



## PARA MENINAS E MENINOS

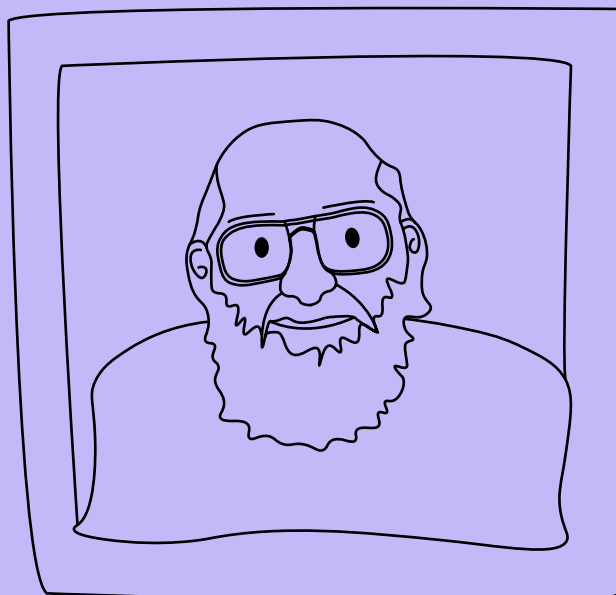
Frida Kahlo e outras inspirações para a igualdade de gênero na escola **p. 7**

## PAULO FREIRE

Troca de ideias sobre o Patrono da Educação Brasileira **p. 3**

## AUTORIA NA INFÂNCIA

Produções textuais que dão voz aos alunos **p. 5**



## ENTREVISTA

## MARIA DA GRAÇA COSTA VAL

Produção e compreensão de textos no Ensino Fundamental **p. 16**

## EM DESTAQUE

## 4º E 5º ANOS

Leitura e escrita, currículo e a criança no segundo ciclo **p. 10**

## E MAIS+

Letramento digital na pré-escola | Educação musical | Cobertura do *XII Jogo do Livro*

# “AOS ESFARRAPADOS DO MUNDO E AOS QUE NELES SE DESCOBREM E, ASSIM DESCOBRINDO-SE, COM ELES SOFREM, MAS, SOBRETUDO, COM ELES LUTAM.”



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

A citação que dá título a este editorial é de autoria de Paulo Freire, patrono da Educação Brasileira. No seu livro, *Pedagogia do Oprimido*, Freire reforça o nosso pensamento sobre as finalidades da educação: um processo permanente de reflexão sobre o mundo e sobre as relações de poder, para que seja possível reverter os processos de exclusão que limitam o ser humano em suas possibilidades de compreender o mundo e nele atuar.

Não existe um projeto único de educação, apesar de sua universalização ser um direito. Assim, temos um desafio: dar a todos o que é direito comum, construindo currículos nacionais, monitorando nossos resultados e, ao mesmo tempo, permitir que as diferenças sejam discutidas. Considere-se, por exemplo, o direito à igualdade entre mulheres e homens. Pesquisas internacionais mostram que, na maioria dos países, os salários de mulheres e homens, para a mesma função, é sempre menor para elas. A elas é interdito, em vários lugares, o direito à igualdade. Em várias partes do mundo, as mulheres alcançam postos valorizados, atuam em todos os setores da vida humana, mas são discriminadas nos planos social, cultural e financeiro. Isso se agrava quando se tem uma mulher negra, somando-se, nesse caso, os fatores de discriminação racial. Se a posição das mulheres está mudando, quais instituições podem discutir essas conquistas e desafios? Dar aos meninos um mundo azul e às meninas um mundo cor de rosa reforça papéis já superados pela realidade – e meninas e meninos podem querer as mesmas coisas. Uma escola laica e republicana certamente deve colocar essas e outras questões em pauta.

Um horizonte de emancipação também é alcançado quando a escola percebe que as crianças e os adolescentes mudaram e alargaram suas práticas e suas vivências. Assim, franquear aos sujeitos a palavra, possibilitando o exercício de autoria, faz com que possam expressar, ou pela escrita e ou por outras linguagens, o que pensam sobre o mundo, instituindo posicionamentos. O desenvolvimento tecnológico, por sua vez, tem permitido à escola e aos alunos o uso de diferentes ferramentas para a produção desse investimento autoral, com direito a divulgar textos e conhecer outras ideias, em uma forma de intercâmbio ágil que favorece a ampliação de redes de interação entre espaços escolares e não escolares.

Nessa direção, permitir que os alunos consolidem seus conhecimentos no período pós-alfabetização e fazer com que leiam e escrevam com competência necessariamente implica fazer da leitura e da escrita instrumentos de luta contra as desigualdades. Não há pedagogia técnica que dê conta de uma educação emancipadora, se tirarmos dela seu componente político.

## 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:** Valéria Barbosa de Resende | **Vice-diretora do Ceale:** Sara Mourão Monteiro | **Editores Pedagógicos:** Gilcinei Carvalho, Isabel Cristina Frade | **Editor de Jornalismo:** Vicente Cardoso Júnior (18707/MG) | **Projeto gráfico:** Daniella Salles | **Diagramação:** Clara Tannure | **Reportagem:** J. Pedro de Carvalho, Luiza Rocha, Vicente Cardoso Júnior | **Revisão:** Lúcia Helena Junqueira | **Colaboração:** Guilherme Trielli e Paula Machado

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 5333  
Fax: (31) 3409 5335 - [www.ceale.fae.ufmg.br](http://www.ceale.fae.ufmg.br)

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.

# Quais as contribuições de Paulo Freire para a educação no Brasil e no mundo?

**Francisca Maciel**  
Ceale - FaE/UFMG

Os princípios freireanos encontram-se espalhados pelo nosso planeta em diferentes modalidades e práticas: nas pesquisas acadêmicas, nos projetos de extensão universitária, na educação formal e não formal de crianças, jovens e adultos, em propostas de alfabetização, na elaboração de materiais pedagógicos e nos processos educativos desenvolvidos pelos movimentos sociais. Atrevo-me a destacar algumas – entre muitas – contribuições do pensamento freireano, mesmo sabendo ser uma tarefa difícil não só pelas escolhas, mas também pelos desafios e necessidades de se por em prática, no século XXI, algumas de suas concepções.

**A atualidade e a universalidade do pensamento freireano**, expressas nas traduções de suas principais obras em mais de 20 idiomas e sua comercialização em mais de 80 países, revelam a contemporaneidade dos princípios e desafios apresentados na Pedagogia do Oprimido;

**A transversalidade do ideário de Paulo Freire** resiste ao tempo, levando, cada vez mais, outras áreas a se apropriar dele: a Engenharia, a Medicina, as Artes, em diferentes países do mundo;

**O trabalho pela superação do analfabetismo** defendido por Freire na década de 60 no Brasil e nas décadas de 70 e 80 em países africanos permanece até hoje como um desafio educacional a ser enfrentado, dados os índices de analfabetismo tanto no Brasil quanto na África. Portanto, é urgente retomar as concepções de educação e alfabetização, readequando-as ao contexto social, cultural e político das classes sociais excluídas do século XXI;

**O reconhecimento da educação como um ato político**, não no sentido partidário, e sim pela possibilidade de refletir e buscar alternativas para o enfrentamento das relações de poder autoritárias e excludentes. Para Freire, negar a dimensão política da educação é torna-la impermeável a mudanças;

**Educação é permanente** porque, como seres humanos, somos incompletos, inconclusos e inacabados e, portanto, em processo. A consciência do inacabamento nos possibilita aguçar a curiosidade epistemológica. Para Freire, educação é uma especificidade humana que nos permite aprender em qualquer idade;

**Sua luta contra qualquer forma de discriminação** nos ajuda a pensar no alargamento do conceito de diversidade, tão necessário no cenário atual, face às discriminações culturais, sociais, étnico-raciais, de gênero, ligadas a migrações. Nesse sentido, sua dedicatória na Pedagogia do Oprimido, mais do que atual, torna-se imprescindível: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”.

**Lesley Bartlett e Jon Marino**  
Universidade de Wisconsin-Madison (EUA)

O trabalho de Freire teve um enorme impacto no campo da alfabetização crítica (ou letramento crítico), e ainda para o desenvolvimento do que é geralmente conhecido como pedagogia crítica, uma abordagem predominante para a formação de professores em muitos países, como os Estados Unidos, na educação popular no México, em novos modelos de gestão em educação, e em comunidades Burakumin do Japão. Recentemente, alguns estudiosos têm recomendado o uso de círculos culturais entre professores, para promover a reflexão sobre equidade e pedagogia.

Além disso, Freire deu grandes contribuições para uma abordagem social da compreensão da educação ao defender a inseparabilidade do aprendizado da leitura da palavra (linguagem) e do mundo (relações sociais). Ao reconhecer que as relações sociais, muitas vezes, restringem o acesso das camadas populares à educação, Freire insistiu que esses processos devem ser pensados como uma crítica explícita à injustiça social no sentido de reunirmos esforços para corrigir as desigualdades. O autor mostrou que a educação é inextricavelmente ligada às estruturas sociais e aos processos culturais e de poder na sociedade, e nos deu uma visão de que a democratização do sistema educativo e do acesso à informação pode contribuir para relações sociais mais democráticas.

O legado de Freire continua a ressoar em toda a educação de jovens e adultos, educação não-formal e educação popular ao redor do mundo. Suas ideias são a base para o trabalho da REFLECT, uma abordagem inovadora e participativa para a aprendizagem de adultos e a mudança social. Foi desenvolvida na década de 1990, por meio de projetos-piloto em Bangladesh, Uganda e El Salvador, e agora é usada por mais de 500 organizações em mais de 70 países em todo o mundo. As organizações que trabalham com a REFLECT ganharam vários prêmios de alfabetização da UNESCO entre 2003 e 2010. Os projetos frequentemente incluem uma análise clara da desigualdade de gênero.

As ideias de Freire também têm sido uma fonte importante de inspiração para a mudança de métodos participativos na pesquisa educacional. Essas abordagens tentam descolonizar a pesquisa acadêmica por meio das seguintes ações: (a) perturbar ou contornar os mecanismos de prestação de serviços que mantêm hierarquias de exclusão; (b) criar vias para privilegiar uma maior variedade de vozes na produção do conhecimento; e (c) fornecer treinamento para tradições de pesquisa que envolvam participantes como coprodutores de conhecimento.

## PEQUENOS ROTEIRISTAS

Por Luiza Rocha

“Muitos quartos, casa grande e espaçosa. Cores branca e azul. Enfeitada. Cheia de plantas. Cortinas brancas.” A descrição seca, direta, tem um sentido dentro do texto em que foi escrita: trata-se de um trecho de roteiro cinematográfico que orienta a equipe do filme que vai produzir o cenário para a filmagem daquela cena. Não se trata de Hollywood e, sim, de uma atividade realizada em uma turma do 3º ano do Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG), que realizou a adaptação do livro *Chapeuzinho Vermelho - Uma aventura borbulhante*, de Lynn Roberts, para o roteiro que serviria de base para a filmagem de um curta-metragem. Os alunos participaram de todo o processo de adaptação, incluindo propostas de encenação, cenário e sonoplastia.

O trabalho foi desenvolvido por Camila Petrovich e Isadora Ribeiro, monitoras do PIBID Anos Iniciais, sob a supervisão da professora regente Maria da Piedade Fonseca e da coordenadora do PIBID Anos Iniciais na UFMG, Valéria Resende. Após trabalharem por um tempo com o gênero conto nas atividades de produção de texto, passaram a investir na adaptação coletiva do roteiro, um gênero bastante novo

para as crianças. “A linguagem do roteiro cinematográfico não é algo tão próximo da realidade deles e delas, mas é uma oportunidade de comparar essas duas linguagens e escrever no mesmo mote dos contos”, disse Isadora Ribeiro, uma das monitoras, que conta que o fato de o roteiro ter uma linguagem mais objetiva e, ao mesmo tempo, cheia de detalhes representou a maior dificuldade para os alunos.

Em um balanço ao final do ano, a maioria das crianças contou ter achado o roteiro de escrita mais difícil que o conto, “por ter muita coisa para escrever”, disse um aluno, ou porque “tem muitas coisas e a gente pode esquecer de várias e pode complicar”, afirmou outro. A quantidade de informações a que os alunos se referem são elementos essenciais desse gênero, como as falas, a descrição das cenas, do cenário, dos personagens, além de uma formatação própria que deve ser obedecida. Com o projeto finalizado, os estudantes foram até a Faculdade de Educação, para assistir ao curta no telão e se divertiram ao ver a atuação dos amigos.

## PESQUISADORA DO CEALE ASSUME PRESIDÊNCIA DA ABALF

Por Luiza Rocha

A Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) existe desde 2012, com os objetivos de reunir pesquisadores, professores, estudantes e outros profissionais envolvidos com a alfabetização, promovendo o intercâmbio de ideias e o incentivo à pesquisa na área.

Atualmente, a sede da instituição, que ficava em Vitória (ES), está sendo transferida para Belo Horizonte, onde será desenvolvida a nova gestão para os anos de 2018 e 2019. Isabel Frade, professora titular da Faculdade de Educação da UFMG e ex-diretora do Ceale, assume a presidência; junto com ela, a atual diretora do Ceale, Valéria Resende, assume a função de tesoureira: “A nossa gestão quer consolidar a ABAlf, que é uma instituição que vai fazer seis anos, é recente, mas que tem congregado alfabetizadores do Brasil por meio de seus congressos, de suas publicações e outras ações como o Fórum Nacional de Alfabetização. Com potencial para pesquisa, reflexão e articulação, esta instituição pode propor ações para os problemas de alfabetização no Brasil e acompanhar políticas de alfabetização em vários níveis. É preciso consolidar uma associação que articula os alfabetizadores brasileiros em nível nacional”, afirma Isabel.

Sobre as metas para a nova gestão, a presidente destacou os seguintes desafios: ampliar o recém-criado Fórum Nacional de Alfabetização, a partir da criação de fóruns estaduais; desenvolver

pesquisas interinstitucionais, aproveitando a rede formada no âmbito da ABAlf; manter a revista da associação, com a qualidade que ela já apresenta; fazer diálogos com instituições similares no Brasil e nos países da América Latina que têm interesses e problemas comuns de alfabetização; manter a ideia da pluralidade, presente na associação, de que existem várias formas de atuar no campo da alfabetização; acompanhar as políticas propostas no país para pensar o seu alcance e os seus limites.

