

letra

o jornal do alfabetizador

Belo Horizonte, outubro/novembro de 2010 - Ano 6 - nº24

3 Troca de ideias

Quais os avanços das políticas de relações étnico-raciais nas escolas?

5 Revisão de textos

Ler, reler, reescrever... a revisão é uma das etapas mais importantes na construção de um bom texto

7 Almanagues

O material apresenta uma leitura prazerosa e pode ser um facilitador da aprendizagem em sala de aula

8 Educação em comunidades tradicionais

Mais que o acesso à escola, índios, quilombolas e camponeses precisam de um ensino de qualidade e que compreenda suas diversidades culturais

12 “É preciso estender a noção de literatura”

Em entrevista especial, o pesquisador francês Emmanuel Fraisse fala sobre o modelo de ensino em seu país, o trabalho com a literatura e a promoção da leitura

Conflitos que fazem bem à educação



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

Nos versos de um conhecido poema, Fernando Pessoa brinca: *Ai que prazer/Não cumprir um dever,/Ter um livro para ler/E não o fazer!/Ler é maçada,/Estudar é nada./O sol doira/Sem literatura (...)*. Com humor, o poema faz emergir uma velha dúvida que se coloca na entrevista deste *Letra A*: a da necessidade de se encontrar um equilíbrio entre o prazer e as obrigações da leitura na escola. A questão é apontada por Emmanuel Fraisse, professor de Literatura Francesa da Universidade de Sorbonne, que, se por um lado desconfia das ideologias do prazer a todo custo, por outro, defende a ampliação da noção de literatura, de modo que se contemplem produções culturais contemporâneas que abarcam as múltiplas linguagens.

Dessa forma, se a escola e o professor negociam com os alunos os repertórios de literatura de que a sociedade dispõe, é possível pensar numa convivência entre os clássicos e a literatura contemporânea; entre as preferências que se consideram legítimas e as que circulam nos bastidores; entre textos de literatura impressos e suas adaptações para o cinema; entre a letra e a imagem... A reflexão sobre as obras e seus leitores-modelo apresenta muitas nuances, conforme nos alerta Fraisse, ao comentar sobre textos que são lidos por pessoas de sete a 77 anos: não nos esqueçamos, porém, de que "as crianças têm o direito de não saber tudo, ou pelo menos, não com a mesma crueza que os adultos". Assim, qualquer tema pode ser tratado com as crianças, mas os escritores e os professores devem ter em vista que a infância é um público particular.

Encontrar ou revitalizar gêneros textuais nas aulas pode ser um caminho para a busca de equilíbrio entre o prazer e a "obrigação", e a leitura e a escrita de almanaques pode ser uma boa pedida para isso. Gênero composto por pequenos textos, os almanaques atraem leitores de todas as idades pela variedade de seus assuntos. Da literatura à anedota, da dica de utilidade pública a curiosidades em geral, esses textos podem fornecer rico material para o envolvimento com a escrita. O Livro na roda deste número traz interessante matéria sobre almanaques no Brasil de ontem e de hoje, que pode ajudar a pôr em prática projetos de leitura e escrita de almanaques na escola. Na seção Em destaque, o leitor encontrará uma discussão sobre as múltiplas vozes presentes na educação diferenciada: a dos sujeitos (alunos

e professores) que participam de sua construção, dos movimentos sociais e das instituições que realizam as formações nos cursos de graduação para grupos indígenas e do campo. O convívio entre sujeitos que vivenciam realidades tão diferentes, nesses cursos de formação, tem apontado o quanto os grupos que circulam de um espaço cultural para outro, numa pedagogia chamada de alternância, aprendem uns com os outros, dando visibilidade às suas lógicas e modos peculiares de pensar. Acreditamos – e a reportagem assim o mostra – que todos saem diferentes, o que não significa a integração de uma cultura na outra, mas a afirmação das diferenças.

A educação dos povos indígenas, quilombolas e de grupos que vivem no campo, fruto da luta de movimentos sociais e garantida por leis, traz a dimensão da especificidade de propostas, do bilinguismo, da interculturalidade, e não se faz sem conflitos. O depoimento do estudante Tapurumã Pataxó mostra que o preconceito não se desfaz por força de lei, uma vez que a sociedade ainda os trata como "inferiores nos centros urbanos, nas ruas, nos bancos e até mesmo na universidade". Dessa forma, combater o preconceito contra indígenas, quilombolas, camponeses e todos os grupos marginalizados deve ser uma atitude permanente no campo educacional, nos movimentos sociais e na sociedade como um todo. Por isso é necessário fortalecer as propostas de educação diferenciada, ao mesmo tempo em que se introduz, na escola básica, o ensino de história e cultura afro-brasileira e a abordagem da questão indígena.

As propostas específicas de escolarização para esses grupos têm garantia de financiamento do Estado e se constituem como espaços de educação formal. Entretanto, um dos princípios que tem sido adotado é o de que a proposta pedagógica e de gestão seja construída e realizada pelos próprios grupos que a reivindicaram. Dessa forma, embora a formação de professores seja feita nas universidades brasileiras, o desafio é construí-la sem impor olhares dominantes sobre a escola e seus conteúdos.

Para refletir sobre as diferenças e as possibilidades de convivência de mais de uma lógica em contextos de formação abertos a múltiplas linguagens, oferecemos este número do *Letra A*.

CARTAS

"O *Letra A* é um jornal que prima pelos diálogos, onde opiniões diversas, saberes da experiência, aprendizagens, desafios e conquistas são partilhados em cada edição e nos possibilitam uma aventura contínua na busca do conhecimento. É uma oportunidade ímpar no aprofundamento em discussões relevantes sobre letramento e alfabetização. Parabéns pelo importante e inovador trabalho! Cada exemplar é um presente maravilhoso!"

Inez Helena Muniz Garcia, educadora e pesquisadora do Grupo Estação Santa Fé da Universidade Federal Fluminense, por e-mail.

"O jornal *Letra A* tem contribuído muito para o meu trabalho de intervenção pedagógica na Secretaria de Estado de Educação. Tenho utilizado os textos publicados – principalmente os que tratam de gêneros textuais e práticas na sala de aula –, repassando-os aos professores de algumas escolas com alunos do 5º ao 9º ano. O *Letra A* tem sido uma excelente referência bibliográfica, parabéns!"

Maria Cristina Quadros Torres, pedagoga e analista educacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por e-mail.

Envie seus comentários, críticas e sugestões para a equipe do Letra A pelo e-mail: letra.a@fae.ufmg.br ou ligue para (31) 3409-5334.

EXpediente

Reitor da UFMG: Clélio Campolina Diniz | Vice-reitora da UFMG: Rocksane de Carvalho Norton | Pró-reitor de Extensão: João Antônio de Paula | Pró-reitora adjunta de Extensão: Maria das Dores Pimentel Nogueira

Diretora da FaE: Samira Zaidan | Vice-diretor da FaE: Antônio Júlio de Menezes Neto | Diretora do Ceale: Maria Lúcia Castanheira | Vice-diretora do Ceale: Sara Mourão Monteiro

Editoras Pedagógicas: Zélia Versiani e Isabel Frade | Editora de Jornalismo: Fernanda Santos (13409/MG) | Projeto Gráfico: Marco Severo | Diagramação: Aurelízia Lemos | Reportagem: Alisson Paiva, Ana Cristina Rabelo, Ana Flávia de Oliveira, Cecília Lana e Marcelo Fernandes.

O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais. Av. Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha - CEP 31 270 901 Belo Horizonte - MG Telefones (31) 3409 6211/ 3409 5334 Fax: (31) 3409 5335 - www.ceale.fae.ufmg.br



Quais os avanços das políticas de relações étnico-raciais nas escolas?

Um pouquinho de história não faz mal a ninguém, aliás, as histórias dos povos africanos e afro-brasileiros vêm sendo contadas com mais assiduidade nas escolas públicas do Brasil desde 2003, após a lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade da inclusão de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica.

Egito (1292 - 1225 a.C.): uma das muitas grandiosas rainhas da Núbia – região situada no vale do rio Nilo, que atualmente é partilhada pelo Egito e pelo Sudão – Nefertari, foi anunciada como a rainha que se casou para a paz. O matrimônio dela com o Rei Rameses II do Egito, um dos últimos grandes faraós egípcios,

começou estritamente como um movimento político, com o poder sendo compartilhado entre dois líderes. Isso não só se transformou em um dos maiores casos de amor da história na realeza, mas colocou um fim na guerra dos 100 anos entre Núbia e Egito. Pode não parecer, mas saber dessa história no ensino fundamental é um grande avanço nas políticas de relações étnico-raciais nas escolas, em função das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana – publicação de material diversificado, contemplando a história dos povos africanos.

Vários são, a meu ver, os avanços, quais sejam:

A superação da crença de que a discussão sobre as relações raciais deve se limitar ao Movimento Social Negro, reconhecendo que a luta pela superação do racismo e da discriminação de fato é de todo e qualquer educador, independentemente de seu pertencimento étnico-racial;

O investimento em formação de professores na perspectiva das questões relacionadas à diversidade étnico-racial da escola – tanto no âmbito da graduação quanto nos programas de pós-graduação – por parte de muitas instituições de educação do país;

Presença de mais estudantes negros nas universidades do Brasil, seja por meio das cotas raciais, sociais ou do Prouni.

O que se faz necessário, nesse sentido, é seguir elaborando pedagogias de combate ao racismo e dar continuidade às estratégias de educação das relações étnico-raciais, com o objetivo de fortalecer, entre os negros, e despertar, entre os brancos, a consciência negra.

Quando falamos em combater o racismo e promover a igualdade de oportunidades de aprendizagem nas escolas, necessariamente falamos da lei 10.639/03. Sem dúvida, a promulgação dessa lei que prevê o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas impulsionou o debate sobre a questão racial na educação.

É preciso, sempre, reafirmar a importância dessa lei, principalmente porque ela não foi forjada em gabinetes. Foi escrita num processo de longa duração, no qual militantes do movimento negro apontaram a necessidade de a escola reescrever currículos, práticas e narrativas históricas, para dar visibilidade aos negros como protagonistas da construção da sociedade.

