

letra

o jornal do alfabetizador



MALA DIRETA
POSTAL
9912240297 DR MG
CEALE/UFMG



ISSN 1808-0650



Belo Horizonte, maio/junho de 2013 - Ano 9 - nº34

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

8 Compromisso firmado

As expectativas e os questionamentos de professores e gestores envolvidos com o PNAIC

5 Entre teoria e prática

As dificuldades dos professores iniciantes

6 Movimentar para concentrar

Atividades motoras e alfabetização

12 Entrevista com Maria do Rosário Mortatti

Conhecimento histórico deve ser constitutivo da formação do professor

Estratégias para a formação continuada de professores



A formação continuada de professores deve ser apresentada como um direito profissional. Uma ação docente mais qualificada não pode prescindir de uma reflexão contínua sobre o fazer pedagógico e, nessa direção, a criação de espaços coletivos de discussão ainda é a melhor estratégia tanto para a troca de experiências quanto para a efetivação de propostas de ensino que considerem os fatores variados que condicionam as práticas educativas. As formas de viabilizar esses espaços coletivos são o resultado de diferentes iniciativas: desde aquelas que já estão incorporadas às rotinas escolares, com a indicação de tempos específicos para o encontro de equipes, quanto aquelas que são implantadas por ações mais amplas que pretendem dimensionar políticas educacionais, com a indução de propostas para uma rede de ensino. Nesse último quadro, situam-se, por exemplo, os movimentos definidos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma ação mobilizadora que coloca a alfabetização na agenda de discussão. Colocar a alfabetização em discussão não significa pautar apenas o tema das metodologias, muito embora essa discussão seja fundamental para a construção de estratégias de ensino que considerem as várias dimensões das práticas de leitura e de escrita nos contextos escolares.

O jornal *Letra A*, como veículo que pretende contribuir também para a formação continuada, discute, dentre os vários temas dessa edição, os

alcances e os desafios propostos pelo PACTO, entendendo que um dos seus aspectos positivos refere-se exatamente à promoção de debates entre os profissionais da área. Esses debates, em diversas instâncias de discussão, envolvem não só o diálogo das universidades com as redes de ensino, mas principalmente promovem a interação de professores que atuam nas salas de aula. A complexidade do processo de alfabetização é assumida pelos materiais produzidos especialmente com a intenção de sistematizar a discussão, o que indica que o foco do debate não é a busca por consensos absolutos nem a definição de um trabalho homogeneizador que desconsidera as diferentes realidades. No entanto, um olhar relativizador não dispensa a análise de diretrizes comuns que possam orientar as expectativas de aprendizagem da língua escrita, já que um sistema de escrita é historicamente construído em função da projeção de certos usos sociais. Assim, a presença de regulações, de padronizações, desde a relação entre letras e sons até a constituição de gêneros textuais, deve ser objeto de ensino e de aprendizagem. A aposta que fazemos é a de que uma ampla e contínua discussão sobre esses vários aspectos do funcionamento da escrita pode seguramente contribuir para o debate e é nessa direção que os textos do *Letra A* buscam caminhar.

ISABEL FRAIDE E GILCINEI CARVALHO

ISABEL CRISTINA FRAIDE E GILCINEI CARVALHO - 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
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.

ICONBALF

CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

"Os sentidos da alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos?"

08, 09 e 10 de julho de 2013

ISIHELE

SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA

"Métodos e material didático na história da alfabetização, da leitura e da escrita no Brasil"

11 e 12 de julho de 2013

Maiores informações:

<http://www.abalf.com.br/eventos.html>



Associação Brasileira de Alfabetização

www.abalf.com.br

www.abalf.org.br

Seção da ABALF
UNESP - Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Marília - SP - 13.225-900
Marília - SP - Brasil

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 do Ceale: Maria Zélia Versiani Machado | Vice-diretora do Ceale: Isabel Cristina Fraide
 Editores Pedagógicos: Gilcinei Carvalho e Isabel Cristina Fraide | Editora de Jornalismo: Carolina Abreu (18140/MG) | Projeto Gráfico: Marco Severo | Diagramação e Ilustrações: Daniella Salles
 Reportagem: Ana Carolina Martins, Bianca de Andrade Martiniano, Júlia Pelinson, Laura Ribeiro Araújo, Natália Alves e Thaianne Bueno | 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



Que atividades podem substituir a prova na avaliação da leitura literária?



ANA CAROLINA PERUSSI BRANDÃO - Professora adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco

Uma "prova do livro" talvez seja a estratégia mais simples para o professor que, diante do pouco tempo para planejar e avaliar, precisa gerar uma nota. No entanto, há outras formas possíveis de avaliação da leitura literária. Nessa direção, um ponto básico é estar consciente dos objetivos do processo de avaliar. Por exemplo, o aluno recupera a sequência dos eventos da narrativa ou consegue sintetizar com clareza o que foi lido? O leitor elabora

inferências relevantes? Comenta as ações de personagens ou eventos narrados nos livros? Assume posições diante de temas suscitados pela leitura? Estabelece relações entre suas vivências pessoais e o livro lido?

Em parceria com a professora Ester Rosa, tenho argumentado que uma "boa conversa" sobre os textos pode ensinar a ser leitor e, ao mesmo tempo, constituir-se um momento de avaliação dos alunos, estimulando o planejamento de novas leituras e conversas. Outras alternativas de avaliação podem ser apontadas: a produção de resenhas para um jornal mural ou de um caderno para a biblioteca da escola, com indicação de títulos preferidos dos alunos, seguidos de uma pequena justificativa para a seleção proposta; a participação em um debate relativo a um tema suscitado pela leitura; a encenação de uma história muito apreciada ou a preparação de uma leitura especial para colegas da escola.

Entendo a conversa e as atividades citadas acima como momentos de avaliação da leitura desde que, em cada uma delas, estejam claros os objetivos que pretendemos atingir em direção à formação do leitor.

Por fim, é preciso lembrar que a principal finalidade do ensino de literatura é o letramento literário, isto é, contribuir para que o leitor desenvolva sua sensibilidade para os recursos estéticos presentes no texto, assuma uma atitude crítica e reflexiva sobre o que lê e passe a encarar a literatura como uma necessidade básica para alimentar sua imaginação. Dessa forma, tudo que não queremos é que a avaliação se torne um instrumento para afastar o leitor dos livros!

O filme *Dentro da casa (Dans la Maison)*, de François Ozon (2013), pode ser um bom exemplo da natureza processual da escrita e da leitura, sobretudo a literária. Aí um professor de literatura, Germain, estimula a escrita do adolescente François, acompanhando suas experiências de um exercício *in loco* no ambiente focado pela criação, a casa de um colega. Mais que entrar no enredo do filme, importa sublinhar o jogo que se efetiva entre realidade e ficção, autores e leitores, além da multiplicação ambígua das personagens do filme, da história contada pelo jovem autor e de textos outros indicados pelo professor.

Esse exemplo chama a atenção para o fato de que a leitura é sempre um movimento de enunciação: alguém fala para alguém, em diferentes tempos e espaços. Na verdade, esse é um movimento básico da linguagem e da língua, que se atualiza cada vez que alguém toma a palavra. Em vista disso, não se pode conceber a leitura literária apenas como forma de buscar informações ou discorrer sobre emoções e sentimentos. Como em toda cena de linguagem, a leitura é um processo experiencial que dá forma a um texto. Isso porque o texto não existe a não ser quando é lido por alguém que constrói sentidos, levando em conta suas experiências, a textualidade, os índices textuais.

Por tais razões, a prova não é uma boa forma de verificação de leitura, dado que ela se restringe a aferir dados do produto, deixando de lado a natureza enunciativa do texto, que costuma ser apresentado ao aluno como algo que está pronto e contém um sentido também pré-determinado. Em lugar disso, além de criar situações de leitura partilhada por alunos e professores, a escola pode retomar atividades sociais relativas à leitura, tais como: seminários, em suas diferentes formas; resenhas orais ou escritas (não sem antes estudar com os alunos o gênero e suas características); performances relativas a cenas enunciativas indicadas pelo texto ou por sua produção; discussão da composição textual, sobretudo no poema, em sua natureza imagética, seja pelas estratégias sonoras, visuais ou sintático-morfológicas. Tudo isso, sem perder de vista que o leitor é sujeito do processo e nunca um repetidor de algo pré-construído. O leitor constrói sentidos e os partilha como alguém que faz parte de uma rede textual, social e política, que só se constrói através da intersubjetividade.



IVETE WALTY - Professora adjunta do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

DICIONÁRIO DA ALFABETIZAÇÃO

Sistemas de escrita

A classificação de um sistema de escrita depende fundamentalmente da possibilidade de indicar uma lógica de funcionamento que permita atribuir certa regularidade e, portanto, justificar a existência de um sistema, com a complexidade prevista nos seus dispositivos de organização. Assim, dois princípios básicos regem a definição sobre o que um sistema vai prioritariamente registrar: o significado (e seus aspectos mais conceituais) ou o significante (os aspectos mais estruturais, ligados à forma). No primeiro caso, atua o princípio logográfico ou ideográfico e, no segundo caso, atua o princípio fonográfico. Ou seja, registram-se elementos que permitem associar pensamentos e ideias ou grafam-se elementos que remetem aos sons.

O sistema de escrita da língua portuguesa segue o princípio fonográfico, o que indica uma relação entre a grafia e os aspectos

sonoros. No entanto, além de definir a atuação de um princípio fonográfico, há diferenças na seleção do elemento sonoro que será privilegiado: a forma gráfica pode registrar uma sílaba (uma escrita fonográfica silábica) ou a forma gráfica pode registrar um fonema (uma escrita fonográfica alfabética). Há sistemas em que letras remetem sistematicamente a sílabas e há sistemas em que as letras remetem a fonemas. O português prevê, em sua escrita, uma relação entre letras e fonemas, o que o caracteriza como um sistema alfabético. A definição do funcionamento do sistema alfabético não se esgota nessa relação, principalmente porque não há uma correspondência biunívoca entre letras e fonemas. A arbitrariedade dessas relações manifesta-se em muitos casos e a única forma de dominá-las é a aplicação de convenções apontadas pela ortografia, a forma correta de se

grafar independentemente do princípio que rege o sistema.

