

# letra



Belo Horizonte, out./nov. de 2006 - Ano 2 - n.º 8



caachimbd  
cochete  
cochines

2) xxxxxx xxxxxx  
xxxxxxx xxxxxx  
xxxxxxx xxxxxx  
xxxxxxx xxxxxx  
xxxxxxx xxxxxx

capacit

# Anne-Marie Chartier



ANTONIO AUGUSTO GOMES BATISTA, professor da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisador do Ceale

Este número traz um presente para qualquer alfabetizador: uma entrevista com Anne-Marie Chartier, pesquisadora e professora francesa que discute temas cruciais para nós. Reflete sobre as diferenças da realidade brasileira em relação à francesa e os distintos sentidos que expressões como fracasso escolar adquirem numa e noutra realidade. Na França: professores bem pagos que dispõem de tempo para o planejamento, o estudo e a formação autônomos. No Brasil: professores com baixos salários e trabalho em dois turnos que têm de lutar para conquistar condições adequadas de trabalho, tempo de planejamento e análise de sua prática, assim como de formação e estudo, num mundo que cada vez mais reconhece a importância da educação para a mudança social. Anne-Marie discute também a questão dos métodos de alfabetização – a expressão “*questão dos métodos*” escondendo a expressão “*guerra dos métodos*” – e mostra como a “*invenção*” de metodologias está ligada aos contextos socioculturais específicos em que a escrita é utilizada e que variam ao longo do tempo, de sociedade para sociedade. Demonstra, assim, que a “*guerra dos métodos*” é uma discussão vazia quando feita – como vem sendo feita – sem referência a esses contextos históricos e sociais. Anne-Marie aponta também o que faz um bom alfabetizador: seus procedimentos metodológicos ecléticos, de acordo com o aluno, o grupo, o momento do aprendizado; seu conhecimento dos alunos, do que sabem e do que não sabem, a utilização que faz desse conhecimento para avaliar e saber como intervir (a avaliação é também abordada por nossa reportagem principal). O bom alfabetizador, para Anne-Marie, é também aquele que inova, mas sobre uma base metodológica estável, construída ao longo de sua experiência, que dá segurança a si e ao aluno.

Além de tudo isso, Anne-Marie defende, na alfabetização, duas dimensões que não podem ser dissociadas: por um lado, ela representa o domínio de um sistema de escrita (o “*nosso*” e outros sistemas de escrita são também tema deste número), a compreensão de que a escrita representa os sons de uma língua, a partir de uma convenção em que uma letra ou grafema vai corresponder a um “*som*” ou fonema (ou a mais de um, mas essa é outra discussão). Anne-Marie mostra, por outro lado, que a alfabetização deve consistir também na “*entrada*” num universo cultural novo, associado à escrita e que envolve não somente o aprendizado de conteúdos, mas também modos novos de produzir e compreender significados (que no Brasil identificamos pelo termo *letramento*). Por fim e sem pretensão de esgotar a riqueza da entrevista, Anne-Marie

resgata a importância de uma antiga prática escolar: a leitura em voz alta, meio para o domínio de um uso da escrita disseminado em diferentes situações de comunicação (como no rádio, na televisão, no culto ou missa), mas também meio de ajudar o aluno a ouvir os sons, de auxiliá-lo a memorizar esses sons, de possibilitar um instrumento, dentre outros, para promover a leitura corrente e para permitir que o professor avalie a compreensão do texto pelo aluno e, assim, possa agregar informações e conhecimentos que garantam sua compreensão do que lê.

Anne-Marie Chartier pode nos apresentar com sua equilibrada visão da alfabetização por várias razões, boa parte delas decorrentes de suas características pessoais (volto a elas mais à frente), porém é importante destacar duas dessas razões: em primeiro lugar, ela é uma excelente historiadora; em segundo, é uma excelente professora. Excelente, porque é capaz, como poucos, de abandonar pré-julgamentos e certezas do nosso tempo ou de nossa posição docente (no caso dela, hoje, de formadora de docentes) para compreender o outro e o seu mundo – seja ao buscar reconstruir o passado da escola, seja atuando na sala de aula. Anne-Marie sabe suspender as certezas de hoje para evitar o anacronismo no estudo histórico e as certezas da posição de formadora para se colocar no lugar do aluno e dos alfabetizadores. Sabe evitar fazer do outro uma projeção de si mesma.

Conheci Anne-Marie há cerca de dezessete anos, em sua primeira viagem ao Brasil. Depois de uns poucos dias, percorrendo sozinha as ruas do centro de Belo Horizonte, ela chegou ao Ceale com livros didáticos que já descobrira em camions, discutindo aulas de alfabetizadores que já assistira, já nos apontando caminhos de pesquisa e de ação, já abalada em algumas de suas certezas sobre o nosso e o seu país. Não foi à toa que ela se tornou, para o Ceale e para outros grupos de ensino e pesquisa brasileiros, uma baliza, uma referência, um porto seguro, com suas exigências de pensamento claro, despojado de nossa costumeira verborrêia tupiniquim; de respostas rápidas; de objetividade; de trabalho árduo; de disciplina; de honestidade e de simplicidade. Não é à toa que muitos de nós fomos estudar na França orientados por ela; não é à toa que mandamos para ela nossos doutorandos (principalmente os que precisam de uma boa disciplina). Tudo isso é porque admiramos suas qualidades pessoais e intelectuais.

Sou seu fã de carteirinha. Espero que, ao fim da leitura, você seja mais um.

## CONSELHO DE LEITORES

Participe de debates abertos entre professores e a equipe do *Letra A*, conheça mais sobre a produção das matérias e dê sugestões de temas e abordagens para os assuntos tratados nos próximos números. Os encontros do Conselho de Leitores são realizados na Faculdade de Educação da UFMG. Saiba mais sobre a próxima reunião: [letra.a@fae.ufmg.br](mailto:letra.a@fae.ufmg.br) ou (31) 3499 5334.

## COLABORE COM O LETRA A

Comente e dê sugestões à equipe do jornal. Contatos: [letra.a@fae.ufmg.br](mailto:letra.a@fae.ufmg.br), (31) 3499 5334 ou Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), Faculdade de Educação da UFMG, Avenida Antônio Carlos, 6627, Campus Pampulha, Belo Horizonte, Minas Gerais, CEP 31270-901

## EXPEDIENTE

Reitor da UFMG: Ronaldo Taffu Peres | Vice-reitor da UFMG: Heloisa Maria Mergel Starling | Pré-reitor de Extensão: Ângela Inmaculada Loureiro de Freitas Dabben | Pré-reitor adjunta de Extensão: Pádua Cambraia de Mendonça Viança

Diretor da FAE: Antônia Vilmira Soares Aranha | Vice-diretor da FAE: Orlando Gomes de Aguiar Junior | Diretor do Ceale: Antônio Augusto Gomes Batista | Vice-diretor do Ceale: Ceres S. Ribas de Silva

Editor Pedagógico: Antônio Augusto Gomes Batista | Editor de Jornalismo: Silvia Andréia de Araújo (865079535) | Projeto Gráfico: Marco Severo | Diagramação: Diego Droschi, Marco Severo | Reportagem: Cecília Anjos, Daniela Mercier, Nizara Magalhães, e Teresa Rodrigues

Acessibilidade: Elton Antunes e Paulo Bernardo Nizi | Revisão: Heliana Maria Brito Brandão

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) 3499 6211/ 3499 5334. Fax: (31) 3499 5335 - [www.fae.ufmg.br/ceale](http://www.fae.ufmg.br/ceale)



# O professor deve corrigir a fala do aluno?



Imagem: Arquivo UFPA

A indagação é frequente nos meus cursos de graduação e pós-graduação. Antes de responder, devolo a pergunta e a turma fica dividida. A quem nega a conveniência de corrigir a fala do aluno, eu retiro: “E o seu filho, você corrigiria?” Geralmente ele se embaralha na resposta e alguns chegam a declarar: “Bem, professor, nesse caso eu corrigiria”.

A negativa a corrigir a fala do aluno reflete um tremendo equívoco que se aninhou na cabeça de graduandos e recém-graduados em Letras, deslumbrados com o verniz de lingüística que receberam na faculdade. Alguns deles, mal-orientados, não fazem a distinção entre o estudo científico da linguagem humana – indispensável à formação do lingüista e do futuro docente – e o ensino de Português. O professor deve levar o aluno a conhecer as diversas modalidades da língua. Mas a modalidade culta é, de longe, a mais útil e a mais prestigiada na sociedade escolarizada. O aluno precisa aprender na escola a linguagem formal, falada ou escrita. A linguagem coloquial, ele já traz de casa.

Para muitos excluídos e oprimidos, a escola talvez seja o único espaço adequado em que terão oportunidade de adquirir as ferramentas necessárias para ascender a um plano melhor na sociedade. Se não adquirirem essas ferramentas na escola, talvez não adquiram nunca.

A correção em sala de aula deve ser feita com compreensão e carinho. Essa é uma questão que não tem nada a ver com a didática do Português ou com a prática de ensino, mas com a educação e com o sentimento de humanidade. Com a mesma doçura com que a mãe corrige o filho, o professor deve corrigir o aluno. Nunca ouvi falar de um filho que tenha ficado traumatizado pelas correções do pai ou da mãe. Se a intervenção na fala do aluno for feita com amor, – pode escrever! – esse aluno ficará agradecido ao mestre pelo resto da vida.



Imagem: UFPA

Todas as propostas de renovação da educação em língua materna insistem na necessidade de também promover a oralidade em sala de aula. Não se trata, evidentemente, de colocar os alunos para falar o que quiserem, quando quiserem, do modo que bem entenderem. Trata-se de definir condições de produção, situações de interlocução e os gêneros textuais de cada atividade. Qualquer manifestação verbal, falada ou escrita, se concretiza na forma de um gênero textual, e todo gênero textual tem suas convenções próprias, suas características que o distinguem de outros.

Com isso, sobretudo nos gêneros orais mais monitorados, característicos das instâncias públicas de uso da língua, deverá haver, sim, uma orientação da professora para que aquela atividade verbal seja adequada à tarefa comunicativa em questão, às condições de produção e de recepção daquela fala.

Quanto às questões referentes à variação dialetal, uma das tarefas do ensino de língua na escola é discutir os valores sociais atribuídos a cada variante lingüística, chamando a atenção para a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção lingüística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa.

O trabalho do docente consiste em ampliar o repertório lingüístico e comunicativo de seus alunos, ensinando-lhes as formas lingüísticas de prestígio que não fazem parte da variedade lingüística que eles adquiriram em seu convívio familiar e social. Mas isso não se faz por meio de correção nem muito menos de punição, e, sim, por meio do letramento constante e ininterrupto dos aprendizes que, no contato intenso e íntimo com os múltiplos gêneros textuais que circulam na sociedade, aprenderão a reconhecer as instâncias de uso de cada variante lingüística.

