou uma consequência natural de seu interesse pela cultura escrita e seus usos?

A aplicação da lei também deixa à mostra uma disputa entre segmentos da educação para crianças no Brasil quando se inclui um segmento de idade no ensino fundamental, “deslocando-o” de seu lugar na estrutura pedagógica da educação infantil. Há uma grande complexidade da argumentação sobre qual segmento estaria mais bem preparado para desenvolver plenamente a formação das crianças, mas não podemos nos esquecer de que o processo de universalização da educação infantil já garantido em lei ainda está longe de ser concretizado no Brasil. Dessa forma, houve ganhos de inclusão, e precisamos pesquisar aspectos positivos provocados por essa política.

O verbete da seção Dicionário da Alfabetização desta edição aborda o conceito de zona de desenvolvimento proximal e demonstra que os processos de aprendizagem contribuem para o desenvolvimento das crianças. Vindo da psicologia sócio-histórica, o conceito coloca mais força na experiência social/cultural do que em fatores biológicos, indicando que eles são históricos. Assim, também não podemos ser deterministas, indicando o que se deve fazer em cada idade, desconsiderando que as oportunidades culturais alteram as condições de plasticidade e a aprendizagem. Dados empíricos permitem verificar que há muitas crianças que se desenvolvem em diversos aspectos, inclusive na alfabetização, desde a educação infantil. Uma boa escola pode contribuir - e muito - para o desenvolvimento das crianças mais novas. Esperamos que a escola que recebe crianças de seis anos esteja atenta à sua cultura e que o processo de escolarização não seja confundido com instrumentalização e formalização excessiva, a ponto de se retroceder no avanço dos direitos e da formação humana, retomando ideias de reprovação.

Na seção Entrevista, o *Letra A* apresenta, mais uma vez, reflexões sobre o significado da escrita na escola: não é nas aulas de redação que consolidamos práticas escolares de escrita típicas dessa instituição. Na escola, escrevemos diariamente, com fins diversos, e é aí que o uso pragmático e não apenas didático se concretiza. O entrevistado Sírio Possenti retoma modos de intervenção escolar para a melhoria do texto e constatamos que essa é uma questão inescapável: embora a escrita seja um aprendizado constante nos processos de produção textual que existem na sociedade, essa mesma sociedade espera que a escola seja um *locus* em que o cultivo da escrita esteja presente. Assim, vamos escrever e reescrever na escola e fora dela!

GRANDE ABRAÇO DE ISABEL FRAIDE E ZÉLIA VERSIANI

ISABEL CRISTINA FRAIDE E ZÉLIA VERSIANI - professoras da Faculdade de Educação da UFMG, pesquisadoras do Ceale e editoras pedagógicas do *Letra A*

IX JOGO DO LIVRO E III FÓRUM IBERO-AMERICANO DE LETRAMENTOS E APRENDIZAGENS

Nos dias 26, 27 e 28 de outubro, a Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais sediará o IX Jogo do Livro e III Fórum ibero-americano de letramentos e aprendizagens. A iniciativa é do grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL), vinculado ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale).

O evento discutirá os novos espaços - simbólicos e geográficos - por onde transita a literatura. Podem participar professores do Ensino Básico, alunos dos cursos de Pedagogia, Letras, professores universitários, alunos de pós-graduação, entre outros. O formulário de inscrição e mais informações sobre o evento estão disponíveis no Portal Educativo Ceale (www.ceale.fae.ufmg.br).

Envie suas críticas e comentários à equipe do *Letra A*. Email: jornalismoceale@fae.ufmg.br ou ligue (31) 3409-5334.

Expediente

Reitor da UFMG: Clélio Campolina Diniz | Vice-reitora da UFMG: Rocksane de Carvalho Norton | Pró-reitor de Extensão: João Antônio de Paula | Pró-reitora adjunta de Extensão: Maria das Dores Pimentel Nogueira

Diretora da FaE: Samira Zaidan | Vice-diretor da FaE: Antonio Júlio de Menezes Neto | Diretora do Ceale: Maria Lúcia Castanheira | Vice-diretora do Ceale: Sara Mourão Monteiro

Editoras Pedagógicas: Zélia Versiani e Isabel Fraide | Editora de Jornalismo: Cecília Lana (16134/MG) | Projeto Gráfico: Marco Severo | Diagramação: Fábio Megale | Ilustrações: Fábio Megale e Jessica Soares | Reportagem: Cecília Lana, Darllam Cruz, Felipe Borges, Gabriela Terenzi, Gabriella Hauber, Juliano Ferreira e Leandro Lima | Revisão: Lúcia Helena Junqueira

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 31 270 901 Belo Horizonte - MG Telefones (31) 3409 6211/ 3409 5334 Fax: (31) 3409 5335 - www.fae.ufmg.br/ceale



O que podemos aprender com a experiência da Escola Integrada?



Foto: arquivo pessoal

"Parceria" é a palavra. Aprendemos a importância do diálogo, da articulação entre competências e ganhamos a certeza de que o alcance do bem público e da qualidade da educação de um povo se faz em conjunto e em sintonia com as diferentes instituições sociais. Por quê?

O projeto Escola Integrada, originalmente criado em 2006, passou por fases distintas. O projeto, poucos sabem, adquiriu sua forma inicial na mesa de negociação de uma outra parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

(SMED/PBH) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - a gestão articulada da UMEI Alaíde Lisboa. Naquela oportunidade, inspirados pela experiência de Nova Friburgo, discutíamos, eu e a Secretária Municipal de Educação, como seria interessante para a educação no município, se pudéssemos articular os estudantes da Escola Básica e os estudantes do Ensino Superior, em ações com diversas possibilidades de conhecimento. Saindo da reunião, combinamos que, por e-mail, tentaríamos produzir um texto inicial e um projeto piloto a ser implantado no dia seguinte, se fosse possível. Dividimos tarefas e fiquei, como Pró-reitora de Extensão que era na época, com a incumbência de apresentar a ideia à comunidade da UFMG.

Fizemos uma chamada e qual não foi a nossa alegria ao perceber uma adesão total! A sala de reuniões do Conselho Universitário ficou repleta de colegas nossos. Ainda durante a reunião, fizemos uma lista com mais de 40 tipos de oficinas que poderiam ser desenvolvidas nas escolas pelos nossos estudantes do ensino superior aos estudantes da Escola Básica. Vejam que riqueza! A disponibilidade dos nossos docentes foi imediata e, durante a reunião, começaram a propor novas ideias ao Projeto Piloto da Escola Integrada.

O Piloto durou dois meses, com oficinas realizadas pelos nossos estudantes, coordenadas pelos docentes e monitoradas pela Coordenadoria de Educação da Pró-reitoria de Extensão. O diálogo com a SMED foi intenso na busca do melhor formato do projeto. Sentimos de perto que a demanda seria crescente e que só a UFMG não daria conta de assumir o universo de escolas da Rede Municipal. Tivemos a ideia de criar uma rede de instituições para ampliar o leque de atendimento.

Aos poucos, os rumos da Escola Integrada foram se delineando e, hoje, novas fronteiras se abrem para essa bela ideia. O eco maior de tudo isso é a importância da união em torno dos ideais de uma educação cidadã plena.

Compreendemos a Escola Integral como aquela que prioriza outras dimensões formadoras dos alunos para além da mera esfera cognitiva. Do ponto de vista histórico, os debates sobre a construção de uma educação integral numa jornada de tempo integral no Brasil começaram ainda na década de 1910. Textos de autores como Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro fazem parte dos aportes teórico-conceituais que sustentam essas proposições no campo educacional. Dados do Ministério da Educação (MEC) mostram o crescimento do número de escolas que ampliaram a jornada escolar, em diversos municípios brasileiros: em 2009, eram cinco mil; no ano de 2010, dez mil; e, para 2011, a expectativa é de que 20 mil instituições de ensino tenham realizado a ampliação.

Segundo pesquisas recentes feitas pelo MEC, uma grande variedade de concepções teóricas sustenta a implantação da escola de tempo integral, desde o respeito à diversidade étnico-cultural da cidade, com projetos pedagógicos mais articulados nas escolas e nas Secretarias de Educação, até uma associação da ampliação da jornada atrelada à prática do reforço escolar. Outro dado importante revelado pelas pesquisas refere-se à melhoria do rendimento escolar naquelas escolas que mantêm abordagens teóricas mais articuladoras. Por outro lado, nas escolas que oferecem apenas aulas de reforço nas disciplinas, a melhoria não foi tão significativa. Além disso, verificou-se que alunos de instituições nas quais os projetos pedagógicos são construídos de forma participativa pelos membros da comunidade, com atividades curriculares mais flexíveis, têm mostrado melhores resultados na aprendizagem.

