

# letra

o jornal do alfabetizador

BELO HORIZONTE, JULHO/DEZEMBRO DE 2018  
ANO 14, Nº 51

EM DESTAQUE

**INOVAÇÃO NA  
ALFABETIZAÇÃO** p. 10

ENTREVISTA

**MARGARIDA ALVES MARTINS**

Escrita espontânea na Educação  
Infantil p. 16

**ARGUMENTAR NOS ANOS INICIAIS**

Como estimular o aprimoramento da  
argumentação p. 20

**CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA**

Por que trabalhar essa habilidade auxilia no  
processo de alfabetização p. 8

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS CEGAS**

Especificidades e possibilidades no ensino de  
leitura e escrita p. 6



**E MAIS+**

*A literatura de Aláide Lisboa | Educação do campo e formação de professores |  
Classificados: haicai e música na sala de aula*

# OS SENTIDOS DE UMA INOVAÇÃO NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO



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

A inovação na alfabetização pode ser identificada especificamente em aspectos que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita e, mais amplamente, em questões educacionais relacionadas ao processo de escolarização. Também pode ser avaliada em relação a ideologias ou práticas que dimensionam certas expectativas produzidas pela sociedade e que, portanto, não se limitam ao contexto escolar. No entanto, as inovações no campo da alfabetização são historicamente relacionadas à sua transferência da esfera doméstica para a esfera das instituições escolares. A alfabetização passa, então, a ser uma das primordiais funções da escolarização. Assim, é a escola que faz surgir os métodos apropriados ao seu contexto de ensino e de aprendizagem.

Entre o século XIX e o final do século XX, a divisão entre 'tradicional' e 'moderno' produziu cisões entre defensores de certos métodos, evidenciando posicionamentos teóricos diferenciados e produzindo certas práticas pedagógicas. Em meados da década de 1980, começa um movimento de negação dos métodos, capitaneado por alguns dos fundamentos produzidos por teorias construtivistas que evidenciaram que 'não só de métodos vive a alfabetização'. A questão da necessidade de metodologias, agora no plural, estabelece um novo movimento no século XXI e ajuda a relativizar uma divisão polarizada entre o 'tradicional' e o 'moderno'.

Nesse sentido, sem tirar o mérito dos avanços teóricos e pedagógicos produzido pelas discussões sobre os métodos e sem tirar a presença do bom senso dos professores em problematizar essas questões, pode-se dizer que a oposição entre 'novo' e 'velho', entre 'tradição' e 'inovação' tende a limitar o debate. Essa limitação pode ser reconhecida pelo realce exagerado que se atribui à pedagogia escolar, mistificando-se, de forma simplista, certas soluções e menosprezando-se a relação constitutiva entre sociedade e alfabetização.

Se a mistificação ocorre especialmente na alfabetização, considerando seus conteúdos e modos de ensinar e aprender no período inicial de aprendizagem, isso não ocorre apenas pelas motivações internas ao campo, mas também pelas inovações ou avanços promovidos sobre as teorias de aprendizagem e sobre as metodologias. Esse foi o caso das relações estabelecidas, no Brasil, entre o ensino mecânico e por decoração e o método alfabético, entre o paradigma intuitivo e os métodos analíticos, entre o paradigma da escola ativa e os métodos globais, entre as metodologias de alfabetização e aqueles que mostram a importância do sentido das aprendizagens. Nessa última perspectiva podem ser citadas as metodologias de projeto, os jogos, as sequências didáticas. Ao seguir essa última tendência, são adotadas perspectivas amplas de alfabetização. Todo alfabetizador sabe que algo específico tem de ser feito, dentro dessas metodologias, para que as crianças se alfabetizem. Essa abordagem específica pode ser chamada de "o próprio do período de alfabetização" e esse próprio tem raízes na tradição, por causa da permanência de determinadas questões em função, por exemplo, da natureza do objeto de ensino.

Em algumas situações, a inovação na alfabetização pode ser interpretada como uma "volta ao passado", representando uma forma de resolver questões contemporâneas. Essa também é outra mistificação, especialmente quando as questões pedagógicas são enquadradas sem uma adequada contextualização social e histórica. Para alterar os índices de alfabetização, no Brasil, no último século, foi necessária a garantia de muitos direitos sociais à moradia, à escola, ao trabalho e ao acesso a bens culturais. Ou seja, a melhoria na alfabetização não se decreta por dentro nem por inovações pontuais; é fenômeno complexo decorrente de fatores sociais, políticos, econômicos e culturais. Considerar esses inúmeros fatores é certamente relativizar uma solução que aponta o caminho da "volta ao passado".

Se a alfabetização também dialoga com o funcionamento da cultura escrita e acompanha os sentidos dados à escrita em cada tempo, são muitos os apelos externos para avançar na forma de considerá-la. Quais os usos da escrita? Que novos suportes e contextos desses usos? Que novas linguagens dialogam com a alfabetização? As respostas a essas perguntas não são simples. Por essa razão, um melhor modo de enquadramento das questões que envolvem a alfabetização necessariamente passa por um diálogo mais constitutivo entre a escola e a sociedade, assumindo-se que a própria concepção de alfabetização vai se alterando em relação ao contexto sócio-histórico que favorece ou desfavorece certas políticas de ensino.

## EXPEDIENTE

Reitora da UFMG: Sandra Goulart Almeida | Vice-reitor da UFMG: Alessandro Fernandes Moreira | Pró-reitora de Extensão: Cláudia Mayorga | Pró-reitor adjunto de Extensão: Paulo Sérgio Lopes | Diretora da FaE: Daisy Cunha | Vice-diretor da FaE: Wagner Auarek | Diretora do Ceale: Francisca Izabel Pereira Maciel | Vice-diretor do Ceale: Gilcinei Carvalho | Editores Pedagógicos: Gilcinei Carvalho, Isabel Cristina Frade | Editora de Jornalismo: Natália Vieira (20985/MG) | Projeto gráfico: Thômaz Souza | Diagramação: Thômaz Souza | Reportagem: Bruno E. Campoi, Teresa Cristina, Natália Vieira, Vicente Cardoso Júnior | Revisão: Lúcia Helena Junqueira | Colaboração: Aderlande Ferraz, Ana Elisa Ribeiro, Gilda Rodrigues Rocha, Telma Ferraz Leal

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 5333  
www.ceale.fae.ufmg.br

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

# Como podemos pensar de forma menos polarizada a discussão entre tradição e inovação na alfabetização?

**Telma Ferraz Leal – professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).**

Para falar sobre a polarização entre tradição e inovação, precisamos, inicialmente, desconstruir a ideia de que qualquer inovação é necessariamente favorável à aprendizagem. Por exemplo, o uso de computadores pode ser considerado uma inovação, mas muitas atividades propostas podem ser repetitivas e pautadas na memorização de palavras. Mais importante do que dividir as práticas em tradicionais e inovadoras, é entender os pressupostos que estão subjacentes às práticas.

O que se quer é uma alfabetização em que as crianças possam refletir sobre o funcionamento do Sistema Alfabético de Escrita de modo articulado ao desenvolvimento de estratégias de produção e compreensão de textos? Então, é necessário adotar estratégias didáticas em que os estudantes tenham que compreender o sistema de escrita, produzir textos para atender a diferentes propósitos e ler para atender a diferentes finalidades. Se o que se quer é mais que isso, almejando que os estudantes leiam e escrevam para se apropriarem de conhecimentos importantes para a vida e possam atuar em diversas situações sociais, de modo crítico e ativo, então se torna necessário vivenciar um ensino em uma abordagem interdisciplinar e propor finalidades para a leitura e a escrita que desafiem os estudantes a interagir com pessoas que não estão no cotidiano da sala de aula.

É importante, também, perceber que a inovação pode ocorrer no âmbito da seleção dos objetos e objetivos de aprendizagem e/ou no tipo de atividade que se escolhe. Mas também a inovação pode estar no modo como as mediações acontecem. Um professor pode realizar uma atividade potencialmente problematizadora, mas não favorecer as reflexões por adotar posturas diretivas. Por exemplo, pode utilizar uma atividade interessante, mas não propiciar reflexões durante sua realização, por não possibilitar a construção coletiva dos saberes ou mesmo apresentar respostas prontas às questões.

Enfim, classificar os professores em tradicionais ou inovadores não contribui para que eles possam efetivar um ensino pautado em pressupostos problematizadores, reflexivos, para a formação de sujeitos críticos e ativos na sociedade. É preciso garantir o tempo para a formação continuada centrada no estudo e planejamento coletivo, para que os docentes possam superar dificuldades e definir os objetos de ensino, as estratégias didáticas e os modos de mediação com autonomia.

**Isabel Cristina Alves da Silva Frade – professora da pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do Ceale.**

Para entender tradição e inovação na alfabetização, temos que pensar num quadro geral que ajude a avaliar por que determinadas práticas permanecem e por que outras acabam mudando. Um tipo de pensamento que desconfie da 'inovação pela inovação' ajuda os educadores a não caírem num tipo de mistificação pedagógica do novo.

Até meados do século XIX só havia um método para alfabetizar: o alfabético. Até esse período, eram inventadas, com esse mesmo método, formas de transmissão que funcionavam em casa. Quando isso se transfere para a escola, o método que tem relativo sucesso para um não funciona para todos. É por isso que a questão dos métodos de alfabetização ganhou corpo junto com a escolarização das massas: para funcionar, um método tem de ser passível de implementação em condições escolares do momento.

No entanto, os métodos de alfabetização têm de ser associados a outros métodos. Quando o direito à escola se disseminou, pode ter permanecido ou mudado algum método. No entanto, esse método teve de ser articulado à organização do ensino. Entre os métodos de ensino que repercutiram na alfabetização, herdamos o simultâneo (século XIX), que adota a lógica de ensinar os mesmos conteúdos a todos, no mesmo lugar, ao mesmo tempo. Embora pareça que possamos mudar aspectos mais próprios da alfabetização, essa condição estrutural não permite muitas mudanças. Por outro lado, uma mudança estrutural recente que abriu muitas portas para mudanças na alfabetização foi a do ensino fundamental de nove anos e a consolidação da concepção de ciclo, de capacidades desse tempo e sua progressão.

No que tange aos aspectos internos à alfabetização, mesmo com muitas mudanças nos métodos, analisamos que todos tiveram que enfrentar a questão da análise do sistema de escrita alfabético, ou seja, sua faceta linguística. Assim, essa é uma permanência inegável, mas muda quando pensamos em como ensinar sistema de escrita com as concepções de sujeitos, aprendizagem, textos, leitura, usos da escrita e suportes. Assim, temos movimentos de mudança e de permanência convivendo.

A década de 80 foi emblemática das divisões entre ser tradicional e ser construtivista na alfabetização. Essa polarização colocou o tradicional como problema e a inovação como solução; a aprendizagem espontânea e a dirigida em oposição; o sujeito da alfabetização como mais importante que o objeto e o ensino.

Por outro lado, se temos essas disputas no campo teórico e dos discursos, não podemos e nem devemos entender que os professores acompanhem esses mesmos movimentos em suas práticas. Eles têm várias razões para mudar e para conservar. Se queremos maior abertura dos professores alfabetizadores para mudanças necessárias, precisamos dialogar, de fato, com sua lógica de ação, pois a simples oposição não ajuda na interlocução e promoção de mudanças.

# OS VERSINHOS QUE ENCANTAM

OS ALUNOS QUE SE APAIXONARAM PELA POESIA ATRAVÉS DO HAICAI

Por Teresa Cristina

“Hai” é brincadeira, gracejo e “kai” é harmonia e realização: em português, ‘Haikai’. Essa poesia concisa, divertida, leve, bonita e de origem japonesa tem leitura rápida, mas efeito duradouro. Pode encantar da criança ao idoso e trazer, em três versos, emoções diversas. Foi usando essa poesia de linguagem simples que a professora Renata Guimarães iniciou um projeto em 2017 com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Sarah Kubitschek, em Belo Horizonte (MG).

Primeiro, ela começou a trabalhar a poesia com as crianças e logo observou o interesse dos alunos pela produção de poemas: “Comecei a trabalhar a poesia com eles com o próprio livro didático de português (...) aí eles começaram a se interessar por rimas e traziam rimas para mim quase todos os dias”. Renata viu, então, uma oportunidade de ir além, trabalhando com o Haikai, que, por serem versos simples e interessantes, próximos da linguagem das crianças, poderiam despertar o interesse delas mais rapidamente.

A professora trouxe, para a sala de aula, o livro de Haicais infantil ‘Três Gotas de Poesia’, da autora mineira Ângela Leite de Souza. As crianças, segundo ela, se interessaram tanto que começaram a decorar as poesias sem que ela pedisse. Após essas leituras, ela começou a incentivar os alunos a escreverem seus próprios Haicais e, coletivamente, escolheram temas e escreveram alguns. Os Haicais escritos resultaram em um livro: as próprias crianças ilustraram seus poemas com materiais recicláveis, entre outros. Além da escrita do Haikai, Renata auxiliou as crianças a escreverem autobiografias: “Nós pesquisamos também sobre a vida da Ângela, a biografia dela. Aí, eles também fizeram uma biografia deles mesmos, cada um fez a sua, falando o que gostava, por exemplo”.

