

# letra

o jornal do alfabetizador



MALA DIRETA  
POSTAL  
9912240297 DR MG  
CEALE/UFMG



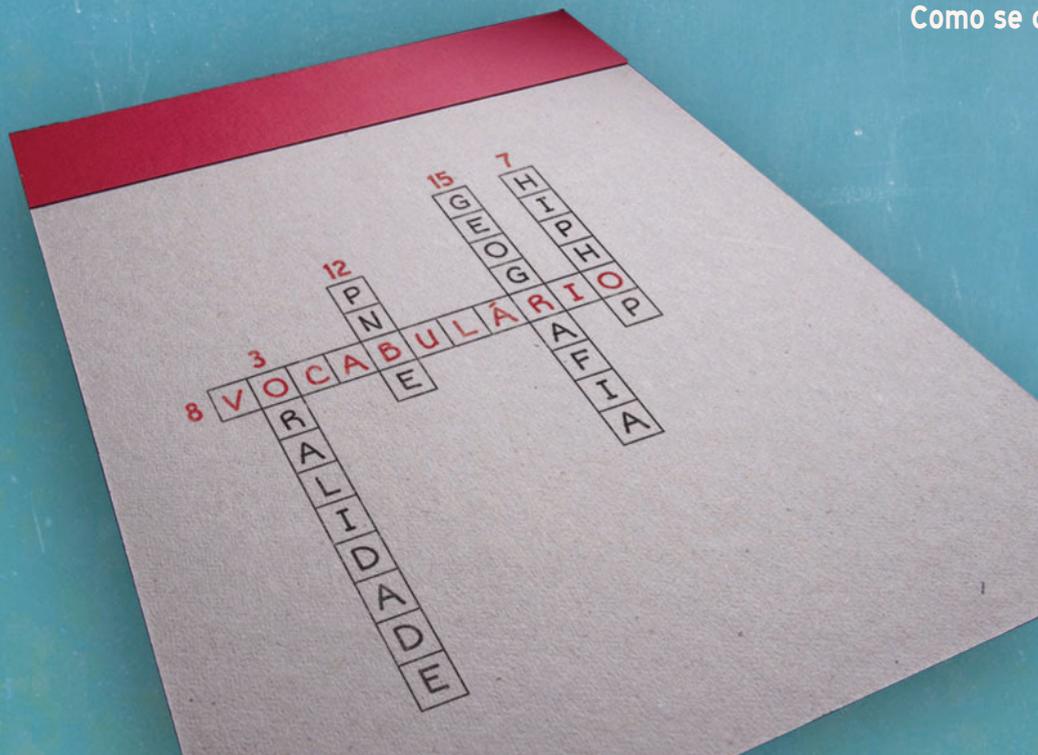
ISSN 1808-0650



Belo Horizonte, agosto/setembro de 2014 - Ano 10 - n°39

## Ampliação do vocabulário **8**

Como se dá o desenvolvimento lexical



**Troca de ideias** **3**  
Oralidade: um eixo de  
ensino na alfabetização?

**Cultura das ruas** **7**  
Multilinguagens do  
hip hop na escola

**Entrevista: Aparecida Paiva** **12**  
Programa Nacional  
Biblioteca da Escola

**Geografia** **15**  
O ensino da disciplina  
pela literatura

## A tarefa de ampliar acervos



Uma das tarefas atribuídas à escola, particularmente às escolas públicas, é a criação de oportunidades que favoreçam a ampliação do 'conhecimento de mundo'. Essa ampliação é traduzida em ações educativas que reconheçam a necessidade de propostas pedagógicas que, por um lado, discutam diferentes visões de mundo e, por outro lado, abram espaço para diálogos com outras culturas, entendendo o dinamismo social da construção de conhecimentos. Essa noção de 'ampliação' distancia-se, portanto, de uma visão transmissiva de conteúdos e se aproxima da ideia de que a pluralidade de visões de mundo também pode estar presente em espaços escolares, mesmo quando se destaca uma função normatizadora e padronizadora que fortemente caracteriza as instituições de ensino.

O objetivo consensual de ampliação do 'conhecimento de mundo' esbarra em limitações de várias naturezas. Uma delas diz respeito ao acesso a fontes de conhecimento e, por isso, mais do que um ideário, é importante oferecer as condições materiais para que o professor e o aluno possam acessar bens culturais. Nessa direção, políticas públicas de formação de acervos para bibliotecas, por exemplo, são essenciais para materializar a desejada 'ampliação de conhecimento', facultando o contato com livros de diversas autorias e sobre temas também variados. No entanto, como bem salienta a professora e pesquisadora Aparecida Paiva, a literatura deve estar fora das caixas, na mão dos leitores, circulando em uma rede ampla que pode, certamente, ter o seu início em contextos escolares. O alerta, embora pareça desnecessário, ganha força quando são constatadas situações em que os livros de programas como o PNBE chegam às escolas, mas não seguem o percurso da leitura, ou seja, não são lidos. Essa ausência de leitores é uma consequência direta da interdição dos livros em algum ponto do trajeto, o que compromete a democratização do conhecimento e a formação para a cidadania.

Uma outra limitação tem uma relação com os processos de (inter) mediação do conhecimento. Nas situações de sala de aula, é frequente

uma constatação de que faltam elementos para que a 'ampliação' seja também um desejo projetado pelos alunos. Por isso, a busca pelo conhecimento (ou por outros conhecimentos) necessita de uma adesão mínima que traga um investimento em leitura, em pesquisas e em sistematizações que favoreçam a circulação de informações e de ideias que seguramente poderão, em vários pontos, ser complementadas, contestadas, relativizadas. Nesse aspecto, a presença do professor é fundamental para mediar o processo de aprendizagem, instaurando significados apropriados e negociando interesses múltiplos. Nessa edição do jornal *Letra A*, é destacada a questão da ampliação do vocabulário como um nível de aquisição que está a serviço de certos usos sociais, escolares ou não. Assim, o acervo vocabular não é construído pela incorporação mecânica de listas de palavras, mas sim por um uso contextualizado que sinalize a potencialidade de significações e os efeitos de sentido derivados das escolhas lexicais. Isso significa que a leitura é uma atividade que permite a ampliação de conhecimentos – de palavras e de conceitos – mas é, sem dúvida, uma ação que pode trazer o empoderamento do sujeito, quer seja na possibilidade de compreensão do que é lido quer seja na sua apropriação em outras situações de uso. Evidentemente os acervos construídos neste e em outros níveis passam por uma valoração social que contrasta, por exemplo, formas eruditas e populares. Esses valores sociais são historicamente produzidos e a escola, com os letramentos que promove, é uma forte agência que legitima usos e funções da leitura e da escrita. Nesse processo histórico é possível indicar, nos usos escolares, por exemplo, o acréscimo de eixos de ensino e de gêneros discursivos até então ausentes na sala de aula. Um debate evidenciado nesse número do *Letra A* situa a complexidade da relação entre oralidade e escrita e dimensiona o componente político instaurado na tarefa de ampliar acervos.

GILCINEI CARVALHO E ISABEL FRADE

ISABEL CRISTINA FRADE E GILCINEI CARVALHO - Professoras da Faculdade de Educação da UFMG, pesquisadoras do Ceale e editoras pedagógicas 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
Facote 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:** Clara Tannure, Daniel Henrique, Izabella Lourença, Jeisy Monteiro, João Vítor Marques, Rodrigo Oliveira  
**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)



**FaE**  
Faculdade de Educação

**Ceale**  
Centro de alfabetização, leitura e escrita  
FAE / UFMG



# A oralidade se consolidou como um eixo de ensino na alfabetização?



CECILIA M. A. GOUVAT - Doutora em Letras, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF)

As práticas alfabetizadoras, sejam elas tradicionais ou baseadas em paradigmas sociointeracionistas, são marcadas por relações discursivas entre professores e alunos. O valor e a intensidade que a linguagem verbal oral tem nessas atividades é que fazem a diferença. Como, então, responder sobre a consolidação ou não da oralidade como um eixo de ensino na alfabetização?

Desde a década de 1980, principalmente, tem havido nas propostas de ensino-aprendizagem oficiais uma ênfase na importância do trabalho com a produção de textos orais, com base especialmente em estudos de João Wanderley Geraldi. Assim, a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser concebida atravessada e misturada com conversas e atividades orais que a fortaleçam, em relação ao conhecimento do mundo que existe por escrito, mas também em relação ao conhecimento linguístico e discursivo próprio a essa forma de linguagem. A participação em atividades de expressão oral leva os alunos a se exporem, se conhecerem e trocarem experiências, aprofundando conhecimentos e laços entre eles, importantes para esse processo.

De propostas que tradicionalmente defendem a valorização da linguagem oral das crianças por meio de conversas, entendemos hoje que, além da conversa, como gênero fundamental, é relevante planejar atividades que envolvam outros gêneros orais, didaticamente orientadas. Com quem vamos falar? Com que objetivo? Como nos dirigimos a essa(s) pessoa(s)? O que não podemos esquecer de dizer? Como organizar essa fala, prevendo que estas orientações envolvam revisões e até ensaios?

Como responder à questão formulada? A oralidade ainda não se consolidou como um eixo de ensino na alfabetização. Mas está em processo! Cada vez mais professores nos relatam atividades em que é a produção oral das crianças que se destaca: a organização de diálogos variados, entrevistas, recados, exposição de conhecimentos para a turma, relatos de acontecimentos, montagem de histórias e outros gêneros mais.

Nas pesquisas realizadas por nosso grupo de trabalho (em São Paulo, Pará e Rio Grande do Norte), temos notado que os professores até manifestam alguma preocupação em contemplar o que chamam oralidade. No entanto, o eixo não está conceituado e é ainda inconsistente no sentido de estabelecer com a escrita e com os demais suportes e linguagens (sobretudo com as eletrônicas) uma dinâmica de alfabetização, leitura e produção de textos. Os professores compreendem a oralidade como um difuso campo de gêneros, que vai da fala prosaica aos gêneros da tradição oral. Por exemplo, uma conversa qualquer é considerada oralidade do mesmo modo que um recital de poesia ou ainda o relato oral de uma história ouvida antes.

