



## 8 Quem é o alfabetizador?

A identidade do professor que “ensina a ler e a escrever”

6 Corpo e voz  
Entonação e expressão na leitura

7 Círculos de leitura  
As vantagens de ler em grupo

12 Entrevista  
Ana Ruth Moresco Miranda  
A atualização do conhecimento linguístico



# Identities of the literacy teacher



No primeiro Congresso Brasileiro de Alfabetização, promovido pela Associação Brasileira de Alfabetização e realizado em Belo Horizonte em junho de 2013, deparamo-nos com um questionamento do professor francês Roger Chartier: por que no Brasil vocês se referem ao professor alfabetizador e não ao professor da escola primária? O estranhamento nos motivou a buscar explicações, uma vez que o primeiro segmento do Ensino Fundamental se configura como aquele que atende a crianças de seis a dez anos de idade.

A aprendizagem inicial da leitura e da escrita se constitui como um ritual de passagem muito demarcado no processo de escolarização. Saber ler e escrever é uma expectativa de aprendizagem inerente a esse processo e, por isso, aprendizes, famílias, professores alfabetizadores, instituição escolar e sistemas de ensino projetam expectativas e repercussões em vários níveis. Além disso, esse saber ganha visibilidade pelo fato de poder ser demonstrado e averiguado por ações que comprovam o seu aprendizado, a ponto de ser possível operarmos com categorias como 'alfabetizado' e 'não alfabetizado'.

Nos últimos anos, as iniciativas de estabelecer currículos para o 1º ciclo ou séries iniciais têm sido mais candentes do que aquelas relacionadas aos ciclos seguintes; as coleções de livros didáticos se organizam em torno de um período de alfabetização; há provas em grande escala aplicadas especialmente neste nível, há congressos de alfabetização e materiais de formação continuada para professores alfabetizadores. Nesse sentido, temos uma cultura específica relacionada a esse momento de ensinar/aprender, identificada na escola e na sociedade, o que permitiria afirmar que essa especificidade ajuda a sedimentar uma identidade para aquele profissional que atua na alfabetização.

No entanto, o que aproxima e o que distancia o professor alfabetizador em relação a seus colegas de profissão? O que torna a alfabetização um tema específico de disputas metodológicas e teóricas?

Em um país com muitas desigualdades sociais e com muitas precariedades no processo de escolarização, ainda temos problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem da tecnologia da escrita, o que demanda um esforço concentrado para alfabetizar crianças, jovens e adultos. No entanto, embora o núcleo da alfabetização possa estar centrado na tecnologia da escrita, o tema da leitura e da escrita, em seu sentido mais amplo, atravessa todo o tempo da escolarização. Isso implica, inicialmente, a diluição de algumas fronteiras entre os diferentes profissionais (da Educação Infantil, do 1º ciclo, do 2º ciclo do Ensino Fundamental, por exemplo), já que todos trabalham em função do desenvolvimento de atitudes, crenças e habilidades mais amplas, relacionadas à ampliação do processo de letramento. Evidentemente, essa dimensão ininterrupta do letramento, na pluralidade de usos e funções da cultura escrita, atribui a todos os professores a responsabilidade pela formação de leitores e escritores competentes.

No entanto, há práticas específicas desenvolvidas no período de alfabetização, e o professor dessa etapa precisa se valer de conhecimentos específicos para atuar e compreender o que ocorre com uma criança, um jovem ou um adulto quando está em processo de aprendizagem inicial, e o que deve fazer o profissional que lida com a alfabetização: como se aprende a ler e a escrever? Que metodologias específicas levam a esse aprendizado? Que objeto de conhecimento se aprende quando alguém se alfabetiza?

As editorias do jornal *Letra A*, de alguma forma, dialogam com essas perguntas, através da contribuição de pesquisadores e professores, e deixam para o leitor a pergunta: qual é a identidade profissional de professores que trabalham com a aquisição inicial da leitura e da escrita?

Isabel Frade e Gilcinei Carvalho

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



## Assine o *Letra A*

Para assinar o *Letra A*, basta enviar e-mail para [assinaturajornal@fae.ufmg.br](mailto:assinaturajornal@fae.ufmg.br) ou ligar para (31) 3409 5334. Qualquer pessoa, escola ou empresa pode assinar o jornal, apresentar um amigo ou doar a uma instituição!

Assinatura anual (4 exemplares)	R\$ 15
Exemplar avulso	R\$ 5
Pacote de 50 assinaturas	R\$ 12 (cada)

O jornal *Letra A* é uma publicação trimestral produzida pelo Ceale desde 2005. Seu principal objetivo é oferecer aos educadores o acesso permanente a materiais que alimentem seu processo de formação e que os mobilizem para responder aos desafios da alfabetização e do letramento.

ENVIE SUAS CRÍTICAS E COMENTÁRIOS À EQUIPE DO *LETRA A*.  
ESCREVA PARA [JORNALISMOCEALE@FAE.UFMG.BR](mailto:JORNALISMOCEALE@FAE.UFMG.BR) OU LIGUE  
(31) 3409-5334.

## Expediente

**Reitor da UFMG:** Jaime Arturo Ramírez | **Vice-reitora da UFMG:** Sandra Goulart Almeida  
**Pró-reitora de Extensão:** Benigna Maria de Oliveira | **Pró-reitora adjunta de Extensão:** Cláudia Mayorga  
**Diretora da FaE:** Juliane Corrêa | **Vice-diretor da FaE:** João Valdir Alves de Souza  
**Diretora do Ceale:** Isabel Cristina Frade | **Vice-diretora do Ceale:** Maria Zélia Versiani Machado  
**Editores Pedagógicos:** Gilcinei Carvalho e Isabel Cristina Frade | **Editor de Jornalismo:** Vicente Cardoso Júnior (18707/MG)  
**Projeto Gráfico:** Marco Severo | **Diagramação e ilustrações:** Daniella Salles  
**Reportagem:** Izabella Lourença, Jeisy Monteiro, João Vítor Marques, Rodrigo Oliveira, Thaiane Bueno, Thiago Guedes  
**Revisão:** Lúcia Helena Junqueira

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.ceale.fae.ufmg.br](http://www.ceale.fae.ufmg.br)



# Qual deve ser o papel do coordenador pedagógico no processo de alfabetização?



Foto: Acervo pessoal  
 ANA LUIZA DE LIMA LARA - Pedagoga e coordenadora pedagógica do 1º Ciclo da Escola Municipal João Pinheiro - Belo Horizonte (MG)

Estou há 27 anos na coordenação do 1º ciclo e já passei pela organização seriada, chegando ao ciclo de alfabetização e, ao longo dessa caminhada, vivenciei também diferentes propostas e programas de trabalho.

Acredito muito no papel do coordenador pedagógico como mediador no processo de alfabetização e letramento. Não vejo o coordenador como um profissional que tem de ter uma "super visão" (visão de cima) do processo, mas como alguém que estuda e tem o conhecimento do ponto de vista de quem aprende e de quem ensina, do quê e de como se ensina. Por isso é tão importante que ele invista na sua própria formação, bem como na formação do grupo de trabalho.

No entanto, vejo que não basta apenas ter um conhecimento sobre os processos de ensino e aprendizagem; é necessário saber dialogar com os professores alfabetizadores, para encaminhar discussões acerca das propostas, ajudando-os com fundamentação teórica e reflexão sobre a prática. O coordenador deve também ter segurança para argumentar com as famílias dos alunos sobre os níveis de aprendizagem que os aprendizes se encontram, mostrando-lhes os avanços e as dificuldades dos estudantes.

Sabemos que as atribuições do coordenador pedagógico são várias, mas é importante ter claro que, nesse processo, todos os envolvidos (alunos, professores, pais e coordenação) têm funções próprias, cabendo ao coordenador ser o elo entre esses segmentos.

Considero fundamental que o coordenador conheça o aluno de forma contextualizada, pelas observações das famílias e dos professores, assim como pelas avaliações internas e externas à escola, para que, junto aos professores e direção, possam planejar e replanejar ações para o trabalho de alfabetização e letramento.

Acredito no sucesso da alfabetização quando há parceria comprometida com a educação, envolvendo o Ministério da Educação, o governo local, a direção da escola, a coordenação pedagógica, os professores alfabetizadores e os familiares dos alunos.

A mediação do processo de alfabetização mobiliza diretamente professores e coordenadores em um objetivo comum: o sucesso escolar das crianças. Podemos notar que, na mediação da ação pedagógica do processo de alfabetização, o coordenador tem um papel relevante na construção desse processo e, para isso, precisa articular vários saberes. Dentre esses saberes, destacamos: respeitar e se fazer respeitar por professores e alunos; priorizar a dimensão pedagógica no cotidiano escolar; ter uma concepção de criança; compreender o processo de alfabetização e a didática da alfabetização; mediar a ação docente nas diversas etapas – planejamento, execução e avaliação.

Puxando os fios desses saberes evidenciamos que o respeito mútuo proporciona um clima de harmonia no trabalho do coordenador pedagógico. A vida na escola precisa ser construída numa base sólida de respeito e confiança entre os pares. Esta atividade exige do profissional uma vigilância enorme para não descaracterizar a atividade teórico-prática do coordenador pedagógico, transformando-a em mero ativismo. Um coordenador precisa compreender a criança como sujeito do conhecimento e da aprendizagem. Na esfera desse saber, estão inter-relacionados outros conceitos, uma vez que compreender a criança como sujeito do conhecimento e da aprendizagem requer que saibamos: quem são essas crianças, como aprendem, como é preciso ensinar, quais as características do desenvolvimento da criança, quais são as possíveis relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Urge conhecer o processo de alfabetização e, entre outros saberes, isso requer compreender a psicogênese da língua escrita. Sabendo como o alfabetizando está pensando a escrita, o coordenador tem elementos para orientar o professor para que este se responsabilize em desenvolver uma prática pedagógica que possibilite o avanço das crianças nesse processo. A função da coordenação é articular e acompanhar, enfim, compartilhar todo o ciclo da ação pedagógica a ser desenvolvido com o aluno. O cuidado do coordenador não deve ser, apenas, o de planejar, mas também o de acompanhar se o que foi planejado está sendo executado. Assim, importa também saber que aprendizagem os alunos alcançaram e se essa aprendizagem contempla os objetivos propostos.