LUIZ CARLOS DE ASSIS ROCHA, professor da Faculdade de Letras da UFPA

MARCOS SANO, professor de linguística e professor da UFPA

## DICIONÁRIO DA ALFABETIZAÇÃO

# Estratégias de leitura

São recursos que o leitor usa para compreender um texto. Gêneros textuais diferentes requerem diferentes estratégias. Um catálogo, por exemplo, requer uma leitura de localização, de varredura, ou seja, o leitor busca localizar no texto a informação que procura. Já um texto narrativo, como um conto ou romance, requer do leitor atenção especial às personagens e suas ações, sobretudo àquelas que geram o conflito e que contribuem para o desfecho.

Textos dissertativos, como artigos de opinião, editoriais e algumas reportagens, exigem que o leitor perceba a tese que está sendo defendida e os argumentos levantados contra ou a favor dessa tese. Espera-se que, diante desses textos, o leitor atente para a pertinência dos argumentos usados e se posicione criticamente em relação à tese.

Além do gênero de texto, o objetivo da leitura também ajuda a definir as estratégias que o leitor deverá usar. Se ele quer apenas conferir a data de um acontecimento numa narrativa, buscará essa informação, pulando trechos ao varrer a página com os olhos em busca de números até encontrar a data. Feito isso, está completa a leitura, que se resumiu à localização de uma informação explícita no texto.

Para compreender um texto mais extenso é importante que o leitor saiba monitorar o que lê, tendo consciência de algumas de suas ações e mantendo o foco de sua leitura. Para isso, precisa monitorar

sempre sua tarefa, se perguntando: Estou cumprindo o objetivo da minha leitura? Estou compreendendo esse texto? Concorde com o que está sendo dito? O que já sei sobre esse assunto e que relação tem com o que estou lendo? O que virá a seguir?

Fazer hipóteses sobre a continuidade do texto, ativar conhecimentos prévios, grifar partes do texto, reler, inferir o sentido de palavras desconhecidas ou consultar dicionários, pular partes do texto, ler o final para depois voltar ao meio do texto são importantes estratégias de leitura. Mas seu uso vai sempre depender do gênero do texto e do objetivo que motivou sua leitura.

SAIBA MAIS - *Estratégias de leitura* – Isabel Solé. Ed. Artmed, 1996. O livro descreve diferentes estratégias de leitura compreensiva e aborda possibilidades de trabalho com essas habilidades.

UFPA

CRISTINA VIANA COSSA, professora da Faculdade de Letras da UFPA e pesquisadora do Ceale

# Paradidáticos

## na alfabetização

Linguagem não literária pode ser usada como recurso didático e fonte de leitura em diversas disciplinas

### CRITÉRIOS NA ESCOLHA

Como todo tipo de livro, existem paradidáticos bons e ruins. "Quem tem que selecionar o melhor para o uso em sala de aula e o professor", diz Socorro Lacerda, professora da Escola Municipal Mauro Faccio Gonçalves Zacarias, de São Paulo (SP). Ela enfatiza que nem todo paradidático tem informações qualificadas para a prática pedagógica: "tem autor que só acrescenta o colorido das letras, mas a proposta continua desinteressante para os leitores".

Muitos materiais que estão no mercado não-ficcional são obras fráguas em seu aspecto literário. De olho nas vendas, especialistas criam textos para tomar o conteúdo mais fácil, mas a história não fica boa. Ou vice-versa: literatos discutem temas que não dominam, a história fica interessante, mas o conteúdo fica ruim.

O parâmetro para o professor selecionar os melhores materiais pode ser: "chegar a proposta do autor, de que área ele é, ou mesmo conferir até que ponto as ilustrações não confundem as crianças", indica Socorro Lacerda.

Nem só de literatura são feitas as práticas de leitura em sala de aula. Na alfabetização, o contato com vários tipos e gêneros dá à criança uma visão mais ampla da diversidade de textos que fará parte da sua trajetória escolar. Livros didáticos, dicionários, atlas, dentre outros, auxiliam o professor no desafio de formar leitores plenos, capazes de utilizar a leitura em diferentes contextos de sua vida pessoal. Os paradidáticos, muito utilizados atualmente, podem cumprir parte desse objetivo levando a leitura para além das aulas de português.

Paradidáticos são livros que muitas vezes trazem marcas da linguagem literária, são divertidos e atraentes, mas propõem um pacto de leitura que não é estético ou de entretenimento. "É uma outra coisa", ensina Maria José Nóbrega, assessora do Programa *Ler e Escrever* da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. "Os autores de paradidáticos têm o propósito claro de ensinar coisas, focar determinados assuntos". É um tipo de material que pode facilitar o desenvolvimento da leitura mesmo em aulas de ciência, matemática, geografia ou história, por exemplo.

Mas a própria definição do termo não é consensual. Para Maria José, o limite entre textos literários e paradidáticos pode ser muito tênue, "por isso é mais interessante falar em ficcionais e não-ficcionais", respectivamente. O professor Kasumi Munakata, que trabalha no programa *Educação: história, política, sociedade* da PUC-SP, diz que essa é uma definição do mercado editorial, "não é uma questão teórica". Na década de 1980, a inclusão de paradidáticos no material enviado pelo Governo às escolas estimulou essa produção pelas editoras. "Os paradidáticos surgiram, então, com o objetivo de ser uma leitura divertida que pudesse ensinar conteúdos do currículo escolar", esclarece o professor. Assim, as editoras encontraram um grande filão, pois, além da escola, esse tipo de material pode ser comercializado para famílias que gostam de contar historinhas em que a criança aprende de forma prazerosa.

Os paradidáticos priorizam assuntos em voga ou que costumam gerar dúvidas entre os alunos, geralmente servem de subsídio para aprofundar questões tratadas pelos livros didáticos. Norma de Almeida Ferreira, professora do Departamento de Metodologia do Ensino da Unicamp, aponta uma vantagem de se usar a linguagem "mais fácil" dos paradidáticos na escola: "a

partir deles os alunos geralmente passam a se interessar mais pelos temas tratados, pesquisam em outros materiais e aprofundam o conteúdo".

Para Maria José Nóbrega, o professor pode utilizar vários tipos de material em sala de aula, mas é preciso que ele saiba para que serve cada coisa. "O perigo é ele usar um paradidático achando que está formando leitores de literatura", alerta.

### Leitura na aula de ciências

A ciência é uma das áreas que mais exige empenho por parte dos autores de livros para crianças em fase de alfabetização. "Existe uma grande dificuldade na linguagem de divulgação científica, mas as crianças amam ler histórias de bicho e de planta", relata Tarsila de Melo Raposo, professora de ciências do 1º ciclo do Centro Pedagógico da UFMG. Ela usa paradidáticos em suas aulas e os considera um recurso lúdico para as crianças aprenderem a gostar de sua matéria.

Lizia Maria Porto Ramos, autora de livros didáticos e de literatura infantil, considera que o uso de paradidáticos enriquece a prática pedagógica: "o aluno que tem dificuldade de entender o texto no livro didático, sempre acha que no paradidático fica mais claro, por causa da própria diferença de linguagem".

O gosto pela leitura e o interesse da criança pela ciência é que movem o trabalho do escritor Ângelo Machado, ambientalista e professor emérito do Instituto de Ciências Biológicas da UFMG. Com mais de 30 livros de divulgação científica infanto-juvenil publicados, o autor da coleção *Gente tem, bicho também* (ver Saiba Mais) acredita que o cientista e a criança compartilham o mesmo objetivo: descobrir como é o mundo e como as coisas funcionam. Por isso, seus livros procuram "mostrar coisas que podem ser explicadas". O escritor dá palestras em escolas e relata que muitos professores desenvolvem trabalhos a partir de seus livros. "Eu não tenho essa preocupação em separar o que é a função da literatura e o que é função do paradidático. Eu já escrevi os dois tipos e, na minha opinião, a leitura de um até estimula a aproximação do outro. O meu objetivo é que a criança goste e peça para ler de novo". (TEREZA RODRIGUES)

### SAIBA MAIS

*Coleção Gente tem, bicho também* – Ângelo Machado. Ed. Nova Fronteira, 2004. São cinco livros que mostram como pode ser fácil e divertido entender o funcionamento das partes do corpo. O autor descreve as aventuras da pequena Alice, que busca comparar o Olho, o Dente, a Língua, a Garganta e o Nariz humanos com os mesmos órgãos de diversos animais.

*Livros, catálogos, revistas e sites para o universo escolar* – Norma Sandra de Almeida Ferreira (org.) Ed. Mercado das Letras, 2006. O livro reúne artigos que abordam questões sobre as práticas de ensino e aprendizagem da leitura. Os autores discutem a circulação de idéias e os modos de significação da leitura (do leitor e do professor), que recorre à tradição para fazer-se "nova" aos olhos de leitores, também "novos".

2 anos  
é o que comemoramos com o lançamento deste número.

Completamos 9 edições sendo uma Especial sobre alfabetização de jovens e adultos

Assine e compre edições anteriores

Para assinar: ([www.fae.ufmg.br/ceale](http://www.fae.ufmg.br/ceale)) ou (31) 3499 6211

# Sistemas de escrita

Saber como a escrita surgiu e se transformou ao longo do tempo auxilia professores e alunos na aprendizagem dos seus atuais fundamentos

Para quem sabe, ler parece algo simples e natural. Mas a escrita é um sistema complexo, que vem se aperfeiçoando por longo tempo. Cada sistema de escrita decorre de uma realização social, ou seja, um entre seus usuários. Não são uma coisa dada, ou “inventada”, como imaginam muitas crianças em fase de alfabetização. Por isso, é importante que o professor reflita com os alunos sobre a ideia de convenção e as várias possibilidades de escrita (hoje existem pelo menos 25 grandes sistemas gráficos diferentes).

“Quando o aluno se alfabetiza, ele descobre o que é o nosso sistema de escrita, a natureza dele, o que ele representa, suas funções e usos”, diz Antônio Augusto Gomes Batista, professor da Faculdade de Educação da UFMG (FAE) e diretor do Ceale. Isso é, as crianças percebem que podem desenhar não apenas coisas, mas também representar a própria fala e traços que outras pessoas entendem exatamente como ela quis dizer.

A escrita foi um passo fundamental para a humanidade, não só para registrar o conhecimento e a história, que eram transmitidos oralmente, mas também porque amplia o alcance da comunicação além da interação face-a-face, neutralizando restrições espaço-temporais. As primeiras manifestações escritas, da época de 3100 a.C., foram encontradas na região da Mesopotâmia (hoje Iraã e Iraque). Várias outras formas de representação foram desenvolvidas, mas ainda existem sociedades que não fazem uso da escrita. Marco Antônio de Oliveira, professor de Letras da PUC-MG, defende que a escrita é um “acidente”: “Ela é secundária, não é tão necessária como a fala; existem línguas indígenas, aqui mesmo no Brasil, que nunca foram representadas”.

## Diferentes sistemas de escrita

Todo sistema de escrita se apóia no plano do conteúdo ou no plano da expressão, ou nos dois. O plano do conteúdo tem a ver com o sentido, sendo o registro escrito baseado no significado, na ideia que se quer transmitir. Tal sistema de escrita representa conceitos (palavras ou morfemas) e é chamado de logográfico. Um símbolo de um sistema logográfico, o logograma (ou ideograma como é mais

conhecido), representa uma palavra ou parte dela. Alguns povos utilizaram escritas logográficas ( são exemplos de representação dos dias da semana em asteca).

