

PÁGINA **7** **História dos métodos de alfabetização**

conhecimento ajuda a estabelecer diretrizes metodológicas

PÁGINA

10

Entrevista:

Jean Piaget



PÁGINA

16

Jornal escolar

propostas para turmas de alfabetização

PÁGINA

5

Contos de Andersen:

os clássicos na sala de aula



PÁGINA

13

Psicogênese da escrita

a formulação de hipóteses pela criança



Métodos: uma dimensão importante



ANTÔNIO AUGUSTO BATISTA - diretor do Ceale
Estudou no Campo. Escorlar de Beal Soares, em Itabirito, MG. Alfabetiza-
se pelo pré-letor "Os Irmãos Paranhos", de Lucia Casarim.

Como editor pedagógico do Letra A, eu, evidentemente, participo da elaboração da pauta de cada número, da discussão do enfoque a ser dado a cada matéria, índice fontes, acompanho a execução do cronograma e o andamento de cada seção ou editoria. Mas eu só tenho uma visão geral de cada número, de seus problemas e de suas contribuições agora, quando escrevo o editorial, após ter feito a revisão final.

Em relação aos números anteriores, parece-me que conseguimos avançar e trazer, nesta edição, contribuições que, no momento, são especialmente relevantes para os alfabetizadores, seus formadores e para todos aqueles envolvidos no ensino da leitura e escrita. A principal razão dessa avaliação reside na abordagem - recorrente neste número - das questões metodológicas da alfabetização, dos problemas ligados a sua organização didática, sobretudo em nossa matéria principal e na entrevista com Jean Hébrard, esse professor francês que cada vez mais se torna brasileiro, pelos muitos laços afetivos que soube conquistar e por tomar o Brasil e a difusão da escrita no país como seus principais temas de investigação.

A decisão por focalizar a metodologia da alfabetização não foi muito fácil, principalmente fez-la por meio da discussão dos métodos de alfabetização. Infelizmente (e por razões que é necessário melhor compreender e estudar), na educação, muito facilmente os assuntos se tornam "tabus" e, nas últimas décadas, os métodos de alfabetização caíram na vala comum dos temas proibidos. A atenção à dimensão metodológica privilegiaria a técnica e o fazer sem o conhecimento e domínio, pelos professores, de princípios teóricos que permitiriam o controle dos processos de ensino-aprendizado. Isso contribuiria para o enfraquecimento do estatuto profissional dos docentes - eles se tornariam apenas executores de algo

construído por outrem. As promessas de sucesso dos diferentes métodos seriam ilusórias e esconderiam do professor - pela rigidez de seus "passos" e procedimentos - a complexidade das situações de sala de aula e de aprendizado.

Com certeza, muitas das críticas feitas aos métodos ditos "tradicionais" (o adjetivo aqui é usado sem a carga pejorativa que terminou por assumir no campo da educação) são procedentes. Mas alguém confiaria num médico que atuasse sem método? Sem controle de seus procedimentos? Cuja formação fosse apenas teórica?

Ninguém teria confiança, também com certeza, num médico que, hoje, aplicasse sanguessugas e outras técnicas há muito ultrapassadas. Mas não podemos, em função do conhecimento que cada vez mais possuímos do mundo, da criança, da língua oral e escrita, acreditar que esse conhecimento basta para nos ajudar a enfrentar os problemas de ensino-aprendizado que vivenciamos em nossas escolas. Precisamos de métodos. Precisamos de métodos adequados à complexidade dos fenômenos educativos.

É certo que, por si, diretrizes metodológicas não são suficientes para resolver as muitas dificuldades que enfrentamos. Por des controle de agenda e por desespero de meus alunos na Faculdade de Educação, estive, nos dois últimos meses viajando sem parar pelo país: de Rio Branco, no Acre, a Aracaju, no semi-árido mineiro. Pode conversar com professores, diretores, gestores, formadores de educadores: nossa realidade é muito complexa, nosso país é muito difícil e injusto, nossos problemas são variados. Métodos não ajudam a resolver problemas de gestão, o desânimo de muitos professores, a indiferença de tantos em relação aos alunos e suas vidas, as dificuldades de disciplina, o desorientamento, o sofrimento e a falta de perspectivas de muitos jovens e crianças. Mas os métodos são, apesar de tudo, uma dimensão importante do processo educativo. Discuti-la é o convíte que, neste número, fazemos aos leitores do Letra A.

Fale conosco

CONSELHO DE LEITORES:

Debate entre os leitores do Letra A e a equipe responsável por sua produção. O encontro para discutir este número acontecerá dia 27 de outubro, às 19 horas, na sala da Congregação da Faculdade de Educação da UFMG. Confirmar presença até às 18 horas do dia anterior (letra.a@fae.ufmg.br ou 31-3499 5334).

E-MAILS E CARTAS:

Mande críticas, opiniões e sugestões para letra.a@fae.ufmg.br 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.

Mensagens

"Estive lendo o jornal Letra A e me apaixonei. Gostaria de saber como posso ter acesso a esse jornal.

Parabéns a todos pelo trabalho de qualidade."
Helena Maria de Freitas, professora alfabetizadora (Florianópolis/SC)

"Este jornal vem ao encontro das expectativas dos professores alfabetizadores que tanto ansiam dialogar sobre questões emergentes em salas de alfabetização.

Parabéns à equipe pela brilhante iniciativa!"
Ivone Araújo da Silva, professora e assessora pedagógica (Betim/MG)

"Parabéns a todos da equipe do Letra A. Finalmente um jornal que traz textos sobre a alfabetização e aquisição da escrita."

Idelaine Oliveira Chaves, professora do curso Normal Superior da UH BH (Belo Horizonte/MG)

"Foi com grande prazer e alegria que tive em minhas mãos, por algumas horas, o jornal Letra A. E foi com grande tristeza que tive que devolvê-lo. Gostaria de parabenizá-lo e saber como faço para receber o jornal. O Letra A tem artigos que podem enriquecer meu trabalho."

Niila José da Silva

"Gostaria muito de receber este jornal, pois sou professor alfabetizador e pelo pouco que li do Letra A percebi que ele será muito útil em meu dia-a-dia."

Sandro Roberto da Cruz, professor da E.M. Profª Nair Rodrigues Queiroz (Itapetina/SP)

Assinaturas:

Informações sobre como fazer assinaturas do Letra A: comunicacao@fae.ufmg.br ou (31) 3499 5334.

Reitor da UFMG Ana Lúcia Gazdová
Vice reitor da UFMG Marcos Borato
Pró reitor de ensino Edson Cortes
Pró reitor adjunto de ensino Maria das Dores Pimentel Nogueira
Diretora da FAE Angela Inaculada de Freitas Dalben
Vice diretora da FAE Antônia Vitória Soares Aranha

Diretor do Ceale Antônio Augusto Gomes Batista
Vice diretor Cêri S. Ribas da Silva
Coord. de Relações Institucionais Aparecida Paiva
Editor Pedagógico Antônio Augusto Gomes Batista
Coord. do Jornal Marilêis Marinho

Editora de Jornalismo Sílvia Amélia de Araújo (MG097856)
Projeto Gráfico Marco Severo
Diagramação Líria Moreira, Marisa Soares e Patrícia de Micheli
Reportagem Cezarado Mendes, Fernando Santos, Hebeia Alvarenga, Nilaira Magalhães e Rachel Costa
Assessoria Elton Antunes e Paulo Bernardo Vaz
Revisão Heliana Maria Brito Brandão



troca de idéias

O que fazer se um aluno da 4ª série não sabe ler e escrever?



Keila Manóles Silva

O professor deve buscar conhecer melhor esse aluno, suas dificuldades, problemas, interesses e sonhos. É um processo de conquista em que primeiro se deve trabalhar com a auto-estima. Assim, além de ganhar a confiança do aluno, pode-se perceber seu nível de aprendizagem, e, então, inserir atividades condizentes, de modo a motivar e favorecer seu desenvolvimento cognitivo.

É importante que o aluno não se sinta desvalorizado em relação ao grupo, pois ficaria envergonhado e teria problemas de disciplina, comportamento agressivo, apatia e alheamento na sala. Ele precisa do carinho e da atenção de um professor disposto a ajudá-lo: que saiba motivá-lo a querer aprender a ler e a escrever e que lhe ofereça possibilidades de alcançar o que deseja. Jamais expor o aluno a situações de constrangimento: a classe deve ser orientada no sentido de um ajudar o outro, de entender as necessidades de cada um, com afeto e amizade. A partir do momento em que a criança confia em si mesma, fica mais solta, perde o medo e aceita, naturalmente, a ajuda do amigo.

É necessário construir um ambiente alfabetizador, além de usar outros recursos que auxiliem esse processo: atividades individuais e em grupo e em outros espaços da escola, como a biblioteca e a brinquedoteca. Como são espaços pedagógicos onde realidade e sonho se misturam, neles a criança pode aprender brincando. A atividade lúdica é fundamental e precisa permear as atividades do ensino fundamental, pois, nas brincadeiras, as crianças refletem suas vivências e podem se compreender melhor.



Luiza Heliana Amarez Letti

Primeiramente, buscar entender como ele chegou a 4ª série sem saber ler e escrever. Para isso, é preciso conhecer sua trajetória escolar, sua história de vida, seus conhecimentos, suas dificuldades, considerando sua idade, tempo de formação, seus interesses, sua forma de expressão.

Fazer do letramento instrumento de inserção na cultura é um desafio que traz mudanças na intervenção pedagógica. Se leitura e escrita são práticas culturais, é preciso, então, conhecer a cultura experiencial desse aluno, para uma intervenção adequada.

A primeira barreira a ser quebrada é a de criar um ambiente onde ler e escrever deixem de ser somente tarefas escolares para se transformar em instrumentos de expressão e comunicação. Aqui, a sugestão é: criar, valorizar, priorizar canais reais de comunicação escrita entre os alunos, seja através de jornal mural, de troca de correspondência, de divulgação dos projetos vividos. O desinteresse dos alunos está diretamente vinculado à falta de sentido que encontram nas atividades propostas. Ou apostamos que desenvolver práticas culturais com a leitura e a escrita é o caminho viável para tornar esses alunos competentes como leitores e produtores de textos ou acabamos não rompendo com a velha tradição escolar de entender a alfabetização apenas como técnica. Pensar sobre o código é consequência desse processo e não apenas causa. Quando a necessidade e o sentido da aprendizagem são construídos pelos aprendizes, a intervenção centrada nos aspectos formais da escrita é mais oportuna.

LUIZA HELENA AMARÉZ LETTI - professora da Faculdade de Educação/UFMG, trabalha no projeto *Letar do 3º Ciclo* promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e voltado para a alfabetização de adolescentes entre 7 e 9 anos.