O reconhecimento de um princípio de funcionamento não anula a emergência de diferentes critérios em um mesmo sistema, o que permite identificar a sua natureza sempre heterogênea. Por exemplo, quanto mais a grafia de uma palavra é atribuída a razões etimológicas, maior é a manifestação do princípio ideográfico. Nesse caso, a referência à cadeia sonora não vai indicar pista alguma para legitimar a escolha, mesmo quando a escrita está sob a lógica do princípio fonográfico. O contrário também é verdadeiro: sistemas ideográficos também podem registrar sons. Com esse traço heterogêneo, do ponto de vista do usuário, é preciso, para um uso efetivo do sistema, compreender o princípio que governa o funcionamento, mas também reconhecer os seus desvios e as suas marcas de arbitrariedade.



GILCINEI CARVALHO - Professor da Faculdade de Educação da UFMG, pesquisador do Ceale e editor pedagógico do *Letra A*





Espelho, espelho meu

Conto de fadas ajuda a formar alunos mais autocríticos e interessados por leitura e escrita

POR JÚLIA PELINSON

Era uma vez uma belíssima moça que, despertando inveja na rainha, foge para se salvar e é acolhida por sete anões... Essa era uma história conhecida por todos os alunos da professora Sandra Valéria Lúcio, que planejava desenvolver um projeto que motivasse os pequenos para as atividades de alfabetização em sala de aula. Foi assim que nasceu o **Projeto Branca de Neve**, uma atividade de reconto que melhorou o rendimento das crianças e aumentou o gosto pela leitura e escrita. A iniciativa rendeu à professora da Escola Estadual Professora Carolina Mendes Thame (Piracicaba/SP) o **Prêmio Victor Civita - Educador Nota 10**.

Sandra começou o projeto com o levantamento de todas as versões do clássico *Branca de Neve* que as crianças pudessem conseguir. Elas trouxeram de casa diferentes livros, vídeos e até uma adaptação em áudio. Depois de tomar conhecimento do material, a turma escolheu uma versão para recontar. A professora dividiu as crianças em duplas para escrever os livros. "A estratégia foi unir alunos com hipóteses alfabéticas semelhantes, pois na turma havia desde crianças na fase pré-silábica até alunos na fase alfabética", explica.

A correção dos livros escritos pelos alunos foi dividida em dois momentos. Em uma correção inicial, além de apontar

questões de ortografia e pontuação (focando os erros mais recorrentes), Sandra pediu para que os próprios alunos identificassem problemas de sequência lógica ao escutar suas histórias. Assim, a turma ficou pronta para a reescrita. O elemento principal da correção da segunda versão dos textos foi um ditado preparado pela professora com as palavras em que as crianças apresentaram maior dificuldade: "eram as palavras que eles precisavam memorizar. Eles constataram que nem sempre o som corresponde à escrita", como na palavra *princesa*, em que a letra 's' corresponde ao som [z]. A educadora buscou também intervir nas dificuldades individuais dos alunos, o que considera fundamental.

Textos prontos. Hora da última etapa da produção: ilustrar. As crianças desenharam e coloriram as páginas, que foram enviadas para encadernação. "A turma ficou toda eufórica com a notícia de que os livros seriam lançados em um evento da escola. E com direito à tarde de autógrafos!", conta a professora. De acordo com Sandra, a experiência de reconto fez com que os alunos se interessassem muito mais pelas atividades de leitura e escrita, além de desenvolver nas crianças habilidades de autocrítica, já que os textos foram lidos e discutidos coletivamente.

Meus avós brincavam de quê?

Projeto premiado resgata jogos e brincadeiras antigas para aproximar as crianças da cultura regional

POR LAURA RIBEIRO ARAÚJO

Com o objetivo de recuperar brincadeiras e cantigas tradicionais, a professora Vânia Emília Dourado, da Escola Anísio de Souza Marques, localizada na zona rural de Iraquara (BA), conseguiu mobilizar pais e avós para ensinar as crianças a brincar como antigamente. Por meio do **Projeto Meus avós brincavam de quê?**, eles reviveram jogos, brinquedos e cantigas há muito esquecidos pelas crianças. O projeto foi ainda um dos vencedores do **6º Prêmio Professores do Brasil**, em 2012.

Vânia acabava de retornar às salas de aula, após três anos de atuação na coordenação pedagógica da escola, e se surpreendeu ao perceber que crianças entre cinco e seis anos desconheciam brincadeiras como "boca de forno", "chicotinho queimado" e mesmo cantigas comuns de roda. Foi na tentativa de recuperar essa dimensão da cultura local que o projeto **Meus avós brincavam de quê?** surgiu, contando não só com o apoio da escola, mas dos familiares dos alunos. "O primeiro passo foi aplicar um questionário para os avós das crianças. Todos se dispuseram a ajudar, e

com isso recebemos uma enxurrada de brincadeiras", conta Vânia. Recebidos os questionários, a professora deu início à seleção do material que iria compor o projeto. Essa escolha foi feita com base nas sugestões que mais se repetiam, chegando a um total de dez jogos e brincadeiras diretamente relacionados com o cotidiano dos moradores da região.

O trabalho em sala de aula não se limitou à aprendizagem das regras das brincadeiras e à sua prática, mas trouxe também a necessidade de se rever questões relacionadas ao conteúdo escolar. Como explica a professora, "as cantigas de roda, por exemplo, pedem que as crianças reconheçam o uso dos versos. Com isso, nós tivemos de abrir, em sala, uma série de estudos que iam desde a estrutura até a memorização dos versos cantados". Segundo Vânia, o uso de produtos regionais, como cabaça, incó e quiabento para a produção de carrinhos, bonecas e outros brinquedos, aproximou as crianças do próprio meio em que vivem. Além disso, os alunos passaram a valorizar mais a imagem dos avós, percebendo que eles também contribuíam com a escola e com as brincadeiras.

Folclore na Rede

Professora ensina gêneros textuais com a ajuda do folclore e da internet

POR THAIANE BUENO

Foi num curso de mídias na educação, promovido pelo MEC em parceria com o governo estadual de Rondônia, que surgiu a ideia do projeto **Gêneros Textuais: manifestações da cultura popular**. Para finalizar o curso, a professora Lucimara Lopes França, da Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade, em Presidente Médici (RO), precisava criar um projeto envolvendo mídias. Ela dava aula para crianças do 2º ano do Ensino Fundamental e já havia notado que seria interessante desenvolver os conhecimentos em gêneros textuais para prosseguir com a alfabetização dos alunos. Foi assim que ela pensou em articular as duas propostas. Buscando trabalhar o tema do folclore, a professora desenvolveu atividades voltadas para os gêneros textuais, como ditados populares, parlendas, trava-línguas e mitos.

O projeto foi realizado nos meses de agosto e setembro de 2012, em comemoração ao dia do folclore (22 de agosto). Para dinamizar o ensino, buscando transformar a sala de aula num local de invenção, fantasia e descoberta, a professora usou mídia impressa, vídeos e a internet, que se destacou no desenvolvimento do projeto. Para Lucimara, a internet é uma ferramenta que atrai a atenção dos alunos, o que pode ser aproveitado nos processos de aprendizado. Segundo ela, os alunos se empolgavam muito com o uso do laboratório de informática, o que fez com que o blog criado para o projeto fosse um importante mediador das atividades. Ela destaca a relevância do blog como modo de direcionar a navegação dos alunos: "através do blog, eu posso limitar um pouco mais esse vasto universo da internet".

Lucimara dividiu o trabalho em várias etapas. Inicialmente, a professora fez um levantamento do conhecimento prévio dos estudantes acerca do uso do computador e da internet. Também entrou na pesquisa o conhecimento das crianças sobre o folclore, presente em vários gêneros textuais. Em cada uma das etapas seguintes, foram abordados, de diferentes formas, os gêneros textuais selecionados para o projeto. Os alunos ilustraram trava-línguas, reescreveram lendas, solucionaram adivinhas e aprenderam cantigas de roda, entre outras atividades. Por fim, foi feita a avaliação do projeto. A professora conta que a iniciativa apresentou bons resultados, tanto em relação à aquisição de hábitos de leitura por parte dos alunos, quanto no que diz respeito ao aprendizado dos gêneros textuais e do uso das mídias. Lucimara registrou, ao fim do projeto, um aumento expressivo nos níveis de escrita da turma. No início do ano, os níveis de escrita dos alunos eram de 4% no nível pré-silábico, 13% no nível silábico, 13% no nível silábico-alfabético e 68% no nível alfabético. Ao fim do projeto, os índices subiram para 9% dos alunos no nível silábico, 9% no nível silábico-alfabético e 82% no nível alfabético. Além disso, alunos que não tinham nenhuma familiaridade com a informática tornaram-se capazes de ligar o computador, acessar o blog e visitar outros sites. O sucesso do projeto não ficou restrito ao ambiente escolar: Lucimara venceu o Prêmio Professores do Brasil na categoria alfabetização para anos iniciais do Ensino Fundamental.

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.



Primeiro dia de aula

Recém-formados, os professores novatos têm que lidar com o contraste entre a teoria aprendida nos cursos de pedagogia e a prática da sala de aula

POR ANA CAROLINA MARTINS

Antes de entrar em sala de aula, a novidade da situação causa insegurança. O desejo de se adaptar ao ambiente, de conviver bem com os colegas e de aprender e ensinar da melhor maneira possível gera angústia nos novatos. Sensações como essas, que definem o que sente a maioria dos alunos que vão começar o primeiro ano letivo de suas vidas, também são vivenciadas pelos professores iniciantes.

Os professores que vão lecionar pela primeira vez, na maioria dos casos, acabaram de concluir a graduação. Por isso, dominam o conhecimento teórico necessário para dar aulas e conhecem os conteúdos. Mas é comum que não saibam lidar com situações típicas do cotidiano escolar, nem tenham domínio de estratégias e de procedimentos metodológicos — ou seja, do "saber-fazer". Mayara Caroline Silva, professora do Centro Pedagógico da UFMG, comenta que, quando começou a dar aulas, em 2012, tinha dificuldade em aplicar uma prática pedagógica menos tradicionalista. "Não sabia lidar com a indisciplina das crianças e ficava ansiosa com a reunião de pais", ela relembra.