Foto: Acervo pessoal  
 EDNEDE DA CONCEIÇÃO SZERRA - Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e coordenadora do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa pela Secretaria de Estado da Educação (RN)

## Interação

O vocábulo *interação*, em expressões como *interação social*, *interação em sala de aula*, *interação entre pares*, *interação com a escrita* ou *interação discursiva*, traz o significado de que na vida social e nos usos que fazemos da linguagem escrita ou falada, realizamos ações que têm consequências para os participantes e que influenciam a maneira como nos vemos e vemos o(s) outro(s), somos vistos pelo(s) outro(s), e também a maneira como (re) conhecemos e atribuímos significados.

No campo dos estudos sobre a alfabetização, a partir dos anos 1980, o uso do termo *interação* foi se tornando cada vez mais comum. Alguns trabalhos podem ser citados como marcos desse período, com especial destaque para as contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) e de Ana Luíza Smolka (1988). Ao explorarem proposições de Jean Piaget, Ferreiro e Teberosky demonstraram como as crianças refletem sobre a escrita em situações cotidianas, permitindo uma compreensão da aprendizagem da escrita como um processo no qual o aprendiz ativamente levanta e (re)formula hipóteses sobre a lógica de funcionamento desse objeto, seus usos e funções sociais, muito antes de entrarem para a escola. Smolka, reconhecendo a necessidade "de pensar a alfabetização em termos de interação e interlocução", lançou mão das contribuições da Teoria da Enunciação e da Análise do Discurso para investigar: Quem ensina? O que? Para quem? Onde? Ao examinar tais questões, também contribuiu para o reconhecimento de que a *interação* do aprendiz com a escrita é sempre situada em *interações discursivas*, ou seja, ocorre em um contexto particular, nos quais os participantes de um grupo social podem dizer, fazer, agir de certas maneiras e não de outras, o que traz consequências para *como* se aprende e *o que* se aprende em um dado *contexto interacional*, seja dentro da escola ou fora dela. Como educadores e professores continuamos tendo vários desafios pela frente: sermos capazes de compreender a natureza social e interativa desses processos, e as implicações de nossas ações ao ampliar ou limitar o que os alunos podem ler ou escrever, para que, para quem em nossas salas de aula.



MARIA LUCIA CASTANHEIRA - Professora da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do Ceale



## A rosa fez serenata

Cantigas populares são utilizadas para reviver o folclore

por Thaiane Bueno

"Atirei o pau no gato", "Escravos de Jó", "Se essa rua fosse minha", "O cravo brigou com a rosa": todas essas cantigas de roda ainda são muito conhecidas, mas vinham perdendo sua força entre as crianças de Passabém (MG). Foi por isso que as professoras da Escola Municipal Euclides Ferreira de Sá, da zona rural do município, decidiram trabalhar o tema em sala de aula.

Todos os anos em agosto, quando é comemorado o Dia do Folclore, são realizadas na escola atividades relacionadas ao tema. Em 2013, as cantigas de roda ficaram por conta das turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Gesmair Geralda da Silva, professora de uma turma multisseriada do ciclo de alfabetização, conta que a primeira etapa foi conversar com os pais sobre o trabalho, para envolvê-los na proposta. Em seguida, os alunos tiveram como tarefa entrevistar pais, avós e outros familiares, para conhecer as cantigas de suas épocas.

"Uma atividade de que gostei muito foi com a música 'O cravo brigou com a rosa'", conta Gesmair. Após os alunos lerem os versos e cantarem a música, a professora distribuiu o texto dividido em trechos, para que a turma os juntasse na sequência correta da letra. A partir da cantiga "Terezinha de Jesus", foram trabalhados conhecimentos matemáticos. A letra da música diz: "O primeiro foi seu pai; o segundo, seu irmão. O terceiro foi aquele a quem Tereza deu a mão", o que propiciou o trabalho com os números ordinais.

No fim do mês de agosto, todas as salas concluíram os trabalhos temáticos sobre o folclore com apresentações para toda a escola. No dia de apresentar as cantigas, a plateia contou até com alunos de outra instituição, que foram convidados para assistir. E pais e familiares, além de contribuírem com a pesquisa, também puderam reviver a experiência de se divertirem com as cantigas.

## Campo Grande no tabuleiro

Um jogo confeccionado em sala de aula levou os alunos a explorar sua cidade

por Thiago Guedes

Os dados rolam e, a cada casa do tabuleiro, a turma visita um ponto turístico da cidade. Mas que lugares são esses? Por que ficaram famosos? Qual a história em torno de cada um? Diante dessas perguntas e da estimulante tarefa de construir um jogo com as próprias mãos para brincar em sala de aula, os alunos de duas turmas de 2º ano da Escola Municipal Antônio José Paniago saíram à procura de saberes históricos, geográficos e culturais da cidade de Campo Grande (MS).

A experiência de criar um 'jogo de trilhas' para explorar pontos famosos da cidade foi desenvolvida conjuntamente pelas professoras alfabetizadoras Neuma Macedo e Maria Aparecida Hoffman. "Para o jogo ser construído, as crianças tiveram que buscar, em revistas, na internet e em jornais, imagens dos pontos turísticos da nossa cidade", conta Neuma. Com o tabuleiro confeccionado, os alunos jogavam dados, percorriam casas do tabuleiro e, a cada uma delas, sorteavam uma ficha-pergunta para ler, interpretar e escolher uma resposta entre diferentes alternativas. "A intenção deste jogo em especial foi explorar a leitura", afirma Neuma, que reconhece que essa etapa da atividade era mais voltada para os alunos que já dominavam o sistema de escrita.

O tema "A cidade de Campo Grande" foi explorado também em outras disciplinas e atividades, no embalo do aniversário de 114 anos da capital mato-grossense. Na sequência didática desenvolvida por Neuma Macedo e Maria Aparecida Hoffman, uma pesquisa sobre comidas típicas também integrou o processo de alfabetização.

B

## Hora do lanche

Projeto desenvolve a consciência alimentar aplicando o conhecimento ao cotidiano dos alunos

por Jeisy Monteiro

A merenda oferecida pela cantina não era muito popular. Durante o recreio, as crianças da Escola Municipal Sérgio Luiz Pessoa Braga, em Maceió (AL), preferiam comer o lanche trazido de casa – que, em grande parte das vezes, não era muito saudável. O cenário inspirou a professora Cristiane Patrícia de Araújo a desenvolver uma sequência didática com sua turma de 2º ano, atrelando os trabalhos de alfabetização e conscientização alimentar.

Ela começou apresentando aos alunos o livro *Camilão, o comilão*, de Ana Maria Machado, que introduziu a conversa sobre benefícios e malefícios de certos alimentos que faziam parte do cotidiano dos alunos. Em seguida, foram apresentados os termos da tabela nutricional, como carboidrato e sódio, e, com recortes de folhetos de supermercado, a turma construiu uma pirâmide alimentar.

Os conhecimentos sobre alimentação saudável foram introduzidos no processo de alfabetização e letramento da turma, a partir da leitura de textos como tabelas nutricionais, rótulos e gibis da comilona Magali, de Maurício de Sousa. Os alunos trouxeram de casa receitas que considerassem saudáveis e decidiram quais delas integrariam um livro de receitas a ser feito por eles.

Duas receitas do livro, uma doce e uma salgada, foram preparadas coletivamente na sala de aula. Ao final do projeto, a professora Cristiane relata que as crianças começaram a aplicar em casa a consciência desenvolvida na escola: alguns até passaram a analisar os rótulos dos alimentos ao ir às compras com os pais. Fora as mudanças de comportamento na própria escola: "No final do projeto, a grande maioria estava lançando a merenda escolar", conta.

A



## Texto livre

Experiência de escrita espontânea mediada pelo professor

por Izabella Lourença

Compreender-se como autor desde o 1º ano do ciclo de alfabetização foi a proposta desenvolvida com alunos da Escola Municipal Edson Luís Lima Souto, em Campinas (SP). A professora Ana Flávia Valente Buscariolo dividiu a turma em ateliês, nome atribuído aos grupos de crianças trabalhando sob um mesmo tema, com atividades como jogos de matemática, desenho, fichas de escrita e 'texto livre'. Foi neste último grupo que as crianças começaram a escrever, de maneira espontânea, textos de autoria própria.

Inicialmente, a professora explicou aos alunos que, da mesma maneira que eles desenham, também podem escrever. Assim, eles escreviam letras soltas no papel, sem uma "cara de texto". Em seguida, a criança "lida" para a professora o que tentou escrever e a professora escrevia, logo abaixo, o texto, segundo a convenção da escrita. Depois, a criança copiava o texto escrito pela professora. Ana Flávia afirma que a possibilidade de realizar um texto legível motiva os alunos no processo de alfabetização. "Eles gostam muito de ler para os colegas seu próprio texto, então vão querendo melhorar".

No começo desse processo, é natural as crianças confundirem as letras e até misturarem números. Por isso, na hora da reescrita, é importante que a professora pontue a diferença entre a letra que o aluno utilizou e a letra que ela está empregando, para que as crianças assimilem aos poucos o que cada símbolo representa.

Ana Flávia lembra, ainda, que a experiência do texto livre deve ser realizada em um ambiente que familiarize os alunos com os símbolos da escrita. "Na sala de aula temos o alfabeto na parede, brincamos com as letras na hora da chamada... Portanto, em outros momentos, os alunos também vivenciam esse repertório".

## Vencendo dificuldades

Professora encontra alternativas para alfabetizar aluno deficiente visual

por Thaiane Bueno

Em 2012, a professora Marilene das Dores Araújo viveu pela primeira vez a experiência de alfabetizar um aluno deficiente visual. Nesse primeiro ano, a professora da Escola Municipal Boa Esperança II, na zona rural do município de Jauru (MT), dava aulas individuais para o aluno apenas no contraturno escolar. Em 2013 e 2014, além das aulas exclusivas, o aluno foi inserido na turma regular de Marilene, uma classe multisseriada de 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.

