

letra

o jornal do alfabetizador



BELO HORIZONTE, JANEIRO/JUNHO DE 2018
ANO 14, Nº 50

EDIÇÃO ESPECIAL: LETRAMENTOS
EM CONTEXTOS INTERNACIONAIS

IMIGRANTES

Demandas resultantes do aumento do número de estudantes imigrantes em escolas públicas brasileiras **p. 8**

EM DESTAQUE

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM TERRAS ESTRANGEIRAS

Como a alfabetização e o letramento são trabalhados em outros países **p. 10**

PAPEL DO PROFESSOR

Olhares de diferentes países sobre a profissão docente **p. 16**

ENTREVISTAS

DAVID BLOOME

Sistema educacional, formação de professores, leitura e escrita nos Estados Unidos **p. 20**

ARACY ALVES MARTINS

Aspectos do ensino brasileiro e de países africanos falantes da língua portuguesa sob o viés da discussão racial **p. 24**



E MAIS+

*Literatura Cabo Verdiana / Trajetória de um educador angolano /
Homenagem ao professor e pesquisador Brian Street*

LETRAMENTOS PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS



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

No século XIX era comum, nos jornais brasileiros que tratavam de educação, uma seção que dava notícias sobre como funcionavam os sistemas públicos de outros países. Também era comum o trânsito de alguns educadores brasileiros para outros países ou a vinda de grandes educadores para cá como, por exemplo, a de Helena Antipoff. Esse trânsito não necessariamente significava uma experiência colonizadora, já que as propostas eram criticadas e repensadas tomando as especificidades da educação brasileira. Por outro lado, a apropriação do que acontece fora do País pode ser unilateral se o resultado for o de apenas adotar determinados procedimentos metodológicos e mecanismos de controle do processo educacional, especialmente no contexto contemporâneo de avaliações sistêmicas que determinam práticas escolares que anulam ou minimizam uma interpretação crítica das realidades locais.

Embora haja grande diferenciação entre países, é possível verificar, desde a implementação da escola pública dita 'de massa', problemas comuns que unem as ações em torno da escola, como a sua universalização, a discussão sobre o que é educação pública, as finalidades de formar os cidadãos e sujeitos para uma vida mais plena, a qualidade da formação de professores, a relação da escola com a sociedade, o domínio da escrita, da matemática e de outros conhecimentos que fazem parte do repertório de outras gerações... Em várias matérias deste número do Letra A, vamos encontrar um debate sobre essas questões que continuam fundantes para pensar a educação nesse horizonte de fronteiras mais alargadas. Tendo em vista esses pontos comuns, há outras várias questões que ressoam e têm que continuar repercutindo em nossa ação política e pedagógica, dentre elas: para qual sociedade, para qual cultura, para quais sujeitos, que conhecimentos, em quais línguas, as ações com a leitura e com a escrita favorecem qual alfabetização?

Como acena David Bloome, na sua entrevista, não há formação inicial de professores que dê conta de antecipar o que ocorre no encontro singular entre sujeitos em uma situação de interação escolar ou educacional. Se essa interação ocorre ao lado de uma política educacional que não segrega, que realmente considera os saberes dos que chegam à escola e lhes possibilita ampliar os horizontes, que garanta, de fato, o direito pleno à educação, o professor terá mais condições de vivenciar práticas sociais de letramento que reflitam a pluralidade de usos e funções atribuídos à escrita. Vários exemplos dados nas reportagens, nas entrevistas e demais seções mostram que quando a sociedade promove uma educação plena, há também um professor valorizado, bem formado e com autonomia para dar respostas ao inusitado; que projeta certas intencionalidades; que indaga sobre seu papel como educador e que não se curva a horizontes homogeneizantes.

Em diversos países e continentes, com variados projetos educacionais, é a condição inevitável da diversidade que traz os maiores desafios e maiores tensões. A migração, as diferenças culturais e, sobretudo, as econômicas, que continuam gritantes no mundo contemporâneo e que reforçam os sentidos e finalidades da educação. Dentre várias pautas do nosso tempo, destacamos a luta pela inclusão econômica e cultural e a luta pela afirmação das diversas identidades pelas línguas faladas e escritas.

Ver esses 'outros' que circulam e que nos fazem circular pelo mundo afora, presentes no Letra A Internacional, reforça, sob a inspiração do Prof. Brian Street, o lado político de ser "radicalmente relativista" ao pensar a educação e o letramento. Se ser radicalmente relativista é divulgar as ações educacionais desses 'outros' e desvendar as relações de poder que geram as diferenças, esperamos que esse número cumpra também esse papel de ampliar as nossas fronteiras e entender as condições sócio-históricas que fazem da ação de ler e de escrever ações que nos situam no mundo.

EXPEDIENTE

Reitora da UFMG: Sandra Goulart Almeida | Vice-reitor da UFMG: Alessandro Fernandes Moreira | Pró-reitora de Extensão: Cláudia Mayorga | Pró-reitor adjunto de Extensão: Paulo Sérgio Lopes | Diretora da FaE: Daisy Cunha | Vice-diretor da FaE: Wagner Auarek | Diretora do Ceale: Valéria Barbosa de Resende | Vice-diretora do Ceale: Sara Mourão Monteiro | Editores Pedagógicos: Gilcinei Carvalho, Isabel Cristina Frade | Editora de Jornalismo: Natália Vieira (20985/MG) | Projeto gráfico: Daniella Salles | Diagramação: Clara Tannure e Thomaz Souza | Reportagem: J. Pedro de Carvalho, Luiza Rocha, Natália Vieira, Vicente Cardoso Júnior | Revisão: Lúcia Helena Junqueira | Colaboração: Ana Paula Pesersoli Pereira, Anna Carolina de Paiva, Maurilane de Souza Biccias, Silvestre Filipe Gomes, Gilcinei Carvalho

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

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

“As práticas educacionais de países africanos podem contribuir para avançarmos em discussões sobre a nossa educação?”

Míria Gomes de Oliveira, professora da Faculdade de Educação da UFMG

Ivan Espinheira Filho, doutorando em Linguagem e Educação pela UFMG

As contribuições das práticas educativas africanas podem nos ajudar em nossas práticas na medida em que questionam a matriz colonial-ocidental essencialista, binária e autoritária. É importante reconhecer que diferentes culturas africanas constituem a diversidade da cultura brasileira e sempre estiveram presentes em nossas escolas, ainda que invisibilizadas por práticas eurocêntricas. A práxis da cosmovisão africana é resultado de uma dinâmica civilizatória que elaborou historicamente os princípios da diversidade, integração e ancestralidade. Fruto da cultura negro-africana, tais princípios estabelecem a lógica própria das africanidades no âmbito dos processos de produção e transmissão de conhecimentos, recriando as noções fundamentais da palavra, tempo, universo, pessoa e socialização. O sujeito só existe em interlocução com o universo e é isso que o faz um ser único. Ele passa a ser a síntese dos elementos que compõem o universo que só existe porque ele os significa: a palavra funciona como a ponte, que tudo constrói ou destrói; o tempo é o tempo agora e é também o tempo dos antepassados; e o universo conjuga e garante a interação de todos os seres, sejam eles animais, vegetais ou minerais. Em um país majoritariamente negro, essa cosmovisão afirma as identidades e saberes do povo negro na estrutura socioeconômica e cultural do Brasil, dando a ver e a refletir sobre os racismos institucionais que constituem nosso sistema educacional.

Maurilane de Souza Biccas, professora da Faculdade de Educação da USP

Em 2001, teve início o Projeto de Cooperação Técnica entre a Alfabetização Solidária e São Tomé e Príncipe, em parceria com a Agência Brasileira de Cooperação (ABC), órgão do Ministério das Relações Exteriores. Esta cooperação técnica foi estruturada em cinco fases. A IV fase foi de consolidação da Educação de Jovens Adultos (EJA) e a V fase teve como eixo estruturador a capacitação de formadores locais (coordenação geral, setorial, distrital e os alfabetizadores). O acordo com o governo brasileiro era que, até o final da última fase, o setor de Educação de Jovens e Adultos, que figurava fora do sistema educacional, pudesse ser incorporado como uma política pública, uma modalidade educacional, o que de fato ocorreu após 2012.

O Projeto de Cooperação Técnica Alfasol-STP foi considerado referência no âmbito da Cooperação Sul-Sul, modalidade realizada entre países em desenvolvimento. No início desta cooperação, a taxa de analfabetismo do país girava em torno de 80% da população com mais de 15 anos. Atualmente, esta taxa está em torno de 22%.

A experiência profissional em São Tomé e Príncipe trouxe várias indagações que são minhas e também de muitos brasileiros, gestores, educadores que atuam em políticas educacionais de jovens e adultos: por que vários países africanos com índices altíssimos de analfabetismo, principalmente os de língua portuguesa, têm buscado o Brasil para ajudá-los, por meio de parcerias governamentais e não governamentais, para diminuir o número de analfabetos? Faço esta indagação porque não conseguimos resolver a questão do analfabetismo no Brasil, não fizemos a nossa lição de casa e, em pleno século 21, 2018, temos ainda mais de 11 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever. Avalio que temos sido chamados porque tivemos Paulo Freire, que lutou pela superação da opressão e contra as desigualdades sociais, a partir de uma metodologia que visava à consciência crítica por meio da consciência histórica. Este educador produziu, do ponto de vista teórico e metodológico, uma pedagogia para alfabetizar jovens e adultos, investindo em práticas que tornassem as pessoas autônomas, compreendendo que todos somos sujeitos históricos e que temos cultura.

Uma importante aprendizagem que obtive a partir do trabalho realizado em São Tomé e Príncipe, país com recursos infinitamente menores do que os do Brasil, é que, quando se tem uma prioridade, é possível obter sucesso. Eles perceberam que Campanhas de Alfabetização não resolveriam os problemas de analfabetismo do país, e que a melhor estratégia era trazer a Educação de Jovens e Adultos para dentro do sistema educacional. Quando voltamos para a realidade do Brasil, um país continental, para apontar apenas um aspecto, que por si só traz uma infinidade de dificuldades para diminuir o analfabetismo no país, continuamos realizando Campanhas de Alfabetização, principalmente as empreendidas pelo governo federal, ao invés de ampliarmos o acesso, a permanência dos educandos e a qualidade na Educação de Jovens e Adultos.

PALAVRAS DE UMA DOUTORANDA EM PARIS: A EXPERIÊNCIA E AS POSSIBILIDADES DO DOUTORADO SANDUÍCHE

Por Ana Paula Pedersoli Pereira*

Palavras! Tenho muitas, guardadas em meu pequeno caderno - diário de uma doutoranda em Paris. Mas, por hora, seleciono apenas algumas, para escrever sobre a experiência do Doutorado Sanduíche, durante seis meses, em Paris e as possibilidades de amadurecimento dos meus projetos, de doutorado e de vida.

A experiência do Doutorado Sanduíche me proporcionou vivências significativas que permitiram novas problematizações acerca do meu objeto de pesquisa de doutorado - Folhinhas de Algibeira do século XIX. Com pesquisas em arquivos, bibliotecas, em especial na Bibliothèque Nationale de France, centros de documentação em Paris, especificamente na Bibliothèque de l'archidiocèse de Paris, e em Roma, na Itália, nos arquivos da Biblioteca do Vaticano - Archivio Storico di Propaganda Fide, foi possível a comparação de impressos de tipo parecido, publicados no Brasil, na França e em outros países, viabilizando uma melhor compreensão das especificidades desse tipo de material.

A interlocução com os orientadores Jean-Yves Mollier, Anaïs Fléchet, com outros pesquisadores como Anne-Marie Chartier e Jean-François Botrel, e o acompanhamento de seminários e disciplinas ofertados na Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yveline sobre historiografia e estudos da história cultural; na Université Paris 1 – Panthéon-Sorbonne, sobre literatura e música e suas relações de transferências culturais, recepções e apropriações; na École des Hautes Études em Sciences Sociales (Paris), sobre os estudos das religiões; e, por fim, reuniões de grupos de pesquisa que problematizavam sobre jornais franceses e as relações entre editores franceses e brasileiros, possibilitaram o diálogo com outros pesquisadores que desenvolvem estudos cujas temáticas se relacionam com a História

da Leitura, a História do Livro e da edição. Foi possível refletir sobre as ligações entre produção e apropriação de impressos considerados populares e religiosos, e as representações da ideia de “literatura popular”, permitindo, assim, o aprofundamento das reflexões e problematizações sobre a produção, circulação e recepção de impressos ditos populares no Brasil e na França. Esses encontros acadêmicos também viabilizaram o investimento em novos estudos bibliográficos sobre a temática da minha pesquisa.

Nesse sentido, o contexto cultural, a interlocução com os professores, a organização dos espaços acadêmicos e a internacionalização nesses espaços possibilitaram minha circulação em diferentes instituições de ensino superior, a participação em atividades acadêmicas diversas e o constante diálogo com estudantes e pesquisadores de outras nacionalidades. A experiência como estudante de doutorado no exterior viabilizou trocas e aprendizados significativos de saberes acadêmicos e culturais, e consolidou a minha autonomia enquanto pesquisadora, especialmente no desenvolvimento da capacidade peculiar de ‘garimpar’ oportunidades e aproveitar as possibilidades que essa experiência permitia. Para além disso, destaco ainda os desafios e os aprendizados de vivenciar toda essa experiência num contexto de comunicação em língua francesa, o que me fez refletir sobre a relação dialógica entre a fluência na língua oficial do país e a participação efetiva em certos espaços sociais, como o acadêmico.

Enfim, o Doutorado Sanduíche aprofundou, também, as reflexões teóricas e metodológicas que possibilitaram ampliar e verticalizar minha formação enquanto pesquisadora no campo da Linguagem e Ed-



uação numa perspectiva histórica, particularmente, da História da Leitura. Reforço ainda que o “encontro diário com o outro”, seja nos espaços acadêmicos, religiosos, familiares ou no simples caminhar pelas calçadas, proporcionou momentos de trocas, aprendizados, amizades, novos desafios e outras

tantas possibilidades em meus projetos, de doutorado e de vida, que persistem no diálogo constante.

*Pedagoga, professora da Rede Municipal de Belo Horizonte e doutoranda do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG, sob a orientação da Profa. Dra. Isabel Frade.

