

letra

o jornal do alfabetizador

ISSN 1808-0650



Belo Horizonte, março/abril de 2008 - Ano 4 - nº 13

8 **Escolas do campo**
Como superar as dificuldades e os preconceitos

12 **Marcos Bagno**
Entrevista especial sobre variação lingüística e ensino da língua

6 **Ambiente alfabetizador**
Interação mediada com objetos de escrita facilita aprendizado

3 **Troca de idéias**
Conheça duas opiniões diferentes sobre dislexia

7 **Livros de Teatro**
Uma boa leitura na sala de aula

Diversidade, variações e ampliação das linguagens



A educação da população rural hoje se afirma como 'educação do campo', distanciando-se da idéia de 'educação para o campo', historicamente apoiada em concepções e valores urbanos. Embora os discursos sobre esse assunto tenham incorporado o grande salto significativo dessa troca de preposições, os números mostram que ainda há muito a ser conquistado para garantir o acesso à educação e à continuidade dos estudos dos alunos do meio rural. Esse é o motivo da escolha desse tema para a reportagem principal do *Letra A*, na qual se podem ouvir vozes que se completam. Se por um lado ganha força a idéia de que considerar a diferença é incorporar a riqueza dos sujeitos e dos espaços de educação; por outro, constata-se a necessidade de ampliação, em vários sentidos, dos horizontes desses sujeitos. Assim, fica evidente, entre outros aspectos, que a idéia de ensinar/aprender várias linguagens, incluindo a considerada padrão, como instrumento de luta, continuará a ser pertinente para todo tipo de escola, como bem nos ensina Magda Soares.

O respeito à diversidade deve-se dar em todas as suas dimensões, desde os modos de funcionamento das escolas até os modos de dizer/escrever/ler e de aprender. Aprender com a diferença acreditando que todos precisam ter acesso aos bens relativos à cultura escrita. Quanto menor o acesso ao mundo da escrita, por uma série de desigualdades sociais, maior deve ser o compromisso das escolas em incentivar os usos sociais da língua. Isso significa incentivar os usos próprios de cada comunidade e, ao mesmo tempo, oferecer oportunidades para que os alunos possam construir representações sobre modos de dizer, de escrever e de ler que, mesmo não fazendo parte de sua realidade, têm alguma influência sobre ela. Esperamos que este seja mais um aprendizado que nossos leitores realizem e reforcem com esta edição.

Neste número, o *Letra A* entrevista Marcos Bagno, um dos mais expressivos pesquisadores brasileiros da sociolinguística. Bagno não separa o seu principal objeto de estudo, as variações lingüísticas, da proposta política de luta contra o preconceito lingüístico. Ele nos ajuda

a compreender que as variações são partes constituintes do processo social de funcionamento da língua viva. São manifestações de mudanças relativas ao tempo histórico, aos espaços/regiões, às diferenças entre classes sociais e grupos culturais e, também, aos usos da escrita em diversas situações.

Dessa reflexão decorrem pelo menos duas conseqüências: a primeira refere-se à postura do professor nas interações orais em sala de aula. Os modos de dizer de mineiros, baianos, gaúchos, dentre outros, rurais/urbanos, de crianças/jovens e adultos, precisam ser percebidos em sua riqueza e tomados, com um olhar curioso e não preconceituoso, como oportunidades de abordagem para o estudo das variações na escola.

A outra conseqüência se refere à forma de se ensinar a escrita. A língua viva não se prende à gramática, que é apenas um dos meios de se compreender e de organizar o estudo sobre a língua. Daí, a ênfase na necessidade de trabalho com diferentes tipos de letramento. Somente refletindo sobre essas diferenças, em situações de imersão e uso da escrita e da oralidade, é que os alunos aprendem a desvendar o mundo da cultura escrita. Várias experiências abordadas neste número, como as propostas de trabalho com correspondências, rótulos, leitura de textos teatrais, ajudam a mostrar como vivenciar essa língua viva na escola. As condições para o letramento também merecem a atenção desta edição, levando-se em conta a importância do ambiente alfabetizador na sala de aula. Esse ambiente deve ser construído não apenas com a presença física de vários tipos de textos, mas como espaço cultural onde devem conviver as mais variadas escritas que chegam de fora da escola com outras que são necessárias para uma boa escolarização da escrita.

Com este número, nosso jornal inaugura uma seção denominada *Classificados Letra A*. Nesse espaço você encontrará dicas e sugestões para o trabalho em sala de aula com base em relatos de experiências bem-sucedidas com projetos realizados por professores colaboradores. O próximo projeto publicado pode ser o seu.

GRANDE ABRAÇO DE
ISABEL FRADE E ZÉLIA VERSIANI

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

CONSELHO DE LEITORES

Participe de debates entre professores e equipe do *Letra A*, conheça mais sobre a produção das matérias e dê sugestões de temas e abordagens para os assuntos tratados nos próximos números. Os encontros do Conselho de Leitores são realizados na Faculdade de Educação da UFMG. Para agendamento de turma de Pedagogia, Letras ou Normal Superior ou para saber mais sobre a próxima reunião aberta: letra.a@fae.ufmg.br ou (31) 3409 5334.

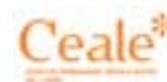
PARTICIPE DO CLASSIFICADOS LETRA A!

Você realizou algum projeto inovador com seus alunos envolvendo o aprendizado ou desenvolvimento da leitura e da escrita? Escreva contando a sua proposta e os resultados alcançados. Podem participar do *Classificados Letra A* professores alfabetizadores (até 4ª série ou ciclos equivalentes) de qualquer escola pública do Brasil. Envie também o número do seu telefone e o telefone da escola para entrarmos em contato. Escreva para: letra.a@fae.ufmg.br ou Ceale – Faculdade de Educação da UFMG – Avenida Antônio Carlos, 6627, Campus Pampulha, 31270-901, Belo Horizonte, MG

EXPEDIENTE

Reitor da UFMG: Ronaldo Tadêu 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 Cambraia 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 Frade | Editora de Jornalismo: Sílvia Amélia de Araújo (MG09785jp) | Projeto Gráfico: Marco Severo | Diagramação: Marco Severo | Reportagem: Andrea Rodrigues, Flávia Moraes, Igor Lage, Juliano Ferreira, Lygia Santos, Paula Alkmim 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



O que é dislexia?



ANGELA NICO - fonoaudióloga, psicopedagoga clínica e coordenadora científica da Associação Brasileira de Dislexia

A dislexia é um dos distúrbios de aprendizagem que aparecem no momento em que a criança aprende a ler, escrever e copiar. É diferente de outros distúrbios que surgem quando a criança muda frequentemente de escola, falta muito às aulas ou quando ela está despreparada para passar pelo processo de alfabetização. Esses não são casos de dislexia. De todas as crianças com dificuldades de aprendizagem, de 5% a 17% são disléxicas.

Existem dois tipos de dislexia. A que se apresenta como uma dificuldade de aprendizagem durante o processo de alfabetização é a dislexia de evolução, ou seja, a criança já nasce com ela e não existe cura. O outro caso, conhecido como dislexia adquirida, ocorre quando a criança ou adulto passa a apresentar dificuldades na leitura e na escrita após sofrer certos tipos de lesões no lado esquerdo do cérebro, que é a área da linguagem.

O diagnóstico da dislexia é feito por exclusão. Uma equipe multidisciplinar formada por fonoaudiólogos, psicólogos e psicopedagogos trabalha em conjunto para detectar o distúrbio por meio da exclusão de outros problemas. Por exemplo, a criança com dislexia não pode ter problema de visão, audição ou fala. Todas as outras possibilidades devem ser cheçadas e excluídas. Crianças com dislexia de evolução não possuem nenhum outro tipo de dificuldade, além daquelas que se apresentam durante a alfabetização. Geralmente a inteligência dos disléxicos está acima da média.

É necessário que os educadores conheçam esse distúrbio para acolher a criança disléxica. Dedicar um pouco mais de tempo e atenção a este estudante, aplicar mais provas orais do que escritas são ações válidas. No Brasil, não há escolas especializadas em dislexia, embora algumas modifiquem o currículo para receber alunos com esse transtorno. É importante que professores da rede pública possuam uma maior capacitação na área da dislexia, porque eles também precisam saber do que se trata esse transtorno.

Dislexia é doença neurológica que afeta a linguagem escrita. Foi descrita no século 19, em adultos que, por trauma craniano severo ou doença neurológica, perdiam o domínio, já estabelecido, da linguagem escrita, com lesões anatômicas e seqüelas neurológicas evidentes. Não é dela que falamos. Questionamos a Dislexia Específica de Evolução: crianças que, por uma disfunção cerebral, teriam comprometimento exclusivo da aprendizagem (no máximo, estendendo-se ao comportamento). O nome pomposo se explica: específica porque sem outros sinais neurológicos; de evolução porque tende a desaparecer. Algo estranho no ar... Ao menos, nos ares médicos.

Inata, prejudicaria a leitura/escrita, por "disfunção neurológica comprovada ou presumível", os famosos Transtornos por Déficit de Atenção e Hiperatividade. Doença neurológica presumível? É o que dizem as Academias Americanas e Brasileiras de Pediatria e de Psiquiatria. A justificativa real é que a medicina, há 112 anos apregoando sua existência, jamais conseguiu prová-la cientificamente, nem os TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). Não há critérios precisos para o diagnóstico, obrigatórios em ciência, até para gripe, ainda mais em neurologia. Como distinguir a criança "disléxica" da mal alfabetizada? Não por provas que usam linguagem escrita, como é feito.

Por trás, promissor mercado: clínicas para distúrbios de aprendizagem proliferam e a psicopedagogia surge no vácuo. Mais atrás, o interesse econômico da indústria farmacêutica. Remédios com ação não comprovada, para "doenças" que não se provou existir. O que acontece ao adolescente que vem tomando estimulante do sistema nervoso, aparentado de anfetaminas, desde quatro, cinco anos? De certo, uma previsível maior dependência de outras drogas do que os adolescentes em geral.

Não negamos a existência de diferentes modos de aprender e de lidar com a linguagem escrita; rechaçamos sua transformação em falsas "doenças", escamoteando os determinantes políticos e pedagógicos da escola.

(TEXTO ESCRITO COM A COLABORAÇÃO DE CECÍLIA AZEVEDO LIMA COLLARES — PROFESSORA ASSOCIADA APOSENTADA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP. LIVRE-DOCENTE EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL)



MARIA APARECIDA AFONSO MOYSES - médica, professora titular de Pediatria da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp.

DICIONÁRIO DA ALFABETIZAÇÃO

Numeramento

Se as discussões sobre a inserção no mundo da leitura e da escrita levaram à necessidade de se distinguir os termos *Alfabetização* e *Letramento*, também na Educação Matemática surgem termos como *Numeramento*, *Numeracia*, ou *Letramento Matemático*, marcando uma distinção em relação às expressões *Ensino de Matemática* ou *Alfabetização Matemática*, relativas aos aspectos mais técnicos do aprendizado matemático.