Quando a escrita desenha um objeto para representá-lo, como se fosse um retrato, diz-se que este sistema é icônico. Mas nem toda escrita icônica é ideográfica, pois podem-se usar desenhos de duas coisas para representar o som de uma terceira. É o caso da escrita pictográfica fonográfica, também chamada de *rebus*. Mesmo que esse nome não seja tão popular, há muitas brincadeiras com esse tipo de escrita em livros e suplementos infantis de jornais (rodapé , soldado e girassol : são alguns exemplos).

Escritas baseadas em ideogramas, embora muito úteis, têm limitações. Nem tudo pode ser desenhado, como é o caso de nomes próprios ou de palavras como “fome”, por exemplo. Outro problema do sistema ideográfico é ser difícil de aprender pela quantidade de conceitos a representar. O professor Marco Antônio de Oliveira explica que foi daí que surgiu a escrita fonográfica, baseada no plano da expressão, no significante (os sons), e não mais no conteúdo: “Se por um lado estão sempre aparecendo significados novos e desaparecendo outros, os sons dos quais uma língua se utiliza são em número limitado”.

A nossa escrita se utiliza do alfabeto latino, que, assim como o alfabeto grego, tem sua origem na escrita fenícia. Ela pode ser considerada uma “escrita alfabética plena”, já que tanto os sons consonantais quanto os sons vocálicos são individualmente representados, cada um por um símbolo diferente. As letras gráficas das letras foram se modificando e criando os alfabetos das formas de fôrma maiúsculas, das minúsculas, das cursivas e de uma infinidade de estilos ou fontes.

O espanhol, o italiano, o alemão, o inglês e o francês, entre outros idiomas, possuem o mesmo alfabeto que nós. Mas as pontuações, acentos, sonoridades e combinações possíveis variam muito de uma para outra língua. Mas, afinal, por que o alfabetizador precisa saber isso tudo? Na opinião do professor Antônio Augusto Batista “não tem jeito de ensinar Português sem saber Português, da mesma forma, não tem jeito de ensinar a escrita sem saber o que ela representa e como é que se tornou o que ela é hoje”. (TEREZA RODRIGUES)

## OUTRAS FORMAS DE ESCRITA

## ИМП И БРАТСТВО

Escritas utilizadas no Japão, na Rússia e nos países árabes (respectivamente ilustradas acima), por exemplo, utilizam alfabetos e sistemas de escrita diferentes do nosso.

É interessante que os alunos entendam que nem todos escrevem da esquerda para a direita, horizontalmente e de cima para baixo como nós. Na língua japonesa, se escreve de cima para baixo em linhas verticais e da direita para a esquerda. Já no árabe, os livros são lidos “de trás para frente”, pois a escrita é da direita para a esquerda, de cima para baixo e horizontalmente.

## »» O que a história da escrita tem a ver com o aprendizado

Muitos autores defendem que a nossa ontogênese (desenvolvimento do indivíduo da sua concepção à idade adulta) reflete a filogênese (história evolutiva de uma espécie). O professor Luiz Carlos Cagliari, do Departamento de Linguística da Universidade Estadual Paulista (Unesp), sugere em seu livro *Alfabetização e Linguística*, que o percurso da criança na alfabetização é muito semelhante ao processo de mudança pelo qual passou a escrita, desde seu surgimento. “Assim como os povos antigos, as crianças usam o desenho como forma de representação gráfica e são capazes de contar uma história como significação de traços por ela desenhados”. Alfabetizadas, as crianças percebem

que nossa língua registra sons e não significados, que uma palavra que significa algo grande, como o mar, por exemplo, pode ser representada por apenas três letras.

Mas, mesmo antes de ingressar na escola, a criança não costuma ver o sistema de escrita como algo estranho, pois convive com jornais, revistas, livros, embalagens, etc. Para Marco Antônio de Oliveira, os alfabetizandos criam modelos e regras, e interagem com seu objeto de aprendizado: “É importante o professor pensar nisso para entender o comportamento do aluno, e mesmo a evolução do seu aprendizado”.

Algumas atividades ajudam o professor a explorar a bagagem que o aluno traz. Por exemplo, as crianças podem responder, nos primeiros dias de aula, sobre o que elas acham da escrita, para que ela serve e o que pretendem fazer ao conhecê-la. Após o início da alfabetização, as crianças podem ter contato com cartas enigmáticas ou “códigos secretos”, em que certas letras são representadas por sinais como bola ou quadrado e, a partir deles, formam palavras simples para serem decifradas. Em casos assim, o professor pode mostrar e discutir diferentes sistemas de escrita com os alunos.

# Avaliação para melhorar o ensino

Avaliar os processos de aprendizagem dos alunos, o trabalho dos professores e o desempenho das escolas é fundamental para construir uma educação de qualidade. Mas, para isso, a avaliação não pode servir à exclusão das crianças

Estudar até tarde na véspera da prova, ficar ansioso antes, aliviado depois. Sentir um frio na barriga no dia da entrega do resultado. Guardar rapidamente o teste, se a nota é ruim; deixar “displacientemente” à mostra, se é boa. Foi assim que a maioria de nós aprendeu a lidar com a avaliação na escola, certo? Segundo a pesquisadora do Ceale e professora da Faculdade de Educação da UFMG, Ceris Ribas, esse tipo de comportamento dos alunos está relacionado a uma ideia de avaliação, ainda predominante nas escolas brasileiras, desde as turmas de alfabetização. Funciona mais ou menos assim: o professor define, para os alunos, níveis de desempenho ideais e, com base neles, estabelece uma hierarquia entre as crianças, de acordo com os resultados que obtém. Em muitos casos, as notas servem também para classificar os pequenos em turmas homogêneas – os “bons alunos” de um lado, os “mais fracos” de outro. “Esse tipo de avaliação, chamada de ‘somativa’, tem uma lógica individualista, classificatória, competitiva e excludente”, afirma a pesquisadora.

No entanto, a avaliação – que *pode* ser usada de forma negativa – é *indispensável* para garantir uma educação de qualidade. Mas ela precisa ter caráter “formativo”: possibilitar que o educador perceba o que os alunos estão aprendendo e de que maneira estão construindo os conhecimentos (Veja entrevista com Anne-Marie Chartier, nesta edição) para, então, definir metas e propor maneiras de alcançá-las. “O professor não perde o conteúdo como referência para seu trabalho, mas passa a considerar também os conhecimentos com que os alunos chegam no início do ano, para, a partir deles, levá-los a avançar”, explica Ceris Ribas.

De acordo com a pesquisadora, as avaliações precisam indicar não só os conhecimentos adquiridos pelos alunos, mas também o seu processo de aquisição. Um exemplo: diante de uma palavra escrita errada, não basta a professora dizer que a criança não sabe o conteúdo ensinado. Ela precisa compreender que caminho de pensamento levou o aluno àquela escrita diferente da correta, para interferir nessa trajetória e ajudá-lo a pegar a direção certa. Para isso, a professora pode conversar com a criança, pedindo que ela explique como fez o exercício, ou observá-la enquanto ela faz a atividade. “Pode também usar um instrumento chamado portfólio. É uma pasta onde o professor registra realizações da mesma atividade, em momentos diferentes, e compara a evolução do aluno”, explica Ceris Ribas.

A professora Márcia Regina de Brito, que dá aulas para uma turma do 2º ano do 1º ciclo, na Escola Municipal Gisélcio da Nóbrega, na cidade de Rondonópolis (MT), faz uso de um instrumento semelhante, chamado *caderno de campo*. “A cada 15 dias eu pego uma atividade de leitura e escrita que os alunos fizeram, colo no caderno e faço anotações sobre o que eu trabalhei, o que o aluno não conseguiu fazer, onde eu intervim para que ele melhorasse, etc”. Essa avaliação contínua repercutiu no modo de a professora ensinar, na identificação dos alunos que precisam de uma atenção mais direcionada e na forma de organizar a turma para fazer as tarefas – em duplas ou grupos, se for o caso. “Por exemplo: eu tenho um aluno que, para escrever bola, coloca só o ‘o’ e o ‘a’. Outro já coloca só o ‘b’ e o ‘l’. Então, numa outra atividade, eu agrupo essas crianças e elas se ajudam”, explica a professora.

A postura investigativa do educador que realiza práticas como essas muda a relação com o erro: se, na avaliação somativa, ele é visto como fracasso, devendo ser evitado, punido e escondido, na concepção formativa é encarado como algo construtivo – é preciso refletir sobre ele e atuar para superar a dificuldade que o gerou. “O erro não é uma indicação para a criança, é para mim. É através do erro dela que eu posso reformular meu ensino”, diz Sônia Torquato, professora da fase introdutória e da 1ª série do ensino fundamental, na Escola Municipal Hugo de Oliveira Carvalho, em Ituiutaba (MG).

A avaliação formativa possibilita também que o professor valorize os progressos de um aluno em relação a si mesmo, e não apenas em comparação com o desempenho dos colegas. Com isso, ajuda a instaurar princípios como a cooperação e a solidariedade entre as crianças – opostos ao individualismo, à competição e à exclusão, próprios da avaliação somativa. A professora Márcia de Brito, que trabalha com a concepção formativa, conta como discute essas questões com seus alunos: “eu tenho 20 alunos – 14 lêem e escrevem convencionalmente. Então, eu tento mostrar para eles que os seis que ainda não chegaram lá apenas precisam de um pouco mais de tempo para ler e escrever como os outros.”



## Provas: ajudam ou atrapalham?

Em sua turma de fase introdutória (com crianças de seis anos), a professora Sônia Torquato realiza uma avaliação diagnóstica no início do ano-letivo, para saber que aprendizagens as crianças já desenvolveram e para, a partir delas, planejar seu trabalho. Depois, segue avaliando os alunos em atividades realizadas durante as aulas e registra seus progressos e dificuldades em fichas que vão juntas com o material das crianças. "Os pais acompanham tudo", diz. Provas são aplicadas no final de cada bimestre, para que Sônia possa monitorar o que os alunos aprenderam a fazer com autonomia, nas áreas de Português e de Matemática. "Mas não valem nota. As observações que fazemos a partir das provas, sobre o desempenho dos alunos, também vão para a ficha", explica. Já na turma de 1ª série, Sônia aplica provas valendo notas, seguindo a prática da escola. Mas a professora se ressentida da limitação desse instrumento de avaliação: "É complicado, porque tem criança que, já nessa idade, fica nervosa na hora da prova, só porque vale nota, e vai mal. Mas o professor, que trabalha com o aluno o ano inteiro, sabe que ele aprendeu muitas coisas, demonstrou isso em outras atividades. E aí, você vai reprovar esse aluno?", questiona.

A professora da Universidade Federal Fluminense, Maria Teresa Esteban, afirma que "a prova é um dos componentes do processo, mas não pode ser o único". Segundo Maria Teresa, o professor precisa usar instrumentos de avaliação diversificados, porque as crianças têm formas diferentes de aprender e de expressar seus conhecimentos.

A professora Márcia de Brito, além de fazer uma avaliação contínua da aprendizagem das crianças, com base na análise das atividades realizadas na rotina escolar, aplica provas com o intuito de preparar os alunos para os testes do sistema de avaliação municipal de Rondonópolis, que os alunos têm que fazer todos os anos. "Para eles não se assustarem na hora de fazer essa avaliação, eu dou provas e explico como funciona".