Dicionário da alfabetização

Cartilha

Segundo o dicionário Houaiss, a palavra cartilha designa um pequeno caderno que contém as letras do alfabeto e os primeiros rudimentos para aprender a ler, carta do abc. Para o dicionário Caldas Aulete, cartilha é diminutivo de carta, livro ou carta para ensinar a ler. No dicionário Koogan/Houaiss, cartilha é livro para ensinar a ler. Finalmente, no dicionário Aurélio (Buarque de Hollanda), cartilha é livro para aprender a ler. A diferença entre essas definições está apenas no papel do sujeito: as cartilhas **ensinam** a ler - foco no professor/instrutor, ou servem para **aprender** a ler - foco no

aluno. É interessante observar que, em todas as definições, o significado de cartilha é restrito ao ato de ensinar e/ou aprender a **ler**, sem menção a **escrever**. O pressuposto é de que o aprendizado da leitura antecede o da escrita. Isso de fato se deu por alguns séculos. Ensina-se/aprendia-se a ler e, depois, a escrever. Na História do Ensino no Brasil, as Primeiras Cartas ou Cartilhas de alfabetização foram produzidas em Portugal, chegando até nós no final do século XVI. Entretanto, são esparsas as informações sobre cartilhas entre os séculos XVI e XVIII. Já o século XX foi marcado

pela expansão das escolas e pelo *boom* editorial dos livros didáticos. Nas cartilhas, a opção pelo método - analítico, sintético ou misto - definia o formato das lições, as orientações para o professor e as atividades para os alunos, de forma fragmentada e descontextualizada. Atualmente, as cartilhas cederam espaço para os **livros de alfabetização** distribuídos para todas as escolas. Os alunos podem ler e escrever em seus próprios livros, que se baseiam em diferentes concepções sobre ensinar e aprender a ler e a escrever, sempre na perspectiva do letramento.

FRANÇOISCA MARCEL - Professora da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do *Ciclo*

o tema é

Psicogênese da Escrita

De acordo com teoria sobre o aprendizado da língua escrita, o erro do aluno revela seu processo de construção do conhecimento

ARIO

UAOO

AAHO

Escrita de criança baseada na hipótese silábica. Cada sílaba é representada por uma letra. A criança observa também a ideia de que não se pode escrever uma palavra com apenas uma letra: é preciso haver uma variação. Além disso, ela procura utilizar letras de acordo com as convenções grafo-fonêmicas (para escrever "papagaio", usa letras que, de fato, estão presentes nas sílabas: há a letra A, nas sílabas -PA, e O, no que seria a sílaba -O - no modo pelo qual realiza a separação silábica: como a letra H é denominada "aga", a letra é utilizada para representar a sílaba -GA).

Quando uma criança ou um adulto está aprendendo a ler e escrever, esse aprendizado é desenvolvido pela elaboração de hipóteses. O caminho que todo sujeito percorre durante esse aprendizado foi definido como *psicogênese*, ou gênese (origem, geração) do conhecimento da escrita, pela teoria resultante do trabalho das pesquisadoras argentinas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Baseadas no pensamento do epistemólogo e psicólogo Jean Piaget, as autoras publicaram, em fins dos anos 1970, o livro *Psicogênese da língua escrita* e mudaram a compreensão que se tinha a respeito da alfabetização.

Os estudos da psicogênese partem do pressuposto de que a construção da escrita se apoia em hipóteses espontâneas elaboradas pelo aprendiz. Essas hipóteses, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações das crianças, dependem de suas interações com os outros e com os usos da escrita e da leitura. Dessa maneira, ao ver um *outdoor*, por exemplo, a criança faz inferências e suposições a respeito da língua escrita. Pesquisadora do Ceale e professora aposentada da Faculdade de Educação da UFMG, Maria das Graças Breguncini, afirma: "a única coisa que não podemos dizer, e que é muito usual no discurso pedagógico, é que 'uma criança chega à escola sem conhecimento algum'. O que ela não possui, ainda, é o conhecimento valorizado e sistematizado pela cultura escolar."

As hipóteses e os erros

Algumas das hipóteses levantadas pelas crianças são que, na escrita, não se pode representar algo com pequena quantidade de letras ou com letras iguais. Na leitura, ela imagina que não é possível ler sem imagem - como se a escrita fosse sempre a "legenda" que acompanha um objeto.

A criança poderá também formular a hipótese do "realismo nominal", ou seja, a ideia de que o objeto representado se confunde com

a palavra que o nomeia. Assim, o tamanho de um objeto deve corresponder à extensão de sua representação grafada. Um bom exemplo pode ser observado em *boi* e *formiguinha*: se boi é um animal grande, a palavra *boi*, deveria ser, necessariamente, grande, assim como a palavra *formiguinha* deveria ter grafia bem pequena.

Para a Teoria da Psicogênese, o que aparece como erro à primeira vista é, na verdade, um processo de atividade constante em que a criança está elaborando hipóteses e alargando seu campo de conhecimento linguístico. São os chamados "erros construtivos". Ferreiro e Teberosky afirmam que "o que antes parecia erro por 'falta de conhecimento' surge agora como uma das provas mais tangíveis do surpreendente grau de conhecimento que uma criança tem sobre seu idioma".

Intervenção do professor

A criança está constantemente pensando sobre seu objeto de aprendizagem - a língua escrita. Quando instigada ou estimulada a conferir suas hipóteses, a criança vive o chamado "conflito cognitivo". Nesse processo, ela pode mudar sua hipótese e transformá-la num outro conceito, mais amplo e mais complexo.

É importante que o alfabetizador conheça os processos psicogênicos por que passa uma criança ao aprender a ler e escrever. Antes dos estudos da psicogênese, as crianças aprendiam ou não a ler e escrever sem que o professor entendesse as hipóteses e as dificuldades das crianças ao longo desse percurso. Para a pesquisadora do Ceale e professora do Centro Pedagógico da UFMG, Clénice Griffo, "se o alfabetizador conhecer por que a criança está pensando daquela maneira, ele terá mais condições de fazer intervenções e elaborar atividades para ajudá-la a avançar no processo de aquisição da língua escrita. A opção por um método de alfabetização precisa estar articulada a essa compreensão." (CORRADO MENDES)

»»» Hipóteses do aprendizado da língua escrita

A Psicogênese desvendou algumas hipóteses do processo de alfabetização de uma criança. São elas, em linhas gerais: pré-silábica, silábica e alfabética. É importante ressaltar que a passagem de uma hipótese para a outra é gradual e depende muito das intervenções feitas pelo professor.

Hipótese Pré-Silábica: a criança ainda não compreendeu a natureza do nosso sistema alfabético, no qual a grafia representa sons, e não ideias, como nos sistemas ideográficos (como a escrita chinesa). Nessa fase, ela vai representar a escrita com desenhos ou outros sinais gráficos e poderá formular a ideia de que a escrita seria uma espécie de desenho. Por essa razão, a grafia de uma palavra deveria apresentar características do objeto que representa (realismo nominal). O professor deve

intervir ajudando o aprendiz a compreender as diferenças entre o nosso sistema de escrita alfabético-ortográfico e outros sistemas de representação, e também a distinguir entre "desenhar" e "escrever".

Hipótese Silábica: a criança, ao perceber a sílaba como segmento da fala, acredita que cada letra a representa graficamente. Então, ao escrever *elefante*, grafia quatro letras, como E, L, F e T. Nessa hipótese, a criança pode escrever ainda sem fazer corresponder letra e som; por exemplo, se ela se chama Marcelo, poderá escrever *elefante* com quatro letras do seu nome. Quando já relaciona letra com o som, a criança está mais perto do princípio alfabético. O professor deve levar o aprendiz a reconhecer unidades ou segmentos sonoros em sílabas, palavras e frases; por exemplo, a

segmentação (oral ou escrita) de frases em palavras, de palavras em sílabas, de sílabas em letras.

Hipótese Alfabética: ao construir essa hipótese, a criança percebe que, na fala, as palavras possuem unidades menores que as sílabas: os fonemas. Mas ela não percebe logo todos os fonemas. O R no final das palavras ou os sons nasalizados são menos evidentes e, por isso, são mais dificilmente percebidos. Se o professor pede ao aluno para escrever a palavra *amor*, ele pode escrever *AMO* e ler *amor*. Para ajudar a criança a dominar as relações entre grafemas (letras) e fonemas (sons), o professor deve explorar várias estruturas silábicas e levar o aluno a explorar os princípios e regras ortográficas do sistema de escrita.

Livro na roda

Era uma vez, há muitos e muitos anos...

Contos de Andersen despertam o imaginário e o prazer pela leitura

Uma jovem sereia enfrenta desafios e sofrimentos pelo seu amor por um príncipe humano. Um rei se deixa levar pela vaidade e acaba sendo enganado por dois pilantras. Um patinho diferente sofre até se descobrir um lindo cisne. Com certeza, você já ouviu uma dessas histórias. Esses são apenas alguns dos mais de 150 contos de um dos maiores escritores da literatura infantil: Hans Christian Andersen.

Além de *A sereiazinha*, *As roupas novas do rei* e *O patinho feio*, estão ainda entre as obras mais conhecidas de Andersen: *Joãozinho e Maria*, *O rouxinol*, *O limpador de chaminés*, *A pequena vendedora de fósforos*, *O soldadinho de chumbo* e *A polegarzinha*. O gênero que mais utilizou foi o conto de fadas, também chamado de maravilhosos. Nesse gênero, seres aparentemente “esquisitos” são aceitos naturalmente pelos leitores: o soldadinho de chumbo que dança com uma bailarina, um rouxinol que conversa com o rei ou uma casa toda feita de doces não causam estranheza.

Muitos contos de Andersen têm final triste. A sereiazinha se sacrifica pelo príncipe, o soldadinho de chumbo é queimado com a bailarina, a vendedora de fósforos morre de frio. Ainda assim conquistam leitores em todo o mundo há mais de um século. Segundo a professora e chefe do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Ana Maria Menin, “os textos de H. C. Andersen pertencem tanto ao mundo infantil quanto ao mundo adulto. Há magia e fantasia permeadas pela crítica social.” Essa crítica pode ser percebida numa das histórias mais adaptadas no Brasil: *Joãozinho e Maria*, que retrata uma família muito pobre que sofre com a fome.

Por abordarem fatos dolorosos da vida como pobreza, morte e desilusão, o trabalho com os clássicos de Andersen pode causar algum receio aos professores. Porém, a leitura de contos de fadas é de extrema importância para as crianças, pois é pelo imaginário que elas aprendem a lidar com a realidade.