Por fim, sabe-se da experiência de municípios que fizeram a opção política pela integração escola-cidade, partindo do conceito de "cidade educadora". Nesses casos, territórios e equipamentos públicos são tratados como espaços educativos: os alunos realizam intervenções no entorno da escola e propõem soluções coletivas para problemas locais. O resultado é o surgimento de um sentimento de pertencimento à cidade e a ampliação da participação dos alunos na discussão de problemas locais e políticas públicas. Mais do que a retirada desses alunos da rua, como sugerem alguns debates, estamos diante do oposto: trata-se da compreensão da rua como espaço privilegiado de intervenções educativas, isto é, como espaço de direitos sociais.



Foto: arquivo pessoal

JUARÉZ MELGAÇO VALADARES - Professor Adjunto do DMTE/FAE/UFMG, e membro do TEIA (Território, Educação Integral e Cidadania)
www.faeufmg.br/teia

ÂNGELA DALBEN - Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pró-Reitora de Extensão da UFMG (gestão 2006-2010) e membro do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais

Dicionário da ALFabetização

Zona de desenvolvimento proximal

O conceito, elaborado pelo psicólogo russo Vygotsky, foi traduzido ora como zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ora como área potencial de desenvolvimento. É um conceito mais difundido na área pedagógica, embora sua formulação não tenha sido restrita somente à aprendizagem do conhecimento formal.

A ZDP diz respeito a processos de pensamento e à utilização de instrumentos mentais que se tornam efetivos a partir de uma interação mediada pelo conhecimento. Ou seja: a interação com uma pessoa com domínio de determinado conhecimento ou metodologia pode levar o ser humano a se apropriar deles. Isso possibilita ao aprendiz progredir

na aquisição dos conhecimentos formais e na solução de problemas tanto na vida escolar como na cotidiana.

A mediação depende do conhecimento acumulado da pessoa mediadora e de sua capacidade de estabelecer conexão entre o que o aprendiz sabe e o que está em processo para saber. A sensibilidade do mediador se faz, então, necessária. Saber colocar-se no lugar de quem aprende torna-se um fator de desenvolvimento. Na escola, essa mediação é feita, primordialmente (mas não exclusivamente), pelo professor.

O conceito de desenvolvimento potencial tem, dialeticamente, sua contrapartida: o desenvolvimento prévio. Por um

lado, é ele que estabelece a área de potencialidades para novas aprendizagens. Por outro, é o próprio contexto cultural que apresenta condições (ou não) para que as aprendizagens ocorram. A efetivação das potencialidades humanas se dá em função dos instrumentos culturais e do conhecimento acumulado historicamente. Quando aplicado à criança, o conceito se refere à dimensão histórica e cultural da infância. A escola fica, então, definida como um contexto cultural em que a ação dos educadores pode avançar ou inibir o desenvolvimento de cada aprendiz, segundo a docência praticada e as aprendizagens realizadas a partir dessa docência.

ELVIRA SOUZA LIMA - Pesquisadora em desenvolvimento humano e consultora internacional em Educação



Educação com arte, cultura, esporte e lazer

Instituto desenvolve atividades lúdicas em escola de Minas Gerais e fortalece a identidade cultural da região

POR DARLLAM CRUZ

As crianças da comunidade de Macacos, no município de Nova Lima (MG), tinham poucas formas de aproveitar o tempo fora da escola. Muitas ficavam em casa, sozinhas, ou se envolviam em trabalhos informais. O Instituto Kairós, que trabalha em prol do desenvolvimento da comunidade desde 2002, percebeu a possibilidade de atuar orientando esses jovens alunos no contra-turno escolar. Foi assim que nasceu, em 2004, o Projeto Rede Escola Viva, que oferece às crianças da Escola Rubem Costa Lima, a única do município, a oportunidade de complementar sua formação com exercícios lúdicos de integração com outros jovens.

A coordenadora psicopedagógica do Rede Escola Viva, Ana Lúcia Braga, explica que um dos objetivos do Projeto é colocar as crianças em contato com as diversas linguagens artísticas. "Mas buscamos, principalmente, promover a convivência, a autonomia e a cidadania das crianças, através de rodas de brincadeira, cantorias e conversa", explica.

O carro-chefe do Projeto são as oficinas. Nas chama-

das oficinas de ludicidade, os alunos constroem brinquedos e jogos baseados na cultura tradicional da comunidade. Já nas oficinas de sensibilização para as linguagens artísticas, as crianças têm contato com artes plásticas, atividades circenses e música. Há também as oficinas de esportes, cultura e expressão digital. E a atuação do Rede Escola Viva não se limita ao universo artístico-cultural: os alunos também são orientados quanto a questões didáticas, com o Apoio Para-Casa e o Reforço Escolar.

Os resultados, segundo a coordenadora, são palpáveis, como o visível aumento do número de crianças que passaram a ocupar o tempo ocioso e os bons resultados nos testes oficiais de avaliação escolar. "A maior transformação é a apropriação que as crianças fizeram tanto da cultura local como deles próprios como sujeitos dessa cultura", afirma Ana Lúcia Braga.

Poesia, ler e fazer

Professora incentiva a produção poética dos alunos e publica livro

POR GABRIELA TEREZI

Desde 1996, a professora Rosemeire Rodrigues desenvolve, nas aulas de Língua Portuguesa, um trabalho de leitura e elaboração de poesias com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Prof. Amílcar Martins, em Belo Horizonte (MG). Formada em História pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (Uni-BH), ela brinca: "Dizem que os professores de História são os que mais fazem os alunos lerem". Ao final do processo, que é desenvolvido ao longo do ano letivo, os poemas são levados a uma gráfica e um livro é publicado.

O maior objetivo do projeto é proporcionar aos estudantes um contato com a literatura e mostrar-lhes que todos são capazes de escrever. Rosemeire Rodrigues defende o trabalho com a poesia: "Acho que é um texto que chega mais facilmente aos alunos. Assim, é possível desmistificar a ideia de que literatura é só para alguns".

No início do ano, Rosemeire Rodrigues faz uma pesquisa com os alunos para saber quais autores eles gostariam de trabalhar. Após a escolha dos poetas, a professora seleciona alguns textos para serem apresentados em sala de aula, lê as obras em voz alta para os estudantes e analisa aspectos formais dos poemas. "Tamanho dos versos, estrofes, quantas palavras", exemplifica. Os alunos são instruídos, então, a redigir uma poesia seguindo os moldes do autor. "Assim", garante a professora, "eles adquirem algumas noções de métrica". Posteriormente, são deixados livres para escreverem à sua maneira.

A turma é constantemente incentivada. "Tem que haver pelo menos uma produção de cada aluno no livro", defende a educadora. São os estudantes que selecionam quais de seus textos serão publicados. A professora lembra de um aluno que mencionava, em um poema, o fato de ser chamado de gay pelos colegas. "Perguntei se ele queria colocar o texto no livro e ele respondeu 'Vou, porque eu estou sentindo isso'. Nenhum poema é publicado sem a autorização do autor. "Eles têm essa clareza de que eu só vou colocar se eles consentirem, porque é uma coisa muito íntima", frisa Rosemeire.

Os resultados apontados pela professora incluem a melhora no modo de se expressar e refletir, pois, segundo ela, "tudo vira motivo para a reflexão".

Clubes de Leitura

Na África do Sul, grupo de voluntários forma leitores em várias línguas

POR LEANDRO LIMA

Mais do que ensinar a ler, despertar o amor pela leitura. Essa é a meta do projeto sul africano Clubes de Leitura Vulindlela que, desde 2006, promove sessões coletivas de leitura com crianças e jovens da Cidade do Cabo. A tarefa, que já não é nada fácil, torna-se ainda mais complicada quando desenvolvida em um país como a África do Sul, onde existem 11 línguas oficiais. O projeto é uma iniciativa do grupo Zisukhanyo de Capacitação de Jovens e conta com o apoio de pesquisadores da Universidade da Cidade do Cabo, integrantes do Projeto para Estudos de Educação Alternativa na África do Sul (PRAESA).

O isiXhosa, idioma materno da maioria das crianças, é o mais estimulado pelo Vulindlela. "Acreditamos que a língua materna deve ser a mais utilizada no ensino", diz a coordenadora da unidade de letramento infantil do PRAESA, Carole Bloch. "Mas também existe um constante estímulo às outras línguas. Os professores-voluntários e as crianças podem trazer para os encontros livros, canções, poemas ou brincadeiras em outros idiomas, como o zulu e o africâner". O inglês também não é deixado de lado: a

cada 15 dias, as leituras são feitas nesse idioma, que é o adotado nas escolas africanas a partir da 4ª série.

As sessões de leitura ocorrem sempre aos sábados de manhã. Durante duas horas, os tutores realizam atividades de leitura e contação de histórias, além de incentivarem as crianças a lerem sozinhas e a escreverem seus próprios textos. Para garantir a qualidade da interação entre tutores e crianças, o projeto oferece treinamento aos voluntários. Em encontros mensais, eles são instruídos pelos pesquisadores do PRAESA quanto à melhor conduta durante as sessões de leitura.

