

letra

o jornal do alfabetizador

MALA DIRETA
POSTAL
9912240297 DR MG
CEALE/UFMG



ISSN 1808-0650



Belo Horizonte, outubro/novembro de 2011 - Ano 7 - nº28



5 Que tipo de letra usar na alfabetização?

7 Adaptações literárias estimulam a leitura das obras originais?

8 Dificuldade de aprendizagem: mediação do professor é fundamental

12 Entrevista: Luís Camargo fala sobre letramento cultural e ensino de arte



A complexidade do mundo da escrita



"Às vezes, a gente acha que a criança é uma pessoa menor, com sentimentos menores, que não dá conta da complexidade. Muito pelo contrário, a criança vive as experiências de maneira muito intensa". As palavras de Luís Camargo, nosso entrevistado deste número, permitem uma reflexão sobre a importância de se construir um entendimento múltiplo sobre a infância, sobretudo em um momento em que a educação brasileira universaliza o acesso de crianças de quatro anos na escolaridade obrigatória. Com a abertura que o campo das artes permite, há propostas que foram se consolidando nas últimas décadas e que mostram eixos, possibilidades de mediação e uma aproximação com o tempo e o espaço da criança. A entrevista nos incita a pensar: quais são os tempos de uma criança bem pequena? Como e o que recortar de obras de arte nesse tempo que é fluido, vertiginoso e curto? Com quais linguagens? O questionamento do campo das artes também vale para o conjunto de experiências que são proporcionadas pela escolarização.

A citação inicial deste Editorial evoca muitas possibilidades de atribuição de sentidos envolvidas na recepção e na apreciação de obras de arte. Outras perspectivas de educação acompanham esse debate. Uma delas refere-se à maneira como a criança vivencia suas "dificuldades de aprendizagem" e uma indagação pertinente questiona como a escola considera o sujeito e suas histórias quando estabelece um diagnóstico. A criança vive intensamente as experiências no mundo da escrita e, certamente, sofre efeitos de estereótipos criados em torno de um processo de aprendizagem tão complexo que, necessariamente, envolve aspectos linguísticos, pedagógicos, sociológicos, culturais e psicológicos. As dificuldades de ensino e de aprendizagem merecem uma perspectiva de análise multidisciplinar porque as chamadas 'dificuldades' sempre trazem elementos multifatoriais. Do ponto de vista epistemológico e pedagógico,

temos muito o que aprender com os "desvios" produzidos pelos aprendizes, já que podem revelar importantes estratégias de construção de conhecimento e, também, podem permitir uma avaliação mais consistente do processo de ensino. As pesquisas nas diversas áreas só avançam quando abandonamos ou relativizamos as respostas simplistas. Neste número do jornal *Letra A*, mais uma vez refletimos sobre os perigos de uma análise superficial dos problemas de aprendizagem. A análise de algumas situações escolares revela que as explicações para as dificuldades podem ser diversas exatamente porque aprender é um processo dinâmico. Nessa direção de análise, as estratégias de leitura e de escrita, por exemplo, podem manifestar certas especificidades que comprovam a variação de hipóteses e, muitas vezes, exigem entendimentos que situam as particularidades das ações de ler e de escrever em diferentes práticas sociais.

Admitir a variação de hipóteses do aprendiz é, em grande medida, assumir a diversidade de modos de manifestação da linguagem. A seção Aula Extra deste número é mais uma contribuição para pensar a importância dos diferentes espaços na constituição dos processos de aprendizagem, desde a Educação Infantil. Linguagem escrita, oral, gestual, imagética e novos modos configurados pelos meios audiovisuais compõem esse cenário em que a multimodalidade constitui modos de ser e de estar no mundo da linguagem. Contar ou ler uma história para as crianças, na perspectiva multimodal, passa a adquirir diferentes valores e, portanto, passa a merecer atenção nos espaços escolares. Essa é uma das questões debatidas por especialistas que caracterizam a cultura escrita para além do ensino do código. Somado ao esforço de ampliar nossas concepções sobre o funcionamento da língua escrita, há a defesa de que é preciso incentivar, quer em situações escolares, quer em situações não escolares, a emergência de práticas significativas de leitura e de escrita.

UM GRANDE ABRAÇO,
GILCINEI CARVALHO E ISABEL FRAIDE

GILCINEI CARVALHO E ISABEL CRISTINA FRAIDE - professores da Faculdade de Educação da UFMG, pesquisadores do Ceale e editores pedagógicos do *Letra A*

Assine o *Letra A*

Para assinar o *Letra A*, basta enviar e-mail para assinaturajornal@fae.ufmg.br ou ligar para (31) 3409 5334. Qualquer pessoa, escola ou empresa pode assinar o jornal, presentear um amigo ou doar a uma instituição!

Assinatura anual (4 exemplares)	R\$ 15
Exemplar avulso	R\$ 5
Facote de 50 assinaturas	R\$ 12 (cada)



O jornal Letra A é uma publicação trimestral produzida pelo Ceale desde 2005. Seu principal objetivo é oferecer aos educadores o acesso permanente a materiais que alimentem seu processo de formação e que os mobilizem para responder aos desafios da alfabetização e do letramento.

ENVIE SUAS CRÍTICAS E COMENTÁRIOS À EQUIPE DO *LETRA A*. ESCREVA PARA JORNALISMOCEALE@FAE.UFMG.BR OU LIGUE (31) 3409-5334.

EXPediente

Reitor da UFMG: Clélio Campolín Diniz | Vice-reitora da UFMG: Rocksane de Carvalho Norton | Pró-reitora de Extensão: Efigênia Ferreira e Ferreira | Pró-reitora adjunta de Extensão: Maria das Dores Pimentel Nogueira
 Diretora da FaE: Samira Zaidan | Vice-diretora da FaE: Maria Cristina Soares de Gouvêa | Diretora do Ceale: Maria Lúcia Castanheira | Vice-diretora do Ceale: Sara Mourão Monteiro
 Editores Pedagógicos: Gilcinei Carvalho e Isabel Fraide | Editora de Jornalismo: Cecília Lana (16134/MG) | Projeto Gráfico: Marco Severo | Diagramação: Ana Dourado | Ilustrações: Ana Dourado | Reportagem: Cecília Lana, Daniela Soares de Souza, Darllam Cruz, Felipe Borges, Gabriela Terenzi e Stéphanie Bollman | 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.ceale.fae.ufmg.br



Contar ou ler histórias para crianças?



foto: acervo pessoal
GISLIANE AVELAR MATOS - mestre em Educação e formadora de contadores de histórias

A pergunta formulada no título pressupõe que contar uma história poderia ser melhor que ler uma história e, portanto, que uma coisa poderia naturalmente dispensar ou excluir a outra. Ao considerarmos que as práticas de contar e ler estimulam de formas diferentes o pequeno ouvinte e, também, que demandam habilidades específicas por parte de quem conta ou lê, concluímos que, ao invés de "uma ou outra", melhor seria pensarmos em "contar e ler" histórias para as crianças.

Contar histórias envolve ativamente o outro, pois se trata de uma arte da relação. Contador e ouvinte tecem a história, que vai se configurando aos poucos, no momento mesmo em que acontece.

O fato de os contos serem anônimos e terem sua origem no coletivo das vozes de tempos idos e lugares distantes autoriza o contador a recriá-los a partir de sua própria experiência e de sua cultura, dando-lhes, a cada vez que os conta, um novo "colorido", um novo "sabor", resultantes justamente de sua relação com os seus ouvintes.

Nos primeiros anos de vida, as palavras faladas são sinônimos de proximidade, aconchego e toque. Quem nunca presenciou o extremo prazer da criança com o "Cadê o toucinho que tava aqui?". Ou com o "Serra, serra, serrador"? Quando contamos as primeiras histórias, acionamos no ouvinte a memória afetiva dessas experiências. Talvez por essa razão contar histórias seja um meio tão efetivo para a transmissão de valores. Essa efetividade é amplamente favorecida pela presença viva e direta da oralidade.

A prática de ler histórias pode, por outro lado, significar para a criança uma relação imaginada com o autor do livro que, não estando presente, envia sua história pela voz de quem o lê.

Na leitura, a relação não é direta. Há um objeto – o livro – entre o leitor e o ouvinte. O texto lido não passa pela mesma construção do texto contado. Mas o cuidado com a ordenação das palavras escritas, o estilo do autor e as construções literárias conduzem o ouvinte a novas experiências e podem abrir-lhe novos horizontes.



foto: acervo pessoal
PATRÍCIA CORSINO - professora da Faculdade de Educação da UFRJ

Ler e contar histórias são duas ações que se diferenciam, mas que também se articulam e se somam. O contar tem como suporte a força da voz do narrador. E esse narrar pode se valer de muitos elementos, como gestos e expressões, personagens e objetos, cenários e imagens, músicas e sons, que se juntam à voz para compor a narrativa. Na escola, o lugar de narrador pode ser ocupado tanto por adultos quanto por crianças. Fantoches, bonecos, adereços, roupas e músicas podem ser bons aliados para se contar histórias de tradição oral. No momento de narração, a implicação do narrador na história contada é o que vai provocar o envolvimento da plateia. Portanto, faz diferença estar ou não por inteiro na atividade, escolher a história, planejar e organizar o tempo e o espaço em que a história vai se passar. O professor-narrador pode encantar as crianças com a palavra, e essa é uma forma muito interessante de se criar uma coletividade de ouvintes que passam a partilhar algo comum.

A leitura de contos, poemas, crônicas e outros gêneros literários é uma importante porta de entrada para o mundo da cultura escrita. Desde bem pequenas, as crianças estabelecem relações entre forma e conteúdo dos textos, percebem a estabilidade da escrita e sua diferença com relação à oralidade, distinguem a organização composicional que caracteriza os gêneros e inferem os significados das novas palavras que aprendem. Quando me refiro à leitura, no entanto, não falo das "traduções" dos textos que muitos professores fazem para facilitar a compreensão das crianças. Defendo a leitura do texto integral, com boa projeção da voz, com entonação e ritmo, que inclua um tempo para folhear as páginas, que favoreça a apreciação estética das ilustrações e que ofereça a possibilidade dos leitores-ouvintes travarem um diálogo entre o texto verbal e o visual. Antes de iniciar a leitura para a turma, o professor deve fazer uma contextualização da obra, para situar os leitores-ouvintes: nome do autor, do ilustrador e breves informações sobre o contexto de produção da obra. Durante a leitura, é importante haver um equilíbrio entre as pausas para a interlocução, muitas vezes solicitadas pelos ouvintes, e a continuidade do fio que tece o texto. E, ao fim do processo, é preciso que o leitor reserve um tempo para os ouvintes continuarem a história e troquem, no coletivo, os significados produzidos.