A recepção do projeto foi expressiva: “eles amaram o projeto, tivemos o retorno da família também; crianças que queriam ser autoras, escrever um livro ou que já tinham até escrito o primeiro livro”, conta Renata. O resultado, assim, foi o despertar do interesse pela leitura, escrita e o gosto pela poesia.



## MÚSICA NA ESCOLA

PROJETO DE LONDRINA TRABALHA A MÚSICA CANTADA COM CRIANÇAS DE ESCOLAS MUNICIPAIS

Por Bruno E. Campoi

A partir do desejo de levar a Educação Musical, através da voz, para crianças de escolas municipais de sua cidade, a professora de música Oleide Lelis, de Londrina (PR), criou o projeto “Educação Musical Através do Canto Coral – Um Canto em Cada Canto”, do qual atualmente é coordenadora. Hoje, com 17 anos de existência, o projeto superou suas ambições iniciais e continua superando desafios ao atender 16 escolas da cidade, tornando-se parte importante da vida dos alunos e da comuni-

dade. Isso é percebido na fala de sua idealizadora, que aponta que já passaram pela iniciativa mais de dez mil crianças, dentre elas até um aluno do projeto, que hoje se tornou um monitor.

Com ensaios de uma hora e meia que acontecem uma vez por semana em cada escola, na maioria dos casos, durante o horário de aulas, o projeto ensina a alunos do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental não só questões musicais, como também relativas à concentração, atenção, responsabilidade, autoestima,

dentre muitas outras. Para isso, Oleide conta que foi formada uma equipe de dez monitores “escolhidos a dedo”, sendo que um dos principais requisitos para a escolha foi o de que eles acreditassem que poderiam mudar a vida das crianças por meio do trabalho desenvolvido.

Esses professores se revezam entre as diversas escolas que participam do projeto e, além de transmitir conhecimentos musicais, também desenvolvem atividades dinâmicas e lúdicas para que as crianças consigam manter o foco. Em sua metodologia são usadas, por exemplo, recompensas, como o “cartão de campeão”, que é dado às crianças que conseguiram superar as expectativas. O planejamento das aulas é feito em uma reunião semanal na qual todas as professoras e professores do grupo se reúnem para discutir o que farão e avaliar o resultado daquilo que foi anteriormente proposto para as escolas.

De acordo com Oleide, o principal objetivo é fazer música na escola por meio da voz, por essa ser a forma mais barata e eficaz encontrada para atingir um número maior de crianças com menos recursos. O projeto consegue se manter principalmente graças ao Programa Municipal de Incentivo à Cultura de Londrina e por um convênio com a Secretaria Municipal de Educação. Mesmo com os recursos disponibilizados, ainda precisam ser feitas ações, como jantares, para complementar a renda e continuar levando música às crianças.

O único critério para que as crianças das escolas participantes do projeto possam cantar é que elas queiram. Não há nenhum tipo de distinção, já que as músicas são escolhidas de forma que qualquer uma possa cantar. Apesar disso, Oleide deixa claro que o repertório é escolhido sem nunca deixar de pensar no desafio. Dentre as músicas escolhidas, estão muitas de outros países e nas mais variadas línguas, a exemplo de uma música em hebraico chamada ‘HineiMaTov’. Assim, com músicas cantadas em uníssono, duas vozes ou cânone, as habilidades de raciocínio também são fortalecidas.

Dentre os muitos benefícios do contato com a música, destaca-se a contribuição para o desenvolvimento dos potenciais psicomotor, cognitivo e emocional das crianças. Assim, Oleide afirma que o projeto não trata simplesmente de “cantar por cantar, a gente trabalha muito a autoestima da criança, a responsabilidade, a atenção... coisas para a vida dela”, defende.

Tudo o que é aprendido não fica só dentro da sala de aula, já que, durante o ano, são feitas apresentações. A primeira acontece no fim do primeiro semestre, sendo realizado um concerto dentro da própria escola. No fim do ano, é realizado o fechamento, no qual as escolas participantes, que trabalham o mesmo repertório, apresentam as músicas aprendidas, em um espaço mais amplo, localizado no centro da cidade.

## DICIONÁRIO DA ALFABETIZAÇÃO

# NEOLOGISMO

Toda língua em uso sofre variações e mudanças em todos os seus constituintes. Disso resultam, no que concerne ao léxico, duas ocorrências facilmente observáveis: a obsolescência de palavras que caem em desuso e o surgimento de novas unidades lexicais, os neologismos. Desse modo, o processo linguístico que consiste em produzir formas e significados inéditos no léxico de uma língua recebe a designação de neologia, e o produto resultante desse processo de criação lexical é o neologismo. A neologia se manifesta basicamente por três mecanismos:

O neologismo formal, em que a unidade léxica foi criada a partir dos padrões de formação e estruturação lexicais disponíveis na língua, no nível morfológico, sintático ou fonológico, como em **treineiro** (candidato que faz o vestibular como um treino, geralmente por não possuir o título necessário para ingressar na faculdade); o neologismo semântico, em que a forma lexical já existente se apresenta com uma significação diferente da atestada, como em **fixo** (tipo de telefonia oferecido por uma operadora de serviços telefônicos); e o neologismo por empréstimo, em que um estrangeirismo lexical é adotado na língua em uso, como se vê em **frostfree** (tecnologia para manter, no refrigerador, a unidade de congelamento sem camadas de gelo).

A frequência de uso dos neologismos faz com que, gradativamente, a sensação de novidade lexical vá se perdendo até que, naturalmente, as unidades neológicas passam a integrar o conjunto das palavras memorizadas e de distribuição regular entre os usuários da língua. Em decorrência desse fato, os neologismos são recolhidos em repertórios lexicográficos, isto é, registrados em dicionários de língua, o que sanciona de vez a sua ‘desneologização’.

**Aderlande Pereira Ferraz** – professor da Faculdade de Letras da UFMG e coordenador do projeto de pesquisa *Observatório de neologia em textos publicitários: aplicação ao desenvolvimento da competência lexical*.

# ALFABETIZAR UMA CRIANÇA CEGA É IR ALÉM DA LEITURA E ESCRITA

COMO IR ALÉM DO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO COM QUEM 'ENXERGA' ATRAVÉS DOS OUVIDOS, MÃOS E NARIZ? INCLUSÃO, ADAPTAÇÕES, TECNOLOGIA E COMPREENSÃO PODEM SER ALGUMAS DAS RESPOSTAS

Por Teresa Cristina

Um dos ideais da educação inclusiva é que crianças portadoras de deficiências - sejam elas mentais, físicas ou sensoriais - estejam em pé de igualdade com as crianças sem deficiência, frequentando as séries indicadas para suas faixas etárias e recebendo tratamento humanizado e igualitário. Para a pesquisadora e professora da área de Pedagogia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) Kátia Regina da Silva, a criança cega, na alfabetização, deve ser incluída nos mesmos espaços da criança vidente: "Acho que o apoio especializado é importante, mas o processo de alfabetização deve ser feito na escola regular, pois não tem por que não estar lá, não há impedimento para que ela não aprenda junto com os outros; o que ela precisa são de adaptações. O processo de aprendizagem em si é o mesmo (...) é só que uma escreve furando, fazendo pontos (o Braille) ou escreve no computador e as outras escrevem a mão", afirma.

No entanto, só colocar as crianças cegas junto das videntes na mesma série e espaço não é a solução. É necessário que haja a inclusão de fato e não somente a inserção, afirma a professora de Ensino Fundamental Adriana Veríssimo, que também defende que a inclusão deve ser feita, de preferência, na escola pública: "Mesmo na escola pública regular, às vezes ele (o aluno) está lá só inserido,

mas não incluído. A gente percebe isso. A luta nossa e o que eu acredito é que esse aluno possa e deva estar na escola regular incluído. Participando das mesmas atividades, em uma sala adaptada, no que ele dar conta". Adriana trabalha há oito anos com Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva Rafael Veneroso (CRAEI), em Betim (MG).

## INCLUIR E ALFABETIZAR

Além de incluir o aluno na escola, deve-se pensar nele para além de sua deficiência, valorizando e entendendo que ele já carrega consigo uma bagagem de conhecimentos. A alfabetização de uma criança cega se inicia antes mesmo do contexto escolar: "a criança cega, assim como a vidente, tem acesso à escrita desde pequena, ela vive imersa numa cultura letrada e quem é imerso numa cultura letrada vai se letrando pela vivência nesse contexto; então ela já chega na escola com uma quantidade de conhecimento da língua escrita bastante amplo", explica a professora Kátia Regina. Ela afirma, ainda, que valorizar esse conhecimento e todos os outros saberes trazidos pela criança não é apenas ter ciência deles, mas inseri-los na prática escolar, pois, dessa forma, a criança se sente incentivada e mais interessada na leitura e na escrita.

Um erro comum na alfabetização dessas crianças é enxergar o processo de forma muito reducionista, se fechando apenas no braille e suas regras - que é importante, mas não exclusivo - e não compreendendo a amplitude da alfabetização de uma criança cega. A professora Flávia Cristina Manicardi, professora alfabetizadora e de Língua Portuguesa do Instituto São Rafael - escola referência de ensino a pessoas cegas em Belo Horizonte (MG) - há 12 anos, explica que, muitas vezes, a leitura e a escrita ficam em segundo plano e que outros caminhos podem ser trabalhados para chegar nessas habilidades. Por exemplo, a exploração do espaço físico se mostra muito importante nesse ponto, pois explorando (e aprendendo a explorar) a criança ganha confiança e segurança em si mesma e isso é muito importante para aprender a ler e escrever, afirma Flávia.





A professora utiliza combinados com as crianças, como colocar pertences deles em cima da mesa dela, no centro da sala, e pedir, então, que eles se aventurem a buscar. “Eu tento vários meios deles se libertarem do medo, da insegurança, por exemplo. Tenho uma criança que só ficava encostada na parede, hoje ela já consegue, só segurando na ponta do meu dedo, ir andar, correr”.

É importante também trabalhar com as crianças não videntes os outros sentidos desde cedo, e a família pode ajudar bastante nessa parte. A professora Adriana dá o exemplo de uma mãe de um de seus alunos que trabalhava a questão sensorial utilizando materiais diversos. “Ela ensinou a textura e o cheiro de um bolo estragado para o filho, dizendo ‘não coma se estiver assim’”. Para Adriana, “toda a questão sensorial e toda essa estimulação deve ser feita desde pequenininho, assim que a família descobre que a criança é cega ou que vai ficar cega”.

#### A TECNOLOGIA COMO ALIADA

A tecnologia é outro elemento que pode contribuir de várias maneiras, devendo ser bastante explorada, mas com o cuidado para que não substitua outras ferramentas essenciais, como o próprio ensino do braille: “a tecnologia veio para nos libertar, mas não para nos alfabetizar, porque com ela você pode ensinar a criança até a escrever, mas ela nunca vai ser um leitor, ela sempre vai ser um ouvinte”, explica Flávia. A pesquisadora Kátia Regina reforça a ideia da tecnologia como meio de libertação e como meio de trazer independência no ensino: “O que ela (a criança) faz ali, não precisa de nenhum intérprete para outra pessoa ler, por exemplo”.

Um exemplo do uso de tecnologias na sala de aula com alunos cegos é o uso de podcasts, que são arquivos de áudio com conteúdos variados, bem parecidos com programas de rádio, mas diferentes no formato e na disponibilidade. Os episódios (como são chamados os programas) ficam acessíveis para serem ouvidos em qualquer momento e em qualquer lugar. Adaptações como história em quadrinhos em áudio através de podcast podem ser uma alternativa para dinamizar a sala de aula. Outro instrumento que pode ajudar é o MecDaisy, um software que faz a reprodução de livros e textos em áudio no computador, o que pode auxiliar o aluno a fazer a ‘leitura’ dos livros didáticos.

#### ADAPTAÇÕES E MATERIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Algumas ações mais simples podem auxiliar tanto o professor quanto o aluno cego na escola. Kátia defende aulas mais descritivas como facilitadoras: “A nossa escola

trabalha muito o visual, por exemplo. Escreve-se muito no quadro, muitas atividades de leitura em livros, e leituras silenciosas. Portanto, o professor tem que verbalizar mais para as crianças, fazer um papel parecido com o audiodescritor em um filme”. Para a professora, “isso é uma coisa simples, mas que exige mudanças na forma de reconhecer a criança. Ela tem que saber o que está acontecendo o tempo todo”.

O uso de materiais e ferramentas na alfabetização também são muito importantes e, por isso, bastante visados nas salas de aulas com alunos com deficiência visual ou nas chamadas ‘salas de recurso’, que são salas lotadas de equipamentos e materiais didáticos para auxiliar o AEE. O próprio braille necessita de alguns materiais para ser escrito, como regletes (placa com furos chamados de ‘celas’ em que se aplicam os pontos do braille), punção (instrumento que faz os pontos no papel) e a própria máquina de escrever braille.