Em nossas pesquisas e cursos, costumamos delimitar oralidade como um campo de gêneros oriundos da tradição oral, a partir de textualizações formulares e memoráveis, em geral, embasados na função poética e/ou nos elementos tradicionais da narrativa (tempo, espaço, personagens, progressão, motivos, clímax e finalização). Para nós, esse campo tornou a escrita dinâmica, pois, desde os sumérios, com a Epopeia de Gilgamesh, a produção oral memorável, como as epopeias gregas, foram migrando da memória (*corporalidade*) para a escrita (suporte fora do corpo), permitindo que esta desenvolvesse o seu modo de atualizar, saindo assim do uso notacional e cotidiano. A partir dessa linha de raciocínio, concebemos escrita e oralidade como um par moebiano, ou seja, há escrita na oralidade e vice-versa, desde sempre. Assim sendo, são os elementos literários que dão relevo à camada significativa para que esta se torne inscritível; do mesmo modo acreditamos que são as situações memoráveis da história e do imaginário (mitos, lendas, aventuras) na pauta literária e poética que inserem a criança verdadeiramente na escrita e na leitura. As situações prosaicas de letramento (cotidiano do aluno) não possuem o mesmo relevo e não envolvem a criança no que é a essência da escrita na infância: o entusiasmo por textualizações memoráveis e inscritíveis.

Sendo assim, para nós, a oralidade na escola ainda é um campo difuso e pouco produtivo.



CLAUDEMIR BELINTANE - Professor Livre-docente da Faculdade de Educação da USP autor de *Oralidade e Alfabetização - Uma nova abordagem da Alfabetização e do Letramento* (Ed. Cortez, 2013)

# Concepções de gramática

O termo *gramática* vem sendo usado há mais de 2.300 anos e, por causa disso, acabou assumindo diversos sentidos diferentes. A noção mais tradicional é a que define *gramática* como um conjunto de regras para falar e escrever "bem" ou "corretamente" uma língua. Para definir tais regras, os autores se baseiam na escrita literária, quase sempre de autores antigos, os chamados "clássicos" da língua. Essa é uma visão muito restrita de língua, porque desconsidera todo o universo da língua falada e limita a escrita à literatura, que é um uso extremamente minoritário do idioma. A gramática assim considerada se tornou, com o tempo, um gênero textual, um livro que, para os leigos, comporta a totalidade da língua ou daquilo que merece ser chamado de língua. Por isso, também é chamada de *gramática normativa*, porque tenta definir normas de comportamento linguístico, como uma espécie de código de leis.

Com o desenvolvimento das ciências da linguagem a partir do século XIX, e mais ainda no século XX, o termo *gramática* passou a ser entendido como o conjunto de regras que fazem uma língua funcionar e que a distinguem de outras línguas. Aqui, o termo *regra* perde seu caráter normativo e se aplica a qualquer *regularidade* presente na língua. Assim, uma construção como os *meninos todos vieram* segue um conjunto de regras, enquanto os *menino tudo veio* segue outro conjunto, mas tão regrado e passível de explicação quanto a primeira construção. Essa concepção procura ter um caráter científico e as obras assim produzidas são classificadas como *gramáticas descritivas*.

Os estudos sociolinguísticos da segunda metade do século XX revelaram que a gramática de uma língua não é um sistema pronto e acabado, fechado e concluído para sempre. Por causa do caráter *mutante* e *variável* de toda língua humana viva, a gramática de qualquer idioma está sempre em transformação. Assim, é possível produzir uma gramática descritiva do português do século XV, tanto quanto se pode produzir uma gramática descritiva do português brasileiro falado pelos jovens da periferia de uma grande cidade nos dias de hoje. Na educação linguística, é preciso ter sempre em mente que a *gramática* (sons, palavras, frases) não é a língua, mas simplesmente uma tentativa, sempre provisória, de descrever alguns de seus aspectos mais regulares.



MARCOS BAGNO - Doutor em Filologia e Língua Portuguesa, professor da Universidade de Brasília (UnB)



## Inclusão bem sucedida

Explorar imagens e estimular a oralidade na alfabetização da criança com Síndrome de Down

POR IZABELLA LOURENÇA

No Recife, a Escola Municipal Professor Manoel Torres recebeu, em 2012, pela primeira vez, uma aluna com Síndrome de Down. Laura tinha sete anos e era filha de Kátia Barros, professora do 1º ano que se dedicou a alfabetizá-la em uma turma com outros 12 alunos.

Preocupada com os questionamentos trazidos pelas demais crianças, Kátia leu com a turma o livro *O pequeno rei Arthur*, de Lúcia Cyreno, mãe de um garoto com Síndrome de Down. Outro livro que ela leu com as crianças foi *Dança Down*, de Cláudia Cotes. Pelas leituras, levou os alunos a refletirem sobre tudo o que Laura podia ensinar e aprender com eles.

Uma das dificuldades para a alfabetização de Laura era sua pouca assimilação de informações, pela memória auditiva de curto prazo. Por isso, a professora apostou em materiais visuais, criando na sala de aula um "ambiente alfabetizador exposto". Quanto a esse recurso, Kátia adverte: "nada de trazer um cartaz, fixar na parede e esperar as crianças verem. Eu apresentei o cartaz e, sempre que era preciso, me referia a ele". Assim, quando Laura exercitava a escrita, tinha o alfabeto ilustrado como referência.

Outra característica comum da criança com Síndrome de Down é a dificuldade em falar e ser compreendida. Kátia se opõe à opinião de que é preciso esperar a criança começar a falar melhor para alfabetizá-la. Ela relata que, à medida que Laura aprendia o sentido das palavras escritas, desenvolvia mais a oralidade. "Quando ela erra uma palavra, repito com a pronúncia correta para que ela aprenda", conta.

O ideal é que o plano de ensino seja compartilhado também com pedagogos especializados na área, fonoaudiólogos, psicólogos e com a família. Como as crianças com Síndrome de Down têm dificuldade em relatar o que aprenderam, é importante que a família saiba o que foi ensinado a cada dia, para poderem ajudar na condução desse relato em casa.

## Raízes africanas

Projeto propõe reflexão sobre as etnias que formaram a cidade gaúcha de São Leopoldo

POR JEISSY MONTEIRO

A influência cultural dos imigrantes alemães no município de São Leopoldo (RS) é tema recorrente nas atividades escolares da região. Para diversificar esse cenário, a professora Guadalupe da Silva Vieira criou um projeto para apresentar aos alunos da Escola Municipal Maria Gusmão Brito outras raízes culturais que formam a identidade da cidade e de seus moradores.

Por meio de textos diversificados, Guadalupe buscou mediar o contato da turma com a cultura negra. "A ideia era falar não apenas do passado de escravidão, mas dos aspectos da cultura afro que estão presentes na cultura brasileira", explica a professora. Dentre a diversidade de títulos e gêneros apresentados na sala, a alfabetizadora destaca *Pretinha de neve e os sete gigantes* – releitura da história da Branca de Neve feita por Rubem Filho que se passa no Monte Kilimanjaro, na Tanzânia – e a *Cartilha da Umbanda Somente para Crianças*, que traz de forma lúdica aspectos e rituais da religião de origem africana. Guadalupe também utilizou a temática da cultura negra em outras disciplinas. Para ensinar Geometria, por exemplo, partiu da arte do baiano Rubem Valentim, que é inspirada nas formas e cores dos símbolos do Candomblé e da Umbanda.

O envolvimento dos alunos com o projeto aumentou não apenas o fluxo do empréstimo de livros na biblioteca, mas também a autoestima dos alunos negros e até de moradores da comunidade. Alguns foram convidados a apresentar números de capoeira e de dança para a turma.

## Leitura dramática

Alunos escolhem poemas e preparam apresentação para a comunidade escolar

POR CLARA TANNURE

Leitura, declamação e efeitos sonoros. Foram esses os elementos utilizados pela turma da oficina de literatura e rádio durante as apresentações no festival de encerramento do ano letivo organizado pela Escola Municipal Paulo Mendes Campos, em Belo Horizonte (MG), no final de 2013. A bolsista da área de linguagens do Programa Escola Integrada da UFMG Isabel Helena Andrade Petrucelli escolheu vários livros de poesia, organizou uma biblioteca na sala de aula e pediu que cada aluno escolhesse um título. "A maior parte dos poemas falava sobre conflitos da adolescência, como relacionamentos, namoro, mudanças na vida. Foi esse o critério que eu usei: levar coisas do universo deles", conta Isabel. Depois da escolha, os alunos tiveram um período de leitura, podendo levar os livros para casa. Na semana seguinte, fizeram uma roda de discussão, em que cada um contou o que mais o atraiu na poesia escolhida.

No início da preparação para a apresentação, Isabel ensaiava a leitura dramática com os alunos individualmente. Depois, quando eles já estavam mais seguros, passaram a declamar para a turma. A preparação também contou com a escolha de efeitos sonoros, música de fundo e figurino, o que fez com que os alunos se envolvessem ainda mais com os enredos. "Foi aí que entrou a oficina de rádio. Durante a declamação, os alunos poderiam colocar sons de trovão, chuva, risadas, de acordo com o que o texto ia dizendo."

Isabel conta que, no início do processo, os alunos faltavam muito, mas que a ideia de uma apresentação fez com que as presenças ficassem mais frequentes. "Eles fizeram um compromisso comigo de não faltar. E gostaram muito da ideia de ler e dramatizar para um público. Isso motivou bastante", relata.



## Você acredita em Saci?

Personagens folclóricos invadem a escola e até ponto turístico de Ipatinga?

POR JOÃO VÍTOR MARQUES

As crianças chegam à escola e se deparam com a sala completamente desarrumada: cadeiras reviradas, marcas de pegadas espalhadas pelo chão e pelas mesas. Em meio à desordem, um cachimbo chama a atenção da turma do 1º ano da Escola Municipal Deolinda Tavares Lamego, em Ipatinga (MG). Agitados, os estudantes e a professora Nely Maria Pereira Andrade logo associam a "brincadeira" ao Saci-Pererê. A aparição inusitada deu início ao projeto "Os Personagens do Folclore na Minha Cidade", que perdurou por todo agosto de 2013, mês em que é celebrado o Dia do Folclore.

Saci foi o tema dos dois primeiros dias do projeto, que contou com montagem de frases, pintura e exercícios de Matemática. Em seguida, outro personagem visitou a cidade: "Depois de entregar jornais aos alunos e explicar o gênero, me espantei com a manchete 'Lobisomem foi visto no Parque Ipanema', ponto turístico da cidade", conta Nely. Inquietos após a leitura, os alunos ouviram do diretor que a fera já havia sido capturada. A visita, segundo o próprio Lobisomem, teria como objetivo pesquisar a diversidade de plantas do parque. Os alunos então tiveram acesso ao estudo e a uma explicação sobre a utilidade das plantas.

