



EM DESTAQUE

A proposta da Política Nacional de Alfabetização (PNA) em perspectiva p. 10

ENTREVISTA

MARIA LÚCIA CASTANHEIRA
Letramentos e aprendizagem da leitura e da escrita p. 16

CRIANÇAS BILÍNGUES

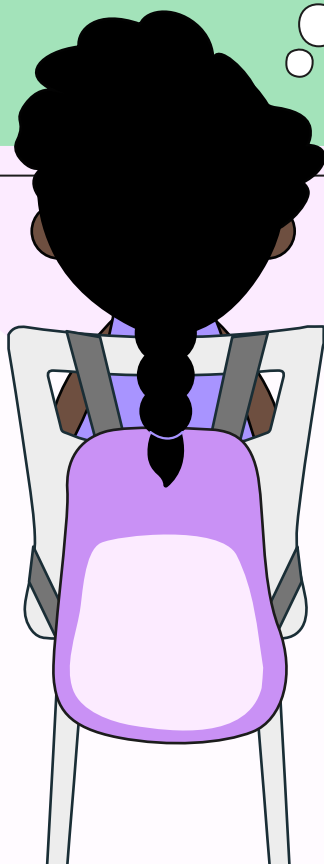
A alfabetização de alunos surdos em Libras e português p. 8

MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA

A prática pode ser realizada pelo professor ao longo dos anos escolares de diferentes maneiras p. 22

ALFABETIZAÇÃO SOB VÁRIOS ASPECTOS

As contribuições de diferentes áreas de conhecimento no século XX para o ensino da leitura e da escrita p. 6



E MAIS+

Livros informativos | Iniciação à docência | Neurociência e alfabetização | Classificados: escrita de livro com fotografias e projeto de atividades sustentáveis na escola

ALFABETIZAÇÃO EM TRISTES TEMPOS!



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

Estamos vivendo um momento de suspensão causado pela pandemia: suspensão de um modelo de escola, suspensão de expectativas, conflitos entre prioridades, como a que vivemos em alguns países de como garantir a vida e também desenvolver a economia, como se a economia pudesse funcionar a despeito de uma grande tragédia.

Neste momento é que estão ressaltadas as desigualdades sociais, quando temos sistemas que funcionam com aulas em tempo real, com interação entre alunos e professores e materiais disponíveis, ao mesmo tempo em que vários grupos sociais estão alijados do direito à vida, do direito à educação. A epidemia não escolhe classes sociais, mas as classes mais favorecidas têm melhores condições para o isolamento social, não vivem o drama do desemprego e da sobrevivência. Que alfabetização é possível nesse contexto?

Ao tentar responder a essa pergunta, vemos que não há respostas fáceis, pois se a alfabetização garante certa autonomia das crianças, jovens e adultos para realizar tarefas em casa, a própria alfabetização depende de intervenções específicas que uma atividade enviada para casa não garante. Em qualquer processo educacional, e especialmente no período da alfabetização, não só os alunos dependem dos professores, como o processo de alfabetização se faz na relação entre os pares. O que uma criança pensa e externaliza repercute no que o professor tem que fazer com ela e todos são impactados. Essa relação aprendida num grupo, esse repertório que cada turma tem e constrói a cada encontro não é substituída por atividades remotas. Assim, como bem nos mostra Maria Lúcia Castanheira, nossa entrevistada deste número, outras relações têm que ser inventadas fora do modelo escolar que conhecemos. Mas isso não se inventa da noite para o dia, com todas as instituições abaladas e com o chamado novo normal.

O resultado de uma educação à distância aplicada a todos os alunos, em qualquer idade e tempo escolar, mostra o quanto esse modelo que parece “eficaz” tira a agência do professor e a agência dos alunos construída em relações presenciais. A transferência de responsabilidade para as famílias desnuda as condições de desigualdade que a defesa do home schooling esconde.

Nesse contexto, esperam-se outros papéis da família, quando são diversos os seus letramentos, as condições culturais, sociais e econômicas. O episódio recente de uma mãe que devolveu o livro didático da escola alegando ser analfabeta mostra a diversidade de situações de exclusão. A sociedade, em geral, e as famílias passam a reconhecer as especificidades profissionais para lidar com a educação escolar. Sistemas de ensino que não estavam preparados e suas primeiras ações de enviar algo para casa, assim como aulas remotas produzidas sem recursos técnicos, pois os professores e as escolas não os têm igualmente, abrem as veias da escola para a sociedade. O rei está nu.

Uma tecnologia reificada e fora das relações de poder que a envolvem parece ser a solução mágica, num país em que o acesso a dados e a dispositivos não é para todos. As crianças e as famílias, dos mais diversos estratos sociais, exercem práticas de letramento digital e essa é uma descoberta interessante, mas não é, por si só, uma condição para que as ações educacionais ocorram e atinjam a todos através das tecnologias digitais. Trata-se de outros tipos de letramento e não aquele escolar, acadêmico, que precisa ser aprendido em contextos culturais específicos.

Sem um rumo do governo federal, os sistemas estaduais e municipais se deparam com momentos e decisões as mais diversas: o primeiro, de espanto e medo; o segundo, de imobilidade; e um terceiro, de ativismo, para manter algum processo em curso. Daqui para a frente, com a possibilidade de extensão do isolamento, o tempo será o de reinventar a escola, o ensino, as relações, e isso se fará com novos protocolos, novas ciências e com o diálogo com experiências nacionais e internacionais.

As discussões sobre a Política Nacional de Alfabetização, apresentadas neste número, mostram que alfabetização não se faz sem redução das desigualdades, sem investimento na educação, sem diversidade de enfrentamentos metodológicos e desconsiderando a diversidade de contextos. Alfabetização também não se faz com o apagamento de sua história e do acúmulo de conhecimentos de tantos pesquisadores, gestores e professores. A alfabetização no Brasil caminha, mas seus problemas têm que ser enfrentados em sua complexidade e com a continuidade de políticas de Estado.

Este número mostra como o ato de ensinar e aprender os objetos de conhecimento do mundo da escrita é complexo, havendo vários campos de pesquisa que se complementam ou que trazem novas questões. No entanto, qual ciência da leitura está preparada para este contexto? Qual paradigma daria conta dessa nova realidade no ensino da leitura e da escrita? Quais áreas podem dar respostas à pedagogia desses tempos? Pesquisas atuais e futuras sobre esse momento inusitado e práticas pedagógicas inéditas virão com o tempo.

A angústia de tantos educadores e famílias e o esforço das escolas para manter vínculos com os alunos estão cedendo lugar para ações mais específicas de alfabetização. Aguardemos, mas não sem propor ações coerentes que não aprofundem as desigualdades.

EXPEDIENTE

Reitora da UFMG: Sandra Goulart Almeida | Vice-reitor da UFMG: Alessandro Fernandes Moreira | Pró-reitora de Extensão: Cláudia Mayorga | Pró-reitora adjunta de Extensão: Janice Amaral | 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: Andreza Miranda, Naide Sousa e Natália Vieira | Revisão: Lúcia Helena Junqueira | Colaboração: Camila Sant'Anna Vieira, Dayse Garcia Miranda, Luciana Mendonça Alves, Marta Passos Pinheiro e Rosângela Gabriel

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 JORNALISMOCEALEUFMG@GMAIL.COM OU LIGUE (31) 3409-5334.

A neurociência explica os processos de alfabetização?

Luciana Mendonça Alves - Professora Adjunta do Departamento de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da UFMG e docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Fonoaudiológicas da UFMG.

A aprendizagem da leitura e da escrita, diferente da linguagem oral - que é aprendida naturalmente -, demanda instrução educacional direcionada. Isso porque a escrita é uma tecnologia desenvolvida pelo homem, e o nosso cérebro não é originalmente programado para processar essa forma de linguagem. No entanto, o cérebro, pelo mecanismo de plasticidade neuronal, se adapta e se modifica para que as áreas biologicamente programadas para outras tarefas se adaptem ao processamento da linguagem escrita.

Estudos recentes têm evidenciado o neurodesenvolvimento como um processo maturacional interativo, influenciado tanto por fatores individuais (biológicos) quanto ambientais. Assim, o ambiente (escolar /familiar) é essencial para a neuromaturação e o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Da mesma forma, o próprio processo de neurodesenvolvimento e maturação da criança impulsiona a sua aprendizagem nos ambientes.

A neurociência tem, cada vez mais, explicado os processos de alfabetização com evidências cientificamente fundamentadas. Os estudos extrapolam os processos neurobiológicos e alcançam a importância da interação e contribuição mútua entre os aspectos neurobiológicos e ambientais / socioemocionais, além das diversas possibilidades adaptativas de aprendizagem em casos de dificuldades nesses aspectos.

As novas tecnologias de detecção do funcionamento do sistema nervoso têm permitido vasta exploração neste campo. As pesquisas da última década do pesquisador francês Stanislas Dehaene, por exemplo, têm evidenciado que há uma área específica do cérebro, situada na região occipitotemporal ventral do hemisfério dominante, que processa as habilidades visuais e auditivas, de forma a promover a leitura. Tal área se especializa, desenvolve e se modifica após a alfabetização, mas, antes de se aprender a ler, destina-se à habilidade de reconhecimento de faces e objetos - fenômeno que o pesquisador chama de reciclagem neuronal. Assim, mais do que métodos, é importante que as discussões em educação e as políticas públicas direcionadas a esse campo levem em consideração as contribuições dos avanços neurocientíficos para as escolhas acertadas quanto aos procedimentos, processos e ações direcionadas à aprendizagem da tecnologia mais importante já inventada: a leitura! Então, sim! Cada vez mais, a neurociência traz importantes contribuições para os estudos dos processos de alfabetização.

Rosângela Gabriel - Professora e pesquisadora do curso de graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

Nas últimas décadas, as neurociências avançaram muito no sentido de compreender o cérebro humano e como ele adquire e processa a linguagem e a leitura, constituindo um conjunto robusto de pesquisas denominado ciência da leitura. Muitos dos conhecimentos hoje disponíveis aos estudiosos e pesquisadores se opõem ao senso comum ou mesmo àquilo que temos consciência enquanto leitores experientes. Dadas as dimensões desta coluna, vou me deter em apenas três pontos: visão, decodificação, compreensão.

Abraham Lincoln afirmou que a “escrita – a arte de comunicar pensamentos para a mente por meio dos olhos – é a maior invenção da humanidade”. A escrita pode ser considerada a maior invenção da humanidade, pois permite que os conhecimentos sobrevivam aos seus criadores e possam dar origem a novos conhecimentos. Mas a frase de Lincoln chama a atenção para outro aspecto importante da leitura: o papel dos olhos.

Nossos olhos têm um papel fundamental no processamento da leitura e as redes corticais que propagam a informação visual passam por uma espécie de reciclagem durante a aprendizagem da leitura: parte dos neurônios dedicados inicialmente ao processamento visual é deslocado para uma região mais à esquerda do córtex visual e passa a se especializar no processamento dos caracteres utilizados por um determinado sistema de escrita, no nosso caso, o alfabético. Esse deslocamento à esquerda é estratégico, porque esses neurônios especializados na leitura serão conectados às regiões de processamento fonológico e semântico da linguagem, também localizadas predominantemente no hemisfério esquerdo do cérebro.

Em escritas alfabéticas, como o português, letras representam fonemas (sons que marcam distinção em uma língua). Portanto, para ler, é condição indispensável associar a palavra escrita (sequência de letras) a seu significante sonoro (pronúncia da palavra/imagem acústica), a fim de ativar o significado necessário à compreensão de palavras, expressões, textos.

Por outro lado, a amplitude do conhecimento linguístico, seja ele em sua forma oral ou escrita (conhecimento das palavras, das expressões, das construções sintáticas...), juntamente com a fluência na transformação de sinais gráficos em informação linguística serão determinantes na compreensão leitora.

Assim, podemos dizer que as neurociências explicam muitos processos subjacentes à alfabetização. Entretanto, a busca do conhecimento é um processo dinâmico, em que novos conhecimentos geram novas perguntas, fazendo avançar o que sabemos em uma determinada área.

Foto Grafia

PROFESSORA PROPÕE A ESCRITA DE UM LIVRO A PARTIR DE FOTOS DO ACERVO PESSOAL DOS ALUNOS

Andreza Miranda

“A quem dedicarei o meu primeiro livro como autor?”. Com o intuito de valorizar o interesse das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental em atividades que englobam o manual e exploram sua criatividade, Izabel Gil, a professora de Geografia da ETEC Prof. Eudécio Luiz Vicente, desenvolveu como atividade a escrita de um livro com fotos dos alunos.

Izabel leciona no Ensino Médio, mas adaptou o projeto para o Ensino Fundamental: “Toda criança, ou quase toda criança, tem acesso a um celular, e eles usam o celular de maneira muito passiva”. Para que os alunos passem a usar o aparelho de forma mais ativa, na atividade proposta eles devem criar narrativas envolvendo temas de sua vida, a partir de registros de imagens feitos com celulares, câmeras, fotos postadas nas redes sociais ou reveladas pelos pais.

Izabel ressalta que, no planejamento da atividade, o professor deve colocar seus objetivos, suas estratégias para o desenvolvimento, o tempo gasto e os recursos necessários. Feito isso, o projeto pode ser realizado com os alunos: “Após o professor apresentar o projeto para os alunos e envolvê-los, as

crianças fazem a captura das imagens, o educador realiza a impressão, os alunos têm o trabalho de agrupar, seriar. O professor aí vai trabalhar a questão do texto, e quando a criança for falar, por exemplo, da sua própria experiência, ela pode desenhar também, porque a criança também gosta muito disso.”