Sem ter tido formação em Educação Especial e Inclusiva, a professora começou procurando métodos de ensino na internet. De antemão, ela só sabia que deveria promover a interação e a inserção do aluno nas atividades conjuntas e utilizar materiais em Braille e em autorrelevo.

Como ainda não dominava a linguagem do Braille, Marilene começou adaptando alguns materiais. "Preparei um caderno de conceitos com material de sucata, um caderno em EVA (material emborrachado) contendo nomes da família dele e de alguns bichos em autorrelevo, além do alfabeto e números em Braille." Assim que aprendeu o Braille, Marilene começou também a adaptar os textos para esse sistema de leitura e escrita. Outros exemplos de ferramentas usadas por ela foram cadernos de treinamento grafomotor, labirintos, bolinhas e formas, que têm por objetivo desenvolver a coordenação motora e a noção de posição, largura, lateralidade e comprimento.

Atualmente, durante o horário extra individual, Marilene foca no ensino de Braille, que o aluno ainda não domina totalmente, e em atividades que exigem mais atenção. Já no horário regular, junto com toda a turma, a participação do aluno nas atividades tem como principal foco desenvolver a oralidade.

## Uma mensagem e uma imagem

Fotografias dos arredores da escola estampam cartões-postais feitos em sala de aula

por Thiago Guedes

Com olhar observador e uma câmera, as crianças dão um passeio ao redor da escola. Avistam a praia, as montanhas, uma lagoa... Depois de capturadas essas paisagens, os alunos voltam à sala de aula, prontos para utilizarem as fotografias para escrever uma mensagem para os pais, para amigos ou até para guardarem para si.

Trabalhar com o gênero cartão-postal na alfabetização foi a experiência desenvolvida pela professora Denise de Paulo Matias, professora de turmas do 1º e do 2º ano na Escola Desdobrada Costa de Dentro, em Florianópolis (SC). A professora, que trabalhou com cartas antes da atividade com cartões-postais, escolheu o novo gênero textual – que tem características em comum com o anterior – pela possibilidade de quebrar a rotina escolar e pela ampliação do trabalho com outras linguagens.

Num primeiro momento, crianças e professora saíram pelo bairro que circunda o colégio, com o intuito de entender aspectos do ambiente urbano nesse entorno, como, por exemplo, placas de sinalização e o significado do Código de Endereçamento Postal – mais conhecido pela sigla CEP. Em seguida, escolheram as melhores paisagens para fotografar e servir de base para a confecção dos cartões-postais.

Impressas as imagens e reunido o material, as crianças tiveram como tarefa escrever mensagens de texto livre, com a ajuda dos pais, em dois cartões: um que ficaria com elas e outro que seria dado de presente a um colega. Além disso, tiveram que detalhar no cartão o endereço do local onde morava o destinatário.



# Leitura expressiva

Emprestar corpo e voz ao texto abre novas possibilidades de significação e interpretação

por Rodrigo Oliveira

A princípio pode até parecer um ensaio de teatro: alguém lendo em voz alta para um público, preocupando-se com o tom de voz e a expressão corporal. Mas, em sala de aula, pode tratar-se de uma simples atividade de leitura, em que a performance também faz parte da construção de sentidos.

A leitura oral expressiva é uma forma de dar vida ao texto. Assim, ao ler em voz alta e usar o potencial de sentidos do corpo, o leitor parte para outras interpretações às quais não teria acesso realizando somente a leitura silenciosa. Elementos como entonação, pausa e aceleração, por exemplo, são importantes para chamar a atenção para determinados aspectos da história e da linguagem empregada no texto. "Uma das principais competências que o aluno desenvolve na vocalização de um texto é entender a construção do texto literário como um jogo de produção de sentido, criação e composição", afirma a professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) Eliana Kefalás Oliveira.

Para Eliana, a prática da leitura expressiva pode despertar potencialidades das palavras que pouco se destacam em uma leitura silenciosa. "Uma palavra tem o poder de ativar uma percepção sensorial no corpo, podendo nos machucar ou nos deixar felizes. Quando lemos em voz alta, potencializamos a camada sonora, rítmica e visual de um texto, o que nos permite experimentar diferentes trajetórias interpretativas no ato da vocalização", afirma.

As pesquisas de Eliana partem da noção de performance desenvolvida pelo historiador e linguista Paul Zumthor, que estudou a poética dos cantadores na Idade Média e percebeu que naquela tradição existia uma forte relação entre quem recitava a poesia e quem a ouvia. "Ele enxerga a performance como um acontecimento, quando os corpos estão engajados na leitura e se relacionam", constata Eliana.

## Dar vida ao texto

Em turmas de alfabetização, a figura do professor é fundamental na prática da leitura vocalizada. De acordo com o professor da Faculdade de Educação da UFMG Josiley Francisco de Souza, deve-se pensar no papel do mediador, aquele que vai emprestar o seu corpo para dar vida ao texto escrito. "É essencial que o docente esteja preparado e pense nos recursos sonoros e corporais que vai utilizar para despertar os aspectos poéticos contidos no texto", constata.

Ele também esclarece que não é necessária a utilização de recursos materiais, como figurino e cenário, no momento de uma leitura expressiva. "Somos contadores de histórias em potencial. O uso de figurino, palco ou cenografia criaria uma falsa relação de que é preciso um aparato muito grande para a realização da leitura oral expressiva, o que não é verdade", afirma.

Também é importante que os próprios alunos realizem a leitura oral expressiva. Segundo Eliana Kefalás Oliveira, um bom exercício é trabalhar um texto de diferentes maneiras. "Assim, é possível experimentar caminhos interpretativos diversos e perceber melhor o jogo de sentidos proposto pelo autor. Também é interessante perceber o texto literário como um território de surpresa e provocação. Não sabemos para que caminho vai a narrativa e a vocalização permite aumentar essa sensação de imprevisibilidade", afirma.

Para Josiley Francisco de Souza, a leitura vocalizada desperta no aluno a capacidade de se expressar de outras formas. "A poesia oral existe em todos nós e pode ser manifestada de várias formas. Acredito que o rap e os duetos de MC's, por exemplo, já sejam apropriações dessa expressão oral de um texto. Eles brincam com a palavra nesse universo da realização sonora e corporal da palavra", afirma.

A professora do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Maria Claurênia Silveira, que também estuda o conceito



de performance em Zumthor, ressalta que é fundamental pensar na maneira como o ouvinte concebe e compreende o texto no ato da vocalização. "A performance terá sucesso se o ouvinte reagir àquele ato", afirma. Maria Claurênia explica que os grupos que se formavam ao redor dos contadores de história em épocas passadas praticamente não existem mais e, portanto, cabe agora à escola o papel de formar sujeitos interessados na literatura e nas tradições orais. "Quando um professor motiva os alunos a lerem e a dizerem o texto com o objetivo de construir sentidos e se apaixonar, e não só para cumprir tabela, a leitura ganha um espaço maior na vida dos estudantes", declara.

## Entre a voz e o silêncio

Cada estratégia de leitura tem sua aplicação no processo de alfabetização

Mestre em Letras pela UFMG, a formadora de professores Adriana Cunha de Oliveira desenvolveu pesquisa sobre leitura em voz alta em escolas de Belo Horizonte (MG). Segundo ela, a prática da leitura oral é fundamental no processo inicial de alfabetização. "Ela ajuda a criança a automatizar a leitura. Sem isso, ela gastaria tanto tempo decodificando as palavras que não se lembraria do conteúdo do texto", afirma. Mas Adriana ainda lembra que, passado esse período de automatização, a leitura silenciosa é a mais efetiva para a compreensão integral de um texto. "São processos diferentes. Na leitura oral, o movimento dos olhos tem que se equilibrar com o processamento da voz, que é muito mais lento. Ao fazer isso, o leitor gasta mais tempo para levar as informações ao cérebro, sobrecarregando a memória e atrapalhando o processamento da informação", diz.



## Círculos de leitura

Dentro ou fora da sala de aula, as vantagens do letramento literário realizado de maneira coletiva

por Izabella Lourença

É comum presenciarmos rodas de conversa para a discussão de um texto, grupos de crianças reunidas para ler uma história ou mesmo um debate sobre um filme. Quando isso acontece, estamos vivenciando círculos de leitura, uma ferramenta que professores podem utilizar para promover o gosto pela leitura literária. Segundo a pesquisadora da Cátedra Unesco de Leitura Eliana Yunes, organizadora do livro *Pensar Leitura: complexidade*, historicamente todas as facetas do conhecimento dependeram da troca de ideias e do compartilhamento de experiências, expressos em manifestações diversas, como a dança, o canto e as narrações. Nessa perspectiva, os círculos de leitura já existiam, portanto, desde civilizações antigas e fazem, para Yunes, "uma partilha do ato de ler, propondo uma troca de recepções, dando a ver a multiplicidade de interações que um texto desperta. E essa circulação de ideias faz com que cada um e todos se sintam capazes, mais argutos, com uma percepção ampliada para entendimento do texto".

Autor do livro *Círculos de leitura e letramento literário*, o pesquisador do Ceale Rildo Cosson define círculos de leitura como grupos de pessoas reunidas, uns mais, outros menos organizados, com o objetivo comum de discutir a leitura de uma obra. Nas escolas, ele orienta como deve ser o trabalho dos docentes: "O ideal é que o professor utilize os círculos dentro de um programa de leitura, ou seja, componha o planejamento junto a outras iniciativas". O primeiro passo seria criar uma rotina, com o estabelecimento de dia e horário certos para os círculos acontecerem. Outra orientação é que o professor indique a cada aluno um papel diferente a cumprir diante da leitura. A cada dia, um aluno deve ser o responsável por comentar a ação da personagem; outro, por procurar as passagens mais interessantes do texto; um terceiro, por procurar imagens. Ao selecionar os livros, Rildo ressalta que é preciso ter em

mente dois critérios: a leitura que agrade aos alunos e, ao mesmo tempo, seja capaz de desenvolver suas leituras. Nesse sentido, adverte: "é importante que o professor não seja preconceituoso, não pense na literatura apenas como obras consagradas, mas, sim, em todas as várias manifestações culturais de que a literatura participa."