Quando resgatamos a trajetória de luta da população negra e analisamos a expansão do debate educacional em torno da temática racial, podemos afirmar que ocorreram muitos avanços nas políticas de promoção da igualdade étnico-racial na escola. Dentre eles, destacamos o crescimento da produção acadêmica, a adequação dos livros didáticos, a crescente produção de material de apoio ao professor para o trato com a questão em sala de aula e a expansão de cursos de formação docente.

Mas, infelizmente, ainda não podemos afirmar que a incorporação da temática étnico-racial se efetiva concretamente no interior das escolas. Podemos presenciar a comemoração do Dia Nacional da Consciência Negra ou o estudo da história da África e da cultura negra como eventos isolados. Mas essas datas não guardam proximidade com as práticas cotidianas. Nelas, as práticas discriminatórias ainda sobrevivem com a persistência que o imaginário racista brasileiro nos impõe todos os dias.

Ao tentar responder à pergunta do título deste artigo, sou tomada por outra pergunta. Como fazer para que, em classe, na hora do recreio, nos momentos da entrada e saída dos estudantes, nas reuniões em salas de professores, nos resultados das avaliações escolares, essa movimentação pulsante em torno da lei 10.639/03 se efetive como prática cotidiana de promoção da igualdade?

Ainda no ensaio da resposta, diria: as coisas não mudam por força da lei. Mudam por força da nossa vontade de extrairmos de nós tudo o que oprime, discrimina e nega ao outro o pleno direito à educação e à vida.



Foto: Rosa Almeida



ROSANE DE ALMEIDA PIRES – Professora da rede municipal de Belo Horizonte e uma das autoras da obra *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, publicada pelo MEC, em 2006



Foto: Arquivo pessoal



ROSA VANIL PEREIRA – Pedagoga, gerente de articulação da política educacional da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e autora do livro *Aprendendo Valores Étnicos na Escola* lançado pela editora Autêntica, em março de 2010

DICIONÁRIO DA ALFABETIZAÇÃO

Oralidade

A noção de oralidade está estreitamente relacionada ao uso da modalidade oral da língua em práticas sociais e discursivas, tanto no que se refere à sua produção, quanto no que diz respeito à sua escuta. Envolve a ação de linguagem de sujeitos ativos e responsivos em contextos interacionais diversos (públicos ou privados) e registros de linguagem variados (formais ou informais).

A oralidade não se restringe ao estudo da materialidade da fala, mas analisa, em contextos socioculturais específicos, a fala entrelaçada a múltiplas semioses, como a gestualidade, a mímica, a prosódia, a escrita, a imagem etc. Mesmo quando um indivíduo não se manifesta verbalmente nas situações dialógicas, suas reações corporais (de interesse, curiosidade, tédio, indiferença,

cansaço, dentre outras) influenciam nas decisões discursivas tomadas por seu(s) interlocutor(es) e, com isso, no andamento da interação.

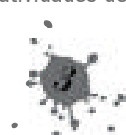
Quando a criança chega à escola, já sabe falar sua língua materna e interagir em práticas do cotidiano. Por isso, indicar para o aluno que "converse com o colega" não significa tomar a oralidade como objeto de ensino. A oralidade a ser trabalhada no espaço escolar deve ser, sobretudo, a que favorece o desenvolvimento da proficiência do aprendiz em gêneros orais formais públicos, ou seja, em gêneros que circulam em contextos de uso linguístico pouco comuns no dia a dia e para os quais se exige um conhecimento que não figura no saber cotidiano.

Bons exemplos de gêneros da oralidade a serem estudados na escola são, dentre outros: apresentação oral de seminário, debate regrado, entrevista. Por serem muito utilizados nas atividades de sala de aula, a escola

costuma partir do pressuposto de que o aluno os domina, quando, ao contrário, sua produção e também sua escuta (capacidade rotineiramente desconsiderada) precisam ser ensinados, levando-se em conta a situação comunicativa, a construção do plano textual, o uso de materiais de apoio, dentre outros aspectos. Para além dos gêneros citados, é também fundamental propiciar a reflexão crítica do estudante a respeito de gêneros da oralidade que circulam no contexto extraescolar.



BETH MARCUSCHI – Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco e pesquisadora do Ceale



Quem conta um conto...

Projeto aproxima crianças da educação infantil do mundo das letras (ALISSON PAIVA)

Mesmo sem ainda dominar a leitura e a escrita, a turma de alunos da pré-escola da professora Fátima Ribeiro, da Escola Municipal Padre Donato, em Itajubá (MG), já produziu um livro de contos com versões criadas pelos alunos, baseadas na clássica história *A Pequena Sereia*, de Hans Christian Andersen.

O livro foi parte do projeto *Uma história e muitos autores*, desenvolvido em 2006 por Fátima Ribeiro, e que propunha atividades de leitura e escrita com alunos da educação infantil. Segundo a professora, o objetivo do projeto era aproximar as crianças, muitas ainda na fase pré-silábica, de situações que colaborassem para sua inserção no mundo letrado.

"Às vezes eu lia um conto e outras vezes eu contava sem ler. Assim, as crianças percebiam as diferenças entre fala e escrita", explica a professora. Após ouvirem diferentes versões da história de Ariel, a protagonista da história, os alunos foram convidados a recriar a narrativa a partir de sua imaginação.

O conto era reescrito pela professora, em cartolinas, exatamente como era ditado pelas crianças. Outras professoras da escola também ajudaram nessa fase do projeto, trabalhando como escribas. Em seguida, o texto era lido em voz alta para que os alunos percebessem as estratégias da adaptação da história da forma oral para a escrita. No processo de revisão coletiva, as crianças se davam conta de detalhes, como a sequência dos acontecimentos e a repetição de palavras, o que as estimulou a refazer e melhorar o texto.

No decorrer dos exercícios, os alunos assimilavam,

ainda, os diversos elementos que constroem a narrativa, como as personagens, as ações e também percebiam os aspectos linguísticos do texto, como a escolha de vocabulário e expressões, e de melhores palavras para articular as ideias. "Desse modo, eles tinham mais contato com as noções da escrita e com as estratégias de leitura", ressalta Fátima. O projeto foi finalizado com a apresentação do livro aos pais e colegas em um sarau literário. Cada aluno ilustrou e apresentou seu texto.

Segundo a professora, que ainda trabalha na escola, o trabalho continua a gerar frutos. Ela conta que a turma, hoje no 3º ano do ensino fundamental, possui mais facilidade com a leitura e escrita e maior exigência com o que lê. "O desafio foi lançado lá atrás e hoje essas crianças apresentam mais amadurecimento e preocupação com a qualidade da leitura", diz.

Alfabetização pela ecologia

Professora une leitura, escrita e cidadania em projeto desenvolvido em escola de Goiás (MARCELO FERNANDES)

Em Catalão (GO), a consciência ecológica não é exclusividade da aula de ciências. Prova disso é o projeto *Meu mundo, minha casa*, desenvolvido na Escola Municipal José Sebba pela professora da educação básica Angélica Bueno. A iniciativa, que começou em 2009, é realizada com estudantes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

O trabalho foi realizado no Complexo Ecológico Francisco Cassiano Martins, conhecido como Chico Cassiano, que fica próximo à escola. O local é utilizado para a prática de atividades físicas, pescaria, passeios e possui um parquinho para as crianças brincarem. Porém, apesar de muito

bonito, a professora conta que havia uma grande quantidade de lixo jogado no complexo ecológico.

A primeira atividade do projeto foi a discussão com os alunos sobre os conceitos de meio ambiente e cidadania. "Conversamos sobre como a nossa atitude em relação à economia de energia e à minimização do lixo pode mudar o mundo", diz a professora.

Para o trabalho de leitura e escrita, Angélica utilizou rótulos de embalagens, recortes de jornais e revistas, livros, panfletos e cartazes que tinham a ecologia como tema. "A partir de termos como meio ambiente, Terra, lixo, eu ajudava as crianças a identificar as sílabas", conta a educadora. As

próprias crianças também elaboraram panfletos com informações sobre a Dengue e as formas de prevenção da doença.

Segundo Angélica Bueno, os impactos da educação ecológica extrapolaram a sala de aula. "Os alunos começaram a encarar o mundo como sua própria casa e passaram suas descobertas até mesmo para os pais." O trabalho continua a surtir efeito por toda a comunidade. De acordo com a professora, atualmente, o Complexo Ecológico Chico Cassiano está muito mais limpo e a Prefeitura passou a demonstrar preocupação com a coleta seletiva de lixo.

Semeando o futuro do planeta

Projeto trabalha as diferentes disciplinas em prol da preservação ambiental (ANA FLÁVIA DE OLIVEIRA)

Expansão residencial, fábricas e indústrias numa região em que antes se sobrevivia da pesca e da cata do caranguejo. A destruição da mata nativa e do manguezal no bairro Santos Dumont, na periferia de Aracaju (SE), fez com que os alunos da Escola de Ensino Fundamental Olga Benário atentassem mais às questões ambientais. Pensando nisso, o professor José Reginaldo dos Santos criou o *Projeto Plantae*, uma iniciativa que trabalha a ecologia de maneira interdisciplinar. "A ideia partiu completamente das crianças. Eu fui como um 'financiador de sonhos'. Era como se elas projetassem e eu financiasse o projeto", conta o professor.

Para iniciar o projeto, cada aluno ficou responsável por entrevistar moradores que pudessem contar como o bairro era no passado e, assim, fazer um levantamento histórico-geográfico do local. A partir daí, José Reginaldo desenvolveu diversas atividades com os alunos, sempre procurando abordar disciplinas variadas, como ciências, matemática, história e geografia. "Acredito que é mais difícil para as crianças entenderem os temas quando tratamos das coisas de maneira muito separada, porque no cotidiano elas não se encontram assim."

Foram desenvolvidas, também, atividades de produção de textos. "No começo, quando eu propunha uma redação, era muito difícil sair das primeiras linhas. O que eu fiz foi mostrar às crianças que essa dificuldade é normal e que só se aprende a escrever, escrevendo. E com isso

elas começaram a acreditar que são capazes de escrever", conta José Reginaldo. Segundo o professor, a escrita deve ter um papel social: "É importante aproximar as crianças de seu contexto e quando elas começaram a registrar os fatos e as histórias do bairro, começamos a utilizar a escrita com essa finalidade". Posteriormente os textos produzidos foram reunidos em um livro lançado na escola.

