

# letra

o jornal do alfabetizador



MALA DIRETA  
POSTAL  
9912240297 DR MG  
CEALE/UFMG



ISSN 1808-0650



Belo Horizonte, novembro/dezembro de 2015 - Ano 11 - nº44

# BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

**7** Entrevista especial: Magda Soares  
responde a perguntas de alfabetizadoras

**12** Em Destaque: Base Nacional Comum Curricular

**Ainda nessa edição:** dança, alfabetização audiovisual e conversa com ilustradores

# Caminhando e refletindo



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

O jornal *Letra A* comemora o marco de uma década de circulação contínua, sempre perseguindo o objetivo primeiro de estabelecer diálogos produtivos entre professores de diversos níveis de ensino sobre os temas da alfabetização, do letramento e da cultura escrita. Isso significa dar continuidade a um projeto de debater as práticas de leitura e de escrita em contextos escolares e não escolares com a intenção de melhor entendimento dos condicionantes sociais e históricos que situam essas práticas, especialmente no universo da escola pública brasileira. Nesse momento de celebração, a análise cronológica do percurso dos debates registrados nas inúmeras páginas produzidas ao longo desses anos revela a concretização da ideia de que estamos diante de um fenômeno complexo que merece ser discutido, de modo que as reflexões produzam debates conceituais e metodológicos consistentes, distanciando-se de um prescritivismo que apenas idealiza uma prática de ensino a partir de um horizonte teórico único. Ao contrário, a gama de temas, de abordagens e de vozes assumida nesta publicação permite concluir que as muitas facetas da alfabetização, do letramento e da cultura escrita foram e estão sendo apresentadas. Sob inspiração de Magda Soares, esses temas são problematizados a partir uma natureza multifacetada, o que projeta mais algumas décadas de contínuo e permanente 'estado de reflexão'. Por essa razão, uma estratégia presente nesse número comemorativo foi a de darmos voz mais direta aos nossos interlocutores, indagando-lhes quais são os principais questionamentos sobre a alfabetização. Questões enviadas por professores de todas as regiões do Brasil foram encaminhadas à professora Magda Soares que, em um contexto de entrevista, dialogou com perguntas que expressaram questionamentos contemporâneos dos professores. Com esse procedimento, foi possível realizar uma dupla

tarefa. Em primeiro lugar, entra em cena, novamente, a nossa primeira entrevistada do primeiro número, referendando o nosso pressuposto de contínua reflexão sobre temas que legitimamente ocupam as nossas agendas de pesquisa e de trabalho e demonstrando que o percurso histórico recontextualiza e reconfigura temas e abordagens, trazendo novos desafios para alimentar o debate. Em segundo lugar, pela natureza das perguntas e das respostas, destacam-se a amplitude e a complexidade envolvidas nos processos de ensinar e de aprender a ler e a escrever, o que demanda um diálogo multidisciplinar. Nesse diálogo emergem, por um lado, certas especificidades que focalizam uma determinada faceta desse processo, o que exige um olhar mais especializado, e, por outro lado, certos movimentos mais integradores, principalmente quando se consideram o aprendiz e as metodologias de ensino.

Além de um eixo temático permanente que mobiliza essa publicação, é inegável a presença de fóruns mais circunstanciados, o que evidencia a sua natureza mais jornalística. Assim, considerando a importância da pauta atual sobre a proposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o jornal *Letra A* apresenta textos em diferentes seções que conceituam o currículo e mapeiam o histórico dessa ação no ordenamento jurídico, além de reunir, na reportagem principal, várias posições sobre as definições educacionais e políticas envolvidas nessa ação. Nas discussões sobre a BNCC está evidenciada a dificuldade em se harmonizar visões que situam o global e o local, nos movimentos de generalização e particularização. Assim, são avaliados os diversos graus de 'fechamento' e de 'abertura' da proposta em discussão. Nesse cenário de avaliação de uma ação política, talvez fique mais evidente a necessidade de refletir para se caminhar: um lema que, com muita intensidade, frequenta as nossas páginas.

**letra *A***  
— 10 anos —

Em abril de 2005, era lançado o jornal *Letra A*. Hoje, são mais de 40 edições que fazem desta publicação um espaço privilegiado para o Ceale conversar e aprender com os professores. Nestes 10 anos do *Letra A*, agradecemos aos alfabetizadores que nos leem e compartilham aqui suas experiências!

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

## EXPEDIENTE

Reitor da UFMG: Jaime Arturo Ramirez | Vice-reitora da UFMG: Sandra Goulart Almeida | Pró-reitora de Extensão: Benigna Maria de Oliveira | Pró-reitora adjunta de Extensão: Cláudia Mayorga  
Diretora da FaE: Julliane Corrêa | Vice-diretor da FaE: João Valdir Alves de Souza | Diretora do Ceale: Isabel Cristina Frade | Vice-diretora do Ceale: Maria Zélia Versiani Machado  
Editores Pedagógicos: Gilcinei Carvalho, Isabel Cristina Frade | Editor de Jornalismo: Vicente Cardoso Júnior (18707/MG) | Projeto Gráfico: Marco Severo | Diagramação e ilustrações: Daniella Salles  
Reportagem: Amanda Lira, Eliza Dinah, Manuela Peixoto, Natália Vieira, Poliana Moreira, Túlio Lopes de Melo, Vicente Cardoso Júnior | 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](http://www.ceale.fae.ufmg.br)



# O que deve ser levado em conta na sistematização dos conhecimentos linguísticos?



EGÓN DE OLIVEIRA RANGEL - professor e pesquisador da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Desde a década de 1980, o eixo do ensino encarregado dos conteúdos conceituais perdeu o lugar privilegiado que ocupava na educação básica. Lugar tão privilegiado que ensinar português era, basicamente, ensinar gramática e vocabulário.

No entanto, o atual compromisso com as práticas de linguagem não aboliu os conhecimentos linguísticos: para fazer progredir o nível de proficiência em leitura, por

exemplo, pode ser necessário chamar a atenção para o uso que um autor faz dos substantivos. Mas... como abordar os substantivos, numa aula de leitura? E o que fazer com os novos conhecimentos, com o gênero, tipo de texto, coesão, coerência, variação linguística etc.?

Evidentemente, ninguém quer andar para trás, voltando à velha aula de gramática. Ao mesmo tempo, a progressão da análise e da reflexão sobre a língua e a linguagem — indispensáveis à aprendizagem da leitura, da produção de textos e da oralidade mais formal — cedo ou tarde demandam que noções e conceitos sejam utilizados. É nesse momento que o professor deve "parar para pensar": que conhecimentos *indispensáveis* será preciso explicitar? E como *economizar ao máximo* na metalinguagem? Afinal, conceder prioridade à terminologia pode pôr a perder todo o esforço de levar o aluno a viver experiências significativas com a língua e a linguagem. Por outro lado, acertar a dose ajuda a consolidar conquistas.

Então... duas no cravo (das práticas), uma na ferradura (dos conhecimentos linguísticos). Não se trata de uma fórmula, mas de uma sugestão primeira. Para darmos ao conceito um lugar *funcional* no ensino: que ele seja tratado como uma *ferramenta* para a reflexão sobre o que vivenciamos como usuários da língua, e não como um conhecimento estéril.

Será preciso, no entanto, *planejar e programar esse ensino*: quando for necessário introduzir um conceito ou noção, que isso se faça porque o *trabalho com o texto pediu*. Mas que se abra espaço na sala de aula, então, para sistematizar esses conhecimentos em sua própria lógica conceitual. Assim, as práticas poderão se beneficiar dos conceitos.



LUIZ FRANCISCO DIAS - professor e pesquisador da Faculdade de Letras da UFMG

A sistematização dos conhecimentos linguísticos se sustenta na distinção da classe das palavras e na relação que as palavras mantêm umas com as outras.

Para exemplificar essa afirmação, vejamos duas frases do português brasileiro:

- (1) O animal vagaroso saiu do esconderijo.
- (2) O animal saiu vagorosamente do esconderijo.

Na primeira frase, a palavra 'vagaroso' está associada com 'animal', fornecendo uma informação mais específica sobre o animal que saiu do esconderijo. Com isso, talvez o autor da frase esteja se referindo a uma tartaruga, por exemplo. A palavra 'animal' pertence à classe dos substantivos e "vagaroso" pertence à classe dos adjetivos.

Na segunda frase, a palavra 'vagaroso' recebeu uma terminação, que a gramática chama de sufixo (*-mente*), resultando numa nova palavra: 'vagarosamente'. Quando um adjetivo se conecta com esse sufixo, a nova palavra pertence à classe dos advérbios. E nessa frase ele está associado com 'saiu', que é uma forma do verbo 'sair'. Nesse caso, não estamos dizendo que se trata de um animal lento, como vimos na primeira frase. Aqui, pode ser um coelho, por exemplo, considerado um animal rápido. Estamos nos referindo ao modo como esse animal se moveu ao sair do esconderijo.

Dessa maneira, podemos observar que a sistematização dos conhecimentos linguísticos leva em conta a forma e o sentido. Observamos a forma, por exemplo, quando percebemos que um sufixo, como *-mente*, só atua na língua conectado a uma palavra. Quando temos o resultado dessa conexão, 'vagaroso' torna-se 'vagarosamente'. Observamos, pois, que o sentido muda, uma vez que 'vagarosamente' é o modo como o animal se comporta ao se mover, e não como ele é ('vagaroso').

Assim, forma e sentido funcionam intimamente unidos na sistematização linguística. Em sala de aula, o professor deve levar o aluno a observar que o conhecimento das palavras e da relação entre elas para formar uma frase nasce da observação das semelhanças e diferenças das formas e dos sentidos correspondentes.