DICIONÁRIO DA ALFABETIZAÇÃO

Multimodalidade

POR BRIAN STREET (TRADUZIDO POR CECÍLIA LANA)

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita precisam, hoje, levar em conta a variedade dos modos de comunicação existentes, o que chamamos de "multimodalidade". Nessa nova perspectiva de ensino, que se opõe às abordagens educacionais ocidentais mais tradicionais, deve-se levar em conta os modos de comunicação linguísticos (a escrita e a oralidade), visuais (imagens, fotografias etc.), ou gestuais (apontar o dedo, balançar a cabeça negativa ou afirmativamente etc.). Essa diversidade de modos de comunicação foi incorporada tanto pelos meios de comunicação mais tradicionais, como livros e jornais, quanto pelos mais modernos, como computadores, celulares, televisão etc. Dessa forma, os professores precisam, agora, preocupar-se em ensinar não só as habilidades

técnicas necessárias para manusear os diferentes meios de comunicação, mas também com o meta-conhecimento que é necessário para compreender, de maneira integrada e significativa, as diferentes mídias e seu funcionamento.

Os usuários transitam entre modos e meios de comunicação de acordo com o que denominamos "interesses", e é muito importante, em termos de competência comunicativa, compreender as escolhas dos usuários nas novas mídias – tão importante quanto era compreendê-las na mídia impressa ou em outras mídias mais tradicionais. A questão central permanece sendo a de que somos produtores de significados e a de que os modos e os meios de comunicação são recursos dos quais nos apropriamos para produzir significados.

Os educadores precisam, portanto, levar os alunos a

desenvolver o conhecimento e as habilidades necessárias para produzir significados. Assim como as abordagens etnográficas utilizadas para compreender o fenômeno do letramento procuram entender os usos e os significados da leitura e da escrita em determinados contextos sociais, também a nova abordagem da multimodalidade pode contribuir para o entendimento dos contextos de comunicação, focando em modos e mídias específicos, em determinados contextos sociais e culturais. A incorporação da multimodalidade em abordagens educacionais tradicionais exige uma mudança fundamental não só na maneira como enxergamos a comunicação, mas também na maneira como professores e alunos interagem no mundo moderno, multimodal e multimídia.

BRIAN STREET - Professor titular de Linguagem na Educação do King's College da Universidade de Londres e pesquisador visitante do Ceale



Reforço escolar em turno e contra-turno

Rede municipal oferece atenção especial a alunos com dificuldade de aprendizagem

POR DANIELA SOARES DE SOUZA

Desde 2007, os alunos de escolas municipais de Belo Horizonte (MG) têm acesso a aulas de reforço, dentro da própria escola. O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) é uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, que visa capacitar professores da rede pública para o trabalho com alunos que apresentam defasagem no aprendizado de conhecimentos básicos em português e, desde 2010, em matemática. Estima-se que mais de dez mil estudantes em toda a rede municipal de Belo Horizonte estejam participando do Projeto este ano.

Atualmente, um grupo de onze formadores é responsável por instruir os educadores com relação às estratégias mais adequadas para ensinar crianças com dificuldade. A cada 21 dias, os professores da rede reúnem-se com os formadores do PIP para refletirem sobre sua prática pedagógica. O material didático utilizado durante as aulas de reforço também é preparado pela equipe organizadora do Projeto. Outra tarefa que cabe à comissão de formadores é a elaboração de uma prova diagnóstica para mapear os alunos que necessitam de

acompanhamento individualizado. Após a realização do teste, os estudantes que obtêm os resultados menos satisfatórios são escalados para as turmas do PIP. Têm prioridade aqueles que já estão repetindo o ano.

A professora que leciona língua portuguesa para turmas do PIP do terceiro ciclo na Escola Municipal Murilo Rubião, Márcia Cristina Figueiredo Costa, conta que as principais limitações de seus alunos estão ligadas à interpretação de texto. Segundo ela, esse tipo de dificuldade é preocupante porque leva também a dificuldades em outras disciplinas que exigem a leitura, como história e geografia.

Márcia Cristina acredita que, no Projeto, o atendimento individualizado ao aluno promove mudanças significativas no aprendizado. "Como as turmas possuem, no máximo, dez alunos, é possível sentar ao lado de cada criança para explicar melhor o conteúdo. Além disso, como todos estão no mesmo nível, acabam se sentindo mais à vontade para fazer intervenções e participar das atividades", conta a educadora. Segundo ela, é notável a melhora na auto-estima dos estudantes que frequentam as aulas do PIP.

Leitura para alfabetização e reflexão

Educadora do norte de Minas Gerais utiliza o consagrado *A Bonequinha Preta* para discutir questões raciais

POR DARILAM CRUZ

Em 2006, a Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros (MG) incluiu em seu Plano de Ensino conteúdos voltados para a conscientização racial e a valorização da cultura afro-descendente. A professora Iara Angélica Gonçalves, que, na época, lecionava na Escola Estadual Egídio Cordeiro Araújo, resolveu utilizar o livro infantil *A Bonequinha Preta*, de Alaíde Lisboa de Oliveira, como suporte para discutir o tema com sua turma do 3º ano.

A obra conta a história da amizade entre a menina Mariazinha e sua Bonequinha Preta. "Como queríamos abordar a questão racial, escolhemos um livro em que a protagonista era negra", explica Iara Angélica. A professora iniciou a conversa a partir da cena em que a boneca é maltratada por um gato. Depois, incrementou a discussão levando para a turma textos informativos que abordavam a discriminação racial. Por se tratar de uma turma em que as crianças possuíam diferentes

níveis de habilidade para a leitura e a escrita, Iara Angélica decidiu realizar atividades de alfabetização concomitantemente aos exercícios de compreensão de texto. "Aqueles que já estavam alfabetizados se sentiam importantes, gostavam de ler os textos e fazer comentários, enquanto os que ainda não sabiam ler e escrever descobriam palavras e até mesmo frases", conta a professora.

Na etapa final do trabalho, a educadora preparou a apresentação da história na forma de teatro de fantoches para todas as turmas da escola. Iara Angélica conta que o resultado do projeto que uniu leitura e reflexão foi ótimo: "As crianças realmente se envolveram. Acredito que o professor alfabetizador deve sempre buscar novas alternativas que despertem nos alunos o gosto pela leitura", afirma. O sucesso do trabalho fez com que ele fosse estendido para outras três turmas de 3º ano.

Troca de figurinhas

Professora incentiva produção poética dos alunos e publica livro

POR GABRIELA TERENCE

Como unir letramento e noções de matemática em uma atividade divertida? A professora do Centro Pedagógico, em Belo Horizonte (MG), Martha Vieira conseguiu tudo isso através de um projeto de atividades com um objeto bem familiar aos seus alunos do 2º ano: álbuns de figurinhas. Partir do interesse da turma foi primordial. "Como o álbum é um portador de textos do mundo das crianças, elas percebem mais a necessidade de saber ler e de entender os números", explica a professora.

O primeiro passo foi fazer uma votação entre os alunos para decidir que álbuns eles iriam utilizar. Os escolhidos foram aqueles do desenho animado *Gormiti* e do filme *Enrolados*. Martha Vieira, então, levou as duas animações para a sala de aula e, juntos, comentaram sobre o enredo e os personagens das histórias.

Com os álbuns em mãos, as crianças começaram a colecionar e a trocar figurinhas. A professora elaborou exercícios que trabalhavam noções numéricas com perguntas como "quantas páginas estão completas?", ou "quais figurinhas de número ímpar eu ainda não tenho?". Ao manusear o álbum para localizar adesivos, os alunos compreenderam melhor as relações de grandeza entre os números.

No tipo de álbum escolhido por Martha, as cenas contam uma história. A professora aproveitou essa característica para trabalhar a narrativa com as crianças. Uma das atividades que ela propôs usava apenas as páginas completas dos álbuns. "Eu perguntava: 'O que é que está sendo contado nesta página?' e as crianças tentavam descrever a cena", relata a professora.

Para Martha Vieira, a atividade é riquíssima, e as crianças adoram. "Por elas, trabalharíamos o álbum todo dia!", comenta.

PARTICIPE. ENVIE SEU CLASSIFICADO.

Se você é um professor alfabetizador e realizou recentemente um trabalho interessante com ensino da leitura e da escrita em escolas públicas de qualquer lugar do Brasil, entre em contato! Sua experiência pode aparecer na próxima edição do *Letra A!*

Mande um breve relato da proposta e dos resultados alcançados para jornalismoceale@fae.ufmg.br. Envie também o número de telefone pessoal e o da sua escola.



Tipo de letra na alfabetização

Letra cursiva ou de fôrma?
Antes do traçado, é preciso pensar na decifração

POR GABRIELA TERENZI

"Eu não consigo entender: por que a letra 'A', por exemplo, tem que ser traçada de forma tão rebuscada, e não do jeito que o aluno consegue escrever?", indaga a professora do Centro Pedagógico, em Belo Horizonte (MG), Martha Vieira, sobre o ensino do desenho das letras no início da alfabetização. "Penso que há uma preocupação excessiva dos pais e dos professores com a caligrafia", completa.

A professora da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisadora do Ceale, Isabel Frade, acredita que o professor deve se preocupar mais com a legibilidade do que com a forma das letras. "Se o aluno tem uma letra de fôrma legível, e sofre para escrever a cursiva, melhor deixá-lo escrever com a primeira", argumenta.

É comum encontrar professores angustiados com o ensino do traçado nos cursos de formação docente, conta a professora e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Viviane Barbosa. "Em Curitiba, um dos critérios de avaliação escolar é que a criança escreva com letra cursiva no segundo ano", relata. Ela não concorda com o parâmetro. Para a pesquisadora da UFPR, antes do traçado da letra, a preocupação maior do alfabetizador deve ser em garantir a aquisição do princípio alfabético, isto é, da relação entre forma e som.

Mundo de caracteres

Isabel Frade explica que decodificar a letra e fazer seu traçado são processos cognitivos distintos. Para ela, tanto a letra de fôrma quanto a cursiva devem ser apresentadas visualmente às crianças desde o início da alfabetização. Imersas em um universo com os mais diferentes tipos de letras, em jornais, bilhetes, embalagens e no computador, as crianças convivem com essa variedade muito antes de entrarem em uma sala de aula. A pesquisadora afirma que é importante que o professor trabalhe a cultura escrita em sua diversidade, explorando formatos variados, para que a criança abstraia as formas e, assim, possa decodificar as mesmas letras em fontes diferentes. "Isso se constrói comparando, não isolando", afirma.