Autores brasileiros têm preferido o termo *Numeramento* ao *Numeracia*, como tradução do inglês *Numeracy*, talvez ecoando o que ocorreu com *Letramento (Literacy)*, que prevaleceu no Brasil sobre *Literacia*, mais freqüente em Portugal.

Muitas vezes, vemos concepções de *Numeramento* colocadas quase que nos mesmos termos das elaborações sobre o

Letramento, transferindo as considerações sobre a apropriação da cultura escrita para a discussão sobre o acesso ao conhecimento matemático. Esse paralelismo tem sido relevante na busca de se distinguir a preocupação com o ensino da matemática formal (a *Alfabetização Matemática*) dos esforços para compreender e fomentar os modos culturais de se "matematicar" (*Letramento Matemático* ou *Numeramento*) em diversos campos da vida social (até mesmo na escola).

As concepções de *Numeramento*, porém, se distinguem um pouco dessa perspectiva, quando se passa a considerá-lo como uma dimensão do *Letramento*. Ou seja, como o *Letramento* envolve as condições para que o sujeito

atenda às demandas de uma sociedade grafocêntrica, conclui-se que, para isso, ele precisa mobilizar conhecimentos diversos, entre os quais se destacam conhecimentos matemáticos, por sua recorrência no modo como as sociedades grafocêntricas se organizam e se comportam.

Essa concepção de *Numeramento* a ponta, assim, para uma compreensão do fenômeno da educação matemática como parte de um esforço para ampliar possibilidades de leitura crítica do mundo, por meio da qual o sujeito possa identificar intenções e estratégias de adaptação ou de resistência, e mesmo de transgressão, aos modos de organização e produção de uma sociedade regida pela palavra escrita.

MARIA DA CONCEIÇÃO FERREIRA REIS FONSECA - professora da Faculdade de Educação da UFMG e consultora do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf)



Troca de correspondências

Praticar a escrita e fazer amigos

O projeto "Cartas", elaborado pela professora Raimunda Rodrigues, da 1ª série da Escola Municipal Dom Cordelino Silveira Matos, em Contagem (MG), tem como meta aperfeiçoar a escrita e a leitura das crianças pela troca de cartas. Rai (como a professora é conhecida) conta que teve a idéia do projeto no Natal de 2006, época em que as crianças enviam suas cartinhas para Papai Noel. Para que as cartas de seus alunos não ficassem sem resposta, a professora pediu a amigos que fossem "Papais Noéis" das crianças, atendendo aos seus pedidos e se correspondendo com elas. A iniciativa deu tão certo que a professora resolveu expandir o projeto e manter a correspondência entre crianças e adultos durante todo o ano passado. "O projeto teve ótima aceitação por parte dos correspondentes. Se eu tivesse 50 alunos, conseguiria arranjar 50 amigos para se corresponderem com eles. Eles foram muito importantes em todo o projeto", diz Rai.

Segundo Rai, apesar de a escrita ter sido a maior dificuldade – as crianças ainda começavam a construir os próprios textos –, os alunos realmente evoluíram no processo de alfabetização com o projeto. "Além de as crianças trabalharem com as cartas, que são um

tipo de produção de texto diferente, a possibilidade de se corresponderem com outras pessoas foi um fator que contribuiu para incentivá-las a construir seus próprios textos", afirma. A professora conta ainda que os alunos aprenderam a usar o dicionário para tirar suas dúvidas ortográficas e passaram a usá-lo com mais frequência. Entre os alunos que participaram do projeto, havia quatro crianças com paralisia cerebral. Mesmo com as dificuldades, elas se envolveram com a iniciativa. A única diferença é que elas ditavam o conteúdo das cartas e Rai as escrevia.

Com grande aceitação por parte dos pais dos alunos e da direção da escola, Rai dará prosseguimento ao projeto em 2008, acompanhando sua turma agora na 2ª série. Porém, a troca de cartas acontecerá entre seus alunos e os alunos da professora Adriana Lopes, da Escola Estadual Orócio Murgel Dutra. Adriana, amiga de Rai, é professora da 1ª série e sua turma é de crianças ainda não alfabetizadas. Segundo ela, "o fato de os alunos ainda não saberem ler e escrever não será um entrave, e sim um facilitador para que eles possam produzir bons textos desde cedo". (JULIANO FERREIRA)

Para cada leitura, um significado

Ler histórias e falar de livros

Professora do 1º ciclo da Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG, Mônica Dayrell observou que muitos alunos tinham pouca familiaridade com a leitura e com a língua escrita. A saída que encontrou foi levar as crianças para a aprendizagem da escrita através da leitura e, gradativamente, ensiná-las a entenderem o significado do que estão lendo. "É preciso trabalhar a alfabetização dentro de um contexto, mostrando para as crianças que não é só ficar juntando sílabas e frases desconexas".

A professora organiza e prepara todo um ritual de leitura e contação de histórias. A criança primeiro aprende a ouvir e a contar uma história e depois começa a desenvolver habilidades para lê-la. Aos poucos, vai aprendendo a decifrar a capa, o título do livro, o autor, a editora até chegar ao entendimento da história. Músicas e poesia também são trabalhadas nessa perspectiva.

Mônica Dayrell conta que no início é muito difícil, quase desanima. "Alguns alunos não têm paciência e acham que é coisa de bebezinho". Para ela, é preciso mostrar aos alunos que cada história tem seu significado e despertar neles o gosto pela leitura. Os alunos são incentivados a fazer uma espécie de divulgação das obras que gostam. "Vou construindo textos com eles nos quais eles sugerem para as outras pessoas lerem os livros. A gente discute, refaz, às vezes o processo é demorado e leva até duas semanas", explica Mônica. E o exercício não fica só na sala de aula. Os alunos também vão à rádio UFMG Educativa falar dos livros como sugestão de leitura.

Os resultados, segundo a professora, têm sido satisfatórios, pois, ao longo de seu trabalho, seus alunos têm manifestado o desejo de aprender a língua escrita para lerem sozinhos. "Eles desenvolvem autonomia e competência de leitor e começam a ir à biblioteca em busca de livros. Os pais que muitas vezes têm pouco acesso à leitura também se interessam e pedem para os filhos trazerem livros para eles", conta. (PAULA ALKMIN)

Brincadeiras com a escrita

Pesquisar, brincar e registrar

Quem disse que brincadeira não combina com sala de aula? A professora Maria Auxiliadora Argolo Silva, com seu projeto "Brinquedos e brincadeiras", mostra que a diversão contribui para o aprendizado das crianças. O projeto, desenvolvido junto a duas turmas de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Cid Passos, em Salvador (BA), partiu do repertório de brincadeiras dos próprios alunos.

Auxiliadora disse que, no início, estimulava o ato de brincar por brincar, sem cobranças, mas também sem esquecer da leitura e da escrita. "Depois de nos divertirmos com as brincadeiras musicadas, eu escrevia a cantiga no quadro e, assim, propunha atividades com a letra dentro do ensino da Língua Portuguesa", conta.

A professora trabalhou os versos de várias formas: distribuía frases soltas das músicas para serem colocadas na seqüência correta pelos alunos ou tirava algumas palavras da cantiga para que eles pudessem completá-la, dentro da capacidade de escrita de cada um. Além da leitura em voz alta, os alunos puderam produzir textos voltados para o assunto do projeto. Trabalhar a leitura e a escrita foi um grande desafio para a professora. "Tive dois alunos com mais dificuldades, um autista e um com Síndrome de Down e, mesmo assim, eles participaram bastante, da maneira deles".

Uma das maiores preocupações de Auxiliadora foi tornar a alfabetização um aprendizado envolvente, despertando nos alunos o interesse pelo registro e pelo passado. Para isso, uma das tarefas era que os estudantes fizessem em casa uma pesquisa com seus pais sobre os jogos de sua infância. "Assim que eles trouxeram as entrevistas e a gente socializou, muitos ficaram surpresos porque eles brincavam das mesmas coisas que os pais brincaram na infância", comenta.

Satisfeita com o resultado do projeto, Auxiliadora vai desenvolvê-lo de novo neste ano. Ela afirma que o resultado foi muito gratificante. "A relação entre eles melhorou bastante com o respeito pelas diferenças e até pelas próprias regras da brincadeira. Na escrita e na leitura, eles deram um salto muito grande". (ANDREA RODRIGUES)

Rótulos

Produtos consumidos no dia-a-dia das crianças podem auxiliar a alfabetização ampliando o conhecimento sobre os usos da leitura e da escrita (VICENTE CARDOSO JÚNIOR)

e embalagens

Materiais encontrados facilmente em toda casa ou até mesmo na lancheira das crianças podem ser um apoio bastante útil para a alfabetização. As embalagens e os rótulos de produtos diversos, quando levados para a sala de aula, permitem desenvolver atividades interessantes sobre esse gênero textual.

Antes mesmo de entrar para a escola, a criança observa embalagens e rótulos do que é consumido ao seu redor. Maria Lúcia Castanheira, pesquisadora do Ceale, diz que, mesmo sem dominar o código da escrita, "a criança já começa a se perguntar quais são as características desses materiais e como eles funcionam". A finalidade expressamente comercial de rótulos e embalagens permite abordar o aspecto estético que envolve a escrita. Pode-se discutir, a partir deles, como os diferentes tipos de letras, a variação de cores e outros elementos que fazem parte dessa composição podem servir para "agradar aos olhos" do consumidor.

A professora da Escola Estadual Nossa Senhora da Glória, em Manaus (AM), Jaqueline Dias, usa esse gênero textual na alfabetização. Ela afirma que, no contato com esses materiais, antes de entrarem para a escola, "as crianças já 'lêem sem ler', o que as motiva a aprender a leitura e a escrita". Isso porque elas já reconhecem o nome de vários produtos e se valem disso no seu dia-a-dia. A articulação das duas realidades (casa e escola) permite realizar "um processo de ensino que leva a criança a compreender e a valorizar os usos sociais da escrita", destaca Maria Lúcia Castanheira.

Cidadania e interdisciplinaridade

Para Jaqueline Dias, o envolvimento dos alunos com esse tipo de texto é muito maior do que com cartilhas que trazem "frases totalmente deslocadas da realidade em que as crianças vivem". Ela desenvolveu um projeto propondo o uso de rótulos e embalagens numa turma de alfabetização e diz que o retorno foi bastante positivo. "Os alunos achavam fácil

porque aquilo fazia parte da vida deles, então houve um aproveitamento maior e uma maior recepção também", relata.

Como sua escola fica nas proximidades de um igarapé, Jaqueline Dias também achou interessante discutir com seus alunos o destino que a comunidade vinha dando aos rótulos e às embalagens dos produtos que consumiam. "Fizemos campanhas de limpeza do igarapé com os moradores e isso os conscientizou sobre um melhor destino final para o lixo".