### NOVAS ASSOCIAÇÕES

Devido ao processo de mudança de gestão e sede, novas associações serão efetivadas somente no final de fevereiro. No entanto, quem se interessar em se tornar um associado da ABAlf já pode comunicar-se por e-mail, enviando mensagem para [secretariadaabalf@gmail.com](mailto:secretariadaabalf@gmail.com). Os valores para a associação foram mantidos e variam de acordo com a categoria, conforme abaixo:

Professores de instituições de ensino superior.....R\$ 140,00  
Estudantes de pós-graduação.....R\$ 80,00  
Estudantes de graduação e professores da educação básica...R\$ 70,00

# A VEZ E A VOZ DOS ALUNOS

ENTRE CANAIS DE YOUTUBE E BATALHAS DE VERSOS, AS POSSIBILIDADES DE ESTIMULAR A AUTOCONFIANÇA NA PRODUÇÃO AUTURAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Por J. Pedro de Carvalho

Vinícius é um pesquisador mirim de dinossauros. Nos momentos do cantinho de leitura, ele vai à biblioteca de sala e procura por livros que tratam desse assunto de seu interesse. Em uma atividade de produção poética na turma de 3º ano da Escola Municipal Henriqueta Lisboa, em Belo Horizonte (MG), certo dia, ele percebeu que os dinossauros foram extintos. Em uma poesia, escreveu a seguinte reflexão: “Mas eu tenho um pensamento: E se acontecer com a gente o que aconteceu com os dinossauros?”. Vinícius expôs essa ideia para a turma, às lágrimas. A turma se emocionou com a apresentação, bem como a professora, que acredita que a liberdade temática da atividade permitiu que Vinícius expressasse seus sentimentos. “Quando você permite que ele seja um interlocutor, ele começa a te procurar e a se sentir como quem é capaz de produzir”, diz a professora, Queila Cristina de Oliveira.

A professora Queila destaca que os projetos realizados em sala de aula deram aos seus alunos, independente do domínio do código da escrita, o sentimento de autores, utilizando-se da brincadeira e da poesia. Para ela, a atividade “envolve uma leitura mais sensível para as especificidades de cada criança, e até mesmo a mais tímida, geralmente, pode se mostrar como protagonista”. Ao final da experiência, as crianças poderiam se reconhecer como poetas-brincantes e se orgulhavam das produções literárias realizadas durante o ano.

Para a professora da rede municipal do Rio de Janeiro (RJ) Sabrina Guedes de Oliveira, que cursa mestrado profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação, o acesso mais fácil a diferentes mídias, que oferecem a possibilidade de produção de conteúdo, favorece o investimento em atividades de produção escrita mais autoral. “Hoje temos materiais que levam o aluno à construção das suas próprias histórias e narrativas e há a possibilidade de levá-lo a uma reflexão e criticidade do uso da ferramenta”, afirma.

## PARA OS ALUNOS E PARA A ESCOLA

Dentro das tendências das produções autorais realizadas por crianças, há uma segmentação grande até para o que elas desejam produzir dentro de casa. Os canais no Youtube, por exemplo, permitem à criança a possibilidade de criar e editar vídeos, nos quais elas geralmente tratam dos seus temas preferidos, como brincadeiras, jogos, filmes e livros. Nas fan fictions (termo inglês para as ficções reeditadas por seus leitores), as crianças reescrevem livros ou outros produtos da mídia, alterando o percurso da história ou o final, de acordo com o que querem consumir e produzir. Para Cynthia Neves, pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), isso é natural aos jovens que dialogam entre o ambiente virtual e o analógico e neles imprimem suas experiências: “As fan fictions são um lugar da web 2.0 onde a criança tem liberdade para escrever e para dialogar com um livro que leu e gostou. Isso corrobora com a ideia de polifonia no romance e com a ideia de que ele permite diferentes vozes.”

Até mesmo o jogo pode despertar esse sentimento de autoria e, ao incorporá-lo à escola, é importante evidenciar novos valores perante percepções prévias dos estudantes. “Essas crianças, dos 4 aos 12 anos, vêm imbuídas dessa questão do jogo pelo jogo”, afirma Sabrina de Oliveira. A sugestão é a de apresentar aos alunos novas possibilidades de uso do celular e novos posicionamentos perante os jogos e as brincadeiras. “A gente precisa fazer uma desconstrução e tentar levar outras expectativas e experiências para esses alunos”. Em encontros de Informática Educativa, Sabrina busca conciliar um interesse das crianças e também o veículo comum para suas produções, a Internet, com os seus objetivos pedagógicos. Para ela, a autoria é a expressão da identidade que se constrói através dos meios disponibilizados, em cada contexto vivido pelos alunos. “Autores todos nós somos”, diz Sabrina. “A partir do momento em que você tem uma ideia e um pensamento sobre algo, já temos uma autoria construída, seja de acordo com os conhecimentos que a gente adquire, seja na troca de informação com os colegas de turma”.

Para estimular a autoria no âmbito escolar, Cynthia Neves recomenda tanto o uso de meios manuscritos e impressos – para trabalhar, por exemplo, a paródia e a história em quadrinhos – quanto dos digitais. Nessa segunda perspectiva, ela também destaca exemplos de sua prática, em momentos em que os alunos puderam



produzir materiais poéticos digitais, utilizando-se da tecnologia nas suas produções: “Com o meio digital, várias possibilidades são possíveis na poesia. O aluno que gostar disso pode trabalhar com as questões pelas quais ele se interessa. Imagina fazer uma poesia que imita som, com aliterações que podem ser escutadas ou com cores sobrepostas?”. Para Cynthia, tal forma de se expressar é uma extensão do modelo analógico, o livro literário, e uma consequência dele: “A poesia virtual vai contar com outros aspectos da multimodalidade. As crianças pensam não só na palavra escrita, mas também em jogo de luz, de sombra, de imagem, música de fundo.”

### CONFIANÇA AO CONSTRUIR O PRÓPRIO ESPAÇO

Segundo Cynthia, é possível usar as ferramentas modernas e/ou digitais como complemento ao ensino e até mesmo despertar o interesse dos alunos para outras modalidades de criação, orientando-os para fazer uso de práticas sociais que apreciam na atualidade. Para isso, Cynthia desenvolve projetos que buscam levar o slam (uma espécie de poesia cantada, similar ao rap) a escolas paulistas. “Os slams são um fenômeno de letramento. Ao levá-lo à escola, os alunos serão autores dos seus poemas e poderão declamá-los em um espaço público”, ela diz. “Eu brinco que é a ‘vez e a voz’ do aluno. Daí, alunos em contato com os slams se interessam por escrever poesia”. Assim, é possível para os professores aliar o que é corrente entre os alunos e os interesses da escola: “Pode se trazer os Racionais (grupo de rap) e mostrar as diferentes vozes dos negros em um slam e, a partir disso, mostrar que temos também Castro Alves, no século XIX, falando do grito dos negros escravizados. Tem que haver o diálogo do popular com o erudito e do canônico com o contemporâneo”, afirma Cynthia.

Para a professora Queila de Oliveira, a introdução de novos parâmetros e a liberdade para ouvir o que os seus alunos querem aprender e como eles desejam se expressar é também a garantia para que eles possam criar e se manifestar no ambiente escolar. “Eu não estou deixando de fora a minha dimensão e reflexão sobre o desenvolvimento intelectual deles e não estou deixando de lado os meus objetivos pedagógicos. Eu estou me permitindo compreender melhor o universo, criando uma rede de confiança com eles”. Para Sabrina Guedes, essa confiança se dá como processo, na relação do professor com o aluno e da criança com o seu desejo de exercitar sua identidade no mundo. “Essa produção de conhecimento só é real quando legitimamos a fala e o espaço a ser conquistado. Os alunos das séries iniciais se perceberem enquanto autores é o trabalho da consciência e, ao fim, se eles falam, escutam e pensam, essa identidade lhes autoriza a construir seus espaços e teorias”, afirma a professora Sabrina.

## Instrumentos para a autoria infantojuvenil

Com ferramentas analógicas ou digitais, a escola pode conciliar tradição e inovação.

- *remix e mashups*: como nas paródias, a criança recria e mistura letras de música, poemas e outros textos, podendo explorar intertextualidades diversas;
- *slams*: nessas competições, os poetas recitam ou leem um trabalho original, funcionando como uma batalha de versos;
- *fan fictions*: as ‘ficções de fãs’ são desenvolvidas em blogs e outras plataformas. Nelas, os fãs adaptam suas histórias favoritas, alterando o percurso do enredo ou o final, acrescentando personagens e até eles próprios à trama;
- *histórias em quadrinhos*: a partir de um texto lido ou uma história ouvida, a criança pode desenhar a narrativa, adaptando-a para os quadrinhos;
- *YouTube*: a plataforma permite às crianças criar canais de vídeos, nos quais elas comentam sobre os seus assuntos de interesse, abrangendo as brincadeiras e os produtos culturais que consomem.

Fonte: Cynthia Neves (Unicamp)



# MENINAS E MENINOS EM PÉ DE IGUALDADE

MUDAR PRÁTICAS ROTINEIRAS NA SALA DE AULA, APRESENTAR HISTÓRIAS DE MULHERES E ATÉ RECORRER AO GOOGLE: COMO E POR QUE A ESCOLA PODE – E DEVE – DISCUTIR IGUALDADE DE GÊNERO

Por Luiza Rocha

Na sala do 1º ano do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (RJ), os alunos e alunas aprendem sobre autorrepresentação. A professora Ana Paula Dyonisio lê para as crianças a biografia da artista mexicana Frida Kahlo, muito conhecida por seus autorretratos. Durante a leitura, Ana Paula conta para a turma que Frida frequentou uma escola que tinha poucas meninas. Intrigada com a situação, incomum à sua própria realidade, uma das alunas questiona o motivo da falta de mais meninas na escola de Frida. A professora, então, explica que, por muito tempo, mulheres não frequentavam as escolas e o porquê disso: vendo o interesse da turma pelo assunto, Ana Paula abre espaço para que discutam o tema. A primeira reação dos meninos é zombeteira: pensam em como seria legal uma escola sem meninas, dominada por eles. A professora tenta incitar uma reflexão mais profunda, fala sobre igualdade de direitos, oportunidades, acesso ao conhecimento... “Não deveria ser o mesmo para homens e mulheres?” Ainda assim, há relutância. Uma escola sem meninas ainda parecia uma ideia muito agradável aos garotos. A professora Ana Paula continua os questionamentos e então parte para uma nova abordagem: “se sua avó e sua mãe não tivessem estudado, você acha que a sua vida hoje seria a mesma?”

O debate sobre a igualdade entre homens e mulheres, ou sobre a falta dela, é ainda pouco difundido nas salas de aula do Brasil, seja pela sensibilidade do conteúdo, pelas divergências de opiniões, ou pela falta de preparo dos professores para lidar com o tópico. Para a professora da Faculdade de Educação da UFMG Anna Paula Vencato, os cursos de graduação em Pedagogia não oferecem o suporte necessário para que o profissional saiba reconhecer situações que demandam uma discussão mais profunda com os alunos sobre o tema: “apesar de todo esse medo que os professores agora estão dessa coisa da Escola Sem Partido, e de levar o carimbo da ‘ideologia de gênero’, eles continuam procurando os cursos de formação continuada porque querem ter ferramentas para lidar com as coisas que acontecem no cotidiano”, afirma. Anna Paula Vencato também acredita que as questões relacionadas ao gênero e à sexualidade estão presentes

na escola e que “proibir a discussão não vai coibir que certas coisas aconteçam”. Sendo assim, diante de uma situação incômoda, como um comentário machista feito por um aluno, o melhor é “não deixar passar em branco” e conversar sobre o acontecimento, promovendo uma reflexão aprofundada.

As relações de gênero estão presentes em nossas vidas praticamente desde o nascimento. É o que afirma o também professor da Faculdade de Educação da UFMG Cláudio Márcio Oliveira. Segundo ele, o vestuário, o jeito de educar, de cuidar, normalmente reproduzindo costumes típicos da sociedade em que se está inserido, já são direcionados a um gênero específico, e isso acontece em todos os espaços, incluindo a escola. Nas aulas de Educação Física, por exemplo, é comum existir uma separação de “esportes para meninos” e “esportes para meninas”, já que algumas dessas práticas foram, de fato, pensadas para que os meninos trabalhassem atributos como força e resistência, e as meninas, sensibilidade e doçura - como era o caso do ensino de Ginástica na primeira metade do século 20,

como exemplifica Cláudio Márcio. Mas não é só na Educação Física que a criança é condicionada a uma determinada educação corporal: “Todos os rituais, normas disciplinares, subversões e demais fazeres cotidianos na escola participam direta ou indiretamente do processo de educação do corpo das e dos estudantes”, completa. Quando essa educação incide em sexismo e discriminação, é papel da escola fazer o enfrentamento, afirma o professor. “Como exemplo, podemos pensar o futebol entre meninos e meninas jogando juntos como uma possibilidade de problematização e enfrentamento de estereótipos de gênero que permeiam esse esporte e a sociedade”, sugere.

## IDADE ADEQUADA?

Se a educação de meninos e meninas já difere desde o nascimento, distinção muitas vezes reforçada nas práticas escolares, outro ponto de debate é a idade adequada para abordar certos temas. Por exemplo, quando e como tratar das diferenças biológicas entre sexo masculino e feminino? Para Anna Paula Vencato, isso deve acontecer quando a criança começa a perguntar sobre o assunto:



“Se a criança elaborou essa questão é porque ela tem condições de entender a resposta”. No entanto, a professora frisa que é importante não interpretar as dúvidas infantis a partir de um ponto de vista ‘adultocêntrico’: “às vezes as pessoas acham que a criança está fazendo uma coisa de forma sexualizada, quando na verdade ela só está curiosa para saber como é o corpo da outra criança”, explica. Dessa forma, a mesma pergunta, que às vezes soa constrangedora para um adulto, pode ser mera curiosidade da criança, que ainda não entende o tabu do tema. Assim, Anna Paula diz que as interpelações de alunos devem ser respondidas com honestidade, adaptando-as à idade do estudante e pensando em uma linguagem que seja de fácil entendimento, sem ultrapassar a quantidade de informações que ele é capaz de processar.

