

letra

o jornal do alfabetizador

MALA DIRETA
POSTAL
9912240297 DR MG
CEALE/UFMG



ISSN 1808-0650



Belo Horizonte, novembro/dezembro de 2016 - Ano 12 - nº 47

8 Família e escola

Grupos familiares de diferentes contextos e sua relação com a instituição escolar

6 Escola sem Partido?

A presença da ideologia na educação

7 Conhecimento e cultura

Museus como espaços de aprendizado

13 Entrevista: Denise Lopes

Linguagem, infância e oralidade

O direito à diferença e a conhecer outras diferenças



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

A produção de conhecimento apresenta-se de forma dinâmica, sujeita a relativizações derivadas de condições históricas, políticas, sociais e econômicas que definem certas agendas de investigação. Além disso, a produção de conhecimento não é uma prerrogativa exclusiva da ciência nem a escola é a única agência responsável pela sua divulgação. Diferentes sujeitos estão investidos dessa condição de produtores de conhecimento pelo simples fato de que somos capazes de construir interpretações do mundo. O conhecimento valorizado pela escola, embora alicerçado em bases científicas, não implica uma negação de conhecimentos prévios partilhados por comunidades não escolares. Assim, uma pedagogia mais contemporânea tenta construir diálogos mais produtivos entre diversos saberes, instituindo práticas de participação que instauram a importância do ato de ler o mundo sob diversas perspectivas.

A natureza dessa participação pode ser dimensionada de forma variada, a considerar os sujeitos envolvidos nos processos educativos e os modos como eles se relacionam com os saberes e uns com os outros. Considerando a família como uma instância educativa que se cruza com a instância escolar, são diferentes as expectativas familiares em relação ao que pode oferecer a escola. Para uma maior compreensão de algumas dessas expectativas, a reportagem da seção *Em Destaque* dá visibilidade a vários tipos de famílias e sujeitos que acompanham as crianças em seu dia a dia e a diferentes tipos de escolas: de periferia, rurais, urbanas, particulares, públicas. O resultado, conforme previsto pela diversidade de contextos educacionais, revela complementaridade de expectativas, já que repercutem valores sociais compartilhados em esferas mais amplas, mas também anuncia tensões entre os papéis sociais previstos na definição de responsabilidades. Paralelamente a afinidades, aparecem frustrações com uma instituição que idealiza um perfil e pratica violência simbólica, que rejeita a diversidade marcada pela diferença social, pelo ritmo de aprendizado e por outras diferenças. Desse modo, a escolarização tanto pode representar uma possibilidade de acessar conhecimentos socialmente valorizados que favorecem um olhar analítico

diversificado, como pode limitar o aprendiz a uma condição de ignorância em função da negação de seus repertórios culturais.

A presença da diversidade nas formas de construção e circulação do conhecimento, assim como a coexistência de diferentes expectativas sobre o processo educacional mostram como a ideologia faz parte das relações sociais, não podendo ser isolada do fenômeno escolar. Para isso teríamos que eliminar os sujeitos, as contradições, as histórias pessoais e institucionais, os conflitos, que constituem a dinâmica da vida social. O direito a esta diferença caminha junto com o direito a conhecer outras diferenças, aspecto que a experiência escolar acrescenta, ao respeitar a cultura familiar e, ao mesmo tempo, alargar o universo de referência dos alunos.

Na entrevista desta edição, a professora Denise Maria Carvalho Lopes situa a fala das crianças, desde bem pequenas, em um processo social de aprendizado da diferença, o que envolve uma projeção do outro social e uma construção de um lugar de escuta tanto para as crianças quanto para os adultos-professores. Nessa dimensão, a fala que brota caudalosa nessas interações não precisa estar subordinada às atividades de escrita. Não é apenas uma indicação conceitual que se apresenta na proposição da entrevistada, mas um conjunto de possibilidades pedagógicas associadas a uma concepção interativa de linguagem que busca a negociação de expectativas.

O direito de conhecer diferentes mundos, sob diferentes perspectivas, caracteriza um ensino participativo porque promove não só a emergência de vozes diversas para interpretar a complexidade do mundo, mas também a construção de repertórios múltiplos que permitem ampliar os conhecimentos em várias áreas. Uma escola que valoriza a participação rejeita o isolamento e tenta estabelecer diálogos entre instâncias que representam diferentes conhecimentos. Em tempos de retrocesso, de posições ultraconservadoras que se apresentam para a escola e para a sociedade, a oportunidade de refletir sobre a diversidade presente no mundo social e o respeito a ela se coloca de maneira mais contundente e emergencial.

Nota da Redação

Em virtude do movimento de ocupação da Faculdade de Educação da UFMG, onde é produzido o jornal *Letra A*, a publicação terá apenas três edições regulares em 2016, em vez das quatro usualmente publicadas por ano. O Ceale expressa aqui seu apoio ao movimento, por se alinhar com suas principais bandeiras: as lutas contra a PEC 55/241 e contra os projetos de lei relacionados ao movimento Escola sem Partido.

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

Expediente

Reitor da UFMG: Jaime Arturo Ramírez | Vice-reitora da UFMG: Sandra Goulart Almeida | Pró-reitora de Extensão: Benigna Maria de Oliveira | Pró-reitora adjunta de Extensão: Cláudia Mayorga
 Diretora da FaE: Juliane Corrêa | Vice-diretor da FaE: João Valdir Alves de Souza | Diretora do Ceale: Valéria Barbosa de Resende | Vice-diretora do Ceale: Sara Mourão Monteiro
 Editores Pedagógicos: Gilcinei Carvalho, Isabel Cristina Frade | Editor de Jornalismo: Vicente Cardoso Júnior (18707/MG) | Projeto Gráfico: Marco Severo | Diagramação e Ilustrações: Daniella Salles
 Reportagem: Natália Vieira, Poliana Moreira, Vicente Cardoso Júnior | Revisão: Lúcia Helena Junqueira

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



Como levar em consideração diferentes posicionamentos ideológicos na produção de um livro didático?



Foto: Arquivo UFPA

SONIA REGINA MIRANDA - professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), condenou a avaliação do PNLD 2011 na área de História

Temos assistido, ao longo dos últimos tempos, uma grande exposição do campo disciplinar da História ao debate público sobre o que os jovens e crianças devem ou não estudar, contexto em que a polarização 'verdade' x 'ideologia' segue se impondo, confundindo olhares. Com o aprofundamento das ações legislativas em torno do 'Programa Escola Sem Partido', muitos têm escolhido a História como principal exemplo para justificar o quanto é preciso promover uma ação de assepsia nos livros didáticos.

Nesse cenário de debates, em primeiro lugar é importante pensar que o processo de avaliação de obras didáticas não opera como uma Mesa Censória de obras a serem proibidas, tal como ocorrera durante o Tribunal da Inquisição ou nos regimes ditatoriais. Quando lidamos com temas do tempo presente, as opções ideológicas dos autores são consideradas não como elementos a serem interditados, mas como aspectos inerentes à identidade epistemológica da História enquanto campo de conhecimento.

Em segundo lugar, ao contrário daquilo que nos fez crer a historiografia da passagem do século 19 ao século 20 – que buscava o fundamento de uma verdade absoluta e supostamente neutra, que relegava o tempo presente ao abismo de um futuro intangível –, a historiografia desde meados do século 20 reconhece a provisoriedade explicativa e interpretativa como um elemento inerente à dinâmica desse conhecimento. Aquele projeto de neutralidade, todavia, encontra-se ainda plasmado em boa parte dos argumentos presentes hoje na mídia, em tentativas de desqualificar a avaliação das obras didáticas de História, apresentando, nesse sentido, uma construção discursiva baseada entre os polos 'doutrinação' x 'informação objetiva do passado'. Portanto, o reconhecimento da dimensão de implicação social do conhecimento como estruturante da consciência histórica impõe-se como uma temática ainda a ser enfrentada pelo debate público. Isso autoriza trazer para a cena do debate histórico o tempo presente, com suas aberturas e variedades de visão, sendo considerado como um elemento formativo tão importante quanto a correção de informações e conceitos em torno do passado. (Texto editado)

A produção de um livro didático (LD), em qualquer disciplina e para qualquer segmento da educação básica, pressupõe o entrecruzamento de diferentes expectativas e olhares. Autores, editoras, MEC, professores e alunos fazem parte desse complexo universo.

Documentos oficiais, como os PCN, preconizam, entre outros objetivos, que nossos alunos sejam capazes de se posicionar, de forma crítica e construtiva, em diferentes situações sociais e o LD, muitas vezes o principal material utilizado nas escolas, deve contribuir para isso, apresentando, de forma pertinente e sistemática, diferentes posicionamentos ideológicos que possibilitem visualizar, abordar, discutir, questionar a diversidade cultural, social, econômica, política, religiosa da nossa sociedade.

Na confecção de um LD de Língua Portuguesa (LDP), só para citar um exemplo frequente, um dos momentos privilegiados para se apresentar e discutir diferentes posicionamentos ideológicos é a exploração de gêneros textuais de natureza argumentativa, como artigos de opinião, resenhas críticas, editoriais, anúncios publicitários... É fundamental que as atividades de leitura e de escrita possibilitem aos discentes refletir e perceber que um mesmo tema pode apresentar, muitas vezes, posicionamentos diametralmente opostos.

O trabalho com textos argumentativos em um LDP é apenas uma das inúmeras possibilidades de se abordar diferentes perspectivas ideológicas em sala de aula. Uma das funções essenciais de um LD, em qualquer disciplina, deveria ser a de tornar cada vez mais claro para os alunos que usar a língua implica assumir um posicionamento ideológico, ainda que ele possa parecer "natural", e que não existe neutralidade nos discursos que circulam em nossa sociedade em qualquer esfera. Em tempos de "escola sem partido", essa discussão nunca foi tão necessária.