As atividades com esse tipo de material dão grande margem para o diálogo com outras disciplinas. Paula de Fátima Cavagnari, quando era professora da Escola Municipal Cecília Meirelles, em Cambé (PR), desenvolveu, durante todo o ano letivo de 2005, um trabalho explorando papéis de bala na alfabetização. Estimulando seus alunos a investigarem tudo o que podia ser lido nessas embalagens, ela colocou o ensino do código da escrita sempre em contato com outras áreas do conhecimento. Da simples leitura das embalagens, as crianças passaram, por exemplo, à análise de mapas, quando foram procurar a localização das fábricas de cada bala.

Outra experiência interessante ocorreu no Centro Educacional Municipal Padre Avelar, em Mariana (MG). A professora Cida Brandão conta que também recorreu a rótulos e embalagens em uma turma de alfabetização e o projeto rendeu um bom envolvimento das crianças com esse gênero textual. "A partir daquele momento, elas passaram a fazer análise de rótulo mesmo: sempre estavam olhando a data de validade, valor nutricional, peso", relata a professora. Ela conta que até mesmo uma palestra com um nutricionista fez parte do projeto, pelo grande interesse que seus alunos tiveram na análise da tabela nutricional.

Maria Lúcia Castanheira diz que a interdisciplinaridade "é um aspecto importante no processo de alfabetização, porque a leitura e a escrita são necessárias em diversas áreas do conhecimento". Com criatividade e atenção à curiosidade das crianças, o professor sempre pode propor boas relações com assuntos de outras áreas. Rótulos e embalagens possuem uma variedade de informações interessante para isso.

CRIANDO E RECRIANDO EMBALAGENS

Se as crianças entendem a estrutura textual de um rótulo e a sua função, também são capazes de produzir. Maria Lúcia Castanheira propõe que a confecção de rótulos e embalagens em sala de aula pode ajudar a compreensão da criança sobre esse uso social da escrita. "Se a criança observa e conversa sobre o papel desses rótulos, também pode ser desafiada a produzir alguns e a justificar suas escolhas", sugere a pesquisadora. A partir disso, também pode ser estimulada "a reflexão sobre o desejo e a necessidade do consumo", completa.

Cida Brandão lembra que outra atividade bastante envolvente é a construção de brinquedos reutilizando embalagens. "No nosso projeto, fizemos questão de frisar a questão do lixo, então trabalhamos com os alunos a possibilidade de reaproveitamento de muitas dessas embalagens", relata. No final, montaram uma feira onde foram expostos os brinquedos criados a partir daquilo que, antes, viraria lixo.



Ambiente Alfabetizador

O ambiente da sala de aula pode facilitar a alfabetização ao estimular práticas de leitura e escrita (FLÁVIA MORAES)

As crianças chegam à sala de aula e logo se sentam, à espera de mais um texto que será lido. É assim que começa cada aula da professora da 1ª série da Escola Estadual Fioravante Iervolino, em Guarulhos (SP), Aparecida Biruel. “Eu sempre seleciono um texto de qualidade para esse momento, que é de leitura por prazer”, explica. Os gêneros textuais que Aparecida Biruel lê para os seus alunos podem ser encontrados em caixas na própria sala de aula, em um cantinho de leitura com gibis, livros de literatura infantil, poesia, jornais etc. “Eles também gostam de desenhar e tentar escrever sobre o que foi lido”, conta. O objetivo é criar um ambiente alfabetizador, espaço que desperte nessas crianças o gosto pela leitura e pela escrita.

Para a professora da Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Carmen Sanches, ambiente alfabetizador é aquele em que a linguagem escrita está presente com sentido, significado e função social. “Essa linguagem tem que estar presente, mas não pode estar desarticulada do mundo. As pessoas têm que usar, praticar e pensar sobre a escrita”, afirma.

A professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Cláudia Gontijo, integrante da linha de pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFES, explica que “o espaço da sala de aula deve ser rico em experiências e objetos que possam ser utilizados para ler e escrever”. Na interação, “experiências com leitura e escrita são construídas pelos próprios professores, que são os mediadores na relação da criança com os objetos culturais presentes em sala de aula”, destaca Cláudia. A coordenadora do Núcleo de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, Sara Mourão, diz que o ambiente alfabetizador não precisa ser somente o espaço físico, e sim incluir também os recursos didáticos utilizados pelo professor. “A conjugação da metodologia, da organização da sala de aula e de práticas de leitura e escrita formam um conceito mais amplo do que é ambiente alfabetizador”, explica.

Na sala de aula

Cartazes e figuras colados na parede podem atrair os alunos, mas não são elementos que garantem auxílio para a alfabetização. Se a função desses objetos fosse mesmo tão direta, “a presença constante de propagandas, *outdoors* e demais escritos no dia-a-dia seria suficiente para alfabetizar a todos, sem a necessidade de se frequentar uma escola”, explica Carmen Sanches. “Coisas escritas por todos os lados não garantem o aprendizado, porque falta a interlocução com esses elementos”, acrescenta.

A coordenadora intermediária da educação infantil de Taguatinga, no Distrito Federal, e ex-professora de crianças de 6 anos, Márcia Gondim, conta sobre a época em que não ensinava às crianças o que considerava que elas podiam aprender sozinhas. “Esse foi um dos grandes problemas que nós, professores, tivemos alguns anos atrás. A gente deixava os brinquedos nas mãos dos alunos e pronto”, relembra Márcia. Esse pensamento, porém, sofreu modificações. “Descobrimos que era preciso sentar junto, interferir e ver a opinião dessas crianças”. Cláudia Gontijo também acredita que a exposição à linguagem escrita, por si só, não implica a aquisição de saberes. “Não adianta colocar uma série de materiais escritos na classe sem mostrar para a criança que ler e escrever são formas de diálogo com outras pessoas. Porque, caso contrário, fica o ensino da técnica pela técnica”, argumenta a professora da UFES.

A professora da 2ª série da Escola Municipal Professora Veneza Guimarães de Oliveira, em Santo Antônio dos Campos,

distrito de Divinópolis (MG), Ivani de Oliveira, conta que costuma fazer rodas de conversa com os seus alunos. As crianças falam sobre assuntos vistos em livros, jornais, revistas e jogos. Depois se dividem em grupos e cada um deles elabora uma parte dos cartazes com as conclusões, que são colocados em sala de aula. É importante que os materiais afixados na sala sejam coerentes com as práticas de leitura e escrita neste contexto. “E nunca deixo os cartazes por tempo demais”, destaca Ivani.

“Esse tipo de material, construído junto à criança, torna-se significativo para ela e determinante para o seu bom aprendizado”, diz a professora de Psicologia da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Luciane Manera. A pesquisadora explica que o importante é mostrar aos alunos o que é aquilo e porque está ali, para que esses objetos não sejam apenas enfeites na sala de aula. Para ela, “o que garante o aprendizado é a interação do aluno com a escrita e a atuação de um sujeito mediador entre o conhecimento e o aluno”. Já o professor, para poder fazer essa mediação, tem que ser um bom usuário da linguagem escrita. “O material sozinho pode pouco”, diz Carmen Sanches.

A utilização dos textos pode ser mais livre e espontânea, mas é preciso organização. Aparecida Biruel planeja e distribui o tempo que tem em vários momentos. “Temos a hora da leitura, a hora do brinquedo, a hora de ouvir e a hora de falar. Eu tenho consciência dos objetivos que quero atingir em cada um desses momentos”, conta.

Fora da escola

Nenhuma criança chega à escola sem saber nada. Geralmente, desde o nascimento, as pessoas convivem com uma série de elementos escritos e falados que irão compor uma espécie de estoque cultural. “Uma criança que tem em casa um ambiente alfabetizador entra na escola em vantagem com relação à criança que não o tem”, pontua Luciane Manera. A leitura diária de um jornal pelo pai, a mãe que escreve uma lista de compras ou mesmo o irmão que lê gibis faz com que a criança ainda não alfabetizada verifique a funcionalidade dos materiais de leitura e de escrita.

A falta desse ambiente alfabetizador em casa, entretanto, não significa que o aluno está fadado ao fracasso. “O que acontece é que ele tem mais chances de demorar a se alfabetizar, já que teve pouco contato anterior com os objetos escritos”, comenta a professora da UFJF. Com ou sem apoio familiar, é papel do professor se envolver “com o processo de alfabetização dos alunos. Ele deve estar sempre disponível para responder às perguntas das crianças e para dialogar com elas”, afirma Sara Mourão.

DIVERSIDADE DE MATERIAIS - Confira mais algumas dicas para a construção de um ambiente alfabetizador em sala de aula:

CARTAZES - Feitos por professores e alunos ou recebidos pela escola, os cartazes podem ficar expostos em sala de aula o tempo que for necessário para o seu uso.

CORRESPONDÊNCIAS - A troca espontânea de bilhetes e cartas das crianças entre si, com a professora e outras pessoas deve ser estimulada.

CANTINHO DE LEITURA - Os livros devem estar disponíveis a qualquer momento para os alunos. “Os professores devem ler bastante para as crianças, encontrando novas formas de contar histórias. Fazer uma rodinha, sentar no chão e ler”, sugere Márcia Gondim.

JOGOS - “Jogos auxiliam bastante na alfabetização e alguns podem ser confeccionados pelas próprias crianças”, diz Cláudia Gontijo. É interessante ter jogos que estimulem o reconhecimento ou a escrita de letras e palavras, ou ainda que utilizem números e figuras geométricas.

Entre rubricas e diálogos

O gênero teatral, pouco explorado nas escolas brasileiras, estimula a leitura e desperta o interesse pelas Artes Cênicas

(IGOR LAGE)

Quem nunca imaginou ser um personagem de sua história favorita? Andar por cenários imaginários e conversar com pessoas que só existem nas páginas de um livro? Essa possibilidade de se enveredar por um mundo de fantasias é característica marcante na literatura infantil, mas são os textos teatrais os que mais aproximam esse universo paralelo da realidade.

“O mundo da criança gira em torno do brincar de faz-de-conta, que é um dos principais fundamentos da linguagem teatral”, afirma o doutor em Educação e mestre em Artes, Ricardo Japiassu. Ele explica que o texto teatral, por ser escrito

com a finalidade da representação, possui uma estrutura diferente dos textos em prosa ou em verso, que são mais comuns nos currículos escolares. A atriz, diretora e professora de teatro Cida Falabella defende que essa estruturação estimula a curiosidade e o interesse dos alunos, além de ajudar a desenvolver habilidades que outros gêneros literários não trabalham com tanta ênfase. “Os textos teatrais são muito ricos. É uma forma de escrever diferente que amplia o olhar da criança e faz ela se expressar de uma maneira mais rica também”, diz Cida.

Nem só de palco

O uso de textos teatrais nas salas de aula ainda é muito restrito e pouco difundido. “Muitas pessoas pensam que a leitura do texto teatral interessa somente a atores e diretores. É um equívoco considerar o texto teatral inadequado por ter nascido para ser representado”, afirma o diretor de teatro e professor de literatura Fabiano Grazioli. Ele comenta que há diversos modos de aproveitar o texto de teatro em sala de aula e que, mesmo sendo escrito e organizado para facilitar sua montagem nos palcos, o texto teatral pode ser utilizado somente como leitura.