Portanto, dependendo do que se faz da prova, ela pode sim ajudar. Só não pode ter como objetivo classificar e excluir os alunos, nem constituir a única estratégia para avaliá-los. Segundo Ceris Ribas, um aspecto importante, seja nas provas ou em outros instrumentos de avaliação, é deixar claro para os alunos o que está sendo avaliado, com que critérios e que desempenho é esperado. Além disso, é preciso devolver a avaliação com o máximo de informações possível e de forma bem clara, para que a criança tenha consciência de seus avanços e dificuldades e possa compreender as origens de seus erros e acertos.

## Avaliação em ciclos

Segundo o professor da Faculdade de Educação da PUC-Rio, Creso Franco, desde a década de 1980, quando o atual sistema de ciclos de aprendizagem começou a ser implementado em escolas de diversos estados brasileiros, discute-se a seguinte questão: é necessário ter objetivos claros a serem alcançados em diferentes tempos no interior dos ciclos ou eles devem ser globalmente atingidos ao final de cada ciclo? "Eu acho essa segunda proposta problemática", afirma. Para o professor, o sistema de ciclos é uma boa alternativa de organização do ensino, porque ajuda a superar o uso inflexível do tempo, ao articular melhor os anos escolares. No entanto, esse sistema apresenta um grande risco: postergar, de forma indefinida, os resultados a serem alcançados. "Definir objetivos parciais não quer dizer que o aluno vá ser retido. Mas também não dá para aceitar a ideia de que só se definem objetivos quando se pode reprovar os alunos. Pelo contrário: para garantir o aprendizado das crianças é que é importante definir metas parciais – ainda mais quando os ciclos vão se alongando", diz. Na origem, os ciclos eram de dois anos. Hoje, são de três a quatro. "Então, é mais importante hoje do que naquela época os sistemas de ensino e as escolas terem objetivos bem delineados para diferentes períodos dentro do ciclo", explica Creso.

Por trabalhar com uma lógica mais flexível do ano escolar, dando maior peso ao tempo de aprendizagem das crianças e possibilitando a retenção apenas ao final dos ciclos, o sistema de progressão continuada demanda também uma avaliação contínua, para que os professores não percam de vista os progressos que os alunos já tiveram e os que precisam ainda realizar. Essa avaliação é mais trabalhosa tanto para o professor quanto para o aluno. Mas também pode ser mais prazerosa para ambos – para o educador, montar um portfólio, por exemplo, pode ser mais interessante que elaborar e corrigir provas e ditados. Para o aluno, ter sua avaliação baseada em atividades cotidianas pode também ser menos estressante e mais produtivo do que passar sempre pelo ritual de estudar para a prova, não raramente ter um "branco" na hora de responder às questões e esperar pelo resultado ruim, mesmo que esteja indo bem nas atividades escolares. Além disso, numa reunião de pais, pode ser mais fácil conversar sobre o desempenho dos alunos a partir de registros de vários momentos de seu processo de aprendizagem do que com base em notas.

## Reprovação excluiu da escola parte da população brasileira

Até meados da década passada, havia, no Brasil, forte defesa da reprovação como solução para o fracasso escolar. Nos anos 1940, quando apenas 65% da população em idade escolar tinha acesso à educação básica, as taxas de repetência na 1ª série eram em torno de 60%. Na década de 1980, 50% dos alunos abandonavam a escola depois de ter ficado de 6 a 8 anos repetindo a 2ª ou a 3ª série. Ainda em 1995, mais da metade das crianças de 7 anos era reprovada na 1ª série. Esses dados, analisados pelo pesquisador Sérgio Costa Ribeiro no artigo *A pedagogia da repetência* (Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, 1991), mostram as altas taxas de reprovação como grandes responsáveis pela evasão escolar, até a década de 1990.

Segundo a professora da Faculdade de Educação da UFMG, Ângela Dalben, essa cultura da reprovação decorre do fato de nosso sistema escolar ser, historicamente, elitizado: "nós só vamos ter sistema de ensino básico público, aberto ao povo, muito recentemente, a partir da década de 1970", explica. Segundo a professora, essa escolarização voltada para as elites resultou numa ideologia de que só os que têm dom e mérito podem estar na escola. "Não tínhamos essa ideia da escolarização como um direito, que defendemos hoje", diz.

As principais consequências dessa política de reprovação foram, de acordo com Ângela, "a exclusão de grande parte da população da escola e a construção de uma cultura que valoriza o autoritarismo e a punição, e não as possibilidades de conhecimento que a escola oferece". Ela destaca

ainda que assim foi gerada a necessidade da escolarização de jovens e adultos, para as pessoas excluídas do sistema educacional quando em idade escolar.

A não-reprovação começou a ser praticada, mais amplamente, por volta de 1995, como uma tentativa de resolver o problema do acesso e da permanência na escola. Ângela Dalben explica que, mesmo contribuindo para a ampliação da escolarização fundamental, o sistema de ciclos tem ainda muitos problemas, refletidos nos níveis de aprendizagem dos alunos. "Dez anos é pouco para uma mudança no sistema educacional. Agora é que as pessoas estão tendo chance de pensar os erros que foram criados e vividos de 1995 pra cá – erros no sentido da ausência de avaliação ou, ainda mais grave, ausência de conteúdos ministrados", comenta.

Mesmo com essas possibilidades, muitos educadores consideram que perder a autonomia para reprovar alunos, ao final de cada ano escolar, é perder também o poder de avaliar as crianças e, conseqüentemente, a capacidade de despertar nelas o interesse pelos estudos. O professor Creso Franco diz que é preciso estar atento ao fato de que a natureza do estímulo para a aprendizagem varia com a idade: "há evidências de que as crianças muito pequenas, de 6, 7 anos, se engajam no trabalho da escola muito menos em função da prova do que da relação afetiva que têm com os professores e com os colegas. Já para crianças mais velhas, essas cobranças cumprem um papel maior". A professora Márcia de Brito considera que essa motivação também tem relação com a própria cultura escolar: "os alunos maiores, que estavam no sistema seriado e foram para o ciclo, às vezes largam os estudos um pouco de mão mesmo, porque já não podem ser reprovados no fim do ano. Mas a gente não tem essa dificuldade de trabalhar com as crianças que já começaram no ciclo, mesmo sem nota, porque elas já estão adaptadas. Às vezes, uma fala: 'ah, professora, não tem prova'. Eu falo: 'mas essa atividade aqui você tem que fazer sozinho porque a professora está avaliando o que você aprendeu'". Segundo a professora a avaliação serve para intervir e não para penalizar. "O objetivo da avaliação não é classificar a pessoa, é para eu saber o que eu vou ensinar para ela, a partir do que ela aprendeu ou não. E eu costumo discutir isso com meus alunos".

A reprovação pode ser vista como um atestado de incompetência do sistema escolar, a prova de que o objetivo principal da escola — que é promover a aprendizagem — não foi alcançado. Mas a conhecida "bomba" é apontada também como um instrumento de ameaça e controle disciplinar da turma por parte do professor.

Para as crianças que entendem o fim da ameaça da reprovação como um motivo para não se envolverem nas atividades escolares, Ceris Ribas diz que é preciso mostrar um novo objetivo para o estudo — não mais para passar de ano, mas para aprender. "Mas práticas culturais não mudam por decreto. É só com o exercício cotidiano que a mudança virá", ressalva.

### A família pode contribuir

Para a pesquisadora, a família tem um papel importante na mudança em direção a essa avaliação formativa, defendida no sistema de ciclos. Isso porque, enquanto predominou na escola uma avaliação somativa, os pais tinham uma relação muito objetiva e de poucos investimentos no processo de ensino-aprendizagem. Só eram chamados a se apresentar na escola depois que a avaliação já tinha acontecido, quando nada mais

podiam fazer. Olhavam o boletim para saber se as notas eram azuis ou vermelhas e diziam: "tudo vai bem" ou "tudo vai mal", dependendo da cor predominante. "Mas, por que o aluno ia bem ou mal, nunca foi dito com muita clareza", afirma Ceris Ribas. "Qual é a diferença de aquisição de conhecimentos entre um aluno que teve nota sete azul e outro que teve nota seis vermelha, numa escola em que a média é sete? O que um aprendeu que o outro não aprendeu? Será que há diferenças significativas? E será que essas notas são capazes de demonstrar essas diferenças?", questiona.

Por isso, a pesquisadora afirma que, para envolver os pais nessa mudança, é preciso alterar também a maneira de registrar o processo de aprendizagem. Ela precisa ser mais qualitativa — dar mais informações sobre os "porquês" e os "comos" —, mas também ser objetiva, dizendo o que foi ensinado, de que forma e o que a criança aprendeu ou não. Além disso, precisa apontar o que o professor irá fazer para levar o aluno a avançar e o que o pai pode fazer para ajudá-lo. É assim que a escola da professora Márcia de Brito trabalha: nas reuniões de pais e mestres, são apresentados e discutidos os cadernos de campo e os relatórios: "eu mostro para os pais o que os filhos deles aprenderam de uma atividade para outra, para eles não ficarem tão preocupados com nota e com prova. A gente precisa trabalhar com eles a idéia de que a organização do ensino e a avaliação são diferentes no sistema de ciclos", diz.

### Avaliar não só o aluno

Quando se avalia a aprendizagem dos alunos, avalia-se também o professor. Se, em uma mesma escola, alunos do mesmo ano ou série, de turmas diferentes, têm desempenhos muito diversos, isso pode indicar que algo na prática de ensino de um dos educadores precisa ser melhorado. Mas, para além dessa avaliação indireta, é importante haver uma avaliação específica do desempenho docente e também das escolas e dos sistemas de ensino, nos níveis municipal, estadual e nacional. Todas essas avaliações contribuem, de forma complementar, para a construção de uma educação de qualidade.

Segundo Creso Franco, o Brasil ainda tem pouca experiência em relação à avaliação de professores. "Esse é um nó da política educacional, porque a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) diz que a progressão na carreira do professor se fará por avaliação do desempenho docente. No entanto, a maior parte dos planos de carreira não está sintonizada com a LDB". Ele explica que as poucas escolas e sistemas de ensino brasileiros que fazem avaliação docente usam critérios antigos, como não ter faltas ou não ter cometido falhas disciplinares graves. "O desafio é, então, realizar uma avaliação docente que esteja

## »»» Escolas de Ituiutaba obtêm avanços importantes a partir dos Indicadores

Desde 2005, a Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba (MG) vem realizando a avaliação das 17 escolas municipais da cidade e de outras duas escolas estaduais convidadas, por meio do uso do *Indicadores da Qualidade na Educação*. Segundo a assessora técnica pedagógica da Secretaria, Luciane Gonçalves, gestores e professores foram orientados sobre como realizar um diagnóstico sobre sete áreas da vida escolar: ambiente educativo, prática pedagógica, avaliação, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, espaço físico escolar, além de acesso, permanência e sucesso na escola.