Foto: Arquivo pessoal

LUCIANA MARIZ - mestre em Estudos Linguísticos pela Faculdade de Letras da UFMG, é autora e foi avaliadora de materiais didáticos

DICIONÁRIO da ALFABETIZAÇÃO

Capital cultural

Formulado na década de 70 pelos sociólogos Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, capital cultural é um conceito originalmente cunhado para buscar compreender o desigual desempenho escolar de estudantes de diferentes classes sociais, destacando o impacto dos bens culturais familiares que precedem a escola. Partindo de uma ampla investigação da educação na França, tornou-se universalmente acolhido pelo sucesso em contrapor explicações que recorrem ao esforço ou à aptidão individuais, oferecendo uma relação causal que compreende melhor o sucesso escolar de estudantes oriundos de grupos sociais específicos, como famílias em que os progenitores já tinham formação superior.

O capital cultural é acumulado ao longo da vida e

encontrado sob três formas. Uma institucional, como títulos e encargos de distinção (doutorado, convites para palestrar e para opinar na mídia, reconhecimento como artista...). Uma segunda forma é aquela materializada na posse de bens, como livros e obras de arte. Mas é a terceira – a qual Bourdieu chamou de 'incorporada' (porque impressa no próprio corpo) – aquela que mais interessa aos estudiosos da educação.

Uma criança que cresce em contato com a literatura e as artes chanceladas oficialmente – o que algumas vezes é chamado de alta cultura –, ao entrar na escola, e durante toda a escolarização, terá facilitada e adiantada sua tarefa de saber como deve se expressar para ser reconhecida por seus professores, porque os signos

necessários já fazem parte de seus hábitos. É o caso da 'norma culta'. Uma criança migrante, ameríndia ou que cresceu ouvindo 'gírias do morro' talvez precise começar seu aprendizado da gramática normativa pelos rudimentos mais básicos e, mesmo se esforçando, continuará se expressando com pouca naturalidade; já uma criança que cresceu conversando e sendo pré-alfabetizada por pais que vivenciam a norma culta encontrará na escola o reforço de algo que lhe é habitual, um capital cultural que já possui. Ao atentarem para isso, os professores percebem o sentido do trabalho para que a criança adquira proficiências necessárias ao seu futuro na sociedade, sem culpá-la por não ser ainda portadora do capital cultural que distingue as classes dominantes.



RODRIGO PRADO MUDESTO - cientista social, mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)



CLASSIFICADOS ONLINE

Nesta edição, o *Letra A* indica três portais que podem servir como fonte de pesquisa e de sugestões para a elaboração de aulas e atividades.

POR NATÁLIA VIEIRA

ALFALETRAR alfaletrar.org.br

PORVIR porvir.org

PORTAL DO PROFESSOR portaldoprofessor.mec.gov.br



Ilustração: freepik.com

Alfaetrar

Projeto coordenado por Magda Soares na rede municipal de Lagoa Santa ganha plataforma online

Lançado recentemente, o site *Alfaetrar* é uma iniciativa do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), em parceria com Magda Soares, professora emérita da Faculdade de Educação da UFMG. Os conteúdos da plataforma são embasados nas ações que a professora Magda Soares realiza no programa de formação de professores que coordena em Lagoa Santa (MG), em parceria com a rede de ensino do município. Após a criação do Núcleo de Alfabetização e Letramento, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município, que era de 4.5 em 2007, saltou para 6.2 em 2015, "acima da meta prevista", afirma o coordenador de desenvolvimento de pesquisas do Cenpec, Antônio Augusto Gomes Batista.

Tendo essa iniciativa como referência, Antônio Augusto explica que "o objetivo da Plataforma Alfaetrar é contribuir com o desenvolvimento profissional de professores e gestores, a partir de vídeos, infográficos, fotos, textos e mediação em cursos online, com teoria e

prática sobre a alfabetização e o letramento de crianças". Os cursos online ainda não estão disponíveis, mas já há a seção na plataforma com reflexões, sugestões de leitura, atividades e jogos sobre alfabetização e letramento.

O Núcleo, que inspirou a criação da plataforma, é composto por uma professora representante de cada escola, técnicas da Secretaria e coordenado por Magda Soares, e se reúne semanalmente para discutir práticas e teorias de alfabetização e letramento. Após os encontros, cada professora representante "realiza reuniões em sua escola, multiplicando o conhecimento para outras docentes", explica Antônio Augusto. O Núcleo elaborou também um currículo de língua portuguesa para a rede com metas de aprendizagem baseadas em diagnósticos feitos pelas professoras. "Para acompanhar o cumprimento de cada meta, o Núcleo promove diagnósticos da aprendizagem, três vezes ao ano", completa Antônio Augusto. Em breve, toda essa metodologia do projeto estará disponível no portal para os municípios, na seção 'Alfaetrar em sua Rede'.

Porvir

Portal tem como objetivo inspirar melhorias na qualidade da educação brasileira

"Responder às demandas do mundo contemporâneo e às especificidades do aluno do século 21": assim o Porvir apresenta seus objetivos. Iniciativa do Instituto Inspirare, o site foi lançado em 2011 com a proposta de mapear, produzir, difundir e compartilhar "referências sobre inovações educacionais", em explicação sobre o site. O conteúdo do site é produzido por jornalistas e conta com a ajuda das "antenas", colaboradores voluntários que enviam dicas – avaliadas e apuradas pela equipe do site para a produção de matérias. Para ser "antena", é necessário entrar em contato com a equipe do site pelo e-mail antena@porvir.org.

No Porvir, há matérias diárias (na seção 'Inovações

em Educação') e dicas de ferramentas e metodologias para práticas pedagógicas ('Como Inovar'), sempre com foco em inovações na educação, no Brasil e no mundo. Entre as dicas, há relatos de educadores publicados no 'Diário de Inovações'. Já a seção 'Projetos Especiais' tem guias temáticos sobre tendências na educação, vídeos de encontros promovidos pelo Porvir e outros conteúdos especiais.

Também há o 'Glossário', que explica conceitos para compreender as tendências divulgadas pelo site, a seção 'Saiu na Mídia', com resumos de matérias e artigos publicados por veículos de comunicação e ainda programação de eventos de educação. A equipe do portal escreve também artigos de opinião para o blog do site.

Portal do Professor

Iniciativa governamental estimula compartilhamento de ideias entre milhares de professores no país

Lançado em 2008 pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia - atualmente MCTIC -, o Portal do Professor é uma iniciativa que busca "apoiar os processos de formação dos professores brasileiros e enriquecer a sua prática pedagógica", segundo descrição do site. No Portal, há um banco de mais de 15 mil sugestões de aula, o *Jornal do Professor*, diversos materiais multimídia, informações sobre cursos e materiais de estudo para os professores, fóruns abertos de discussão e sugestões de sites educativos.

Para participar dos fóruns de discussão e sugerir aulas, é preciso que os professores se inscrevam e façam *login* no Portal. Há aulas disponíveis de todas as disciplinas, da Educação Infantil à EJA, e é possível realizar uma busca no banco segmento de ensino, por disciplina e outros filtros. Em sua pesquisa sobre formação de leitores-consumidores críticos nas escolas, o doutor em Educação pela UFMG Jônio Bethônico fez um levantamento e uma análise de atividades disponíveis no Portal do Professor, pensando de que forma elas "contribuíam (ou não) para o desenvolvimento do 'letramento em *marketing*' dos alunos, focalizando principalmente a disciplina de Língua Portuguesa".

Ele concluiu que, embora tenham sido identificadas várias lacunas em dezenas de sugestões de aula, a análise também encontrou em diversas ocasiões "importantes contribuições para essa formação das crianças e dos jovens". Para Jônio, iniciativas como o Portal do Professor "podem, sim, auxiliar os docentes a partir do momento em que (potencialmente) viabilizam o acesso a outros materiais e abordagens diversificados e fazem circular propostas inovadoras sugeridas por professores de todo o País", defende.

Modos de contar

A escrita articulada a sons, cores, imagens, animações e outros recursos multimodais na literatura infantil

POR POLIANA MOREIRA

Na segunda metade do século 19, ainda não se falava no termo multimodalidade, mas os poemas visuais do francês Stéphane Mallarmé são um exemplo de como essa característica já estava presente na literatura. "Ele cria um poema em que você precisa ler duas páginas ao mesmo tempo. É um modo diferente de ler: você começa a ter uma quebra de um modo linear de leitura, de uma palavra depois da outra", explica a professora da Faculdade de Educação da UFMG Celia Abicalil, pesquisadora do Ceale. Devido a desenvolvimentos tecnológicos e novas práticas sociais relacionadas ao livro, hoje a literatura infantil é um importante campo para se pensar a multimodalidade. Junto

à exploração do espaço da página, som, imagem e cores são outros dos modos semióticos (modos de produzir sentidos) que são combinados à escrita nos textos multimodais.

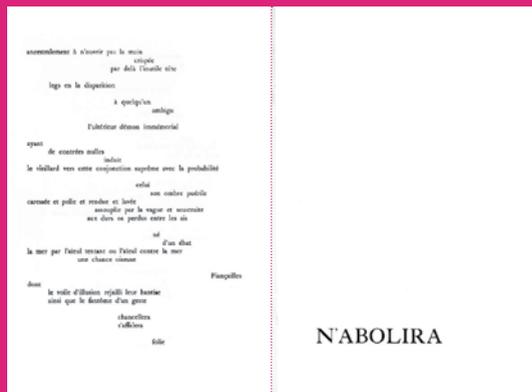
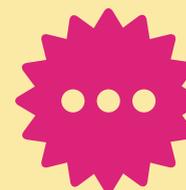
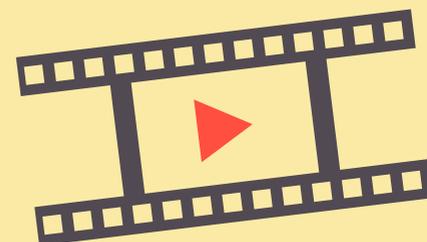
"De forma simplificada, eu diria que a multimodalidade é uma abordagem interdisciplinar que concebe a interação humana como constituída por vários modos e não apenas pela língua", explica Ângela Dionísio, professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que lembra ainda que "o traço multimodal dos textos não é atributo da contemporaneidade" – as iluminuras medievais são o exemplo mais lembrado disso.