Uma proposta é realizar a leitura coletiva dentro da própria sala de aula, trabalhando a entonação e a oralidade, designando cada aluno como responsável pelas falas de um personagem ou por ler as rubricas, que são as marcações do texto a respeito de cenário, figurino, ambientação etc. Essa leitura é conhecida como Leitura Dramática e é geralmente o exercício inicial no processo de montagem de um espetáculo.

Porém, fazer uma Leitura Dramática não significa que a peça deva ser representada: a leitura em si já é um exercício importante. Além disso, é possível realizar um estudo do texto, assim como se faz com outros gêneros mais recorrentes nos livros didáticos, analisando suas personagens, sua linguagem e outros aspectos.

Cida Falabella lembra que é necessário certo cuidado na escolha da obra a ser utilizada em sala de aula. “O texto para teatro deve ser trabalhado dentro de um contexto, com adequação dos textos escolhidos à idade e ao perfil dos alunos”, alerta. Fabiano Grazioli ressalta que algumas peças, como as de Maria Clara Machado, apesar de serem voltadas para o público infantil, não são tão adequadas para a leitura pelas crianças. “Sugiro esquetes (textos curtos) com temas e situações apropriadas às diversas faixas etárias”. As esquetes podem ser montadas com trechos selecionados de peças maiores, com adaptações da professora de textos literários ou pode ser criada pela turma a partir de uma tema que está sendo debatido em sala de aula.

Aprendendo com o texto teatral

Usar o texto de teatro em sala de aula favorece que o aluno desenvolva sua linguagem e ainda pode contribuir para a socialização das crianças. “A leitura teatral propicia o compartilhamento por si só”, afirma a escritora Eliana Martins que, antes de escrever obras infanto-juvenis, era professora de crianças com deficiência. Para ensiná-las lições de cidadania, ecologia e respeito, Eliana optou pela linguagem teatral e começou a escrever pequenas peças. “Eu utilizava sucata e muita música, buscando sempre misturar fantasia e realidade”.

Já a professora Silmara Regina Colombo, de Sertãozinho (SP), queria “trabalhar a Língua Portuguesa de uma maneira diferente, que despertasse o interesse das crianças”. Ela decidiu usar a peça teatral *Os Saltimbancos* (ver *Saiba Mais*), de Chico Buarque de Holanda, nas suas classes de 3ª e 4ª séries da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Elvira Arruda de Souza. Cada aluno era responsável pelas falas de um personagem e as músicas eram ouvidas no CD que leva o nome da peça, gravado pelo próprio Chico Buarque em 1977. Segundo a professora, os alunos foram muito receptivos com o “novo” gênero textual e chegavam até a disputar quem iria narrar as falas de cada personagem. O resultado foi tão positivo que Silmara continuou o trabalho na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Joanninha Gilberti nos anos seguintes. “Como o texto é bastante dinâmico, as crianças precisam estar sempre atentas às falas de seus personagens e ao curso da história. Por isso, eu acredito que nenhum outro texto exige tanto a atenção dos alunos quanto o texto teatral”, afirma a educadora.

SAIBA MAIS

Os Saltimbancos – Chico Buarque de Holanda. Adaptação do texto de Sérgio Bardotti baseado no conto *Os músicos de Bremen*, dos irmãos Grimm: quatro animais abandonados se unem para montar uma banda musical. Editora José Olympio, 2007. Ilustrações de Ziraldo.

A Fada que Tinha Idéias. Peça teatral – Fernanda Lopes de Almeida. Clara Luz é uma fada que teima em criar suas próprias magias em vez de aprender as ensinadas no livro das fadas. A adaptação do texto original em prosa para a linguagem teatral foi feita pela própria autora e ganhou diversos prêmios. Editora Projeto, 2005.

Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor – Fabiano Tadeu Grazioli. Neste livro, Grazioli traça uma relação entre a leitura do gênero dramático em sala de aula e a formação dos alunos, denunciando a negligência das escolas brasileiras em relação ao teatro e sugerindo propostas de trabalho para a utilização do texto teatral no ensino fundamental. UPF Editora, 2007.

O Caminho das Pedras. Peça em um ato – Eliana Martins e Rosana Rios. Duas crianças desarrumam sem querer a história de quatro mitos e, por isso, precisam viajar no tempo para corrigir o que fizeram. Vencedor do Prêmio Lúcia Benedetti na categoria Melhor Livro de Teatro pela Fundação Nacional do Livro Infante Juvenil (FNLIJ), em 2005. Companhia das Letras, 2005.

www.cbtij.org.br Portal do Centro Brasileiro de Teatro para a Infância e Juventude. Contém artigos acadêmicos, entrevistas com profissionais da área e sugestões de obras sobre o teatro infantil.

Escolas do campo: educação de qualidade

As escolas rurais no Brasil ainda carecem de professores especializados e até de luz elétrica. Mostram que é possível oferecer às crianças que moram e estudam nas cidades

Foto: Arquivo Comissão Pastoral da Terra Nacional

“Quando amanhã você estiver aqui sentado/ Lembrando o nosso passado/ Olhando o prego pioneiro/ Eu quero que seja um doutor bem afamado/ Mas diga em alto brado/ Sou filho de um boiadeiro”. O compositor João Pacífico expressava bem na poesia de suas letras a realidade da vida no campo. Em “História de um Pregão”, o pai indica ao filho um caminho menos árduo para sua vida que o ofício de boiadeiro, substituindo arreo, laço e espora por um material de outra ordem. “Naquele prego pendure uma sacola/ Cheia de livros da escola/ E vontade de estudar”.

Se a família quer para o filho um futuro diferente do trabalho de peão, o estudo é o caminho mais recorrente. Entretanto, no Brasil, o homem do campo ainda costuma atribuir à educação um valor muito mais instrumental do que o de uma formação humana ampla. No livro *Casa de Escola*, baseado em pesquisa no interior do estado de Goiás, o professor da Universidade Estadual de Campinas, Carlos Rodrigues Brandão, afirma que o trabalhador rural vê, na aprendizagem das habilidades elementares de ler, escrever e contar, ferramentas para lidar com a cultura urbana que tanto sufoca o mundo rural: “este é justamente o aprendizado instrumental a partir do qual o roceiro (o trabalhador e habitante rural) se transforma no cidadão (o trabalhador e habitante urbano)”. Para o camponês, a alfabetização tende a não envolver a noção de acesso a toda a variedade do mundo escrito, parecendo ser apenas a aprendizagem de uma técnica, como o domínio de um símbolo que lhe permite participar de um mundo ao qual não pertence.

Ex-coordenador-geral de Educação do Campo do Ministério da Educação (MEC) e professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Antônio Munarim diz que a associação comum da vida no campo com a idéia de atraso contribui para a idealização da vida nas cidades pela gente pobre da zona rural. “O campo tem sido visto sempre como o espaço a ser explorado por um modelo de desenvolvimento urbano-industrial, de forma que quem vive ali é visto como um sujeito de menor qualidade, menos produtivo”, diz. Para a professora da Universidade de Brasília (UnB), Mônica Molina, essa relação hierárquica entre campo e cidade deve ser rompida para que a população rural tenha seus direitos garantidos. “Por que a gente não pode ter no Brasil, como em tantos outros países, o território do campo como um lugar onde existem todas as políticas públicas: onde existe uma infra-estrutura de serviços de saúde, de serviços de cultura, de educação e de escolarização formal?”, indaga a professora.

Fragilidades

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao MEC, publicou em 2007 o *Panorama da Educação do Campo*, documento que reúne dados e indicadores do Censo Escolar e do IBGE, desenhando um quadro das debilidades da educação oferecida à população do campo. Segundo o documento, das mais de 96 mil escolas espalhadas pelo território rural brasileiro, apenas cerca de seis mil (6%) possuem biblioteca. Entre as escolas da zona urbana, quase metade (48%) contam com essa estrutura.

A desvantagem de infra-estrutura das escolas rurais também é grande em todos os outros quesitos apontados pelo *Panorama*: laboratórios de informática e de ciências, quadra de esportes, sala para vídeo, computadores, acesso à Internet etc. Falta até mesmo energia elétrica para aproximadamente 766 mil alunos (13%) do ensino fundamental nas escolas rurais. “Os índices de fragilidade da educação do campo sempre são maiores comparativamente com a cidade”, comenta o diretor do Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania do MEC, Armênio Schmidt.

Toda essa precariedade de infra-estrutura reflete a pouca preocupação com que a educação da população rural foi tratada pelos governos durante décadas. Com a crescente pressão dos movimentos populares e a revalorização do espaço do campo (à medida que cresce a imagem negativa da vida nas grandes cidades), hoje, o tema já passou a ser tratado com mais atenção. Algumas conquistas recentes podem ser destacadas: a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), à qual está vinculada a Coordenação-Geral de Educação do Campo no MEC; a instituição, em 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo pelo Conselho Nacional de Educação; o repasse diferenciado do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

bibliotecas, equipamentos,
ca, mas algumas iniciativas
do campo os mesmos direitos das

para todos



Educação Básica (Fundeb) para o aluno do campo em relação ao da cidade (para a primeira etapa do ensino fundamental, por exemplo, 5% a mais de recursos). Para a professora da Faculdade de Educação da UFMG, Isabel Antunes, especialista em educação do campo, as conquistas ainda são iniciais e insuficientes, sendo que “o grande avanço foi a educação do campo ter entrado na pauta das discussões políticas”.

Formação dos professores

Os dados do Inep/MEC também revelam como o grau de formação dos professores de escolas públicas rurais é muito inferior ao dos que lecionam nas cidades. Nas turmas iniciais do ensino fundamental, por exemplo, apenas 21% dos docentes possuem educação superior – nas cidades, esse número é de 56%. Segundo Armênio Schmidt, há ainda um outro problema: mesmo os que têm um curso superior foram preparados para trabalhar na cidade, o que leva à demanda por uma formação continuada que leve em conta as especificidades de se educar numa comunidade rural. “Os professores trabalham no campo da mesma forma como trabalham na cidade, o que é um equívoco: você tem que trabalhar respeitando a cultura local, de uma forma que atenda àquela demanda específica do campo”, destaca.

Além da baixa qualificação, o quadro docente das escolas rurais sofre grande rotatividade. Salários mais baixos, sobrecarga de trabalho e dificuldades de acesso à escola são alguns dos motivos que levam os professores a encarar o trabalho nas escolas rurais como uma pior alternativa. Uma tentativa de corrigir tantas deficiências começou a ser experimentada pela Secad/MEC desde o ano passado. O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) pode ser considerado “uma política de formação de educadores que parte do

princípio de reconhecimento das especificidades e das diferenças”, como avalia Mônica Molina, uma das coordenadoras da experiência-piloto desenvolvida na UnB.