MINHA EXPERIÊNCIA EM PORTUGAL

Por Anna Carolina de Paiva*

Fiz intercâmbio na Universidade do Algarve, que fica na cidade de Faro, sul de Portugal, durante o segundo semestre de 2017. Fazer intercâmbio foi uma oportunidade de abrir os olhos para um novo mundo que, muitas vezes, é tão distante que se torna impossível aos nossos olhos. É trazer para a realidade a vivência nas requisitadas terras europeias, entendendo as potencialidades e desafios do nosso país.

Sem dúvida, a dinâmica acadêmica em Portugal é muito diferente da vivida no Brasil. Os estudantes, de forma geral, são estudantes mais jovens e pouquíssimas pessoas trabalham. O curso de Pedagogia brasileiro é equivalente a três cursos diferentes em Portugal: Ciências da Educação, Educação Básica e Educação Social. Eu optei por escolher disciplinas do curso de Educação Social.

A disciplina mais interessante que fiz foi Animação Comunitária com a professora Rosanna Barros. A temática visa à transformação social partindo dos conhecimentos da comunidade. O nome do projeto da turma foi “Expressa-te a ti mesmo”, no qual, a turma, nossa comunidade, foi dividida em eixos de saberes como dança, teatro, massagem, ginástica, dentre outros.

Cada aula era lecionada pelos grupos de estudantes de cada eixo, onde esses contribuíram com uma oficina temática. As oficinas tinham duração de cerca de duas horas e toda a comunidade, dentro e fora da universidade, era convidada a participar. No decorrer do semestre, reunimos para revermos o que havia falhado em nossas sessões, para que, assim, conseguíssemos melhorar as posteriores.

Durante o ano de 2016 fui ocupante da Faculdade de Educação por 59 dias. Esse processo foi muito rico e se assemelhava, em grande parte, com a base teórico-prática da disciplina cursada em Portugal. Foi um momento de rever o que aprendi durante a ocupação, agora, com a finalidade educacional, já que na ocupação havia um objetivo de caráter político, apesar de ter sido um processo também educativo.

Essa foi uma dentre as tantas experiências educacionais que tive a oportunidade de vivenciar. Foi tempo de (re)construir, aprender, amadurecer. Sou muito grata à UFMG e à UALG pela oportunidade e espero contribuir com a formação de outras pessoas trazendo minha experiência.

*Estudante do 9º período do curso de Pedagogia da UFMG.

PRÁTICAS EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

Por Maurilane de Souza Biccas*

No período de 2006 a 2012, realizei oito missões de trabalho em São Tomé e Príncipe (STP), na África, pelo Projeto de Cooperação Técnica entre a Alfabetização Solidária e São Tomé e Príncipe, em parceria com a Agência Brasileira de Cooperação (ABC), órgão do Ministério das Relações Exteriores. O objetivo da minha atuação na parceria entre os dois países era construir, junto com a equipe técnica do Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe, um Projeto Político Pedagógico (PPP) voltado para a Educação de Jovens e Adultos. Foram oito viagens, e a primeira merece ser contada em detalhes.

Chegando a São Tomé e Príncipe, ao descer do avião, tive um choque de calor, no que diz respeito à temperatura e ao calor humano. As Ilhas são de uma exuberância enorme e lembram a costa leste brasileira, principalmente a região de Salvador, na Bahia. As pessoas que conheci, logo de início, no hotel, e depois em todas as partes do país, eram sempre muito simpáticas e alegres.

Eu e Ednéia Gonçalves, coordenadora do Projeto Alfamol, marcamos uma reunião com Helena Bonfim, coordenadora da Educação de Adultos de STP com o objetivo de conversar sobre o trabalho e também para obtermos algumas informações sobre os documentos oficiais sobre EJA; a organização e o funcionamento da EJA; dados estatísticos do atendimento realizado no país; o perfil dos alunos, dos professores e coordenadores pedagógicos envolvidos no projeto; a existência de materiais didáticos para esta modalidade.

Esse encontro foi muito interessante e instigante, pois as perguntas eram várias e diversas. No entanto, as respostas eram tímidas e com pouca exatidão. Para minha surpresa, tudo se revelava como uma confirmação sobre a falta de informações sobre o

país, já detectada quando não havíamos ainda lá chegado. Conforme relato da Helena, os documentos existentes eram poucos e estavam dispersos nas casas de algumas pessoas e em algumas repartições do Ministério da Educação. Portanto, iniciei o trabalho sem ter as tais respostas que procurava: percebi que isso seria uma dificuldade, mas ao mesmo tempo um desafio, pois a missão poderia ajudar a desencadear ou mesmo sensibilizar as pessoas sobre a necessidade de se obter e ou produzir informações sobre a história, a educação, a realidade econômica e social que pudesse subsidiar o planejamento das ações prioritárias para produção de uma política pública em educação de jovens e adultos.

O princípio que embasou todo o trabalho desta e das outras missões foi construir com as pessoas o Projeto Político Pedagógico. A ideia inicial era levantar os conhecimentos prévios dos participantes sobre a história da EJA em STP; os fundamentos que norteiam o PPP; os objetivos e a função social do PPP; o papel e a atribuição de todos os envolvidos; a proposta de formação necessária e adequada à execução do Projeto; o perfil dos educandos, educadores e coordenadores pedagógicos; a localização geográfica das salas e a caracterização dos espaços físicos onde funcionam as aulas; as diretrizes curriculares; as concepções de alfabetização e de ensino e aprendizagem.

A metodologia foi inspirada nos princípios de dialogia de Paulo Freire. A proposta era possibilitar que os participantes apresentassem tudo o que sabiam, as experiências de vida e do trabalho que realizam com EJA. Depois, eram motivados a escrever o que haviam falado. Após essa primeira etapa, montávamos coletivamente um painel com todas as respostas produzidas, que posteriormente eram socializadas e

debatidas. Isso foi realizado com todos os aspectos que havíamos pautado no início do processo formativo. Ao final das discussões de cada um desses aspectos, elaborávamos uma síntese.

Após a primeira missão, percebi que o trabalho estava no caminho certo, pois Helena Bonfim, que havia conversado comigo antes do início dos trabalhos, fez a seguinte avaliação: “Fiquei muito preocupada quando fui ao hotel encontrar com a professora brasileira, pois ela perguntava, perguntava e perguntava. Pensei que ela não sabia nada e que a formação não seria boa. Quando os encontros começaram, vi que ela não dava

aula, que ela só fazia perguntas, mandava a gente responder no papel sulfite e depois discutia o que havíamos escrito. Agora vejo nas paredes todos esses cartazes e percebo que ela estava certa e que soube extrair de nós muitas coisas sobre a nossa história, nosso trabalho com os adultos, que não estavam escritos em nenhum documento ou livro”.

*Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

MULTILINGUISMO

Nos últimos trinta anos, a Linguística Aplicada e a Sociolinguística vêm questionando a noção de multilinguismo. Inicialmente, multilíngue seria o sujeito com o domínio pleno de várias línguas, sem a interferência da língua materna. Essa concepção apoia-se no pressuposto essencialista de língua como sistema estruturado, fixo e abstrato. A globalização, o desenvolvimento do pós-modernismo e do pós-estruturalismo ensejam uma nova compreensão de ‘língua’ como recurso semiótico multifacetado, fluido, criado e recriado nas práticas comunicativas das quais os falantes tomam parte.

Assim, multilinguismo não se refere ao uso harmônico e homogêneo de várias línguas e nem o falante funciona como se tivesse vários monolíngues dentro dele. Trata-se de fenômeno complexo, dinâmico, poroso, que envolve múltiplas práticas discursivas, em diferentes modalidades, que o multilíngue mobiliza para construir significados. Nesses usos que faz das línguas, o falante atribui sentidos vários a seus enunciados, constrói e remodela identidades. Sob esse ponto de vista, o multilíngue possui um repertório linguístico do qual seleciona as características mais estratégicas para uma comunicação efetiva em determinado contexto. Essas estratégias podem ser, por exemplo, utilizar empréstimos linguísticos, misturar as línguas ou alternar de uma língua para outra. Em contextos de ensino, multilinguismo assim compreendido permite romper com a ideia de sujeito multilíngue ideal e de língua legítima, correta ou apropriada.

Maria Gorete Neto – Professora da Faculdade de Educação da UFMG e Pesquisadora do CEALE



UMA ESCOLA, VÁRIAS LÍNGUAS

O AUMENTO DO NÚMERO DE ESTUDANTES IMIGRANTES DEMANDA INOVAÇÃO NAS PRÁTICAS DE ENSINO E NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Por Luiza Rocha

Um menino jogando futebol com os colegas na quadra da escola solta um sonoro “ai meu Deus do céu!”. Diante de uma situação complicada, uma garota não vê melhor palavra para o momento do que um bom “vixil!”. Essas expressões idiomáticas são muito comuns e não nos surpreende que crianças brasileiras as utilizem com frequência. Mas quando são proferidas por crianças sírias que moram no Brasil há poucos anos, tornam-se marcas de um aprendizado cultural.

Os dois alunos estudam na Escola Municipal Infante Dom Henrique, escola de São Paulo que até o fim do ano passado tinha um quinto dos estudantes composto por imigrantes. O diretor Cláudio Marques da Silva Neto foi quem presenciou a fala dos alunos e não esconde a satisfação de perceber que as crianças estão se integrando bem à escola e ao país. Segundo ele, a instituição recebe grande contingente de imigrantes todos os anos, contando com sírios, libaneses, angolanos, bolivianos, peruanos, mexicanos, paraguaios e uruguaios.

De acordo com a professora do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) Terezinha Maher, a imigração no Brasil está presente desde os tempos coloniais, mas, nas duas últimas décadas, houve novo crescimento desse movimento, principalmente de pessoas vindas de países da América Latina e Central, refugiados do Oriente Médio e da África. Muitos desses imigrantes são famílias com crianças, que vão para as escolas da rede pública onde nem sempre existem profissionais preparados para atender todas as demandas dos novos estudantes: “Ela (a criança migrante) vai depender muito da compreensão das professoras, que não são treinadas para acomodar essas crianças bilíngues. Elas foram educadas nos seus cursos de formação, pressuponho, pensando que todos os seus alunos seriam falantes da língua portuguesa, pelo menos como língua materna, o que agora (em muitos contextos, como em alguns bairros de São Paulo) não é verdade”, afirma Terezinha.

Segundo a professora, em fluxos anteriores de imigração para o Brasil, os colonos tinham escolas próprias nas comunidades em que habitavam, com ensino bilíngue, em português e na língua nativa dos imigrantes. Porém, depois da Segunda Grande Guerra, o governo de Getúlio Vargas de-

terminou que o uso de outra língua além do português era proibido, o que levou essas escolas à clandestinidade, e os estudantes “eram obrigados a entrar numa escola em que a única língua possível era o português, um desrespeito aos direitos linguísticos dessas crianças”, afirma Terezinha.

Nas regiões de fronteira, a presença do multilinguismo é ainda mais acentuada. Devido à alta mobilidade entre os países e a convivência de pessoas de muitas nacionalidades, o leque de línguas faladas nessas áreas é muito maior. Um grupo conhecido e comum nesses locais é dos chamados “brasiguaios” – filhos de brasileiros que moraram por um tempo no Paraguai e que, ou começaram a educação básica naquele país, ou nunca estudaram, entrando para as escolas brasileiras já em idade mais avançada do que o comum para o nível de alfabetização. Alguns falam somente português; outros, português e espanhol, além dos que falam também o guarani e o jopará – uma hibridização do castelhano e do guarani. A maioria dos estudantes que compõem esse grupo é de situação socioeconômica mais vulnerável, o que, somado à falta de preparo das escolas e às dificuldades de aprendizado e adaptação, aumenta a evasão escolar: “Mesmo o multilinguismo fazendo parte do cotidiano escolar, o que se espera é que todos falem a língua portuguesa e, mais precisamente, que escrevam apenas na sua norma culta. Esse posicionamento revela uma formação que não problematiza a multiplicidade linguística e cultural, nesse contexto”, afirma a professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) Maria Elena Santos, que pesquisa a educação dos brasiguaios na região de Foz do Iguaçu.

A pesquisadora reforça a necessidade de uma mudança no currículo da formação de professores para que esses profissionais sejam preparados para situações em que tenham alunos bilíngues. Ela afirma que é preciso mudar o pensamento do aprendizado da língua, abordando o conceito de letramento além da leitura e da escrita, considerando as multiplicidades linguísticas e culturais do contexto atual das salas de aula: “Pode-se, assim, romper com o posicionamento purista em relação à língua como um sistema homogêneo, estático e externo aos sujeitos de modo que as práticas híbridas de linguagem possam ser compreendidas como próprias dos repertórios linguísticos de sujeitos mul-

tilíngues.” Terezinha Maher afirma que a hibridização das línguas é comum, visto que, para aprender o português, por exemplo, a criança imigrante lançará mão do repertório que já possui na língua materna, e isso não deve ser visto como um erro por professores.

Pelo alto percentual de estudantes imigrantes, a Escola Municipal Infante Dom Henrique hoje é exemplo em acolhimento ao imigrante. O diretor Cláudio Neto, que chegou à escola em 2011, afirma que já sabia sobre a quantidade de alunos estrangeiros, mas, quando percebeu que ainda não havia projetos voltados para discutir a presença desses estudantes na escola, viu a oportunidade de trabalhar nesse sentido. Segundo o diretor, os alunos imigrantes sempre foram muito disciplinados e a maioria, principalmente os mais novos, não apresenta muita dificuldade no aprendizado do português, a ponto de ser necessário um projeto voltado para isso. Porém, ainda existiam problemas com o preconceito e a dificuldade de adaptação.

Com o intuito de promover a melhor integração do aluno estrangeiro, foi criado na instituição o projeto Escola Apropriada. O projeto promove encontros quinzenais entre os estudantes estrangeiros, de modo que, sempre que há a entrada de novos alunos, eles se apresentam e contam um pouco sobre a vida no país de origem. Para o diretor, a cooperação dos colegas brasileiros e o aprendizado coletivo são indispensáveis para a verdadeira integração das crianças estrangeiras. Aprendizado que se estende às casas também, já que, para que os estudantes tenham estrutura para praticar a língua no ambiente familiar, a escola oferece curso de língua portuguesa para os pais, que, normalmente, não falam o português e têm mais dificuldade no entendimento da língua.