Outra preocupação do Vulindlela é estimular as crianças a extrapolar o espaço do clube de leitura. Segundo a professora e voluntária do PRAESA Erica Fellies, a ideia é que eles sejam leitores para além do clube. "Eles podem ir à biblioteca, pegar livros quando quiserem e levar para ler em casa. Essas visitas, nas quais as crianças podem escolher seus próprios livros, dão a independência necessária à formação de um leitor crítico", explica.



Neurociência e educação

POR FELIPE BORGES



Estudos sobre as interfaces entre a neurociência e a educação são relativamente recentes. Nos últimos anos, o diálogo entre as duas áreas tem aumentado e, hoje, alguns pesquisadores já defendem que conhecimentos neurocientíficos podem ser úteis aos professores, determinando até mesmo a escolha da metodologia de ensino a ser adotada. “As pesquisas da neurociência evidenciam como o cérebro funciona para a aprendizagem e, por isso, ajudam a descobrir quais são os melhores métodos de alfabetização”, afirma a professora emérita da Universidade Federal de Santa Catarina, Leonor Scliar-Cabral.

No entanto, apesar dos possíveis diálogos, há pesquisadores bastante críticos com relação ao uso da neurociência na educação, como o professor do departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Vitor Haase. “A neurociência não tem uma ligação direta com as questões escolares. Ela não traz nada de novo, está apenas dando uma base neurobiológica para estudos desenvolvidos na psicologia há muitos anos”, diz. Segundo ele, é preferível que os professores tenham noções de psicologia cognitiva do que propriamente de neurociência. (Sobre as especificidades da neurociência e da psicologia cognitiva, leia o *box* ao lado.)

A professora do Departamento de Morfologia do Instituto de Ciências Biológicas da UFMG, Leonor Guerra, discorda. Apesar de reconhecer que a neurociência não apresenta, de fato, uma nova proposta pedagógica, ela acredita que os conhecimentos neurocientíficos são, sim, úteis aos educadores: “Na medida em que conhece os processos neurobiológicos que fundamentam a prática educacional, o professor adquire mais segurança em relação às estratégias de ensino, o que propicia mais autonomia para criar métodos alternativos e intervir em processos e dificuldades de aprendizagem”. Para defender seu ponto de vista, ela utiliza uma analogia: “Se você sabe como o fermento e a glicose interagem durante a preparação de um bolo, pode controlar melhor o calor do forno e a proporção de leite. Obviamente, é possível fazer o bolo sem esses conhecimentos. Mas se algo não funciona bem, você fica sem saber como agir”.

A partir do estudo do cérebro, a neurociência pode ser útil ao educador, ensinando-lhe maneiras de aperfeiçoar suas estratégias pedagógicas

O que a neurociência pode ensinar ao alfabetizador?

Leonor Guerra explica que a capacidade de aprender a ler e a escrever pode depender da idade da criança. “O cérebro do aluno precisa estar pronto para associar a forma ao som, ou seja, o símbolo [letra do alfabeto] ao seu correspondente fonema”, explica ela. Mas, segundo a pesquisadora, o sucesso da alfabetização também depende, em grande medida, de aspectos ambientais, o que envolve os contextos familiar, escolar e social.

Hoje, os neurocientistas sabem que a privação de estímulos escolares e sociais pode levar a atrasos na aquisição de habilidades relacionadas à linguagem e à comunicação social. Em razão disso, eles apostam na estimulação do cérebro. Para a pesquisadora em desenvolvimento humano Elvira Lima, diversas zonas cerebrais devem ser estimuladas: “Não há uma área única no cérebro responsável pela leitura e pela escrita. O cérebro recruta diversas regiões para aprender”. Segundo a pesquisadora, atividades lúdicas e exposição a desenhos e a sons ajudam a estimular o sistema nervoso, ativando diferentes áreas sensoriais. “As artes - e principalmente a música - têm um impacto considerável sobre o desenvolvimento cerebral, o que contribui para a aprendizagem”, diz.

Para a professora Leonor Guerra, um dos conhecimentos mais úteis da neurociência é a ideia da neuroplasticidade - capacidade do sistema nervoso de se reorganizar. “O sistema nervoso aprende apenas o que é importante para sua sobrevivência. Ele não gasta energia formando novas conexões entre as células nervosas para guardar uma informação que não será usada”, explica. “É por esse motivo que o professor precisa tornar o conteúdo da matéria significativa para a vida do aluno”.

Dos neurocientistas para os professores

Hoje, já existem alguns cursos de capacitação neurocientífica para professores. É o caso do Neuroeduca, programa vinculado ao Instituto de Ciências Biológicas da UFMG, que, desde 2003, promove palestras e cursos em escolas. Seu objetivo é ensinar as bases teóricas do sistema nervoso aos professores, para que eles possam aprimorar seus métodos de ensino.

Outra iniciativa nesse sentido é a da pesquisadora Elvira Lima, que trabalha com educadores em diferentes cidades brasileiras. A professora do 2º ano de uma escola municipal da cidade de Guarani (MG), Mônica Silveira, que participa de um dos cursos ministrados pela pesquisadora, conta como a experiência é enriquecedora: “Aprendi que o cérebro das crianças se modifica aos poucos, desde que o exploremos. Passei a trabalhar com mais atividades práticas e a trazer o cotidiano dos alunos para a aula, a fim de tornar o conteúdo interessante”.

NEUROCIÊNCIA E PSICOLOGIA COGNITIVA

A neurociência é uma área de estudos que objetiva entender a relação entre o comportamento e o cérebro, a fim de determinar o que se passa no sistema nervoso de um indivíduo no momento da realização de determinada atividade cognitiva. Já a psicologia cognitiva estuda aspectos como memória, atenção e raciocínio, mas seu foco não é o mapeamento dos processos cerebrais. Segundo Leonor Guerra, para que possa ser útil ao pesquisador, a neurociência precisaria ser apropriada pela educação, de forma articulada à psicologia cognitiva, tendo em vista os processos de desenvolvimento, aprendizagem e ensino.



Comunidade escolar em ação

Escolas que se abrem à participação são verdadeiros exemplos democráticos

POR GABRIELA TEREZI

Pouca gente sabe, mas o direito à educação não pertence apenas à criança que estuda, e sim a todos que convivem com os frutos de sua aprendizagem. "Qualquer pessoa que esteja em contato com uma criança durante o período de sua formação tem o direito de exigir melhorias no ensino", explica a professora da Universidade Federal de Minas Gerais e doutora em Educação Mônica Correia. "Os integrantes de uma comunidade escolar – sejam eles diretores, professores, pais, estudantes ou moradores do bairro – podem atuar diretamente no sucesso escolar do aluno. Eles devem sempre ser informados do que ocorre dentro dos muros da escola e, quando necessário, podem propor mudanças no projeto pedagógico e na administração financeira", diz. Segundo a pesquisadora, é dever da instituição escolar proporcionar os canais de comunicação necessários à garantia do exercício democrático das ações da comunidade escolar.

A vice-diretora da Escola Municipal Amílcar Martins, de Belo Horizonte (MG), Cláudia Santos, revela: "Os pais têm pouca dimensão do poder que possuem. A gente tem que lembrá-los de participar o tempo todo". Para fortalecer as relações com esse grupo, a Amílcar Martins convida os pais dos alunos para encontros regulares durante os quais são discutidas temáticas de seu interesse. A reunião, que ficou conhecida como Escola de Pais, acaba funcionando como um espaço de formação. "Geralmente, os pais vêm à escola para tratar de problemas relacionados ao desempenho dos filhos. Na Escola de Pais, não. O objetivo é que esse seja um momento para que eles falem de si próprios", explica o professor que coordena o projeto, Carlos Wagner Campos.

Em outras instituições, no entanto, a história é bem diferente. Muitas escolas ainda são extremamente fechadas ao diálogo com a comunidade e só entram em contato com os pais em casos de problemas pedagógicos ou disciplinares com os alunos. Para Mônica Correia, a postura de afastamento está ligada ao receio dos professores de que seu trabalho seja criticado ou supervisionado. "Muitos não sabem justificar a escolha de seu método pedagógico e não se abrem para o convívio para que suas fraquezas não sejam expostas. Por isso, é comum que pais que perguntam muito sejam logo considerados 'pais chatos'", explica. "Quando escola e família entram em conflito, uma colocando a culpa na outra, quem sai perdendo é a criança, que não recebe um suporte adequado às suas necessidades em nenhuma das duas instâncias".

Boas ideias para incentivar a participação

Segundo Mônica Correia, uma ótima maneira encontrada para mobilizar a comunidade escolar foi a elaboração dos Indicadores da Qualidade na Educação. Os Indicadores propõem a seus membros que avaliem, regularmente, aspectos como a prática pedagógica, o espaço físico e as estratégias de gestão da escola. A ferramenta foi elaborada cuidadosamente por estudiosos da área da educação, numa parceria entre a Ação Educativa, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Inep-MEC. (Veja na seção Saiba Mais onde encontrar os cadernos dos Indicadores da Qualidade).