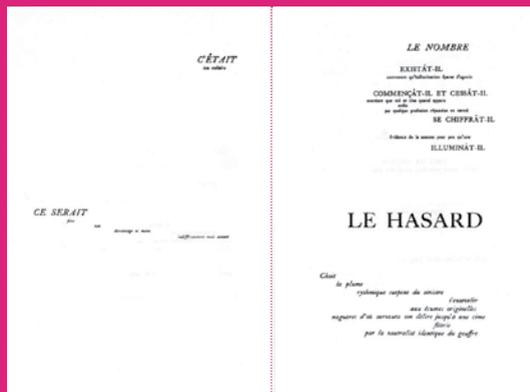
SURDEZ: acesso ao LITERÁRIO PELA MULTIMODALIDADE

O acesso das pessoas surdas à literatura pode acontecer de diferentes modos: presencialmente pela Libras, pelo vídeo em Libras ou pelo texto escrito. Neste último caso, "é necessário algum apoio visual, pois a cognição surda se constrói de uma maneira diferente da do ouvinte", afirma Danielle Cristina Mendes. "O surdo é considerado um sujeito hipervisual, pelo fato de sua língua [a Libras] ter a visualidade como algo essencial", completa. No ensino de literatura para surdos, Danielle recomenda que o texto escrito deve ser aliado a outros elementos (como o vídeo, a fotografia ou outras imagens) para que, a partir de uma perspectiva multimodal, ocorram significações. "Essa imagem é utilizada não para fazer uma mera tradução do que a escrita diz, mas para oferecer sentidos diferentes e ver como eles dialogam com o texto escrito", finaliza Danielle.

Ilustrações: freepik.com



N'ABOLIRA



LE HASARD

Páginas do poema *Un Coup de Dés*, de Stéphane Mallarmé

O livro em novos formatos e funções

Os avanços tecnológicos do século 19 colaboraram para a presença maior de elementos multimodais nos livros. "As fábricas começaram a produzir edições impressas com um número maior de cores e com desenhos mais próximos dos feitos pelos ilustradores", explica Danielle Cristina Mendes, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). No século 20, acrescenta Daniela, "essa relação vai se intensificar". "Começam a surgir livros nos quais o texto [verbal] vai ser complementado e algumas vezes suplementado pela imagem."

Nessa virada de século, os livros voltados para crianças passam a ganhar novas funções e também novos formatos. "Esse livro deixa de ter predominantemente uma função pedagógica e passa a ser visto como objeto estético", destaca Danielle. Os efeitos disso passam a ser notados na materialidade do livro. Segundo Celia Abicalil, o livro ilustrado, que trabalha com linguagem verbal e visual, é um exemplo de trabalho com a multimodalidade, que começou a influenciar outros tipos de obra. "Com o grande salto que os livros ilustrados deram na produção contemporânea, eles começam a interferir e a influenciar os livros para jovens e até livros para adultos", conta a pesquisadora.

Além das páginas

Os multimodais da literatura vão além do impresso. "A literatura oral existe em um contexto multimodal, no qual os gestos, a voz, as modulações e o tempo da voz são usadas como forma de significação que vão além de um único modo de representação", pontua Giselly Lima, professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Nesse contexto sonoro, a multimodalidade se faz presente de diversas formas. "Temos a música, as palmas, temos a ideia da literatura oral, temos o ritmo, a repetição, os textos acumulativos: isso tudo vai fazer com que você pense no texto verbal mais oral, mais o ritmo, mais a música...", afirma Celia Abicalil.

Com a internet e os recursos do mundo digital, a multimodalidade na literatura infantil ganha novos desenvolvimentos. "O fato de vivermos em um mundo multimodal e hipermediático faz com que comecem a ser criados livros que apresentam links para que as crianças acessem a complementação dos livros e outras brincadeiras", conta Danielle. Essa revolução causada pelo mundo digital já alcançou até os clássicos da literatura infantil. "Flicts", de Ziraldo, que foi lançado em 1969, em impresso, foi lançado em 2015 como aplicativo. O autor e a editora entenderam o impacto e a quantidade de leitores que usam a literatura digital", pontua Giselly.



A escola em disputa

O debate sobre uma 'escola sem partido' traz à tona reflexões sobre o papel da instituição escolar no século 21 – e as disputas em torno dessa definição

POR NATÁLIA VIEIRA

Criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, o Escola Sem Partido (ESP) é um movimento que, segundo explicações em seu site, se opõe à "contaminação político-ideológica das escolas brasileiras", defendendo que os professores busquem alcançar o ideal da neutralidade. De 2014 para cá, o movimento ganhou força, e já conta com Projetos de Lei (PL) em andamento em vários estados e no Congresso para a inclusão do "Programa Escola Sem Partido" entre as diretrizes e bases da educação nacional.

Em oposição ao ESP, além de atos de professores e estudantes em vários estados, foi criada a página online "Professores contra o Escola Sem Partido" para mobilização contra esses projetos de lei. Esse cenário de polarização vem suscitando novos questionamentos e disputas sobre a função das escolas no país, e conceitos como neutralidade, ideologia, doutrinação e censura aparecem nos discursos dos dois lados – pelo menos os lados mais visíveis.

Ideologia da neutralidade

A defesa de uma busca por neutralidade é um dos pontos que tem gerado grande discussão. A professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Renata Aspis defende, no entanto, que não é possível existir neutralidade na produção e troca de conhecimento: "É sempre um sujeito humano que está atrás de um levantamento de uma hipótese, da verificação de uma lei. Quer dizer, sempre existe o olhar humano que constrói a realidade", afirma. Para ela, o que é possível é ser democrático. "Você pode abrir [espaço] para vários pontos de vista serem colocados e, nesse agenciamento, buscando equacionamento disso, você chega mais próximo de uma neutralidade. Então, seria uma neutralidade muito mais por saturação, do que por isenção", explica.

Para a professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Anita Handfas, a defesa de neutralidade do ESP na verdade disfarça uma forma de doutrinação ideológica. "[É] transformar a escola, que tem que ser um espaço de diálogo, troca, respeito e solidariedade entre seus membros, em um espaço de vigilância. Eu agora, como estudante, vou ser vigilante o tempo todo com relação ao professor".

No texto do PL nº 193, de 2016, que tramita no Senado, é argumentado que é "fato notório" que professores vêm se utilizando das aulas para tentar convencer os alunos a

aderirem a "determinadas correntes políticas e ideológicas" que os conduzam a adotar padrões de julgamento e conduta moral – "especialmente moral sexual" – incompatíveis com os ensinados pelos pais ou responsáveis. Por isso, o projeto defende que é "urgente" adotar medidas para prevenir a "prática de doutrinação política e ideológica nas escolas".

No entanto, educadores também defendem constantemente que a escola não é espaço de doutrinação. "Em termos ideais, a educação seria o fomento, o desenvolvimento, a potencialização do aprendizado do aluno. E a doutrinação é uma limitação, é você mostrar apenas um caminho e obrigar aquele aluno a acreditar que aquele é o caminho verdadeiro", defende Renata.

Para muitos críticos, a proposta do ESP vai exatamente no sentido de criar esse 'caminho verdadeiro e único', promovendo a doutrinação que alega combater. Nesse sentido, o professor da Faculdade de Educação da UFMG Luciano Mendes argumenta que o movimento se encontra fortemente com as perspectivas da educação doméstica. "Na impossibilidade de implantar a educação doméstica para esses grupos no Brasil, também se investe contra a própria escola que existe", explica. "E aí é do meu umbigo que eu estou falando, porque é a forma de dizer que o que interessa sobre as coisas é aquilo que eu considero: o bom senso é o meu senso, o bom gosto é o meu gosto, a boa escola é a minha escola, o sem partido é o meu partido", completa Luciano.

O papel da escola

O debate sobre o ESP evidenciou várias disputas e incertezas sobre qual é o lugar que a escola brasileira ocupa (e deve ocupar) atualmente. Na visão de Luciano Mendes, é no "encontro de perspectivas" que se faz uma escola pública de qualidade. A professora Anita Handfas acredita, no entanto, que ainda estamos longe de ter uma situação em que a escola "possa realmente estar dialogando o tempo todo com a comunidade externa, no sentido de, enfim, pensar coletivamente todas as questões relacionadas à formação do jovem". A educadora aponta que os problemas na gestão escolar têm chamado a atenção inclusive dos alunos, usando como exemplo as reivindicações dos estudantes que vêm organizando movimentos de ocupação em várias escolas públicas pelo país e a eleição direta para direção. "Eles querem uma escola na qual eles também possam ter uma voz mais ativa, onde essa hierarquia que existe na escola hoje de alguma forma seja reorganizada", afirma.

A professora Renata Aspis também chama a atenção para a falta de diálogo do Estado com os professores. "Há pouquíssimo tempo, os professores do Paraná saíram na rua para reivindicar, e não era só uma questão de salário, [reivindicavam] condições de trabalho e da própria escola, e a polícia foi colocada na rua para dar tiro de borracha", exemplifica. "Enquanto o Estado estiver colocando a polícia armada para 'resolver' o conflito, que é o conflito da própria situação na qual a escola se encontra - de precariedade absoluta -, não tem o que dialogar, se o diálogo é feito com bala, polícia e porrada", provoca.