Além desses, outros instrumentos se fazem presentes, como o sorobã, um aparelho de cálculo de origem japonesa completamente tátil, e mapas em alto relevo, uma inovação recente que vem sendo bastante útil. Existem materiais que já vêm prontos e adaptados como contamos, mas é possível também fazer adaptações em coisas do dia a dia. A professora Flávia, por exemplo, utiliza bolinhas de jornal e papel crepom, argila, massinha, entre outros, para trabalhar a questão tátil e a flexibilidade das mãos, muito necessário na hora de utilizar o braille.

Já Adriana conta as adaptações que fez para incluir a literatura e imagens na sala de aula. Ela explicou que muitas vezes as escolas não têm livros de literatura infantil adaptados e que ela mesma fazia esse trabalho, imprimindo as histórias na impressora braille e contornando os desenhos com cola quente para ficarem em alto relevo, o que permitia que, tocando, a criança pudesse “ver” a imagem. “Adaptei alguns livros de literatura infantil simples e aí ele (o aluno) lia e eu falava das histórias. Se falava do vento, eu perguntava ‘você já sentiu vento? Vamos lá fora sentir o vento’, por exemplo”.

Por fim, além dos materiais, técnicas e estratégias, o mais importante é a disponibilidade, vontade e disposição do professor ao ensinar essas crianças. “Aprenda tudo sobre a deficiência que você vai trabalhar, nunca seja babá do deficiente, mas, sim, esteja sempre ali disposto a libertar o deficiente, dentro da limitação dele”: esse é o principal conselho da professora Flávia aos colegas professores.

# CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA, A REFLEXÃO E ALFABETIZAÇÃO

TRABALHAR ESSA HABILIDADE PODE AUXILIAR OS ALUNOS NA HORA DA ALFABETIZAÇÃO E FUNCIONAR COMO UM EFEITO FACILITADOR NA HORA DA ESCRITA

Por Teresa Cristina

‘Laranjeira se escreve com j ou com g?': dúvidas de ortografia como essa podem, certamente, surgir nas crianças quando estão aprendendo a ler e escrever. Para os professores, surge a problemática de qual caminho seguir para ajudá-las. A professora de Ensino Fundamental Maíra Cristina de Souza, do município de Sarzedo (MG), acredita que um bom caminho é trabalhar a consciência morfológica para sanar dúvidas como essa: “O trabalho pode partir da reflexão da escrita primitiva da palavra, por exemplo, a palavra ‘laranjeira’ (...) tendo por base que a palavra (...) é uma variação da palavra ‘laranja’, não gera dúvidas na escrita do nome da árvore”, disse.

A consciência morfológica é definida pela pesquisadora e diretora do Instituto de Psicologia da UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), Márcia Maria da Mota, como “a habilidade de refletir sobre os morfemas das palavras (...) que são as menores unidades de significado de uma palavra”. Márcia introduz, também, uma forma de como a habilidade pode auxiliar no ensino: “Os morfemas têm estabilidade ortográfica, dessa forma [a consciência morfológica] auxilia a criança a escolher a grafia de palavras com grafias ambíguas, açúcar e açucareiro, por exemplo”. Essa habilidade faz parte de um conjunto de consciências que são indicadas como facilitadoras necessárias na hora de aprender a ler e escrever: a fonológica, a sintática e a morfológica.

A fonológica diz respeito à relação entre a escrita e o som e a reflexão sobre o som das palavras. Por exemplo, “saber que a palavra ‘bola’ rima com ‘cola’, ou saber que se tirarmos o primeiro som da palavra ‘sala’ sobra ‘ala’, faz parte da consciência fonológica”, esclarece Márcia. Já a sintática seria a habilidade de refletir sobre a estrutura gramatical das sentenças. Ainda segundo Márcia, a consciência sintática é confundida, por vezes, nos estudos (e pelos estudantes) com a morfológica, por exemplo, quando há a confusão entre a estrutura sintática das sentenças



com a estrutura das palavras, em que entram os morfemas. “É difícil separar totalmente os aspectos sintáticos dos semânticos, mesmo quando estamos analisando as palavras. Muitos se referiam às tarefas de morfologia como morfossintáticas. Hoje, as pesquisas usam o termo morfologia e a consciência sintática”, completa a pesquisadora.

## EFEITO FACILITADOR

Para Raquel Evangelista, professora alfabetizadora na Escola Estadual Luíza dos Santos Ferreira e formadora local do PNAIC da rede estadual e municipal em Passabém (MG), o desenvolvimento da consciência morfológica facilita o aprendizado da língua portuguesa, pois “refletir sobre os morfemas das palavras (...) proporciona a compreensão da formação da palavra e sua estrutura. Esse trabalho propiciará o desenvolvimento tanto da leitura quanto da escrita”, afirma.

A capacidade de refletir sobre a composição das palavras pode auxiliar bastante na escrita de palavras com grafias duvidosas, funcionando como um ‘efeito facilitador’, aponta Márcia Mota. Além disso, a pesquisadora da UERJ afirma que a habilidade auxilia no reconhecimento de palavras: “Quando encontramos uma palavra que não conhecemos, podemos inferir o significado dela a partir de outras que já conhecemos e buscar grafias possíveis para essas palavras”. A maior ajuda da consciência morfológica na hora de adquirir a escrita, porém, seria na escrita de palavras complexas, mas isso também teria a ver com a habilidade de reconhecimento de palavras que a morfologia proporciona.

#### QUANDO E COMO ENSINAR

Quanto à idade indicada para se introduzir a consciência morfológica, não há um consenso. Alguns, como a professora Maíra, acreditam que ela deve ser introduzida cedo. “Desde os primeiros contatos com a língua escrita é possível se pensar na reflexão desta e uma dessas reflexões é a consciência morfológica”, afirma a professora de Sarzedo. Já outros acreditam que não há uma idade certa: “Vai depender do nível de aprendizagem dos alunos”, afirma Raquel. Para Márcia, algumas habilidades precisam ser trabalhadas primeiro, como a fonológica: “Uma aprendizagem mais explícita (da consciência morfológica) seria melhor depois que a criança já sedimentou as regras de correspondência letra e som”.

Apesar de a consciência morfológica auxiliar na alfabetização, essa habilidade é mais visada e utilizada na prática mais adiante, explica a professora Raquel: “Sua contribuição para a leitura e a escrita tende a se tornar mais expressiva quando o aprendiz se depara com desafios que demandam mais reflexão sobre a língua, por exemplo, sobre os fatores que orientam a escrita ortográfica”.

Entretanto, introduzir essa habilidade no cotidiano escolar não precisa ser complicado. Deve-se mostrar para os estudantes que as palavras são compostas por morfemas e que alguns se relacionam. Isso pode ser feito de algumas maneiras, como a tradicional, por meio de aulas didáticas e com atividades de reconhecimento. É preciso ter alguns critérios em mente na hora de realizar esse trabalho. A pesquisadora Márcia Mota destaca um deles: “O mais importante é começar pelo limite das palavras e não por unidades, como vogais temáticas”.

É possível, também, facilitar esse processo de aprendizagem indo além do tradicional, por meio de jogos pedagógi-

cos. Eles contribuem para o entendimento por se tratarem de recreação e entretenimento, o que aproxima a criança do saber pela diversão. A alfabetizadora Raquel comenta sobre um desses jogos: “Posso citar, por exemplo, o jogo ‘palavras dentro de palavras’ que, de maneira lúdica e interativa, desperta o olhar à derivação e à estruturação composicional das palavras, favorecendo principalmente a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita, ou seja, os princípios que constituem a base alfabética”. Essas brincadeiras podem vir acompanhadas de premiações e competições saudáveis, o que, muitas vezes, ajuda no engajamento dos alunos nos jogos e no material ensinado.

Depois de introduzida a habilidade, é hora de verificar e reconhecê-la nos estudantes. A pesquisadora Márcia dá uma dica sem complicações: “Uma maneira simples é perguntar se duas palavras são relacionadas, por exemplo, ‘maio’ e ‘maionese’ e observar a consistência da grafia das crianças também”.

#### O CAMINHO À FRENTE

A pesquisa sobre a relação da consciência morfológica com a alfabetização tem crescido, mas ainda são poucos os estudos, além do fato de que, em sua maioria, são sobre a língua inglesa - que apresenta diferenças consideráveis na morfologia das palavras em relação ao português e espanhol. Márcia Mota acredita que isso possa ser justificado pela falta de foco no papel que habilidades de reflexão sobre a língua, como consciência fonológica e morfológica, têm. Ela fala ainda sobre o atraso em se perceber as especificidades de cada uma: “Demoramos algum tempo para entender que não é uma coisa ou outra, mas um sistema complexo que envolve várias habilidades. Creio que isso atrasou um pouco o desenvolvimento de pesquisas nessa área”.

Para a pesquisadora Márcia, trabalhar com a consciência morfológica na sala de aula é dar mais um caminho para os alunos aprenderem. “Creio que acrescenta mais uma estratégia para as crianças lerem e escreverem palavras novas”, completa. Além disso, como afirma a professora Raquel, é necessário trabalhar as consciências em conjunto para adquirir o sucesso desejado: “Precisamos desenvolver práticas em que os alunos compreenderão a nossa língua portuguesa, explorando tanto a consciência fonológica quanto a morfológica para aquisição e/ou aperfeiçoamento do vocabulário, da leitura e da escrita de palavras.”

# INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO

“INOVAR” NO CAMPO DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA PODE PARECER UMA SOLUÇÃO DIANTE DA DIFICULDADE QUE É ATÉ HOJE CONSEGUIR ALFABETIZAR TODOS AO MESMO TEMPO E DE FORMA IGUAL. MAS, JUSTAMENTE POR SER UMA TAREFA COMPLEXA, PESQUISADORES ALERTAM PARA A FRAGILIDADE DO DISCURSO DE INOVAÇÃO COMO ‘RESOLUÇÃO’

Por Natália Vieira

Para ser um bom professor, é necessário ter conhecimento aprofundado dos conteúdos trabalhados, ter domínio de sua didática e proposta pedagógica e acompanhar novas demandas sociais que impactam a escola. Mas, muitas vezes, o professor também é cobrado a “inovar” para resolver dificuldades de aprendizagem dos alunos ou mesmo para criar soluções que atendam a todos e melhorem os índices de aprendizagem. Apesar de o discurso de “inovação” ser atraente, muitos pesquisadores se preocupam com sua valorização. Para o professor da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) Edgar Kirchof, há um fetiche em torno da inovação. “Esse fetiche é produzido pela cultura que a gente vive. Vivemos dentro de uma sociedade capitalista e ela produz uma cultura voltada para o consumo, para o espetáculo e para a performatividade. E o novo é um valor por excelência. O que é novo é ‘bom’”, analisa Edgar.

A professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) Maria do Rosário Mortatti aponta que a palavra ‘inovação’ vem sendo utilizada, nas últimas décadas, sobretudo em contextos empresariais, com o objetivo de elaborar novas ideias que resultem em renovação de padrões de produção visando ao lucro. Para a professora, a ideia também está cada vez mais sendo utilizada no âmbito da pedagogia “para indicar a necessidade de sistematicamente (re)introduzir novidades, para corrigir problemas e melhorar o desempenho de estudantes e sistemas de educação, visando à eficácia e à competitividade em rankings internacionais.”

Segundo Isabel Frade, é preciso distinguir o que é inovação na alfabetização propriamente dita de inovações que ocorrem no quadro geral da pedagogia, e de mudanças mais amplas que vêm das finalidades da educação advindas da sociedade e impactam a escola. Nos tópicos a seguir, haverá cruzamentos dessas dimensões, indicando que alfabetização não vem isolada.

## INOVAÇÃO NA PEDAGOGIA

O conceito e uso do termo “inovação” na pedagogia e, mais especificamente, na alfabetização, não é consenso. A professora universitária francesa Anne-Marie Chartier, referência na área, faz uma distinção entre “mudanças pedagógicas” e “mudanças didáticas”, explica a professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) Cancionila Cardoso: “para ela, as mudanças didáticas são aquelas ocorridas nas definições de conteúdos a serem ensinados; as mudanças pedagógicas são as que se relacionam à organização do trabalho pedagógico, às formas de aprendizagem, à concepção de avaliação, ao registro das trocas adulto-criança.”

Para a professora do Instituto Vera Cruz Telma Weisz, o termo ‘inovação’ está “muito associado a uma coisa tecnológica e à tendência”. Telma prefere pensar em “avanços no ensino da leitura e da escrita” para discutir mudanças na alfabetização. Independentemente do uso do termo, o que todos os professores entrevistados para este Em Destaque têm como posição comum é o cuidado em não polarizar “inovação” e “tradição”.

O professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Artur Gomes de Moraes alerta para “tomarmos consciência de que muito do que nos é apresentado como inovação pouco ou nada tem de novo. São antigas e conhecidas formas de educar que agora aparecem camufladas, disfarçadas.” Por isso, o Letra A buscou nesta matéria fazer um resgate histórico por marcos de discussões pedagógicas da alfabetização e, para além de afirmar se foram ou não inovação, tentar desmitificar a ideia de que a inovação é a superação do passado.

