

letra

o jornal do alfabetizador



MALA DIRETA
POSTAL
9912240297 DR MG
CEALE/UFMG

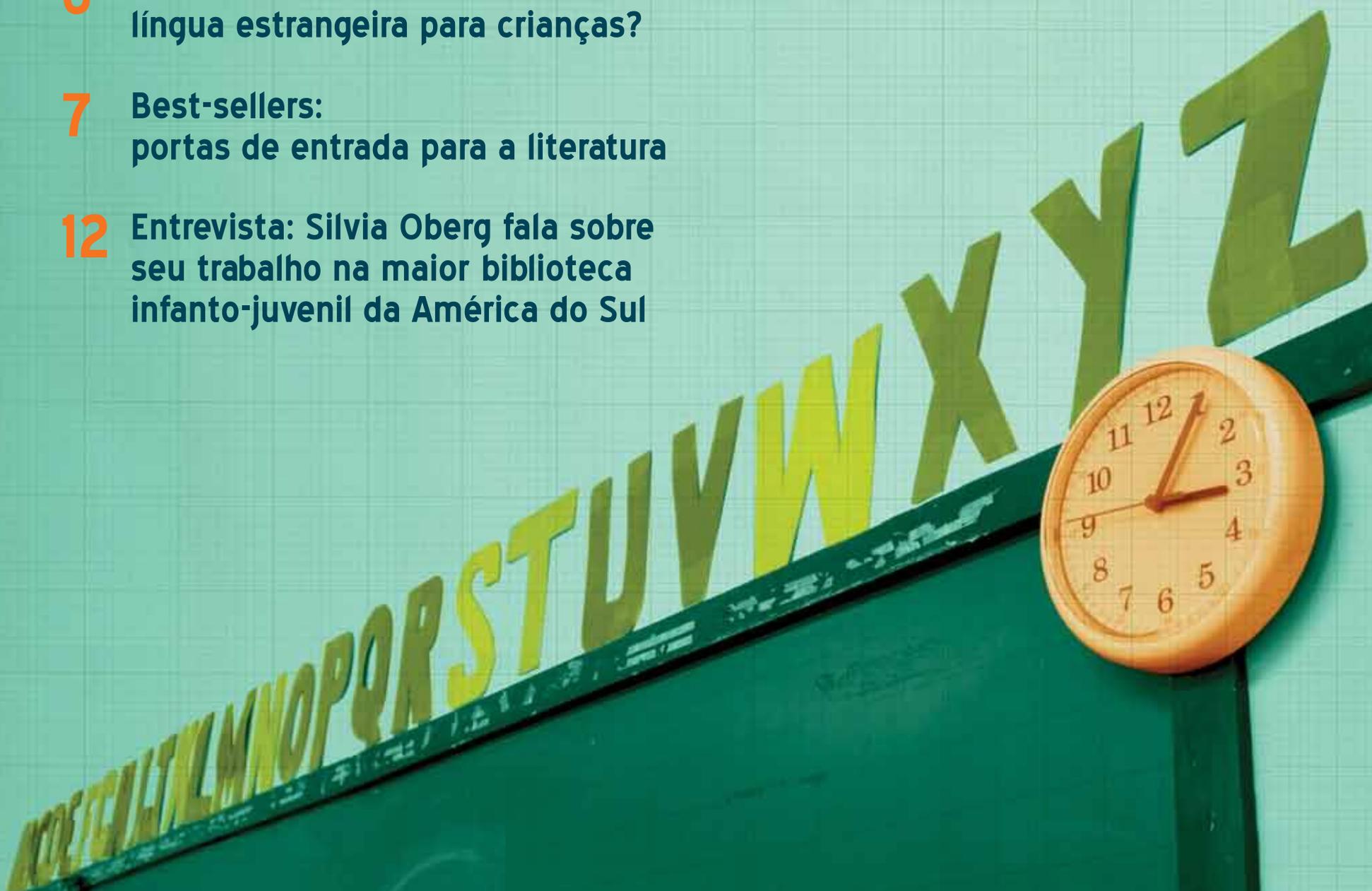


ISSN 1808-0650



Belo Horizonte, março/abril de 2012 - Ano 8 - nº29

- 6** Como deve ser o ensino de língua estrangeira para crianças?
- 7** Best-sellers: portas de entrada para a literatura
- 12** Entrevista: Silvia Oberg fala sobre seu trabalho na maior biblioteca infanto-juvenil da América do Sul



- 8 ENSINO INTEGRAL:**
o que fazer com o tempo a mais na escola?

Ampliação de práticas escolares: questões quantitativas e qualitativas



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

Atualmente, a escola busca ampliar o tempo de permanência dos estudantes e tenta diversificar suas estratégias de atuação, na forma de escola integral ou de escola integrada. Neste número do jornal *Letra A*, diversos especialistas e pesquisadores apresentam suas análises sobre os avanços envolvidos na ampliação do tempo de vivências escolares. Há inúmeros desafios a enfrentar. Inicialmente, pode-se apontar o desafio de a escola construir diálogos com outras instituições e com outros profissionais, o que significa a necessidade de abertura para outras práticas sociais que não necessariamente seguem a tradição da cultura escolar. Como consequência desse horizonte produtivo de novos diálogos, há, por outro lado, a ampliação de atividades curriculares que reforçam os conteúdos próprios da tradição pedagógica, mas que vêm acompanhados de novas informações e de novas estratégias. De fato, estamos em um momento em que a questão da ampliação do tempo escolar pode ser um fator que repercute na qualidade da educação brasileira. A discussão sobre a escola integral (e integrada) não se resume, entretanto, a um aumento de horas em que o aluno necessariamente vai ter 'mais do mesmo'. Ao contrário, o cenário da ampliação tem provocado um intenso debate sobre o projeto político pedagógico desse novo modelo. Nesse cenário, sem dúvida estão fortemente presentes os temas relativos às práticas de leitura e de escrita.

Sabemos, por exemplo, que as experiências culturais relacionadas à leitura também passam por bibliotecas escolares e bibliotecas públicas que têm funções diferenciadas, por se ligarem de forma orgânica ao currículo ou por proporcionarem vivências culturais mais livres. A entrevista com a pesquisadora e escritora Silvia Orbeg, da Biblioteca Monteiro Lobato, em São Paulo (SP), evidencia a necessidade de o livro dialogar com outros suportes e com outras práticas culturais contemporâneas. Na entrevista, percebemos que a produção brasileira é intensa, de boa qualidade e que, nesta intensidade de oferta cultural, o trabalho de crítica literária e de produção de guias e catálogos ajuda escolas e leitores a escolherem melhor as obras. Além disso, as questões de mercado ou de identidade

perpassam a literatura e explicam fenômenos como leituras de massa, sobretudo das sagas, questão também abordada na seção Livro na Roda.

Ainda sobre práticas culturais de leitura, temos, na seção Troca de Ideias, um debate sobre o valor da leitura em voz alta. Os comportamentos esperados de um leitor, na escola e nas bibliotecas no século XXI, também oscilam entre uma leitura para si e uma leitura partilhada. Embora haja uma tendência a considerar a leitura em voz alta como uma prática menos qualificada, esse procedimento de leitura tende a não desaparecer porque parece continuar sendo necessário como estratégia para a leitura de iniciantes e para aqueles que ainda não dominam uma leitura mais corrente. Ler em voz alta é uma prática que recupera processos coletivos e constitui boas sociabilidades de leitura.

Além das questões que envolvem as práticas de leitura, o debate sobre os projetos contemporâneos de escola necessariamente vão incluir a questão da língua estrangeira, principalmente o questionamento sobre quando iniciar o processo formal de aprendizado e sobre quais os objetivos desse aprendizado.

Todos os temas eleitos para compor esse número do *Letra A* convergem para a necessidade de uma ampla discussão sobre a ampliação das práticas escolares, o que gera uma abordagem quantitativa sobre o tempo na escola, mas principalmente uma questão qualitativa sobre o projeto de escola que buscamos implementar no cenário da contemporaneidade.

UM GRANDE ABRAÇO,
GILCINEI CARVALHO E ISABEL FRADE

Caros leitores, desde o último número, houve mudanças na equipe editorial do *Letra A*, que passou a contar com a colaboração do professor Gilcinei Carvalho. A equipe do Ceale deixa um abraço carinhoso para Maria Zélia Versiani, reconhecendo a qualidade de sua participação no jornal por quatro anos e desejando sucesso em seus novos encargos na direção do Ceale.

Assine a 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
Pacote 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 Campolona 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 Gouvêa | Diretora pro tempore do Ceale: Maria Zélia Versiani

Editores Pedagógicos: Gilcinei Carvalho e Isabel Frade | Editora de Jornalismo: Cecília Lana (L6134/MG) | Projeto Gráfico: Marco Severo | Diagramação: Ana Dourado | Ilustrações: Ana Dourado e Brenner Guerra | Reportagem: Daniela Souza, Darllam Cruz, Felipe Borges, Gabriela Terenzi e Samara Edmundo | 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



FaE
Faculdade de Educação

Ceale*
Centro de alfabetização, leitura e escrita
fae / UFMG



Qual é o valor da leitura em voz alta?



ADRIANA CUNHA DE OLIVEIRA - Professora de língua portuguesa e mestre em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais. Produziu dissertação sobre leitura em voz alta.

Para tratar do valor da leitura em voz alta, é preciso, antes, compreender sua natureza e seu papel sócio-histórico-cultural.

Há estudos que apontam para uma distinção entre a leitura em voz alta (LVA) e a leitura silenciosa (LS) no que diz respeito ao processamento. Na LVA, o leitor apresenta mais dificuldades na construção do significado, pois precisa também articular fonemas, além de apenas levar a informação dos olhos ao cérebro. O leitor faz, ainda, uma leitura linear, acompanhando a direção da escrita, o que impede o movimento sacádico (em saltos) dos olhos. Inevitavelmente, a proficiência de compreensão será menor na LVA, uma vez que a possibilidade de fazer antecipações e relações é minimizada. Isso se deve à lentidão da articulação verbal, à rapidez do movimento sacádico dos olhos e à necessidade do ajuste da produção sonora à pronúncia, conforme o padrão socialmente valorizado, o que obriga o leitor a cumprir dupla tarefa concomitantemente.

É imprescindível, também, remontar à história da leitura. Na Antiguidade, privilegiava-se a arte da oratória e o ensino por meio do 'diálogo' entre mestre e aprendiz. Por meio da LVA, cuja interpretação era 'ditada' pelos 'autorizados' e memorizada pelos 'aprendizes', o mestre exercia seu controle sobre os alunos. Além disso, conforme defendia Santo Agostinho, a LS podia levar o leitor a pensamentos fluidos e libidinosos.

Considerando esses aspectos, não se trata de negar o valor da LVA no âmbito escolar, mas de saber como e por que utilizá-la. É evidente que a oralização do texto escrito é importante para se conseguir uma leitura fluente, com ritmo e entonação, habilidades que auxiliam e interferem na compreensão. No entanto, se a LVA favorece o ritmo, a fluência e a memorização, a LS favorece a produção de sentidos do texto e, logo, sua compreensão. O trabalho com cada tipo de leitura é de responsabilidade da escola e pode ser realizado desde que tenha objetivos e estratégias distintos, de acordo com a natureza do texto escolhido.