Para Izabel Gil, atividades como essa são importantes para o aluno ser o protagonista do seu próprio conhecimento e para o resgate da escrita e da leitura de livros, de uma forma que se possa aproveitar conteúdos da atualidade, que no caso são as fotos postadas em redes sociais. Um outro ponto positivo é a utilização dos aparelhos tecnológicos com uma finalidade que enriqueça o conhecimento. “Essa habilidade também dá oportunidade para o aluno usar um aparelho moderno, de tecnologia da informação, de maneira ativa, [e] ter que criar algo”. Izabel sugere também que os pais dos estudantes podem se voluntariar e se envolver no momento da edição e, depois de pronto, o trabalho pode ser exibido tanto em reuniões de professores quanto para familiares.

Eco Escola

ESCOLA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE SE INTEGRA A MOVIMENTO AMBIENTAL E DESENVOLVE ATIVIDADES SUSTENTÁVEIS QUE MUDARAM A REALIDADE DA COMUNIDADE LOCAL

Andreza Miranda

No bairro Novo Aarão Reis, em Belo Horizonte (MG), acontece anualmente o evento “Deixem o Onça Beber Água Limpa”, que visa unir a comunidade local para desenvolver atividades de preservação ambiental em prol do Ribeirão do Onça, fluxo de água que faz parte do bairro em questão. Nesse evento, a Escola Municipal Herbert José de Souza sempre aproveita a ocasião para apresentar seus projetos ambientais desenvolvidos. O professor Saint Clair Marques, que leciona na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da instituição, conta que, a partir de tal envolvimento, a escola fez uma parceria com o evento, em que ele e sua turma participavam das reuniões de planejamento do movimento, e a turma recebia atividades que poderiam ser trabalhadas em sala de aula, dentro dessa temática.

Um pouco depois, Iolane Vieira, que, na época, era professora dos anos iniciais da escola e coordenadora da EJA, teve o desejo de trabalhar as atividades que Saint Clair estava desenvolvendo com seus alunos. Visando à expansão do projeto, a professora, ao se candidatar para a direção da instituição, fez uma espécie de troca com os estudantes da EJA: eles a ajudariam a ser eleita se ela, na posição de diretora, ampliasse o projeto para toda a escola. Iolane venceu, e assim iniciaram os trabalhos para que a Escola Municipal Herbert José de Souza se envolvesse nos movimentos ambientais. “Primeiro, teve de ter um processo de convencimento dos professores e, antes de chegar aos alunos, foi preciso fazer momentos de formação com esses professores. Eu fui um dos que conduziu essa formação”, conta Saint Clair.



Ilustração: freepic.com

O projeto foi iniciado no primeiro dia de aula com uma palestra da prefeitura na quadra da escola para todos os alunos, conta a professora Lilian Maria. Após a palestra inicial, grande parte das atividades sobre preservação ambiental eram desenvolvidas em sala de aula, com os alunos aprendendo e trocando ideias entre turmas, e depois passaram para a parte prática. Saint Clair Marques conta que uma das atividades foram as travessias, nas quais os alunos levavam os professores aos locais onde existem impactos positivos e negativos para a natureza. “Quando se faz a travessia, os alunos levam consigo uma ficha para entrevistar pessoas na rua, e nesse questionário eles versam, por exemplo, quais são as doenças mais comuns que as pessoas já foram acometidas. Uma vez tabulado, esse material serve para as aulas; os alunos vão estudar essas doenças, modo de prevenção etc.” As atividades desenvolvidas pelos alunos não param por aí: “Já fizemos plantio de agrofloresta em partes do rio que precisavam ser reflorestadas, fizemos recolhimento de materiais que podiam ser reutilizados, que eram levados à escola e eram reciclados na escola”, acrescenta Saint Clair. O professor conta também que eles tiveram envolvimento na interrupção do lançamento de esgoto pela Companhia de Saneamento de Minas Gerais (Copasa) na margem direita do rio, na região, fazendo pressão na empresa responsável pelo tratamento da água na maior parte do estado de Minas Gerais, por meio de fotos e filmagens.

Bons resultados foram trazidos para o dia a dia da Escola Municipal Herbert José de Souza, depois de sua integração ao movimento “Deixem o Onça Beber Água Limpa”. “Tudo o que se faz na escola tem por preocupação primordial a questão ambiental. [As atividades feitas] estão relacionadas a conteúdos que são trabalhados e, por exemplo, quando se vai fazer uma festa junina, considera-se a questão do reaproveitamento de materiais em todos os materiais que são usados para enfeitar a escola naquela festa”, diz Saint Clair. Lilian Maria espera por mais resultados positivos colhidos neste ano, através de uma parceria que a escola está fazendo com o CREMACS, empresa que faz coleta seletiva de lixo. “Dentro dessa parceria, a escola assume o compromisso de fazer o recolhimento do lixo de forma seletiva, e essa empresa pega pessoas da própria comunidade que estejam desempregadas, faz um treinamento para que essa pessoa esteja dentro da escola fazendo a separação do lixo para eles, e então essa pessoa também vai receber por isso”, conta. Além disso, o valor que o CREMACS arrecadar com a venda posterior do lixo que será coletado na escola vai ser revertido em cursos para a própria instituição.

DICIONÁRIO DA ALFABETIZAÇÃO

Língua de sinais

A língua de sinais (LS) é uma língua natural, desenvolvida em uma comunidade de usuários de uma língua não verbal — e sim gestual-visual —, que tem o espaço como canal de comunicação. Contudo, as LSs apresentam características que atribuem a elas um caráter específico de língua e que possuem gramática própria, representada em aspectos fonológicos, morfossintáticos e pragmáticos.

A LS não é oriunda de línguas orais e ocorre onde há uma ou mais pessoas surdas. Os usuários das LSs fazem o uso dessa forma de comunicação entre seus pares linguísticos onde existe agrupamento de surdos que compartilham o mesmo espaço, como escolas, igrejas, pontos de encontros, clubes e associações.

Apesar de não ter territorialidade, a LS não é universal. Por exemplo, nos Estados Unidos, os surdos se comunicam pela Língua de Sinais Americana (ASL); na França, pela Língua Francesa de Sinais (LSF), e, no Brasil, pela Língua Brasileira de Sinais (Libras). A Libras é uma língua urbana difundida em todo o estado brasileiro, assim considerada língua nacional e reconhecida pela Lei 10.436/2002.

Existem componentes que estruturam os sinais, conhecidos como os cinco parâmetros da LS, quais sejam: (i) configuração de mão — a forma da mão que compõe a estrutura do sinal; (ii) ponto de articulação — indica onde o sinal pode ser tocado no corpo ou no espaço; (iii) movimento — referente ao modo como as mãos se movimentam e para onde estão se movimentando; (iv) orientação — a direção para a qual a palma da mão aponta quando produzimos o sinal; e (v) expressões não-manuais — expressões faciais e corporais, movimentos do corpo, da face, da cabeça e dos olhos no momento da articulação do sinal.

O primeiro estudioso da LS foi William Stokoe, nos anos 1960, que pesquisou a ASL. No Brasil, as primeiras pesquisadoras foram Lucinda Ferreira-Brito, Tanya Felipe, Ronice Quadros e Lodenir Karnopp, somente a partir da segunda metade da década de 1990.

Dayse Garcia Miranda - Doutora em Estudos de Linguagens pelo CEFET/MG, professora adjunta do Departamento de Letras da UFOP.

As multifacetadas da alfabetização

AS CONTRIBUIÇÕES DE DIVERSAS ÁREAS DO CONHECIMENTO PARA A ALFABETIZAÇÃO

Por Andreza Miranda



A alfabetização é um processo presente na vida de crianças, adolescentes e adultos ao redor do mundo desde a Antiguidade. Tal processo, com suas concepções e abordagens próprias a cada país e época, teve diversas alterações com o passar dos séculos. A partir do século XX, diferentes áreas do conhecimento, como fonologia, psicologia cognitiva, linguística, neurociência, história, pedagogia, perspectiva discursiva da linguagem e sociolinguística começam a contribuir para essas mudanças, afetando tanto o entendimento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita quanto a prática de ensino.

Até as décadas de 1970 e 1980, no entanto, o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita era tido como mais fácil, pois a questão era restringida ao uso de métodos, apesar de os métodos serem constantemente motivo de debate dentro das políticas públicas. “Pensavam-se métodos sem uma necessária construção do conhecimento sobre o objeto que é a língua, que é o sistema alfabético ortográfico”, explica a professora do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) Fernanda Barros.

Segundo a professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Francisca Maciel, antes se tinha uma determinada cartilha que deveria ser seguida em todas as turmas e em todos os anos. “Às vezes se usava o mesmo material por cinco, dez anos, as mesmas lições, os mesmos exercícios, não levando em conta nenhum conhecimento e trabalho de interesse por parte do aluno (...) a autonomia do professor estava totalmente tolhida”.

No entanto, na década de 1980, pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, estudiosas da área da psicologia, tiveram enorme influência nos estudos sobre alfabetização no país, ao mostrarem que quem está no processo de alfabetização passa por um processo de aprendizado por etapas, levando a conclusões que colocaram “em xeque” os métodos tradicionais que se utilizavam na alfabetização. “Elas demonstraram que as crianças e os adultos pensam sobre a leitura e a escrita, que eles têm conhecimento e que eles vão reconstruindo esse conhecimento, [que] não necessariamente passa por lições e famílias silábicas”, afirma Francisca.

Nessa época, crianças que não conseguiam consolidar o processo de aquisição do sistema de escrita eram facilmente reprovadas, e pouco se sabia sobre os resultados obtidos dentro das escolas. A partir de avaliações externas que começam a ser feitas pelo governo, “é que começam a aparecer para todos os grandes problemas que a gente tinha de alfabetização, porque antes eles ficavam um pouco escondidos no âmbito das escolas”, afirma Fernanda.

ENTENDER O TEXTO ESCRITO

Os anos 1980 foram muito fecundos para as pesquisas sobre alfabetização, pois outras áreas e perspectivas também voltaram sua atenção para a questão do ensino e do aprendizado da leitura e da escrita. A linguística foi uma delas, “chegando como mais um elemento para somar, para contribuir”, de acordo com Fernanda Barros.

Segundo a professora, as contribuições da linguística ficam mais claras nas relações entre grafemas e fonemas. No entanto, Fernanda explica que a linguística não colabora para a alfabetização somente nos aspectos fonológicos, já que a linguística tem várias ramificações, sendo a fonologia uma delas. “Por exemplo, na compreensão dos aspectos sintáticos do texto, como é que o texto escrito se organiza de uma forma diferente do texto oral, exatamente porque eles cumprem funções sociais diferentes”.

Para Fernanda, a decisão da atual gestão do Ministério da Educação de focar no método fônico para resolver os problemas da alfabetização é um retrocesso. “Se nós, linguistas, passarmos a pensar que a nossa área por si só é capaz de resolver o problema, nós vamos continuar com o problema sem solução, (...) como se a parte - porque ela é só uma parte - pudesse dar conta do todo”. Como professora e linguista, Fernanda acredita que o ensino deva ser mais significativo para os alunos, a partir da observação e da consideração do dinamismo da alfabetização: “Se esse processo de alfabetização é um processo complexo e multifacetado, ele precisa ser considerado como tal.”

Além da linguística, a perspectiva discursiva da linguagem também começa a contribuir, nessa mesma época, para a alfabetização. Fernanda explica que, com essa perspectiva, os usos do sistema alfabético também são pensados. “Seria mais ou menos um movimento na direção, a meu ver, da questão do letramento”, afirma. Para ela, essa perspectiva auxilia a se

pensar que é possível um trabalho com o texto escrito em sala de aula com crianças que ainda não dominam o sistema alfabético. “Ou seja, não é preciso esperar a criança se apropriar do sistema alfabético ortográfico para ela compreender como é que o texto escrito funciona, isso pode se dar concomitantemente.”

O SOM E A COGNIÇÃO

Ainda na década de oitenta, a fonologia também era uma área que se voltava mais especificamente para a alfabetização. Dentro de suas contribuições, a fonologia tem como ponto principal a compreensão das relações entre os grafemas e os fonemas, contribuindo então para o entendimento dos sons representados na escrita.

Segundo a professora do departamento de Psicologia da UFMG Ângela Maria Vieira, “a decodificação é o cerne do conceito de alfabetização”, tendo como pré-requisitos a consciência fonêmica e o domínio do princípio alfabético. A professora da UFMG também aponta outras competências necessárias para o processo de alfabetização, que, ela explica, são estudadas pela psicologia cognitiva: familiaridade com textos impressos, ampliação de vocabulário, desenvolvimento da habilidade de ler com velocidade e precisão e o uso de estratégias de compreensão. Para Ângela Maria, pesquisas mais recentes têm demonstrado que “há benefícios palpáveis para o aprendiz quando o ensino da leitura e da escrita é feito em forma de instrução explícita e sistemática, como a adotada pelos métodos fônicos (que pertencem à classe dos métodos sintéticos de alfabetização)”.

Na visão da professora da UFMG, o documento da Política Nacional de Alfabetização (PNA), divulgado em agosto de 2019, “contempla o conjunto de evidências científicas produzido pela ciência cognitiva da leitura sobre como se aprende a ler e a escrever e a maneira mais eficaz de se ensinar essas habilidades”. Porém, para a professora Raquel Fontes, há uma distorção ao se achar que se deva adotar o antigo método fônico para a alfabetização. “A gente está tendo esse retrocesso de uma proposta política de abandonar o letramento e se adotar o método fônico tradicional”, diz a professora. Para ela, a adoção de um único método para a alfabetização não é positiva. Em sua visão, com esse método, o professor teria que trabalhar com a criança como se a aula fosse de fonética, o que é algo que ela aponta que faz na universidade com seus alunos. “Não é bem assim que é para fazer com a criança, porque perceber os sons da fala é muito abstrato para ela. Como você trabalha com a criança? É no texto, em parlendas, em repetição de sons numa parlenda, numa poesia, numa música, na rima... Então você trabalha de uma maneira lúdica com as crianças nos textos, trabalhando a sonoridade”, afirma.

