

letra

o jornal do alfabetizador

ISSN 1808-0650



9 771 808 0650 41

Belo Horizonte, maio/junho de 2008 - Ano 4 - nº 14

8 **Educação infantil**
Primeiros contatos com o mundo da leitura e da escrita

12 **Entrevista: Marildes Marinho**
Reflexões sobre pesquisa e prática de letramento

3 **Fábulas**
Versões diferentes ampliam as possibilidades de leitura

16 **Troca de idéias**
Qual é a função da cópia na alfabetização?

7 **Oralidade**
Estratégias para desenvolver a fala das crianças na escola



Da oralidade à escrita, da escrita à oralidade nas práticas escolares



Quanto mais se intensificam e variam as práticas de letramento na sociedade contemporânea, mais se coloca a necessidade de compreender a oralidade e seus usos. Com o propósito de aprofundar essa temática, o número 14 do *Letra A* apresenta uma matéria sobre gêneros orais, mostrando como eles também são passíveis de ensino. Diferentemente do que por muito tempo se pensou na alfabetização e no ensino de língua portuguesa, os gêneros orais, tal como os gêneros escritos, podem ser menos ou mais formais e variam segundo regras partilhadas pelos falantes. Alguns desses gêneros fazem parte do cotidiano dos alunos, outros, como os públicos formais, devem ser trabalhados na escola para serem utilizados em situações que os requerem. Aos poucos, atividades que contemplam esses gêneros orais vão se fazendo presentes nas escolas, seja pela sua inclusão nos materiais didáticos, seja por sua incorporação nas práticas escolares, para além da conversa informal.

Por outro lado, a reportagem sobre a educação infantil renova a certeza de que uma distribuição da cultura escrita pela via da oralização, acompanhada de ambientes, gestos e sociabilidades próprios de quem lê, faz muita diferença na apropriação que as crianças pequenas fazem da escrita. Ressaltamos que essa imersão na cultura escrita, desde a educação infantil e por toda a escolarização, deve ser feita juntamente com a vivência de outros sistemas semióticos, como a música, o teatro e as linguagens midiáticas. Sendo muitas as linguagens, muitas são também as oportunidades de aprendizado dos sistemas simbólicos. Se a universalização da educação infantil é uma meta bem próxima, temos então boas expectativas em relação à educação brasileira.

Relacionada ao tema, a entrevista deste número, concedida pela professora da Faculdade de Educação e coordenadora do colóquio bienal "Letramento e Cultura Escrita", Marildes Marinho, focaliza

as contribuições dos novos estudos do letramento também para a sala de aula. Esses estudos permitem analisar diversas relações que diferentes culturas estabelecem com a escrita. A compreensão de práticas culturais que não se apóiam fortemente na escrita pode ajudar os professores a reverem processos de alfabetização e de letramento mediados pelas práticas escolares, sem o estabelecimento prévio de juízos de valor.

Dentre as práticas de escrita escolares, a cópia é aquela que, durante muito tempo, teve seu lugar garantido na sala de aula. Mais recentemente foi severamente questionada, passando a ser considerada atividade mecânica e pouco produtiva do ponto de vista da aprendizagem. Contrariando essa oposição, em que se colocam posições extremas, hoje ela se apresenta de forma renovada. Se na história da escolarização a cópia dependeu primeiramente da existência e disponibilização de instrumentos e suportes de escrita e depois foi assumindo diferentes funções na cultura escrita escolar, poderíamos perguntar: na escola de hoje copia-se o quê? Copia-se por quê? A cópia pode ser uma atividade produtiva do ponto de vista cognitivo, pedagógico e cultural? Para se posicionarem em relação à cópia, o *Letra A* traz as opiniões de duas conhecidas educadoras: Delia Lerner e Anne-Marie Chartier, que mostram, cada uma a seu modo, qual o sentido e a importância da cópia hoje na escola. As opiniões revelam que não se "reinventa a roda" ao tratar de temas que sempre voltam à tona nas discussões, como a da validade da cópia, mas, ao contrário disso, as diferentes posições renovam o olhar sobre a questão, vista sob a ótica de contribuições teóricas atuais. Trata-se, nos dois casos, de uma outra concepção de cópia, que traz incorporados avanços conquistados pela cultura escrita escolar da atualidade.

Esperamos que vocês aproveitem bem essas e as demais matérias deste *Letra A*.

UM GRANDE ABRAÇO,
ZÉLIA VERSIANI E ISABEL FRAIDE.

ZÉLIA VERSIANI E ISABEL CRISTINA FRAIDE - professoras da Faculdade de Educação de UFMG e pesquisadoras do Ceale e editoras pedagógicas do *Letra A*

EDUCAÇÃO DO CAMPO

"Ver um jornal como este [*Letra A* n° 13] dar visibilidade a um tema tão atual e polêmico, como tem sido a educação do campo, nos permite orientar sua leitura nas escolas, universidades e outras entidades educativas que se mostram abertas e sensíveis à causa dos povos do campo."

Isabela Camini, integrante do setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, por e-mail.

Participe você também do *Letra A*. Mande seu comentário para letra.a@fae.ufmg.br ou ligue para (31)3409-5334.

EDIÇÃO ESPECIAL

O *Letra A* está preparando uma edição especial sobre a Provinha Brasil, novo instrumento de avaliação diagnóstica do Ministério da Educação. O objetivo é ajudar professores a compreender a proposta e as possibilidades de uso desse teste, que mede as habilidades de leitura e escrita de crianças.

O lançamento do jornal está previsto para julho. Aguarde!

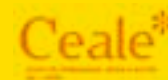
EXPEDIENTE

Reitor da UFMG: Ronaldo Taddei Pena | Vice-reitora da UFMG: Heloisa Maria Murgel Starling | Pró-reitora de Extensão: Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben | Pró-reitora adjunta de Extensão: Paula Cembraia de Mendonça Vianna

Diretora da FaE: Antônia Vitória Soares Aranha | Vice-diretor da FaE: Orlando Gomes de Aguiar Junior | Diretora do Ceale: Francisca Izabel Pereira Maciel | Vice-diretora do Ceale: Maria Lúcia Castanheira

Editoras Pedagógicas: Zélia Versiani e Isabel Fraide | Editora de Jornalismo: Daniela Mercier (MGL3080 JP) | Projeto Gráfico e Diagramação: Marco Severo | Reportagem: Andréa Rodrigues, Flávia Moraes, Igor Lage, Paula Alkimim e Vicente Cardoso Júnior | Revisão: Heliana Maria Brina 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) 3409 6211/ 3409 5334 Fax: (31) 3409 5335 - www.fae.ufmg.br/ceale



Qual é o papel da cópia na alfabetização?



Foto: arquivo pessoal



DELLA LERNER - professora do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires

Escrever não é copiar. Sabemos hoje que a cópia não é a chave que abre as portas da escrita. Sabemos que aprendemos a escrever *escrevendo* (produzindo textos baseados nas próprias hipóteses, refletindo e discutindo sobre elas) e *lendo* (esforçando para interpretar o que outros escreveram convencionalmente). Faz sentido, então, incluir a cópia nas atividades escolares?

Sim, porque a cópia é uma prática a que todos recorremos fora da escola, quando queremos guardar uma receita, a letra de uma música, certa idéia de um autor.

Sim, porque a cópia implica uma intensa atividade intelectual. Não é uma reprodução mecânica (por isso, o resultado nem sempre é idêntico ao modelo). Só podemos copiar aquilo que, de algum modo, conhecemos: uma coisa é copiar um parágrafo escrito em um idioma conhecido e outra é copiá-lo em um idioma desconhecido. Copiar requer saberes específicos. Quando copiam, as crianças usam tudo o que sabem para que o texto fique o mais parecido possível com o original. Copiar pode ser, então, um desafio.

A cópia pode ajudar na aprendizagem quando contribui para a aquisição de uma forma fixa que será fonte de informação para produzir outras escritas; quando o aluno está escrevendo e busca numa palavra conhecida uma parte que serve para escrever outra palavra (para “livro”, pode procurar “li” em “limão”, por exemplo); quando elabora a ficha de um livro para a biblioteca e precisa localizar o título e o nome do autor; quando quer citar um verso de um poema ou uma frase de um personagem; quando se propõe a copiar um texto para conservá-lo ou enviá-lo a um destinatário.

Se reconhecermos que a cópia é somente uma das atividades que contribuem para a aquisição da escrita, se a incluirmos como recurso para resolver problemas de produção, se não esperarmos que o resultado seja cópia fiel do modelo e apreciarmos as diferenças como expressão da atividade intelectual das crianças no processo de reprodução, então podemos dar lugar à cópia no processo de alfabetização.



Foto: Mendes Marinho



ANNE-MARIE CHARTIER - pesquisadora do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas da França (INRP)

As atividades de cópia foram muito utilizadas nas escolas primárias e secundárias até as décadas de 60 e 70, quando passaram a ser consideradas um trabalho “mecânico”, “passivo”. Depois disso, a cópia foi banida na França – pelo menos, na teoria, porque alguns professores continuam recorrendo a ela. O ponto de vista que eu sustento é que a cópia não é uma atividade banal e que ela pode ajudar muito as crianças a aprender.

A cópia foi considerada uma atividade passiva tal como a leitura, que, por muito tempo, foi considerada apenas um trabalho de recepção. Ao copiar um texto, o aluno, a uma só vez, adquire novos saberes (quando, por exemplo, copia um resumo de história ou de geografia); assimila as formas sintáticas e lexicais específicas da escrita (quando copia um texto literário, uma poesia); e internaliza a atenção à ortografia.

A crítica à cópia decorre do fato de se gastar muito tempo com ela. A partir do momento em que as fotocópias passaram a existir, facilitando a reprodução dos textos, a cópia das lições pelos alunos tornou-se menos necessária. Hoje, o professor pode economizar tempo para uma discussão ou para uma leitura, dando aos alunos textos já impressos para colar nos cadernos. Mas essa escolha, contudo, tem tido conseqüências: na França, a capacidade gráfica dos alunos começa a cair. Professores constatam que as crianças no primeiro ano escolar são capazes de copiar textos sem, com isso, aprender a ortografia ou as regras de sintaxe: elas copiam letra a letra, ou sílaba por sílaba, sem aprender a palavra inteira.