Na França, a leitura em voz alta (LVA) é praticada há cinco séculos nas casas de pessoas instruídas. Várias foram as razões para que essa prática fosse valorizada na escola. Razão cultural: a arte de ler das elites foi, durante muito tempo, marcada pela arte do discurso. Razão linguística: os alunos de zona rural aprendiam, assim, a pronunciar uma língua que eles não falavam em suas casas. Razão pedagógica: o professor podia treinar toda uma classe fazendo-a praticar uma leitura em forma de "coral", constatar facilmente o nível de "competência" de um aluno (decifração, reconhecimento de palavras, compreensão de frases, leitura corrente) e mostrar como dar "expressão" ao sentido de um texto literário.

A partir de 1970, os objetivos escolares impuseram a leitura silenciosa precoce, sem oralização. Certamente, nesse momento, a escola visa a leitura corrente no espaço social, uma leitura voltada para a extração de informações. Enquanto um leitor oraliza uma página, outro que lê silenciosamente percorre quatro ou cinco. A leitura silenciosa permite individualizar as escolhas, os suportes, os ritmos: o aluno folheia uma revista e para no artigo de seu interesse ou, escolhido um livro, o lê sozinho, para depois escrever o que ele compreendeu e gostou. Perfeito para os bons leitores! Mas o que fazer para ajudar aqueles que se aproveitam mais das leituras partilhadas em voz alta?

Os anos 1990 assistem, então, ao ressurgimento da leitura em voz alta, etapa indispensável da aprendizagem, espontaneamente utilizada pelas crianças: a LVA faz a ligação, claramente, entre a corrente escrita e a corrente oral; exercita o sistema de correspondências entre o grafema e o fonema antes que eles sejam automatizados; liga a imagem sonora de uma palavra à sua imagem ortográfica e semântica; e permite que se escute o léxico e a sintaxe da escrita — mais ricos e complexos que nas trocas orais populares. Além disso, a LVA permite uma recepção coletiva dos textos que, discutidos em aula, constroem uma "cultura escrita comum". Por que, então, reservar a leitura em voz alta ao espaço das famílias mais privilegiadas?



ANNE-MARIE CHARTIER - Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Paris V e pesquisadora do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas da França.

DICIONÁRIO DA ALFABETIZAÇÃO

Dialogismo

Em contextos de ensino-aprendizagem e de estudos da linguagem, o termo dialogismo aparece, muitas vezes, como substituto da palavra diálogo, espécie de vestimenta diferente para a estrutura típica da conversa entre duas pessoas. Na verdade, se no coração do dialogismo está a possibilidade de trocas estabelecida entre seres humanos no momento da comunicação, seu alcance vai bem além disso. Mesmo quando não sabemos, e pensamos estar falando apenas com nossos botões, estamos imersos no dialogismo, nessa relação eu/outro que constitui o ser humano. Ninguém fala sozinho: nossa fala é sempre provocada por outros,

vem de outros, dirige-se a interlocutores, presentes ou ausentes, reais ou imaginados.

A versão teórica de dialogismo aparece no conjunto das obras de Mikhail Bakhtin e de outros pensadores que viveram na União Soviética, entre os anos 1920 e 1970. Dentro das condições históricas, sociais, culturais em que viveram (czarismo, stalinismo), produziram reflexões interligadas por um conceito central, inovador, que estabelece a relação entre linguagem, sujeito e vida: dialogismo. Nessa perspectiva, o sujeito é considerado em sua dimensão histórica e social, definido na relação com os outros. Presente no dia a dia, o dialogismo caracteriza-se como

arena de valores ideológicos, fazendo confluir identidades e diferenças, em constante conflito, constituído na e pela linguagem verbal, visual, verbo-visual. Há dialogismo em qualquer evento que envolva sujeitos em interação: na leitura de um livro ou jornal, na observação das obras de um museu, nas pesquisas em que pesquisador e pesquisado são afetados pela interação. Pulando os muros das instituições de ensino, o dialogismo se encontra na vida, seu habitat natural. Quando alguma força tenta impedir sua existência (numa ditadura, por exemplo), ele se manifesta em formas imprevisíveis, reiterando a ideia de que a identidade só pode aparecer na confluência com a diversidade.



BETH BRATT - Pesquisadora do CNPq, professora associada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora aposentada da Universidade de São Paulo





Viagem literária

Carro-Biblioteca leva livros a comunidades da região metropolitana de Belo Horizonte

POR DANIELA SOUZA E SAMARA EDMUNDO

Há 38 anos, a literatura chega motorizada a comunidades carentes da região metropolitana de Belo Horizonte (MG). O Carro-Biblioteca, um ônibus que leva cerca de dois mil livros para crianças, jovens e adultos, é um projeto de extensão da Universidade Federal de Minas Gerais, idealizado por professores da Escola de Ciência da Informação, com o objetivo de promover a democratização da leitura e da informação. O Carro atua em cinco comunidades, e visita regularmente cada uma delas por um período de dois anos. Uma vez por semana, o ônibus estaciona em um ponto fixo das comunidades e disponibiliza livros, jornais, revistas, gibis e, mais recentemente, computadores com acesso à internet para a população local. O acervo é composto por materiais doados ou comprados pela Universidade.

Como a maioria das comunidades visitadas não conta com biblioteca nos arredores, o Carro acaba sendo a única possibilidade de contato com a literatura. Algumas regiões até possuem acervos, mas, segundo a bibliotecária responsável pelo projeto, Gracielle Mendonça, os moradores reclamam do sistema de empréstimo nesses lugares, que é muito burocrático. "O Carro-Biblioteca facilita o empréstimo de obras e permite que cada usuário leve até cinco livros para casa", afirma. Segundo Gracielle, o Carro chega a fazer mais de quarenta empréstimos semanais em cada



comunidade a que atende. "As crianças preferem os gibis. Já os jovens e os adultos costumam procurar por lançamentos ou livros em destaque na mídia", revela.

Para a estudante de Biblioteconomia e bolsista do programa, Raíssa Cirilo, o Carro-Biblioteca é um instrumento poderosíssimo de formação de leitores. "É emocionante ver as pessoas começando a ler best-sellers e depois encarando livros mais elaborados, como a obra de Carlos Drummond de Andrade", conta.

Por entre os livros

Biblioteca oferece oficinas de contação de histórias e aulas de reforço para alunos de escolas públicas

POR FELIPE BORGES

O silêncio na Biblioteca Edith Stein, em Belo Horizonte (MG), é periodicamente quebrado pelo barulho de professores e crianças. Mas nada que faça a bibliotecária reclamar. Afinal, a ideia do Projeto Faz de Conta é justamente esta: apresentar a literatura às crianças por meio da contação de histórias. As atividades são desenvolvidas com alunos de seis a dez anos da Escola Pública Presidente Antônio Carlos, localizada próxima à Biblioteca, e, eventualmente, também com crianças de outras escolas. Três vezes por semana, a Biblioteca recebe 40 alunos para ouvir, dramatizar e ilustrar histórias, sob a coordenação de professores voluntários. "Uma vez, uma artista plástica produziu quadros reunindo os desenhos das crianças e deu até briga pra comprar",

conta a diretora da Biblioteca Vânia Silveira. Segundo ela, os alunos gostam muito das atividades: "Eles têm pouco acesso aos livros, e o Projeto é uma oportunidade para encontrarem a literatura".

A Biblioteca Edith Stein ainda desenvolve outra iniciativa com estudantes de escolas públicas. O Projeto Reforço Escolar atende, gratuitamente, a crianças e jovens dos ensinos fundamental e médio. No espaço da Biblioteca, professores voluntários dão aulas particulares de disciplinas como matemática, português, ciências e física. Em 2011, o Reforço Escolar atendeu a 82 alunos, e há planos para ampliar o número de vagas, já que a demanda é intensa. Para isso, a Biblioteca está à procura de novos professores voluntários.

Biblioteca também para os pequenos

Bebeteca mexicana promove leitura para bebês e estimula pais a acompanharem o aprendizado de seus filhos

POR SAMARA EDMUNDO



Crianças na Bebeteca Lee Antonia, em Puebla, no México. O projeto é patrocinado pela Fundação SM.

Aproximar as crianças dos livros sempre foi um desejo da pesquisadora mexicana Alma Carrasco. Em maio de 2008, ela conseguiu o maior de seus intentos: coordenou a inauguração da Bebeteca Lee Antonia, um espaço completamente adaptado para bebês, no estado de Puebla, no México.

A Bebeteca, que inicialmente possuía um acervo de apenas 120 livros, reúne hoje cerca de 400 títulos. O lugar tem o chão coberto por um material antiderrapante, permitindo que o bebê se movimente com liberdade. Almofadas coloridas espalhadas pelo chão funcionam como assento ou cama e proporcionam mais conforto aos pequenos. Segundo Alma Carrasco, é necessário deixar bem claro para a criança qual a função da biblioteca e, por isso, é altamente recomendável que o local não ofereça brinquedos. "O bebê tem que sentir que aquele é um lugar para leituras, ou ele pode se dispersar rapidamente", explica. Os livros, de variados gêneros, possuem diversos tamanhos, materiais e texturas para que a criança possa pegá-los, senti-los, mordê-los, explorá-los e, assim, desejar maior contato com o mundo da leitura. "É muito importante que, no primeiro contato com o livro, o bebê tenha essa liberdade de exploração", acrescenta.

O espaço também é adaptado para que familiares acompanhem os filhos no momento da leitura. Uma equipe de mediadores ensina aos pais critérios para reconhecer o progresso dos pequenos na leitura e também oferece dicas de atividades que podem ser reproduzidas em casa, com orientações para aproximar os bebês dos livros.

A Bebeteca Lee Antonia promove, ainda, sessões de leitura nas quais os mediadores interpretam as histórias em voz alta, fazendo gestos e mudando de maneira acentuada a entonação, para que a criança reconheça as emoções envolvidas na narrativa e se sinta transportada para o ambiente da história. Os bebês que frequentam a Bebeteca, conclui Alma Carrasco, relacionam o hábito de leitura com a sensação de segurança, alegria e prazer.



Primeiras linhas

O planejamento da atividade de produção textual pode fazer toda a diferença para o aprendizado do aluno

POR FELIPE BORGES

Sala de aula. A professora propõe aos alunos que escrevam uma notícia para um jornal. Ela então entrega as folhas, responde às eventuais perguntas que surgem e, ao final da aula, recolhe os textos, que serão corrigidos, avaliados e devolvidos na semana seguinte.

Infelizmente, a cena é comum no cotidiano escolar. Muitos professores trabalham a atividade de produção textual de maneira inadequada. Segundo a doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Leiva Leal, o que se tem observado nas escolas é que a escrita tem sido mais solicitada do que ensinada, o que leva à cobrança de habilidades que o aluno ainda não possui. Ela também critica a falta de critério na definição das propostas de produção de texto: "É comum encontrar professores que pedem aos alunos para escrever sobre como foi seu dia ou suas férias, mas não definem os objetivos, o gênero textual e o leitor modelo". E não basta simplesmente propor o exercício: o planejamento é fundamental.