LEI DA MORDAÇA?

Para muitos professores, os projetos de lei baseados no ESP são uma espécie de "lei da mordança" – uma forma de censura a eles, pela ideia de controle sobre o que podem ou não dizer em sala de aula. O movimento ESP, por sua vez, defende que é direito dos pais, previsto pela Convenção Americana de Direitos Humanos, "dar aos seus filhos a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções".

No entanto, uma vez que as escolas, principalmente as públicas, são espaços de convivência com diversidade, é inevitável que os alunos tenham contato com diferentes concepções morais. Luciano Mendes alerta que evitar certos assuntos na escola não quer dizer que os alunos não buscarão explicações em outros lugares. "A interdição de certos assuntos, fortemente ligados de modo geral à questão da sexualidade, é uma presença muito marcante e eu diria empobrecedora da experiência escolar ao longo da nossa história", afirma Luciano, que é pesquisador do campo de História da Educação.

Conexões no museu

Possibilidades educativas em espaços de exposição e valorização da cultura e do conhecimento

por POLIANA MOREIRA

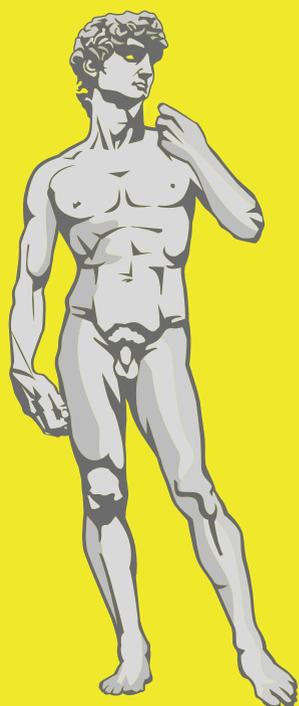


Ilustração: freevector.com

É mais uma noite em que o Museu das Minas e do Metal, localizado na Praça da Liberdade, em Belo Horizonte (MG), abre suas portas. A turma de visitantes é formada por professores, que, organizados em círculo, recebem dos responsáveis pela visita as primeiras orientações. Além disso, cada um ganha uma fita de papel. Sem demora, as fitas ganham forma. Após uma meia volta em uma das pontas, e unidas as extremidades, surge a fita de Möbius: o formato, associado a um caminho infinito, é utilizado pela equipe educativa para representar as múltiplas possibilidades de percurso dentro de um museu, lugar onde várias temáticas estão presentes e se conectam das mais diversas maneiras.

Tradicionalmente, os museus seriam espaços de exposição e valorização de coleções artísticas, históricas ou científicas, mas a variedade de patrimônios culturais compartilhados nesses locais aumenta na contemporaneidade. Nesse sentido, a professora de

Museologia da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) Mannuella Luz cita o exemplo Museu dos Quilombos e Favelas Urbanos, de Belo Horizonte. "O Muquifu reúne objetos que não cabem nas concepções tradicionais de categorização museológica, mas que, por meio da iniciativa da população de valorizar a cultura produzida localmente e contar a sua história, formaram uma coleção museológica importante que estreita os laços sociais", exemplifica.

O contato com esses ambientes na infância é importante, segundo Mannuella Luz, por possibilitar às crianças "estabelecer relações diferentes com os objetos e com o conhecimento". "A criança pode se deparar com objetos domésticos de tempos passados (semelhantes aos que já tem contato) e com ossadas de dinossauros (distantes da sua realidade física); esse contato vai produzir indagações e permitir que a criança amplie seu modo de ver o mundo", afirma.

1. EXPERIMENTAR PARA DIALOGAR

"Ainda bem que eu vim antes dos meninos, senão eu ia ficar abobalhada perto deles". "Os meninos vão amar isso". Esses eram alguns comentários que se podia ouvir enquanto os professores desfrutavam das múltiplas possibilidades de interação disponíveis no Museu das Minas e do Metal. Segundo os monitores do espaço, a pré-visita é o momento ideal para que o professor possa observar atentamente o local de visita, tirar dúvidas, perguntar e fazer seus primeiros comentários. Só após vivenciar o ambiente, ele vai ser capaz de pensar no que aquele espaço oferece e expandir a experiência da turma a uma relação que não se limite apenas ao dia da visita.

2. PREPARANDO O ROTEIRO

Uma ficha a ser preenchida pelo professor é o instrumento mais comum que os setores educativos de museus utilizam para conhecer as turmas e potencializar a conexão dos temas presentes ali com o cotidiano e a vivência dos alunos. O roteiro da visita será construído, então, com base nessa troca de informações sobre o que os alunos gostariam de vivenciar no museu e quais são as suas expectativas, em alinhamento com os conteúdos e os projetos que estão sendo desenvolvidos em sala de aula. Quanto mais detalhadas as informações dadas pelo professor, mais personalizada e instigante pode se tornar a visita para os alunos.

3. O DIA DA VISITA

Um ônibus cheio de crianças estaciona ao lado do Museu de Ciências Naturais da PUC Minas. Em poucos segundos, uma pequena bagunça começa a se organizar em fila. Com suas mochilas coloridas, os estudantes caminham em direção aos monitores que aguardam a turma na porta do museu. Lá dentro, "eu conheço esse daqui", diz uma criança euforicamente apontando para uma preguiça, que parece o famoso personagem Sid, do filme *A Era do Gelo*. Em meio a vários questionamentos – como: "Mas ainda tá vivo?", "Eles ainda existem" e inúmeros "É de verdade?" –, as crianças descobrem que a era do gelo realmente existiu.

4. NOSSO PEQUENO MUSEU

Algumas etapas para que a turma possa planejar a organização de um espaço na escola com os conceitos de um museu:

- **Definir um perfil** para a exposição. Pode ser artística (trazendo trabalhos desenvolvidos pelos alunos nas aulas de Arte), científica (como a exposição de plantas ou de insetos coletados na aula de Ciências), histórica (mostra sobre fatos da história da cidade ou do bairro, por exemplo).
- Cada aluno deve **criar ou selecionar um objeto** de sua escolha para a exposição, de acordo com a temática.
- **Pensar e debater com a turma** os espaços da escola que serão utilizados para a exposição, levando em conta como o espaço pode contribuir para a experiência das visitas.
- **Convidar** tanto a comunidade escolar quanto famílias e comunidade externa e **elaborar materiais** para a divulgação do evento.
- **Organizar e preparar os alunos** para serem educadores/monitores do museu, para que tenham a oportunidade de mediar a visita dos convidados.



Ilustrações: freepik.com

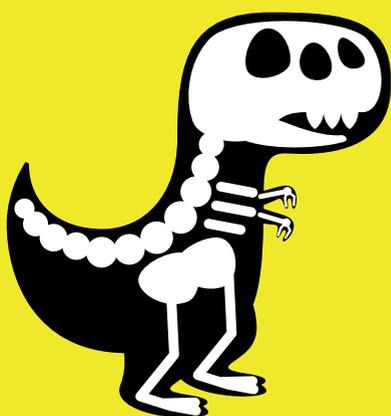


Ilustração: vecteezy.com

Entre a casa e a sala de aula

As trajetórias pessoais e o contexto socioeconômico são alguns dos fatores que fazem cada família ter um jeito próprio de pensar a educação dos filhos. Na relação com a escola, isso se expressa em diferentes situações, da compra do material didático ao lugar onde é feito o 'para casa'

POR VICENTE CARDOSO JÚNIOR

"Mãe, na segunda-feira, dia 21/03/2016, faremos uma salada de frutas para comemorarmos o início da Estação do Outono, por isso pedimos a doação de frutas (menos banana)". Ao receber esse bilhete no caderno do filho, a professora de artes Kate Lane Costa de Paiva sentiu que devia continuar a conversa. Respondeu à coordenadora, sugerindo que "os bilhetes fossem direcionados aos 'responsáveis' e não somente à 'mamãe'" e lembrou ainda que "os 'papais' também são responsáveis e que muitas crianças são criadas por outros membros da família". Antes de devolver o caderno, tirou uma foto e postou no Facebook. Imediatamente o caso ganhou repercussão entre seus amigos, entre desconhecidos e, por fim, a atenção da imprensa.

Kate Lane conta que decidiu publicizar o caso "para que talvez pudesse, assim, incentivar outras mulheres a se posicionarem e falarem", sem a intenção de prejudicar o colégio onde os dois filhos, de 5 e 7 anos, estudam. "É um colégio particular e religioso e eu já sabia quais eram os valores culturais deles ao colocar meus filhos lá. Mas isso não me impede de falar! Isso não acontece só nessa escola específica e nem só na escola", reflete. "Também resolvi falar porque sou professora e este debate de gênero está muito presente na educação. Então, me

assustei que as escolas ainda mandassem bilhetes se referindo somente à mãe", completa.

Na história do bilhete, a relação entre família e escola ganhou uma projeção incomum. A professora da Faculdade de Educação da UFMG Tânia Resende de Freitas, pesquisadora do Observatório Sociológico Família Escola, relembra esse caso para mostrar como as formas de participação da família na escola são variadas e se modificam conforme o contexto histórico e social. Por isso, mesmo que se possa falar em 'relação família-escola', Tânia ressalta a necessidade de olhar para as especificidades de cada situação. "Claro que a relação tem algumas características gerais, e as instituições também: são duas instituições ligadas basicamente pelo fato de ambas serem responsáveis pela educação das crianças, compartilharem essa responsabilidade", afirma. "Mas, na verdade, a 'família' são famílias, e [essa instituição] vem passando no mundo contemporâneo por muitas transformações. E a escola também", completa.