A professora da Universidade Federal de Santa Catarina, Daniela Will, que pesquisou durante o mestrado a trajetória dos professores iniciantes, afirma que não saber "o que fazer" no planejamento pedagógico e na execução das aulas ou "como fazer" para que os alunos aprendam e se interessem pelo conteúdo é resultado da falta de compreensão de técnicas da profissão. A pesquisadora defende que esse problema poderia ser minimizado se os cursos de graduação oferecessem "disciplinas destinadas ao ensino da instrumentalização para a atuação específica em sala de aula".

Unindo inovação e experiência

Junto com a falta de experiência prática, vem também uma visão idealizada da educação, que nem sempre é bem recebida pelos professores atuantes da escola. "Meu sonho era dar aula na escola pública. Mas quando entrei, sofri muito, porque tudo que eu idealizava não era tão simples. Os professores antigos da escola têm uma resistência muito grande com os novatos, porque temos ideais de mudança. Eles tentaram me colocar com o pé no chão, mas de modo desmotivador", diz Ana Paula Pedersoli, que começou a lecionar em março do ano passado. O ambiente escolar muitas vezes não é receptivo ao professor novato: "Os colegas mais antigos se intitulam donos do lugar e não há possibilidade de entrada de pessoas que trazem novas ideias e que vão desequilibrar a rotina à qual eles já estão acomodados", explica a vice-diretora do Colégio Santa Dorotéia Marinice Souza Simon, autora de uma dissertação sobre os dilemas e os desafios do professor iniciante.

De acordo com Daniela Will, para diminuir a tensão entre os professores da escola, é importante que a direção estabeleça uma mediação entre experientes e novatos, buscando explorar as potencialidades do convívio entre os dois grupos. Os professores iniciantes trazem novas visões e conhecimentos inovadores de ensino, que podem inspirar os mais experientes. Já os professores que trabalham na escola há mais tempo podem aproveitar sua experiência para facilitar a inserção do novo educador, por meio de processos como a mentoria. O mentor funciona como um assessor do professor iniciante: apresenta a cultura da escola, auxilia no entendimento do currículo, proporciona informação sobre a rotina e os procedimentos da escola, tornando mais simples a adaptação do novato.

Faculdade versus Sala de aula

Apesar de desconhecer como é ser o professor referência da turma, todos que se formam nos cursos de Pedagogia já entraram em uma sala de aula antes. Nos anos finais da graduação, os alunos frequentam estágios em que presenciam o dia a dia de uma escola. "Acredito que os estágios são um grande facilitador para a inserção do profissional no campo. O estágio permite uma aproximação daquilo que aprendemos na faculdade com a prática em sala de aula", comenta Mayara Caroline.

Nos demais anos do curso, porém, as disciplinas oferecidas são, em sua maioria, de caráter mais teórico. Aprender a teoria da educação é muito importante: é preciso que os estudantes conheçam bem as linhas pedagógicas para formular suas próprias práticas de ensino. Como indica Ana Paula Pedersoli, o conhecimento da teoria é o que a leva a refletir e a questionar sobre a maneira mais adequada de lecionar e a compreender a situação atual do ensino. O problema, muitas vezes, é a maneira como essas matérias são ensinadas: "A teoria ensinada na Universidade é muito linear. É preciso trabalhar o estudante para pensar em uma linha reflexiva, produzir trabalhos autorais em que ele possa formular opiniões", afirma Marinice Souza Simon. A pesquisadora também pontua a necessidade de equilíbrio entre a teoria e a prática na Universidade: "A Universidade tinha que conversar mais com a escola de Educação Básica. Entender as dificuldades e a realidade das escolas; inserir os alunos em situações de prática docente, para além da observação dos estágios".

Foto: acervo Ceale/Gabriela Terenzi



PIBID

A inserção efetiva do aluno no contexto das escolas públicas sob orientação de um professor é a proposta do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Os graduandos que participam do Programa desenvolvem atividades didático-pedagógicas em sala de aula, desde o início da formação acadêmica. Os beneficiados pelo PIBID elaboram projetos de intervenção junto aos alunos e colaboram com as atividades do professor da turma, com a liberdade de propor e desenvolver novas atividades. "Além disso, temos reuniões com os orientadores uma vez por semana, em que falamos sobre nossas experiências no cotidiano da

escola. Nas reuniões, refletimos sobre situações reais, não sobre suposições e hipóteses, o que enriquece muito a formação", comenta Sheila Alves, bolsista do PIBID na UFMG. Poder inserir a teoria em situações práticas da escola durante todo o curso facilita bastante a compreensão dos processos de ensino: "Lidar na graduação com o cotidiano de uma escola, com as relações entre os professores, os alunos, as famílias e a coordenação enriquece a experiência de formação. Além disso, podemos ver a aplicação de diferentes práticas pedagógicas, debater sobre essas experiências ajuda na futura atuação como professor", diz a estudante da UFMG Rúbia da Conceição, que também participa do PIBID.



Motor de uma escrita a todo vapor

Professoras revelam que a incessante movimentação das crianças pode ser aproveitada no processo de alfabetização

POR NATÁLIA ALVES

Manter as crianças paradas e concentradas é sempre um desafio para os professores que trabalham com educação infantil. Mesmo em momentos que exigem maior foco, é comum que os alunos corram, brinquem e conversem uns com os outros. A prática na sala de aula tem demonstrado que uma solução interessante para estimular a concentração das crianças é mantê-las em movimento - tarefa para a qual as chamadas atividades motoras têm sido importantes aliadas.

"Minha turma estava muito agitada hoje. E eles não falam só com a boca, eles falam com o corpo inteiro. Eu pedi a eles para pularem e contarem até 15. Quando acabou, eu pedi para repetirem. Depois disso, eles sentaram e se concentraram". O relato é da educadora Claudilene de Paula, da Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Delfim Moreira, localizada no Centro de Belo Horizonte, que atende a crianças de 3 a 5 anos. Além de Claudilene, as educadoras Rosimeyre Rodrigues, Claudia Brito, Maria Eloisa Gualberto e Cassia Oliveira, todas professoras da UMEI, também relataram suas experiências para o Jornal Letra A.

A manutenção do controle da turma em momentos de euforia é um dilema comum entre professores dos ciclos iniciais. Em sua pesquisa de doutorado, a professora Alessandra Latalisa de Sá observou que as professoras do 1º ano do Ensino Fundamental utilizavam atividades de colorir com muita frequência para acalmar e evitar a dispersão do grupo. "Das 300 atividades desenvolvidas em uma turma do 1º ano, 135 eram figuras para colorir, um número muito alto", ela relata. Esses desenhos eram oferecidos no retorno do pátio, quando as crianças estavam agitadas, ou quando algum aluno terminava antes o seu trabalho.

Alessandra afirma que, nessas condições, as atividades atendem a uma demanda muito mais do educador do que propriamente do processo de aprendizado da criança. Para a pesquisadora, é possível apostar em atividades que promovam maior autonomia e estimulem a capacidade de organização do aluno. "Acho que trabalhar atividades como jogos de tabuleiro, cruzadinhas, adedanha e jogo da velha dá um resultado interessante. Promove um maior desenvolvimento do aluno, independência, raciocínio, capacidade de respeitar a sua vez e cobrar o cumprimento das regras do jogo, além de uma organização do grupo", conclui.

Exercitando a psicomotricidade

Além de acalmar as crianças, uma necessidade cotidiana que demanda soluções criativas, as professoras da UMEI explicam que utilizam atividades motoras para desenvolver a coordenação dos alunos. Uma atividade que realizam com crianças de 4 e 5 anos é o chamado "circuito psicomotor", uma espécie de campeonato em que os alunos

precisam correr, desviar de obstáculos, passar por túneis e trabalhar em coordenação e socialização com os colegas de equipe.

A educadora da UMEI Claudia Brito explica que, com cerca de cinco anos, o aluno começa a exercitar a psicomotricidade fina, necessária para que adquira o movimento e a força para escrever. "Quando as crianças pegam o lápis, elas em geral põem muita força, não conseguem rabiscar e acabam rasgando o papel.", comenta Claudia. Vários exercícios simples promovem o gesto da escrita. O recurso mais utilizado pelas professoras entrevistadas é o desenho livre. As educadoras apontam também atividades menos convencionais, como o boliche. O jogo é considerado um bom exercício para que as crianças compreendam a necessidade de moderar a força, além de trabalhar a pulsão.

Estimular a imaginação da criança também é fundamental para o aprendizado da escrita, que articula a dimensão técnica à dimensão de conteúdo. A professora e pesquisadora da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), Sandra Richter, explica que as atividades motoras também podem proporcionar um estímulo fundamental à imaginação e à interação: "O que a criança vai ler e escrever depois de ser alfabetizada? O aluno pode aprender a técnica e não ter o que ler ou escrever. O processo de alfabetização não é apenas o aprendizado de um código. A palavra tem que ser engravidada de sentido. Não se separa imagem, sentido e palavra", afirma. Dessa forma, desenvolver atividades de desenho, música, jogos e brincadeiras entre as crianças pode ser importante para estimular habilidades de abstração e criação.

Encarar a cobrança dos pais

Vânia Lúcia da Silva, diretora da UMEI Delfim Moreira, lista alguns desafios na realização de atividades que aproveitem o movimento das crianças. A educadora cita a necessidade da contínua formação dos professores para que sejam capazes de relacionar as diferentes atividades propostas aos alunos. A melhoria da infraestrutura escolar também é uma questão importante, já que, muitas vezes, as escolas não oferecem muitas possibilidades para o professor explorar atividades diferentes. Mas o principal desafio, segundo ela, é convencer os pais das crianças de que essas atividades também são importantes e pedagógicas. Outras educadoras concordam. Maria Eloisa Gualberto e Cassia Oliveira destacam que existe uma pressão muito grande de pais e mães para a rápida alfabetização das crianças, o que faz com que as atividades motoras, necessárias para a formação da criança, não sejam valorizadas pela família. "Os pais esperam que a criança fique calada, sentada e obediente", acrescenta Cassia. Para a educadora, as exigências atuais são outras. "Achamos que o ensino deve formar crianças mais interativas e autônomas", ela conclui.