O professor promoveu, ainda, ações coletivas, como o Dia da Alimentação Saudável e as oficinas Arte com Sucata. "A ideia era que não somente a minha sala, mas toda a escola pudesse participar do projeto", explica José Reginaldo. Além dos estudantes, os pais dos alunos e os outros professores da escola também foram convidados a participar das atividades.



Este texto também precisa ser revisado

Revisão de texto

Escrever e reescrever mais de uma vez o mesmo texto é um importante meio para se aprimorar a habilidade de escrita dos alunos (CECÍLIA LANA)

Todos os profissionais que trabalham com a escrita precisam, em determinado momento, revisar seus textos. Não há jornalista que nunca tenha tido que alterar uma reportagem depois da revisão do editor. Da mesma maneira, escritores e poetas precisam reelaborar alguns trechos ou estrofes antes de lançarem seus livros. E até mesmo aqueles que só fazem uso da escrita para fins corriqueiros, como redigir um *e-mail* ou um lembrete, muitas vezes, precisam fazer alterações em seus textos depois de uma leitura silenciosa.

Para o professor Sírio Possenti, do Departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas, se é assim que as coisas acontecem "na vida real", é assim que deve funcionar em sala de aula: "As práticas escolares devem tentar se aproximar das práticas reais de escrita. Lá fora, todo mundo revisa. O ideal é que, na escola, a revisão também faça parte do processo de escrita naturalmente", defende.

O professor Antônio Augusto Gomes Batista, da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais, explica que a revisão textual é uma parte importante do amplo processo pedagógico de ensinar a produzir textos. Segundo ele, o objetivo do ensino de português é fazer com que o aluno domine os usos públicos da língua. "É por isso que é importante tentar criar na escola uma situação de uso da língua parecida com as situações que estão fora da escola", diz.

Dizer mais e dizer melhor

De acordo com a professora da FaE e pesquisadora do Ceale Gladys Rocha, que trabalhou com a questão em sua dissertação de mestrado, o professor pode propor a revisão de diversas maneiras em sala de aula: é possível dividir os alunos em grupos e pedir que eles revisem, juntos, o texto de um colega. Pode-se, também, assinalar para o aluno o trecho confuso e solicitar que ele reorganize aquelas ideias. E, ainda, existe a possibilidade de copiar o trecho de uma redação no quadro para que toda a turma sugira, conjuntamente, formas de reescrevê-lo.

Ela ressalta que o mais importante é que a criança aprenda, ao longo do processo, o que significa revisar. Segundo Gladys Rocha, o aluno precisa ser capaz de refletir sobre o próprio texto e delimitar as estratégias para que o leitor compreenda exatamente aquilo que ele, autor, gostaria de dizer. "Esse é o movimento que a gente tem que ensinar ao aluno", afirma.

Esse planejamento do texto em função do público leitor é um dos aspectos mais difíceis – e importantes – no aprendizado de habilidades textuais, segundo Antônio Augusto Gomes Batista. "Ordenar as ideias, decidir o que pode ser deixado implícito e o que precisa ser dito explicitamente, saber o que você precisa contar para o leitor e o que é dispensável, esses são os aspectos que costumam ser mais problemáticos."

Pode ser difícil, mas não é impossível. Gladys Rocha conta que costumava devolver os textos aos alunos sem nenhuma marcação e pedir que eles escrevessem novamente, melhorando tudo o que fosse possível no "jeito de contar", para que o leitor compreendesse melhor a história. "Assim a criança vai, aos poucos, aprendendo que ela pode melhorar. Algumas entendem da primeira vez, outras não", diz. Os resultados da investigação da pesquisadora mostraram que, durante um processo de revisão, a criança, inicialmente, consegue "dizer mais". E, com o tempo, consegue também "dizer melhor".

Gladys Rocha ressalta a importância de os textos serem entregues aos alunos sem marcações. "Se você marca, você condiciona a revisão da criança aos elementos selecionados e não permite que ela atue como leitora do próprio texto. Aí não são criadas, efetivamente, as condições para que ela possa dizer mais e dizer melhor", alerta.

Conhecimento aplicado

O grande problema de se trabalhar a revisão com marcações e códigos é quando esse tipo de abordagem focaliza apenas aspectos estéticos ou ortográficos. "É claro que esses aspectos importam, mas, no meu entendimento, a centralidade da revisão deve ser na construção do texto, na textualidade, na continuidade, na progressão das ideias", defende Gladys Rocha. Para a pesquisadora, o trabalho dos aspectos ortográficos com alunos de 1ª a 4ª série deve ser o último passo do processo de revisão e precisa ocorrer apenas depois que o texto, do ponto de vista discursivo, já estiver bem estruturado.

Quando se trata de alunos um pouco mais velhos, a atividade de revisão de textos pode ajudar o professor a resolver aquele que é um dos maiores problemas do ensino de português: a maneira como se dá a transmissão de determinados conhecimentos linguísticos. Muitas vezes, no dia a dia da sala de aula, o que acontece é que lições de gramática e ortografia acabam sendo ensinadas de modo descontextualizado, desligadas dos usos sociais da língua. "A revisão textual possibilita que o professor explore certos conhecimentos linguísticos não por eles mesmos, mas tendo em vista sua aplicação em uma situação específica", observa Antônio Augusto Gomes Batista. Essa ideia é defendida também pelo linguista Sírio Possenti, que acredita que "o momento da revisão é o verdadeiro lugar da aula de gramática".



Fazendo arte em sala de aula

O contato das crianças com expressões artísticas na escola contribui para uma melhor formação dos alunos (MARCELO FERNANDES)

Criatividade, percepção corporal, memória. Essas são apenas algumas das habilidades que as crianças podem aprimorar por meio do contato com as artes. Por isso, a importância das expressões artísticas, principalmente da música, no currículo básico escolar tem ganhado cada vez mais destaque.

O professor José Simões, doutor em artes pela Universidade de São Paulo, acredita que a arte é responsável pela sensibilização estética e pela própria formação cultural e social das pessoas. "A presença das expressões artísticas no currículo

escolar favorece a criação de formações estéticas e visuais que facilitam a leitura do mundo."

Ainda assim, o estímulo artístico pode ser mais bem aproveitado nas séries iniciais do ensino fundamental. Muitas escolas no Brasil ainda restringem o trabalho com a arte a um complemento ao ensino das demais disciplinas. "A arte ainda reina nas escolas como forma recreativa e de civismo", aponta a professora da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Jussara Fernandino.

Creditos: <http://www.uea.ac.uk/>

Trabalhos e benefícios

Mas como, então, fazer da arte em sala de aula uma atividade que não seja restrita ao auxílio do aprendizado de matemática ou de português? A resposta inclui o desenvolvimento de atividades como a criação de grupos de percussão, o uso de jogos corporais que desenvolvam noções de ritmo e de expressão corporal, a audição de músicas com uma sensibilidade crítica que leve em conta aspectos históricos e sociais, e até mesmo a encenação de obras literárias com o uso da pantomima.

De acordo com a professora Betânia Parizzi, que coordena o Centro de Musicalização Infantil da Escola de Música da UFMG, "o corpo, a voz e a própria paisagem sonora do local em que a escola está localizada podem ser usados para trabalhar a percepção temporal, a capacidade de abstração e a memória das crianças".

Na Escola Estadual São Rafael, por exemplo, instituição que atende alunos com deficiência visual, em Belo Horizonte (MG), as aulas de música são optativas, mas não descartam o estímulo à profissionalização. Segundo um dos professores da escola, Ivan Gomes, "a musicalização é ainda mais significativa para as pessoas com deficiência visual, porque ajuda na socialização, no desenvolvimento da coordenação motora e no reconhecimento de diferentes instrumentos e timbres".

Os benefícios do ensino artístico, que aparecem a longo prazo, vão ainda mais além: "O trabalho com a música produz a criação de novas sinapses no cérebro e acelera o próprio desenvolvimento cognitivo da criança, por isso, quanto mais cedo ela tiver contato, melhor", afirma Betânia Parizzi.

Formação

Um ponto fundamental no que tange ao ensino da arte nas escolas é a formação adequada dos professores responsáveis pela disciplina. José Simões, por exemplo, considera a educação artística escolar como um fenômeno interdisciplinar, "mas não polivalente". Segundo o educador, que defende a formação específica dos profissionais de educação responsáveis pela disciplina, "o ensino de artes deve ser feito a partir de seu próprio eixo estético e artístico".

Já a professora Betânia Parizzi acredita que, em virtude da realidade brasileira, os professores de outras áreas, desde que bem orientados, podem ministrar aulas de música, por exemplo. "Seriam necessários cerca de 400 anos para que o número de licenciados em educação musical atendesse a demanda de estudantes nas escolas públicas. Enquanto isso não acontece, o que pode ser feito é a musicalização desses profissionais dentro dos próprios cursos de pedagogia."

Opinião semelhante é apresentada pela professora Jussara Fernandino: "Claro que um profissional sem experiência não será bom para os estudantes. Um professor desafinado vai desafinar as crianças. Mas, no ensino fundamental, a maioria dos professores é generalista. O que precisa ser feito, no campo artístico, é a sensibilização do profissional geral", argumenta.

QUANTO MAIS CEDO, MELHOR

Quando se diz que o trabalho artístico deve ser desenvolvido o mais cedo possível, isso significa que as pessoas podem ter esse contato promovido ainda enquanto bebês.

O Centro de Musicalização Infantil da Escola de Música da UFMG oferece um curso de musicalização para bebês, implantado em 2010. As aulas são destinadas para crianças de seis meses a três anos incompletos. "Cientistas da cognição e educadores musicais têm recomendado o aprendizado da música desde os meses iniciais de vida, quando o desenvolvimento cerebral é máximo", explica a professora Betânia Parizzi, coordenadora do curso.

As aulas são realizadas com, no máximo, três bebês, sempre acompanhados por alguém da convivência da criança, de preferência os pais. "Os bebês assistem a espetáculos de performance musical e são estimulados a ter um desenvolvimento musical por meio do desenvolvimento neuromotor", diz a coordenadora.

A carga horária do curso é de 16 aulas por semestre, com duração de 30 minutos cada. Mais informações no site www.musica.ufmg.br/cursos.html.