Para fazer da cópia uma situação de aprendizagem, é necessário que o professor ensine os alunos a copiar. Não basta colocar os alunos diante de um texto a ser reproduzido para que, de forma mágica, a aprendizagem aconteça; mas ela é possível se o professor ensina aos alunos “estratégias de cópia” (como memorizar partes de frases e verificar, durante a leitura, as dificuldades ortográficas etc). Copiar “de forma inteligente” é guardar um texto mentalmente e ditá-lo a si mesmo em etapas. É uma ocasião importante para aprender a memorizar.

DIÇÃOÁRIO DA ALFABETIZAÇÃO

Inferência

Inferência é o resultado de um processo cognitivo a partir do qual uma assertiva é feita a respeito de algo desconhecido, tendo como base uma observação. No dia-a-dia, é possível, por exemplo, inferir a riqueza de uma pessoa pela observação do seu modo de vida, a gravidade de um acidente de trânsito pelo estado dos veículos envolvidos e o sabor de um alimento pelo seu aroma. A inferência revela-se como uma conclusão de um raciocínio, uma expectativa, fundamentada em um indício, uma circunstância ou uma pista.

Na leitura de um texto, o resultado da compreensão depende da qualidade das inferências geradas. Os textos possuem informações explícitas e implícitas; existem

sempre lacunas a serem preenchidas. O leitor infere ao associar essas informações aos seus conhecimentos prévios e, a partir daí, gera sentido para o que está de algum modo informado pelo texto ou através dele. A informação fornecida direta ou indiretamente é uma pista que ativa uma operação de construção de sentido. Assim, ao contrário do que muitos acreditam, a inferência não está no texto, mas na leitura, e vai sendo desenvolvida à medida que leitores vão interagindo com a escrita.

As idéias, impressões e conhecimentos arquivados na memória dos indivíduos têm relação direta com a capacidade de inferir: quanto maior a quantidade de informações

arquivadas, mais apta a pessoa está para compreender um texto. Assim, os conhecimentos adquiridos, as experiências vividas, tudo o que está registrado na mente do indivíduo contribui para o preenchimento das lacunas textuais.

Nem sempre a inferência gerada conduz a uma compreensão adequada, uma vez que são muitos os elementos envolvidos nessa complexa rede, e variadas são as possibilidades cognitivas de se lidar com as informações. O certo é que o processo inferencial ocorre com grande dinamismo e conduz o leitor a organizar constantemente as informações para processar e compreender o que lê.



REGINA L. PÉRET DELL'ISOLA - professora da Faculdade de Letras e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG



Cultura Negra e Alfabetização

Ler, escrever e construir identidades
(VICENTE CARDOSO JÚNIOR)

A comunidade atendida pela Escola Municipal do Parque São Cristóvão, em Salvador (BA), é formada por muitos descendentes de povos africanos. Para realizar um ensino significativo para as crianças, a escola desenvolveu um projeto pedagógico centrado na valorização da história e da cultura do povo negro.

Um dos trabalhos dentro desse projeto é o da professora da 2ª série Karla Leitão. Em sua turma, as atividades de leitura e produção de textos, sempre que possível, são voltadas para temas da cultura negra. “Com esse trabalho os alunos estão se vendo no livro, nas atividades, conhecendo a história do seu povo e valorizando sua identidade”, conta. Para ela, há diversas maneiras de relacionar a alfabetização com essa temática: datas comemorativas, por exemplo, são ótimo gancho. Os 40 anos da morte de Martin Luther King – ativista político americano que lutou pelos direitos civis do povo negro – motivaram diversas atividades: após estudar um pouco a sua biografia, as crianças construíram uma linha do tempo com os princi-

pais eventos da vida de Luther King e a compararam com a linha do tempo de suas próprias vidas. Também foram lidos trechos do discurso mais famoso do ativista – “Eu Tenho um Sonho” – e, a partir disso, a professora pediu às crianças que também expressassem quais seriam seus sonhos, o que resultou na produção de trabalhos escritos e ilustrados com os desejos de cada aluno.

A partir da proposta de promover um olhar valorativo sobre a África e seus povos, Karla desenvolveu atividades que destacam as relações lingüísticas entre o Brasil e as nações africanas. Em 2007, produziu com sua turma um minidicionário com palavras de origem africana presentes em nosso vocabulário (termos como agogô, acarajé, axé, iemanjá, candomblé, samba). Os países africanos de língua portuguesa também foram objeto de estudo: uma lista de palavras faladas aqui e lá serviu para mostrar a diversidade do português falado em diferentes lugares. Em Angola, por exemplo, a palavra ‘pato’ significa quem penetra em festa; ‘bala’ se refere a uma pessoa bonita; ‘banda’ quer dizer bairro ou região.

Alfabetos temáticos

Descobrir palavras no cotidiano das crianças (PAULA ALKIMIM)

“A” de água, “b” de biodiversidade, “t” de terra: neste ano, é assim que as crianças da 2ª série da Escola Municipal Melo Viana, em São Lourenço (MG), são alfabetizadas pela professora Neuza Campos. A proposta faz parte do trabalho com alfabetos temáticos, que a professora realiza há três anos. A idéia surgiu quando a professora levou revistas, jornais, livros e outros materiais, para que os alunos folheassem e selecionassem assuntos de seu interesse. Na época, observou que a maior parte dos alunos tinha feito trabalhos sobre o tema “comida”.

Daí, a proposta de construir um alfabeto só com palavras sobre esse tema. As crianças pesquisaram em livros e em receitas termos que pudessem fazer parte do alfabeto culinário. A professora aproveitou ainda para contar um pouco sobre a origem dos alimentos e fazer campanhas sobre alimentação saudável.

Em 2008, o tema escolhido pelas crianças foi meio ambiente. Ao mesmo tempo em que promove a leitura e a escrita dos alunos, o alfabeto ecológico conscientiza

as crianças sobre as questões ambientais. “Para cada letra, eu crio pequenos projetos, que se relacionam com todas as disciplinas. Quando trabalhamos o “a” de água, por exemplo, fizemos excursões às nascentes de rios e falamos de ciências”, conta a professora.

Para ela, a grande vantagem dos alfabetos temáticos é valorizar o interesse dos próprios alunos “Eles aprendem os alfabetos dentro de um contexto, começam a fazer relações entre as letras, as palavras, os temas e vão, aos poucos, criando redes de significados para o que aprendem. A alfabetização se torna parte do cotidiano”, diz. Outro ponto que ela considera positivo na atividade é que os próprios alunos participam da construção do alfabeto. “Meu principal prazer é vê-los aprendendo, fazendo relações entre as coisas que existem no mundo.” Ela conta, orgulhosa, que neste ano o trabalho está ainda na letra “f”, mas quase todos os seus alunos já conseguem ler e escrever.

Invasão poética

(Andrea Rodrigues)

..... Aprender e apresentar poesias

Foi o encanto das crianças com a poesia que motivou a professora Ângela Lisboa a criar o projeto “Invasão Poética”, realizado com turmas de 1º ciclo da Escola Municipal José Madureira Horta, em Belo Horizonte (MG). A iniciativa acontece há dois anos e busca fazer da poesia um instrumento que o professor pode utilizar durante o processo de alfabetização.

O projeto busca transformar os alunos em verdadeiros “invasores poéticos”, ao levarem a poesia para fora da sala de aula. A professora propõe atividades para que eles exercitem a leitura, a escrita e a expressividade, de modo a prepará-los para declamar os poemas. Após esse trabalho, a turma de Ângela Lisboa está pronta para as apresentações, que acontecem nas escolas ou lugares públicos de Belo Horizonte. Os alunos já se apresentaram em eventos da cidade e até em um programa de televisão. “É um trabalho importante, em que o aluno, além de quebrar a rotina escolar, participa de uma atividade coletiva”, afirma Ângela Lisboa.

Além das aulas de literatura, os alunos participam de atividades de expressão corporal e teatralidade. Assim, na medida em que a leitura e escrita são aprimoradas, Ângela Lisboa busca enriquecer o processo de aprendizagem, com exercícios de expressividade e declamações de poesias.

Para ela, a poesia é um gênero interessante para a alfabetização. A sonoridade das sílabas e os jogos de palavras são bem demarcados nesse tipo de texto, o que facilita a assimilação de sons e palavras pelos alunos. Segundo Ângela, o aluno valoriza a aprendizagem da leitura e da escrita, “porque ele quer ser capaz de ler e interpretar poemas e, quem sabe, mais pra frente, escrevê-los”. Depois de trabalhar com textos de poetas mineiros como Elias José e Carlos Drummond de Andrade, o trabalho de maior visibilidade este ano são as poesias sertanejas de Guimarães Rosa. O objetivo é que os “invasores poéticos” conheçam o universo representado pelos versos do escritor por meio de pesquisas, atividades em sala de aula e apresentações que vão celebrar o centenário de nascimento do autor.

Participe Envie o seu classificado

Se você é um professor alfabetizador e realizou recentemente um trabalho interessante com ensino da leitura e da escrita em escolas públicas de qualquer lugar do Brasil, entre em contato! Sua experiência pode aparecer na próxima edição do **Letra A!**

Mande um breve relato da proposta e dos resultados alcançados para letra.a@fae.ufmg.br. Envie também o número de telefone pessoal e o da sua escola.

Oralidade

É fundamental o papel da escola no desenvolvimento da fala da criança para o seu desempenho em diversas situações sociais (VICENTE CARDOSO JÚNIOR)

Numa turma de crianças em fase de alfabetização, a professora propõe que cada um dos alunos, sentados em círculo, conte para os colegas como foi o fim de semana. Alguns demonstram desenvoltura, outros são menos hábeis em seu relato, os mais inibidos até se recusam a falar. Atividades como essa, mais do que promover descontração e aproximação entre os alunos, podem ser o ponto de partida para uma função da escola pouco lembrada no período de alfabetização: desenvolver a oralidade da criança.