Segundo Graça Paulino, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisadora do Ceale, é importante saber trabalhar com a literatura em sala de aula. Os alunos precisam ter espaço para dialogar, dizer do que gostaram, dar sua versão da história. Daí podem surgir, dependendo do objetivo do professor, textos argumentativos, textos literários ou mesmo adaptações e

paródias. Para Graça Paulino, “é importante não dar ‘prova’ sobre o livro. Uma forma de passar a detestar a literatura é fazer prova. O ler o livro já é uma atividade; o que se faz antes ou depois da leitura propriamente dita deve contribuir para que se enriqueça essa leitura.”

Os clássicos tratam de temas que não têm época nem lugar definidos e, por isso, são universais. As questões abordadas são complexas, mas os textos literários têm mesmo essa característica: eles permitem a crianças (e a adultos também) explorar e conhecer o mundo por meio do lúdico, da fantasia, da brincadeira.

O “pai” da literatura infantil

Assim como o patinho feio de sua história, Hans Christian Andersen destoava dos outros garotos. Era muito alto, muito magro e desengonçado. Mas, como seu personagem, ele enfrenta todas as adversidades e encontra seu lugar no mundo: a literatura.

Andersen nasceu em Odense, na Dinamarca, no dia 2 de abril de 1805. Sua família era muito pobre, seu pai era sapateiro e sua mãe lavadeira. Acostumado desde muito cedo a ouvir histórias, ele passa a criar seus próprios contos. Seus textos traduzem a essência de seu país, seus costumes, hábitos e características, mas também refletem acontecimentos vividos pelo autor. *A pequena vendedora de fósforos*, por exemplo, faz referência à sua mãe, que pedia esmolas nas ruas durante a infância. Já a história *O rouxinol* é inspirada na cantora lírica Geni Lind, uma das paixões de H. C. Andersen.

O escritor morreu em 4 de agosto de 1875 e foi enterrado na catedral de Copenhague. Em sua homenagem, o Rei da Dinamarca, Frederik IX, instituiu, em 1956, uma premiação bienal para autores de livros infantis. Esse projeto se transformou no Prêmio Internacional de Livros para Jovens (International Board of Books for Young People – IBBY), considerado o mais importante em sua área. Em função da data de seu nascimento, comemora-se o Dia Internacional do Livro Infante-Juvenil em 2 de abril. (FERNANDA SAVIATO)

OS CONTOS DE Hans Christian Andersen foram adaptados em diversos países ao longo de quase dois séculos. Não se sabe ao certo para quantos idiomas suas histórias foram traduzidas. No Brasil, há um grande número de versões, algumas mais próximas do original, outras muito modificadas. Alguns autores mantêm apenas a base da história e, a partir dela, recriam personagens e acrescentam situações. Qualquer uma das versões pode ser trabalhada em sala de aula, mas é interessante conhecer o texto original. Dessa maneira pode-se, por exemplo, discutir com as crianças a respeito das variações ocorridas nos textos ao longo dos tempos e sobre as diversas formas de se contar uma mesma história.

Com tantas adaptações e traduções, é grande a diversidade dos tipos de livros que contêm histórias de Andersen. Há publicações elaboradas e mais caras, geralmente colecionáveis de vários contos, com capa dura e papel sofisticado. No entanto, podem-se encontrar edições mais baratas em muitas livrarias e até mesmo em lojas de “RS199”.

Em destaque

Conhecer a história dos métodos de ensino

Na história da alfabetização, opuseram-se métodos analíticos e sintéticos, um surgindo para superar o outro. Na década de 1990, a discussão se deslocou para a necessidade ou não de método. Hoje, considera-se que conhecer a história dos métodos ajuda o professor a resgatar alguns princípios permanentes e a construir uma metodologia eficaz para a alfabetização.

NAÍARA MAGALHÃES

Muitos professores, em toda a história do "ensino das primeiras letras", buscaram o melhor método para alfabetizar. Nos dias de hoje, essa busca continua presente, mas muitos educadores se "arrepiam" com o tema, pois consideram essa discussão um retrocesso. Isso acontece em grande parte, de acordo com Magda Soares, pesquisadora do Ceale e professora emérita e titular da Faculdade de Educação da UFMG, em razão da ideia restritiva que se tem de método, considerado como escolha de um caminho único e de um só material didático, percurso com controle excessivo que não leva em conta o processo de aquisição da língua e o conhecimento que os alunos já possuem sobre ela.

No entanto, é preciso ter em mente que não é possível alfabetizar sem método. O que muda é que o conceito toma forma mais ampla e complexa, deixando de envolver a uniformização de procedimentos em todas as turmas e em todos os momentos do ensino. Conhecer a história dos métodos de alfabetização pode levar o professor a identificar permanências e princípios norteadores que vão ajudá-lo a alfabetizar, levando em conta a situação específica da sala de aula, os conteúdos a ensinar, os processos cognitivos dos alunos e suas dificuldades e facilidades em adquirir certas habilidades.

As primeiras cartilhas e os métodos sintéticos

Até 1808, quando éramos colônia de Portugal, era proibido publicar no Brasil. Nessa época, segundo a professora da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do Ceale, Francisca Pereira Maciel, os professores confeccionavam materiais para alfabetizar e também usavam cartilhas portuguesas. O *expositor português* foi uma das primeiras, seguida pela *Cartilha Maternal*, do poeta português João de Deus. O método João de Deus foi mais difundido no Brasil na década de 1880, período em que surgiram, contraditoriamente, as primeiras cartilhas nacionais.

Os primeiros métodos presentes nas cartilhas brasileiras eram sintéticos, isto é, métodos que partem de unidades menores da língua para partes maiores. Se a unidade escolhida como ponto de partida é a letra, trata-se do método alfabético ou de soletração, em que primeiro se ensinam os nomes e as formas das letras, na sequência alfabética e também salteada, para depois trabalhar com as sílabas e, em seguida, com as palavras,

frases, para, finalmente, chegar a textos inteiros. Se o início da aprendizagem começa pelas sílabas, o método é o silábico. São apresentadas sílabas em diferentes estruturas, em geral associadas a uma palavra ilustrada.

Surgem os métodos analíticos

Com a Proclamação da República, houve um processo de expansão do ensino no Brasil: os primeiros grupos escolares surgem em São Paulo, em 1892, e depois em todo o país. Instituí-se, nesses grupos, a divisão em séries, o que gera, então, a necessidade de materiais específicos para cada turma. O ideário republicano, nacionalista, traz a preocupação em produzir materiais "mais brasileiros", deixando de lado os termos tipicamente portugueses e os conteúdos voltados para a história de Portugal.

De acordo com Francisca Maciel, ocorre aí uma mudança no emprego dos métodos: certo rompimento com os sintéticos e progressiva difusão dos analíticos (globais), que partem de unidades significativas da língua, como palavras, sentenças ou histórias, focalizando primeiro o sentido e a memorização, para depois partir para a análise das sílabas e fonemas.

Os métodos globais são classificados em: de palavração, de sentençação, de histórias e de contos. Como o próprio nome indica, o método da palavração toma como unidade inicial as palavras, que são memorizadas por meio de repetitiva visualização. Só depois a atenção é dirigida às sílabas, letras e sons. Segundo os defensores desse método, a vantagem de começar pela palavra é que ela é considerada, ao mesmo tempo, unidade da língua e do pensamento. O método da sentençação segue uma lógica parecida, mas começa a análise pela frase. Já o método de histórias utiliza como ponto de partida pequenas histórias, com sentido completo em si mesmas. No caso do método de contos, os materiais didáticos trazem uma sequência de contos, com sentidos complementares, para serem trabalhadas ao longo do ano. Ambos os métodos têm como principais objetivos desenvolver no aluno a capacidade de compreensão, além de treiná-lo na habilidade de antecipar e seguir sequências de ideias, relacioná-las entre si e memorizá-las. Com histórias e contos, a leitura é estimulada como fonte de informação e de prazer.

»» Professora ensina: "é preciso conhecer e estar segura dos métodos utilizados"

A professora da Escola Municipal Monteiro Lobato, em João Monlevade (MG), Rita de Cássia dos Reis, considera que o melhor é usar diferentes métodos, em diferentes momentos, de acordo com a habilidade que se quer desenvolver, com o tipo de aluno com que se está lidando e com as dificuldades de cada um deles. Rita conta que, em sua turma do 3º ano do 1º ciclo (a antiga 2ª série), algumas crianças estão lendo com fluência e outras estão mais no início do aprendizado da leitura. Para os dois tipos de aluno, ela usa estratégias diferentes. A professora diz ter percebido que, para crianças com dificuldades de aprendizagem e que tiveram pouco contato com materiais escritos antes

de entrar na escola, é necessário evitar algumas barreiras que possam desanimar o aluno. Por isso, com esses, Rita de Cássia primeiro trabalha palavras simples e familiares, dando ênfase no trabalho fônico e silábico. Por outro lado, com alunos que já têm mais intimidade com o texto, a professora prefere começar pelo método global. "Esse tipo de aluno vence rapidamente o início e logo está lendo, questionando o jeito de escrever, produzindo texto", afirma.

Rita de Cássia cursou Magistério em 1973, quando aprendeu a trabalhar com os métodos fônico e silábico. Começou a dar aulas dez anos depois e passou a usar mais o método global, que estava em voga na época e pelo

qual ela mesma fora alfabetizada. Nos anos 1990, quando fez o curso de Letras, a "tendência" era de base Construtivista. Nesses vinte e dois anos de profissão, Rita diz ter aprendido que "não há um método fantástico" e que o professor tem que conhecer várias metodologias e usá-las nos momentos mais apropriados. Ela acredita que os educadores não devem ficar presos às novidades que surgem a cada novo governo, jogando tudo o que era feito por terra. "O professor tem que estar seguro em relação ao método que usa e pensar no que é válido para os seus alunos, no que ele deve fazer para chegar às crianças, para cativá-las. Isso é tudo".

para alfabetizar no presente



Posteriormente, o texto é analisado nas unidades linguísticas menores. A principal desvantagem apontada é que, muitas vezes, a aplicação dos métodos analíticos negligencia o desenvolvimento da capacidade de ler palavras novas e deixa em segundo plano a exploração de textos diferentes dos utilizados durante o processo de alfabetização.

Reformas educacionais

Na década de 1920, ocorreram reformas educacionais em vários estados brasileiros, buscando consolidar o ideário republicano. As reformas colocaram o aluno no centro do processo de educação, defenderam a utilização de materiais concretos e jogos na sala de aula. Em Minas Gerais, essa mudança ficou conhecida como Reforma Francisco Campos - nome do então secretário de interior, responsável pela educação - e aconteceu em 1927. Segundo Francisca Maciel, "a Reforma é um marco porque instituiu a adesão oficial aos métodos analíticos".