### Em pé de igualdade

Maria Elisa Grossi separa um dia na semana para os círculos de leitura com seus alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental. A professora do Centro Pedagógico da UFMG lê, no mínimo, quinze livros por ano com a turma e, à medida que o letramento dos alunos avança, eles começam a ler sozinhos cada vez mais.

Após algumas leituras, as crianças realizam desenhos para ilustrar as histórias, o que contribui para que elas expressem sua interpretação da história a partir de seus imaginários. Para Maria Elisa, a leitura em roda é uma oportunidade de enriquecer o vocabulário da criança, aguçar sua argumentação e capacidade de ouvir o outro, além de desenvolver o senso crítico e a percepção e o questionamento da realidade. "Além de eles irem se apropriando das estruturas dos textos literários, a leitura coletiva também inaugura na sala um momento de diálogo e de interação entre eles", comenta Maria Elisa. "A partir de uma leitura, eles vão contando um pouco de suas experiências", completa.

No círculo de leitura, o poder da palavra circula, democraticamente, dando voz a todos os leitores e suas diferentes leituras. "Reunidos em círculo, em pé de igualdade frente ao texto, a palavra pesca palavra, como diria Clarice Lispector, passando de um a outro. A inteligibilidade e o sentimento florescem", afirma Eliana Yunes.



### »» Uma experiência entre professores

A professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) Maria Helena Besnosik reuniu professoras do Ensino Fundamental na Zona Rural da Bahia com o objetivo de desenvolver um projeto de formação continuada e levar até elas livros literários. As professoras se reuniam em círculos de leitura, na perspectiva da leitura literária como uma experiência estética. Nesses encontros, cada professora recebia uma cópia de um texto curto. Todos liam primeiro o texto, que, em seguida, era lido em voz alta por um mediador. Após a leitura, as professoras falavam sobre suas impressões. Maria Helena conta que, a princípio, as professoras "ficavam circulando muito no cotidiano, o texto era como um espelho para elas. Depois, começaram a se descolar um pouco mais e a observar a própria linguagem do texto. Isso elas foram adquirindo na medida em que amadureciam enquanto leitoras".

Após os círculos de leitura, Maria Helena observou que as professoras ficaram mais atentas à literatura infantil. Por exemplo, começando a ler os textos antes de lerem para os alunos, de um modo que a leitura passou a ficar mais envolvente para todos.

### SAIBA MAIS



***Círculos de leitura e letramento literário* – Rildo Cosson. Ed. Contexto, 2013.**

A partir de discussões acerca do letramento literário, o livro fornece embasamento teórico e uma proposta para construção de círculos de leitura.

# Quem é o professor alfabetizador?



Historicamente, uma visão simplista do professor dos anos iniciais o restringe àquele que ensina a ler e a escrever. No entanto, a atuação em diversas disciplinas, a necessidade de acompanhar as mudanças do universo da escrita e as trajetórias e formações tão diversas desse grupo profissional fazem de seu lugar social algo muito maior e particular. Afinal, quais são as atuais especificidades do professor alfabetizador?

por João Vítor Marques

Após anos de estudo, o professor se forma e segue direto para a sala de aula. Muitas vezes, é chamado a assumir, logo de início, as desafiadoras turmas de alfabetização. Ainda inexperiente, tem de lidar com as diversas disciplinas do currículo, contribuir para a formação humana e cultural de seus alunos (quase sempre crianças) e ainda ensiná-los a ler e escrever. Isso, acompanhado da cobrança e do compromisso de prepará-los para os anos seguintes: "O sucesso ou insucesso da alfabetizadora é muito visível, porque a transformação de uma criança que não sabe ler para uma que sabe ler é notória. Os pais, os colegas, a diretora, todos percebem, pois é uma habilidade que salta aos olhos. E, se o aluno não aprender, ela será responsabilizada", destaca a professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Marlene Carvalho, autora do livro *Guia Prático do Alfabetizador* (1994).

Em sala, os perfis variam: do recém-formado em Pedagogia àquele que aprendeu com os anos de prática, do professor rígido à

"tia" afetuosa. Mas há aquelas situações que todos enfrentam desde a formação e que são próprias do profissional da alfabetização. "É uma responsabilidade muito grande. Não só por termos que desenvolver uma visão ampla, lúdica e interdisciplinar, mas também por estarmos trabalhando na base de todo processo de aprendizagem que o aluno vai ter dali para frente", ressalta Jussimara de Almeida Rocha, professora da Escola Municipal Vereador Carlos Pessoa de Brum, em Porto Alegre (RS).

O professor dos anos iniciais assumiu diferentes papéis ao longo dos anos, acumulando funções e responsabilidades próprias, constituindo-se como um profissional bem mais complexo do que apenas "aquele que ensina os alunos a ler e a escrever". Mas que características tão específicas são essas que não aparecem com tanta intensidade na atividade dos demais professores? De que modo a formação e o cotidiano da sala de aula constroem a identidade e a visão que se tem do alfabetizador?

## Um pouco dessa história

Alfabetizar no Brasil data do século XVI, quando da chegada e instalação dos portugueses no país, com a catequização dos índios pelos jesuítas. De lá para cá, a educação migrou do âmbito religioso para o estatal, fazendo surgir uma nova tarefa: escolarizar a população do Estado-nação, agora sem a mesma influência da Igreja. Após a Proclamação da República, em 1889, os discursos oficiais valorizavam o lugar da escola, da leitura e da escrita, como fatores necessários para a modernização e o desenvolvimento social. No entanto, o acesso ainda era restrito à elite. O cenário foi se alterando gradualmente, com destaque inicial para os anos 1930, década da implantação de uma nova Constituição que levou à ampliação da oferta educacional, da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino. Crescendo especialmente o atendimento às classes populares, coloca-se um novo desafio para a educação pública: a necessidade de formação de professores para corresponder à nova demanda. Além disso, a sociedade modifica-se, exigindo da população mais do que apenas o domínio da tecnologia da leitura e da escrita: "Antes bastava saber escrever o próprio nome, assinar... Hoje, as relações são outras, e fica ainda mais evidente a necessidade de se dominar os usos sociais da língua escrita, o letramento", aponta a pesquisadora do Ceale e professora emérita da Faculdade de Educação da UFMG Magda Soares.

Em meados do século passado, a entrada da mulher no mundo do trabalho também foi decisiva para a construção de importantes contornos que marcam até hoje a função do alfabetizador, com uma expressiva "feminização" desse papel: "O contexto aponta para uma suposta 'concessão' da sociedade machista, ao avaliar que este é o único lugar em que é possível conciliar casa e trabalho", aponta a professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) Shirleide Pereira da Silva Cruz. Nesse contexto, ser alfabetizador se tornou um modo de ascensão social, talvez o único possível, para muitas jovens: "Até hoje percebemos que muitos professores são os primeiros com formação superior em suas famílias", destaca Magda Soares.

## Na sala de aula

Em meio a tantas exigências e possibilidades, é especialmente na sala de aula que o alfabetizador cria e descobre uma identidade própria. Essa identidade (e as noções de 'alfabetizador' que provêm dela) varia de acordo com a sociedade e com a relação que a população estabelece com a língua escrita e seus usos: um professor que trabalha em comunidades indígenas bilíngues, por exemplo, se distingue do que trabalha numa metrópole, que, por sua vez, diferencia-se daquele que dá aulas no interior. Apesar dessas distinções, as várias classes de alfabetização guardam características em comum.

Cabe ao alfabetizador – especialmente àquele que trabalha em turmas de 1º ano – fazer a transição entre a Educação Infantil e os anos seguintes do Ensino Fundamental. A relação com os alunos é mais próxima, sensível: "Esse professor tem um olhar próprio, um olhar mais amigo, de ajuda, atento às necessidades de cada um. Já com os alunos mais velhos, essa relação vai ficando mais distante, independente", conta Eliária Silvana Evangelista Silva, professora da Escola Municipal Mestra Fininha, em Montes Claros (MG). Apesar disso, para Marlene Carvalho, da UFRJ, isso não indica que todo alfabetizador precisa ter um perfil afetivo, maternal: "Há excelentes alfabetizadoras com uma postura mais controladora, mais exigente quanto aos resultados. Outras são excelentes numa postura mais afetiva, próxima da necessidade emocional da criança."

O momento, então, ainda é de valorizar o lúdico e o concreto: "Isso tende a diminuir, mas o professor alfabetizador tem que ser aberto, trabalhar de maneira criativa, alegre, estar disposto a se sujar, a sentar no chão, a correr pela quadra, pois as crianças acabaram de sair da Educação Infantil", aponta Silvana Freitas de Oliveira, da Escola Municipal Neusa Nunes Gonçalves, na cidade de Vitória (ES).

Entre as idas à quadra e as vindas aos números, letras e textos,

aparece uma importante característica da relação do alfabetizador com seus alunos: o professor passa horas diariamente com a turma, por conta da polivalência específica dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse tempo maior de contato permite ao professor criar uma visão geral e mais aprofundada de cada aluno, o que faz nascer uma natureza distinta do processo de acompanhamento e avaliação. Muitos realizam um monitoramento sistemático do processo de aprendizado do aluno, lendo com ele, entendendo suas dificuldades e (re)criando as maneiras de fazê-lo avançar. Por isso, a avaliação não se restringe a um único momento (como geralmente acontece em turmas mais avançadas), mas faz parte de um sistema contínuo, diário e individual de análise. "Tudo depende do referencial: como este aluno chegou e como ele vai sair? Cada um aprende em seu próprio tempo, por isso a avaliação deve ser individual, e não comparada com os outros", assinala Zenaide Oliveira dos Santos, alfabetizadora na Escola Municipal Creuza de Freitas Cavalcanti, em Recife (PE).

De acordo com Shirleide Pereira da Silva Cruz, devido à menor autonomia das crianças, o contato do professor dos anos iniciais com os pais geralmente é maior do que em turmas mais avançadas. Isso acaba estreitando a relação entre família e escola: "É preciso integrar a família no processo educativo, ligar o momento de alfabetizar ao 'projeto de vida' da criança, à construção cognitiva e humana dela", pontua. Nesse sentido, o aprendizado se torna mais complexo. Ter boa vontade e querer alfabetizar não bastam; as turmas exigem do alfabetizador criatividade, estudos, pesquisas, domínio metodológico e teórico, para que se entenda o processo de aquisição da língua escrita: "Tem que saber o que é alfabetização, o que é língua escrita, o que se passa na cabeça da pessoa quando ela está aprendendo a ler e a escrever", completa Marlene Carvalho.