No ambiente familiar, a criança já adquire habilidade em certos gêneros orais, como a conversação, mas isso é variável segundo o contexto em que ela está inserida. “Se a criança vive num meio onde o adulto fala pouco com ela, onde não se conta histórias e não se pede para a criança recontar nada, possivelmente ela chega à escola sem saber participar nem de um diálogo”, observa a professora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) Roxane Rojo. Pedir que a criança conte histórias e descreva ambientes e pessoas, assim como estimular conversas em determinados momentos da aula, são atividades importantes para avaliar e ampliar suas competências de fala. A professora da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) Cancionila Cardoso afirma que essas habilidades são básicas para a comunicação na esfera privada, mas outros contextos exigem o domínio de gêneros mais complexos. “A criança precisa aprender a usar a oralidade em situações públicas, em que a fala se dá de uma forma mais exigente, mais planejada, mais formal”, destaca. O desen-

volvimento dessa oralidade deve ocorrer paralelamente à apropriação da linguagem escrita e das práticas de letramento, principalmente porque a configuração desses gêneros orais se transforma a partir do contato com a escrita. “A oralidade e a escrita são processos complementares e interdependentes”, destaca Cancionila.

Uma fala bem estruturada, como um discurso político ou uma locução jornalística, é fortemente baseada na escrita. O apresentador de um telejornal, por exemplo, lê as notícias em uma tela. Por isso, a leitura em voz alta para crianças que ainda não foram alfabetizadas já auxilia na familiarização tanto com os gêneros orais mais complexos quanto com as próprias regras da linguagem escrita. “A criança que já tem contato com a leitura oral, quando entra na escola e se alfabetiza, tem uma facilidade enorme de interpretar textos, porque ela já tinha intimidade com a escrita via oralidade”, afirma a professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Ana Maria Galvão.

Um passo importante, para ampliar as habilidades de fala em situações formais e públicas, é o domínio da variante culta da língua. Entretanto, o modo de falar de cada aluno está relacionado à cultura em que ele está inserido, e o professor não pode encarar essas variantes como erro. Essa pluralidade cultural deve ser objeto de ensino para que o preconceito lingüístico não se dissemine no ambiente escolar.

MARCAS DE ORALIDADE

É natural que os primeiros textos escritos de uma criança apresentem o que se costuma chamar de “marcas de oralidade”. Isso porque ela se apropria de uma nova modalidade da língua (a escrita) apoiada em outra que já conhece (a fala). O professor deve corrigir essas inadequações no decorrer do processo de alfabetização, mostrando que cada modalidade tem suas próprias regras, pois, embora a escrita seja uma representação do som das palavras, há certos aspectos da fala que ela não reproduz. Conforme vai se ampliando o seu conhecimento sobre os gêneros orais e escritos, a criança compreende as diferenças entre a modalidade escrita e a falada e começa a perceber que as duas estarão acionadas nas situações de comunicação, com maior ou com menor grau de formalidade.

»»» Para cada contexto, um jeito de falar

Uma oralidade bem articulada, com argumentação consistente e boa interpelação, não deve ser fruto apenas da familiaridade. Um dos papéis da escola é desenvolver situações de fala pública e formal (seja como falante ou como ouvinte) e, quanto mais cedo esse trabalho começar, mais natural e eficiente tende a ser sua aplicação.

Fora da escola, a criança já tem contato com a variedade de gêneros que compõe as formas de comunicação na sociedade. Conscientizá-la dessa diversidade não é a tarefa mais difícil. “O importante é mostrar para a turma que a forma mais adequada depende de cada situação”, afirma a professora da rede estadual em Rondonópolis (MT) Ádria Ribeiro, aluna de

mestrado em Educação na UFMT. Segundo ela, as interações dentro do ambiente escolar podem servir como exemplo para a reflexão sobre a variedade dos gêneros orais. “Se uma criança vai dar um recado na sala da coordenadora, o modo como ela chega, como ela fala, é diferente de quando conversa com o colega”, explica.

Ádria conta que, em uma turma de alfabetização, já promoveu a eleição de um presidente da sala. Numa atividade como essa, é possível trabalhar com as crianças pelo menos dois gêneros diferentes: o discurso e o debate políticos. O sucesso do trabalho também depende do planejamento e da intervenção do professor: primeiro, ele

deve explicar quais são as características de cada tipo de fala, dar exemplos; a partir daí, deve interferir quando sentir que o aluno usa uma fala imprópria para a situação proposta, mostrando o porquê da inadequação e como poderia ter falado no momento.

A simulação de várias outras situações reais de fala pode ser feita em sala de aula, com entrevista, programa de rádio ou TV, reunião de trabalho etc. Não basta confiar que o mero contato da criança com esses gêneros diversos seja suficiente. É importante criar ocasiões em que ela possa participar desses diferentes tipos de interação e refletir sobre sua fala.

SAIBA MAIS

Da oralidade à escrita: a produção do texto narrativo no contexto escolar – Cancionila Cardoso. Ed. UFMT, 2000. Originalmente publicada como dissertação de mestrado na Faculdade de Educação da UFMG, em 1995, a obra toma como problema central a mediação entre oralidade e escrita na produção de textos. Cancionila Cardoso busca mostrar como a criança compreende a construção do interlocutor e as diferenças entre textos orais e textos escritos, em uma abordagem focada na construção do discurso narrativo.

O espaço da oralidade na sala de aula – Jânia M. Ramos. Ed. Martins Fontes, 2002. A obra toma o texto falado como ponto de partida para se chegar ao texto escrito. Com uma série de sugestões de atividades, a proposta é fornecer um roteiro de ensino da língua materna a partir da modalidade oral. Defendendo a importância de se dedicar mais espaço ao uso e à análise da linguagem oral na sala de aula, a autora propõe um ensino da língua que permita ao aluno refletir sobre seu objeto de estudo.

Oralidade no ensino: sugestões de atividades – Sônia Queiroz (org.). Ed. FALE/UFMG, 2004. Propõe diversas práticas desenvolvidas e aplicadas em algumas escolas de Belo Horizonte para o trabalho com a comunicação oral em sala de aula. A obra aborda também as variedades dialetais e o preconceito lingüístico, além de trazer exemplos de reportagens, músicas e contos para serem usados nas atividades escolares.



Alegria de ensinar

Professora de Manaus alfabetiza crianças há 32 anos com a mesma dedicação e bom humor de quando começou (IGOR LAGE)

Maria Aracy Dias da Luz tinha 16 anos quando entrou pela primeira vez em uma sala de aula como professora. “Eu gostaria de ser uma semeadora de esperanças”, foi o que disse à diretora da escola naquele dia. Hoje, 32 anos depois, ela ainda crê nas mesmas palavras que a guiaram e motivaram durante toda sua carreira no magistério. “Eu ainda acredito que posso semear o saber, a bondade, a fé e a possibilidade de um mundo mais tolerante e fraternal.”

Aracy, como prefere ser chamada, nasceu em Manacapuru (AM), cidade localizada a 84 quilômetros da capital Manaus, e conhecida como a terra da ciranda. A mais velha de uma família de seis irmãos, ela sempre ajudava os caçulas nas lições e, desde pequena, tomou gosto por ensinar. Sua mãe, que criou os filhos sozinha, nunca os deixava faltar às aulas e sempre incentivou os estudos. “Passamos nossas dificuldades aqui e acolá, mas nós sempre tivemos o apoio dela”, lembra. Enquanto a mãe trabalhava em casa lavando roupa, Aracy se dedicava à escola: era interessada e estudiosa. Perfeccionista, ela diz que gostava dos seus cadernos bem organizados e orgulha-se de nunca ter repetido de ano.

Em 1974, logo após concluir o ensino médio, começou a sua carreira de professora. Decidiu trabalhar com as séries iniciais por adorar crianças e acreditar ser preciso ensinar com carinho e responsabilidade para que pudessem, futuramente, traçar e alcançar seus objetivos. “Quando alfabetizamos uma criança, nós não só transferimos conhecimento, mas também damos a ela muitas possibilidades.” Lecionou em Manacapuru até 1994, quando decidiu deixar sua terra natal para que suas filhas pudessem cursar uma faculdade. Viveu um ano e meio em Boa Vista (RR) e depois mudou-se para Manaus, onde vive até hoje.

Na capital amazonense, Aracy inscreveu-se no Programa Especial de Formação de Professores (Proformar) desenvolvido pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA) para atender à demanda de formação de professores do ensino fundamental. Concluiu os estudos em 2005, após três anos e meio conciliando os papéis de mestra e de aprendiz, e garante que o conhecimento adquirido foi essencial para sua profissão. “Estudar é tudo para o ser humano”, diz a professora.



Foto: arquivo pessoal

Aracy da Luz e seus alunos da escola estadual Nossa Senhora da Glória: atividades diferentes para estimular o aprendizado

Ensinar de um jeito diferente

Durante todos esses anos em sala, Aracy sempre preferiu preparar suas aulas com maior liberdade. Ela sempre busca trazer atividades novas, que fujam da monotonia e despertem o interesse dos alunos, pois pensa que essa diversificação estimula o aprendizado.

Uma dessas atividades é a escrita coletiva de textos. Geralmente, ela cria histórias que envolvem aspectos culturais da região amazônica, muito presentes no cotidiano de seus alunos. “Eles sempre ouvem os contos e as lendas em casa, então eu tento extrair algo disso para explorar em sala”. Muitas vezes, as crianças são divididas em grupo e narram, escrevem e revisam os textos entre elas. Depois, os textos produzidos são analisados coletivamente. “É importante identificar os pontos mais relevantes do texto, para formar leitores competentes, habilitados a escrever com coerência e clareza”, justifica Aracy.

Segundo ela, os alunos adoram as novidades e estão sempre dispostos a ajudá-la com suas idéias. Por isso, a professora se refere a eles como “abençoados”. “Minha relação com os alunos é maravilhosa. Trato as crianças como se fossem meus filhos.” Alunos de sua turma de 4ª série do ano passado, por exemplo, ainda mantêm contato e telefonam sempre. Ela conta que seus ex-alunos também a reconhecem e fazem questão cumprimentá-la. Essa relação tão próxima só existe porque Aracy está sempre aberta para ouvir suas crianças. Muitas

delas trazem os problemas de casa para a escola e ela as ajuda, escuta e dá conselhos. Assim como sua mãe a apoiou no começo de sua caminhada como educadora, assistindo a algumas aulas e ajudando no que podia, Aracy tenta ser alguém capaz de mudar a vida de seus alunos e ensinar a eles valores que não são encontrados nos livros didáticos.