Para apresentar algumas dessas variações, o *Letra A* buscou conhecer, nessa reportagem, as realidades de cinco famílias e os modos como elas se relacionam com as escolas e os estudos dos filhos.

A mesma escola, outra infância

"Hoje eu vou ter que levar meu caderno de Português, que é da Elsa [personagem do filme *Frozen*]. O de Matemática, que é da *Chiquititas* [novela infantil brasileira]...". Assim Giovanna, 9 anos, vai apresentando o conteúdo de sua mochila, que ela precisa conferir diariamente, conforme as aulas do dia seguinte. Em seguida, mostra o restante do material escolar, que fica guardado num armário que ela divide com a mãe, Wanessa Marla Dias, que estuda Pedagogia e também ocupa sua parte com materiais de estudos. As duas também dividem o quarto, na casa da família em Ribeirão das Neves (MG), onde também moram os pais e o irmão de Wanessa.

Como Wanessa trabalha durante o dia e estuda à noite, quem mais acompanha a rotina escolar de Giovanna é a avó, Ana Maria Dias. Mesmo se encontrando pouco com a filha de segunda a sexta, Wanessa busca valorizar a relação com a escola. É a filha quem conta: "Minha mãe fala assim: 'Giovanna, você tem que estudar bastante, para quando crescer, você não ter a vida igual a minha, acordar de manhã cedinho, cedinho, para chegar de noite, então tem que estudar bastante'." Além do discurso de valorização dos estudos, Wanessa também busca estimular a filha de outras maneiras. Se Giovanna quer aquele caderno com um personagem na capa, ou um apontador com uma característica especial, Wanessa se esforça, respeitando as condições financeiras da família, para que a filha possa ter essa satisfação.

Do armário, Giovanna retira e mostra o último livro que ganhou da mãe, *O Pequeno Príncipe* – "estou na página 37!" Wanessa tenta colocar a leitura literária na rotina da filha, mas a garota admite: "tem vezes que eu não leio, já vou direto para o computador". Este é o assunto que mais faz a avó, que é de falar pouco, querer opinar. "Minha preocupação é porque ela está perdendo a infância dela, acho que está perdendo nesse sentido de não brincar", diz Ana Maria. Ao mesmo tempo, a avó reconhece que a neta não tem tanta companhia, nem em casa nem na vizinhança, e que "brincar sozinha para ela não é muito interessante".

Na infância de Wanessa, a mesma rua – que só há pouco tempo foi asfaltada – vivia cheia de gente brincando. Já para Giovanna, a escola tem sido o principal espaço de socialização. A Escola Estadual Henrique Saporí é a mesma em que Wanessa cursou todo o Ensino Fundamental. A estudante de Pedagogia encara a instituição como uma das melhores da região, tanto na qualidade de ensino como em segurança. "Lembro que, na minha época, o porteiro era muito rígido, não deixava o povo matar aula, não deixava o pessoal que mexia com droga ficar rodeando a escola." "Hoje em dia também a segurança policial melhorou muito do que há 25 anos", acrescenta Wanessa, que lembra dos altos índices de criminalidade do município onde moram. A escola

fica no mesmo quarteirão de casa, o que facilita para a filha ir sozinha à escola: "todo mundo conhece a gente, conhece a Giovanna". Mas Wanessa destaca que essa comodidade não é o principal critério para manter a filha ali: "se fosse perto e fosse uma escola ruim, eu ia me virar, dar um jeito de arcar com essas despesas extra de uma escola particular, e levaria até para o Centro de BH, se precisasse".

Uma escola que ensine a perguntar

Antes de a entrevista começar, a servidora pública Melissa Macena e o empresário Gustavo Macena relatam sua última experiência como personagens de uma reportagem. Numa matéria de TV, eles representariam a família que cria "menino como menino e menina como menina", em comparação com outra, que teria criado os filhos sem distinção de papéis masculinos e femininos. Receberam a reportagem em sua casa, em um condomínio fechado em Nova Lima (MG), apresentaram os filhos – Beatrice, 9 anos, e Eduardo Henrique, 7 – e um pouco de sua rotina, e Gustavo garante que não mudaria nem uma palavra do que disse na entrevista. Mas a montagem, segundo a avaliação do casal, foi traumatizante: fez com que parecessem "totalmente retrógrados, de outro planeta", brinca Melissa.

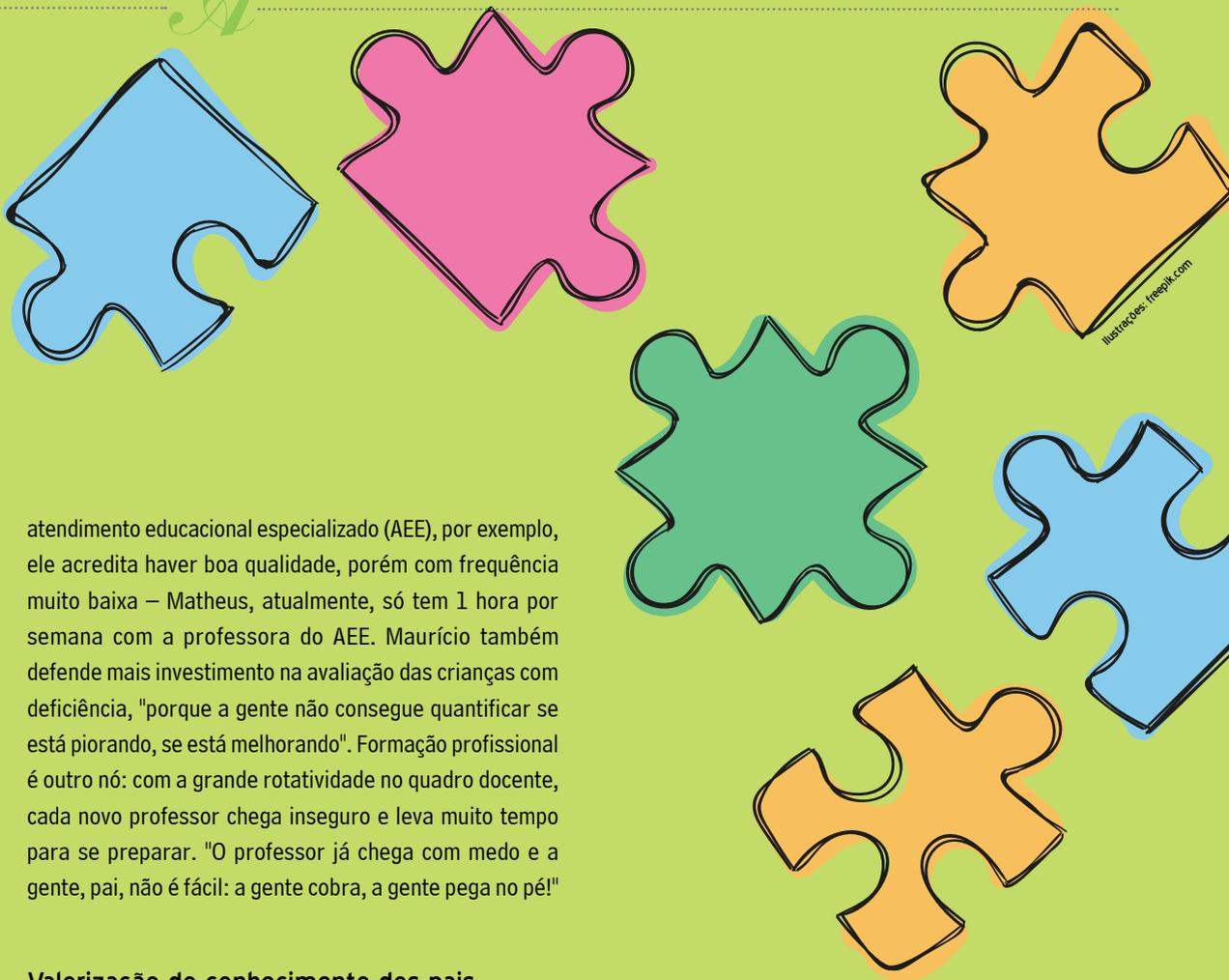
O preâmbulo, apesar do trauma, só mostra que o casal jovem e bem-sucedido tem satisfação em poder falar sobre a educação dos filhos: afinal, estão ali, poucos meses depois, para uma nova entrevista sobre o tema. Contam, primeiro, suas trajetórias escolares e como elas influenciaram o momento de encaminhar os filhos para a escola. Melissa, que até a 4ª série estudou em uma escola construtivista, queria matriculá-los em uma do mesmo modelo, e quase conseguiu levá-los para a mesma onde estudou – mas a instituição fechou bem na época. Gustavo, filho de professores, cresceu e estudou em São Paulo (SP), até a 8ª série em escola pública, para, no Ensino Médio, mudar-se para uma particular, que ele mesmo escolheu. Melissa buscava, então, uma escola que "ensina o aluno a gostar de estudar". Com um discurso menos apaixonado pelas escolas em que estudou, Gustavo buscava uma "que ensina a criança a perguntar e não a responder tudo,

a ter um senso crítico muito maior do que eu tive". As expectativas convergiram para a escolha de uma escola canadense de ensino bilíngue em Belo Horizonte.