Desenhando letras

A partir da década de 1990, muitos acadêmicos passaram a defender o ensino do traçado da letra maiúscula de fôrma para alunos em fase inicial de alfabetização, concepção que é a mais utilizada e aceita até hoje. Estudiosos da Educação acreditam, baseados na experiência em sala de aula, que as crianças identificam as letras nessa forma com maior

facilidade. Isabel Frade aponta que outro motivo para se optar primeiro pela letra de fôrma maiúscula é o fato de o aprendizado do sistema alfabético estar ocorrendo cada vez mais cedo: "Para crianças muito pequenas, que ainda não têm muito domínio do lápis, escrever assim torna mais fácil experimentar e brincar de escrever".

Para a pesquisadora do Ceale, o melhor é ensinar o traçado da letra cursiva apenas depois que as crianças dominarem o princípio alfabético. No entanto, pondera que esse trabalho de "treinar" a escrita não deve ocupar muito do horário da aula: "A criança que não aprendeu o traçado vai aprimorá-lo na prática, com a leitura e a escrita de textos. Hoje, não é concebível limitar a experiência pedagógica da escrita ao traçado, quando essa pode ser muito mais rica".

Importância da letra cursiva

Com o uso cada vez mais disseminado das tecnologias digitais, o ensino do traçado em letra cursiva vem sendo deixado de lado por muitos professores. Isabel Frade defende que a cursiva continua sendo importante, pois pode ajudar a criança a adquirir agilidade na escrita.

Uma questão que permanece incógnita é se o tipo de letra utilizado pela criança pode fazer diferença no processo cognitivo de aquisição da escrita. Existe a hipótese de que a letra cursiva pode auxiliar o aluno a apreender a noção de "palavra", já que a separação entre um e outro verbete fica mais clara na escrita contínua de letras do que na letra de fôrma. Ainda não há, contudo, conclusão definitiva a esse respeito.

De qualquer forma, independentemente de se saber ou não escrever em letra cursiva, é essencial que o aluno consiga decodificá-la: "E se a mãe escreve um bilhete em cursiva para o filho?", exemplifica Isabel Frade.

AS LETRAS NOS LIVROS

No Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), um dos parâmetros de avaliação das obras é a presença de diferentes tipos de letra. O mestre em Educação e pesquisador da diagramação em livros didáticos, Luiz Augusto do Nascimento, aponta que é comum que o autor associe um tipo de letra a um gênero textual ou suporte no livro didático, como, por exemplo, a letra de fôrma manuscrita às histórias em quadrinho, ou a letra cursiva ao bilhete. Para ele, essa associação é benéfica, pois auxilia a criança a compreender a variação dos tipos de letra no cotidiano.

A pesquisadora da UFPR, Viviane Barbosa, preocupa-se com outra tendência que vem observando no mercado editorial: as obras de literatura infantil estão vindo escritas apenas em maiúsculas. Ela considera o uso exclusivo desse tipo de letra prejudicial ao trabalho dos professores, que precisam conciliar essas obras com a realidade das publicações fora da escola, escritas em maiúsculas e minúsculas.



Espaços de representação

Cenários e materiais estimulam o desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil

POR GABRIELA TARENZI

Milhares de crianças pequenas passarão a frequentar a escola até 2016. É o que garante a Emenda 59, que determina a obrigatoriedade da Educação Infantil para crianças entre quatro e cinco anos. Muitas instituições escolares deverão se adequar para atender à maior demanda, principalmente no que diz respeito ao espaço físico e aos materiais didáticos. Quando se trata da primeira fase do ensino, porém, apenas aumentar o número de carteiras e livros não resolve o problema.

A sala de atividades da Educação Infantil deve, em primeiro lugar, permitir que ali se desenvolvam muitas brincadeiras. Portanto, flexibilidade na organização do espaço é fundamental. A pesquisadora do Ceale, Mônica Correia, explica que o brincar é essencial nessa fase de ensino por ser a forma pela qual a criança pequena apreende o mundo. Ao brincar, o pequeno tem a possibilidade de fazer escolhas: do que vai brincar, como será a história ou que materiais utilizará. A doutora em Educação e professora da Universidade de São Paulo (USP) Tizuko Kishimoto completa: "Escolher dá prazer e envolvimento, condição essencial para que qualquer ser humano aprenda".

Dentre as várias habilidades que a Educação Infantil deve desenvolver, a linguagem (oral, escrita, entre outras formas) é uma das mais importantes – o que não significa que o aluno deva sair da pré-escola alfabetizado. Mônica Correia afirma que a brincadeira possibilita à criança dominar conhecimentos novos, já que ela consegue representar papéis e realizar, por meio da fantasia, aquilo de que ainda não é capaz. O espaço da sala de aula pode fornecer muitas possibilidades para esse desenvolvimento.

A importância dos cenários

Tizuko Kishimoto recomenda a organização do espaço em áreas de aprendizagem: um espaço para o faz de conta, um cantinho de leitura (com livros, revistas e gibis) e outro para atividades de pintura, por exemplo. Os materiais devem estar dispostos de forma que os alunos possam manipulá-los livremente (nada de prateleiras altas!). A interação com os materiais leva a criança a assumir variados papéis, como, por exemplo, o de uma cozinheira, quando diante de um conjunto de panelinhas. "A criança pequena precisa muito desse cenário caracterizado para entrar na situação imaginária, diferentemente da mais velha", afirma.



Registros escritos na Educação Infantil

Cartazes com textos e imagens nas paredes das salas de Educação Infantil são outra prática fundamental para que as crianças convivam com a cultura escrita, desde que contextualizada. "Não adianta pendurar um monte de coisas que o adulto acha interessante, mas que não têm significado algum para as crianças", afirma Tizuko.

Registrar situações interessantes que a turma vivenciou é uma boa maneira de colocar os pequenos em contato com a linguagem escrita em contexto, estimulando o letramento. Mônica Correia lembra um bom exemplo de trabalho que presenciou durante uma pesquisa. Uma professora escreveu em uma cartolina: "Hoje, Ana Paula trouxe balas de chocolate para o grupo". Depois, pediu aos alunos que ilustrassem esse momento, enquanto lia aquilo que havia anotado. Passados 15 dias, essa professora releu o cartaz, lembrando as crianças do fato ocorrido. "O grupo adquiriu muitas informações sobre a função da escrita como registro e a forma como ela se organiza", conta a pesquisadora do Ceale.

A doutora em Educação e professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Patrícia Corsino, lembra que os registros têm uma segunda função importante: dar visibilidade ao trabalho do professor. "Na Educação Infantil, trabalha-se com relações e é difícil registrá-las. Esses materiais são uma boa forma de relatar o que se produziu com o grupo a outros colegas", explica.

Diálogo com várias culturas

Tizuko Kishimoto aponta outra maneira de o professor descobrir bons materiais para levar à sala: procurar conhecer a cultura das famílias dos alunos. Saber que tipo de textos elas possuem em casa, quais músicas escutam, a que programas de televisão assistem. Para isso, é necessário reunir com as famílias, visitar as casas dos alunos e observar muito, com sensibilidade.

Para a pesquisadora da USP, trazer a cultura das famílias e de outros grupos para a sala de aula é acolher a criança. Ela afirma que o pequeno se sente valorizado quando compartilha parte da identidade de sua família com os colegas. "Se, por outro lado, o professor começa a criticar uma música que a criança canta em casa, dizendo 'isso não presta, é música de pobre, feia', ela se sente uma pessoa inadequada e se fecha para a aprendizagem", acrescenta.

Uma grande dificuldade para muitos educadores é lidar com alunos provenientes de famílias que possuem pouco contato com textos escritos em suas casas, o que é muito comum no Brasil. Para Tizuko, no entanto, isso não é um impedimento, pois o trabalho pode começar a partir de qualquer signo, como, por exemplo, a oralidade e o gesto. "Posteriormente, o professor deve apresentar outras formas de linguagem e cultura", completa.

Adaptação literária

Barreira ou incentivo para a leitura?

POR STÉPHANIE BOLLMANN

Quem entra de cabeça no mundo dos livros e da leitura raramente se arrepende. O difícil, às vezes, é dar o primeiro passo. Incentivar alunos a subirem seus primeiros degraus literários costuma ser uma tarefa árdua para professores. Foi em uma atividade de leitura que a professora de português, Paula Pereira, decidiu orientar seus alunos nesse caminho. Na verdade, a ideia surgiu de uma aluna, que leu uma adaptação do clássico *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, chamada *O Sertão vai virar mar*. Ela se interessou tanto pela adaptação escrita por Moacyr Scliar que disse para a professora que leria o livro que o inspirou. "Quando ela me disse isso, arregalei o olho! Não acreditei que uma menina do nono ano, 14 anos, fosse se interessar e gostar de um clássico. E foi por ter lido a releitura", conta Paula Pereira.

A partir daí, a educadora decidiu utilizar adaptações literárias para tentar aguçar a curiosidade dos alunos. Mas a ideia enfrentou resistências no Centro Pedagógico, instituição de ensino de Belo Horizonte (MG) em que lecionava. Alguns professores não foram a favor de utilizar adaptações em sala de aula, pois muitos deles pensam que o valor da obra original se perde.

"A questão de adaptar ou não é bem delicada", pondera a professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisadora do Ceale, Graça Paulino. "O adaptador que seja tem que ser também um artista. Se isso não acontecer, a adaptação vai retirar da obra qualidades e deixar o miolo", explica.

Se a questão de adaptar ou não já é delicada, decidir o que é uma boa ou uma má adaptação parece ainda mais difícil. Na opinião de Graça Paulino, se a adaptação torna possível ampliar o número de leitores de uma determinada obra, principalmente as clássicas, ela já pode ser considerada positiva. "O problema é a criança ler uma adaptação muito simplificada e não querer o original por achar que já conhece a história", conta.

O também professor da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisador do Ceale, Carlos Augusto Novais, tem opinião parecida: "A adaptação tem valor na medida em que chama os leitores para conhecer a obra original. Quando busca substituí-la, perde seu sentido. E quando ela faz isso? Quando simplifica, facilita, empobrece, não cria expectativa e não amplia a possibilidade de chegada ao original".