Para além da função de enfeite

Nos novos livros infantis, o texto escrito divide o protagonismo com a linguagem visual

POR JÚLIA PELINSON

Não é difícil ver o encantamento de uma criança diante de uma seção de livros infantis. E não é para menos: dentro e fora dos livros, é apresentado um mundo de cores, ilustrações de todos os tipos, livros-brinquedo e até arte em visão 3D! Mas o mercado de livros infantis não foi sempre assim. A partir da segunda metade do século XX é que as imagens começaram a ser amplamente exploradas para atrair os pequenos.



O antes e o agora

Os primeiros livros infantis apresentavam poucas ilustrações, que serviam para traduzir determinada cena da história ou mesmo para decorar as páginas. "Antigamente, a ilustração tinha um papel secundário no livro; ela era subordinada ao texto escrito", explica a pesquisadora do Ceale, Sara Mourão Monteiro. O próprio espaço físico ocupado pelas imagens descrevia seu limitado papel no livro.

Esse cenário sofreu grandes mudanças nas últimas décadas, com o desenvolvimento de um mercado editorial próprio para a literatura infantil. Para o ilustrador e pesquisador Luís Camargo, o primeiro passo para essas transformações no Brasil foi dado em 1920, com a publicação de *A menina do narizinho arrebitado*, de Monteiro Lobato. Luís considera notável a importância que Lobato atribuiu à ilustração — que, embora trouxesse o traçado predominantemente preto, já começava a aparecer em cores. O pesquisador destaca outros dois momentos que julga decisivos na história do livro ilustrado no país. Um deles foi o lançamento de *Flicts*, de Ziraldo, em 1969: "um livro híbrido, em que a narrativa é contada a duas vozes: pelo texto e pelas ilustrações". Já em 1976, Juarez Machado publica o primeiro livro só de imagens do Brasil, intitulado *Ida e volta*.

De lá para cá, é possível observar uma verdadeira evolução da linguagem visual nos livros infantis. Para além de figurar como mero auxílio da linguagem escrita, as imagens também passam a contar a história, dividindo o protagonismo com o texto escrito. Essa tendência acompanha os avanços tecnológicos, que facilitam e dinamizam o uso da linguagem visual. Hoje, autores e ilustradores têm acesso a processos como a digitalização do desenho e da coloração e a aplicação de testes de exequibilidade das imagens em relação à página, além de uma maior qualidade de impressão.

A criança como ser ativo

De acordo com Sara Mourão, essa evolução está relacionada aos estudos sobre a infância, principalmente por parte da psicologia. A partir desses estudos, a criança passa a ser reconhecida como um ser ativo, participante do processo de leitura. "Antes, a ideia que se tinha da prática de leitura para crianças pequenas era a do adulto narrando as histórias", afirma a pesquisadora. "Nessa situação, o texto seria suficiente". Sara atribui essa ideia a uma perspectiva passiva da criança, vista como um sujeito que recebe a história pronta, sem ao menos manusear o livro - o que tornaria a ilustração desnecessária.

Os estudos sobre a infância, no entanto, vêm mostrando que os pequenos refletem sobre as atividades nas quais são inseridos. E como a criança ainda não alfabetizada participa da leitura, se não tem acesso ao texto? Por meio da imagem. "É a partir das imagens que a criança vai construir a história. Então foi preciso modificar a 'cara' dos livros. A narrativa literária precisou ser construída não só pela linguagem escrita, mas também pela visual", explica Sara. Para ela, a linguagem visual no livro é a porta de entrada para a literatura até mesmo quando a criança é alfabetizada, pois é a imagem que chama a atenção da criança no primeiro contato com o livro.

Biblioteca de ilustrações

Com as novas maneiras de narrar, é possível encontrar inúmeras qualidades de ilustração nos livros publicados. Luís Camargo ressalta a importância do contato com a diversidade de imagens para a formação de um repertório amplo: "Se a criança só tiver contato com determinada arte, sua bagagem

estética será limitada e seu gosto circunscrito. Se tiver contato com desenho, pintura, fotografia, colagem... tudo isso vai contribuir para desenvolver sua 'galeria mental de imagens'".

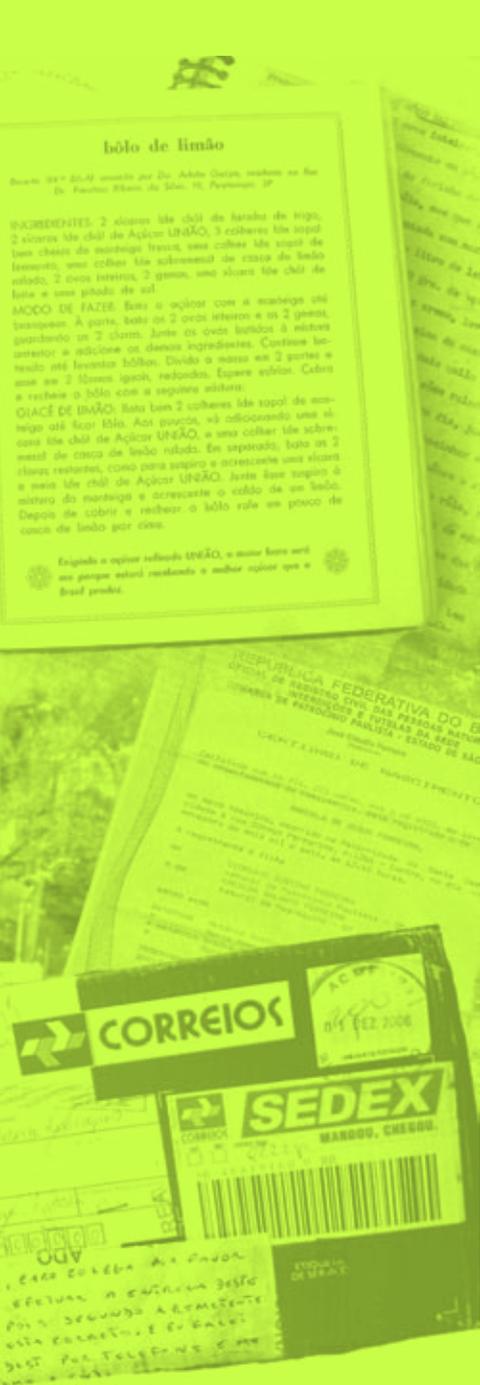
Assim como as técnicas de ilustração, as funções da linguagem visual variam: ora as imagens são utilizadas para descrever o texto escrito, ora para complementá-lo, ora para criar situações para além do texto verbal. De uma forma ou de outra, novos elementos serão sempre incorporados à história através da imagem, já que ela tem natureza diferente da escrita. Sara menciona a obra *Superamigos*, de Fiona Rempt, como um exemplo de livro em que texto e imagem dialogam de maneira complementar. O texto verbal conta a história da festa de um Caracol que, cheio de amigos, recebe um presente de cada um deles. A festa parece perfeita até que o leitor perceba, por meio das imagens, o quanto os presentes são estranhos e como o Caracol se desaponta ao recebê-los. Ou seja, cada linguagem — verbal e visual — conta uma parte da história.

Segundo a ilustradora e professora de ilustração da Universidade Federal de Goiás (UFG), Ciça Fittipaldi, toda narrativa tem uma leitura de consenso e uma leitura que é individual, de nível interpretativo, emocional. "Quando um personagem morre, por exemplo, ele morre, não há outra interpretação para o ocorrido. Essa é a leitura de consenso entre os leitores. Mas a forma como essa morte é sentida pode ser única, que é a leitura individual", explica. Por isso, Fittipaldi acredita que o trabalho do artista é, primeiramente, o de leitor. Cabe a ele fazer a distinção de possíveis leituras e, a partir delas, criar imagens que possam potencializar o imaginário das crianças.

Um pacto do Brasil com a alfabetização

Desde o fim do ano passado, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) começou a ser implementado. Como professores e gestores envolvidos no Pacto estão lidando com as novas ações?

POR BIANCA ANDRADE MARTIMIANO



A campanha toca: é uma entrega dos Correios. É preciso assinar o formulário para receber o documento, mas como saber do que se trata? Você decide fazer um passeio: em cada esquina, há uma placa. Qual é o nome daquela praça? Você quer fazer aquele bolo que viu na TV. Sua memória falha, mas como buscá-lo na internet ou em um livro de receitas?

Para que o indivíduo possa participar de certas práticas sociais em culturas grafo-cêntricas, é necessário que desenvolva habilidades de leitura e escrita. Como afirma Magda Soares, em seu artigo *Por que uma alfabetização até os oito anos de idade?*, "uma pessoa está amplamente inserida em sociedades letradas quando não só sabe ler e escrever, mas sabe fazer uso adequado e bem sucedido da leitura e da escrita".

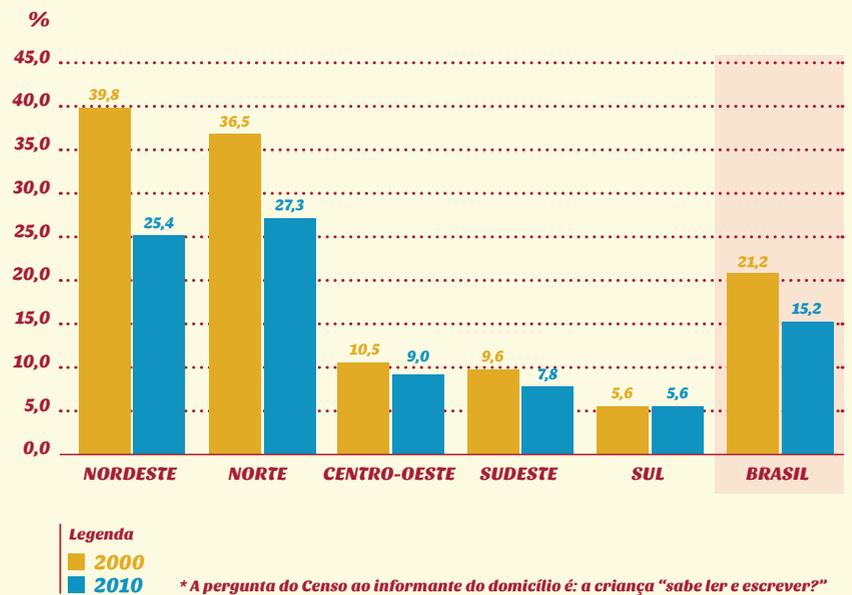
Nosso sistema de ensino está fortemente baseado na cultura escrita. Assim, a alfabetização tem um papel primordial para que o sujeito possa adquirir conhecimentos socialmente valorizados e desempenhar ações corriqueiras. Nos últimos anos, pesquisas têm demonstrado que uma parcela considerável das crianças ainda chega ao final do terceiro ano sem estar de fato alfabetizada (veja no box ao lado). Isso faz com que seja urgente o desenvolvimento de ações para tornar o processo de alfabetização mais eficiente e mais universal.