Outras três instituições públicas são pioneiras no programa: as Universidades Federais da Bahia, de Minas Gerais e de Sergipe. Coordenadora da nova licenciatura na UFMG, Isabel Antunes destaca que um dos diferenciais do programa é a valorização dos próprios sujeitos do campo, formando educadores que já têm vínculo com as comunidades onde vão atuar. “São professores que, primeiro, moram no campo, o que elimina as dificuldades de deslocamento e, segundo, são formados com o objetivo de valorizar o campo como um lugar tão digno quanto a cidade para morar, para se viver e para trabalhar”.

Segundo o professor Antônio Munarim, o Procampo pode ser a solução para formar educadores das regiões rurais, pois o projeto das novas licenciaturas supera a noção de seriação, que não condiz com uma grande parte das turmas de escolas rurais. “O princípio é preparar o professor por grandes áreas do conhecimento, superando as tais das disciplinas”, relata. O Procampo propõe a formação para uma docência multidisciplinar em quatro áreas: Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas e Sociais; Ciências Agrárias. “Assim se considera a aprendizagem do modo como o ser humano aprende de fato: de maneira integrada, articulada”, completa Munarim.

Multisseriação

Segundo o Censo Escolar 2002, 64% das escolas que oferecem ensino de 1ª a 4ª séries na zona rural são formadas exclusivamente por turmas multisseriadas. Por muito tempo, essas turmas foram tratadas como sinônimo de ensino de má qualidade. Em vez de se buscar alternativas pedagógicas viáveis, sempre se pensou que a solução seria

erradicá-las. Para Isabel Antunes, o fato de ser esta uma realidade mais marcante na zona rural contribuiu para esse desinteresse em resolver o problema. “Como é uma especificidade do campo, o país investiu pouco na formação de professores para trabalhar em salas assim e na produção de material didático apropriado”, afirma.

Alguns elementos básicos podem garantir o sucesso em uma turma multisseriada: respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno; senso de cooperação; integração entre escola e comunidade; livros didáticos elaborados de forma auto-instrucional; ampliação do papel do professor – que passa a dar menos ênfase à transmissão de conhecimentos para assumir a função de orientador da aprendizagem dos alunos. Pelo menos na experiência da Escola Ativa, essa fórmula tem dado certo. Implantada pelo MEC em 1997, inicialmente no Maranhão, hoje já são mais de 6 mil escolas de zonas rurais que seguem esse modelo nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Recentemente, a distribuição das turmas por ciclos de idade tem sido bastante adotada também nas cidades. Isso revela que a multisseriação pode ser uma opção pedagógica, e não apenas uma realidade desprestigiada das escolas de comunidades rurais. Se pensada a forma como essas turmas são organizadas, a própria definição “multisseriada” pode ser considerada inadequada. “É uma forma de falar da turma como se fossem ali muitas séries, mas são na verdade muitas idades, são diferentes sujeitos”, destaca Isabel Antunes.

O local e o universal

“A educação deve partir do local, da cultura própria, para alcançar o universal”. Essa é a ideia de Antônio Munarim sobre o papel da escola, seja no campo ou em outro lugar: partindo de cada contexto específico, formar um cidadão “com condições de domínio das ciências, de acesso às tecnologias, à comunicação

e aos bens universais construídos pela humanidade". O pensamento, muito forte na história da educação rural, de educar para "fixar" o homem no campo parte de um princípio antidemocrático. Numa formação que pretenda garantir aos sujeitos do campo uma cidadania plena, é importante ouvi-los para a elaboração de políticas condizentes com suas necessidades e pretensões.

Mas como dosar o foco nas demandas locais sem prejuízo da formação em caráter universal? A experiência na Escola Estadual Família Agrícola de Querência (MT) mostra que esse equilíbrio pode ser medido pelo interesse que os próprios alunos e suas comunidades demonstram. No sistema de pedagogia da alternância (ver abaixo), a proposta é que a escola aborde todos os conteúdos do modo mais próximo possível da realidade do campo, por meio de "temas geradores". A partir de determinado tema, como "o uso e manejo do solo na pequena propriedade", por exemplo, os alunos são estimulados a elaborar um questionário durante o período que passam na escola. Na quinzena em que voltam para casa, levam essas perguntas para que as famílias e a comunidade contribuam para a construção daquele conhecimento. "Eles vêm com um conhecimento que é aperfeiçoado aqui: é uma troca de saberes", destaca Lenir Tiecker, professora da escola.

Quando não é possível encaixar alguma disciplina no "tema gerador", o professor segue o conteúdo apoiado pelo livro didático. O importante é que o ensino das disciplinas que atendem interesses específicos (como agricultura, zootecnia e administração rural) não prejudique a seqüência dos conteúdos essenciais da educação básica que deve ser garantida aos alunos de qualquer lugar do país.

Contexto de letramento

Enquanto a rotina das cidades conta com um grande número de práticas sociais centradas na escrita, os usos que se faz dessa linguagem no campo são bem mais restritos. Tendo como referência essa diferença de contextos, a professora do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Maria Isabel Serrão, coordena o projeto "Letramento, alfabetização e educação do campo", desenvolvido desde 2005 em duas escolas de assentamentos da Reforma Agrária no município de Fraiburgo (SC).

Segundo a professora, o contexto sócio-econômico das crianças nesses assentamentos não proporciona tantas si-

tuções em que a apropriação da linguagem escrita se faz necessária. "As práticas sociais mediadas pela linguagem escrita são pouco presentes nesse cotidiano: no caminho para a escola, por exemplo, elas não precisam ler a direção do ônibus, ou qualquer outra possibilidade de cartazes, de propaganda, de jornal". Também no ambiente familiar, é pouco o contato com a linguagem escrita, ou porque os pais são analfabetos ou porque não dispõem de muitos textos.

Com uma situação de letramento tão precária, Maria Isabel Serrão relata que a iniciativa foi a de "estabelecer relações sociais em que a linguagem escrita pudesse se tornar uma necessidade". A estratégia foi estimular as crianças a registrar, pela escrita, conhecimentos que circulavam em suas comunidades apenas pela oralidade. A partir de então, os alunos passaram a produzir textos com instruções sobre brinquedos e jogos do seu contexto social, a anotar as histórias que os adultos costumavam contar e ainda montaram um acervo para eventuais consultas sobre ervas medicinais, com base em informações que os mais velhos só traziam na memória.

Mas não basta ensinar os valores da leitura e da escrita apenas naquele contexto local. "A criança precisa se apropriar da língua escrita e dos usos que são feitos dela. Se são poucos os usos no seu contexto, ela deve conhecer esses poucos e ter informação também dos outros usos possíveis", afirma a pesquisadora do Ceale, Magda Soares, professora emérita da Faculdade de Educação da UFMG. Para ela, na realidade rural, em que circulam poucos materiais escritos, a escola deve suprir esse ambiente de letramento. "Isso deve ser feito desde a alfabetização, pois a aprendizagem do código só fará sentido para a criança se for acompanhada da apropriação dos usos, das funções, das práticas sociais de leitura e de escrita", explica. O pouco contato das crianças do campo com materiais escritos não deve levar ao uso de métodos que desconsiderem a dimensão do letramento na alfabetização.

Maria Isabel Serrão lembra que é importante que novos espaços de difusão da cultura letrada sejam criados nas localidades rurais, para que esse papel não fique apenas a cargo das escolas. "Se há a necessidade de construir políticas públicas desse tipo no meio urbano, no meio rural ainda mais". Um bom exemplo de ação nesse sentido é o programa Arca das Letras, criado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, em 2003. Sua proposta é beneficiar comunidades rurais com a implantação de pequenos acervos literários – em torno de

220 títulos obtidos por doação, entre literatura infantil, literatura para jovens e adultos, livros didáticos, de pesquisa e técnicos. Os moradores definem o local de instalação das arcas (móveis de madeira construídos em marcenarias de penitenciárias) e indicam assuntos de seu interesse para a seleção do acervo. Até fevereiro de 2008, já haviam sido implantadas 4.445 arcas pelo programa, somando quase um milhão de livros distribuídos.

Alfabetização

"Em algumas localidades, há épocas em que os alunos colhem açaí durante todo o dia. Mesmo os pequenos auxiliam as famílias. Ali, a alfabetização deve partir não apenas da decodificação das letras mas também da reflexão da colheita do açaí", propõe Berenice Simão, coordenadora pedagógica da Divisão de Ensino Rural da Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (RO). Nas escolas da rede municipal da cidade, a alfabetização tem sido pensada a partir da valorização dos saberes construídos fora da sala de aula. Boto, açaí, remo, igarapé, castanha e muito mais: Berenice Simão defende que o vocabulário que as crianças daquelas regiões costumam falar e ouvir no seu dia-a-dia deve ser um dos pontos de partida para o ensino da linguagem escrita.

Magda Soares faz uma avaliação positiva desse tipo de proposta, mas alerta que esse não deve ser o único eixo orientador da alfabetização. Segundo ela, o mais importante é acompanhar os progressos e dificuldades que as crianças apresentam no processo de aquisição da linguagem escrita. "Colocar o foco não nos conteúdos, nas informações, mas no desenvolvimento cognitivo da criança, é o que me parece que precisa ser feito".

Material didático

Nas comunidades ribeirinhas ao longo do Rio Madeira, as atividades de pesca, agricultura e coleta de recursos naturais fazem parte do cotidiano das crianças. O professor precisa refletir sobre esse modo de vida para oferecer um ensino que faça sentido para esses alunos. No entanto, segundo Berenice Simão, é difícil para o professor fazer essa leitura sem o apoio de um material didático que fale sobre aquela realidade. "Parece que todos os livros didáticos nunca souberam que existe um

»»» Pedagogia da Alternância

A pedagogia da alternância é uma experiência que vem sendo bem sucedida para as turmas de 5ª série ao ensino médio. O aluno passa uma ou duas semanas na escola, em regime de internato, e o mesmo período em casa. A organização de tempo e espaço acompanha os ritmos e as demandas das comunidades, permitindo que o aluno siga sua vida produtiva em articulação com a vida escolar.

O currículo abriga disciplinas específicas da realidade local (como agricultura e zootecnia), que cumprem importante papel na formação profissional dos jovens. Os princípios da pedagogia da alternância propõem que o aluno dissemine na sua comunidade o que aprende na escola, de forma a contribuir para a produção familiar e para um desenvolvimento rural sustentável.

Em abril de 2007, segundo mapeamento do MEC, 265 escolas adotavam a prática da alternância no Brasil, sendo o Nordeste a região mais destacada em número de matrículas e de instituições.



Brasil rural, apenas a literatura brasileira está recheada dessas informações”, afirma.

As Fichas de Avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) já consideram a heterogeneidade do território brasileiro, levando em conta, por exemplo, se a coletânea de textos contempla contextos culturais diversos (campo e cidade, centro e periferia etc) e ainda se a diversidade étnica, regional, lingüística, cultural e de gênero está representada nos textos e imagens dos livros. Mesmo presentes na avaliação, esses critérios não são eliminatórios e a questão segue sendo pouco apreciada na maioria dos livros didáticos. “Já admitimos a diversidade, mas não produzimos a diversidade”, adverte Berenice Simão.