## DICIONÁRIO da ALFABETIZAÇÃO

### Currículo

O Currículo escolar tem sido definido, discutido, compreendido e abordado de diversas maneiras, em função de orientações teóricas diferentes e, conseqüentemente, de pontos de vista divergentes em relação à educação escolar. Algumas definições enfatizam que o currículo se refere aos conteúdos da educação, sendo, portanto, o conjunto de conhecimentos, valores, formas de conduta que fazem parte de um plano ou de uma proposta educacional. Outra definição, muito difundida, considera o currículo como o conjunto de experiências vivenciadas pelo aluno e planejadas e supervisionadas pela escola. Algumas abordagens dão destaque ao currículo como um processo em que diferentes posições lutam para serem

hegemônicas, enquanto outras são silenciadas, o que ocorre não só na elaboração de propostas curriculares, mas também na prática cotidiana das escolas. Estas concepções, na tradição das teorias críticas, enfatizam as relações de poder e de controle social embutidas nas propostas curriculares e as hierarquias construídas em seu interior, uma vez que determinados saberes têm maior prestígio social que outros. As abordagens educacionais alinhadas às teorias críticas enfatizam ainda a necessidade de o currículo, visto como uma seleção feita no interior da cultura, ser orientado por princípios e valores democráticos, voltados para a justiça social. As reflexões e as discussões filiadas às chamadas teorias

pós-estruturalistas voltam sua preocupação para os efeitos do currículo, questionando o que os currículos fazem com os alunos, isto é, como produzem determinados interesses, formas de pensamento, sensibilidades, valores e comportamentos sociais. O importante para esta vertente é discutir como o currículo interpela os alunos, estando implicado na construção das subjetividades de crianças e jovens que frequentam a escola. O foco na relação currículo/subjetividades é decorrente da crítica ao caráter homogeneizante de grande parte das propostas curriculares e da preocupação em garantir o direito à diferença, seja ela de origem racial e étnica, seja ela relacionada às questões de gênero, por exemplo.



LUCIOLA LICÍNIO DE CASTRO PAIXÃO SANTOS - professora titular aposentada da FAE/UFMG e professora do Programa de Pós-Graduação da mesma instituição



## Merenda saudável

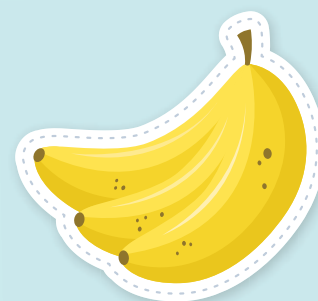
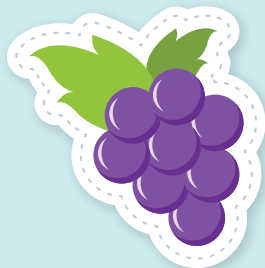
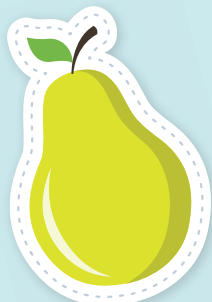
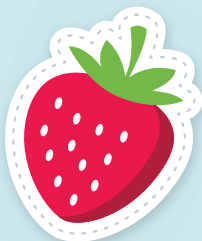
Alunos do 3º ano mobilizam familiares e a escola por uma alimentação melhor

POR TÚLIO LOPES DE MELO

A professora Liliane Dias, do 3º ano da Escola Municipal Navinha Conrado Silva, em Vespasiano (MG), começou a se preocupar com a quantidade de alunos que não estavam se alimentando da merenda fornecida pela Prefeitura na escola. Ainda mais preocupante era que os lanches levados por eles eram gordurosos, açucarados e sem vitaminas e outros nutrientes importantes. A intenção dela foi reverter esses hábitos dos alunos, promovendo uma reeducação alimentar.

Para isso, a alfabetizadora realizou primeiramente um encontro em que todos os alunos puderam trazer os alimentos que consumiam normalmente. Em seguida, ela apresentou e explicou para eles o conteúdo da pirâmide alimentar, que proporcionou um "choque de realidade". "Eles mesmos detectaram que sua alimentação não era saudável", observa Liliane. Além disso, a professora buscou alertar os pais da importância desse conhecimento ao preparar o lanche dos filhos: os próprios alunos produziram bilhetes para as famílias, além de cartazes para a mobilização na escola.

Além do incentivo à escrita, o projeto estimulou também o desenvolvimento da linguagem oral, já que a professora promovia debates entre os alunos, após eles assistirem vídeos que tematizavam a reeducação alimentar. O projeto da professora também teve caráter interdisciplinar, pois trabalhou a Matemática com o uso de gráficos, de tabelas, e do calendário; e Ciências, com as explicações sobre o funcionamento do corpo humano.



## A poesia da água

Atividades interdisciplinares destacam a importância da preservação dos recursos hídricos

POR AMANDA LIRA

"Tia, eu preciso tomar essa água toda para encher a minha garrafinha". Essa foi a reação de um dos alunos da professora Cleidneia Fernandes, após aprenderem sobre a preservação da água. O conteúdo foi trabalhado em uma sequência didática que envolvia música, teatro, lendas, fantoches, jogos e filmes. Após as atividades, os estudantes do 3º ano da Escola Municipal José Maria Alkmim, em Inhaúma (MG), fizeram a apresentação de um sarau poético.

Para despertar o interesse dos alunos e motivar as crianças com dificuldade na alfabetização, Cleidneia se valeu de diversos meios. A princípio, a professora fez uma breve discussão com os alunos acerca da preservação da água. Em seguida, durante um período de dez dias, a professora trabalhou em sala de aula com textos relacionados ao tema, como "A lenda das águas" e a história do Curupira, com fantoches para encenação de

peças sobre o desperdício, com a análise de gráficos e, por fim, com a poesia. Ao fim da sequência didática, os alunos fizeram a apresentação de um sarau para os demais estudantes da escola.

Cleidneia ficou bastante satisfeita com os resultados e com a interdisciplinaridade utilizada como estratégia. "Eu aprendi que uma sequência didática não tem que abordar apenas uma área do conhecimento; ela pode abordar várias [áreas do conhecimento] com o mesmo objetivo", concluiu.

A professora já percebeu uma mudança na postura dos alunos em relação ao consumo de água em sala de aula. "Eles têm o costume de levar uma garrafinha de água para a sala e, às vezes, a água esquentada. Antes desse projeto, eles pediam: 'Deixa eu trocar a água?' Mas agora não mais", conta, satisfeita, a professora.

## Autonomia no aprendizado

Professoras estimulam independência e parceria das crianças no processo de alfabetização

POR TÚLIO LOPES DE MELO

Vvalendo-se do alfabeto na parede como auxílio, Ângela Barbosa e Rosiane Fagundes, professoras da Escola Municipal Terezinha Nívia de Oliveira Lopes, em Ipatinga (MG), criaram uma aula prática diferente. Elas montaram grupos de quatro integrantes e distribuíram 24 palavras do jogo "Meu ditado". Os alunos deveriam colocar em ordem alfabética, realizar a classificação silábica e soletrar as palavras.

A ideia não era apenas colocá-los em grupo para que interagissem, mas "juntar os com mais facilidade a outros com maior dificuldade", relata a professora Ângela, que, com essa ação, pretendia que todos que realizassem a atividade saíssem aprendendo. Dessa forma, com integrantes em níveis diferentes de aquisição da escrita, o processo de alfabetização no grupo seria mais efetivo, mediante as

dificuldades que fossem aparecendo. Além da união para a resolução dos problemas, as professoras tinham uma estratégia principal: fortalecer a independência dos alunos no aprendizado: "Eles estavam em grupo, tinham o auxílio do alfabeto, fixado na parede, então tiveram que organizar essa estratégia e realizar esses exercícios de forma mais independente", destaca a alfabetizadora.

Conforme relatado pela professora, um de seus alunos, que tinha muita dificuldade, descobriu com a atividade a própria capacidade de decodificar palavras. Segundo Ângela, o aluno dizia que não sabia ler, mas soletrou para o colega a palavra "boné". "O próprio colega veio me contar, e falou para ele: 'Como que você não lê se você soletrou a palavra certinho?'"



# Imagens que contam histórias

Ilustradores comentam suas experiências com as narrativas de imagens

POR POLIANA MOREIRA

"Mãe, vem cá! A Gracinha vai ler uma história para você", convidou o irmão da ilustradora Graça Lima, na época, uma menininha de apenas 4 anos que ainda não havia sido alfabetizada. Para a surpresa da mãe da ilustradora, a menina não contou a história que estava escrita ali, mas outra, criada por ela mesma a partir das ilustrações. "Na verdade, eu não li a história que estava escrita em palavras. Eu li e criei uma história a partir do que tinha na moldura. Mas li com tanta convicção que minha mãe achou que a história estava escrita, porque eu fazia pausa na leitura", relata a ilustradora e professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). "A imagem sempre foi uma coisa muito forte pra mim", conclui Graça.

Esse tipo de situação é comum nos primeiros contatos da criança com os livros. Muitas vezes as crianças ainda não são capazes de compreender o texto verbal, mas, valendo-se das imagens, são capazes de construir sentido. Textos que não têm enunciado verbal, mas trazem sua narrativa por meio de imagem têm se destacado mais a cada dia no mercado editorial, por trazer espaço para que o leitor parta de suas experiências e de sua imaginação para construir a história. "É a mesma configuração de um livro com texto [verbal]: apresentação, conflito e desenlace. Isso tem que ter em um livro sem texto também, e o que a gente vai fazer é dar voz para aquele que está lendo", explica a ilustradora Marilda Castanha.

É nessa fase que começa o processo de alfabetização visual, quando as crianças aprendem a fazer uma leitura crítica das imagens. "Quanto às crianças, é muito fácil alfabetizá-las visualmente. O mais difícil é alfabetizar os adultos", reflete o pesquisador e ilustrador Istvansch, de trabalho baseado na Argentina. O ilustrador fundamenta sua explicação em uma cena que já observou muito: durante uma leitura guiada por um adulto, a criança muitas vezes tem uma postura de suspeita, até o momento em que ela contrapõe aquela narração que ouve ao que enxerga nas imagens: "Eu não vi isso!" Muitas vezes, até recebe apoio de um colega: "Eu também não!"

Nesses momentos, ressalta Istvansch, as crianças estabelecem as "regras do jogo", o que acaba por assustar o adulto. "Eu creio que automaticamente as crianças percebem que precisam saber algo a respeito da imagem. Os adultos inconscientemente também têm esses saberes, mas acabaram os perdendo em algum momento, e ao ver as reações das crianças eles recuperam um pouco disso." Istvansch alerta que essa habilidade de leitura das imagens pode ser comprometida quando não é garantido à criança o acesso à "maior quantidade possível de estéticas".

Graça Lima aponta o que pode ser um dos fatores que agravam esse problema, principalmente quando os professores começam a

estudar a imagem. "O que acontece é que quando as pessoas vão estudar a imagem elas estudam pela Semiótica, que acaba sendo o estudo da imagem pela palavra." A ilustradora exemplifica como essa pode ser uma escolha equivocada ao tratar da análise de uma imagem. "Por exemplo, se temos uma imagem em que o artista usou as cores preto e vermelho. Se você for analisar isso pela semiótica, o vermelho é o sangue, é drama, é o impeto. Mas muitas vezes aquilo foi apenas uma escolha estética", problematiza Graça.