O projeto seguiu com a aparição de outros personagens, como a Loira do Banheiro, cuja história foi compartilhada com a escola toda. Nely vestiu uma aluna a caráter e levou o restante da classe para as demais salas: "Ela ficava escondida, enquanto eu advertia as outras turmas sobre a presença da Loira do Banheiro na nossa escola. De repente, ela aparecia e assustava a todos. No fim, eu explicava tudo e a expulsava dali", conta a professora.

Nely lembra que precisou esclarecer o projeto para alguns pais para trabalhar com a temática do medo. "Expliquei que o personagem folclórico existe a depender da imaginação de cada um. Pode ser ou não verdade, depende de quem quer acreditar."



## A esfera azul

A batalha pela conscientização e pela preservação da água no planeta Terra

POR DANIEL HENRIQUE

Convocados os Detetives da Água e Protetores das Torneiras, todos numa luta contra o desperdício da água! Esse foi o codinome dado aos alunos do 1º ano da Escola Municipal Henrique Freitas Badaró, em Ipatinga (MG). A professora Ednamar Miranda Carlos desenvolveu o Projeto Água para conscientizar seus alunos sobre a importância desse elemento para a sobrevivência de todos os seres vivos.

Com o auxílio do livro *O MUNDINHO AZUL*, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, a professora desenvolveu uma sequência didática que culminou em uma mostra cultural. Nas atividades, diferentes gêneros textuais foram contemplados para exercitar a leitura e a escrita. "Trabalhamos rimas, acrósticos, fizemos cartazes sobre a preservação e colamos pela escola, além de cruzadinhas e tirinhas sobre o assunto".

Promovendo interface com outras disciplinas, como Ciências, Geografia e Artes Visuais, Ednamar e os alunos fizeram da sala uma enorme diversidade de ecossistemas. "Confeccionamos árvores para a maquete e compramos peixinhos para colocar no aquário para simbolizar a vida. Quando começou a mostra, a comunidade inteira foi à sala para ver como ficou".

Ao final, as produções textuais das crianças, com reflexões sobre preservação, também chegaram às famílias. "Fizemos um livrinho contendo todo o material que produzimos, e os alunos levaram para casa. O crucial desse projeto é que a conscientização sobre a importância da água permaneceu entre eles", lembra, entusiasmada, a educadora.

## Do menor ao maior

Conceito matemático de tamanho é trabalhado a partir de leitura literária

POR CLARA TANNURE

Em disputa com uma girafa, um rinoceronte, um crocodilo, um coelho e um macaco, quem diria que justamente a pequena lagarta sairia vencedora? É isso que acontece no livro *Quem vai ficar com o pêssego?*, de Yoon Ah-Hae, trabalhado pela professora Terezinha Silva Teodoro com a turma de 1º ano da Escola Municipal Hugo Augusto Guimarães, em Ribeirão das Neves (MG).

Antes da leitura, a professora fez uma enquete: quem os alunos achavam que ficaria com a fruta? "O mais interessante foi que a maioria achou que seria o rinoceronte, por ele ser mais forte. Todos os animais tiveram votos, menos a lagarta" completa. Ela conta, ainda, que um de seus alunos respondeu à pergunta por um caminho não convencional. "Ele falou: 'É só a gente dar uma mordidinha pra cada um que dá pra todo mundo comer o pêssego!' Achei tão bonito ele falar isso."

Na história, cada animal tenta convencer os outros de que ele deveria ficar com a fruta, devido a alguma característica física em que se destaca. A girafa, por ser a mais alta; o rinoceronte, por ser mais pesado; o crocodilo, por ter uma boca maior; o coelho, por suas compridas orelhas; e o macaco, por ter a cauda mais longa. Porém, no fim das contas, a lagarta fica com o pêssego. "Ela foi muito esperta: fez as mesmas comparações, invertendo a ordem do menor para o maior, para que ela ficasse sempre em primeiro lugar". Assim, a leitura do livro permitiu trabalhar a questão matemática da ordem de tamanho. "Os meninos identificaram bem, já que aqui na escola, quando a gente faz fila para ir embora, é em ordem de tamanho, e também é do menor para o maior".

Ao final, Terezinha percebeu que muitos alunos nunca haviam provado a fruta disputada pelos bichos. No dia seguinte, levou pêssegos para todos comerem no recreio.



# Entre escrever à mão e digitar

Mais presentes nas escolas, novas tecnologias interferem nas lógicas de produção e leitura dos textos

POR JOÃO VÍTOR MARQUES



Em 2011, o estado de Indiana, nos Estados Unidos, tornou opcional o ensino da letra cursiva nas escolas, como medida para incentivar a escrita em meios digitais. A decisão não é consenso entre os estudiosos, mas reflete a importância e a inserção desse tipo de suporte em vários contextos sociais. Apesar de a prática ser considerada inviável no Brasil, as discussões sobre um possível abandono do papel e da caneta também são levantadas por aqui. Para Diana Gonçalves Vidal, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), a escrita digital não vem para substituir a manual, mas para conviver com ela: "Claro que traz modificações e muda suas concepções. Mas quando surge a fotografia, por exemplo, a pintura não deixa de existir. Ela apenas se reinventa, com movimentos como o Cubismo e o Impressionismo, pois não precisa mais representar fielmente a figura humana", destaca.

A passagem para o digital traz consigo um novo modo de lidar com o texto, que se constrói em um ambiente de múltiplas linguagens. Para Ana Elisa Ribeiro, professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), as novas formas de escrita ampliam a capacidade de expressão dos alunos: "Os softwares [programas de computador] e a internet aumentam a potência da máquina e das pessoas que a estão operando. Você consegue escrever

com muito mais recursos, pode colocar uma imagem dentro do texto, formatá-lo, deixá-lo com a cara de um jornal, por exemplo", afirma. Na internet, a diversidade de ferramentas para composição e leitura é ainda mais presente, com opções como os *hiperlinks* – recurso utilizado para deslocar o usuário da página em que está para uma outra (com outros textos), através de um clique. Assim, a linearidade da leitura dos escritos no papel é quebrada, instaurando novas formas de interação.

Típicas dos novos suportes, as lógicas de agilidade e simultaneidade ganham espaço também nas salas de aula. "A escrita escolar tradicional cobra os alunos com mais firmeza quanto à acentuação, divisão em parágrafos, completude das palavras. No digital, a escrita é mais livre e se pauta pela troca: enquanto você está digitando, seu interlocutor também está", destaca Diana. As palavras muitas vezes vêm acompanhadas de imagens, áudio e vídeo, que são interpretadas como um estímulo pelos alunos. "O digital deve ser encarado como mais um modo de se alfabetizar. As crianças associam este suporte ao lúdico, ao brincar, a uma aula divertida. Os textos têm luz, brilho, movimento, interatividade e multimodalismo, pois, ao mesmo tempo em que ela vê o texto na tela, ela também o ouve e toca", pontua Julianna Silva Glória, doutora em Educação pela UFMG.



## Novos suportes, novas maneiras de lidar com o texto

Ao longo dos séculos, os antigos suportes de escrita, como o papíro, o pergaminho e a pedra, foram substituídos por outros mais leves e baratos, que facilitaram o processo de inscrição. Assim, os padrões iniciais de uma letra com alto rigor estético deram lugar à escrita ágil e funcional: "Com a Revolução Industrial, todos os ritmos e tempos se alteraram e a produção escrita comercial precisou alcançar uma altíssima velocidade, que foi atendida com a máquina de escrever. Hoje precisamos escrever apenas com agilidade e clareza; uma escrita bonita passou para um nível de arte", aponta Sandro Roberto Fetter, doutorando em Design pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Na escola, diferentes mecanismos modificaram os métodos adotados pelos professores. "No fim do século XVIII e início do XIX, a leitura era ensinada muito antes da escrita, pois só os mais velhos conseguiam manusear o canivete que aparava as penas de ganso, instrumento de escrita utilizado na época. A primeira tecnologia que permitiu o ensino simultâneo das duas habilidades foram as caixas com areia, nas quais as crianças visualizavam a letra após desenhá-la", destaca Diana Gonçalves Vidal. A mudança para o papel e o aparecimento da caneta esferográfica, nos anos 1940, deram maiores possibilidades de escrever aos alunos. "À medida que você vai alimentando a escola com técnicas que permitem cada vez mais o exercício da escrita, vamos passando de uma leitura oral para uma silenciosa, e de um exercício de memória para um de escrita", completa a pesquisadora.

### Escola e letramento digital

Os teclados aparecem nas escolas com as máquinas de datilografia, inicialmente se restringindo aos setores administrativos. Para os alunos, o primeiro contato com essa forma de escrever veio entre o fim dos anos 1990 e início dos 2000, com a implantação das tradicionais salas de informática. As tecnologias se tornaram mais acessíveis e conquistaram espaço também nas aulas tradicionais, seja por meio de ferramentas utilizadas pelo alfabetizador (apresentação de slides, uso do tablet), seja pelos celulares dos próprios alunos. A importância social dos novos modos de escrever suscita reflexão sobre os usos da cultura escrita também no ambiente digital. "A escola geralmente não é o primeiro lugar onde os alunos usam o computador, mas é um desses lugares. Desse modo, é o lugar da crítica, da sistematização. Não pode ser uma coisa aleatória, não pode ser só modismo, porque é o espaço para discussão", pontua Ana Elisa.

No entanto, as limitações na formação dos professores nesse campo é empecilho para o uso eficiente das tecnologias como instrumento de alfabetização. Para Julianna Silva Glória, é necessário criar cenários que se aproximem das situações vividas pelos alunos no âmbito digital: "Muitos professores usam o horário na sala de informática como espaço livre, em que os alunos podem fazer o que quiserem. Mas é mais interessante relacionar as atividades no computador com os conteúdos das aulas", explica.

# Cultura das ruas na escola

Discursos de resistência e linguagens múltiplas do movimento hip hop podem ser incorporados a atividades escolares

POR JOÃO VÍTOR MARQUES

Com os braços abertos e olhares fixos uma na outra, as colegas Gabriella e Sara, de 9 anos, reproduzem no pátio da Escola Municipal Júlia Paraíso, em Belo Horizonte (MG), movimentos característicos dos duelos de MC's. Cantados pelas duas antes de uma oficina de rap, os versos dizem: "O crime não compensa e você está ciente / Vamos estudar que é pra vida andar pra frente / Escola é coisa séria, não é brincadeira / Pense duas vezes antes de fazer besteira". Para Inti Collio, MC (abreviatura para mestre de cerimônias) que ministra as oficinas na escola, o rap tem papel de conscientização. "As letras fazem as crianças se perguntarem, buscarem os 'porquês'. Quando veem na televisão alguém da idade delas sendo morta por envolvimento no tráfico ou por abuso sexual, entendem que muitas vezes é devido à falta de oportunidade de estudar", afirma.