Do almanaque de farmácia às histórias em quadrinhos

Com uma leitura útil, prazerosa e próxima dos interesses dos alunos, esse gênero textual pode ser um facilitador da aprendizagem (CECÍLIA LANA)

A palavra almanaque, hoje em dia, é geralmente associada a dois tipos de publicação: as destinadas ao público infantil, que reúnem histórias em quadrinhos, como os almanques *Disney* e *Turma da Mônica*, e as de caráter enciclopédico, que trazem informações curtas, sobre assuntos variados, como o *Almanaque Abril*.

Entretanto, os almanques são publicações antigas que, em sua concepção original, diferem bastante do modo como são conhecidos atualmente. "As publicações que geralmente encontramos hoje e que levam a palavra almanaque possuem apenas alguns aspectos do gênero típico", diz a pesquisadora Margareth Park, do Centro de Memória da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Segundo a professora Vera Casa Nova, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, o que ficou do velho almanaque foi o *layout*, ou seja, o modo como o conteúdo é apresentado, cuja característica principal é a presença massiva de figuras e recortes variados.

Gênero textual de leitura ligeira, os almanques traziam seções curtas com assuntos diversos, como informações de cunho histórico e geográfico, cartas de leitores, anedotas, crônicas, receitas culinárias, charadas, dicas de atividades para lazer, horóscopo, calendário e até previsão do tempo. No Brasil, o apogeu de circulação dos almanques típicos ocorreu entre as décadas de 1920 e 1970. Os mais populares eram os chamados almanques de farmácia, distribuídos gratuitamente, sempre no início do ano, por laboratórios brasileiros que se aproveitavam da publicação para divulgar seus produtos e informar sobre doenças. Ainda circulam no país o *Almanaque Renascim Sadol*, do Laboratório Catarinense, e o *Almanaque Brasil*, publicação mensal da Andreato Comunicação e Cultura.

Almanaque e educação

Os almanques constituem um importante capítulo da história da leitura no país e seu uso sempre esteve ligado à educação. Vera Casa Nova explica que eles funcionavam como um "centro de informações" para as pessoas que não tinham acesso a outros tipos de texto. "Eram uma mini enciclopédia das classes populares." As investigações da pesquisadora Margareth Park, realizadas entre os anos de 1995 e 1998, também apontaram para o uso de almanques como material de leitura das classes menos favorecidas economicamente. "Eu pesquisei em Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Em muitos desses Estados, nas casas das famílias mais pobres, os únicos materiais escritos encontrados eram bíblias e almanques", conta.

Espécie de literatura popular, semelhante à de cordel, os almanques possibilitam trabalhos interessantes em sala de aula. "Os mais antigos costumavam conter poemas, contos e crônicas de escritores renomados. Olavo Bilac, por exemplo, que era o 'príncipe dos poetas', enviava seus poemas para as gráficas e sempre estava nos almanques. Também alguns textos de Machado de Assis eram encontrados com frequência", diz Vera Casa Nova.

O escritor Monteiro Lobato, que planejou, escreveu e ilustrou a primeira edição do *Almanaque Biotônico Fontoura*, um dos mais populares almanques de farmácia, já sugeria que a publicação fosse distribuída em escolas. Para ele, as crianças eram o grande público desse gênero textual.

Em sala de aula

O trabalho com almanques em classe pode proporcionar ganhos pedagógicos tanto no terreno da linguagem quanto em relação ao ensino de aspectos históricos e geográficos. O professor pode utilizar as edições antigas ou as que circulam atualmente. É possível também propor atividades interessantes com os almanques infantis de histórias em quadrinhos, mesmo que eles não correspondam integralmente ao velho gênero almanaque.

A pesquisadora da Unicamp, Maria das Graças Sândi, que dá aulas na rede estadual de ensino de São Paulo, dá algumas sugestões: "Pode-se trabalhar com o *Almanaque do Asterix* para discutir aspectos do Império Romano, por exemplo. Também é possível discutir sobre o capitalismo a partir das histórias do Tio Patinhas, ou sobre as representações do Brasil nas histórias do Zé Carioca. Outro almanaque que pode dar uma boa aula sobre questões a respeito da nacionalidade brasileira é o *Turma do Pererê*, do Ziraldo". Para a professora, o tipo de texto presente nos almanques, mais próximo do interesse do aluno, torna-se um facilitador da aprendizagem.

Outro trabalho interessante foi o proposto pela professora Maria Helena Senger, da Escola do Sítio, em Barão Geraldo, distrito de Campinas (SP), a alunos do 2º ano do ensino fundamental. A educadora trabalhou com edições antigas (desde a década de 1930) dos almanques *Biotônico Fontoura* e *Renascim Sadol*, estimulando os alunos a estabelecer comparações entre a vida no passado e a vida atualmente. "Por meio das ilustrações, eles eram capazes de perceber as transformações na moda, na tecnologia e na geografia do espaço urbano", observa. Segundo a professora, um dos maiores ganhos pedagógicos da atividade foi esse estímulo à expansão das noções de tempo e espaço dos alunos. "O trabalho concretizou melhor para eles a ideia de que existe um passado muito mais distante que o 'ontem'." Numa etapa posterior, os alunos escreveram e ilustraram um almanaque, o que permitiu um intenso trabalho com aspectos da linguagem.

Educação diferenciada, um projeto em construção

Propostas de educação para comunidades tradicionais apontam para modelos específicos que compreendam as diversidades culturais (ALISSON PAIVA)

Educar. Para muitas pessoas essa palavra representa apenas ensinar conteúdos ou habilidades. Porém, mais que isso, a educação engloba diversos outros aspectos que se relacionam com a formação dos indivíduos tais como os seus valores sociais e culturais.

Comunidades tradicionais, como indígenas, quilombolas e camponesas, por muito tempo sofreram com a imposição de um modelo educacional inadequado à sua realidade, de um padrão desigual e excludente. No entanto, sabe-se hoje que ações educativas eficazes precisam ser plurais e capazes de atender às expectativas de cada região, de cada comunidade, de cada grupo social. Diante disso, cada vez mais se tem reconhecido a importância de uma educação que atenda às características, às necessidades e aos interesses de diferentes culturas e etnias.

Para a professora da rede pública de ensino de Belo Horizonte (MG), Giane Silva, autora de uma pesquisa sobre concepções de leitura em práticas de letramento no meio rural, as escolas ganharam na atualidade um novo papel, uma nova concepção de conhecimento e visão de mundo e, por isso, demandam a construção de um novo projeto político e pedagógico que acompanhe essas mudanças. Para isso, é indispensável reconhecer as peculiaridades de cada região. Giane Silva defende a ideia de projetos específicos de educação, mas ressalta: "Especificar, aqui, não significa tratar os alunos como menos capazes".

De acordo com a professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Marildes Marinho, que pesquisa as práticas de letramento em comunidades tradicionais, a sociedade deve estar preparada para fortalecer a diversidade sem, entretanto, enfraquecer a qualidade da educação, evitando que esta diversidade crie mecanismos de discriminação. Ela destaca que projetos de educação diferenciada são propostas recentes e ainda se encontram em discussão. De acordo com a professora, a demanda partiu principalmente de movimentos sociais organizados, que reivindicaram o real acesso à educação.

Um deles é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que acredita que a desigualdade de acesso à educação para os camponeses do movimento é consequência da política agrária adotada no país. O fortalecimento da escola do campo está na pauta de reivindicações do MST bem como o seu projeto de formação de professores para atuarem nos assentamentos. Segundo a pedagoga Sônia Roseno, coordenadora do Setor de Educação do MST no Estado de Minas Gerais, a história de exclusão desses camponeses foi um dos fatores responsáveis pela dificuldade de organização desse povo em relação à garantia de diversos direitos, dentre eles, a educação na comunidade.



Credito: acervo do projeto Literateras: Escrita, Leitura, Tradução da Faculdade de Letras da UFMG

Realidades Cruzadas

Os movimentos negros lutam pelo reconhecimento da participação e da importância dos afro-descendentes na construção do país. Segundo o diretor de cultura da N'Golo – Federação das Comunidades Quilombolas do Estado de Minas Gerais – Jesus Araújo, embora a situação ainda não seja ideal, podem-se perceber avanços consideráveis na educação para o povo negro, como a lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade da inclusão de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica.

Jesus Araújo, que também é educador na comunidade Indaiá, em Itabira (MG), ressalta que nem todos os grupos quilombolas vivem em áreas rurais e que cada grupo tem sua própria realidade. A necessidade de projetos educativos que atendam às diferenças socioculturais fica ainda mais visível quando a criança das comunidades rurais vai estudar na cidade: "O que acontece é que algumas crianças saem dos quilombos rurais e se deparam com outra realidade nos centros urbanos." De acordo com o professor, este afastamento faz com que elas percam o contato com sua vivência local e seus costumes, que estão, em sua maioria, relacionados às lutas étnicas e territoriais com que lidam na defesa de seus territórios, herdados de seus antepassados – negros que lutaram contra a escravidão e formaram territórios livres. "As escolas situadas dentro dos quilombos são importantes porque pautam por essa identidade, pela preservação de seus costumes, cultura e tradições", assegura o educador.

As comunidades quilombolas urbanas buscam reafirmar seus valores culturais, valorizar sua história de luta e resistência a fim de manter sua vida em comunidade, embora estejam cercadas por interesses que, muitas vezes, não lhes são favoráveis. Em alguns casos, crianças quilombolas estudam em escolas nos centros urbanos, o que provoca um choque cultural. Para Jesus Araújo, uma das pautas dos movimentos quilombolas é que a história negra seja, de fato, incorporada nas escolas tradicionais, luta esta que também está relacionada à questão racial defendida pelos movimentos negros em geral. Segundo o educador, já existem materiais específicos que abordam temas ligados à cultura negra, como a relação dos descendentes quilombolas com a natureza, a preservação dos recursos naturais, alimentação e utilização de plantas medicinais, sabedorias que são preservadas pelas gerações.

Assim como os quilombolas e os camponeses, os indígenas apresentam características e necessidades próprias ao seu espaço físico e cultural. "Os índios não aprendem apenas dentro de sala de aula. A educação indígena acontece também em casa, na rua, no terreiro...", diz o estudante Tapurumã Pataxó, aluno do Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (Fiei) da UFMG. Para ele, a educação para os povos indígenas deve ser específica, pois deve atender às necessidades de sua tribo, mas isso não significa que sua capacidade e seus saberes devam ser diminuídos.