Segundo a professora Raquel, ainda houve um momento em que a fonologia foi “deixada de lado”, devido às leituras erradas sobre o construtivismo, recuperando-se depois sua importância. Raquel explica que houve um amadurecimento com a compreensão de que o que a fonologia propõe mais recentemente não é o método tradicional do passado.

DIVERGÊNCIA NOS MÉTODOS, CONVERGÊNCIA NAS ALTERNATIVAS

Apesar das discordâncias sobre as escolhas de abordagem, as professoras Ângela e Fernanda destacam a importância da formação de professores para que o processo de alfabetização seja bem-sucedido. Fernanda acredita que o grande desafio atual é promover uma formação qualificada para os professores alfabetizadores. “As ciências já construíram muito, então agora a gente precisa fazer uma transposição didática de tudo isso”, afirma a professora da UESC. Para ela, falta procurar equilíbrio. “Magda Soares tem falado muito sobre a curvatura da vara, a gente vai sempre muito para um lado ou vai com a vara sempre para o outro lado”, afirma.

Para Ângela, a utilização de uma abordagem baseada em evidências não é suficiente. “Os estudos mostram que, como essa abordagem é implementada pelas professoras na sala de aula, faz toda a diferença”. A professora da UFMG também acredita que a ciência já mostrou *como* a alfabetização deve ser realizada e que a maior mudança a ser feita é investir na formação do professor. Essa formação, em sua visão, deve promover um encontro entre as áreas da ciência cognitiva da leitura, psicolinguística e neurociências com a pedagogia.

A pedagogia, explica a professora Francisca, lida com as várias dimensões das diferentes áreas do conhecimento que influenciaram a alfabetização. Para ela, a formação pedagógica do professor é o que o prepara para “lidar com a criança como um todo”. Justamente por ter que lidar com a criança de forma ampla, Francisca explica que a tarefa do pedagogo não é fácil. “Nós estamos diante de muitas dificuldades, principalmente no que diz respeito a essa formação desse profissional para atuar num todo”. Para ela, o tempo de formação atualmente é curto para o tamanho da complexidade do processo de alfabetização.

A professora da UFMG acredita que é necessário haver maior articulação das diferentes áreas de conhecimento com a pedagogia. “Não é o pedagogo fazer essa junção, mas acho que as questões pedagógicas devem estar muito presentes nas diferentes áreas do conhecimento, e não ser especificamente só da pedagogia”, defende.

Alfabetização bilíngue para crianças surdas

O TRABALHO EM SALA DE AULA COM ALUNOS SURDOS VAI MUITO ALÉM DA PRESENÇA DE UM INTÉRPRETE DE LÍNGUAS DE SINAIS

Por Naide Sousa

Crianças surdas que são nascidas e criadas em famílias com pelo menos um responsável também surdo têm contato com a língua de sinais desde o começo de suas vidas. Esse contato permite que elas se desenvolvam e tenham um domínio da língua de forma mais natural e fácil. “Quando uma criança surda recebe estímulos visuais desde bebê, a tendência é repeti-los e iniciar os processos de comunicação e aprendizado, semelhante ao que acontece com uma criança ouvinte”, afirma Terezinha Rocha, professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da UFMG.

Na escola, a fluência na língua de sinais, a Libras, no Brasil, reflete num processo mais fácil de alfabetização da criança surda. Segundo Luciana Freitas, professora e orientadora educacional do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS-BH/MG), “geralmente a gente vê nas diversas situações de aprendizagem que, para o aluno surdo que já tem a língua 1 (Libras), a compreensão dele da língua 2 (português) acontece de uma forma mais favorável do que daquele que não tem nem uma, nem outra”.

Fernanda Soares, professora e coordenadora do curso de Letras-Libras da UFRJ, que é surda e atuou como instrutora na rede municipal de Belo Horizonte (MG), conta da experiência de seu filho, também surdo: “Como ele já teve a experiência prévia de aquisição e desenvolvimento da linguagem, hoje em dia é possível que tenha para ele intérprete na

sala de aula. Porque o intérprete sinaliza sabendo que ele já sabe Libras. E o meu filho tem desenvolvido bastante em relação à leitura escrita da língua portuguesa.”

“Quando a criança ainda não interage por meio de uma língua, o envolvimento nas brincadeiras, o aprendizado da rotina escolar, a compreensão de regras, a participação nos momentos literários e todas as outras atividades escolares acabam não fazendo sentido para ela”, explica Terezinha.

Mas nada disso põe-se como impeditivo para a alfabetização de estudantes surdos que ainda não têm domínio da Libras. Estes são a maioria, já que um grande número de crianças surdas vem de famílias predominantemente ouvintes. E, em geral, os responsáveis ouvintes ou desconhecem a língua de sinais, ou são resistentes ao seu ensino e uso, o que limita a criança surda à comunicação mais básica, levando-a a realizar gestos caseiros criados por ela mesma.

Para essas crianças, é importante que a Libras seja valorizada e ensinada como primeira língua na escola, mesmo que seja aprendida simultaneamente ao português escrito. “Se esse processo não for feito, a gente tem uma queda, um prejuízo. E é muito importante ter esse incentivo para as pessoas surdas, esse aprendizado de uma primeira língua, para que depois elas consigam escrever a língua portuguesa e sinalizar”, aponta Fernanda.

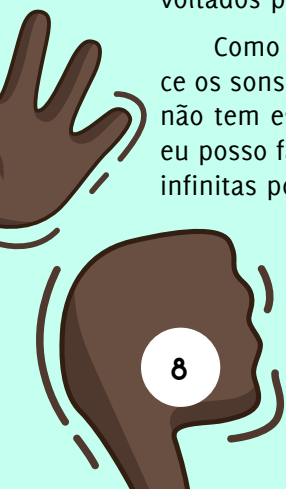
LER COM A VISÃO

Fluentes ou não em Libras, a alfabetização das crianças surdas, em geral, esbarra nos obstáculos do ensino-aprendizado da língua portuguesa que, tradicionalmente, tem os seus métodos e estratégias voltados para os estudantes ouvintes.

Como ilustra Luciana Freitas, “para que um aluno ouvinte escreva, por exemplo, ‘bola’: se ele conhece os sons e as sílabas ‘bo’ e ‘la’, ele junta e escreve. Agora, para o aluno surdo, qual é a dificuldade? Ele não tem esse som de ‘bo’, de ‘la’. Ele pode fazer uma leitura labial, mas se você me olhar sem o som, eu posso falar cola, bota”. Os processos de ensino comuns são baseados no campo auditivo, o que anula infinitas possibilidades para quem comunica, pensa e aprende pelo visual.



Ilustração: freepik.com



Para garantir o desenvolvimento escolar de estudantes surdos, é necessário que o professor tenha em mente a valorização do espaço visual. A importância da aquisição da primeira língua ser a língua de sinais passa justamente por esta ser uma língua visuoespacial e o campo de visão ser a primeira forma de apreensão do mundo da pessoa surda, sendo não só a via natural pela qual ela se comunica, mas também pela qual ela aprende.

O professor pode lançar mão de recursos visuoespaciais, como a criação de um material de apoio visual que contém ilustrações das palavras e conceitos a serem ensinados, e que também pode ser usado como ferramenta de ensino para os alunos ouvintes. Outros elementos visuais que podem ser usados são fotografias, filmagens, pinturas e objetos concretos. Mas, na especificidade dos alunos surdos, esses materiais precisam ser contextualizados. “Tudo o que for contextualizado para o aluno surdo, primeiro, é mais interessante também para qualquer outra pessoa, e, principalmente, para aquele aluno”, afirma a professora Luciana.

Ainda no exemplo com a palavra bola, Luciana diz: “Eu preciso ver essa palavra em vários contextos para que eu me aproprie dessa palavra também, porque não posso só ensinar a palavra bola e o sinal de bola, mas o contexto em que está essa palavra bola. Pode ser bola de sorvete, bola de brincar, ‘me dá a bola’...” Ou seja, mais do que ver o objeto ao qual se refere uma palavra e aprender seu sinal, é importante que o aluno saiba o lugar daquele objeto, para que ele serve e como pode ser usado. E também os usos da palavra, já que esses podem mudar de acordo com o contexto.

TODO APOIO É GARANTIDO

Apesar de recentes, as políticas públicas de acolhimento das crianças surdas nas escolas — especialmente na perspectiva bilíngue, ou seja, o ensino da língua portuguesa e da Libras juntas — existem e são asseguradas enquanto direitos. Mesmo que o professor não tenha domínio da língua de sinais e pouco conheça sobre a educação para alunos surdos, tanto ele quanto o aluno e toda turma recebem orientações.

Assim que o aluno surdo ingressa na escola, o serviço de apoio à inclusão da rede em questão é solicitado. Por meio desse serviço, a criança surda pode contar, em sala de aula, com um intérprete de Libras e, também, pode ter acesso a um instrutor para aprender a língua de sinais. As aulas com instrutor ocorrem no contraturno escolar da criança, dentro do Atendimento Escola Especializado (AEE). O serviço de AEE, que é disponibilizado para todos os alunos com deficiência, também atua junto ao professor, auxiliando-o na preparação das aulas e de materiais que atendam às especificidades do aluno surdo.

Muitas redes, sejam municipais ou estaduais, têm trabalhado para que a Libras esteja sempre presente no ambiente escolar. Na rede municipal de Belo Horizonte, a exemplo, o projeto Disseminação da Libras oferece capacitações em língua de sinais a pedido das escolas, sem a necessidade de a escola ter um aluno surdo ali matriculado. “Se o diretor vir que há o interesse de alguns professores, ele pode solicitar um tutor, um professor de libras. E esse professor vai ensinar libras nessa escola, nessa sala de aula. Isso com o objetivo de que essa língua seja para todos.”, aponta Luciana Freitas.

Ações assim vão ao encontro, ainda que muito lentamente, da meta nº 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que aprova a criação de classes ou escolas bilíngues para surdos. Essa é, inclusive, uma antiga defesa da comunidade surda que reivindica que as crianças surdas tenham sua alfabetização em salas ou escolas bilíngues, uma vez que, como aponta Terezinha Rocha, “as hipóteses nos processos de aprendizado da leitura e da escrita delas se diferenciam das dos ouvintes”.

A criação de salas de aula e escolas bilíngues não parte do desejo de afastar novamente as crianças surdas da escola comum, como muitas vezes já ocorreu; mas, sim, de incluir a Libras nessas escolas de forma valorizada e não como algo “acessório”. Especialmente na alfabetização, quando a criança, além de aprender a ler e escrever, estará tendo contato com uma, às vezes duas nova(s) língua(s).

A PNA contempla a realidade da alfabetização no Brasil?

INSTITUÍDA EM ABRIL DE 2019, A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA) FOI LANÇADA COMO “MARCO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA” PELO ATUAL GOVERNO, MAS SUA PROPOSTA TEM SIDO BASTANTE DISCUTIDA DESDE ENTÃO, RECEBENDO DIFERENTES CRÍTICAS DE PESQUISADORES DA ÁREA. DISCUTIREMOS, NESTA REPORTAGEM DO LETRA A, ALGUNS DOS PONTOS MAIS LEVANTADOS.

Por Natália Vieira

Instituída pelo decreto nº 9.765 em abril de 2019, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) do Ministério da Educação (MEC) foi criada, segundo o MEC, com o objetivo de “melhorar a qualidade da alfabetização no território brasileiro e combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional”. Ainda no ano passado, os conceitos e a abordagem da política foram explicados no caderno lançado em agosto. No caderno, o MEC afirma que a PNA pode ser considerada um marco na educação brasileira ao colocar a alfabetização no centro da política pública educacional do país e argumenta que a política “pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização”.

A proposta do atual governo é apoiada, principalmente, segundo o secretário de Alfabetização do MEC Carlos Nadalim, na chamada ciência cognitiva da leitura. Em entrevista ao próprio MEC, o agora ex-coordenador-geral de Neurociência Cognitiva e Linguística do MEC Renan Sargiani afirma que os países bem sucedidos na melhoria da alfabetização das crianças se fundamentaram nas evidências da ciência cognitiva da leitura, “porque essa área apresenta o conjunto de evidências mais vigorosas sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e como podemos ensiná-las de um modo mais eficiente.”

Essa área, segundo Renan, mostra que a abordagem fônica é a mais eficiente para o ensino sistemático da leitura e da escrita, defendendo que a criança deve primeiro aprender as relações entre grafemas e fonemas para ser alfabetizada com sucesso. Para a professora da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo Ana Luiza Navas, “as ciências cognitivas vieram complementar muito do que já se sabia ou reforçar muito do que já tinha sido feito.” Em sua visão, a PNA busca tratar de assuntos que não foram priorizados até então e que devem, para ela, complementar os avanços que o país já teve na área.

No entanto, para muitos pesquisadores da área da alfabetização, a proposta da PNA ignora o que vem sendo construído pela comunidade acadêmica, pelas políticas públicas de governos anteriores e pelos professores alfabetizadores nas últimas décadas. Para a professora da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) Adelma Mendes, a PNA “rompe com uma política de formação articulada, pensada e construída ao longo de quase duas décadas, que culminou em avanços significativos, reconhecidos pelo próprio Ministério da Educação. Os resultados vinham sendo demonstrados em série histórica e deveriam ter sido considerados antes de interromper essa política vigente e criar uma nova”, defende a professora da UNIFAP.

A professora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) Hilda Micarello aponta que a PNA desconsidera a trajetória de pesquisas e de formação de professores que já foi realizada. Para ela, “ao propor a adoção de uma perspectiva metodológica única para a alfabetização – os métodos fônicos de alfabetização – ela [PNA] não apenas se contrapõe à produção científica recente sobre o tema, mas ignora a diversidade que constitui a realidade educacional brasileira.”

O professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Artur Moraes segue a mesma linha de argumento das professoras Adelma e Hilda, afirmando que a PNA não dialoga com o que vem sendo construído tanto no plano teórico quanto no didático do campo da alfabetização, que, para ele, “vinha produzindo avanços importantes, tanto no desempenho dos estudantes, como nos materiais didáticos e na compreensão que passamos a ter sobre os processos envolvidos na aprendizagem inicial da escrita”.