Ao longo do ano, todas as escolas identificaram os aspectos que estavam bem resolvidos, merecendo o sinal verde; as dimensões que necessitavam de uma atenção moderada, receberam um sinal amarelo; e as questões que pediam uma intervenção rápida, foram indicadas pela cor vermelha. Estabelecidas as prioridades, baseadas na analogia com os sinais de trânsito, cada escola elaborou um Plano de Ação para o ano de 2006. A partir dos diagnósticos e dos Planos de todas as escolas, a Secretaria classificou as dificuldades comuns e as individualizadas e atuou, junto com as escolas, para resolvê-las.

Segundo Luciane Gonçalves, as principais intervenções de caráter geral foram a aquisição de materiais didáticos, o fortalecimento dos conselhos escolares e grêmios estudantis, além da formação, em serviço e remunerada, dos professores, associada ao oferecimento de atividades sócio-educativas aos alunos — "uma vez por semana, os professores vão para a formação e são substituídos, nas escolas, por arte-educadores, que trabalham música, literatura, jogos, dentre outras atividades", explica a assessora.

sintonizada com a função social da escola, que é levar os alunos a desenvolverem suas potencialidades, a aprenderem", defende.

O sistema estadual de ensino do Tocantins vem avaliando seus professores desde 2005. "A avaliação é para diagnosticar as dificuldades e, a partir delas, tomar providências. Por isso, serve para motivar os professores, não tem caráter punitivo", esclarece a técnica de avaliação da Secretaria Estadual de Educação de Tocantins, Iranete de Carvalho. Ainda em caráter experimental, realizada por amostragem, a avaliação utiliza critérios como conhecimento técnico, planejamento, criatividade e iniciativa, além de critérios mais tradicionais, como assiduidade e pontualidade. Cada profissional se auto-avalia e é avaliado pelo diretor, pelo coordenador pedagógico e por outro professor da mesma área, mesmo nível de atuação e mesmo horário de trabalho. Para este ano, a Secretaria está definindo se aplica a avaliação em caráter universal ou se continua a avaliar por amostragem. De acordo com Iranete de Carvalho, a ideia é que as políticas educacionais do estado sejam cada vez mais orientadas por esses processos avaliativos.

Com o intuito de desenvolver políticas nacionais de avaliação de professores, o Ministério da Educação vem realizando discussões sobre o assunto. Em agosto desse ano, por exemplo, num seminário sobre profissionalização docente, foi apresentada a experiência do Chile, que já está mais adiantada na avaliação dos profissionais da educação. Participaram do evento secretários municipais e estaduais de educação, representantes dos docentes e da Unesco. Segundo o Secretário da Educação Básica (SEB/MEC), Francisco das Chagas Fernandes, "não houve ainda encaminhamentos concretos, mas foi redigida uma carta dizendo da importância de se criar um sistema de avaliação que inclua não apenas os profissionais, mas também a escola onde os professores estão inseridos, e que essa avaliação seja positiva, no sentido de que o Estado possa apresentar políticas públicas a partir dos resultados dessa avaliação".

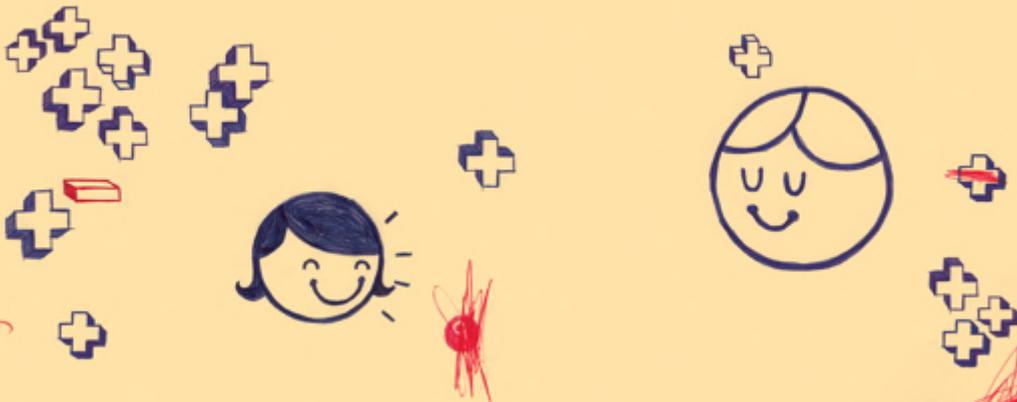
Quanto à avaliação das escolas, o professor Creso Franco considera que elas precisam ainda buscar um equilíbrio entre o resultado do desempenho dos alunos e a relação desse desempenho com o contexto em que estão inseridos os alunos e a escola. Isso porque "duas escolas podem ter a mesma média e, para uma, aquilo ser uma brilhante conquista, em face do que os alunos sabiam antes, do contexto sócio-econômico em que a escola está inserida e dos meios de que dispõe para fazer seu trabalho. Para a outra escola, esse mesmo resultado pode representar uma situação não tão boa, porque ela tem mais recursos para trabalhar e recebe alunos que já sabem mais", explica.

Para a escola saber sua real situação, pode fazer uso conjugado de auto-avaliações e de avaliações municipais, estaduais ou nacionais. Assim, com avaliações internas, percebe seu progresso em relação a si mesma; e, de posse de dados mais gerais, compara seu desempenho com o de outras escolas.

A Prova Brasil, por exemplo, desenvolvida pelo Ministério da Educação, produz informações sobre cada unidade escolar e as compara com dados das escolas municipais e estaduais do Brasil, do estado e do município em que a escola se situa (ver Saiba Mais). Indicadores estaduais como o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) e avaliações em nível nacional, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Prova Brasil, também são úteis para as escolas compararem seu desempenho com situações mais abrangentes.

Um instrumento que pode servir à auto-avaliação das escolas é o *Indicadores da Qualidade da Educação*, elaborado sob coordenação da ONG Ação Educativa, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep-MEC). O principal objetivo é promover o engajamento da própria comunidade escolar na luta pela melhoria da qualidade da escola. Um conjunto de perguntas sobre sete aspectos considerados importantes para que a escola realize um bom trabalho "ajuda as pessoas que participam do cotidiano escolar a traduzirem sua percepção sobre as questões observadas", explica a coordenadora do projeto na Ação Educativa, Vera Masagão Ribeiro. Identificando pontos fortes e fracos dos profissionais, do trabalho e das condições do ambiente escolar, professores, alunos, pais, diretores, coordenadores pedagógicos e demais funcionários podem refletir melhor sobre as questões e definir prioridades de ação para aprimorar a qualidade da escola. Embora os *Indicadores* tenham sido pensados para serem apropriados individualmente pelas escolas, de forma flexível, algumas secretarias municipais de educação têm estimulado seu uso uniforme nos sistemas de ensino. Assim, as dificuldades mais recorrentes são identificadas e orientam o estabelecimento de prioridades para as ações dos gestores (ver abaixo). Segundo Vera Masagão, está em fase de conclusão a elaboração de *Indicadores de Qualidade da Alfabetização*, resultado da colaboração entre Ação Educativa, de outras organizações não-governamentais e da Rede de Centros Nacionais de Formação Continuada de Professores, criada pelo MEC em diferentes universidades brasileiras.

Para Creso Franco, nenhuma dessas avaliações é dispensável, "mas a avaliação mais útil para a escola é a dela 'contra' si mesma, porque, quando se comparam escolas, podem estar sendo comparados contextos muito diferentes, e os resultados têm significados também muito diversos. Apesar disso, a avaliação que compara escolas de diferentes contextos também é importante, porque, na vida, as pessoas que vêm de todas as escolas concorrem pelas mesmas oportunidades, como o vestibular e o mercado de trabalho, por exemplo". (NAIARA MAGALHÃES)



# Escolas, métodos e professores no Brasil e na França

Com muitas publicações, na França e no exterior, o foco do trabalho de Anne-Marie Chartier é a história da escolarização da escrita e dos métodos de ensino da leitura na França e Europa Ocidental. Dois livros seus foram publicados no Brasil (confira Saiba Mais) como resultado de seu trabalho contínuo com a formação de pesquisadores brasileiros e sua colaboração com diversos grupos de pesquisa no Brasil, país que já visitou várias vezes.

Nesta entrevista, realizada em Paris, por Marildes Marinho, pesquisadora do Ceale e professora da Faculdade de Educação da UFMG, Anne-Marie fala sobre a educação brasileira, métodos de alfabetização, o fracasso escolar, o impacto das novas tecnologias nos modos de ler e escrever e os desafios dos professores diante dessas mudanças. Confira.

## O que mais chamou sua atenção no contato com o Brasil e com a escola brasileira?

Antes de ir ao Brasil, eu já tinha lido sobre ele. A proximidade das questões brasileiras e das referências científicas me tocou muito. Senti grande familiaridade no modo como os brasileiros abordavam as questões da alfabetização, da formação das crianças, dos problemas sociais, etc.

Mas, quando fui às escolas, me dei conta de que palavras como fracasso escolar, analfabetismo, condições materiais não significavam a mesma coisa no Brasil e na França.

Em relação aos salários, por exemplo, o dos professores do Brasil não tem nada a ver com o dos franceses, que são funcionários públicos da classe média. No Brasil, por razões econômicas, há cerca de 30 anos, o professor passou a ter várias turmas, em mais de um turno. Se um professor dá aulas de manhã e também à tarde, não podemos querer que ele leia e se prepare como um professor responsável por uma única turma.

Também o fato de uma sala de aula receber várias turmas e não apenas uma, durante um mesmo dia, interfere muito do ponto de vista da pedagogia. O aluno não pode deixar suas coisas nos escaninhos, não pode “habitar” o espaço da sala como poderia fazê-lo se ele fosse seu “proprietário”.

Outra coisa que descobri, no Brasil, é que nenhum dos colegas da universidade, que me explicavam o que deveria ser feito para a educação popular, tinha filhos na rede pública. Enfim, a separação entre público e privado muda completamente a percepção do sistema escolar. Na França, os professores são também pais de alunos do ensino público.

## O que você pensa da ideia de que os métodos antigos eram melhores e os professores mais capacitados?

Penso que não devemos misturar métodos e professores. Os métodos são uma coisa, a qualificação dos professores é outra. O professor de 1970, no Brasil, com uma única turma de alfabetização, era um especialista melhor do que o dos anos 1980, que passa a ter uma carga de trabalho dupla.

Uma outra coisa são os métodos. Penso que a competência em leitura não se define fora da história. Cada método foi utilizado num contexto particular para ensinar a ler alguma coisa. O método de soletração, do “bê-á-bá”, que durou da antiguidade até o começo do século XIX, usava textos que as crianças aprendiam primeiro de cor – as poesias de Homero, as orações – e, depois, com os textos decorados, praticavam sistematicamente a soletração. De certo modo, quase não havia fracasso, pois quem não aprendia a ler com autonomia tinha, ao menos, memorizado os textos julgados necessários para sua vida social, para ir à missa, para rezar o Pai Nosso com todo mundo, em latim. Logo, era um método adaptado a um certo tipo de leitura.

A partir do século XIX, passou-se a exigir que as crianças lessem textos profanos, de divulgação científica, novelas e romances, ou seja, narrativas na língua materna. Para isso, era preciso outro método de leitura, pois a criança não poderia memorizar todos os textos que deveria ler.