A ilustradora Marilda Castanha destaca a importância de trabalhar com um material de qualidade e adequado para as crianças. "Uma coisa que eu sempre falo para as professoras é que elas não podem minimizar a criança e

achar que têm que dar algo infantilizado para o aluno. Essa é uma visão equivocada. Às vezes, a criança percebe algo tão rápido, que o adulto não conseguiu ler ainda e ela já. Ela consegue ler imagens de uma forma que o adulto ainda não percebeu." A ilustradora propõe um trabalho em conjunto entre professora e aluno no momento da leitura de imagens. "Pode ser um momento de tentar descobrir junto, em que o aluno pode contribuir para essa visão da professora. Na hora em que ela abrir o olho para o entorno, vai ver com os meninos o encanto", recomenda Marilda. A ilustradora finaliza com uma reflexão a partir de uma frase de Arnaldo Antunes. "Crianças gostam de fazer perguntas sobre tudo. Nem todas as respostas cabem num adulto."



Ilustração: W

## Primeiras escolhas

Ilustradores contam as leituras que marcaram suas infâncias

**"Na minha infância, foi Monteiro Lobato, foi Reinações de Narizinho. Eu queria ser a Narizinho. Tem um livro em que ela se casa com o Príncipe Escamado; eu me lembro até hoje do dia que eu li aquilo e fiquei querendo casar com o Príncipe Escamado. Esses livros foram muito importantes."**

**Marilda Castanha**



Ilustração: Albert Uderzo

**"Mafalda e Asterix eu li muitas vezes. Terminava de ler toda a coleção e voltava para o início."**

**Istvansch**

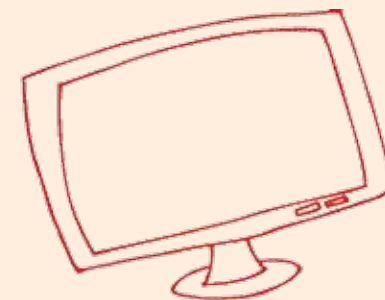
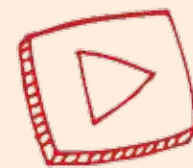
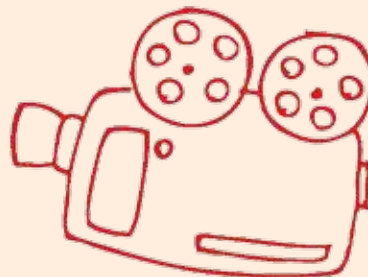
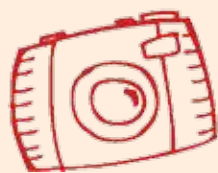
**"Minha mãe comprou a coleção do Mundo da Criança para a gente, que devia ter uns 20 volumes, uns livros grossos... E nesses livros tinha esses desenhos que a gente ficava vendo. Então, ela todo dia sentava com a gente de tarde e lia, e de noite lia de novo."**

**Graça Lima**

# Alfabetização audiovisual

A importância de refletir sobre as narrativas em imagem e som veiculadas no cinema, na TV e até nos celulares

POR NATÁLIA VIEIRA



## Uso nas escolas

Diante da forte presença do audiovisual na vida dos alunos, é imprescindível que a escola assuma seu papel de promover reflexão. "O excesso de imagens e a velocidade com que elas passam por nossos olhos começa também a produzir um outro sujeito cognitivo. Que sujeito é esse que o mundo atual está produzindo e como a escola pode lidar com ele?", reflete Sílvia Amélia.

Para ela, o audiovisual é muito utilizado nas escolas, mas com o problema de ser apresentado como um recurso neutro para veicular conteúdos. "Trabalhar com audiovisual nas escolas não significa apenas exibir filmes", defende a professora. Geralmente, quando um filme é exibido em sala de aula, os professores tendem a focar as discussões na história contada, desconsiderando as informações sobre a realização da obra. "Qual é o lugar daquele que produz, que escreve a história? De que lugar esse filme está sendo escrito?" são algumas das problematizações que o professor deve estimular, segundo Sílvia Amélia. Um filme americano sobre a Guerra no Iraque, por exemplo, trará uma visão do conflito totalmente diferente de uma produção audiovisual realizada em um país do Oriente Médio.

Outro aspecto do audiovisual que é negligenciado nas escolas é seu uso como linguagem. "Quando a gente trabalha o audiovisual como veículo de conteúdos, não está trabalhando o audiovisual, e sim o conteúdo de História, de Geografia, de Ciências", alerta Sílvia Amélia. Realizadores de filmes não pensam apenas no enredo da obra; muitas outras decisões precisam ser tomadas, como a escolha do figurino dos personagens, a iluminação

dos cenários, o ângulo em que certo personagem será filmado... A professora exemplifica que filmar um morador de rua que esteja sentado no chão, posicionando a câmera de cima para baixo, produz certo efeito de sentido, enquanto filmá-lo da mesma altura em que ele se encontra produz outro bastante diferente. Essas escolhas passam despercebidas para muitos espectadores, mas os afetam e produzem diferentes visões de mundo.

## Imagem é expressão

Com a criação da Lei nº 13.006, de junho de 2014, que determina a exibição de filmes nacionais na educação básica como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, o momento é propício para discutir sobre o que o audiovisual tem a oferecer. O realizador audiovisual e mestrando em Educação na UFMG Gustavo Jardim defende que, assim como as palavras, "as imagens também têm a força de convidar ao pensamento".

Para Gustavo, a imagem é, também, um instrumento de formulação de impressões de mundo e tem uma forte potência de comunicação, que é mais percebida hoje por causa da grande quantidade de imagens a que estamos expostos. Para não sermos reféns dessa exposição, precisamos refletir sobre o que absorvemos. "Se você não cria um espírito crítico para ler aquilo que a mídia, o cinema, a internet falam, você toma aquilo como a verdade, e não como a expressão. As imagens são muito suntuosas hoje em dia, criam mundos", observa Gustavo.

Com seus celulares com câmera e acesso à internet, as crianças hoje fazem parte de uma geração que, desde cedo, registra e compartilha os mais diversos conteúdos em vídeo. Porém, olhar para essas imagens de maneira reflexiva ainda é pouco comum. Por isso, segundo a professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Maria Carmen Barbosa, o conceito de "alfabetização audiovisual" tem sido cada vez mais usado no campo educacional, para "reivindicar que a escola pública contemporânea tenha um compromisso com a alfabetização nessa linguagem".

O audiovisual é, segundo Maria Carmen, uma composição de linguagens. "Um filme, um documentário, uma reportagem em um programa de televisão, videogames: tudo isso são obras audiovisuais", explica a professora, que coordena o Programa de Alfabetização Audiovisual (PAA), da UFRGS. A união entre imagens em movimento e sons é o que caracteriza, em linhas gerais, os variados exemplos que compõem essa linguagem multimodal.

A professora de artes audiovisuais do Centro Pedagógico da UFMG Sílvia Amélia de Souza afirma que é fundamental pensar na ideia de montagem para compreender no que o audiovisual se diferencia de outras linguagens. "Toda produção de audiovisual é montada, no sentido que eu escolho o que vem antes e o que vem depois e o que eu produzo de sentido nessa ordem em que eu coloquei as coisas", explica. Assim, a escolha da sequência das imagens e do ritmo da passagem de uma a outra são elementos essenciais da construção narrativa de um filme ou vídeo.

## SAIBA MAIS

**Rede Kino (Rede Latino-Americana de Cinema e Educação):** iniciativa de seis professoras que promovem troca de experiências para viabilizar ações conjuntas relacionadas às áreas do cinema e da educação. [www.redekino.com.br](http://www.redekino.com.br)

**Primeiro Filme:** tem como objetivo criar materiais didáticos, estruturas e ferramentas de apoio ao ensino de cinema no Ensino Médio. Traz dicas de sites e livros sobre audiovisual. [www.primeirofilme.com.br](http://www.primeirofilme.com.br)

# Magda Soares responde

Perguntamos a alfabetizadores de escolas públicas brasileiras: "Qual é sua maior dúvida ou dificuldade na hora de alfabetizar?" Mais de 80 perguntas chegaram, enviadas de 15 estados brasileiros. Seleccionamos 20 para esta entrevista especial, que comemora o 10º ano do Letra A. Quem responde é a educadora Magda Soares, fundadora do Ceale e professora emérita da Faculdade de Educação da UFMG, que foi a primeira entrevistada do jornal, lançado em 2005.

No começo de dezembro, Magda Soares recebeu nossa equipe em sua casa, após ter finalizado o livro *Alfabetização: a questão dos métodos*, que será lançado no próximo ano pela Editora Contexto. A entrevista foi editada pelo jornalista Vicente Cardoso Júnior.

**Na hora de organizar o espaço físico da sala de aula, sempre me pergunto quais materiais seriam indispensáveis e auxiliariam em minha rotina escolar, sem causar poluição visual.**

**Uana Tereza Amaral de Araújo**

E. M. Waldir Ferreira Mendes – 1º, 2º e 3º anos  
Ferreira Gomes – AP

Há alguns materiais que são, sim, indispensáveis, por duas razões: primeiro porque introduzem a criança na cultura da escola e, segundo, porque a introduzem no contato com a língua escrita. Quais são esses que introduzem a criança na rotina escolar? Pela primeira vez, ela tem contato com isso que se chama 'chamada'. Então, um material na sala de aula para o controle diário da professora e dos alunos é importante: um cartaz ou outro suporte em que a criança veja a 'chamada', participe dela, e já vá se acostumando com a escrita dos nomes. Outro aspecto é que, quando a criança entra na cultura da escola, tem que aprender uma série de comportamentos que são próprios daquele ambiente. Por exemplo, não falar ao mesmo tempo que outros, pedir licença para falar: são os chamados 'combinados'. É interessante que isso fique escrito na sala de aula, para que a professora possa se remeter aos combinados sempre que for necessário. E é interessante também para as crianças observarem que o que elas sugeriram oralmente a professora registra sob a forma de escrita.

Um terceiro material importante é o alfabeto inteiro na sala de aula. De princípio, a criança ter as letras diante dela é importante para que vá se habituando com essas formas. O conhecimento do significado, do valor, do que as letras representam, virá aos poucos e progressivamente. Também é importante pensar a localização dos materiais escritos na sala de aula. Por exemplo, é muito frequente o alfabeto, por falta de espaço, ser colocado lá no alto, em cima do quadro de giz; então a criança olha as



Foto: Manuela Peixoto / Acervo Ceale

letras de baixo para cima e tem uma visão um pouco distorcida. Todos esses materiais, quanto mais ficarem na altura da visão das crianças, melhor. Por outro lado, é preciso evitar mesmo, como diz a pergunta, excesso de materiais em volta da criança, criando 'poluição visual', dispersando a atenção da criança. Há materiais que devem estar permanentemente na sala, porque são usados diariamente ou com muita frequência: os citados acima – a lista dos alunos, os 'combinados', o alfabeto, o calendário, atualizado diariamente... a maioria, porém, são materiais que ocupam a sala provisoriamente, enquanto são desenvolvidas atividades baseadas neles.