Marcado por características da oralidade, o rap é um dos componentes do hip hop – que envolve ainda a *break* (dança), o DJ (a arte de selecionar e reinterpretar composições) e o grafite. O movimento surge para o mundo nos subúrbios de Nova Iorque, durante a década de 1970, contando com influências da cultura negra e latina e já demarcando seu papel de luta e de contestação. Devido às suas origens, o hip hop é caracterizado como um tipo de "letramento de reexistência", na interpretação da pesquisadora Ana Lúcia Silva Souza, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). "Letramentos de reexistência são práticas de ler, de escrever e de interagir com as linguagens que se dão, num primeiro momento, fora da escola, nos grupos minoritários", explica.

No contexto escolar, o hip hop encontra espaço entre os alunos, mas muitas vezes ainda é pouco assimilado pela instituição. Apesar dos muros grafitados, dos fones nos ouvidos e da moda hip hop estarem presentes com frequência no ambiente escolar, nem sempre esses gostos e o cotidiano dos alunos são incorporados ao conteúdo trabalhado pelos

professores. "Não adianta ensinar numa realidade distante. A oralidade, a parte rítmica do rap, tudo isso pode ser aproveitado, em vez de ficar sempre preso à forma convencional", aponta Edna Alencar, pesquisadora da Universidade de São Paulo (USP). Como destaca Inti Collio, o trabalho com rap em suas oficinas também influencia na expressividade e no desempenho vocal dos alunos: "Algumas crianças melhoraram muito com os exercícios de respiração e de dicção que trabalhamos nas aulas. Agora conseguem articular melhor as palavras e evoluíram muito em questão de ritmo e em outras noções musicais".



## Os lugares do hip hop

Além das possibilidades de trabalho com a linguagem, o rap geralmente faz referência a regiões da periferia das cidades e ao seu cotidiano, permitindo trazer para a sala discussões sobre desigualdades sociais e urbanas. "O que motiva uma letra de rap? Como ela se constrói? Assim como estudamos o Modernismo, o porquê de ele nascer, com o que ele dialoga fora do Brasil e o que ele significa, podemos discutir o hip hop como uma cultura de reexistência", destaca Ana Lúcia. Para a pesquisadora, o tema ganha importância também em escolas frequentadas por outras classes socioeconômicas. "O hip hop fala de um mundo no qual todos vivem. É interessante pensar sobre a vida no Capão Redondo (em São Paulo), sobre as diferenças de morar em bairros centrais e periféricos. Tem pessoas que nem andam pelas ruas, vão da casa para a escola, de lá para o shopping. Saber o que as ruas dizem é extremamente importante", afirma.

No Brasil, o movimento tem conquistado espaço para além da periferia. Mostras de arte, festivais, comerciais de TV e mesmo a literatura infantil, de alguma forma, são marcados pelo registro do hip hop. A pesquisadora da USP Edna Alencar destaca o livro *Um garoto chamado Rorbeto*, de Gabriel, o Pensador, como um importante passo da utilização da linguagem do hip hop na literatura e outras publicações escritas. A obra conta em rima e verso a história de superação de Rorbeto, que sustenta em seu nome um erro cometido por seu pai na hora de registrá-lo e ainda precisa lidar com o fato de ter nascido com um dedo a mais. "Apesar de ter sido escrito por um rapper com perfil diferenciado em relação aos demais, é uma abertura para que eles também possam publicar e trazer a cultura oral do hip hop para o impresso", destaca.

## MULTILINGUAGENS

A combinação de diferentes formas de expressão confere modernidade a esse tipo de letramento. O rap une ritmo, rima e oralidade; o *break* explora a expressão corporal; o DJ utiliza a linguagem musical para reproduzir sentidos; e o grafite faz registros por meio de imagens e da língua escrita. Para Ana Lúcia, o trabalho com as multilinguagens vem ganhando força no contexto escolar e é fundamental para a compreensão da vida social. "Não vamos apenas 'ler' o texto; também vamos 'vê-lo', através das imagens. Por exemplo, na internet, ou então ao usarmos o WhatsApp. Além de escrevermos, enviamos imagem, mensagem de voz", aponta.

As linguagens do hip hop recebem diferentes significações a depender do contexto cultural em que são inseridas. Na escola, elas podem adquirir, então, a importância de valorizar a expressão de determinadas comunidades. "Mostrar, desde cedo, que as coisas que a criança sabe fazer têm valor dá sustentação emocional, confiança para afirmar sua identidade", destaca Edna Alencar.

## SAIBA MAIS



**Letramentos de reexistência – poesia, grafite, música, dança: hip-hop – Ana Lúcia Silva Souza. São Paulo, Parábola, 2011.**  
Segundo a autora, a família, a rua, a religiosidade, os grupos de sociabilidade funcionam como "agências de letramento". Livro integrante da seleção PNBE Temático.

# De palavra em palavra

As crianças categorizam o mundo e constroem conceitos conforme desenvolvem a linguagem. A ampliação do vocabulário é, portanto, um processo natural. A aquisição de novas palavras e de novos usos vocabulares deve ser estimulada tanto em casa como na escola

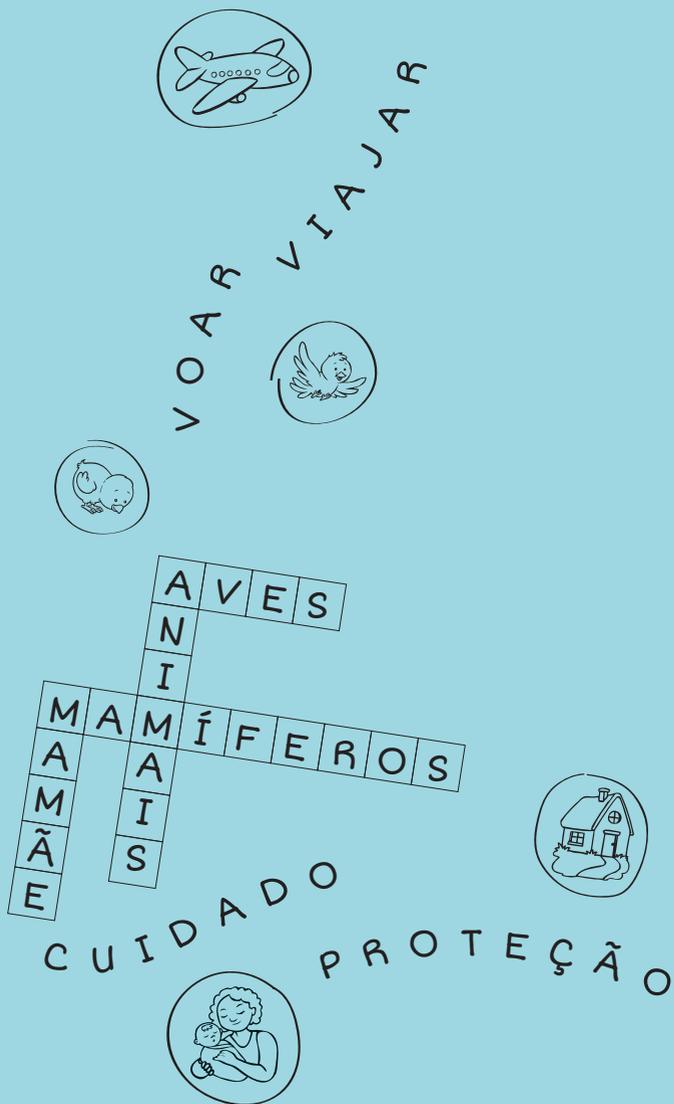
POR IZABELLA LOURENÇA

Era Dia das Crianças e o professor colombiano Javier Naranjo perguntou aos seus alunos o que significava, para cada um deles, a palavra *criança*. Luís Gabriel, de 7 anos, assim descreveu: "uma criança é um amigo, tem o cabelo curtinho, joga bola. Pode brincar e pode ir ao circo". Essa e outras respostas da turma mostraram ao professor que os estudantes, ao definirem conceitos, preferiam palavras "tranquilas, fluidas e carregadas de poesia e poder expressivo". Assim Javier desenvolveu o jogo que deu origem ao livro *Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças*, em que seus alunos entre 3 e 10 anos definem o sentido de centenas de palavras.

Ao elaborar e explicar conceitos, as crianças desenvolvem habilidades linguísticas relacionadas ao léxico e ao vocabulário. Léxico é o conjunto de todas as palavras que o falante reconhece como parte de sua língua. Já o vocabulário diz respeito às expressões que caracterizam uma determinada pessoa, um tipo de falante, região ou país. Segundo a professora do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB), Stella Maris Bortoni-Ricardo, o vocabulário reflete o ambiente biológico, social, político e científico no qual está inserida uma pessoa. Ela cita o exemplo do substantivo *neve*. "Para comunidades que vivem em lugares muito frios, como na Rússia, ou os esquimós, neve é categorizada em muitas palavras, porque os falantes percebem muitos tipos de neve. Já para a maioria dos brasileiros, neve é um substantivo fraco, do qual não se conhecem as variações".

O vocabulário pode ser dividido entre o comum e o específico. O primeiro refere-se a objetos, ações e outros elementos do dia a dia, presentes em nosso cotidiano. Já o segundo inclui palavras próprias da linguagem especializada, próprio das diferentes áreas do conhecimento, como a psicanálise, a biologia, a física quântica, entre tantas outras. As palavras de uso cotidiano também se distinguem do vocabulário erudito, aquele que traz uma valorização histórica que em parte está ligada a um processo de elitização, já que seu uso é pouco frequente. A literatura clássica é a principal referência deste repertório erudito.

Tanto com palavras de uso corriqueiro quanto com as mais complicadas ou em desuso, o processo de assimilação de novos conceitos está sempre integrado ao conhecimento prévio do falante. "Cada item de um vocabulário é um elemento associado a muitos outros itens", afirma Stella Maris. Isso quer dizer que a compreensão de uma palavra sempre estará relacionada a outras, através de vínculos associativos, como os sinônimos, antônimos e hiperônimos. Além disso, para entender e explicar o significado de um conceito, os falantes de uma língua utilizam diversos critérios de associação, como o som e o radical das palavras, por exemplo. As crianças aprendem essas relações primeiramente a partir do convívio com a língua e, posteriormente, através da reflexão sobre ela, especialmente na escola.