Quando o professor planeja a atividade com os alunos e define bem a proposta do texto, consegue avaliar mais adequadamente o resultado das crianças. Para a doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco, Elizabeth Marcuschi, se o educador não define bem os parâmetros nos quais a redação deve ser escrita, acaba tendo condições de avaliar apenas o desenvolvimento do tema e a ortografia. Aspectos como a adequação ao gênero e ao público-leitor ficam de fora. "Quanto mais os alunos tiverem clareza em relação às circunstâncias de escrita e de leitura de seus textos, mais serão capazes de apreender os critérios para julgar sua pertinência e adequação", alerta a doutora em Educação pela UFMG, Graça Costa Val. A pesquisadora acredita que, antes de começar a escrever um texto, a criança precisa ser estimulada a se fazer perguntas como: "quem é o meu leitor?", "o que ele sabe e o que não sabe?", "como devo apresentar minhas ideias para ser compreendido?" e "qual o melhor gênero textual para atingir meus objetivos?".

Leiva Leal sugere ao educador das séries iniciais que apresente à turma diversos gêneros e que trabalhe mais detalhadamente aquele que a criança precisará produzir: "No caso de propor a escrita de uma notícia, é necessário ler para os alunos diferentes textos desse mesmo tipo, trabalhar a compreensão da linguagem jornalística básica e de como esse gênero se estrutura". Segundo ela, as crianças precisam da ajuda do professor para pensar questões como essas porque os aprendizes nesse nível de ensino ainda não possuem um repertório muito vasto de gêneros textuais.

»»» Avaliar forma e conteúdo

Segundo a doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Cecília Goulart, existem três grandes eixos que um professor precisa avaliar em uma produção textual: sua composição global, isto é, seu conteúdo; sua organização sintático-discursiva, ou seja, o encadeamento das orações, a concatenação das ideias; e sua organização formal, o que engloba aspectos como ortografia, regência e concordância. Para a especialista, qualquer forma de avaliação que leve em conta apenas uma dessas dimensões é falha. "É preciso equilibrar. Caso contrário, corremos o risco de penalizar uma criança que, apesar de muito criativa, ainda não sabe organizar bem as ideias do texto", explica.

No caso de crianças bem pequenas, o mais importante é que os textos consigam comunicar uma ideia. Na medida em que o aluno avança de série escolar, aí sim, o professor deve complexificar a proposta de redação e a avaliação. "Todos os aspectos da língua são importantes em todos os anos da Educação Básica. Mas o ensino é em espiral: a cada ano, vai se ampliando o leque de gêneros textuais, a complexidade dos temas e o alcance e a formalidade das condições de produção", endossa Graça Costa Val.

»»» O retorno

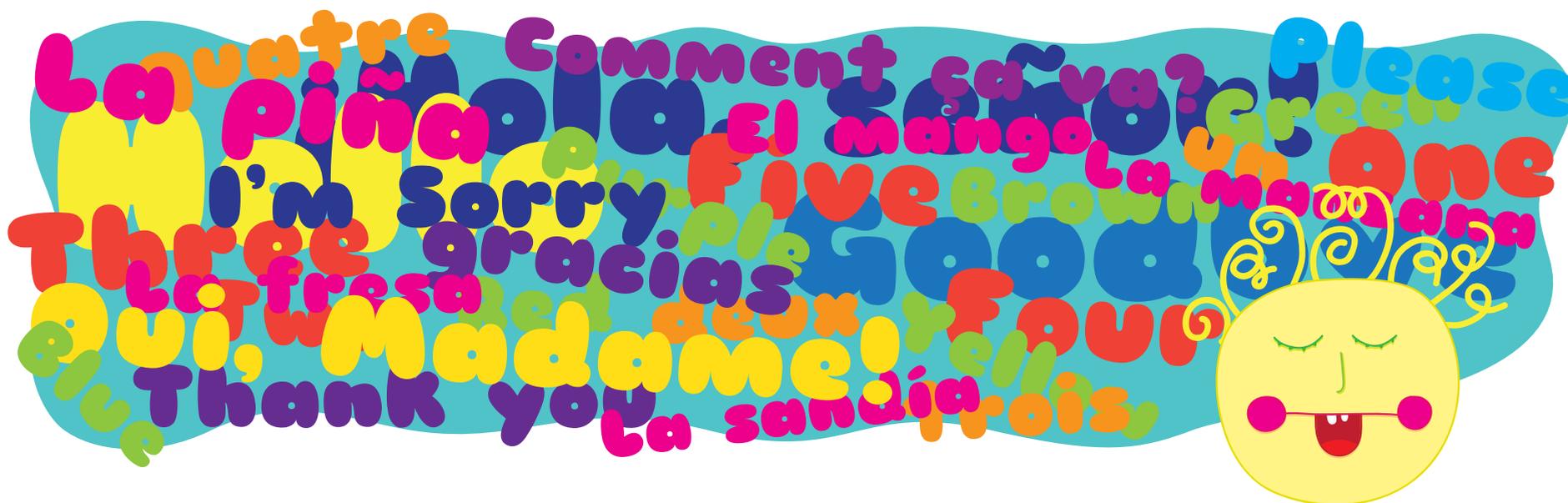
A avaliação não termina depois que o professor entrega ao aluno o texto corrigido. "Não adianta devolver a produção sem que haja diálogo", alerta a pesquisadora Cecília Goulart. Para ela, o educador deve conversar com o estudante, apontando os aspectos que precisam ser observados. O objetivo é desenvolver na criança a capacidade revisora.

Se não houver tempo para o retorno individual, a correção coletiva é uma alternativa interessante: "O professor pode escolher um texto, exibí-lo num *datashow* ou mesmo distribuir cópias para as crianças, para que todos possam debater coletivamente", sugere Cecília Goulart. Se for preciso reescrever o texto, é importante que haja uma motivação, pois o aluno só vai se empenhar se perceber que há uma razão para refazer o trabalho. Publicar a redação no jornal mural da escola é um bom pretexto.

Na opinião de Costa Val, é irrelevante se o professor usará caneta vermelha, se vai sublinhar algum detalhe no texto do aluno ou se dará uma nota. Importa que o estudante compreenda o que ficou inadequado e por quê. "Uma boa opção pode ser fazer comentários na margem, indicando e explicando o que está impreciso", sugere. "Assim, a avaliação se liberta do antigo caráter de punição para se tornar uma oportunidade efetiva de aprendizado".

Quanto mais cedo, melhor

Aulas de língua estrangeira precisam ter metodologias próprias para a faixa etária POR DANIELA SOUZA



Quanto antes uma criança entra em contato com uma língua estrangeira, melhor. "Como são mais desinibidas e não têm receio de praticar a língua oralmente, as crianças desenvolvem muito rapidamente a fluência no novo idioma", explica a especialista em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Míria Gomes. E essa não é a única vantagem de começar quando ainda se é pequeno. De acordo com a coordenadora do Projeto de Formação Continuada de Professores de Espanhol, Elizabeth Guzzo, o aprendizado de um novo idioma facilita o acesso à cultura e à literatura de outros países, além de levar o aprendiz a refletir sobre sua língua materna. "Ele toma como base a língua materna e a compara com a estrangeira. Assim, pode entender que cada povo possui uma maneira diferente de representar os significados", explica.

Apesar da importância do ensino de língua estrangeira na infância, a disciplina só se torna obrigatória na rede pública a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Até 2004, menos da metade das escolas municipais da região metropolitana de Belo Horizonte (MG) oferecia aulas de inglês ou espanhol. Para complicar a situação, a maioria das instituições que oferece essas aulas não possui docentes especializados em educação infantil. A pesquisadora da Faculdade de Letras da UFMG, Gladys de Sousa, alerta: "O professor que sabe lecionar para crianças pode até adaptar as aulas para adolescentes e adultos, mas o contrário é inviável. O trabalho com crianças exige uma metodologia completamente diferente".

Ensinar palavras

Mas qual é a melhor maneira de se ensinar uma língua estrangeira para alunos do 1º ao 5º ano? A pesquisadora Gladys de Sousa aposta na exploração do universo vocabular do idioma. Nada de conteúdos e planejamentos extensos, que incluem o ensino de tempos verbais. Muito mais adequado para essa faixa etária é familiarizar os aprendizes com vocábulos básicos da língua. A tarefa deve

ser feita aos poucos, explorando um universo temático de cada vez. O professor pode optar, por exemplo, por trabalhar módulos de vocabulário relacionados a cores, frutas, números, formas geométricas ou letras do alfabeto. Estimular os alunos a nomear objetos da sala de aula ou ensiná-los a dizer palavras como "por favor", "com licença" e "obrigado" na língua que está sendo estudada também são boas opções para trabalhar o vocabulário.

Mas o conteúdo não pode ser apresentado de forma descontextualizada. De acordo com Elizabeth Guzzo, "a melhor maneira de ensinar os números ou as cores é encaixando-os em pequenas histórias. Assim, enquanto o vocabulário é explorado, as crianças também percebem a presença de outros elementos da narrativa que podem inclusive ser trabalhados".

Uma opção de atividade interessante é a exibição de filmes com áudio e legenda na língua estrangeira. Elizabeth Guzzo, que costuma realizar o exercício em suas aulas de espanhol, conta que a experiência é riquíssima, pois as crianças conseguem perceber as diferenças entre a pronúncia e a escrita na língua estrangeira. Para trabalhar a oralidade, ela recomenda a leitura de poesias curtas em voz alta. "Atividades como essas são essenciais para ensinar crianças, que têm menos disposição para aulas expositivas".

Por menos tempo e mais vezes na semana

Na maioria dos casos, as aulas de língua estrangeira são ministradas em tempos de 50 minutos e acontecem uma vez por semana. De acordo com a pesquisadora Gladys de Sousa, o modelo está longe do ideal: "No caso de crianças de seis a oito anos, é mais indicado que as aulas tenham uma duração de, no máximo, 40 minutos. Se forem muito extensas, tornam-se cansativas e o aluno perderá o interesse". Gladys acrescenta, também, que as aulas deveriam acontecer, no mínimo, duas vezes na semana. Assim, a matéria fica "fresca" na cabeça dos alunos e é mais fácil retomar os últimos conteúdos ensinados.

»»» Começar cedo para combater desigualdades

Marina Duarte foi matriculada em um cursinho de inglês quando tinha oito anos. A garota cursava o 1º ano do Ensino Fundamental e o inglês ainda não fazia parte da grade curricular. No 5º ano, quando a disciplina foi incluída no currículo, Marina já dominava todo o conteúdo. Paulo Emílio Sousa, aluno da rede pública, jamais frequentou cursinho de línguas. Seu primeiro contato com o inglês foi a partir do 6º ano, quando quase foi reprovado devido às dificuldades em acompanhar o ritmo das aulas.

A disparidade é comum nas salas de aula brasileiras, principalmente porque o ensino de língua estrangeira está ausente na maioria das instituições públicas até o 6º ano. Crianças provenientes de classes sociais mais privilegiadas acabam se saindo melhor porque já tiveram contato prévio com as estruturas do idioma ao navegar pela internet, assistir a filmes, ouvir músicas, viajar para o exterior ou frequentar aulas particulares. "O simples fato de uma criança pertencer a uma família em que os pais tiveram contato com língua estrangeira e reconhecem seu valor distintivo na sociedade aumenta suas chances de sucesso escolar", afirma a pesquisadora da UFMG e especialista em ensino de língua francesa Ceres Prado. Para ela, a solução do problema passa pela inclusão de disciplinas de língua estrangeira desde os primeiros anos escolares. "Além, é claro, da promoção de um ensino de qualidade, o que significa repensar a formação dos professores, a carga horária e o material didático utilizado", defende.