Porém, todo esse tempo de dedicação à profissão, trabalhando tanto pela manhã quanto à noite, também trouxe conseqüências ruins: Aracy está com um problema nas cordas vocais e provavelmente terá que se afastar das salas de aula. “Eu não queria parar agora, me sinto uma criança: estar com meus alunos me rejuvenesce”, diz inconformada. Mesmo assim, ela prefere não pensar tanto nisso, até porque sua cabeça está repleta de planos. “Eu não entendo a minha mente. Enquanto eu preparo as atividades do “Dia das Mães”, já penso no que fazer para o “Dia das Crianças”. Vão surgindo idéias e idéias e eu penso: ‘Meu Deus, por que isso está acontecendo comigo?’”.

Com mais de 30 anos como alfabetizadora, ensinando e orientando dezenas de “pequenas sementes” que passam todo ano por suas mãos, Aracy parece ter o mesmo vigor e a mesma dedicação de quem está começando. Sente-se feliz simplesmente por saber que está ajudando alguém a dar um passo importante em uma grande caminhada. Por isso, ela agradece todos os dias: por também ser uma pessoa “abençoada”.

Para assinar: (www.fae.ufmg.br/ceale) ou (31) 3409 6211

Aprender Textos jornalísticos despertam o interesse dos alunos e os mantêm informados sobre os acontecimentos ao seu redor (IGOR LAGE) com jornais

“Jornal é coisa de velho!” Muitas vezes, essa é a primeira idéia que os alunos têm quando a professora sugere o trabalho com textos jornalísticos na sala de aula. Jornais são fontes privilegiadas de informação também para crianças: podem ensinar conteúdos, formar opinião e mostrar os acontecimentos cotidianos. Além disso, os diversos gêneros textuais de um periódico permitem trabalhar aspectos formais e do conteúdo dos textos.

O uso desse material para recorte de gravuras e trabalhos de arte é comum nas escolas. Mas essa não deve ser a prioridade. “Jornais são um material tão rico, que podem ser utilizados em todas as aulas. É uma grande possibilidade de trabalho interdisciplinar”, afirma a pesquisadora do Ceale Delaine Cafiero. Além do próprio texto, o professor pode, por exemplo, utilizar gráficos nas aulas de Matemática e mapas ou fotografias aéreas em aulas de Geografia. As reportagens podem também ilustrar conteúdos dados em sala, como meio ambiente, alimentação, corpo humano, entre outros.

Maria Elizabeth da Silva, professora da 4ª série da E.M. Anita Mehry Gaertner, em Curitiba (PR), incentiva a leitura de jornais na sala de aula. Seus alunos são divididos em grupos e realizam a análise das notícias, organizam debates e produzem textos a respeito do que leram. A escola recebe quinzenalmente exemplares do jornal regional *Gazeta do Povo*, como parte do projeto *Ler e*

Pensar. Além dos exemplares do jornal, é enviado às escolas inscritas um *Boletim de Leitura Orientada*, com sugestões de práticas didáticas que relacionam as matérias publicadas ao conteúdo escolar.

O *Ler e Pensar* é uma das 57 iniciativas associadas ao programa *Jornal e Educação*, da Associação Nacional de Jornais (Ver *Saiba Mais*). Segundo Maria Elizabeth da Silva, as crianças manifestam certo “estranhamento” no primeiro contato com o material, por não estarem habituadas a ler jornal em casa ou a ver os pais lendo, mas depois se mostram receptivas e interessadas. “Elas ficam agitadas quando chega um jornal novo”, diz a professora. Ela também notou grande interesse das crianças pela primeira página, por isso ela sempre aborda nas aulas os assuntos em destaque na mídia. “O acesso à informação as ajuda a formar uma visão mais crítica do mundo”, afirma.

Para Juvenal Zanchetta Jr., especialista em leitura dos meios de comunicação e autor de livros sobre o uso do jornal em sala de aula, é essencial tratar temas em destaque na imprensa dentro de uma visão escolar. “Em geral, a professora trabalha as ‘atualidades’, mas não sob uma perspectiva pedagógica. O ideal é que a escola associe a nova informação ao conteúdo que ela já tem disponível”, ressalta.

Lendo o texto jornalístico

O primeiro passo para o trabalho com os periódicos nas escolas é apresentá-los às crianças. A professora Adriana Pastorello, que desenvolveu um projeto com jornais na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nivando Mariano dos Santos, em Marília (SP), sugere que as atividades sejam iniciadas com uma leitura sensorial daquele suporte, observando a textura, o tamanho, a forma e as cores da publicação, para que os alunos se familiarizem com o novo material.

Após essa fase, os alunos podem conhecer a estrutura gráfica: quais são os cadernos, as notícias de maior destaque, as colunas de opinião, os classificados e os anúncios publicitários. “Esse tipo de análise indica como o jornal organiza as infor-

mações, revelando sua opinião sobre determinado assunto”, explica Juvenal Zanchetta. Mas, para o especialista, o principal a ser explorado é o texto. “É essencial trabalhar os componentes da linguagem jornalística. Os gêneros têm que ser tratados com suas características específicas, numa ordem dos textos mais simples para os mais complexos”, orienta.

Na parte interna do jornal, é interessante analisar primeiramente as notícias mais simples, que chamem a atenção das crianças. Isso faz com que elas busquem mais informações sobre o assunto abordado, e o professor pode fazer uma comparação entre os diversos suportes consultados. Já as seções como o editorial e os artigos de opinião devem ser estudadas

em outro momento, pois sua função principal não é “informar”, como a notícia e a reportagem, mas sim expor opiniões sobre determinado tema.

Outro gênero que pode ser trabalhado na aula é a crônica. De caráter literário, a crônica encontrada nos jornais possui uma ligação muito forte com assuntos do cotidiano das pessoas. “Ela trata de temas da atualidade, assim como as notícias”, diz Juvenal Zanchetta. Além disso, a crônica é escrita em uma linguagem simples, assim como as matérias jornalísticas e, mesmo não tendo função prioritariamente informativa, ajuda na compreensão da época e do contexto em que foi escrita.

PARA LER O JORNAL | Confira alguns elementos da escrita jornalística:

-]]] NOTÍCIA - Relato de um acontecimento que o veículo de comunicação considera ser do interesse de seus leitores. Escrita em linguagem clara e objetiva. Sua função é informar o leitor sobre um acontecimento atual e relevante.
-]]] REPORTAGEM - Texto jornalístico mais apurado, de caráter investigativo, com explicações mais detalhadas sobre determinado assunto.

-]]] TEXTOS DE OPINIÃO - Os artigos opinativos, as colunas e o editorial. Esses textos são, na maioria das vezes, assinados e de responsabilidade do autor, exceto o editorial, que expõe a opinião institucional do jornal a respeito de determinado tema.

-]]] LIDE - A parte inicial do texto jornalístico, geralmente no primeiro parágrafo. Fornece as informações básicas sobre o acontecimento: o quê, quem, onde, quando, como, por quê.
-]]] CHAMADA - Encontrada na primeira página dos jornais e nas capas das revistas, seu texto resume o conteúdo das notícias contidas no interior da publicação.

-]]] SEÇÃO OU EDITORIA - Espaço do jornal onde se reúnem os textos sobre um determinado tema, como política, economia ou cultura.

Primeiros

Os irmãos Paulo, de 3 anos, e Marcos, de 5, são deixados na escola diariamente, enquanto os pais vão trabalhar. No Centro Municipal de Educação Infantil Vereador Doutor Joaquim de Araújo Mendes, em Pará de Minas (MG), os meninos dormem, comem e brincam em segurança. No final do dia, cansados, voltam para casa bem cuidados e satisfeitos. Mas, muito além de entreter a criança por algumas horas diárias, os centros de educação infantil devem realizar trabalhos que valorizem e incentivem as múltiplas capacidades de seus alunos – entre elas, a alfabetização. Paulo, por exemplo, já conhece as letras do nome dele e, quando vê uma placa de “Pare”, na rua, diz: “Olha lá o P de Paulo!”. “As professoras fazem com que o aprendizado seja atraente, seja uma brincadeira”, afirma a mãe, Kênia Moraes.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação infantil tem como objetivo promover o desenvolvimento integral da criança, “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. De acordo com a professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), Cecília Goulart, esse papel é fruto do reconhecimento da idéia de infância, “que vem sendo vista como um momento da constituição humana, com suas singularidades, suas características e suas culturas”.

Embora essa concepção ganhe terreno, instituições de educação infantil, como creches e pré-escolas, permanecem associadas ao assistencialismo. Há, portanto, uma tendência a desconsiderar a criança como um “sujeito de direito, que pensa, cria, dialoga e tenta interagir”, afirma a professora do Departamento de Administração Escolar da FaE/UFMG, Mônica Correia. A professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e coordenadora do Curso de Especialização em Educação Infantil dessa universidade, Sonia Kramer, em seu livro *Infância, Educação e Direitos Humanos*, considera que há, nas escolas, uma transformação das crianças em “alunos”. Ou seja, o trabalho escolar prioriza a dimensão cognitiva, em que o professor é a pessoa que tem a função de ensinar e a criança tem a função de aprender. “As crianças, assim como os jovens e os adultos, pertencem a uma classe social, têm etnia, religião, cultura e uma série de características que as marcam como sujeitos. Os alunos não são somente alunos, são pessoas, e as pessoas têm problemas”, explica Sonia Kramer.

Isso não significa que a relação ensinar-aprender deve ser desvalorizada, uma vez que constitui um dos pontos funcionais básicos de qualquer instituição de ensino. No caso do professor de educação infantil, Sonia Kramer alerta que “essa função é muito mais complexa, porque ele deve oferecer ambientes, objetos, organizar espaços e interagir”, de forma a auxiliar a criança a se tornar um sujeito com existência social.

Alfabetizar ou não?

Uma das grandes discussões sobre a educação infantil problematiza se a criança deve ou não ser alfabetizada nessa fase. Para Mônica Correia, em primeiro lugar, deve ser reconhecida a importância do acesso à leitura e à escrita. A partir disso, o professor precisa elaborar formas de acesso que respeitem os alunos e os seus

potenciais. “Desde o berçário, deve ser pensado um plano de intervenção pedagógica para que a criança vá se apropriando dos bens culturais”, defende.

No Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Cavalinho de Pau, no município de Castro (PR), as crianças têm intenso contato com livros. A professora Márcia King, responsável pela “bebeteca” (biblioteca com livros para a educação infantil), conta que lê e cria histórias, separa materiais que incentivem a compreensão dos contos, fala sobre os autores, sobre as ilustrações, e também promove um momento para que seus alunos apreciem os livros por conta própria. “Eles mesmos contam ou recontam as histórias, e fazem a leitura das imagens entre eles”, diz. Márcia King trabalha com alunos que têm entre quatro meses e cinco anos de idade e cada turma da escola tem um horário semanal para freqüentar o espaço.

Segundo Márcia King, a “bebeteca” tem como objetivo proporcionar às crianças maior contato com as práticas de leitura. “Eu não ensino as crianças a ler, mas, sim, a usar o livro. Porque acredito que, quando estiverem realmente na fase de alfabetização, esse processo vai acontecer de maneira natural, como uma consequência”, explica.

Para a coordenadora do grupo de trabalho de *Educação de crianças de 0 a 6 anos* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Lúcia Aquino, o conceito de alfabetização deve ser entendido de modo ampliado, como um processo que não se resume a um período específico da vida. Portanto, predefinir idades para uma apropriação mais sistematizada da língua escrita é uma questão que deve ser observada com cuidado. Há fatores, relacionados a trajetórias e experiências de cada criança, que interferem em seu processo de aprendizagem.

Em muitos casos, é só na escola que a criança vai ter contato com o mundo escrito, cabendo então à educação infantil proporcionar esse primeiro acesso. Em contextos mais letrados, por sua vez, podem ser verificados níveis avançados de apropriação da leitura e da escrita por crianças de 4 ou 5 anos. “A ênfase do trabalho vai depender muito do quanto essas crianças já se constituem como sujeitos da linguagem. A língua escrita será uma linguagem a mais de que ela vai se apropriar”, explica Lúcia Aquino.

Segundo Cecília Goulart, da UFF, a abertura do mundo da escrita para a criança na educação infantil deve ser vista da mesma forma que a apresentação dos mundos da arte e das ciências, por exemplo. “As crianças devem começar a entrar, a conhecer e a aprender sobre esses mundos. Mas não é uma alfabetização sistematizada, como se espera que seja nas primeiras séries do ensino fundamental”, diz Cecília Goulart. Se o professor trabalhar em um espaço interessante, com vários livros, e souber desenvolver atividades com as letras usadas nos nomes de cada criança, por exemplo, a alfabetização acontecerá mais rapidamente. Para Sonia Kramer, isso não significa que o objetivo da educação infantil seja a alfabetização, “mas, na medida em que é desenvolvido um trabalho consistente e sólido com os objetos de cultura, como livros de literatura e brinquedos, as crianças se alfabetizam”, afirma.

Na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) 1, 2... Feijão com Arroz, em Marília (SP), a professora Thelma Sória conta que, em sua grande maioria, seus alunos são capazes de ler e escrever ao término do Pré-3, que atende crianças

passos

Mais do que organizar brincadeiras, a educação infantil deve promover o contato com objetos de leitura e escrita, elementos essenciais para a interação social das crianças (FLÁVIA MORAES)

entre 5 e 6 anos. Isso porque, através de brincadeiras, as crianças são estimuladas a realizar atividades de leitura e escrita. "No começo, elas escreviam do final da linha do caderno, não tinham noção de onde começava a linha, nem de que deviam voltar para o início da margem", lembra a professora. Para resolver o problema, Thelma Sória saiu da sala de aula e levou seus alunos até a quadra da escola, onde, no chão, espalhou bambolês em duas fileiras. As crianças deveriam pular os bambolês e, quando chegassem ao final de uma das seqüências, tinham que voltar ao início. Dessa forma, aprenderam, brincando, aquilo que deveriam fazer com a mão na escrita. "Através da brincadeira, passamos com eles para a sala de aula, sempre respeitando o tempo de cada criança", explica a professora.

Sem deixar de ser criança

Estimular o interesse de alunos da educação infantil pela leitura e pela escrita não significa desviar as crianças da brincadeira. A cada um desses momentos deve ser destinado um horário, de forma planejada, para que a criança possa aproveitar o que cada espaço proporciona.

Para a presidente da Organização Mundial para Educação Pré-Escolar no Brasil (OMEP), Maria Aparecida Salmaze, o desenvolvimento da criança começa no brincar. "Escrever deve ser cultivado, e não imposto. A criança não pode perder sua essência, e o próprio professor também tem que fazer parte desse convívio e contexto do aluno", afirma.

A educação infantil deve buscar o desenvolvimento pleno da criança nos seus diferentes aspectos. Segundo a coordenadora de educação infantil do MEC, Rita Coelho, esse "não é um processo centrado na questão da aprendizagem e do ensino, mas é uma questão mais ampla, ligada à socialização e à interação da criança com o adulto e com o meio em que ela está inserida", explica. "A convivência com histórias, dramatizações, brincadeiras com palavras, poesias e músicas não 'atrapalha' a infância, mas é parte integrante dela em nossa sociedade", diz a professora do Programa de Pós-Graduação em Educação-Currículo da PUC-SP e presidente da ONG Ação Educativa, Maria Malta Campos.

Produtores de cultura

Ligar pontilhados e repetir diversas vezes uma letra em seqüência são exemplos de atividades ligadas a uma concepção mecânica da escrita. Essa tendência teve grande expressão, principalmente na década de 70, momento de grande valorização das habilidades motoras, auditivas e visuais das crianças. "Acreditava-se que, enquanto a criança não tivesse desenvolvido essas habilidades, ela não poderia aprender a ler e a escrever", diz Cecília Goulart, da UFF.

Hoje, entretanto, essa percepção tecnicista foi deixada de lado por grande parte das escolas de educação infantil. As atividades realizadas com textos, livros, músicas, peças de teatro e desenhos permitem um trabalho com a língua, o que aproxima as crianças do mundo da cultura. "Quando uma criança pega um objeto, que tem uma

Direito de aprender

Creches e pré-escolas ganham maior reconhecimento no Brasil a partir de 1988.

Mesmo não sendo obrigatória no Brasil, a educação infantil vem tendo sua importância destacada desde a Constituição de 1988, que reconhece como direito das crianças freqüentar creches e pré-escolas. Na década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a LDB reforçaram a idéia de que o lugar de crianças entre 0 e 6 anos é na escola. "Essa etapa é fundamental para o desenvolvimento das crianças, que têm o direito de serem preparadas para o ensino fundamental", afirma Carlos Eduardo Sanches, presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) no Paraná.

De acordo com a LDB, a oferta de vagas na educação infantil é competência dos municípios. "O que vemos hoje é um esforço grande das estruturas que administram a educação na esfera municipal. As prefeituras realmente estão tentando ampliar o número de vagas, só que isso não vai acontecer do dia para a noite", explica Carlos Eduardo Sanches. Segundo ele, os municípios enfrentam a dificuldade de montar toda a estrutura necessária para o funcionamento das escolas, trabalho que exige altos investimentos.

Com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), instituído pelo MEC em 2006, a expectativa é de que os municípios recebam, gradualmente, mais recursos para a educação, inclusive a infantil. O fato desse financiamento somente incluir crianças já matriculadas, porém, limita sua atuação. "São necessários outros recursos para a expansão dessas vagas", destaca Rita Coelho, do MEC. Com relação à estrutura física das escolas, os municípios vêm recebendo auxílio financeiro através do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), para que sejam implementadas melhorias nessa área. O Proinfância teve início em 2007, e a previsão é de que os recursos sejam distribuídos até 2010.



determinada utilidade, e faz dele um foguete, um avião, um navio, ela é capaz de criar bens culturais”, exemplifica Sonia Kramer.

O “coração desse processo”, segundo a pesquisadora, é a linguagem. Em sala de aula, deve-se oferecer às crianças esse universo, pelo qual elas irão transitar por toda a vida, favorecendo uma percepção ampla da linguagem, enfatizando suas múltiplas funcionalidades. Entre elas, estão as funções dramáticas, de expressividade, oralidade e também escrita. A alfabetização, por sua vez, entra no contexto desse trabalho mais amplo.

Nesse processo de produção de cultura baseada em linguagens, a socialização é um elemento importante a ser observado. Para Mônica Correia, da FaE/UFMG, falar de educação infantil é falar de socialização. “É fazer com que as crianças compreendam as regras sociais, interajam com elas, possam fazer usos dessas regras e sejam cidadãos autônomos. Autonomia é isto: participar da sociedade sabendo como agir”, explica.

Conteúdo dinâmico

Os professores de educação infantil, muitas vezes, receiam ensinar para os seus alunos aquilo que está programado somente para outro momento da educação básica. Os educadores do ensino fundamental, por sua vez, temem ensinar conteúdos já vistos pelos alunos. Para Lígia Aquino, não é possível falar em repetição de conteúdos, a não ser que o ensino seja fragmentado ao extremo. É necessária, portanto, a realização de um trabalho com perspectivas entrelaçadas de conhecimento. “Se o professor conseguir trabalhar nesse sentido, de ir integrando novos elementos, nunca será uma repetição”, diz Lígia.

Contextualizando a prática da sala de aula com os interesses dos seus alunos, Cláudia Souza de Jesus, professora de educação infantil da Escola Municipal de Nova Esperança Professor Arx Tourinho, na cidade de Salvador (BA), desenvolveu um projeto que mobilizou seus alunos. Cláudia conta que as crianças sempre levavam para sala de aula um brinquedo parecido com um pião, conhecido como *beyblade* (lâmina que gira), que aparecia em desenhos animados na televisão. “Esse objeto me despertou grande interesse, porque eles não queriam fazer outra coisa, só queriam falar sobre o brinquedo. Então, voltei minha atenção para isso”, lembra.

As crianças, por serem de uma comunidade carente, não possuíam o *beyblade* vendido nas lojas, mas sim, piões feitos por elas mesmas com sucatas. A partir de oficinas realizadas para a confecção dos brinquedos, possibilitando que cada aluno tivesse o seu, todas as atividades da turma foram elaboradas. “Conseguimos passar por todas as áreas de conhecimento, desde a língua portuguesa até expressão corporal”, diz Cláudia. As crianças cantaram músicas, imitaram os movimentos do pião, identificaram letras que compunham o nome do brinquedo, estudaram as suas origens e, claro, brincaram muito. “Resolvemos fazer um campeonato, e registramos números de jogadas e vencedores”, explica a professora.