INOVAÇÃO E ADAPTAÇÃO AO ENSINAR PORTUGUÊS

Patrícia Contreira, professora da rede estadual do Rio Grande do Sul, teve, no ano passado, pela primeira vez em sua carreira, a experiência de alfabetizar uma aluna estrangeira. Segundo a educadora, o apoio da família – que na época tinha vindo do Uruguai há apenas meses – foi essencial para um bom desempenho da estudante na escola. A professora conta que a aluna com frequência fazia uso do espanhol quando não se lembrava da grafia de uma palavra ou quando era mais simples do que no português: “Por exemplo, se tinha que escrever “cachorro”, muitas vezes ela escrevia a palavra “perro”, que é cachorro em espanhol. Então eu considerava isso e, num determinado momento de correção de atividade, eu explicava a ela a palavra em português. Ela vinculava a palavra que para eles é mais simples, com cinco letras.”

Patrícia conta que, como a situação era nova também para a escola, ela buscou ajuda na experiência de outros colegas que ensinavam em regiões mais fronteiriças e lidavam com a presença de alunos que não falam português.

Uma das ideias da professora, por exemplo, foi propor atividades em espanhol para que a estudante pudesse compartilhar um pouco da sua cultura com os colegas. Mesmo que a língua estrangeira não fosse parte do currículo da turma, a professora de espanhol da escola se juntou a Patrícia e, juntas, elas elaboraram alguns trabalhos para estimular a aluna uruguaia a participar da aula, além de despertar o interesse dos colegas brasileiros também. Com essa iniciativa, a estudante se sentia mais à vontade para conversar com a turma e até mesmo tirar dúvidas sobre vocabulário: “embora ela sentisse muita vergonha, algumas vezes aconteceu de ela perguntar para nós: ‘como diz isso em português’ e ‘como diz tal palavra’, e então ela falava em espanhol” relata. “Portanto a gente nunca deixou de fazer com que ela tivesse contato com a língua dela; nós aceitamos em vários momentos a escrita [em espanhol]. Por exemplo, o cartão que ela fez para o Dia das Mães ela escreveu em espanhol.”

Recém-chegada à Escola Estadual Maria da Conceição Barbosa de Souza, em Uberlândia (MG), no meio do ano passado, Kelly Queiroz também se deparou com a mesma situação, inédita em sua carreira como educadora. Na sua turma do 2º ano do Ensino Fundamental, havia um menino sírio que falava muito pouco o português. Kelly conta que a grande dificuldade era fazer com que o menino se soltasse um pouco mais nas aulas, para que ela pudesse entender melhor as dificuldades. Ela percebeu que, para o estudante, elementos da nossa cultura não faziam muito sentido e isso acabava por distanciá-lo ainda mais da turma. Então, uma das ideias da professora foi trazer embalagens de produtos com escritos em árabe para que o menino lesse para a turma e traduzisse, compartilhando um pouco da própria cultura.

Como as atividades do livro didático de Português não vinham surtindo muito efeito, Kelly percebeu que outra disciplina poderia ajudar no ensino da língua: “quando eu percebi que a Matemática fazia sentido para ele, por ser uma linguagem universal – e não sei se ele já tinha capacidade antes com a matemática fundamental, do dia a dia – foi mais fácil eu incentivá-lo a se esforçar na leitura e na escrita de comandos.” Através da Matemática, ela conseguiu fazer com que o aluno entendesse o que era proposto e desenvolvesse até mesmo habilidades de compreensão leitora na língua portuguesa. Além disso, Kelly afirma que viu melhora também na autoestima do estudante, que conseguiu interagir melhor com a turma dessa forma.

Outro recurso muito importante que a professora utilizava eram as imagens. Para que o estudante conseguisse conectar os sons, as sílabas, as palavras aos significados, ela mostrava figuras ou outros exemplos concretos que facilitassem a compreensão do estudante: “Eu tive esse cuidado de trabalhar a imagem associada à palavra, igual se faz com crianças de 4 e 5 anos. Porque só a palavra não fazia sentido nenhum para ele e desmotivava demais.”

LETRAMENTOS PELO MUNDO

SE OS DESAFIOS DE ALFABETIZAR E LETRAR JÁ VARIAM TANTO NO BRASIL, COMO SERIA ESSA COMPARAÇÃO COM OUTROS LUGARES DO MUNDO? DEZ PESQUISADORES ESTRANGEIROS CONVERSARAM COM O LETRA A SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E OS CONTEXTOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM SEUS PAÍSES

Por Vicente Cardoso Júnior

Em 2012, educadores e formuladores de políticas educacionais do Peru viveram uma espécie de trauma coletivo. Na edição daquele ano do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), exame realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre 65 países participantes, o país latino-americano ficou em último lugar nas três áreas avaliadas: compreensão leitora, Matemática e Ciências. Avaliando os impactos, a pesquisadora peruana Virginia Zavala, da Pontifícia Universidade Católica do Peru, afirmou, dois anos após o resultado, que a revisão das políticas acabou direcionando as práticas de sala de aula para uma instrumentalização: “O que é considerado importante agora é praticar a leitura no sentido de um teste. Acredito que a finalidade da educação de formar cidadãos críticos, numa perspectiva intercultural, se perdeu.”

A tendência, porém, não é exclusiva do Peru: pesquisadores de outros países entrevistados pelo Letra A observam o mesmo movimento nos sistemas educacionais pelo mundo. “As escolas estão sujeitas, em vários continentes, a políticas ideológicas que têm determinados objetivos – e os alunos, no seu nível local e na sua vida privada, vivem outras realidades que nem sempre vão ao encontro daquilo que são os interesses dessas instituições”, afirma a portuguesa Rómia Laranjeira, pesquisadora da Rede Europeia de Letramento. “Eu me refiro concretamente a paradigmas de educação cada vez mais num sentido de instrução – educação muito técnica e preparação para o trabalho –, como são as orientações da OCDE e da União Europeia”, completa Laranjeira. Percepção que é compartilhada pelo canadense Brian Morgan, pesquisador da Universidade de York: “Os professores em muitas partes do mundo estão sendo vitimados pela imposição de um modelo industrial ou de negócios ligados a certas suposições sobre o aprendizado e o ensino. Vemos mais e mais projetos de educação em torno

de uma teoria particular de que o aprendizado se realiza por meio de blocos de conhecimento.”

Mas como a escola é afetada por essa tendência em lugares tão diversos ao redor do mundo? A partir de entrevistas com pesquisadores de Angola, Canadá, China, Estados Unidos, Finlândia, França, México, Nigéria, Portugal e Peru, é possível notar que há sempre fatores locais de peso que tornam único o contexto de alfabetização e letramento em cada país. Em torno de temas comuns (a formação dos professores, o multilinguismo, a relação entre currículo e avaliações, as políticas de inclusão), buscamos levantar as principais questões que se colocam para a escola e para a alfabetização em cada um desses países.

O SUCESSO FINLÂNDÊS

O sistema educacional da Finlândia é sempre lembrado mundialmente como exemplo de sucesso, sendo os resultados no PISA uma das razões para essa notoriedade. Na avaliação da pesquisadora finlandesa Marja-Kristiina Lerkkanen, da Universidade de Jyväskylä, não se trata apenas de uma nota geral alta, mas da equidade que os resultados revelam: “Mais de 10% dos estudantes na Finlândia pertencem aos melhores em leitura no PISA 2012. Alguns países de alto desempenho no PISA 2012, como Estônia e Finlândia, também mostram pequenas variações nas pontuações dos estudantes, provando que é possível um alto desempenho por todos os alunos.” Outro dado destacado pela pesquisadora como sinal da equidade no sistema finlandês é a fraca relação entre o status socioeconômico e o desempenho dos estudantes.

Quais seriam os fatores para o sucesso finlandês na educação? A primeira resposta de Marja-Kristiina Lerkkanen é direta: “A sociedade finlandesa estima e confia nos professores. Quase não há controle ou teste nacional.” Para que essa confiança se mantenha, a formação docente é priori-

zada, “já que os professores são muito autônomos profissionalmente.” Daí a exigência de titulação de mestrado para todos que lecionam na educação básica. Na avaliação de Lerkkanen, outros fatores se somam para explicar o sucesso do país. Alguns mais óbvios, como um dos mais altos investimentos do mundo em educação (6,4% do PIB em 2016). Outros mais surpreendentes: “A Finlândia tem comparativamente baixo tempo de ensino e 15 minutos de intervalo a cada 45 minutos”, afirma a pesquisadora.

Outra vitrine da educação finlandesa é a base curricular nacional, elaborada com grande participação dos coletivos de professores, o que garante ampla aceitação no sistema educacional. Lerkkanen sintetiza como o campo da linguagem é definido no documento: “O objetivo geral do currículo nacional de Língua Materna e Literatura é que os alunos se tornem comunicadores e leitores ativos e responsáveis. A instrução deve basear-se nas habilidades e experiências linguísticas e culturais dos alunos, e oferecer oportunidades de comunicação diversificada (incluindo a leitura) através das quais os alunos possam construir identidade e autoestima. Cada assunto deve ter como base uma série de textos e ser amplamente concebido; os textos podem ser falados ou escritos, fictícios ou factuais, verbais, figurativos, vocais, gráficos ou uma combinação destes.”

A proposta vigente no país é de flexibilização das disciplinas – o que a última versão do currículo nacional busca por meio de sete áreas de competências, dentre elas: ‘Competência cultural, interação e autoexpressão’, ‘Multiletramento’ e ‘Participação, envolvimento e construção de um futuro sustentável’. “As disciplinas escolares tradicionais continuarão a existir, embora com fronteiras menos marcadas e com maior colaboração entre elas na prática”, afirma Lerkkanen.

少、慢、差、费

Na frase acima, os quatro ideogramas significam, nessa ordem: limitado, lento, pobre e trabalhoso. Foram essas as palavras escolhidas pela pesquisadora Sha Tao como “marcas do ensino da alfabetização escolar chinesa por décadas”. Para entender essa avaliação da pesquisadora, é preciso saber que a escrita chinesa é do tipo ideográfica (cada símbolo corresponde a uma ideia ou conceito, assim como nos exemplos acima). Para cada símbolo, chamado ideograma, não há um significado único, podendo haver diferentes

acepções conforme o uso. 少, por exemplo, empregado por Tao como ‘limitado’, também porta outros significados relacionados, podendo ser traduzido em outros casos como ‘menos’, ‘pouco’, ‘faltar’.

Basicamente, ao ser “alfabetizada”, a criança chinesa aprende um conjunto de ideogramas que constituam um repertório básico. “O presente currículo nacional e os manuais escolares em uso adotam uma abordagem concentrada, pela qual as crianças devem aprender a ler mais de 2000 caracteres chineses nos dois primeiros anos das escolas primárias. Para diminuir a carga de estudos, os alunos precisam aprender a escrever apenas um subconjunto de caracteres entre esses 2000 caracteres chineses”, relata Tao. O principal problema do modelo de abordagem concentrada estaria na baixa taxa de retenção dos símbolos aprendidos. “As crianças esquecem muito, e misturam bastante os símbolos de som ou ortografia semelhante, e assim enfrentam a tarefa de frequentemente terem que reaprender os símbolos.”

Para a pesquisadora, a melhoria do ensino de alfabetização no sistema chinês passaria pelo fortalecimento e maior contextualização das atividades de leitura. “Algumas crianças conseguem passar rapidamente da condição de ‘aprender a ler’ para a de ‘ler para aprender’. Muitas outras, porém, não conseguem ler fluentemente, podendo ficar presas em círculos negativos, como: leitura não fluente > menos leitura > leitura não fluente > menos leitura. É importante que os professores, alunos e pais trabalhem juntos para quebrar os círculos negativos, com uma revisão mais frequente dos símbolos aprendidos em vários contextos, além de mais atividades de leitura apoiada por professores, pais e colegas, até chegar à leitura independente.”

Com um alto grau de cobrança por desempenho acadêmico no país, notadamente das famílias, uma das grandes questões da educação chinesa é a necessidade de redução da carga de estudos. Há três décadas, o Ministério da Educação orientou as escolas a atribuírem no máximo 1 hora de dever de casa na escola primária e 1 hora e meia na escola secundária e, desde então, outras medidas foram adotadas. “As escolas reduziram os exercícios como cópia de símbolos, cálculo aritmético etc., não permitem que os professores mantenham os alunos depois da escola e proíbem tratamentos discriminatórios de acordo com o desempenho acadêmico do aluno.” No entanto, com a redução do tempo na escola e do dever de casa, muitos pais passaram a enviar seus filhos para programas comerciais extraescolares, focados no reforço de estudos.

OS DESAFIOS DA QUALIDADE E DA DIVERSIDADE NO MÉXICO

Considerando sua dimensão territorial e a acentuada desigualdade socioeconômica, é possível dizer que o México tem desafios semelhantes aos do Brasil na promoção do acesso e da permanência na escola. “Segundo dados oferecidos pelo Instituto Nacional de Avaliação da Educação, no ciclo 2013-2014, a maior taxa de cobertura foi registrada no ensino primário (99,4%), enquanto no ensino secundário foi de 84,9% e no ensino pré-escolar atingiu 71,3%”, conta a pesquisadora Celia Díaz-Argüero, da Universidade Nacional Autônoma do México. Conforme ocorre a ampliação do acesso, o desafio da qualidade vem se tornando ainda mais central.

Em agosto deste ano, entra em vigor na educação do México o Novo Modelo Educativo (NME), “uma reforma educacional que abrange aspectos trabalhistas e aspectos curriculares”, sintetiza Celia. Para ela, “no NME há dois aspectos particularmente relevantes: atenção à diversidade e inclusão, por um lado, e autonomia curricular, por outro.” Sobre o segundo ponto, ela destaca ser um movimento bastante inovador para um sistema educacional que sempre foi “altamente centralizado”. “Desde a sua criação, em 1921, a Secretaria de Educação Pública tem sido a instituição responsável pela elaboração dos Planos e Programas Educacionais que devem ser utilizados em todo o país. Gradualmente, as 32 unidades federativas que compõem o país foram incorporando conteúdos regionais e/ou locais. No NME propõe-se que 30% do tempo curricular seja definido pelas escolas.”

As diferenças educacionais no país têm a diversidade linguística como um de seus aspectos principais: o Catálogo Nacional de Línguas Indígenas, publicado pela primeira vez em 2009, contabiliza 364 variantes dialetais, organizadas em 68 grupos, dentro de 11 famílias linguísticas. Esse é, hoje, um dos grandes temas da educação inclusiva no México. “Nos programas educativos publicados recentemente, se estabelece, pela primeira vez na história da educação no México, um espaço curricular para o ensino de línguas nativas. Além disso, o ensino do espanhol como segunda língua é proposto. Essa forma de abordar a educação da população que não tem o espanhol como língua materna marca o início de uma nova etapa na atenção que é dada a essa população e abre a possibilidade de alcançar um bilinguismo equilibrado”, comenta a pesquisadora.