No bojo da Reforma, Francisca Campos idealizou a Escola de Aperfeiçoamento, com o objetivo de difundir o método global e o ideário da Escola Nova na educação primária em Minas. O escolanovismo preconizava a função socializadora da escola, a centralidade do indivíduo no processo de aprendizagem, a educação para a vida, o caráter científico da educação, com contribuições da Psicologia, da Sociologia, dentre outras. Lúcia Casasanta, responsável por ensinar os métodos de alfabetização às professoras na Escola de Aperfeiçoamento, era uma das maiores defensoras do método global de contos.

A implantação do método global foi influenciada pelas pesquisas realizadas na Psicologia e pelos trabalhos de Decroly, que defendia um período preparatório para a alfabetização, com uso de jogos pedagógicos que possibilitassem às crianças a visualização do concreto ao abstrato e o desenvolvimento das discriminações auditiva, visual e tátil. Entre as décadas de 1960 e 1980, o caráter concreto dos jogos decrolyanos foi distorcido pelas escolas brasileiras, que os transformaram em exercícios escritos como, por exemplo, a atividade de levar o coelhinho até a cenoura por meio de uma linha pontilhada. Francisca Maciel explica, ainda, que "Emília Ferreiro se contrapôs à ideia do período preparatório da alfabetização e mostrou o caminho que o aluno percorre para aprender a ler e escrever na teoria do Construtivismo" (ver boxe).

Análítico x sintético

A querela dos métodos, até a década de 1990, esteve centrada na oposição entre analítico e sintéticos. Os defensores dos métodos analíticos ou globais os consideravam mais adequados à organização mental das crianças. Isso porque o que é simples para o aprendiz não é a letra, o fonema ou a sílaba. Embora sejam unidades menores, são elementos abstratos, sem valor de comunicação. Já as palavras, frases e textos produzem sentido para as crianças, são elementos com os quais elas já têm contato, antes do início do processo de alfabetização. No entanto, se a habilidade de reconhecer os elementos constitutivos dos textos, sentenças e palavras não for bem desenvolvida, as crianças terão dificuldades em enfrentar novas palavras.

A adesão aos métodos analíticos representa também uma mudança da concepção de alfabetização, que passa a considerar que apenas a decodificação não é suficiente. O desenvolvimento do processo de compreensão de modo relativamente independente da decodificação passa a ser considerado um importante aspecto da alfabetização (veja entrevista especial com Jean Hébrard). Segundo a professora da Secretaria

CONSTRUTIVISMO NÃO É MÉTODO

No Brasil, na década de 1980, as investigações de Emília Ferreiro e colaboradores foram amplamente difundidas. Nesse período, a Universidade diminuiu significativamente o número de trabalhos dedicados às questões metodológicas. Segundo dados da pesquisa permanente "Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento", organizada pelo Ceale, em meados da década de 1980, a abordagem do tema "método" teve um declínio acentuado no conjunto das pesquisas acadêmicas e científicas sobre alfabetização. Francisca Maciel, que atualmente coordena a pesquisa, diz que investigações sobre as metodologias fechadas foram substituídas por estudos voltados para "propostas didáticas" que melhor atendiam as demandas criadas pelo novo paradigma trazido pelo Construtivismo.

A teoria do Construtivismo pode ser considerada revolucionária, por explicar as concepções e hipóteses construídas pelo aluno para se apropriar da língua escrita (ver editoria "O tema e"). Segundo a pesquisadora do Ceale e professora da FAE/UFMG, Isabel Frade, embora a teoria construtivista não tenha proposto uma didática de alfabetização, a partir da década de 1980, muitos professores passaram a só considerar os alunos partindo do referencial da Psicologia, acabando por distorcer a teoria em método. Para Isabel Frade, "uma certa apropriação equivocada do Construtivismo gerou um relativismo metodológico, em que cada professor só iria fazer o que fosse princípio para uma sala de aula, para um aluno, como se não pudesse haver princípios gerais de trabalho com a língua escrita". A professora ressalta que as contribuições do Construtivismo são

inegáveis e que, hoje, não se pode pensar em metodologias de alfabetização sem considerar a criança que aprende e modo como ela aprende. Mas afirma que não basta diagnosticar uma fase sem criar uma estratégia para que a criança progreda. "Esse é o problema do professor, é o problema da pedagogia", define.

A professora Maria Emília Lins, da Universidade Federal de Pernambuco, também considera que a apropriação distorcida do Construtivismo colocou o professor como um simples observador, que não deveria traçar estratégias de intervenção para proporcionar o aprendizado a seus alunos. "O ambiente alfabetizador, que era muito defendido, não é suficiente". Maria Emília Lins diz que também não defende o uso de métodos tradicionais de forma isolada, porque acredita que esse tipo de didática limita o trabalho do professor com relação aos diferentes gêneros textuais e a compreensão dos alunos de que os textos se inserem nas práticas e ambientes culturais nos quais eles circulam. A pesquisadora afirma que é imprescindível que o trabalho do professor seja conduzido por princípios e objetivos. "O educador precisa ter clareza dos caminhos que vai seguir e saber adequar o que vai ser ensinado a quem vai ensinar e para quem", explica. A pesquisadora Tênia Weisz concorda que é um engano dizer que o Construtivismo propõe deixar os alunos aprenderem sozinhos. Para ela, "o oposto do método fechado não é o nada, o abandono. O oposto é uma metodologia de ensino na qual o professor conhece o sujeito a quem ensina e o objeto que ele está ensinando: a língua e a linguagem escrita".

Em destaque

de Estado da Educação de São Paulo e criadora e supervisora do *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores* (Profa), do Ministério da Educação, Telma Weisz, o professor é responsável por ensinar a língua escrita e também a cultura escrita. “Há uma grande perda, tanto quando se foca na aquisição do sistema de escrita e se abandona a cultura, tanto quando se foca na cultura escrita sem ensinar bem a aquisição do sistema”, afirma.

E fato, porém, que os métodos analíticos sempre conviveram com os sintéticos. Na década de 1940, por exemplo, são lançadas as cartilhas *Caminho Suave* (Caminho Suave Edições, 1948) e a *Cartilha Sodré* (Cia Editora Nacional, 1940). Ambas trabalham com o método da silabação, num período de ampla defesa dos métodos analíticos por parte dos pesquisadores e dos governos. Uma possível explicação é que o método sintético seria mais fácil de ser aplicado pelo professor, além de atender a real necessidade de trabalhar a relação fonema/grafema, que muitas vezes ficava negligenciada nos métodos globais.

Quanto à aplicação dos métodos analíticos, a professora Francisca Maciel faz um alerta: “às vezes, as sentenças e palavras são usadas apenas como pretexto. Usa-se uma sentença mínima, do tipo ‘a macaca é má’, mas o objetivo é apenas trabalhar a sílaba ‘ma’”. Isso não é método analítico”, explica. Segundo a professora, se uma palavra é usada simplesmente para extrair uma sílaba e trabalhá-la, o método está muito mais próximo do sintético.

O método fônico

Nas décadas de 1960 a 1980, um método sintético bastante utilizado foi o fônico, que explora os sons, dando ênfase à menor unidade da fala, o fonema, e sua representação na escrita. Dessa forma, mantinha a atenção das crianças totalmente voltada para a decodificação, desprendendo-a da apreensão das idéias. De acordo com a professora da Faculdade de Educação da UFMG pesquisadora do Ceale, Isabel Frade, o fônico traz ainda outros inconvenientes: muitas palavras são escritas de uma forma e pronunciadas de outra (os mineiros falam “lumati” e escrevem “tomate”, por exemplo) e um mesmo fonema (ou “som”) pode ser representado por várias grafemas (ou “letras”). O fonema /u/ pode ser grafado com “u” (urubu), “o” (pato), ou “l” (mal). Nesses casos, o princípio da correlação som/letra não se aplica.

Ainda hoje são lançadas cartilhas centradas no método fônico. No entanto, Telma Weisz critica a aplicação atual desse método, apesar de descartar a possibilidade de uma volta expressiva do seu uso. “Os materiais que trazem métodos fechados são muito vendáveis, porque são vistos como equipamentos, compostos de passos pré-programados, que o professor aplica, sem assumir posição e sem ter que investir em sua formação”, explica.

Um “método” atual

A oposição entre sintéticos e analíticos foi substituída pela discussão sobre o uso ou não dos métodos. Esse embate tem reflexos nos materiais didáticos produzidos. “No final da década de 1980 e início dos anos 1990, chegou a ser questionada a possibilidade de se fazerem livros para alfabetizar”, conta Isabel Frade. Os educadores trabalhariam, então, com textos diversificados, sempre nos suportes em que circulam na sociedade: bulas, embalagens, publicidade, livros e revistas. Já no final da década de 1990, houve uma volta à defesa dos livros para alfabetização. Esses materiais eram mais semelhantes a livros de leitura, mas traziam pouco trabalho com a relação fonema/grafema. Esse modelo é comum até hoje, porém há uma tendência de os livros tentarem equilibrar o trabalho de compreensão de textos, seus usos sociais e diferentes gêneros textuais, com atividades de leitura e escrita que explorem as relações fonema/grafema.

Apesar disso, segundo Isabel Frade, todos os métodos ditos tradicionais possuem alguns princípios que são permanentes e trazem direções importantes para o ensino da língua escrita. Do método sintético, temos que não se pode deixar de lado o trabalho da relação entre fonema e grafema. Do método global, fica o princípio de que é preciso ensinar a ler e escrever com palavras e textos que são do universo da criança, e que são,

Das Cartas aos Livros de Alfabetização

Esta linha do tempo traça a história da alfabetização a partir de manuais escolares utilizados para ensinar os brasileiros a ler e escrever desde o século XIX.

Cartas do ABC - manuscritos produzidos por professores, principalmente quando era proibido publicar no Brasil (até 1808). Traziam o alfabeto escrito de várias formas, valorizando a grafia. Trabalhavam, sobretudo, o método da soletração. As *Cartas do ABC* são produzidas até hoje, impressas em papel jornal e geralmente sem autoria. A ilustração ao lado é um exercício de caligrafia de D. Pedro II (data provável entre 1831 e 1835)

Cartilha Nacional, de Hilário Ribeiro - Produzida na década de 1880, propôs o trabalho simultâneo da leitura e da escrita e o ensino do valor fônico das letras para o aprendizado da leitura.



Cartilha Analítica, de Arnaldo Barreto - Apesar do título, divide-se entre decifração e compreensão. Publicada em 1907 e muito usada em vários estados, marca a ascensão do método analítico no Brasil.



Os três Casassini maiores

Caminho Suave, de Branca Alves de Lima - best-seller das cartilhas, lançada em 1948 e utilizada até os anos 1990. Na contramão da ampla adesão ao método global, baseia-se no silábico. A *Cartilha Sodré*, de Benedita Stahl Sodré (1940), também propôs a silabação nesse mesmo contexto.

Cashin Ruiz, de Tracema e Elicsa Melroes - Principal representante do método fônico, foi publicada em 1987.