Uma boa adaptação é aquela que não encerra a leitura nela mesma, ou seja, é uma obra que tenta abrir perspectiva para outras obras, justamente como aconteceu com a aluna que leu *O Sertão vai virar mar*. Mais que uma adaptação, o livro é uma releitura de *Os Sertões*. Conta uma nova história a partir do livro original. O mesmo ocorre em *O Mistério da Casa Verde*, releitura do clássico de Machado de Assis, *O Alienista*, lido por outro aluno da professora Paula Pereira. No *Mistério da Casa Verde*, também de Moacyr Scliar, são utilizados alguns elementos do clássico, deixando um gostinho de quero mais.



Repaquinando clássicos

Como escolher, então, qual adaptação levar para a classe? Primeiro é bom saber quais são os tipos de adaptações existentes. O professor Carlos Augusto Novais conta que, de maneira geral, existem três. O primeiro inclui as adaptações dentro de uma mesma língua, podendo até mesmo mudar o gênero do texto, transformando prosa em poesia e vice-versa. O segundo tipo é a adaptação que se faz de um texto estrangeiro, traduzindo e adaptando uma peça de Shakespeare, por exemplo. Já no terceiro tipo, muda-se o código do texto. "Se era verbal, passa para o televisivo ou cinematográfico", explica Carlos Augusto Novais. Mas esses tipos não são fixos. Eles se misturam e podem até se inverter, como quando uma adaptação gera outro livro.

Se já não bastassem os diferentes tipos, existem também duas maneiras de se realizar as diferentes adaptações. A convencional tende a reorganizar o texto original para facilitar sua compreensão. "Um resumo simplificado com o objetivo de facilitar a leitura do texto fonte", esclarece Carlos Augusto Novais. A outra é a adaptação criativa. Trata-se de uma recriação, em um novo contexto, diferente do texto original. "Perde-se a ideia de simplificação e facilitação. Às vezes, a adaptação é mais complexa que a obra original", afirma Carlos Augusto Novais.

A adaptação criativa é a que parece ser mais indicada para instigar os alunos a lerem depois o livro original e, por que não, outros livros do autor ou da mesma época do livro fonte. É o caso das adaptações lidas pelos alunos da professora Paula Pereira. Em vez de apenas simplificar, o autor tem a preocupação de contar uma história diferente, usando os livros originais como inspiração para criar uma nova obra, com novos personagens e tramas, capaz de entreter o aluno e ainda aguçar sua curiosidade para o livro que o originou.

Um autor que fez muito bem esse tipo de adaptação foi Monteiro Lobato, que utilizava histórias como as de Hércules e Dom Quixote nas aventuras de Pedrinho, Narizinho e companhia. Segundo Carlos Augusto Novais: "Não dá para generalizar e dizer que adaptação é sempre ruim. São bem vindas as adaptações, desde que se mantenha o critério da qualidade estética. Ler em literatura é complexificar, não é simplificar".

Problema da escola, dificuldade para o aprendiz

Três casos mostram que problemas na alfabetização possuem diversas motivações e que chave para superá-los é a mediação do professor

POR DARLLAM CRUZ E FELIPE BORGES

"Não sei ler, não sei escrever", dizia Carlos, aluno de 11 anos que cursava o segundo ano do segundo ciclo. Carlos conseguia ler algumas sílabas, mas foi taxado de rebelde por causa de sua dificuldade. As professoras consideravam seu desempenho tão abaixo do nível da turma que nem o incluíram no grupo de alunos que precisavam de acompanhamento individual. Carolina, de sete anos, cursava a primeira série em uma escola particular de Belo Horizonte (MG). Ela compreendia a natureza alfabética da escrita e lia com facilidade algumas palavras, mas resistia em ler outras que continham sílabas com mais de duas letras. "Minha professora me ensinou a ler sílabas, e isso não são sílabas", rebatia a aluna. Teresa já repetia a primeira série pela terceira vez. Ela não conseguia memorizar nenhuma sílaba e, por isso, não aprendia a ler e a escrever. Para os professores, seu problema era falta de memória e de interesse.

Os casos apresentados acima foram acompanhados pelas especialistas em processos de aprendizagem Sara Mourão e Maria de Fátima Cardoso, em épocas diferentes, para fins de pesquisa acadêmica. Nas três situações, a escola taxou as crianças de portadoras de dificuldades de aprendizagem. No entanto, durante a observação das aulas, as pesquisadoras perceberam que o problema ia muito além de uma suposta deficiência cognitiva dos alunos. Ao realizarem uma investigação mais atenta da história de vida dos estudantes, as especialistas se deram conta de que havia outros fatores interferindo no processo de alfabetização de Carlos, Beatriz e Teresa. Em todas as situações, existiam problemas relacionados à interação entre a escola e o aluno, fato recorrente em milhares de instituições de ensino brasileiras. "A dificuldade de aprendizagem não está localizada só nos alunos, nas famílias ou na escola, mas na relação estabelecida entre eles", afirma a pesquisadora do Ceale, Maria de Fátima Cardoso.

A importância da mediação

A pesquisadora do Ceale, Sara Mourão, teve seu primeiro contato com Carlos durante sua pesquisa de doutorado. Na ocasião, ela acompanhava o trabalho que estava sendo realizado na sala de aula em que o aluno estudava, em uma escola municipal de Belo Horizonte. Sara conta que, logo que chegou à instituição de ensino, as professoras preveniram-na de que havia um garoto preguiçoso e rebelde na turma que ela acompanharia. Resolveu, então, trabalhar mais de perto com o aluno e, nesse processo, pôde conhecê-lo melhor. "As professoras tinham me passado a imagem de uma criança enrolada, mas percebi o esforço que Carlos fazia para tentar ler uma palavra: ele reproduzia em voz alta os sons de algumas sílabas e buscava uma imagem mental para representar o que ouvia", conta. Sara explica que o aluno até tinha domínio de algumas relações grafema-fonema, mas não era capaz de acessar as palavras porque não conseguia fazer a operação de síntese das sílabas. Ele lia

pausadamente todas as sílabas da palavra "felicidade", por exemplo, mas não era capaz de juntá-las e resgatar a palavra na íntegra. "Carlos insistia que não sabia ler, o que, de certa forma, era verdade. O que ele sabia era transformar o sinal gráfico das letras em som, usando como unidade a sílaba. Mas, embora esse seja um processo muito importante na alfabetização, é apenas o primeiro passo, e não garante a compreensão da leitura", explica a professora. Ao falhar na construção da palavra, Carlos não conseguia acessar significados.

Para Sara Mourão, uma das possíveis explicações para a dificuldade do aluno era a maneira como concebeu o funcionamento da escrita. "Pode parecer óbvio que duas sílabas pronunciadas separadamente formam uma palavra, mas Carlos não sabia disso". Ao aprender que deveria falar o vocábulo sem segmentar, eliminando o silêncio entre as duas sílabas, de forma cada vez mais acelerada, o aluno conseguiu acessar a palavra e, conseqüentemente, seu significado. "A palavra escrita é composta de três componentes: o sinal gráfico, o componente fonológico e o componente semântico. Para que a leitura ocorra, os três precisam ser acessados", explica a pesquisadora. Com o auxílio de Sara, Carlos aprendeu a ler em menos de três meses. "Talvez Carlos não tenha aprendido antes porque tinha uma dificuldade nesse procedimento de decodificação. Mas o fato de eu tê-lo ensinado a fazer a operação de síntese deixou tudo mais simples", diz. A consciência fonológica envolve tanto a segmentação da palavra em sílabas quanto a operação inversa, de síntese. "Isso demanda um trabalho consciente que a criança não tem até chegar à fase da alfabetização", explica Sara Mourão. Como vários estudantes aprendem essa operação de síntese apenas observando outras pessoas falarem, muitos professores não atentam para a necessidade de formular explicitamente esse ensinamento. Sara Mourão alerta que a falta de um ensino sistemático, que explicita para o aluno as operações que dizem respeito à consciência fonológica, acarreta muitas dificuldades de aprendizagem. "A criança pode até aprender sozinha, mas, para muitas delas, o ensino precisa ser sistematizado", avalia.

Estudiosos da área da Educação apontam que é cada vez mais comum ver escolas colocando as crianças como as únicas responsáveis por suas dificuldades na alfabetização, como aconteceu no caso de Carlos. "Ao fazer isso, a instituição escolar individualiza o processo de ensino-aprendizado, ignorando a multiplicidade de fatores envolvidos, como o pedagógico, o psicológico e o familiar", aponta Maria de Fátima Cardoso. Segundo a pesquisadora, esse tipo de postura abre espaço para diagnósticos equivocados dos alunos, que acabam sendo rotulados como disléxicos ou portadores do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, por exemplo. Para a psicanalista e doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Margaret Couto, isso é reduzir a complexidade do tema: "Há vários fatores envolvidos no processo de aprendizagem, e nenhum é absoluto em si próprio".

Hipóteses: caminhos para o aprendizado

A menina Carolina conseguia decodificar sílabas canônicas, isto é, aquelas compostas por uma consoante seguida de uma vogal. Ao contrário do que acontecia com Carlos, não tinha problemas para fazer a operação de síntese silábica. Mas Carolina não lia sílabas não-canônicas. Sara Mourão, que também trabalhou com a aluna durante sua pesquisa de doutorado, conta que ela tinha dificuldades para ler, por exemplo, a palavra "abacaxi". "Carolina achava que sílaba tinha que ter duas letras, uma consoante seguida de uma vogal. Por isso, ler uma palavra em que a primeira sílaba é composta por apenas uma vogal era muito difícil", conta a professora. A aluna, então, utilizava estratégias cognitivas que ela própria criava: sempre que se deparava com uma palavra iniciada por vogal, invertia a direção da leitura, começando da segunda letra para a primeira. Ela lia o "ba", o "ca" e o "xi" e conseguia acessar o significado da palavra. "Carolina usava o sistema fonológico como pista para descobrir o que estava escrito. Mas palavras como 'velho', 'preto' e 'verde', ela simplesmente não conseguia ler, pois considerava que toda sílaba era composta por duas letras", explica.

A pesquisadora questionou Carolina: por que ela via as sílabas não-canônicas como inválidas? A menina respondeu que não conseguia ler aquelas combinações de letras porque simplesmente não eram sílabas. Sara Mourão explica que, como a língua portuguesa possui muito mais sílabas canônicas do que não-canônicas, acontece de os professores acabarem utilizando mais exemplos de palavras do primeiro tipo do que do segundo. Crianças em fase de alfabetização estão o tempo todo teorizando sobre o funcionamento da língua e, ao observarem a maior frequência do aparecimento de sílabas canônicas, elaboram hipóteses para compreender o fenômeno. No caso de Carolina, a hipótese criada foi a de que as sílabas seriam sempre formadas por consoantes seguidas de vogal.