Segundo Maria da Graça Costa Val, pesquisadora do Ceale e avaliadora do PNLD, a maioria dos livros didáticos só apresenta textos que falam da vida da classe média urbana na região Sudeste do país. “Nas raras vezes em que trazem algum texto que fale de outras regiões, da vida no campo, essas realidades são tratadas como coisas exóticas, raras, curiosas”, observa a pesquisadora. “Praticamente não há texto que fale com ‘normalidade’ e com dignidade da vida no campo”.

Por uma Educação do Campo

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo definem ser função do poder público “garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico”. Na realidade, essa determinação ainda está longe de ser alcançada. Os dados do Censo Escolar 2005 mostram que o número de escolas e de matrículas na zona rural sofre drástica redução conforme aumenta o nível de ensino. Naquele ano, o número de matriculados nas turmas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental correspondia a apenas 40% do que foi registrado da 1ª à 4ª série. Nas cidades, essa mesma relação chegou a 93%.

A baixa qualidade do ensino e sua inadequação a realidades locais são fatores que contribuem para os altos índices de repetência, evasão e abandono no quadro escolar rural. A oferta também é precária do ponto de vista quantitativo: o levantamento do Inep/MEC mostra, por exemplo, que em 2005 havia apenas 1.377 estabelecimentos de ensino médio em toda a zona rural brasileira. As próprias condições da vida no campo forçam o aluno a deixar a escola de lado em algum momento, quando sua contribuição para o sustento da família deixa de ser mero apoio e passa a ser fundamental. Apenas a escolarização, desarticulada de outras políticas de valorização e apoio ao homem do campo, não resolve o problema da educação rural e, mesmo isso, ainda não é uma realidade.

(VICENTE CARDOSO JUNIOR)

Nucleação: alternativa deve ser discutida antes pela comunidade

Em recantos espalhados por todo o território rural brasileiro, escolas que se resumem a uma única sala de aula e com estrutura precária são uma realidade comum. Em geral, apenas uma professora é responsável pela educação de todos os alunos e, além disso, costuma acumular todas as outras demandas da escola, assumindo os papéis de faxineira, cozinheira, diretora. A solução mais usual para esse problema tem sido a nucleação, que consiste na extinção dessas pequenas escolas isoladas e no seu agrupamento em uma escola-núcleo, maior e com melhor infra-estrutura. Como força um deslocamento maior dos alunos, limites de distância e segurança do transporte devem ser assegurados para que a ida e a volta da escola não se tornem um desgaste diário para a criança.

Na política de nucleação, a questão mais controversa é avaliar se a nova escola pode oferecer um ensino adequado à realidade de todas as comunidades que tiveram suas escolas fechadas. Segundo o professor da UFSC Antônio Munarim, a medida só tende a resolver o problema quantitativamente, pois “do ponto de vista pedagógico, é melhor

que as crianças aprendam nas proximidades de sua residência, com respeito à sua cultura”.

Um fator importante para o sucesso da escola-núcleo é que cada comunidade concorde com o fechamento de sua escola e ainda participe do planejamento e acompanhamento do novo estabelecimento. Se a nucleação for apenas uma opção de ordem administrativa, considerada unicamente por conveniência financeira, a articulação entre a vida real e a vida escolar tende a ser perdida.

Na comunidade quilombola de Santana, em Salgueiro (PE), as crianças freqüentam uma escola-núcleo montada após o fechamento da escola da comunidade. Para o morador do quilombo Pedro Fernando dos Santos, membro do núcleo de educação da Comissão Estadual de Articulação das Comunidades Quilombolas de Pernambuco, a comunidade planeja uma educação que contemple o estudo da cultura e da história dos povos quilombolas, o que não acontece na nova escola. “Quando o aluno sai, ele perde essa matriz, perde essa identidade e passa a estudar algo que pode não fazer sentido na sua vida”.

Sem Terra: escolas itinerantes garantem educação de crianças do MST

Lonas, armários leves, mesas e cadeiras dobráveis: uma estrutura simples como essa, de fácil transporte e instalação, pode se transformar em uma escola pelas mãos de acampados do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Acompanhando a migração dos militantes entre latifúndios, prédios públicos e beiras de estradas, a escola itinerante é uma proposta para a educação de famílias que ainda não conquistaram a propriedade fixa em um assentamento.

Integrante do setor de educação do MST, Isabela Camini desenvolve tese de doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) sobre as escolas itinerantes. Para ela, esse modelo de escola “significa uma postura pedagógica de caminhar junto com os sem terra, o que sinaliza um grande avanço no sentido de afinidade entre os processos formais de escolarização e as vivências e práticas educativas de um movimento social organizado, como o MST”.

Até 2007, apenas em cinco estados a escola itinerante já havia sido regularizada (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Goiás e Alagoas), atendendo a aproximadamente 3.500 alunos em 36 escolas. Segundo Isabela Camini, em alguns lugares onde não há aprovação do estado também são

montadas escolas itinerantes, como forma de possibilitar às famílias acampadas o acesso à educação. Neste caso, o grande prejuízo para as crianças e jovens é que o ensino não garante o avanço nos anos escolares, daí a necessidade de regularização pelo estado.

Além da iniciativa da escola itinerante, o setor de educação do MST desenvolve, em articulação com a luta pela terra, um projeto nacional de educação para as famílias militantes, reivindicando uma escolarização plena e uma educação que valorize os princípios do movimento. É parte desse projeto de educação uma política própria de formação do educador que, além de dominar os conteúdos e a prática de ensino, deve estar preparado para participar da vida nos acampamentos e assentamentos.

O MST desenvolve ainda, em parceria com universidades, programas para a formação dos educadores que vão atuar em suas escolas. A grande referência teórica para o projeto de educação do movimento é a pedagogia de Paulo Freire que valoriza o poder de transformação das classes populares a partir da educação.



Por uma escola sem preconceito lingüístico

Ninguém no Brasil usa a forma: "não faça isso", "não penses". Tentar impor essas formas, como aparecem nas gramáticas normativas e em alguns livros didáticos, é querer que o aluno não se interesse pela língua

Que concepção sobre a língua está relacionada ao preconceito lingüístico?

A concepção, defendida há mais de 2 mil anos, de que a língua não pertence à pessoa, como algo do lado de fora, um objeto externo, inalcançável, a que só grandes escritores e pessoas iluminadas têm acesso. Traz ainda a idéia de um modelo homogêneo, como se só existisse um modo de falar adequado e correto. Como essa longa tradição se baseia na língua literária, de grande prestígio, o que não está nos clássicos é considerado erro, deve ser evitado e por aí vai. Então, na verdade, ela nega o essencial da língua: seu caráter flexível e variável ao longo do tempo.

O que significa considerar a língua como uma atividade social?

Como todos os estudos têm provado, a língua é uma faculdade biológica do ser humano. Toda pessoa saudável já nasce predisposta a falar uma língua, já que vem dotada de um aparelho da linguagem. Desrespeitar isso é desrespeitar nossa própria essência físico-biológica. Todos numa sociedade são falantes de alguma língua ou variedade lingüística. Isso é a manifestação da capacidade fascinante e miraculosa do ser humano de se expressar, de usar o meio simbólico da linguagem. E é uma atividade social porque é pelo intercâmbio lingüístico, pela troca de linguagem, que se dão as relações sociais. Tudo o que a gente faz em sociedade passa pela linguagem. As nossas relações, até as mais íntimas, com a gente mesmo, são mediadas pela linguagem.

Como o preconceito lingüístico pode se manifestar na sala de aula?

Do professor para os alunos e, dependendo do ambiente e do tipo de instituição educacional, o contrário. Já vi muitos depoimentos de professoras que atuavam numa região, mas vinham de outra e, por causa de seu sotaque e vocabulário, eram discriminadas pelos alunos. Mas o que mais acontece é a discriminação em relação aos alunos de origem humilde ou de zona rural. Isso está tão impregnado que várias práticas discriminatórias em relação à linguagem ocorrem como se não fossem um atentado aos direitos humanos. A gente vê pessoas muito engajadas, que lutam contra o racismo, sexismo, mas que, quando tratam de língua, acham que 'Fulano fala tudo errado', que tem que falar de acordo com a gramática normativa. Essa série de idéias pré-fabricadas – que costumo chamar de mitos – e fortemente entranhadas na nossa sociedade se manifestam, também, em sala de aula.

Há problemas em usar uma gramática normativa como material didático?

Todos os problemas do mundo. Nenhuma gramática normativa disponível no mercado brasileiro é bom material pedagógico. Essas gramáticas tentam impor um modelo de língua desconsiderando processos de mudança lingüística e o próprio português brasileiro. Elas continuam a prescrever formas lingüísticas que para nós, brasileiros, não significam mais nada. Até hoje, para mostrar a conjugação verbal, levam em conta o "tu" e o "vós". O "tu" ainda vai, porque em algumas regiões do Brasil se usa esse pronome. Por outro lado, o pronome "você", mais amplamente usado no Brasil, aparece num outro capítulo sobre "pronomes de tratamento", quando na verdade ele já é o nosso pronome pessoal de 2ª pessoa. A formação do imperativo também não corresponde a nenhum uso, nem mesmo literário. Ninguém no Brasil usa a forma: "não faça isso", "não penses". Tentar impor essas formas, como aparecem nas gramáticas normativas e em alguns livros didáticos, é querer que o aluno não se interesse pela língua. Essas formas não correspondem nem ao uso das pessoas altamente letradas e escolarizadas das camadas sociais privilegiadas. Isso é um problema.

MARCOS BAGNO - professor da UnB é contra a "decoreba" de nomenclaturas e as análises sintáticas de frases sem contexto



“Escritor, tradutor, lingüista e professor da UnB”, descreve a página pessoal de Marcos Bagno na Internet. Colaborador constante do Ceale, especializou-se em combater o preconceito lingüístico, denunciando gramáticas, materiais didáticos, meios de comunicação e métodos de ensino que, segundo ele, reproduzem noções discriminatórias sobre a língua. Sua produção literária, iniciada em 1988, soma quase 30 obras, a maioria livros infanto-juvenis. Por eles, Marcos Bagno já recebeu diversos prêmios, como o João de Barro (1988) e o Carlos Drummond de Andrade (1989).

Nesta entrevista, o autor fala sobre preconceito, variação, avaliação, insegurança lingüística. Aponta caminhos para o professor alfabetizador e enfatiza a importância da sociolingüística como base teórica para um trabalho consistente e democratizador.

(LYGIA SANTOS)

Qual o melhor momento para começar a ensinar regras gramaticais?