# x a b h e f n d c g i l m f k n d c g i s m f k p z q w j

## O alfabetizador e a Linguística

"Mas tia, por que a gente escreve 'bolo' com 'O' e não com 'U'?", "Ah, é que nós falamos muito errado!". A intervenção de uma alfabetizadora, recontada por Miriam Lemle, autora do Guia Teórico do Alfabetizador (1987) e professora da Faculdade de Letras da UFRJ, ilustra a questão das lacunas deixadas pela escassez de conteúdos de Linguística na graduação em Pedagogia. "O professor tem que saber explicar essas trocas fonéticas naturais, e não dizer que está errado, até por que não está. Temos que compreender duas línguas: a que falamos, aprendida espontaneamente em casa, e a que escrevemos, que se difere da fonética e se constrói através de convenções", explica Miriam Lemle.

O alfabetizador é também usuário e produtor da língua, e deve compreendê-la teórica e metodologicamente para utilizá-la em favor do aprendizado dos alunos. No entanto, diferente do que acontece na graduação em Letras (que forma professores principalmente para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, e não para a alfabetização), os cursos de Pedagogia no Brasil apresentam, de modo geral, número pequeno de disciplinas voltadas à Linguística. O pouco contato com Fonética, Fonologia, Morfologia, Semântica e Sociolinguística faz com que essa escassez de estudos sobre a linguagem nas grades seja vista com desconfiança. "A primeira coisa que temos que pensar é que o alfabetizador é um professor de língua: da língua portuguesa. Em sua formação, ele chega apenas a 'ter notícias' de como a língua funciona, não se habilitando a compreender o que realmente é a alfabetização, o que realmente é uma criança aprendendo a ler e a escrever", afirma a professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) Luciane Manera Magalhães. Ela afirma, no artigo *A (não)*

*Formação Linguística do Professor Alfabetizador*, que o professor que conhece a área e entende as dificuldades que surgem em sala "encontra subsídios para oferecer aos seus alunos uma gama de oportunidades para que possam se apropriar da leitura e da escrita". "É preciso ter coragem, deixar de lado o seu método, o seu material e começar a reelaborar a partir dos interesses da criança", frisa.

A alfabetizadora Jussimara de Almeida Rocha exemplifica essa "gama de oportunidades" em um projeto desenvolvido em sua escola. Voltada a alunos da periferia de Porto Alegre, que em muitos casos não conseguiram avançar na leitura e na escrita, a "Letralândia" traz estratégias construtivistas metafonológicas, aliadas ao lúdico, para desenvolver a autoestima das crianças. "Os conhecimentos em Linguística influenciaram totalmente a metodologia que passei a desenvolver no projeto, que valoriza sobretudo a oralidade. Nele, os alunos não fazem uso de cadernos ou qualquer outro material da alfabetização tradicional, pois muitos demonstravam repulsa pelas práticas de leitura e escrita utilizadas nesses materiais", conta. Para ela, o professor não deve culpar o aluno, mas revisar seus métodos, ser mais flexível, apoiando-se nos conhecimentos teóricos sobre a língua.

A formação em Linguística tem ganhado força e sido complementada em cursos de pós-graduação e nas políticas públicas de formação continuada, a exemplo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e do Pró-Letramento. Apesar disso, Magda Soares acende o sinal de alerta: "os programas de formação continuada apenas preenchem em parte as lacunas da formação inicial, mas sem de fato corrigi-la. Não se pode deixar de reparar a graduação apenas porque ela poderá ser melhorada por um programa".

## Polivalência e interdisciplinaridade

Transitar pelas diferentes áreas do conhecimento é um dos grandes desafios que o alfabetizador enfrenta, e mesmo décadas após o momento em que a polivalência começou a ser discutida no Brasil, o termo ainda é motivo de divergências entre os pesquisadores. "É querer demais que um profissional domine todas as áreas do ensino. Não por incapacidade, mas porque o conhecimento se multiplicou em todas as áreas, ficou difícil dar conta de tudo", afirma Luciane Manera, da UFJF. Por outro lado, muito se afirma que os conteúdos ministrados durante os primeiros anos do Ensino Fundamental são básicos, não exigindo tanto aprofundamento nas áreas específicas.

Um dos pontos mais lembrados pelos alfabetizadores entrevistados pelo *Letra A* foi o fato de que a possibilidade de transitar entre as várias áreas dá liberdade e flexibilidade ao professor, abrindo o campo de visão tanto dele quanto de seus alunos: "Começamos um projeto que surgiu da leitura de um livro infantil sobre zebra, que despertou o interesse pelos animais. Agora, já estamos trabalhando com a fauna brasileira e africana, partindo até mesmo para a Matemática", conta a professora Jussimara. No entanto, alcançar a interdisciplinaridade efetiva causa certa hesitação entre alguns professores: "É uma cobrança, uma preocupação muito grande de estimular o aluno a aprender a ler e a escrever. Muitas vezes isso gera uma ansiedade no alfabetizador, que faz com que ele dê mais atenção ao Português do que às outras disciplinas", relata a alfabetizadora Silvana Freitas de Oliveira. Nesse sentido, a pesquisadora Shirleide Pereira da Silva Cruz alerta para uma visão compartimentada que se tem desse professor. Para ela, o alfabetizador é tido como "polivalente", mas acaba sendo considerado por disciplina. "No PNAIC, por exemplo, o foco é em Português e Matemática. Não se deve restringir a formação continuada somente a esses conhecimentos específicos, eles devem ser integrados às outras áreas do currículo, pois a realidade é essa", pontua.

A polivalência também faz com que o alfabetizador se torne o professor de referência, por conta do contato maior com os alunos. A relação se torna mais próxima, contribuindo para uma formação integral: "Os anos iniciais têm a marca tanto de formação do conhecimento como de formação humana", completa Shirleide Pereira da Silva Cruz, ao ressaltar a necessidade de se explorar as várias disciplinas para se ampliar o acervo cultural, sempre aliado à leitura e à escrita.



## Trajetórias e formações diversas

Para auxiliar no bom desenvolvimento das habilidades requeridas pela profissão é que aparecem as diferentes instituições formadoras do alfabetizador ao longo da história brasileira: da Escola Normal, passando pelo Normal Superior, pelos Institutos de Educação e pelo Magistério, chegando ao curso de Pedagogia, criado em 1939 no Brasil e que se fortaleceu a partir de 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases. O histórico da formação é repleto de alterações em sua rota, especialmente quando se trata das bases teóricas e do diálogo entre essas teorias e a prática.

Marlene Carvalho lembra que, até os anos 1970, o foco era quase exclusivo na técnica, apesar da presença de premissas teóricas: "O ensino Normal era basicamente instrumental. Aprendíamos como fazer o álbum seriado, o joguinho, o cartaz, como se aproveitar elementos do cotidiano para ensinar determinadas noções". As teorias começam a ganhar mais força daí em diante, com inúmeras noções que até hoje ecoam na formação, como o construtivismo, com Emília Ferreira, e o letramento, com Magda Soares.

Apesar de as teorias terem ganhado espaço, alfabetizadores relatam que, ainda assim, não se sentem preparados ao término da formação inicial, por conta de uma supervalorização desse eixo teórico em detrimento da prática, e de um período de estágio não muito proveitoso: "A faculdade trabalhou muito as questões teóricas, mas desvinculadas do cotidiano da sala de aula. A teoria, por si só, é encantadora, mas precisa estar aliada aos desafios do dia a dia, coisa que não vimos com a mesma força durante a formação", pontua a alfabetizadora Silvana Freitas de Oliveira. Sem a técnica, o professor que acaba de chegar à escola precisa buscá-la em outros meios, apoiando-se em sugestões de outros professores ou mesmo recorrendo à memória para repetir o modo como ele próprio foi alfabetizado, a fim de que a aula não seja apenas uma reprodução do livro didático. Desse modo, especialmente as primeiras turmas de um recém-formado são mais limitadas em função da pouca vivência prática desse profissional: "Se há limites em relação aos fundamentos, o professor recém-formado

fica perdido e tem que atuar no método da 'tentativa e erro', com muitas frustrações", destaca Shirleide Pereira da Silva Cruz.

Mesmo com o aumento significativo de professores do ciclo inicial com nível superior, o número dos que pararam no Ensino Médio ainda é bastante representativo, colocando mais uma vez em questão a relevância da prática em sua formação e atuação profissional. Apesar de não terem nenhuma base teórica em Pedagogia e Linguística, muitos desses alfabetizadores sem formação no Ensino Superior aprendem durante o processo: lendo, vivenciando, refletindo e criando os próprios modos eficazes de trabalhar, em diálogo com outros professores. "Eles aprendem muito com os colegas mais experientes, que são os maiores formadores de alfabetizadores do Brasil. Entretanto, muitas vezes essa formação não é boa. É aí que entra a universidade, que deve ser o espaço de diálogo entre as práticas aprendidas com colegas e as bases fundamentais passadas pela instituição", aponta Luciane Manera.

É justamente por assumir os limites inerentes à formação inicial que surge a necessidade da formação continuada ofertada pelas pós-graduações, pelos cursos de extensão e também pelas políticas de formação continuada. Historicamente, no Brasil, os investimentos eram voltados especialmente para as universidades, com o nível superior e, depois, o técnico. À medida que esse investimento passa para os programas voltados ao professor dos anos iniciais, este se sente mais valorizado e ganha a oportunidade de refletir sobre aspectos metodológicos e teóricos que permeiam seu trabalho (como a polivalência e os conhecimentos linguísticos, por exemplo).

Em meio à diversidade de conteúdos em sua formação, o pedagogo é, por vezes, visto como um generalista da área da Educação, que não foi devidamente preparado para enfrentar os desafios da sala de aula nos ciclos iniciais e que, por isso, não é tão valorizado. "Os fundamentos de alfabetização hoje em dia são tão numerosos e tão complexos que seria necessária uma formação específica para o alfabetizador ou uma maior carga de disciplinas durante o curso", destaca Magda Soares.