Leituras em série

Com grande apelo junto ao público, sagas infanto-juvenis podem ser uma porta de entrada para o mundo da literatura

POR FELIPE BORGES

Bruxas, cavaleiros, princesas, castelos, dragões, deuses, elfos... São todos elementos fantásticos ou mitológicos que aparecem corriqueiramente nos best-sellers infanto-juvenis da atualidade. Sagas como *Harry Potter*, *Percy Jackson e os Olimpianos*, *Eragon*, *Desventuras em série* e *As Crônicas de Nárnia* fazem grande sucesso entre crianças e adolescentes (e até entre adultos), e muitas já foram adaptadas para as telas de cinema. As centenas de páginas que as crianças leem a cada série provam que, ao contrário do que se diz por aí, a geração atual tem, sim, lido muitos livros. Mas, apesar de estimularem a leitura, os best-sellers ainda são mal vistos por alguns escritores e críticos, que apontam uma literatura "menor", voltada para objetivos comerciais.

O bem e o mal

Na opinião da escritora Marina Colasanti, a safra atual de best-sellers infanto-juvenis possui valor comercial, mas não literário. "Na maioria desses livros, a escrita não é transformada em obra de arte. Não há um trabalho criativo com a linguagem, que apresente uma estrutura inovadora", critica. Mas pondera que o mercado é composto tanto por obras de literatura quanto de entretenimento, e que os best-sellers encaixam-se no segundo tipo. A escritora também admite que, apesar de muitas vezes limitados, por explorarem o maniqueísmo da luta entre o bem e o mal, há best-sellers que são bem construídos: "Em algumas obras, quando o volume de uma série termina, já há um gancho para o próximo. Assim, a leitura torna-se mais palatável", analisa.

Na opinião da professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e especialista em literatura infantil, Regina Zilberman, o fato de um livro ser best-seller não diminui sua qualidade: "Se fosse assim, o que seria da Bíblia, o livro mais vendido da história?" A doutora em Educação e diretora do Ceale, Maria Zélia Versiani, acredita que o importante é que as crianças leiam, e aponta a relevância dos best-sellers no cenário atual: "Ao venderem muito, esses livros derrubam o mito de que os mais jovens não leem nada. É um fenômeno interessante observar como as crianças estão lendo sagas que possuem mais de 300 páginas por volume, e sem ilustrações".

Para Regina Zilberman, os best-sellers são uma boa maneira de introduzir os pequenos no mundo da leitura. "A criança se educa para a literatura por meio dos contos de fadas e pelas formas diferenciadas que esse tipo de literatura assume, como as sagas atuais. E um leitor que toma gosto pela leitura acabará se interessando por outras obras".

Segundo Zélia Versiani, a mediação do professor é elemento fundamental para que a criança leia, além dos livros que estão em alta no mercado, também as obras clássicas: "Alguns livros e autores mais antigos não são acessados tão facilmente pelos estudantes, e introduzi-los é uma questão de democratização cultural". Segundo ela, apresentar aos pequenos as obras mais consagradas enriquece a experiência literária: "Os textos de hoje dialogam com os do passado, fazendo menção a escritores e obras anteriores. Assim, quem conhece elementos literários mais tradicionais é capaz de estabelecer redes de relações intertextuais e alcançar mais em termos de construção de sentido, o que proporciona muito prazer na hora de ler", explica.

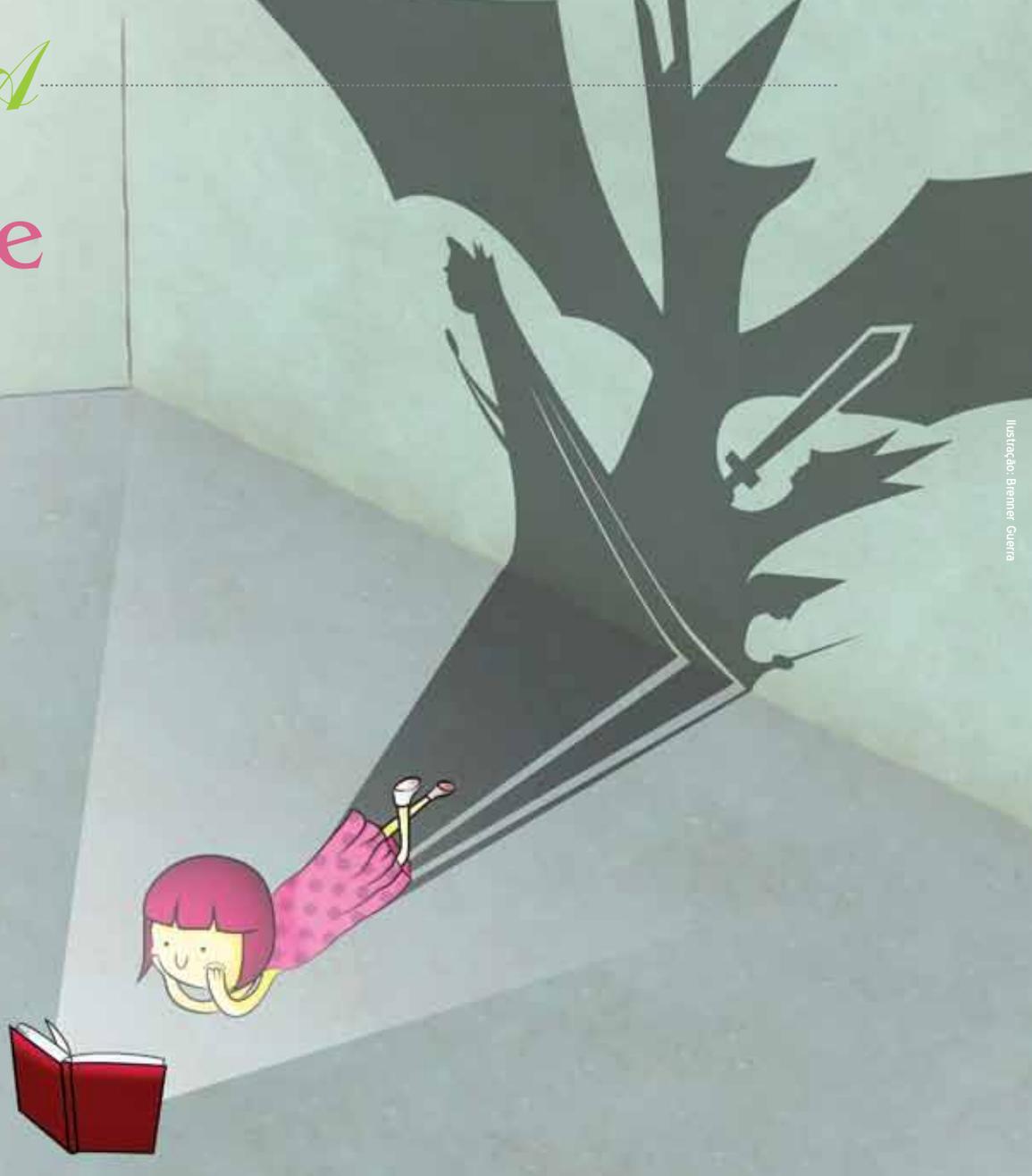


Ilustração: Brenner Guerra

»» Encantos e desencantos

Muitos dos best-sellers infanto-juvenis atuais se encaixam na literatura do gênero fantástico, com seres e lugares imaginários. Segundo a professora Regina Zilberman, o *boom* desse tipo de produção literária é um sintoma da época em que vivemos: "A medida que a sociedade caminha no sentido da racionalização e do desenvolvimento científico e tecnológico, quando parece que tudo está explicado, a literatura de elementos mágicos emerge. É um elemento de ruptura". Segundo a pesquisadora, a proliferação da literatura fantástica também ocorreu em outros momentos históricos em que o racionalismo e o cientificismo despontaram como valores centrais, como no final do século XVIII, época da expansão do Iluminismo, e em meados do XIX, período em que crescia a tradição positivista. Para o psicanalista e coautor do livro *Fadas no divã*, Mário Corso, num cenário "desencantado" como é o atual, crianças e adultos sofrem de uma nostalgia em relação a um mundo mais mítico, e a literatura tenta trazê-lo de volta.

Para Mário Corso, o fato de muitos dos livros misturarem cenários familiares à criança com um mundo imaginário é um dos fatores que explicam o sucesso das obras: "Vende-se um pacote mágico calcado na realidade social. *Harry Potter* e *Crepúsculo*, por exemplo, acontecem numa escola, ambiente que está, mais do que nunca, presente na realidade de muitas crianças". Além disso, ele acredita que escritores como J. K. Rowling, autora de *Harry Potter*, conseguem, tal qual fazem os contos de fadas, trazer à tona grandes temas humanos, como os conflitos familiares e os desafios do amadurecimento. "É por isso que nós sempre retornamos aos contos de fadas: eles falam do que realmente interessa", conclui.

A lista abaixo traz alguns títulos que foram aprovados pela comissão avaliadora do Programa Nacional Biblioteca da Escola, mostrando que existe, sim, literatura best-seller de qualidade:

- *As Crônicas de Nárnia* (aprovado em 2006)
- *O Senhor dos Anéis* (aprovado em 2009)
- *O Hobbit* (aprovado em 2009)
- *Percy Jackson e os Olimpianos - O Ladrão de Raios* (aprovado em 2011)

O que fazer com mais tempo na escola?

O ensino em tempo integral desafia a educação brasileira a repensar sua estrutura e a formar alunos de maneira mais abrangente

POR GABRIELA TEREZI E SAMARA EDMUNDO

Há sete anos, a Escola Municipal Monteiro Lobato, em Belo Horizonte (MG), oferece educação em tempo integral a seus alunos, que têm entre três e nove anos. Foi a primeira experiência da Secretaria Municipal de Educação em ensino de tempo integral. Entre 7h10 e 17h20, acontecem aulas de português e matemática, assim como de informática, balé, futebol e educação ambiental. Tudo acontece no espaço da escola. A instituição oferece cinco refeições diárias para as crianças, além de momentos e espaços de lazer e descanso.

Já em outras 50 instituições da rede pública municipal de Belo Horizonte, vigora o programa Escola Integrada, que amplia a jornada escolar para nove horas diárias. Durante esse tempo, os alunos assistem às aulas, descansam, se alimentam e se engajam em atividades esportivas, artísticas e em diferentes opções de oficinas, ministradas no contraturno escolar por monitores de universidades e agentes culturais, em espaços diversos do município.

Em uma mesma cidade, duas experiências bastante distintas de educação em tempo integral. Esses são apenas dois exemplos. Há vários projetos de ensino em tempo integral espalhados pelas cinco regiões do Brasil: Cidade Escola, Jornada Ampliada, Super Escola, Escola Municipal de Tempo Integral do Campo, Mais Tempo na Escola e Bairro Escola, dentre outros nomes.

O número de escolas públicas de educação básica com ensino em tempo integral cresceu 4,5% entre 2008 e 2010 e atingiu a marca de 42,8 mil instituições, segundo dados do Censo Escolar 2010. A expectativa é de que esse crescimento se acelere bastante nos próximos anos. A meta 6 do projeto de lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020 prevê que, em 2020, 25% dos alunos das escolas públicas de educação básica estudem em tempo integral. Segundo dados preliminares do Censo Escolar 2011, 1,5 milhões de matrículas do ensino fundamental público são em tempo integral – o que representa 5,9% do total de estudantes nessa fase.