Os erros cometidos por Carlos, Carolina e tantos outros alunos são muito comuns na fase de alfabetização. "Muitas vezes, os erros cometidos não são dificuldades. Apenas fazem parte do processo de aprendizagem. É preciso levar em conta que os alunos estão tentando compreender o processo de leitura e escrita, o conceito de palavra, a base alfabética da língua", pondera Maria de Fátima Cardoso. É importante considerar que, na fase da alfabetização, as crianças elaboram hipóteses sobre a relação entre a oralidade e a forma de representação escrita. "Às vezes, nós, professores, achamos que vamos chegar à sala de aula e dominar o processo de aprendizagem. Mas esse processo é do aluno, e não nosso. Muitas vezes, o aluno vai fazer associações que nunca imaginamos, e terá dificuldades que não esperávamos", confessa Sara Mourão.

Segundo a pesquisadora, a dificuldade de aprendizagem de Carolina estava ligada também a problemas emocionais. "Ela ficava muito agitada em alguns dias. Eu, como pedagoga, não tinha elementos para cuidar disso. Encaminhei-a para a terapia porque havia ali coisas que precisavam ser resolvidas", conta. Maria de Fátima Cardoso concorda que, nesses casos, vale a pena se apoiar na relação interdependente entre a psicologia e a pedagogia: "Não dá pra desconsiderar que a pedagogia tem de fato que dialogar com as outras áreas, ou ela não dá conta das dificuldades de aprendizagem". Para ela, a complexidade do ser humano torna os processos de ensino e aprendizagem igualmente complexos. "Somos constituídos na relação com os outros. Portanto, fatores psicológicos,

motores, cognitivos e afetivos, assim como influências sócio-culturais também pesam junto aos fatores pedagógicos", diz a pesquisadora. Assim, é fundamental fazer a distinção entre um problema psíquico ou orgânico da criança e um problema no ensino, o que exige uma extensa compreensão tanto da história de vida da criança quanto da sua história escolar.

Crianças não são iguais

A sala de aula é um ambiente extremamente heterogêneo. Para começar, o critério da idade para reunir alunos num mesmo ano escolar é, de certa forma, ilusório, pois as crianças podem estar em níveis de aprendizado muito diferentes. Para Maria de Fátima Cardoso, o professor deve estar atento a esse aspecto, de modo a atender a todos os aprendizes. Mas, como garantir que ninguém seja deixado para trás, ainda mais em salas lotadas de estudantes? "Uma solução é formar pequenos grupos de alunos, nos quais uma criança ajuda a outra nas atividades. A mediação dos colegas, que possuem uma linguagem mais próxima entre si, é muito importante", explica a pesquisadora.

Além de estarem em níveis de aprendizado diferentes, as crianças possuem histórias de vida distintas e interesses variados, fato muitas vezes negligenciado pela instituição escolar. Em certos casos, as dificuldades de aprendizagem se devem ao choque cultural resultante da inserção da criança na escola. "As cartilhas escolares partem do pressuposto de que os alunos são todos iguais, como se formassem um sujeito universal e abstrato. Quando as crianças, que vêm de lugares culturais distintos, entram na escola, podem ter dificuldade em se adaptar ao modelo. Quem não segue o ideal de estudante corre o risco de ser excluído do processo de ensino", explica Maria de Fátima Cardoso. Nesse contexto, costuma haver uma valorização da cultura das classes mais privilegiadas da sociedade em detrimento da cultura popular. Um exemplo claro é o da variação linguística. Segundo a pesquisadora, muitos educadores valorizam unicamente a norma padrão, e consideram as variações linguísticas, que as crianças trazem de casa, como formas erradas: "A maneira como se fala é muito importante, e às vezes os alunos param de participar da aula porque o professor diz: 'Não é assim que se fala, está errado'. Nesse momento, ele nega a identidade cultural da criança".



O preconceito em relação às crianças mais pobres se manifesta também de outras formas. "Muitas vezes, alunos que vão para a aula mal vestidos, despenteados e com o material escolar precário não são bem vistos pelos professores, que dão menos atenção a eles", observa Maria de Fátima. A situação familiar da criança também influencia na primeira impressão da escola: "Se o aluno possui irmãos mais velhos que repetiram o ano, os professores já acreditam que ele terá dificuldades. Se a criança acaba indo bem, dizem que a inteligência da família foi toda para ela, como se fosse apenas uma questão de herança familiar, e não o fruto de um conhecimento construído socialmente", explica. Como constroem diferentes expectativas em relação aos alunos, os professores podem acabar investindo somente em determinadas crianças, enquanto outras ficam de lado.

A partir do modelo ideal de estudante, os professores estabelecem metas com relação ao que o aluno deve aprender dentro de um determinado período. "Aí, se a criança não consegue acompanhar o ritmo da turma, logo vem o rótulo de que ela tem dificuldade de aprendizagem", explica a pesquisadora Sara Mourão. Para Margaret Couto, a individualidade dos alunos precisa ser respeitada: "Algumas crianças são mais rápidas do que as outras. É preciso reconhecer o tempo de cada uma". Além disso, muitas não seguem o ritmo dos colegas por uma incompreensão da escola, que ignora que certos conteúdos atraem algumas crianças, mas não tem apelo junto a outras. Para Maria de Fátima Cardoso, o conteúdo ensinado na escola não deve ser o mesmo para todos: "O professor precisa aproximar o conteúdo ensinado à realidade dos alunos, de modo a apresentar algo que faça sentido para eles, pois isso facilita o aprendizado".

O caso da menina Teresa, que repetia pela terceira vez a primeira série, ilustra bem esse tipo de situação. Ao realizar um trabalho com alunos que tinham dificuldade de aprendizagem na escola em que estudava,

Maria de Fátima Cardoso leu o livro *O Tucunaré*, de Luis Gouvêa de Paula, cujos personagens são peixes. A pesquisadora ficou surpresa com o grande interesse da menina, que antes demonstrava apatia, ao ouvir histórias. Teresa disse que havia adorado o livro "por causa do peixe". Conversando com a aluna, a pesquisadora descobriu que ela era natural do estado de Rondônia, filha de um pescador, e que a pesca do tucunaré era o sustento da família. Após a morte do pai, a mãe analfabeta se mudou com as filhas para Minas Gerais: "A identidade sociocultural da menina se perdeu no caminho. Logo, palavras como 'macaco', 'ovo', 'uva' não faziam o menor sentido para Teresa, que não se reconhecia nesse tipo de conteúdo. Quando algo não faz sentido para alguém, logo é esquecido", explica Maria de Fátima. Depois de ter lido a história para a turma, a pesquisadora pediu para Teresa escrever a palavra "peixe". A menina disse que não sabia, e acabou inventando um termo: "vataga". Apesar de incorreta, a representação criada por Teresa demonstrava, ao menos, o conhecimento de que palavras são formadas por sílabas, com vogais e consoantes. Então, Maria de Fátima Cardoso escreveu "peixe" e mostrou para a aluna a escrita correta. Duas semanas depois, a pesquisadora voltou à turma: "Li a mesma história, e pedi novamente que Teresa escrevesse 'peixe'". A menina anotou "piede". "Quando mostrei a ela o avanço que havia alcançado, em tão pouco tempo, de 'vataga' para 'piede', os olhos dela brilharam de felicidade", conta.

Fale com eles

Para que os educadores consigam aproximar os conteúdos ensinados à realidade de seus alunos, é preciso, antes de tudo, conhecer melhor as crianças. "A pergunta que os professores devem se fazer é: 'quem são

PROBLEMAS COMUNS NA ALFABETIZAÇÃO



Dificuldades de leitura

O ensino de palavras que possuem duas sílabas repetidas, como "babá", que os professores gostam de propor aos alunos em fase inicial de alfabetização, pode dificultar a aprendizagem, ao invés de facilitá-la. "Essas palavras parecem mais fáceis devido à repetição da estrutura silábica, mas podem prejudicar o entendimento, pois a criança reconhece a estrutura e fica em dúvida sobre o que significa reconhecê-la de novo", explica o pesquisador do Ceale, Gilcinei Carvalho. Por isso, frases como "O vovô viu a uva", apesar de realçarem o som de "vê", podem confundir do ponto de vista da estrutura das palavras. "Além disso, as crianças podem ter dificuldade em associar uma palavra pequena a um significado, ainda mais quando ela foge da sílaba canônica, como em 'uva' ou 'viu'", completa o pesquisador.

Troca de letras

"As dificuldades na escrita apresentam proporções maiores em relação à leitura, pois envolvem outras habilidades, como o traçado da letra", explica Gilcinei Carvalho. A troca de letras pode ter diferentes motivações: "É preciso identificar quais letras estão sendo trocadas para localizar o problema", afirma. A confusão pode ser resultado de uma proximidade gráfica: "A letra 'B' cursiva se parece com a 'V' cursiva, assim como o 'L' e o 'T'", exemplifica o pesquisador. "Em outros casos, a troca se dá pela semelhança sonora, como em 'F' e 'V' e em 'P' e 'B'", conclui Gilcinei.

meus alunos?" Ao tomar conhecimento da história familiar e pedagógica da criança, o educador pode estabelecer conteúdos e metodologias que produzam sentido, além de corrigir o que veio sendo feito de errado em sua alfabetização", acredita Maria de Fátima Cardoso. Isso é importante também no caso de estudantes de outras faixas etárias que estão repetindo as séries iniciais, e que já não se interessam pelos temas que atraem as crianças mais novas. Para Sara Mourão, conhecer os alunos é importante também por outro motivo: "Às vezes, o estudante não está conseguindo aprender a ler ou a escrever por algum problema familiar, como a morte de um parente próximo, e a escola nem sabe disso".

A conversa com os alunos permite também criar um espaço no qual a criança pode expressar suas dificuldades. Segundo Sara Mourão, deve-se desenvolver nos alunos a capacidade de autorreflexão, para que eles próprios pensem sobre seus problemas e possam explicitá-los para os professores. "O educador pode reservar dez minutos da aula para fazer reflexões com os alunos, perguntando: 'O que nós aprendemos hoje?', 'E por que nós estamos fazendo tal atividade?'. Para Maria de Fátima, os professores devem acompanhar os alunos inclusive nas avaliações. O método avaliativo mais comum nas escolas é a aplicação de testes retrospectivos, nos quais os alunos fazem uma prova ao final do processo de aprendizagem, retomando o que foi visto em sala de aula. De maneira geral, as avaliações são individuais, sem a ajuda do professor, e as respostas são corrigidas como certas ou erradas. "Essa metodologia é insuficiente, pois, muitas vezes, alunos que aprenderam a matéria não conseguem se sair bem, enquanto outros que apenas decoram o conteúdo conseguem um bom resultado", critica a pesquisadora. Ela defende o uso das chamadas avaliações prospectivas: "Nesse modelo, ao final de um período de ensino, são propostos vários desafios e avaliações, nos quais o professor

senta com o aluno para ver quais são as dificuldades e reflete junto com ele. O momento de avaliação é também de aprendizagem", explica Maria de Fátima.