O casal distingue bem os papéis que defendem ser da escola e da família. Para eles, é em casa que as crianças recebem sua formação ética e moral. "O homem e a mulher quem está formando somos nós, e o conteúdo que esse homem e essa mulher vão praticar lá na frente, a escola é a melhor provedora disso. Por isso que escolhemos uma escola que tem pouco conflito dentro daquilo que acreditamos", explica o empresário. O casal ressalta que as situações em que apareceu algum conflito foram poucas até hoje, e a mediação, tranquila. Melissa exemplifica citando as diferentes proposições sobre a origem do homem: os pais defendem o criacionismo, mas na escola os filhos aprendem o evolucionismo. "Mas quando eles vêm com o questionamento para dentro de casa, a gente coloca: 'Na escola ensina assim, mas olha aqui no quê que nós acreditamos'. Sem ficar também menosprezando o ensinamento da escola", relata.

Além de família e escola, Gustavo elenca outras frentes que contribuem para a educação dos filhos. "A cultura, com viagens; o esporte, o lazer, e o desenvolvimento em cima disso; a igreja, pelos valores que traz, como liderança e senso de pertencimento." Melissa completa: "A gente não transfere essa obrigação de educar, de criar, para nenhum professor que está envolvido na educação deles, tanto na escola, como fora da escola, como na igreja. Mas temos esses ambientes que nos ajudam a mostrar na prática para eles o que estamos ensinando na 'teoria' dentro de casa e um pouco na prática, com o nosso exemplo."





Cada um em seu tempo e em sua dinâmica

Era o primeiro dia da votação na Câmara dos Deputados da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 55/241, o que inquietava o educador Maurício Moreira. O pai de Maxwell (o Max), de 10 anos, e de Matheus, 8, considera que, se aprovada a PEC, são bastante prováveis cortes em programas de assistência a que os dois filhos têm direito. "Os primeiros que perdem nas políticas são as pessoas com deficiência." Em 2010, os dois filhos – primeiro Max e logo depois Matheus – foram diagnosticados com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Naquele mesmo ano, Maurício passou a morar sozinho com os filhos e é quem cuida de sua educação – com algumas ajudas eventuais da mãe dos garotos e de sua mãe.

Desde a Educação Infantil e agora no Ensino Fundamental, os dois garotos estudam no mesmo grupo escolar da rede municipal de Belo Horizonte. Além da diferença de dois anos de idade, suas características distintas – muitas delas ligadas ao TEA – se expressam no processo educacional. O pai conta que Max, com pouco mais de 2 anos, deixou a creche por um tempo, porque batia muito a cabeça na parede e os profissionais não sabiam lidar com a situação. "E hoje é outro menino: participa, conhece toda a rotina, aprendeu a ler e escrever com os recursos da escola: não precisaram inventar coisas diferentes para ele aprender", relata Maurício. Com Matheus tem sido diferente, já que ele ainda não fala: "A escola usa comunicação alternativa e vai tentando alguns mecanismos para desenvolver os conteúdos programáticos – está aquém do que a gente gostaria, mas ele tem o tempo e a dinâmica dele."

As diferenças entre eles também se expressam na socialização: Max é mais tímido, mas a possibilidade da comunicação oral tem ajudado a vencer a inibição – tanto que, em setembro, ele fez uma apresentação no 1º Encontro Brasileiro de Pessoas Autistas. Matheus ainda não conversa, mas é muito afetuoso, o que ajuda na interação: durante a entrevista, abraçava o pai a toda hora e foi até os dois repórteres mexer em seus cabelos. O pai explicou que essa sua forma de socialização, que ainda é mais infantil, motivou-o a buscar, por ordem judicial, a retenção do filho na Educação Infantil por mais dois anos além do que define a legislação. "Existem várias famílias hoje em Belo Horizonte querendo reter os meninos, o que eu acho que caberia, com as adaptações que são possíveis fazer na educação, porque cada um tem seu tempo para se desenvolver", defende Maurício, que é vice-presidente regional da Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas com Autismo.

Flexibilização do currículo, mais adaptações e mais atenção individualizada são algumas das principais bandeiras de Maurício para a educação inclusiva. No

atendimento educacional especializado (AEE), por exemplo, ele acredita haver boa qualidade, porém com frequência muito baixa – Matheus, atualmente, só tem 1 hora por semana com a professora do AEE. Maurício também defende mais investimento na avaliação das crianças com deficiência, "porque a gente não consegue quantificar se está piorando, se está melhorando". Formação profissional é outro nó: com a grande rotatividade no quadro docente, cada novo professor chega inseguro e leva muito tempo para se preparar. "O professor já chega com medo e a gente, pai, não é fácil: a gente cobra, a gente pega no pé!"

Valorização do conhecimento dos pais

Do lado de fora de casa, fação na cintura, o lavrador Juvenal Barbosa conta que aquela é a roça onde nasceu, cresceu e constituiu sua família. Hoje com 48 anos, só saiu dali para algumas temporadas no estado de São Paulo – para trabalhar em usina – e agora, há 3 anos, quando teve que se mudar para a cidade de Araçuaí (MG), a 14 km de distância, porque a vida no campo não estava dando para o sustento.

Juvenal só estudou até a primeira metade do Ensino Fundamental: "aqui na época não tinha escola, era só até a 4ª série". Estudar na cidade não era viável: "não tinha transporte nenhum, a gente tinha que se virar". O contexto social também era outro – "o pai preferia que a gente trabalhasse" –, enquanto hoje ele considera que a escola "trabalha com a família", deixando os pais mais conscientes da importância do estudo. Outro fator que favoreceu a maior escolarização da geração de seus filhos foi a criação de mais escolas no campo. No entanto, foi exatamente o movimento contrário, ocorrido recentemente na região, que forçou a família de Juvenal a migrar para a cidade: sua esposa é professora e, com o fechamento de algumas escolas da zona rural, ela foi transferida para a zona urbana. Juvenal a acompanhou e também arrumou emprego por lá, mas continua ligado à vida na roça: "trabalho um pouquinho lá e um pouquinho aqui".

Esse vínculo passou para o segundo filho, Jean Carlos. Tanto que hoje, para estudar, o rapaz faz um trajeto incomum: vai da cidade para o campo. Na passagem para o Ensino Médio, ele quis estudar na Escola Família Agroecológica de Araçuaí (EFA Araçuaí), instalada há 7 anos em uma fazenda próxima da propriedade rural da família. "Morar dentro da cidade ele não adaptou muito, não. A própria escola onde ele estudou: estudava, mas

não tinha aquele interesse que tem com hoje aqui", conta o pai. O projeto da EFA despertou o interesse de Juvenal antes mesmo da inauguração, levando-o a participar dos primeiros encontros no local onde a escola seria construída: "A gente fez reunião lá mesmo: não tinha casa, não tinha nada, só o terreno". Logo após a inauguração, a filha mais velha foi estudar lá.

A EFA funciona em sistema de pedagogia da alternância: os alunos ficam em internato por 15 dias e, nos 15 seguintes, em casa, têm atividades a serem desenvolvidas. Muitas delas ligadas ao campo. Como a família não mora na zona rural atualmente, Jean Carlos acompanha o pai nas idas à roça, onde desenvolve a aprendizagem iniciada na escola: "Agora mesmo está ali um vidro, 50 litros de fertilizante, que ele está preparando." O conhecimento é bastante construído pela troca, com a família e com a comunidade: "Às vezes tem coisa que ele não sabe, e ele pergunta para mim; quando eu não sei, mando ele perguntar para outra pessoa que às vezes sabe". A participação das famílias na EFA vai além da construção dos conhecimentos, já que a escola é regida por uma associação formada pelos pais dos alunos. Este ano, Juvenal assumiu a função de tesoureiro.

Antes da despedida, o lavrador ainda quer mostrar algo para o diretor da EFA, Roviére Vieira Sá, que acompanhava a reportagem. Em uma parte da propriedade, perto da estrada, nasceu um capim que o lavrador não conhece, e ele quer que o diretor leve para a escola, para testar como alimentação para os animais que são criados lá. No local, Juvenal desembainha o facão, enche a mão e corta um punhado do capim desconhecido, ato que repete cinco vezes: "só um pouco para ver se os bichos comem ele bem".

Por menos formatação e por uma inclusão real

Antonio é só um ano e meio mais velho que a irmã Clara, mas já tem um assunto sobre o qual ele pode conversar com certo ar de experiência. "Você vai ver quando tiver 'para casa': é uma coisa muito chata! Você até aprende algumas coisas..." Quem reproduz a fala é a psicóloga Sílvia Esteves, uma das mães das crianças. Segundo ela, o conselho de irmão mais velho é só um dos fatos que, desde o início do ano, têm marcado a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na vida de Antonio e da família. "É uma mudança brutal, para a criança e para a família, pelo menos da Educação Infantil que a gente estava." "O Antonio, que chegava aqui todo pintado de carvão, não tem mais carvão pra pintar!", brinca Sílvia.

O lugar do 'para casa' começou sendo a sala, passou para o escritório, mas logo as mães decidiram construir uma bancada no quarto do garoto. Além do local, vem a preocupação também com a postura: "para sentar e estudar, não tem jeito, tem que ter um centramento", afirma Sílvia. "Essa história do 'para casa', para mim, é muito sintomática": a historiadora Regina Helena Alves Freitas – esposa de Sílvia e a 'mãe Lena' das crianças – interrompe a preparação do jantar para apresentar sua visão sobre o tema. Em reuniões de que participou para escolherem a nova escola do filho, Lena ouviu alguns pais cobrarem – "por que não tem 'para casa' todo dia?!" –, conheceu o argumento de que "é para que a família fique perto das crianças" e até assistiu a uma mãe admitir – "eu preciso manter o controle sobre o meu filho!". Sua sensação é a de que, já nessa etapa, os pais estão "enlouquecidos, preocupados com o filho indo fazer vestibular daqui a 14, 15 anos". Ela, que está na outra ponta (é professora universitária), avalia que, por esse sistema, "os meninos chegam lá [na universidade] formatados de uma maneira que não funciona".