## OS PRIMÓRDIOS DA ALFABETIZAÇÃO NO PAÍS E A QUESTÃO DOS MÉTODOS

A instauração da República no Brasil teve reper-

cussões no projeto educacional e na alfabetização. Com isso, as práticas de leitura e escrita foram escolarizadas, como projeto do regime republicano visando à formação do cidadão e ao desenvolvimento político e social do país. “A partir dos anos de 1930, a educação e, em particular, a alfabetização, passaram a integrar políticas e ações dos governos estaduais, como áreas estratégicas para a promoção e sustentação do desejado desenvolvimento nacional”, explica a professora Maria do Rosário, historiadora da alfabetização.

Ela afirma que, ao longo desse processo, a alfabetização e o ensino da língua “se tornaram o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita”. Com isso, disputas foram surgindo visando a enfrentar as dificuldades das crianças em aprender a ler e escrever. A face mais visível dessas disputas está, a professora afirma, na “querela dos métodos”: “ou seja, na disputa em torno do método de ensino inicial da leitura (e escrita), considerado ‘novo’ e melhor, em relação ao ‘antigo’ e ‘tradicional’”.

A professora propõe quatro “momentos cruciais”, cada um marcando um “novo” sentido à alfabetização. No primeiro momento, de 1876 a 1890, ocorre disputa entre os partidários do “novo” método da palavração e os dos “antigos” métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico). O segundo momento, de 1890 a meados dos anos de 1920, caracteriza-se pela disputa entre defensores do “novo” método analítico e os dos “antigos” métodos sintéticos.

O terceiro, de meados dos anos de 1920 até final dos anos de 1970, é marcado por disputas entre defensores dos “antigos” métodos de alfabetização e os dos “novos” testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, de que decorre a introdução dos “novos” métodos mistos. E o quarto momento, de meados de 1980 até os dias atuais, caracteriza-se pelas disputas entre os defensores da “nova” teoria construtivista e os dos “antigos” testes de maturidade e dos “antigos” métodos de alfabetização, “considerando-se também a introdução, na década de 1990, de teorias e práticas de letramento e, na década de 2000, a reintrodução do método fônico.”

Segundo Maria do Rosário, em cada momento fundou-se uma tradição, que em sua visão são ao mesmo tempo “velhas” e “novas”, já que são constituídas do que as antecedeu, mas são diferentes. “Em cada mo-

mento histórico cada “novo” sentido da alfabetização se tornou hegemônico, porque oficial, mas não único, nem homogêneo, nem tampouco isento de resistências, mediadas especialmente pela velada utilização de “antigos” métodos e práticas alfabetizadoras, por meio da utilização de cartilhas de alfabetização”, pondera.

Para ela, a discussão sobre métodos de alfabetização ainda é referência, “seja para considerá-los antigos e a eles se opor, como no caso da “desmetodização” proposta pela teoria construtivista, seja para reintroduzir, como falsamente novo, o método fônico, seja, ainda, quando se utilizam, mesmo que silenciosamente, cartilhas de alfabetização baseadas em métodos ‘tradicional’”.

A professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) Estela Bertoletti acredita que a questão dos métodos voltou e que essas correntes de pensamento são apresentadas como inovações porque a alfabetização continua sendo um problema. “As crianças continuam apresentando dificuldades na aquisição da língua escrita nesse período inicial”, explica.

Para Estela, atualmente as práticas são mistas, o que às vezes é velado. “Às vezes, o professor trabalha por meio de métodos, sintético, analítico, usa uma determinada cartilha que foi condenada desde os anos 1990 e ele não fala isso. É velado. Como a alfabetização é um problema mal resolvido, volta e meia discussões que pareciam superadas voltam”, afirma.

#### A TEORIA CONSTRUTIVISTA NA ALFABETIZAÇÃO

Mais de três décadas após o lançamento de ‘Psicogênese da Língua Escrita’, as ideias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e suas aplicações ainda promovem muitas discussões no campo da alfabetização no Brasil. Sua importância até hoje está em “mostrar o aspecto construtivo dos erros que as crianças cometem ao tentar compreender a escrita” e na ênfase que as autoras deram para a “necessidade de se trabalhar a função social da leitura e da escrita como elemento motivador para a aprendizagem”, na visão da professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) Onaide Mendonça.

Ao explicar as hipóteses que as crianças elaboram sobre a escrita e os níveis pelos quais elas passam ao tentar compreendê-la, a teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky enfatizou o sujeito no processo de



aprendizagem, sendo ele que constrói seu conhecimento. Para a professora Onaide, surgiu a partir disso a crença de que “se é o aluno que constrói seu conhecimento, então o professor não pode intervir. Assim, parou-se de ensinar a ler e escrever sistematicamente”, afirma.

“Quando divulgada, a abordagem Psicogenética foi tratada no Brasil como ‘a inovação’ e solução para os problemas da alfabetização, e é vista assim até hoje pelos mais ingênuos, apesar dos resultados das avaliações”, explica Onaide. Para ela, muitos equívocos práticos resultaram disso, e as atividades sugeridas não favoreceram a aprendizagem da leitura e da escrita em seu aspecto técnico, que garante a autonomia da criança.

A professora do Instituto Superior de Educação Vera Cruz Telma Weisz argumenta que a formulação pedagógica que deriva, “em parte”, da psicogênese passou por processos. “Não é que alguém pesquisou a Psicogênese e dela sai diretamente a prática de sala de aula; isso não existe”, defende. Telma explica que as pessoas que desenvolveram práticas para a sala de aula são da área da educação e experimentaram novas formas de ensinar, compartilhando entre si e afinando o que fizeram uns com os outros. “Durante acredito que uns 15 anos isso foi uma fábrica de propostas e práticas para realizar na escola e na sala de aula.”

Para a professora do Instituto Vera Cruz, a ideia de que a abordagem psicogenética tomou o país é uma invenção. “Ela avançou muito onde havia sistemas públicos de educação que compraram essa ideia”, defende.

Onaide considera que é necessário ter clareza das diferenças entre pesquisa e ensino. A primeira é não confundir o contexto de pesquisa com o de sala de aula, já que enquanto a teoria psicogenética foca no indivíduo, o professor precisa alfabetizar uma turma. Também é importante não confundir os objetivos das autoras e do professor. A obra de Emília Ferreiro e de Ana Teberosky buscou compreender o raciocínio da criança e as hipóteses que ela elabora para compreender algo e o professor tem como objetivo de ensinar várias crianças a ler e escrever.

Por fim, a professora da UNESP alerta que não se pode confundir a metodologia, pois “as estratégias de um pesquisador geralmente são de investigação”, e as do professor devem ser “de ensino”, e para ensinar é necessário que se tenha metodologia. “O professor

deve ter clareza sobre o que vai ensinar, o que quer que seus alunos aprendam e qual caminho (método/estratégias) usará para isso”, defende.

#### LINGUAGEM EM UMA PERSPECTIVA INTERACIONISTA E SOCIODISCURSIVA

Nos anos 1970, áreas como linguística, sociolinguística, psicolinguística e psicologia se preocuparam com questões da educação, e, no caso da alfabetização, deram atenção ao fenômeno do “fracasso escolar”. A professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) Cancionila Cardoso explica que, embora a discussão do fenômeno já aparecesse nas décadas de 1930 e 1940, na década de 1970 o debate foi mais forte “porque é justamente quando a escola se abre mais para o povo, para uma população oriunda de classes trabalhadoras”.

Por muito tempo, o ensino da leitura e da escrita no Brasil esteve apoiado em uma concepção mecanicista e associativa do processo de aprendizagem, afirma Cancionila, por meio de muito exercício e repetição. Com a abertura política na década de 1980, tornando possível a formulação e acesso a novos estudos, essa perspectiva será trabalhada mais fortemente.

A professora da UFMT conta que houve uma virada em que se passou “a olhar a linguagem e o seu ensino de uma forma bem diferente, indo aí no caminho dos pressupostos de uma concepção mais interacionista e sociodiscursiva.” Para Cancionila, uma prática elaborada a partir de uma perspectiva interacionista e sociodiscursiva da linguagem “é aquela em que a criança tenha voz, fale de si e do seu mundo, para interlocutores reais que tenham interesse em suas produções.”

A partir desse olhar, a professora da UFMT defende que a apropriação do sistema de escrita alfabética deve ser concomitante à apropriação de textos escritos. “A criança pode aprender a escrever, escrevendo de verdade, desde o princípio, para um interlocutor preciso, valendo-se de diferentes gêneros textuais. A palavra de ordem é tornar o ensino mais criativo, mais democrático e, sobretudo, mais significativo para as crianças”, detalha.

Para auxiliar os professores no planejamento do ensino de textos escritos para crianças, Cancionila enumera cinco princípios: planejar situações de escrita com finalidades claras e diversificadas e com explicitação dos interlocutores do texto; realizar ativi-

dades prévias à escrita do texto (discussões, leituras, vídeos, explanação etc.), garantindo conhecimentos sobre o tema e sobre o gênero textual a ser utilizado; criar situações de planejamento geral dos textos (anticipadamente) e também de planejamento em processo; ajudar a criança a realizar a releitura-revisão de seu texto durante o processo e, também, na versão final do texto; fazer os textos circularem socialmente (nos murais da escola e entre interlocutores reais), cumprindo, assim, sua função discursiva e comunicativa e mostrando à criança sua função e funcionalidade.

Cancionila alerta que não há definição consensual de alfabetização no país, havendo conceitos em disputa, e que as definições mudam ao longo dos tempos. Além disso, esses conceitos convivem e entram muitas vezes em embates e disputas. Para exemplificar, ela cita os grupos, de forma generalizada, “para os quais tem uma grande relevância a apropriação do sistema de escrita alfabético” e os grupos “que defendem, radicalmente, a perspectiva discursiva de alfabetização.”

Na visão da professora da UFMT, essas questões orientam diferentes práticas e precisam ser compreendidas e discutidas pelos professores. “De pouco adianta termos conhecimentos disponíveis que apontem para uma nova episteme, se esses conhecimentos não chegarem até os professores alfabetizadores, aqueles que, de fato, fazem a alfabetização acontecer, instrumentalizando suas práticas.” Cancionila defende que isso deve ser buscado por meio da formação inicial e continuada.

#### O RECONHECIMENTO DA HETEROGENEIDADE

Na época em que os estudos de Emília Ferreiro chegam ao Brasil, a ideia de homogeneização da sala de aula era muito presente e também desafiou os alfabetizadores a pensarem novas práticas. Para a professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) Doris Bolzan, essa perspectiva veio como uma tentativa de tornar o trabalho “unitário”. Ela explica que ao pensar a aula para “um só” se tem “essa visão de igualdade no desenvolvimento e no desempenho.”

No entanto, Doris aponta que a heterogeneidade sempre esteve presente nas turmas; o que não havia era o reconhecimento dessa condição. Para Doris, o trabalho com grupos heterogêneos não é uma inovação, mas seu entendimento. “Eu diria que trabalhar com os grupos heterogêneos é dar a mão à palmatória

e perceber que cada um tem o seu ritmo, que por mais que a gente deseje uma unidade, é praticamente impossível de obtê-la, porque, afinal de contas, cada um tem uma experiência cultural, em um tempo e espaço próprios.”

Na visão da professora da UFSM, a partir dos estudos psicogenéticos e da teoria histórico-cultural de Vygotsky, começa-se a “se dar conta de que aquela pressão que havia para se fazer um trabalho de homogeneização não tem mais sentido.” Para ela, como não existe um espaço formal na escola para se organizar o trabalho em torno das condições de cada indivíduo, mesmo havendo um discurso de que é necessário trabalhar com as diferenças, é necessário se distanciar da ideia de trabalho individual e criar uma estratégia para que a criança possa explicitar seu modo de pensar.

“E aí eu acho que o trabalho de interação grupal é que seria um elemento de reorganização das práticas, porque a dinâmica pedagógica na escola sempre foi aquela em que as crianças sentam umas atrás das outras, e são agrupadas de acordo com as suas competências ou com suas condições de aprender”, explica Doris. A professora argumenta que com a perspectivada teoria histórico-cultural, “nós não vamos trabalhar com aquilo que ele não tem, mas com aquilo que ele já consegue ou pode produzir de sentido sobre o ler e escrever.”

Doris afirma que o trabalho grupal ainda não é uma realidade de muitas escolas. Nas escolas de Educação Infantil do seu município, ela constata que as crianças sentam em grupo, mas sem a intencionalidade muitas vezes de realizar trabalho coletivo. “É só uma forma de organização que está pautada em uma dinâmica em que a gente põe as crianças sentadas para fazer uma tarefa comum. Mas nem sempre fazer uma tarefa comum implica em colaborar um com o outro, trazendo suas ideias, seus modos de pensar.”

No Ensino Fundamental, no ciclo de alfabetização, a professora percebe que a proposta de trabalho coletivo é mais presente, “porque já se entendeu que, a partir das teorias de Ferreiro e Teberosky, e mesmo a teoria histórico-cultural ‘vigotskyana’, nós teríamos outros modos de pensar a organização do ensino.” No entanto, para a professora, evoluiu-se na forma de organização, mas não conceitualmente. “A gente ainda vê nas escolas as crianças sendo tratadas como se todas tivessem uma única resposta a dar sobre

qualquer pergunta que o professor faz.”