## Como surgem as primeiras palavras?

O que é a mamãe; o que não é a mamãe. O que é fonte de prazer; o que é fonte de desprazer. O que é familiar; o que é estranho. A atenção da criança é desencadeada pela categorização que ela faz do mundo desde que nasce. Assim, produz seus primeiros vocábulos relacionados a um universo muito próximo: mamãe, papai, *auau*. "As primeiras palavras são uma união do que a criança tem condição de produzir com aquilo que é afetivamente importante para ela", afirma Débora Maria Befi-Lopes, professora do Departamento de Fonaudiologia da Universidade de São Paulo (USP). É nesse momento, das primeiras palavras, que a criança começa a entender que existem outras pessoas, com pensamentos, intenções e emoções diferentes ou semelhantes aos dela. A necessidade da criança de se comunicar, entender e compartilhar pensamentos com o outro favorece seu desenvolvimento e solidifica a sua concepção das palavras.

Segundo a professora do Instituto de Psicologia da USP Fraulein Vidigal de Paula, a qualidade das relações sociais da criança acompanha seu vocabulário, tornando possível identificar adequadamente o sentimento ou a intenção que ela quer demonstrar. Por isso, trabalhar desde a idade pré-escolar com as palavras que identificam sentimentos e intenções tem efeito sobre o desenvolvimento cognitivo da criança e, sobretudo, sobre o desenvolvimento social. A psicóloga afirma que "é importante para a criança aprender a se relacionar adequadamente, porque ela vai ter uma reação compatível com aquilo que observa. O desenvolvimento do vocabulário também tem efeito sobre esse desenvolvimento psicológico". Para ensinar conceitos abstratos como os sentimentos, é importante partir de elementos concretos. Ao explicar o que é felicidade, por exemplo, pode-se utilizar palavras como sorrir, abraçar, cantarolar...

## Aprendizagem implícita

Ainda que sem perceber, a criança aprende os potenciais significados das palavras. "No início, ela comete aqueles erros que a gente acha engraçadinhos: partindo de comi, bebi, ela fala *fazi*. Isso acontece porque ela identifica, de modo implícito, regularidade nas palavras". Nesse exemplo citado por Fraulein de Paula, a criança deduz como terminam as palavras destinadas à ação que se referem ao passado. Nesse sentido, *fazi* é uma flexão que caberia na língua portuguesa, apesar de não fazer parte de seu conjunto lexical. A psicóloga afirma que a criança não elabora essa explicação, mas utiliza com propriedade esse conhecimento intuitivo. Essa é a aprendizagem implícita, que diz respeito à aquisição do vocabulário de maneira inconsciente, a partir de repetidas exposições das palavras em um contexto. Desse modo, o léxico da criança nessa fase é a soma das palavras que ela conhece mais as regularidades que ela consegue identificar de maneira implícita e intuitiva.

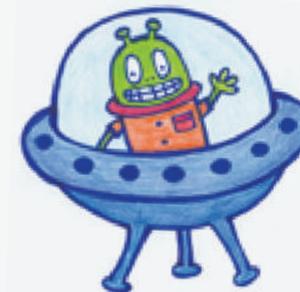
## »» Relações entre as palavras

A partir do conhecimento da relação entre as palavras, a criança adquire a consciência morfológica, que Fraulein de Paula define como "a capacidade de pensar sobre as unidades mínimas de significados da língua, que às vezes são menores que a palavra". Um exemplo disso está na palavra *florzinhas*, que contém três morfemas: flor-zinha-s, ou seja, flor + marca de diminutivo + marca de plural. Na língua portuguesa, existem dois tipos de morfemas: os lexicais, que são a base ou raiz das palavras (como o morfema *calma* em *calmaria*), e os afixos, que podem derivar uma nova palavra (como *des* em *desfazer*). Assim, Fraulein afirma que, aprendendo novas palavras, a criança amplia sua consciência morfológica, mas também, por meio de sua consciência morfológica, multiplica seu vocabulário.

Para que o aluno possa compreender todas as acepções de uma palavra, é importante que ele entenda suas relações com outras, como os sinônimos, antônimos e heterônimos. Mas, por mais que estimular

Para Débora Maria Befi-Lopes, quanto maior a variedade de palavras com as quais uma pessoa tem contato, mais aspectos da linguagem ela consegue perceber. Por isso, conversar com a criança, ainda que ela não responda no mesmo nível de produção, é importante para que ela consiga identificar palavras familiares. Nessa conversa, é aconselhável que os adultos categorizem as coisas. Por exemplo: se a criança sabe o conceito de bola, boneca e carrinho, ter alguém que explique que a bola, a boneca e o carrinho são brinquedos é fundamental para que ela entenda como as coisas são agrupadas, o que é semelhante e o que é diferente. "Quando ela vai aprender a ler e a escrever, lidar com as palavras e os sons não vai ser tão difícil", afirma. "Mesmo as palavras referentes a nomes, se ela não souber o que é o objeto, pela estrutura da palavra ela poderá deduzir que aquilo é o nome de alguma coisa", completa Débora.

essa reflexão seja importante, Maria Auxiliadora Bezerra, professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), considera inadequadas atividades que peçam ao aluno simplesmente que "troque a palavra sublinhada por um sinônimo" ou "apresente o antônimo das palavras em destaque". Esses exercícios podem levar os alunos a considerarem a palavra de maneira isolada e "o sentido não está nela sozinha, mas no contexto em que se apresenta", afirma. Para Maria Auxiliadora, o professor deve trabalhar a sinonímia a partir de conversas sobre as palavras inseridas nos textos utilizados em sala de aula, que indiquem suas semelhanças e diferenças, assim como quando uma contém parte do significado de outra. Segundo o professor do Departamento de Linguística da PUC-SP Egon Rangel, "o fundamental é o aluno entender o que é uma palavra e, a partir daí, o que ela pode render como instrumento de expressão, seja oral ou escrito".



## Jogo poético com os significados

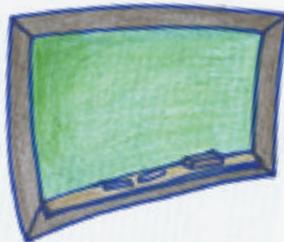
"Sou um extraterrestre que chegou à Terra e escutou palavras em uma língua desconhecida. Por favor, ajude-me a entender o que significam". No jogo proposto pelo colombiano Javier Naranjo a seus alunos, não valia consultar o dicionário. Os alunos deveriam escrever a compreensão deles sobre as palavras ditadas pelo professor, e depois as definições eram lidas para o grupo. Com as respostas, os alunos riam, se espantavam, ficavam em dúvida... Por fim, olhavam no dicionário e conversavam sobre a definição convencional de cada palavra e as demais apresentadas.

Segundo Naranjo, as crianças encontravam mais dificuldade em definir palavras abstratas, como tempo, espaço, morte, vida e amor. Mesmo assim, tentavam defini-las, "alcançando em muitos casos conceitos e associações mentais de uma clareza e um poder de revelação e ressignificação realmente valiosos", avalia Javier. *Preguiça*, por exemplo, é para um dos alunos "algo inigualável, dormindo e paralisado". *Ausência* seria "quando eu vou morrer", e *distância*, "quando um está longe e outro está pertinho".

## O papel da escola e do professor

Inicialmente, a escola chama a atenção do aluno para o léxico de maneira oral, com as brincadeiras de rima e manipulação de palavras, por exemplo. Com o ensino da linguagem escrita, é exigido da criança refletir sobre a língua, manipulá-la conscientemente, comparar, fazer julgamentos, além de outras habilidades que dizem respeito à aprendizagem explícita. Na alfabetização, é esperado que a criança já consiga se comunicar com qualquer falante de sua língua, usando o vocabulário do dia a dia. Em alguns casos, há uma limitação de repertório que pode gerar certas tensões no processo de aprendizado escolar. Professora do Instituto de Letras da UnB, Orlene Lúcia de Saboia Carvalho afirma, no *Glossário Ceale*, que "situações de comunicação vivenciadas pelos falantes, como as relações familiares e sociais, as experiências escolares e profissionais, permitem uma constante ampliação do repertório lexical". Portanto, o professor deve estar atento às vivências das crianças fora da sala de aula, para saber proporcionar aos alunos atividades diversificadas de leitura e escrita, a fim de ampliar seu vocabulário.

Em sala de aula, o uso contextualizado da linguagem, adequado a cada situação, favorece o aprendizado conforme indica Maria Auxiliadora Bezerra, professora da UFCG. Nesse sentido, Maria Auxiliadora não recomenda a realização de atividades mecânicas de substituição do vocabulário informal pelo formal. "Há exercícios que pedem que o aluno troque a forma como o Chico Bento [personagem de Maurício de Sousa] fala. Se ele diz 'sítio', pede para que o aluno troque por 'zona rural'. Fazer essa mudança do vocabulário é errado, porque o Chico Bento nunca faria essa troca". Ela afirma também que o professor não deve exigir que os alunos falem o vocabulário rebuscado do século XX, já que ele não se enquadra à linguagem atual. No entanto, é importante trabalhá-lo em sala de aula, para possibilitar que o aluno conheça esse vocabulário e o contexto em que ele é utilizado. Assim, o estudante não terá dificuldade caso se depare com textos de outro contexto histórico, porque já estará familiarizado com aquela estrutura literária.



## Estratégias para a sala de aula

» **Contar histórias** é uma forma de apresentar novas palavras para as crianças de maneira contextualizada. Repetir a história facilita a fixação das palavras e dos contextos nos quais elas foram utilizadas. Nesse momento, mostrar gravuras pode ajudar a criança a compreender melhor as expressões.

» **Parar a leitura** ao identificar uma palavra que os alunos ainda não utilizam os convida a pensar sobre seu significado. É interessante ouvir as tentativas das crianças sobre o sentido da palavra, explicando sua relação com outras palavras.

» **Desenvolver aspectos conceituais** a partir dos textos também é importante. Durante a leitura, o professor pode explicar não só o significado de novas palavras, mas também trabalhar as relações de causa e efeito, e ainda a classificação e seriação dos objetos.

» **Comparar palavras** novas com expressões já conhecidos pela criança facilita sua compreensão. Chamar a atenção da criança para seu conhecimento prévio estimula o processo de inferência vocabular, permitindo a criação e testagem de hipóteses de leitura.