### Minha maior dificuldade é fazer com que o aluno reconheça a letra.

**Sabrina Ramos da Silva**  
E. M. Amélia Schemes - 1º ano  
Gravataí - RS

### Minha maior dificuldade é fazer com que os alunos reconheçam as letras do alfabeto. Este é o processo mais demorado na minha opinião... Eles sentem muita dificuldade em memorizar as letras maiúsculas e minúsculas.

**Marivane Pereira Borges**  
E.E. XV de Novembro - 3º ano  
Tocantinópolis - TO

O que significa reconhecer a letra? Há vários aspectos nisso. É preciso que a criança reconheça que as letras são usadas para visualizar a fala. Quando a professora fala "vou escrever aqui essa parlenda que nós cantamos", a criança vai reconhecendo as letras como algo que representa o som das palavras.

Mas ela tem de reconhecer as letras também enquanto um conjunto de traços e círculos, que são arbitrários. A criança, quando olha o material escrito, vê uma variedade de sinais, e precisa distinguir o que é letra e o que é outra coisa. O trabalho com o nome das crianças também ajuda muito. A criança que se chama Maria, na hora em que escreve seu nome, vê que escreve cinco letras e que a outra, que se chama Mariana, escreve mais letras, e ainda observa que a primeira letra dos dois nomes é igual, a primeira sílaba também.

Outra questão interessante é que, para a criança, no primeiro momento, a letra é um objeto como qualquer outro. Mas os objetos são simétricos: se você vê uma xícara com a asa para o lado de cá e a boca para cima, é uma xícara. Você pode virar para o outro lado, continua sendo uma xícara. A letra não é assim. Se você toma um 'p' minúsculo, vira para o lado, vira um 'q', vira para cima, vira um 'd'. Para a criança, é difícil desconsiderar a simetria dos objetos. As letras não são simétricas.

Começa-se a alfabetização sempre, em geral, com as letras maiúsculas, porque elas são mais fáceis para a criança traçar. E elas são independentes uma da outra: a criança vê cada letra, o que não acontece na cursiva, em que as letras ficam emendadas. Mas a minúscula não pode ser deixada de lado, porque a escrita é quase toda em minúscula; a maiúscula é para certos casos. Então a criança tem que se habituar também a fazer essa relação da maiúscula com a minúscula. É interessante que o alfabeto que fica exposto na sala de aula tenha a letra maiúscula e a letra minúscula, e ao mesmo tempo algum desenho, alguma figura, cujo nome comece com aquela letra, portanto, com o fonema que a letra representa. Porque aí a criança já vê três aspectos das letras: por exemplo, primeiro, vê a letra 'D' maiúscula; também vê que a letra 'd' minúscula é completamente diferente; e tem ainda o desenho de um objeto em que a letra inicial é o D e, ao dizer o nome do objeto, percebe o fonema que essa letra representa. A professora deve sempre destacar a sílaba inicial, para a criança identificar na sílaba o fonema que a letra representa. E não errar, porque costuma-se ver, nas salas de aula e até mesmo em livros de alfabeto, a figura de um anjo como exemplo de palavra que começa com a letra 'A', quando em 'anjo' o fonema representado não é o 'A' oral, mas o fonema /ã/, o 'A' nasal; o mesmo se pode dizer de 'índio' para ilustrar a letra I, ou 'onça' para ilustrar a letra O, etc.

### Quando alfabetizamos, no início do processo, devemos apresentar o nome das letras ou o som das letras, ou mediar para que as crianças, no uso, descubram o som e o nome das letras?

**Viviane Beckert Spiess**  
E. M. Dr. Amadeu da Luz - 3º ano  
Pomerode - SC

### Minha maior dificuldade é fazer com que o aluno identifique a letra pelo nome e entenda que, juntando a outras, terá um outro som, e assim forma uma palavra.

**Janece Godinho Soares**  
E. E. Vale do Guaporé - 2º ano  
Pontes e Lacerda - MT

No início do processo de alfabetização, o alfabetizador não deve se centralizar na letra nem no som da letra. Por quê? Sobretudo porque a letra corresponde a um fonema, e os fonemas linguisticamente não são pronunciáveis. A única exceção são as vogais, em que o nome da letra corresponde ao fonema que ela representa, embora uma letra vogal possa corresponder a mais de um fonema: o 'a' representa o /a/ [como em 'abrir'], mas também representa o /ã/ [como em 'anjo']; o 'o', que representa a vogal fechada, como em **ol**har, a vogal aberta, como em **ó**dio, a vogal nasal, como em **on**ça; o mesmo ocorre com as demais vogais. Fala-se muito que as vogais são cinco e na verdade elas são doze.

Então, não se trata de uma escolha entre representar o nome da letra ou o som da letra, porque não é possível pronunciar o som das letras, das consoantes. Você até pode apresentar o nome das letras, e isso costuma ajudar, porque uma boa parte das letras do nosso alfabeto tem um nome em que está presente o fonema que ela representa. Por exemplo, o nome da letra 'p' é uma sílaba [pê], que começa com o fonema que essa letra representa. Em outras letras, o fonema a que a letra corresponde aparece no meio do nome. Por exemplo, na letra 'm', que tem o nome 'eme', que se pronuncia 'emi', o fonema /m/ está no meio do nome da letra. Tanto é assim que é frequente, por exemplo, a criança transformar uma letra numa sílaba: ao escrever, por exemplo, 'peteca', ela coloca apenas o 'p' representando a sílaba 'pe'. Isso mostra que o nome da letra ajuda a criança a perceber o fonema que ela representa. Mas o que é fundamental é sempre trabalhar a letra na palavra, ou na sílaba, e não a letra isoladamente representando um som, porque não é possível pronunciar o som da letra, o fonema a que ela corresponde. Assim, não se trata de apresentar o nome da letra ou o som da letra. É um processo integrado: letras, sons das letras acompanhando o desenvolvimento da criança nas etapas psicogenéticas. A aprendizagem do sistema alfabético se dá pelo desenvolvimento simultâneo da conceitualização da escrita (as fases psicognéticas), o conhecimento das letras e a identificação dos fonemas a que as letras correspondem.

### Trabalhar consciência fonológica é focar o som da letra ou da sílaba? É importante trabalhar rima e aliteração? Por quê?

**Maria José Dias**  
E. M. José Brasil Dias - 1º ano  
Nova Lima - MG

### Tenho dúvida em relação ao que enfatizar primeiro, se o som das letras ou seu formato. A criança primeiro formula suas hipóteses com os códigos ou criando uma consciência fonológica?

**Rejane Antunes Monteiro**  
C. E. Félix da Cunha - 1º ano  
Pelotas - RS

Logo que nasce, a criança põe o foco sobretudo nos sons das palavras que as pessoas falam em volta dela. Tanto que começa a repeti-los, em geral os mais fáceis, que são os bilabiais [como em 'pá-pá-pá' e 'mã-mã-mã']. À medida que vai dando sentido a esses sons, a criança vai se desligando deles e passando a se fixar no significado. O que a gente precisa fazer na alfabetização é levar a criança a voltar a prestar atenção no som das palavras, pois a escrita alfabética representa o som das palavras, não o significado delas.



Por isso, é importante desenvolver, desde a Educação Infantil, a consciência fonológica. Por exemplo, para que se trabalha rima? Se a professora trabalha bem uma parlenda em que a rima está presente, ela chama a atenção para o final igual: "Capelinha de melão /É de São João". A criança vai percebendo sons iguais, coloca sua atenção no som da parlenda, não só em seu significado. A aliteração, quando se focalizam palavras que começam com a mesma sílaba ou o mesmo fonema, que é o tipo de aliteração mais fácil para a criança em fase de alfabetização, o objetivo é também chamar a atenção para sons iguais, independentemente do significado das palavras; por exemplo: "vamos encontrar palavras que começam igual a 'maçã', 'ma-çã', que comece com 'ma'. Igual a meu nome, Ma-gda. Quem me fala uma palavra que começa com 'ma'?" E as respostas costumam ser: pera, laranja, abacaxi. Porque estão pensando na fruta maçã, o foco está no campo semântico da palavra, frutas. Essa passagem do foco no significado para o foco no som da palavra é um dos aspectos do desenvolvimento da consciência fonológica fundamental para a alfabetização: levar a criança a perceber os sons das palavras prepara-a para compreender que registra os sons das palavras, quando escreve, não o significado delas.

Uma outra dimensão da consciência fonológica é a criança perceber que a palavra pode ser dividida, segmentada, que é possível dividir 'boneca' em 'bo-ne-ca', 'mesa' em 'me-sa'. Quando percebe essa possibilidade de segmentação, e põe o foco no som das sílabas, e não no significado da palavra, é que a criança chega à fase silábica, e é a sílaba que vai permitir que ela chegue ao fonema, confrontando sílabas em que apenas uma letra – um fonema – é diferente, porque só se chega ao fonema pela oposição. Quando a criança opõe 'mar', com 'par', com 'lar', vai ter possibilidade de identificar, pelo confronto, os fonemas representados pelas letras M, P, L, e observa que o sentido da palavra muda porque mudou o fonema inicial. Quando se fala em consciência fonológica, se está falando em um conjunto que envolve: a consciência do som da palavra, de partes iguais das palavras (rima e aliteração), da segmentação da palavra em partes, de consciência silábica e finalmente de consciência fonêmica. É um processo de desenvolvimento da criança que ocorre conjugando a aprendizagem das letras com a correspondência delas a fonemas, o que depende do desenvolvimento da consciência fonológica em seus vários níveis.