A legislação nacional determina que educação básica em tempo integral é aquela "de jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que

um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares". Porém, mais do que apenas ampliar o tempo da jornada escolar, o ensino em tempo integral significa repensar a formação do aluno. Uma educação integral em tempo integral: esse é o novo desafio proposto para a educação brasileira, materializado nas escolhas feitas pelas instituições escolares em meio à complexa variedade regional do país.

Integral em vários sentidos

A doutora em Educação e coordenadora do Núcleo de Estudos, Tempos, Espaços e Educação Integral da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Ligia Coelho, participou, em conjunto com pesquisadores de outras três universidades brasileiras, da pesquisa *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira* (leia o *box* na página ao lado). Desenvolvido entre 2007 e 2009, o estudo mapeou as experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Segundo a pesquisadora, os trabalhos em escolas de tempo integral no país são plurais e não há um padrão no que diz respeito à utilização de espaços, à divisão do tempo e à formação dos educadores. Para ela, falar em um modelo único de educação integral é bastante complicado. "O modelo homogêneo e estamos em um país muito diverso. Por outro lado, não acho que se possa falar que 'cada caso é um caso' e que tudo serve", afirma.

Quem também participou da pesquisa foi a doutora em Educação e coordenadora do grupo Territórios, Educação Integral e Cidadania (Teia), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Lúcia Helena Alvarez. Ela percebeu duas principais linhas de trabalho nas escolas de tempo integral: há instituições que dão ênfase ao acompanhamento pedagógico e aos conteúdos curriculares, com o aumento de disciplinas como português e matemática; e outras que valorizam uma formação mais ampla, e incorporam oficinas de arte e esporte à grade de horários.

Ainda que a escola em tempo integral prescindia de um modelo único, ambas as pesquisadoras concordam sobre o seguinte ponto: em qualquer instituição de educação

básica, não apenas o tempo, mas também o ensino deve ser integral. "Educação integral é uma formação mais completa para o aluno. É oferecer atividades estéticas – música, pintura, artes plásticas, dança -, atividades éticas, que trabalhem a cidadania, e atividades esportivas. Além das atividades cognitivas, obviamente, porque elas são o cerne da escola", explica Ligia Coelho.

"A ampliação do tempo só faz sentido se for para oferecer uma formação mais enriquecedora ao aluno", afirma a pesquisadora da UNIRIO. Mais enriquecedora significa, para além de abranger muitos aspectos da formação, também torná-los mais integrados. "Ao pensar na ampliação das dimensões, não vejo cada uma delas separadamente. Uma interfere na outra. Em uma aula de judô ou em uma aula de música, você também pode trabalhar conhecimentos matemáticos, linguísticos, espaciais", exemplifica Lúcia Alvarez. Segundo Ligia Coelho, é pensando que atividades cognitivas, estéticas, éticas e esportivas devem ser trabalhadas conjuntamente que se deve formular o projeto político-pedagógico de cada escola com jornada ampliada.

Currículo ampliado e conectado

A diretora da Escola Municipal Karel Kober, em Apucarana (PR), Íris Firmino, percebeu os resultados positivos da oferta de uma formação mais completa para seus alunos já no primeiro ano de implantação do tempo integral na escola, em 2011. "As meninas daqui nunca haviam feito aula de balé. Agora, elas já foram até convidadas para apresentações em festas na cidade porque se desenvolveram bem", conta. "Elas melhoraram a coordenação motora e a maneira de se comunicar. Apresentar-se para uma plateia mexe com a questão da vergonha, ajuda a criança a conseguir falar em público".

A integração aconteceu também em outras disciplinas da escola de Apucarana. "A professora de informática tem contato com a de matemática. Se uma está trabalhando formas geométricas, a outra faz isso no computador. Funciona como um reforço, de forma mais lúdica", conta Íris Firmino.

Da mesma forma que a escola paranaense consegue

unir a dança ao português e a geometria à informática, o Centro Pedagógico da UFMG, em Belo Horizonte, relacionou os conteúdos de música e matemática ao trabalhar a questão do ritmo e das frações de tempo. "O compasso na música é algo muito matemático", aponta a vice-diretora da escola Selma Braga. Outros aspectos importantes para o aprendizado também são conjugados na musicalização. "Muitos aqui aprendem flauta, o que exige atenção, organização e concentração", conta.

A jornada mais longa também permite que se aumente o tempo de contato do aluno com o professor nas disciplinas curriculares tradicionais. Para a pesquisadora Lúcia Alvarez, uma boa organização do tempo pode possibilitar um trabalho que respeite os diferentes ritmos de aprendizagem, por meio do reagrupamento dos alunos e da criação de novas situações de aprendizagem.

Nesse sentido, a diretora Selma Braga defende aulas mais longas, de mais de 50 minutos. "Para realizar uma contação de histórias, por exemplo, o tempo contínuo permite realizar uma sequência didática na qual o professor pode contar a história, discutir com as crianças, trabalhar os elementos do texto e pedir a elas que façam produções escritas. Sem esse tempo maior, perde-se a sequência e, no dia seguinte, você tem que recuperar toda a história para poder produzir o texto", exemplifica.

Muitas escolas, na intenção de reforçar os conteúdos curriculares, apostam no acompanhamento pedagógico. Essa é, inclusive, uma atividade obrigatória para as instituições que aderem ao programa **Mais Educação**, iniciativa do governo federal (veja o *box*). Para a pesquisadora Lígia Coelho, a aposta nas "aulas de reforço" não é um problema. "Esta é a natureza da escola: a relação ensino-aprendizagem", justifica. Contudo, ela reitera a importância de se repensar a maneira como acontece o auxílio pedagógico. "Se no tempo parcial a criança não está dando conta, talvez em um tempo mais expandido ela

tenha, sim, mais condições de compreender o conteúdo. O que não pode é o professor 'dar mais do mesmo jeito'. Aí não vai adiantar nada. Deve-se trabalhar integrando os vários alicerces do conhecimento humano - âmbitos cognitivos, estéticos, corporais", defende.

Turnos escolares: dividir ou somar?

As experiências brasileiras em ensino integral apresentam diferentes modelos de organização do tempo. Dentre as escolas mapeadas na pesquisa em que trabalharam as professoras Lúcia e Lígia, 80% desenvolvem atividades extracurriculares no contraturno, enquanto o restante realiza as atividades de formação diferenciada mescladas às aulas regulares, ou mistura os dois modelos anteriores.

Para a pesquisadora da UNIRIO, é um problema segregar disciplinas curriculares e atividades de âmbitos não-cognitivos em turnos diferentes. "Quando se divide o tempo escolar em turno e contraturno, é como se você tivesse uma escola pela manhã e outra à tarde", afirma. "Tem aluno que não gosta da aula de manhã porque 'é chata', mas gosta da aula à tarde, porque 'é aula boa'. Isso não é educação integral".

A vice-diretora da Escola Municipal Monteiro Lobato, Mônica Mendes dos Santos, também acredita que as disciplinas teóricas e práticas devem ser intercaladas. "Na escola integral, a dinâmica é outra. O desafio é pensar o tempo de maneira mais ampla que na escola regular", defende. Para Mônica Mendes, a organização dos tempos e do currículo é o fator responsável pelo modelo bem-sucedido de educação integral na **Monteiro Lobato** (veja os gráficos ao lado). "A gente tem percebido como o rendimento à tarde é completamente diferente do da manhã", conta a vice-diretora. Por isso, a escola optou por concentrar, preferencialmente, aulas de português e matemática no período matutino, já que requerem um tempo maior de atenção.

Rotina dos alunos da Escola Municipal Monteiro Lobato, em Belo Horizonte (MG)



Distribuição do tempo passado na escola



Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira

O trabalho de mapeamento de experiências em jornada ampliada foi realizado por equipes de pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e Universidade de Brasília, a partir de solicitação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. Desenvolvido entre 2007 e 2009, o estudo contou com dados de 2.112 municípios brasileiros, 38% do total nacional. Veja o endereço eletrônico para acessar o relatório final da pesquisa na seção Saiba Mais.



Mais Educação

Criado em 2008, o Mais Educação é um programa do Governo Federal que tem como objetivo ampliar a jornada nas escolas públicas. As instituições credenciadas devem oferecer seis dentre as dez opções de atividades em macrocampos predeterminados: acompanhamento pedagógico; meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; educomunicação; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Em 2011, o Mais Educação atendeu a mais de três milhões de estudantes, em 15 mil instituições. A prioridade é para escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, situadas em capitais e regiões metropolitanas.

EM DESTAQUE

Apenas **20%** das atividades de ensino acontecem fora da escola, revela a pesquisa realizada entre 2007 e 2009 em 800 instituições de ensino integral. **Campos de futebol, praças e parques** são os lugares mais visitados. Dentro da escola, a sala de aula, o pátio e a quadra esportiva são os locais preferidos.

Locais **dentro** da escola onde mais são realizadas as experiências de jornada ampliada



Locais **fora** da escola onde mais são realizadas as experiências de jornada ampliada



Aulas como geografia e história, ciências e informática são ministradas à tarde. "Essas disciplinas têm dinâmicas diferentes e mais atividades fora de sala de aula", justifica.

As atividades relacionadas ao cuidado, como as refeições e o descanso, são bastante valorizadas e ocupam um longo período do dia na Monteiro Lobato. Os alunos permanecem na escola por dez horas todos os dias. "Se não balancearmos as aulas regulares com outras atividades, o aluno vai se cansar e não se sairá bem", explica a vice-diretora.

Por outro lado, a pesquisadora Lúcia Alvarez pondera que a existência de atividades no contraturno não implica a fragmentação do currículo. "Sempre quando se pensa em uma proposta de integração, critica-se a ideia de turno e contraturno, contrapondo-a à noção de turno único. Mas turno e contraturno não significam necessariamente duas escolas diferentes", defende a professora.

Na Escola Municipal José do Carmo Cabral, em Cuiabá (MT), por exemplo, as atividades de ensino integral são realizadas sempre no contraturno. Segundo o diretor Nino da Silva, isso acontece porque não é obrigatório permanecer na instituição em tempo integral. Aqueles que possuem defasagem de aprendizado são convidados a estudar nos dois turnos, mas também podem participar outros alunos interessados. "O tempo integral é importante para as crianças cujos pais não passam o dia em casa. Para não ficarem sozinhas, elas atendem à escola no contraturno", relata Nino. No horário complementar, são oferecidas atividades como coral, pintura em tela e informática. Hoje, 50% dos alunos da José do Carmo Cabral já aderiram ao sistema integral de ensino.

Para Lígia Coelho, o critério decisivo para a organização dos horários é a adequação das atividades ao projeto político-pedagógico da escola. Ou seja, que as aulas no contraturno escolar não sejam apenas uma ocupação para crianças, mas sim pensadas a partir das mesmas concepções de trabalho que orientam as demais disciplinas. "Não é princípio da escola oferecer atividades só para tirar o aluno das ruas", defende a pesquisadora da UNIRIO.

Dentro e fora da escola

Com a ampliação do tempo nas escolas de período integral, surge um problema: a falta de espaço. Em muitas escolas, é como se o número de alunos dobrasse, já que estudantes dos dois turnos convivem no mesmo ambiente.

Para a professora de educação física da rede municipal de Belo Horizonte Luiza Aguiar, a demanda por espaços esportivos é grande: "Geralmente, as quadras esportivas não são suficientes, pois esportes e jogos são conteúdos frequentes". A infraestrutura necessária para o bom funcionamento da escola integral varia de acordo com as atividades que serão realizadas pelos alunos. "Uma sala de dança, por exemplo, pode ser útil ou desnecessária, de acordo com a realidade da escola", aponta a professora.