O *Letra A* tentou conversar com um representante da Secretaria de Alfabetização do MEC para discutir mais a fundo a proposta da PNA e as críticas que a política vem recebendo, mas até a publicação desta matéria não obtivemos resposta do ministério.

CONFLITOS DE ABORDAGENS E TERMINOLOGIAS

Um dos pontos mais discutidos sobre a proposta da PNA tem sido o destaque dado aos métodos fônicos. Enquanto o MEC defende que focar nas relações entre os grafemas e os fonemas é a melhor forma de garantir que a criança seja alfabetizada, pesquisadores da área da alfabetização reforçam que a discussão sobre abordagens e métodos já foi superada, não excluindo a abordagem fônica do que deve ser trabalhado com os alfabetizandos.

Na entrevista ao MEC, Renan Sargiani aponta que existem vários métodos fundamentados na abordagem fônica, defendendo que não existe apenas um método fônico. “Abordagens são proposições teóricas mais abrangentes que permitem a formulação de diferentes métodos. A abordagem fônica trata do conjunto de recomendações para a alfabetização que priorizam o ensino sistemático das relações entre fonemas e grafemas.” Renan acredita que a “instrução fônica sistemática” oferece as melhores condições para a alfabetização das crianças, “especialmente aquelas que estão em situação de vulnerabilidade social e que precisam do ensino explícito das relações entre letras e sons para avançarem mais rapidamente no processo de alfabetização.”

O ex-coordenador-geral de Neurociência Cognitiva e Linguística do MEC também afirma, no entanto, que um bom programa de alfabetização precisa incluir diferentes componentes e práticas, citando, além da instrução fônica sistemática, a consciência fonêmica, a fluência de leitura oral, o ensino de vocabulário e a compreensão de textos. Apesar disso, Renan frisa que vários relatórios e estudos apontam para uma maior eficiência da abordagem fônica em comparação à abordagem global. “A abordagem global privilegia os contextos significativos, usando, desde o começo, textos longos que são úteis para o desenvolvimento da oralidade, mas que não explicitam as relações entre letras e sons, sendo eficientes apenas para aquelas crianças que já possuem ampla experiência com materiais de leitura, que conhecem as letras e os sons porque aprenderam em casa ou em outros ambientes”, argumenta. Ele afirma, ainda, que no Brasil nunca foi adotada oficialmente a abordagem fônica, que, segundo ele, é mais desenvolvida a partir dos anos 1980, e que os métodos fônicos antigos eram baseados nas abordagens alfabética e silábica.

Para o professor Artur Moraes, há hoje um crescimento de protagonismo dos modelos “conexionistas” na psicologia cognitiva, que, segundo ele, pensam que as crianças são alfabetizadas recebendo informações prontas passivamente. “É uma volta às teorias de aprendizagem de tipo empirista ou associacionista, das quais o behaviorismo de Skinner é um bom exemplo. Eu digo que essas falsas novidades são um behaviorismo travestido. Um behaviorismo em que a repetição levaria o aluno a aprender as respostas certas.” O professor da UFPE afirma que esses psicólogos conexionistas e os neurocientistas propõem um ensino transmissivo igual para todas as crianças, não levando em conta as diferenças de compreensões e saberes dos alunos. “Para a criança que ainda não compreendeu que as letras substituem pedaços sonoros pequenininhos, dentro das palavras que pronunciamos, fazer as tarefas impostas é uma tortura. Para as crianças que já compreenderam a escrita alfabética e já dominam as relações letra-som em foco, a cantilena repetida nada tem de desafiante ou motivador”, argumenta.

Artur afirma que não há consenso entre psicólogos sobre a maior efetividade dos métodos fônicos. Ele menciona alguns motivos que, em sua visão, explicam por que os psicólogos de orientação conexionista e os neurocientistas privilegiam o método fônico. Para o professor da UFPE, esses pesquisadores têm uma visão associacionista e adultocêntrica sobre como as crianças aprendem a escrever, acreditando que aprendem repetindo o que o adulto lhe transmite, “sem ter que, internamente, modificar sua compreensão sobre como as letras funcionam”. Além disso, Artur acredita que esses estudiosos concebem a escrita alfabética como um “simples código”, e não “um sistema notacional com um conjunto de propriedades conceituais, que a criança precisa compreender para, aí, sim, poder memorizar suas convenções e usá-las para ler e escrever novas palavras.” O professor da UFPE também destaca que percebe “uma postura extremamente autoritária em relação ao campo da educação como um todo” por parte dos pesquisadores que consideram os especialistas da área da ciência cognitiva da leitura

como “os únicos que produzem conhecimento científico legítimo”, colocando os professores em uma posição de obediência sobre o que deve ser feito em sala de aula, em sua opinião.

Outro conceito utilizado na PNA que levantou discussões foi o de literacia, que, segundo o caderno lançado pelo MEC, é “o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva.” Esse conceito, de acordo com a PNA, vem sendo difundido desde os anos 1980 e é um fator importante para que as políticas públicas garantam o que chamam de “exercício pleno da cidadania”. A escolha do termo se deve, afirma a PNA, a uma busca de “alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente”, pois em Portugal se usa “literacia”, que é equivalente a *literacy* do inglês e a *littératie* do francês.

A escolha do termo literacia tem sido questionada por muitos pesquisadores porque no Brasil há, na área de alfabetização, a consolidação do uso do termo letramento para explicar as práticas sociais da língua escrita. Para a professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) Maria Sílvia Martins, essa mudança é uma tentativa de apagar um viés crítico e social que a palavra letramento tem. Maria Sílvia explica que o termo letramento começa a ser utilizado no Brasil em 1986, traduzido do termo *literacy*, que, segundo a professora, também tem um viés crítico e social forte. A abordagem do letramento no exterior foi desenvolvida principalmente pelos pesquisadores James Gee, americano, e Brian Street, britânico. “O Street teve uma longa pesquisa no Irã, e ele trouxe de lá esses *insights* [sacadas] para mostrar que as pessoas utilizam a linguagem em íntima relação com seus afazeres cotidianos, porque a linguagem tem esse viés de uma prática social”, explica.

Maria Sílvia destaca também a influência de Paulo Freire para os estudos sobre a dimensão social da leitura e da escrita, lembrando que, nos anos 1970, o educador e filósofo brasileiro abordou a questão. “Ele [Paulo Freire] é uns 10 anos anterior a isso, então não utiliza esse termo, letramento. Mas se você vai lá em “Educação como prática da liberdade” ou em “Pedagogia do oprimido”, que é altamente conhecido e referenciado no exterior, você vai ver que o Paulo Freire defende que você ensine os adultos em íntima relação com sua realidade social, por isso que ele fala em educação como processo de conscientização. Você percebe como tem uma ligação forte com essa abordagem de letramento que trouxemos do exterior.”

Para a professora da UFSCar, também há uma vontade de apagar o uso do termo letramento no intuito de afirmar que, “agora sim”, o conceito utilizado tem fundamento científico. “O que é uma mentira dizer que nós não temos uma abordagem cientificamente fundada. Tudo o que a gente construiu nos últimos 50 anos foi uma trajetória histórica longa, em que, aos poucos, fomos construindo essa maneira de ver o mundo, que é cientificamente fundada e que dialoga com pesquisadores do exterior também, pesquisadores da Inglaterra, da França, dos Estados Unidos”, defende.

RESULTADOS QUE NÃO REVELAM TODA A HISTÓRIA

A justificativa do MEC para a criação da PNA é que a realidade educacional de nosso país “revela a urgência de mudança na concepção de políticas voltadas à alfabetização, à literacia e à numeracia.” No caderno da PNA, são destacados dados do desempenho recente dos estudantes brasileiros na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). Na avaliação mais recente da ANA, em 2016, 54,73% dos alunos que concluíram o 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura, e o resultado mais recente do Pisa, que é realizado com estudantes com idade entre 15 anos e 2 meses e 16 anos e 3 meses, colocou o Brasil, em 2015, em 59º lugar em leitura e em 65º lugar em matemática, num rol de 70 países.

No entanto, a professora Hilda Micarello argumenta que é necessário ter clareza sobre o que significa dizer que o Brasil tem resultados ruins nessas avaliações. Ela explica que os resultados de avaliações internacionais

como o Pisa deveriam ser analisados em diálogo com outras evidências, como as avaliações nacionais, e que um dos objetivos da ANA era produzir evidências para o monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa do MEC que foi descontinuado em 2018. “Eu diria que nossos resultados não mudam porque ainda não sabemos o que fazer com eles. Ou seja, não extraímos deles os subsídios que eles podem oferecer para avançarmos numa maior compreensão dos problemas que temos que enfrentar e do modo como podemos enfrentá-los”, afirma Hilda. Para a professora da UFJF, os questionários contextuais, que acompanham as avaliações da alfabetização no Brasil e servem para avaliar as condições de oferta da educação, “são ainda um território a ser explorado pelas pesquisas.”

Hilda defende a importância dos questionários, afirmando que esses são instrumentos de avaliação da mesma forma que os testes cognitivos. “Eles permitem que os resultados obtidos pelos alunos nos testes cognitivos sejam cotejados a outras informações, tais como o nível socioeconômico da população, as condições de infraestrutura das escolas, o estilo de gestão, dentre outras possibilidades. Entretanto, quando se divulgam os resultados das avaliações, essa divulgação fica restrita aos resultados dos testes cognitivos, ou seja, ao desempenho dos alunos. Mas esse desempenho não pode ser considerado apartado das condições em que ele se dá”, reforça.

Na visão da professora Adelma Mendes, os problemas do ensino da leitura e da escrita no Brasil são mais de ordem histórica e socioeconômica do que didático-metodológica. “É histórico o fosso das desigualdades entre as regiões. A título de exemplo, nas regiões Sul e Sudeste, encontram-se as escolas com médias mais altas para todos os indicadores de qualidade em comparação às escolas do Norte e Nordeste. E onde estão as escolas mais precárias? Justamente nestas regiões e isso é comprovado pelos Censos contínuos”, aponta. Adelma chama a atenção para a diferença dos valores de custos distribuídos por aluno no Brasil. “Segundo o Parecer CNE/CEB nº: 3/2019, enquanto o estado do Amazonas dispõe de aproximadamente R\$ 4 mil por aluno/ano, e sua capital um pouco mais de R\$ 4 mil, o Distrito Federal dispõe de mais de R\$ 11 mil”.

A negligência com a questão infraestrutural da educação brasileira não é recente e, para a professora Adelma, é bastante evidenciada no processo de democratização do ensino na década de 1950, quando as classes trabalhadoras passaram a exigir o direito de seus filhos à escola. “Houve a necessidade de ampliação das redes, de ampliação do número de docentes. Nesse período, os salários passam a ser reduzidos e as condições precárias de trabalho obrigam os professores a ocupar dois ou mais postos de trabalho para ampliar a renda. Ou seja, garante-se que crianças, jovens e adultos estejam na escola, mas essa escola não garante a qualidade do ensino que oferece.”

Também é histórico no Brasil, para Adelma, a descontinuidade e a ruptura frequentes das políticas públicas voltadas para a educação. “No Brasil, cada governo parece ‘querer deixar sua marca’. É um ciclo que se repete em que se trata a coisa pública sob o ponto de vista ‘do governante; de sua vontade e crença’”. Na visão de Adelma e Hilda, o PNAIC é um exemplo disso, pois acreditam que o Pacto trouxe muitos ganhos que deveriam ser aproveitados.

A professora Ana Luiza Navas também acredita que a experiência do PNAIC foi muito importante ao proporcionar a capilarização da formação de professores. “Acho que a gente teria que aproveitar sempre aquilo que foi bem sucedido e talvez acrescentar as habilidades que a PNA está propondo e somar a esse tipo de formação que já vinha sendo feito”, argumenta Ana. A professora do 1º e do 2º ciclo da rede municipal de Belo Horizonte (MG) Márcia de Souza dos Santos participou do PNAIC e acredita que o Pacto foi um passo positivo para avançar no diálogo com a “realidade da educação”. “Os encontros [do PNAIC] proporcionaram diálogos nunca antes contemplados entre as professoras alfabetizadoras de regiões e até mesmo da mesma escola. Durante os encontros, nós professoras, em uníssono, concordamos o quanto as políticas governamentais ainda estão longe de conseguir solucionar os problemas que assolam a sala de aula”, afirma Márcia.

PROTAGONISMO E VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Da publicação da proposta da PNA para cá, o MEC criou os programas “Tempo de aprender” e o “Conta pra mim”. O “Tempo de aprender” pretende “enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no país” a partir de quatro eixos: formação continuada, apoio pedagógico, aprimoramento das avaliações e valorização dos profissionais. O “Conta pra mim” tem o objetivo de estimular práticas de literacia familiar, que é, segundo o MEC, “o conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, a leitura e a escrita, que as crianças vivenciam com seus pais ou responsáveis.” O MEC explicou nas cerimônias de lançamento dos programas que ambos são baseados na PNA.

As propostas de formação continuada do “Tempo de aprender” são um curso sobre psicologia cognitiva, formação em gestão de educação para gestores e intercâmbio para professores selecionados em instituições de Portugal. No eixo de apoio pedagógico, o programa criará um sistema online que disponibilizará materiais pedagógicos e permitirá compartilhamento de atividades, oferecerá recursos financeiros às redes de educação para apoiar a atuação dos assistentes de alfabetização e custear despesas das escolas e vai reformular o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para adequá-lo “às evidências das ciências cognitivas.” Quanto à valorização dos professores, será criado um prêmio federal para profissionais da educação baseado em desempenho.