**Existe muita cobrança dos pais e até de outros professores para que os alunos saiam do 1º ano alfabetizados. Sendo assim, ao final do 1º ano, todos os alunos devem estar alfabetizados?**

**Poliana Adelize Antoniazzi Redondo**  
E. M. João Seber - 1º ano  
Torrinha - SP

**Tenho alunos que ainda não estão alfabetizados. O que fazer?**

**Cristiana Maria da Silva**  
E. M. Vereador Dormelino de Souza - 1º ano  
Campo Florido – MG

A alfabetização é um processo contínuo, em que não é possível definir uma linha de corte e dizer: "aqui, nesse momento, esta criança está alfabetizada". Isso vai depender do conceito de alfabetização que se adota. Se a criança está alfabética, na terminologia da psicogênese, ou seja, se ela descobriu que se escreve com letras e que as letras representam sons, pode-se considerar essa criança alfabetizada? É pouco, mas pode-se considerar. Isso acontece, em geral, no 1º ano, ou mesmo no fim da Educação Infantil, caso essa etapa tenha trabalhado sistematicamente não propriamente a alfabetização, mas tenha orientado e incentivado o processo progressivo de compreensão da escrita pela criança. Essa ideia de que no fim do 1º ano as crianças têm que estar alfabetizadas é uma ideia mais do senso comum do que propriamente de teorias de alfabetização e até mesmo das políticas públicas. As políticas públicas determinam que, ao fim do 3º ano, aos 8 anos de idade, a criança deve estar alfabetizada, isso significando que ela já seja capaz de escrever e ler pequenos textos e que leia com razoável fluência. Essa definição é fundamentalmente política, e se orienta pelo critério de atendimento às demandas sociais básicas de domínio da leitura e da escrita.



O mais importante, para responder a essas perguntas, é que não há possibilidade, do ponto de vista conceitual, de definir um ponto preciso em que a criança esteja alfabetizada. Como a alfabetização é um processo contínuo, há crianças que estão alfabetizadas, no conceito que as políticas propõem, já no 1º ano; outras, no 2º ano; outras só quando chegam ao 3º ano. E há as que demoram ainda mais tempo. É um processo muito complexo e muito abstrato aprender a língua escrita, depende de muitos fatores que atuam de forma diferente sobre as crianças.

**Qual seria a melhor estratégia para que os alunos de melhor desempenho na leitura avancem e ao mesmo tempo os demais, que ainda não consolidaram o processo de leitura, possam alcançá-los?**

**Leni Aparecida Pereira Almeida**  
E. M. Eva Adeilda de Oliveira Almeida - 1º ano  
Engenheiro Navarro – MG

**Hoje em dia é dito que devemos respeitar cada criança em seu tempo de aprendizagem, mas como equacionar isto numa sala de aula durante as atividades?**

**Claudia Cardamone**  
E. R. Profª Avani da Silva Santos - 1º ano  
Paulo Lopes – SC

Realmente, toda professora alfabetizadora encontra na sua turma alunos em níveis diferentes no processo de descoberta do que é a escrita alfabética. Mesmo depois que todos já se tornaram alfabéticos, ainda há alunos que já estão lendo com mais fluência, outros com menos, os que já conseguem escrever uma sentença, outros que ainda não chegaram aí. O mais importante é que a alfabetizadora conheça muito bem o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança, sob vários aspectos: do ponto de vista da psicogênese, do ponto de vista da psicologia cognitiva, e do ponto de vista linguístico; que compreenda que a criança está aprendendo um objeto linguístico que tem características específicas. Se a professora conhece bem isso, ela é capaz de orientar a criança, de detectar em que ponto cada criança está e que interferência pode ou deve fazer para que cada uma avance. Ao compreender o processo, a professora se torna capaz de encontrar soluções e vai saber o que fazer com cada aluno, com cada grupo de alunos. E são vários os procedimentos para trabalhar com grupos. Uma possibilidade é dar atividades para alguns grupos enquanto a professora trabalha com outro, sem deixar de passar de grupo em grupo. Ou reunindo num mesmo grupo alunos em diferentes níveis, de modo que os mais adiantados impulsionem e ensinem os colegas. São procedimentos vários para diferenciar a alfabetização para alunos que são diferentes e avançam em ritmos diferentes. Mas insisto que o mais importante é a alfabetizadora conhecer o processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança, e como se organiza o sistema de representação que é esse objeto linguístico, a língua escrita, para que possa articular esses conhecimentos com os níveis dos alunos e trabalhar com segurança as diferenças.

**Em relação à meta do governo federal, de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, os alunos com dificuldade de aprendizagem também estão incluídos?**

**Ana Célia de Araujo Arantes Batista**  
N. E. M. Antonio Pereira dos Santos – 3º ano  
Nova Olinda – TO

Quando a política pública estabelece que todas as crianças devem estar alfabetizadas no máximo até o 3º ano, é interessante observar que, na legislação, no Plano Nacional de Educação, a expressão é "no máximo até o 3º ano". Ou seja, é possível que seja antes disso. Mas aqui entra de novo o que eu já disse ao responder a perguntas anteriores: o que está se entendendo por uma criança alfabetizada? Qual é o conceito de alfabetização que está presente aí? É um problema em nosso país o fato de que o que vem determinando o que é uma criança alfabetizada no 3º ano é a prova de Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). O que a ANA avalia acaba sendo a visão que a política pública tem do que é uma criança alfabetizada: uma criança capaz de responder àquela prova. Mas será que é isso mesmo? A definição teria que partir não de uma prova, mas de uma reflexão teoricamente fundamentada, cuidadosa, sobre quais os comportamentos, habilidades e conhecimentos que a criança deve ter no 3º ano para que se possa considerá-la alfabetizada. Aqui entra a questão da Base Nacional Comum Curricular, atualmente em discussão, que tem o objetivo, entre outros, de definir o que se espera que as crianças tenham atingido, ao final do 3º ano, como conhecimentos e habilidades na área da aprendizagem da leitura e da escrita. E aí, sim, as avaliações externas avaliariam aquilo que foi definido na Base Nacional Comum, aquilo que orientou os alfabetizadores em seu ensino.

Mas a pergunta menciona, com toda razão, que há crianças que chegam ao terceiro ano num ponto do processo de alfabetização diferente das outras: são aquelas consideradas com 'dificuldades de aprendizagem'. Eu costumo dizer que, mais frequentemente, são "dificuldades de ensinagem"... já que frequentemente ocorrem porque alfabetizadoras, não tendo um pleno domínio do processo de aprendizagem da criança, não sabem como ajudá-la a tempo. Há crianças que ficam para trás, e não são acudidas naquilo que precisam ser acudidas. Há inúmeras sugestões nas resoluções, nas leis, nos decretos de conselhos estaduais e federal de que, desde o primeiro momento em que se identifica que a criança tem dificuldades, já se tem de dar uma atenção especial a ela. O que é, em tese, muito bom, mas as escolas públicas não têm tido condição de dar esse atendimento pessoal. Consequência: as crianças têm ido para a frente sem condições para isso.

**O professor que usa uma miscelânea de métodos na alfabetização mais ajuda ou atrapalha na hora de alfabetizar?**

**Naia Araújo Rodrigues**  
E.M. Professora Hilda Carvalho Mendes - 2º ano  
Montes Claros – MG

**Qual o melhor método para alfabetizar?**

**Cecilia Santana Jurec Kania**  
E. M. Antônio Andrade - 1º ano  
Pinhais - PR

Na verdade, a questão mais importante, na alfabetização, não é ter um método, nem ter vários métodos e fazer uma miscelânea, ou aquilo que as professoras chamam de 'método eclético' – que revela, no fundo, uma certa sabedoria, porque, quando você examina os métodos de alfabetização que foram surgindo ao longo do tempo (fônico, silábico, global, etc), vê-se que cada um deles considerou um lado da alfabetização, ignorando os outros lados. O problema dos métodos chamados 'tradicionais' é que eles consideram ou um lado ou outro do multifacetado processo de alfabetização. Na alfabetização, é preciso desenvolver vários e diferentes aspectos simultaneamente. O que até permite admitir uma certa vantagem de quem faz uso de vários métodos, chamado aqui de 'miscelânea'. O nome, porém, não é muito adequado, porque não se trata de fazer uma 'miscelânea' e, sim, de usar procedimentos adequados para cada meta, cada objetivo,

considerando o ponto em que a criança está, de acordo com o processo cognitivo da criança e sua aprendizagem linguística. Para mim, a questão, como já disse em respostas anteriores, não é haver 'um' método para alfabetizar. Eu gosto de trocar a ordem dessa expressão e propor que o que é preciso é "alfabetizar com método": o alfabetizador que entende o processo da criança trabalha com clareza, com sistematicidade, com sequência, de acordo com aquilo que é preciso fazer em cada faceta do processo, em cada etapa em que as crianças estão. Não se alfabetiza desenvolvendo uma atividade aqui, outra ali, um dia isso, outro dia aquilo, mas se alfabetiza tendo uma visão do processo como um todo e orientando a criança ao longo desse processo.

**Minha maior dúvida é se ainda é importante trabalhar a letra cursiva na alfabetização.**

**Maria Amélia de Ávila Madruga**  
E. E. República Riograndense - 1º ano  
Piratini – RS

**Posso permitir que, mesmo no 3º ano, apesar de conhecerem as duas escritas, meus alunos continuem com a escrita da letra palito, ou devo cobrar o uso da letra cursiva?**

**Zaira Maria Soares Vargas**  
E. M. Zeferino Antunes de Almeida - 2º e 3º anos  
Entre-Ijuís – RS

Quando as professoras perguntam se ainda é importante trabalhar a letra cursiva, se a criança pode optar por não usar a letra cursiva, está subjacente às perguntas o reconhecimento de que a letra cursiva vem sendo cada vez menos usada, porque realmente a tendência é que a tecnologia leve as pessoas a digitarem mais que a escreverem com lápis e papel. Mas acho que ainda é cedo para acreditar que, em curto prazo, as pessoas não vão mais escrever à mão, embora em alguns países já esteja sendo retirado da escola oficialmente o ensino da letra cursiva. Eu não sou tão avançada assim para concordar com isso... acho que a cursiva ainda é necessária em várias situações, nas práticas cotidianas. No entanto, é preciso reconhecer que, se antigamente era realmente necessário que a criança dominasse a cursiva, e eram comuns as aulas de caligrafia, hoje em dia cada vez menos esse ensino é necessário; mas é importante que a criança pelo menos saiba ler um texto em letra cursiva, porque ela vai se deparar muitas vezes com textos em cursiva. Por outro lado, o que é interessante é que o ensino da cursiva, se não for entendido como ensino de caligrafia, é quase desnecessário, porque as crianças passam quase naturalmente para a cursiva, muito por influência da família, sobretudo crianças das escolas públicas, com menos acesso às tecnologias. Pode haver uma orientação da professora, mas penso que quase se pode deixar isso por conta da criança, e penso que se pode não exigir a cursiva. O que se deve cobrar é que a escrita seja legível porque, se a escrita é uma forma de comunicação, ela tem de possibilitar que o outro consiga ler o que é comunicado.