Ao desenvolver o projeto Mulheres Inspiradoras, no Centro de Ensino Fundamental 12, de Ceilândia (DF), a professora Gina Vieira confirmou que o ideal é que a reflexão sobre gênero nas escolas se inicie o mais cedo possível. Ela conta que, quando começou esse trabalho em uma turma do 9º ano, percebeu que “o estrago já estava muito grande.” Nessa turma, o projeto consistiu em conjugar o conteúdo de Língua Portuguesa e Literatura ao tema da igualdade de gênero: ao perceber a necessidade de reflexão com a turma sobre o papel da mulher na sociedade, ela trouxe para leitura “biografias de grandes mulheres”. Mas, enquanto elaborava o projeto, passou a observar que a própria escola mantinha algumas estruturas machistas e, para que o trabalho fosse efetivo, a própria instituição deveria se propor a algumas mudanças. É nesse sentido que Gina defende que o tema seja abordado para todas as idades, mas com adequação da reflexão ao cotidiano e às vivências de cada turma: “Por exemplo, quando trabalhei com os meus alunos [do 9º ano], me senti muito à vontade para falar sobre violência contra a mulher, porque entendi que eles tinham maturidade para isso, para discutir feminicídio, a Lei Maria da Penha e a própria biografia da Maria da Penha, que foi vítima de uma situação de violência doméstica. Isso não faz sentido na Educação Infantil. E aí, qual seria a melhor abordagem?”. Para a professora, um exemplo de mudança estaria em evitar jogos que criam times de meninos contra meninas, o que reforça uma competição entre os gêneros.

### LER, INSPIRAR, EMANCIPAR

A carga de leitura proposta por Gina no trabalho é bastante densa, e ela explica que não abre mão disso em sua prática pedagógica: “a leitura, de modo geral, tem um poder extraordinário de nos fazer pensar na nossa própria identidade, pensar na nossa cultura, exercitar a alteridade, nos colocar no lugar do outro, nomear os nossos conflitos, elaborar a nossa existência, as nossas dores.” Outro ponto ressaltado por Gina é o de que ela sempre teve a preocupação de adequar o projeto às diretrizes curriculares do governo e da escola, tomando o assunto como tema transversal - portanto, sem prejuízo dos conteúdos curriculares de Língua Portuguesa e Literatura.

Com a realização do Mulheres Inspiradoras, Gina percebeu que encorajou outros professores que antes ficavam receosos de falar sobre o tema em aula, ou propor uma discussão muito fora do que a escola sempre seguiu. Coragem que pode ser reforçada por pesquisa do Ibope feita em fevereiro deste ano, que aponta que 84%

dos brasileiros concordam totalmente ou em parte que professores discutam igualdade de gêneros nas escolas. O levantamento mostra uma sociedade em descompasso com os projetos de lei impulsionados pela ideologia da Escola Sem Partido, que propõem proibir o debate sobre gênero, sexualidade e outros temas em sala de aula, com a justificativa de que alguns professores estariam “doutrinando” estudantes de acordo com as próprias convicções. Para a professora Anna Paula Vencato, o argumento não faz sentido, porque a criança é influenciada pelo mundo a sua volta o tempo todo – não somente na escola, mas também em casa, na vizinhança e em outros ambientes sociais – e desenvolve sua própria interpretação de tudo o que observa. Além disso, Anna Paula ressalta que “a escola é talvez o único espaço dentre todos esses em que a criança tem a possibilidade – e faz isso com alguma frequência – de dizer: ‘professora, eu não concordo com isso que você está falando’”.

## MULHERES TOCANTINENSES E SUAS HISTÓRIAS

Dona Mundica, quebradeira de coco. Dona Naninha, produtora do biscoito Amor Perfeito. Dona Miúda, artesã de peças com capim dourado. Dona Joana, produtora rural da comunidade do Canela. Essas quatro mulheres tocantinenses, de histórias e vivências distintas, compartilham trajetórias de muito trabalho e sucesso, alcançado pelo uso criativo das riquezas naturais do estado de Tocantins. Por seus feitos, suas histórias foram apresentadas a crianças e adultos por meio do projeto “Mulheres tocantinenses que fazem história”. A iniciativa foi do Centro de Educação Infantil (CEI) do Tribunal de Justiça do estado, voltado para filhos de servidores do órgão, que, em virtude do Dia Internacional da Mulher, realizou trabalhos com todas as turmas, relacionando os conteúdos pedagógicos com as biografias dessas quatro mulheres.

Cada turma estudou sobre uma das personalidades e apresentou as histórias das quatro tocantinenses para os pais, mães e responsáveis, no dia 8 de março. Os alunos do Maternal I, de 2 anos, plantaram cenoura na horta da escola, para aprender um pouco sobre a agricultura, fonte de renda da Dona Joana. O Maternal II, de crianças de 3 anos, fizeram, sob a supervisão da professora, o “beijinho” doce à base de côco, que era o fruto com que Dona Mundica trabalhava. O 1º ano da Ed. Infantil, com alunos de 4 anos, conheceram a história da Dona Naninha e produziram o biscoito Amor Perfeito a partir da receita original. E, por fim, a turma de 5 anos, do 2º ano do Infantil, organizou um expositor com o artesanato do capim dourado, como fazia Dona Miúda. Além das atividades práticas, as turmas também fizeram exercícios de Português e Matemática, relacionando o conteúdo pedagógico com a temática estudada. Todas as turmas tiveram ainda a oportunidade de conhecer pessoalmente Dona Naninha, a única que ainda está viva e que permanece produzindo seus biscoitos, muito conhecidos em Tocantins.

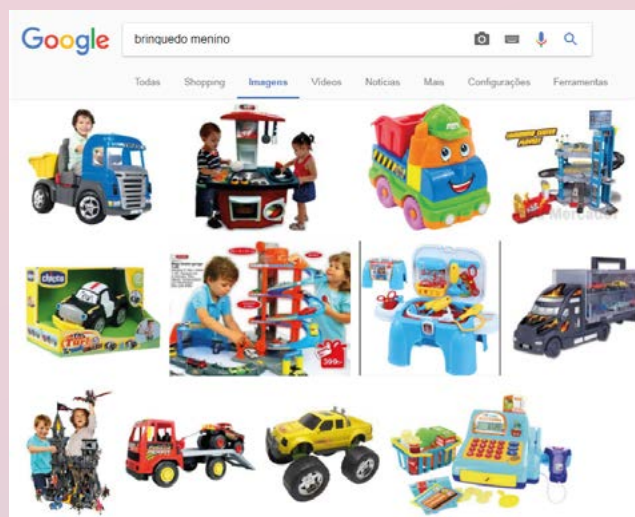


## É DE MENINO OU DE MENINA?

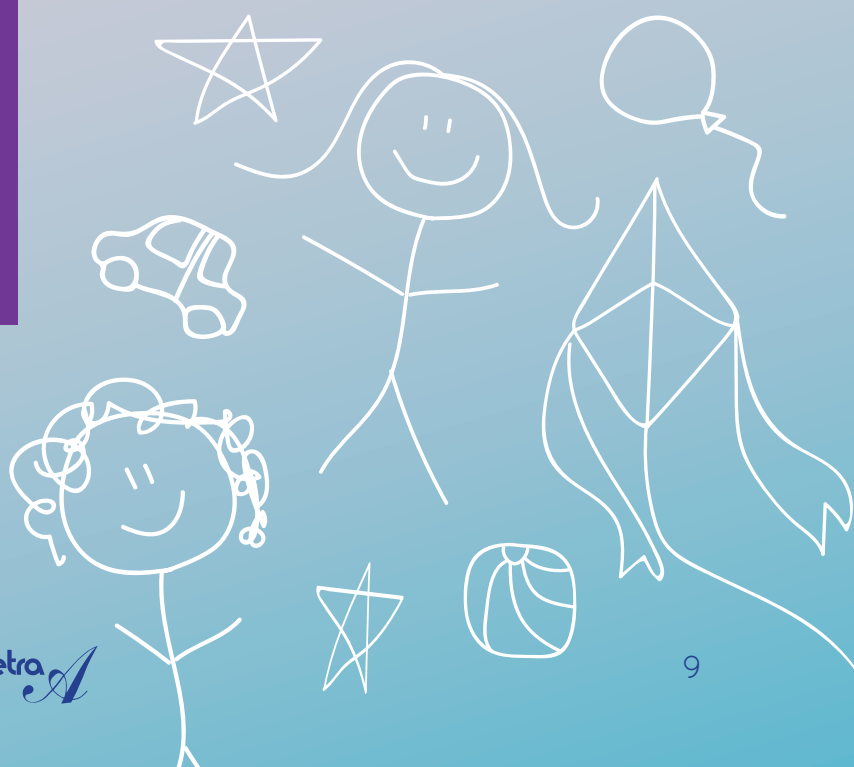
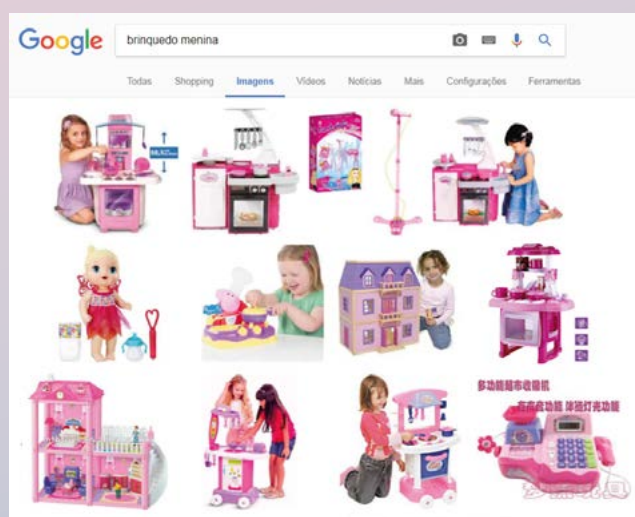
Ao se pesquisar no Google Imagens “brinquedo menino” e “brinquedo menina”, os resultados são muito diferentes. Para os meninos: carros, caminhões, aviões, bonecos de ação, brinquedos de montar... Para as meninas: bonecas, fogãozinho, casinha, e muito, muito rosa. “Ao menos tem ali uma coisa de montar, né?”, foi a reação de uma aluna da Escola Pluricultural Odé Kayodê, na Cidade de Goiás (GO), quando se deparou com os resultados obtidos na pesquisa sobre brinquedos de meninas. Quem levou o material para a turma foi a jornalista Sílvia Amélia de Araújo, convidada pela professora Adriana Campelo a realizar uma atividade sobre gênero com as turmas de 4º e 5º ano da escola.

Para iniciar a dinâmica, a jornalista perguntou como eram cabelos, roupas e brinquedos de meninos e meninas. Para ilustrar como existem concepções sociais predominantes para cada gênero, utilizou as pesquisas feitas no Google Imagens, incentivando as crianças a analisarem os resultados obtidos na página. Ao compararem os resultados, por exemplo, das buscas por ‘cabelo menina’ e por ‘cabelo menino’, perceberam que as meninas sempre apareciam com mechas mais longas que os meninos. Ao questionar a turma sobre o porquê disso, surgiram diferentes respostas, como conta Sílvia Amélia: “Uma menina disse que os cabelos das mulheres cresciam mais rápido. Um menino retrucou que não era nada disso: é que cortavam o cabelo deles o tempo todo.” No entanto, quando perguntou qual o problema de um menino ter cabelo comprido e uma menina, cabelo curto, a resposta unânime foi: ‘Nenhum!’

Segundo Sílvia Amélia, as crianças gostaram da atividade, de responder às perguntas, e fizeram tudo muito concentradas. Ela revelou ainda que, no futuro, tem vontade de desenvolver uma cartilha online sobre como debater gênero com crianças. A ideia veio da própria professora que a convidou, que disse que muitas colegas querem trabalhar o tema, mas têm dificuldade de saber por onde começar ou como conduzir o debate. Apesar de ser um projeto sem data, Sílvia já deixa uma dica: “Eu acho importante para a professora que for abordar gênero num momento específico, numa aula, fazer isso ouvindo os alunos, não despejar informações, mas ouvir mesmo, deixar eles falarem de si.”



Resultados no Google Imagens: para a busca ‘brinquedo menino’ (imagem acima), muitos veículos em cores diversas; na busca ‘brinquedo menina’ (abaixo), prevalecem objetos ligados a tarefas domésticas, na cor rosa.



# O MOMENTO DE CONSOLIDAR

A ADOÇÃO DE CICLOS NO BRASIL COMEÇA COM A TENTATIVA DE DAR MAIOR ARTICULAÇÃO E SEQUENCIAÇÃO AO PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO, EVITANDO ROMPIMENTOS, E FOI OBJETO DE MUITAS POLÍTICAS DESDE A DÉCADA DE 1980 ATÉ OS ÚLTIMOS ANOS. ESSA MESMA IDEIA ACABOU SE ESTENDENDO AOS ANOS POSTERIORES DO ENSINO FUNDAMENTAL, MAS AINDA HÁ MUITOS DESAFIOS PARA PENSAR SUA APLICAÇÃO NESTA ETAPA: COMO ORGANIZAR O ENSINO, O CURRÍCULO, AS AVALIAÇÕES E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O 4º E O 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Por J. Pedro de Carvalho

“Acontecia muito que não era definido o papel do ano, qual alfabetizava e qual consolidava, e havia uma luta”, diz o superintendente de gestão pedagógica Felipe dos Santos, passando a cuia de chimarrão para a colega Juliane Alves, a responsável pelo Núcleo dos Anos Iniciais, enquanto os dois contavam sobre a nova configuração da rede municipal de Rio Grande (RS), onde trabalham. A referida luta teve um desfecho que orgulha os dois, com a elaboração de novas diretrizes para o 4º e o 5º anos, que têm oferecido mais clareza e ferramentas específicas para as escolas e para os professores que atuam nesses anos.

“Nós começamos a nos organizar para que as escolas entendessem que a criança estava em um processo, cujo objetivo se estabelecia na continuidade”, conta Felipe. As noções de processo e continuidade para orientar a consolidação da leitura e da escrita, dentre outros aprendizados desenvolvidos no ciclo de alfabetização, também servem de base para propostas de outros municípios, como Goiânia (GO) e Lagoa Santa (MG). Para isso, tais redes, pensando na continuidade de um projeto curricular, se apropriaram da divisão por ciclos, abandonando a ideia de seriação. Nas escolas, o sucesso no 4º e no 5º anos passa pelo uso consciente dos instrumentos fornecidos pelas secretarias e pela reflexão conjunta sobre o papel do segundo ciclo.