Uma alternativa à estrutura física insuficiente das

escolas é aproveitar outros espaços da cidade. "A criança entra na creche aos seis meses de idade e, se tudo der certo, sai da faculdade aos 22 anos. Se todo o seu período de formação se passar dentro de um único espaço, sua educação será muito pobre", afirma a pesquisadora da UFMG Lúcia Alvarez. Além disso, interagir com os espaços da cidade é importante para tornar a criança mais cidadã. "Uma rua, uma praça, um parque se tornam mais que espaços de passagem. Passam a ser locais dos quais a criança se apropria e reconhece", explica Luiza Aguiar.

O modelo do programa Escola Integrada, da rede municipal de Belo Horizonte, trabalha a partir da perspectiva de uma escola que dialoga com a cidade. As atividades buscam transformar os espaços da comunidade em espaços de formação. O objetivo é ter uma educação mais ampliada e intensificar o relacionamento da criança com o lugar onde vive. Nesse sentido, as crianças passam bastante tempo fora da escola, e utilizam principalmente espaços do próprio bairro, como praças, clubes, parques e teatros.

Não passar o tempo todo dentro da escola é importante mesmo para instituições que não trabalham com projetos de cidades educadoras, como o Escola Integrada. "Senão vira confinamento", defende a pesquisadora da UNIRIO Ligia Coelho. Mas pondera: "Quantas cidades no Brasil podem ser consideradas educadoras? Educadoras em que sentido? Essa visão surgiu lá em Barcelona. As realidades dos municípios brasileiros são outras".

Por isso, o uso dos espaços fora da escola deve ser planejado com cautela. A questão é como fazer um aproveitamento da experiência externa de modo a cumprir os objetivos a que a escola se propõe. Para Luiza Aguiar, a definição do propósito de uma experiência extra-escolar deve ser o primeiro aspecto a ser pensado. "Se estou trabalhando com a copa do mundo, por exemplo, posso levar meus alunos às obras do Mineirão (estádio de futebol em Belo Horizonte). Mas o importante é que o passeio faça parte desse projeto maior. Houve algum trabalho prévio que converge para esse passeio? Haverá uma continuidade do trabalho após o passeio? Ele de fato se adequa ao projeto que está sendo constituído? Como esse passeio irá somar, contribuir para o que está sendo desenvolvido dentro da escola?", problematiza.

Quem são os profissionais que fazem a escola integral?

No Brasil, os alunos da escola integral ficam pelo menos sete horas em atividades dentro da escola. Quem são os profissionais responsáveis pela formação das crianças durante esse tempo? A maioria das experiências escolares mapeadas na pesquisa *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira* funciona com professores concursados e contratados. Mas há também uma



parcela significativa de experiências com estagiários bolsistas, voluntários e agentes culturais.

Na opinião da pesquisadora Lúcia Alvarez, a utilização de outros profissionais, além dos professores formados, enriquece o processo. "Esses educadores da comunidade trazem um conhecimento gestado na prática social, que precisa dialogar com o conhecimento escolar. Nesse sentido, eles trazem para dentro da escola outras formas de aprender", afirma. Na Escola Municipal Osmar José do Carmo Cabral, em Cuiabá (MT), a maioria das oficinas é ministrada por pessoas da comunidade. Segundo o diretor Nino da Silva, isso se deve à falta de verba da escola. Mas ele afirma que a atividade que mais se destacou em 2011 foi ministrada por uma moradora do bairro, dona de um ateliê de pintura. Segundo o diretor, a oficina ajudou a gerar maior aceitação do modelo de escola em tempo integral na comunidade.

Entretanto, a contratação de educadores da comunidade não é bem vista por todos os especialistas da área. A pesquisadora Lúcia Coelho defende que toda atividade desenvolvida na escola, seja cognitiva, estética ou corporal, tem que ser mediada por um profissional com formação específica. O que não quer dizer que a comunidade deva ser excluída do processo. "Se um professor quer apresentar as tradições indígenas, por exemplo, e resolve convidar um indígena para trabalhar com os alunos, pode ser ótimo, desde que esteja de acordo com o projeto político-pedagógico da escola. Tem que saber como a atividade pode colaborar para que a criança entenda o que é uma tradição indígena, dentro da natureza da escola", conclui.

»» Oportunidades iguais

Novas configurações familiares, trabalho, diminuição da desigualdade social. Essas são algumas das várias razões que justificam uma educação integral em tempo integral. "Na educação de países ditos desenvolvidos, o trabalho conta sempre com, no mínimo, seis horas na escola, além de oferecer uma formação mais completa. Educação integral já é uma realidade em vários países do mundo, falta ser aqui no Brasil", defende a pesquisadora Ligia Coelho. Para ela, isso não significa que o Brasil deva seguir receitas de outros países, mas buscar seus próprios formatos por meio do diálogo entre escolas, pesquisas, secretarias de educação e a sociedade em geral.

Enquanto crianças com boas condições financeiras podem pagar por atividades complementares fora da escola, outras tantas estão excluídas de uma formação ampla. Para Ligia Coelho, a educação integral significa dar a todos oportunidades iguais de se desenvolverem e construir seus futuros, nos mais variados âmbitos.

Quem são os responsáveis pela execução das atividades de jornada escolar ampliada no Brasil segundo pesquisa concluída em 2009



Algumas experiências brasileiras de ensino em tempo integral



Escola Integral de Jornada Ampliada

Palmas

Desde 2008, algumas escolas da cidade de Palmas (TO) aderiram ao projeto Escola Integral de Jornada Ampliada e aumentaram o tempo escolar para nove horas e meia por dia. As oficinas de linguagem, matemática, artes, esportes e cidadania acontecem no contraturno e têm 50 minutos de duração. Não há voluntários, oficinairos ou parceiros na gestão pedagógica.



Mariana, Cidade-Escola

Mariana

Na cidade de Mariana (MG), as 23 escolas da rede municipal aderiram ao Programa de Educação em Tempo Integral, que, desde 2007, atende a alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. As atividades acontecem dentro e fora das escolas, sempre no horário contrário ao do ensino regular. O Projeto oferece 12 modalidades diferentes de oficinas, que incluem atividades diversas, como: aulas de educação patrimonial, inglês, informática, diversidade cultural e artesanato.



Juventude e Cidadania

Castelo do Piauí

Desde 2005, o projeto de educação integral Juventude e Cidadania atende a turmas de crianças e jovens de nove a 21 anos na cidade de Castelo do Piauí (PI). As atividades acontecem dentro da escola e também em espaços do município. Dentre as atividades realizadas nas instituições credenciadas, estão o balé clássico, o balé folclórico, aulas de canto, *hip-hop* e futebol. Tudo isso acontece no contraturno escolar, durante um período de duas horas. A equipe pedagógica conta com professores formados, voluntários e oficinairos.



Cidade Escola

Porto Alegre

Em Porto Alegre (RS), 17 escolas municipais se vinculam ao Projeto Cidade Escola. As atividades da jornada estendida acontecem no turno contrário ao das aulas do currículo regular. Dentre as atividades oferecidas estão oficinas de artes plásticas, informática, circo, capoeira, teatro, dança e música. Os trabalhos ocorrem tanto no interior da escola quanto em espaços públicos culturais, sociais e de lazer da comunidade e da cidade. O processo educativo agrega voluntários, profissionais não-docentes e agentes institucionais.



Mapa literário

POR SAMARA EDMUNDO

Desde 1982, a pesquisadora e escritora Silvia Oberg coordena a equipe de nove resenhadores que trabalham na Biblioteca Monteiro Lobato, em São Paulo (SP). O grupo é responsável por fazer o mapeamento de toda a produção literária infanto-juvenil brasileira. Não há nenhum novo título publicado no país que não passe pela leitura cuidadosa de um dos resenhadores da Monteiro Lobato. Os livros considerados inovadores são marcados com o símbolo do Saci-Pererê, personagem de Ziraldo, que funciona como selo de qualidade da Biblioteca. A equipe de resenhadores produz cerca de mil análises críticas por ano, as quais são posteriormente compiladas e publicadas na *Bibliografia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil*, coletânea que hoje é referência para educadores e pesquisadores da área.

Silvia Oberg conversou com o *Letra A* sobre o trabalho que desenvolve na Biblioteca Monteiro Lobato. Além de discutir o papel da literatura infanto-juvenil, a pesquisadora analisa a importância das bibliotecas no mundo contemporâneo. Para ela, o surgimento de novas mídias não exclui as formas tradicionais de leitura.



SÍLVIA OBERG, na Monteiro Lobato. Mantida pela prefeitura de São Paulo, a Biblioteca possui um dos maiores acervos infanto-juvenis da América do Sul, reunindo quase 60 mil títulos.

Como você avalia a importância da publicação anual da *Bibliografia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil*?

Nosso trabalho é importante não só por causa da documentação, do registro da história das publicações, mas também em razão da crítica literária que fazemos. Nos últimos anos, o número de títulos publicados aumentou muito e tornou-se quase impossível para um educador acompanhar o volume de obras lançadas para crianças e jovens. Sem considerar as reedições, são publicados anualmente no Brasil de 800 a 1500 livros, incluindo autores nacionais e estrangeiros. No entanto, a crítica praticamente desapareceu. Hoje, são poucos os jornais de grande circulação que dão espaço regular para crítica de literatura infanto-juvenil. É por isso que a *Bibliografia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil* tem servido como um bom indicativo. É claro que essa publicação não é a última palavra, mas serve como uma bússola nesse mar enorme e heterogêneo de publicações.

"As bibliotecas de hoje têm que repensar seu papel nesse mundo contemporâneo, cheio de apelos e novas mídias que competem com os livros [...] O ideal é que elas fossem um espaço multimídia".

importante. É preciso avaliar o tamanho e o tipo da letra e verificar sua adequação para determinada faixa etária. Criança novinha, por exemplo, não consegue ler letra muito pequena. Se o que estamos avaliando é um livro-brinquedo ou um livro-jogo, por exemplo, além da qualidade do próprio texto, é preciso analisar aspectos físicos relativos ao manuseio, como detalhes das páginas internas: se são cartonadas, se têm gramatura mais grossa, se são adequadas para serem manipuladas por crianças.

Como você avalia a qualidade dos títulos que chegam até a Biblioteca Monteiro Lobato?

Quando comecei a trabalhar na Biblioteca, há 20 anos, tinha muita coisa de má qualidade. O problema era basicamente o mesmo: havia muita literatura com o objetivo de transmitir ensinamentos pedagógicos, a serviço de discursos de bom comportamento. Hoje a situação é diferente: apenas uma parte pequena da produção – entre 20% e 30% dos títulos – é considerada de baixa qualidade. Mais da metade das obras são classificadas como boas ou excelentes. E o motivo da melhoria é o próprio aumento no volume de publicações porque o mercado ficou mais seletivo e as escolas passaram a selecionar melhor as obras. Assim, os editores ficaram mais cuidadosos antes de resolver publicar algum título.

Mas somos rigorosos. Os selos do Saci-Pererê são concedidos apenas para os livros realmente inovadores. Como somos nove resenhadores

Na *Bibliografia* só entram resenhas de livros considerados de bons a excelentes. Quais os critérios utilizados pela sua equipe para avaliar a qualidade das obras?