Letra Viva, de Maria Alice Setúbal, Beatriz Lomazono e Izabel Brunsthan - Livro de alfabetização que busca equilibrar o trabalho com diferentes gêneros textuais, letramento e relação fonema/grafema. Publicado a partir de 1992.



Cartilha Maternal, de João de Deus - Conhecida no Brasil desde 1870, continua a ser usada em Portugal. O método João de Deus, para o autor, é baseado na palavração, mas alguns pesquisadores o classificam como silábica.



Cartilha da Infância, de Thomas Galhardo - Lançada também na década de 1880, baseada na silábica. Usada nas escolas até a década de 1980.

1º Livro de leitura, de Felisberto de Carvalho - Publicado em 1892, fez uma defesa tardia da silábica na época das mudanças republicanas em que há difusão e adesão oficial aos métodos analíticos.



O Livro da Lili, de Anita Fonseca - Pré-livro baseado no método global, testado nas Classes de Demonstração da Escola de Aperfeiçoamento (MG), nos anos 1930, e oficialmente adotado na década de 1940. Seu modelo foi seguido por pré-livros posteriores.

porquinhos, da coleção As mais belas histórias, de Lídia
la - Pré-livro lançado em 1954. Sua autora foi uma das defensoras do método global de contos.



inicialmente, da sua compreensão. Do método fônico, fica a ideia de que é preciso levar o aluno a dirigir sua atenção à dimensão sonora da linguagem.

Esses princípios permanecem nas didáticas contemporâneas, mas de outra forma. Antigamente, os métodos sintéticos traziam materiais que tinham de ser aplicados abordando-se os fonemas, as sílabas, as letras na mesma sequência do livro, sem levar em conta questões que surgissem na sala de aula ou que não tivessem a ver com a decodificação. Nos métodos analíticos, tinha-se uma tentativa de trabalhar com o significado, mas também usando materiais pouco autênticos, com textos que traziam uma linguagem artificial, escolhida com a preocupação de que as palavras fossem uma amostra do que devia ser trabalhado. Hoje, muitos professores usam textos da tradição infantil - parlendas, poemas, cantigas - em que são trabalhados tanto os significados, as funções sociais, quanto o desmembramento do texto. Os professores pedem aos alunos, por exemplo, para identificar as palavras, recortar o texto e remontar as frases. Isso também pode ser feito com destaque para o reconhecimento instantâneo e global de palavras, sem exploração das partes. Em outros momentos, as palavras são comparadas com os nomes das crianças, para ver o que têm de igual e de diferente - nesse caso, há o favorecimento da análise da relação fonema/grafema.

A professora Maria Emília Lins e Silva, do Centro de Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco, no entanto, faz uma alerta: o conhecimento dos princípios que organizam os diferentes métodos não pode ser a única base para o estabelecimento de diretrizes metodológicas. "Conhecer o que é a língua escrita, saber como estão organizadas as relações entre fonemas e grafemas no Português, assim como o modo pelo qual a criança se apropria da língua escrita, também são elementos de grande importância para a criação de uma didática da alfabetização," explica.

Princípios gerais, estratégias diversas

A diferença do trabalho metodológico atual para o dos tempos anteriores é que não há padronização de procedimentos nem procedimentos sem teoria: o professor deve conhecer os princípios teóricos que orientam suas escolhas metodológicas, defende o professor da Faculdade de Educação da UFMG e diretor do Ceale, Antônio Augusto Gomes Batista. Também deve saber que os procedimentos a serem utilizados não são "passos". Dessa forma, podem ser trabalhadas parlendas diferentes, em diferentes salas de aula, como também podem ser usados uma música que os alunos trouxeram, um folheto ou uma correspondência que chegou à escola. Assim, as palavras empregadas para trabalhar sílabas, fonemas ou outras unidades relacionadas à análise do sistema alfabético não são previamente estipuladas. Esses recursos vão sendo usados à medida que são necessários e não há distinção clara do que é do método analítico ou global. Para Isabel Frade, o professor tem que entender o porquê de cada procedimento, o momento de usá-lo e qual é o seu sentido atual.

A pesquisadora defende que "a diversidade de estratégias - não uma mistura sem saber por quê - atinge muito mais as crianças do que um caminho único". Isabel Frade afirma ainda que o maior problema da discussão atual sobre uso ou não de métodos é o risco de se cair no "espontaneísmo", que não leva a escola a perceber quais são as metodologias de sucesso. "Essa negação só prejudica os professores, porque o trabalho não tem muita visibilidade e eles não conseguem ter uma linguagem comum para identificar princípios semelhantes que utilizam, que os ajudariam a clarear seu caminho metodológico", garante.

É preciso ter em conta que, com certas crianças, é necessário trabalhar mais determinadas estratégias do que outras. Alguns meninos e meninas, por exemplo, precisam mais de uma estratégia ligada à decifração, porque decoram as palavras e seus significados, mas não conseguem estabelecer a relação letra/som, que ajuda a ler palavras novas. As abordagens metodológicas, então, não devem ser usadas igualmente para todos os conteúdos, em todas as turmas, e, dentro da mesma turma, com todos os alunos. Por isso, Francisca Maciel acrescenta: "é importante que o professor conheça os diferentes métodos, não só como conhecimento histórico, mas para fazer relações com sua prática docente". ¹⁰¹ **A**

A literatura ensina a entender o mundo

Para o Brasil vencer o fracasso escolar, Jean Hébrard, Inspetor-geral da Educação Nacional da França e professor da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais de Paris, recomenda mais tempo na escola e o desenvolvimento de um trabalho voltado para a ampliação do universo cultural da criança.

Colaborador na elaboração dos parâmetros curriculares do Brasil e da França, Hébrard propõe que o ensino da língua escrita dê uma atenção especial à literatura e, sobretudo, à oralidade. Para ele, o papel da

escola, além de alfabetizar, é desenvolver uma cultura escolar que forme cidadãos "entendedores" do mundo da escrita. Nesta entrevista especial, com bom humor e paciência, o pesquisador da história de práticas de leitura explica suas idéias, fala da formação de professores, de políticas educativas e de como ele próprio, ainda menino, conheceu a literatura.

SILVIA ÁGUILA DE ARAÚJO

(PARTICIPARAM DA ENTREVISTA AS PROFESSORAS ISABEL FERRE E MARILEDES MOURÃO)

Você participou da elaboração dos parâmetros curriculares da França e do Brasil. Quais as diferenças entre as políticas educativas nos dois países?

A grande questão, nos dois países, é ter uma educação democrática que seja para toda a população e não só para os que herdam da família a cultura escolar. A diferença entre a escolarização das classes médias e altas e a das camadas pobres, no Brasil, é praticamente a mesma entre a dos franceses e a dos imigrantes, em meu país.

Na França, a aplicação dos Parâmetros é obrigatória, temos controle, dirigimos a evolução do sistema. No Brasil, a noção de política educativa é voltada para "acompanhar", jamais dirigir.

Qualquer mudança depende das políticas educativas dos estados e dos municípios. E o ponto central dessas políticas deve ser a formação do professor. No entanto, a relação entre políticas educativas e faculdades de educação, no Brasil, é muito distante. De um lado, as faculdades, com liberdade de pesquisa, de fazer coisas novas. De outro, uma política educativa longe de todo esse questionamento.

Como é a relação entre política educativa, pesquisa e faculdades de educação na França?

A pesquisa fica de um lado, as políticas, de outro, e a opinião pública fica num "terceiro" lado. A questão é se as políticas utilizam a pesquisa, a favor ou contra a opinião pública.

A opinião pública sobre educação na França é muito arcaica, não quer mudar nada. A opinião pública na França é a opinião da classe média, que está muito feliz com a educação, já que pode usar a escola como "elevador social". Para ela, a escola deve ser um sistema de reprodução indefinida da posição social das classes médias e, para as classes pobres, deve ser um sistema de "disciplinarização", um "cale a boca", destinado aos imigrantes.

No Brasil, a preocupação das classes médias é escolher o melhor no mercado das escolas particulares. Essas escolas têm maior e mais frequente contato com o trabalho da Universidade e conseguem, por isso, utilizar mais amplamente os resultados desse trabalho. A Universidade, por sua vez, fora do discurso, tem pouco ou nenhum interesse em mudar essa situação. Então, a questão é o que fazer com a escola pública, com os profes-

sores sem nenhuma formação, muito mal pagos e com as crianças vindas de famílias que não podem ajudar em nada, pois não possuem cultura escolar. O Brasil precisa de uma política educativa forte. Não se pode deixar a escola pública fazer o que quer, porque ela não está no mercado.

Como é a escola pública na França?

Nossa escola pública é dividida: a dos ricos e a dos pobres. A dos ricos é semelhante à escola particular no Brasil. Mas nas escolas públicas da França, os professores têm os mesmos salários, a mesma formação. Porém, de um lado estão os "bons alunos" e do outro os alunos com grandes "dificuldades".

Como o governo francês lida com o fracasso escolar?

O problema foi a análise do fracasso. Até os anos 1950, não houve fracasso porque tínhamos duas escolas: uma de reprodução da elite e uma de ascensão social para transformar o camponês em operário da cidade. Então, veio a queda demográfica na França e a solução foi fazer chegar ao país muitos imigrantes. E quando começa o fracasso escolar, precisamente o dessa população, que não se encaixa no sistema de reprodução de classes, nem na ascensão do meio rural para o urbano. Nesse momento, fizeram uma escola só. O fracasso continua porque o modelo escolhido como sistema geral, nos anos 1970, foi o da reprodução das elites. Toda essa população que não herda a cultura escolar - mesmo a população operária francesa não imigrante - não possui meios para estudar numa escola organizada somente para aqueles que herdam essa cultura. E um fracasso total.

O mais interessante é que o primeiro sinal do fracasso é o analfabetismo escolar. São alunos que vão à escola, um, dois, dez anos, e saem dela iletrados. Nas classes com capital cultural alto, o processo de aculturação se dá na família. A avaliação que fazemos na França do nível de alfabetização das crianças de 8 a 11 anos vem apontando, mais e mais, a diferença social como principal fator da diferença no aprendizado. É como se a escola não tivesse papel, ou, pior, tivesse um papel negativo no reequilíbrio social da difusão cultural.

A única explicação para os resultados é o nível social da família. Esses alunos não têm ferramentas para trabalhar nesse modelo de

"É como se a escola não tivesse papel, ou, pior, tivesse um papel negativo no reequilíbrio social da difusão cultural."

escolarização a que chamo de acompanhamento da herança cultural. Aos alunos que já herdaram cultura, os professores ajudam a usar bem essa herança. Para os outros, o fracasso é geral.

O que é um bom parâmetro curricular?