**Como tornar o processo de aquisição da leitura uma prática prazerosa, na qual a criança tenha vontade de aprender, mesmo diante das dificuldades que estão presentes no seu dia a dia, em casa, no bairro e na família em que está inserida?**

**Amanda Maria Ribeiro Amorim**  
E. M. Professora Maria do Socorro Ferreira Virino - 2º ano  
Fortaleza – CE

Essas dificuldades, que se referem sobretudo às crianças das camadas populares, que frequentam as escolas públicas, são mais imaginadas pela escola e pelas classes privilegiadas do que propriamente reais. As crianças de escolas públicas realmente não têm as condições econômicas e sociais que têm as crianças das camadas privilegiadas, mas, como toda criança, elas são alegres, felizes, e brincam talvez muito mais do que as crianças das classes médias. Ajudam, sim, em casa, mas isso não impede que elas tenham prazeres, entre os quais, a leitura. No entanto, é preciso reconhecer que o livro, particularmente o

livro de literatura infantil, é em geral muito pouco presente no contexto familiar das crianças das escolas públicas. Cabe à escola suprir essa lacuna. A alfabetização deve partir da leitura do livro infantil – porque esse é o material que agrada e atrai a criança. A partir da história, a professora tem condições de desenvolver, além de habilidades de compreensão e interpretação, a aprendizagem do sistema de escrita, por exemplo, ao tomar algumas palavras para buscar rimas, aliterações, segmentação em sílabas, ao orientar reescritas, e tantas outras atividades que um texto pode sugerir. O importante é a criança ter contato tanto quanto possível com livros de literatura infantil na escola. Tem que haver biblioteca na escola, bem montada, atraente. Se lamentavelmente não tem, que pelo menos tenha um canto de leitura atraente, onde as crianças tenham liberdade de manipular livros, e que tudo que a professora faça parta de textos e retorne a textos. O princípio de tudo é o texto que traga prazer para a criança: a história, a narrativa, a poesia, e até o texto informativo que responda a curiosidades. Ou seja, o fundamental é evitar fazer da aprendizagem da leitura e da escrita uma coisa árida, automática, desligada do mundo da escrita.

ler e escrever. O que é uma criança alfabetizada? Uma criança que sabe ler e escrever. O reconhecimento de que é preciso não só saber ler e escrever, mas também saber fazer uso da leitura e da escrita nas situações sociais em que a língua escrita está presente é que fez surgir a palavra letramento, para nomear esses outros aspectos da aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, ampliou-se a concepção do que é a aprendizagem da leitura e da escrita: alfabetização e letramento, alfabetização como aprendizagem do sistema alfabético da escrita e da norma ortográfica, e letramento como desenvolvimento das habilidades e dos conhecimentos necessários para que a criança faça uso competente da leitura e da escrita nas situações sociais em que a leitura e a escrita são demandadas. São processos diferentes: alfabetizar é orientar processos cognitivos e linguísticos para o domínio do objeto linguístico que é a língua escrita, letrar é desenvolver conhecimentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita. São processos diferentes, mas os dois têm que caminhar juntos, para que a criança entre no mundo da escrita em sua totalidade. Então, alfabetizar letrando é alfabetizar a partir de textos, e textos reais, de diferentes gêneros, em diferentes suportes, textos que realmente circulam no mundo da criança.

### Qual é o significado de letramento? Como alfabetizar letrando?

**Rosenaide Aparecida Tavora**

Coordenadora local do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
Alvorada D'Oeste – RO

Letramento é uma palavra que surgiu no nosso vocabulário, e no vocabulário especificamente da educação, nos anos 1980. E surgiu por que e para designar o quê? Nós vínhamos, até o final dos anos 70, com a preocupação básica de alfabetizar tanto crianças quanto adultos – ensinar a ler e a escrever. Mas, à medida que a sociedade se foi tornando cada vez mais centrada na escrita, e cada vez exige mais das pessoas a leitura e a escrita de diferentes gêneros em diferentes suportes, não basta a pessoa ser alfabetizada, no sentido de apenas saber ler e escrever, que é o sentido que se atribui à alfabetização: a qualquer pessoa a quem você pergunte o que é alfabetização, o que ela responde? É saber

### Que critérios o professor deve levar em consideração para avaliar os alunos desses anos escolares?

**Clovilma Maria Silva Oliveira**

Unidade de Ensino Cirilo Batista – 1º, 2º e 3º anos  
Jucurutu – RN

Em qualquer fase, mas sobretudo na fase da alfabetização, o importante é uma avaliação diagnóstica bastante frequente. Para quê? Para acompanhar o desenvolvimento da criança em seu progressivo domínio da leitura e da escrita. Não uma avaliação para dar nota, para aprovar ou reprovar, mas para identificar o que o aluno já venceu e o que ainda não venceu. Diante dos resultados de um diagnóstico, a alfabetizadora se pergunta: "Eu venho percorrendo com meus alunos um processo e a esta altura preciso ver se eles já desenvolveram a consciência silábica, se já estão escrevendo silabicamente, se já se aproximam da identificação dos fonemas ou não, para eu saber se avanço ou não." "Eles já estão escrevendo, mas com que dificuldades?" A avaliação tem sempre o sentido de diagnóstico, de buscar formas de identificar o que a criança aprendeu, o que não aprendeu ainda, e assim decidir o que é preciso fazer. Os critérios para avaliar são determinados pela orientação que o professor está dando ao seu ensino: o que ensinou – as crianças aprenderam?

### Qual a melhor metodologia para ensinar a gramática contextualizada?

**Maria Almeida de Amorim**

E. M. Dr. Severiano - 3º ano  
Coronel João Pessoa – RN

Todos nós, desde que nascemos, vamos construindo uma gramática interna. E a criança pequena e em fase de alfabetização fala gramaticalmente. Em geral, não é necessário ficar ensinando à criança que "substantivo é a palavra que...", "adjetivo é isso", "o verbo é aquilo", porque ela já usa verbo, adjetivo e substantivo. A gramática contextualizada – ensinada no contexto da leitura e da escrita – tem o objetivo de enriquecer as possibilidades de compreensão e de produção de textos da criança. Assim, 'contextualizada' significa a gramática no contexto da leitura e da produção de texto: está-se lendo um texto, uma história, e ali aparece algum aspecto gramatical que é próprio da língua escrita e que enriquece a escrita da criança, então pode-se chamar a atenção para aquilo. A gramática em todo o Ensino Fundamental é uma gramática a serviço da leitura e da produção de texto. Quando o aluno escreve e erra alguma coisa, como uma conjugação verbal ou uma concordância, aquele é o momento de chamar a atenção para isso, para o aluno analisar a frase, identificar e construir a regra que corrigiria aquilo. Mas esse procedimento é realizado à medida que as oportunidades vão aparecendo, nos textos de leitura, nos textos produzidos pelos alunos, por isso é uma gramática contextualizada, aprendida em contextos reais de uso da língua escrita.



Foto: Manuela Peixoto / Acervo Ceale



# Por que uma Base Nacional Comum Curricular?

Prevista na Constituição Federal e no atual Plano Nacional de Educação, a criação de uma referência nacional para escolas, municípios e estados elaborarem suas propostas curriculares teve início em 2015, em um processo que abre novos desafios, recebe críticas e mobiliza escolas de todo o país

POR MANUELA PEIXOTO

A criação de uma Base Nacional Comum Curricular vai promover a igualdade na educação básica? Há quem defenda que sim, argumentando que, ao gerir as mesmas oportunidades, os mesmos conhecimentos e os mesmos objetivos para todos, são criadas condições para que os estudantes se formem igualmente. Mas há também quem diga justamente o contrário: a criação de uma base irá aumentar a desigualdade no país. Estes alegam que o Brasil, por ser composto por grupos sociais diversificados, apresenta grandes diferenças de condições de participação entre esses grupos – e, ao se definir que todos devem aprender as mesmas coisas e ao mesmo tempo, os privilegiados continuam em vantagem.

Em posição intermediária, há os que acreditam que apenas a Base não irá trazer igualdade, mas seria capaz de promover a equidade, que é uma das condições para uma escola mais justa. Para esse grupo, a Base, por si só, não vai solucionar os problemas da educação brasileira. Por isso, ela precisa vir acompanhada de melhorias na infraestrutura das escolas, de uma melhor formação dos professores, de condições para que ele possa atuar de fato, e de formas mais eficazes de recuperação dos alunos que não estão aprendendo.

Entre tantos dissensos, há um grande consenso: a diversidade é um dos principais elementos a serem considerados na construção de uma base comum. Segundo o coordenador de pesquisas do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária (Cenpec), Antônio Augusto Gomes Batista, "o Brasil é um país onde a diversidade é constitutiva, mas ela tem se convertido em desigualdade. Então é preciso que a escola garanta o reconhecimento desses grupos sociais e a defesa dos seus direitos. A escola precisa lutar para que a diversidade seja uma afirmação da igualdade".

As diferentes posições sintetizadas acima foram levantadas pela pesquisa "Consensos e Dissensos sobre a Base Nacional Comum Curricular", realizada pelo Cenpec. O estudo foi realizado antes da aprovação do Plano Nacional de Educação (que prevê a Base em quatro de suas 20 metas e diretrizes) e ouviu 102 atores que atuam na educação. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular está em elaboração e mais de 130 mil brasileiros e 20 mil escolas já deixaram suas contribuições no Portal criado para a consulta pública sobre o tema.

## O que é a Base?

É preciso destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não é o currículo. Ela é um conjunto de objetivos de aprendizagem fundamentais que os alunos precisam alcançar em cada etapa de seu processo de escolarização, como uma condição para a sua participação cidadã na sociedade. Já o currículo é tudo aquilo que acontece no dia a dia das escolas, dos professores e dos alunos. "No formato em que está, a Base tem caráter prescritivo de indicar os objetivos para cada ano e para cada componente curricular durante todo o período de escolaridade de crianças, jovens e adultos sujeitos da educação básica. A interpretação e a metodologia relativa à forma como esses objetivos serão tratados na escola é de caráter exclusivo da escola", afirma o diretor de Currículos da Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), Ítalo Modesto Dutra.

O papel da Base é orientar a produção do currículo e, para isso, deverá dar espaço para aquilo que precisa ser pensado em caráter local, ou seja, para a indicação de quais conhecimentos e atitudes precisam ser pensados para atender as necessidades daqueles estudantes de uma determinada localidade. Para Ítalo, espera-se que a Base seja "um instrumento de gestão que permita construir uma política de currículos capaz de pensar em inovação, em interdisciplinaridade e em educação integral, garantindo, assim, o direito ao desenvolvimento dos estudantes". Para ele, a política curricular não se resume à Base; esta será uma referência.

## Raio-X

Conheça os principais termos que estruturaram a versão preliminar do documento, que passa agora por consulta pública.