A professora da Universidade Federal de Viçosa (UFV) Rosa Porcaro considera que os pressupostos ao se trabalhar com a heterogeneidade devem ser ‘freirianos’: “você não pode atuar com uma turma de educandos sem que você primeiramente conheça esses alunos. Além de conhecê-lo, considerar sua cultura, sua realidade” defende.

#### OS PROJETOS DE TRABALHO

Nos anos 1990, embora não fosse seu foco a pedagogia da alfabetização, a pedagogia de projetos também ganhou terreno e teve repercussão na alfabetização brasileira, coincidindo com a força do trabalho com gêneros textuais, informa Isabel Frade. Para a professora, nessa perspectiva, o que estava em jogo era o sentido das aprendizagens e participação ativa dos alunos e esses pressupostos também configuravam a alfabetização. No entanto, embora tenha sido muito divulgada a obra de Josette Jolibert, pouco se avançou em projetos específicos de alfabetização. Esses projetos vieram a ganhar mais adeptos no contexto do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, que associou a eles a perspectiva da sequência didática. A professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) Cyntia Giroto argumenta que a concepção de ‘projetos’ tem início bem antes, com o pedagogo francês Célestin Freinet sendo o precursor dessa perspectiva. Freinet começou seus estudos nos anos 1920.

Cyntia explica que o pedagogo francês pensou em princípios de uma educação cooperativa, que levasse a criança à autonomia e independência, tendo como norte principal a oportunidade de todas as crianças aprenderem a se desenvolverem, no seu ritmo, em espaços diferenciados. Para Freinet, ter uma vida cooperativa na escola é propor um trabalho que vai envolver realizar projetos de estudo.

“Por exemplo, os projetos externos, como ele chama de aula passeio, essa comunicação externa com o mundo lá de fora, que seria por meio dos jornais, álbuns, correspondências intra e interescolar. Elas [as crianças] realizam jornal de parede, que são as assembleias. Você faz uma avaliação, [e] durante a semana você tem as assembleias toda sexta-feira. Então veja, são várias proposições metodológicas que juntas dão esses princípios do que a gente poderia chamar de uma pedagogia de projetos”, detalha. Segundo Isa-

bel Frade, “embora fosse uma proposta mais ampla, esses pressupostos e essas metodologias geraram um método dito natural de alfabetização, tendo em vista a centralidade da escrita no projeto de Freinet. No entanto, esta inovação teve mais repercussão na educação infantil do que na escola fundamental.”

Nos anos 1980, o pesquisador espanhol Fernando Hernandez propõe os ‘projetos de trabalho’, trazendo, para Cyntia, a ideia de problematização “de como realmente criar uma situação-problema para ser debatida.” Em sua visão, antes de Hernandez, a pesquisadora francesa Josette Jolibert já havia trazido contribuições, mais abrangentes, ao propor projetos de leitura e escrita inseridos na vida cooperativa, em consonância com a ideia de uma ‘pedagogia de projetos’.

A professora da Unesp afirma que a discussão dos projetos chegou como uma ‘proposta de inovação revisitada’ e tomou força na década de 1990, ganhando um caráter de ‘modismo’. “As pessoas tomaram isso como uma nova proposta metodológica e quando a gente tem curso de formação, e passamos a falar sobre isso, muitos dizem ‘ah, mas eu já vi isso, isso eu já sei’, mas na verdade não sabe, porque não houve aprofundamento”, argumenta.

Para ela, a proposta dos projetos muitas vezes é tomada apenas como uma sequência de trabalhos, e a essência, que é a participação das crianças, é desconsiderada. “Lógico, o professor tem a função de ensinar, se a gente tirar isso, a gente vai acreditar que a escola é deixar acontecer simplesmente, não é. Mas como ele organiza seu trabalho pedagógico e como ele conclama, convida, cria situações promotoras para as crianças se engajarem nessas metas que são lançadas, é que faz a grande diferença.”

Cyntia percebe que, devido à condição de modismo, os professores, às vezes por proposição de secretarias de Educação, veem-se obrigados a realizar projeto, acarretando em um trabalho em que as crianças não estão engajadas. A professora aponta que Hernandez fala que se os projetos chegassem pelos “documentos oficiais”, tendo que ser implementados à força, já não teriam sua essência.

“Ele acha que tudo isso que chega nas escolas pra ser essa coisa única, homogênea, é uma grande mentira e seria uma mentira a gente acreditar que, vindo dessa forma, realmente isso daria certo, porque não é assim. As singularidades seriam esquecidas, as especificidades de cada turma e criança.” A professo-

ra da Unesp salienta que é necessário problematizar dentro dos projetos de trabalho.

#### ENTENDER O PRESENTE SEM DESCONSIDERAR O PASSADO

Diante de tantas concepções, é compreensível que o professor se sinta inseguro com qual caminho seguir. Para a professora Estela, da UEMS, “tudo cai na cabeça do professor”, com políticas públicas geralmente vindo com inovações de ‘paraquedas’. “Geralmente é assim, o professor estava alfabetizando lá por tanto tempo de uma certa maneira. Com sucessos, com fracassos, com dificuldades. E criando ali em cima da sua profissão, estudando, atualizando-se. Aí vem uma política e diz ‘não, agora não é mais assim que alfabetiza, é assim’”, aponta.

Em sua visão, é necessário que exista uma formação contínua e apoio pedagógico e estrutural, para que o processo não seja penoso para o professor. Do contrário, ela acredita que pode ocorrer de o professor continuar trabalhando de forma velada com o que sabe fazer e “fazer de conta” que está cumprindo a “novidade”. Estela também destaca que voltar ao passado não é uma solução. “O mundo está em movimento [e] os alunos estão chegando com outros saberes na escola”.

O professor Artur Moraes, da UFPE, elenca o que são, em sua visão, modismos problemáticos que vêm sendo apresentados como solução por gestores de políticas públicas e empresários de educação, causando “pragas do ensino de alfabetização”. Para ele, a imposição de bases curriculares sem debate é uma delas, desconsiderando a participação dos educadores que estão no “chão da escola”. Outra é o “lugar secundário ou ausente” do ensino da notação alfabética e da leitura e produção de textos no final da Educação Infantil.

A imposição do uso de “apostilados” e “sistemas de ensino”, a redução do ensino a um “treinamento para os alunos serem bem-sucedidos em avaliações externas”, a adoção do sistema de ciclos “sem propostas de efetivo atendimento aos alunos que têm um ritmo mais lento”, a realização de programas de “remediação” e a realização de avaliações externas “sem currículos e sem que as matrizes de habilidades avaliadas sejam discutidas pelos educadores” são outras questões que para o professor da UFPE não têm favorecido o ensino de alfabetização. Todas as dimensões apresentadas pelo autor podem ser consideradas modismos que não alteram, na essência, as práticas e

resultados da alfabetização.

Como avanços, ele resalta a adoção da proposta de “alfabetizar letrando”, um aumento de práticas de leitura literária “mesmo antes de as crianças poderem ler sozinhas” e uma frequência maior da escrita de gêneros textuais reais, como histórias, relatos pessoais e poemas. Na visão de Artur, também é necessário que se assuma a formação continuada. Para ele, “uma profissão que só pode ser bem praticada quando os que a assumem têm oportunidades reais de refletir sobre o que fazem.”

Cancionila, da UFMT, resalta “que nem sempre as políticas públicas e os teóricos dialogam com ou valorizam os saberes de ação dos professores”, dando razão para a reclamação dos professores de que as políticas muitas vezes “vêm de cima”. Além disso, ela aponta que a Universidade também nem sempre esteve próxima às redes de ensino. Para ela, “as tensões continuam, mas isso está mudando”, afirma, citando o PNAIC (Pacto pela Alfabetização na Idade Certa) como exemplo da aproximação.

Cancionila vê como uma estratégia para reduzir a polarização entre inovação e tradição, divulgar mais estudos históricos em alfabetização. Para a professora Doris, da UFSM, é importante distinguir “tradição” de “tradicional” para evitar essa disputa. “Quando um professor alfabetiza de maneira tradicional, é porque ele ignora tudo aquilo de novo que as pesquisas e as próprias experiências culturais vão produzindo. Agora, a visão de tradição, no sentido de valorizar o que as gerações têm como herança cultural, seria algo positivo”, diferencia.

A professora Maria do Rosário, da UNESP, aponta que a tensão entre modernos e antigos ocorre “no âmbito de disputas pela hegemonia de projetos políticos para a nação.” Para ela, é necessário “conhecer aquilo que constitui e já constituiu os modos de pensar, sentir, querer e agir de gerações de professores alfabetizadores (mas não apenas), especialmente para compreendermos o que desse passado e seus projetos políticos insiste em permanecer.”

Maria do Rosário vê em permanências “silenciadas ou silenciosas, mas operantes” e nos retornos “ruidosos e salvacionistas, mas simplistas e travestidos de inovação”, resistências para que sejam encaminhadas mudanças efetivas para garantir o direito à educação e à alfabetização “dos excluídos da participação social e política.”

# APRENDER AO INVENTAR

“Outro grupo de crianças escreveu assim. O que vocês acham?” Comparações como essa são feitas recorrentemente pelo grupo de trabalho da pesquisadora portuguesa Margarida Alves Martins, em atividades com turmas de Educação Infantil cujo foco é a escrita inventada (no Brasil, mais conhecida como ‘escrita espontânea’). As crianças não sabem, mas a comparação que está sendo feita é com a escrita correta da palavra; isso só não é dito para que elas não se inibam em suas reflexões. “Como vocês acham que os outros meninos pensaram para escrever assim? E vocês, como pensaram?” Com intervenções assim, o adulto vai guiando a discussão, que não dura mais que 20 minutos em cada sessão. Em cada turma, o total de sessões não passa de dez. “Ao fim desse tempo, a gente verifica o tanto que as crianças evoluem. Muitíssimo”, Margarida relata com empolgação.

Convidada pelo Ceale em novembro passado para realizar um workshop sobre as pesquisas e as intervenções com a escrita inventada que realiza em Portugal, a pesquisadora do Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (Isipa), de Lisboa, concedeu esta entrevista ao Letra A.

Por Vicente Cardoso Júnior

## O que é “escrita inventada”?

A escrita inventada é o que, no Brasil, chamam de escrita espontânea. É a escrita que a criança faz antes de ser alfabetizada, geralmente na Educação Infantil, quando ela começa a experimentar escrever, mas, muitas vezes, ainda não faz relação entre a escrita e a linguagem - mas relaciona a escrita com o real, como se fosse um desenho. Depois, começa a representar os sons do oral, apesar de, muitas vezes, ainda não produzir uma escrita alfabética. Trata-se de um processo em que a criança experimenta a escrita, observa a forma como os outros escrevem, pensa sobre a escrita e descobre progressivamente como se escreve, antes de ser ensinada formalmente a escrever.

## A partir do workshop realizado aqui, o que diria que se pode fazer a partir da escrita inventada (ou espontânea)?

É importante levar as crianças a pensar em conjunto, com a mediação de um adulto, na forma como se pode escrever. Não basta avaliar a forma como as crianças escrevem e pensam sobre a escrita; é importante intervir. Em Portugal, temos desenvolvido programas de escrita com pequenos grupos de crianças de cinco anos (em geral, de três a cinco crianças), antes de serem alfabetizadas. Sugerimos-lhes que discutam umas com as outras como escrever determinadas palavras escolhidas geralmente a partir de uma atividade prévia (leitura de um livro, escuta de uma canção, de uma lengalenga...). Durante a discussão em que pedimos às crianças que pensem até chegarem a um consenso nas várias letras a



Foto: Jornalismo Ceale

escrever, o adulto dá as ajudas necessárias durante o processo da escrita, mediando as interações entre elas, chamando a atenção para determinados sons, para determinadas letras conhecidas, sintetizando as diversas propostas. Depois da escrita de cada palavra, o adulto mostra às crianças a escrita correta da mesma palavra, dizendo que foi um outro grupo de crianças que escreveu assim e leva-as a comparar as duas formas de escrita, a pensar nas semelhanças e diferenças e a decidir qual será melhor e por quê. Depois avaliamos, ao fim de algumas sessões, geralmente 10 sessões de 15 a 20 minutos, a forma como a escrita das crianças evolui. Esse tipo de trabalho está também sendo feito no Brasil pela Sara Mourão, pesquisadora do Ceale, e é muito se-

melhante: grupos de quatro crianças, de cinco anos, com uma proposta de pensar em conjunto como se escrevem determinadas palavras. O adulto vai escrevendo letra por letra do que as crianças dizem e [vai] fazendo com que elas compartilhem ideias e pontos de vista diferentes até chegar a um consenso. Aí fica uma produção escrita - uma palavra escrita pelo grupo de crianças.