A questão do 'para casa' esteve no centro da escolha da atual escola de Antonio. Mas muitos outros critérios estiveram envolvidos tanto nessa busca quanto na anterior, por uma escola de Educação Infantil. "Escola perto, que não tivesse van", pontuou Lena, porque é importante "criar uma série de laços com o filho adotivo" - daí a escolha por uma escola em que tivessem "condições de levar, de buscar e de estar presente em tudo". "Tem que ser permeável à participação da família, mas uma participação que tem que ter um limite", afirma Sílvia, esclarecendo que esse limite diz respeito às escolhas pedagógicas: "se [uma decisão da escola] afeta a gente de alguma forma, a gente até pode olhar, pensar, discutir e conversar com a escola, e a escola ouvir, e então tomar as decisões que achar melhor". Outros critérios apareceram no decorrer da entrevista, como "nem tradicional, nem religiosa" e "que tenha terra, tenha gramado".

Um pouco por esse caminho, chegaram à primeira escola das crianças. "E foi terrível!", resume Lena. "Era uma escola que dava conta da inclusão de determinado tipo de criança – com autistas tinham uma série de trabalhos legais –, mas a inclusão da diferença para eles era difícil – de alunos negros e dos nossos filhos", explica. Além de observarem uma distinção no tratamento com cada filho, as mães perceberam que o fato de formarem um casal homoafetivo reverberava na escola. Antonio foi agredido por colegas mais velhos, e então as mães tiveram uma conversa com a coordenação, na qual receberam a sugestão de matriculá-lo numa oficina de futebol e, ainda, o alerta: "você sabia que o Antonio gosta da cor rosa?". Vieram as férias e, na volta, a troca de escola. Na nova instituição (que, como a anterior, só oferece Educação Infantil), em várias ocasiões a estrutura familiar veio à tona, mas "ninguém se assustou, ninguém transformou isso em nada", conta Lena. Uma vez, uma criança falou para ela: "fiquei sabendo que o Antonio tem duas mães... mas eu tenho cinco!"

Família e escola: uma via de mão dupla

Em casa, na infância e na adolescência, a pedagoga Priscila Lana teve a figura paterna como importante referência de estímulo à leitura e ao estudo. Mesmo sem ter concluído o Ensino Fundamental, sua relação com o trabalho o estimulava a buscar o conhecimento. "Trabalhou o tempo todo com calderaria, com solda, com muitas peças, muitas medidas", o que o levava a ser aficionado por livros de Geometria. Priscila lembra-se do pai lhe ensinando como usar a régua, o compasso. Da mãe, que também não concluiu o Ensino Fundamental, uma das recordações são os cadernos de receita escritos à mão, com letra bonita, passados a limpo quando as folhas amarelavam. Livros se tornaram artigo de consumo mais frequente de dois anos para cá, quando a mãe "se tornou uma idosa leitora" – a maioria dos títulos comprados por causa de indicações na TV.

Foi a partir desse resgate de elementos de seu cotidiano familiar nos anos 1980 que Priscila partiu para conhecer e pesquisar outras famílias daquela vizinhança, no bairro Palmares, em Ibirité (MG). Em seu mestrado em Educação na UFMG, ela retornou à pesquisa que sua orientadora, Maria Lúcia Castanheira, havia realizado 20 anos atrás. Castanheira estudou as relações que crianças e suas famílias daquele bairro de camada popular tinham com a escrita, nos momentos imediatamente anteriores e posteriores à entrada na escola. De 2006 a 2008, Priscila revisitou as crianças pesquisadas naquela época, agora jovens adultos e, muitos deles, chefes de família. O paralelo feito por Priscila permitiu notar, tanto em sua família quanto nas demais, uma "preocupação com o futuro, de proporcionar uma formação". Ao entrevistar esses jovens adultos, a pedagoga notou um discurso de valorização da escola e da família em igual nível de importância em sua educação.

Se nas famílias a valorização da escola era bastante clara, o contrário não aparece com a mesma força, relata Priscila. A ideia de que "o pai trabalha, a mãe trabalha, não querem nem saber [da escola]" foi notado nos dois momentos pesquisados, mesmo com uma distância de quase duas décadas. A percepção, como pesquisadora, de que "a escola avançou muito pouco nessa relação com a família" hoje leva Priscila a ter um cuidado especial em seu trabalho atual, como vice-diretora de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (Umei) de Belo Horizonte. Nesse sentido, destaca que a instituição promove rodas de conversa mensais com pais e outros responsáveis e está sempre aberta para reuniões individuais com as famílias de alunos – "quando as famílias solicitam e também quando nós solicitamos". Segundo Priscila, a ideia, ainda muito comum, de vincular creche ao assistencialismo tem sido quebrada, aos poucos, por essas estratégias. Nesse trabalho, observa a pedagoga, é fundamental "considerar a família como capaz de entender o papel importante da escola".

LEIA TAMBÉM

- Na página 12, o *Perfil da Escola Família Agroecológica de Araçuaí*, apresentada por um grupo de estudantes da instituição

- Na página 16, a *Crônica de Maria Luísa M. Nogueira*, sobre o filho com autismo e a relação com a escola

- No Portal do Ceale, a entrevista concedida ao *Letra A* pela professora da UFMG **Tânia Resende de Freitas**, pesquisadora do Observatório Sociológico Família Escola. Acesse em: ceale.fae.ufmg.br/entrevista-tania-freitas



No campo e para o campo

Oito estudantes são os guias em uma visita à Escola Família Agroecológica de Araçuaí, ligada a mais de 50 comunidades rurais do Vale do Jequitinhonha

por VICENTE CARDOSO JÚNIOR



Fotos: Vicente Cardoso Júnior / Acervo Ceale

O passeio começa pela cunicultura. No local onde os coelhos são criados, Aender é o primeiro dos oito estudantes a assumir o papel de guia. Explica que, pela manhã, o grupo que for responsável por aquele setor na semana "corta o verde e distribui nas gaiolas, e faz a limpeza". "À tarde, a limpeza é mais detalhada". O horário de cerca de 45 minutos, de manhã bem cedo, antes de irem para a sala de aula, é conhecido como *domésticas*; à tarde, é o momento das *práticas* - os dois termos, sempre na ponta da língua dos mais de 100 estudantes da Escola Família Agroecológica (EFA) de Araçuaí, se referem aos momentos diários em que eles assumem os cuidados de todos os setores da fazenda onde a escola funciona.

A parada seguinte é a horta, onde Joana é a primeira a tomar a palavra: "aqui são implantadas várias atividades que a gente estuda na sala de aula, como o canteiro econômico, o canteiro suspenso..." A colega Iara logo emenda que ali é um espaço de "expandir as maneiras ecológicas de cultivo, através de coisas da comunidade que a gente trouxe". Pouco depois, Naiandra explica por que todo o cultivo ali é feito com economia de água, apesar de a escola ter boa disponibilidade do recurso, já que fica localizada à margem da barragem do Calhauzinho. No entanto, das 57 comunidades rurais que têm estudantes na escola, "pode tirar uma ou duas que têm essa disponibilidade de água". "Para estar transmitindo para os agricultores das comunidades, a gente tem que trabalhar [com essa restrição]", explica Naiandra. Atualmente, a EFA

Araçuaí atende adolescentes e jovens de oito municípios do Vale do Jequitinhonha, a grande maioria da zona rural.

Ainda na horta, uma pequena disputa surge, para decidir quem vai falar sobre a plantação de palmas; o motivo, esclarecem os alunos, é por esta planta ser um "símbolo do semiárido". É então Raílson quem conta que o principal uso da palma, resistente à seca, é para a alimentação de bodes. A forma de processamento, explica o estudante, "depende da condição financeira do agricultor: pode cortar com o facão mesmo ou, caso tenha motor, passar no desintegrador".

Na agrofloresta, o setor seguinte, são plantadas espécies nativas, com sementes crioulas trazidas pelos próprios alunos, de suas casas ou de vizinhos, e que são armazenadas ali perto, na casa de sementes. Junto à agrofloresta, também ficam os compostos, adubação orgânica obtida a partir de dejetos de animais, matéria seca e restos de alimentos que vêm da cozinha. No caminho entre esse ponto e a criação de suínos, os estudantes chamam a atenção para o capim napier, principal alimento das criações da fazenda.

Passam as criações de suínos e de caprinos e a horta medicinal, "onde tem diversas variedades de plantas, como hortelã, capim cidreira, e, para qualquer coisa que alguém precisa, procura aqui", diz Fabrícia. Chega então o setor das aves, onde, o grupo não tem dúvida, quem deve começar a falar é Luís: os patos, galinhas e seus filhotes são seu xodó. O garoto apresenta as duas chocadeiras,

de capacidades para até 60 e 100 ovos, e explica ainda por que as patas podem ficar fora do ninho por mais tempo que as galinhas: "elas soltam as plumas e deixam no ninho, para aquecer os ovos".

No pomar, os alunos contam que, de algumas árvores, são retirados os frutos para fazer os sucos servidos nas cinco refeições diárias. Quase chegando ao campo de futebol, apresentam o 'pau-brasil falso', mostram sua semente, de um vermelho vivo e esmaltado, quando Joelma sugere: "faz assim, dá uma sementinha para todo mundo". E juntam as mãos, cada um com sua semente, para uma foto. Tinha que ser ideia da Joelma, a mais artista, um deles comenta.

Chegando ao jardim do pátio, que fica no centro das edificações que recebem as salas de aula, dormitórios e demais dependências da escola, o grupo conta sobre as demais atividades pedagógicas, desenvolvidas em sala de aula ou no retorno a suas casas. Como a EFA Araçuaí funciona no sistema de pedagogia da alternância, os estudantes ficam 15 dias ali em internato, alternados com um período igual em casa, quanto têm atividades previstas para desenvolver diariamente. Além dos conteúdos regulares do Ensino Médio e do cumprimento de horas de estágio para se formarem como técnicos em agropecuária, os estudantes fazem relatos escritos das atividades práticas desenvolvidas tanto na escola quanto em suas comunidades. A realização dessa visita guiada, por exemplo, eles terão que relatar.