- **Direitos de aprendizagem:** são os direitos fundamentais (divididos em 12 tópicos) que definem os conhecimentos que devem ser garantidos aos estudantes da educação básica ao longo de sua trajetória escolar.
- **Áreas de conhecimento:** são as quatro grandes áreas que organizam a estrutura do documento: Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Cada uma é constituída por componentes curriculares.
- **Componentes curriculares:** equivalentes às disciplinas escolares, compõem cada Área de

Conhecimento. A área de Linguagens, por exemplo, é composta por Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física.

- **Objetivos de aprendizagem:** são as habilidades e os conhecimentos que devem ser garantidos nas diferentes etapas da educação básica, levando em conta critérios de relevância e pertinência.
- **Eixos:** categorias que guiam a retomada de certos conhecimentos ou habilidades em um componente a cada ano. O conteúdo vai ser trabalhado em espiral, aparecendo em vários anos, em diferentes contextos e aplicações. Em História, por exemplo, o eixo "Procedimentos de pesquisa" indica para o 1º ano do Ensino

Fundamental o seguinte objetivo de aprendizagem: "Exercitar a curiosidade, a socialização e o registro de vivências e situações cotidianas, por meio de rodas de conversas, desenhos, relatos orais ou escritos." No 6º ano, esse mesmo eixo é aprofundado e já indica: "Utilizar tecnologias para acesso às fontes históricas (dados, registros, documentos e narrativas) em pesquisas sobre acontecimentos passados."

- **Temas integradores:** criados para estimular a interdisciplinaridade, atravessam todos os componentes curriculares. São cinco: Consumo e Educação Financeira; Culturas Africanas e Indígenas; Ética, Direitos Humanos e Cidadania; Sustentabilidade; Tecnologias Digitais.

### Referência para o ensino e para a gestão

Com a Base, pretende-se deixar claros os conhecimentos fundamentais que precisam ser trabalhados em cada etapa nas grandes áreas do conhecimento e como desenvolvê-los em sala de aula.

A Base propõe que a interdisciplinaridade seja trabalhada cada vez mais. Assim, o documento preliminar – elaborado por uma comissão de 116 especialistas e 10 assessores – sugere mais claramente as possibilidades de diálogo entre os componentes curriculares. "Estamos agora em um processo de revisão do documento preliminar, que, dentre outras coisas, está mapeando as possibilidades de interdisciplinaridade mais próximas entre objetivos de aprendizagem de diferentes componentes curriculares em uma mesma etapa de escolarização", explica Hilda Aparecida Micarello, coordenadora pedagógica da Comissão de Especialistas para elaboração da Base Nacional.

No caso de Ciências da Natureza, cada objetivo de aprendizagem vem acompanhado de um exemplo, sugerindo como aquele tema pode ser tratado. Para o professor Luiz Carlos de Menezes, assessor da área de Ciências da Natureza na comissão de elaboração da Base, esse modelo ajuda na hora de o professor trabalhar a interdisciplinaridade. "Não dá para pensar em termodinâmica, por exemplo, sem pensar primeiro na revolução industrial. A história da ciência é muito próxima da história econômica. E esses exemplos facilitam o diálogo", afirma.

Nesse sentido, o papel da Base é sugerir e orientar, permitindo que as escolas tenham espaço para criar ações curriculares, respeitando as diversidades regionais e a autonomia do professor. Para Antônio Neto, secretário de educação do Estado do Rio de Janeiro e membro do Conselho Nacional de Secretarias de Educação (Consed), a Base é um documento estratégico para possibilitar a equidade

entre os estudantes e uma maior organização do processo de aprendizagem no Brasil. "Estados que investiram em currículo estão conseguindo diminuir a desigualdade ou criar mais equidade dentro de uma rede", afirma o secretário, que vai além: "o currículo permite estabelecer direitos de aprendizagem para todos. Isso é um ponto positivo. E, a partir de uma base, se consegue organizar todas as outras ações. Por exemplo, organizar as avaliações, organizar, inclusive, o Enem [Exame Nacional do Ensino Médio], o acesso à universidade e o material didático."

### Críticas ao processo

Apesar de a criação de uma base comum estar prevista na Constituição e nas metas do atual Plano Nacional de Educação, com vigência a partir de 2014, e ser considerada necessária para muitas pessoas envolvidas no debate, é preciso seguir alguns critérios para respeitar a diversidade e a realidade brasileira, para que o documento não se resume a uma lista de conteúdos e objetivos de aprendizagem.

Para a presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Maria Margarida Machado, a qualidade da educação não está na padronização ou minimização de conteúdos, e sim "na capacidade de a gente trabalhar exatamente com a diversidade e poder enriquecer as práticas curriculares". A Anped publicou um documento em que se diz favorável à criação de uma Base, mas manifesta-se contrária ao texto proposto até o momento. Para a Associação, a criação da Base como está sendo realizada não é um processo democrático: "A gente vinha realizando um debate desde o ano passado e ele foi atropelado. Estávamos trabalhando

em uma concepção curricular – cujo pano de fundo eram as diretrizes curriculares nacionais – a partir de um debate mais coletivo e ligado aos direitos de aprendizagem", enfatiza Maria Margarida. Para ela, a discussão da Base foi resumida a uma lista de conteúdos que irão definir quais conhecimentos têm de ser ensinados e aprendidos. "E a nossa intenção é fomentar o debate, é contribuir para que as pessoas possam começar a questionar esses procedimentos e concepções que estão apresentados no documento", destaca.

Santer Alvares de Matos, diretor do Centro Pedagógico (CP) da UFMG, considera um problema a ausência de explicitação dos critérios adotados para a seleção dos objetivos de aprendizagem. "Pensando-se em tudo o que a Ciência pode ensinar para uma criança e um adolescente no Ensino Fundamental, por exemplo, teríamos o currículo máximo. Desse total, eu tenho que selecionar apenas uma parcela para a Base. Quais foram os critérios? Qual era o currículo máximo? Por que a outra parcela foi excluída? Isso não está claro no documento".

Ao pensar no critério de relevância e pertinência, o documento preliminar enfrentou as questões de seleção que toda decisão curricular apresenta, entre elas, a consulta às propostas curriculares dos estados e municípios. "Se a gente diz na apresentação geral da Base que a forma de pesquisa para um embasamento teórico e metodológico foi a consulta a esses documentos, a nossa intenção é deixar claro de que forma foi feita essa indicação", comenta a assessora do componente curricular Geografia na comissão de elaboração da Base, Marisa Valadares. Para ela, "o resultado das contribuições da consulta pública será o crivo dessa seleção. Ele vai validar ou não a seleção dos objetivos de aprendizagem".

**Desafios**

Como a questão curricular é muito polêmica, deve haver uma preocupação em criar um consenso no país do que é viável e do que não é, para que a experiência da educação não acabe engessada nas escolas. Assim, além da consulta pública, os aspectos da diversidade que estados, municípios e escolas vão incorporar em seus projetos são instrumentos para alcançar o consenso e a diversificação. Para a primeira secretária da Sociedade Brasileira em Educação Matemática (SBEM), Solange Hassan, a Base deve ser levada adiante dentro de um conjunto de ações que olhe para a formação do professor, para a reformulação do material didático, para o replanejamento de carreira e para a reestruturação da escola: "a criação da Base não pode ser uma ação solitária. Ela precisa ser uma ação no meio de outras tantas ações. Senão, ela vai ser uma nova proposta em uma roupa velha".

"Se for uma base extensa, conteudista e amarrada demais em componentes curriculares, a tendência dela é exatamente engessar um pouco não só as construções curriculares dos estados, como o próprio trabalho pedagógico das escolas", afirma o secretário de educação do estado do RJ, Antônio Neto. Para ele, a definição de componentes por ano e o estabelecimento de muitos eixos por componente pode engessar muito a possibilidade de flexibilização curricular. "A ideia é que os estados sejam livres para organizar os seus próprios currículos", concluiu. Antônio Neto ainda destaca que o modelo educacional que temos hoje no Brasil está baseado no desenvolvimento cognitivo, que seria um modelo atrasado. Para o membro do Consed, a Base ficou muito presa a isso, em vez de orientar como uma escola deve desenvolver determinadas competências que não são apenas cognitivas. "Hoje nós temos uma necessidade de desenvolvimento de competências de responsabilidades, de autogestão, de criatividade, de protagonismo juvenil, e o currículo das escolas não está preparado para trabalhar isso de forma intencional."

Assessores que participaram da formulação da Base indicam que o texto preliminar apresenta horizontes que vão além das habilidades, ao supor ações que ocorrem em práticas sociais e que envolvem questões de cidadania, posturas investigativas e formação ética e estética. "[No componente curricular Geografia,] podemos encontrar explicitamente em um dos eixos um agrupamento de objetivos que tem a intenção de desenvolver habilidades, atitudes, procedimentos e cognição relativa a exatamente esses tópicos: como as crianças vão ser mais cuidadosas consigo, com o planeta e com o outro. Implica todo o tipo de responsabilidade que, sob um prisma geográfico, eles terão que desenvolver", comenta a assessora Marisa Valadares, que complementa: "esse e outros eixos implicam estabelecimento, desenvolvimento e estímulo das aptidões criativas e críticas do aluno".

»» Políticas curriculares nos estados brasileiros

Como andam as políticas curriculares nos estados brasileiros? Para responder à questão, o Cenpec e a Fundação Victor Civita realizaram, entre 2013 e 2015, a pesquisa "Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos", que analisou as políticas curriculares dos estados e do Distrito Federal para os anos finais do Ensino Fundamental.

O trabalho, elaborado por uma equipe de quase 40 especialistas e pesquisadores, apontou um forte investimento dos estados na construção de novos currículos. "Entre 2009, ano em que o MEC realizou um grande levantamento dos documentos curriculares nos estados, e 2014, ano em que nós fizemos nosso próprio levantamento, houve um elevado e intenso movimento de renovação dos documentos curriculares dos estados", ressalta Antônio Augusto Gomes Batista, que coordenou a pesquisa. Nesse período, as redes renovaram, ampliaram e diversificaram seus documentos curriculares, com adoção de novos princípios na construção dos textos: "a ideia que nós tínhamos era de que a avaliação pautaria o currículo, mas nós percebemos que os estados estavam criando currículos de fato, construídos a partir de novos modelos de documentos curriculares".

A pesquisa analisou 23 documentos produzidos pelos estados e pelo Distrito Federal em três etapas: a primeira fez um levantamento das propostas curriculares

existentes (modelos adotados e características) e comparou as mudanças sofridas de 2009 a 2014; a segunda analisou 16 documentos das redes estaduais de ensino, as evidências que apresentaram e as características predominantes entre eles; já na última etapa, a pesquisa analisou como se deu a implantação dos currículos em São Paulo, Acre e Pernambuco. Nos três estados, constatou-se que a renovação curricular está aliada às políticas de avaliação e de monitoramento, inclusive, via sistemas de acompanhamento e observação das aulas.