E depois mostra a escrita correta. Por quê? Se a gente não disser que é correta, a criança vai ter uma forma de estar diferente e vai querer discutir. “Como vocês acham que os outros meninos pensaram para escrever assim?”. “E vocês, como pensaram?”. Dá para fazer um confronto entre a escrita que elas produziram e a escrita feita pelo outro grupo de crianças. Na maioria das vezes, elas vão fazer uma comparação. “Qual foi a primeira letra que vocês escreveram? E os outros meninos?” A gente faz esse confronto e depois chega a uma conclusão final - certa ou errada - porque o que importa aqui não é chegar a uma escrita correta, e [sim] que se pense no processo de escrita. O que fizemos no Brasil e em Portugal tem resultados semelhantes. A gente não faz muitas sessões. A Sara fez umas oito. A gente costuma fazer umas dez, mas não mais do que isso. Curtas, 15 minutos, 20 minutos. E, ao fim desse tempo, a gente verifica o tanto que as crianças evoluem. MUITÍSSIMO. No Brasil, igual.

### A compreensão da evolução na escrita, por meio de teorias como a psicogênese da língua escrita, tem qual importância nesse processo?

A teoria da psicogênese da língua escrita chamou a atenção para que a criança, muito antes do ensino formal, muito antes de ser ensinada a ler e a escrever, pensa sobre a escrita e constrói hipóteses sobre ela. O primeiro grande contributo da teoria psicogenética, do meu ponto de vista, é ter chamado a atenção para que a criança é um ser ativo que se interroga sobre o que a rodeia, que pensa a partir do que observa, que escreve desde muito cedo e que essa escrita tem uma lógica. Nessa perspectiva, não se deve olhar só para o produto final, para a escrita que a criança produz, mas para o processo, para a forma como a criança pensa para escrever. O segundo aspecto muito importante da teoria psicogenética é o fato de ter mostrado que o erro é muito importante para o processo de compreensão de como podemos ajudar a criança a melhorar. Antigamente não se olhava para o erro: ele era para riscar. Olhava-se para o que estava certo. A teoria psicogenética mostrou que, olhando para o erro, se consegue entender o processo de pensamento da criança e ajudá-la a evoluir.

Os trabalhos da Emilia Ferreiro foram e são para mim, sem dúvida nenhuma, inspiradores para o trabalho que ten-

ho desenvolvido, em que procuro olhar para a forma como a criança pensa e conceber que tipo de intervenção e de estratégias educativas se podem delinear para potenciar a evolução do seu pensamento.

### As crianças sempre estão em níveis diferentes nesse processo de aquisição da escrita. Como trabalhar com esses diferentes níveis?

As estratégias mais bem sucedidas são as de trabalhar com grupos de crianças que não têm o mesmo nível. Criamos grupos heterogêneos do ponto de vista da escrita. Em cada grupo não temos [só] crianças que ainda não relacionam linguagem escrita com linguagem oral, por exemplo. Temos, no mesmo grupo, [também] crianças silábicas e/ou crianças alfabéticas, que já fazem uma relação entre o oral e o escrito. É a discussão entre crianças de vários níveis que permite uma maior evolução. Quando se fazem grupos heterogêneos, o progresso é muito maior, desde que se saiba mediar as interações, o que é fundamental.

Na alfabetização formal, que em Portugal começa aos seis anos, temos usado formas parecidas, mas não iguais de trabalhar com as crianças. Aos seis anos, elas começam a ser ensinadas por professores que usam determinados métodos de ensino. Nós não interferimos. O que propomos, geralmente, é que, ao lado do método, sejam feitas outras coisas. Em Portugal, por exemplo, é muito comum utilizar-se o método fônico. Há também professores que utilizam métodos silábicos e outros que utilizam o método natural, que tem um ponto de partida global. No entanto, é sobretudo o método fônico que é usado. O que fazemos é propor atividades na sala de aula que podem complementar aquilo que o método traz, como, por exemplo, criar pares ou grupos de crianças com conhecimentos diferentes sobre a escrita e propor-lhes que pensem em conjunto sobre a escrita de palavras ou de textos, com a mediação de um adulto.

### Em Portugal, o método é de escolha do professor ou há políticas que direcionam para um ou outro método?

Em Portugal, cada agrupamento de escolas escolhe os manuais a serem usados. Para além do manual, é obrigatório usar livros de literatura para a infância. Os manuais induzem a forma de ensinar. Há professores que usam o manual exclusivamente. Os manuais com os livros de fichas que geralmente lhes estão associados induzem a utilização de um determinado método - geralmente o método fônico. No entanto, há muitos professores que não usam só o manual e há outros que o usam exclusivamente como instrumento de apoio. Portanto, há professores que usam

fundamentalmente os manuais, como há outros que usam outros suportes, como textos escritos pelas crianças, livros de literatura para a infância, revistas e outros suportes. Eu sou partidária da diversificação dos materiais usados para ensinar a ler e a escrever.

### Há pesquisas que analisam essa prevalência do método fônico em Portugal?

Fizemos um levantamento nacional sobre a forma como os professores do 1º ano do Ensino Fundamental trabalhavam o ensino da leitura e da escrita. Num primeiro momento, pedimos-lhes que respondessem a um questionário bastante exaustivo sobre aspectos metodológicos do ensino da leitura, aspectos materiais do ensino da leitura, utilização de livros infantis, avaliação das competências de leitura e de escrita e questões específicas do ensino da escrita. Os professores aderiram muito bem a esse questionário e conseguimos uma amostra nacional representativa das várias zonas do país. Identificamos três grandes grupos de professores: i) professores que trabalhavam predominantemente o código, ou seja, as correspondências grafema-fonema, que utilizavam menos os livros infantis e que utilizavam a cópia e o ditado como formas predominantes de ensinar a escrita; ii) professores que utilizavam o ensino do código, ao mesmo tempo trabalhavam a compreensão, usando mais os livros infantis e utilizando uma maior variedade de estratégias de ensino da escrita, nomeadamente, a par dos ditados e das cópias, a escrita de textos; iii) professores que centravam mais o ensino na compreensão, partindo dos textos das crianças e da literatura infantil para o ensino implícito das correspondências fonema- grafema. Fomos avaliar os resultados das crianças de uma amostra dos professores dos três grupos da zona da grande Lisboa no final do ano, em leitura e em escrita: leitura oral de palavras, compreensão leitora, escrita. Os resultados obtidos indicam que os professores que combinam, nas suas práticas, o ensino explícito das correspondências grafema-fonema, e trabalham, ao mesmo tempo, a compreensão de textos (Código/Compreensão) obtêm melhores resultados do que os professores que se focam predominantemente no ensino explícito das correspondências grafema-fonema (Código) e do que os professores que se centram na leitura e escrita de textos e no ensino implícito das correspondências grafema-fonema (Compreensão). Estes dois últimos grupos tiveram resultados parecidos, quer o grupo que trabalhava predominantemente o código, quer o grupo que trabalhava predominantemente a compreensão.

Um dos aspectos interessantes foi que as práticas identificadas nos três grupos não coincidem com os métodos que os professores diziam utilizar quando se lhes perguntava que método usavam. No grupo Código/Compreensão, por exemplo, havia professores que diziam usar o método fônico, profes-

sores que diziam usar o método natural e outros, o método silábico. No grupo Compreensão, acontecia o mesmo, apesar da percentagem dos que diziam usar o método fônico ser menor. Só no grupo Código é que todos os professores diziam usar o método fônico. Esses resultados permitiram-nos perceber que o método que os professores diziam utilizar não correspondia àquilo que efetivamente faziam – os professores fazem muitas coisas para além do método, e aquilo que fazem para além do método é o que parece determinar as aprendizagens dos alunos.

### A professora Magda Soares fala de uma tendência de importarmos estudos da língua inglesa para pensar a alfabetização no português brasileiro. Quais seriam as especificidades de se alfabetizar em língua portuguesa? E como é diferente no português brasileiro e no português europeu?

Eu acho que há muito a tendência de se importar o que é feito em países de língua inglesa, nomeadamente na Inglaterra e nos Estados Unidos, para Portugal e para o Brasil, o que não tem sentido. As características da língua implicam diferenças na forma de alfabetizar. Por exemplo, o português tem uma estrutura silábica predominantemente do tipo consoante vogal. As crianças portuguesas e brasileiras têm tendência a generalizar esse tipo de estrutura silábica, que é a primeira a ser aprendida e que é muito frequente, a outras sílabas, e as dificuldades que muitas vezes elas têm quando leem e escrevem palavras com sílabas mais complexas advêm da aplicação do padrão do que é mais comum para aquilo que é mais incomum. Portanto, têm muitas vezes dificuldade em ler e escrever sílabas mais complexas porque utilizam o padrão da sílaba canônica, consoante-vogal.

Sabendo isso (o que não existe no inglês), consegue-se interpretar os erros que ocorrem na leitura e na escrita dessas sílabas complexas (Consoante consoante vogal ou consoante vogal consoante, por exemplo) e pensar em estratégias para trabalhar com as crianças de forma a ultrapassar essas dificuldades. Se não se tiver em consideração as particularidades das diferentes línguas, a capacidade interpretativa dos erros que ocorrem e o conseqüente delineamento de estratégias pedagógicas ficam comprometidos. Há diferenças entre o português de Portugal e o português do Brasil. O Português do Brasil é bem mais fácil que o português de Portugal, porque no português do Brasil as vogais são abertas e pronunciadas. No Português Europeu é muito comum a redução de algumas vogais que não se ouvem, o que leva a dificuldades na escrita, em particular. É, assim, importante que as crianças tenham contato desde cedo com a escrita das palavras, pois é esse contato que leva a tomarem consciência da existência de certas vogais.

### Gostaria que falasse um pouco sobre as

**noções de consciência fonológica e consciência fonêmica e, ainda, se há alguma outra consciência desse tipo que é importante a criança desenvolver no momento de alfabetização.**

Consciência fonológica é a consciência dos sons das palavras e a capacidade de os manipular de uma forma deliberada: tem a ver com a consciência das sílabas, ou a consciência das unidades intrassilábicas, como a rima, por exemplo. É você conseguir contar, juntar, dividir, tirar, trocar sílabas de palavras: entender, por exemplo, que a palavra ‘batata’ tem três bocadinhos, três sílabas. A criança pode não saber dizer que são sílabas, mas que tem três pedacinhos. Não pensar na palavra ‘batata’ do ponto de vista só do conteúdo, mas do ponto de vista da forma. É ter sensibilidade à forma das palavras. É ser capaz de pensar em palavras que terminam da mesma forma, como, por exemplo, cão, mão, sabão, balão.

Consciência fonêmica é a consciência do fonema. É a consciência do som menor de todos nas palavras. A consciência fonêmica adquire-se fundamentalmente com a aprendizagem da leitura e da escrita. Para escrever, tem que se pensar nos sons, mas alguns sons não se ouvem de forma isolada, ouvem-se integrados em sílabas. É a escrita que nos permite ter consciência desses sons. A consciência fonêmica é você ser capaz de descobrir que, por exemplo, ‘pato’, ‘porco’ e ‘piada’ começam pelo mesmo som, neste caso, o fonema inicial. A consciência fonológica é mais genérica do que a consciência fonêmica.

Outra consciência muito importante para a aprendizagem da leitura e da escrita é a consciência lexical: a consciência de palavra. A consciência de quantas palavras há numa frase, de que as palavras que se ouvem num contínuo quando se fala se separam na escrita. Por exemplo, as crianças pequenas acham que ‘pato’ é uma palavra,

mas ‘de’ e ‘a’ não são. Por exemplo, quando se diz a frase: “Eu fui ao médico” e se pergunta a crianças antes do início da alfabetização quantas palavras há nessa frase, as respostas muitas vezes são ‘eu fui’ é uma palavra, ‘médico’ é outra’, ou então ‘eu fui ao médico’ é tudo uma palavra. Consciência de palavras é saber que “Eu fui ao médico” tem quatro palavras.

E há outra consciência que é fundamental na aprendizagem da escrita: a consciência morfológica, que é você entender que há palavras que derivam de outras, que a partir de um radical, de uma palavra mãe, podem-se produzir outras. Que há palavras que se pode saber como se escrevem se souber escrever a palavra mãe. Por exemplo: ‘casamento’. Como se escreve, com ‘s’ ou com ‘z’? Como você vai saber? Você não sabe. Mas se você pensar que casamento vem de ‘casa’ e se souber escrever ‘casa’, você sabe escrever ‘casamento’... se você tiver a consciência de que as palavras podem provir uma das outras e se habituar a pensar assim, você consegue descobrir como certas palavras se escrevem, mesmo quando não há regra. Isso é muito importante, mais para a escrita do que para a leitura. Para a leitura também é importante, para se entender o que certas palavras podem significar. Por exemplo, se você souber que [o prefixo] ‘re-’ significa ‘tornar a’, você pode descobrir o significado de palavras desconhecidas em que o prefixo ‘re-’ existe. Por exemplo, o significado de ‘refazer’, de ‘retornar’.

É importante, na Educação Infantil, desenvolver a consciência fonológica, a consciência de palavra e a consciência morfológica, que podem ser desenvolvidas brincando com a linguagem. A criança, quando é pequena, usa a linguagem para comunicar. São raras as ocasiões em que é levada a pensar sobre a linguagem. E é muito importante esse pensamento, pois favorece a aprendizagem posterior da leitura e da escrita.