Segundo a professora Márcia Spyer, coordenadora do eixo socioambiental do Fiei, as tribos indígenas lutam pela preservação de suas raízes culturais, valores e costumes tradicionais que, muitas vezes, não são legitimados pela sociedade em geral. Por isso, destaca a importância dos professores e pesquisadores reconhecerem e compreenderem as

comunidades tradicionais para construir um projeto de educação específico e legítimo, que respeite as diversidades culturais e as experiências de educação desses povos, garantindo, assim, as atenções ao seu modo de vida, à sua cultura, à sua história.

Para Marildes Marinho, a ideia chave é que este projeto político pedagógico seja, sobretudo, dialogado: "Nós propomos, ouvimos, discutimos e agregamos o que eles dizem, pensamos e demandamos". Segundo a professora, a construção em constante diálogo é o que vai garantir o sucesso do projeto de criação de uma educação diferenciada, principalmente em se tratando de cursos de formação de professores das próprias comunidades.

O primeiro passo está sendo dado pelas universidades que recebem os povos tradicionais. O diferencial desses casos é que os integrantes da comunidade é que são capacitados, sendo, eles mesmos, parte constituinte da elaboração do projeto. "Fortalecer essas escolas com um grupo de sábios, intelectuais e professores que já possuem uma identidade constituída historicamente é um grande avanço", completa Marildes Marinho.

Diálogo e construção permanente

Para a professora Márcia Spyer, o trabalho nas tribos indígenas deve começar a partir da seguinte pergunta: que educação queremos? No entanto, ela ressalta: "a resposta não parte de nós, e sim deles".

Márcia Spyer diz que um diagnóstico realizado pela UFMG nas comunidades indígenas mineiras, desde 1995, revela que as principais demandas desses povos se concentram em território, cultura e língua. Essas são as diretrizes presentes na grade curricular proposta pelos projetos da universidade, que dialogam com as necessidades de organização dos índios na luta pela terra, revitalização cultural e manutenção das línguas nativas, respeitando, claro, as demandas específicas de cada povo e o grau de contato com não-índios.

A professora destaca, ainda, a importância de se trabalhar com o sistema de alternância, que se constitui em dois períodos letivos: o primeiro, em que a universidade atua nas aldeias; e o segundo, em que os indígenas vão para a universidade. "Dessa forma, conseguimos manter a relação do curso com a comunidade, com os projetos sociais e vemos como a escola responde às demandas daquele povo." Ela conta que vários projetos de intervenção para solucionar problemas das comunidades foram criados pelos próprios alunos do curso durante o percurso acadêmico, como o de revitalização da língua krenak, desenvolvido pelo estudante Itamar Krenak.

A professora Marildes Marinho também defende que projetos de educação diferenciada encontrem-se em constante construção, tanto do ponto de vista dos povos tradicionais, quanto de quem oferece essa formação. "O processo do constante retorno é o que mostrará os caminhos a se seguir", afirma. Ela ressalta, ainda, que não adianta pensar em uma educação diferenciada se a formação também não o for. "O ideal é fortalecer o grupo, para que ele possa andar com suas próprias pernas."

A professora cita um trabalho interessante, que ocorreu em uma tribo Pataxó em Barra Velha (BA). Após passar por um processo de separação, resultado de conflitos de terra,

INTERCÂMBIO

Para o estudante Tapurumã Pataxó, os valores de sua tribo estão acima de qualquer outro saber; no entanto, ele considera importante conhecer os valores não-indígenas e é isso que busca na universidade. "As tradições, os valores e os rituais serão sempre mantidos. O intercâmbio com a Universidade me permite incorporar valores da cidade para levá-los para a aldeia."

A professora da UFMG Márcia Spyer explica que o convívio

com os índios na universidade é extremamente importante, pois é uma oportunidade para conhecer e testar os próprios valores e saberes da instituição. Para ela, este contato favorece ambas as partes: "Os índios aprendem o domínio da lógica de como funciona nossa sociedade; em contrapartida, aprendemos com eles sobre sua cultura, a valorização do conhecimento e da diversidade".

Entretanto, a professora faz uma ressalva importante: o

intercâmbio cultural só é positivo se for uma via de mão dupla: "Um dos maiores desafios é impedir que ocorra intervenção direta de nossa parte". Em cada comunidade, as escolas devem ter sua autonomia e suas especificidades respeitadas, como os rituais e a organização do trabalho de cada uma. O exercício de sua cultura é que irá delimitar o currículo e o calendário escolar.

os indígenas conseguiram resgatar sua história e fortalecer suas crenças trabalhando em conjunto com diversas instituições de ensino. Hoje, a aldeia tem uma escola indígena muito bem estruturada na região, a Escola Indígena Pataxó, reconhecida tanto pelos índios quanto pela população que não pertence à tribo.

Segundo Marildes Marinho, a ligação dessa comunidade com universidades reconhecidas, a partir de projetos consolidados e em consonância com a realidade local, foi fundamental para que isso ocorresse. "Não basta apenas uma escola diferenciada, é imprescindível que ela esteja integrada a um projeto social, econômico e político que dialogue com esses povos, para não provocar sua desagregação."

Para o estudante Tapurumã Pataxó, que vive na Terra Indígena Pataxó, em Carmésia (MG), o mais importante do contato com a Universidade é a troca de saberes. "Quando saímos da nossa tribo para buscar uma especialização, temos o objetivo de voltar e transmitir o que aprendemos para nossa comunidade", diz. Em contrapartida, podem ensinar aos homens brancos seus costumes, como o modo de lidar com a natureza, técnicas de cultivo e medicina natural.

Reconhecer a importância dos mais diversos saberes e enxergar a contribuição de seu entrecruzamento é fundamental para construir uma educação diferenciada e justa. "Mas, além disso, é necessário estar disposto a aprender com a diferença e respeitá-la, afinal, cada saber é rico e importante em sua essência e nenhum pode ser melhor do que outro", enfatiza Márcia Spyer.

Escola da comunidade, na comunidade

Compreender a educação é reconhecer seu papel fundamental na formação dos cidadãos. "Por isso, é preciso avaliar e refletir com cautela sobre o trabalho do professor, da escola e dos próprios alunos, pois são eles que constroem sua própria escola", afirma Giane Silva.

Segundo a pesquisadora, é fundamental investir nas próprias comunidades, pois, além de reduzir os gastos financeiros, isso permite que os alunos possam garantir sua vivência e adequação de seus estudos de acordo com sua realidade local. "Às vezes é muito mais

barato investir nas escolas do campo do que em transporte para deslocá-los para a cidade, além de reduzir o desgaste desses alunos", pondera.

De acordo com Giane Silva, os alunos da zona rural, por exemplo, possuem de fato menos acesso à informação do que os estudantes das cidades, mas isso não significa que a educação do campo é ruim. Para ela, essas situações podem ser contornadas, começando primeiramente com maior investimento. "Para lidar com a dicotomia existente entre o campo e a cidade, segundo o ideal proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é preciso trabalhar com uma escola que seja do campo e no campo. E isso também vale para todas as outras comunidades tradicionais", afirma a pesquisadora.

Para a professora Elizena Ferreira, da Escola Municipal Aristeu Maia, situada na zona rural de Cristais (MG), a situação das escolas do campo melhorou muito nos últimos cinco anos. Ela diz que, hoje, muitas possuem ótima estrutura, computadores, bibliotecas e materiais adequados. "Antes, era complicado dar trabalhos e pesquisas, pois eles não tinham acesso aos materiais." A professora lembra que a escola da zona rural precisa ter um calendário bastante flexível, adequando-se às atividades do campo e condições dos alunos: "Nas épocas de colheita, por exemplo, há alta evasão dos alunos, pois a maioria deles ajuda seus pais no roçado". Nesses casos, é preciso retomar o conteúdo que estava sendo ensinado, para que os estudantes não sejam prejudicados.

Giane Silva acredita que problemas que ocorrem nas escolas da zona rural, como o abandono e o baixo rendimento, podem ser sanados com essa adequação do ensino. "Muitos deixam a escola por causa do deslocamento, ou por não conseguir conciliar seu trabalho com os estudos", afirma. Ela ainda ressalta que é imprescindível investir mais no material didático, na infraestrutura e principalmente na formação dos professores. "Não adianta trazer um professor da cidade que não vai enxergar a especificidade do campo, assim como também não adianta contratar um professor do campo que não possui formação suficiente."

Dessa forma, assim como os cursos de formação de professores indígenas, os cursos de licenciatura em educação do campo devem trabalhar no sentido de fortalecer esses povos para torná-los aptos a construir a escola de sua comunidade. "O professor que entende e vivencia a realidade daquele povo saberá melhor do que qualquer outro adequar o ensino da escola às possibilidades e necessidades dos alunos", avalia Giane Silva.



Credito: acervo do projeto Literarias: Escrita, Leitura, Traduções, da Faculdade de Letras da UFMG

Os assentamentos e os acampamentos dos trabalhadores rurais sem terra já adotam um modelo de educação diferenciado e adequado a sua comunidade. A pedagoga Sônia Roseno explica que, nos assentamentos, que são terras adquiridas por documento de posse, as escolas são fixas e geridas pelo Estado. "A diferença é que a administração é realizada pelo coletivo, ou seja, a coordenação do setor de educação administra junto com as famílias." Já nos casos dos acampamentos, terras em fase de ocupação, as escolas são itinerantes e acompanham as ações do Movimento.

As escolas do MST possuem uma didática própria, que parte das necessidades das famílias e em acordo com os ideais do movimento, criando um modelo educacional baseado nos principais eixos, que são vivência, cultura e trabalho. "Assim como a produção e a

organização do assentamento, a educação é decidida por meio da participação coletiva", diz Sônia Roseno. Nas escolas fixas, a educação se baseia em pilares que carregam consigo a ideologia do movimento organizado: educação transformadora, constituidora e autônoma, além de se adaptar à rotina dos alunos, respeitando sua lógica de trabalho e condições específicas, que são reproduzidas em cartilhas e materiais próprios.