O que faz uma boa análise do fracasso e tenta superá-lo. Até os anos 1970, nos dois países, a escola tem dois papéis: a alfabetização - ler, escrever e contar - e a aculturação das crianças. Veio a ideia de que os problemas na alfabetização é que faziam o fracasso escolar. Com isso, a escola primária se fechou na questão da alfabetização. Tornou-se uma escola para ensinar a ler, escrever e contar, como nos séculos XVII e XVIII. Na França, a história, a geografia, a literatura deixaram as salas de aula. Em vez de literatura, fichas de leitura: textos de 26 linhas, sem nenhum contexto, com cinco questões no fim, sobre a cor do cabelo da menina, a idade do capitão...

Quando isso começou a mudar?

Nos últimos anos. Foi o momento de pensar que a questão não era de alfabetização e sim de cultura. O cognitivismo nos ajudou muito. A questão é bem simples: alfabetizar não tem nada a ver com entender textos. São duas aprendizagens, mecanismos cerebrais totalmente diferentes e sem relação.

A questão da alfabetização não é de entender, mas de relacionar uma série de letras com o som, a imagem acústica da palavra. Se vou alfabetizar, é isso que tenho que fazer. Se vou trabalhar com o sentido, com o lado semântico, não é com a alfabetização que preciso trabalhar. É preciso inventar outra matéria, a "disciplina do entender".

Tive uma grande discussão com Michel Fayol, o psicólogo francês, sobre isso. Para ele, o problema era de treinamento: o entendimento ou compreensão do texto seria dependente apenas da questão da sintaxe. O que impediria a criança de entender um texto seria não "decodificar" uma sintaxe complexa. Mas eu posso "decodificar" essa sintaxe e não conseguir ler textos com conteúdos difíceis para mim! Não é só isso que falta... O que falta, para a compreensão, é dominar o universo cultural ao qual os textos estão vinculados, do qual são dependentes.

Eu sei ler perfeitamente. Domino a ferramenta do ler e escrever. Mas sou incapaz de trabalhar com dados bancários. Para ler esse tipo de texto, eu teria que passar por uma capacitação, que não pode ser feita somente por meio da escrita. Eu dependo de que uma pessoa me fale como funciona um banco para que eu entenda. Dessa forma, é preciso também que o professor fale para a criança o que é literatura para que ela compreenda os textos literários. Daí a importância da oralidade.

Como foi a elaboração dos parâmetros curriculares franceses?

Fiz com um especialista em história oral, chamado Philippe Joutard. É interessante: os PCN franceses de 2002 foram feitos por dois historiadores, especialistas em oralidade! A questão, para nós, foi trazer novamente a

discussão sobre a cultura escolar, sem tomar essa cultura como algo "menor", "fraco", "inautêntico" e, além disso, politicamente violento com o povo - como se faz usualmente.

O Estado tem o direito de definir o que é uma cultura mínima de toda a sociedade, o que um adulto deve saber. Nosso problema foi definir o que um cidadão francês, no século XXI, deve saber para aproveitar a vida social, em todas as dimensões. Foi fascinante construir isso... Foi aí que me decidi por uma disciplina nova na escola primária: a literatura. Quis fazer uma distinção total entre leitura e escrita (a "alfabetização", o domínio de técnica do ler e do escrever ou, se quiser, a construção de uma "ferramenta") e literatura (a apropriação cultural). A literatura é um corpus de textos que podem ser memorizados, não é a capacidade de ler e de escrever. A única maneira de preparar a criança para ler literatura é falando com ela de literatura.

Como é a alfabetização na França? Qual o papel da literatura nesse processo?

A alfabetização começa aos seis anos. Mas temos três a quatro anos de escolarização maternal. A escola maternal constrói o capital cultural que, depois da alfabetização, vai permitir uma inserção plena no mundo da escrita, o letramento, em seu sentido mais amplo e completo. O letramento - como capacidade de usar a escrita - precisa dessa preparação.

Se o aluno não tiver um capital cultural já acumulado, não poderá fazer inferências na leitura de textos muito distantes de seu universo cultural de origem e não aprenderá coisa alguma. A compreensão é um sistema de inferências: com um capital cultural acumulado, você questiona e dá sentido ao texto. Para fazer inferências, o que é preciso ensinar? A ferramenta (a alfabetização) ou o capital cultural? Nos anos 1970 falava-se da ferramenta. Hoje sabemos que, sem esse capital, a ferramenta não é nada.

Como o professor brasileiro pode fazer essa "aculturação" se não tiver uma formação para isso?

O professor brasileiro que chega à Universidade é diferente do professor que teve apenas a formação no ensino médio,



talvez nem o antigo curso normal, e que vem de uma família sem livro algum em casa. Esse professor não faz distinção entre capital e ferramentas. Os professores que estudam em boas universidades sabem trabalhar com as ferramentas e como ampliar a cultura existente, no entanto...

Mas ferramentas não são tão importantes quanto o capital cultural?

Não no mesmo sentido. Não precisamos de ferramentas na vida diária. Porém, constantemente, fazemos inferências. Se você está dirigindo e um carro vai ultrapassar, você sabe que deve ter cuidado. Não precisa das ferramentas para isso. Pessoas nunca escolarizadas são capazes de entender muitas coisas...

Se você fosse Ministro da Educação do Brasil, o que mudaria de imediato?

O mais importante, na educação no Brasil, é ampliar o número de horas escolares, no dia, no ano e na vida de uma pessoa. Não para os ricos, mas para os pobres. Na França, a criança passa mais tempo na escola do que em casa. Aqui é exatamente o inverso. A escola não tem peso suficiente para ampliar a cultura dos alunos de meios pobres. Para a criança, o problema com a escola é o seguinte: "a que horas eu vou sair?" Sua vida é antes e depois da escola, não é a escola.

O Brasil tem de ampliar a escolarização e organizar, paralelamente, a alfabetização com aculturação contínua na oralidade. Primeiro, a entrada aos seis anos, como aqui em Minas Gerais. Depois aos cinco, quatro, três, dois. Penso ainda que cada coisa nova que o aluno aprende deve ser aprendida na oralidade e redescoberta na escrita. Não se pode deixar o aluno sozinho com o texto para construir uma representação mental de algo que não conhece. E preciso trabalhar gradualmente. Assim, a criança da escola pública terá a mesma chance de escolarização que a de classe alta. O papel da escola é a generalização da comunicação. Em uma sociedade de fato democrática, o que acontece deve fazer sentido para todos.

Na França, quem ensina nas turmas de alfabetização? Existe uma formação especial para o alfabetizador?

Os professores, da primeira seção da escola maternal até o fim da escola primária, têm a mesma formação, o mesmo estatuto. Como a classe de alfabetização é a mais difícil, fica com os novatos. Porque é a classe que ninguém quer pegar. É uma decisão democrática da escola, ou seja, são os mais velhos que ganham (risos). O interessante é que são bem formados. Mas não são muito hábeis e não têm muita experiência...

Qual o problema das turmas de alfabetização?

É a única turma em que, no fim do ano, você sabe se conseguiu ou não. Mas a coisa mais difícil não é ensinar a ler. Ensinar a ler, nós sabemos, a tecnologia tem dois mil anos. O maior problema, mesmo, é o dos alunos que sabem ler, mas não compreendem.

Existe uma cultura escolar! O problema é a escola achar que essa é uma cultura da elite. Há, de fato, um saber. Uma possibilidade de usar esse saber para entender a televisão, falar com o vizinho, entender o professor do seu filho, etc. Essa é a cultura básica que um país democrático precisa. Para mim, essa é a questão central na evolução da democracia escolar.

O que seria essa cultura escolar? Recortes dos cânones literários?

Com certeza. É simples definir: cultura escolar é o que permite entender. O que é preciso saber para entender a cultura de hoje. O que precisa ser ensinado, o que falta, são precisamente as coisas do passado. Os alunos sabem do presente pela TV, pelos amigos, isso não é problema. E estudez explorar a cultura do presente na escola. Ir ao supermercado com a turma e depois fazer um trabalho sobre a organização do supermercado? Não é preciso!


Cultura escolar é o que constitui a identidade nacional. O que devo saber para ser francês, europeu, homem, ser humano. O que devo saber, não só como conhecimento, mas como valor, como julgamento. O que deve saber a criança brasileira... Eis a questão. Tudo o que permite partilhar socialmente os sentidos que encontramos a cada dia, os sentidos dos eventos sociais, os sentidos dos discursos ditos na sociedade. O que é preciso saber para isso? Ai está, exatamente, a cultura escolar.

Para entender o que se vê na TV, o problema no ônibus espacial americano, tem que entender sobre a terra, o céu, a gravitação. Como entender que na entrada da atmosfera pode ocorrer uma explosão? E preciso saber os fundamentos. Eles são a cultura partilhada.

Como o professor poderia se preparar para isso?

O professor pode ajudar o aluno a entender um texto. A população pobre conta é com o professor. Além disso, o que é preciso nesse momento da evolução pedagógica é um livro que seja suficientemente compreensível para que o professor aprenda ao mesmo tempo que o aluno.

Na França, insistimos que o trabalho com a literatura seja feito por meio da oralidade. O professor lê histórias em voz alta e pede para que o aluno conte as histórias, até que todos saibam contar bem e com suas palavras. E como se uma biblioteca se transferisse para a memória dos alunos. Os Parâmetros Curriculares franceses dizem que, ao fim do ano, o aluno deve ser capaz de contar dez novas histórias que foram lidas pelo professor, discutidas e recontadas. A prova deve ser saber contar. Depois de oito anos de escolaridade, uma criança conhecerá, no mínimo, oitenta histórias e será um ótimo leitor, um intelectual (risos). Imagine que biblioteca ele terá na memória! Para o aluno que tem familiaridade com o mundo da literatura, tudo é mais fácil. E preciso, assim, formar o leitor antes de ele ser leitor, quer dizer, é preciso entender o mundo do livro, a cultura escolar, antes de entender as letras.

Eu me lembro muito bem de quando era criança. Meu avô me colocava no colo e lia em voz alta. Aos quatro anos, já sabia muitas histórias de cor. Quando chegava alguma visita, meu avô dizia: "vem cá contar história". E eu contava as histórias que conhecia para os amigos de meu avô. E eu ainda não sabia ler... 

"O que precisa ser ensinado, o que falta, são precisamente as coisas do passado. Os alunos sabem do presente pela TV, pelos amigos, isso não é problema."

saiba mais

Psicogênese da escrita

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO - Magda Becker Soares e Antônio Augusto Gomes Batista (Ceale/MEC, Coleção Alfabetização e Letramento, 2005). Esclarece as principais dúvidas dos educadores sobre alfabetização e letramento, expondo diferenças e complementaridades teóricas entre esses dois processos.

CONSTRUTIVISMO - GRANDES E PEQUENAS DÚVIDAS - Maria das Graças de Castro Bregunci. (Formato, Caderno Intermediário Ceale, Volume 1). Discute os fundamentos dos pressupostos teóricos do Construtivismo e traz uma bibliografia comentada.

PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA - Emília Ferreiro e Ana Teberosky (Artes Médicas, 1985). Com base nos estudos de Jean Piaget e em diferentes pesquisas, as autoras desenvolvem uma teoria de como se dá o processo de aprendizagem da língua escrita.

Contos de Andersen

TEXTOS ORIGINAIS: As editoras Paulus e Ática têm, publicadas, traduções das histórias de Andersen mais próximas do original.

COMO E POR QUE LER OS CLÁSSICOS UNIVERSAIS DESDE CEDO - Ana Maria Machado (Objetiva, 2002). Descreve a história de clássicos da literatura e defende a importância de sua leitura.

UMA VIDA DE CONTOS DE FADAS - A HISTÓRIA DE HANS CHRISTIAN ANDERSEN - Marcos Bagno (Ática, 2005). Uma criança é levada a percorrer magicamente diversos momentos da vida do escritor dinamarquês por meio de uma de suas personagens.

A PSICANÁLISE DOS CONTOS DE FADAS - Bruno Bettelheim (Paz e Terra, 1980). Aborda os contos infantis mais conhecidos e discute seus possíveis significados.

www.hca2005.com: site oficial comemorativo do bicentenário de Hans Christian Andersen.

Imagem em foto. de. de. www.hca2005.com



Teatro na escola

www.educarede.org.br: A seção "Turbinar sua aula" traz dicas para o uso do teatro na educação: formação do grupo, escolha do texto, ensaio, criação do figurino e dos cenários, divulgação, apresentação do espetáculo e debate. Os links apresentam metodologias de trabalho para cada um dos passos.

www.articulate.com.br/importancia_teatro_bonecos.
htm: Site da Cia. Articularte de Teatro de bonecos. Traz atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula, como o teatro de máscaras, sombras, mímica, fantoches e varas. Também disponibiliza exemplos de peças sócio-educativas.

Jornal Escolar

O JORNAL ESCOLAR - Celéstino Freinet (Estampa, 1974). Apresenta princípios didático-pedagógicos para orientar o jornal escolar, com exemplos de como realizar a atividade.

PARA LER E FAZER O JORNAL EM SALA DE AULA - Maria Alice Faria e Juvenal Zanchetta Jr. (Ed. Contexto, 2002). Propõe formas de analisar e de fazer o jornal na escola, mostrando como o processo jornalístico se organiza.

http://www.comcultura.org.br: Site da ONG Comunicação e Cultura, que desenvolve projetos de jornal escolar no Ceará.

http://golansnet.globo.com/educacao/faca.html: Traz informações sobre como fazer o jornal escolar e a história dessa atividade.

Alfabetização e Letramento

Composta por oito cadernos, a coleção articula a formação teórica do professor com a prática em sala de aula, propõe e discute atividades e exercícios. O material faz parte de um dos programas de formação oferecidos pelo Ceale, na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, criada pelo Ministério da Educação.



História dos métodos de alfabetização

ALFABETIZAÇÃO: EM BUSCA DE UM MÉTODO? - Magda Soares (Contexto, 2003, em "Alfabetização e Letramento"). O artigo discute como a busca por um método de alfabetização passa a ser questionada na década de 80, após "mudanças de paradigma" trazidas pelo advento do Construtivismo no Brasil.

ESTUDO COMPARATIVO DOS MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA - Gilda Rizzo (Papeleria America, 1986). Apresenta as principais características, vantagens e desvantagens de cada método de alfabetização, numa visão histórica e comparativa. Apona, ainda, as mudanças provocadas por influência de estudos nas áreas da Psicologia e da Linguística.

LIVROS ESCOLARES E ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO BRASIL (SÉCULOS XIX-XX) - Eliane Peres e Elomar Tambara (orgs.). (Seiva, 2003). Reúne textos vinculados à

pesquisa "Cartilhas Escolares - ideários, práticas pedagógicas e editoriais (MG, MT, RS, 1870-1996)", desenvolvida desde 2001, em parceria, pelas universidades federais de Minas Gerais, Mato Grosso e Pelotas.

MÉTODOS E DIDÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: HISTÓRIA, CARACTERÍSTICAS E MODOS DE FAZER DOS PROFESSORES - Isabel Frade (Ceale/MEC, Coleção Alfabetização e Letramento, 2005). Permite, ao professor, situar-se nas discussões metodológicas e compreender como as mudanças e o pensamento sobre alfabetização alteram os modos de alfabetizar.

OS SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO - Maria do Rosário Mortatti Magnani (Inesp, 2000). Recupera os sentidos atribuídos, ao longo do tempo, à alfabetização e, reconstituindo a história dos métodos de ensino da leitura e da escrita, lança luz sobre as polêmicas atuais acerca do tema.

Aula extra

Teatro como recurso de ensino

As artes cênicas podem ser boa ferramenta para desenvolver leitura e a expressão corporal

.....

APRESENTAÇÕES FORA DA ESCOLA

Muitos professores leiam suas turmas para assistir a apresentações feitas por profissionais. Há também iniciativas de grupos de atores para incentivar visitas ao teatro. Um exemplo é o Galpão Che Horto, espaço mantido pelo Grupo Galpão de Belo Horizonte (MG), que promove a "Semana da Criança no Teatro". A direção do projeto envia para os professores sugestões de pesquisa e sinopses das peças. A proposta é que os educadores discutam previamente com as crianças os conteúdos e contextos das apresentações e que, após cada espetáculo, seja realizado um bate-papo com os atores.

É possível trazer o teatro para dentro da escola? Alguns educadores, com ou sem formação em artes cênicas, trabalham a encenação dos conteúdos ensinados. O teatro na escola permite que o professor adapte, com os alunos, textos literários ou didáticos para representações que, além da leitura, ainda exercitam a expressão oral e corporal das crianças.

Na Escola Estadual Cônego Getúlio, de Patos de Minas (MG), as atividades teatrais são desenvolvidas no projeto "A hora do conto", ligado à disciplina Literatura. A ideia partiu de Inês Mendes, que já foi professora de 1ª a 4ª série e hoje trabalha na biblioteca da escola. O objetivo da proposta, que envolve também temas de outras disciplinas, é despertar o gosto pela leitura, melhorar a produção textual, a ortografia e a comunicação dos alunos, além de promover a integração entre pais e escola.

De início, as representações na Escola Municipal Hélio Pellegrino, de Belo Horizonte (MG) - também produzidas por professores e alunos -, eram ligadas às disciplinas regulares, geralmente ao Português. Mas, desde 2003, as aulas são ministradas por uma professora contratada para trabalhar especificamente o teatro com os alunos. Segundo a diretora da escola, Andréa Silva, foi necessário buscar um professor com experiência em artes cênicas para aprofundar algumas questões mais ligadas ao teatro, como o preparo do corpo e da voz para a encenação e a direção artística.

Atividades teatrais realizadas com crianças em fase de alfabeti-

zação visam, também, à superação de obstáculos na leitura e compreensão de textos. Segundo Andréa Silva, nas aulas de teatro de sua escola há a seleção de alunos com problemas na fala, geralmente relacionados à timidez e à auto-estima. A diretora afirma que "a melhora na memorização de frases e na segurança e sensibilidade para apresentação é perceptível".

Embora seja disciplina de arte recomendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o teatro é ainda uma prática incomum nas escolas. Uma das exceções é a Escola Fundamental do Contro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, que desenvolve o teatro como uma das matérias de Arte, junto com dança, música, artes visuais, e modelagem e construção.

As turmas do segundo ciclo - 3ª, 4ª e 5ª séries - têm aulas semanais com o professor Roberson Nunes, que explora a distinção entre espectador e ator, o momento de ouvir, observar e atuar, assim como busca desenvolver um olhar crítico sobre as artes. Já as preocupações com cenário e figurino são secundárias nas aulas do professor, uma vez que a apresentação não é o principal objetivo. As posturas do narrador, o texto em primeira pessoa e questões psicológicas das personagens estão entre os itens trabalhados. Mas isso não descarta a possibilidade de exibição para os colegas.

O professor admite que o começo é "caótico", mas, com o tempo, a criança aprende a trabalhar seu corpo e suas emoções, além de aprimorar seu relacionamento com os outros. (HELOISA ALVARENGA)

Pela qualidade do ensino público

Instituições de todo o país integram Campanha Nacional pelo Direito à Educação. O movimento também é aberto a participações individuais.

Garantir que todos tenham acesso ao direito básico de receber uma educação pública de qualidade é o objetivo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Criada em outubro de 1999, por instituições da sociedade civil, no contexto preparatório para a Cúpula Mundial de Educação no Senegal (Daacar/2000), suas ações são voltadas para três frentes de trabalho: a valorização do profissional da educação, o financiamento do ensino e a gestão democrática, com o envolvimento da comunidade e da escola no processo educacional.

As atividades da Campanha são desenvolvidas por comitês estaduais, localizados em 13 estados, sob a coordenação geral do Comitê Diretivo, composto por

oito instituições que atuam no âmbito local ou nacional. As 200 instituições que participam do movimento se reúnem anualmente em uma Assembleia Geral. Esse encontro é um espaço para troca de experiências, planejamento de atividades e metas para a Campanha e para eleição do Comitê Diretivo. Os membros desse Comitê se reúnem presencialmente duas vezes ao ano e elaboram teleconferências periódicas para definir as estratégias políticas para o movimento.

Cada um dos 13 comitês estaduais funciona numa das instituições que participam da Campanha, e sua forma de organização é variada devido às particularidades locais. O objetivo da Campanha Nacional é ter comitês estaduais

em todo o país. Uma vez por ano, todos os comitês estaduais se reúnem para trocar experiências, discutir propostas e elaborar um planejamento conjunto.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação conta com a mobilização social e por isso também apoia os indivíduos ou grupos que desejam participar do movimento. Basta entrar em contato com a coordenação pelo telefone (11) 3151-2333 (ramal 133) ou pelo e-mail: campanha@acaoeducativa.org. Mais informações sobre a campanha e sobre onde encontrar uma instituição ligada à temática da educação estão disponíveis no site www.campanhaeducacao.org.br. (HELOISA ALVARENGA)

Aula extra

Jornal combina com sala de aula?

Projetos mostram potencial do jornal para o desenvolvimento dos alunos

Uma atividade que ajuda a despertar o interesse pela escrita e a desenvolver seu aprendizado: essa é a proposta do jornal escolar. O trabalho envolve a produção coletiva de textos e a posterior seleção do que será publicado. As primeiras práticas com o jornal escolar foram realizadas no início do século XX pelo educador francês Célestin Freinet. Seu método propunha o "texto livre" e o jornal como incentivos à escrita. Enquanto o primeiro dá liberdade à criança para escolher o tema e a forma do texto (poema, desenho ou prosa), o segundo permite que ela veja seu trabalho concretizado socialmente, podendo ser visto por outras crianças e pelos pais.