Da mesma forma, o estabelecimento de Conselhos Escolares (veja o *box*) é uma iniciativa exemplar rumo à democratização da gestão das escolas. No Colégio Estadual Prof. Ivan Pereira de Carvalho, na cidade de Camocim (CE), dois membros da associação do bairro onde a escola se localiza participam periodicamente das reuniões do Conselho Escolar. A diretora do Colégio, Maria Elisabete Magalhães, conta da importância dessa contribuição às discussões: "Eles trabalham questões problemáticas do bairro na associação e depois as trazem para dentro da escola". Recentemente, a pedido dos membros da comunidade local, a instituição organizou uma feira de profissões. O objetivo era orientar os jovens da região, que, segundo os moradores, enfrentavam grandes dificuldades para conseguir emprego após a formatura no segundo grau.

Outro evento de sucesso articulado pelo Conselho Escolar do Colégio Estadual de Camocim foi a Feira das Mães. Na ocasião, profissionais ligados ao conselho tutelar da cidade debateram com as mães dos alunos as responsabilidades dos pais na atualidade. "A gente ficou muito admirado com o número de pessoas que compareceram. Depois disso, notamos que as mães vieram à escola com mais frequência e aumentou o número de pais presentes em reuniões", comenta a diretora Maria Elisabete.

CONSELHOS ESCOLARES

O Conselho Escolar (também conhecido como Colegiado) é um órgão composto pelo diretor da escola, representantes de pais, estudantes, professores, demais funcionários e membros da comunidade local, escolhidos em eleições periódicas. Os Conselhos são espaços em que se pode exercer a gestão democrática da escola: os membros atuam diretamente na elaboração do planejamento, implementação e avaliação das ações escolares. Dentre as atividades dos conselheiros, encontram-se, por exemplo, a definição e a fiscalização da aplicação dos recursos financeiros destinados à escola e a discussão do projeto pedagógico. "Escolas democráticas tendem a gerar alunos mais propensos a uma conduta consciente", avalia Mônica Correia. (Na seção Saiba Mais, você encontra orientações para implementação de Conselhos Escolares).

Cartilhas, folhetos, jornais, revistas, livros de literatura... nas aulas de biologia

É possível aprender biologia através da leitura de gêneros de circulação social

POR CECÍLIA LANA E GABRIELLA HAUBER

No início deste ano, o Ministério do Meio Ambiente distribuiu uma cartilha ambiental sobre consumo consciente e reciclagem de materiais para cerca de 350 salas de aula que fazem parte do Sala Verde, projeto que desenvolve atividades educacionais voltadas para a temática ambiental. A iniciativa não é inusitada: nos últimos anos, tem-se tornado cada vez mais comum a presença, nas escolas, de materiais de circulação social que transmitem aos alunos conhecimentos da biologia. Para a coordenadora de Consumo Sustentável da Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, Fernanda Altoé Dalto, é fundamental que temas como saúde, higiene e preservação ambiental sejam introduzidos pelos professores desde os primeiros anos do ensino, uma vez que são rapidamente assimilados pelas crianças.

A bióloga e doutora em Educação Danusa Munford, especialista na área de ensino e aprendizagem de ciências, explica que a importância dos conteúdos da biologia vai além da mera instrução ou conscientização dos alunos. "O papel da instituição escolar é estimular os alunos a pensarem as questões da biologia de forma mais crítica", acredita. Para a pesquisadora, a escola deve garantir que a criança se aproprie do discurso da ciência, levando em conta a realidade da sociedade na qual está inserida. "Ao ensinar ecologia, por exemplo, o ideal é que professor esteja atento a aspectos como o estado de conservação do bairro onde seus alunos moram e os hábitos de preservação ambiental de suas famílias". Para trazer para a sala de aula o contexto mais amplo que envolve as questões da biologia, o educador pode apostar em gêneros de leitura de circulação social, como cartilhas, *folders*, folhetos de supermercado, peças publicitárias, letras de música, jornais diários, revistas de entretenimento e até livros de literatura. (Sobre livros de literatura que tratam de temáticas da biologia, leia o *box* ao lado).

A pesquisadora e professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mônica Meyer, defende o contato do aluno com diferentes formas de comunicação escrita: "É papel do educador trazer para a sala de aula a diversidade de materiais escritos que fazem parte do cotidiano, seja revista de amenidades, de notícias, partitura musical, peça de teatro, charge ou fotonovela. Vivemos mergulhados no universo das palavras. O tecido cultural é fundamental no processo de aprendizagem e deve ser trabalhado na educação formal". Segundo a pesquisadora, é preciso extrapolar os textos do livro didático. "O material didático tem um tempo marcado e não podemos nos esquecer de que, após sua publicação, a vida continua. Um livro que foi lançado no ano passado não trará o assunto do tremor de terras que ocorreu no Japão este ano".

Ler e escrever cartilhas

Para a doutora em Educação e especialista no ensino de ciências, Silvânia Nascimento, o trabalho educativo é sempre mais eficiente quando associa diferentes estratégias escolares. Por isso ela acredita que um caminho interessante é a combinação da leitura do material didático com a leitura de textos contextualizados. "Não é um dado conclusivo, mas podemos inferir que a leitura em sala de aula das cartilhas sobre a dengue em Minas Gerais, associada ao empenho dos professores na discussão desse tema, tem sido um bom exemplo de utilização de cartilhas", conta. A pesquisadora Danusa Munford aponta que propor aos alunos que produzam esse tipo de cartilha também é uma excelente atividade. Segundo ela, a tarefa exige que as crianças apliquem seus conhecimentos científicos e, ao mesmo tempo, utilizem a linguagem própria desse tipo de texto.

Mas Danusa alerta: "Ao trabalhar a leitura desses gêneros textuais, o professor precisa tomar cuidado para não replicar a perspectiva meramente informativa e instrucional de quem os escreveu". Ela explica que muitos desses textos, produzidos no contexto de campanhas de conscientização, preocupam-se apenas em ditar regras de comportamento. "Trazem a perspectiva da saúde, mas não a da educação. Cabe ao professor trazer a situação para o cotidiano da criança e explicar um pouco melhor a biologia que há por trás", diz.

CONHECIMENTO, DIVERSÃO E SENSIBILIDADE

Depois de aposentado, o professor emérito do Departamento de Zoologia da UFMG, Ângelo Machado, decidiu escrever livros infantis que tratam de temas da biologia. Para muitos estudiosos, o maior mérito de sua obra, que hoje abarca um total de 35 livros, é conseguir discutir ciências sem abandonar o cuidado estético e literário. "Todas as informações que existem em meus livros estão colocadas sutilmente, porque quero que a criança aprenda sem saber que está aprendendo", conta o escritor.

A temática da conservação da biodiversidade é a mais frequente na obra de Ângelo Machado. Os livros *Chapeuzinho Vermelho e o lobo guará* e *O casamento da ararinha azul* trazem, de maneira lúdica, a problemática das espécies ameaçadas de extinção. Na coleção Gente Tem. Bicho Também, a função dos órgãos responsáveis pelos sentidos é ensinada de maneira divertida, em comparação com o corpo dos animais. A pesquisadora Danusa Munford garante que "o conhecimento, quando colocado dentro de uma narrativa que envolve as crianças, é muito mais facilmente transmitido".



E agora?

Prazo para implantação do ensino fundamental de nove anos acabou, mas muito ainda deve ser feito para que a transição seja completa

POR FELIPE BORGES E GABRIELLA HAUBER

A melhora da educação no Brasil está sempre em pauta e sua qualidade tem sido apontada como solução para vários outros problemas sociais. Que o ensino precisa melhorar, é opinião unânime. A questão é como fazer isso.

Em 2006, foi promulgada a Lei 11.274, que tornou obrigatório o ensino fundamental de duração de nove anos, com a entrada de crianças de seis anos no 1º ano e a criação do 9º ano. Logo que foi lançada, a lei gerou polêmicas e discussões. Alguns se posicionaram a favor, outros, contra, e havia, também, aqueles que questionavam se a medida daria certo.

Polêmicas à parte, o prazo para que as escolas se adaptassem à nova lei e fizessem todos os ajustes necessários acabou em 2010. O objetivo inicial da medida era ampliar o número de crianças nas escolas, aumentar o tempo de convívio escolar, proporcionar uma aprendizagem mais completa e diminuir a desigualdade entre aqueles que chegavam do ensino privado, e tinham feito a educação infantil, e os que entravam diretamente no 1º ano. "O principal motivo foi o fato de muitas crianças brasileiras não estarem estudando. A entrada no ensino fundamental representa o direito da criança à escola. Outra discussão é que os alunos que estavam na educação infantil chegavam à 1ª série em condições melhores do que aquelas que não estavam", afirma a coordenadora geral do Ensino Fundamental do Ministério da Educação (MEC), Edna Borges.

Lei é lei, mas...