Sobre a formação de leitores no país, mesmo reconhecendo a existência de importantes organizações interessadas no tema, Celia admite que a escola ainda é a principal media-

dora da cultura escrita para as crianças mexicanas, “principalmente porque é a única instituição que atinge a maior parte da população infantil e porque suas ações também afetam as famílias dos alunos”. Celia ressalta a importância dos programas nacionais de distribuição de livros que, entre 2001 e 2014, possibilitaram a aquisição e distribuição de 260 milhões de livros, distribuídos entre bibliotecas escolares e pré-escolares, além das bibliotecas de sala de aula. No entanto, em outra semelhança com o cenário brasileiro, um ponto sensível no México é, ainda, a formação de professores. “É essencial erradicar antigas tradições sobre o modo como a leitura e a escrita são ensinadas. Por exemplo, em muitos contextos ainda se pensa que, se as crianças ‘não sabem ler ou escrever’, não devem ter acesso a livros ou outros materiais escritos”, afirma Celia.

FRANÇA: ONDE NASCE A ESCOLA MODERNA

Na França, a escola pública, laica e gratuita está intimamente relacionada à história moderna do país. “Ela é herdeira do ideal iluminista de emancipação pelo saber, bem como do universalismo republicano forjado na e pela Revolução Francesa”, afirma o pesquisador Leandro de Lajonquière, da Universidade Paris 8. Não à toa, a universalização do acesso, ainda um desafio para inúmeros países, “foi buscada deliberadamente no final do século 19, quando da fundação da chamada Terceira República, que dera lugar mais tarde à emergência das primeiras leis de justiça social”, completa o pesquisador.

Hoje, parte das preocupações e debates gira em torno da inclusão de crianças imigrantes – o que, de acordo com Leandro, não é exatamente um tema novo para a educação no país. “A França sempre foi uma terra de imigrantes, sempre recebeu pessoas de outras nações. No entanto, creio que, apesar da lamentação atual sobre a tal crise na educação, o sistema escolar ainda possui potência simbólica.” Ele explica: “Ou seja, a escola é capaz não só de transmitir com certo êxito uma gama considerada indispensável de saberes, como consegue inscrever as crianças numa certa narrativa nacional amarrada em torno do debate sempre reaberto pela divisa fundadora do projeto modernizador do laço social: liberdade, igualdade e fraternidade”.

A importância da escola está também relacionada à centralidade da escrita na sociedade francesa. “É uma cultura em que, se alguém não sabe ler e escrever, não consegue circular socialmente. Qualquer trâmite – inclusive as burocracias mais triviais do cotidiano – se faz por escrito”, afirma. Na

cultura escolar, essa centralidade da escrita se manifesta até pela existência de competições de ditado e de ortografia nas escolas e até entre elas. Na escola maternal (etapa que corresponde à Educação Infantil brasileira), a criança “é convidada a reconhecer e poder escrever seu primeiro nome”, relata Leandro. Ele explica como isso está presente, por exemplo, em uma prática ligada à organização do espaço: “Na petite section [turma de crianças de 3 anos], na entrada das salas tem o lugar de pendurar os agasalhos, logo na entrada, com o nome e a foto de cada aluno. Espera-se que, aos 4 anos, a foto já possa ser retirada”, conta.

A passagem para a escola primária se dá aos 6 anos, quando tem início a alfabetização formal. Segundo Leandro de Lajonquière, nessa etapa não há uma distinção ou especialização dos professores lotados para os primeiros anos. “O professor da escola elementar está em rodízio o tempo todo. Não há a figura do professor especialista na alfabetização”, afirma. Leandro conta ainda que não há método de alfabetização considerado oficial, pois todo professor tem liberdade de cátedra. A seleção dos professores para a escola primária se dá por meio de um mesmo concurso em todo o país, o que ajuda a garantir igualdade dos quadros nas diferentes regiões. “O professor é um funcionário público do estado nacional. A educação primária é nacional, portanto todo mundo é funcionário do mesmo Ministério.”

O ENSINO DE PORTUGUÊS EM PORTUGAL

Em Portugal, a educação literária é um dos eixos do ensino de Português no ensino básico, junto à leitura e escrita, gramática e oralidade. As leituras literárias a serem realizadas em cada ano escolar são apresentadas no documento ‘Programa e Metas Curriculares’, com a justificativa de garantir “que a escola, a fim de não reproduzir diferenças socioculturais exteriores, assume um currículo mínimo comum de obras literárias de referência”. Com isso, o professor poderá fazer pequenas escolhas dentro de listas bem definidas. No 9º ano, por exemplo, o dramaturgo Gil Vicente é uma das leituras obrigatórias, com a possibilidade de escolher uma entre duas obras dele indicadas no documento.

Para a pesquisadora portuguesa Rômina Laranjeira, desde a reforma educacional que introduziu as metas curriculares, a educação em Portugal “tem se traduzido mais num ensino de conteúdos, mesmo de início, logo no 1º ano, do que em processos de compreensão e de interpretação textual, de desenvolvimento de contextos linguísticos aplicados, por exemplo, ao texto literário”. Apesar de o currículo voltar-

se para metas, sem indicação de métodos de ensino, Rômina Laranjeira também observa que uma opção metodológica comum entre os professores no momento de alfabetização também contribui para a dissociação dos eixos de ensino da língua. “Há uma variação, dependendo de escola e de turma para turma, mas genericamente o que acontece muito é o uso do modelo fonético ou fonológico, por ser uma língua alfabética. Isso acarreta algumas dificuldades. Em termos de letramento, o domínio da iniciação literária muitas vezes é trabalhado de modo dissociado”, afirma.

Mas a dificuldade de integração dos diferentes eixos do ensino de Português vai além do ciclo de alfabetização, o que, segundo Laranjeira, resultaria de um foco em objetivos e no desempenho, “que é avaliado e de certa forma medido”. “Penso que os principais desafios neste momento [após a reforma curricular] seriam trabalhar-se o letramento de um ponto de vista crítico, de um ponto de vista de socialização do aluno, e de um ponto de vista da construção da sua identidade leitora, que são elementos de uma dimensão que não está muito presente de forma transversal.”

NOVOS SENTIDOS SOBRE SER CANADENSE

Colonizado por dois povos europeus (franceses e ingleses), o Canadá viveu um arranjo peculiar em sua independência: foram criados dois sistemas públicos de ensino, um laico e um católico – este último para atender a demanda dos colonos franceses. Os dois sistemas coexistem até hoje. Além disso, há escolas onde o ensino é em francês, já que este é um idioma oficial (junto ao inglês) e língua materna de cerca de 20% dos canadenses. No entanto, observa o pesquisador canadense Brian Morgan, o público dessas escolas não é necessariamente formado por crianças que têm o francês como primeira língua. “A imersão em francês é vista praticamente como um sistema semiprivado, e tem sido muito atrativo para a classe média e classe média alta colocar suas crianças nessas escolas”, relata. “Como se pode ver, há uma multiplicação de administrações [do sistema educacional público] e a questão que surge é: esta é uma maneira eficiente de utilizar os recursos? É uma forma de promover justiça social?”

Mais que o bilinguismo oficial, Morgan afirma que a vida nas grandes cidades do país é marcada pelo multilinguismo decorrente das imigrações recentes. “Toronto, por exemplo, tem aproximadamente 40% das crianças na escola provenientes de famílias que não falam inglês em casa. Portanto, praticamente todo o letramento na escola será

[para elas] em uma língua adicional”. Além disso, afirma Morgan, mais do que o ambiente escolar, a cidade como um todo promove um questionamento das práticas tradicionais de ensino da língua. “Temos áreas na cidade com placas em português, em italiano, em chinês, em vietnamita, em grego... Parte da experiência de viver em Toronto é que você sempre está envolvido por um tipo de espaço multilíngüístico ou translingüístico.” Para o pesquisador, o desafio da escola é maior na medida em que o contexto tensiona as identidades e concepções tradicionais das crianças: “Elas trazem sentidos fluidos e múltiplos sobre quem são e sobre o lugar ao qual pertencem, e isso está mudando o que nós achamos que significa ser canadense.”

Num momento em que o país acabou de promover uma Comissão de Verdade e Reconciliação, as línguas dos povos originários do Canadá também ganham novos sentidos na educação canadense. “Uma das questões [da Comissão] foi a nossa atitude histórica perante os povos indígenas na colonização. Nós os forçamos a ir a escolas e a assimilar nossa língua e cultura. Portanto, não deveríamos estar dedicando recursos também para tentar revitalizar e proteger as línguas indígenas no Canadá?”

NA NIGÉRIA, A ESCOLA FALA OUTRA LÍNGUA

Por sua condição linguística, a Nigéria pode ser encarada como microcosmo do que ocorre na maior parte do continente africano: com mais de 500 línguas faladas por todo seu território, o país tem o inglês – a língua do antigo colonizador – como o idioma oficial. A política de educação nacional orienta que, nos três primeiros anos do ensino primário, as escolas promovam a alfabetização na língua inglesa e na língua nativa da criança, com ênfase na primeira; então, a partir do quarto ano, a educação escolar deve se dar toda em inglês.

A efetivação dessa política, porém, varia nas diferentes regiões do país – há, por exemplo, a abordagem Straight to English (Direto ao Inglês), que aposta no ensino exclusivo em inglês logo no primeiro ano. “A preocupação de quem promove essa abordagem é que muitas crianças nigerianas não são alfabetizadas nem em inglês, nem em suas línguas nativas”, relata o pesquisador Timothy Oyetunde, da Universidade de Jos. Ele afirma que o fato de a educação escolar ser realizada em uma segunda língua – e não nos idiomas maternos dos estudantes – também é um grande complicador, já que “o ambiente fora da escola não fornece prontamente apoio para a alfabetização”. “O que isso im-

plica é que a escola precisa mais do que compensar o que a casa ou a comunidade não podem fornecer.”

A preocupação com o analfabetismo no país se agrava ao se levar em conta a condição dos professores: “muitos também leem com dificuldades ou não são plenamente alfabetizados em inglês, que é o meio de instrução nas escolas”, ressalta Oyetunde. Além da baixa remuneração e salários muitas vezes atrasados, a formação também é muito deficitária, na avaliação do pesquisador. “A leitura, por exemplo, é ensinada casualmente dentro do tempo alocado para a língua inglesa. De fato, muitos professores nigerianos não sabem a diferença entre ensinar a ler e ensinar inglês.”

PERU: A LÍNGUA QUECHUA RESISTE

Com mais de 10 milhões de falantes distribuídos pelos países dos Andes, o quechua é uma das maiores línguas ameríndias vivas hoje. É um dos idiomas cooficiais do Peru (concomitantemente ao espanhol, ao aimara e a outras línguas nativas), onde é falado por 3 milhões de pessoas. Por mais de meio século, já é objeto de políticas educacionais voltadas para as zonas rurais, mas só recentemente passa a ser ensinado nas escolas das cidades. “O ensino de quechua em escolas primárias da zona urbana é parte da implantação de políticas linguísticas regionais que buscam promover ou recuperar o uso da língua indígena em zonas onde as crianças já não a aprendam”, relatou a pesquisadora peruana Virginia Zavala em sua apresentação no 5º Colóquio sobre Letramento e Cultura Escrita, promovido pelo Ceale em 2014.

Apesar da abertura para a diversidade, essas práticas educativas ainda são afetadas por concepções negativas sobre a língua indígena. É corrente, não só entre educadores, mas na sociedade peruana em geral, uma ideologia que “associa o quechua à ruralidade e que assume que não é mais necessário falar essa língua se a criança já sabe espanhol”. Zavala comenta ainda que, para evitar sofrerem preconceito, crianças falantes de quechua que mudaram do campo para a cidade tentam esconder sua língua materna.

Ao mesmo tempo em que há uma atenção à diversidade e à educação intercultural, Virginia Zavala acredita que isso convive, no Peru, com uma tendência tecnicista em favor de uma educação homogeneizante – mesmo que os dois discursos convivam de maneira contraditória. “Você pode ter um currículo que é homogeneizante, um discurso oficial que é homogeneizante, e ainda assim algo diferente está

acontecendo na sala de aula”, afirma.

ANGOLA: ‘RELATIVO DIVÓRCIO’ ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Em Angola, um dos principais problemas educacionais é, para o professor António de Jesus Luemba Barros, do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Cabinda, ver os alunos avançarem de classes ou mesmo concluírem os estudos “com debilidades sérias em termos da escrita, leitura/compreensão e cálculos”. Como causas desse cenário, ele aponta uma série de dificuldades estruturais: salas com excesso de alunos por falta de salas e de professores, além da dificuldade de chegada a todos do material didático gratuito, falta de bibliotecas e laboratórios. Mas há, também, aqueles relacionados à ação pedagógica, como o “débil trabalho metodológico nos coletivos”. “A figura do metodólogo, que desempenharia um grande papel, é praticamente ausente”, afirma. Dentre os problemas na formação inicial de professores, campo em que atua no ISCED, Barros aponta o “ensino muito teórico” e “debilidades no que tange à concepção das práticas pedagógicas”. Outro fator de peso seria a grande separação entre os espaços de formação docente e a realidade escolar. “Os principais problemas profissionais das escolas não constituem temas de debates cotidianos nas escolas de procedência”, afirma. Barros fala até mesmo em um “relativo divórcio” entre as escolas de formação dos professores e as escolas onde vão atuar. O problema verificado na formação inicial não tem melhor cenário para os professores já em atuação: “A formação continuada não tem merecido uma atenção especial por parte das direções escolares”, conclui Barros.

NOS EUA, O APRENDIZADO QUE VEM DE FORA DA ESCOLA

O estado de Ohio, nos Estados Unidos, conta desde 2012 com a política ‘Garantia de Leitura no 3º ano’. A proposta, também adotada em outros estados do país nos últimos anos, parte da ideia de identificar, da pré-escola ao 3º ano, crianças consideradas atrasadas na aquisição de habilidades de leitura e escrita e propor intervenções como reforço. As partes mais controversas da política são a estigmatização dos alunos e a possível retenção no 3º ano, caso o nível esperado para esse momento não seja alcançado. “É muito prejudicial, para os estudantes e para as famílias. Até mesmo no kindergarten [turma de 5 anos], se eles não

estiverem lendo conforme seu nível, são identificados como possivelmente tendo problemas”, afirma a pesquisadora Laurie Katz, da Universidade do Estado de Ohio.