Segundo a pedagoga, não faz sentido trabalhar com as crianças do campo sob a lógica urbana e, por isso, eles possuem um projeto político pedagógico específico. "Os livros de matemática, por exemplo, apropriam a vivência do campo para ilustrar problemas, utilizando dimensões da roça, da horta, o número de sementes etc." Além da história tradicional, as escolas trabalham com a história do assentamento, pois isso faz parte de sua realidade local.

»»» Combate ao preconceito

Os povos tradicionais lutam por independência, igualdade de direitos e reconhecimento. Por isso, um modelo de educação transformador precisa respeitar as diferenças e buscar cada vez mais fortalecer os variados grupos, sem gerar ou reafirmar preconceitos. "Um passo importante para superar os diversos problemas que estas comunidades têm enfrentado é, certamente, reconhecê-las enquanto dignas e autônomas", afirma a professora e pesquisadora Giane Silva.

Esta é a principal luta dos descendentes quilombolas, na tentativa de preservar sua autonomia e garantia de seus direitos como cidadãos. "Além da preservação dos costumes afro-descendentes, as comunidades lutam pelo fim do preconceito e da discriminação na sociedade em geral, uma realidade que, infelizmente, ainda existe", ressalta o educador Jesus Araújo.

O preconceito também é sentido pelos índios, considerados incapazes pela sociedade em geral por muito tempo. Essa situação reflete, atualmente, uma dificuldade em criar mecanismos para lidar com as especificidades deste povo, como prevê a lei 11.645/2008, que acrescentou a obrigatoriedade do ensino da questão indígena em todas as escolas brasileiras, juntamente ao de história e cultura afro-brasileira. "Entre a legislação e o exercício dessa liberdade e autonomia, existe todo um sistema que aproxima cada vez mais o ensino do nosso modo, e não do deles", critica a professora

da UFMG Márcia Spyer.

Para o estudante Tapurumã Pataxó, apesar de a legislação brasileira garantir o ensino diferenciado aos indígenas, a fim de promover sua integração na sociedade não-indígena, isso não ocorre de fato. Segundo o estudante, este tipo de "índio integrado" é uma utopia, pois eles ainda sofrem muita discriminação, como quando são tratados como inferiores nos centros urbanos, nas ruas, nos bancos e até mesmo na universidade.

De acordo com a professora Márcia Spyer, este "bloqueio" dos não-índios em relação ao contato com os indígenas está diretamente relacionado ao imaginário que se construiu no decorrer da história sobre "como deveria ser um índio", aquele natural da floresta, nu e com cocar. Para ela, a sociedade precisa reconhecê-los como igualmente capazes, independentemente das diferenças culturais.

Tapurumã Pataxó afirma que, embora tenha vivenciado o preconceito durante sua transição entre tribo e universidade, considera este contato com não-indígenas muito produtivo para seu povo. Para o estudante, colocar as divergências de lado é o primeiro passo para que ambos possam aprender e se beneficiar. Ele diz que pretende levar muitos conhecimentos para sua tribo, assim como quer tornar visíveis, fora da aldeia, seus costumes.

»»» A lei e a educação para povos tradicionais

Desde 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é previsto que as escolas da zona rural estejam preparadas para se adequar ao ritmo de vida do campo. Porém, a situação foi consolidada apenas em 1998, quando ocorreu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que tinha como objetivo situar o contexto da educação dentro da realidade agrária e da história do desenvolvimento da agricultura no país.

Discussões mais recentes foram realizadas em 2004, após a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) pelo Ministério da Educação (MEC). A Secad tem por obrigação criar projetos e políticas públicas para propor ações governamentais no sentido de trazer melhorias para a educação e reduzir as desigualdades educacionais no país, trabalhando em parceria com diversos movimentos sociais e desenvolvendo projetos específicos

para as regiões.

Ainda em 2004, foi elaborado o II Plano Nacional de Reforma Agrária, que também trouxe propostas de viabilizar ações de educação e formação nos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Vale lembrar que, desde 1998, trabalhadores do movimento já contavam com o direito à escolarização formal no campo, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

Em janeiro de 2003, foi promulgada a lei 10.639, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica e, em 2008, foi acrescida ao texto dessa lei a obrigatoriedade de se abordar a questão indígena. No caso dos indígenas, o acesso à educação "específica, diferenciada, intercultural e bilíngue" é previsto na Constituição Federal de 1988.



Literatura na escola: “é preciso encontrar um equilíbrio”

A literatura só se tornou objeto de estudo, no Brasil, a partir do século XIX e ainda de forma tímida. Poucos eram os colégios que incluíam a disciplina em sua grade curricular. Na época, o ensino era inspirado no modelo francês, que se apoiava em manuais de história da literatura e em obras clássicas – muitas traduzidas para o português e lidas também por aqui. Séculos depois, quais as diferenças e as semelhanças entre o ensino literário na França e no Brasil? Em entrevista ao *Letra A*, o professor de Literatura Francesa da Universidade de Sorbonne Nouvelle – Paris 3, Emmanuel Fraisse, falou sobre o modelo de ensino em seu país.

O professor, que também é responsável pelo doutorado Ensino de Línguas e Culturas, da Unidade de Formação e Pesquisa de Ensino do Francês e Línguas Estrangeiras, diz que a escola ainda é o lugar onde mais se lê, e que, atualmente, verifica-se uma diminuição da leitura impressa, principalmente entre os jovens. Emmanuel Fraisse discute, ainda, o papel das adaptações na literatura e critica a falta do trabalho com as imagens nas escolas. Participaram da entrevista a pesquisadora do Ceale, Marildes Marinho, e as editoras pedagógicas do *Letra A*, Isabel Cristina Frade e Zélia Versiani. (ANA FLÁVIA DE OLIVEIRA E JULIANA AFONSO)



● **Qual o lugar ocupado pela leitura literária no currículo escolar francês ao longo dos tempos?**

Para compreender isso, é preciso retomar um pouco da história. Os estudos clássicos eram centrados num programa de conhecimentos comuns em literatura, e isso formava o centro do que deveria estar na base da formação humanista dos alunos. Pensava-se, como em muitos países, que a literatura trazia, ao mesmo tempo, coisas que eram intelectualmente boas, que eram belas e que eram formadoras. E formadoras, ao mesmo tempo, no plano moral e no plano de modelo de língua. A língua da literatura devia ser admirável e podia ser imitada. Dessa forma, a origem da presença da literatura é essa ideia, muito antiga, de que o belo, o bem e o verdadeiro deveriam andar juntos.

● **Como a literatura é trabalhada nas instituições de ensino francesas atualmente?**

É preciso distinguir vários níveis. Na escola [a palavra escola, na França, se refere ao primeiro segmento do ensino fundamental] há uma presença bastante grande da literatura em exercícios, imitação de textos, enfim, todas essas coisas que vocês conhecem, e leituras. Há recomendações oficiais, listas oficiais de um certo número de obras. O segundo nível é o *collège* [o *collège*, na França, equivale ao segundo segmento do ensino fundamental], onde não apenas livros de literatura são recomendados, mas também elementos do que nós chamamos de instruções oficiais, e que, na verdade, são elementos programáticos, com certo número de obrigações ou de sugestões sobre algumas formas literárias e, até mesmo, sobre a consideração de elementos da história literária. Então, nesse caso, estamos diante de um sistema muito mais definido, muito mais regulamentado, muito mais regulado.

O terceiro nível equivale ao sistema do ensino médio, que, no essencial, abrange duas turmas: a de segunda e a de primeira [são os dois primeiros anos do ensino médio, na França]. São alunos de dezesseis, dezessete anos, mais ou menos, e também há aí uma presença importante da literatura. Praticamente não se trabalha mais a língua francesa, mas essencialmente a literatura por certo número de entradas temáticas e sempre com a mesma ideia: a de que há algumas obras que não nos é permitido ignorar. Então, isso nos remete à seguinte questão: o que vamos considerar como a bagagem cultural necessária para compreender o mundo, tornar-se um cidadão etc.? E tornar-se um francês, de certa maneira?

● **E o que vocês consideram como essa bagagem cultural?**

Na imensidão da produção literária, não podemos dizer: "Vocês deveriam ter lido tal ou tal livro". Mas há três filtros importantes. O primeiro se refere a essas instruções oficiais que dão linhas diretas e listas de livros recomendados para o *collège* e a escola. É a intervenção pública. O segundo nível é uma interpretação dessa intervenção pública, que se dá pelos manuais escolares, ou seja, as ferramentas que os professores vão utilizar, mais ou menos sistematicamente, já que eles não usam apenas o manual, mas também alguns livros que eles pedem aos alunos para comprar. E o terceiro filtro é o professor. Como professores, sabemos que temos tendência a ensinar aquilo de que gostamos, aquilo que conhecemos, ou que acabamos de descobrir.

Então, os três filtros – as instruções oficiais, as ferramentas pedagógicas e o professor – tendem, na realidade, a construir uma espécie de substrato, de base, de fundamento. Acredito que seja muito difícil um aluno fazer sua escolaridade sem ter lido ou visto Rimbaud ou uma peça de Molière na íntegra, por exemplo. Temos uma espécie de tronco comum, de base partilhada e, com variações muito grandes, mas, na verdade, existem

os *best-sellers* da escola, que são aqueles livros recomendados, ao mesmo tempo, pelas instruções oficiais, pelas ferramentas pedagógicas e pelos professores. Isso provoca um efeito, na realidade, de filtro, com uma focalização cada vez maior, e de certa maneira podemos dizer que há, efetivamente, um panteão da literatura escolar na França. É um lugar solene, no qual se reúne certo número de obras ou de autores que se acredita serem importantes para a identidade francesa e, ao mesmo tempo, também para a criação de uma formação humanista.

● **Essa seria a forma ideal de se trabalhar a literatura na escola?**

Penso que o que caracteriza a sociedade atual é que os públicos escolares são extremamente heterogêneos, extremamente variáveis, por razões sociais ou por razões individuais. E o trabalho do professor é, antes de tudo, um trabalho de adaptação a seus alunos e de vontade de fazê-los progredir. Acredito que o perigo seria dizer: "É preciso fazer aquilo que os alunos querem para lhes dar prazer" e outro perigo seria não levar em conta a realidade. Vocês veem, então? Penso que há muitas maneiras de se trabalhar com a literatura e que, de certo modo, o bom professor é aquele que consegue se virar e não baixar o nível de exigência. Acredito que isso é o mais importante: não baixar o nível de exigência.