Várias políticas públicas têm sido orientadas por essa demanda, como a entrada das crianças cada vez mais cedo na escola e a distribuição de livros didáticos e literários para as redes públicas de ensino. Uma ação política nessa direção foi a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O Pacto prevê ações para formação de professores, distribuição de materiais, avaliações sistemáticas e mobilização social em prol da alfabetização. O Pacto começou a ser implantado no fim do ano passado e é tema de diversas discussões entre professores, pesquisadores e gestores públicos da área de educação.

Analfabetismo aos oito anos

O Censo de 2010 apresentou dados sobre a taxa de analfabetismo aos oito anos de idade. Ao comparar com o ano de 2000, os índices melhoraram, mas 15,2% das crianças nessa idade ainda não sabem ler e escrever. Nas regiões Norte e Nordeste, essa taxa é ainda mais elevada. Para chegar a esses resultados, o informante do Censo pergunta nos domicílios se as crianças sabem ler e escrever.

Taxa de analfabetismo aos 8 anos



Variações 2000-2010

NORDESTE: -36,2%	SUDESTE: -18,7%
NORTE: -25,3%	SUL: 0,7%
CENTRO-OESTE: -14,3%	BRASIL: -28,2%

Fonte: Censo IBGE

Compromisso com a alfabetização

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso assumido entre as esferas municipais, estaduais e federal de governo para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas na língua portuguesa e tenham noções básicas de matemática até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, ou seja, até os oito anos de idade. "A ideia de Pacto é muito positiva, porque implica o compromisso para alcançar essa melhoria na educação. Esse nome deu uma unidade maior ao programa. Pacto dá a ideia de que todos nós somos responsáveis pela educação, independente da instância em que estamos", avalia a pesquisadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Ceel) da Universidade Federal de Pernambuco Leila Nascimento da Silva.

As diretrizes gerais do PNAIC foram definidas pela Portaria nº 867 do Ministério da Educação (MEC), publicada em 4 de julho de 2012. O documento relaciona o Pacto com diversas leis já existentes, sobretudo ao decreto presidencial de 2007 que prevê como meta a alfabetização de crianças até, no máximo, os oito anos de idade. A coordenadora do PNAIC no município de São Mateus (ES), Karlamara Miranda da Paixão, compreende a iniciativa do Pacto como uma ação de reafirmação: "É um chamado, visto que tudo o que está previsto no Pacto, de certa forma, já existia em outras leis e programas, mas não havia atingido todos os objetivos". O Pacto está dividido em sete eixos de ação: formação continuada de alfabetizadores, avaliação sistemática de ensino-aprendizagem, distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, distribuição de livros literários, apoio à utilização de tecnologias educacionais digitais, mobilização social em prol da alfabetização e gestão de apoio à implementação e controle de recursos.

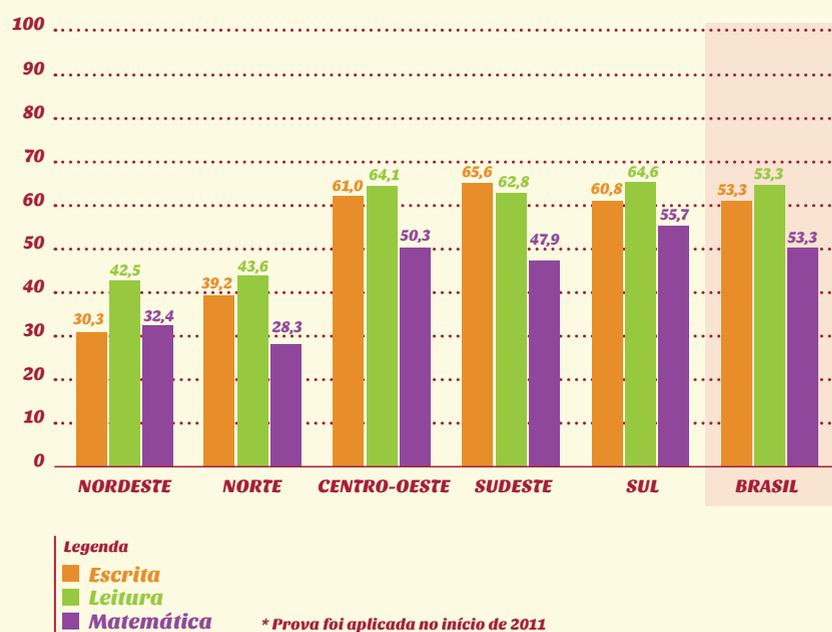
As primeiras ações, desenvolvidas já no final de 2012, dizem respeito à formação dos professores que atuam em turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de nove anos e dos professores que trabalham com turmas multisseriadas. As ações de formação estão sendo desenvolvidas em parceria com universidades públicas de todo o país. "Para mim, isso foi muito positivo. A universidade pública tem experiência no processo de formação. Nada mais natural do que aproveitar esse know-how. Essa também é uma forma de aproximar o ensino superior do ensino básico", diz a pesquisadora Leila Nascimento.

No total, 40 Instituições de Ensino Superior de todas as regiões do país estão realizando as formações. Os formadores dessas instituições ministram encontros com os chamados orientadores de estudo, que serão os multiplicadores do conteúdo. Os orientadores de estudo são professores selecionados pelas redes públicas de ensino, que devem promover cursos com os demais professores de seus municípios. Nos encontros com os centros formadores, os orientadores são apresentados aos requisitos básicos relacionados à didática e aos conceitos a serem estudados, para que possam lidar com os demais professores. Além disso, os formadores ajudam os orientadores de estudo no planejamento dos encontros municipais e na discussão dos resultados dos últimos encontros. "Essa é a oportunidade que os professores têm de se relacionar com seus pares, analisar e rever suas práticas e conhecer novas propostas e novos conhecimentos", afirma Leila Nascimento, que participa dos processos de formação em Pernambuco.

Cada instância que aderiu ao Pacto tem seu papel na implementação de diretrizes e no controle dos recursos disponibilizados. Ao governo federal, que é representado pelo MEC, cabe fornecer uma estrutura didática que permita às demais instâncias realizarem suas atribuições. Isso inclui distribuição de materiais e tecnologias, desenvolvimento de metodologias e avaliações, apoio financeiro e incentivo à formação. Aos estados cabe viabilizar a adesão dos municípios, mobilizar e apoiar a sistematização das avaliações, além de disponibilizar assistência técnica aos municípios e escolas com mais dificuldades. O município, por sua vez, deve gerenciar e monitorar a implementação do Pacto em sua rede, articular o PNAIC ao Mais Educação (que incentiva o horário integral para alunos com dificuldades), viabilizar a participação de escolas e professores e sensibilizar a população para o tema da alfabetização.

Em 2011, o movimento *Todos pela Educação* aplicou a Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (ABC). A Prova ABC pretende identificar o nível de alfabetização das crianças ao fim do ciclo de alfabetização. Foram amostrados 6000 alunos de 250 escolas estaduais, municipais e particulares de todas as capitais brasileiras. Segundo os dados do *Todos pela Educação*, 53,3% dos estudantes atingiram o conhecimento esperado em escrita, 56,1% o nível de leitura e 42,8% o de matemática.

Percentual de estudantes egressos que atingiu o conhecimento esperado - Prova ABC*



Fonte: Todos pela Educação

PNAIC: expectativas e críticas

Segundo o cronograma do Pacto, todos os municípios que aderiram (veja box: Números do Pacto) começaram as formações junto ao início do ano letivo. Assim, já foi possível que os professores formassem suas primeiras impressões acerca das ações. Valéria Cristina Fundão, diretora da Escola Municipal Golfinho, de São Mateus (ES), elogia: "É a primeira vez que vejo um programa em que, primeiro, se pensa no professor e em suas necessidades. Também pela primeira vez, há um incentivo financeiro para a realização da formação. Eu acho que o valor da bolsa, que para nós é R\$200, é um pouco irrisório, mas pensar no professor já é um bom começo. Isso já é um avanço", ela avalia. A professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Ceará Adriana Leite Gomes acredita que o fato de a formação ser realizada pelos orientadores de estudo, ligados à mesma rede dos professores, é um ponto muito positivo do PNAIC. Segundo ela, esse tipo de estrutura possibilita que os formadores conheçam bem o contexto em que os professores trabalham e possam seguir acompanhando e dando suporte ao trabalho dos alfabetizadores.

Por outro lado, há professores que acreditam que a grande abrangência do Pacto pode ter levado a uma descontextualização das atividades. "Entre os professores, surgiu um questionamento muito grande com relação às avaliações serem objetivas. Nossas crianças não estão acostumadas com esse tipo de avaliação. Isso tem impacto, até eles se acostumarem", critica a professora do Município de Camaragibe (PE) Maria Ximenes. A diretora Valéria Fundão também pondera a dimensão das ações previstas: "Nós aderimos ao Pacto, mas sempre com um pezinho atrás. Isso porque o governo federal não vem à escola para entender a demanda que nós temos. Primeiro, ele deveria ter implantado um projeto piloto e visto melhor nossas demandas, para só depois ampliar o projeto". A orientadora de estudos do município de São Mateus Luiza Vaga Santana conta sua experiência com uma turma formada por professores que trabalham na zona rural: "A primeira parte dos estudos tem muitas coisas voltadas para as escolas urbanas. Tenho que adaptar. O difícil é que os professores com quem trabalho ministram aulas em turmas multisseriadas. Por isso, em vários momentos, as necessidades deles são diferentes das demandas daqueles que trabalham por seriação".