Então, a polêmica dos métodos nasce mais ou menos nessa época. A cada período, os métodos de leitura são ligados aos objetivos culturais da aprendizagem. E, hoje, vivemos uma mutação.

## O surgimento e a difusão das tecnologias digitais é parte dessa ‘mutação’ na forma de lidar com a leitura e a escrita. Como o professor pode lidar com essas transformações?

É verdade que estamos vivendo uma mutação, as pessoas a sentem e, ao mesmo tempo, a mificam. Agora que passamos a usar um modo de escrita que é mais do teclado, da tela, da consulta às bases de dados, da interação entre leitura e escrita, vemos bem que os modos de aprendizagem antes usados para ensinar a ler não são mais suficientes. Eram métodos que separavam completamente a leitura da escrita. Hoje, uma coisa muito interessante e muito complicada de se pensar é a interação permanente leitura/escrita, com as escritas “de teclado”. Isso altera radicalmente a representação que as crianças fazem da utilidade de aprender a ler. As escritas funcionais são infinitamente mais importantes hoje do que eram antes. Vemos bem o problema ao usar um telefone celular: se a pessoa não sabe ler, está morta! Ao passo que, a priori, o telefone surgiu para liberar as pessoas da escrita. Era o que dizia McLuhan: na era da televisão e do telefone, não teremos mais tanta



necessidade da leitura e da escrita. Acontece que as telas com imagens e sons são inseparáveis dessas competências do ler e do escrever. Então isso modifica profundamente a relação de um meio muito popular com a leitura e a escrita, mesmo para tarefas de qualificação muito baixa. Podia-se ser uma faxineira sem saber ler nem escrever, sem nenhum problema, mas hoje, para ser faxineira de uma grande rede de hotéis é preciso saber marcar itens numa lista com as operações que se deve fazer num quarto, a pessoa não vai conseguir o emprego sem saber ler.

Mas as antigas finalidades da escola – das disciplinas: história, geografia, literatura, etc – não foram abandonadas. Ao contrário, pensa-se que elas são necessárias para constituir uma identidade, uma cultura comum, uma relação com as gerações anteriores, e a escola e seus professores têm de lidar com o antigo e o novo ao mesmo tempo.

### Por que a polêmica em torno do uso ou não do método fônico?

Acho que a questão sobre o método fônico é mais interessante como sintoma do que como realidade de discussão. Pode-se discutir o fracasso escolar tendo em vista resultados objetivos e métodos concretizados nos livros didáticos. Mas é preciso lembrar que os discursos sobre a leitura – mesmo os científicos – nunca ensinaram ninguém a ler. Ora, mesmo assim, muitas crianças, a cada ano, aprendem a ler. Como elas fazem? Se os professores têm métodos tão ruins, o que é preciso explicar não é o fracasso, é o sucesso. As crianças aprendem a ler também graças aos professores e aos livros. Não se pode contentar em dizer que se deve usar um método global ou fônico. O que é preciso é ver em que momento, em que fase da alfabetização, é necessário um certo tipo de metodologia.

### No plano lingüístico, tem sentido a argumentação por uma tendência de retorno aos métodos sintéticos antigos, como o fônico ou o silábico?

Nos últimos 20 anos, o discurso não mudou. O discurso científico diz sempre que a leitura é um ato cognitivo complexo que põe em jogo toda uma série de competências a serem trabalhadas. Para ler rapidamente, é preciso reconhecer palavras de forma automática, compreender frases,

integrar informações. É preciso ser capaz de interpretar e produzir textos escritos. Bom, tudo isso forma um programa escolar muito extenso.

As pessoas que defendem a volta aos antigos métodos imaginam que a entrada nesse programa escolar pode ser linear: aprender primeiro a letra, o som, depois as sílabas, depois as palavras regulares, etc. Mas as crianças não funcionam assim. Quando uma criança vê e diz o nome de uma sílaba, como saber se ela leu ou decorou? Que critério posso usar para dizer que as crianças não lêem globalmente as sílabas?

Então, pode ser que, na prática da sala de aula, os discursos pedagógicos dos anos 1980 acentuaram demais o que parecia faltar nos métodos até então utilizados e enfatizaram o trabalho com textos e procedimentos de leitura que envolviam o levantamento de hipóteses. Nos métodos mais antigos, havia enorme quantidade de decodificação, decifração, procedimentos grafo-fonêmicos, mas havia pouca iniciação cultural e pouca interpretação de textos. Então, agora, a atenção a procedimentos como a decifração, voltou de forma intensa, talvez intensa demais, tornando secundária, mais uma vez, a exploração da compreensão, a iniciação cultural.

### Qual a importância da leitura silenciosa e da leitura em voz alta?

Não se trata de optar por uma ou outra. A questão é saber o momento adequado para cada uma. Todos buscamos que, num certo prazo, o aluno possa ler de maneira silenciosa e eficaz. Mas o que se subestima é que a leitura em voz alta, ao contrário do que se disse em certa época, está extraordinariamente presente no espaço social de hoje. Os programas de televisão e rádio não seriam o que são se os apresentadores ou locutores não tivessem um texto para ler. Parecem estar apenas falando, mas não é verdade. Os políticos, quando discursam, também lêem em voz alta.

Mas é preciso distinguir duas coisas: a leitura em voz alta para crianças de 8 a 10 anos que estão treinando a leitura corrente, e para as crianças que estão no início da alfabetização. Para essas crianças que estão iniciando, não se pode dispensar a leitura em voz alta. É uma maneira de ler e de ouvir o som, de ajudar a memorizá-lo, etc. Uma outra coisa que me parece importante – e que, com frequência, vejo ser evitada na sala de aula – é deixar um tempinho para a reflexão silenciosa, para que as crianças leiam

➤➤➤
 Aproximadamente 40 anos, se conta o tempo de professores e alfabetizadores, e muitos estudos sobre o ensino: o aprendizado da matemática e do cálculo, da leitura e escrita nas séries iniciais do ensino fundamental.

ENTREVISTA: ANNE-MARIE CHARBIER

“na própria cabeça”, isto é, silenciosamente. Nesse momento, as crianças subvocalizam, fecham a boca, mas pronunciam mentalmente, na velocidade da voz. Pode-se dizer que, em geral, para crianças que ainda não lêem visualmente mais depressa do que falam, a leitura oral pode ser de grande ajuda. O momento em que a leitura oral passa a ser desvantagem é quando os olhos já lêem mais depressa do que se fala.

*“Todos os professores que conseguem ensinar bem as crianças a ler são também, de certa maneira, ecléticos. Nunca têm um só procedimento, mas vários sistemas funcionando em paralelo.”*

Outra função da leitura oral é mostrar ao professor as dificuldades de interpretação, no momento mesmo da leitura. Nas palavras que não conhecem, as crianças imediatamente tropeçam. Então, percebemos que é preciso ensinar seu significado. Vemos também, na atenção à pontuação, o que não foi compreendido no registro das informações, no que chamamos de seqüenciação semântica. Logo, é preciso ajudar as crianças nesse ponto. A leitura em voz alta pelo professor, diante da sala, ajuda enormemente a criança a compreender um texto que ela pode reler, sozinha, em seguida. Então, é também uma ajuda pedagógica que não custa nada.

**Hoje, é comum a impressão de que o fracasso escolar aumentou em relação às décadas anteriores. Os níveis de proficiência em leitura têm caído como sugerem algumas avaliações? O que você pensa do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)?**

Quando se é historiadora, como eu, tem-se a tentação de ver as coisas numa perspectiva de longa duração, de não falar de um nível de alfabetização em geral, que teria aumentado ou diminuído, porque, a cada período, o que chamamos de “saber ler” muda. Hoje, penso que a maioria dos professores é incapaz de ler e compreender um texto litúrgico como faziam as crianças do séc. XVII.

Por outro lado, quanto aos textos de informática, dos jornais ou científicos, a competência em leitura aumentou enormemente. Então, quando se fala das avaliações do PISA, por exemplo, é preciso ver que abrangem períodos históricos muito curtos.

Também não é seguro dizer que a qualidade da alfabetização de base que se deseja no Brasil, hoje, seja a mesma de que se tem necessidade na Dinamarca. E o modelo no qual o PISA se baseou é anglo-saxão, dos países desenvolvidos. O tipo de prova que usam para avaliar as competências de base parte da hipótese de que são competências universais de que todos os países necessitam, não importando quais sejam as referências culturais, as necessidades econômicas ou o grau de desenvolvimento das populações dos diferentes países.

Quanto ao grau de alfabetização, é preciso ver que as exigências escolares e as exigências sociais também não são as mesmas. Por exemplo,

na França, quando se pergunta quantos analfabetos adultos existem, as estatísticas dizem 4%. Mas, quando tomamos as crianças dos últimos anos do ensino fundamental, são 12 ou 15%. Por quê? Porque o objetivo, no início desse nível de estudos, é a capacidade de ler para ingressar no ensino médio e, depois, na Universidade. E quando se trata da alfabetização adulta, falamos da capacidade para os empregos, mesmo de baixa qualificação. Então, os objetivos não são os mesmos. É preciso ver bem que há dois modelos de sucesso escolar: o das aquisições de um núcleo comum, de um saber de base, e o de competências que permitirão uma escolarização posterior. Então, estamos sempre misturando dois tipos de coisas.

**Pela sua experiência com formação de professores, o que seria, na sua opinião, um alfabetizador bem sucedido?**

Um bom professor se forma com o tempo. Não se pode ser um bom alfabetizador em um ano ou dois. Todos os professores que conseguem ensinar bem as crianças a ler são também, de certa maneira, ecléticos. Nunca têm um só procedimento, mas vários sistemas funcionando em paralelo. Por exemplo: eles podem ter uma metodologia totalmente tradicional para a aquisição do código, mas têm sempre momentos de produção escrita ou de trabalho coletivo. Dispõem de uma série de instrumentos que utilizam de formas diferentes, de acordo com cada grupo de crianças.

Outra coisa é que eles têm uma grande memória das competências das crianças. Sabem dizer: aquele ali sabe isso, aquele lá não sabe aquilo. E isso não se aprende lendo teorias pedagógicas ou didáticas. Assim, eles frequentemente podem intervir quando uma criança faz uma afirmação errada. E se outra criança comete o mesmo erro, eles não vão intervir do mesmo modo nos dois casos, porque conhecem o que aquelas crianças têm na memória.