Ensino fundamental de 9 anos

A ampliação do ensino obrigatório para nove anos tem feito com que as crianças de 6 anos, antes alunos da educação infantil, passem a integrar o ensino fundamental. As creches, assim, ficaram responsáveis pelas crianças entre 0 e 3 anos, enquanto as pré-escolas matriculam

alunos de 4 e 5 anos. Segundo Rita Coelho, do MEC, um dos efeitos importantes dessa mudança é a crescente articulação entre os dois níveis da educação básica. “Para definir a proposta pedagógica do ensino fundamental, e até para discutir o que faremos com essa criança de 6 anos, tem havido mais diálogo entre a educação infantil e o ensino fundamental”, explica.

Segundo Sonia Kramer, a escola é muito fragmentada e o desafio é justamente promover essa articulação. “Instituir os seis anos como parte do ensino fundamental não quer dizer que as crianças serão colocadas sentadas nas carteiras, em treinamento”, diz. A grande questão a ser pontuada, segundo ela, é que, até os dez anos, as crianças precisam ser vistas como crianças, com todas as suas particularidades. Mas, “sem dúvidas, da 1ª a 4ª série é momento de alfabetização, leitura e escrita de maneira sistematizada”, ressalta Sonia Kramer.

A ampliação, já prevista na LDB de 1996, foi mais amplamente discutida a partir de 2003. Com um ano a mais no ensino fundamental – único nível de escolaridade obrigatório no Brasil –, outros efeitos também devem ser destacados, principalmente os de longo prazo. Para Maria Malta Campos, da ONG Ação Educativa, uma consequência será a “universalização da escolaridade das crianças de 6 anos, o que é uma tendência mundial e que representa uma democratização ao acesso educacional”, afirma.

Professores em formação

Na França, a formação mínima exigida para os professores de educação infantil é um curso equivalente ao mestrado, com duração de dois anos, após a conclusão do ensino superior. Na Espanha, as particularidades da educação infantil são reconhecidas com a oferta de formação superior específica na área. No Brasil, por sua vez, para dar aulas em creches e pré-escolas, de acordo com a LDB, o nível médio na modalidade Normal é suficiente. Apesar dessa exigência, ainda é comum encontrar professores sem o nível de estudo exigido pela legislação brasileira. A coordenadora do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil) no Maranhão, Maryangela Cunha, explica que, mesmo com os concursos públicos realizados pelos municípios, muitas comunidades de difícil acesso continuam sem professores. A alternativa encontrada, portanto, é a contratação de profissionais temporários, sem a formação mínima exigida por lei.

Para capacitar esses professores de acordo com a exigência da LDB, foi criado, em 2005, o Proinfantil, curso de formação a distância realizado através de parcerias do MEC com secretarias de educação estaduais e municipais. “Elevamos o nível de conhecimento e aprimoramos as práticas pedagógicas dos docentes. Funciona como um ‘trampolim’, para que eles possam continuar seus estudos”, afirma Maryangela Cunha.

A importância de uma formação continuada também é grande, uma vez que, através dela, os docentes podem refletir, analisar e pensar novas propostas de trabalho. Na OMEP, os cursos de formação continuada oferecidos são voltados para as dúvidas que os professores da educação infantil têm ao lidar com as crianças em sala de aula. “Temos cursos todos os finais de semana, sempre prestando atenção às dificuldades do professor na grade curricular. Ele tem que saber como vai trabalhar”, explica Maria Aparecida Salmaze. Rita Coelho, do MEC, concorda com a necessidade da continuidade

de estudos, mas reconhece também outro desafio a ser enfrentado pelo professor de educação infantil. Segundo ela, esse profissional precisa ser mais valorizado no Brasil, de forma que o seu trabalho seja reconhecido, e os salários, aumentados.

Acesso ainda é desafio

O acesso da população de 0 a 3 anos às escolas ainda é restrito. Segundo dados do Censo Escolar 2007, realizado pelo Inep, o número de matrículas nas creches brasileiras neste ano era de 1.045.237 para um universo de cerca de 11 milhões de crianças nessa faixa etária. A Síntese dos Indicadores Sociais lançada pelo IBGE no ano passado, porém, mostra avanços. Em 1996, cerca de 7,4% das pessoas entre 0 e 3 anos freqüentavam escolas, enquanto, em 2006, esse índice subiu para 15, 5%.

Para que esse número continue aumentando, é necessária a expansão da rede pública, com a construção de novas instituições. Uma das dificuldades para que isso aconteça é que o Fundeb [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação] só financia as matrículas existentes, exigindo dos municípios o esforço inicial. De qualquer forma, os responsáveis pela abertura dessas instituições devem manter sua atuação focada em escolas que promovam não somente vagas, mas também qualidade de ensino. Somente assim, outras crianças, como Paulo e Marcos, poderão, desde pequenas, se relacionar com o mundo da cultura que a educação possibilita.

Desde o início

Projeto busca alfabetizar e letrar crianças desde os 4 anos

Ter, na 4ª série, crianças que ainda não sabem ler e escrever é um problema enfrentado por muitas escolas brasileiras. Diferente do que se possa pensar, a solução pode estar mesmo antes do ensino fundamental, levando em conta as bases que os alunos têm ainda na educação infantil. Com esse princípio, a Secretaria de Educação do município de Lagoa Santa (MG) criou, em 2007, o *Alfalettrar*, projeto que envolve 18 escolas municipais e três escolas da rede estadual.

O projeto promove reuniões semanais, com um professor de cada escola, para compartilhamento de experiências, sugestões e dúvidas. A pesquisadora do Ceale e professora emérita da FaE/UFMG, Magda Soares, participa desses encontros auxiliando as professoras em suas discussões. "A primeira idéia era de que iríamos trabalhar somente com o ensino fundamental, mas o começo não é o ensino fundamental, é a educação infantil", diz.

Inicialmente, um plano de metas foi montado para cada uma das séries (Infantil I, Infantil II, 1º ano e 2º ano) assistidas pelo *Alfalettrar*, que atende crianças de 4 a 7 anos. São analisados aspectos como aquisição da escrita, função da leitura e consciência fonológica. Segundo Magda Soares, a criança com 3 ou 4 anos já pode aprender a escrever o nome, trabalhar com o alfabeto, reconhecer as letras, elementos que caracterizam o processo de alfabetização a que a criança está submetida "praticamente desde que nasceu", afirma.

Ao favorecer o contato da criança com a leitura e com a escrita, a educação infantil talvez coloque uma ênfase maior no letramento. É o que acredita a pesquisadora do Ceale: "a criança vai usar a leitura e a escrita. A escrita, através da professora como 'escriba'; a leitura, através da convivência com livros e outros portadores de textos, e ouvindo histórias", explica.



// Precisamos conhecer mais o que acontece dentro e fora da escola //

As relações que os sujeitos estabelecem com a leitura e com a escrita acontecem de formas diferentes, dependendo do contexto cultural e social em que estão inseridos. Esse entendimento é uma das contribuições dos chamados “novos estudos do letramento” – corrente teórica que surgiu na década de 80, trazendo importantes reflexões para a compreensão da cultura escrita e das práticas escolares.

Uma das estudiosas dessa corrente no Brasil é Marildes Marinho, pesquisadora do Ceale. Formada em Letras pela UFMG, doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas e com estudos de pós-graduação na França e na Inglaterra,

ela se dedica a pesquisas sobre a cultura escrita em diferentes contextos, como meios populares, rurais e indígenas.

Nesta entrevista, ela fala que o conceito de *letramento* – que surgiu da necessidade de diferenciar os usos sociais da escrita da *alfabetização*, apropriação do código lingüístico –, em muitos países não é estável nem homogêneo e que o Brasil está avançado nesse aspecto, pelo menos, no meio acadêmico. “Isso não é mais questão de turbulência, nós aceitamos o termo”, diz. O desafio agora é aprimorar esse conceito nas salas de aulas.

(VICENTE CARDOSO JÚNIOR)

Seu trabalho é bastante referenciado nos “Novos Estudos sobre Letramento”. O que esses estudos dizem, basicamente?

Eu não diria só que o meu trabalho é referenciado pelos novos estudos do letramento, mesmo porque esse conceito de “Novos Estudos sobre Letramento” obriga a gente a pensar sobre ele: até quando vão ser novos? É um novo que começou no final da década de 80. E, então, eu não diria que sou uma adepta, seguidora desses estudos. Eles trouxeram questões importantes, como considerar o conceito de cultura escrita nas relações que os sujeitos estabelecem com a leitura e com a escrita, propondo que elas têm características particulares de acordo com cada contexto, com cada cultura e com cada sociedade. Você tem o nível de uma sociedade, a brasileira e, depois do Brasil, você tem ainda especificidades menores: grupos, classes sociais, comunidades étnicas. A relação com a cultura escrita, por exemplo, entre os índios Xacriabá, que falam português, é diferente da relação com a cultura escrita de povos indígenas que não falam português. Outro elemento importante dessa tendência dos “Novos Estudos” é a forma como você busca essa especificidade, através de uma perspectiva etnográfica e antropológica. Então, é preciso pesquisar, fazer uma descrição densa das práticas culturais desses sujeitos, observar como uma determinada escrita se constitui. Claro que não é de forma isolada, tem uma outra cultura escrita da qual eles estão mais distantes, mas elas também estão em diálogo. É preciso lançar mão do método e da pesquisa etnográfica, da observação, da imersão para buscar a lógica de construção desses significados, a relação que a escrita estabelece com as práticas orais desses sujeitos, em que situação a oralidade tem prevalência em relação à escrita ou em que situação a escrita é extremamente importante. Acho que isso é uma “pedra de toque” dos “Novos Estudos sobre Letramento”. A gente não pode universalizar a escola. “A escola é assim”. Qual escola? Acho que esse é um dos problemas também, das políticas de ensino, da produção de material, numa perspectiva universalizante, homogeneizadora.

Como essas pesquisas na área da cultura escrita podem ajudar a repensar a formação dos professores?