● **Muitos pesquisadores afirmam que a leitura deve ser feita por prazer e que não é positivo que seja realizada com a finalidade de se produzir um trabalho escolar. Qual sua opinião a respeito?**

Você me coloca uma questão perigosa. Porque a escola não é um lugar de prazer. Se não, não seria a escola. A escola é um lugar de obrigações. Por outro lado, se for um lugar de tortura, é abominável (risos). Não é natural se reunir numa sala de aula, chegar às oito horas, ou às oito e meia; e só sair para o recreio às dez horas. Em resumo, há toda uma série de rotinas escolares que são obrigações, e o prazer é muito mais uma questão privada do que uma questão coletiva. Acredito que deva se prestar um pouco de atenção quando se diz que tudo deve ser prazer. Não. Em relação à leitura, há um esforço. Se estou lendo, não estou fazendo outra coisa: não vou ver meus amigos, não vou ao cinema, não vou praticar um esporte. Há uma ideologia do "tudo é prazer" que é perigosa. E há uma ideologia do "tudo é esforço", uma ideologia de repressão da criança ou da limitação da criança, que é ainda mais perigosa. Acredito que se deva tentar ficar entre os dois abismos, e andar na linha divisória.

● **Existe um texto da Anne-Marie Chartier no qual ela diz justamente que há prazeres que demandam esforço.**

Sim, eu estou completamente de acordo. Vejam uma área completamente diferente: o esporte. Todo mundo admite que, para tornar-se um esportista, é preciso fazer exercícios, que é difícil, que há um lado ingrato nessas aprendizagens. Não se pode ter sucesso imediatamente, há toda uma série de exercícios. E frequentemente, aliás, exercícios fragmentados. Quer dizer que, para poder realizar uma tarefa complexa, frequentemente ela se divide em exercícios. Tomem a música, por exemplo; não se pode imediatamente tocar uma sonata, vai se fazer solfejos, exercícios etc. E aí, a questão que se coloca é: qual o equilíbrio entre as pedagogias de ontem, que se apoiavam muito amplamente na repetição de exercícios cuja finalidade não se via nunca e uma outra concepção em que se quer sempre que tudo seja realizado, que tudo seja prazer, em resumo, que tudo seja ausência de obrigação? Então, eu acho que é preciso encontrar um equilíbrio.



● **Há, no Brasil, uma discussão sobre o momento certo para se ler certas obras. Em sua opinião, há uma distinção entre literatura para crianças, para os jovens e para os adultos?**

Havia uma série de histórias, chamada *As aventuras de Tintin* [histórias em quadrinhos criadas pelo autor Belga Hergé, em 1929], que era voltada para pessoas de 7 a 77 anos. Mas é muito difícil para um autor, salvo se ele entra na categoria de *best-seller*, visar, ao mesmo tempo, crianças e adultos. Mesmo que seja apenas por questões de moral ou pela forma como abordar a sexualidade. Então, há uma focalização. Visa-se um público, mais do que outro. Mas é certo que há exemplos de obras que não visavam o público infantil e que o tocaram, da mesma forma que temos grandes exemplos de obras que visavam um público infantil e que se tornaram universais. Alexandre Dumas não visava, de forma alguma, a juventude quando escreveu *Os três mosqueteiros* ou *O Conde de Monte Cristo*. Ele visava o público que lia jornais, ou seja, os adultos.

Para que uma obra possa ter universalidade, é preciso que ela responda a grandes questões que nos preocupam, como a solidão, a morte, a amizade, o prazer. Porém, acredito que a infância constitui um público particular que deve ser tratado de maneira particular, e, principalmente, que deve ser poupado. As crianças têm o direito de não saber tudo, ou, pelo menos, não com a mesma cruzeza que os adultos. Penso que a infância deve ser respeitada e, de certa forma, protegida. Sem brutalidade demais.

● **Como é a relação das crianças francesas com a literatura?**

Há um costume afetivo, podemos dizer, da leitura do adulto para a criança, que desempenha um papel extremamente importante, na França. A edição para a juventude [na França, usa-se mais a expressão "literatura para a juventude" do que "literatura infantil"] vai bem. No plano da ficção, é um dos setores que está melhor, que não entrou de maneira nenhuma em crise. A edição para crianças, na literatura, representa 15% da produção nacional. E por que vai muito bem? Porque principalmente os pais, e mais frequentemente as mães, leem para as crianças. O que quer dizer que os pais são os prescritores para as crianças pequenas. Há uma prescrição adulta, quer dizer, quando há presentes a dar, os adultos, principalmente os das camadas médias, pensam que é melhor presentear com um livro do que com um videogame.

● **Então, a prática da leitura literária é algo presente na sociedade francesa como um todo, ou seja, não se restringe ao ambiente escolar?**

Certamente há uma ligação entre escolarização e leitura. O lugar onde mais se lê é a escola. Mas percebe-se que, em certas etapas da vida, há um recuo da leitura. Uma etapa bem conhecida é a entrada no mundo do trabalho. Quando se entra no mundo do trabalho, há uma queda da leitura, simplesmente porque se fazem outras coisas. Atualmente, na França, percebe-se que as pessoas de minha geração, os aposentados jovens, são os que mais leem maciçamente. Há mais leitores entre as pessoas que têm entre 50 e 70 anos do que entre os que têm 20, 30. E isso é algo importante a ser observado porque quer dizer que a relação com a leitura não é forçosamente confundida com a relação com o livro e que os leitores dos livros estão – não só na França, mas acredito que em outros lugares também – menos presentes na sociedade. Apesar de todos os esforços das políticas públicas em matéria de leitura, os jovens leem menos, pelo menos textos impressos em papel, que antes. Por outro lado, há um crescimento formidável da leitura na tela.

“Não estamos mais numa área de exclusividade. O livro impresso ainda tem belos dias diante de si, mas ele não tem esses belos dias sozinho.”

“Vivemos num mundo de imagens, mas quando é que nós ensinamos, de maneira coletiva, a nossos alunos, a se situar em relação à imagem?”

● **Mas isso não significa a morte do livro impresso, não é mesmo?**

Certamente que não. O livro é uma ferramenta muito bem feita. Além do mais, o conforto da leitura impressa é muito superior ao da tela de um computador, ou de um telefone. Então, não se trata da morte do impresso. O que há é que vamos em direção ao fim do "tudo livro". O livro impresso tem sido o vetor hegemônico, e muitas vezes único, da difusão da informação e do conhecimento. Em seguida vem o rádio, depois a televisão. Agora, não estamos mais numa área de exclusividade. É tudo. Mas não acredito que isso seja dramático. O livro impresso ainda tem belos dias diante de si, mas ele não tem esses belos dias sozinho.

● **Em sua opinião, quais as lacunas existentes no ensino da literatura nas escolas?**

Algo que eu lamento muito é que não fazemos mais ensino pela imagem. O cinema, por exemplo, é um elemento que, em minha opinião, deveria estar no coração de nossas aprendizagens, nem que fosse apenas para ensinar o espírito crítico diante das imagens. Vivemos num mundo de imagens, mas quando é que nós ensinamos, de maneira coletiva, a nossos alunos, a se situar em relação à imagem? Penso que uma parte do espírito crítico e do sentido da apreciação dado aos alunos passa pela imagem e nós não o fazemos bem. E quando digo "nós", não é a França, é o mundo. Não é possível passar tanto diante das imagens e não ter nenhum meio de tomar distância, de saber que há uma gramática da imagem, uma retórica e que se pode persuadir as pessoas, para coisas boas e para coisas ruins, por meio de imagens.

Minha convicção é que nós devemos estender a noção de literatura e ampliar a noção de texto. Estou profundamente convencido disso. Eu me ocupo hoje, principalmente, da universidade e fico impressionado ao ver que há uma dificuldade em fazer convergir os estudos universitários. Vou dar um exemplo: quando se tem uma faculdade ou um departamento de letras, ele tem dificuldades em se fundir, por exemplo, a uma faculdade ou um departamento de cinema ou de teatro. Todos querem manter seu campo privado, sua área fechada e se tem muita dificuldade em abri-lo.

● **As adaptações são boas para a literatura?**

Praticamente toda a literatura clássica é uma vasta adaptação das literaturas da antiguidade. Quase todo o repertório do teatro trágico francês do século XVII é a adaptação de histórias tomadas da antiguidade, seja sob a forma de mito, seja sob a forma de história, como a história romana etc. Temos, ainda, as adaptações em que há uma mudança de mídia, como no cinema, em que há casos interessantes. Tome-se, por exemplo, um filme que é muito conhecido: *Slumdog millionaire* [no Brasil, o filme se chamou *Quem quer ser um milionário?*]. Trata-se de uma crítica a um jogo de televisão mundial. Pois era inicialmente um livro. Quer dizer que você tem um livro, o livro se torna filme e, uma vez que se tornou filme, ele pode alcançar um sucesso mundial. Isso vai acarretar traduções, que vão ter como consequência, novamente, o livro. Vocês estão vendo? Há uma conexão entre o livro, o filme, o livro e até mesmo adaptações, roteiros para novelas etc. O número de histórias que podemos contar não é infinito. Então, abarcam-se sempre histórias precedentes, elas são transformadas. A escrita, de qualquer forma, é adaptação.



LIVRO NA RODA

Almanaque Ruth Rocha – Ruth Rocha. Editora Ática, 2004. A publicação é estruturada como um almanaque de farmácia: divide-se em capítulos que marcam os meses do ano e apresenta informações sobre o sistema solar e o zodíaco. A obra também traz histórias e poemas criados pela autora, textos curtos com relatos históricos, experiências científicas, dicas, brincadeiras, jogos, piadas, provérbios e informações folclóricas. Cada capítulo mostra o trabalho de um ilustrador diferente, o que confere a cada mês um estilo próprio. *O Almanaque Ruth Rocha* é direcionado a leitores de todas as idades.