# ARGUMENTAÇÃO TRABALHADA DESDE CEDO

A HABILIDADE PARA DEFENDER IDEIAS E PONTOS DE VISTA PODE COMEÇAR A SER DESENVOLVIDA JÁ NOS ANOS INICIAIS

Por Bruno E. Campoi

Quando se fala em argumentação, pode parecer, à primeira vista, que essa é uma competência complexa e que sempre envolve grandes debates públicos e discussões acaloradas de pessoas com grande saber sobre determinado assunto. Mas, na verdade, argumentar faz parte do dia a dia de todos, inclusive das crianças que estão nos primeiros anos escolares. Segundo Telma Ferraz Leal, doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), elas começam a argumentar desde muito cedo. Suas primeiras experiências acontecem espontaneamente nas relações familiares. As oportunidades para argumentar também acontecem na companhia dos colegas, nas brincadeiras em que é preciso assumir determinados papéis ou quando querem definir as regras de algum jogo.

Apesar de ser uma elaboração que fazemos, muitas vezes, sem pensar no ato em si, a argumentação pode ser aprimorada na sala de aula. Para isso, segundo Francisca Maura Lima, doutora na área de Educação e Linguagem também pela UFPE, podem ser criadas situações nas quais as crianças precisem decidir sobre questões da própria sala ou da escola: “a escolha do tema é fundamental para que haja mobilização para o debate. É importante que o tema seja polêmico, que permita a emergência de várias posições legítimas sobre ele”. E é exatamente dessa forma que a argumentação é desenvolvida no Centro de Educação Infantil Menino Jesus, no município de Lagoa Santa (MG), onde Claudinea Ferreira, professora da turma de Educação Infantil II, realizou uma experiência, colocando as crianças em roda para discutir por que gostariam que o parquinho fosse pintado. Isso fez com que logo elas comesçassem a argumentar e a defender seu desejo.

Um dos grandes diferenciais dessa prática, quando desenvolvida dentro da escola, segundo Francisca, é propiciar que a criança participe de um processo mais elaborado, em que ela aprende a acessar e selecionar informações de acordo com cada contexto. Isso é observado, na prática, na Escola

Municipal Augusta Medeiros, em Belo Horizonte (MG), onde a professora Érika Pettersen desenvolve com seus alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental a argumentação com o uso de gêneros literários. Enquanto lê para seus alunos histórias como “Menina Bonita do Laço de Fita”, vai tirando de um baú objetos pertencentes àquela história e perguntando o que as crianças conhecem sobre eles. Somente depois de contada a história e aguçada a lembrança é que ela começa a colocar algumas questões para que as crianças argumentem sobre, por exemplo, o que é possível aprender com determinado personagem e o que as crianças acharam dele. Além disso, segundo ela, a relação que os alunos fazem da história com aquilo que eles vivenciam também é uma ótima ferramenta para que a oralidade seja trabalhada.

## ARGUMENTAR SEM TER MEDO DA PRÓPRIA VOZ

Para trabalhar argumentação na escola, é preciso também que os professores tenham cautela. Francisca defende que a escola, enquanto instituição, tem seus próprios valores e sua própria voz, o que “é importante que tenha”, mas “quando um tema é discutido e a professora (na condição de representante da escola) assume com muita autoridade a posição da escola, os pontos de vista são homogeneizados, [e] as crianças assumem de forma geral o ponto de vista institucional”. Assim, é preciso que se desenvolva um debate sem autoritarismos e que possibilite a divergência para uma experiência mais eficaz de argumentação.

A atividade argumentativa desenvolvida por Claudinea foi possível por esse motivo, já que, antes mesmo da discussão sobre a pintura do parquinho, as crianças foram estimuladas, sem a interferência da professora, a falarem o que gostariam que fosse melhorado na escola. As sugestões foram anotadas na lousa e a escolha foi feita por votação. Depois de argumentarem sobre a pintura do parquinho, ainda foi possível, com a ajuda da professora, a criação de uma carta destinada à diretora com os argumentos anotados no quadro durante a discussão.

Além das atividades desenvolvidas por essas professoras, Telma sugere também o desenvolvimento de outras atividades, como as de organização e participação em debates, leitura e produção de cartas de reclamação, cartas de leitores, artigos de opinião, dentre outras. O importante é que a criança possa emitir opinião, questionar, duvidar e sugerir. O desenvolvimento da habilidade de argumentação por meio dessas atividades é possível, segundo ela, porque são desenvolvidas competências importantes, como a de anunciar um ponto de vista, justificá-lo, contra-argumentar, analisar proposições contrárias, dentre outras. Entretanto, como lembra Francisca, “o convencimento até faz parte do processo, mas é apenas consequência (...) se não estamos dispostos a estabelecer um diálogo, não somos bons argumentadores”, afirma.

Francisca afirma, ainda, que as situações de conflito são necessárias para que as crianças aprendam a lidar com as diferenças. Dessa forma, o papel dos professores e professoras deve ser o de mediador desses possíveis conflitos que possam surgir, e não o daquele que os evita. Segundo ela, ainda há uma ausência do “tema” da argumentação na formação dos professores, o que “deixa adormecida a discussão sobre uma aprendizagem que é fundamental, faz parte das relações, acontece todos os dias”. Telma acrescenta que, se o professor tem dificuldade em argumentar, ou em auxiliar os alunos a elaborar seus pontos de vista e justificá-los, pode fortalecer pouco a aprendizagem argumentativa.

#### UMA FORMA DE TRABALHAR A ARGUMENTAÇÃO

As situações em que os gêneros argumentativos são trabalhados de maneira direta e sistemática nas salas de aula do início do Ensino Fundamental ainda são a exceção, não a regra. De acordo com Dorotea Frank Kersch, doutora em Filologia Românica e pesquisadora na linha de pesquisa “Linguagem e Práticas Escolares” da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), os gêneros textuais que envolvem a argumentação só começam a aparecer nos anos finais do Ensino Fundamental ou, em alguns casos, somente no ensino médio. Outro agravante é o de que, segundo a experiência dela, muitos dos professores com os quais ela teve contato não seguiam o “fio condutor” dos livros didáticos, usando apenas partes deles ou mesmo partes de coleções diferentes.

Para que a argumentação seja trabalhada nas escolas, Dorotea recomenda o trabalho com Projetos Didáticos de Gênero (PDGs), que são um conjunto de atividades de leitura e escrita trabalhadas de acordo com o contexto, nas quais esses aprendizados são tratados como práticas sociais, cujos

textos se relacionam com as demandas dos alunos e das professoras e professores e com seu agir no mundo. De acordo com a pesquisadora, essa é uma boa maneira de trabalhar a argumentação em sala porque, “tendo os gêneros como catalisadores das atividades, em que múltiplos letramentos são acionados, os alunos se apropriam naturalmente de gêneros considerados difíceis”. Logo, se a adequação ao contexto social e a maneira como os textos são trabalhados fazem com que o uso de determinado gênero seja natural e compreensível para eles, os alunos ficarão mais motivados e não vão considerá-lo difícil.

Um exemplo em que um PDG foi usado no ensino da argumentação nos anos iniciais é o da professora e pesquisadora Jane Engel Corrêa, que desenvolveu com seus alunos do terceiro ano da E.M.E.F. Caldas Junior, em Novo Hamburgo (RS), um debate regrado sobre o aumento da violência. O tema surgiu quando ela percebeu que muitos deles traziam relatos para a sala de situações que estavam acontecendo no bairro da escola, em uma época em que houve um grande aumento nos casos de violência. Segundo ela, a argumentação oral foi escolhida porque se tratava de crianças ainda em alfabetização. Assim, depois de uma produção inicial na qual as crianças tentaram criar um debate com base nos conhecimentos delas, assim como defende o PDG, a professora ensinou o que era o debate regrado e suas características e também mostrou vídeos de alguns debates reais. A partir daí se escolheu quem seria o mediador, os debatedores e a plateia, que também participou fazendo perguntas. Dessa situação surgiram falas, como: “a solução é a polícia conversar com os bandidos e dizer que eles não podem mais fazer isso, que eles têm que ser gentil...”, que demonstram como a argumentação nos anos iniciais não só é possível como também importante.





# MAIS DE CEM ANOS DE AFETO

COM TEMAS UNIVERSAIS, COMO AMIZADE, OBEDIÊNCIA, AJUDA AO PRÓXIMO E PERDÃO, A LITERATURA INFANTIL DE ALAÍDE LISBOA AINDA HOJE AUXILIA EM SALAS DE AULA

Por Bruno E. Campoi

Mulher à frente de seu tempo e uma das escritoras mais importantes de Minas Gerais, Alaíde escreveu tanto livros literários quanto didáticos. Como autora de contos, ela conseguiu mergulhar no universo infantil e descobrir como agradar a diversas gerações de pequenos leitores, que ainda hoje se empolgam com seus livros, sem deixar de lado questões pedagógicas.

Maria Imaculada Nascimento, doutora em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela UFMG, e Kelen Benfenatti, doutora em Estudos Literários pela UFMG, afirmam que a escritora considerava a formação dos leitores “um processo contínuo e complexo”, que envolve não só o desenvolvimento estético e intelectual, mas também moral e cidadão. Além disso, segundo elas, “sua literatura destinada ao público infantil está carregada de sua preocupação com o ensinar. Professora e escritora estão juntas no processo de criação literária, sem, contudo, deixar que certo ‘pedagogismo’ apague o valor estético de sua escrita”.

Isso é visível, por exemplo, em seu maior clássico: *A Bonequinha Preta*. O livro, lançado em 1938, conta a história de uma bonequinha que, deixada sozinha em casa por sua dona, acaba ficando curiosa com o miado de um gatinho. A bonequinha sobe na janela para conseguir vê-lo, mas acaba caindo do outro lado, dentro do cesto de um verdureiro, e desaparece. Criada em um universo ficcional, a história estimula a criatividade e a imaginação ao mesmo tempo em que ensina valores como a amizade, a bondade e o perdão. Kelen e Maria Imaculada explicam que “ela se volta a questões que considera importantes para a formação do leitor, [Alaíde] quer mais que emocionar por meio de suas personagens, quer alcançar o leitor, quer convidá-lo a pensar”.

A utilização dos livros de Alaíde Lisboa ainda ocorre com frequência em salas de aula. Um exemplo é o da professora Clenice Griffo, do Centro Pedagógico da UFMG, que utiliza muitas vezes com sua turma de

segundo ano, na atividade de roda de histórias, livros da autora, como *A Bonequinha Preta*, *O Bonequinho doce* e *Ciranda*. Ela explica que usa os livros de Alaíde porque “são histórias delicadas, sensíveis e ao mesmo tempo têm movimento, aventura e as crianças se identificam com os personagens”. Além disso, Clenice afirma que esses livros permitem uma leitura mais animada, com entonação e até mesmo com o uso de fantoches. Assim, a participação e o envolvimento das crianças é inevitável.

Entretanto, mesmo sendo uma obra que perpassa gerações, Cristina Gouveia, doutora em História da Educação e professora da UFMG, afirma que o livro “*A Bonequinha Preta*”, por exemplo, precisa ser entendido também dentro do seu contexto de lançamento. Segundo ela, na década de 1930, houve uma transformação da literatura infantil brasileira, com a mudança de uma perspectiva europeia para uma mais nacional, que retratava melhor a identidade brasileira. Ela explica que isso ocorreu devido à mudança de foco da produção cultural e da política nacionalista do governo de Getúlio Vargas.

Ainda que o uso de *A Bonequinha Preta* seja comum em salas de aula para promover maior diversidade, Cristina ressalta que, mesmo que o livro também tenha um valor afetivo muito forte, ele não cumpre exatamente o objetivo de valorizar a identidade étnico-racial de pessoas negras. Isso ocorre já que, embora o livro tenha sido escrito em um período em que a literatura começava a deixar de ignorar a diversidade, ainda assim os personagens dos livros da época eram tratados, em suas palavras, “de maneira desqualificante”. A boneca da história não é a protagonista; a protagonista é a menina. “Então ela surge, mas numa posição de alteridade, que é comum à época”, explica Cristina. *A Bonequinha Preta*, então, ainda não representa uma valorização estética que, segundo Cristina, é importante para que a criança

possua uma imagem positiva da própria identidade.

### PARA ALÉM DAS HISTÓRIAS

Longe de serem apenas livros para entretenimento, as obras infantis de Alaíde Lisboa podem ser um ótimo auxílio no contexto de ensino de leitura e escrita. Segundo Magda Soares, “Alaíde Lisboa escreveu os livros pensando exatamente em crianças em fase de alfabetização, por isso o vocabulário é simples, as frases curtas”. Magda explica que seus livros foram muito usados nas escolas quando predominava na alfabetização o método global de contos. Além disso, o conteúdo visual presente neles também auxilia nesse processo de ensino. De acordo com Maria Laura Pozzobon, “as imagens e as ilustrações dos livros infantis possibilitam leitura (s) e, assim, provocam a elaboração de narrativas, sejam elas orais ou escritas, e (...) ampliam o repertório de leitura de mundo de cada leitor”. Assim, é comum que, em aulas como as da professora Clenice, as crianças frequentemente saiam da posição fixa de receptores para também encenar partes da história ou relacioná-las com algo que aconteceu em suas vidas.