## Alfabetizador: uma figura brasileira?

Alfabetizador em muitos lugares não tem tradução. Em países como os Estados Unidos, a Inglaterra e a França, o professor que acompanha os alunos nos primeiros contatos com a leitura e a escrita não aparece com essa função destacada em relação aos demais. A criança entra na escola e aprende a língua escrita, a relacionar os sons e as letras, a ler e a escrever. Mas esse aprendizado não é separado dos seguintes, é apenas mais um momento do processo geral de aprendizado.

Por que é diferente por aqui? Historicamente no Brasil, muitos dos olhares estavam voltados à escola básica, às séries iniciais, que tradicionalmente são destinadas ao ensino da leitura e da escrita. A maior parte da população – especialmente as camadas populares – ia apenas até a 4ª série, buscando na escola o aprendizado da tecnologia da escrita com objetivos muito instrumentais. "Então, se existe esse momento na escola, tem que haver a pessoa que cuida desse momento. Cria-se assim a figura do alfabetizador", afirma Magda Soares.

O campo da alfabetização, acompanhando as mudanças sociais, se tornou mais complexo, o que, para Magda, até inspira uma possível revisão do conceito de 'alfabetizador'. "A palavra está muito conotada entre as pessoas, que acham que é apenas aquele que ensina a ler e a escrever. Então proponho um professor 'alfaletador', aquele que alfabetiza num contexto de letramento", afirma.

## SAIBA MAIS



### Guia Teórico do Alfabetizador – Miriam Lemle, 1987.

Na época do lançamento, fez enorme sucesso entre alfabetizadores e pesquisadores, com fundamentos teóricos do funcionamento da língua, suas unidades, mutabilidade, forma de representação, destacando as relações entre sons e letras. Segundo Miriam, o professor deve compreender essas relações e utilizá-las com criatividade e responsabilidade, sem atribuir o rótulo de que alguém "fala errado", pois desvaloriza o falante e prejudica a autoestima linguística de determinadas comunidades ou regiões.



### Guia Prático do Alfabetizador – Marlene Carvalho, 1994.

Apoiado nos métodos globais e na experiência da autora com turmas dos anos iniciais, traz considerações sobre a prática do alfabetizador em sala de aula, metodologias e atividades que podem estimular o interesse dos alunos pela leitura, ao mesmo tempo em que desperta neles uma reflexão crítica sobre o funcionamento da língua escrita. O diálogo do título com o Guia Teórico do Alfabetizador não é casual: "a própria Miriam Lemle me deu a ideia de fazer o livro", conta Marlene Carvalho, ao pontuar a complementaridade entre as duas obras.

# A criança atualiza seu conhecimento sobre a língua



Foto: Daniella Salles/Acervo Ceale

Por volta dos quatro anos, a criança já domina a língua que fala em suas diferentes dimensões: fonológica, morfológica, semântica e pragmática. No processo de aquisição da escrita, esse conhecimento sobre a linguagem, adquirido espontaneamente e já bastante sedimentado, vai ser atualizado. Essa é a perspectiva apresentada pela linguista Ana Ruth Moresco Miranda, pesquisadora e professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), onde coordena o Grupo de Estudos sobre a Aquisição da Linguagem Escrita (Geale). Em entrevista ao *Letra A*, a linguista defende a importância da formação teórica do alfabetizador, que pode auxiliá-lo a entender o conhecimento linguístico da criança. Ana Ruth fala ainda sobre a importância de compreender a natureza de cada erro ortográfico, que deve ser encarado como parte natural e esperada do processo de alfabetização.

por Thiago Guedes

**Por que é importante entender a cognição infantil? Acredita que esse tema tem sido devidamente contemplado na formação dos alfabetizadores?**

Acho que a formação teórica é crucial para o professor. Entender o modo como a criança pensa é, da mesma maneira, imprescindível, para que o professor possa interpretar os dados produzidos pelas crianças, as respostas dadas e as escritas produzidas por elas durante todo o período de alfabetização. Já sabemos, desde os estudos piagetianos e seus desenvolvimentos posteriores, que o modo de pensar da criança é qualitativamente diferente do modo de pensar do adulto. Então, o professor que não tem esse olhar, que não se dá conta que é uma criança que está diante dele, pode muitas vezes usar seu modo de pensar [de um adulto] para interpretar aqueles dados. Por isso, temos visto, ao longo dos anos, situações que mostram a incapacidade do professor de perceber o que seria natural no desenvolvimento e a consequência disso é uma tendência a considerar o erro como estatuto de algo desviante, problemático.

Acho que é a formação teórica que confere autonomia ao professor, pois oferece a ele, por exemplo, elementos para a seleção dos materiais pedagógicos mais adequados, sem que ele seja um simples reproduzidor. Hoje em dia temos uma profusão desses materiais pedagógicos chegando ao professor anualmente. É a formação que possibilita uma ação crítica, no sentido de que o professor seja capaz de avaliar esses materiais, para ver se realmente deverão ser utilizados em sua sala de aula. A demanda tem que advir sempre do aluno; o professor precisa saber fazer uma leitura do que está faltando, de qual é o ponto que ainda não foi bem compreendido. Não adianta apenas ter atividades ótimas, é preciso ter condições de fazer uma avaliação e, assim, tomar decisões. É fundamental saber qual é a demanda do aluno, como ele pensa sobre os objetos de conhecimento e em que momento do desenvolvimento ele se encontra. É preciso também, como professor, conhecer a língua materna, saber sobre a língua (essa é uma questão que tenho trabalhado bastante na formação inicial). É preciso que o professor tome a língua como instrumento teórico, o que vai ajudá-lo a compreender melhor os processos envolvidos na sala de aula.

## Quais são os pontos de aproximação e os de distanciamento entre o aprendizado da língua falada e o aprendizado da escrita pelas crianças?

A aquisição de uma linguagem, de uma língua natural, não necessita de instrução: é uma aprendizagem que se dá de modo espontâneo e num espaço de tempo bastante reduzido, no convívio familiar e social. Observando-se a aquisição pela criança dos aspectos estruturais (da fonologia, que diz respeito ao som, da morfologia, que diz respeito à forma interna das palavras) ou mesmo a aquisição lexical e aspectos de uso da língua vinculados à pragmática e à semântica, a gente pode ver que uma criança de quatro anos já é "senhora" da língua que fala – exceto por alguns detalhes que serão adquiridos um pouco mais tarde. Ou seja, a aquisição oral de uma língua se dá espontaneamente, basta a criança estar inserida numa comunidade de fala. Independe da estimulação, indpeende de ela pertencer a um grupo mais ou menos letrado: isso vai fazer diferença apenas no dialeto que ela vai utilizar. Em termos do conhecimento da língua, da gramática que a criança internaliza, já temos um conjunto de evidências de que isso se dá de modo espontâneo e relativamente simples, apesar de a estrutura que está sendo adquirida ser complexa.

No entanto, nem todas as crianças aprendem a escrever e nem todas as comunidades humanas utilizam ou criaram sistemas de escrita. O sistema de escrita é uma conquista histórica e cultural e aprender a escrever vai exigir outros desenvolvimentos, tem outras demandas cognitivas para a criança, não é tão simples quanto o falar. Existe um conjunto de reflexões, pesquisas e formulações teóricas para pensar a aquisição da escrita como um processo que, num primeiro momento, vai demandar da criança algumas mudanças cognitivas. A criança precisa, primeiro, entender o que as letras representam, adquirir a noção de símbolo, e, somente depois, entender que aquele sistema de símbolos é utilizado para

representar a fala. Mesmo que ela tenha domínio da fala e use bem esse conhecimento, ela ainda não fez o exercício de voltar-se para ele e de perceber que aquela ferramenta nova que está adquirindo [a escrita] vai lhe permitir registrar os sons da língua – algo que ela nem se dá conta de que produz, porque está focada nos significados que a língua veicula e não nas unidades sonoras. Nesse primeiro momento, quando a criança percebe que a língua é som e que ela pode registrar aquele som por meio de símbolos gráficos, vai poder retornar a esse conhecimento, percebendo que ele tem outra dimensão, a dimensão estrutural. Essa é a ideia de atualização a que eu me refiro em alguns estudos.

## Quais seriam os principais achados de seus estudos que relacionam o aprendizado da escrita a essa ideia de atualização da representação da língua pelas crianças?

Em primeiro lugar, acho importante definir o termo 'atualização'. Esse é um termo que vem da linguística e que diz respeito à materialização do conhecimento linguístico, que pode ocorrer tanto por meio dos sons como das letras. Tomando emprestado esse termo, quero chamar a atenção para o fato de que a aquisição inicial do sistema de escrita alfabética cria o contexto adequado para a atualização do conhecimento que foi adquirido de forma natural e espontânea pelas crianças. Essa retomada do conhecimento linguístico, que se atualiza na escrita, pode acarretar mudança na representação que a criança possui a respeito do sistema de sons, o que pode ocorrer sempre que houver discrepância entre a sua fonologia em desenvolvimento e a do adulto, já estabilizada e refletida na ortografia.

Nessa linha, tenho desenvolvido alguns estudos que envolvem grafia de vogais átonas, as vogais pré-tônicas e pós-tônicas finais, para que possamos entender como a criança lida com a assimetria existente entre a fala e a escrita. Ela ouve 'mininu' e 'buneca', mas tem de aprender que embora ouça 'i' e 'u' deve escrever 'e' e 'o'.

Há também estudos sobre a grafia dos ditongos, mais especificamente os falsos ditongos, aqueles que não têm referência acústica, porque não são produzidos pelos falantes, mas existem na forma gráfica, como, por exemplo, nas palavras "peixe" e "caixa", que costumamos falar "pexe" e "caxa". Um estudo realizado em nosso grupo de pesquisa mostrou que as crianças começam a produzir esses ditongos na fala, logo depois de começarem a registrá-lo ortograficamente, o que nos mostra a influência da escrita sobre a fala.