Para a professora Márcia, a PNA “contempla, como propostas anteriores, apenas soluções pautadas mais na teoria que distam da realidade de muitos discentes das classes menos favorecidas.” Ela aponta que os fatores que resultam no fracasso escolar são diversos, destacando o acúmulo de funções que os professores precisam lidar e limitações sociais que as famílias dos alunos apresentam. A professora das redes municipais dos municípios de Sete Lagoas e Esmeraldas (ambos em Minas Gerais) Elisângela Gonçalves de Almeida também destaca a relação da família com a escola como um grande desafio atual.

“A proposta hoje de alfabetizar letrando, valorizar o letramento e a oralidade, colocar a criança para fazer recontos, essa parte que a gente “gasta tempo”, a família não entende. Não entende esse protagonismo da criança”. Para Elisângela, hoje o maior desafio é fazer a família entender a proposta da escola e “caminhar junto”, “porque a família ainda acredita naquele papel do professor tradicional. Eles acham muito bonito o teatro, a dança, a música, mas não entendem isso dentro de um contexto.” Elisângela achou positiva a proposta do “Conta pra mim” por dar destaque a ações da família. No entanto, afirma que a proposta de leitura em casa e de um “cantinho da leitura” que aparece nos vídeos do programa lançados pelo MEC ainda é “um sonho”.

Como pontos negativos da PNA, Elisângela aponta o foco em apenas uma abordagem e a falta de “conversa” com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A professora destaca outros desafios e problemas que professores da rede pública têm que enfrentar, como a alta rotatividade de equipe. “Tem um grupo na escola que está presente, no ano que vem chega outro grupo, [no outro ano] outro grupo... O ideal seria que o grupo de alfabetização fosse formado pelos efetivos, para que se mantivesse uma linha de crescimento. Porque cresceria junto, teria uma proposta clara, poderia fazer essa troca, primeiro, segundo, terceiro ano”, defende.

Para Elisângela, deveria existir um “professor alfabetizador”, com um plano de carreira. “O professor alfabetizador precisaria ser um funcionário efetivo, porque daí teria um plano de carreira, de formação. Se eu tenho 20 professoras numa escola, não é difícil você chegar à escola e ver que está o professor efetivo trabalhando há dez anos com alfabetização. Então é pegar esse professor e garantir que ele, de fato, tenha uma formação voltada para o primeiro ano.”

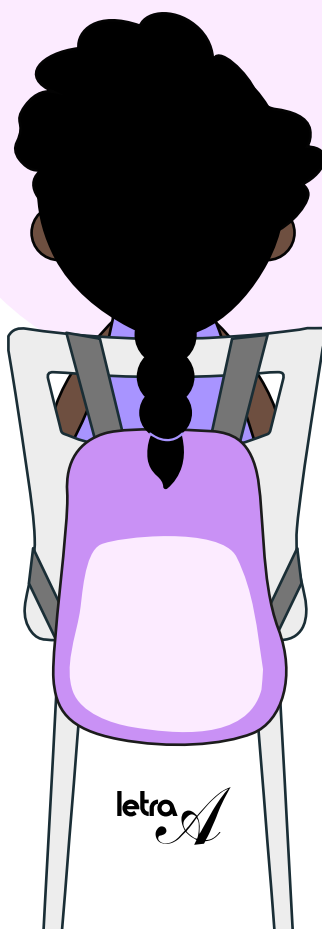
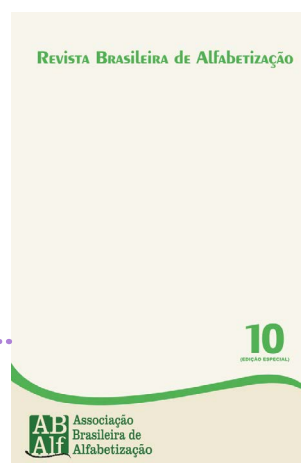
A professora Maria Sílvia concorda com a questão do plano de carreira e também chama a atenção para as condições de trabalho dos professores no Brasil, que trabalham em salas de aula cheias e têm uma jornada

baseada em horas trabalhadas na aula, não contando o trabalho de preparação, que é realizado em casa e não é remunerado. “A educação brasileira vai para frente porque os professores estão comprometidos, eles têm raça, eles trabalham, eles adoram o que fazem e adoram as crianças. Então levam trabalho para casa, tiram dinheiro do bolso, entende. Aquela coisa missionária. Mas não era assim que deveria ser.”

DOSSIÊ SOBRE A PNA

A Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) lançou um número especial de sua Revista Brasileira de Alfabetização (RBA) sobre a Política Nacional de Alfabetização. Ao todo, são 23 artigos que analisam a PNA sob diversos ângulos.

Leia aqui: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17>



Leituras e escritas sempre sob um olhar contextualizado

Com sua formação na área da educação iniciada nos anos 1980, Maria Lúcia Castanheira — para seus colegas e alunos, Lalu — pode dizer que é testemunha ocular do desenvolvimento dos estudos sobre letramento, seu principal tema de pesquisa e trabalho em sua carreira como professora da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG, iniciada em 1990, ano de fundação do Ceale.

Sempre com um olhar que contextualiza e amplia as perspectivas do que analisa, a professora da FaE ressalta que devemos pensar em “letramentos” no plural, posto que as pessoas aprendem sobre a escrita e a utilizam em vários espaços sociais, não apenas dentro da escola. Em suas pesquisas, parte de uma perspectiva etnográfica: “acho que adotar essa perspectiva é interessante porque ela possibilita, no meu entendimento, uma compreensão mais aprofundada da complexidade de determinadas situações em que a escrita é utilizada pelas pessoas e o entendimento dos limites do nosso próprio conhecimento sobre o assunto estudado”.

Nesta entrevista ao *Letra A*, convidamos Maria Lúcia a revisitar e discutir alguns dos temas sobre leitura e escrita que fazem parte de sua formação e trajetória profissional.



Foto: Bebel Castanheira Paes

Por Natália Vieira

O que você destaca sobre a pesquisa que realizou no final da década de 1980 em que você examinou como crianças das camadas populares seriam introduzidas no mundo da escrita em seu meio familiar e na escola?

Nesse estudo, busquei conhecer como se dava o engajamento das crianças em práticas de leitura e escrita antes de entrarem na escola e logo após a entrada na primeira série do grupo escolar. O que pude observar e o que foi demonstrado nesse estudo, orientado pela professora Magda Soares, era que as crianças tinham diversas oportunidades de fazer uso da escrita e de ver outras pessoas utilizando a escrita graças à mediação dos seus familiares e amigos. Eu encontrei, por exemplo, meninas que já frequentavam a escola que ensinavam os irmãos mais novos que estavam entrando na primeira série. Pais que buscavam oferecer recursos para os filhos lerem, aprenderem o ‘beabá’ antes de entrarem para a primeira série. O contexto econômico no qual o estudo foi desenvolvido era muito pobre. Era em um bairro que estava fazendo a transição de uma economia rural para pertencimento à zona urbana de Belo Horizonte.

É interessante destacar que a pesquisa, que foi minha dissertação de mestrado, recebeu o nome “Entrada na escola, saída da escrita” porque concluímos que a escola adia muito o trabalho com o ensino da leitura e da escrita. As crianças chegavam à escola com muito desejo de aprender, já conhecendo várias letras, lendo palavras, fazendo os exercícios que os irmãos mais velhos tinham ensinado, muito parecidos com aqueles que eram feitos na escola. Então, era como se os tentáculos da escola chegassem às casas das crianças antes

mesmo de elas irem para a escola. A visão que elas tinham da escrita [na escola] era muito do ‘beabá’, ‘babe-bibobu’, de copiar e fazer lacinhos e desenhos com as letras. Eu entrevistei várias crianças antes de entrarem para a escola, acompanhando o que faziam em seu dia a dia fora da escola, e depois no período em que elas já haviam ingressado na escola. Eu perguntava: “Você entrou então *pra* primeira série?”. Elas falavam: “Não!”. “Mas você tá na sala de fulana de tal, que é a professora de primeira série”. “É, mas não ensina a ler e a escrever não, ela só ensina a desenhar.”

As crianças falavam isso porque participavam de um programa de ensino que pressupunha que as crianças, principalmente aquelas que vinham de camadas populares, precisariam receber uma educação ‘compensatória’. Havia uma visão de que aquelas crianças eram deficitárias e que a escola precisava prepará-las para finalmente começarem a aprender a ler e escrever. A ideia era que as crianças não teriam tido contato com a escrita, que vinham de um meio cultural e linguisticamente pobre. Nos últimos anos, essa perspectiva tem sido muito questionada e a escola tem mudado seu modo de pensar. Porém, naquela época, essa era a visão que prevalecia.

Com essa pesquisa, pudemos demonstrar que essas crianças já tinham sido iniciadas por seus pais, seus familiares. Muitas vezes, eu encontrei em casas cadernos que eram reutilizados mais de uma vez por vários membros da família. Havia páginas em que um adulto estava praticando assinatura, porque ia tirar um documento, e havia as crianças também já escrevendo o nome, treinando suas assinaturas. As crianças brincavam de aulinhas, faziam brincadeiras em que o registro escrito era necessário e havia um esforço por parte dos pais de conseguir livros para os filhos. Essas crianças estavam também inseridas num mundo de contação de casos e histórias bastante rico.

Nós estamos falando aqui de uma época em que os trabalhos da Emília Ferreiro e da Ana Teberosky estavam começando a ser divulgados no Brasil. Pesquisas que demonstravam como que as crianças levantavam hipóteses sobre a escrita, como a escrita funciona, como e quando é utilizada ainda eram poucas e não se encontravam muito presentes entre nós. Naquele momento, estávamos começando a olhar para as crianças como pessoas que buscavam ativamente compreender o que estava acontecendo à sua volta, e desvendar os significados e os usos da escrita também fazia parte dessa busca.

Essa pesquisa, que buscou conhecer como processos e práticas sociais de escrita se desenvolvem localmente em determinado contexto, nos ajudou a ver na escola o rosto dos índices que apareciam nas estatísticas. Era uma época em que quase 60% das crianças brasileiras eram reprovadas na primeira série. Eu encontrei muitas crianças ou adolescentes, de 10, 11, 12 anos, que estavam repetindo a primeira série por quatro, cinco vezes, e aí acabavam, de certa maneira, sendo ‘expulsas’ da vida escolar. Processo que foi caracterizado como a produção do fracasso escolar, em um livro da Maria Helena Souza Patto. Então, era um contexto bastante problemático.

Em relação à interação em sala de aula, qual o papel da etnografia em suas escolhas?

Mais especificamente, o que buscamos adotar é uma perspectiva etnográfica. Ela é fundamental, se se quer buscar compreender as nuances do que acontece em determinada situação social, como a sala de aula, por exemplo. De como determinado fenômeno social é construído na interação entre as pessoas, pelo uso da linguagem, seja ela verbal ou não verbal.

Acho que a escolha de uma abordagem etnográfica foi acontecendo na minha formação muito pela oportunidade de encontrar e aprender sobre essa abordagem já na época do mestrado, porque, localmente, vamos dizer na Faculdade de Educação [UFMG], no Brasil e em outros lugares no mundo, estava se fazendo o que eles chamam de uma virada social em diversas áreas de estudo. Nesse processo, por exemplo, o estudo sobre a linguagem distanciou-se do estudo da língua como sistema abstrato e deu lugar ao estudo da linguagem em uso em situações sociais reais. Estudiosos da cultura escrita passaram a buscar compreender os seus significados para diferentes grupos sociais e nós, pesquisadores educacionais, também fizemos essa ‘virada’ ao buscar conhecer como a realidade escolar estava sendo construída cotidianamente por professores, alunos, gestores. Nesse processo, nós pesquisadores educacionais fomos influenciados por estudos sociolinguísticos, linguísticos e antropológicos, por exemplo, ao analisarmos as consequências de certas práticas linguísticas discriminatórias na escola ou de uma visão bastante limitada da escrita como técnica neutra, como se seus usos e maneiras de aprendê-la e ensiná-la não tivessem raízes e implicações sociais.

Para estudar o que acontece em uma sala de aula, penso que é preciso indagar como as oportunidades de aprendizagem são construídas discursivamente pelos participantes de uma interação social. Seja dentro da escola ou fora dela. Nesse sentido, é buscar entender, por exemplo, na sala de aula, como as oportunidades de aprendizagem estão sendo construídas e reconstruídas pela maneira como as pessoas organizam seu cotidiano. E quais as consequências que essas construções trazem para aquilo que as pessoas podem aprender e ser nesse espaço. Quais as consequências das maneiras de falar e agir em determinadas situações para a construção de identidades, para as relações que se estabelecem de quem sabe e quem não sabe, quem é bom, quem não é, qual é a criança ‘deficitária’, qual a não ‘deficitária’. O pesquisador precisa considerar que a escrita faz parte da nossa tessitura social. O acesso ou não a determinados textos também traz consequências para as pessoas. Você limitar o que vai ler e o que não vai ler e como os textos serão lidos durante a aula, dentro da sala de aula, tem, obviamente, consequências para a formação dos alunos como leitores e produtores de texto e para a própria compreensão do papel e dos significados da escrita em nossa sociedade.

Qual a contribuição da sociolinguística interacional para a formação de pesquisadores que estudam a sala de aula?

A sociolinguística interacional é uma abordagem etnográfica da comunicação entre as pessoas, produzida a partir dos trabalhos do sociolinguista John Gumperz, que desenvolveu estudos na interseção entre antropologia, linguagem e educação. Um dos focos de seu trabalho foi sobre a origem de situações de ‘incompreensão’ entre falantes de uma mesma língua, mas que vinham de culturas ou lugares diferentes, ou participavam de comunidades de fala diferente uns dos outros.