» **Pedir para reproduzir o significado** de uma palavra de diversas maneiras, como em desenhos e aplicação do termo em uma frase ou história, faz com que a criança utilize seu conhecimento prévio e incorpore novos usos ou novas possibilidades de significação.

## Potencialidades dos dicionários

A palavra *noite* (noi-te) pode ser representada com estrelas, lua, um morcego no céu e ser definida como "o pedaço do dia depois que o sol se põe, quando tudo fica escuro", segundo o *Dicionário Infantil Ilustrado* de Evanildo Bechara, publicado pela editora Nova Fronteira em 2011. Mas essa palavra também pode significar "tempo que transcorre entre o ocaso e o nascer do sol, em determinado lugar da Terra, de outro planeta ou de um satélite", de acordo com a primeira definição, entre outras nove, no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, na edição de 2004 da editora Objetiva.

As diferenças entre as definições acontecem porque existem dicionários específicos para cada nível de aprendizagem, conforme explica o linguista Egon Rangel, membro da Coordenadoria de Estudos e Avaliação de Materiais Didáticos do Ministério da Educação (MEC). "A cada passo, a cada nível de aprendizagem, não só as demandas do usuário vão ser diferentes e cada vez mais complexas, como também ele precisa cada vez mais conhecer melhor como o dicionário é organizado e o que aquele dicionário oferece", afirma.

A obra de Bechara está no grupo de dicionários que possuem entre 500 e 1000 verbetes, indicados para crianças que estão começando a ler e escrever. Para crianças em consolidação da alfabetização, aconselha-se o uso de dicionários que possuem entre 3 e 15 mil verbetes. Para facilitar a aprendizagem, esses dois tipos de dicionários "trabalham com um número menor de palavras, portanto, fazem uma representação sintética do léxico da língua, de maneira adequada para o público que está começando a aprender a ler e escrever", afirma Egon. Outra característica desses dicionários são as definições diretas e muitas vezes coloquiais, além de ilustrações para muitos dos verbetes. A partir do 6º ano, existem outros dois tipos de dicionários recomendados: um grupo com o número de verbetes entre 19 e 35 mil, para uso escolar, e outro que possui entre 40 e 100 mil, como é o caso do Houaiss.

Na turma de Ana Cristina Rodrigues Dangelo, professora do 5º ano da Escola Municipal Alberto Santos Dumont, em Lagoa Santa (MG), o uso do dicionário é diário. "Para toda palavra que os alunos têm dúvida, eles nem pedem para fazer uso: já levantam e vão direto usar o dicionário, com frequência" conta a professora. Para estimular ainda mais esse hábito, ela criou na sala o Cantinho do Vocabulário, que funciona da seguinte maneira: tomando-se como exemplo uma aula de História sobre Dom Pedro I, aparece então a palavra *abdicar*, na frase: "Dom Pedro abdicou do trono". Os alunos ficam curiosos, querem saber o que significa abdicar. A professora pergunta "o que vocês acham que é?". Os alunos arriscam e, na sequência, procuram o dicionário para conferir suas hipóteses - muitas vezes, pela forma ou sonoridade, percebem que deduziram corretamente o significado. Como se trata de um vocábulo novo, não basta que as crianças só procurem no dicionário; é necessário registrar no caderno: abdicar, neste caso, tem sentido de abrir mão. Depois, a palavra vai para o Cantinho do Vocabulário – um quadro no canto da sala, atualizado todas as sextas-feiras, com no máximo três palavras para que os alunos as utilizem. "Não pode ser uma quantidade muito grande de palavras. É Cantinho do Vocabulário porque é pequenininho mesmo. Não pode ser grande como o dicionário", afirma Ana Cristina. Ao longo da semana, os alunos precisam fazer uso das palavras em sala de aula e são cobrados quando não as utilizam em seus escritos ou conversas. Dessa maneira, as crianças conseguem fixar melhor as palavras, incorporando-as a seu vocabulário. Como o aluno que, se valendo da palavra que a turma aprendeu com Dom Pedro I, soube reivindicar bem seu direito: "Eu não vou abdicar de ir ao recreio!"

## »» Especificidades da língua portuguesa no Brasil

O português é falado em oito países e em todos existem palavras que fazem parte somente do vocabulário local. No Brasil, o contato da língua portuguesa com as línguas indígenas, sobretudo o tupi, e também com as línguas africanas enriqueceu e modificou nosso vocabulário. As influências e novas assimilações não se restringem ao passado, já que as línguas estão em constante mutação. Expressões estrangeiras se incorporam facilmente ao vocabulário brasileiro, como *smartphone* e *tablet*, palavras atualmente muito usadas no Brasil. Nesse sentido, não é considerado inoportuno utilizar exemplos estrangeiros para ampliar o vocabulário do aluno, como já se acreditou durante um tempo, dentro de uma perspectiva purista da língua.

Segundo Fraulein de Paula, uma característica da alfabetização em português é que as crianças, no início da escolarização, se saem melhor nas tarefas que envolvem sufixos. Uma das hipóteses, segundo ela, é que muitas atividades escolares dão destaque ao final das palavras, ao fazer exercício de rimas. Além disso, no português, o final das palavras carrega mais informações que o início. "Na maioria das vezes, a prefixação envolve derivações de palavras, enquanto os sufixos produzem classes gramaticais diferentes e também flexionam as palavras", afirma Fraulein. Já entre o 3º e o 5º ano, as crianças voltam mais sua atenção aos prefixos, até chegarem ao momento em

que estão praticamente hábeis no uso das duas formas de composição.

Outra característica importante da aquisição lexical do português é a importância dos verbos. Segundo Débora Maria Befi-Lopes, uma criança muito pequena pode até dominar maior número de substantivos, mas essa quantidade é superada pelos verbos quando se inicia a conversação, já que esta classe de palavras é fundamental para a construção de frases. Débora explica que a ampliação do vocabulário não acontece com a repetição de uma lista de palavras como "*carro, pão, comer, fazer...*". "a criança adquire palavras pela exposição à língua, dentro de um contexto linguístico de usos". Aos 5 ou 6 anos, a proporção entre substantivos e verbos no repertório lexical da criança já está estabilizada, segundo a fonoaudióloga.



### Consulte o glossário!

» Campo semântico (por Rodolfo Ilari)

» Dicionários – seu uso em alfabetização (por Egon de Oliveira Rangel)

» Léxico (por Orlene Lúcia de Saboia Carvalho)

Esses e outros verbetes sobre alfabetização, leitura e escrita estão descritos no Glossário Ceale: [www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale](http://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale)

A U A U  
M I A U  
F L O R + Z I N H A + S  
C A L M A  
M A M ã E E P A P A I  
D E S + F A Z E R  
C A L M A R I A



# O percurso do livro até o leitor

Por JEISY MONTEIRO

Há 17 anos, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) promove a seleção e a distribuição dos livros de literatura que compõem os acervos de bibliotecas públicas escolares de todo o país. A pesquisadora do Ceale Aparecida Paiva coordena, desde 2006, a avaliação pedagógica do PNBE – e, no ano passado, assumiu também a coordenação da seleção de acervos de literatura para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Recentemente, Aparecida Paiva organizou o livro *Literatura fora da caixa: O PNBE na escola – Distribuição, circulação e leitura*, a partir de pesquisas que acompanharam os livros selecionados pelo PNBE em seu percurso até chegarem – ou não – às bibliotecas e aos estudantes.

"Entre selecionar o livro e ele chegar ao aluno, há um caminho cheio de percalços", afirma a entrevistada, que traz relatos como, por exemplo, a ideia equivocada de que os livros não podem ser emprestados aos alunos, para serem preservados. Aparecida Paiva afirma que o programa alcançou êxito na distribuição, apesar de ainda faltar muito na circulação das obras, e destaca a necessidade de se investir mais na leitura literária por fruição e na formação de uma "cidadania leitora".

**Os guias do PNBE, assim como seu livro mais recente, trazem o título comum de *Literatura fora da caixa*. Que "caixa" é essa da qual é preciso tirar a literatura?**

Eu tive quatro orientandas de mestrado que estudaram o PNBE em Belo Horizonte. Nós fizemos um instrumento com quatro vias de pesquisa para estudar a rede municipal inteira. Elas chegavam às escolas para conversar com bibliotecárias, auxiliares de biblioteca, professores, e chegamos à conclusão de que o desconhecimento sobre o PNBE era muito grande e que, na grande parte das escolas, os livros ficavam nas caixas, guardados, sem serem distribuídos. Este título, *Literatura fora da caixa*, foi sugestão do professor João Luís Ceccantini (professor da Universidade Estadual de São Paulo e assessor da Editora Unesp), que resolveu publicar essas quatro dissertações em um livro organizado por mim. Chegamos à conclusão de que era um mote bacana, porque dizia para as pessoas que não adianta o governo brasileiro fazer uma chamada para as editoras, selecionar e distribuir livros todos os anos, se os livros permanecem nas caixas. Por isso o nome. Quando fizemos os guias no ano passado, decidimos repetir o mote da "literatura fora da caixa", para conscientizar de que esses livros são de uso coletivo da escola. Nossa ideia era gerar esse movimento.

**Nos guias, há a constatação de que o PNBE está ampliando o público que frequenta as bibliotecas escolares. O que proporcionou essa ampliação?**

Uma coisa é distribuir as caixas: as escolas recebem o número de livros conforme o número de matrículas. Mas a possibilidade de uso desses livros na escola cresce na medida em que você elabora um guia para acompanhar os acervos. No ano passado, conseguimos fazer um guia para cada segmento: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Acharmos que, ao ler esses guias que vão junto com os acervos, os professores vão se interessar mais pelas caixas. Muitas vezes, eles têm dificuldade para trabalhar com os livros: alguns não conseguem trabalhar com livros de imagens, porque a linguagem visual não é muito familiar a eles, ou não conseguem trabalhar com história em quadrinhos, por exemplo. Por isso resolvemos fazer esses guias, trabalhando com cada gênero, na tentativa de dar capilaridade a esses livros nas escolas.