Especialistas em Educação afirmam que é muito importante que a escola se aproxime dos alunos e que não seja absoluta e determinista na hora de classificar as dificuldades da criança. Segundo Margaret Couto, o caminho é saber estimular a reflexão dos pequenos e deixar que eles falem também: "Algumas crianças nem sequer sabem que têm problemas de aprendizado. Quando o aluno se pergunta o que está acontecendo com ele e procura descobrir sua dificuldade, se abre para o mundo do saber".

GLOSSÁRIO

Consciência fonológica | É a capacidade de refletir, de maneira consciente, sobre a estrutura fonológica da linguagem oral. Em outras palavras, é a percepção do som da fala e de que a língua é sonoridade.

Fonema | Corresponde ao menor elemento sonoro que estabelece uma distinção entre as palavras. Nas palavras "bala" e "mala", por exemplo, o fonema é o som diferente da primeira letra.

Grafema | É a unidade formal mínima da escrita, não podendo ser desmembrada em dois ou mais sinais que também possam ser tratados como grafema. Diferentes fontes e estilos de uma letra são ocorrências possíveis de um mesmo grafema. Por exemplo: a letra "E" pode aparecer de diferentes formas e estilos. Na letra de fôrma, obedecerá à disposição de uma linha vertical com três linhas horizontais, que correspondem ao grafema. Na cursiva minúscula, variações da letra "E" giram em torno de uma linha em forma de laço e que deve ter tamanho menor que o traço da letra "L" cursiva.

Sílaba canônica e não canônica | A sílaba canônica é aquela que realiza um padrão regular de uma língua. No caso do Português, a sílaba canônica é a que obedece à sequência consoante, vogal (CV). As outras formas de organização da sílaba seriam, portanto, não-canônicas. É o que ocorre, por exemplo, com a primeira sílaba da palavra "abacate" (V), com a primeira sílaba da palavra "carta" (CVC), ou com a primeira sílaba da palavra "bravo" (CCV).

Escrita espelhada

Muitas crianças escrevem de forma espelhada, ou seja, de trás para frente ou da direita para a esquerda. Geralmente, o problema está ligado ao próprio traçado das letras. "Essa dificuldade pode ser relacionada à normatização da nossa escrita, que convencionou que a escrita de letras e palavras começa em um determinado ponto do espaço e termina em outro", explica Gilcinei Carvalho. Segundo ele, há diferentes padrões de letras, como o da letra "Z" em fôrma, que se diferencia do padrão da "S". "Às vezes, o aprendiz acha que um padrão é o mesmo para todas as letras. Logo, ele escreve o 'S' a partir da estratégia usada para se escrever o 'Z'", explica o pesquisador. "A escrita espelhada pode ser apenas uma estratégia de construção do próprio traçado, que o aluno apresenta quando está aprendendo a escrever. O problema é quando essa manifestação permanece posteriormente e passa a se manifestar para além de uma letra ou palavra", afirma.

Hipótese silábica

Trata-se de uma hipótese em que o aluno, ao escrever, acredita que cada letra representa uma sílaba. Na palavra "bola", por exemplo, que apresenta duas sílabas, a tendência do aprendiz seria escrever com duas letras, vogais ou consoantes. Baseados nessa hipótese, os alunos escrevem apenas "B" e "L" ou "O" e "A". Essa hipótese é um indicativo de que há reflexão, por parte da criança, sobre a natureza sonora da escrita. "Os aprendizes tomam a segmentação da fala como suporte para a escrita, mesmo quando não sabem escrever convencionalmente", explica a pesquisadora Sara Mourão. Na leitura, a hipótese silábica também se manifesta quando o leitor inicial tende a ler de forma silábada, considerando, por exemplo, cada letra como uma sílaba ou tendo dificuldade em ler atribuindo significado para além da sílaba.



Ensino de arte

POR CECÍLIA LANA

Na década de 1970, Luís Camargo fez teatro amador e trabalhou como diretor, cenógrafo, figurinista e ator de peças de teatro infantil. Essas experiências despertaram seu interesse pelo trabalho com a criatividade da criança e foram fundamentais para sua decisão de dedicar-se ao ensino de arte, literatura e alfabetização. Formou-se em Artes Plásticas e é doutor em Teoria e História Literária. Ao longo de sua vida, publicou 18 livros infantis e, em 1986, conquistou o Prêmio Jabuti na categoria Ilustração, com a obra *O cata-vento e o ventilador*. Vários de seus livros

exibem o selo de "altamente recomendável" da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e, atualmente, é editor assistente na Editora FTD. Luís Camargo conversou com o *Letra A* sobre o ensino de arte e falou sobre como é possível estender a noção de "letramento", inicialmente aplicada à língua e, depois, à literatura, a todos os tipos de produção artística. Para o escritor, o ensino ideal de arte é aquele que incentiva a expressão artística e a apreciação estética do aluno, além de fornecer conhecimentos de história da arte.

Sabemos que, em sua trajetória profissional, há uma significativa experiência com o ensino de arte. Qual é a importância da presença da arte nos currículos escolares? De que maneira ela contribui para a formação da criança?

Em primeiro lugar, a arte satisfaz a necessidade do homem de criar. O ser humano inventou-a como forma de expressar sua admiração pelo mundo. Se a educação não contemplar esse lado artístico do ser humano, ela estará "manca". Gosto muito do pensamento do psiquiatra suíço Carl Gustav Jung. Ele acreditava que as quatro principais funções cognitivas do ser humano seriam a percepção, o pensamento, o sentimento e a intuição. Seguramente, a escola trabalha muito bem o pensamento e a percepção, mas costuma deixar de lado o sentimento e a intuição. Ora, a disciplina que pode trabalhar esses dois últimos aspectos é a arte.

Depois, acho que a arte é importante porque sintetiza as demais disciplinas. Veja como uma determinada pintura, uma narrativa, um poema ou um desenho podem sintetizar vários tipos de conhecimento! Você pode retirar dali assuntos para trabalhar em sala de aula. E o ideal é que o aluno aprenda naturalmente com a arte.

Tem um detalhe interessante nessa história da importância da arte: um pouco antes da Constituição de 1988 ser assinada, os profissionais brasileiros ligados ao ensino de arte se organizaram para ter seus direitos contemplados pela lei. O grupo queria garantir que houvesse menção à arte na Constituição para que, no futuro, ninguém resolvesse achar que o ensino de arte era uma bobagem que poderia ser excluída do currículo. Houve todo um movimento de recolhimento de assinaturas e de negociação com políticos que resultou na criação do artigo que determina que é dever do Estado oferecer às crianças e jovens acesso aos níveis mais altos do ensino, da pesquisa e da criação artística. Depois, a mesma preocupação com a arte apareceu também no Estatuto da Criança e do Adolescente, assinado em 1990, o que representou uma grande conquista para os arte-educadores e também para os jovens estudantes.

O que é arte-educação?

O termo foi criado pela educadora brasileira Ana Mae Barbosa, uma das pioneiras do ensino de arte no Brasil. O termo vigorou no país durante toda a década de 1980. A ideia que circulava na época era de que

se deveria ensinar por meio da arte. Logo, arte-educação. Na verdade, o Brasil vivenciou, entre as décadas de 1940 e 1970, uma verdadeira luta dos professores de arte no sentido de valorizar a expressão artística da criança, e não o desenho geométrico. Quando Ana Mae Barbosa passou a empregar a expressão arte-educação, era para se contrapor à concepção de ensino de arte como desenho geométrico, que vigorava fortemente naquela época. O ensino que Ana Mae propunha estava ligado às experiências com as chamadas "escolinhas de arte", que surgiram no Brasil a partir da década de 1940. A primeira experiência desse tipo foi a Escolinha de Arte do Brasil, fundada no Rio de Janeiro, em 1948, pelo artista plástico Augusto Rodrigues. Era uma escola à margem do ensino oficial, centrada na ideia de autoexpressão.

Mas, hoje, já ficou ultrapassado falar em arte-educação. A partir dos anos 1980, com o surgimento de novos tipos de relação com a obra de arte, — a popularização da experiência de visita a museus, por exemplo — aspectos como o conhecimento da história da arte e a apreciação artística passaram a ser valorizados. Sendo assim, o ensino não poderia mais ter como foco apenas a livre expressão. A própria Ana Mae passou a utilizar a expressão "ensino de arte" no lugar de "arte-educação". Mais tarde, ela criou um método para se ensinar arte, que chamou de "metodologia triangular". Ela conjuga três habilidades: a expressão artística, o estímulo à apreciação artística e o ensino de história da arte. Para mim, essa é a maneira ideal de se ensinar arte.

Em 2006, você iniciou um trabalho de colaboração a distância com professoras que lecionavam em escolas públicas do Rio de Janeiro, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Quais foram as propostas para se trabalhar a leitura literária?

Ao conduzir o trabalho com a literatura, o professor tem que saber exatamente quais são seus objetivos. E tem que fazer um planejamento. Por exemplo: no caso de crianças do quinto ano, é desejável que elas já sejam capazes de ler e apreciar uma novela, isto é, uma obra mais extensa, como *O Mágico de Oz*, que tem vários capítulos e exige um tempo maior de leitura. É desejável também que elas consigam apreciar a obra como um todo: texto e ilustrações. No entanto, para que o aluno chegue a esse ponto, é preciso que o professor construa esse caminho, aos poucos. Às

"O ensino ideal de arte leva em conta a expressão artística, a apreciação estética e o conhecimento de história da arte"

mais ter como foco apenas a livre expressão. A própria Ana Mae passou a utilizar a expressão "ensino de arte" no lugar de "arte-educação". Mais tarde, ela criou um método para se ensinar arte, que chamou





vezes, é interessante colocar um prazo maior para a leitura, deixar que a criança fique com o livro por alguns meses. Não há problema algum em permitir isso. Trabalhar o vocabulário menos familiar antes de iniciar a leitura de cada capítulo é outra maneira de estabelecer essa ponte.

E no caso da Educação Infantil, o que configura um bom trabalho com o texto literário?