Em um de seus estudos realizados na Inglaterra, ele analisou entrevistas em que indianos falantes fluentes do inglês eram entrevistados por britânicos, funcionários de instituições bancárias ou agências de emprego. Ele percebeu que, apesar do entrevistado e entrevistador falarem a mesma língua, em alguns momentos, acontecia um ‘ruído’, uma tensão entre os falantes, mesmo que ambos estivessem buscando apoiar e colaborar para o sucesso da entrevista. Ele identificou que esse ruído, essa tensão, surgia do fato de que certos elementos da conversa, como, por exemplo, o tom de voz, a direção do olhar ou uma pausa na fala tinham significados diferentes para o entrevistador e o entrevistado. Ele demonstrou, então, que elementos linguísticos e paralinguísticos utilizados por participantes de uma conversa servem como ‘pistas’ para a contextualização, ou seja, são usadas pelos ouvintes para interpretar o que o outro está dizendo ou o que está acontecendo em uma determinada situação comunicativa.

Uma das contribuições mais importantes da sociolinguística interacional, a meu ver, foi demonstrar que pessoas, sejam crianças ou adultos, oriundas de grupos geracionais, linguísticos ou sociais diferentes, poderão interpretar esses elementos linguísticos e paralinguísticos de forma diferente. Eles não têm o mesmo significado para todos. E essa interpretação não se dá de maneira consciente.

Pode parecer que isso não tem nada a ver com a sala de aula, não é? Mas não é bem assim. A aula, na verdade, é uma conversa que acontece de uma maneira muito especial. Em uma aula, temos vários participantes, um adulto, um professor, às vezes, trinta crianças, adolescentes ou adultos – que podem também conversar entre si. Esses participantes trazem uma bagagem de experiências linguísticas, sociais e culturais diversas. Uma turma pode reunir pessoas do campo, da cidade, indígenas, negros e brancos. E, durante a aula, o que é dito, a maneira como algo é dito por alguém vai oferecer certas pistas para o ouvinte, que interpretará a partir das referências que ele construiu ao longo de sua vida. Com certeza, as chances são grandes para que situações que o Gumperz chamou de incompreensão ocorram.

Vou dar um exemplo de uma situação corriqueira observada em uma turma de educação infantil, durante pesquisa que orientei, desenvolvida por Vanessa Neves, professora da FaE/UFMG. A professora havia passado uma atividade de colorir um desenho. Uma menina, de 5 anos, coloriu rapidamente o desenho e se ocupou escrevendo seu nome. Ela caprichosamente escreveu em letra cursiva, usando uma cor para cada letra. Quando terminou, a menina foi mostrar para a professora e disse: “tia, olha o diferente!”. A professora estava preocupada em atender outras crianças e em verificar se as crianças tinham seguido sua orientação sobre como colorir o desenho. Assim, sua resposta foi, simplesmente: “Sim, mas eu falei para fazer com tinta e não canetão”. Dá para ver no vídeo que a menina sai desapontada com a resposta dada pela professora. Mas ela não desiste e vai mos-

trar ‘o diferente’ para Vanessa. Vanessa também, como a professora, observa o desenho e faz algum comentário sobre ele, atenta à solicitação da professora para que as crianças usassem tinta. Então, a menina aponta o nome escrito no papel e diz: “o diferente é isso aqui ô – o meu nome. Achou?”.

Essa situação serve para ilustrar como falantes e ouvintes em sala de aula (ou em outros espaços sociais) nem sempre estão orientados para a mesma coisa e podem estar usando critérios diferentes para considerar o que é relevante em determinado momento. É interessante ver também que, aos cinco anos, as crianças estão refletindo e decidindo como abordar as pessoas a sua volta para alcançar os seus objetivos. Então, a criança vai aprendendo também na sala de aula ‘o que é que o outro estava entendendo que eu estava falando’. E essa situação torna também evidente o desafio a ser enfrentado pelo professor em sala de aula. O choque entre interpretações pode levar, como frequentemente leva, a avaliações negativas de um aluno ou das intenções de um professor.

Qual é o papel dos estudos sobre letramento atualmente na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita?

Eu acho que os estudos sobre as práticas sociais de letramento contribuem para relativizar e fortalecer o papel da escola numa sociedade tão desigual como a nossa. Por um lado, é preciso considerar que a escola precisa reconhecer que as pessoas participam de eventos de letramento em diversas situações sociais vividas fora dos muros da escola. A escola não é a única agência de letramento. Os alunos têm experiências e conhecimento sobre a escrita, sobre os seus usos sociais, têm relações afetivas com a escrita, vinculações com grupos que utilizam da escrita para manifestar seus posicionamentos e sua visão de mundo, sejam esses grupos religiosos, políticos, culturais. A escola, com frequência, desconhece ou não reconhece essas produções. Então, os estudos do letramento demonstram a necessidade de reconhecer em que outros espaços e grupos sociais para além da escola, no contexto familiar, no contexto religioso, que a escrita se faz presente.

Por outro lado, esses estudos do letramento como prática social também reforçam ou lançam luz sobre o papel social da escola na construção do acesso a um saber científico, acadêmico. E por meio da formação dos alunos como cidadãos informados e críticos, a escola pode contribuir para mudanças estruturais da sociedade que persiste em reproduzir preconceitos e desigualdades sociais. É papel da escola criar condições para que as pessoas possam aprender e ampliar seus horizontes. Então é nesse sentido que se deve pensar sobre como a escola, ao invés de fechar e limitar aquilo que se pode conhecer, pode ser um lugar de ampliação desse universo do conhecimento por parte dos alunos.

Quero destacar que, num contexto atual em que nós temos novas tecnologias de comunicação, as abordagens de estudos das práticas de letramento vêm nos lembrar que o acesso, o uso e os significados de novos recursos tecnológicos de comunicação também variam de um lugar para outro. Precisamos ter sempre em mente que os usos das novas tecnologias vão estar situados e relacionados a outras práticas sociais, sejam religiosas, escolares, familiares. As pessoas hoje falam muito de letramento digital e, por vezes, tratam o letramento digital como algo autônomo, desenraizado, assim como alguns falam da escrita de maneira descontextualizada. E vão começar a classificar as pessoas como menos letradas tecnologicamente e mais letradas tecnologicamente. Como se a tecnologia fosse um bem neutro que em si só já é um bem, que, uma vez que a pessoa domine essa tecnologia, ela se torna uma pessoa superior às outras. Uma abordagem do letramento como prática social não vai perder de vista que o que interessa é conhecer o que as pessoas fazem com as novas tecnologias e as consequências disso para indivíduos e sociedade.

Você tem investido nos estudos sobre o letramento acadêmico, qual o potencial de estudar sobre letramento acadêmico para a compreensão das trajetórias de estudantes e sobre o ensino?

Por várias décadas foram feitas pesquisas sobre práticas de letramento em escolas do ensino fundamental ou do segundo grau. Muitas pesquisas foram desenvolvidas também em comunidades distantes, na periferia das cidades, ou em outros espaços públicos.

Foi somente no final da década de 1990 que a universidade passou a ser um espaço de investigação a partir de uma abordagem do letramento como prática social. Então, a universidade passou também a ser um locus de investigação sobre como se dá o uso da escrita na formação profissional. De que maneira as práticas de leitura e escrita se dão na universidade? O que se lê e para que se lê ou se escreve na universidade? Quais as consequências dessas práticas para a aprendizagem e a formação dos alunos e a produção do conhecimento?

E como que essas condições de produção e leitura no espaço universitário relacionam-se a processos de construção de identidades, do estabelecimento de relações de poder entre as pessoas nesse espaço? Quem determina e avalia o que é uma boa produção, o que é um bom relatório de trabalho, o que é uma pesquisa relevante, o que é um assunto relevante de ser pesquisado, como que essas coisas se dão?

Você mencionou a questão da trajetória dos alunos. O estudo de questões como essas produz, por exemplo, elementos para a compreensão das diferenças encontradas pelos alunos ao longo de sua trajetória escolar. Alguns estudos têm destacado o momento de transição do aluno que vem de um segundo grau e entra para a universidade. Então, você tem uma diferença do que eram demandas e expectativas, direitos e obrigações de estudantes e professores nos diferentes níveis de ensino como também diferença no que se entende para que e como se deve escrever e ler.

Quando um estudante entra na universidade ele ou ela vão encontrar um mundo de relações e práticas diferentes nesse espaço. As demandas e as expectativas de como fazer um trabalho, de como trabalhar com certos gêneros textuais, por exemplo, passam a existir ou, se já existiam, são modificadas. Fica muito evidente que na universidade as diferenças são significativas e leva tempo para o aluno entender como a coisa funciona. E muitas vezes para os professores isso também não é claro.

Então, os estudos sobre práticas de letramento acadêmico têm sido muito fecundos em lançar luzes sobre várias nuances dos processos educativos que ocorrem na universidade. Eles apontam a necessidade de continuarmos a buscar conhecer como as experiências de leitura e escrita que os alunos têm antes de entrar na universidade ou que vivem fora do espaço acadêmico influenciam e informam as maneiras dos alunos se verem nesse espaço institucional e se engajarem no seus estudos.

Em seus estudos sobre dificuldades de aprendizagem, você percebeu padrões? Quais as principais questões que estão em torno das dificuldades?

O primeiro ponto que precisamos considerar ao pensar sobre dificuldades de aprendizagem é que nenhuma aprendizagem acontece no vácuo. Portanto, as dificuldades de aprendizagem também não acontecem no vácuo. Se a gente considera que os processos de aprendizagem são socialmente situados, ou seja, eles têm uma história na vida pessoal de cada aluno, precisamos também considerar que aquilo que foi identificado como dificuldade de aprendizagem também tem sua história, que nunca pode ser resumida ou focalizada somente no indivíduo. Existem outros fatores que precisam ser investigados e considerados para entender por que certa dificuldade se instala e se manifesta na história daquela pessoa. De um aluno, seja criança ou adulto.

Uma decorrência disso é que, se eu entendo que há uma história da aprendizagem ou da “desaprendizagem”, ou da dificuldade de aprender, [entendo que] ela é multifatorial. Tanto o percurso dessa pessoa que apresentou dificuldade, quanto aquilo que foi ofertado a ela e o que aconteceu nesse percurso colaboram para que a ‘dificuldade’ exista. Por exemplo, Sara Mourão Monteiro [professora da FaE/UFMG], em sua pesquisa de doutorado, que orientei, acompanhou crianças com dificuldade de aprendizagem na rede pública. E uma das coisas que eu lembro da pesquisa dela foi como o trabalho quase exclusivo com uma cartilha silábica, para algumas crianças, contribuía para que elas pensassem que as palavras eram compostas por sílabas de uma mesma estrutura: consoante-vogal.

Ela percebeu que havia um padrão. Algumas crianças tinham dificuldades e paravam ali porque elas tentavam ‘corrigir’ todas as sílabas para esse padrão silábico. Quando aparecia, por exemplo, a palavra ‘anjo’, como ela nunca tinha trabalhado com essa sequência de vogal-consoante, ela [a criança] invertia. A palavra anjo era transformada em ‘najo’. Então, a dificuldade aparece aí por causa de uma limitação de oferta que tinha sido dada para a criança e uma insistência num determinado padrão de texto. Você não poderia dizer

que a dificuldade é da criança. Aparece nela, mas é decorrência de um leque restrito de experiências que tinha sido dado a ela.

Quando se começa a trabalhar com uma criança que apresenta certa história de dificuldades na escola, um dos primeiros pontos é conseguir estabelecer com essa pessoa uma conexão para que se sinta apoiada por alguém que vai ter uma escuta. Porque, muito frequentemente, aquela pessoa passou anos encontrando barreiras para a aprendizagem. Muitas vezes ela se vê incapaz de aprender.

Todo aprendiz aprende melhor, se envolve mais com aquele processo de ensino-aprendizagem quando algo tem uma ressonância maior na vida dele. Então, no processo de trabalho com a pessoa que apresenta esse histórico, é fundamental descobrir como retomar esses laços, de ela ver que é capaz sim, e que o erro faz parte do processo. E, aliado a isso, é necessário identificar pontos de interesse. Por exemplo, em uma das escolas em que trabalhamos, havia um grupo de meninas de 14 para 15, 16 anos, que tinham algum comprometimento mais sério às vezes neurológico ou psiquiátrico. Essas adolescentes estavam há muitos anos nessa escola e por anos não haviam aprendido a ler e escrever, apesar de vários esforços que haviam sido feitos pelos professores.

Durante um trabalho de estudo de caso que fizemos nessa escola, uma das professoras tomou para si a reorganização desse grupo, sabendo que elas iriam sair da escola. A partir de 16 anos, teriam que ir para a educação de adultos. Então, essa professora formou um grupo com essas alunas e passou a estudar com elas a leitura, vinculando a questões de beleza, que era algo do interesse delas: nome de esmalte, tonalidades de coisas de maquiagem. Então, ela fez um programa bastante particular para essas meninas e a coisa funcionou, as meninas passaram a ler.

Poderia destacar quais aprendizados teve sobre o ensino da leitura e da escrita, durante sua trajetória profissional, que até hoje lhe orientam?

Uma das coisas que eu aprendi nessa trajetória, tanto escolar quanto profissional, que eu pude reconhecer ao longo dos anos e fortalecer, é uma visão de como a nossa compreensão se amplia e aquilo que podemos produzir é fortalecido quando nós trabalhamos em colaboração com outras pessoas.

Seja no momento em que você faz uma reunião de grupo de alunos orientandos na qual, além da minha leitura como professora, há a leitura dos colegas, que também trocam ideias sobre um trabalho, ou a discussão do grupo que se dá sobre um determinado conceito; seja em momentos de colaboração com os colegas, quando um texto que alguém está produzindo passa para um leitor, o leitor faz suas críticas e retorna.

O conhecimento é provisório, então apresentamos aos pares para que seja discutido, revisto. É assim que as coisas podem ir adiante e podemos ampliar nossos conhecimentos. É o desafio de entender a partir de diversas perspectivas. Então, eu posso considerar uma análise do ponto de vista de um professor, do ponto de vista de um aluno, e a partir de diferentes abordagens teóricas ampliar minha visão.