Cem por cento das escolas brasileiras aderiram ao ensino fundamental de nove anos com entrada aos seis, mas isso não quer dizer que os objetivos da lei foram realmente alcançados. Muito pelo contrário, a transição ainda está acontecendo e os resultados tendem a vir em longo prazo. “A lei é muito importante, mas ela sozinha não garante nada. Aderir não significa que as escolas estejam todas em condições, com professores preparados. A questão é verificar em que medida a lei deu conta sozinha de fazer com que os requisitos para essa implantação funcionassem”, acredita a doutora em Educação e Professora Associada do Departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina, Doralice Paranzini. A transição é tão complicada que algumas escolas implantaram o ensino fundamental de nove anos só em 2010, no último minuto do segundo tempo, quando o prazo estipulado pela lei iria acabar. Segundo informações do MEC, 484 municípios ainda não tinham efetivado a mudança em 2009, a maioria do norte e nordeste.

Por outro lado, alguns estados começaram a implantar o ensino fundamental de nove anos antes mesmo que a lei fosse promulgada. No caso de Minas Gerais, isso aconteceu em 2004. A preocupação maior era

diminuir os desníveis entre os alunos que faziam a educação infantil, que aos seis anos já estavam na escola, e os que entravam direto no ensino fundamental - já que a pré-escola não é obrigatória.

Apesar de o processo de mudança curricular ainda não estar completo, os resultados iniciais para Minas foram satisfatórios. “Depois de dois anos que implantamos o ensino fundamental de nove anos, tínhamos 49% das crianças em nível recomendado de leitura. Em 2010, nós fizemos a avaliação do Proalfa [Programa de Avaliação da Alfabetização] de novo e ficamos com 86,2%. Sem contar que no Ideb [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica] de 2009, ficamos em primeiro lugar na avaliação, com 5,8 de resultado [numa escala de 0 a 10]”, conta a superintendente de Educação Infantil e Fundamental de Minas Gerais, Maria das Graças Pedrosa Bittencourt.

Em nível nacional, o que já se pode dizer é que o número de alunos na escola aumentou depois da mudança. “A nossa hipótese é que a entrada da criança de seis anos no ensino fundamental trouxe para a escola um número muito grande de alunos, principalmente das camadas populares”, afirma Edna Borges.

O percurso

“Não dá pra dizer se o prazo é muito ou pouco, depende do que se faz durante esse período. A utilização dele poderia ter sido melhor se nós tivéssemos tido a condição de injetar mais recursos na educação. Ainda temos escolas que não têm condições e que apenas aderiram politicamente, em função da lei”. A afirmação de Doralice Paranzini diz de um dos principais problemas enfrentados pelas escolas na reestruturação: a falta de recursos.

Todas as escolas de todos os municípios brasileiros implantaram o novo ensino fundamental, mas não foi à toa que algumas delas demoraram e que praticamente todas ainda estejam em processo de mudança curricular. As dificuldades e os desafios são muitos. O empecilho principal é a falta de infraestrutura adequada e de um plano pedagógico.

As crianças de seis anos têm que ser tratadas como tais, com suas peculiaridades e especificidades respeitadas. É necessário, por exemplo, que as escolas tenham carteiras pequenas e brinquedos para que a parte lúdica não seja perdida. O problema das carteiras e dos materiais usados nas salas de aula é que, muitas vezes, alunos mais velhos ocupam o mesmo ambiente em outro turno, mas ele não é o único. “Algumas escolas não possuem espaço e recursos. O professor muitas vezes não teve aprofundamento para trabalhar questões pedagógicas. A mudança é importante, mas a essência desse trabalho é o professor”, afirma Doralice Paranzini.

Sobre a capacitação dos educadores, a professora e pesquisadora da Universidade Federal de São Paulo, Márcia Jacomini, conta que, durante uma pesquisa com algumas escolas de São Paulo e Diadema, os

professores estavam se sentindo inseguros em relação ao fato de que tinham que alfabetizar as crianças de seis anos. “Eles encontravam uma dificuldade porque os alunos tinham uma demanda por brincar. Elas não têm condições, como as crianças um pouco maiores, de permanecer sentadas durante um tempo muito grande, de abrir mão do lúdico”.

Edna Borges conta que, no ano de 2009, para tentar orientar melhor os professores, o MEC promoveu reuniões regionalizadas nos municípios, principalmente com aqueles que ainda não tinham ampliado o ensino fundamental. Foram feitos debates com os professores, discussões pedagógicas e políticas sobre a importância da criança de seis anos estar na 1ª série, além de reuniões para esclarecer a lei, já que muitos professores nem tinham conhecimento da legislação. “Nós fizemos uma grande campanha de informação aos municípios com relação às exigências legais, à inclusão da criança de seis anos, o que isso representava e a proposta de organização dos três primeiros anos como ciclo da alfabetização”, conta Edna Borges. (Leia o box sobre os ciclos de alfabetização).

Outra dúvida comum aos professores é em relação ao que trabalhar com as crianças de seis anos. Eles ficaram um pouco perdidos, sem saber qual conteúdo estudar nas salas de aula e como conciliar isso com a parte lúdica. Para apoiar os professores e dar a eles mais segurança, o MEC produziu, com a ajuda de especialistas da área da Educação, uma publicação intitulada “A criança de seis anos, a escrita e a linguagem” (confira detalhes da publicação na seção Saiba Mais), que foi distribuída para todas as escolas públicas brasileiras.

CICLOS DE ALFABETIZAÇÃO

Desde 2003, o ensino fundamental, em Minas Gerais, é dividido entre os cinco anos iniciais e os quatro finais. A primeira parte se subdivide no Ciclo Inicial de Alfabetização, com duração de três anos, e no Ciclo Complementar de Alfabetização, com duração de dois anos.

Boa ideia

De forma geral, professores e pais aceitaram bem a mudança. Os educadores que apontam a reestruturação como positiva ressaltam que a criança passa pelo processo de alfabetização por um tempo maior, o que propicia uma melhor aprendizagem da escrita e da leitura. Há, também, benefícios do ponto de vista social. Antes, quem tinha condições de pagar uma escola infantil podia proporcionar ao seu filho uma educação mais precoce, o que ajudava no aprendizado futuro. Com a reestruturação, um número maior de crianças pode começar a desenvolver as habilidades linguísticas mais cedo.

Uma pesquisa de opinião encomendada pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e realizada pela Vox-Populi, em 2004, constatou que 99% dos professores e 93% das famílias avaliavam positivamente a expansão do ensino fundamental para nove anos. "Os pais queriam que o processo de alfabetização começasse antes", conta Maria Clemência, diretora da Escola Municipal Aurélio Pires, de Belo Horizonte. "Havia uma expectativa de que as crianças tivessem a oportunidade de aprender. As famílias das classes populares estavam relegadas àquelas escolinhas de fundo de quintal, e agora isso mudou", afirma a pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), Gladys Rocha. Apesar disso, há correntes contrárias também. Muitos pais se opõem à mudança, argumentando que as crianças não estão prontas para o que a escola está exigindo delas, e prefeririam que elas ainda estivessem no âmbito da educação infantil.

Apesar da ampla aceitação, o processo de mudança, que ainda se faz presente, não tem sido fácil: "a modificação na rede estadual de Minas foi há sete anos, e ainda há professores com dificuldades", conta Rita de Cássia, a diretora da Escola Estadual Assis dos Chagas, de Belo Horizonte. "Muitos deles tiveram a oportunidade de um aprofundamento no assunto, e por isso receberam bem a reestruturação. Outros não tiveram essa chance, e ficaram inseguros", afirma Doralice Paranzini.

A adaptação dos educadores passa pela necessidade de entender que uma criança de seis anos é diferente de uma de sete. Logo, os métodos de ensino não podem ser os mesmos.

O aspecto metodológico é o ponto mais criticado da mudança. Segundo Edna Borges, a principal resistência não veio do ensino fundamental, e sim de professores, organizações e movimentos ligados à educação infantil. "Havia muito receio de que as crianças saíssem da pré-escola e não fossem

recebidas de forma adequada pelo ensino fundamental", explica ela. Para ela, é necessário que a criança de seis anos tenha sua singularidade respeitada, através de práticas pedagógicas que atendam à idade.

Por isso, a adaptação dos alunos, assim como a dos professores, não é tão simples. Segundo dados do MEC, em 2008, 79,3 mil alunos de seis anos, no país inteiro, haviam sido reprovados no 1º ano. "Isso é uma incompreensão real do que significam esses anos iniciais. As crianças não têm escolaridade alguma. Aí, entram na escola e são reprovadas.", afirma a coordenadora técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Maria Mansutti, que define a reprovação em massa como "trágica".

Devido à diversidade de níveis de aprendizado de crianças que chegam ao 1º ano, atender às diferentes demandas de aprendizagem torna-se um desafio para o professor. Segundo Doralice Paranzini, "há relatos de escolas que têm conseguido fazer as crianças terminarem o 1º ano com domínio da leitura e da escrita. Outras instituições dizem que os alunos estão chegando ao 2º ano exatamente como chegavam ao 1º".