Leila Nascimento acredita que esses fatores podem constituir grandes desafios para os formadores, mas é possível atuar no sentido de contextualizar as ações. "O maior desafio nas formações era ter uma unidade e, ao mesmo tempo, considerar as especificidades de cada turma. Mas cada formador tem o papel de acompanhar e conhecer de fato os problemas que afetam os municípios com que trabalha, para poder dialogar do ponto de vista mais próximo possível com os orientadores".

Nesse início de implementação do Pacto, os maiores esforços das ações têm sido no sentido de atualizar os professores, levá-los a questionar suas práticas e seus hábitos de estudos. Isso é bem visto por vários dos profissionais envolvidos. Por outro lado, em seu contato com outros professores, Maria Ximenes conta que o foco no professor pode ser visto como uma responsabilização dos educadores em relação aos problemas da educação brasileira: "Boa parte dos professores que eu conheço estão se sentindo muito cobrados. Eles estão desanimados nesse sentido, porque o Pacto está voltado para a formação e não para uma discussão mais profunda das condições de trabalho em cada contexto". Com relação às condições de trabalho dos professores, há também outros questionamentos. Embora os encontros municipais de formação tenham começado no início deste ano, os materiais para a discussão ainda não foram enviados pelo MEC. "A proposta do PNAIC é valiosíssima, mas esbarra em questões burocráticas", aponta Maria Ximenes. "O material que estamos utilizando está sendo impresso via site do MEC. Como é um projeto pioneiro, isso acontece, mas acreditamos que daqui para frente não irá se repetir", acrescenta Valéria Fundão.

»» Oito anos: idade certa?

Como em outras políticas públicas que demarcam prazos para que aconteçam certos eventos, como a entrada dos alunos na escola, o Pacto tem gerado alguns questionamentos acerca de qual é a idade certa para se alfabetizar. A indicação dos oito anos de idade ainda não é um consenso entre pesquisadores, gestores e professores da Educação Básica. Para a pesquisadora e formadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Ceel) da Universidade Federal de Pernambuco Leila Nascimento da Silva, a alfabetização começa bem antes dessa idade. Segundo ela, pesquisas revelam que a criança vem constituindo seu conhecimento sobre a língua desde a Educação Infantil. "Contudo, somente aos seis anos o processo de alfabetização se torna mais sistemático. Como a aprendizagem é complexa e exige conhecimentos agregados, não se espera que todas as crianças se alfabetizem aos seis anos", ela explica. Para Leila, a expectativa do Governo ao colocar a idade de oito anos como marco para a consolidação da alfabetização é de que, até lá, as crianças já tenham capacidade de fechar esse ciclo.

Para a pesquisadora e professora da Universidade Federal do Ceará Adriana Leite Gomes, oito anos não é a 'idade certa'. "O ideal seria que as crianças consolidassem esse processo, pelo menos do ponto de vista do entendimento do sistema alfabético, já no primeiro ano do Ensino Fundamental. O terceiro ano é muito tarde", diz ela. No entanto, a pesquisadora acredita que colocar a data limite ao final do terceiro ano é uma forma que o Governo encontrou de estender o prazo para que crianças que não têm acesso à leitura possam ter uma maior vivência no mundo letrado.

Se Adriana compreende que o processo de alfabetização vem de antes, há também professoras que consideram oito anos um marco apressado. "Nós acreditamos que a alfabetização é um processo que acontece do primeiro ao quinto ano. A alfabetização aos oito anos não condiz com a nossa realidade. Eu entendo que o meu aluno está alfabetizado quando ele já faz uma leitura de mundo e com muitos deles isso só vai acontecer mais tarde", defende a diretora da Escola Municipal Golfinho, em São Mateus (ES), Valéria Cristina Fundão. A diretora afirma que há perdas no processo com a redução do tempo e que o leque de aprendizagem poderia ser ampliado. A coordenadora do programa na cidade de Aparecida do Taboado (MS), Adelair Martins Rodrigues, lembra que "o desenvolvimento dessas habilidades ocorre durante todo o processo de escolarização das crianças, mas é importante que tenha início logo no princípio da Educação Básica. Também temos de garantir o acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social".

Números do PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso assumido entre as esferas municipais, estaduais e federal de governo. Por ser uma política de educação tão abrangente, seus números são bastante expressivos. Cerca de 90% dos 5565 municípios brasileiros aderiram ao Pacto. Isso significa que menos de 500 municípios deixaram de se manifestar, optaram por não aderir ao PNAIC ou não concluíram seu processo de adesão. Outra cifra que chama a atenção é o número de alunos que essa política envolve. Segundo o Censo Escolar de 2011, o número de matrículas do 1º, 2º e 3º anos e em turmas multisseriadas do Ensino Fundamental foi de 7.980.786 – quase oito milhões de crianças. Nos municípios que aderiram ao Pacto, todas as crianças dessas séries serão contempladas pelas ações previstas. Para isso, o Governo Federal vai investir aproximadamente R\$3 bilhões, até o ano de 2014. A verba para o Pacto é proveniente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Adesão de cerca de
90%
dos **5565**
municípios brasileiros

Quase
8 milhões
de crianças matriculadas
no primeiro ciclo do
Ensino Fundamental

Investimento federal
de aproximadamente
R\$3 bilhões
até o ano de **2014**

Da formação para a sala de aula

Mesmo com todos os desafios envolvidos, há muitos gestores, diretores, professores e formadores com boas expectativas com relação ao Pacto. A orientadora de estudos do município de São Mateus (ES) Luzia Vaga Santana está empolgada com as ações previstas e conta que os professores com quem está trabalhando tiveram até agora uma avaliação muito positiva. "O investimento é para todos, mas acredito que a prática depende de cada um. Enquanto formadores, o nosso papel é oferecer tudo o que pode ser possível com relação ao conhecimento", enfatiza.

Karlamará Miranda acredita que o Pacto é capaz de trazer transformações efetivas: "Eu espero que haja mudanças. Uma grande mudança é o professor refletir sobre a linha de alfabetização que aplica em sua sala de aula. Porque nós vemos o professor fazendo muitas coisas sem saber onde vai dar. Muitas vezes vemos uma prática muito comum de copiar o que o outro professor fez na sala dele e deu certo, sem levar em conta o fato de que as turmas são diferentes". A palavra "mudança" é uma constante quando se pergunta o que os professores esperam do

PNAIC. Quando questionada sobre essas mudanças, Rúbia Alexandra Poltronieri, que é diretora da Escola Municipal Ana Maria do Nascimento, em Aparecida do Taboado (MS), afirma: "As formações do Pacto nos deram a oportunidade de repensar nossas práticas, diversificar e sair daquela história de apenas 'lousa e giz'. Isso aconteceu, em especial, nas aulas de matemática. Agora, buscamos trabalhar a tabuada de forma mais gostosa".

A coordenadora do programa na cidade de Aparecida do Taboado (MS) Adelair Martins Rodrigues considera os termos "parceria", "comprometimento" e "aprendizado" como palavras-chave das ações do Pacto. "Nós acreditamos que haverá melhorias propiciadas pelas trocas de experiências e pela mudança de comportamento, reflexões indispensáveis na discussão dos erros e acertos para melhorias nas práticas pedagógicas", ela afirma. Com base em suas próprias experiências, Valéria Fundão completa: "Eu acho muito bem-vindo um programa como esse. Para mim, o município tem que aderir a todos os programas que possam vir a ter um resultado. Estamos confiantes de que o Pacto será um deles".



Aprender com o passado: movimento crucial para a melhoria da alfabetização

POR JÚLIA PELINSON

"Como os professores alfabetizadores traduzem no dia a dia de suas escolas as maneiras pelas quais eles próprios foram alfabetizados? Até que ponto professores experientes atualizam suas formas de alfabetizar?" Retiradas do livro *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*, organizado por Maria do Rosário Longo Mortatti, essas perguntas apontam para uma questão considerada fundamental pela entrevistada: a reflexão sobre as práticas atuais de alfabetização passa necessariamente pela compreensão da história do ensino da língua escrita. Para a pesquisadora, os modos de fazer ligados à escolarização carregam marcas das práticas e processos culturais que nos acompanham ao longo dos anos. A análise histórica das práticas educativas seria, assim, uma forma importante para pensar melhorias para a docência brasileira no presente. Mortatti é professora titular da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Marília – SP, coordenadora do grupo de pesquisa História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil e presidente da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf).

No Brasil, as grades curriculares de Pedagogia contemplam o ensino da história da alfabetização? Esse é um tópico presente nos cursos de formação de professores?

Por que é importante para os professores alfabetizadores conhecer a história da alfabetização?

O passado tem muito a dizer do presente. Conhecer a história da alfabetização é essencial para que o professor se situe no movimento histórico e tome decisões fundamentadas. Isso porque o que passou não acabou, continuam atuantes os modos de pensar, de sentir e de agir das gerações passadas. Esse legado faz parte da identidade de qualquer povo. É um conhecimento acumulado que herdamos e usamos para seguir em frente. Conhecer o passado não significa que tenhamos que ressuscitar o que passou ou acusar aquilo que não deu certo. Estamos buscando compreender os problemas que nos movem a pensar sobre o presente. No caso da educação e da alfabetização em particular, o problema ganha um contorno muito específico e muito perigoso, porque aquilo que pensamos que não existe mais continua existindo, age silenciosamente e opera, de fato. O desconhecimento histórico não somente existe, como também o pensamento que circula entre os professores é o de que o conhecimento histórico é indesejável. O passado é, muitas vezes, identificado com o tradicional, em sentido pejorativo. O desconhecimento é fruto de uma tendência equivocada que não coloca o passado como necessário para pensar o presente e o futuro. Hoje, a maior parte dos professores que querem se mostrar engajados nas questões educacionais tem como princípio esquecer o passado como modo de superá-lo. Isso é um problema porque quando se diz "o passado não me interessa, essa herança tem que ser esquecida", a herança não é de fato superada. Não há a possibilidade de apagar o passado e o que ele deixou para o presente: o passado continua atuando. Muitos professores que se dizem conectados com o presente e pensando no futuro estão, na verdade, repetindo práticas antigas em sala de aula, sem saber que são antigas e dizendo que são novas. Esse erro também circula entre pesquisadores. Conhecer a história da alfabetização não é panaceia para os problemas da alfabetização. Mas pode contribuir para que alfabetizadores compreendam o lugar que ocupam nessa história e também para que aprendam a formular outras perguntas e problemas, como sujeitos que reivindicam lugar ativo e responsivo/responsável na busca de soluções para os problemas do presente e para construção de propostas para o futuro.