**A que outras estratégias, dentro e fora das próprias escolas, a distribuição dos livros do PNBE deve estar aliada?**

Para mim, a política pública deve ser dentro da biblioteca, e o movimento que ela deve fazer é para formar o leitor escolar. O grande drama de formar leitor, principalmente de literatura, é que, quando pequenas, as crianças são apaixonadas por literatura, seja aquela contada, seja a lida. No entanto, depois, por estratégias didáticas,

a criança e o adolescente vão ficando com preguiça de ler. Chega no vestibular, as pessoas leem por obrigação, leem o resumo. O ideal seria que esse leitor fosse formado para a vida inteira e não só para a escola; que ele saísse da escola um leitor de literatura, que gostasse de ler. Eu costumo dizer que o livro de literatura é a manifestação artística mais democrática que existe, porque levar um grupo de alunos a uma exposição de quadros, a um espetáculo de dança ou ao teatro é mais difícil. Na escola, as pessoas brincam de teatrinho, brincam de fazer apresentação de dança, mas você não está apresentando a linguagem dessas artes. Assistem a vídeo, mas não está se apresentando a linguagem cinematográfica para a criança. Com o livro é diferente. Você pode pegar um livro de literatura e ele ser lido por três mil pessoas. A cultura do papel ainda é importante. O impresso ainda é fundamental, e ele chega na sua integridade às escolas, do mesmo jeito que é vendido na livraria.

Outro fator importante é a família ser envolvida. Não adianta só falar: "é o livro da semana, os pais têm que conferir se o menino leu". A escola perde uma chance tremenda de irradiar essa possibilidade por não ter uma biblioteca legal. Há uma ótima experiência da Escola da Ciência da Informação da UFMG: o Carro Biblioteca, um ônibus que vai às comunidades que não têm biblioteca, empresta os livros e volta na semana seguinte para pegar de volta. Imagina se uma biblioteca de escola socializasse os livros assim? Se fosse um polo de referência? Acho que a estratégia é desvincular a literatura do ensino puro e simplesmente. Então, independente de ser no processo de escolarização, o objetivo deveria ser na formação de leitores, de uma cidadania leitora, de uma democracia cultural. O que eu quero é que todo mundo tenha acesso à literatura.

### **A existência de uma biblioteca de alguma maneira restringe a prática da leitura a um espaço muito específico dentro da escola?**

Restringir é praticamente impossível, porque nós ainda sequer temos biblioteca de verdade em quase todas as escolas. A biblioteca ainda é apenas um local de guarda do livro. Esse espaço, se funcionasse direito, se ficasse aberto na hora do recreio, se o auxiliar da biblioteca e o bibliotecário fossem mediadores de leitura, não restringiria de modo

algum. Restringir não é uma palavra boa, primeiro porque os livros precisam desse espaço de guarda e de visibilidade.

Além do mais, essa estrutura de organização da biblioteca [como espaço de leitura] é de apenas algumas partes do

país. Se você andar por aí, vai ver bibliotecas que são espaços minúsculos e entulhados, onde nem dá para entrar com os alunos. A biblioteca, além de ser um lugar de guarda dos livros, tem que receber um investimento como espaço de difusão da cultura e de intercâmbio com a sala de aula.

### **O PNBE seleciona e distribui livros para a Educação Infantil. Qual a importância do contato com os livros antes da alfabetização?**

Toda! Do ponto de vista do acesso, se você for a uma casa de classe média, as crianças estão em contato com a cultura do livro desde pequenas e é assim que tem que ser. E se o governo não faz isso com as escolas públicas, como as demais crianças vão ter acesso? Agora, a importância desses livros antes do processo de alfabetização é porque a literatura faz parte da cultura; ela é passada pela perspectiva oral muito antes da invenção do conceito de infância, ou da burguesia ter instituído a infância com direito a Y ou a X. As pessoas passavam as experiências por meio de histórias, e as histórias nos constituem, desenvolvem a fantasia, o imaginário.

Nós vivemos um *boom* da importância da contação de histórias para crianças. Então, se o menino não sabia ler, eu contava uma história a ele, inventava, punha fantoche no meio. E contar história para crianças é maravilhoso. Mas há pesquisas que dizem que ler a história também vai possibilitando à criança incorporar a linguagem escrita. Então, não preciso ficar contando histórias só com as minhas palavras, eu posso abrir um clássico, ou um livro contemporâneo de literatura, e ler em voz alta para as crianças. Se eu ler com uma entonação bacana, a criança vai introjetando a história a sua maneira.

*"A importância dos livros antes da alfabetização é porque a literatura faz parte da cultura: ela é passada pela perspectiva oral muito antes da invenção do conceito de infância. Ou da burguesia ter instituído a infância com direito a Y ou a X."*



Foto: Clara Tannure/Acervo Ceale

## Ao falar sobre o papel do mediador da leitura, você aponta que existem peculiaridades nesse trabalho nas diferentes fases da escolaridade. Qual a diferença entre a mediação de leitura na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo?

Não sei se podemos pensar numa *diferença* da mediação. Eu costumo dizer que não adianta nada um professor, por obrigação, pegar um monte de livros de literatura infantil para mediar a leitura. As crianças vão ver que ele está fazendo aquilo mecanicamente, que não gosta e não é leitor de literatura, e assim não ocorre mediação nenhuma.

O que observamos é que há uma mediação do texto, porque a criança não tem acesso ao código, não consegue fazer uma leitura autônoma. Na faixa etária da Educação Infantil, quando você tem bons livros de literatura de imagem, a criança consegue construir uma narrativa, consegue fazer uma leitura autônoma à maneira dela. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, quando ela vai adquirindo o código, pode fazer leituras autônomas, com suas dificuldades. No entanto, a mediação está posta para a criança de qualquer jeito, porque o adulto escolhe, apresenta.

Há exemplos de livros de literatura para crianças bem pequenas que fazem sucesso na Educação de Jovens e Adultos, com pessoas de 50, 60 e 70 anos, porque a professora mediu. Então, não sei se haveria uma diferença de mediação. Existe uma diferença de apreensão, de recepção do texto. Uma criança pequena recebe de um jeito, com os protocolos de leitura e a visão de mundo dela. E uma maior, que já está mais próxima do código escrito, de outro jeito.

## Ao escolher um acervo padrão de livros que serão enviados para todas as regiões do Brasil, como levar em conta a diversidade das realidades culturais do país?

O PNBE, e agora o Pnaic, padecem desse grande desafio. Quando você está selecionando livros, a diversidade pode ser pensada de várias formas. É preciso pensar na diversidade do endereçamento, que trata do leitor, porque ainda estamos presos – embora isso seja questionável – ao ano de escolarização da criança. Um livro selecionado pensando em uma criança de 4 ou 5 anos pode ser lido tranquilamente por uma criança de 6 ou 7 – vai depender do grau de leitura, da mediação. A classificação por segmento é prevista em Edital, mas isso não significa que, se eu selecionar um livro para uma criança de anos finais do Ensino Fundamental, ele não possa ser lido por um leitor dos anos iniciais ou da Educação de Jovens e Adultos. Isso [a classificação por idades] é uma característica da política pública, mas, no momento em que os livros vão para dentro da biblioteca, o professor tem a liberdade de escolher o livro que quiser para distribuir.

Entre selecionar o livro e ele chegar ao aluno, há um caminho cheio de percalços. Por exemplo, descobrimos um caso de livros que não chegavam à Educação Infantil porque a biblioteca polo mandava os acervos para os anos iniciais daquela região, já que na escola de Educação Infantil não tinha lugar para guardar – e isso também é um tipo de diversidade. Por outro lado, é preciso pensar também na diversidade regional – e aí entra um fator que não depende muito de nós que selecionamos, embora isso nos deixe aflitos: as grandes editoras estão concentradas no Rio de Janeiro, em São Paulo e Minas Gerais, então é uma diversidade que não se garante.

Vamos ver, ainda, os exemplos de *O Senhor dos Anéis* e *Harry Potter*. Os professores tinham um discurso de que os alunos não gostavam ou tinham preguiça de ler. Aí, quando veio o *boom* da indústria cultural sobre o mercado de livros, crianças de 10, 11 anos começaram a ler as coleções de *Harry Potter* e *Crepúsculo*. Então os professores chegaram à conclusão de que os alunos têm sim interesse em ler, criam a comunidade de leitores deles e, se alguém não lê

aquilo, fica até fora da turma. Por outro lado, existe certa resistência em selecionar livros *best sellers*. Certa época houve um drama se poríamos para dentro dos acervos o livro *Marley & Eu*, que as crianças adoram. Se não colocássemos, estaríamos impedindo de ler aqueles alunos da escola pública que não tivessem dinheiro para comprar. [O título foi selecionado e distribuído na edição de 2009 do PNBE, em um dos acervos voltados ao Ensino Fundamental.]

## É possível falar sobre um avanço dos parâmetros da leitura escolar no Brasil?

Uma coisa que posso afirmar é que o PNBE conseguiu o êxito da distribuição. Mas, no quesito circulação do livro, ainda falta muito. Continua havendo dificuldade de acontecer a recepção, porque muitos livros ainda continuam na caixa, estocados em algum lugar dentro das escolas, ou em caixas que pararam nas secretarias de educação e não foram para as bibliotecas. Ou, até mesmo, os acervos chegaram para a escola, mas a diretora ainda acredita que livro é um material permanente, que não pode ser emprestado aos alunos para não rasgar. E, nos casos em que o uso realmente acontece, ainda falta muita coisa para ser uma política de formação de leitor.

Existem os obstáculos quanto à mediação. Por exemplo, a formação do Pnaic já está pressupondo um trabalho com os acervos que selecionamos agora para o PNBE, mas deveríamos ter um programa intensivo focado na formação continuada dos mediadores de leitura. E há a batalha sobre a redução da literatura ao instrumento didático, que não pode acontecer porque ela tem outro papel a cumprir, que é o de arte. Mas, como a Magda Soares disse, tudo que está dentro da escola é escolarizado. Então, é inevitável a escolarização da literatura. O que deve ser evitado é uma inadequada escolarização: pegar um livro fantástico de literatura e pedir aos alunos para marcarem sujeito e predicado, ou colocar pedaços do texto em livro didático, onde o leitor não sabe onde a história começou e onde terminou. É preciso dar o acesso à literatura como fruição.

“É inevitável a escolarização da literatura. O que deve ser evitado é uma inadequada escolarização.”

## SAIBA MAIS



**Literatura fora da caixa. O PNBE na escola - distribuição, circulação e leitura – Aparecida Paiva (Org.). São Paulo, Ed. Unesp, 2012.**

Trata do que acontece com os livros selecionados pelo PNBE depois de entregues nas escolas da rede pública de educação. Com base em pesquisas realizadas em escolas municipais de Belo Horizonte, os autores discutem a formação de leitores, o interesse dos estudantes pelos acervos, o conhecimento dos profissionais das bibliotecas sobre o programa e a presença de livros premiados pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) nas bibliotecas escolares.