Essas dificuldades passam pela já mencionada metodologia de ensino. Segundo orientações do MEC, o conteúdo do 1º ano não deve ser igual nem ao do extinto 3º período da pré-escola, nem ao da antiga 1ª série. Ele precisa ser voltado para as crianças de seis anos, garantindo o ensino das disciplinas e dando espaço para o brincar. Além disso, a reestruturação das escolas não pode ser observada apenas na entrada das crianças aos seis anos, e sim no ensino fundamental como um todo. Ao contrário do último ano da antiga pré-escola, a nova 1ª série não encerra um ciclo, e sim inicia outro, no qual, dentro de três anos, a criança deve estar alfabetizada. Muitos educadores não veem isso e acabam reprovando um estudante já no começo do ensino fundamental, porque ele ainda não conseguiu aprender a ler e a escrever.

Segundo Maria Mansutti, também é preciso promover projetos específicos para o 6º ano, ocasião em que, agora, com a reformulação no ensino, muda-se de um professor polivalente para vários, de diferentes disciplinas. "Trata-se de um período crítico, em que o desempenho dos estudantes cai bastante", completa ela.



E os mais velhos?

Com as reprovações, acaba-se distorcendo a relação idade-série, o que se reflete nos anos seguintes: "Um grande problema são os jovens de 15 a 17 anos que ainda estão no ensino fundamental. São milhares na estrutura da escola pública brasileira. É necessário criar políticas centradas e medidas preventivas para evitar que isso aconteça", defende Maria Mansutti.

Segundo ela, um grande problema são as séries finais do ensino fundamental. Por isso, seria preciso uma política mais firme para tratar da questão desses alunos dos 15 aos 17 anos: "A lei já foi cumprida. A questão agora é como as escolas irão resolver os antigos problemas. Não basta uma reestruturação dos anos escolares. É preciso atentar para o aspecto pedagógico, da qualidade do ensino e de práticas específicas para determinadas faixas etárias do ensino fundamental", aponta a coordenadora técnica do Cenpec.

$$8 + 1 = 9$$

Por mais que algumas consequências da ampliação do ensino fundamental para nove anos já sejam visíveis, é preciso esperar algum tempo para que resultados mais concretos apareçam: “Embora a lei diga o prazo, o processo ainda não se concluiu. O ano passado foi o limite, e agora é o momento que a avaliação deve tomar um outro olhar, no sentido de investigar em que medida a mudança foi possível em todo o contexto nacional”, explica Doralice Paranzini. Afinal, não foi uma mudança simples. Não se trata apenas do aumento de um ano no ensino fundamental: é a reestruturação de todo o sistema educacional, que afeta todas as séries escolares. “É um efeito cascata: a modificação no 1º ano leva à necessidade de mudança dos anos anteriores e seguintes”, afirma ela.

“Uma proposta pedagógica para o ensino fundamental ainda está sendo construída”, define a coordenadora técnica Maria Mansutti. “Há uma proposta, existem objetivos, e a gente tem que trabalhar pra alcançar. É um processo contínuo”, explica Rita de Cássia.

Só a partir de agora, que a lei já foi cumprida, é que será possível avaliar em que medida as escolas, em todo o território nacional, efetivamente promoveram uma reestruturação do ensino, com uma metodologia pedagógica reformulada e consistente, e não apenas uma mudança de nomenclatura das séries. Assim, os objetivos colocados pelo Ministério da Educação, de diminuir a desigualdade entre escolas públicas e privadas e de promover uma aprendizagem de melhor qualidade para mais crianças, poderão ser avaliados.

A coordenadora do Ensino Fundamental do MEC, Edna Borges, afirma que o ano de 2011 é essencial: “O momento atual é propício para o debate. Estamos focando a importância de se consolidar uma proposta pedagógica para os três primeiros anos do ensino fundamental. Esperamos, com isso, que até os oito anos de idade as crianças saibam ler, escrever e calcular”.

Ainda segundo Edna Borges, o MEC está produzindo um documento com orientações acerca de trabalhos pedagógicos que explicam como o professor deve avaliar os alunos, enturmá-los, organizar a rotina escolar, planejar as atividades e se conscientizar sobre o que as crianças devem saber aos seis, sete e oito anos de idade. “Nós ainda estamos em um momento de consolidação dos anos iniciais do ensino fundamental”,

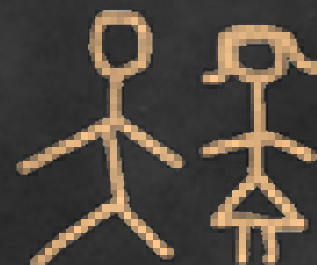
esclarece ela.

A reestruturação adequada do primeiro ciclo poderá, assim, ajudar a resolver o problema dos jovens de 15 a 17 anos que ainda se encontram no ensino fundamental. Isso porque parte desse quadro se deve às reprovações nos anos iniciais, o que pode, segundo especialistas, provocar traumas e causar prejuízos ao processo de aprendizagem das crianças. Tanto é que o MEC recomendou, em março deste ano, a implantação da progressão continuada nas três séries iniciais no ensino fundamental das redes pública e privada. (Leia o *box* sobre progressão continuada).

O que se espera, nos próximos anos, é que as escolas de todo o país consigam mudar sua estrutura curricular para que, assim, os objetivos da lei sejam alcançados. Sabe-se que será um processo longo e complicado. Mas, como resumiu a diretora Rita de Cássia: “Temos que fazer as modificações. Se errou, faz de novo e de novo, até acertar. E, assim, a gente vai aprendendo”.

PROGRESSÃO CONTINUADA

A progressão continuada é um sistema que não prevê a reprovação do aluno ao final do ano. Aqueles estudantes que não conseguirem o nível desejado de aprendizado recebem acompanhamento contínuo de professores, de preferência paralelamente às aulas normais. O objetivo é tentar diminuir a evasão escolar, que aumenta devido às reprovações. Esse modelo se adequa à organização do ensino por ciclos e não por séries, pois o aluno deve alcançar os objetivos propostos para o ciclo e não para o ano letivo. A progressão continuada é diferente da aprovação automática, pois, teoricamente, o aluno não seria aprovado simplesmente, e sim contaria com um acompanhamento diário nos processos de aprendizagem.



Mudanças também na Educação Infantil

A ampliação do ensino fundamental para nove anos não afeta apenas esse período escolar. A educação infantil também precisa de uma reformulação para se adequar ao novo sistema. É preciso, primeiramente, saber que a pré-escola não é uma “preparação” para o ensino fundamental. “A educação infantil tem uma identidade própria”, resume a pesquisadora do Ceale, Mônica Correia. “Trata-se de uma etapa, que precisa ter uma sincronia, uma continuidade com a etapa seguinte, que começa na 1ª série”.

Com a mudança promovida pela Lei 11.274, essa relação entre as duas fases também precisa ser modificada. Pelo fato de haver crianças entrando mais cedo na primeira série e no processo de alfabetização, torna-se necessário um diálogo maior, em que a ludicidade e o ensino da leitura e da escrita estejam juntos: “A educação infantil vai mudar para se adequar ao fato de as crianças de seis anos irem, agora, para o ensino fundamental. Precisa haver uma reestruturação do currículo”, resume a pesquisadora Márcia Jacomini. Segundo Gladys Rocha, um problema que vem ocorrendo é que as creches e pré-escolas, que antes mandavam as crianças de sete anos para o ensino fundamental, estão matriculando as de seis, sem que haja uma adequação do trabalho.

Há importantes questões a serem resolvidas: a quantidade e a qualidade das pré-escolas. “O problema maior na educação infantil do Brasil é a cobertura”, afirma a coordenadora técnica Maria Mansutti. “Sem um

número suficiente de pré-escolas, muitas crianças acabam prejudicadas ao entrarem no ensino fundamental, já que não tiveram contato anterior com o ensino”, continua ela. Assim, casos como o de 2008, em que mais de 79 mil crianças brasileiras foram reprovadas no 1º ano, acontecem e podem se repetir. Resolver esse problema é um dos objetivos da Emenda Constitucional nº 59, aprovada em novembro de 2009. A determinação é de que, até 2016, todas as crianças a partir de quatro anos estejam matriculadas na escola, o que torna necessária a ampliação da cobertura do ensino infantil para atender à demanda.

Outro aspecto é a qualidade. Não basta que haja uma pré-escola, ela deve trabalhar com as crianças de modo a desenvolver suas habilidades. Caso contrário, o aluno de seis anos chegará despreparado ao ensino fundamental. Assim, como boa parte das escolas ainda não reestruturou seu currículo, as crianças não conseguem atender às exigências do ensino na 1ª série. É por isso que a alfabetização não deve começar, de maneira abrupta, no ensino fundamental: “O contato da criança com o material escrito, com a leitura, com a literatura, com a letra, com a escrita do nome, tem que começar antes dos seis anos, sem desconsiderar, é claro, a questão da ludicidade, do brincar”, defende Gladys.