Os bons professores inovam. Mas, por outro lado, são muito estáveis, não mudam a toda hora. Antes de mudar um procedimento, eles o testam. E não mudam tudo de um dia para outro, são perseverantes no seu modo de ensinar. Primeiro, criam uma grande estabilidade que dá segurança para a turma. Depois, gastam tempo para recolher indícios, antes de resolver um problema novo ou utilizar um procedimento inovador. Não estão sempre acrescentando como, com frequência, os jovens têm vontade de fazer. Porque, em geral, o risco quando se acrescentam, por exemplo, novas leituras, com uma variedade de textos, é que, quanto mais quantidade, menos aprofundamento. O domínio completo da aprendizagem obriga a ser restritivo nas escolhas. Não se pode fazer tudo, mas o que se faz deve ser bem feito. (ENTREVISTA TRANSLADUA POR MARIA DE FÁTIMA INCHAUSTI E CERES LEITE PRADO. EDITADA POR SÍLVIA AMÉLIA DE ARAÚJO)

*“Os bons professores inovam. Mas, por outro lado, são muito estáveis, não mudam a toda hora. Antes de mudar um procedimento, eles o testam. E não mudam tudo de um dia para outro, são perseverantes no seu modo de ensinar.”*

# Comunidade quilombola une alfabetização ao resgate da cultura negra

Trabalhar a leitura e a escrita a partir da história e da cultura de afrodescendentes é o objetivo do projeto *Barro Preto: nossa terra, nossa orgulho*, desenvolvido na Escola Municipal Padre Estevam Viparelli, em Santa Maria de Itabira (MG). A escola atende cerca de 150 alunos – da educação infantil até a 4ª série do ensino fundamental – na comunidade de Barro Preto, remanescente de um quilombo.

O projeto surgiu em 2001, em uma parceria da Secretaria Municipal de Educação com a Associação dos Quilombos Unidos de Barro Preto e Itaipá. O primeiro passo foi o resgate da história do povoado, por meio de pesquisa e entrevistas com os habitantes. “Essa história foi organizada em um texto e trabalhada com os alunos de diversas formas: leitura, interpretação, confecção de livro, ilustrações e dramatização”, explica a coordenadora Márcia Ermelinda da Cruz. Segundo ela, o histórico é reformulado diariamente, a partir das novas descobertas dos alunos.

Outra etapa do projeto é a abordagem da cultura negra, com o ensino da história da África, da escravidão e da herança cultural deixada no Brasil. A cada ano, novos temas são incorporados ao trabalho. “No ano passado abordamos a questão da resistência negra e, neste ano, o tema são as festas tradicionais, como o congado mineiro”, comenta.

Todo esse repertório influencia no aprendizado da leitura e da escrita. Além das letras de músicas tradicionais e da literatura, os professores utilizam o “alfabeto negro”, em que cada letra se refere a uma palavra da cultura afrodescendente – como “a” de “axé”, “b” de “berimbau” e “c” de “capeira”.

Para a coordenadora, o projeto também ajudou a melhorar a auto-estima dos alunos. “Muitas crianças não se aceitavam como negras. Hoje, elas se sentem valorizadas e isso se reflete na sala de aula.” (DANIELA MERCIER)

## QUILOMBOS

Povoamentos de escravos fugidos, os quilombos foram um importante meio de resistência à escravidão. De acordo com a Fundação Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura, até hoje foram identificadas mais de 700 comunidades remanescentes desses núcleos. A preservação dos valores históricos, culturais e lingüísticos dessas comunidades é assegurada pelos artigos 215 e 216 da Constituição Federal.

## Conhecendo a cidade

Como o professor pode unir lazer e aprendizado ao visitar locais públicos com seus alunos

Praças, parques, bibliotecas, estação de tratamento de água, prefeitura, corpo de bombeiros... São muitos os locais públicos que recebem frequentes excursões escolares.

Evúdia Rodrigues Bento, por exemplo, professora de 1ª série da E. E. F. Dr. José Fontenele Magalhães, de Viçosa do Ceará (CE), tem o costume de sair da escola com seus alunos várias vezes ao ano, sempre com o objetivo de ensinar algum conteúdo. Um dos passeios realizados foi à Igreja do Céu, ponto turístico da cidade, para estudar, na prática, o meio ambiente. “Para a criança, é muito mais fácil aprender vendo e tocando; por isso, usamos as atividades extra-classe para complementar o que foi visto em sala de aula. Depois da excursão, também são feitas avaliações sobre o que foi visto”, afirma.

Já Luciana Silva, professora do 1º ciclo da Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG, realiza atividades extra-classe com o intuito maior de proporcionar um momento de descontração para as crianças. Em uma visita ao zoológico, apesar da euforia natural dos alunos, eles se mostraram interessados em ler as placas, observar e aprender alguma coisa sobre os animais. “Antes da visita, falei aos meus alunos sobre as regras do zoológico, que não se deve alimentar os animais e que devemos evitar fazer muito barulho em locais como esse. Depois, conversei com eles sobre o que viram. Geralmente, eles contam o passeio inteiro, como se eu não tivesse ido. Achem o máximo”, conta.

Para Cristiane Speziali, que fez um estudo sobre o ensino de Ciências no Jardim Zoológico de Belo Horizonte, a excursão também tem um papel social, de formação cívica, pois faz com que alunos se relacionem entre si e com o ambiente a sua volta. “Qualquer lugar público tem regras próprias ou pede determinados comportamentos. Ao visitar esses locais, a escola ajuda a criança a entender como deve se comportar, colaborando, assim, para sua formação como cidadão”. (CECÍLIA ARAÚJO)



DICAS DE CRISTIANE STEZIALI PARA SAIR DA ESCOLA

- **OBSERVAR OS ALUNOS:** as escolhas do professor precisam partir daquilo com que as crianças têm mais afinidade e, para isso, o educador deve conhecer bem seus alunos, pois cada turma é diferente e requer estratégias distintas.
- **UTIL E AGRADÁVEL:** o ideal é tentar conciliar entretenimento e aprendizado. Um tempo deve ser destinado a diversão; a criança precisa de um intervalo em que possa ter um pouco de liberdade, mesmo que seja na hora do lanche.
- **TER OBJETIVO:** é importante que o professor explique antecipadamente às crianças o porquê da visita e o que vai acontecer lá. Com isso, as chances de a visita ser proveitosa aumentam bastante.
- **SEMPRE:** quanto maior a frequência com que os alunos saem da sala de aula para participarem de outras atividades, menor é a ansiedade a cada novo passeio. Isso faz com que os alunos fiquem mais tranquilos e melhore o comportamento do grupo.

Alunos do 1º ciclo da Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG em visita ao Zoológico de Belo Horizonte

# Para fazer a diferença |

Apesar das dificuldades, educadora de Belo Horizonte acredita, há 30 anos, em sua profissão

"Quem somos nós?" Essa é a pergunta que Ângela Maria de Matos Gomes, 52 anos, costuma fazer, nos primeiros dias de aula, para seus alunos da Escola Municipal Aires da Mata Machado Filho, em Belo Horizonte. Participar desse momento de descoberta do mundo é a principal motivação da professora, que, com mais de 30 anos de profissão, quer fazer a diferença na vida dos alunos.

Nascida na cidade de Entre Folhas, leste de Minas Gerais, Ângela Matos sempre teve o magistério como referência profissional. "Fui alfabetizada por uma tia. Na minha família, todas as mulheres que trabalhavam fora de casa eram professoras", conta. Mas a ideia de seguir a carreira só veio aos 15 anos, após concluir o ginásio em uma escola municipal de BH. "Foi quando eu fiquei sabendo que existia o Instituto de Educação e que lá tinha o Curso Normal." Em 1975, formada no curso superior de Pedagogia, também pelo Instituto, Ângela foi aprovada em concurso da Prefeitura de Belo Horizonte e começou a dar aulas para turmas de 2ª série.

No ano seguinte, em decorrência da reforma de ensino em implantação na época, Ângela assumiu a função de supervisora pedagógica de 2ª a 4ª série da Escola Municipal Professor Pedro Aleixo. Exerceu o cargo durante 15 anos, até que, em 1991, foi eleita diretora da escola. "Era uma época em que a Secretaria Municipal começou a propor os projetos políticos pedagógicos, em que cada escola era incentivada a discutir seus problemas e a organizar projetos para a comunidade", lembra. Na sua gestão, a escola conseguiu aprovar a criação dos cursos técnicos de Português e Serigrafia, além de uma escolinha de futebol. "Formamos uma turma de cada curso e muitas outras escolas também estavam avançadas nessa discussão dos projetos."

Em 1992, Ângela graduou-se em Letras pela UFMG, após seis anos de conciliação entre estudo, trabalho e o

cuidado de quatro filhos. "Eu entrei para a faculdade em 1986, quando minha filha caçula era recém-nascida e, logo depois, me tornei diretora de escola. Tive que trancar o curso por um tempo, além de ter passado por duas greves 'intermináveis' na universidade", comenta a professora, que hoje faz especialização na área de Leitura e Produção de Textos em uma universidade particular.

Com o fim do mandato na direção escolar, Ângela Matos voltou a se dedicar à atividade de professora. Em 1995, transferiu-se para a E.M. Aires da Mata Machado Filho, onde trabalha até hoje, com turmas do final do 2º ciclo do ensino fundamental (antiga 5ª série). Atualmente, ela é professora referência das áreas de Português, Matemática, Geografia, História e Ciências.

## Motivar sempre

A principal dificuldade que Ângela Matos sente em seu trabalho na sala de aula é a de conquistar os alunos com uma nova proposta. "A dispersão é total, às vezes eu me sinto transparente. É difícil começar." Foi assim no início deste ano, quando ela tentou trabalhar com os alunos o jornal "Tá na Rede", produzido pela ONG Rede Jovem de Cidadania e distribuído a todas as escolas públicas de BH. "No início, eles falavam 'nossa, que texto grande!', e liam uma manchete aqui, outra ali... e depois não queriam mais", conta.

Ângela decidiu, então, ler o jornal junto com os alunos. "Li muito com eles, li para eles, pedi para que lessem para mim. E ia incentivando, aos poucos." Segundo ela, a estratégia valeu a pena e hoje os alunos já estão mais confiantes. "Nessa época do ano, a turma quase toda pede para ler", comemora.

Um dos momentos mais importantes da carreira de Ângela foi em 2003, quando ela e seus alunos criaram

uma revista para a escola – a "Emamm Revista". A ideia surgiu quando a turma, que já tinha feito um jornal falado no ano anterior, sugeriu que a experiência fosse repetida. Ângela fez uma contraproposta: por que não fazer um jornal escrito? "Querida que o jornal fosse um registro das vivências deles na escola", explica a professora, que comentava com os alunos: "Daqui a alguns anos, quando vocês quiserem se lembrar da vida nessa época, terão o jornal como referência."

A partir dos primeiros esboços, o jornal evoluiu para uma revista. A produção acontecia nas aulas de sexta-feira, com a discussão dos gêneros jornalísticos, pesquisa e produção de texto pelos alunos. "Era uma alegria, uma vontade de procurar as coisas da escola. Eles eram muito empolgados, nunca reclamaram de ter que escrever", garante. Todo o material era corrigido e organizado pela professora e reproduzido em mimeógrafo ou xerox. A revista teve cinco edições.

Com o projeto, Ângela foi a terceira colocada no prêmio Paulo Freire, promoção anual da Secretaria Municipal de Educação para as melhores iniciativas pedagógicas de educadores da rede pública. Orgulhosa, ela fez questão de levar os alunos para a cerimônia de premiação. "Participaram do coquetel, tiraram fotos. Eles se sentiram muito importantes", recorda. Para ela, o objetivo de proporcionar uma experiência marcante para os alunos foi alcançado. "Tenho certeza de que cada um deles deve se lembrar com saudade desse tempo."