Esse é um debate grande entre os estudiosos. Sou do grupo que acha que a gente deve deixar a formalização lá para o início do ensino médio. O mais importante, sem dúvida nenhuma, é que os alunos possam se inserir plenamente na cultura letrada – e, para isso, eles têm que saber ler e escrever. A sistematização gramatical, a nomenclatura, as análises lingüísticas podem vir bem depois. A prática antiga que alguns ainda conservam de já na primeira série começar com dígrafo, oxítono, paroxítono, monossílabos, não serve para nada. Já existem muitas propostas de aprendizado da gramática sem usar essas palavras, sem o aluno saber que está aprendendo isso. Você pode levá-lo a formular a mesma idéia de diferentes maneiras, dando um sentido diferente para cada uma das construções, sem precisar dizer: “olha, aqui você vai fazer uma oração subordinada substantiva objetiva direta”. É interessante que os alunos conheçam algumas nomenclaturas, assim como a gente sabe os conceitos principais da Química, o que é um ácido etc. Então, é legal saber que existem substantivo, verbo, mas sem transformar isso em objeto de ensino, naquilo que vai ser testado se o aluno sabe. Uma reflexão sobre a língua é interessante, e a escola é o lugar pra isso, mas não nessa tradição de “decoreba” de nomenclatura, de análises sintáticas de frases desconectadas de tudo. O estudo e a reflexão sobre a língua devem vir sempre conectados ao trabalho de leitura e de produção de textos.

Esse modelo de ensino que você contesta seria responsável pelo desinteresse dos alunos pela gramática?

Sem dúvida. Há depoimentos na literatura de Machado de Assis, Graciliano Ramos e outros escritores, dizendo do pavor que sentiam das aulas de Gramática, da inutilidade que viam naquilo. Machado de Assis, numa crônica famosa, pega o caderno de escola do sobrinho e fica espantadíssimo porque nunca tinha ouvido falar daquelas coisas. Imagina: Machado era totalmente ignorante em gramática normativa e escrevia maravilhosamente bem.

Qual a importância do letramento?

A noção de letramento é fundamental. Chegar a esse conceito foi um grande avanço, pois permite enxergar essas questões de um modo mais definido. Numa sociedade extremamente desigual como a brasileira, temos que fazer uma campanha em favor do letramento, para que as pessoas possam se inserir na cultura letrada. Não porque ela seja melhor do que qualquer outra cultura, mas porque é a cultura na qual convivemos, que permite o exercício dos direitos e deveres e o acesso a bens sociais.

Como lidar com as variações e mudanças lingüísticas no ensino de português?

Justamente pelo letramento, isto é, pôr o aluno em contato com os diferentes gêneros textuais e discursivos que circulam na sociedade. Então, se você mostra um poema do Drummond, depois uma tirinha da Mônica, uma reportagem de revista, um horóscopo e uma receita de bolo, a criança vai perceber as diferenças entre essas manifestações da língua escrita. Assim, desde o começo de sua escolarização, ela terá contato com a variação lingüística. É importante, também, que haja, em algum momento, um trabalho sistemático e bem fundamentado com a variação mesmo, como as diferenças regionais, por exemplo. Para mostrar aos alunos que a língua varia de acordo com o lugar, a classe social, que ela muda com o tempo. O mais importante é o contato com diversas manifestações lingüísticas. Ler textos antigos, clássicos, contemporâneos, letra de música, todo tipo de texto escrito faz com que a criança intuitivamente se aperceba da variação lingüística e saiba lidar com ela.

O que pode ser considerado falar bem uma língua ou variação lingüística? Como a escolarização pode preparar as pessoas para falarem bem?

Falar bem é saber usar a língua de maneira inteligente, sagaz e adequada a cada situação. Principalmente nas situações públicas, em que a pessoa se expõe. Então, a escola deve preparar o aluno para os momentos em que ele vai ter que falar diante das pessoas, interagir com elas. Falar bem é usar a língua para criar algum efeito, conforme a situação lingüística. Para isso, é importante, mais uma vez, que a escola leve o aluno a conhecer as diversas possibilidades que a língua oferece. Se ele for do meio rural, pode usar a variedade lingüística dele em muitas situações. Em outras, será mais estratégico que se valha de outro tipo de discurso. O papel da escola é o de ampliar o repertório lingüístico do aluno. Muitos, numa leitura superficial das propostas da sociolingüística, acham que: “a gente não tem que desrespeitar nem discriminar a fala dos alunos, então é para deixar os alunos falando aquilo que eles já sabem”. Ora, se fosse assim, não precisava de escola. A gente tem que valorizar o conhecimento lingüístico que o aluno já tem, e apresentar outros modos de falar, para que ele possa conhecer outras formas de usar a língua e, quando quiser, estar apto a usá-las também. Se o aluno vem da sua comunidade dizendo “o Pedro, eu conheço ele muito bem”, a escola vai dizer que também existe “eu o conheço”, por exemplo, que ele pode usar quando achar que é o caso.

SAIBA MAIS

Preconceito lingüístico: o que é, como se faz – Marcos Bagno. Editora Loyola, 1999. O livro expõe mitos sobre o preconceito lingüístico na sociedade brasileira, evidenciando como a mídia colabora para perpetuar essa forma de discriminação social. É adotado em cursos de Letras, Pedagogia e Comunicação Social de diversas universidades brasileiras.

Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa – Marcos Bagno. Editora Parábola, 2001. Este livro sugere alternativas didáticas para o trabalho com regras gramaticais em sala de aula, propõe eu os alunos pesquisem e comparem o que vem prescrito nas gramáticas normativas com os usos que, de fato, ocorrem com a língua viva.

Nada da língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística – Marcos Bagno. Editora Parábola, 2007. Publicação mais recente do lingüista, esta obra busca, numa linguagem acessível, esclarecer estudantes, professores e comunicadores sobre abordagens mais adequadas de conceitos como variação e mudança lingüísticas, norma-padrão e norma culta, estigma e prestígio, letramento e oralidade.

A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira – Marcos Bagno. Ed. Parábola, 2003. Esta obra analisa o preconceito lingüístico como um preconceito social, construído pelo histórico jogo ideológico por trás da defesa de regras lingüísticas. O autor desconstrói a noção de “erro”, que varia segundo o prestígio social de quem o comete e discute conceitos como “norma-padrão” e “norma-culta”.

www.marcosbagno.com.br – Site oficial do pesquisador, professor e escritor Marcos Bagno traz uma breve biografia, sua produção bibliográfica e textos, artigos e publicações, de sua autoria ou de outros especialistas na área, sobre os temas estudados por ele. Além disso, reúne dicas de sites e livros para os que quiserem se aprofundar no assunto.

Como evitar a insegurança lingüística durante a alfabetização?

A insegurança lingüística resulta de algum processo educacional traumatizante e frustrante. A pessoa que já tem problema de adaptação ao convívio social e, na escola, sofre muita repressão dos professores, vai ter insegurança lingüística. Por isso, o mais importante, no processo inicial de escolarização, é a liberdade de expressão. Que os alunos possam falar, se manifestar, mesmo que regrados de alguma maneira pelo docente, com liberdade de expressão, e que o professor fique atento para qualquer tipo de discriminação dos colegas. Se um aluno fala alguma coisa e os colegas zombam, o professor deve interferir. Porque insegurança lingüística é um problema sério. Muitos pesquisadores costumam dizer que em algumas sociedades o papel da escola é mais silenciador do que o contrário. A escola ensina o aluno a se calar em vez de ensinar a falar, principalmente pela pesada repressão em relação aos usos da língua. Uma escola libertadora e democratizadora tem que garantir liberdade de expressão e boa convivência com as diferenças lingüísticas, encaradas como uma riqueza social.

O professor de português deve dominar a norma-padrão para ensinar aos alunos e corrigir os seus erros?

O professor de português deve conhecer bem as teorias lingüísticas modernas, o que elas propõem e, também, a doutrina gramatical tradicional. Justamente para fazer o contraponto, mostrar como essa doutrina não corresponde aos usos reais da língua, como são polêmicos os conceitos que propõe a gramática tradicional e que tais proposições normativas não devem ser encaradas como dogmas. A gramática normativa é um estudo interessantíssimo, mas não deve ser usada como material pedagógico, pois é cheia de problemas e contradições. Um aluno mais esperto pode perguntar: “que história é essa? Como o sujeito é o termo essencial da oração e na página 20 tem oração sem sujeito?”. Como dizer que uma coisa é essencial e depois que ela pode deixar de existir? O professor de português deve conhecer a gramática tradicional, mas à luz das críticas da lingüística moderna. Deve ser um bom conhecedor, não da norma padrão clássica e obsoleta que as gramáticas apresentam, mas das variedades urbanas de prestígio que existem hoje no Brasil.

Nas últimas décadas, muitos professores têm vindo de classes desprestigiadas. O que o aluno perde ou ganha com um professor que entende o que ele fala, mas que pode não ter fluência nas variações de maior prestígio?

De fato, essa é a realidade. Nos últimos 20 anos, cada vez mais os cursos de formação de professores são procurados por pessoas de camadas sociais desprestigiadas. Eu vejo isso com meus alunos na Universidade de Brasília. Nos cursos de Pedagogia e Letras, já é um padrão mesmo. Há, de fato, um ganho: temos professores que, cada vez mais, são falantes da língua normal do Brasil e não mais ficam pensando naquele padrão obsoleto. Mas, ao mesmo tempo, falta-lhes convívio com a cultura letrada que eles precisam ter para melhor letrar seus alunos. Para letrar, é preciso ser letrado. Acho imprescindível as universidades acordarem para isso. Que parem de sonhar, de se iludir que estão formando professores das classes médias e altas urbanas, porque não estão; que façam dos cursos de Letras e Pedagogia um meio de promover o letramento dos estudantes e futuros professores. Devia haver pelo menos um ano inicial todo dedicado ao letramento, para que eles sejam capazes de compreender diferentes gêneros, de produzir e ler textos de modo mais consciente e interessante. Porque a gente já começa a ensinar teoria lingüística para alunos recém-entrados na universidade sem que estejam preparados para isso. Falta a eles embasamento na cultura letrada para permitir melhores resultados em sala de aula.

O que você propõe como substituição para aulas de gramática?

Uma coisa que venho propondo, mas que, às vezes, se torna difícil, é que, em vez de despejar uma página decorada da gramática normativa na cabeça dos alunos, seja feito um trabalho específico com alguma questão lingüística. Que se mostre como esse aspecto da língua ocorre, de fato, no português falado e escrito hoje no Brasil e, então, contrastar isso com a gramática normativa. Que esse trabalho crítico em torno da tradição gramatical se dê numa perspectiva nova que promova o contato com a tradição gramatical e com a língua viva real.



Dislexia

www.dislexia.org.br – Site da Associação Brasileira de Dislexia. Traz informações sobre a ABD, seus objetivos, equipe e parceiros. Há notícias sobre o assunto, reportagens publicadas em jornais e revistas e informes sobre associações internacionais que também oferecem tratamento aos disléxicos.