Essas pesquisas podem ajudar em relação ao sonhado, ao desejável. São uma busca. Precisamos investir, com toda a força, nas pesquisas no campo da cultura escrita, nas quais a escola é uma instituição extremamente forte, para entender o que se faz e que poder tem a escola na concepção da cultura escrita. A cultura escrita não está fora da escola. Aliás, a escola é um dos grandes vetores de construção da cultura escrita. É nela que a maioria das pessoas aprende a ler, a escrever e a fazer circular a escrita. A escola é uma instituição extremamente poderosa. A gente precisa, então, pesquisar mais sobre a cultura escrita escolar e na escola. Tem uma cultura que é de escolarização de discursos, de textos, de gêneros, que vão para dentro da escola e você escolariza. O que nós precisamos saber, também, é como a escola se organiza pela escrita e para a escrita, criando uma cultura particular a essa instituição: qual o lugar da escrita na construção dessa lógica escolar? Não me lembro, com rapidez, de nenhum trabalho que tenha feito de forma articulada uma etnografia da escrita dentro da escola. Para que se lê e para que se escreve além da sala de aula? Mesmo dentro da sala de aula, muitas vezes, as pesquisas trabalham com um recorte específico: aulas de leitura, aulas de produção de texto; mas tem muito pouco trabalho nessa perspectiva global de lógica e de valores, de funções da escrita na escola e como ela dialoga com o que está fora da escola. Então, a gente precisa pesquisar. Por quê? Para ajudar a entender melhor a lógica da escola e da cultura escrita escolar para que isso nos ajude a trabalhar de uma forma diferenciada. A gente não consegue, quando se faz proposta pedagógica de livro didático e de material, inovar muito, sair de uma prescrição mais ou menos conhecida de uma cultura escrita hegemônica. Precisamos conhecer mais o que acontece dentro da escola. E fora da escola? A mesma coisa. No Brasil, há poucas pesquisas sobre as funções sociais da escrita.

Você propõe uma distinção entre evento de letramento e prática de letramento. No que consiste a diferença entre esses conceitos e como eles devem ser levados em conta pelo professor?

A aula é um evento de letramento, porque a própria origem do conceito evento de letramento é de trabalhar situações bastante estruturadas, controladas. Por exemplo, o sermão na igreja, o discurso político. A aula é um evento interacional bastante regrado: tem hora para começar, para acabar, o professor na frente da turma, os meninos sentam em fileira, em círculos, em grupos. Ali dentro, ocorre o que chamamos de microeventos ou atividades mediadas pelo texto escrito, como o ditado, a hora da leitura, da produção de textos. Na formação dos professores, é muito importante que eles desenvolvam a capacidade de analisar, com algumas ferramentas conceituais, a sua prática. Talvez isso possa ajudar o professor: para ele ter clareza de que a aula é um ritual, que ele planeja, estrutura. Cada professor organiza o seu evento-aula com seus microeventos de uma maneira: a gente vê alunos lendo no chão, alunos lendo em roda, alunos lendo na mesa. Isso parece bobagem, mas não é. O modo como a professora concebe a geografia da sala e a disciplina da turma interfere bem ou mal no aprendizado da leitura e da escrita, nas estratégias e nas disposições leitoras desses alunos. Estou orientando uma dissertação que procura demonstrar que, em certos casos, o mais importante para professora na sala de aula não é, exatamente, o que os alunos estão aprendendo ou como estão aprendendo. O mais importante para ela é manter o controle da sala de aula. Às vezes, o professor não faz atividades mais ricas, mais interativas com os alunos para não perder o controle, para não perder a disciplina.

E o conceito de prática de letramento, que contribuições traz?

Um certo conceito de prática de letramento foi desenvolvido pelo Brian Street, que diz que é preciso tratar o letramento como uma prática social que se constitui dentro de um contexto sócio-econômico com determinadas relações de poder. Do ponto de vista da sala de aula, eu faço a interpretação de que o professor está mais preocupado com uma ideologia muito cristalizada no discurso escolar. Existe um certo discurso da escola que é muito forte, que é o ensinamento de valores. Quando eu observo que é o professor que determina o modo como o texto vai ser lido e é ele quem dirige as respostas dos alunos, eu estou olhando as relações de poder na sala de aula. Ele é quem estabelece a base da conversação, porque é ele quem tem o poder. E você não trata o evento como uma situação neutra. O professor e os demais envolvidos são ideologicamente comprometidos com algo que pode não estar explicitamente visível, mas que você recupera quando você joga na lógica de circulação do discurso.

Você avalia que as escolas têm levado em conta as práticas e os valores que a escrita tem em cada contexto?

O discurso circulante diz que não, que um dos problemas da escola é que ela não leva isso em conta. Mas, por um outro lado, também não é muito fácil definir o que é levar em conta essas práticas. Nós, que fazemos propostas de ensino, também estamos com esse dilema nas mãos. Colocar nas salas de aula os textos socialmente constituídos, para evitar os textos estereotipados, é uma das formas de considerar o contexto. Mas isso não é o bastante: é preciso interrogar também o que se faz com esses textos. É importante entender a lógica dos discursos. O trabalho com gêneros textuais na sala de aula não garante isso. Um segundo problema é o desafio da seleção: hoje há uma imensidade de textos e discursos que invadem sua casa, sua vida. Então, o professor vai ter que selecionar, os livros didáticos têm que selecionar, não dá pra colocar tudo, porque senão você corre o risco de pulverizar. Nós entramos na didática de pulverização dos gêneros e de desvalorização de determinados gêneros culturalmente importantes, por exemplo, os da literatura e os jornalísticos. É preciso trabalhar o suporte, a materialidade do texto, mas é preciso trabalhar principalmente os discursos, os efeitos de sentido que esses textos veiculam. É preciso discutir determinadas concepções sobre o que fazer com o texto, como lê-lo, como escrever, 'para quê' e 'para quem', sobre como saber o que mobiliza os leitores, a importância que aquilo tem na vida deles. Eu acredito que é sempre essa pergunta: "o que está em pauta em primeiro lugar: a forma composicional ou a função social?". E a função social não é a que vem do etéreo, deve ser pensada para aqueles sujeitos, numa negociação com o professor, para poder ir afinando as expectativas, a lógica, os interesses, as demandas.



MARILDES MARINHO - pesquisadora do Ceale acredita que o conceito de letramento trouxe grandes contribuições para a Educação, apesar de não ser usado em muitos países

“A gente não pode generalizar a escola. ‘A escola é assim’. Qual escola? Esse é um dos problemas também das políticas de ensino e da produção de material didático”

“O modo como a professora concebe a geografia da sala e a disciplina da turma interfere no aprendizado, nas estratégias e nas disposições escritas de seus alunos”

Você defende que o conceito de letramento ainda se encontra em construção no Brasil. Quais seriam os problemas em torno desse termo em nossa língua?

Eu diria que a própria entrada do conceito no Brasil foi um pouco polêmica. Há pessoas que resistem em usar o termo letramento, só o fazendo em casos muito especiais. Exatamente porque ele pode se tornar um conceito muito amplo. No campo da pesquisa, a gente pensa assim: “mas o que você está chamando de letramento? Como é que você está operacionalizando esse conceito quando você o utiliza na pesquisa?”. No campo da alfabetização, são inúmeros os professores que ainda demandam entender o que é o letramento. Todo referencial teórico, todo conceito, quando sai do campo da pesquisa e vai para a sala de aula, pode se tornar problemático quando desestabiliza as ações do professor, quando coloca em xeque a sua prática e não oferece alternativas concretas para a reorganização do seu trabalho. Porque o professor se pergunta: “o que é letramento? Agora o que eu estou fazendo não está certo? Agora eu tenho que letrar, não vou alfabetizar? Como é que eu alfabetizo e como é que eu letro?”. Nesse quadro, inclusive, por causa dessa opacidade do conceito, é que já foram inventadas as expressões “alfabetizar letrando” e “letrar alfabetizando”.

Qual seria a diferença entre essas duas questões?

Nos discursos preocupados com uma orientação pedagógica do professor, o conceito de letramento se relaciona às possibilidades reais do sujeito de fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. E a alfabetização, hoje, tem sido tomada numa perspectiva da apropriação dos sistemas de escrita. Isso porque houve uma denúncia, em parte verdadeira, em parte equivocada, de que a pedagogia se ocupou muito do letramento, ou seja, de se trabalhar com os sentidos, com os textos e com os usos sociais da escrita e perdeu esse lado específico de aprendizado do código, de apropriação do sistema de escrita. Então, para fazer frente a isso, buscou-se tratar dessa especificidade. Há uma razão para a força que esse discurso adquiriu, por causa da fragilidade mesmo da abordagem lingüística da alfabetização, por exemplo, nos livros didáticos, nas cartilhas. Diríamos que, de fato, há uma lacuna na pedagogia, na formação dos professores, na produção de material didático, que cuide desse componente mais lingüístico da alfabetização. Então, “alfabetizar letrando” seria isso: possibilitar à criança, ao adulto, a quem não é alfabetizado, se apropriar do sistema de escrita ao mesmo tempo em que se envolve em práticas de letramento. E o letramento é, de fato, saber ler e escrever de acordo com o contexto em que essas ações são demandadas.

Como tem sido a introdução do conceito de letramento em outros países?

Eu diria que em alguns países, assim como no Brasil, esse conceito está em fase de adaptação. Na França, por exemplo, o termo tem três formas ortográficas. Ele foi traduzido do inglês *literacy*, e aí você pode escrever *littéracie*, *littératie* e *litéracie*. Os livros sobre letramento, na França, aceitam essas diversas ortografias, inclusive para aceitar também a diversidade de concepções teóricas em torno do conceito. Há uma discussão dizendo que se o termo é escrito de uma maneira, ele vai refletir em uma determinada filiação conceitual. Então, na França, digamos que esse conceito não está estabilizado, nem no campo da pesquisa e muito menos na sala de aula. Eu acho que, no Brasil, persiste um certo costume de as disciplinas escolares adotarem os conceitos, que passam muito rapidamente do campo teórico, do campo da pesquisa, para a sala de aula.

No México, por exemplo, o termo letramento não foi traduzido ainda. Eles usam o termo “alfabetización y cultura escrita”. Aqui também, antes do termo letramento, a gente usava sempre alfabetização, alfabetismo, cultura escrita. Eles, lá no México, estão resistindo. O Peru já tem *literacidad*. Portugal tem *literacia*, mas não me parece que esse conceito tenha lá a mesma presença que o termo letramento tem aqui no Brasil, nesse momento.