Nos primeiros anos da escolaridade nos Estados Unidos, o ensino da leitura e da escrita é o principal foco do sistema educacional. “Há um esforço concentrado na alfabetização, tão concentrado que não há muito foco em áreas como Ciências, Estudos Sociais...”, conta Katz. No entanto, é fora da escola que ela acredita estarem acontecendo experiências de letramento mais inovadoras e ricas. São os programas conhecidos como after-school (após a escola), que Katz descreve: “Não são como a escola, não são obrigatórios, e também não são lugares para cuidar das crianças. É como aprender culinária, e cozinhando elas aprendem sobre Matemática, usam a linguagem, praticam suas habilidades de letramento, e vão desenvolvendo tudo isso.” Katz acredita que os programas merecem atenção da pesquisa em educação: “Me parece que algumas práticas realmente alternativas de ensino acontecem mais nesses programas after-school do que nas escolas”, afirma a pesquisadora.

Também nos programas de intervenção precoce, para crianças com deficiências e/ou atrasos no desenvolvimento, Laurie Katz acredita haver importantes contribuições para se repensar as práticas escolares. “A família vai ao centro, recebe recursos, apoio, e percebe que ninguém ali vai estigmatizar a criança”. Por outro lado, “as escolas não têm sido solidárias: muitos estudantes sentem que a escola não é para eles, não se sentem seguros ali. Mas nós insistimos que, nesses primeiros anos de vida, as crianças possam assumir riscos, possam cometer erros e percebam que não existe tal coisa como ser perfeito. Acho que é esse o papel da escola. E não punir as crianças”.

O PROFESSOR DIANTE DAS MUDANÇAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS



COMO SEU PAPEL É ENTENDIDO ATUALMENTE EM DIFERENTES PAÍSES

Por Vicente Cardoso Júnior

De tantas semelhanças e diferenças entre os sistemas educacionais pelo mundo, uma característica parece se destacar em todos os países retratados na reportagem de *Em Destaque*: a centralidade do professor no processo educativo. Na Finlândia, um dos raros países do mundo a exigir mestrado para todos os docentes da educação básica, eles estão no centro não só do ensino, mas das mudanças das políticas educacionais: “Os professores são profissionais e também reformadores da educação”, resume Marja-Kristiina Lerkkanen. Por outro lado, em outras localidades, como na Nigéria, o cenário de desvalorização da profissão docente é fortemente vinculado à crise do sistema escolar.

Na China, relata Sha Tao, é grande a mudança do papel do professor nas últimas décadas. A formação de caráter costumava ser uma grande preocupação do sistema escolar chinês, sendo o professor responsável por forte monitoramento e disciplina severa, além de estreito contato com as famílias dos estudantes, até realizando visitas regulares a suas casas. “Com o rápido desenvolvimento econômico e a rápida mudança no estilo de vida (por exemplo, mais necessidade de privacidade), é cada vez mais difícil para os professores visitar a casa do aluno ou pedir aos pais que visitem a escola regularmente.” Tao tem uma visão positiva desse rearranjo: “Tal mudança pode ajudar a sociedade chinesa a estabelecer uma relação mais justa e realista entre a escola e a casa, entre o professor e os pais, no que diz respeito ao compartilhamento de responsabilidades na promoção do crescimento dos alunos”, afirma.

Outro fenômeno que vem transformando o papel do professor é a força crescente da cultura digital nas práticas sociais, dentro e fora da escola. Para o angolano António Barros, o cenário educacional “com as novas tecnologias, o tipo de aluno que temos hoje e que aprende de diferentes formas, requer uma outra forma de entender o processo formativo e exige do professor uma outra mentalidade, um acompanhamento diferente, uma atualização mais dinâmica e ativa”.

RECONFIGURAÇÕES NO ENSINO

O professor é, muitas vezes, o primeiro a sentir os efeitos de mudanças nos sistemas educacionais. No caso de Portugal, Rómnia Laranjeira acredita que, com a recente reforma que organiza o ensino em torno de metas curriculares, a profes-

são assumiu “uma carga burocrática excessiva, com menos preocupação com uma formação humanitária dos alunos, com uma cidadania crítica, o que se cruza também com as questões do letramento dos alunos e do próprio professor”.

A peruana Virginia Zavala comenta como a formação docente, em seu país, é fortemente pautada por questões metodológicas, “mas sem reflexão sobre essas questões e sobre por que a metodologia muda”. Sem uma formação para uma perspectiva crítica em temas da educação, de letramento, de diversidade, de disputas de poder, os professores peruanos se veem perdidos a cada mudança de paradigma metodológico, especialmente as impulsionadas por trocas de governo e de quadros do Ministério da Educação. “Muitas pessoas repetem termos metodológicos como ‘aprendizagem significativa’, ‘construção de conhecimentos’, e então muda-se a metodologia e muitos professores ficam confusos, porque tudo aquilo que eles aprenderam e sabiam mudou.”

Mas há também uma cultura da profissão docente que muitas vezes resiste às propostas oficiais. É o que indica Celia Argüero-Cruz, ao apresentar um cenário atual do México do ponto de vista dos métodos de alfabetização. “Nos programas educativos publicados em 2011, bem como no Novo Modelo Educativo, incorporam-se as contribuições tanto da psicogênese da linguagem escrita quanto da pesquisa em didática que deriva dessa perspectiva teórica”, relata. “O objetivo não é mais ‘alfabetizar’ as crianças, mas ‘incorporá-las à cultura escrita’, como Delia Lerner diria”, Celia resume.

O pesquisador da Universidade Paris 8 Leandro de Lajonquière – que, além da França, tem atuação como pesquisador no Brasil e na Argentina – afirma que, no país europeu, o imaginário pedagógico não está focado na ideia de que o sucesso escolar depende do uso de um método considerado mais ou menos científico: “A experiência escolar é sem garantias; ela depende do encontro entre um professor e uma criança interpelada a trabalhar como aluno na cena escolar. As vicissitudes desse encontro não estão escritas de antemão; cada um dos personagens aporta o seu”. Por fim, ele aponta para a centralidade do professor nesse encontro: “Ao professor, pelo simples fato de ser já um adulto, cabe a implicação ética da condução do processo de escolarização da criança.”

MINHA EXPERIÊNCIA COMO EDUCADOR

“A PROFISSÃO DOCENTE, FRUTO DE UMA REORIENTAÇÃO VOCACIONAL, HOJE ME CONFERE IDENTIDADE DE QUE NÃO ME ARREPENDO”

Por Silvestre Filipe Gomes

Agradeço ao jornal *Letra A* pelo convite feito para poder partilhar a minha experiência como educador. A educação, para ser sincero, é uma vocação que surgiu em mim muito tardiamente. Desde a minha infância, política e religião chamaram a minha atenção, e nunca havia pensado que um dia poderia abraçar a profissão docente. Depois de ter saído do Seminário Maior, em 1998, quis fazer o curso de Direito, mas, quando cheguei à minha província de origem (Cabinda, Angola), as inscrições na Faculdade de Direito já estavam encerradas. Optei, como alternativa, pelo Instituto Superior de Ciências da Educação, vocacionado para a formação de professores. Nem com isso ganhei de imediato a predisposição para ser professor.

No decurso do primeiro ano de licenciatura em Psicologia Escolar, foi-me oferecida uma vaga de emprego no Ministério do Interior, como funcionário dos Serviços de Informação. Por um conflito motivado por valores políticos e crenças religiosas, os meus irmãos mais velhos posicionaram-se contra esse emprego, mesmo com garantias de um bom salário e outras regalias que a função preservava. Em respeito aos conselhos da família, conformei-me com a educação no ensino fundamental como professor de língua portuguesa.

A experiência inicial não foi motivadora, visto que a escola onde fui colocado não tinha as mínimas condições de habitabilidade. Era uma escola da zona rural, sem luz elétrica, água, serviços sanitários, como também não possuía salas suficientes para acomodar todos os alunos. Em uma sala cabiam, com muita dificuldade, 70 ou mais alunos. A temperatura do interior da sala era sentida fora. Entre coragem e arrependimento, lutava enquadrar-me no ritmo do trabalho.

Outra dificuldade que se aliava a essa era a inexperiência pedagógica em uma escola onde cada um fazia as coisas a seu jeito. Parece que a minha formação em Filosofia durante o Seminário não se compatibilizava com a Didática! Encontrava muita dificuldade para fazer a transposição didática dos conteúdos. Não sabia como fazer as transformações adaptativas dos conteúdos de saber destinados a ensinar, para torná-los aptos a ocupar um lugar entre os objetos de ensino, como diria Chevallard.

O conteúdo era passado aos alunos da maneira como ele estava no livro de língua portuguesa ou de gramática normativa, sem levar em consideração as características particulares dos alunos. O planejamento era feito algumas horas antes da aula.

A minha relação com os alunos era do professor distan-

ciado, procurando estabelecer a diferença entre eles e eu. O contato se estabelecia apenas na situação da sala de aula, sem possibilidade de uma interação fora dela.

Essas dificuldades minimizaram-se no meu segundo ano de licenciatura, quando ganhei a consciência de que dar aula não era uma questão de ler um livro e explicar aos alunos, mas que se tratava de uma atividade que exigia fazer uma síntese pragmática de diferentes áreas de conhecimento, como a Sociologia, a Psicologia, a Teoria da Educação, para entender o aluno, seu contexto sócio-histórico e as suas particularidades individuais, procurando contextualizar o saber a ensinar, na realidade, o aluno-indivíduo, criando um bom ambiente afetivo. Aqui valem as palavras de Wallon: “as questões afetivas são como molas propulsoras que promovem o avanço e o desenvolvimento dos indivíduos”.

O tempo de licenciatura facultou-me uma nova visão vocacional e profissional, porque, na medida em que o tempo foi passando, fui ganhando a vontade de ser educador e incorporando essa profissão em mim, mesmo as condições de trabalho continuando inalteráveis. Contudo, fui aprendendo métodos e técnicas de construção ativa e interativa dos conhecimentos; já conseguia aliar os conhecimentos teóricos à realidade e necessidades dos alunos.

Essa experiência no ensino fundamental durou pouco tempo. Em 2011, por meio de um concurso público de provimento de vagas no Ensino Superior, desvinculei-me para a Universidade Onze de Novembro, tendo sido admitido na categoria de Assistente Estagiário. Os docentes dessa categoria têm a missão de auxiliar um determinado professor nas atividades científico-acadêmicas, o que é o meu caso.

Em termos de carreira docente, ainda não tenho um caminho trilhado para uma afirmação sólida na docência universitária. Minha condição de estudante não me permite uma dedicação exclusiva à atividade docente, isso porque, dos 6 anos do tempo de serviço na universidade, apenas 3 anos foram consagrados ao serviço; o restante é empregado aos estudos de mestrado (2012- 2014) e, agora, doutorado (2017- 2021).

Em suma, a profissão docente, fruto de uma reorientação vocacional, hoje me confere identidade de que não me arrependo.

Silvestre Filipe Gomes é natural de Angola. Graduado em Educação pela Universidade Agostinho Neto, concluiu o curso com o trabalho de tema: “Reflexão sobre a desmotivação dos professores do ensino primário”. É mestre e atualmente doutorando em Educação pela UFMG.

A LITERATURA QUE VEM DAS ILHAS

PAÍS DE INDEPENDÊNCIA RECENTE, CABO VERDE EXPERIMENTA NA LITERATURA OS EFEITOS DA EMANCIPAÇÃO POLÍTICA, O QUE INCLUI UMA MAIOR DIVERSIDADE DE VOZES E TEMAS

Por Luiza Rocha*

“O Blimundo é um boi forte, negro, bonito, que trabalha para o nhô rei e consegue todas as riquezas do nhô rei. Mas ele vive preso e um dia resolve arrebentar as correntes e fugir pelos montes e vales. Essa é uma das histórias tradicionais cabo-verdianas, que é muito bonita e que influencia também a nossa escrita. Nós somos ilhas. Sabemos que as ilhas com as montanhas, a escuridão da noite, as sombras que projetam têm muito essa coisa de fazer crescer esse imaginário, onde se projetam figuras fantasmagóricas, as feiticeiras, as bruxas, as bruxarias...”

A fala é da escritora cabo-verdiana Vera Duarte, que viu seu país arrebentar as correntes da colonização e se tornar uma república independente no ano de 1975. A história do Blimundo é um conto oral tradicional do país, que, segundo Vera, infelizmente ainda não possui uma produção muito significativa na literatura infantil, o que pode mudar com a nova geração de escritores. A própria Vera diz que, na sua infância, crianças não eram incentivadas a ler e nem as pessoas a escrever, o que fazia com que a escritora, por exemplo, rasgasse poemas que costumava redigir quando pequena. Apesar da falta de incentivo, Vera era exceção, já que sua família cultivava o hábito da leitura, e continuou repassando-o para as próximas gerações.

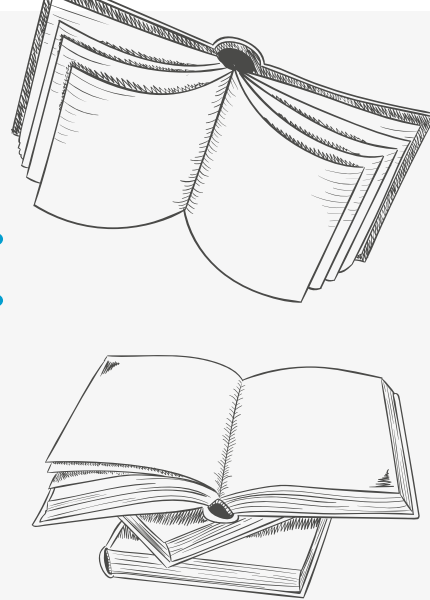
O consumo de literatura estrangeira, nesse passado pré-independência, também era o mais comum. O poeta cabo-verdiano Oswaldo Osório, por exemplo, relembra os navios brasileiros que ancoravam em Cabo Verde para reabastecer e, nesse entretanto, deixavam livros e revistas da época, inclusive brasileiras, como *Manchete* e *Cruzeiro*: “Da *Manchete*, lembro de Paulo Mendes Campos, que era um cronista maravilhoso de Minas Gerais. Eu tenho um livro dele, um livro belíssimo. Então, muitos desses livros eram deixados em terra”, conta o escritor, hoje com 80 anos.