A psicóloga e professora da Faculdade de Educação da UFMG Maria Cristina Gouvea defende que “trabalhar com o critério da idade em um stricto sensu [sentido restrito] hoje é muito criticado”, uma vez que a seriação corresponde a uma configuração biologicamente determinada, e não considera a criança em seu contexto, para além de um suposto desenvolvimento cronológico. “Como critério de organização da sala de aula, trabalhar com ciclo te dá uma flexibilidade maior e te permite sair de um conceito normativo tão estrito”, reafirma Maria Cristina Gouvea, concluindo que “essa formalização, talvez, responda mais a uma necessidade de organização da escola do que aos processos de significação do mundo da criança”.

Sobre essas noções aplicadas à prática, Juliane Alves, de Rio Grande, afirma: “A gente não gosta de falar em seriação, porque o que importa não é corpo das séries, e sim as crianças dentro de um projeto de alfabetização”. Os motivos para a adoção dos ciclos são variados, sendo destacado, no segundo ciclo, correspondente de forma geral ao 4º e 5º ano do Fundamental, a passagem fluida da criança que deixa o primeiro ciclo, assim como da que parte para o terceiro ciclo, garantindo a noção de “transição”, como conclui Juliane: “O 1º ao 5º é uma etapa e queremos diminuir o distanciamento que existe na avaliação e no encaminhamento pedagógico. Até o 3º ano, o conhecimento é apresentado de forma integrada e, a partir do 4º, ele é fatiado. O ciclo contribui para fragmentar cada vez menos”.

Assim sendo, um **conjunto de anos**, entendido como segundo ciclo, após o ciclo de alfabetização – sejam eles o 4º e o 5º ou o 4º, o 5º e o 6º anos (como é o caso de Goiânia) – seriam os responsáveis por consolidar os conteúdos de alfabetização apresentados durante o 1º, o 2º e o 3º anos do Fundamental I, bem como preparar a criança para a multidisciplinaridade que lhe será apresentada em sequência: “Se uma certa base e uma certa autonomia em compreensão leitora e em compreensão de textos não ocorre, o letramento vai ser muito difícil. Então, o papel do 4º e do 5º ano é construir essa possibilidade de ingresso no universo nas diferentes disciplinas. Por isso esse papel de transição”, diz Antônio Augusto Gomes Batista, coordenador de pesquisas do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

“Com a regulamentação do Ensino Fundamental de 9 anos, o Conselho Nacional de Educação recomendou que os anos iniciais do Ensino Fundamental constituam um ciclo único, principalmente para os três anos iniciais”, diz Jefferson Mainardes, professor da UEPG. Assim, os demais anos do Fundamental I (4º e 5º) constituiriam o segundo ciclo. Há casos, como em Goiânia, em que o 6º ano também integra o segundo ciclo. Entretanto, Jefferson observa que, na grande parte das redes, após o ciclo de alfabetização, que já é mais bem estabelecido nas políticas, há indefinições e pouca solidez na concepção dos ciclos. “É fundamental que existam políticas específicas para os dois ciclos iniciais, de forma a garantir a aprendizagem efetiva para todos os alunos”, conclui.

## CONSOLIDAÇÃO: O CURRÍCULO NO CENTRO

Considerando o Fundamental I, por via de regra, tem-se atribuído aos seus três primeiros anos, o primeiro ciclo, a função de introduzir e garantir a alfabetização. Não é raro escutarmos a designação de “anos de consolidação” para o segundo ciclo, caminhando lado a lado com a ideia de “anos de transição”. A professora Janair Cassiano, da Escola Municipal Santos Dumont, em Lagoa Santa, destrincha esses conceitos: “Do 1º ao 3º ano, que estão na parte da alfabetização, trabalhamos a escrita e a leitura, e supõe-se que, no 3º ano, a parte da alfabetização já esteja completa. No 4º e 5º ano, consolidamos a produção de textos e uma leitura fluente, para que a criança leia e interprete, além de usar o que ele aprendeu no 1º, 2º e 3º ano, consolidando a alfabetização”, conclui Janair.

A autonomia do aluno, a ser garantida nesse momento, é outra ideia recorrente sobre o segundo ciclo, uma vez que o domínio do sistema alfabético de escrita e a iniciação em leitura e produção de textos já garantido nos primeiros anos do Fundamental, aliado ao amadurecimento da criança, lhe dará aportes para desenvolver individualmente a leitura e a escrita: “Enquanto a compreensão leitora e a produção de textos nos primeiros anos se faz com a ajuda da professora”, diz Antônio Augusto, “no 4º e no 5º, o aluno precisa ler sozinho e compreender sozinho, sem o auxílio do professor, textos de uma determinada complexidade”. Por isso, os projetos destinados ao aprendizado da língua são fundamentais, de acordo com Janair: “A primeira providência do projeto em Lagoa Santa foi a construção do currículo de Língua Portuguesa para a rede, cujas diretrizes atingiam até o 5º ano do Ensino Fundamental”.

O Núcleo de Alfabetização e Letramento de Lagoa Santa envolveu os docentes da rede na reforma curricular e, após a implantação, por meio de reuniões semanais entre membros de todas as escolas, aproxima “a reflexão teórica da realidade de sala de aula, discute metas, troca experiências e sistematiza conteúdos”, segundo Janair Cassiano, o que tem proporcionado melhoria real nos índices de aprendizagem. Conheça com detalhes a experiência em [www.alfaletrar.org.br](http://www.alfaletrar.org.br).

O professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) Jefferson Mainardes, autor de Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem, enaltece o trabalho realizado no município mineiro, destacando os pontos positivos: “O projeto possui exatamente o que tem faltado nas propostas atuais: um currículo explícito, elaborado com a participação dos professores; formação continuada dos professores; estratégias de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e acompanhamento do trabalho dos professores”.

Em Goiânia (GO), o secretário de educação, Marcelo da Costa, também afirma que os ciclos devem caracterizar os objetivos do município para cada ano. Contudo, há espaço para a autonomia das escolas, desde que seguindo as diretrizes curriculares da rede, especialmente quanto aos eixos definidos para leitura e escrita e para Matemática. “Antes”, diz: “as escolas definiam os conteúdos e as

disciplinas aos quais elas queriam dar ênfase, mas isso não garante uma identidade curricular mínima. Então, sem tirar a autonomia da escola e sem tirar o processo de escolha dos itinerários formativos, queremos garantir uma identidade mínima na rede, para que o aluno possa, saindo de uma escola e indo para outra, não ter qualquer prejuízo na sua formação básica”.

## DESENVOLVIMENTO COLETIVO: ESCOLA E PROFESSORES

Sobre o processo compartilhado de construção do currículo, como ocorrido em Lagoa Santa, Jefferson Mainardes afirma serem raros os casos; o comum é que seja “de cima para baixo, como se costuma dizer”. Ele lamenta: “Geralmente, as políticas de ciclos são implementadas com pouco espaço de participação de professores e demais profissionais que atuam na escola”. A carência de suporte pela Secretaria ou escola é vista como sério impedimento para o trabalho do professor, que recebe novas metas e instrumentos sem ser devidamente preparado para lidar com tantas novidades, como relata Jefferson: “Em muitos casos, os professores sentem-se solitários e sem apoio para desenvolverem o seu trabalho. Outras vezes, são culpabilizados pelo insucesso, sem que o contexto no qual atuam seja levado em consideração”. Para Antônio Augusto Batista, do Cenpec, a boa formação do professor envolve um desenvolvimento de capacidades, conhecimentos e saberes que estão ligados à prática: “A formação dos professores deve garantir duas coisas ao mesmo tempo”, diz ele: “um conhecimento teórico sobre aquilo que se ensina e a didatização desse conhecimento teórico”.

Implementar a política de ciclos envolve, de acordo com Jefferson Mainardes, “mudanças no sistema de promoção dos alunos, avaliação da aprendizagem, currículo, pedagogia, organização da escola e formação permanente de professores”. Tal prática transparece sua complexidade e, com ela, vêm os desafios: “Em muitas redes de ensino, a formação dos docentes é ofertada na fase inicial da implantação e, posteriormente, há pouco apoio ao professor”.

“Como melhorar?”, pergunta Jefferson. Para ele, é necessário atentar a alguns pontos para corrigir as lacunas durante o momento de transição, dentre eles:

- Pensar a aprendizagem como processo contínuo;
- Desenvolver avaliações formativas;
- Utilizar metodologias adequadas, tais como: ensino explícito, práticas sistemáticas e diagnóstico.

Em Rio Grande, a adoção de uma nova estrutura curricular para o segundo ciclo sinalizou de imediato a necessidade de fortalecer o diálogo entre escolas e Secretaria, como relata Felipe dos Santos: “No início [da reestruturação do segundo ciclo no município], houve muito estranhamento e nós notamos que as escolas apresentavam sempre a demanda de ‘querer fazer formação’, mas não sabiam o que fazer de formação ou como fazer a formação para resolver os próprios problemas”. Foi a partir desse incômodo que o município realizou, em 2013, “um balanço do saber docente para o 4º e 5º ano”. “Foi o primeiro movimento. A partir do que foi colocado nas dinâmicas desse encontro, nós criamos um planejamento formativo para aquele grupo durante o ano.” O modelo que passou a ser desenvolvido, adotado até hoje, estimula cada instituição a desenvolver seu Plano de Ação para a formação e valoriza “a **escola como local formativo** dos professores”, conclui Felipe.

Em cada escola, pensando-se o conjunto de professores, há questões comuns que são frequentemente postas como demanda para as formações, como as avaliações e a educação inclusiva, aponta Juliane Alves. “São temáticas que geralmente perpassam todo o grupo docente e são feitas de forma coletiva.” Paralelamente, há também as demandas específicas por ano ou ciclo. “O ciclo da alfabetização sente a necessidade de discutir sobre os níveis da escrita ou sobre o processo de avaliação. O 4º e o 5º ano sentem a necessidade de pensar sobre a interdisciplinaridade, sobre as crianças que chegam mal alfabetizadas ou sobre os processos da leitura e da escrita”. A partir da identificação, a formação será não só o espaço para encontrar problemas afins, mas também o lugar para pensar soluções em conjunto.

Também preocupada com as necessidades do professor que recebe o aluno no 4º ano, a Secretaria de Educação de Goiânia oferta uma formação focada na passagem de um ciclo a outro: “Temos um curso muito específico para garantir a **transição do primeiro ciclo para o segundo**, que é um curso de avaliação da aprendizagem, para trabalhar os instrumentos avaliativos e concepções de avaliação. Funciona para que tenhamos a certeza de que a transição do primeiro ciclo - que tem uma avaliação mais subjetiva - para o segundo e terceiro ciclos - que têm uma avaliação mais objetiva - seja suave, e que os instrumentos utilizados em quaisquer dos ciclos sejam os mais adequados para aquele ciclo e para aquele momento da formação do nosso aluno”.

No primeiro ciclo, comparativamente, são mais comuns as avaliações subjetivas, professores unidocentes, o menor número de disciplinas e a reprovação prevista apenas ao final do 3º ano do Fundamental I. Dependendo da rede, os critérios para o segundo ciclo se alteram e é necessário refletir sobre a forma como é feita a transição entre os anos.

## COMO AVALIAR - E O QUE FAZER COM OS RESULTADOS

“Se a escola não faz provas avaliativas no 3º ano, por que está fazendo no 4º?”, indaga Felipe dos Santos. Para o superintendente de supervisão pedagógica de Rio Grande, a passagem de um ano a outro significará novos objetivos de aprendizagem, “mas a avaliação educativa não precisa, necessariamente, ser alterada de forma drástica”.

No município de Eusébio (CE), o mesmo modelo avaliativo é utilizado do 1º ao 5º ano: os alunos realizam um teste mensal, no qual a professora orienta a leitura de um texto e conversa a respeito dele individualmente com o aluno, de modo a verificar sua fluência e interpretação e, a partir disso, criar uma devolutiva mensal. “O que a gente espera, falando em leitura e escrita, é que a criança, para fazer bem o 4º ano, necessita ter leitura fluente, interpretação textual e escrita ortográfica”, conta Acilegna de França, coordenadora pedagógica da Escola Municipal Oscar Feitosa de Paiva. “Se não tem esses requisitos, [a gente] reforça”, diz ela, referindo-se às aulas em tempo integral, ao reforço e à recuperação, de modo a garantir o domínio das habilidades referentes ao início do segundo ciclo.

A avaliação, inclusive, é um dos pontos mais sensíveis do sistema por ciclos, já que, muitas vezes, pensando essa organização não-seriada, exclui-se a ideia de **reprovação**, causando a controversa noção de que o aluno possa estar “passando direto pelo Ensino Fundamental”, sem ter o seu conhecimento aferido. Contra isso, Antônio Augusto Batista afirma que a repetição é danosa para o sistema escolar e para as crianças: “a sociedade e os próprios professores e, muitas vezes, os próprios alunos e os pais, têm a forte crença de que a reprovação é positiva. O que é necessário é antecipar para que o aluno aprenda, não para que ele seja reprovado. Daí a importância de um tipo de avaliação diagnóstica ou formativa”.

No ciclo, de forma geral, as avaliações reprobatórias ocorrem ao final do grupo de anos, e não ao término de cada ano. Para Antônio Batista, “a sociedade, os professores e, muitas vezes, os próprios alunos e pais têm a forte crença de que a reprovação é positiva”. Entretanto, segundo ele, a reprovação é um vício do sistema educativo e “repetir de ano tem sempre efeitos negativos e não gera mais aprendizagem”.



## DISCIPLINAS OU UNIDOCÊNCIA?

Em Novo Progresso (PA), Beatriz Coelho é a professora responsável por todas as disciplinas da turma de 5º ano da Escola Municipal Doutor Cléo Bernardo, acompanhando os alunos durante toda a semana. Porém, antes de a escola adotar o modelo de **unidocência**, a situação era distinta: “Eu praticamente ministrava minhas aulas até a quarta-feira e, com isso, retornava só na semana seguinte. O espaço de tempo entre as aulas dificultava a sequência do trabalho”, diz Beatriz. “Agora, a organização do plano de trabalho é feita semanalmente, por disciplina, pensando nas atividades para uma quinzena”. A Escola Municipal Doutor Cléo Bernardo saltou 1,8 ponto no Ideb de 2013 a 2015, e, segundo Laurete Lourdes Bertol, a diretora, a adoção da unidocência é o principal fator responsável por isso.