Na Educação Infantil, o melhor é iniciar com textos curtos, como fábulas e poemas, e também trabalhar o vocabulário antes da leitura. Vou dar dois exemplos de atividades que realizei com as professoras cariocas e que deram certo. Tem um poema do escritor Leo Cunha, chamado *Poema todo branco com um pontinho marrom*, que descreve um urso polar que está em cima de um iglu, comendo manjar. Em cima do manjar, tem um pontinho marrom: uma castanha de caju! A partir da leitura desse poema, a professora preparou o manjar para os alunos sentirem o cheiro e saborearem. Depois, ainda conversou com eles sobre as especificidades do gênero receita. Os alunos adoraram! Em outra ocasião, propus uma atividade a partir de duas cartas de Monteiro Lobato. Lobato costumava se corresponder por cartas com seu amigo Godofredo Rangel e, em uma delas, ele narra o episódio do dia em que salvou um pinguim na praia e o levou para passear de bonde, na cidade de Itanhaém, no litoral de São Paulo. Transformei dois trechos de duas cartas em uma espécie de conto e sugeri que a professora lesse para seus alunos de cinco anos. Mas o que fez toda a diferença foi a maneira como a turma foi preparada para compreender o texto: antes da leitura, a professora exibiu fotografias de pinguins, de bonde, de um automóvel da época, no caso, 1915, já que o texto mencionava automóvel, além de foca, também citada, e retratos de Lobato. Foram mostradas, também, pinturas de Alfredo Volpi representando paisagens da cidade de Itanhaém. Esse tipo de preocupação é essencial. É muito importante que o professor esteja atento à sua comunidade, ao seu entorno, e tente despertar o aluno para a cultura do ambiente onde ele vive, além de procurar ampliar o repertório estético dos alunos.

Fala-se muito na importância de se apresentar os clássicos da literatura às crianças. Qual é sua opinião a esse respeito?

Em primeiro lugar, acredito que é preciso respeitar a cultura que a criança traz de casa. Sempre que possível, o professor deve criar situações em que a cultura da comunidade da criança seja valorizada e compartilhada na sala de aula. Depois, a escola deve se preocupar com a ampliação do repertório dos alunos, o que passa pelo conhecimento dos escritores e dos artistas brasileiros, além dos estrangeiros mais representativos. Tenho trabalhado com a literatura de cordel, quadrinhas e cantigas populares, mas também com clássicos estrangeiros, como os irmãos Grimm, Hans Christian Andersen e Edward Lear, e autores brasileiros consagrados, como Ana Maria Machado, Tatiana Belinky e Cecília Meireles.

A maioria dos pesquisadores da área da Educação fala em letramento literário. Mas você prefere o termo "letramento cultural". Qual a razão dessa preferência?

Passei a usar a expressão "letramento cultural" a partir do conceito de letramento literário. Meu raciocínio é simples: penso que o letramento não deve ficar restrito à literatura, mas deve envolver outras artes, como a música, as artes plásticas, o teatro. Quando se fala em trabalho com a música, o que mais se vê na escola são atividades com a canção, gênero híbrido que mistura música e poesia. Geralmente, o professor explora mais a letra das canções. Mas é possível trabalhar com a melodia. A mesma coisa acontece com as artes plásticas. A escola possui um vício em trabalhar apenas com a pintura. Mas é possível trabalhar também com escultura e até com arquitetura. Por exemplo, ao trabalhar o *Poema todo branco com um pontinho marrom*, de Leo Cunha, o professor poderia mostrar fotografias de esculturas feitas pelo povo do pólo norte, os inuítes. Ao apresentar a letra "H" e a palavra-chave "hospital", poderia mostrar fotografias do Hospital Infantil Sarah-Rio, do arquiteto João Filgueira Lima, o Lelé.

Alguns educadores argumentam que certas modalidades artísticas são muito complexas e elaboradas para serem compreendidas por crianças pequenas. Qual é o momento certo para introduzir essas referências aos alunos?



A experiência de acompanhar a distância o trabalho das professoras cariocas me fez perceber que devemos introduzir as artes já na Educação Infantil. E como fazer isso? Vou pegar como exemplo a música. O professor não vai começar a trabalhar com músicas longas, demoradas. Ele pode começar com composições que duram cerca de um minuto, por exemplo, as três músicas que compõem e a série *As Três Marias*, do compositor Heitor Villa-Lobos. Ou então o professor pode selecionar pequenos trechos de uma música maior e ir apresentando-a aos alunos aos poucos. Já fiz isso até com ópera e deu certo. Na época, as crianças que eu acompanhava estavam aprendendo a reconhecer a letra "O". Foi por isso que pensei em introduzir a palavra "ópera" e aproveitar para apresentar esse tipo de música aos alunos. Veja, então, que foi uma atividade contextualizada. Encontrei na internet uma cena da ópera *João e Maria*, fiz a tradução desse trecho e sugeri à professora que passasse o vídeo em sala. Ela disse que os alunos gostaram tanto que pediram para ouvir mais vezes. Acho que falta aos professores confiança de que podem levar produtos mais sofisticados para as crianças, desde que a atividade seja contextualizada e leve em conta a capacidade de atenção dos alunos.

"Acho que falta aos professores confiança de que podem levar produtos mais sofisticados para as crianças, desde que a atividade seja contextualizada".

E isso também vale para a pintura e para o desenho?

Com a linguagem visual, o professor pode começar apresentando às crianças obras como as de Volpi e de Tarsila do Amaral, em que certos elementos estéticos são mais evidentes, como o contraste, a repetição e a alternância de linhas, formas e cores. Aos poucos, o professor pode ir complexificando e passando a trabalhar com o que chamamos de "leitura da obra de arte". Existe um nível mais elementar da apreciação de imagens que as crianças aprendem muito cedo: reconhecer o que a imagem representa. Por exemplo: "Esta pintura mostra um buquê de flores". Ou: "Este quadro retrata uma paisagem". É um estágio importante, mas muito elementar. É preciso que a escola avance um pouco mais que isso. As crianças precisam dar conta de reconhecer, por exemplo, o que a expressão das pessoas que aparecem em uma imagem diz sobre o estado de espírito delas e qual é a situação de interação retratada. Se você escolher imagens adequadas, fica fácil fazer as crianças pequenas compreenderem isso.

Às vezes, a gente acha que a criança é uma pessoa menor, com sentimentos menores, que não dá conta da complexidade. Muito pelo contrário. Ela vive as experiências de maneira muito intensa. Pode acontecer de ela

não possuir o recurso para expressar o que sente, mas essa habilidade pode ser trabalhada, desenvolvida. Já me surpreendi muito com a criatividade das crianças. Certa vez, por exemplo, sugeri a uma professora que pedisse aos alunos que desenhasssem cenas para ilustrar palavras. Começamos com a palavra "alcançar", que não é assim tão óbvia, e tivemos uma boa surpresa ao ver como os alunos encontraram soluções diferentes para a tarefa: teve menino que desenhou uma pipa no céu, querendo dizer que "a pipa alcança o céu". Teve aluno que desenhou uma pessoa subindo em uma escada, um gato em cima de um muro alto, ou seja, difícil de alcançar, e assim por diante. Outra vez, fiz uma pesquisa em torno de quatro sentimentos: alegria, tristeza, amor e raiva. Sugeri à professora que pedisse aos alunos para representar cada um deles. E as respostas foram ótimas! Eu olhava os desenhos e reconhecia facilmente as situações. Para a palavra "tristeza", teve uma aluna do terceiro ano que desenhou uma pessoa ao lado de uma igreja, com lágrimas nos olhos, chorando a perda de um familiar.

Muitas vezes, a escola dá mais ênfase ao registro verbal que ao visual. Como conjugar o ensino dessas duas linguagens?

Uma vez desenvolvi um trabalho muito interessante com turmas de Educação Infantil – um gênero literário que chamei de fotofábula, baseado nas antigas fotonovelas. Tudo foi fruto de uma criação coletiva: minha, como autor, da professora, como mediadora, diretora e fotógrafa, e dos alunos, como atores, figurinistas e aderecistas. Foi assim: a professora me enviou fotos de uma encenação que os alunos fizeram de uma adaptação minha da fábula *O leão e o rato*. Ao ver essas fotos, lembrei-me das fotonovelas que lia quando adolescente e propus à professora a criação de fotofábulas. As próprias crianças confeccionaram figurinos e adereços e encenaram várias fábulas. A professora fotografava e me enviava as imagens. Eu fazia uma edição dessas fotografias e criava narrativas híbridas, com texto e imagem, em *PowerPoint*, que a professora depois apresentava às crianças. Com a colaboração da minha filha Iara, que é *designer* gráfica, produzi um livro, para distribuição aos alunos, com algumas dessas fotofábulas. Nesse livro incluí fotos de todo o processo, que mostram concentração, colaboração e grande prazer de fazer dos alunos.



Fotofábula: narrativa híbrida, com texto e imagem



Em atividade proposta por Luis Camargo, aluno tenta representar alegria, tristeza, amor e raiva



Tentativa de um dos alunos de ilustrar a palavra "alcançar"

CLASSIFICADOS

Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP). Para participar das reuniões de formação do PIP, os educadores da rede municipal de Belo Horizonte devem se cadastrar em uma das três unidades de encontro: Campus Pampulha da UFMG (Instituto de Ciências Exatas), Universidade PUC Minas (unidade Barreiro) ou Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. As datas para a realização do cadastro estão disponíveis no calendário online do sistema de intranet da rede municipal, que pode ser acessado de qualquer escola.

O TEMA É

O design do livro didático de alfabetização: tipografia e legibilidade – Luiz Augusto do Nascimento. A dissertação de mestrado orientada pela pesquisadora do Ceale Isabel Frade traz uma análise da relação entre aspectos gráfico-editoriais e aspectos pedagógicos em duas coleções selecionadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Download disponível em: <http://migre.me/6f8wZ> (Atenção ao uso de maiúsculas e minúsculas ao digitar o link).

AULA EXTRA

Construir brinquedos e organizar espaços de brincadeiras como parte integrante do projeto pedagógico – Tizuko Morchida Kishimoto e Roseli Aparecida Monaco. LABRIMP/FEUSP/FUND. ORSA, 1997. O artigo aborda a importância das brincadeiras e discute como organizar um espaço adequado para o desenvolvimento das crianças. Contém, ainda, instruções para a construção de brinquedos a partir de materiais descartáveis, visando fornecer opções para creches e escolas carentes. Disponível em: www.labrimp.fe.usp.br/Arquivos/Galeria/Arquivos/4/7.pdf (Atenção ao uso de maiúsculas e minúsculas ao digitar o link).