Antes da independência, a literatura era muito restrita a grupos de maior poder aquisitivo e com mais escolaridade. Com a proclamação da independência, uma das maiores conquistas, segundo Vera, foi o acesso universal à escola, o que fez com que crianças que não tinham contato com livros em casa pudessem tê-lo nas salas de aula. Além disso, hoje existe o maior incentivo à escrita e à leitura de produções cabo-verdianas. Para Vera, isso demonstra uma evolução e que o país está caminhando para um lugar melhor, no que diz respeito à literatura, mesmo que lentamente.

O PERÍODO CLARIDOSO

Apesar de pouco difundida por muito tempo, a literatura cabo-verdiana não é tão jovem, visto que, a partir do século XVI, já é possível identificar produções escritas no país. Um dos períodos mais expressivos nesse âmbito foi o claridoso, com a criação da *Revista Claridade*. Ela representou um ponto de virada para as produções literárias nacionais. Seus maiores representantes foram: Baltasar Lopes, Manuel Lopes, Antonio Aurélio Gonçalves, Teixeira de Souza e Gabriel Mariano. Desde então, mais revistas com textos de autores do próprio país começaram a surgir até chegar às produções contemporâneas.

Para Oswaldo, autores de épocas passadas influenciam novas produções, porém o movimento natural é de renovação e adequação ao momento em que se está inserido: “Para mim, literatura é a reprodução das tensões sociais, que transporta todos os sonhos e inspirações, e até tristezas e alegrias, de uma sociedade. Mas também tem o aspecto de criatividade, a identidade nacional reforça-se e renova-se cada vez mais, com o avanço das literaturas. O primeiro grande movimento literário de Cabo Verde, a *Claridade*, por exemplo, é um marco



da história da literatura cabo-verdiana, mas vai beber nos literatos anteriores aos autores da Claridade. Assim como a literatura da Claridade não se compara hoje com os novos autores, porque a identidade se renova, as preocupações temáticas são outras, as principais relações eram a chuva, a fauna, a seca, a imigração. Hoje os problemas são outros”, declara. “Portanto, o que eu digo: à literatura também cabe essa preocupação identitária que se renova.”

Outro marco foi a criação da Academia Cabo-Verdiana de Letras, em 2013, fundada pelo escritor Corsino Fortes. A instituição foi oficialmente fundada no dia 25 de setembro de 2013, com 40 cadeiras e seus imortais. A escritora Vera Duarte foi uma das primeiras a ser convidada pelo fundador e juntamente com outros 3 escritores – Fátima Bettencourt, Filinto Elísio e Danny Spínola – organizou todos os processos da Academia até a sua fundação efetiva: “A gente dizia e dizemos, que o que nós queremos é valorizar o passado; nós temos um passado literário muito bom; dignificar o presente; que os escritores possam dar o seu contributo para essa nação cabo-verdiana, para aumentá-la dessas suas fronteiras tão reduzidas que ela tem; e enriquecer o futuro, incentivar os mais jovens, aumentar, sobretudo, o edifício literário cabo-verdiano.”

A MULHER NA LITERATURA CABO-VERDIANA

Se a democratização da literatura em Cabo Verde já foi uma grande conquista – que ainda está se concretizando – a presença e o reconhecimento da mulher como escritora é uma luta à parte e ainda mais árdua. No período claridoso, por exemplo, apenas uma mulher, Yolanda Morazzo, teve um soneto publicado na última edição da Revista Claridade. E as mulheres já estavam presentes na literatura há algum tempo. Vera afirma que a escritora Antónia Pusich, por exemplo, foi a primeira pessoa nascida em Cabo Verde a publicar um Almanaque de Lembranças Luso-Brasileiro, que continuou sendo publicado por anos e foi veículo para obras de muitos escritores.

Para a escritora Fátima Bettencourt, o movimento para o reconhecimento de escritoras cabo-verdianas está só começando: “E a nossa luta está muito no início, porque vejo, por exemplo, na Universidade de São

Paulo, estuda-se muito a literatura cabo-verdiana. Há muita gente lá que escolhe escritoras cabo-verdianas para fazerem teses de doutoramento, para fazerem dissertações de mestrado, estão a toda hora a fazer isso. Mas aqui, muito pouco, muito pouca gente estuda a literatura feita por uma mulher, muito pouca gente faz isso. Então ainda é preciso ir fora para se encontrar esse brilho, para vir trazer então para dentro.”

O aumento do número de escritoras mulheres é um dos principais pontos que ainda devem se desenvolver na literatura cabo-verdiana. Isso aos poucos vem acontecendo: a autora Vera Duarte, por exemplo, fez parte da produção do livro “Cabo Verde: 100 poemas”, que foi publicado em 2016 e conta com 54 autores – dentre eles, 7 são mulheres. Nas palavras da própria Vera, isso ainda é pouco, mas já é bem mais do que se tinha em anos anteriores. Sobre esse cenário, Fátima Bettencourt diz que ainda hoje existem “muitas mulheres que escrevem poesia belíssima, que não publicam, têm medo”: “Eu já até disse numa nota do meu livro que eu estou a declarar guerra às gavetas. Eu já vi o horror que é ter gavetas abarrotadas, perdi o medo, então eu quero que todos percam”.

*As entrevistas com Oswaldo Osório e Fátima Bettencourt e uma das entrevistas com Vera Duarte foram realizadas pela professora da FaE/UFMG Miria Gomes.



LINGUAGEM É SOBRE EMOÇÕES



Para dizer sobre práticas de escrita e de leitura, David Bloome não se nega a falar também sobre emoção, imaginação e sobre o amor. Nesta entrevista ao *Letra A*, concedida durante o VI Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura, na Faculdade de Educação da UFMG, o professor da Universidade Estadual de Ohio apresentou aspectos do sistema educacional dos Estados Unidos, aproximando temas polêmicos, como a segregação nas escolas, da reflexão sobre letramentos: “já estive em um bom número de salas de aula onde vi professores fazendo o mesmo tipo de ensinamento: engajando seus alunos a contestar pressuposições dominantes e os ajudando a adquirir uma visão melhor de si e de suas comunidades”. Com exemplos de práticas letradas em salas de aula nos EUA, Bloome reflete também sobre o papel do professor, destacando a sua relevância política na comunidade: “Trata-se de criar algum tipo de compromisso. Não apenas com a criança, mas com o mundo onde essa criança vive”.

Por J. Pedro de Carvalho

Em relação à alfabetização e ao letramento, e às suas práticas formais ou informais, você poderia dizer quais seriam os princípios, as estratégias ou mesmo os desafios importantes no contexto de seu país?

Em vez de letramento ou de leitura e escrita, falemos sobre o uso da linguagem pela criança. Nós vemos crianças usando a linguagem escrita desde muito cedo: desde os 3 meses, 4 meses ou 5 meses. E, é claro, ao longo de suas vidas. E a linguagem é usada de diferentes maneiras para diferentes coisas. Nós vemos, algumas vezes, crianças precisando se comunicar utilizando a linguagem escrita e também vemos, às vezes, alfabetos em seus quartos, e vemos, também, elas imitando o que seria uma ortografia ou uma letra. Nós vemos pais, desde bem cedo, sentando e lendo com seus bebês. Eles não estão lendo porque pensam que os bebês entenderão: eles estão lendo livros para as crianças porque amam esse ato! É um ato de amor entre eles e a criança, e nunca sobre aprender letras ou sobre como pronunciar palavras específicas. É sobre o ato; é sobre a prática e sobre como ela une mães e bebês, pais e bebês, e depois os seus filhos juntos. E isso se torna um processo para o decorrer da vida.

Isso é uma prática formal ou uma prática informal? Não sei como classificar. Provavelmente, a classificação é indiferente. Então, eu imagino, precisamos pensar com mais cuidado e mais amplamente sobre entender os usos da linguagem escrita, mesmo em crianças muito jovens e durante toda a vida adulta. E há variações. Acho que, às vezes - não todas

as vezes nem na maioria das vezes, mas, às vezes - os pais começam a se preocupar com preparar as crianças para a escola. E então transformam suas casas e famílias em ambientes que mais se parecem com uma escola. Eles ficam nervosos, ficam ansiosos. Isso é lamentável. A linguagem escrita para crianças pequenas - e não apenas para crianças pequenas, mas em todas as idades - é geralmente sobre relações sociais; é geralmente sobre relacionamentos; é geralmente sobre emoções; é geralmente sobre se divertir; é geralmente sobre imaginação; é geralmente sobre fantasia; é geralmente sobre o amor. Esse é um pilar mais sólido para oferecer às crianças, aos adultos, às famílias e às comunidades, essa base que queremos chamar por letramento, mais do que o entendimento tradicional sobre as práticas de leitura e escrita.

“A linguagem escrita para crianças pequenas é geralmente sobre relações sociais; é geralmente sobre relacionamentos; é geralmente sobre emoções; é geralmente sobre se divertir; é geralmente sobre imaginação; é geralmente sobre fantasia; é geralmente sobre o amor.”

Poderia contextualizar como é a organização do sistema educacional para crianças no seu país de origem?

Nos Estados Unidos, a educação primária e a secundária são uma área bastante ampla, até mesmo no que tange ao letramento. Pode variar de sala de aula para sala de aula, inclusive na mesma escola. E isso sem considerar de escola para escola. Se falarmos amplamente sobre isso, acho que perdemos coisas importantes que estão acontecendo. Quando pensamos na educação em leitura e escrita por séries, da pré-escola até a 12ª série (correspondente ao 3º ano do Ensino Médio brasileiro), é comum os professores se sentirem presos a orientações para que enfoquem ou padrões, ou ha-

bilidades, ou avaliações, sendo que o que esses professores sabem seriam usos mais elaborados de leitura e escrita. Eu acho, então, que isso caracteriza muitas das salas de aulas, mas não todas, certamente, e fica impossível falar sobre todas elas. Não acho que caiba a mim ou a ninguém mais dizer o que deve ser feito para todas as salas de aula, para todos os professores e para todos os alunos. As coisas são muito diversificadas, as pessoas são muito diversificadas. As comunidades de onde elas vêm são muito diversificadas. O que nós precisamos é de professores cheios de ideias que pensem profundamente a respeito dos seus alunos, que pensem profundamente a respeito da comunidade dos seus alunos, que pensem sobre as experiências culturais vividas por eles, que pensem profundamente sobre as linguagens que as crianças trazem consigo, que valorizem as heranças linguísticas e as heranças culturais que cada criança leva para a escola. E que desenvolvam um currículo escolar contendo o que as crianças trazem consigo e também suas heranças linguísticas e culturais.

Quais são, atualmente, as principais questões polêmicas ou campos de embate no sistema educacional dos EUA e como elas se relacionam com o contexto social?

Se você abrir o jornal, você verá que as questões mais controversas têm a ver com a relação entre o governo federal financiando as escolas distritais* [nos Estados Unidos, escolas públicas pertencem a distritos, por sua vez, subordinados aos governos estaduais]. Isso diz respeito às questões de alocação de recursos públicos e se a educação pública deveria ou não ser financiada por eles - ou se a educação privada também deveria receber incentivos. Eu penso que essa é a maior questão. Essa questão, é claro, se relaciona a um posicionamento ideológico que indaga se a educação pública é um direito de todos e se deveria receber contribuições da sociedade como um todo. Que indaga se toda criança, se todo estudante deve receber uma educação pública de qualidade. Eu acho que esse é um dos maiores debates que tem acontecido. Mas acho que há outras questões que não estão chegando às manchetes, como as várias escolas segregadas por cor. Nós passamos por um longo período na nossa história em que era muito claro que escolas segregacionistas não eram ilegais nem imorais. Mas contornamos tudo isso. [No entanto, ainda] temos muitas escolas que não têm fundos suficientes para cuidar de suas crianças. Temos segregação também por classe. Por cor e classe. E não vamos bem - e nisso preciso tomar cuidado - em muitos lugares. Nós não vamos bem no que tange aos estudantes com necessidades especiais - e há um conjunto amplo de necessidades especiais. Assim, temos muito em que trabalhar para atingirmos um alto nível em educação públi-

ca, na prática, para todas as crianças. Acho que há muitas pessoas que sentem que é para esse nível que devemos trabalhar com vigor e energia, e o mais rapidamente possível.

Em sua participação no Colóquio, você falou sobre segregação e ideologias culturais. Como esse tema se relaciona com essas questões da escola contemporânea, tanto no seu país quanto em outros contextos?

Eu acho que há uma ideologia e ela não consegue compreender que a educação de cada criança é uma responsabilidade de todo americano. Nós não podemos apenas nos preocupar com a educação das crianças na nossa casa e com a educação das crianças na vizinhança. Nós devemos nos preocupar com a educação de todas as crianças e assim devemos fazer, porque a educação de qualidade é um direito de toda criança. Não porque somos bonzinhos, não porque estamos sendo generosos, mas porque é um direito. É um direito da Federação. Assim eu penso que, ideologicamente, há muito trabalho a ser feito nessa área. E você também me perguntou sobre ideologia cultural. Minha preocupação é a de que estamos nos direcionando mais e mais para uma ideologia - e não só na educação pública, mas na educação pública e privada, e não só da pré-escola até a 12ª série, mas também no ensino superior - que parece estar mais focada em preparar os jovens para o trabalho. E apenas isso. Certamente você quer que os jovens sintam que a educação que eles estão recebendo os ajude a ter uma boa vida, inclusive economicamente. Portanto, eu acho que a educação precisa ser mais do que conseguir um emprego: a educação deve prepará-los para todos os domínios da vida. Ela deveria enriquecer seu pensamento, deveria enriquecer a valorização de sua própria cultura e de sua própria história, assim como das culturas e histórias e línguas das pessoas ao seu redor e, da mesma forma, da cultura e história de cada pessoa ao redor do mundo. Ela deveria expandir a sua imaginação e ajudá-lo a perceber não apenas a sua imaginação, mas também a imaginação dos demais. Ela deveria enriquecer todos os domínios e setores da vida. E a razão para fazermos isso é: nós somos humanos. E, se me permite, há uma diferença entre ser um humano e ser uma máquina, entre ser um humano e ser uma engrenagem em uma vida industrial e em um setor dela. Eu acredito essencialmente que os humanos devam ter o direito de gozar de suas vidas, de se relacionarem e de terem sonhos razoáveis em todos os domínios. Seres humanos não são, se me permite, animais, no sentido de serem subordinados. E isso podemos ver nos muitos filósofos, nas muitas religiões e nos muitos lugares que nos dizem que ser um humano é possuir o direito não apenas de ter uma vida, mas de desfrutá-la.