**Guias PNBE na Escola - Literatura fora da caixa**

Os guias foram desenvolvidos para acompanhar as caixas dos acervos distribuídos pelo PNBE para cada etapa escolar e são endereçados aos mediadores de leitura. O conteúdo oferece dicas e exemplos de possíveis atividades com os livros e os diversos gêneros textuais presentes nas caixas entregues às escolas. (Os guias estão disponíveis online no endereço: [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br) > Ações e Programas > Educação Básica > Livros e materiais para escolas, estudantes e professoras > Programa Nacional Biblioteca da Escola > Publicações)

# Volta ao mundo pela leitura

Literatura pode ser uma boa aliada para introduzir e discutir conceitos geográficos

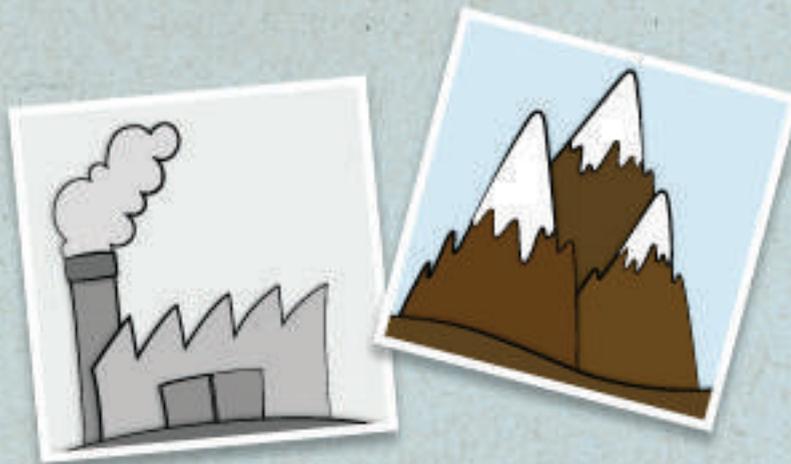
POR RODRIGO OLIVEIRA

Para ganhar uma aposta, Phileas Fogg parte da Inglaterra com o objetivo de dar uma volta ao mundo no prazo de 80 dias. Usando diferentes meios de transporte, ele atravessa vários países e conhece seus diferentes povos. Ao final, chega a Londres com um dia de atraso e pensa que não conseguiu completar a missão, até ser avisado de que, como sua viagem foi feita sempre rumo a Leste, ele ganhou um dia em função do fuso horário. E, assim, cumpriu o desafio. Essa é a história do livro *A volta ao mundo em 80 dias*, escrito pelo francês Júlio Verne, em 1873. Se, na trama, os conhecimentos geográficos foram importantes para o sucesso do protagonista, em sala de aula o professor pode contar com esse e outros livros literários para tratar de temas diversos da Geografia.

A professora do Ensino Fundamental e doutoranda em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Denise Theves, que desenvolve pesquisa sobre o ensino da disciplina nas séries iniciais, já realizou em sala de aula atividades que promoveram a interação entre a Literatura e a Geografia. Em uma delas, pediu que, a cada semana, um aluno levasse um livro que havia sido marcante para ele e o apresentasse em sala. Segundo ela, o objetivo era perceber em que medida as discussões da disciplina de Geografia também eram possibilitadas pelas leituras literárias. "Os livros têm como pano de fundo um contexto social, então aproveitávamos para debater conceitos como o espaço geográfico, suas características e como as pessoas o transformam. Eu questionava onde a história se passava, que sujeitos estavam envolvidos, em que medida as questões da vida dos próprios alunos apareciam nas obras e como o personagem se relacionava com essas questões."

Um dos livros apresentados, *Antes que o mundo acabe*, de Marcelo Carneiro da Cunha, conta a história de um adolescente cujos pais são divorciados. O pai, que é jornalista, vive no exterior e manda cartões postais e e-mails ao filho, contando sobre os lugares por onde passa. "Esse livro nos ajudou a discutir tanto a tecnologia e a globalização quanto aspectos da vida doméstica, como a separação dos pais, que muitos alunos acabam também vivenciando em casa", explica Denise.

Segundo ela, como não era possível prever qual livro seria levado pelo aluno, os questionamentos apareciam no momento da atividade. "O primeiro objetivo era fazê-los ler e o segundo, mostrar que essas leituras estavam carregadas de espacialidade. Independentemente do lugar em que você se encontra, é inevitável deixar marcas no espaço, e seu estilo de vida será influenciado pelas características desse lugar", diz.



## A criança no mundo

Nas séries iniciais, o trabalho com Geografia é introdutório, e seu papel principal deve ser o de ampliar as leituras de mundo do aluno. "As crianças devem ser capazes de fazer a leitura espacial, compreendendo grupos sociais que transformam a natureza. Basicamente, devem compreender conceitos, como paisagem, território, lugar e grupos sociais", afirma Jader Janer Moreira Lopes, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). "Em toda história, há personagens com características culturais específicas se relacionando em um determinado espaço e tempo. Um bom exercício é estimular o aluno a pensar quais elementos daquela narrativa são comuns às suas vivências de mundo", afirma Nestor André Kaercher, professor da Faculdade de Educação da UFRGS.

Para ambos, os livros literários podem dar corpo a conceitos que geralmente são muito abstratos em livros didáticos. "População, por exemplo, é vista na geografia sempre de forma muito estatística e numérica. A literatura nos ajuda a pensar em quais personagens participam daquela história, se são identificados, por exemplo, pela cor da pele, e a partir daí pode-se discutir a ausência de negros e pardos como heróis nas histórias e a questão do preconceito racial", afirma Nestor.

"Também podemos discutir classes sociais e se todos têm acesso a uma vida digna e o motivo de alguns não terem. Porém, sem ficar demarcando uma posição política e ideológica", completa.

Jader Janer destaca, ainda, que a literatura pode contribuir para que as crianças construam diferentes paisagens em seus imaginários. "É fundamental ir além das histórias que mostram apenas paisagens europeias. Trabalhar com a literatura africana, asiática, da Oceania, de povos e culturas das paisagens tropicais pode construir um imaginário do mundo vivido que mostre sua diversidade", afirma Jader, que é um dos autores do livro *O menino que colecionava lugares*. Na obra, um garoto que tinha muito medo de se esquecer dos locais que visitava começa a guardá-los em uma velha lata de manteiga, mas fica com a preocupação: o que acontecia com as pessoas que moravam ali? Para resolver o problema, devolveu ao mundo todos os lugares que havia guardado, e se surpreendeu ao ver que não havia se esquecido deles, pois permaneceram na memória. Segundo o autor, o livro pode ajudar as crianças a perceberem o conceito de lugar como pontos no espaço que dotamos de valor afetivo. "Nossa relação com o espaço não é só racional, mas carregada de sentimentos também", afirma Jader.



## Do a-e-i-o-u ao rap

Conhecido como Mestre Pê, José Paulo utiliza o hip hop como ferramenta na educação de jovens e crianças

POR CLARA TANNURE

Em meados dos anos 90, o rap era a trilha sonora da situação das periferias brasileiras. As canções retratavam a situação de pobreza e a vulnerabilidade social. Foi nesse período que José Paulo começou a adentrar o mundo do hip hop, rimando e dançando break na rua. "Com o tempo percebi que não adiantava só reclamar nas músicas. É claro que posso denunciar, mas é interessante também colaborar com alguma coisa. Foi aí que me deu um cliquê!", conta. A partir de então, José Paulo enveredou pela carreira de arte-educador.

Quando garoto, Mestre Pê, como é conhecido, já despontava em sua escola como um dos melhores alunos nas aulas de redação – na época a disciplina era chamada de "Comunicação e Expressão". Ao notar que muitos membros de sua família não eram alfabetizados, ele, mesmo novo, tomou a iniciativa de ajudá-los. "Eu fiquei encucado com isso! Como eles, mais velhos do que eu, tinham essa dificuldade na leitura e na escrita?" José Paulo, então, descobriu em casa a vocação que segue até hoje. "Então eu pegava o meu caderno e ficava ali fazendo um A-E-I-O-U com eles, aquela coisa bem cartilha tradicional mesmo, porque foi assim que eu aprendi. Fui trabalhando isso primeiro em casa, queria diminuir o analfabetismo na minha família", lembra.

Anos depois, resolveu juntar sua vontade de ensinar com a paixão pelo rap. Começou a visitar crianças em abrigos no estado de São Paulo, e viu como as práticas de leitura e de escrita poderiam ser favorecidas naquele contexto. Ele, então, teve a ideia de começar uma oficina com rimas, trabalhando a musicalidade do hip hop para atrair o grupo infantojuvenil. Nesses encontros, juntava os adolescentes que já sabiam escrever com os que tinham mais dificuldade. Os que ainda não escreviam muito bem criavam suas rimas de cabeça e pediam ao colega que as passasse para o papel. Com o tempo, os que tinham dificuldade começaram a pedir para tentar escrever também. "Então comecei a



levar alguns instrumentos que me ajudariam a iniciar a alfabetização dessa galera. Comecei do jeito que vi os professores que me ensinaram: levava aquelas letrinhas, começando com a letra de forma, e eles fazendo a garatuja (ou garranchos, como chamados popularmente). Fomos trabalhando a escrita alfabética com valor sonoro, a escrita sem valor sonoro, fui entendendo tudo isso e aplicando na atividade", conta.

Com o tempo, José Paulo foi percebendo quais estratégias funcionavam melhor. Um dos segredos, para ele, está na utilização de imagens que interajam com o universo do aluno. A oficina começa com foco na rima, relacionada a alguma imagem que é mostrada e aos significados das palavras utilizadas. O trabalho da repetição é utilizado como fixador de conteúdo: ele cria um verso e pede aos alunos que o

repetam até memorizarem. Logo depois, traz uma atividade que trabalha também questões matemáticas, como estudar as estruturas da música, contando o compasso, as estrofes, pontes e refrões. "No final das oficinas, uma coisa que eu sempre faço é ir até os alunos e parar um por um pra saber: 'Tá legal? O que é que precisa melhorar?' Porque na verdade sou eu que aprendo muito mais com essa resposta deles."

Como educador, Mestre Pê, com 47 anos hoje, busca sempre reciclar seu conhecimento para melhorar seu trabalho e ajudar, da melhor maneira, crianças e jovens no processo educativo. Atualmente integra o projeto Educação com Arte do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), onde continua desenvolvendo seu projeto de alfabetização e letramento através do hip hop.

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)