Portas para a literatura

A PRÁTICA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA EXERCIDA PELOS PROFESSORES E COMO ELA SE DÁ AO LONGO DOS ANOS ESCOLARES

Por Andreza Miranda

Na Escola Municipal Josefina Sousa Lima, instituição em que a professora Nilza Norma trabalha, em Belo Horizonte (MG), a atividade de mediação de leitura literária acontece da seguinte forma: “Geralmente no primeiro ano, que é o período em que eles estão iniciando mesmo o processo da leitura, levando em consideração o fato de eles não saberem ler, quase que diariamente eu faço uma leitura de um livro literário para eles.”

O exemplo da professora Nilza é uma das possibilidades que o professor tem para desenvolver com os alunos a leitura literária por meio da mediação, que se inicia no primeiro ciclo, com mais afinco, e pode perdurar até o final da vida escolar dos alunos, de maneiras diferentes. Tais modos começam a se alterar principalmente a partir do segundo ciclo, em que vários fatores começam a influenciar o espaço para a literatura na vida dos estudantes.

LUGARES DA MEDIAÇÃO LITERÁRIA

O processo de formação do leitor literário deve iniciar-se no primeiro ano e ir até o nono ano do Ensino Fundamental, de acordo com o professor da Universidade Federal da Paraíba, Rildo Cosson. Ele acredita que a função de mediador de leitura literária desempenhada pelos docentes deve ser a de formar o leitor literário e que o problema que atinge grande parte das escolas é a falta de preocupação dos educadores em relação a isso. “Tem que começar no primeiro ano. Se o professor faz bem no primeiro, ele vai fazer bem nos demais anos. Aquela mediação que é feita para construir o leitor literário lá no primeiro ano é em espiral, ele vai ter que continuar ali ampliando, introduzindo novos materiais etc. Se, ao final do quinto ano, o aluno estivesse no processo de formação das competências literárias e tivesse dado continuidade, ele chegaria ao ensino médio capaz de ler qualquer obra canônica sem nenhum problema”, afirma Rildo.

O também pesquisador aponta que os professores de língua portuguesa não percebem que são professores de literatura também. “Eles se veem apenas como professores de gramática. Eles tendem a dominar todos esses aparatos da língua portuguesa, mas esquecem que são professores de literatura, que o aprendizado da língua passa pela literatura. Eles têm que formar o leitor e o leitor literário, uma coisa não anula a outra.”

Eliana Guimarães mostra, por meio de sua experiência, a forma como trabalhou com a literatura sem desvinculá-la do ensino da língua portuguesa e de suas regras: “É possível, pela literatura, o professor trabalhar outras habilidades; a gente fazia uma escrita coletiva, eles iam construindo, então eu já ia dando as orientações: ‘o que a gente pode usar aqui...’; evitava as repetições da oralidade, porque eles iam falando ‘aí, aí’; então eu mostrava outras alternativas linguísticas, fazendo todo esse movimento que faz parte das habilidades a serem desenvolvidas, integrado ao processo de formação do leitor.”

Muitos alunos possuem uma aptidão literária que independe da mediação dos professores e costumam levar para o ambiente escolar obras que eles estão lendo e que não fazem parte do acervo da escola. Diante disso, a professora Eliana sugere como a mediação literária pode ser realizada nesses casos: “É importante a gente valorizar também essas leituras, dar espaço para elas. Não ficar fazendo atividades com elas, mas conversar com o menino, intercalar isso, dizer ‘hoje nós vamos falar sobre algum livro que vocês tenham lido, cada um vai trazer um livro que leu e gostou muito’, e aí a tendência é eles levarem esses livros, as revistas em quadrinhos também, para intercalar isso. Porque aí você coloca a literatura que está na vida deles dentro da escola, e aí você permite que essa da escola seja vista por eles também.”



DESAFIOS E ALTERNATIVAS PARA O SEGUNDO CICLO

“A gente observa que, no segundo ciclo, eles vão gradativamente abandonando os livros”, aponta Viviane Maia, Coordenadora do Programa de Promoção da Leitura do Livro na Gerência de Biblioteca da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. É possível notar esse mesmo tipo de relato vindo de vários professores, que vão percebendo dificuldades em realizar o papel de mediador literário, principalmente, a partir do quarto e do quinto ano do Ensino Fundamental. Eliana Guimarães, professora do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, declara que “no quarto e quinto ano, a gente às vezes sente um pouco mais a agitação; as dificuldades que eu tive quando peguei o quarto ano foram de crianças que não estavam com a alfabetização consolidada, e que já tinham criado dentro delas um estigma de crianças indisciplinadas, que não participam de coisa alguma, e aí, para você conseguir mostrar e convencer que aquilo é uma coisa diferente, demora um pouco.”

Embora os desafios sejam latentes, é possível que o professor faça um trabalho interessante de mediação de leitura literária no segundo ciclo da alfabetização. Eliana Guimarães relatou seu desempenho em uma das turmas de quarto ano em que lecionou: “Então o dia da leitura era x. Nesse dia da leitura, eu lia com eles um capítulo, a gente conversava sobre ele, eles podiam ilustrar; tinha um movimento ali de que eles participavam. A gente nem fez muita escrita; era uma turma que estava consolidando ainda o processo de alfabetização. Então eles se colocavam no texto a partir do desenho, e a gente fazia escritas coletivas sobre aquele capítulo, na aula de português, que não seria, inicialmente, uma aula dedicada para a leitura.”

Existem diversas ferramentas para que os professores continuem desempenhando com mais facilidade o papel de mediadores de leitura literária, afirma a coordenadora da Gerência de Biblioteca da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (MG), Viviane Maia. Em seu município, ela lista o kit literário, em que obras de literatura são distribuídas para os estudantes da rede municipal; o programa Trilhas de Leitura, que vincula a participação dos alunos no Salão do Livro, e, a partir disso, são proporcionadas várias atividades baseadas no evento, como, por exemplo, conhecer um livro, saber comprá-lo, lê-lo e depois indicar para os colegas; a implementação da “Rádio Paulão”, na Escola Municipal Paulo Mendes Campos, que envolve a gravação dos alunos fazendo a leitura de fragmentos de obras literárias, [ouça aqui]; e o programa do articulador de leitura, política pública em que os educadores passam por uma formação oferecida pelo Gpell/Ceale e disseminam os conhecimentos adquiridos, relacionados à literatura, na escola em que trabalham. Viviane acrescenta que “o professor tem que ir mudando de estratégia. Uma estratégia que ele pensa que vai atingir determinado grupo de estudantes, mas um outro determinado grupo pode ainda não ser seduzido por ela.”



Informação também é coisa de criança

OS LIVROS INFORMATIVOS OFERECEM POSSIBILIDADES QUE ENRIQUECEM TANTO O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO QUANTO A FORMAÇÃO HUMANA DAS CRIANÇAS

Por Andreza Miranda

A informação é definida no dicionário como um conjunto de elementos e dados organizados sobre determinado assunto, capazes de construir referências e conceitos. Por ser algo considerado sério e compartimentado, muitas vezes a informação não é associada à fase infantil. Porém, leva-se em consideração a necessidade de as crianças serem pessoas com direito à informação e capazes de se informar. Dentro disso, existem os livros informativos infantis, que possuem conteúdo que podem ser tidos como ferramenta para o conhecimento do mirim, indo além do que os livros escolares didáticos oferecem. De acordo com a escritora Andrea Viviana, que já escreveu algumas obras desse cunho, “o livro informativo tem essa sutileza, ele vai te levar, ele vai te contextualizar, ele vai te instigar a buscar outras formas de adquirir mais conhecimento a respeito daquele assunto, porque ele coloca água na sua boca de leitor. O livro didático já é o contrário, ele traz o conteúdo todo pronto, e não é exatamente a coisa mais instigante. Ele pode ser um facilitador, mas ele não é convidativo.”

O uso de livros informativos pode contribuir para a didática dos professores e para o aprendizado dos alunos, embora em muitas escolas ainda não exista um grande acervo de obras desse tipo. A professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Isabel Frade aponta vários motivos para essa ausência, afirmando que a produção ainda é muito recente em relação a livros didáticos e literários. A professora também

destaca a falta de programas governamentais que promovam a distribuição desses livros. “Tais livros informativos ainda não alçaram um lugar dentro de promoções já existentes e, se houvesse uma boa avaliação dessas obras, seria uma oportunidade de as crianças aprenderem de uma forma que escape do modelo de livro didático.”

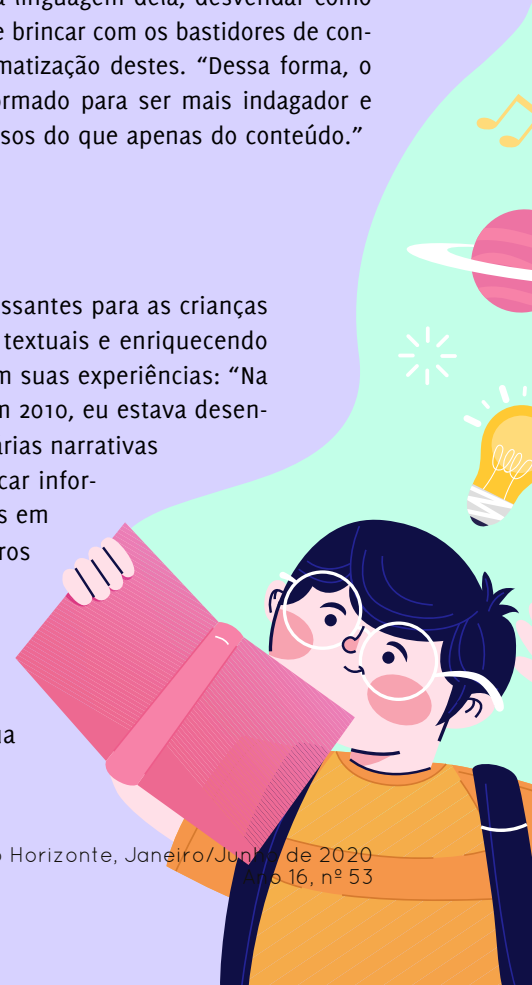
Entretanto, na Escola Municipal João do Patrocínio, em Belo Horizonte (MG), na qual a professora Kelly Cristina trabalha com o primeiro e o segundo ciclo, o cenário é diferente. “Temos um acervo diverso e de boa qualidade. O acervo é bem equilibrado numericamente”, relata. A professora conta como trabalha com os livros informativos. “Algo que eu gosto de propor em sala de aula é o debate, o diálogo, o espaço para a apresentação e a troca de perspectivas. Nisso, o livro informativo ajuda muito, porque ele traz temas que torna didaticamente mais simples a possibilidade de agrupar a turma e realizar debates e pequenos seminários.”

Para a realização de trabalhos como esse, a primeira questão é como escolher livros de qualidade. Segundo Isabel Frade, o livro informativo inteligente pode indagar mais, seguir a forma como se dá o pensamento da criança, dialogar com a linguagem dela, desvendar como a ciência é construída e brincar com os bastidores de conceitos e com a problematização destes. “Dessa forma, o aluno estaria sendo formado para ser mais indagador e entendedor dos processos do que apenas do conteúdo.”

UMA PONTE PARA OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Um livro informativo com esses atributos pode oferecer possibilidades interessantes para as crianças no processo de alfabetização, favorecendo a construção de pontes entre gêneros textuais e enriquecendo a aprendizagem. A professora Kelly exemplifica como isso é possível, com base em suas experiências: “Na minha prática, eu comecei a usar os livros informativos por causa da literatura. Em 2010, eu estava desenvolvendo um projeto cuja temática central era os animais e, por isso, selecionei várias narrativas literárias que flertavam com o tema. Um dos desdobramentos do projeto foi buscar informações sobre o habitat, a alimentação, os hábitos e as características dos animais em foco. Neste trabalho, usamos vários títulos informativos; e de lá pra cá esses livros não saíram mais do meu planejamento de aula.”

Kelly Cristina destaca a importância de, no Ensino Fundamental, garantir a construção de um repertório léxico, de conhecimento de narrativas e de experiências de leitura. Ela acredita que, quanto mais a criança tiver contato com gêneros diferentes, dentro de um trabalho de mediação qualificado, maior será sua



capacidade de compreensão do texto. “Texto, autor, leitor e contexto precisam estar bem definidos para um trabalho satisfatório na alfabetização e, nesse caminho, acontece o encontro com o livro informativo”, aponta. A justificativa é de que tais obras podem ser vistas como um grande leque de possibilidades, tanto em seu conteúdo quanto nas formas de se trabalhar com elas. A educadora traz mais um exemplo de como o uso do livro informativo e as necessidades de seus alunos tornaram-se um encontro profícuo: “Há títulos que não são muito acessíveis em um primeiro momento, quando se pensa em um trabalho na alfabetização. No entanto, isso [uso do livro informativo] pode ser um gatilho para alcançarmos o uso do dicionário, por exemplo, quando do desconhecimento de determinadas palavras, ou para debatermos o entendimento de certas expressões vocabulares. Isso ajuda na formação da experiência leitora e na construção do repertório de leituras.”

Novas descobertas de ensino e aprendizagem, através dos livros informativos, podem ultrapassar os níveis de alfabetização, segundo a professora Isabel: “Não são livros só para alfabetização, são livros para a formação da criança, seja estética, conceitual, em relação aos valores e etc. Isso não precisa esperar a alfabetização para fazer, acho que é desde a educação infantil. Passa pela alfabetização, vai além da alfabetização, a gente não pode centrar isso só no período de alfabetização.”

PROPOSTA HUMANA-SOCIAL

Além de explorar conceitos e conhecimentos, há livros informativos que têm preocupação em abordar questões éticas, podendo contribuir na formação humana dos alunos. Questões como etnia, classes sociais, sexualidade, comportamentos e outras que fazem parte de discussões cotidianas são pertinentes de se discutir em sala de aula, já que os alunos estão inseridos em sociedade, sendo importante que desenvolvam pensamento crítico.