O que é importante se levar em conta para a formação de professores, tanto na formação inicial (nas graduações) quanto na formação continuada (professores já em atuação)?

Um dos pontos fundamentais na formação inicial de educadores é ter um preparo que os ajude a se reconhecerem enquanto aprendizes e enquanto pessoas que continuamente aprenderão sobre os desafios de ensinar ao longo de suas carreiras e de suas vidas. Não há como um programa de formação inicial de professores oferecer a um novo educador tudo o que ele necessita saber, tampouco transmitir qualquer atitude que ele precisa ter. Contudo, você pode sair de sua formação com o desejo de continuar aprendendo, com o desejo de continuar crescendo e de aprender tanto com seus alunos quanto com outros professores. Também com o desejo de conectar seu conteúdo a questões vividas nos lares das crianças, nas comunidades e assim em diante. Eu também devo dizer que isso não acontecerá facilmente nem da noite para o dia: leva tempo e demanda força de vontade para dar resultados. Também acredito que, tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores, precisa haver oportunidades para deixar transparecer essa situação na qual alguém se encontra, ao mesmo tempo enquanto ser humano e enquanto educador. Então eu preciso entender os diferentes tipos de dificuldades e problemas que podem ser enfrentados pelos meus alunos, e não apenas alguns estereótipos. O que significa que eu preciso me envolver na vida dos meus alunos e da comunidade de onde eles vêm. Eu não posso ser um professor à distância. Então, nesse sentido, trata-se de criar algum tipo de compromisso. Não apenas com a criança, mas com o mundo onde essa criança vive. Isso pode exigir - e muitas vezes exige - que eu me engaje e entenda os tipos de problemas políticos e de justiça social que possam estar presentes materialmente na vida dos estudantes com quem trabalho, e não me colocar a uma distância deles ou dessas questões.

A escola é a principal mediadora da cultura escrita nas sociedades hoje? A partir de seus estudos, poderia dizer alguns dos papéis da escola em relação às práticas sociais contemporâneas que envolvem a leitura e a escrita?

Eu acho que, para algumas pessoas, a resposta é provavelmente sim, mas, para outras, talvez seja não. O que eu diria é: o papel da escola na vida das pessoas varia

bastante. E, em certo sentido, as escolas têm uma função estabilizadora na sociedade. Mas, quando você vai a salas de aula específicas, algumas delas dizem muito a respeito de mudança. [Essas salas de aula] falam muito sobre transformar as práticas predominantes, uma vez que haja mais oportunidades para os alunos reproduzirem os mundos onde vivem através da linguagem escrita e, talvez, se engajarem em ações que deixarão esses mundos em transformação, ora de maneira mais pessoal, ora de maneiras mais substanciais. Já outras salas de aula dizem mais a respeito de estabilidade, de aprender as práticas letradas dominantes. Mas eu acho que fazemos um desserviço para as escolas se ignoramos os professores que buscam ativamente refratar os tipos de práticas letradas dominantes e transformá-las em outros tipos de práticas. Então, é esse o mediador principal? Não é o mediador principal? Eu acho difícil dizer. Mas eu acho que há lugares na escola e na sala de aula que produzem, para muitos alunos, um impacto substancial em como eles usarão a linguagem escrita pelo resto de suas vidas.

Você pode citar práticas de letramento em salas de aula onde você realiza pesquisas que podem ser tomadas como exemplo?

Nós estávamos falando sobre uma sala de aula no estado do Iowa justamente uns dias atrás. Nessa sala de aula, onde havia uma maioria de alunos afro-americanos, assim como uma professora afro-americana com uma vivência não apenas em educação, mas também em cultura, pedagogia e em sociolinguística... [Nessa sala de aula,] os alunos estavam lendo um poema. O poema se chamava *After Winter* [Depois do Inverno], de Sterling Brown. E, nesse poema, há o uso de linguagem afro-americana. Então os alunos leram o poema e a professora começou, de uma maneira que parecia

mais uma lição tradicional: “vamos conversar sobre o assunto de que trata esse poema”.

E, assim, a professora fez aos alunos perguntas poderosas, ainda que eles não soubessem que eram poderosas. Ela disse: “quem é o eu-lírico nesse poema e como podemos identificá-lo?”. A partir daí, os alunos começaram a responder a questão, e ela disse: “como vocês sabiam?”. E os alunos apontaram para o uso da linguagem, no que ela disse: “vamos falar sobre a linguagem: vocês usam essa linguagem? Onde ouvimos essa linguagem? Que tipo de linguagem está presente no poema?”. E os alunos, tanto os negros quanto os brancos (porque tanto os negros quanto os brancos da sala falavam a linguagem afro-americana, e não apenas os

“Eu preciso entender os diferentes tipos de dificuldades e problemas que podem ser enfrentados pelos meus alunos, e não apenas alguns estereótipos. O que significa que eu preciso me envolver na vida dos meus alunos e da comunidade de onde eles vêm. Eu não posso ser um professor à distância.”

afro-americanos) começaram a conversar sobre: “isso não é linguagem apropriada! Não é assim que devemos falar!”. E a professora continuou a contestar essas questões. “Bem, mas o que vocês querem dizer com *apropriada*? O que é realmente apropriado?”. E eles disseram: “bom, você sabe...”. E os alunos começaram a encontrar dificuldades e passaram a se esforçar enquanto respondiam essas questões, porque era a palavra da professora que estava fazendo com que eles enfrentassem tais conceitos. E a professora disse: “bem, eu às vezes escuto pessoas falarem comigo ou com outras pessoas: *nós estamos falando como brancos!* E o que isso significa?”. Eles começaram a contestar as questões de *falar como brancos*, *falar como negros*, as relações entre linguagem e fenótipos, a noção completa de que algumas línguas são melhores do que outras. Eles estavam se questionando e contestando, para resumir. E eles passaram a contornar as dificuldades e alguns dos alunos disseram: “espera aí! É assim que nós falamos! E não há nada de errado com a nossa maneira de falar! É *como nós falamos!*”. Outros alunos interpelaram. E o que a professora fez foi brilhante: ela não deu um sermão sobre aquilo em que eles deveriam acreditar; ela os mobilizou em um processo de contestações, excluindo pressuposições. Os alunos ainda discutiam ao sair, mas, antes de o fazerem, a professora disse: “alguns de vocês estão fazendo comentários muito bons, mas alguns comentários são abstratos. Vocês precisam se colocar nesses comentários e, depois disso, ver como se sentem a seu respeito”. E eles levaram essa discussão adiante por mais alguns dias.

Em uma entrevista com a professora, mais tarde, soube-mos que tudo isso era planejado. Não aconteceu por acidente e não foi apenas um momento de ensino: ela sabia aonde queria chegar com a leitura do poema. A questão aqui é que a linguagem escrita, no caso, a leitura, foi usada como forma - ou, se me permite, como um dispositivo, ou, se você preferir, como uma ferramenta - para questionar alguns conceitos preconceituosos que os alunos trazem da cultura popular. Isso lhes ofereceu a oportunidade de contestar concepções negativas sobre a própria linguagem e a reconstruir valores que enfraquecem as hierarquias linguísticas. Esse é um exemplo de como professores podem ter um impacto profundo sobre seus alunos e sobre o mundo deles. Há muitos professores fazendo muitas coisas, talvez não exatamente as mesmas, mas transmitindo ensinamentos similares. Precisamos de mais deles? Sem dúvida! Nós podemos aprender uns com os outros ao fazer essas coisas. Não é apenas um professor. Eu não estou dizendo que é uma maioria de professores, assim como não estou dizendo que são todos eles, mas eu já estive em um bom número de salas de aula onde vi professores fazendo o mesmo tipo de ensinamento: engajando seus alunos a

contestar pressuposições dominantes e os ajudando a adquirir uma visão melhor de si e de suas comunidades.



FOTO: ACERVO CEALE

A ÁFRICA É DIVERSA

Com uma trajetória acadêmica de mais de dez anos de pesquisa sobre a diversidade de países africanos que têm como uma de suas línguas – e língua oficial – o português, estudada a partir de questões linguísticas, literárias, pedagógicas, raciais e socioculturais, a professora Aracy Alves Martins, mesmo aposentada da Faculdade de Educação da UFMG desde o ano passado, continua firme em sua dedicação à temática. Nesta entrevista concedida pela professora e também pesquisadora do Ceale por e-mail ao Letra A, Aracy foi convidada a retomar suas experiências e aprendizados em países africanos nos quais esteve para a realização de projetos, discutindo, a partir disso, aspectos do ensino de nosso país e de países como Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, sempre envolvendo a questão racial.

Por Natália Vieira

Desde 2003, a Lei Brasileira (Lei 10.639) institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas de nosso país. Sob qual abordagem e viés as questões históricas e culturais do continente africano eram trabalhadas nas escolas brasileiras antes da criação da lei? O que determinou a necessidade de sua criação?

Estudos sobre países africanos eram, quando tratados, costumeiramente muito tímidos e omissos quanto à importância da sua contribuição para a cultura e para a história da humanidade, além de considerar África como um continente homogêneo, sem as diferenças culturais e socioeconômicas dos seus mais de cinquenta países e de não primar por imagens positivas e belas, frente à pobreza e à fome. Dificilmente, a situação dos afrodescendentes era problematizada, enquanto desigual e antidemocrática, em território brasileiro, assim como não se procurava discutir e desnudar o racismo social e institucional de que eram vítimas.

A senhora realizou diversos projetos em países africanos de língua portuguesa que fizeram parte de suas pesquisas. Qual foi a importância de fazer parcerias com instituições de ensino nesses países? A criação da Lei 10.639 teve influência na aproximação entre pesquisadores do Brasil e de países africanos?

O Curso de Especialização “História da África e Culturas Afro-Brasileiras: uma introdução à Lei 10.639/2003” [organizado em 2006 pela professora da UFMG Nilma Lino Gomes, a partir de solicitação da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, e coordenado pela professora Aracy a convite da professora Nilma] nos impeliu a buscar contatos verdadeiros, vivenciando com sujeitos africanos concretos a sua história e a sua cultura, múltiplas e diferenciadas. Esse também é um princípio que buscamos quando acolhemos a ideia de Intercâmbio para os docentes e discentes, tanto do Brasil quanto dos países africanos de língua portuguesa, como é o caso de Cabo Verde. Por isso, a nossa porta de entrada foi

a Universidade de Cabo Verde, seus docentes e discentes das áreas de Ciências Sociais, de Ciências da Educação, de Jornalismo, bem como diversos setores da Graduação e da Pós-graduação (Reitoria, Cátedra Eugénio Tavares, Cátedra Amílcar Cabral, Instituto Universitário da Educação). Tudo isso nos possibilitou encontros com profissionais de instituições cabo-verdianas, como: o Instituto do Patrimônio Cultural (IPC), do Ministério da Cultura, a Biblioteca Nacional de Cabo Verde (BNCV), o Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP) e a Academia Cabo-verdiana de Letras.

Nosso intuito principal, entretanto, era chegar aos professores e alunos do ensino básico, sobretudo se pretendíamos registrar o fenômeno das tensões entre línguas: oficial e maternas. Nesse sentido, um dos encontros mais profícuos, em todas as nossas Missões de Trabalho, era sempre com a Dra. Margarida Santos, Diretora Nacional de Educação, do Ministério da Educação e Cultura, discutindo o Projeto Piloto Bilíngue (Coordenado e com Cartilha produzida pela professora da Uni-CV, Ana Josefa Cardoso), pressupondo a convivência da Língua Portuguesa e da Língua Cabo-verdiana. Pudemos acompanhar atividades em sala de aula, e até mesmo reuniões de pais e mestres, constatando as vantagens de os alunos poderem estudar, não somente cantando, reproduzindo versos, provérbios, brincadeiras, além de procurar entender conceitos, hipóteses e explicações em língua portuguesa, mas também em sua própria língua. Assim, acompanhamos atividades do Prof. Fernando, da Escola Ponta d'Água, em Praia, Ilha de Santiago, bem como da Profa. Crisolita, da Escola António Aurélio Gonçalves, em Mindelo, Ilha de São Vicente.

Buscamos a palavra de uma cabo-verdiana. No dia 31 de maio de 2018, foi realizado em Praia, Cabo Verde, o lançamento do mais novo livro da escritora Vera Duarte, da Academia Cabo-verdiana de Letras (que já esteve na UFMG, tanto no Centro de Estudos Africanos, como no XII Jogo do Livro), *Risos e Lágrimas*, “que será um tributo a cabo-

verdianos e brasileiros, a quem atribui muita da sua visibilidade literária”, já que suas obras têm sido objeto de estudo em várias universidades brasileiras. Além disso, dedica-se à temática da formação de leitores docentes e discentes, quando afirma a importância de trabalhar a partir da infância, no texto do Boletim do IILP (Instituto Internacional de Língua Portuguesa), com o qual temos trabalhado, em todas as nossas missões e com quem estamos conectados, nas ações educativas desenvolvidas.

Um de seus objetos de estudo foi a tensão entre línguas maternas encontrada em países africanos, mais especificamente nos países que têm o português como língua oficial. De que forma essas tensões dificultam o aprendizado e o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos nesses países — ou também estimulam práticas inovadoras?

Em todos os países africanos em que pesquisamos, seja direta, seja indiretamente, através de pesquisadores locais, a língua portuguesa é língua oficial, ensinada na escola, exclusivamente, sem que haja, apesar das tentativas, uma convivência entre língua oficial/línguas maternas. Há situações, inclusive, em que a criança passa a ter um contato com a língua portuguesa, apenas quando chega à escola, onde vai estudar essa língua com a qual não tem nenhuma familiaridade na oralidade e, certamente, apresenta dificuldades na escrita. Cada país busca alternativas e inovações, desde o Projeto Piloto Bilíngue, como em Cabo Verde, que experimenta a língua portuguesa e a língua cabo-verdiana com professores/as distintos/as, ou até mesmo com um/a mesmo/a professor/a, sendo estudadas, simultaneamente, até a produção de manuais escolares.