As histórias de Alaíde Lisboa também abrem possibilidade para discussões que vão além do livro. Um exemplo é o caso da professora Ivani Ferreira que, ao lecionar para a turma do Maternal II, na EMEI Conceição de Itaguá, em Brumadinho (MG), realizou uma experiência bastante inusitada, utilizando o livro *O Bonequinho Doce*. Ele narra a história de duas irmãs, Lucinha e Lalá, que queriam ter um irmãozinho para que pudessem brincar. Elas têm, então, a ideia de fazer, com um pouco de água, farinha e açúcar, um bonequinho. Entretanto, logo que é levantado da forma, ele sai correndo sem deixar que ninguém o pegue.

Durante a história, as crianças são ensinadas sobre a importância da amizade, da responsabilidade e da perseverança. Mas, para além disso, Ivani enxergou uma outra possibilidade: a de usar a história como base para o desenvolvimento de um projeto com seus alunos que visou trabalhar o conhecimento e o reconhecimento das partes do corpo humano. Assim, como o bonequinho é moldado na história, as crianças foram estimuladas a aprender o nome de cada parte, com o auxílio de um espelho. Além disso,

foram feitos bonecos comestíveis com o formato das crianças e elas ouviram músicas com letras que citam partes do corpo, resultando em uma atividade interdisciplinar.

A importância das obras infantis de Alaíde Lisboa não fica restrita ao ambiente da sala de aula ou ao universo infantil. Um exemplo disso é o da contadora de histórias Gledes Gualberto, conhecida como Guegué, que faz diversos espetáculos no município de Belo Horizonte e região, contando a história do livro *A Bonequinha Preta* em situações cênicas em que utiliza bonecos e adereços. Segundo ela, essa foi uma história que marcou sua infância e que, por isso, a escolheu para ser apresentada. Assim, Guegué encontrou uma maneira de “dar vida e reviver as boas lembranças a que a obra remete”.



### UMA HISTÓRIA DE CONQUISTAS

Nascida em Lambari (MG), Alaíde Lisboa atuou durante sua vida como escritora, jornalista, política e educadora, falecendo aos 102 anos em 2006. Ela se destacou por suas produções nas áreas de literatura infantil, didática e ensaística. Foi também integrante da Academia Mineira de Letras e, aos 45 anos, tornou-se a primeira mulher a ocupar a cadeira de vereadora em Belo Horizonte, atuando de 1949 a 1952. Confira mais sobre a vida de Alaíde no site da Faculdade de Educação da UFMG:

[www.fae.ufmg.br/alaidelisboa/conteudo.htm](http://www.fae.ufmg.br/alaidelisboa/conteudo.htm)



# TESSITURAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Por Gilda Rodrigues Rocha\*

Descobri, vivenciando, que o único caminho que possibilita mudança no ser humano é a educação. Desde que entrei na Licenciatura em Educação do Campo na UFMG, até recentemente, na pesquisa do Mestrado Profissional em Educação do Campo pela UFRB, entendi que a educação precisa ser adjetivada, sendo importante refletir se qualquer educação serve a qualquer projeto de sociedade. Por essa compreensão emancipatória de educação, permaneci na Educação do Campo, pesquisando a formação de professor como potencial na emancipação do sujeito do campo. A Escola Estadual Lídio Almeida – EELA, situada no Distrito de Itapiru, em Rubim (MG), foi objeto e terreno desta pesquisa por ter na sua materialidade de existência questões que desafiam pensar a formação de professores na perspectiva da Educação do Campo. É uma escola que atende 100% de estudantes oriundos do campo, e tem na formação de professores a expectativa de que se reconheçam como sujeitos do campo e escola com sua identidade pautada em princípios da Educação do Campo. Como mobilizar um grupo de educadores de uma escola do campo para que se tornem sujeitos coletivos e participativos nessa construção de Escola do Campo? Foram realizadas quatro oficinas de formação com o grupo de docentes que atuavam na EELA, em 2017, adotando a metodologia da Pesquisa-Ação. Participaram seis educadores do sexo masculino e 18 educadoras do sexo feminino. Foram demandadas oficinas que pudessem discutir com os professores sobre a Educação do Campo de que estamos falando e sobre a escola do campo que queremos construir.

A primeira Oficina, intitulada “O território do Vale do Jequitinhonha e a identidade campesina”, teve como objetivo a reflexão sobre a escola em que atuavam e as suas representações sociais. Surgiram depoimentos, como os do educador D.S.J., que orientaram os

objetivos das próximas oficinas: o que seria essa Educação do Campo? “Estou aqui pensando... (pausa) que escola é essa? Essa escola tem que vir da veia, sabe? Eu me sinto incapacitado ainda. O que é que nós professores estamos fazendo? Eu me preocupo, mas o que eu tenho feito para, de fato, mudar isso?” O educador pautou a discussão do coletivo que teve como tarefa fazer a representação do Vale do Jequitinhonha (MG).

A segunda Oficina de formação, “As trilhas da Educação do Campo, concepções e princípios”, teve como objetivo compreender os processos históricos que constroem a escola do campo. É necessário que não compreendamos a Educação do Campo como sendo uma educação isolada, à parte; na verdade, é importante pensar o todo, o histórico e as condições reais que constroem a escola/educação da classe trabalhadora. Essa discussão foi relevante para que o grupo compreendesse que a formação do educador do campo passa pela escola, logo, que escola é essa? Qual a sua origem?

A terceira oficina de formação, “Educação do Campo descobrindo e construindo caminhos”, foi o momento de nos assumirmos enquanto sujeitos: afinal, devemos repetir a história ou construir a nossa coletividade em prol de nossa escola do campo? Quando chamado à responsabilidade do fazer coletivo, da participação e da luta pela escola do campo, o grupo se dispôs a contribuir com essa construção de identidade de escola do campo.

Para falar da quarta e última oficina de formação, “Encerrando um ciclo e iniciando um longo caminho na construção da Educação do Campo na Escola Estadual Lídio Almeida”, trago um depoimento que ajuda a representar o significado dessa formação coletiva. O educador D.S.J., o mesmo a questionar o que é Educação do Campo na primeira oficina, reflete: “estou aqui agora pensando que no início das nossas oficinas



Fotos: Acervo Pessoal.

*eu queria saber se essa Educação do Campo era para ajudar o menino a ficar no campo ou sair do campo. E agora eu acho que sei a resposta. Eu estou envergonhado por saber tão pouco sobre agronegócio, campo, Educação do Campo. Estou curioso e com vontade de saber mais. Na última oficina aqui você trouxe para nós uma realidade que está aqui debaixo dos nossos pés, um assentamento, uma ocupação e o latifúndio e nós nunca paramos para discutir sobre isso. Agora eu estou começando a trabalhar isso com meus alunos. Entender mais de nós mesmos. Eu acho que já sei para quê e por que Educação do Campo.”*

Essa experiência traz na sua essência a trama entre a concepção e os princípios da Educação do Campo e a formação de professores, sem perder de vista que o objetivo geral dessa pesquisa era desenvolver a formação docente como estratégia de mobilização para afirmação de escola do campo. Os professores educadores da Escola Estadual Lídio Almeida, que nos mais

diversos momentos desta construção demonstraram receio e desconstrução de certezas, desafiaram-se a ir além, a trilhar novas construções coletivas na busca constante por emancipação. Repensar o lugar social de cada homem, de cada mulher e de cada educador do campo foi um dos pilares dessa formação de professores da Educação do Campo.

\*Gilda Rodrigues Rocha – Mestre em Educação do Campo pela UFRB, licenciada em Educação do Campo com habilitação em Língua, Arte e Literatura pela UFMG. Professora da Educação Básica da rede estadual de Minas Gerais. Assistente Técnico em Educação Básica na rede estadual de Minas Gerais. Professora Mediadora no Programa MédioTec do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais.

# HERANÇA

Ana Elisa Ribeiro

“Lisa, será que você pode dar uma passada aqui para ver o que você quer levar?”, diz minha avó ao telefone, com a voz séria e sem embargo.

Adiei aquela ida o quanto pude, mas tinha de ir. Era um chamado cheio de consideração, afinal, eu fora a leitora mais voraz daqueles livros, naquelas estantes de aço cinza, naqueles tempos de adolescência. Ela não sabia, mas o fato de emprestar, de mostrar, de falar um pouco sobre cada história, de me seduzir com as promessas de um livro eram a atitude de uma mediadora, de uma curadora, de uma amorosa conquista da leitora que estava por vir. Uma leitora contumaz, que não se esqueceria nunca mais de que a leitura é parte da vida, tal como comer, dormir e trabalhar.

Desci a rua sem pressa. Ensaiei o respeito com que entraria no quarto dela. Fiz e refiz, em minha cabeça, o trajeto da entrada até o andar de cima, onde ela instalara sua biblioteca, juntamente com sua cama, seu armário de roupas, uns tênis de corrida, as barrinhas de cereal. O dia estava bonito, embora o momento não fosse dos melhores. Quem se imagina em uma situação como essa? Àquela altura? Nunca. Desci a rua pensativa, sem chorar, mas cheia de uma cerimônia que jamais tive enquanto ela era viva.

Bati a campainha. Alguém mexeu na fechadura, um barulho de chaves chacoalhou minha alma. É mesmo verdade isto? O portão eletrônico se abriu lentamente. Entrei pela garagem, desviando-me do retrovisor do carro. Cumprimentei as pessoas à porta, todas muito sérias, mas já resignadas. Há males para os quais não há solução. Adentrei a sala de baixo, onde fitei uma outra estante de livros, maior, de madeira, a estante de minha avó, onde se misturavam a TV, os porta-retratos e os volumes de capa dura. Subi a escada à direita, já com vontade de estar apenas sonhando. Passei por outro corredor, onde mais uma estante antiga de livros ocupava um canto. Entrei no quarto que era dela.

A janela aberta deixava ver um dia aparentemente comum lá fora. As estantes, três ou quatro, lado a lado, mostravam centenas de lombadas coloridas muito bem organizadas. O armário de roupas tinha uma das portas aberta, sinal de que alguém estivera ali a mexer. Dali não quero nada, pensei. Não há nada mais triste do que levar as roupas dela, ainda com seu perfume, para habitarem outro lugar. E com os livros? O que os livros carregam dos seus donos, de seus leitores? Trazem deles algo da alma? Dos olhos, das eventuais lágrimas caídas? Fotografias, bilhetes, anotações, papéis de propaganda, de balas, de chicletes?

Passei a observar, respeitosamente, as estantes. O eco das palavras de minha avó me assombrava: você pode dar uma passada aqui para ver o que você quer levar? Não era questão de querer. Era uma necessidade. Ninguém deseja estar no meu papel. Ninguém quer descer a rua a fim de se tornar o depositário dos livros de um ente querido. Mas é necessário tomar essa atitude para evitar que as obras sejam queimadas, jogadas no lixo, destruídas, como se nunca tivessem tido importância. Quem é chamado a fazer estes resgates? Outros leitores, evidentemente. Outras pessoas capazes do amor aos livros e à literatura. Outros seres capazes de compreender a relação das pessoas com suas leituras, base de suas formações, elementos de sua própria existência. Era uma tristeza, mas também uma imensa honra ser chamada a fazer a seleção dos volumes que seriam levados dali, antes do desmonte das estantes, da decomposição do quarto. Os livros eram importantes para ela e para mim. Ela os emprestara à sobrinha mais velha, que os lera com o ímpeto curioso de quem se apaixona pelas letras. Tais livros, uma parte apenas dos que ali figuravam, ainda sem novo dono, eram, afinal, elos que uniam duas pessoas, que faziam pontes, que foram assunto de muitas conversas, que ajudaram a construir respeito, amor e amizade. Não eram apenas objetos neutros, como poderiam parecer, à primeira vista. Eram laços.

Aproximei-me das estantes. Toquei cada lombada com delicadeza. Reconheci, pela cor e pelo tamanho, vários volumes lidos. Tentei compreender a lógica da organização das obras ali reunidas ou separadas. Fui, cuidadosamente, retirando uns volumes das estantes e empilhando na cama, para que pudesse decidir o que levar. Esta operação durou quase uma tarde e poderia ter sido mais. Minha ansiedade de ir embora, de sair daquela situação, foi maior que meu desejo pelos livros. As imagens – visuais e auditivas – da tia leitora, tão jovem e efusiva, a me mostrar cada capa e a fazer resumos sedutores dos enredos tornavam minha estada ali muito difícil, especialmente quando eu era tomada por uma sufocante vontade de chorar. Era saudade. Tristeza. Afeto.

Saí do quarto com uma dezena, talvez, de volumes nas mãos. Abracei-os, para que não caíssem, mas não era apenas esse o motivo do abraço. Desci as escadas para pedir uma sacola. Não me lembro mais do que se seguiu, tal era minha vontade de chegar em casa. Minhas estantes altas receberiam a herança precoce. Não eram roupas, nem joias, nem dinheiro, nem móveis. Eram os livros que compartilhamos ao longo de vários anos, livros que nos uniram e nos aproximaram, em conversas que durarão para sempre. As pessoas ficam bem menos ausentes na metonímia com os livros que foram seus, lidos e compartilhados, durante e depois da vida.