Brinquedos - Construindo e organizando espaços para brincadeiras de faz-de-conta - Tizuko Morchida Kishimoto, Roseli Aparecida Monaco e Claudia Sigoli. O artigo, publicado na edição 48 da Revista do Professor, discute a escolha de brinquedos e a organização de espaços adequados para a Educação Infantil, além de trazer instruções para confecção de brinquedos. Disponível em: www.labrimp.fe.usp.br/Arquivos/Galeria/Arquivos/5/8.pdf (Atenção ao uso de maiúsculas e minúsculas ao digitar o link).

EM DESTAQUE



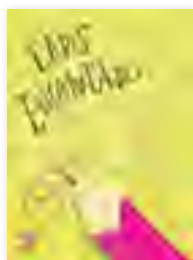
Dificuldades de aprendizagem na alfabetização - Maria de Fátima Cardoso Gomes, Maria das Graças de Castro Sena (Orgs.). Editora Autêntica, 2006.

Destinado a professores, pais, educadores e alunos, o livro aborda o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, com enfoque

nas dificuldades que as crianças apresentam nessa fase. A obra traz vários artigos, de diversos pesquisadores, que analisam como aspectos pedagógicos, psicológicos, familiares e pessoais, dentre outros, relacionam-se aos problemas de aprendizagem. Pode ser adquirido em <http://migre.me/6f8d9> (Atenção ao uso de maiúsculas e minúsculas ao digitar o link).

O processo de aquisição da leitura no contexto escolar por alfabetizando considerados portadores de dificuldades de aprendizagem - Sara Mourão Monteiro. A tese de doutorado da pesquisadora do Ceale analisa o processo de alfabetização de alunos que apresentaram problemas na aprendizagem. Além das histórias de Carlos e Carolina, retratadas na matéria do Em Destaque desta edição, a professora estudou outros casos, a fim de entender as suas dificuldades. Disponível em: <http://migre.me/6f72m> (Atenção ao uso de maiúsculas e minúsculas ao digitar o link).

ENTREVISTA



Lápis encantado - Leo Cunha. Ed. Quinteto, 2000.

O livro ilustrado apresenta vinte poemas cuja temática são as cores, como o *Poema todo branco com um pontinho marrom*. Elaborados com linguagem leve, são indicados para leitores iniciantes. Pode

ser adquirido no site <http://migre.me/5Qnhq>. (Atenção ao uso de maiúsculas e minúsculas ao digitar o link).

www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm O site da Enciclopédia Itaú Cultural – Artes Visuais traz informações e imagens das obras de vários artistas plásticos brasileiros e estrangeiros.

As Três Marias – Heitor Villa-Lobos

As três peças para piano são baseadas numa popular história infantil brasileira. Podem ser ouvidas em <http://migre.me/5QNBL>. (Atenção ao uso de maiúsculas e minúsculas ao digitar o link).

LIVRO NA RODA



O sertão vai virar mar - Moacyr Scliar.

Ed. Ática, 2008. O livro é uma releitura da saga de Antônio Conselheiro e da Guerra de Canudos. Na história, um grupo de adolescentes começa a ler o livro *Os Sertões*, de Euclides da Cunha. Coincidentemente, a cidade onde vivem é abalada com a chegada de Jesuíno Pregador, que passa

a liderar vários fiéis em uma comunidade, o que gera a ira dos poderosos e a repressão da polícia. Os acontecimentos lembram aos garotos o enredo de *Os Sertões*. Pode ser adquirido em <http://migre.me/5Qmbo> (Atenção ao uso de maiúsculas e minúsculas ao digitar o link).



O mistério da Casa Verde - Moacyr Scliar.

Ed. Ática, 2007. Ao resolver transformar em clube a Casa Verde, um casarão abandonado que abrigara um antigo hospício da cidade de Itaguaí, uma turma de amigos irá se deparar com um grande mistério. Para resolvê-lo, as

crianças acabam recorrendo à leitura de *O alienista*, conto de Machado de Assis, inspirado em acontecimentos que se passaram na própria Casa Verde, muitos anos antes. O livro pode ser adquirido em: <http://migre.me/5Qk3o> (Atenção ao uso de maiúsculas e minúsculas ao digitar o link).



Os doze trabalhos de Hércules - Monteiro Lobato. Ed. Globo, 2010.

Pedrinho, Emília e Visconde de Sabugosa viajam no tempo para presenciar os doze trabalhos de Hércules. Assim, embarcam com o herói em diversas aventuras, como nas batalhas contra o Leão de Neméia e o Cérbero. No livro, Lobato narra algumas das principais passagens da mitologia grega, em uma linguagem apropriada para leitores iniciantes. Pode ser adquirido no site <http://migre.me/5QkWj> (Atenção ao uso de maiúsculas e minúsculas ao digitar o link).



Dom Quixote das crianças – Monteiro Lobato.

Ed. Globo, 2010. Mexendo numa estante de livros, Emília descobre *Dom Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes. Dona Benta resolve ler a obra para as crianças, que não conseguem entender a escrita do autor. A velhinha decide, então, contar as aventuras de Dom Quixote e Sancho Pança com suas próprias palavras. Interessados podem adquirir o livro no site

<http://migre.me/5QIAU> (Atenção ao uso de maiúsculas e minúsculas ao digitar o link).

Ambiente alfabetizador

No Amapá, alfabetizadora acredita que a transformação do espaço escolar é um dos segredos para o sucesso da aprendizagem

POR DARLLAM CRUZ

Salas-ambiente na E.E. Maria Angélica Pereira Góes. Para Fátima, elas são peças-chave para o bom desempenho dos alunos



Maria de Fátima Figueira dos Santos sempre quis prestar algum serviço à sociedade. A educadora, hoje com 57 anos, encontrou na Educação a forma de realizar esse desejo. Mas Fátima, como é conhecida a atual supervisora e orientadora pedagógica da Escola Estadual Maria Angélica Pereira Góes, em Macapá (AP), desejava mais que ensinar crianças: sua maior vontade era orientar profissionais da área da Educação. "O que eu queria mesmo era contribuir para a classe dos professores", diz.

Fátima começou a cursar Pedagogia em 1981, na Faculdade Integrada Colégio Moderno, em Belém (PA). Durante o curso, fez estágio em uma escola da periferia de Belém. A professora conta que, no primeiro dia como estagiária, levou um susto: "Foi horrível. Fiquei perdida porque não conhecia o básico: não sabia ministrar uma aula!". Além da dificuldade com o "manejo" da classe, Fátima conta que havia um sério problema com a situação de conservação das salas de aula: mesas e cadeiras praticamente destruídas, paredes descascadas e goteiras no teto. "O contexto era de precariedade", lembra. Para contornar a situação, precisou, primeiro, conquistar os alunos: "Após um começo difícil, consegui me aproximar das crianças. Depois, juntos, consertamos os materiais quebrados e pintamos as paredes da sala". A experiência impactou profundamente a alfabetizadora e serviu como inspiração para o projeto que, futuramente, ela viria a desenvolver na Escola Estadual Maria Angélica Pereira Góes.

Experimentar e ensinar

Em 1988, Fátima montou uma sala de aula em sua própria casa, na cidade de Marabá (PA). O objetivo da experiência era ensinar a leitura e a escrita para crianças de três a seis anos que não tinham a oportunidade de frequentar uma instituição de educação formal. A experiência permitiu que Fátima encontrasse seus próprios modos de fazer o ensino.

Em sua sala de aula particular, a educadora experimentou diferentes técnicas de ensino. Trabalhou com letras de música, contação de histórias, atividades artísticas, jogos e brincadeiras. Para alfabetizar, optou pelo método das palavras geradoras, popularizado pelo educador Paulo Freire: Fátima retirava do universo vocabular dos alunos as palavras que serviriam de base para as lições. "As crianças traziam para a sala de aula palavras do seu dia a dia. Eu as integrava em uma história e depois esmiuçava letra por letra", explica. "É impressionante como toda criança acumula experiências de vida e, quando chega à escola, já sabe muita coisa. Se o alfabetizador sabe utilizar o conhecimento prévio dos alunos e ensinar a partir disso, torna-se fácil alfabetizar".

A experiência das salas-ambiente

Assim que entrou para a Escola Estadual Maria Angélica Pereira Góes, onde atua há 13 anos, Maria de Fátima decidiu que faria daquela instituição uma referência para as demais. Atuando inicialmente como secretária e

orientadora pedagógica, pôde observar com certo distanciamento os principais problemas que seus colegas enfrentavam. "Havia reclamações constantes quanto à carência de materiais de apoio pedagógico que permitissem diversificar as aulas", diz. Foi então que decidiu esboçar um projeto de transformação do espaço de ensino, de acordo com as necessidades relatadas pelos professores.

No ano de 2000, tinham início as ações do projeto Buscando Uma Nova Forma de Aprendizado. O carro-chefe do empreendimento era a construção das chamadas salas-ambiente, que deveriam funcionar como suporte às salas de aula permanentes, onde os professores ministravam aulas mais teóricas e expositivas.

Hoje, na Escola Estadual Maria Angélica Pereira Góes, existem salas de leitura, de língua portuguesa, de matemática, de vídeo, de informática e uma brinquedoteca. Nesses espaços, as crianças encontram materiais como jogos matemáticos, livros, mapas, aparelhos para atividades de áudio, *videogame*, projetor de imagens e televisão. Alunos de todas as séries visitam as salas-ambiente e há sempre um profissional para monitorar as atividades lá desenvolvidas. A orientação dos professores que trabalham nas salas-ambiente fica por conta de Maria de Fátima, que acabou realizando seu desejo inicial de contribuir para a formação de profissionais da área da Educação. Os resultados da experiência podem ser percebidos no desempenho dos alunos. "Eles agora leem melhor, se interessam mais pela leitura, sabem dar boas respostas, têm melhor desenvoltura para se expressar e, o que para mim é muito importante: têm bom comportamento", avalia.

Agora, a professora quer que a ideia das salas-ambiente chegue a outras escolas do Amapá e a outros estados brasileiros: "Meus planos são que todos os professores passem pela experiência de sair das quatro paredes da sala de aula convencional para experimentar uma nova forma de aprendizagem em outros espaços. É preciso deixar a criança livre para alargar seu conhecimento junto com o professor, sem proibições e pressões – mas com limites".

Maria de Fátima planeja viver até os 90 anos e, até lá, quer continuar transformando os espaços onde atua. "Quero deixar minhas marcas, marcas de uma educadora otimista, perseverante, convicta de que a Educação dá certo, de que Educação é transformação".