O mesmo ocorre em Moçambique: há o estudo de 16 línguas nativas, cada uma em sua região, tornando-se ao final bilíngue; “cada zona linguística nacional”, além da língua oficial, “ensina e aprende a sua língua”, conforme propõe o pesquisador angolano Silvestre Gomes, concordando com o professor e pesquisador cabo-verdiano Manuel Veiga, que afirma: “negar o Crioulo não só significa negar a nossa identidade como também dificultar a pedagogia do português. A língua primeira constitui a melhor referência na aprendizagem de uma segunda língua”. E continua: “Ao português que já é língua oficial e de situações formais de comunicação, torna-se necessário alargar o seu ensino e conferir-lhe o estatuto de língua do quotidiano informal, em paridade com a LCv [Língua Cabo-verdiana]. Quanto à LCv, que já é língua do quotidiano informal, há que se reconhecer-lhe o estatuto oficial em paridade com a LP, reforçar o seu uso formal e implementar o seu ensino, do primário ao universitário (...)”

Tal política linguística é uma exigência da nossa história, da nossa cultura, da nossa identidade”.

Odete Semedo, ex-ministra da Educação em Guiné Bissau, argumenta: talvez seja este (também) o sentido mais exato da alfabetização: “aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se.” E conforme infere Manuel Rui, quando da literatura transborda a identidade do autor, é arma de luta e, nessa linha, trata-se de literatura e identidade.

Outro eixo de suas pesquisas foi a análise de manuais escolares e livros didáticos, tanto brasileiros quanto de países africanos de língua portuguesa, com o propósito de investigar os discursos e as representações sobre a África e os negros presentes nesses materiais. Quais são as principais diferenças encontradas ao comparar esses materiais?

Os Manuais Escolares foram os primeiros materiais a serem analisados, logo no início da pesquisa. Considerando os Manuais Escolares, no Brasil, e as políticas públicas de distribuição de livros didáticos (PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – Ensino Fundamental; PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio), pesquisas demonstram que esses programas têm sido responsáveis por mudanças significativas, ainda que nem todas as desejáveis, sobretudo no âmbito das relações raciais.

Nos demais países de língua portuguesa, perceberam-se diferentes modos de organização das políticas públicas quanto aos manuais escolares. Segundo dados encontrados nos próprios manuais impressos nos países africanos, foi constatado um manual escolar único, em cada país, fato questionado pelos professores, por não terem “outra alternativa” de escolha do livro para uso em sala de aula. Em São Tomé e Príncipe e em Cabo Verde, a produção de manuais escolares era realizada, para o Ministério da Educação e Cultura, com características de cada país, em Cooperação técnica com uma fundação portuguesa, de manuais escolares de Língua Portuguesa, em forma de coletânea de textos.

Há que se ressaltar, em primeiro lugar, que o Ministério da Educação de Cabo Verde produziu, recentemente, manuais escolares para o Ensino Básico, ainda não analisados por esta pesquisa. Em segundo lugar, resalto a produção de Manuais, no âmbito do Mestrado Português Língua Segunda, na Universidade de Cabo Verde, que vem dar suporte a professores e alunos, sobretudo em relação à convivência das duas línguas, Língua Portuguesa e Língua Cabo-verdiana.

Em Guiné Bissau, o manual escolar produzido em cooperação

era encontrado somente na biblioteca, não sendo vendido aos alunos. Em vez disso, era utilizada uma antologia de textos, produzida por um órgão de formação continuada de professores, muito elogiado, o PASEG – Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau –, antologia esta considerada “útil” pelos professores, “mas falta [no interior dos livros, atividades de] gramática, exercícios, vocabulário”, assim como também esses mesmos professores reivindicavam “que houvesse materiais para os docentes: gramáticas, dicionários, livros de leitura” e que essa antologia “não fosse vendida [e, sim, distribuída, gratuitamente] aos alunos”.

Em Angola e Moçambique, havia uma variedade maior de títulos e autores oriundos desses dois países, respectivamente. Os manuais de Língua Portuguesa apresentavam coletâneas de textos, devidamente acompanhados por atividades de exploração, destacando-se imagens, em fotos e desenhos, mais próximas ao fenótipo da negritude africana, inclusive entre os autores.

Procuramos conhecer cada vez mais sobre as várias Áfricas, dando voz aos próprios sujeitos africanos, em contextos de diferenças. Continuamos a interrogar, junto com Van Dijk: quais modelos mentais estão sendo construídos no Brasil, a respeito do continente africano, dos africanos, nossos ancestrais e afrodescendentes, nos livros didáticos de Português e de História, após uma década da Lei 10.639/03, que podem favorecer a construção de identidades raciais positivas nas crianças, especialmente, as negras?

Quanto à produção literária dos países africanos nos quais a senhora esteve e desenvolveu projetos, de que forma essa literatura chega e é trabalhada nas escolas?

Nas salas de aula que acompanhamos, pudemos assistir a estudos de provérbios africanos, cantigas de roda, versos, poemas e, sobretudo, pequenas histórias. Em São Tomé e Príncipe, os livros de Alda do Espírito Santo estão nos manuais escolares, nas paredes, nas bocas das crianças. Em Cabo Verde, muito da obra do herói Amílcar Cabral, que lutou pela independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde, foi reverenciada, reproduzida, lida e aplaudida pelas crianças em sala de aula.

Nos encontros realizados com crianças, jovens, professores e pesquisadores, em São Tomé e Príncipe e em Cabo Verde, seja nas escolas, seja na Biblioteca Nacional de Cabo Verde, foi possível ouvir pessoas contando histórias, declamando versos e poemas.

Muitas obras são escritas em língua portuguesa, mas *Entre o ser e o amar*, de Odete Semedo, é escrito, na mesma página, em português e em crioulo.

**Na kal lingu ke n na skirbi
Ña diklarasons di amor?
Na kal lingu ke n na kanta
Storias ke n kontado?
(...)
Pa n kontal na kriol?
Na kriol ke n na kontal!**

**Em que língua escrever
As declarações de amor?
Em que língua cantar
As histórias que ouvi contar?
(...)
Falarei em crioulo?
Falarei em crioulo!**

Odete Semedo, *Entre o ser e o amar*.

A obra de Tomé Varela, mais de seis volumes, é produzida em língua cabo-verdiana: *Na Boka Noti [Na Boca da Noite]*.

Un libru di stórias tradicional (...)

Pa tudu nos gentis grândi y pikinóti na país o na stranjeru.

Muitos dos autores, como Mia Couto e Ondjaki, têm sido premiados, tanto em Portugal como no Brasil, indicados, por exemplo, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

Sobre a Produção Literária dos países africanos, fizemos um levantamento que, felizmente, será cuidadosamente analisado por nossa Pós-doutoranda atual, professora Daniela Freitas, da UEMG, que está se dedicando a pesquisar e analisar a “Literatura infantil em países africanos de língua portuguesa”.

Em uma pesquisa que analisou o perfil dos personagens de romances brasileiros contemporâneos, publicados entre 1990 a 2004, a professora da UnB Regina Dalcastagnè encontrou apenas três protagonistas mulheres e negras em 258 livros estudados, para citar apenas um dado alarmante. Nossa literatura clássica também não se distancia desse número. A realidade de nossa literatura infanto juvenil é diferente?

Acontecia no Brasil, na produção literária para crianças e jovens, de modo semelhante ao que acontecia nos livros didáticos, uma ausência e, muitas vezes, uma depreciação de personagens negros, com características negras, de certo modo, espelhando a imagem que aos negros era atribuída socialmente. Assim, quando Ana Maria Machado escreveu *Menina Bonita do Laço de Fita*, em 1986, houve até mesmo ilustrações diferenciadas, até chegar à ilustração de Claudius, com características afrodescendentes. O livro de Valéria Belém, *O Cabelo de Lelê*, de 2007, com ilustração de Adriana Mendonça, já no século 21, teve uma coragem maior para assumir a negritude como algo que não é sempre um peso, mas que pode ser uma libertação. Muitas outras obras vieram para mostrar que negros e negras po-

dem sentir com gosto sua imagem, construindo melhor sua autoestima. Publicações no Brasil e no exterior evidenciaram isso, comentando obras, como: *Quando eu voltei, tive uma surpresa: (cartas a Nelson)*, de Joel Rufino dos Santos, 2000. Antologia da poesia negra brasileira: o negro em versos, de Luiz Carlos dos Santos, 2005. Mãe África: mitos, lendas, fábulas e contos, de Celso Sisto, 2007. Chica e João, de Nelson Cruz, 2008. Falando banto, de Eneida Gaspar, 2007. Betina, de Nilma Gomes, 2009.

Além da questão de gênero e da depreciação de personagens negros, com características negras nas histórias, o que se confirma também na produção da Literatura Infanto-juvenil, há outro aspecto que acrescento: a questão da autoria negra, evidenciada por pesquisadores como Eduardo Duarte e Íris Amâncio, pós-doutoranda na FaE, em 2014, cuja temática era, justamente, a autoria negra. É muito comum serem reverenciados Mia Couto e Eduardo Agualusa, não negros, que se destacam nessa produção de literatura para crianças e jovens, em detrimento de outros autores, muitas vezes premiados, como o angolano Ondjaki, a escritora moçambicana Paulina Chiziane, o moçambicano José Craveirinha, o brasileiro Joel Rufino dos Santos, ou a brasileira Conceição Evaristo, que está sendo indicada para a Academia Brasileira de Letras por quem conhece bem sua obra, cujo fenótipo se aproxima mais dos negros, dos afro-descendentes.

Para além da legislação, há uma política pública consistente atualmente que esteja conseguindo implementar nas salas de aula materiais que não apenas trazem uma complexidade no trato da cultura e da história africana e afro-brasileira, como também são de autoria de educadores e escritores negros, tanto brasileiros quanto africanos?

Apesar de retrocessos anunciados pelo governo brasileiro em relação à Lei 10.639/2003, afortunadamente contamos, no Brasil, com o Movimento Negro, chamado, com ênfase, de Educador pela professora Nilma Lino Gomes, no seu livro “O Movimento Negro Educador: Saberes Construídos nas Lutas por Emancipação” (2017), justamente por vir, ao longo das décadas, se irmanando a outros grupos, como o Movimento de Mulheres Negras, com objetivos de repensar a escola, descolonizar os currículos e dar visibilidade às vivências e práticas dos sujeitos. Com Prefácio de Boaventura de Souza Santos, da Universidade de Coimbra, que afirma ter sido “orientador da Nilma tanto quanto ela me orientou”, a obra busca construir a pedagogia das ausências e das emergências, pelo ponto de vista da pedagogia da diversidade, que é uma pedagogia da emancipação. Assim,

vários movimentos sociais, outras instituições e várias universidades se põem nessa luta, procurando ampliar a formação de professores, em todo o território nacional: UFMG, UFSCAR, UFPR, UFBA, UNB, entre outras, pelo ponto de vista das Epistemologias do Sul, a partir das quais temos pesquisado e trabalhado em conjunto com países africanos.



Professora
Aracy Alves
Martins

Sugestões de literatura africana

Cinco indicações da professora Aracy e de sua orientanda Daniela Freitas de livros literários de autores de países africanos falantes da língua portuguesa:

- *O leão e o coelho saltitão*, de Ondjaki. Coleção Mama África. Editora Língua Geral, 2008.
- *O beijo da palavrinha*, de Mia Couto. Coleção Mama África. 1ª edição. Editora Língua Geral, 2006.
- *Entre o ser e o amar*, de Odete Semedo. INEP, 1996.
- *Mataram o rio da minha cidade: estórias*, de Alda Espírito Santo. Instituto Camões, Centro Cultural Português, 2002.
- *Risos e Lágrimas*, de Vera Duarte. Rosa de Porcelana Editora, 2018.

BRIAN STREET, NA TEORIA E NA PRÁTICA

O LEGADO DO PROFESSOR ACADÊMICO BRITÂNICO, QUE FALECEU EM JUNHO DO ANO PASSADO

*Por Gilcinei Carvalho**

Muitos de nós fomos e somos influenciados pelo trabalho do pesquisador Brian Street. No seminal estudo sobre as práticas sociais de letramento, *Letramento na teoria e na prática* (1984), Street nos alertou sobre a presença dos modelos autônomos do letramento, indicando uma ênfase excessiva em um julgamento sobre as habilidades de ler e escrever marcadas pelo processo de legitimação via usos escolares de escrita. O reconhecimento dos diversos e diferentes usos da escrita permitiu a emergência de argumentos para identificar a pluralidade das práticas sociais de letramento. Essas práticas, no entanto, carregam modelos ideológicos e, portanto, evidenciam o postulado de que não existem formas e usos neutros de letramento. Mais do que isso, a indicação é a de que tendemos a reconhecer apenas os usos da escrita moldados em valores prévios que são geralmente orientados por um etnocentrismo.

A pesquisa etnográfica empreendida por Street trouxe diferentes modos de conceber o letramento, ampliando nossas percepções e nossa compreensão do(s) mundo(s) da escrita, tanto em termos teóricos quanto em termos metodológicos. Em função desse programa de pesquisa e dos postulados dele deriva-

dos, Street muitas vezes foi criticado por promover um relativismo exagerado. Sua brilhante resposta sempre foi a de dizer que ‘colocar-se na perspectiva do outro’ é uma ação (e uma opção) política de ver o mundo sob diferentes olhares e, se ser ‘relativista’ é um adjetivo usado para indicar uma visão que situa o fenômeno em relação a algo, nos seus condicionantes históricos e sociais, sim, ele afirmava ser um relativista com convicção. Eis aí um modelo ideológico em ação, pois desafia o mito da neutralidade e explicita as relações entre linguagem e poder.

Muitos de nós fomos e somos influenciados pelo colega e amigo Brian, um ser humano que gostava da convivência e, mais do que isso, promovia a conexão entre as pessoas. Esteve conosco em várias conversas (as de bastidores e as oficiais) e em vários eventos promovidos pelo Ceale/Fae/UFMG. As conversas, via de regra, eram marcadas pelo desafio intelectual: o de colocar as visões em perspectiva, relativizando as explicações e desafiando as convicções apressadas e limitadas. O seu estilo de intervenção trazia uma marca bastante simpática. Todos nós dizíamos: Brian vai concordar com a sua visão, vai compartilhar o entusiasmo da sua pesquisa e de seus achados. No entanto, aguarde a introdução do BUT (“mas”) ... porque nesse segundo movimento certamente a conversa vai se transformar em um debate, e em um debate produtivo, respeitoso, desafiador. Mais uma vez, a emergência de práticas sociais de letramento em que a neutralidade não encontra lugar.

Ao professor, ao pesquisador, ao colega, ao amigo Brian Street, nossa saudade e nosso agradecimento.

* Professor da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisador do Ceale.



FOTO: LUIZA ANANDA - UFMG