A gente avalia a qualidade do texto, da imagem, o equilíbrio ou a articulação entre esses dois elementos e a abordagem do tema, que não pode ser preconceituosa. O projeto gráfico é um aspecto muito

e cada um de nós escolhe, dentre todos os que lemos durante o ano, quatro livros, elegemos por ano uns 40 títulos para ganhar o símbolo do Saci-Pererê. É claro que a qualidade muda a cada ano e, às vezes, é impossível selecionar tantos.

Mesmo nos dias atuais, em que as crianças podem ler nos mais diferentes suportes e lugares, o espaço da biblioteca ainda é importante para a formação de leitores?

A biblioteca pode ser uma influência fundamental. Eu digo "pode ser" porque acho que as bibliotecas de hoje têm que repensar seu papel nesse mundo contemporâneo, cheio de apelos e novas mídias que competem com os livros. A biblioteca não pode mais funcionar como espaço de entrega ou de depósito de livros. Ela só contribuirá para a formação de leitores se funcionar como um lugar de encontros e trocas culturais. E, para isso, é preciso que esteja ligada a outros ambientes de leitura. O ideal é que fosse um espaço multimídia, isto é, contasse com vários suportes de *script*, como o computador e o DVD, e que o leitor tivesse autonomia para transitar entre diferentes tipos de suportes e de textos, sejam eles literários ou não. E é claro que não adianta repensar o papel da biblioteca sem repensar o papel da equipe que trabalha lá dentro. Eu vejo que, em muitas escolas de São Paulo, as bibliotecas possuem excelentes acervos, mas pecam por não prezar pela qualidade da mediação que é oferecida aos alunos. Muitas vezes, o profissional responsável pela biblioteca está envolvido em aspectos mais técnicos, de catalogação, e não tanto com a prática da leitura. Bibliotecários e mediadores não podem mais ser pensados como profissionais que entregam livros aos visitantes. Eles trabalham de maneira articulada com a cultura e a prática da leitura. Mudar tudo isso não é tarefa fácil, mas é esse o desafio.

A biblioteca escolar tem a mesma função da biblioteca pública?

Não. A biblioteca escolar cumpre sua função dentro de uma instituição de ensino, que funciona de acordo com um projeto pedagógico, didático. Já a biblioteca pública não precisa necessariamente dar conta de um conteúdo curricular, nem funcionar como suporte para a escola. Nesse sentido, é um lugar onde a leitura é mais livre. Os meninos frequentam ou são levados pelos pais porque querem, porque desejam ler. Mas a biblioteca pública e a escolar podem se complementar, no sentido de fazer uma teia de sustentação para a leitura. Ambas precisam pensar em uma série de ações para dinamizar a leitura e fazer com que ocorra um verdadeiro intercâmbio de experiências dentro de seu espaço: trazer

autores e ilustradores para conversar com as crianças, fazer oficinas de leitura, convidar garotos mais velhos pra contar aos mais novos suas experiências de leitura... Penso que, nesse trabalho, elas podem atuar juntas.

Por que é tão importante que uma criança entre em contato com a leitura literária desde cedo?

A literatura coloca a criança em contato com o patrimônio cultural de seu País. Se pensarmos em literatura estrangeira, universal, aí ela integra a criança ao patrimônio cultural da humanidade. A literatura consegue trabalhar valores morais, éticos e culturais compartilhados pelas sociedades sem ser didática, utilizando-se apenas de artifícios da arte, da linguagem literária. Isso sem contar que a literatura representa uma possibilidade de apropriação lúdica da linguagem. É um exercício da imaginação, da fantasia, que são aspectos que tomam parte em processos de constituição dos sujeitos enquanto seres humanos.

Quais seriam as principais características e tendências da produção literária infanto-juvenil mais atual?

De maneira geral, há mais riqueza na literatura infantil do que na juvenil. A produção para crianças é mais lúdica, mais colorida, mais ilustrada, e traz tanto temas cotidianos quanto fantásticos, que estimulam voos de imaginação. A tendência mais forte da literatura infantil é absorver problemáticas dos tempos modernos, tratar de assuntos novos, mas que muitas crianças já vivenciam no ambiente familiar. Só para citar um exemplo, temos títulos como *Minha avó tem*

"As bibliotecas precisam pensar em uma série de ações para dinamizar a leitura e fazer com que ocorra um verdadeiro intercâmbio de experiências dentro de seu espaço: trazer autores e ilustradores para conversar com as crianças, fazer oficinas de leitura, convidar os mais velhos para contar aos mais novos suas experiências de leitura".

Alzheimer, Quando a vovó perdeu a memória e Para não esquecer, que discutem a saúde mental dos idosos. Mais recentemente, surgiram alguns livros infantis, principalmente de autores estrangeiros, que abordam o dilema de personagens homossexuais. Tem também um livro brasileiro, do Walcyr Carrasco, *Meus dois pais*, que explora a questão. Abordar essas configurações familiares pouco tradicionais, como famílias de pais ou mães homossexuais, é, sem dúvida, uma tendência. A questão do racismo continua sendo muito explorada, principalmente agora que o ensino de história afro-brasileira foi incorporado ao currículo oficial das escolas. Também há uma tendência forte de publicação de recontos dos contos de tradição oral africana.

Na literatura juvenil, as tendências estão mais atreladas à possibilidade de a leitura ser instrumentalizada, ou seja, utilizada como estratégia de ensino de outras áreas de conhecimento. Por exemplo: livros que trazem ensinamentos sobre ecologia e sobre prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Conta-se uma história, mas a literatura é um mero pretexto pra ensinar qual é o comportamento correto. Felizmente,

apesar de estar na moda, a produção dessa literatura de mensagem, quase pseudo-literária, não é predominante. Fora isso, tem o fenômeno *Harry Potter*, que abriu caminho para que muitos autores escrevessem livros sobre magia e bruxaria, ambientados em escolas e internatos. Alguns fizeram um bom trabalho, outros não. Há muita coisa nova sendo produzida, mas o importante é procurar aquilo que é de qualidade e que serve bem ao projeto pedagógico que se está seguindo.

E a leitura dos clássicos, continua sendo muito indicada e praticada nas escolas?

Com relação aos clássicos, observo duas tendências mais atuais: uma é a introdução forte desse tipo de livro no mercado juvenil por causa das exigências de leitura do vestibular; outra é a adaptação para diferentes suportes e gêneros. As histórias consagradas têm sido contadas e recontadas de inúmeras formas, algumas vezes resultando em simplificações ruins, outras em trabalhos bem feitos. O mais comum é a adaptação de clássicos para histórias em quadrinhos. Já cheguei a ver poemas de Fernando Pessoa - pasmem! - e um episódio de *Os Lusíadas*, de Camões, no formato de quadrinhos. Grandes quadrinistas brasileiros estão sendo convidados para reescrever passagens de obras clássicas. Quando o trabalho é mais sofisticado, tem sido chamado de novela gráfica: são histórias em quadrinhos com enredos complexos que exigem um trabalho conjunto do escritor e do artista gráfico.

Além dos autores brasileiros, é interessante que a criança conheça também os estrangeiros?

É legal termos contato com autores e ilustradores estrangeiros. Estamos falando de arte: assim como é importante conhecer um quadro do Portinari, também é importante ver o Renoir. O mesmo vale para a literatura. Mas o fundamental é mesmo que a criança e o jovem tenham bastante contato com a literatura brasileira de qualidade, porque precisam ver seu país, sua cidade, sua comida, sua história representados nos textos. Sinceramente, acho que a literatura brasileira não perde em nada, em termos de qualidade, para nenhum outro País. Somos, inclusive, reconhecidos mundialmente. Recebemos duas medalhas Hans Christian Andersen, que são consideradas o prêmio Nobel da literatura infantil, por obras da Lygia Bojunga e da Ana Maria Machado.

Como você vê a febre da leitura de sagas e best-sellers infanto-juvenis?

Acho que a proposta de muitos autores é adequada e interessante. No caso de *Harry Potter*, de J. K. Rowling, por exemplo, não existe um trabalho muito cuidadoso e sofisticado com a linguagem, mas esse não é o objetivo da autora. Sua proposta é fazer uma literatura de ação, escrever histórias calcadas numa sequência de ações que prendem o leitor. Isso não é tarefa fácil. A proposta das sagas está mais voltada para a velocidade da leitura, para essa leitura de um volume atrás do outro. É isso o que acontece também com *Desventuras em Série*, de Lemony Snicket. Não dá para fazer um texto introspectivo em 20 volumes. A criança não dá conta, tem que ser uma leitura mais ágil mesmo.

É claro que não podemos ser ingênuos e negar que a leitura de sagas é um fenômeno de mercado. Existe um fator mercadológico que praticamente obriga a criança a ler, até para fazer parte e ser aceita em um grupo. Mas existe o outro lado. As sagas trouxeram essa tendência de leitura de livros mais volumosos, em termos do número de páginas. Caiu por terra o que se dizia nos anos 1970: que criança não lê livro grosso.

O que eu acho complicado é não oferecer às crianças outros estilos, outras formas de elaboração literária que são mais introspectivas, que retratam o estado interior dos personagens, como é o caso do texto da Ligia Bojunga, por exemplo. Para formar um leitor, é preciso oferecer diversidade. Depois de formado, o leitor vai poder caminhar com as próprias pernas e fazer suas opções com autonomia; mas o papel de quem trabalha com a formação do leitor é mostrar que existem muitas outras opções de qualidade.

"O papel de quem trabalha com formação de leitores é mostrar que existem muitas opções de literatura de qualidade".

Quem são os grandes autores da literatura infanto-juvenil brasileira?

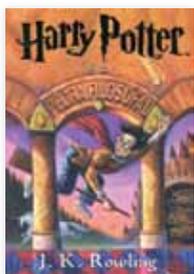
O Monteiro Lobato é um deles, sem sombra de dúvida. Eu costumo brincar que, se ele escrevesse em francês ou em inglês, estaria traduzido no mundo inteiro. Foi ele quem realmente inaugurou a literatura infantil brasileira e é atual até hoje. Além dele, tem toda uma geração que a gente chama de "pós-Lobato". Para citar os que já têm uma obra construída, lembro a Lygia Bojunga Nunes, o Bartolomeu Campos de Queirós, a Marina Colasanti e a Ângela Lago. Alguns poetas, como Vinícius de Moraes, escreveram coisas que foram incorporadas pras crianças. Cecília Meireles é outro ícone, com o livro *Ou isso ou aquilo*. Enfim, acho que, com esses nomes, o caminho já foi aberto.



LIVRO NA RODA



Fadas no Divã: Psicanálise nas histórias infantis – Diana Lichtenstein Corso e Mário Corso. Ed. Artmed, 2006. O livro traz conhecimentos psicanalíticos, relacionando-os às histórias infantis, desde os contos de fadas clássicos até a *Turma da Mônica* e a saga *Harry Potter*. A obra mostra como as diversas narrativas escritas ao longo do tempo simbolizam questões psíquicas inerentes ao ser humano, como a perda da inocência, a angústia da separação e a construção da autonomia. É indicada para pais, professores, psicólogos e demais interessados na infância e no desenvolvimento humano.