“Conhecer a história da alfabetização é essencial para que o professor se situe no movimento histórico e tome decisões fundamentadas.”

“Conhecer o passado não significa que tenhamos que ressuscitar o que passou ou acusar aquilo que não deu certo. Estamos buscando compreender os problemas que nos movem a pensar sobre o presente.”

Não. A história da alfabetização nunca foi uma disciplina curricular de cursos que formam professores no Brasil, nem no de nível médio, nem no de nível superior. Antes, eram os cursos normais, oferecidos durante o Ensino Médio, que formavam professores da Educação Básica. Em meados do século XX, cria-se o curso de Pedagogia com o intuito de formar gestores em educação, os administradores, diretores de escolas. Foi a partir da década de 1980 que o curso de Pedagogia se voltou sistematicamente para a formação de Magistério para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso foi um grande problema, porque a identidade do curso de Pedagogia não era a de formador de professores, e essa adaptação não foi bem feita. O curso foi dividido em dois blocos, nem sempre devidamente articulados e que não são suficientes para uma boa formação. No primeiro bloco, aprendem-se os fundamentos da educação, com disciplinas como filosofia e psicologia da educação. No segundo, o professor tem que aprender as metodologias de ensino específicas para língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia etc, já que esse é um professor polivalente, que ministra todas as matérias para uma mesma turma de alunos. Todo esse conjunto de disciplinas, em apenas quatro anos, resulta em formação precária.



Foto: Allan Maheiro

Seria importante inserir aulas de história da alfabetização no currículo dos cursos?

Sim, mas não como uma disciplina à parte. O que defendo é a criação da disciplina "Ensino de língua portuguesa e alfabetização". Alfabetização e língua portuguesa não são matérias separadas, pois, quando se alfabetiza, ensina-se a língua materna na modalidade escrita (ler e escrever). Cabe ao professor dessa disciplina ensinar alfabetização também de uma perspectiva histórica. Não é uma disciplina isolada que resolve o problema. O que garantiria a compreensão de que o presente é herdeiro do passado é uma mentalidade histórica em todas as disciplinas do curso de formação de professores. Conhecer o passado é fundamental para que não se repitam antigos erros de forma ingênua. Atualmente, os defensores do método fônico, por exemplo, dizem que esse método é o que há de mais moderno e, como de costume, buscam justificar sua utilização, alegando a ampla adoção em países desenvolvidos com obtenção de ótimos resultados. Isso é um grave erro histórico. O método fônico não é novo, ele é conhecido desde meados do século XIX e já foi, naquela época, considerado inadequado no Brasil. Não estou dizendo que não se possa defender o método fônico, contanto que se tenha consciência do que está defendendo e que se arque com as consequências da escolha. O conhecimento histórico deve ser constitutivo da formação do professor, não somente em alfabetização, mas em qualquer área, para que os professores deixem de executar cegamente o que os mandam fazer.

“O conhecimento histórico deve ser constitutivo da formação do professor, não só em alfabetização, mas em qualquer área.”

Como as discussões sobre metodologia chegam às escolas?

Os educadores têm medo de ser chamados de "tradicionais", porque ser tradicional é ser identificado como retrógrado, ultrapassado. A ascensão do construtivismo, proposto por Emília Ferreiro, na década de 1980, deixou a discussão sobre métodos, digamos, "proibida", porque Ferreiro não defende um método. Método é sempre método *de ensino* e o construtivismo desloca o eixo do ensino para a aprendizagem. O que importa desse ponto de vista é *como* a criança aprende: qual é seu ritmo de aprendizagem, quais são seus erros, quais hipóteses de escrita vai construindo ao longo do percurso. O professor deve se preocupar em oferecer condições para que as crianças avancem em suas hipóteses sobre a língua escrita. Desde a disseminação do construtivismo no Brasil, professores e pesquisadores passaram a ficar constrangidos ao falar de métodos, porque essa questão parecia incompatível com a nova teoria. O problema é que métodos de ensinar não deixaram de existir, porque ninguém ensina nada sem saber quais devem ser os passos para se atingir determinado fim – neste caso, o aprendizado da leitura e escrita. A perspectiva construtivista foi, aos poucos, ganhando espaço nas políticas públicas. Ela está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como em todas as políticas públicas voltadas para a alfabetização e a formação do alfabetizador, inicial ou continuada. Então, se antes o equívoco no debate sobre alfabetização era restringir a discussão a métodos – uma discussão técnica que não leva em conta o ritmo de aprendizagem da criança –, agora o equívoco é ignorar a discussão sobre métodos. O debate deve envolver o modo como se ensina e o modo como se aprende. Mas não somente. Esse debate demanda busca respostas também às seguintes questões: por que, para que, quem, para/com quem, quando, onde se ensina e se aprende a ler e a escrever?

“Aprender a formular perguntas fecundas e a buscar respostas adequadas e consequentes, esses são desafios para o professor que, de fato, deseja ensinar para que seus alunos aprendam a ler e a escrever.”

E como o professor pode ir em busca dessas respostas?

Nos dias atuais, não faltam respostas disponíveis para os professores alfabetizadores. Elas são abundantes em pesquisas acadêmicas e em políticas públicas, que vêm se intensificando, desde as décadas finais do século passado. São movidas pela necessidade de apresentar respostas aos recorrentes e persistentes problemas da alfabetização, por meio da implementação de ações contundentes e sistemáticas, que possibilitem ao país

alcançar melhores resultados em testes padronizados de avaliação de estudantes e sistemas de ensino, melhorando sua posição em *rankings* internacionais. As respostas disponíveis têm, portanto, motivações de ordem político-econômica. E as respostas didático-pedagógicas — como as relativas aos métodos de alfabetização ou ao processo de aprendizagem da criança — representam apenas faces

mais aparentes dessas motivações. As respostas didático-pedagógicas não são, portanto, neutras, nem universalmente válidas. E, na maioria das vezes, correspondem a perguntas e problemas que os professores alfabetizadores não formularam, colocando-os na posição de quem apenas deve aprender a executar/"como fazer", para atingir as metas ditas pelo imediatismo pragmático de políticas públicas. Por isso, parece sempre mais "simples" atribuir grande parte da responsabilidade pelos problemas da alfabetização à incompetência dos professores na execução de propostas didático-pedagógicas/políticas públicas. Por isso, nesse contexto o professor está "proibido" de formular perguntas sobre os diferentes aspectos do processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, como mencionei. Aprender a formular perguntas fecundas e a buscar respostas adequadas e consequentes, esses são desafios para o professor que, de fato, deseja ensinar para que seus alunos aprendam a ler e a escrever. Talvez, dentre as fecundas perguntas que fazem falta, pudessem estar as seguintes: o professor alfabetizador se conforma com ser mero executor obediente, a quem cabe apenas perguntar "como devo fazer?", a fim de *executar* com sucesso propostas dadas por outros e cujos fundamentos e finalidades desconhece? Aceita abdicar de seu direito a participar, de fato, também da *formulação e avaliação* de políticas públicas, para, assim, poder se responsabilizar por sua atividade docente?

Como isso pode ser pensado para a sala de aula, na relação entre o professor alfabetizador e seus alunos?

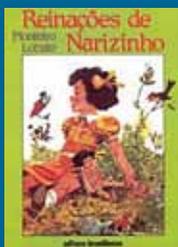
A melhor aula "de alfabetização" é aquela em que professor e alunos interagem como sujeitos que ensinam e aprendem a ler e a escrever, como parte de seus processos de constituição como sujeitos sócio-históricos. É na aula que se concretiza a interação entre professor e alunos, assim como as vivências cotidianas de ensino-aprendizagem, também da leitura e da escrita. É nesse tempo/espaço vivo e real que atuam, de fato, propostas para a alfabetização. A sala de aula é, porém, a "caixa-preta" da educação escolar, de difícil acesso aos olhares externos e mesmo ao olhar do professor. O que acontece ali nem sempre coincide com o que o professor supõe que faz, ou com o que aprendeu — ou foi convencido — que deveria executar. Como os professores costumam dizer: "quando fecho a porta da sala de aula, sou somente eu com meus alunos e minha experiência; posso fazer o que achar melhor..." E, muitas vezes, o "melhor" pode ser, infelizmente, não o resultado de escolhas conscientes, mas o equivocado preenchimento da aula com treinamento preparatório para obtenção de resultados exitosos nas avaliações dos alunos, dos professores, das escolas, ou apenas a repetição inconsciente do que o professor vivenciou na condição de aluno/alfabetizando. Para mudar essa situação, não são necessárias mudanças nas atuais políticas públicas ou implementação de outras. Sua eficiência e eficácia é sempre relativa. Depende, por exemplo, dos objetivos em função dos quais se avaliam os resultados e, depende principalmente, do que de fato acontece nos tempos/espaços da aula, nos encontros cotidianos irrepetíveis e insubstituíveis entre professor e alunos.



CLASSIFICADOS

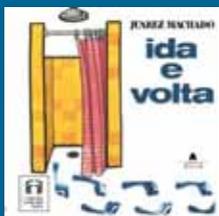
<http://blogdaturminhacda.blogspot.com.br/> – Blog da professora Lucimara Lopes França. Nesse endereço, ela registrou o andamento do projeto 'Gêneros Textuais: manifestações da cultura popular', além de compartilhar conteúdo com os alunos.

LIVRO NA RODA



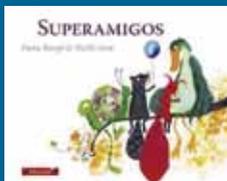
Reinações de Narizinho – Monteiro Lobato. Ed. Brasiliense. 2005.