Em Pernambuco, o processo de construção da proposta curricular teve uma versão preliminar, denominada versão zero. Ela foi analisada por grupos de especialistas, formados por professores de universidades federais e por membros das secretarias municipais e estadual de educação de Pernambuco, que foram divididos em nove eixos, por região do estado. A partir da versão zero, surgiu a versão 1, que foi levada às escolas para ser analisada pelos professores. Os dados coletados nessa análise voltaram para a comissão de especialistas de forma qualificada. Santer de Matos, diretor do CP/UFMG, que foi assessor na construção dos Parâmetros Curriculares de Ciências da Natureza em Pernambuco, afirma: "Foi um movimento que buscou ouvir o professor. E ele se empossou disso, se sentiu parte do processo de constituição dessa matriz".



Foto: BNCC/MEC, dados até 30 de novembro



## »» Versão preliminar sob consulta pública

Desde que foi lançada pelo MEC, em setembro deste ano, a versão preliminar da BNCC vem passando por consulta pública. Em diferentes formas de contribuição, cidadãos brasileiros e instituições vêm enviando sugestões de alteração ao documento, seja de forma individual, como associação ou como rede de educação básica. Cada uma das três formas de participação vai passar por um tipo de tratamento da informação. No caso das contribuições individuais e de associações científicas, um grupo de pesquisadores vem trabalhando os dados do ponto de vista estatístico, apresentando tendências e recorrências. Um segundo grupo fará a análise qualitativa. Esses grupos de pesquisa fornecerão relatórios periódicos ao grupo de assessores e de especialistas que constituem a comissão de elaboração do documento. No caso das contribuições das redes de ensino, também serão gerados relatórios para serem entregues aos estados, que farão uma consolidação dos dados referentes àquela unidade da federação, apontando as tendências locais. Todos esses relatórios serão publicados no Portal da Base.

Para Hilda Micarello, o fato de o documento estar sendo construído com uma consulta pública já é um primeiro passo para que sua implementação aconteça com sucesso. "À medida que as redes se comprometem na construção desse documento, sugerindo mudanças, sendo protagonistas nesse processo de produção, há maiores chances de que ele seja efetivamente utilizado pelas escolas."

Uma outra dimensão da consulta pública é por meio de reuniões que estão acontecendo com especialistas de universidades ligados às diferentes áreas do conhecimento e também com as associações científicas. Esses especialistas estão emitindo pareceres sobre a proposta dentro dos componentes nos quais atuam. Segundo Ítalo Dutra, a consulta pública não se resume apenas às contribuições no Portal: "ele é apenas um elemento de toda a consulta pública que estamos realizando".

O Portal da Base continua aberto até meados de março, quando o MEC deve encerrar a coleta de contribuições e fazer as considerações necessárias para produzir a versão final do documento. Até o fechamento desta edição, foram registradas mais de 4 milhões de contribuições nos objetivos de aprendizagem (ver *Contribuições no Portal*).

## HISTÓRICO

• 1961

Elaboração e aprovação da **primeira Lei de Diretrizes e Bases** da Educação Nacional (LDB 4.024/61).

• 1988

Promulgação da **Constituição** da República Federativa do Brasil que prevê, em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular.

• 1996

Modificada por emendas e artigos, sendo reformada pelas leis 5.540/68, 5.692/71, a LDB 4.024/61 é substituída pela LDB 9.394/96. Em seu Artigo 26, **regulamenta uma base nacional comum** para a Educação Básica.

• 1997

Apresentação, em dez volumes, dos **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano**, apontados como referenciais de qualidade para a Educação Brasileira.

• 1998

Consolidação, em dez volumes, dos **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano**.

• 2000

Lançamento dos **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)** em quatro partes.

• 2010

A Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, define as **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs)** com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. (Entre 2010 e 2012, são lançadas as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio).

• 2012

Instituição do **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)** e definição de suas Diretrizes Gerais.

• 2013

Instituição do **Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM)**.

• 2014

A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o **Plano Nacional de Educação (PNE)**, com vigência de dez anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e quatro delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

• 2015

**JUNHO:** I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC, que reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, institui a **Comissão de Especialistas** para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

**JULHO:** Lançado o **Portal da Base**, que apresenta ao público o processo de elaboração da BNCC e estabelece canais de comunicação e participação da sociedade neste processo.

**SETEMBRO:** Lançado pelo MEC o **documento preliminar** à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e são abertos os canais de comunicação e participação da sociedade.

**02 DE DEZEMBRO:** Estabelecido oficialmente como o **Dia da Base Nacional Comum Curricular**.

# A escrita do corpo

Muito mais que entretenimento, a dança nas escolas proporciona autoconhecimento e expressão artística

POR ELIZA DINAH



A Dança na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental não se resume a movimentar-se ao som de música. Diz respeito, sim, ao reconhecimento do corpo e de suas possibilidades e limitações espaciais e temporais. Para Ida Mara Freire, professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), dançar pode ser comparado ao ato de escrever. "A dança é uma escrita corporal no mundo. Você está escrevendo seu movimento, deixando sua marca, mostrando o modo como lida com tempo e espaço", explica. Para a professora, é possível comparar as informações recebidas e passadas para o corpo tanto no ato de dançar como na escrita manual: a pressão que se põe no lápis e a pressão sobre o chão ou outra superfície; a variação da forma da letra e dos movimentos corporais de acordo com as emoções do momento; o papel e o ambiente como espaços a serem preenchidos.

Além da relação motora, essa 'escrita' também tem elementos biográficos. Gabriela Córdova, dançarina e doutoranda em Artes pela Escola de Belas Artes da UFMG, destaca que a dança "faz parte da vida das pessoas". "Todos têm a dança na sua história familiar, na sua história de vida. Os alunos têm histórias pra contar." Em uma das escolas acompanhadas por Gabriela, que coordena a área de Dança do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Faculdade de Educação da UFMG, foi montado um mural

para interagir com os estudantes e com a comunidade sobre suas relações com essa forma de arte. "Dança é a sintonia entre seus movimentos corporais com a música, tirando o funk, que não é considerado música na minha opinião" e "Dança são várias danças diferentes, como o balé, o frevo e etc" foram algumas das frases depositadas na urna do projeto, relata Gabriela. "Considerando o capital cultural do aluno, não há certo e errado. O que tem ali são experiências sobre as quais a gente vai refletir, problematizar", ressalta.

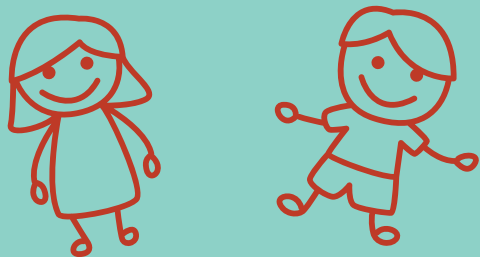
Também pode ser uma escrita inventiva, como a da poesia. Por isso, dar liberdade e autonomia às crianças é fundamental, como defende a professora de Dança no Centro Pedagógico da UFMG Marlaina Roriz. "Os alunos são criativos, fazem coisas super contemporâneas que às vezes nem têm noção que estão fazendo. E é uma dança deles, eles criaram", afirma a professora. No fim do último semestre, Marlaina conta que cada criança alcançou seu próprio "produto final", resultado do processo que a turma vivenciou. "Alguns escolheram água, alguns escolheram zumbi, outros trabalharam temáticas de gênero. A dança na escola é isso: acolher os contextos de cada um, um pouco da história de cada um. Que isso seja democrático e que seja potente", finaliza.

A dança, considerada como uma escrita ampla, é capaz de criar e questionar visões de mundo. Danças tradicionais, manifestações populares, danças sociais, de salão, de academia, religiosas, contemporâneas, clássicas, modernas, danças somáticas, criativas, de rua, afro: uma infinidade de possibilidades. "A dança escolar trabalha com todas elas. Pode fazer desconstrução disso, releitura, proposições, criações. Aí vai da capacidade do professor de proporcionar abertura", finaliza Ida Mara.

## Afirmação como arte

Mesmo abrindo um vasto campo de possibilidades, a Dança ainda é pouco valorizada nas escolas como área de conhecimento. Marlaina Roriz explica que uma das maiores dificuldades está no fato de que "o professor tem ainda a dificuldade de se ver enquanto corpo". Como consequência, a corporeidade da criança também acaba por não ser potencializada, afirma Marlaina. "Eu vejo na escola, de um modo geral, a ideia de que o aluno disciplinado é aquele que não se movimenta, é aquele que fica sentado na carteira, que aprende sentadinho sem se mexer", completa.

Carina Pereira, formada em Dança pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e professora da rede pública de Indaiatuba (SP), acrescenta que, nas escolas, a área é ainda muito identificada apenas como entretenimento. "Não que as pessoas não valorizem a dança. Mas elas não valorizam como uma área de interesse com um valor específico e individual", aponta. Carina relata que é comum os professores de Dança receberem dos colegas pedidos de coreografia para eventos nas escolas. Quando isso acontece com Carina, ela busca explicar que os resultados dessa disciplina devem ir muito além de apresentações: é um trabalho que exige criatividade, integrando o corpo a imagens, músicas, textos etc. "Começa com a vivência através da música, para depois os alunos irem se familiarizando com o som, e então a gente faz atividades práticas utilizando aquela música." Explorando folclore, brincadeiras e danças populares, a professora busca relacionar o trabalho com outras manifestações artísticas. "Existe sempre algum momento com desenho, pintura, colagem etc. Porque também é preciso contemplar atividades de outras áreas da arte", conclui.



Ilustrações: Vecteezy.com

25 **Ceale**\*  
anos

Das reuniões semanais de um pequeno grupo na Faculdade de Educação da UFMG à realização de grandes projetos e pesquisas pela qualidade da educação. O Ceale completa 25 anos e convida você a reviver essa trajetória. Em textos, vídeos, documentos e fotos, veja os principais momentos dessa história em nosso site comemorativo:

[www.ceale.fae.ufmg.br/25anos](http://www.ceale.fae.ufmg.br/25anos)

## CEALE NA INTERNET

ACESSE:

**SITE**  
[www.ceale.fae.ufmg.br](http://www.ceale.fae.ufmg.br)

**FACEBOOK**  
[www.facebook.com/cealeufmg](http://www.facebook.com/cealeufmg)