Nem todas as salas de aula seguem a divisão por disciplinas e, em muitas, ocorre a opção pela unidocência, ou seja, com um único professor responsável por todo o conteúdo. Em alguns casos, como em Lagoa Santa, no segundo ciclo a turma já passa a ser dividida com outros docentes: “Nós não trabalhamos por disciplina na escola. Nós nos dividimos entre dois regentes e um terceiro de educação física, para os meninos terem a ideia da troca de professores que vão experimentar no 6º ano”, diz a professora Janair Cassiano.

“O professor trabalhava uma atividade e só retornava a ela uma semana depois. Não havia uma sequência até implantarmos, por conta própria, a unidocência, em 2013”, diz Laurete, que explica que a decisão da escola foi autônoma em relação à rede. Antes da mudança, o resultado da escola no Ideb havia sido de queda de 0,4 ponto, entre 2011 e 2013. “Precisávamos de uma maneira diferente de trabalhar”, a diretora relata: “e a primeira ação foi colocar um único professor na turma, porque, até então, não havia uma sequência. O professor único nas turmas de 3º, 4º e 5º ano fez com que o resultado mudasse radicalmente, porque eu, sozinha, percebo se eu preciso avançar mais em certa disciplina, de acordo com as dificuldades dos meus alunos.”

Em Rio Grande, segundo Juliane Alves, há uma aposta da rede na unidocência para todo o Ensino Fundamental I. “No nosso entendimento, o professor-pedagogo, que é habilitado do 1º ao 5º ano, tem a capacidade de trabalhar desenvolvendo todos os diferentes componentes curriculares”, afirma Juliane Alves. Sobre isso, ela ainda complementa que cabe a cada escola tomar a decisão de ter professores polivalentes ou não: “Ele contribui para a interdisciplinaridade, porque, sendo um professor só, ele pode ter mais possibilidades de fazer trânsito entre as áreas. Por isso a gente deixa a escola, em seu entendimento, enxergar isso em seu cotidiano.”

Em Goiânia, que já inicia uma divisão de disciplinas no meio do segundo ciclo, seguindo uma política de transição, a mudança no quadro docente é gradual: “O 4º ano ainda segue uma característica muito parecida com o 1º ciclo. [No 5º ano] já há a introdução de novas disciplinas e a gente começa a diminuir o número de pedagogos presentes no ciclo e a aumentar os professores de área”, diz o secretário municipal de educação, Marcelo da Costa.

## A LEITURA NO SEGUNDO CICLO

Outra questão que se coloca para o 4º e o 5º anos é quanto aos materiais a serem lidos e estudados. Clécio Bunzen, professor da Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), que desenvolve pesquisas sobre livros didáticos, acredita que este é o segmento que está em menor enfoque nas políticas da Educação Básica. “O currículo para o 4º e o 5º anos parece-me sempre muito pouco discutido no Brasil. A atenção se volta muito mais para o ciclo de alfabetização e para os Anos Finais ou para o Ensino Médio”, diz. Ainda assim, Clécio destaca algumas especificidades das coleções de 4º e 5º anos (veja mais no quadro). “São coleções pensadas para um trabalho de ‘dois anos’, levando em consideração as aprendizagens realizadas no ciclo de alfabetização e a continuidade dos estudos nos anos finais do Ensino Fundamental. Elas procuram dialogar com uma criança ou um ‘pré-adolescente’, assim como um(a) professor(a) ‘polivalente’, que irá utilizar um livro didático não consumível”, afirma.

### LÍNGUA E LINGUAGEM NOS LIVROS DIDÁTICOS PARA O 4º E O 5º ANOS

No segundo ciclo, os livros didáticos sofrem transformações ligadas a seu aspecto gráfico e aos tipos de atividades propostas, pensando uma maior diversidade de gêneros textuais na abordagem aos alunos de 4º e 5º ano. “Percebemos que a seleção dos gêneros e das temáticas procuram ampliar as capacidades de leitura e de produção aprendidas anteriormente”, diz Clécio Bunzen.

### NOVOS GÊNEROS

Para Clécio, os livros passam a incluir a leitura de resenhas, artigos de opinião, artigos de divulgação científica e biografias, não tão comuns no ciclo de alfabetização. Sobre as temáticas, surgem algumas de cunho social “bem específicas, tais como discussões sobre ‘o uso da tecnologia’, ‘o excesso de lixo e suas consequências para o meio ambiente’, o ‘trabalho infantil’, ‘o cumprimento dos direitos humanos’ etc.”. Os novos textos (ligados às esferas jornalística, científica e literária) substituem aqueles de tradição oral e popular, comuns no ciclo de alfabetização: “Há uma aposta em um leitor mais extensivo, que lê textos maiores e com uma maior diversidade de gêneros”, diz Clécio.

### OBJETIVOS DIDÁTICOS

Com a introdução de novos gêneros e temáticas, novas possibilidades de trabalho surgem, ligadas a outros componentes curriculares do 4º e do 5º anos, correlacionando textos que transitam entre as diferentes disciplinas. Outra característica das coleções didáticas para o segundo ciclo são as determinações sobre os conhecimentos linguísticos: “Há diversas seções didáticas que exploram ‘classes de palavras’, ‘pontuação’ e ‘irregularidades ortográficas’ ou ‘elementos coesivos’”, afirma Clécio Bunzen. Para ele, “há um trabalho mais intenso com o uso de metalinguagem, aproximando-se das coleções dos anos posteriores”.

Quando se trata da literatura, tanto a escolha quanto os usos atendem a requisitos diferentes: “Eu não gosto de pensar que a leitura literária sirva para formar o leitor, embora essa seja a grande razão da sua presença na escola”, diz o pesquisador do Ceale Rildo Cosson, que foi coordenador de avaliações do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). “O que acontece normalmente: há uma ênfase muito grande nos anos iniciais sobre o domínio do código, e isso faz com que se produza uma ênfase sobre as leituras literais. Uma questão que a escola precisa enfrentar é como ensinar o código sem enfatizar a literalidade”. Rildo prossegue, com um exemplo: “Às vezes a criança diz: ‘eu não sei ler’, por timidez, porque ‘eu não sei ler em voz alta’. E como a escola investiga se aquela criança sabe ler? Fazendo ela ler em voz alta e decifrar o código”. Rildo propõe uma série de tipos de leitura que podem ser explorados no 4º e no 5º anos, ampliando as possibilidades de relação com a escrita (veja quadro a seguir). “Nessa idade, como a criança já está alfabetizada, já domina o código e é capaz

de manipular a escrita, ainda que de uma maneira não consolidada, a literatura oferece diferentes registros e aumenta na criança a percepção dos muitos usos da escrita”, diz Rildo.

Em Eusébio (CE), por meio do projeto Vem Ler Comigo, que fornece um kit de livros paradidáticos para cada aluno a partir do 1º ano do Fundamental, Acilegna de França conta como a leitura já toma novos contornos para alunos que estão no 4º ano: “Da base criada desde o 1º ano, quando começa o projeto, eles já formam a desenvoltura leitora, estando prontos [no 4º ano] para as leituras em sala, para uma melhor interpretação do texto e para debates”. Segundo Acilegna, por meio do Vem Ler Comigo, que disponibiliza um livro a ser lido a cada mês, a partir do 4º ano a leitura se desdobra em outros tipos de ações, que mobilizam toda a escola: “Eles fazem a leitura mensal e saem para a escola com a sua experiência de vida com aquele livro: organizam uma exposição, que pode ser feita com reconto, através da pintura ou de uma dramatização”.

## POSSIBILIDADES LITERÁRIAS NO 4º E NO 5º ANOS

O pesquisador Rildo Cosson sugere quatro tipos de leitura para qualquer professor do segundo ciclo trabalhar, além de práticas e projetos literários que foram perdidos na cultura escolar.

**A LEITURA DA VOZ:** “Teria que ter a leitura em voz alta e ela não precisa ser necessariamente o ‘levanta e lê’. Pode ser a Hora do Conto, um tipo de leitura muito praticado, com a professora ou um colega lendo um conto; ou a Sacola de Leitura, para a criança levar o texto para casa e ler para a família; ou até mesmo, como em uma escola em Campinas, onde todos os professores selecionavam um trecho, um pedaço de poema ou conto e liam para os alunos. Os próprios alunos começaram a pedir para ler.

**A LEITURA DO SILÊNCIO:** “Dentro da própria escola pode haver um tempo para ler silenciosamente, e pode ser aquele tempo do Cantinho da Leitura ou uma atividade programática e bem organizada, como um dia por semana, que a escola pare – da diretora à faxineira – para ler. Nessa hora, na escola, não se faz barulho algum, e que seja todo mundo mesmo!”

**A LEITURA DA MEMÓRIA:** “São aquelas que passam pela memorização, como a contação de histórias, que é diferente da hora do conto. O professor memoriza a história e conta. Ou [pode ser] o coro falado, a prática antiga que tínhamos e desapareceu: os alunos memorizam um poema e, com falas separadas ou uníssonas, declamam de cor. Quando nós guardamos um texto na memória, a gente não guarda só o texto, mas a memorização que a gente faz do texto”.

**A LEITURA DE INTERAÇÃO:** “As atividades em que os alunos, de alguma maneira, têm que interagir com os textos, respondendo-os, seja na forma de reescrever o texto ou mudar a perspectiva. Esse tipo de atividade de reescrever o final ou desenvolver outra história, participando daquele texto, recortando-o. Ou atividades de comentário, como no caso das resenhas no dia da leitura. A pessoa lê o texto e o comenta. Ou ainda a análise durante a aula, verificando como o texto é composto e as relações intertextuais com outros textos ou contextuais sobre o mundo.”

## A CRIANÇA E O MUNDO

A criança que se encontra no 4º ou no 5º ano, por sua vez, em seus 9, 10 ou 11 anos, se despede da infância nesse momento. Os professores já veem nesses alunos uma crescente maturidade, que lhes proporcionará a capacidade de assumir maiores responsabilidades. “Esse período é caracterizado por uma maior independência da criança. Ela vai ganhando uma progressiva autonomia e vai construindo estratégias mais elaboradas de lidar e significar o mundo”, explica Maria Cristina Gouvea, psicóloga e professora da FaE/UFMG. Cristina ainda pensa que a infância não corresponde diretamente à idade de cada criança, e sim às experiências que aquele sujeito vivenciou. “Quando falamos em infância, devemos pensar que esse não é um período definido estritamente por uma faixa etária. A gente pensa a criança como um sujeito sócio-histórico-cultural e a experiência da infância vai ser vivida de maneira diferente [por cada uma], sendo determinada pelo contexto”, afirma Cristina.

Essas crianças, ao estarem em contato com os instrumentos da escola, se desenvolvem enquanto estudantes e, da mesma maneira, desenvolvem suas identidades no contato com o mundo. Para Cristina Gouvea, as experiências sociais que a criança vivenciou até o 4º ano, interagindo com outras no ambiente escolar, constituirão sua noção de mundo: “Ela, por estar na escola há mais tempo, tem uma capacidade maior de concentração e de recursos que lhe permitem indagar sobre o mundo, não apenas ancorada na própria experiência, mas entendendo isso no interior de experiências sociais mais amplas”.

Para Rildo Cosson, o mesmo pode ser dito da literatura, que oferece, nesse momento final do Fundamental I, ao apresentar diferentes universos, a possibilidade para a criança se afirmar e se descobrir enquanto indivíduo e enquanto leitora: “Quando ela tiver 12 anos, vai começar a aprofundar mais na leitura. A experiência literária que ela terá será encontrada na diversidade de textos e diversidade de temáticas, até porque é esse o momento em que a criança desenvolverá o gosto”. Para Clécio Bunzen, os livros didáticos voltados para o 4º e o 5º anos, em geral, também oferecem possibilidades de ampliação de universos, ao partirem de “uma concepção de uma criança urbana, curiosa e que teria interesse em descobrir e discutir uma gama de temas e questões que perpassam o cotidiano das crianças e dos

adultos.” No entanto, o pesquisador também afirma que há limitações com relação a tais possibilidades. “Não existe uma infantilização das crianças e jovens, mas percebemos também que algumas temáticas ou problemáticas encontram-se ausentes, tais como o impacto das tecnologias na vida deles, questões sobre gênero social e sexualidade, o universo dos jogos eletrônicos, das canções e das mídias (filmes, séries, desenhos animados, etc.)”, conclui.

De modo a apresentar novos elementos para as crianças, as diferentes redes organizam estratégias para envolvê-las consigo mesmas, com os amigos, com a escola e com a cidade. “Conceitos como memória, pertencimento, tempo, território e historicidade, no 4º e 5º ano, serão consolidados”, diz Felipe dos Santos, a respeito de um projeto de Rio Grande que tem como objetivo promover visitas escolares aos museus da cidade. “É a cidade com maior número de museus no Brasil”, ele se orgulha. “As noções das ciências sociais serão desenvolvidas no 1º, 2º e 3º ano e nesse projeto toda a escola será mobilizada, mas especificamente o desenvolvimento do nosso patrimônio cultural e histórico e o conhecimento da nossa cidade está previsto para ser feito no 4º ano”, conclui. Goiânia, conta o secretário de educação Marcelo da Costa, tem projetos similares: “Além de todo o processo de letramento e de acompanhamento da parte pedagógica, [a partir do 4º ano] trabalhamos nos parques da cidade com núcleos de educação ambiental, de forma a fazer a educação extra-sala”.

O acesso à cidade propicia a percepção democrática de pertencimento a ela, uma vez que alguns grupos, até mesmo de crianças de 9 ou 10 anos, se veem excluídos do processo de aprender sobre o seu espaço, como diz Cristina Gouvea: “Dependendo do grupo social, você terá uma restrição maior de circulação. Já entre as camadas populares, a criança sempre circulou e a rua sempre foi parte de sua experiência social, até porque os limites entre a rua e a cidade não estão tão postos”. Segundo ela, também para a escola, as atividades pedagógicas que explorem a cidade se tornam fundamentais para o currículo do segundo ciclo: “Há uma afirmação da escola de pensar a cidade como um direito da criança e [ao mesmo tempo] sair da referência de pensar a cidade como um espaço do perigo. Pensar a criança como cidadã.”