Nesse sentido, livros informativos que abordam tais temáticas podem ser muito úteis para se iniciar discussões em sala de aula, e abordar assuntos com as crianças de forma mais humanizada. A professora Kelly utilizou, em algumas de suas aulas, o livro “O Tupi que Você fala”, de Cláudio Fragata, que aborda a influência indígena no nosso vocabulário cotidiano, fazendo com que os alunos dela tivessem acesso às questões da diversidade étnica e cultural do nosso país. “Quando esses temas são tratados em sala de aula, isso oportuniza aos estudantes pensarem a respeito e tomarem consciência das nossas questões histórico-sociais e identitárias”, Kelly opina.

Os livros informativos podem auxiliar também na discussão de assuntos mais sensíveis. Andrea Viviana escreveu um livro lítero-informativo intitulado “Não Me Toca Seu Boboca”, em que ela aborda a questão do abuso sexual infantil de forma lúdico-atrativa para as crianças, ao mesmo tempo em que as conscientiza e expande os graus de alfabetização. Um dos trechos do material explica bem como se dá essa relação: “Gente que age como o ‘tio Pipoca’, às vezes está bem perto de você. Por isso, nessa hora difícil, saiba o que é importante fazer!”

DISTRIBUIÇÃO E ACESSO

Segundo Isabel, o motivo de o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) não distribuir livros informativos é a necessidade básica de ter livros didáticos de boa qualidade antes de pensar em outras alternativas. A pesquisadora acredita que o PNLD tem sido fundamental no critério da qualidade de livros, mas que o ensino e o contato com os livros didáticos podem ser mais diversificados se existirem outras opções, tanto de literatura quanto de livros informativos.

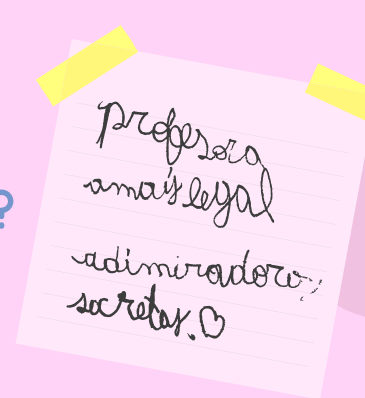
Mesmo que o PNLD seja um dos principais responsáveis para que os livros cheguem às escolas públicas, Kelly Cristina diz haver uma liberdade para os professores solicitarem qualquer material que desejam trabalhar: “Os professores podem apresentar à gestão escolar os nomes dos livros que desejam ver no acervo e podem também consultar os catálogos disponibilizados pelas editoras. Esses catálogos chegam à escola via correio ou são levados por funcionários das editoras na escola. A maioria dos livros adquiridos com verbas públicas é escolhida nos catálogos.”

A inserção de obras informativas na vida das crianças não se limita somente ao âmbito escolar, podendo expandir para o familiar. Porém, esbarra-se no debate sobre a leitura não estar dentro da rotina de muitas famílias brasileiras, seja por questões econômicas, seja por questões culturais. “É lógico que a gente não pode culpabilizar as famílias por não fazerem isso, por não fazerem leituras no espaço doméstico, porque nós temos na escola pública gerações de crianças cujos pais tinham baixíssima escolaridade, mas acho que isso tende a mudar com o tempo”, Isabel pondera.

Com quais letras se escreve professor?

REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO

Camila Sant'Anna Vieira*



Num país que ainda luta para superar o analfabetismo, ensinar e aprender a ler e escrever é um desafio para muitos alunos e professores. Nesse contexto, tornar-se professor alfabetizador não é fácil. Como bolsista de iniciação à docência, tenho aprendido que o cotidiano do ciclo de alfabetização exige que o docente não só mobilize conhecimentos de diversas naturezas para compreender como os alunos aprendem, como também desenvolva variadas estratégias para auxiliar alunos com diferentes demandas a adentrarem o mundo da leitura e da escrita.

A formação inicial, no curso de Pedagogia, nos oferece bases teóricas para compreendermos os aspectos cognitivos, linguísticos e culturais envolvidos no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, além dos caminhos metodológicos para seu ensino. No entanto, estar com as crianças e ajustar nossas práticas com base no que elas nos mostram é parte fundamental do aprender a alfabetizar. É por isso que a oportunidade de estar em uma sala de aula dos anos iniciais, ainda no começo da graduação, proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/UFMG), foi uma experiência que transformou minha trajetória de formação docente.

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

O PIBID é, portanto, uma política de formação de professores do Ministério da Educação que possibilita aos alunos de licenciatura, ainda na primeira metade do curso, a experiência de inserção em sala de aula. O programa, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), concede bolsas a alunos e professores envolvidos em projetos que, por meio da integração entre o ensino superior e a educação básica, focam na formação inicial dos futuros professores, a fim de promover a qualidade do ensino nas escolas.

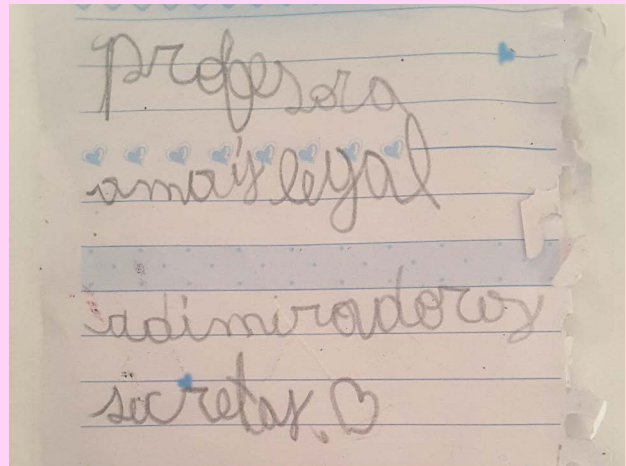
Em janeiro de 2020, encerrou-se a mais recente edição do programa, do qual tive o privilégio de participar como integrante do Núcleo dos Anos Iniciais da Pedagogia na UFMG. O núcleo foi composto inicialmente por nove alunas dos primeiros períodos do curso, pela coordenadora Daniela Montuani, professora da FaE/UFMG e pesquisadora do Ceale, e pela supervisora Simone Pereira, professora das redes estadual e municipal de Belo Horizonte. Ao longo dos dezoito meses de duração do programa, desenvolvemos, com turmas de primeiro e segundo ano, diversas atividades de Alfabetização e Letramento, com o objetivo de proporcionar às crianças experiências de aprendizagem significativas.

APRENDER A ENSINAR

Ao chegarmos às escolas, inicialmente buscamos conhecer o espaço e os alunos, por meio de observações e avaliações diagnósticas que permitiram identificar as demandas de cada turma. Posteriormente, por meio de um modelo de trabalho construído em nossas idas semanais à escola, minhas colegas e eu tivemos a oportunidade de planejar, aplicar e avaliar propostas de ensino envolvendo sequências didáticas, jogos de alfabetização, momentos de leitura literária e ações de intervenção para auxiliar os alunos a superarem os desafios específicos na apropriação da leitura e da escrita.

Participar como protagonistas de todas as etapas do processo nos permitiu ter dimensão da multiplicidade de demandas de uma sala de aula e também da diversidade de recursos necessários para alfabetizar todas as crianças. Ao nos depararmos com a heterogeneidade das turmas e com as desigualdades educacionais entre alunos de diferentes origens, fomos desafiadas a elaborar várias estratégias para ampliar e diversificar as oportunidades de apropriação da língua oferecidas aos alunos.





Fotos: Acervo pessoal Camilla Sant'Anna Vieira.

Nesse processo, com o apoio e a orientação da professora Daniela Montuani, as reuniões semanais de estudo e planejamento no Laboratório de Alfabetização e Letramento da FaE/UFMG foram momentos privilegiados de aprendizado, que nos permitiram refletir sobre os desafios e aprimorar nossa prática. A convivência com a professora Simone Pereira, responsável pela turma, foi também fundamental para que nos sentíssemos acolhidas e seguras no desenvolvimento das atividades. Sua dedicação ao trabalho e a disposição para aprender enriqueceram a experiência de todos os envolvidos.

Ao longo do programa, pudemos conquistar progressiva autonomia nos registros dos planejamentos que, com a prática, tornaram-se cada vez mais efetivos, e consolidaram-se como parte imprescindível do nosso trabalho.

A capacidade de organizar procedimentos, antecipar ações e elencar recursos para atingir objetivos bem definidos provou ser um dos mais importantes atributos desenvolvidos no exercício da docência.

A experiência de acompanhar o desenvolvimento de uma turma de alunos no início da escolarização, por todo o ano letivo, nos possibilitou também aprender com eles. Em diversos momentos, foram as reações das crianças, suas dúvidas e comentários que me indicaram a melhor forma de me conduzir e de me comunicar com elas. As respostas delas às nossas perguntas frequentemente superavam nossas expectativas e traziam desvios bem vindos aos momentos de linguagem oral. Conhecer de perto cada aluno, compartilhando a satisfação deles em aprender, mostrou que o afeto é também uma dimensão central do ensino.

Como minha primeira experiência de docência, o PIBID redefiniu meu olhar sobre a escola e sobre ser professor. Conhecer os desafios da educação pública tem me motivado a reconhecer a importância dessa e de outras políticas de formação de professores, que colocam o conhecimento produzido na universidade a serviço da construção de uma escola de qualidade, em que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender a ler e escrever.

*Estudante de graduação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A história de um leitor compõe-se de muitas vozes

Marta Passos Pinheiro



Ilustração: freepik.com

Todo leitor tem uma história. Em algum momento, houve o chamado para que ele entrasse no mundo codificado das representações alfabéticas. Em algum momento, houve o desejo, o parto e o nascimento. Um leitor não nasce sozinho, mesmo os que acreditam que sim. De sua história fazem parte muitas vidas, e a estrada, infinita, se faz ao caminhar.

Pensamos sempre na mãe dedicada que todas as noites se debruça na cabeceira do filho com um livro na mão. Mas não é apenas por essa mãe que a história é formada. Grande semeadora é a mãe que, na correria do dia a dia, ou nas noites possíveis, conta pro filho as histórias que ouviu em sua infância e canta as músicas que aprendeu quando criança. Mãe que pode ser pai, avô, avô...

Precisei perder meu pai, já adulta, pra lembrar que foi ele o primeiro semeador da minha história de leitora. Gaúcho típico e amante das trovas de sua terra, era ele que fazia o convite para a brincadeira: “Vamos trovar, Martinha?” Como separar a escrita da oralidade? Como não enxergar a ancestralidade das poesias e histórias que circulam na tradição oral? É essa “brincadeira com as palavras” e a memória do afeto que busco nos livros que preenchem minha vida e minha biblioteca.

A ponte entre oralidade e escrita é feita pela professora alfabetizadora (que pode ser professor), semeadora do desejo e, na maioria das vezes, a responsável pelo parto do leitor. É ela que lhe mostra a chave para a decodificação do mundo da escrita, ensinando a relação entre som e palavra. Semear o desejo pela leitura, ajudar no parto, nutrir e ver o crescimento do leitor: missão dessa grande mestra. É com muito carinho e saudade que me lembro de minha primeira professora levando minha turma para a biblioteca da escola pública onde eu estudava. Lembro-me das prateleiras de metal, do sentimento de imensidão e do desejo de conhecer o “universo” que me arrebatava. “O UNIVERSO (que outros chamam a Biblioteca) compõe-se de um número indefinido, e talvez infinito, de galerias...”, assim Borges inicia seu conto “A Biblioteca de Babel”. A biblioteca (que eu chamo de universo) compõe-se de um número infinito de vozes a serem lidas e ouvidas. Esse universo de minha escola, aparentemente tão pequeno, as queridas professoras e bibliotecárias que contavam histórias em dias chuvosos foram semeadoras e parceiras de minha história de leitora.

Coração da escola, a biblioteca se estende pelo pátio e pelas salas de aula, espalhando seus livros e suas histórias – memória de nossa humanidade. Coração da cidade, a biblioteca se estende por becos e vilas, esquinas e praças, com o desejo de compartilhar “o saber”, formar leitores de livros e de mundo: bibliotecas comunitárias. Em Belo Horizonte, vimos o nascimento de uma, construída com papelão e tábuas por moradores de rua, no cruzamento entre duas avenidas. “Casa do saber” - o nome que recebeu de seus pais-, apesar de incendiada, renasceu das cinzas, Fênix de nossa cidade. Em Sabará, ganhou destaque a Borrachaliteca, que, nascida em uma borracharia, se tornou um importante espaço cultural da comunidade.

E quantas vidas fazem parte de uma biblioteca! Vozes de autores, personagens, leitores... Os inquisidores também existem, como na Biblioteca de Babel, folheando livros “à procura de palavras infames”. Da minha memória também faz parte um período em que não vivi, no qual pessoas eram presas, perseguidas, torturadas devido aos livros que possuíam. Uma sociedade que viveu ameaçada pela censura e queima de livros está muito viva em minha memória, como a que encontramos na obra *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury (1953), ficção científica adaptada para o cinema em 1966, dirigida por François Truffaut. Dessa obra, guardo uma imagem da resistência: os homens-livro que decoravam as histórias para mantê-las vivas.

A destruição de bibliotecas e de livros deveria ser considerada crime inafiançável. Trata-se de assassinato da memória de um povo, de nosso passado e, por que não, de nosso futuro. Neles está a semente do vir-a-ser ou, quem sabe, de um livro mágico com uma espécie de profecia do futuro da humanidade. Mas são muitas as formas de resistência e de “reexistência” - é com muita esperança que vemos nossa cidade repleta de poetas marginais e de contadores de histórias.

Pais, professores, bibliotecários, bibliotecas, autores, editores, poetas marginais, contadores de histórias: muitas vidas fazem parte da história de um leitor que, para continuar sua caminhada, precisa seguir firme, resistindo e “reexistindo”, sem perder o desejo de ler: os livros e o mundo.