Harry Potter e a Pedra Filosofal – J.K. Rowling. Ed. Rocco, 1997. Harry Potter é um garoto órfão que mora com os tios. Aos 11 anos, descobre que é um bruxo e passa a frequentar a Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts. Lá, o personagem faz dois grandes amigos,

Rony Weasley e Hermione Granger, que o ajudam a combater Lord Voldemort, o grande vilão da trama, responsável pela morte dos pais de Harry. Após o lançamento do primeiro volume da série, a autora lançou outros seis livros, todos um sucesso de vendas.



O Ladrão de Raios – Rick Riordan. Ed. Intrínseca, 2008. O livro é o primeiro volume da série *Percy Jackson e os Olimpianos*. Uma mistura de aventuras do século XXI com mitologia grega, *O Ladrão de Raios* narra as aventuras de Percy, um garoto problemático que descobre ser um semideus. Filho de um deus e de uma humana, o protagonista é o principal suspeito do roubo de um precioso artefato do Monte Olimpo e agora precisa provar sua inocência, resgatando o artefato perdido.

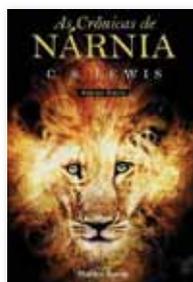


Eragon – Christopher Paolini. Ed. Rocco, 2003. Eragon é um jovem de 15 anos que, ao encontrar uma pedra azul, envolve-se numa disputa pelo poder do Império do tirano Galbatorix. Para a surpresa do garoto, a pedra era, na verdade, um ovo de dragão, do qual nasce

Saphira. Guiados por um velho contador de histórias, Eragon e a fiel Saphira enfrentam os perigos criados pelo rei de Alagaësia, um continente fictício que é palco para os quatro títulos que compõe a série de tema medieval.

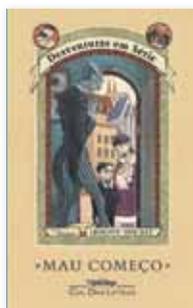


Crepúsculo – Stephenie Meyer. Ed. Intrínseca, 2008. A série de quatro livros narra a história da jovem Isabella Swan, que se apaixona por Edward, membro da família Cullen, um clã de vampiros. Apesar de não se alimentar de sangue humano, o desejo de Edward pelo sangue de Bella é quase incontrolável, o que torna o romance perigoso e emocionante.



As Crônicas de Nárnia – C.S. Lewis. Ed. Martin Fontes, 2008. Através das portas de um guarda-roupa, os irmãos Pedro, Susana, Edmundo e Lúcia conhecem um mundo fantástico chamado Nárnia, onde se tornam reis. Orientados pelo poderoso leão, Aslam, o desafio dos irmãos é manter a paz e a ordem na terra mágica. O volume único da saga reúne sete obras, publicadas originalmente na

década de 1950.



Mau começo – Lemony Snicket. Ed. Companhia das Letras, 2001. Primeiro volume dos 13 que compõem a saga *Desventuras em Série*. Após se tornarem órfãos, os irmãos Baudelaire passam a sofrer sob a guarda do malévolo Conde Olaf, que deseja tomar posse da fortuna herdada por eles.

EM DESTAQUE

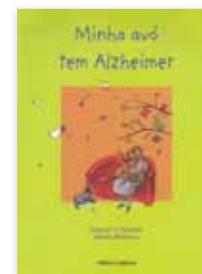
www.fae.ufmg.br/teia – Na página do grupo de pesquisa Territórios, Educação Integral e Cidadania, TEIA, da Faculdade de Educação da UFMG, você encontra o relatório da pesquisa *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira*, que mapeia as experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Para acessar o documento, basta clicar na seção "Ações".

portal.mec.gov.br – Na página oficial do MEC, você encontra informações sobre o programa de educação integral Mais Educação. O site mostra as escolas credenciadas e os documentos de referência. Para acessar, basta clicar no menu "Serviços" e, em seguida, na opção "Programas e Ações".

portalpbh.pbh.gov.br – A página da Prefeitura de Belo Horizonte traz detalhes sobre o Programa Escola Integrada. Para acessar as informações, é só clicar no item "Projetos e Programas" e, em seguida, no item "Educação".

ENTREVISTA

cultura.prefeitura.sp.gov.br – A página permite acesso à versão online da publicação anual *Bibliografia Brasileira de Literatura Infantil*, livro que reúne resenhas dos pesquisadores da Biblioteca Monteiro Lobato. Para acessar a coletânea, clique no item "Bibliotecas" e, em seguida, em "Bib. Monteiro Lobato", na lateral da página. Finalmente, clique na opção "Bibliografia Infantil". Por enquanto, o único volume disponível online é o referente ao ano de 2005, mas a publicação é distribuída todos os anos para a rede de bibliotecas de São Paulo e para entidades que trabalham com o fomento da leitura literária infanto-juvenil.



Minha avó tem Alzheimer – Dagmar H. Mueller e Verena Ballhaus. Editora Scipione, 2006. Nesse livro, a jovem Paula conta como é conviver com a avó, que sofre do mal de Alzheimer. De forma sensível, a mãe de Paula ajuda a garota a compreender a doença, fazendo referência ao ciclo da natureza e às folhas das árvores.



Quando vovó perdeu a memória – Roney Cytrynowicz e Andrea Ebert. Editora SM, 2007. Avó e neto passam a dividir o mesmo quarto e desenvolvem um relacionamento de amizade e cumplicidade. Ao vasculhar os vários pertences do velho, os dois resgatam a história da família e de uma época.



Para não esquecer – Hervé Jaouen. Editora Companhia das Letras, 1999. O livro conta a história de uma garota que tem que ceder o quarto à avó, que já não pode mais viver sozinha porque sofre do mal de Alzheimer. A família precisa se adaptar para acolher a nova moradora da casa e ajudá-la a juntar fragmentos de sua vida. A obra é vencedora dos prêmios franceses Ado-Lisant, Chronos e Incorructibles.



Meus dois pais – Walcyrr Carrasco. Editora Ática, 2009. O livro conta a história de Naldo, um garoto que, depois de muito tempo morando com a mãe, precisa se mudar para a casa do pai. Para se adaptar à nova situação, Naldo terá que rever seus conceitos e aceitar que as pessoas podem ser diferentes, já que o pai divide o apartamento com outro homem.

Ensinar é aprender

Para a professora Maria Elisa de Araújo, o aprendizado surge da interação

POR DARLLAM CRUZ

Todas as quartas-feiras, os alunos do 2º ano da professora Maria Elisa Araújo realizam uma atividade interessante: o Bichonário. A proposta é ensinar às crianças conhecimentos sobre os diferentes animais e, ao mesmo tempo, possibilitar que elas se familiarizem com o sistema alfabético e com diferentes gêneros textuais. A cada semana – e seguindo a ordem alfabética – os alunos são apresentados a um animal diferente. Além de pedir às crianças que desenhem os bichinhos no caderno, Maria Elisa leva para a sala poesias, músicas e adivinhas relacionadas ao animal do dia.

Mas eis que, no fim do processo, surge um desafio: encontrar um animal com a letra "W"! A professora Elisa apresenta às crianças um novo bichinho: o marsupial australiano chamado wombat. "O Bichonário é uma atividade que diverte, ao mesmo tempo em que ensina conhecimentos de muitas áreas", garante a educadora. Depois de trabalhar a leitura e a escrita, Elisa passa para a atividade preferida das crianças: mostra o mapa-múndi para que elas tentem descobrir onde fica a Austrália, terra do marsupial.

O projeto multidisciplinar, desenvolvido por Maria Elisa Araújo e por outras professoras do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), permite a realização daquilo que a educadora considera o mais importante na educação: o aprendizado que nasce a todo o momento, na interação entre alunos e educador. A professora Elisa descobria o simpático animal juntamente com seus alunos. "No Bichonário, pude ver como a gente aprende com as crianças, com os textos e com esse diálogo. Construimos saberes juntos", orgulha-se.

Desejo antigo

Ser professora e trabalhar com crianças são desejos antigos de Elisa. "Desde o ensino fundamental, eu já pensava em fazer magistério", lembra. Em 1985, quando terminou de cursar a habilitação - que, na época, ainda podia ser realizada no segundo grau - foi direto para a sala de aula. "Me formei em dezembro e em fevereiro já tinha a minha turma", diz. Sua carreira como professora começou em uma instituição que atendia à comunidade carente, a Escola Madre Paula, em Belo Horizonte (MG). "Foi uma experiência ótima porque lá já comecei a enfrentar todos os tipos de dificuldade de cara. Era uma turma grande, e eu tinha que correr atrás pra poder ensinar, sempre aprendendo", conta.

Elisa cursou Pedagogia na UFMG e fez todas as habilitações possíveis: supervisão, orientação e magistério de segundo grau. "Mas não tinha jeito", brinca. Seu desejo era mesmo dar aula e trabalhar com crianças. Fez sua pós-graduação em Psicopedagogia, na Universidade Estadual de Minas Gerais, e depois se dedicou ao mestrado. "Fui pesquisar o que sempre me interessou: a questão da alfabetização e do letramento". Sua investigação girava em torno da importância da mediação alfabetizadora na produção da leitura e da escrita. Como realizou uma pesquisa-participante, teve a oportunidade de acompanhar

o trabalho de uma professora em uma escola municipal de Belo Horizonte. "Quando você pesquisa dessa forma, tem a oportunidade de se distanciar um pouco do objeto, observar outro educador no processo de alfabetização e refletir sobre a prática", conta.

Do mestrado, Elisa retirou lições que passaram a orientar sua prática. Aprendeu, por exemplo, que é muito importante estimular, desde o início do processo educativo, o convívio dos alunos com o texto e convenceu-se de que a sala de aula deve ser vista como um espaço estratégico de interação dos alunos com esses textos. "Na sala de aula, as leituras são produzidas nessa interação entre professor, aluno e texto escrito. O educador pode até levar muitos textos para a classe, mas isso de nada adianta se ele não planeja e se não leva o aluno a refletir sobre o que é lido", acredita.

Construção conjunta de conhecimento

Durante sua pesquisa na sala de aula, Elisa reparou em alguns aspectos que, segundo ela, costumam passar despercebidos à maioria dos educadores, já que, durante a aula, eles estão preocupados com o processo de ensino e precisam atender a várias crianças. "Em minha observação, fiquei atenta ao que um aluno falava para o outro durante as aulas. A professora pedia silêncio, mas eu observava que, na maioria dos casos, a conversa era sobre o assunto discutido. Eles sempre complementavam o que ela falava, e aprendiam muito nesse contato um com o outro", relata. A experiência fez com que Elisa passasse a valorizar a liberdade e a individualidade de cada aluno. "A construção do conhecimento é isso: o professor traz o conhecimento que ele tem, o aluno contribui com o dele e, naquele momento de interação, se constrói uma outra coisa: um conhecimento que agrega tanto o dos professores quanto o dos alunos", afirma.

A educadora coloca seus aprendizados em prática no Centro Pedagógico da UFMG. Em sua sala de aula, os alunos estão sempre livres para trazer contribuições ao grupo, dividir suas histórias e soltar a imaginação. Elisa sabe exatamente qual a facilidade de cada criança: "Tenho 25 alunos, e tem o que fala melhor, o que desenha melhor, o que tem melhor relação para intermediar, o que é o leitor mais ávido... todos os tipos! E cada um com suas facilidades e dificuldades. Na interação entre eles, um contribui muito para o aprendizado do outro".



Foto: acervo pessoal



No mestrado, Maria Elisa de Araújo estudou a importância da mediação do alfabetizador na produção da leitura e da escrita