A institucionalização invisível: Crianças que não aprendem na escola – Maria Aparecida Affonso Moysés. Ed. Mercado de Letras, 2007. A autora, especialista em Pediatria Social, defende nesta obra que as “crianças que não aprendem na escola” não são doentes. Na verdade, são vítimas de sucessivos erros da ciência e das diversas instituições sociais que nos induzem a acreditar que o problema está nas crianças e não em uma educação excludente. A autora convida o leitor a traçar novas propostas para superar esse desafio.

Preconceitos no cotidiano escolar: Ensino e medicalização – Cecília Azevedo Lima Collares e Maria Aparecida Affonso Moysés. Cortez Editora, 1996. O livro faz uma análise dos problemas de repetência contínua e de exclusão social que alguns alunos, principalmente os de classes populares, negros e mestiços, enfrentam nas escolas. As autoras problematizam também a associação de doenças mentais às dificuldades dessas crianças e explicam a importância da atuação de pais e professores para a melhora do desempenho escolar.

Nem sempre é o que parece: como enfrentar a Dislexia e os fracassos escolares – Maria Ângela Nico e Maria Eugênia Ianhez. Ed. Campos, 2001. Este livro explica o trabalho realizado pela Associação Brasileira de Dislexia. Aborda o que é a dislexia, seu diagnóstico e pesquisas relacionadas ao tema. As autoras, membros da ABD, relatam também sobre a convivência dos disléxicos com a família, educadores e amigos, incentivando o conhecimento do distúrbio por toda a população.

Educação do campo

portal.mec.gov.br/secad – No portal da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC, a seção Educação do Campo traz documentos referentes às políticas do governo, como o Panorama da Educação do Campo. Destaca, ainda, os programas e projetos desenvolvidos e apresenta a legislação vigente para a área, como as Diretrizes Operacionais para as Escolas de Educação Básica do Campo.

Escola Rural: Urbanização e Políticas Educacionais – Sérgio Celani Leite. Ed. Cortez, 1999. Este livro faz um balanço histórico da educação rural no Brasil, mostrando o aspecto marginal desse processo escolar e o desinteresse dos governos em promover uma política educacional adequada ao homem do campo. Para o autor, esse descaso levou a escola rural a uma “imitação” do processo urbano, levando à descaracterização da sociedade campesina. O autor destaca a urgência de uma política educacional voltada especialmente para a sociedade rural e fundamentada nos princípios da solidariedade, da cidadania e do direito de todos de viver a democracia.

Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas – Jorge Werthein e Juan Diaz Bordenave (organizadores). Ed. Paz e Terra, 1981. Os artigos deste livro analisam diferentes experiências em educação, apresentando alternativas para sanar deficiências detectadas no atendimento às populações rurais. Os textos se complementam e discutem questões teóricas, políticas educacionais e projetos práticos.

Ser e Ter – Nicolas Philibert, 2003. Filme documentário que acompanha um ano letivo de uma pequena escola rural da França. Numa única sala de aula, 13 crianças de diferentes idades e níveis de aprendizado compartilham as lições do professor no que corresponderia, no Brasil, às séries iniciais do ensino fundamental. Além do aprendizado da escrita, da leitura, das contas, o filme mostra as crianças em seu processo de formação do conhecimento e da identidade pessoal.

Ambiente alfabetizador

Alfabetização dos alunos das classes populares – Regina Leite Garcia (organizadora). Cortez Editora, 1993. O livro apresenta a síntese dos resultados de uma pesquisa de sete anos realizada pela Universidade Federal Fluminense. Nele, cinco artigos analisam o processo de alfabetização das crianças de classes populares. Temas como a sala de aula, as avaliações e o papel dos professores são abordados como componentes de um ambiente alfabetizador.

Psicogênese da Língua Escrita – Emilia Ferreira e Ana Teberosky. Artmed Editora, 1999. Uma das maiores contribuições desse livro é demonstrar a importância de um conjunto de atos de leitura e de escrita que compõem o que hoje é chamado de ambiente alfabetizador. Explica também que a divergência no desempenho escolar inicial entre crianças pobres e de classe média não tem relação alguma com *déficit* intelectual, mas, sim, com os momentos distintos para iniciar o processo de alfabetização.

Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista – Ana Teberosky e Teresa Colomer. Artmed Editora, 2003. O livro traz explicações sobre o processo de alfabetização de crianças com cinco e seis anos e expõe as intervenções no aprendizado da leitura e da escrita proporcionadas pelo ambiente. As autoras refletem sobre a importância da interação entre alunos, educadores e materiais para a construção do ambiente alfabetizador.

Ler e escrever: entrando no mundo da escrita – Anne-Marie Chartier, Christiane Clesse e Jean Hebrard. Ed. Artmed, 1996. Este livro reúne importantes nomes do ensino, pesquisa e formação de professores da França para abordar estratégias de estímulo à aquisição e ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Apresenta ainda uma série de atividades de discussão sobre o funcionamento do mundo da escrita no espaço urbano, doméstico e escolar.



PERFIL

Professor e amigo para todas as horas

Numa pequena cidade do Ceará, um professor de Português e Matemática é exemplo de perseverança e carisma

Dar aulas para crianças não estava nos seus planos. Vindo de família pobre da zona rural do município de Altameira (CE), Reginaldo de Souza Venâncio pensava em encontrar um trabalho bem remunerado para ajudar seus pais agricultores. Aos 18 anos, tentou a vida em São Paulo, trabalhando em um escritório com seu tio. Depois de três meses, já estava de volta à sua cidade, onde vive até hoje.

Morador da zona rural, sempre se esforçou para ser um bom aluno e precisou persistir muito para terminar seus estudos na sede da cidade de Altameira. “As dificuldades eram tantas que sempre lutei para conseguir bons resultados na minha vida estudantil”, lembra o professor. Em 2002, prestou vestibular para Matemática na Universidade Regional do Cariri (URCA). Passou de primeira e assim pôde realizar “o sonho de quase todos os jovens que pensam num futuro melhor”: estudar em uma universidade pública.

Em sua primeira experiência com sala de aula, lecionou por dois anos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Cursava Matemática na URCA quando recebeu a proposta de estágio acadêmico. “Eu tinha muita dificuldade em relação à metodologia. Foi um momento crucial para mim, pois, mesmo ainda sem gostar, comecei a me identificar com a educação”, conta. A falta de experiência e de formação para lecionar não impediu ótimos resultados: em uma turma de 22 alunos, 18 se alfabetizaram – apenas quatro desistiram, um número pequeno diante da grande evasão escolar comum na EJA.

“Pela credibilidade que me deram pelos trabalhos na EJA, recebi um convite para trabalhar na educação fundamental”, explica Reginaldo. No segundo semestre de 2004, com 21 anos, começou a dar aulas de Matemática, História e Geografia para uma turma de 2º ano na Escola Municipal Joaquim Rufino de Oliveira. No mesmo ano, formou-se e logo prestou outro vestibular, desta vez para Pedagogia. “Trabalhar com crianças requeria uma

formação específica. O curso de Pedagogia nos faz perceber o nível de desenvolvimento de cada um e vemos várias correntes teóricas que nos motivam a lecionar de forma diferenciada”, avalia.

Hoje, Reginaldo dá aulas de Matemática para o 4º ano, de manhã, na Escola Municipal Joaquim Rufino, e de Língua Portuguesa para o 5º ano, à tarde, na Escola Estadual Santa Tereza – um anexo da primeira. “No início era difícil porque eu queria lecionar somente Matemática e no ensino médio. Mas fui tomando gosto pela coisa e agora faço tudo com mais clareza”.

Para Reginaldo foi um desafio dar aulas de Português, pois, quando criança, não tinha hábito de ler. “Meus professores eram muito tradicionais, não trabalhavam a leitura de forma lúdica como a gente faz agora”. Foi só no curso de Pedagogia que ele começou a tomar gosto pela leitura.

Seu desejo, depois de se formar pela segunda vez, é seguir estudando, fazendo especializações e formações continuadas. “Todo professor deve constantemente buscar conhecimento e estar em contato com novas fontes de pesquisa. Tem que ser *expert* em estudar, em ler. Por isso nunca vou dizer que concluí meus estudos”, garante.

Dificuldades e interdisciplinaridade

“A biblioteca da escola não atende bem à demanda dos alunos e falta material didático de qualidade”. Além das limitações materiais, alguns de seus alunos têm dificuldades para aprender. Dos que moram na cidade, a maioria vem dos bairros mais pobres e, na turma da tarde, muitos são da zona rural e têm pouco acesso a bens culturais. Reginaldo acredita que sua história de vida o ajuda a lecionar nessas condições, pois “conhecendo a realidade dos alunos, entendemos suas dificuldades de aprendizagem e de comportamento e podemos dar atenção a cada um”. Ele

procura conscientizar os alunos a respeito do significado da leitura e da escrita e do poder da educação como forma de transformação social, colocando-se como um exemplo de pessoa que se realizou por meio dos estudos.

Reginaldo procura se mostrar amigo de seus alunos. Dá aulas de reforço em casa para os com dificuldades, treina os meninos para o campeonato de futsal e, às vezes, até brinca com eles na quadra, na hora do recreio. “Eles precisam de mim e eu preciso deles pra viver melhor”.

Só uma vez ficou angustiado por não conseguir ajudar uma aluna como gostaria. Em uma de suas turmas, a escola aceitou uma criança surda, mesmo sem profissionais com formação adequada para atendê-la. Ainda assim, numa mensagem de natal, a menina agradeceu Reginaldo por ter contribuído para seu aprendizado, mesmo não tendo passado de ano. “É nesses momentos que a gente percebe que vale a pena fazer diferente, vale o esforço, vale tudo”.

Os projetos interdisciplinares sempre foram, para Reginaldo, a melhor forma de se trabalhar na escola. “Não se faz educação sozinho”. Ele conta que realizou, em 2007, dois projetos: uma semana de leitura e uma semana de arte e cultura. No primeiro, os alunos escolheram um livro para, num dia marcado, ser lido num sarau e, em seguida, recontaram as histórias e produziram textos sobre elas. O segundo trabalho foi sobre a cultura regional a partir do autor Patativa do Assaré. Os alunos estudaram sua obra e produziram seus próprios cordéis – gênero literário muito apreciado pelo professor. Também apresentaram peças e seminários sobre as regiões brasileiras, destacando peculiaridades folclóricas.

Reginaldo é um professor de 24 anos, e há apenas três ensina crianças. “Alfabetizar e provocar nas crianças o gosto pela leitura e escrita é difícil. Mas foi a coisa mais maravilhosa que já aconteceu na minha vida profissional. É mágico contribuir para a formação dos meus alunos”. (LYGIA SANTOS)

REGINALDO VENÂNCIO com sua turma de 5º ano da Escola Estadual Santa Tereza, em Altameira (CE)



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 | SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva

| DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL - Jeanete Beauchamp |

| COORDENADORA GERAL DE POLÍTICA DE FORMAÇÃO - Roberta de Oliveira |