“Não existe escrita sem reescrita”

POR JULIANO FERREIRA

A prática da escrita nas escolas é um processo fundamental para a boa formação dos alunos. No entanto, são comuns dúvidas e discordâncias com relação aos melhores métodos de ensino a serem aplicados, ou mesmo à frequência com que se deve solicitar que os alunos produzam textos em sala de aula. Para o doutor em Linguística e professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Sírio Possenti, os alunos devem sempre ser incentivados a praticar mais e mais a escrita, e para isso deveriam ter um tempo maior do que apenas o período da aula de português para a produção de seus textos. O *Letra A* conversou com o especialista a respeito das diferenças entre a escrita na escola e na sociedade, da importância da reescrita para o aperfeiçoamento da própria escrita e do papel que os professores devem desempenhar para auxiliar seus alunos nessa atividade.

V
a
J
E
S
T
I
P

A escrita aprendida nas escolas é diferente daquela que usamos socialmente?

Sim. Uma distinção básica é que, na escola, o que se produz é uma redação. Ou seja: trata-se de um texto improvisado, que terá, fundamentalmente, uma avaliação simplista, mais gramatical do que propriamente textual, do tipo certo ou errado. A escrita no mundo, por outro lado, atende a finalidades pragmáticas muito específicas. Um jornal, uma bula, uma procuração, todos têm objetivos sociais e a escrita segue as normas típicas de uma instituição.

E por que existe essa distância entre a escrita social e a escrita escolarizada?

Acredito que essa separação ocorre porque a escola supõe que, se o aluno aprende a escrever um texto - o que é, de alguma maneira, uma tarefa básica - depois ele conseguirá realizar outras atividades mais complexas. E, ao enfatizar o “correto” a escola acaba conferindo menor abertura para os alunos formularem hipóteses e discutirem as ideias presentes nos textos ou as possibilidades de avaliação da escrita.

“Um dos papéis do professor é ser um leitor efetivo do texto do aluno, o que significa lê-lo como uma produção, e não como uma prova de gramática”.

Quais os principais equívocos cometidos pelos professores na hora de ensinar os alunos a produzirem textos?

Vamos tomar aquilo que é bem tradicional: os professores ensinam como se faz uma narração, uma dissertação, uma descrição. Hoje, muitos até propõem produções mais “modernas”, como a escrita de um bilhete ou de uma carta. Mas, de toda forma, acho que é um ensino normativo demais. Dissertações e narrativas podem ser de muitos tipos. A literatura nos mostra como o gênero narrativo, por exemplo, pode ser muito variado. O texto escrito em um diário é, na verdade, uma narrativa. Acho que a escola trabalha apenas os gêneros que são mais canônicos, mais típicos. Talvez seu maior equívoco seja não expor o aluno à diversidade que os próprios gêneros podem admitir em seu interior. Tudo é romance, mas uma coisa é ter forma de diário, outra coisa é ser contado em *flashback*, ou ser narrado em primeira ou em terceira pessoa. São todas variações que o romance aceita. Talvez falte aos professores explicitar melhor as diferenças que podem existir no interior de um mesmo gênero.

Qual o papel do professor no trabalho de construção de textos pelos alunos?

Acho que o professor tem dois papéis. Um é o de ser um leitor efetivo do texto do aluno, o que significa lê-lo como uma produção, e não como uma prova de gramática. Outro é o de verificar se o aluno conseguiu ser claro, coerente e se tratou do tema que foi proposto. Nesse último caso, o professor é uma espécie de revisor do texto do aluno.

T
J
L
Y
R
H
e
n

E o que pode ser feito pelos professores para que esse trabalho de revisão seja mais bem sucedido?

Como o aluno está na posição de aprendiz, o professor já pode esperar que seu texto apresente problemas. Quando houver algo para ser modificado, ele pode dizer “que tal você mudar aqui e escolher outra palavra?” ou “repare bem nesta frase: quem sabe você não consegue dizer isso de outra maneira?”. O ideal é oferecer alternativas ao aluno e deixar que ele mesmo escolha a melhor. É claro que isso depende da fase em que o aluno está. Em fases mais avançadas, mesmo quando o texto não apresenta problemas, o professor sempre pode sugerir alternativas. Por exemplo: se o aluno caracterizou um personagem sempre como “atleta”, o professor pode sugerir que ele use também os sinônimos “esportista” e “jogador”. Mas é muito importante que a última palavra sobre o texto seja do aluno.

Os alunos sempre se queixam de ter pouco tempo para fazer as produções de texto. Considerando a limitação dos tempos escolares, organizados para atender a diferentes atividades, o que pode ser feito para melhorar as condições de produção dos textos?

Acho que a escola precisa entender que os melhores alunos não são, necessariamente, os que fazem os melhores textos, no menor tempo, ou obedecendo ao prazo. No mundo real, o melhor escritor nem sempre é o que cumpre o prazo. Uma coisa que a escola poderia fazer é mudar a concepção de redação, entender que ela não precisa ser feita naquela hora e pronto, e introduzir a escrita mais livremente no cotidiano dos alunos. Por exemplo: se o aluno começa a escrever seu texto hoje, ele pode fazer, primeiro, um rascunho, levar para casa, terminar lá, trazer no dia seguinte para o professor corrigir e, num outro dia, refazer o texto.

É importante pedir ao aluno para reescrever seu texto?

A reelaboração é um processo crucial. Não existe escrita sem reescrita. Falar em escrita e reescrita é uma divisão até boba, porque a escrita supõe que quem escreve reescreve várias vezes. Geralmente, o autor entrega seu texto, depois de pronto, a um editor ou revisor, que o devolve cheio de anotações. O escritor, então, modifica o texto de acordo com as sugestões do editor que, muitas vezes, ainda sugere mais mudanças. Há autores que fazem nove, dez cópias de seus textos. Muitos deles repassam o serviço para digitadores. Na história da literatura, há muitos registros de noivas e esposas que foram copistas dos maridos, como a esposa de Dostoiévski, e provavelmente a Zélia Gattai, que copiou os romances do Jorge Amado.

O aluno é capaz de, sozinho, identificar os problemas de seu próprio texto, por meio de uma releitura?

Não posso afirmar se todos os alunos seriam capazes de detectar seus próprios erros. Seria preciso fazer uma pesquisa para responder a essa questão. Mas acredito que, na maioria dos casos, se o aluno relê seu texto, consegue perceber muita coisa que escapou no momento da escrita: erros de grafia, palavras repetidas, coisas que ficaram incompletas. E, se a releitura ocorrer no dia seguinte, talvez ele consiga corrigir ainda mais problemas.

Muitos pedagogos apontam que a frequência com que os alunos se dedicam à produção de textos é um fator determinante para a qualidade da escrita. A produção de textos deve ser uma atividade diária?

Quem está estudando deveria estar sempre com o lápis pronto: o professor fala e o aluno anota, lê, resume, faz uma observação. Acho que escrever é um modo muito eficaz de aprender qualquer coisa, seja física, química, biologia ou história. Porque é você quem faz o seu texto, o seu resumo. Você anota do seu jeito, com datas, episódios, e acaba aprendendo não só a matéria, mas também a escrever bem.

Como fazer da escrita parte da rotina dos alunos?

Talvez fosse interessante estimular os alunos a ter um diário e a escrever, todos os dias, suas impressões sobre o mundo, sobre a vida pessoal ou sobre algo interessante aprendido na escola. O aluno também pode ser estimulado a escrever em aulas como história e física. É interessante pedir que eles façam resumos das aulas que acabaram de ter, que tenham apostilas com resumos das aulas. As meninas fazem mais isso do que os meninos. Talvez fosse preciso discutir essa questão de que os garotos gostam mais de matemática e as garotas mais de português e literatura.

Como o ensino da gramática deve ser contemplado na produção de texto?

Acho que é preciso ensinar a resolver os problemas de ordem gramatical a partir daquilo que aparece no texto escrito como problema. Digamos, por exemplo, que o verbo estava muito longe do início da frase e que, por isso, o aluno acabou fazendo a concordância com uma palavra que estava mais próxima. Na frase “a angústia da humanidade, dada a enorme quantidade de guerras, fazem com que...” o verbo “fazem” está concordando com “guerras”, quando deveria estar concordando com “angústia”. Como o aluno descobre o erro? Colocando o sujeito perto do verbo [“a guerra faz com que...”] para perceber como a estrutura fica mais clara e correta. É o método das frases invertidas. Os problemas de grafia também devem ser corrigidos. É preciso mostrar ao aluno que o correto é “palhaço” e não “paiaco”, ou “os meninos” e não “us minino”. Já quando o problema não é gramatical, mas apenas de repetição de palavras, por exemplo, deve-se apenas sugerir outros termos substitutos.



ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS

Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? - Doralice Aparecida Paranzini Gorni. Artigo publicado na revista *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* (Rio de Janeiro, volume 15, nº 54, março, 2007). Trata das dificuldades envolvidas no processo de expansão da duração do ensino fundamental. Para investigar como a proposta da mudança chegou às escolas, a pesquisadora analisou dois Núcleos Regionais de Ensino, oito Secretarias Municipais de Educação e doze escolas vinculadas a estes órgãos.
Disponível em <http://migre.me/4D5xm>

CLASSIFICADOS

<http://www.praesa.org.za> - Site do Projeto para Estudos de Educação Alternativa na África do Sul (PRAESA). Nesse endereço, você encontra informações sobre as origens do projeto, além de links para artigos produzidos por pesquisadores do grupo, fóruns de discussão e maneiras de entrar em contato. Também vale a pena procurar pelo projeto no Facebook. Para isso, basta digitar "Vulindlela Reading Clubs"

COMUNIDADE ESCOLAR

portal.mec.gov.br. Portal do Ministério da Educação. Na seção "Pais e familiares", é possível encontrar conteúdos que auxiliam a família a avaliar o trabalho da escola. Também estão disponíveis, nessa mesma seção, doze cadernos temáticos que discutem assuntos ligados à organização e ao funcionamento dos Conselhos Escolares. Há, ainda, uma publicação específica sobre os Indicadores de Qualidade.

LIVRO NA RODA

O casamento da ararinha azul – Ângelo Machado. Ed. Lê, 1999. O livro conta a história do último casal de ararinhas-azul do Brasil. Na narrativa de Ângelo Machado, que mistura ficção, realidade, mitologia indígena e grega, a ararinha macho é capturada no dia de seu casamento, deixando a noiva à sua espera durante nove anos. A obra foi adaptada para o teatro e recebeu diversos prêmios.

Chapeuzinho vermelho e o lobo guará – Ângelo Machado. Ed. Melhoramentos, 2009. O livro conta a história do encontro de Chapeuzinho Vermelho com um vilão diferente: o lobo-guará, um dos animais que está em risco de extinção no cerrado brasileiro. Ao invés de atacar a Vovó e a Chapeuzinho, esse lobo, que de mau não tem nada, prefere comer melancias e jabuticabas. A obra foi adaptada para o teatro e ganhou diversos prêmios, dentre eles o Prêmio Adolfo Aizen, em 1995.

NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO

elvira-souza-lima.blogspot.com. Blog da pesquisadora em desenvolvimento humano Elvira Souza Lima. A página apresenta textos, vídeos, entrevistas e indicações de livros. Através do blog, é possível acessar os seis episódios da série *Todos podem aprender a ler e a escrever*, concebida e apresentada pela pesquisadora ao Ministério da Educação. Os vídeos trazem discussões sobre as dificuldades que surgem durante o processo de alfabetização e as possíveis formas superá-las.

Neurociência e educação: como o cérebro aprende - Ramon M. Consenza e Leonor B. Guerra. Ed. Artmed, 2011. O livro traz reflexões sobre a organização geral do sistema nervoso, os tipos de memória, a relação entre emoção e cognição, o funcionamento cerebral e as dificuldades na aprendizagem. Estabelece relações entre a neurociência e a Educação.

Avanço das neurociências para o ensino da leitura – Leonor Scliar-Cabral. Artigo publicado na *Agulha – Revista de Cultura* (Fortaleza/São Paulo, nº 67, jan/fev 2009). A autora discorre sobre a utilidade da aplicação das conclusões da neurociência ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. O texto apresenta descobertas de estudos neurocientíficos e indica como elas podem servir para uma avaliação dos métodos usados em sala de aula. Disponível em: <http://migre.me/4D5HH>

O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades – Leonor Bezerra Guerra. Artigo publicado na revista *Interlocução* (Colégio Loyola, v. 4, 2010). O texto discute os possíveis diálogos entre a neurociência e a educação, através da abordagem de temas como memória, atenção e neuroplasticidade.

Neurociência e aprendizagem – Elvira Souza Lima. Ed. Inter Alia, 2007. O livro é uma introdução ao campo da neurociência relacionada à escola, e faz uso de uma linguagem mais simples para tratar do tema.



Quem precisa de padrões?

POR GABRIELA TEREZI

Martha Lourenço Vieira nunca gostou de ir à escola. Fez o magistério e prestou vestibular para Pedagogia em meio a muitas dúvidas e insistências da mãe. Hoje, é doutora em Educação e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Já deu aulas para a graduação e já foi monitora de pesquisa, foi coordenadora de uma escola municipal, deu cursos de formação para professores e assessoria para formação de educadores de creche. Sua trajetória nunca fez parte de um projeto pré-estabelecido: encontrou seu lugar a partir das experiências profissionais e acadêmicas pelas quais passou. Há pouco mais de um ano, retornou às salas de aula infantis como professora do Ensino Fundamental no Centro Pedagógico, em Belo Horizonte (MG). "Sempre gostei muito de crianças, tinha muito jeito com elas, mas nunca pensei que isso pudesse justificar minha escolha profissional", confessa. Por não se enxergar nos moldes tradicionais da Pedagogia, Martha Vieira empreendeu uma verdadeira jornada em busca dos seus próprios modos de fazer o ensino.

Pés na pesquisa, olhos na sala de aula

Na graduação em Pedagogia, na UFMG, Martha passou por altos e baixos. O curso não parecia satisfazê-la. Ao tentar uma bolsa de iniciação científica, apaixonou-se pela área acadêmica, descobrindo-se pesquisadora. À época de sua formatura, o Ceale era dirigido pela professora emérita da Faculdade de Educação da UFMG, Magda Soares, e Martha foi uma de suas primeiras bolsistas de aperfeiçoamento. "Era sempre essa coisa da pesquisa me chamando", relata. Resolveu fazer mestrado. Mesmo colhendo bons frutos na carreira de pesquisadora, ela não estava satisfeita: "Não gostava muito dos rituais da academia. Percebi que teria que descobrir uma outra forma de trabalhar nessa área".

Após a conclusão do mestrado, tentou um concurso para a prefeitura de Betim (MG) e tornou-se coordenadora da equipe de professores da Escola Municipal Valério Ferreira Palhares, que possuía os maiores índices de evasão e reprovação escolar da cidade. "Não havia textos escritos no bairro em que a escola estava situada", lembra a professora. Era preciso provar para aquelas crianças a importância da leitura e da escrita. Martha estimulou que os professores desenvolvessem trabalhos com textos orais e trouxessem para as aulas temáticas do cotidiano e do interesse das crianças, como imagens e textos de celebridades da televisão de que os alunos gostavam. Durante os três anos em que foi coordenadora, o trabalho da escola foi premiado pelo Ministério da Educação.

Nessa mesma época, Martha foi convidada para ser a leitora crítica do livro que Magda Soares então escrevia. "Eu aplicava na escola de Betim as atividades do livro em que estava trabalhando com a Magda, para testar e fazer ajustes", conta. À noite, dava aulas na graduação em

Pedagogia da UFMG. Sempre buscando aproximar teoria e prática, Martha levava seus alunos da universidade para fazerem estágio na escola municipal. "Era como se a escola fosse um laboratório da Pedagogia da UFMG", relata.

Em 2000, iniciou seu doutorado na Universidade de São Paulo. Estudou os textos produzidos pelos alunos das turmas que havia coordenado na escola de Betim. Seu objetivo era tentar compreender que estratégias e procedimentos elas utilizavam na construção do texto escrito. "Percebi que, para muitas delas, a dificuldade aparecia quando a fala começava a se distanciar muito da escrita. Aparecem certos elementos aceitos na linguagem oral que não são apropriados para o texto escrito", explica Martha Vieira. "Vi que os professores também tinham dificuldades para lidar com isso". Chegara a hora de ela mesma "colocar as mãos na massa".

Bem-vindo retorno

Hoje, a professora dá continuidade à pesquisa que originou sua tese de doutorado com textos dos alunos com quem trabalha no Centro Pedagógico. Pelo segundo ano consecutivo, acompanha a mesma turma, já que os resultados primeiro ano de trabalho foram muito bem recebidos pelos pais dos alunos. "Sou muito carinhosa com eles, dou abraço, recebo cartinhas. A criança tem que se sentir bem no ambiente escolar, ainda mais agora que a escola funciona em tempo integral", defende. "Eles passam mais tempo comigo que com as mães deles".

Na sala de aula da professora Martha, as crianças ficam bem à vontade. Trabalham sempre em grupos, cir-

Confira a história da alfabetizadora mineira que se apaixonou pela pesquisa e acabou reinventando os modos de fazer o ensino



Foto: Gabriela Terenzi

Martha Vieira: tranquilidade e segurança são consequências dos anos de pesquisa

culam pela sala. Antes de toda atividade, há um jogo. Ela conta que, no início, foi difícil porque algumas crianças não sabiam lidar com tanta liberdade e passavam dos limites. Mas, agora, já nota melhora em vários alunos. "Eu não quero os meninos me olhando com 'cara de paisagem'. Não há outra forma de aprender que não passe pela interação", acredita a professora. "Tenho as minhas próprias formas de disciplinar. Podem me criticar, mas que está dando certo, está".

A maturidade e a formação acadêmica são as grandes aliadas de Martha Vieira. "Hoje, sei que é isso que eu quero", conclui. "Dispensaria minha formação? De forma alguma! Eu precisei passar por tudo isso para sentir falta dos meninos e perceber que é aqui que eu tenho que ficar. E eu também não vou abandonar a pesquisa. Tenho muito o que aprender".