O termo letramento me parece interessante, porque pode recobrir vazios semânticos e discursivos anteriormente existentes. Antigamente, a gente falava assim: leitura no “sentido amplo”, alfabetização no “sentido amplo” etc. Hoje, não é mais questão de turbulência, nós aceitamos o termo. Agora, a questão é o trabalho que nós, ou cada grupo, cada pesquisador ou tendência vai fazer.



Jornais nas escolas

Para ler e fazer o jornal na sala de aula – Maria Alice Faria e Juvenal Zanchetta Jr. Ed. Contexto, 2002. Essa obra possui informações completas e relevantes sobre a linguagem jornalística escrita e visual: seus gêneros, características e especificidades. Tem como objetivo auxiliar alunos e professores na exploração do conteúdo do jornal impresso, tanto na leitura quanto na produção de textos jornalísticos.

Aprendendo a ler com o jornal – Nicole Herr. Ed. Dimensão, 1997. Aborda o contato da criança com o jornal logo nas primeiras séries. Sugere atividades, organizadas e apresentadas em níveis progressivos, de alfabetização dos alunos por meio do jornal impresso.

O jornal como proposta pedagógica – Joana Cavalcanti Pontual. Ed. Paulus, 1999. A autora propõe atividades a serem realizadas na sala de aula, que estimulam o intercâmbio entre o texto jornalístico e outras linguagens (livro didático, literatura infantil, música etc.) de uma forma lúdica e fácil.

www.anj.org.br/jornaleeducacao – Site do Programa Jornal e Educação criado pela Associação Nacional de Jornais (ANJ). Contém informações sobre projetos desenvolvidos por diversos jornais nacionais para o incentivo à leitura de periódicos em sala de aula, como o Ler e Pensar (PR).

Fábulas

Fábulas fabulosas – Millôr Fernandes. Nórdica, 1990. O humor e a caricatura são marcas desta obra, que trata das diferentes relações humanas. Ao abordarem assuntos e personagens variados, as narrativas vêm acompanhadas por uma lição de moral imprevisível, que destoa das versões tradicionais. Apesar da complexidade que envolve as histórias, algumas fábulas podem ser lidas nas séries iniciais. Basta que o professor faça uma seleção e avalie as mais adequadas para a sua turma.

Era uma vez Esopo – Kátia Canton. DCL, 2006. Neste livro, a escritora reconta as fábulas tradicionais mais conhecidas de Esopo, como “A cigarra e a formiga” e “A tartaruga e a lebre”. O que muda é o estilo e a maneira como são contadas. O livro é ilustrado por diversos artistas, o que enriquece ainda mais a leitura e possibilita o trabalho com as imagens.

Intertextualidade: teoria e prática – Graça Paulino, Ivete Walty, Maria Zilda Cury. Formato, 2005. A obra, além de trazer discussões teóricas sobre o processo intertextual, propõe atividades com alguns gêneros que possam ser desenvolvidas em sala de aula. Assim, apesar de não haver uma referência específica às fábulas, o professor pode adaptar as sugestões de atividades destinadas aos contos, ao trabalho com estas narrativas.

Fábulas – Monteiro Lobato. Brasiliense, 2004. Nesta obra de Lobato, os moradores do Sítio do Pica-Pau Amarelo se reúnem para narrar e conversar sobre fábulas. O escritor, ao mesmo tempo que reconta as histórias, também as modifica. A mais conhecida é a versão da fábula “A cigarra e a formiga”, que questiona o comportamento da formiga na versão tradicional. Enriquecida pelos diálogos entre seus personagens, “Fábulas” é uma boa alternativa para os professores que escolhem trabalhar com esse gênero.

Educação Infantil

Infância, Educação e Direitos Humanos – Luis Cavaliere Bazílio e Sonia Kramer. Cortez Editora, 2003. Neste livro, além de avaliar a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente, os autores discutem a importância das pesquisas sobre infância para a elaboração adequada de políticas públicas e movimentos sociais relacionados à educação. Questões e desafios do projeto político-pedagógico também são abordados, com a abertura de um debate que defenda a educação e a cultura como direito de todos.

Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte – Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos (Orgs.). Cortez Editora e Fundação Carlos Chagas, 1994. O livro aborda experiências da educação infantil em cinco países do Hemisfério Norte: EUA, França, Grã-Bretanha, Itália e Suécia. Além disso, é feita também uma análise da formação de professores dessa clientela em 11 países da Europa. O objetivo do livro não é promover a importação de modelos educacionais, mas incentivar o debate sobre o tema, de forma a ampliar conhecimentos e possibilidades.

Por entre as pedras: arma e sonho na escola – Sonia Kramer. Ed. Ática, 1993. Principalmente na segunda parte do livro, *Nas dobras do cotidiano da escola, a reflexão teórica*, a autora explica a função pedagógica da educação infantil em um sentido mais amplo e cultural. Através de exemplos práticos, aborda oportunidades de construção da linguagem e o acesso à produção cultural.

Reflexões sobre Alfabetização – Emilia Ferreiro. Cortez Editora, 1995. A autora desconstrói o modelo mecânico de alfabetização e defende um sistema interpretativo e dinâmico de apreensão do sistema de escrita. A autora defende que não há um momento específico para que a alfabetização seja iniciada, uma vez que, desde o nascimento, os sujeitos já interagem e são estimulados por contextos diversos.

Além da moral da história

Aliar versões tradicionais das fábulas a versões modernas estimula a leitura crítica dessas histórias (ANDREA RODRIGUES)

Quem não conhece uma fábula? A narrativa é curta, os personagens são animais falantes e a história é quase sempre acompanhada por uma lição de moral. No entanto, engana-se quem pensa que essas histórias sempre foram assim. A palavra fábula vem do latim *fabula*, que quer dizer ato de narrar ou contar histórias.

Gênero literário de origem incerta, acredita-se que a fábula tenha se originado na Suméria no século XVII a.C. No entanto, elas não possuíam o formato atual. Além de não serem acompanhadas por ensinamentos, as fábulas não se constituíam como um gênero específico, pois eram histórias que se encontravam dentro de outros textos. Foi na Grécia Antiga que elas ganharam maior popularidade com Esopo, o escravo e contador de histórias, autor das primeiras versões de fábulas como “A cigarra e a formiga” e “A tartaruga e a lebre”. Essas histórias foram recontadas por La Fontaine, no século XVII, que também criou suas próprias fábulas.

A pesquisadora Mônica Yumi Jizenji, que estudou as fábulas como parte de sua tese de doutorado pela UFMG, acredita que a permanência dessas histórias como gênero literário é resultado da grande facilidade de adaptação desse tipo de narrativa a diferentes contextos. “É um gênero muito flexível, em relação à moral, que pode ser modificada, e ao próprio conteúdo da história.”

Leituras cruzadas

É importante que o professor não negligencie as versões mais tradicionais das fábulas. O pesquisador do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário do Ceale, Rildo Cosson, ressalta que esse gênero literário trabalha com a fantasia e, por meio dela, as fábulas “contam o mundo e ajudam a compor a memória cultural da humanidade”. A leitura de textos de Esopo e de La Fontaine pode ser feita juntamente com os livros de fábulas mais modernos. O objetivo é atentar para as diferentes possibilidades de interpretação de lições de moral para uma mesma história.

Assim, livros como *Era uma vez Esopo*, de Katia Canton, que traz adaptações mais consoantes com as fábulas tradicionais, podem dialogar com as *Fábulas Fabulosas* de Millôr Fernandes, que parodia as histórias. O importante é que haja variação de textos e das morais apresentadas por eles para que a atividade não se torne repetitiva. Depois de lidas as diferentes versões de uma mesma fábula, os alunos podem conversar sobre elas para buscar diferenças e semelhanças de enredo, de atitudes de um personagem, das intenções dos autores e das lições de moral.

Em seguida, o professor pode propor que os alunos recontem as histórias discutidas produzindo um texto narrativo. Assim, eles podem, por exemplo, substituir os animais por personagens humanos e enquadrá-los em um contexto urbano ou que esteja mais próximo de sua vivência diária. Os textos podem ser socializados em murais ou apresentações feitas às demais turmas da escola.

Segundo o escritor e ilustrador de livros infantis Luís Camargo, o trabalho dos professores com as fábulas costuma se restringir à identificação da lição de moral proposta pelo texto, que serve como ponto de partida para o ensino de temas transversais, como ética e justiça. “A leitura de fábulas deve visar à reflexão sobre as ações que aparecem nas narrativas e não à simples memorização de uma moral”, diz.

Para Luís Camargo, é necessário que essas histórias sejam discutidas e questionadas. Para isso, sugere a leitura do livro *Fábulas*, de Monteiro Lobato. O escritor e ilustrador considera que essa obra, escrita em 1922, estabelece “um verdadeiro debate sobre o significado das fábulas”, além de ser muito rica sob o ponto de vista literário. Lobato, ao se apropriar das versões mais tradicionais, enriquece as discussões em torno da lição de moral, a partir do acréscimo, em 1943, dos comentários dos personagens do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, que chegam até a se manifestar contra algumas lições.

Luís Camargo afirma que a abordagem mais crítica desses textos pode ser feita em um trabalho de classe que trate dos modos de se comportar dos personagens, assim como acontece nas histórias de Lobato. “Os personagens são movidos por intenções, por valores. O professor pode estimular a reflexão sobre esses comportamentos e esses valores, que podem não estar explícitos.”

Na prática

A professora de Letras Juracy Assman Saraiva organizou, junto com Luís Camargo, uma unidade de leitura para o trabalho com fábulas na sala de aula. O objetivo é propor estratégias para enriquecer o processo de leitura e escrita dos alunos: desde a análise do comportamento dos personagens até a leitura de quadros e outras obras plásticas que retratem as histórias.

Foi com o projeto *Palavras, Brinquedos e Brincadeiras* que a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Bosco, em Morro Reuter (RS), pôs em prática as atividades propostas na unidade. Segundo a professora Joice Mallmann, embora sua turma ainda não tivesse o domínio completo da leitura e da escrita, “as crianças se interessavam muito. O trabalho com animais despertava esse interesse, eles até chegavam a comentar do cachorro ou do gatinho que tinham em casa. Quando o trabalho dá certo, a gente sente esse retorno”, conta.