# ESCREVER É COMUNICAR

O que é ‘texto’? Os primeiros contatos com esse conceito e seu desenvolvimento são de grande importância para a criança que aprende a escrever, nos mais variados gêneros textuais. Nessa entrevista concedida ao Letra A, a professora Maria da Graça Costa Val comenta as habilidades de leitura e de escrita que precisam ser desenvolvidas tanto na alfabetização inicial quanto no processo de ensino de escrita na educação básica e sugere atividades para que isso se realize. A docente aposentada da Faculdade de Letras da UFMG e pesquisadora do Ceale fala ainda sobre os mais de 15 anos em que esteve envolvida nas avaliações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Por Luiza Rocha

**Um texto só é caracterizado como tal se faz sentido para o interlocutor. Como a criança começa a criar uma compreensão do que é texto, e como a escola a auxilia no desenvolvimento desse conceito?**

A psicologia cognitiva tem algumas afirmações no sentido de que, a partir dos 7 anos, a criança consegue se colocar no lugar do outro e, então, pode começar a pensar: “e se eu fosse a Luiza... Quem é ela? O que eu quero dizer a ela? O que ela sabe? O que ela não sabe?” Produzir texto implica sempre isso. “Quem é essa pessoa diante de mim, que eu posso tomar como interlocutor? Convém a mim falar com ela? O que tenho a dizer? Posso dizer isso a ela? O que ela sabe e o que ela não sabe sobre esse assunto? Eu quero fazê-la rir ou ficar com raiva?” Mesmo sem planejar ou tomar consciência, nós levamos o interlocutor em conta e começamos a agir textualmente e discursivamente de acordo com a imagem que fazemos dele e da relação que existe, ou vai se estabelecer, entre nós e ele.

Quando eu fiz a minha pesquisa de doutorado – o título da tese é “Entre a oralidade e a escrita” – observei crianças que estavam no primeiro ano da alfabetização. Eu trabalhava com elas antes de saberem escrever, no início do ano letivo, e cheguei a fazer uma intervenção no segundo semestre, quando vi que, até o final do ano, elas não conseguiriam escrever um texto. Uma vez, eu propus a elas que fizéssemos um livro de brincadeiras. A ideia era que cada criança gravasse em áudio um texto ensinando uma brincadeira ou explicando como se faz um determinado brinquedo. Pedi que se preparassem em casa e, no dia marcado, nos sentamos em roda e o meu gravador ia passando de mão em mão, para quem quisesse falar. Aí, uma menina que queria ensinar a pular amarelinha, ficou em pé e, enquanto fazia os movimentos, ia dizendo: “Primeiro pula assim, depois pula assim, depois com um pé só até chegar aqui”. Um menino resolveu ensinar a fazer carrinho de rolimã. Ele falava: “Pega um pedaço de pau desse tamanho, depois põe outro cruzado.” E, para despertar nas crianças a noção de interlocutor ausente (como ocorre quando se escreve), o que eu fazia era deixá-los ouvir o próprio texto oral e perguntar: “se alguém ouvir o que você falou sem ver os gestos, vai saber fazer carrinho de rolimã? Ou: uma pessoa que nunca pulou amarelinha vai aprender com o que você ensinou?”. Eles percebiam o problema e viam a necessidade de modificar o texto. O menino do rolimã falou para mim: “Então eu posso desenhar?” E eu me lembrei: isso é exatamente o que os manuais de instrução fazem. O menino teve a intuição de que

ficaria melhor fazer o desenho e pôr junto ao texto, com as explicações, já que era difícil descrever oralmente um carrinho de rolimã, com a posição e as medidas das peças.

Outra intervenção que fiz na sala de aula foi quando um colega deles se mudou de Belo Horizonte. Eu sugeri que escrevêssemos uma carta ao menino, uma carta coletiva. Eles falavam e eu escrevia no quadro. Alguma criança falou: “pergunta se lá tá bom”. Eu falei: “como eu vou escrever? Dita para mim”. Ele disse: “lá tá bom?”. E perguntei para a turma: “Quando o Henrique ler a carta, ele vai entender?”. Eles demoraram, até entender que não podia ser “lá”, porque “lá” é para nós, produtores, mas, para o interlocutor, tinha que ser “aí”. A escola pode criar essas situações nas quais a criança se verá no lugar do outro.

***“A escola pode criar essas situações nas quais a criança se verá no lugar do outro”***

**Do ponto de vista da formação do professor, quais os quadros teóricos mais importantes para ele conhecer no campo da Linguística, que podem apoiá-lo nesse processo de conduzir a criança no aprendizado da leitura e da escrita?**

Na área da leitura, e muitos estudiosos dizem isso, desde uma vertente da psicologia cognitiva americana, passando pela psicolinguística e por teorias da linguagem, da semiose, do discurso e do texto, o que a gente reconhece é que, em primeiro lugar, o leitor produz sentido. A questão é: como o leitor compreende o texto? A psicolinguística propõe uma série de habilidades necessárias para a compreensão. A habilidade preliminar, básica, é localizar as informações visíveis na superfície de um texto (escrito). Por exemplo, você tem uma história que fala de uma



FOTO: CLARA TANNURE



princesa, filha de um rei. Algumas das perguntas que demandariam habilidade de localização seriam: “como se chamava a princesa? Quem era seu pai? Onde ela morava?” Essas informações estão no texto, mas responder a elas não é suficiente para se entender o texto. Entre outras coisas, é preciso ter a habilidade de relacionar informações umas com as outras, para ter uma compreensão geral do texto. Outra habilidade psicolinguística muito importante é a de produzir inferências, porque nenhum texto traz tudo explicadinho. Grande parte das informações do texto fica implícita, e o leitor faz suas deduções, com base no que já conhece sobre o assunto, no que ele sabe sobre o gênero textual – sua função e a situação de comunicação em que esse gênero é usado. A criança tem que desenvolver e ampliar essas habilidades, das quais já pode ter se apropriado intuitivamente na convivência social. Por exemplo, se eu falar simplesmente “naquela tarde estava chovendo”, o que eu deixei de falar? Que o chão estava molhado, que podia ter poça d’água, que o chão estava escorregadio. Por isso, depois de ter dito que estava chovendo, eu posso dizer, sem mais explicações, que um carro passou correndo e molhou as pessoas no ponto de ônibus. Essas são habilidades cognitivas ou psicolinguísticas. Mas há outras também muito importantes.

A gente tem contribuição de várias áreas para nos levar a fazer um quadro mais completo de como o leitor produz sentido. Um dos elementos desse quadro são os conhecimentos que o leitor tem sobre o assunto antes de começar a leitura. Vamos imaginar alguém que não conheça nenhum dos contos de fada da nossa cultura ocidental. Esse alguém vai ter dificuldade para entender o livro *O fantástico mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira, que fala do que aconteceu com Branca de Neve, Cinderela e as personagens de outros contos, depois que se casaram com príncipes encantados. Na escola, em casos semelhantes, o professor vai precisar sondar se os alunos têm os conhecimentos prévios necessários para compreender o texto e, em caso negativo, terá que trabalhar esses conhecimentos com eles.

É bom, também, saber quem é o autor, quando o texto foi publicado, a que público ele se dirige. A partir dessas informações, vamos entender melhor o que ele diz e por que diz de uma certa maneira, com determinado estilo de linguagem. Uma revista destinada ao público feminino adolescente certamente vai tratar de temas diferentes e adotar uma linguagem diferente, por exemplo, de uma revista destinada a homens de negócios.

Quero dizer: as contribuições teóricas necessárias ao professor que deseja formar bons leitores vêm de vários lugares: da psicolinguística, das teorias cognitivas, mas também da análise do discurso, da linguística da enunciação, da linguística do texto. É um quadro composto de muitos conhecimentos que vão se complementando. Esse quadro pode ser assimilado com facilidade pelo professor interessado.

**Em relação ao maior número de disciplinas no Fundamental II e à sua especificidade em diferentes áreas do conhecimento, que potencialidades isso oferece em relação ao aprendizado da língua?**

O pensamento dominante hoje é que o objetivo do ensino de Língua Portuguesa é: o aluno precisa ser um bom usuário da língua. Isso já estava nos PCN, em 1997 e 1998. Ele precisa escrever com autonomia o gênero textual mais adequado para a situação comunicativa em

que está envolvido. Ele precisa ler com compreensão textos de vários gêneros, precisa falar, dominando o gênero conveniente ao contexto, e ouvir com compreensão. O ideal seria formar um estudante que tivesse condição de ouvir jornais na televisão com compreensão crítica e ler notícias na Internet com compreensão crítica. Isso quer dizer que o ensino que se propõe atualmente não se limita ao estudo da gramática pela gramática, como se o aluno, no 6º ano, devesse aprender apenas as classes de palavras, no 7º, apenas os termos da oração, no 9º ano, apenas a estrutura do período composto. Isso aí, solto, não serve para nada. Está mais que esclarecido que saber essa gramática, em que apenas se decora a terminologia e se identificam e classificam palavras e estruturas sintáticas, não ajuda a ser um bom leitor, bom escritor ou um bom usuário da língua falada, com as habilidades linguísticas básicas: ouvir, falar, ler e escrever. O objetivo do ensino de Língua Portuguesa é esse e, nesse caso, a gramática vem para ajudar. Enfim, esse conhecimento gramatical tem que funcionar a seu favor, no sentido de torná-lo um usuário da língua mais competente, consciente e crítico.

**Em um artigo de 2002, você propõe uma inversão do método tradicional de ensino de “teoria-exemplo-prática”, propondo um começo pela prática. Como vê essa questão hoje?**

Essa proposta de inversão está nos PCN, de 1997 (dos anos iniciais do ensino fundamental) e de 1998 (dos anos finais). Isso vem de certas teorias epistemológicas, quer dizer, certas teorias do conhecimento humano, que indagam como as pessoas pensam, como aprendem, como se apropriam do conhecimento. Segundo as teorias construtivistas, quando queremos entender uma coisa, tentamos interagir com esse objeto e compor uma ideia ou um conceito sobre o que é, como funciona, para que serve... Se essas teorias estiverem certas, o ensino terá de caminhar por aí: primeiro propor um problema ao aluno, para ele pensar sobre a questão, analisar, refletir e encontrar uma resposta. Ou seja, interagir com um objeto de conhecimento, refletir sobre ele e, então, elaborar um conceito ou inferir uma regra, o que vai possibilitar e facilitar o uso, a aplicação desse conhecimento que ele construiu em diferentes situações.

No ensino de Língua Portuguesa, é possível trabalhar nessa direção, por exemplo, com a acentuação gráfica, orientando os alunos a observar e analisar as palavras de um texto pequeno, ou de uma passagem de um texto, para entenderem o princípio básico desse sistema e suas regras. Etapa por etapa, eles podem perceber que: 1. as palavras que não têm acento são bem mais numerosas do que as que têm; 2. as palavras que não têm acento são paroxítonas ou oxítonas. Se eles analisarem listas de proparoxítonas, paroxítonas e oxítonas, podem chegar ao princípio que organiza o sistema: o acento é para marcar alguma coisa na tonicidade da palavra diferente da tendência geral da língua portuguesa. Eles podem também inferir, pelo menos, as regras mais gerais da acentuação gráfica. As regularidades ortográficas e também alguns aspectos da sintaxe da norma-padrão podem ser trabalhados com esse encaminhamento. Eu acredito que, se o aluno reflete sobre o objeto de conhecimento e “descobre” regras e conceitos, seu aprendizado se torna mais sólido e duradouro do que quando ele memoriza, identifica e classifica sem entender com clareza

o que estudou. É claro que esse processo reflexivo de aprendizagem deve ser mediado pelo professor, com uma orientação organizada e consistente, intencional e planejada.

**Quanto aos gêneros textuais, poderia apontar alguns que surgiram nos últimos tempos? Como determinar quais são os mais relevantes para trabalhar na sala de aula?**

Um gênero surge quando vai se consagrando um determinado uso comunicativo na sociedade. Isso vai surgindo historicamente. Por exemplo, como fazemos quando alguém faz uma compra e quer um comprovante? Eu vou a cada vez escrever “a sra. Fulana de Tal veio ao meu armazém no dia tal e comprou 1 kg de arroz NNN, 1 lata de óleo GGG, 1 maço de velas ZZZ”? Qual é a maneira rápida de se fazer isso? Um recibo. Alguém cria um modelo de recibo e esse modelo vai se difundindo, se “generalizando” nessa esfera da atividade humana, que é o comércio. Na medida em que novas tecnologias vão surgindo, uns gêneros morrem e outros surgem. O gênero carta de amor. Tinha gente que fazia coleção de modelos de carta de amor, com cartas para dizer que estava com saudade, para terminar o namoro, e esses modelos eram até vendidos em livrarias e bancas de jornal. Atualmente, dificilmente alguém vai escrever uma carta de amor e postar nos Correios para outra pessoa receber. O que você faz: manda um Whatsapp, um e-mail, um áudio. Novos gêneros surgem em função das necessidades sociais e das possibilidades da tecnologia. Mesmo que você tenha a mesma finalidade, você não vai se valer de um gênero ultrapassado, como a carta de amor (a menos que queira causar impacto). Manda um áudio e resolve o problema. Há numerosos exemplos de gêneros que surgiram depois da invenção do computador e da Internet.

Para determinar que gêneros trabalhar na sala de aula, o professor deve considerar muitas coisas, como a idade das crianças, o universo delas, pensando nos gêneros com os quais elas estão familiarizadas, quais as suas possibilidades financeiras – se todos têm celular, por exemplo. Se não têm, vai trabalhar outras coisas. De qualquer maneira, existem muitos gêneros com os quais as crianças podem lidar no início da alfabetização. Os professores já sabem disso. Fazer lista, agenda de nome de colegas com telefone, lista de compra, receita, convite para aniversário. Até um crachá com cordãozinho pendurado no pescoço é um texto, e criança de 6 anos já pode fazer isso. Ou botar uma plaquinha em cima da carteira com o nome dela. Ou fazer etiquetas para organizar a sala: uma para a prateleira de livros, outra para a de revistas, outra para a de materiais, como tesoura, fita adesiva, cola, lápis coloridos, etc. Cada palavra fixada numa prateleira se torna um texto, porque tem um significado e um objetivo dentro daquele contexto. Um texto do gênero etiqueta.