Lançado originalmente em 1931, é um dos primeiros livros infantis escritos por Monteiro Lobato. Contém diversas histórias sobre o Sítio do Picapau Amarelo, que ganharia uma série de livros posteriormente. Os personagens principais são a proprietária do sítio, Dona Benta, seus netos Narizinho e Pedrinho, a boneca falante Emília e o Visconde de Sabugosa, um sábio sabugo de milho.



Ida e Volta – Juarez Machado. Ed. Agir. 1998. Publicado em 1976, foi o primeiro livro só de imagens produzido no Brasil. O leitor acompanha a história através das pegadas do personagem principal, que nunca se vê.

É através das pegadas deixadas no quarto, na sala, no banheiro que se pode inferir as ações do personagem, como por exemplo quando as pegadas passam por um toca discos e logo depois dão várias voltas no local, indicando que o personagem estava dançando. O livro possui selo de "altamente recomendável para crianças" pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).



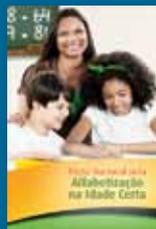
Superamigos – Fiona Rempt. Ed. Manati. 2010.

É um livro em que as linguagens verbal e visual são complementares. O contexto é a festa de aniversário de um caracol. Enquanto as ações dos personagens são descritas pelas palavras, as reações são descritas pelas figuras – o texto conta que o caracol recebe presentes dos amigos e as imagens mostram a estranheza diante dos presentes. O livro demanda que a criança analise o diálogo entre texto e imagem para compreender a história.

EM DESTAQUE

Por que uma alfabetização até os oito anos de idade – Magda Becker Soares, 2010. Esse artigo foi uma contribuição de Magda Soares para o movimento Todos pela Educação. Nele, a pesquisadora defende a alfabetização até os oito anos de idade, partindo do princípio de que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, em que temos contato desde cedo com o mundo letrado. Além disso, ela comenta sobre avaliações sistêmicas e formação de professores e defende uma noção de alfabetização que vá além de ler e escrever.

pacto.mec.gov.br – Site do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Nele, é possível consultar documentos com as diretrizes do Pacto, obter informações sobre seus diferentes eixos, consultar materiais utilizados na formação de professores, tirar dúvidas e assistir a webconferências.



Manual do Pacto – Esse manual pode ser encontrado no site oficial do PNAIC (pacto.mec.gov.br). Nele, há informações e esclarecimentos sobre o que é o Pacto, como são divididas suas ações e quais as responsabilidades de cada instância.

<http://www.todospelaeducacao.org.br> – Site do movimento Todos pela Educação, que busca contribuir para que o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade até 2022. No site, podem ser encontrados diversos materiais sobre a Educação Básica brasileira, como: notícias, números e indicadores, textos, vídeos, pesquisas, apresentações, palestras, aulas, publicações e artigos.

ENTREVISTA



Alfabetização no Brasil: uma história de sua história – Maria Mortatti (Org.). Ed. Cultura Acadêmica. 2011.

O livro é composto por uma coletânea de artigos científicos que busca resgatar o teor histórico nos estudos sobre a alfabetização no Brasil, por muito tempo restritos às áreas da psicologia e da pedagogia. Os autores defendem o estudo do passado da alfabetização como forma de pensar nas práticas atuais. A ideia é refletir como o contexto histórico nos faz pensar no momento social, político e econômico de cada geração e como isso influencia nos processos de ensino e aprendizagem.

As muitas facetas da alfabetização – Magda Soares. 1985. Enquanto cada área do conhecimento tentar responder, sozinha, às causas do fracasso na alfabetização brasileira, só teremos respostas fragmentadas. É o que propõe o artigo de Magda Soares, que acredita que os estudos sobre a alfabetização precisam ser articulados em suas diversas áreas – Psicologia, Linguística, Pedagogia –, considerando que o tema perpassa conflitos sociais, políticos e econômicos. Apesar de ter sido lançado na década de 1980, o artigo (que está disponível na internet) continua circulando no meio acadêmico pela atual relevância de sua abordagem.

CEALE NA INTERNET

SITE
www.ceale.fae.ufmg.br

FACEBOOK
www.facebook.com/cealeufmg

TWITTER
www.twitter.com/cealefae

Dificuldade: questão de ponto de vista

Professora paulista mostra que aproximar a escola das experiências de vida pode ajudar no aprendizado e a diminuir evasão de jovens e adultos

POR THAIANE BUENO

Desde que começou sua carreira como professora, aos 18 anos, Carina Escabora Campos se preocupa com as dificuldades de aprendizado. Para ela, essa sensibilidade pode ter sido desencadeada por sua própria experiência como estudante. "Eu me lembro dos conflitos e dores que enfrentei para superar os fracassos. De como era difícil transpor a linha imaginária que dividia o saber e o não saber". Foi a partir desse interesse especial sobre as dificuldades, que a professora foi moldando sua formação. Carina conta que, desde que começou a trabalhar como educadora, manteve-se atenta às diferenças entre os alunos e às dificuldades de aprendizagem que surgiam.

Complementando o magistério e a formação em Pedagogia, Carina se especializou em Psicopedagogia, o que, segundo ela, mudou seu olhar diante das dificuldades: "Desenvolvi um olhar panorâmico e passei a valorizar muito mais as diferenças. Meu foco deixou de ser a dificuldade e passou a ser o modo com que cada um aprende". Além disso, ela se especializou em Apoio Educacional Especializado, o que ajudou a compreender os desafios de aprendizagem encontrados nas salas de aula regulares.

Em seus 14 anos de profissão, Carina já trabalhou com turmas do Ensino Fundamental, Ensino Médio e com Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessas experiências, ela identificou um problema recorrente: o uso da língua escrita. A professora conta que uma quantidade considerável dos alunos com que trabalhou não conseguia ler e escrever com fluência e nem construir bons textos. "E isso independe da faixa etária ou do segmento da educação. É muito triste essa realidade que o educador tem que enfrentar", diz ela.

Carina conseguiu resultados positivos nas turmas de EJA, segmento com que trabalha até hoje na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rita de Jesus, em Barueri (SP). Na EJA, Carina encontrou uma identificação pessoal: "Todo aquele processo em que eu vinha me formando para trabalhar com a dificuldade de aprendizagem se intensificou na EJA. Foi um lugar onde eu pude me desenvolver tanto como professora quanto como pessoa". Segundo a professora, trabalhar com a educação de jovens e adultos envolve dificuldades de peso, como a variedade de níveis de conhecimento da turma. Enquanto alguns alunos já frequentaram a escola antes, outros nunca estiveram no ambiente escolar, nem nunca tiveram contato

sistematizado com a língua escrita ou a linguagem formal. Ela conta que encontrar uma unidade dos conhecimentos exige muita dedicação do professor. "Até você entender o que cada um já sabe, o que cada um conhece, o que cada um traz da sua vida... Mas eles têm uma riqueza em conhecimento na área social muito grande", ela relata.

Ao considerar os conhecimentos prévios dos alunos, Carina passou a pensar em alternativas. Um caminho encontrado foi levar as experiências pessoais dos alunos para a escola, trabalhando com a autoestima e a valorização de seus trajetos fora de sala de aula. A professora conta que os alunos chegavam muito desmotivados para a escola: "Alguns já tinham passado por várias situações escolares com fracasso e não tinham dado continuidade aos estudos." Mas ressaltar o papel da escrita no cotidiano despertou o interesse dos participantes, o que os estimulou a se dedicar aos estudos.

No fim do ano letivo, Carina percebeu que o número de evasão na EJA ainda era muito alto e que o trabalho anteriormente iniciado deveria ter uma continuidade. Então, ela decidiu imprimir e distribuir pessoalmente pelo bairro cinco mil folders divulgando o início das matrículas para a EJA. Ela andou por pontos de ônibus, lojas, igrejas e chegou a bater de porta em porta. Durante a panfletagem, Carina ouviu frases como: "burro velho não aprende", "meu negócio é vassoura" e "eu não vou conseguir". Mas quando viu o número de matrículas, teve uma surpresa. A quantidade de inscritos tinha aumentado significativamente: no ano anterior, o primeiro termo teve duas salas, que tiveram que ser ampliadas para quatro.

Foi assim que ela começou o projeto "Vidas que se Contam: a Biografia como Portal de Aprendizagens", um dos vencedores do Prêmio Professores do Brasil 2012. A ideia do Projeto era usar as histórias pessoais dos alunos para desenvolver atividades de leitura, escrita e matemática em sala de aula. Para conhecer essas histórias, a professora levava um aluno voluntário a um lugar que ele queria conhecer, mas nunca havia tido essa oportunidade. Ou então o aluno é que levava a professora a um local importante para ele. A primeira conversa foi com uma aluna, no Santuário da Mãe Rainha, em São Paulo. "Foi lindo ver a emoção nos olhos dela ao conhecer o espaço e falar de como tudo aquilo fazia parte da sua vida", conta Carina. Depois da visita, a história da aluna foi compartilhada com a turma e foram desenvolvidas



atividades ligadas a essa temática. Uma delas foi a de listar as lembrancinhas vendidas no santuário e depois colocar preços. Os alunos também escreveram pedidos e desejos. Esse trabalho aproximou a professora dos alunos e de seu contexto social, contribuiu para o processo de alfabetização e ajudou a reduzir a evasão na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rita de Jesus.

Outra visita marcante foi a uma festa junina da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Barueri. Carina foi à festa com uma aluna que é mãe de um garoto com deficiência intelectual moderada – e que havia sido seu aluno anteriormente. Ela passou o dia com a mãe e o filho, foi apresentada aos profissionais da instituição e passou a conhecer mais sobre a vida dos dois. No decorrer do dia, Carina pedia à mãe para ler cartazes com preços dos produtos vendidos e a aluna contava também sobre a necessidade de estudar e aprender para acompanhar o desenvolvimento do filho.

Para Carina, é gratificante perceber que fez diferença na vida de outras pessoas: "Alguns alunos me trazem relatos de que passaram em concursos públicos, outros contam que conseguiram emprego". Por meio das conquistas na vida dos alunos, Carina tenta mostrar que esses benefícios são proporcionados pela escola, em busca de evitar a evasão. "Para mim, essa é realmente a função do professor", ela afirma.