Sem medo de errar

Há 10 anos, a Escola Padre Amorim desenvolve o jornal escolar. Situada na Comunidade Maravilha, uma das regiões mais pobres de Fortaleza, a escola sempre teve problemas com a frequência às aulas e com a dificuldade das crianças com a escrita. "Para os meninos, fazer redação era um bicho de sete cabeças", lembra a idealizadora do projeto, Marluce Maia. A instrução que passou aos alunos foi simples: "escrevam sem medo de errar". Atualmente, o jornal da escola possui quatro páginas e é publicado mensalmente, dando oportunidade a que todos os alunos participem. Marluce explica que o jornal é trabalhado tanto no 1º ciclo quanto na educação infantil: quem já sabe escrever produz textos e os mais novos desenham. Cada criança leva um jornal para a casa, fazendo-o circular na comunidade.

A ideia de Marluce originou o programa "Primeiras Letras", da ONG Comunicação e Cultura que, atualmente, desenvolve ações semelhantes em 119 escolas da rede pública estadual do Ceará, abrangendo 33 municípios do estado. A ONG imprime os jornais escolares e oferece



apoio pedagógico aos professores. A Comunicação e Cultura pretende, ainda este ano, levar seu modelo de atuação para outros estados brasileiros.

Montando a banca

A Escola Estadual Professora Benvenida de Carvalho, que atende crianças e adolescentes da Favela Santo André, em Belo Horizonte, é outro exemplo de trabalho com o jornal. A iniciativa foi da professora de português Marlene Maria Machado, que, em 1999, inseriu o jornal em suas aulas. Antes de iniciar a produção do material, os alunos analisam jornais de grande circulação com a orientação da professora. "Eles ficam tão entusiasmados que criam milhares de textos brincando", comemora Marlene. O jornal é feito à mão, com folhas doadas por uma empresa jornalística local, a custo zero. Cada sala faz seu próprio periódico, que circula nas outras turmas. Os jornais são guardados em uma banca dentro da escola, junto com revistas e outros impressos que possam servir como material didático nos anos seguintes. (RACHEL COSTA)

ALGUMAS OPÇÕES PARA FAZER O JORNAL ESCOLAR:

LIVRO DA VIDA: é um caderno preenchido a cada dia por um aluno da turma, que escreve e ilustra como foi a aula. **JORNAL MURAL:** os textos são fixados em uma parede ou em um mural. As letras devem ser grandes para facilitar a leitura, pois o leitor estará de pé.

JORNAL MANUSCRITO: uma equipe de alunos pode ser designada para ilustrar e escrever um exemplar. Ele servirá como modelo para fotocópias (xerox) que devem ser distribuídas na escola. Outra opção é passar os textos

no quadro para que cada criança copie, ilustrando como achar melhor. Depois o aluno deve ser estimulado a mostrar o jornal produzido para sua família.

JORNAL IMBROCADADO: a matriz do jornal pode ser feita pelos alunos que tenham mais facilidade com a escrita - para não borrar a folha. Na hora de produzir as cópias, outras crianças podem participar. **JORNAL INFORMATIZADO:** se a escola possuir computador, o jornal pode ser feito no Word ou em um dos programas específicos de diagramação (como Quark ou Pagemaker).

Em todos os casos, é fundamental ilustrar bem a publicação, com desenhos ou montagens feitas pelos alunos. É também fundamental fazer o jornal circular na escola e na comunidade. Afinal, jornal é feito para ser lido e comentado.

»» A importância de entender o jornalismo

Para o professor da Faculdade de Educação da UNICAMP, Ezequiel Theodoro da Silva, analisar jornais em sala de aula é uma boa opção, permitindo ao aluno conhecer como a atividade é organizada. "O jornal edita a realidade conforme a visão de mundo dos redatores e dos proprietários do jornal. Discutir isso pode colaborar no amadurecimento político dos alunos", explica ele.

A escola que se interessa em trabalhar com jornais, mas não tem recurso para adquiri-los, pode entrar em contato com a Associação Nacional dos Jornalistas (ANJ). A instituição atua em 19 estados brasileiros com o programa "Jornal e Educação", reunindo empresas jornalísticas que desenvolvem ações em escolas, como a doação de exemplares,

capacitação de educadores para a análise e o incentivo à produção do jornal escolar. "No nosso entendimento, cidadania e leitura crítica caminham juntas", fala a diretora do programa, Carmen Lozza. A lista completa das empresas associadas está disponível no site www.anj.org.br.

Perfil

Vida dedicada a aprender e ensinar

Alfabetizadora aos 17 e mestranda aos 89. Após mais de 75 anos entre trabalho e estudo, professora do interior de Minas não pensa em parar.

MONTAGEM com fotografias de
Fernanda Santos e Heloisa Abaenga.



Olhos claros, cabelos brancos, voz serena e, ao mesmo tempo, muito firme. Dona Clotilde Rezende Brasil é uma mineira típica, daquelas que recebem alguém em casa pela primeira vez como se fosse um antigo amigo. Fala da vida e da profissão sempre com muita lucidez. E histórias não faltam a essa professora de 92 anos, que conta que “esqueceu de se aposentar”.

Dona Clotilde nasceu em Varginha, Minas Gerais, em 1913, e se formou professora em 1930. Naquele tempo, as mulheres, principalmente as de famílias pobres, só aprendiam a costurar e a bordar. Mas ela conta que, para sua sorte, sua mãe batalhou muito e conseguiu matriculá-la em um colégio. Ao terminar o primário, fez uma prova e foi habilitada a ir direto para o curso normal, o que fez com que “economizasse alguns anos”. Logo em seguida, aos 17 anos, começou a dar aulas em um colégio de freiras e, um ano mais tarde, voltou, como professora, ao Grupo Escolar Afonso Penna, onde havia estudado. Permaneceu lá até que fosse inaugurado o Grupo Escolar Bueno

Brandão, na cidade de Três Corações (MG), onde passou a trabalhar e onde vive até hoje.

O casamento não a impediu de lecionar. Como a maioria dos homens daquela época, seu marido se envergonhava de ter ajuda da mulher nas despesas da casa. Ainda assim, Dona Clotilde o deixou morando na fazenda e seguiu com suas aulas na cidade. Os dois filhos ficaram aos cuidados de sua mãe. Quando teve o terceiro, pediu exoneração para ficar em casa.

Mas logo voltou a lecionar: o prefeito da cidade inaugurou uma escola na fazenda onde ela vivia. Na década de 1950, fez o Curso de Orientação para Professoras Rurais, ministrado por Helena Antipoff, em Divinópolis (MG), com o objetivo de preparar a chamada “primeira professora”. Dona Clotilde, que esperava o sexto filho, queria se aprimorar para retomar as aulas no grupo escolar. “Foi muito bom. Voltei afinadinha e recuperei o meu lugar no Bueno Brandão”. A professora voltou a trabalhar na cidade de um modo até então incomum: em dois turnos.

Dona Clotilde deu aulas de muitas disciplinas e para muitas classes, desde turmas de alfabetização até a Universidade. “O meu filho Paulo diz que eu fui quebrando tabu a minha vida inteira. Tudo o que ninguém tinha feito eu fazia.” A aposentadoria veio com dez anos de atraso. Mesmo assim, só parou de lecionar na rede estadual quando ficou sabendo que as professoras recém formadas iriam reivindicar a vaga ocupada pelas aposentadas.

Uma calcificação e uma trombose nos olhos prejudicaram bastante sua visão: porém, nem mesmo com grande dificuldade para envergar, Dona Clotilde deixou de trabalhar ou fazer uma das coisas de que mais gosta: ler. Para isso, usa óculos especiais, uma boa luminária e, às vezes, também um prisma.

O gosto pela leitura vem desde menina, quando lia escondido. Seus pais, apesar de lerem bastante, não permitiam que a filha fizesse o mesmo, pois a julgavam ainda muito nova. “Apanhei muito para não ler, mas lia

tudo que meus pais liam, só que escondido”, lembra. Uma crise de consciência fez com que quisesse “dois livros importantíssimos”, como ela diz: *O crime do padre Amaro* e *Dom João Tenório*. Muito tempo depois, aos 89 anos, o tema de sua dissertação de mestrado foi justamente o autor do primeiro livro: *Eça de Queirós*. “Eu me equilibrei”, fala rindo. A dissertação *Ironia em Eça de Queirós* rendeu a ela uma homenagem da Casa de Portugal de São Paulo, com a comenda da Ordem do Mérito Infante D. Henrique, uma das mais altas honrarias de Portugal.

Em 1965, começou a lecionar na Unicor (Universidade Vale do Rio Verde), onde também era uma aluna do curso de Letras e onde trabalha até hoje, três vezes por semana. No início, dava aulas de Português, mas há algum tempo o Reitor - que na infância foi seu aluno - propôs que passasse a ser assessora e trabalhasse esclarecendo dúvidas dos alunos.

Dona Clotilde ficou conhecida em todo o Brasil por causa do texto *Aprendo porque amo*, escrito por Rubem Alves, seu ex-aluno. Ao se reencontrar com sua antiga professora, ele a homenageou com outro texto: *A dona Clotilde, modesta professora*. Dona Clotilde considera de extrema importância o papel da alfabetizadora na vida de uma criança e, por isso, acha que elas deveriam ser mais bem preparadas. “Uma maldade ou um desaforo para uma criança dói demais da conta”, diz. Ela explica que o pensamento que sempre norteou sua vida foi “ensinar alguma coisa que dê resultado, que faça bem para os alunos”.

Cansaço é uma queixa que Dona Clotilde não faz. Ela vai se adaptando às novas necessidades e segue sua rotina de afazeres sempre com muita disposição e empenho. Segundo ela, o trabalho ajuda a passar o dia e, por isso, nem pensa em parar. Se, no início da carreira, o que chamava a atenção era sua pouca idade, hoje a situação é inversa. “Onde entrava eu era a mais nova. Agora eu posso jurar que, em qualquer lugar que eu for, eu sou a mais velha”, diz aos risos. (FERNANDA SANTOS)

ASSINATURAS DO JORNAL LETRA A

Instituições, secretarias de educação, universidades, escolas e professores podem assinar o Letra A.

Mais informações: comunicacao@fae.ufmg.br
ou (31) 3499 53 34



O jornal *Letra A* é uma ação da Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério da Educação.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Luiz Inácio Lula da Silva
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Fernando Haddad
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: Francisco das Chagas Fernandes
DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: Jeanete Beauchamp
COORDENADORA GERAL DE POLÍTICA DE FORMAÇÃO: Lydya Bechara

Ministério
da Educação