**A leitura e a escrita são fundamentais para todas as áreas do conhecimento. Como seriam as boas práticas do professor de Língua Portuguesa para promover a interdisciplinaridade?**

***“Se o aluno reflete sobre o objeto de conhecimento e descobre regras e conceitos, seu aprendizado se torna mais sólido e duradouro do que quando ele memoriza, identifica e classifica sem entender com clareza o que estudou”***

Na verdade, o ensino de Língua Portuguesa é transdisciplinar, porque os textos selecionados para a leitura de alunos da Educação Básica não falam de gramática, falam de fatos diversos, narram histórias ficcionais, fazem relatos de viagem, apresentam descobertas científicas, diferentes culturas, produções artísticas, discutem problemas sociais e questões relativas ao meio ambiente etc. Eles têm sempre um tema oriundo de outras áreas. A leitura desses textos envolve uma interdisciplinaridade necessária, da qual não se pode escapar, e que requer conhecimentos de outras disciplinas: Geografia, História, Biologia, Matemática etc. Como compreender uma notícia, por exemplo? É preciso saber onde se passam os fatos narrados: num país pobre ou rico? Em situação de paz ou de guerra? O que aconteceu no passado que levou à situação atual? Num lugar que fica no alto de uma montanha, à beira mar, à margem de rio? Tem clima quente ou frio? As informações podem estar fundamentadas em percentuais, dados estatísticos; podem ter relação com questões ambientais, como a proliferação ou a extinção de espécies animais ou vegetais, o desabamento de um barranco, uma enchente, o ressurgimento de uma doença.

Por isso, é sempre possível conjugar o trabalho em Língua Portuguesa com o que se faz em diferentes disciplinas. É possível organizar todo o ensino em projetos interdisciplinares, ou promover pequenos projetos temáticos que articulem conhecimentos de disciplinas diversas. Uma feira de Ciências, uma exposição de trabalhos, a apresentação de uma peça de teatro, uma campanha destinada à comunidade escolar ou extra-escolar também podem se converter em oportunidades para o trabalho interdisciplinar. No caso da peça de teatro: trata-se de uma obra literária, cuja encenação pode requerer conhecimentos históricos e geográficos (em que época se passa a história, em que lugar, quais os costumes, os trajes, a ambientação, o cenário adequados); a Física pode ser chamada para explicar como se fazem a iluminação, a produção musical, os efeitos visuais e sonoros; as artes estão presentes em todas as etapas do trabalho. Em qualquer evento, se há pesquisa a fazer para dominar o tema, aí estão a leitura e a escrita; se é preciso produzir cartazes, folhetos, convites, aí está a escrita; a oralidade estará presente na apresentação verbal à comunidade, na recepção dos convidados. A Língua Portuguesa está em colaboração com outras áreas do conhecimento em todas as fases do desenvolvimento de um projeto.

**Pensando em produção de texto escrito, como definir que habilidades devem ser levadas em conta em cada atividade?**

Quando o foco do professor é que os alunos desenvolvam a capacidade de escrever um bom texto, é preciso levar em conta as dimensões discursiva e textual: para quê e para quem dizer; o que dizer, como dizer. A dimensão discursiva diz respeito às relações entre o texto e o contexto em que ele é produzido. Esse é o ponto de partida, que vai orientar todo o trabalho linguístico de escrita. Um texto adequado deve expressar as intenções e os objetivos do

produtor de modo a fazer sentido para um determinado leitor, num determinando contexto. Para isso, é preciso ter clareza quanto a: a) os objetivos que se quer alcançar: avisar, pedir, fazer rir, reclamar, convencer, informar etc.; b) quem é o destinatário: criança? adulto? conhecido? desconhecido? os pares (colegas)? uma autoridade? do que sabe esse leitor? o que é preciso dizer para que ele entenda e receba bem o texto?; c) onde o texto vai circular: na sala de aula? nos espaços da escola? na comunidade escolar? entre as famílias dos alunos? na comunidade localizada no entorno da escola?; d) qual o gênero mais adequado: história? carta? aviso, instruções, requerimento? abaixo-assinado?; e) qual o suporte: cartaz? livro? folheto?

Quanto à dimensão textual, é preciso planejar o que se vai dizer e como se vai organizar o texto: qual o assunto principal, por onde começar, como subdividir o assunto, como terminar. Durante o planejamento, durante a escrita e depois da escrita é preciso rever, avaliar e reescrever: está claro para o leitor pretendido? As ideias estão organizadas de modo que o leitor perceba a relação entre elas? O texto está completo? O que está faltando?

Por exemplo, me lembro do reconto da história dos Três Porquinhos feito por alunos do primeiro ano. Um menino reconta a história mais ou menos assim: “Aí os dois porquinhos foram para a casa do irmão. Mas o lobo mau caiu no caldeirão de água quente. Ele queimou o rabo.” Não dá para começar essa história assim. Se você quer contar essa história, por exemplo, para uma criança que não a conheça, tem que começar com “era uma vez três porquinhos, irmãos...”. Tem que dizer que eles eram perseguidos pelo Lobo Mau, que eles fizeram casas para se proteger, que as casas eram diferentes, o que fez o Lobo Mau, por que dois porquinhos foram para a casa do terceiro irmão etc. Da maneira como o menino fez, os fatos da história não estão bem ordenados (o que aconteceu primeiro, o que veio depois), faltam informações e ligação entre as informações. No caso das narrativas, tem que haver uma correlação de tempo e de espaço entre os fatos relatados. Para ensinar a produzir textos escritos, o professor deve considerar isso e tratar disso com os alunos. Inclusive para fazer um diagnóstico. A criança tem problema na ordenação, na organização, na complementação de informações, na articulação entre as partes do texto? O que está faltando no texto desse aluno para fazer sentido a um interlocutor que está longe, situado em outro contexto?

Não se pode parar na definição das condições de produção (a dimensão discursiva) nem na organização do conteúdo do texto. Isso não é suficiente. O mais difícil é “botar as ideias no papel”. Então o professor tem que investir no trabalho linguístico propriamente dito. Primeiro: em que registro de linguagem o texto deve ser escrito – formal ou informal. É preciso considerar o uso de recursos que indicam a coesão entre as partes do texto. A chamada coesão nominal – pronomes (ele, isso, aquele etc.) e expressões marcadas com artigo definido, como “o terceiro porquinho”, “a rainha má”),

e a coesão sequencial – advérbios, conjunções, expressões como “na hora que”, “dentro da casa”, “por causa disso”). É preciso cuidar, também, da estruturação das frases, da concordância nominal e verbal, da pontuação, da ortografia. Há maneiras muito boas de trabalhar isso: uma é discutir com os alunos essas questões numa produção coletiva, em que eles falam e o professor escreve no quadro (na lousa), comentando as sugestões dadas, sugerindo alterações; outra é fazer a revisão coletiva do texto de um aluno; outra possibilidade é pedir que os alunos discutam seus textos em dupla ou em trios, orientando-os sobre o que deve ser considerado.

### Sobre os livros didáticos, quais as principais mudanças nos conteúdos e nas suas formas?

Eu estive envolvida, de 2000 a 2016, no processo de avaliação de livros didáticos do PNLD. O movimento que a gente percebe é que, à medida que a discussão acadêmica ia avançando e novas teorias iam se solidificando, esse conhecimento acadêmico ia fundamentar os critérios de avaliação das coleções didáticas e os livros iam se adequando a esses critérios. Na produção de texto, quando a gente começou a avaliar, o modo de trabalhar se reduzia a uma demanda, como: “Escreva um texto sobre uma aventura na lua” e depois uma recomendação, como: “solte sua imaginação”. E acabou. Atualmente, toda a discussão da linguística de texto, da análise do discurso, das teorias da enunciação, que foram fundamentando os critérios de avaliação do PNLD, fez isso mudar bastante. Até 2016, quase todos os livros, quando tratam da produção de texto, propõem ao aluno definir para quem vai escrever, por que vai escrever, o que quer escrever, em qual contexto o leitor vai ler. Isso que a gente chama de condições de produção já vem em um quadrinho para levar o aluno a pensar. Algumas coleções trazem uma orientação temática, ajudando o aluno a buscar e selecionar informações sobre o que vai escrever e, depois, a organizar o conteúdo do texto, cuidando da coerência e da coesão.

O que as coleções didáticas ainda não fazem, como deveriam fazer, é trabalhar a sintaxe do texto e a pontuação do texto, no processo de escrita propriamente dito. Mas temos que reconhecer que isso é muito difícil para um autor de livro didático, porque, além de uma orientação geral, que o livro poderia trazer, é necessária uma atenção particular a cada aluno, que só é possível na relação do professor com sua turma.

Uma última etapa, que também precisa ser bem orientada, é a revisão. Os livros didáticos, em geral, dizem simplesmente “reveja a pontuação”, “preste atenção na ortografia”, “verifique se usou letra maiúscula depois do ponto final”. Esse tipo de recomendação não tem efeito útil, não ajuda o aluno a rever texto nem a aprender o que não sabe.

De qualquer maneira, de 1996, quando o PNLD começou, analisando cartilhas, até hoje, quando estão na sala de aula as coleções analisadas em 2016, muita coisa mudou e melhorou muito. Os livros têm maior possibilidade de apoiar o professor e orientá-lo no sentido de fazer um trabalho mais qualificado.

**“Não se pode parar na definição das condições de produção (a dimensão discursiva) nem na organização do conteúdo do texto. Isso não é suficiente. O mais difícil é ‘botar as ideias no papel’. Então o professor tem que investir no trabalho linguístico propriamente dito”**

# NOTAS PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL

**DESENVOLVER A ESCUTA E A MEMÓRIA E AMPLIAR REPERTÓRIOS: A BOA FORMAÇÃO MUSICAL DAS CRIANÇAS PASSA PELO CORPO E PELO CONHECIMENTO DE MUNDO**

Por Luiza Rocha

O que não pode faltar em uma boa música? Para Gabriele, aluna do 4º ano de uma escola estadual de Florianópolis (SC), a receita é simples: “A gente procura sempre ter mais amigos por perto, porque, sempre que tem um pouco de amizade, a música sempre fica boa!” Mas, se há discordância, o colega Luis Antônio tem uma solução: “A gente junta um pedacinho de cada um em cada música...” As duas crianças participaram da pesquisa de mestrado de Gabriela Flor Visnadi, professora do curso de Música da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Ela propôs às 18 crianças daquela turma que se dividissem em grupos de três a seis participantes, e cada grupo comporia uma música, utilizando instrumentos fornecidos pela professora e o que mais tivessem ao alcance (ver Saiba Mais).

Até então, aquelas crianças nunca haviam tido aula de Música na escola, o que é comum no Brasil, onde o ensino da disciplina, quando ocorre, poucas vezes é dado por um professor formado na área. “É muito comum que orientadores pedagógicos e diretores de escolas considerem a música apenas como elemento para compor festividades do calendário escolar, colocando o professor como mero preparador de números musicais”, afirma a professora da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Gisele Maria Costa. Para ela, o fato de professores não licenciados em Música conduzirem a disciplina muitas vezes acaba “transformando as aulas em momentos de ouvir qualquer música, sem critério algum de escolha e abordagem, sem metodologia alguma”.

## A MÚSICA NO CORPO

Para o pesquisador do Ceale e professor da Faculdade de Educação da UFMG Guilherme Trielli, é possível pensar em um repertório de habilidades essenciais na formação musical, sendo a primeira delas a escuta: não só em termos de “afinar o ouvido” e conseguir reconhecer uma nota musical, por exemplo, mas também, e principalmente, no sentido de trabalhar a paciência e a concentração. “É uma habilidade para a qual existe uma profunda demanda nos dias de hoje, para todos os níveis da escola”. Há, também, a habilidade de produzir música a partir do próprio corpo, seja por meio da voz ou das mãos, e pelos instrumentos, entendidos como extensões do corpo, como afirma Guilherme. Por fim, ele menciona a importância de as crianças aprenderem cantigas, para formar um repertório que elas saibam cantar e, assim, desenvolver uma memória musical. “Acho que a palavra cantada pode constituir uma primeira bagagem decisiva na formação [da criança].”

Para Guilherme, há ainda uma outra dimensão, ligada ao poder político que pode ter a educação musical – elemento presente, por exemplo, no projeto pedagógico do canto orfeônico, do compositor Heitor Villa-Lobos: “A música feita em grupo, acho que é algo que de fato muda a maneira como você sente, como você pensa, enfim, como você vive. É algo que sempre traz algum tipo de demanda, de complexidade, de necessidade de ouvir o outro, e isso é muito importante para se desenvolver a consciência de si e o senso de coletividade”, afirma.

## AMPLIAR REPERTÓRIOS

A canção, junção de letra e melodia, é o gênero poético-musical mais presente no cotidiano brasileiro, como afirma o professor Guilherme Trielli: “a gente vai encontrar canções sobre praticamente todos os assuntos e todas as situações em nosso repertório cultural. Crescer entoando canções é algo que nos marca de maneira profunda.” A professora Gisele Maria Costa ressalta também como é importante que a criança seja apresentada a um repertório musical variado, para que ela entenda o que é música e o quanto ela é diversa: “Na Educação Infantil, isso pode ser feito com pequenas canções, brincadeiras e jogos musicais brasileiros e de outras origens, audição de gravações e vídeos, e apreciação ao vivo de coros infantis e grupos instrumentais.”

“A escola, além disso, pode acolher as músicas levadas ou pedidas pelas crianças, aproveitando a oportunidade para comentários e críticas a respeito de suas características”, acrescenta Gisele. Guilherme Trielli, por meio de um exemplo, mostra como a ampliação de repertório parte de uma exposição à diversidade musical, o que deve ser potencializado na escola: “para que você pense algo como ‘deixa eu digitar aqui: música de Java’, é preciso que Java esteja previamente em seu repertório cultural”, afirma. O aprendizado de música também leva, portanto, a novos conhecimentos de mundo.

### SAIBA MAIS - Revista da Associação Brasileira de Educação Musical

As informações referentes à pesquisa foram retiradas do artigo *De amizade, letras e ritmos: ideias das crianças sobre a composição musical na escola básica*, de Gabriela Flor Visnadi e Viviane Beineke, publicado na Revista da ABEM, número 36. Confira esta e outras edições na página da revista: [www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem](http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem)

# EXERCÍCIOS DE SER CRIANÇA

BREVES REFLEXÕES DE SETE CONVIDADOS DO XII JOGO DO LIVRO SOBRE INFÂNCIA, CRIAÇÃO ARTÍSTICA E LITERATURA

Por Vicente Cardoso Júnior\*

A literatura embalada nos braços de quem canta para o bebê dormir, denotada pelo tom de voz, pelo ritmo, às vezes por uma rima, difere da instrução “olha o au-au!”, da advertência de que “não pode colocar na boca!” e de tantas outras comunicações dos adultos voltadas aos pequenos. “Claro que um bebê é muito novo para lidar com o conceito de literatura. No entanto, ele tem sensibilidade suficiente para distinguir quando há um elemento que lhe produz um certo prazer físico e estético”, afirma a pesquisadora venezuelana **Maité Dautant**.