Comunicação, discurso e semiótica: Dos almanaques a... – Vera Casa Nova. Editora Veredas & Cenários, 2010. O livro é uma edição revisada e ampliada da tese de doutorado da autora, *Lições de almanaque*, lançada em 1996 pela Editora UFMG. A análise do discurso que a pesquisadora aprimora e desenvolve na tese leva em consideração os dispositivos ideológicos e pedagógicos presentes em alguns dos almanaques de farmácia que circulavam no Brasil entre as décadas de 1920 e 1950. A investigação revela, dentre outros dados, as representações acerca do perfil do homem e da mulher que circulavam na época. Na orelha do livro, o doutor em semiótica, Júlio Pinto, escreve: "Este livro de Vera Casa Nova traz de novo ao palco algo que faz parte da formação da cultura em que nascemos e que, por isso, nos constitui. Daí a sensação de navegar em águas conhecidas para sermos surpreendidos, aqui e ali, com reveladores petiscos conceituais".

Almanaque Brasil – Org. Andreato Comunicação e Cultura. Publicação mensal que trata, principalmente, de temas relacionados à cultura e à memória brasileiras. Além de circular por assinatura, é distribuído gratuitamente nos voos nacionais e internacionais da TAM. O *Almanaque Brasil* está disponibilizado também, de forma integral, no site: www.almanaquebrasil.com.br.

Almanaque Renascim Sadol – Laboratório Catarinense S. A. É o mais antigo almanaque brasileiro e um dos únicos que ainda guardam características típicas do gênero. A publicação é distribuída pelo Laboratório Catarinense e está disponível, de forma gratuita, em algumas farmácias do Brasil. É possível solicitar pedidos de entrega domiciliar de exemplares de edições antigas e atuais do *Almanaque Renascim Sadol* pelo telefone: 0800 47 4222. As publicações são enviadas, gratuitamente, pelo correio.

EM DESTAQUE

www.mst.org.br – No site oficial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), estão disponíveis diversas publicações, artigos, documentos, entrevistas, além de informações sobre a cultura, biografia e luta dos camponeses. A página conta, também, com uma biblioteca de materiais e bandeiras do movimento.

www.videonasaldeias.org.br – O Vídeo nas Aldeias é um projeto de produção audiovisual indígena brasileiro, que tem como objetivo apoiar as lutas dos povos indígenas e fortalecer suas identidades. No site do projeto encontram-se a coleção de vídeos, artigos, notícias, oficinas, dentre outros materiais produzidos pelos cineastas indígenas.

www.cedefes.org.br – O Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva é uma organização não-governamental que visa divulgar informações de interesse do povo e dos movimentos sociais, principalmente nos eixos: educação, política e direitos humanos. O site do Cedefes apresenta artigos, notícias, projetos e biblioteca com materiais relacionados à luta dos povos camponeses, quilombolas e indígenas.

http://www.letras.ufmg.br/bay – O site Universidade Indígena (Bay) é um espaço criado e destinado aos universitários indígenas, mantido pelo projeto *Literaterras: Escrita, Leitura, Traduções*, da Faculdade de Letras da UFMG. O grupo realiza pesquisas transdisciplinares de apoio a programas voltados para a população indígena, fomentando produções ligadas à experiência literária e à pluralidade das relações interculturais. No site podem ser encontradas notícias, eventos, informações sobre as etnias integradas ao projeto e o catálogo de suas publicações. As produções também podem ser consultadas na sala do *Literaterras*, em horário combinado previamente pelo telefone: (31) 3409 5538.

ENTREVISTA

Representações e imagens da leitura – Emmanuel Fraisse, Jean-Claude Pompougnac e Martine Poulain. Editora Ática, 1997. A obra reúne os trabalhos de três pesquisadores franceses. Dividido em três capítulos – um para cada trabalho – o livro mostra como a atividade da leitura aparece representada em relatos autobiográficos, fotografias, pinturas, cartazes e textos de crítica literária entre 1880 e 1980, na França. As investigações dos pesquisadores revelam, entre outros aspectos, as condições gerais do aprendizado da leitura, as etapas do acesso ao saber ler e da constituição de sujeitos leitores, a presença e o papel da leitura em múltiplos contextos do cotidiano. As reflexões presentes no livro mostram como as representações da leitura estão inscritas nas práticas sociais e culturais.

O TEMA É

Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – Maria da Graça Costa Val e Gladys Rocha (Orgs.). Editora Autêntica, 2008. O livro traz nove trabalhos que refletem acerca do processo de apropriação de habilidades textuais e discursivas pelo aprendiz no ensino fundamental, especialmente nos primeiros anos de escolarização. Todos os artigos partem do pressuposto de que o aluno é um sujeito em constituição que elabora seu conhecimento de diferentes gêneros a partir da interação com os diversos textos disponíveis no mundo. A temática da revisão textual é explorada, em particular, no trabalho de Gladys Rocha intitulado *O papel da revisão textual no processo de apropriação das habilidades textuais pelas crianças*.

AULA EXTRA

www.musica.ufmg.br/cursos.html - Site da Escola de Música da UFMG, que lista os cursos oferecidos pelo centro de extensão da instituição. O CENEX/Música oferece atividades como percepção e apreciação musical para as comunidades interna e externa à UFMG, inclusive para bebês, a partir dos seis meses de idade.

Educação musical escolar: análise do ensino de música nas escolas municipais de Belo Horizonte – Gislene Marino, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005 - Dissertação de mestrado da professora Gislene Marino, que discute a educação musical nas escolas municipais de Belo Horizonte. Disponível na Biblioteca da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG.

Um professor alfabetizador

História de professor do Mato Grosso é exemplo de paixão, criatividade e empenho no trabalho

(ANA CRISTINA RABELO E ANA FLÁVIA DE OLIVEIRA)

Quando começou o magistério, aos 19 anos de idade, Claudionor Alves Viana, de Jaciara (MT), não pensava em ser professor. "Eu fiz o magistério porque na cidade onde eu morava só havia cursos que não eram do meu interesse, como administração." Graças a seu desempenho, antes mesmo de concluir o magistério, foi convidado a assumir uma turma de alfabetização. "Eu tinha pouca experiência. Trabalhava com a turma basicamente o que eu estava aprendendo no magistério", lembra.

Pouco depois, Claudionor ingressou efetivamente na rede estadual de ensino do Mato Grosso, onde permaneceu por quatro anos, quando se mudou para Cuiabá para atuar na rede municipal da capital. Durante esse período, tanto nas escolas estaduais quanto nas municipais, o professor assumiu algumas turmas de alfabetização. Depois de concluir o magistério, ele começou a trabalhar com alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental, além das turmas para as quais já lecionava.

Com o passar do tempo e o consequente envolvimento com a prática, Claudionor foi se apaixonando cada dia mais pelo magistério e percebeu que tinha encontrado sua profissão: professor. Segundo ele, o trabalho com alfabetização foi um passo muito importante e prazeroso em sua carreira. "Trabalhar com a alfabetização me fazia e ainda me faz sentir o mundo das crianças, compreender suas fantasias, seus gostos e seus anseios, principalmente quando querem descobrir o processo de aquisição e construção da escrita", diz.

Mesmo já trabalhando em escolas, o professor deu continuidade a sua formação acadêmica. Em 1990, concluiu a licenciatura em história e em 1998 fez um curso de especialização em metodologia e didática do ensino superior, pela Universidade de Cuiabá. Atualmente, cursa mestrado em educação, que começou em 2009, na Universidade Federal de Mato Grosso. No curso ele desenvolve uma linha de pesquisa sobre culturas escolares e linguagem, pela qual se diz apaixonado.

Criatividade para fugir da mesmice

Claudionor lembra que a principal dificuldade que enfrentava no início de sua carreira era fazer planejamento de suas aulas. Para resolver o problema, pediu ajuda a professores mais experientes. Uma das pessoas que mais o ajudou foi a professora Galdina Maria, colega de trabalho na Escola Estadual Irmã Miguelina Corso. "Ela me auxiliou muito no início da minha carreira. Nós nos reuníamos sempre nos finais de semana para fazer o planejamento da semana seguinte", conta.

Segundo o professor, a alfabetização é vista como a etapa mais difícil no processo de educação e, por isso, muitas pessoas, principalmente os homens, acham que não têm perfil para essa função. "Mas eu nunca senti nenhum tipo de dificuldade por ser um homem trabalhando numa área em que, normalmente, vemos mais mulheres atuando", garante.

Desde que começou a lecionar, Claudionor procurava incrementar e dinamizar suas aulas com atividades diferenciadas, sempre tentando implementar metodologias inovadoras nas suas turmas. "Eu possuía algumas habilidades artísticas, como o desenho, por exemplo. Gostava de produzir cartazes mais elaborados e de estimular as crianças a fazerem o mesmo."

Segundo o professor, essas atividades aumentam o interesse dos alunos em relação aos conteúdos ministrados. "Se o professor desenvolve sempre as mesmas atividades, isso pode tornar o ensino enfadonho, principalmente para as crianças. Quando você produz atividades diferenciadas, há um interesse maior em realizá-las", defende. Além disso, o desenvolvimento de atividades diferenciadas promove uma maior interação entre os alunos. "Trabalho muito de forma coletiva com as crianças, valorizo muito a interação, pois acredito que isso faz com que cada aluno contribua para o crescimento do outro, além do seu próprio crescimento."



O professor Claudionor Viana diz se sentir à vontade trabalhando em uma área onde as mulheres predominam

Aprendendo sempre mais

"Sou um professor que sempre busca melhorias para a minha qualidade profissional. Sempre que há oportunidades, me proponho a fazer". Para Claudionor, é fundamental que os professores estejam sempre complementando sua formação, atualizando as práticas docentes. Ele lembra que já participou de vários cursos, seminários nas áreas de alfabetização, letramento e formação continuada de professores, o que lhe garantiu mais experiência.

Segundo o alfabetizador, os cursos mostram aos docentes a relação entre teoria e prática, permitindo que os conteúdos apresentados sejam aplicados em sala de aula, por meio do desenvolvimento de atividades diferenciadas. "A teoria fornece eixos de trabalho. De acordo com aquilo que aprendo, procuro desenvolver atividades que se encaixem nesses eixos", diz.

Claudionor revela que, antes de iniciar seu mestrado, já havia tentado ingressar no curso há alguns anos, porém sem sucesso. Com isso, veio o desânimo de disputar novamente a vaga. "Mas à medida que fui estudando e aperfeiçoando a minha prática, vi o quanto era importante aprender mais. Não podemos ficar parados", afirma. Agora, o professor pretende concluir o seu mestrado e, depois, seguir com o doutorado.