No ano seguinte, Ângela tentou continuar com o jornal, mas o projeto não teve a mesma receptividade na nova turma. Mas ela não desistiu da ideia e afirma que vai tentar novamente no ano que vem. Frustrações como essa já a fizeram pensar em desistir da profissão. "Mas sempre acontece alguma coisa, um brilho diferente no olhar do aluno, e isso me faz continuar. Não saberia fazer outra coisa." (DANIELA MERCER)



## Avaliação

**Indicadores da Qualidade na Educação** – Conjunto de perguntas que ajudam a escola a detectar pontos fortes e fracos em sete áreas importantes para uma educação de qualidade. Será lançada em 2007 uma outra proposta que inclui avaliação de resultados na alfabetização: os *Indicadores de Qualidade em Alfabetização, Leitura e Escrita*. Os Indicadores podem ser obtidos gratuitamente em [www.acaoeducativa.org.br](http://www.acaoeducativa.org.br).

<http://provaabril.inep.gov.br> – Site onde estão disponíveis, por escola, as informações produzidas na Prova Brasil, que avalia o desempenho dos alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática. Traz também alguns indicadores educacionais, como taxas de aprovação, reprovação e abandono.

**Coleção Instrumentos da Alfabetização (Ceale/FaE - UFMG, 2005).** O volume 3 traz uma proposta de avaliação diagnóstica das capacidades dos alunos nos três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. O volume 5 analisa significados dos processos de avaliação, apresenta instrumentos para registro e análise do processo de aprendizagem dos alunos, propõe formas de intervir em situações de descompasso com as metas esperadas e de reagrupar os alunos para assegurar avanços no processo. Nos volumes 6 e 7 são apresentadas e discutidas sugestões de atividades.

**Escola, currículo e avaliação** – Maria Teresa Esteban (org.). Cortez Editora, 2003. O livro aborda a avaliação de alunos, professores, escolas e gestões escolares. Discute ainda a avaliação na organização curricular por ciclos de formação e apresenta questões sobre a avaliação específica da aquisição do sistema de escrita pelas crianças. Outros aspectos são também analisados nos oito artigos que compõem o livro.

**Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação** – Creso Franco (org.). (Artmed Editora, 2001). Os nove capítulos do livro, escritos por 14 pesquisadores, trazem relatos de pesquisas que giram em torno de três eixos temáticos: o estado atual da avaliação no país; a organização do ensino em ciclos e suas implicações no cotidiano escolar e nas políticas educacionais; e a avaliação do ensino básico, a partir de dados gerados em avaliações em larga escala, como o Saeb.

## Sistemas de Escrita

**Conhecimento Lingüístico e Apropriação do Sistema de Escrita: caderno do formador** – Marco Antônio de Oliveira. (Coleção Alfabetização e Letramento) Ceale/FaE/UFMG, 2005. Este caderno trata das relações entre os aspectos ortográficos do português escrito e a estrutura organizada do seu componente sonoro. O autor propõe elementos que os alunos devem dominar em determinadas fases de seu aprendizado.

**Diante das Letras: a escrita na alfabetização** – Gladis Massini-Cagliari e Luiz Carlos Cagliari. Ed. Mercado das Letras, 1999. Apresenta breve história das letras, dos números e dos sinais de pontuação. Além de desvendar o percurso das formas de escrita até representarem palavras da linguagem oral, os autores mostram os fundamentos dos sistemas ideográfico e fonográfico e a importância de se trabalhar com eles na alfabetização.

**Aventura da escrita: a história do desenho que virou letra** – Lia Zatz. Ed. Moderna, 1997. Voltado para o público infantil, este livro paradidático conta a história do desenvolvimento dos sistemas de escrita, com muitas ilustrações e linguagem clara e acessível. A autora relaciona o caminho da aprendizagem da criança com o caminho percorrido pela humanidade até chegar à escrita alfabética.

## Anne-Marie Chartier

**Leer e escrever: entrando no mundo da escrita** – Anne-Marie Chartier, Christiane Clesse, Jean Hérbrard. Ed. Artes Médicas, 1996. Nesta obra, os autores discutem os resultados de várias pesquisas sobre aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura, estratégias de formação de professores e adaptação dos conhecimentos acadêmicos às práticas de sala de aula. Propõem e discutem diferentes atividades testadas em sala de aula.

**Discursos sobre a leitura: 1880-1980** – Anne-Marie Chartier, Jean Hérbrard. Ed. Ática, 1995. Este livro propõe uma revisão crítica dos debates sobre a história da leitura, principalmente na França. Mesmo que a realidade brasileira de um século de leitura seja diferente da francesa, várias intercessões podem ser observadas e analisadas pelo leitor.

## Letramento Digital

**Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas** – Carla Viana Coscarelli, Ana Elisa Ribeiro (Orgs.) (Coleção Linguagem e Educação) Ceale/FaE/UFMG. Ed. Autêntica, 2005. Os estudos reunidos neste livro levantam discussões e apontam caminhos tanto para professores em geral quanto para interessados em entender a relação entre o ensino da língua e o letramento digital.

[www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br) – Este é um site interessante de ser visitado por alunos e professores no desenvolvimento de trabalhos pedagógicos em sala de aula. Nele, o Ministério da Educação disponibiliza mais de 30 mil obras, entre textos, imagens, sons e vídeos.

[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) - No site podem ser obtidas informações sobre o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), que promove o uso pedagógico de novas tecnologias na rede pública de ensino fundamental e médio. Também podem ser encontrados, em português, dados sobre o projeto *One Laptop Per Child (OLPC)* – um laptop por criança, que está sendo testado pelo Governo Federal em algumas escolas da rede pública de ensino.

## Educação Quilombola

<http://diversidade.mec.gov.br/sdm/> - Site da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Traz informações sobre a legislação e as iniciativas governamentais relativas à educação de quilombolas e ao ensino das culturas africana e afro-brasileira nas escolas. A seção *Publicações* dispõe para *download* livros e documentos oficiais sobre a diversidade racial.

# Letramento Digital

O uso pedagógico da informática ajuda a preparar os alunos para novas formas de comunicação

Dizer que se vive atualmente uma fase histórica na educação, pela introdução de novas tecnologias e práticas sociais de leitura e de escrita, já se tornou um clichê. Mas o termo "letramento digital", mesmo em evidência, nem sempre é bem compreendido e aplicado nas escolas. "É mais do que o simples uso do computador durante a aula. O termo implica tanto a apropriação de uma tecnologia quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital", explica Isabel Frade, pesquisadora do Ceale e professora da Faculdade de Educação da UFMG.

A tendência mundial é que a *internet* se torne cada vez mais presente na vida das pessoas; por isso Isabel Frade defende que a escola deve preparar seus alunos. Para a pesquisadora, a informática pode ser uma experiência educativa e prazerosa, para alunos e professores: "O computador traz imagens, letras, sons, e isso tudo em movimento na tela. Essa simultaneidade pode ajudar a criança a aprender mais rápido. De forma lúdica e atraente."

A inserção da informática na escola é importante também para minimizar a exclusão social de estudantes que não têm acesso em casa a essa tecnologia. Pelos dados do IBGE 2005, somente 18,8% dos lares brasileiros possuem computadores.

Mas ainda existem entraves para o letramento digital em escolas públicas no Brasil. A falta de computadores é um deles. Segundo o Censo Escolar 2005, apenas 11,7% das escolas de ensino fundamental têm laboratórios de informática. Grande parte desses computadores foram enviados pelo governo, dentro do Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo (ver Saiba Mais, pág. 15), outros foram doados por ONGs ou empresas ou mesmo comprados pela própria escola.

Outro obstáculo é a falta de capacitação adequada do professor para relacionar a tecnologia com a disciplina ministrada. Segundo Carla Coscarelli, doutora em Estudos Linguísticos e professora da Faculdade de Letras da UFMG, muitas escolas ainda insistem em ensinar a criança apenas a "mexer no computador", o que para ela não representa letramento digital.

A pesquisadora alerta que se deve ter cuidado para que a informática não seja só um quadro negro sofisticado, pois são comuns aulas com *power point* que, muitas vezes, são "chatas". "Não é a simples transposição dos conteúdos didáticos dos livros para a tela que dará um ganho real

de aprendizagem. O computador, como qualquer outro recurso didático, não vai trazer bons resultados se for mal explorado".

Esta é uma das principais preocupações da direção da Escola Estadual Santos Anjos, em Belo Horizonte. A supervisora, Iara Cardoso, diz que as crianças, desde o início da alfabetização, frequentam o laboratório de informática em atividades relacionadas ao que é ensinado em sala de aula.

A diretora da escola, Doresdei Pereira, ressalta que a capacitação dos professores é um desafio constante. Por isso, ela contratou uma empresa particular para acompanhá-los. "Junto com essa empresa, além de os professores aprenderem a lidar com a máquina, eles desenvolveram material próprio para trabalhar alguns conteúdos específicos e montaram um CD-ROM para a nossa escola". Segundo ela, o fato de alguns alunos saberem mais que outros traz vantagens: "as crianças são muito cooperativas, uma vai aprendendo e ensinando à outra. Elas adoram ir ao laboratório e querem mais, quando a aula acaba."

## Internet: acesso planejado

O acesso ao universo de informação instantânea é um grande avanço a ser explorado no processo ensino-aprendizagem. Juliana Silva Glória, pesquisadora que defendeu uma dissertação de mestrado em 2004, na Faculdade de Educação da UFMG, sobre letramento digital, acredita que um bom planejamento para o uso da *internet* em aula é vantajoso para todo mundo: "ganha o aluno com a diversidade, a dinâmica de exploração de informações e troca de idéias com outros alunos de outras escolas, de outras culturas, e ganha o professor que tem uma nova porta para ampliar seus conceitos e sua didática".

Segundo a pesquisadora, é preciso planejar a finalidade com que se usa a informática. "Com a *internet* os alunos podem conversar com autores e ter acesso a livros, pesquisas, músicas, zoológicos, museus. Mas não se pode deixar de fazer um projeto sobre o que se quer trabalhar, porque senão os meninos vão parar em outros *sites*".

Isabel Frade destaca que o computador não vai alterar os conteúdos escolares. "Não há uma grande mudança no sentido do que vai ser ensinado. Mas por meio da informática a gente tem recursos originais que não tinha antes". (TERESA RODRIGUES)

## »» Escrita de lápis e escrita de teclado

Carla Coscarelli defende que a tela do computador é, na verdade, um novo espaço de escrita, que tem sua linguagem própria e que deve ser ensinada desde a alfabetização. Ela considera importante que as crianças conheçam esse tipo de linguagem na escola, devendo ser trabalhadas as variações linguísticas e os diversos gêneros. "O menino

tem que saber qual é a hora de usar cada tipo de linguagem. Ele não desaprende a escrever com lápis e papel, é mais um tipo de linguagem escrita que ele aprende". Há polêmicas quanto à linguagem mais coloquial e o uso de abreviaturas em *chats*, *e-mails* e *blogs*. Outra crítica comum é a de que os meninos e meninas ficariam viciados

no corretor ortográfico. Mas Carla Coscarelli acredita que até o sublinhado abaixo da palavra já ensina, pois indica que ele pode ter errado. "Se ele estivesse escrevendo com lápis e papel, iria errar do mesmo jeito, mas não teria um indicador do erro e da necessidade de correção".