Na cabeça do bebê, há sempre um quê de poesia, segundo a pesquisadora argentina **María Emilia López**. Então nascemos todos poetas? “Poéticos”, ela corrige, mas concorda: “Nascemos nessa disponibilidade para o jogo, nessa capacidade de ver o mundo pela primeira vez, e isso é algo próprio da poesia: ver as coisas como se as víssemos pela primeira vez e tivéssemos que inventar significados para elas. Esse é o exercício que o bebê faz o tempo todo.” E por que isso se perde? Uma pista está na escola, que “confia muito mais na acumulação de conhecimento do que na deriva”. “Se tomamos o tema do Jogo do Livro, é essa deriva que faz com que os sujeitos possam inventar e criar significados.”

“A nossa sociedade é conservadora e esse conservadorismo elimina muitos talentos por puro preconceito com a manifestação artística”, afirma o ilustrador **Nelson Cruz**. Quando visita escolas, ele sempre faz a consulta: “quem gosta de desenhar levanta a mão!” A maioria levanta e, “daquelas tantas ali, metade, com certeza, tem uma habilidade considerável para desenhar”. Mas, na maioria dos casos, essa habilidade não é desenvolvida. “Não é que tem que ser artista. [Mas] tem que aprender a desenhar, tem que ter conhecimento de arte. É que o ato do desenho conduz o indivíduo a ter uma cultura, a ter uma leitura, ou seja, a ter uma visão de mundo.”

Quando era criança e seu país ainda era colônia de Portugal, a escritora cabo-verdiana **Vera Duarte** experimentou essa censura tácita em relação à escrita. “Eu sempre gostei de escrever pequenos poemas, muito místicos, muito ligados a Deus e à natureza, e que eu rasgava por vergonha, porque na época que eu era criança não se estimulava as crianças a escreverem, nem as pessoas a escreverem”. A partir dos 17, 18 anos, ela começou a “querer escrever já com mais firmeza”, e sua obra incorporou o caráter emancipatório que ela própria experimentou entre a infância e a juventude e no processo de independência do país, efetivado em 1975. “Não é intencional,

mas na verdade acaba por ser uma escrita, uma trama, que dá à mulher uma visibilidade, um protagonismo, que é o que eu acho que ela deve ter.”

Dentre as crianças que seguiram desenhando, estava **Odilon Moraes**, que hoje nos fornece a imagem de uma literatura-bicicleta e seu leitor-ciclista. O ilustrador explica que os iniciantes, que estão aprendendo a ler-pedalar, utilizam imagens-rodinhas, mas depois essas são dispensadas. “A imagem tem para o adulto, na nossa cultura, uma ideia de ajuda, de simplificação, de apoio, dentro do livro.” Mas isso é diferente quando se trata de outro tipo de livro e de criação. “Mantendo a metáfora da bicicleta, no livro ilustrado a imagem é uma das rodas, não é a rodinha de apoio. Uma roda é a palavra, outra roda é a imagem, então o que vai se chamar bicicleta é a soma das duas.”

Tomando emprestada a imagem da bicicleta, diríamos que **Sebastião Nunes** já andou de triciclo, monociclo, pedalinho e o que mais a metáfora permitisse, tão variados os papéis que ele já assumiu escrevendo, editando e ilustrando obras literárias. Ao descrever sua rotina de trabalho, ele conta como ela mudou quando passou a escrever para crianças, por volta de 2000, após décadas produzindo apenas para público adulto. “Nesse tempo de literatura adulta, eu privilegiava o texto, depois do texto pronto é que eu partia para diagramação e ilustração. Às vezes a diagramação antecedia a ilustração, porque a ilustração vinha ocupar os espaços que eu deixava no projeto gráfico. Aí tinha uma rotina. Quando eu parti para a literatura infanto-juvenil, a coisa ficou mais caótica: não houve um critério, uma ordem, nem uma prioridade.”

O artista **Ricardo Aleixo** conta que, em sua obra, a curiosidade infantil segue viva, como no uso de aparatos tecnológicos em seus processos criativos. “O celular te oferece coisas impressionantes, mas não está escrito ali que essas coisas impressionantes estão ao seu dispor. É preciso que você tenha uma curiosidade que me parece típica das crianças, até de desmontar a coisa, para entender o que é que está oculto ali.”

Para encerrar este breve percurso entre conversas com convidados do XII Jogo do Livro e II Seminário Latino-americano: Palavras em Deriva, realizado em novembro, fica o convite para assistir aos **vídeos das sete entrevistas** no canal de YouTube do Ceale: [www.youtube.com/cealeufmg](http://www.youtube.com/cealeufmg), na Playlist ‘XII Jogo do Livro: Palavras em Deriva’.

\*As entrevistas foram realizadas por J. Pedro de Carvalho, Luiza Rocha e Vicente Cardoso Júnior, com apoio técnico de Clara Tannure e Thomaz Souza.

# CRIANÇAS PEQUENAS E CULTURA ESCRITA DIGITAL

UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA COM TURMAS DE 4 E 5 ANOS NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA DA ESCOLA

Por Paula Machado\*

“Sabia que a gente aprende a escrever escrevendo?” A constatação de Isaque, 5 anos, no laboratório de informática, emocionou sua professora Sandra Drumond. Na mesma aula, o aluno também mostrou intimidade com a proposta pedagógica, ao explicar para os colegas que o Libre Office Writer é o “cantinho de escrever” do computador. Isso tudo, pouco antes de redigir “KEIA” (caravela) pelo aplicativo. Sandra tem razão em se comover.

Presenciei a cena como bolsista de iniciação científica de um projeto de pesquisa sobre o uso de tecnologias digitais em turmas de Educação Infantil. Estudante de Pedagogia e jornalista, vi na pesquisa uma oportunidade de complementar as duas formações. Uma escolha feliz, pois trabalho com mídias digitais há alguns anos, mas os conceitos de alfabetização, letramento e cultura escrita digital transformaram minha compreensão dessas tecnologias.

## PESQUISA-AÇÃO

A professora Mônica Araújo, coordenadora da pesquisa, e eu visitamos semanalmente, desde agosto de 2017, a Escola Municipal Maria Sales Ferreira, em Belo Horizonte (MG), para acompanhar as aulas de duas turmas no laboratório de informática: uma de 4 e outra

de 5 anos. E, a cada 15 dias, oferecemos formação continuada em serviço às professoras da faixa etária e às monitoras de informática, abrangendo assuntos relacionados à cultura escrita, alfabetização, letramento e ao uso da cultura digital, de dispositivos e internet na Educação Infantil.

Interessei-me pelo projeto por vários motivos. Em primeiro lugar, por ser uma pesquisa-ação. Quer dizer, nós pesquisadoras não atuamos como observadoras em campo, mas como observadoras participantes, que podem interferir no contexto analisado. Em outras palavras, vamos à escola com o objetivo de participação e colaboração.

Outro diferencial do estudo é estimular, nas aulas de informática, a atuação das professoras regentes das turmas, que, antes da pesquisa, era mais protagonizada pelas monitoras do laboratório. Planejamos as atividades e as sequências didáticas em parceria com as professoras, a partir dos conteúdos que elas vêm trabalhando com as crianças, do projeto da turma e do projeto político-pedagógico da escola. Outra estratégia que tem proporcionado unidade às ações realizadas nos dois espaços é a roda de conversa – conduzida pela professora, no início e no fim das aulas no laboratório –, considerada muito importante, em nosso entender, para relacionar as capacidades de alfabetização e letramento desenvolvidas em sala e no laboratório de informática.



Aula da professora Sandra Drumond discute os aplicativos utilizados para escrita

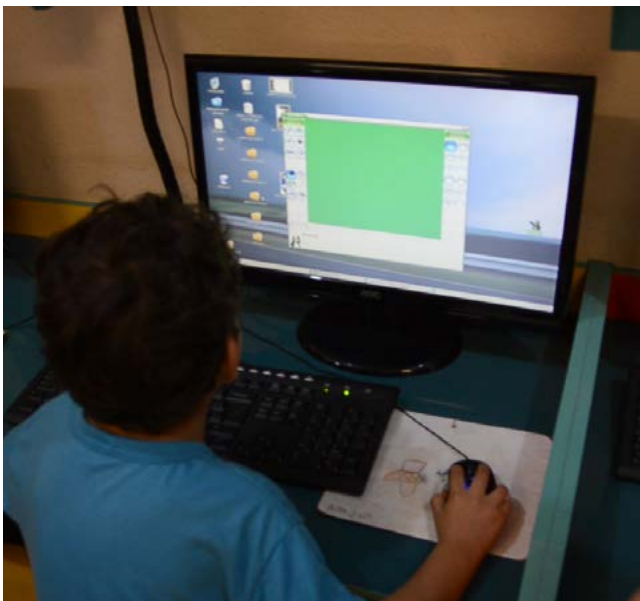
\*Estudante do 2º período de Pedagogia da UFMG, graduada em Jornalismo, bolsista de iniciação científica do projeto O uso de tecnologias digitais e internet na prática pedagógica de professores da Educação Infantil para a inserção de crianças na cultura escrita

## LABORATÓRIO E SALA DE AULA INTERLIGADOS

O papel da professora com relação à turma e ao planejamento das aulas no laboratório foi um dos primeiros tópicos de discussão nas formações, principalmente com as monitoras de informática, Lidiane Faria e Vera Alvarenga. No fim de agosto, Lidiane contou alguns resultados percebidos: “essa própria construção do plano de aula, de discutir junto com a professora a necessidade da turma, o que a turma está conhecendo na sala, e trazer para o laboratório foi e é um avanço, porque a gente sempre teve dificuldade com essa questão”. Elaboramos os planos de aula, destacando tanto capacidades de leitura e escrita quanto capacidades mais ligadas à cultura digital que serão ensinadas nas ações pedagógicas desenvolvidas no laboratório de informática.

“Agora a gente tem embasamento para falar com os professores”, relata Vera. “Você sai da sala e continua a aula aqui [no laboratório]”, completa Lidiane. Nessa conversa, percebemos que a participação das monitoras nas reuniões de estudos contribuíram para que os conceitos abordados rapidamente repercutissem pela escola. Após somente dois encontros, observamos o movimento de mudança na perspectiva que se tinha do laboratório de informática, passando a ser visto como espaço de continuidade das atividades de sala, biblioteca, parquinho.

Com as professoras envolvidas nos momentos de formação, mesmo não trabalhando diretamente com a pesquisa, o intercâmbio foi também enriquecedor. A professora Adriana Carvalho, que atua com turma de 5 anos, frequentemente menciona o que vem desenvolvendo no laboratório de informática. Certa vez, ela nos disse em tom de brincadeira que seus alunos “estão achando chique demais falar ‘aplicativo’”. Para Adriana, o maior desafio nos próximos meses é aumentar seu repertório de atividades utilizando as tecnologias digitais.



Turma de 4 anos, da professora Dayse, desenha bichinhos de jardim no Tux Paint

## VÁRIAS FORMAS DE APRENDIZADO

A turma de alunos de 4 anos que acompanhamos, da professora Dayse de Souza, adora bichinhos de jardim. Por isso, as atividades de ensino que realizamos com eles no laboratório giraram em torno do tema. Ilustram este relato dois exemplos de produções da Thainá. Em um primeiro dia, a garota reviu uma foto sua com uma minhoca e desenhou o simpático exemplar da espécie no Tux Paint. Na semana seguinte, escreveu uma característica da sua amiga habitante dos solos no aplicativo de apresentações do BR Office.

Como cursei Alfabetização e Letramento II no mesmo período, foi especialmente gratificante trabalhar com essa temática, porque vi ser colocada em prática uma atividade que criei na disciplina com objetivo de desenvolver a habilidade de fazer inferências. Na ocasião, eu me diverti junto com as crianças respondendo a charadas, contando com recursos semióticos visuais, sonoros e textuais como dicas.

De modo geral, impressiona a agilidade com que os pequenos progredem o letramento digital, a autonomia, a ética e a criticidade no uso dos dispositivos digitais, em pouco tempo de participação em atividades com intenções teórico-práticas mais bem definidas. Tenho certeza que a experiência com o projeto foi de grande aprendizagem para todos os envolvidos, alunos e professoras de nível infantil e superior.



## THAINA

Após ver sua foto com uma minhoca, Thainá desenha um exemplar da espécie

## DOITIA (Bonitinha)

## THAINA

“Bonitinha”: a criança de 4 anos escreve sobre a minhoca em aplicativo BR Office

# AMARELINHA

Duas meninas em idade de aprender as primeiras letras. Sozinhas numa sala de aula. Hora de brincar.

Uma narra para a outra uma história.

Enquanto uma fala, a outra escuta, olhos muito abertos, a respiração curta. Escuta completamente calada, machucando com as unhas a pele das mãos.

As meninas estariam em total sintonia, não fosse a seriedade circunspecta da ouvinte e a tagarelice nervosa da narradora.

O enredo nem bem começa e parece se estender além do que a ouvinte consegue suportar.

De repente, a menina que conta a história lança uma pergunta à ouvinte, que estanca, esbugalhados olhos, em sua frente.

As duas se entreolham em total silêncio por alguns segundos e a narradora faz um gesto inusitado: fecha os olhos. Fica um tempo como que decifrando um indício.

Ao reabrir os olhos, vê a companheira, que continua ali, parada e atenta. A narradora estanca a história. E simplesmente ri.

E, enquanto ri, a colega, aterrorizada, cobre os ouvidos com as mãos e insiste para a outra interromper aquele espinho.

A menina, porém, enredada pelo medo da outra, não consegue parar. Continua a rir enquanto a amiga vai se encolhendo no canto da sala e começa a chorar baixinho.

Nesse ponto, o riso de uma e o choro da outra, livres, contracantam. A cena se desenlaça como num filme.

Até que a menina que ri se dá conta de que a colega que a ouve está chorando e, súbito, para de rir. Assustada, ímpeto-tempestade, sai correndo para o pátio.

A menina que chora fica sozinha, largada no deserto da sala.

A professora e os colegas levam uma eternidade para reaparecer.

---

Por **Guilherme Trielli**