Outro caso que tenho estudado é sobre a relação entre a grafia das vogais nasalizadas e a representação fonológica que as crianças construíram a respeito dessas estruturas. Os registros das crianças, quando recém começam a produzir escritas alfabéticas para palavras

como "mandou" e "grande", por exemplo, mostram um erro sistemático de não registro da consoante nasal que deveria ser grafada após a vogal. Elas escrevem "madou" e "grade", ou ainda o registram outras vogais no lugar do 'a' ["modou" e "grede"].

Esses são alguns dos casos em que se observa a assimetria a que me referi anteriormente, entre o que a criança ouve e produz quando é pequena e o que ela aprende depois quando começa a escrever. Com a possibilidade de analisar esse tipo de dado, temos mostrado que tais erros são muito frequentes, que independem da variedade dialetal ou das experiências de letramento da criança, pois podem ser observados tanto na escola pública como na particular. Nós os interpretamos como erros que fazem parte do processo de desenvolvimento e refletem a retomada de um conhecimento construído nos primeiros anos de vida da criança.

## Você afirma que o erro ortográfico dá pistas sobre o modo de pensar da criança. Pode detalhar como isso ocorre?

Em nossos estudos, tomamos o erro como um dado e buscamos entendê-lo em toda a sua complexidade. Acreditamos que ao desvelar o erro podemos entender a hipótese que o motivou. Temos trabalhado com uma classificação que, em primeiro lugar, divide os erros em dois grandes grupos: um que está mais relacionado às questões fonético-fonológicas e o outro ao sistema ortográfico da língua.

Para interpretar as pistas que os erros oferecem sobre o modo de pensar das crianças, podemos tomar exemplos de erros ditos fonológicos, tais como a grafia da consoante nasal que vem depois da vogal dentro da mesma sílaba, já mencionado quando citei a palavra "grande". Nos dados que analisamos, há registros nos textos de crianças estudadas [1ª a 4ª série] de mais de uma dúzia de formas diferentes para escrever essa palavra. Um adulto olha para esse conjunto e pensa: "Qual é a dificuldade na grafia dessa palavra? Como é que as crianças escrevem de tantos jeitos essa palavra? Onde é que está o problema?" Se olharmos para a fonologia, começamos a entender melhor onde está essa complexidade. Ela pode estar na estrutura da sílaba complexa, pode estar na própria representação da vogal nasalizada, um 'a' diferente, ou na combinação desses fatores.

Reconstruir as hipóteses nos ajuda a pensar sobre o que fazer em nossas salas de aula quando nos deparamos com erros produzidos por dificuldades representacionais ou por ancoragem inadequada nas formas faladas, precisamos chamar a atenção para as diferenças entre fala e escrita por meio de atividades que permitam a comparação e a definição a respeito das características de cada sistema. Assim, casos de erros das nasais, das vogais átonas, dos ditongos e mesmo as trocas das surdas pelas sonoras ('d' por 't' e 'v' por 'f', por exemplo) são resolvidos com mais facilidade.

Gostaria de salientar ainda que, em nossos estudos, partimos do pressuposto de que, quando a criança aprende a escrever, não é apenas o conhecimento linguístico que está em jogo; este está em constante negociação com o conhecimento advindo das práticas letradas. Não podemos tratar os erros como se fossem todos do mesmo tipo e analisar um dado de escrita da criança pensando que a fonologia da língua é a única informação que ela está tomando como base para produzir seus registros.

## Por isso a importância de classificar esses erros?

Exatamente, é fundamental que a gente consiga trabalhar com classificações que revelem a natureza do erro. Para o que é da ordem da fonologia e da fonética, a estratégia principal deve ser o trabalho de reconhecimento e de explicitação das semelhanças e diferenças existentes entre os dois sistemas, o oral e o escrito. Já no caso de um erro que tenha a ver com as questões do sistema ortográfico, as estratégias deverão ser outras: há o que a criança possa compreender e há o que precise memorizar. Isso de certa maneira vai direcionar a interpretação e, conseqüentemente, a prática.

Trago outro exemplo de erro fonológico

que é referente à grafia do 'lh', dados que estive estudando há pouco. O 'lh' é um dígrafo. Dígrafo não se constitui em uma aquisição ortográfica complicada, porque ele é saliente, chama atenção da criança o fato de duas letras representarem uma unidade sonora. No início, é comum encontrarmos trocas na escrita do tipo 'nh' em vez de 'lh', o que tem a ver com a ortografia porque a criança está diante de duas seqüências de letras que são muito semelhantes e ela tem, então, 50% de chances de trocar uma pela outra. Esse é um problema que logo se resolve. Mas não é a única troca que se pode observar. Temos dados de crianças que vão escrever o 'lh' e colocam o 'r' no lugar. Ora, se eu não tenho conhecimento nenhum sobre o som ou sobre a fonologia, como eu vou explicar essa troca? Agora, se eu olhar para o modo como os sons da língua se agrupam em classes, eu vou ver que é muito comum, que há muitas semelhanças entre um 'r' e um 'lh', em termos da constituição do segmento sonoro, pois ambos pertencem à classe das consoantes líquidas. Então é natural que, nesse momento em que a criança está retomando seu conhecimento linguístico, essa informação sobre os sons interfira na sua escrita. Se eu sei disso, eu não me assusto com o dado, eu não fico perplexa diante dele. Ao compreender o motivo da troca, posso escolher atividades pertinentes para que a criança deixe

de produzir tais grafias ou posso apenas observar para ver se isso se resolve a partir das práticas de escrita realizadas em sala de aula.

Também no caso dos erros do tipo ortográfico, aqueles que advêm da complexidade do próprio sistema e são o resultado do não reconhecimento de regras contextuais e arbitrárias, é preciso saber detectar a motivação intrínseca para podermos definir a ação pedagógica. Tomemos, por exemplo, um caso de arbitrariedade: o uso dos grafemas 'x' e 'ch', que não pode ser definido por regra contextual. Como proceder com as crianças, no período em que a ortografia começa a ser trabalhada sistematicamente,

para que elas produzam grafias em acordo com a norma? O ditado, por exemplo, pode ser um recurso valioso, desde que não se faça o ditado do 'x' e do 'ch' em uma única tarefa. Isto porque a criança teria 50% de chances de acertar. Ela não vai aprender nada com um ditado desses, porque 'x' e 'ch' não têm uma regra contextual na qual ela possa se ancorar. O objetivo do ditado terá de ser a consolidação da memória gráfica. Se quer fazer um ditado para trabalhar o 'x' e o 'ch', que se faça o ditado com o 'x' num dia e se trabalhe o uso do 'x' por toda a semana. Depois, em outro período o ditado do "ch". Por quê? Porque aí o ditado ganha significado, tem a função de reforçar a memória gráfica. Nesse caso, é preciso mostrar para criança que ali, naquela situação, ela tem de visualizar e memorizar.

Gostaria de chamar atenção também para o fato de que, quando a criança vai escrever, não escreve como fala. Na fala existe uma gama enorme de possibilidades e numa mesma sala da aula a gente pode observar diretamente a variação linguística, as diferentes formas de dizer a mesma coisa. Já a escrita é mais fixa, normatizada, e precisa ser sistematicamente trabalhada. Precisamos estabelecer uma cultura de não criar ou não reforçar, para a criança, a ideia de que a escrita é uma transposição da fala.

## Essa identidade linguística que marca os diferentes falares é um aspecto a ser explorado no processo de alfabetização?

Sem dúvida, este é um aspecto crucial. O professor, bem no início, tem de auxiliar a criança a ir mudando a conceituação a respeito da escrita, até que ela perceba a relação existente entre a fala e a escrita, mas, ao mesmo tempo, resguardando as diferenças existentes entre esses dois sistemas. Uma das coisas que têm de

ser sempre trabalhadas é a quantidade de possibilidades de produção de uma mesma frase, as diferentes formas de dizer que são características dos dialetos e que também têm de ser trabalhadas na escrita. Quando o professor diz a um aluno que quer que ele escreva bem, que ele seja fluente, que ele construa frases sintaticamente bem elaboradas, isso tem a ver com a natureza da própria escrita, mas não se deve desconsiderar que mesmo nas formas escritas existem diferentes graus de formalidade: escrever uma redação para a professora ou um e-mail para um amigo exigem diferentes registros. A escola deve instrumentalizar o aluno para escrever bem, ensinando-o a explorar as potencialidades do sistema e a atentar para a adequação das formas dependendo do objetivo da comunicação. O mesmo deverá acontecer em relação

à fala. É preciso ter também atividades escolares voltadas para a oralidade, nas quais os diferentes graus de formalidade sejam também experimentados. Ainda com relação à oralidade, é importante frisar que dizer que a escola precisa trabalhá-la, não significa dizer que não se respeite a variedade dialetal que a criança traz. A tarefa da

escola é a de sensibilizar o aluno para as diferenças dialetais as quais sofrem diferentes avaliações sociais, oferendo a ele o trânsito por esses diferentes modos de falar. Então, o que a escola e o professor estão oferecendo é uma

possibilidade de escolha, para que o aluno saiba, na hora certa, qual forma linguística eleger para aquele momento. Uma das grandes contribuições dos estudos linguísticos é a afirmação de que somos competentes, igualmente competentes. Conhecemos a estrutura da língua que falamos em sua essência. A gente pode ter mais ou menos vocabulário, mais ou menos estruturas disponíveis, e variar em termos de sofisticação dessas estruturas. A tarefa primordial do professor dos primeiros anos, de modo geral, é oferecer vivências claras para que essa criança perceba que falar é uma coisa e que escrever é outra.

***"Precisamos estabelecer uma cultura de não criar ou não reforçar, para a criança, a ideia de que a escrita é uma transposição da fala."***

# Para além das páginas

Integração entre diferentes linguagens marca a literatura infantil contemporânea

por Jeisy Monteiro

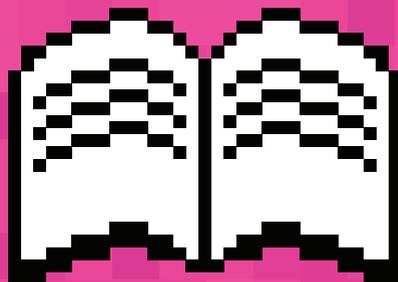
Nas primeiras páginas de *Zoom*, livro do autor húngaro Istvan Banyai, um galo é observado por duas crianças. Na sequência, a imagem se amplia e o leitor descobre que as crianças estão em um cenário muito maior, de uma fazenda de brinquedo, que, em seguida, se revela ser apenas um detalhe em uma capa de revista. O movimento de ampliação de uma página em relação à anterior é uma referência ao recurso de *zoom* muito usado no cinema: a lente da câmera se afasta de determinado objeto para inseri-lo em um contexto ampliado, cada vez mais geral.

Para a pesquisadora do Ceale e professora da Faculdade de Educação da UFMG Célia Abicalil Belmiro, o diálogo com as linguagens do cinema, da televisão, da internet e de outras mídias pelo livro infantil é uma forma de aproximação da maneira de perceber o mundo das crianças, especialmente as mais novas. Para estas, o mundo ficcional e o que chamamos de realidade têm uma convivência muito mais próxima. Um livro que transite entre diferentes dimensões de tempo e espaço, como é o caso de *Zoom*, é lido por elas como um tempo muito presente. "A criança tem uma noção de mundo muito mais integrado, muito mais simultâneo do que nós [os adultos]. A gente usa separadamente as linguagens e o tempo, um conhecimento pautado numa certa ordenação", explica Célia.

O professor e pesquisador da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) Edgar Kirchof explica que a incorporação de características de outras mídias pelo livro infantil contemporâneo acontece não apenas pela linguagem. "Há livros que se relacionam diretamente com a cultura digital ou pelas temáticas ou por tentativas de dialogar com os formatos digitais", afirma Edgar. *Controle Remoto*, escrito por Tino Freitas e ilustrado por Mariana Massarani, de imediato já remete à materialidade do aparelho que dá nome ao livro, por seu formato retangular. O texto verbal é acompanhado pelo símbolo de seta, referência à tecla dos controles remotos tanto no *design* quanto na função de indicar a continuidade do conteúdo na próxima página. No final, a seta é substituída pelo símbolo de *STOP*, indicando o fim da narrativa.

Outro exemplo da apropriação pelo livro infantil de uma linguagem digital é *Cântico dos Cânticos*, de Ângela Lago. A autora faz uma releitura do livro bíblico de mesmo nome, utilizando características do formato dos jogos e histórias interativas desenvolvidas para a internet – inclusive pela própria Ângela Lago.

Um dos principais aspectos das narrativas interativas digitais é a construção da trama em *hiperlink*, recurso que possibilita que os acontecimentos sejam diretamente desencadeados pelas decisões tomadas pelo próprio leitor. Em *Cântico dos Cânticos*, Ângela Lago transforma uma história e uma mídia (o livro impresso) tradicionalmente lineares em uma narrativa em que determinadas escolhas feitas pelo leitor definem percursos e, assim, enredos diferentes dentro do mesmo livro. Fica a cargo do leitor decidir se inicia a leitura a partir de uma capa ou da outra, de cabeça para baixo ou na posição convencional.



## »»» Outras mídias, outros modos de ler

O universo digital se tornou suporte para a literatura à medida que a facilidade de acesso aos textos e as novas possibilidades de criação se tornaram atrativas para leitores e escritores. Edgar Kirchof atenta para as diferentes literaturas presentes nessas plataformas. Segundo ele, há aquela digitalizada, uma transposição integral do conteúdo de livros impressos para o meio virtual, e a chamada literatura digital, ou *cyberliteratura*, que utiliza recursos oferecidos pelo novo suporte, como a interatividade e a possibilidade do uso de sons e imagens em movimento, para a construção da narrativa. "Essas obras não são mera transposição do que já existe na forma impressa, são criações cujos recursos estéticos são realizados a partir da própria linguagem da computação", explica Edgar.

*Interminável Chapeuzinho*, um dos jogos interativos hospedados no site da escritora Ângela Lago, é uma adaptação em *hiperlink* de uma história pertencente à tradição oral. Segundo a autora, "a inserção de uma história linear numa mídia que não quer ser linear" resultou em uma narrativa sem código verbal, que utiliza movimento e sons para trilhar o percurso criado pela criança através dos cliques.

Seja no formato digital ou no impresso, professores e pais devem estar atentos a aspectos semelhantes ao escolher um título. "Devemos pensar que tipo de interrogações a história coloca: se encoraja um pensamento, a fantasia, e ainda se o leitor é capaz de criar interpretações próprias", pondera Edgar Kirchof. Para Célia Abicalil Belmiro, "é oportuno tudo o que faça com que a criança possa produzir sentidos diferenciados, compreender a proposta metafórica de certas expressões e entrar no mundo da magia e das linguagens".

# Uma turma, várias cabeças

Solange Boch trouxe da Educação Infantil o que considera ser seu maior trunfo para a alfabetização: a atenção individual a cada aluno

por Izabella Lourença

Inicialmente, ela imaginou que alfabetizar era somente passar o conteúdo, mas teve surpresas ao deixar a Educação Infantil após oito anos e ingressar em uma turma de alfabetização, em 2012. Solange Boch, formada em Pedagogia e atualmente professora do 2º ano na Escola Municipal Luiz Cândido da Luz, em Florianópolis (SC), conta como eram suas expectativas antes dessa transição: "quando cheguei à sala de aula [de alfabetização], achava que todos iriam aprender juntos, da mesma forma, todos enfileiradinhos, um atrás do outro, e eu iria somente passar o conteúdo".

Da Educação Infantil, Solange diz ter trazido uma habilidade que se mostrou essencial para o novo trabalho com as turmas de alfabetização: a possibilidade de estabelecer uma relação individual com cada aluno, construída em grande parte pela afetividade. É assim que ela torna possível seu "manejo de classe": um processo contínuo de identificar o jeito de aprender de cada aluno, já que nem todos aprendem da mesma forma. "É o olhar diferente, não trabalhar com a ideia de uniformidade", ela afirma. Se não for assim, a professora considera o processo artificial, porque aqueles que não caminham no mesmo passo não aprendem.

Após dois anos como alfabetizadora, ela percebe a cada dia a necessidade de alfabetizar com originalidade e autonomia: respeitando diretrizes orientadoras da Secretaria de Educação, mas sem se prender a receitas prontas em sala de aula. "Se ficar no tradicional, só olhar para o quadro, passar conteúdo, fechar a porta e não ver que existe um mundo lá fora, não vai conseguir trabalhar", comenta. Para ela, se o objetivo do professor alfabetizador é estimular as crianças a serem leitores e escritores competentes, é necessário trabalhar a autoestima de todas elas e instigá-las a compreender e mudar o mundo.

## Interdisciplinaridade sempre

Solange parece ter um 'superpoder': o de desenvolver projetos em que o aprendizado acontece de uma forma dinâmica. Por exemplo, ela conta como aproveitou a incômoda obra de duplicação da rodovia SC-413, bem em frente à escola, para possibilitar um ensino interdisciplinar. Começou explicando o que é uma rodovia, para daí os alunos começarem a pesquisar sobre seus bairros. Assim, aprenderam a escrever os números das casas e os nomes das ruas. Passada essa etapa, levou o livro *A rua do Marcelo*, de Ruth Rocha, para ler com as crianças, que trabalharam juntas montando palavras do livro. Além disso, as crianças fizeram um gráfico que indicava a quantidade de alunos que vinha de cada bairro. Depois veio o livro *Como vou?*, de Fernando de Almeida, Renata Bueno e Mariana Zanetti, para explicar a utilidade das máquinas da obra e a função de cada meio de transporte. Para trabalhar Geografia, Solange mostrou o mapa de Florianópolis aos alunos, que se encantaram ao saber que moram em uma ilha e fizeram uma maquete para identificar os bairros. O estudo se desdobrou em saídas para observar os problemas do bairro e da escola, que, por sua vez, resultaram em uma carta feita pelos alunos junto com a professora e enviada ao prefeito da cidade. O prefeito encontrou-se com os alunos, que tiveram uma aula sobre a dinâmica de uma prefeitura. As crianças saíram de lá com promessas, e até hoje perguntam se o prefeito vai mandar as lixeiras prometidas para o bairro.

Outro projeto desenvolvido por Solange é o *Salada Grega*, em que trabalha alfabetização e matemática partindo de frutas, legumes e vegetais. Nessa atividade, os alunos aprendem a contar, fazem fichas técnicas e até escrevem pequenos textos a partir dos alimentos. Pela explicação de Solange, a interdisciplinaridade parece mesmo ser o



caminho mais natural para o aprendizado: "tu pode trazer um caju e trazer uma carambola, que eles vão provar, saber o gosto e saber que o 'ca-ju' e a 'ca-rambola' começam com as mesmas letras, com o mesmo som, com a mesma sílaba. E que uma é originária do norte e a outra é originária do sul. Assim, também é possível ensinar a história de cada fruta. Se o pé de cada fruta é alto, é baixo, é árvore, é rasteiro, que tipo de terra precisa...".

O mesmo gancho de explorar múltiplos significados também foi oportuno para o trabalho com pinturas e obras de arte, através do projeto *Sou Criança, Sou Artista*. Solange levou para a escola imagens feitas pelo pintor Luciano Martins e deixou no fundo da sala. As imagens despertaram o interesse das crianças, que passaram a comentar e perguntaram quem as havia pintado. A professora contou sobre o autor das obras e explicou o que era a atividade de um pintor. A partir daí, as crianças foram estimuladas a registrar em desenho suas impressões, reproduzir oralmente a leitura de imagens e começaram a pintar, explorando noções de espaço, volume, linha, forma e cor. Posteriormente, expuseram suas obras de arte em uma reunião de pais.

**CEALE NA INTERNET**

Além do Jornal *Letra A*, você também pode acompanhar o Ceale em nosso site e no Facebook. Em nossas páginas, você confere a divulgação e a cobertura de eventos, notícias sobre educação e entrevistas e reportagens especiais.

ACESSE:

**SITE**  
[www.ceale.fae.ufmg.br](http://www.ceale.fae.ufmg.br)

**FACEBOOK**  
[www.facebook.com/cealeufmg](http://www.facebook.com/cealeufmg)