“Falar e ser ouvido verdadeiramente”

"Há uma complexidade que não tem sido muito considerada, como se a linguagem oral fosse muito simples." Os contextos de aprendizagem e desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como sua relação com a aquisição da escrita, são tema desta entrevista concedida ao *Letra A* pela professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Denise Maria de Carvalho Lopes, que coordena o grupo de pesquisa Processos de Aprender e Ensinar na Educação Infantil.

"Criar situações cotidianas de ouvir as crianças verdadeiramente, em que elas possam relatar fatos, contar experiências, opinar e falar dos seus sentimentos em relação a essas experiências" e ser "um observador das crianças" estão entre as propostas que Denise Lopes apresenta em favor de um trabalho pedagógico que busque o desenvolvimento não só da linguagem, mas também de possibilidades para a criança "se constituir como sujeito diante dos outros e do mundo".

POR NATÁLIA VIEIRA E POLIANA MOREIRA

Na Pedagogia houve, ao longo do tempo, mudanças no modo de compreender o desenvolvimento da linguagem oral nos primeiros anos de vida?

Essa discussão vem ganhando centralidade a partir da difusão dos debates que têm acontecido tanto em relação à própria linguagem oral – a linguagem em si no campo da Linguística mais ampla e da Psicolinguística, da Antropolinguística e da Sociolinguística, que reconfiguram o que é linguagem e como ela é aprendida –, como também nas discussões sobre a criança – [agora] concebida como sujeito que aprende, capaz de opinar e de tomar parte das decisões que lhe dizem respeito, e capaz de produzir cultura, ou seja, produzir sentidos sobre o mundo, produzir linguagem. Esses sentidos precisam ser levados em conta na elaboração de propostas e intervenções junto à própria criança, o que, por sua vez, desdobrou-se em preocupações e interesses: como as crianças aprendem a linguagem? Como aprendem e desenvolvem a capacidade de produzir linguagem e praticar a linguagem?

“As crianças dizem pedaços de palavras, passam a repetir, e o modo como isso é tomado no meio social tem um potencial para intensificar - ou não - a produção pela criança.”

A criança precisa da ação intermediária do 'outro' (familiares, professores, colegas) para que possa se relacionar com o mundo e desenvolver sua linguagem. Como ocorre essa construção da linguagem?

A linguagem é uma prática cultural e uma construção humana. Ao longo da história, os homens construíram um sistema de signos com o qual são capazes de representar tudo o que existe, se comunicar e internalizar - ou seja, constituir seu mundo interno. Eu assumo a perspectiva da abordagem histórico-cultural de Vygotsky, de uma lei geral de desenvolvimento das

funções psíquicas tipicamente humanas. Todas essas funções – entre elas, a linguagem – existem primeiramente no plano social. É depois que elas se transformam, exatamente pela mediação do 'outro' e da própria linguagem, em modos de funcionamento psíquicos individuais. Ninguém se apropria daquilo que é vivenciado e compartilhado socialmente de uma forma especular (como uma reprodução), porque o modo como nos apropriamos é sempre diferente, já que o signo tem a característica de ser fluido – não é a mesma coisa o tempo inteiro e para todas as pessoas.

De que forma os primeiros rudimentos da fala - gestos e balbucios - têm relação com os processos de elaboração da linguagem? Como estimular o desenvolvimento da linguagem oral a partir desses sinais?

A criança tem a fase dos balbucios, que são exercícios vocais articulados que funcionam muito mais como exercícios sensoriais. É o efeito sensorial que aquilo provoca que suscita na criança a reiteração. Por outro lado, não podemos descolar isso da dimensão da criança no meio social. À medida que os bebês começam a emitir sons, no contato com os outros seres humanos, estes tendem a responder a essas vocalizações com expressões e gestos, o que, com certeza, não escapa à criança. Isso gera uma possibilidade de repetição, transformação e ampliação desses sons. Juntamente com isso, os movimentos que, de início, são sem nenhum propósito vão sendo interpretados pelos outros que convivem com o bebê como se fossem gestos. À medida que os adultos entendem como 'ah, ela está mostrando algo', essa interpretação vai suscitando a reiteração do movimento e a criança passa gradativamente a converter aquilo que o outro faz para ela como signo. Isso acaba sendo o primórdio do que são as simbolizações, como se fosse uma mensagem para o outro.

As crianças dizem pedaços de palavras, passam a repetir, e o modo como isso é tomado no meio social tem um potencial para intensificar – ou não – a produção pela criança. Uma palavra não é só um som, ela carrega em si um significado. Quando a criança fala pela primeira vez – ou pelas primeiras vezes – uma palavra, não significa que já compreende o seu significado, [apenas] pelo fato de conseguir pronunciá-la corretamente ou quase corretamente. Quando ela aponta e diz ‘au-au’, ou ‘mamãe’, não significa que já saiba o que significa uma mãe, um cachorro. Ela vai necessitar de um tempo de experiências para elaborar essa palavra em outro contexto, para que essa palavra vá ganhando a sua função de categorização, encerrando ali uma generalização social. Quando a gente diz ‘mãe’, ali está uma generalização social: é uma referência a todas aquelas criaturas que se inserem naquela categoria que as difere para nomearmos alguém como sendo mãe.

“Chamar a atenção das crianças para ‘o que isso quer dizer’ significa iniciar as crianças em uma reflexão sobre a linguagem.”

Muitas vezes, a linguagem escrita é considerada mais complexa do que a oral, pois depende do ensino que, na maioria das vezes, é realizado quando a criança ingressa na escola. Quais são as complexidades que a criança enfrenta na fase estritamente oral e na fase na qual se inicia o processo de ensino da linguagem escrita?

Com relação à linguagem oral, acho que ainda precisamos trabalhar mais na escola com elaboração conceitual – não apenas como conceitos isolados, mas trabalhar [também] a elaboração da palavra pela criança na produção de textos e discursos. Há uma complexidade que não tem sido muito considerada, como se a linguagem oral fosse muito simples. E o que

acontece, muitas vezes, é que as crianças até pronunciam determinadas palavras, mas o significado para ela ainda é pobre, e poderia ser mais enriquecido. Precisamos aprender mais sobre isso e trabalhar mais essa elaboração pela criança nas situações da escola.

A linguagem escrita, como diz Vygotsky, é uma representação de segunda ordem, [pois] ela já representa a linguagem oral – com algumas regras. Há muita coisa da linguagem oral que não é representada na linguagem escrita. A entonação, expressões que são constitutivas de sentido: uma mesma palavra pode mudar totalmente de sentido dependendo da entonação, de expressões com as quais a pessoa fala e isso não está dado na linguagem escrita – que tem regras que dizem respeito ao que é representado e ao que deixa de ser representado. No caso da nossa linguagem escrita, ela representa o som das palavras faladas e a composição de sentido vai tendo que ser produzida também com mais palavras escritas. Ao mesmo tempo, são duas linguagens que mantêm estreita relação, inclusive de representação, mas que têm propriedades diferentes.

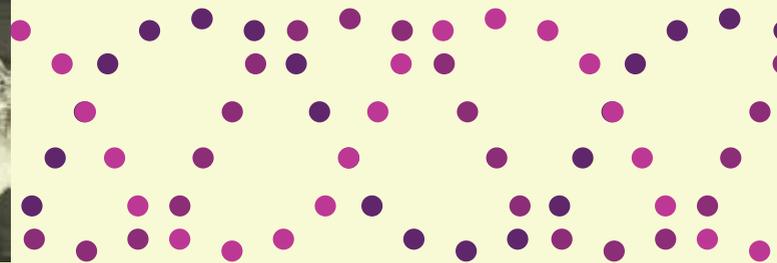
Propiciar às crianças o desenvolvimento da linguagem oral é mais que ensiná-las a falar. É, também, ajudá-las a se comunicar em diversas situações. Qual a importância, para garantir esse desenvolvimento, de inserir as crianças em diferentes contextos?

Cada ambiente tem sua produção linguística e produz seus textos. A criança que convive na igreja, com os vizinhos, com os colegas na própria escola, na sua casa, está, em termos de repertório de vocabulário, aprendendo mais palavras, mas também está aprendendo modos de significar e entender o mundo e aumentando a possibilidade de produzir sentidos cada vez mais diversos. Então, inserir as crianças em diferentes contextos é fundamental. [Também é fundamental] considerar que a Educação Infantil e a escola de modo geral constituem um contexto por excelência de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem e de diferentes linguagens além da linguagem verbal, [como] dos desenhos, da brincadeira, da música, dos gestos, dos movimentos... Então, é preciso ampliar e diversificar as experiências da linguagem.

As crianças têm uma transformação intensa de 0 até 5 anos com relação à linguagem oral. Portanto, aquelas que vivenciam todos os dias as mesmas experiências, ou as que não são muito ouvidas e não são chamadas a comentar, discordar – [para] que elas possam produzir linguagem de diversas maneiras, com diversas intencionalidades – perdem no desenvolvimento não só da linguagem oral, mas do seu conhecimento e das suas possibilidades de dizer e se contrapor a esse mundo; de se constituir como sujeito diante dos outros e do mundo.



Foto: Acervo pessoal



Como os professores podem conciliar suas práticas pedagógicas com as experiências pelas quais as crianças passam não só na escola, mas também em casa, ou em qualquer outro ambiente, para que o desenvolvimento da linguagem na sala de aula se dê de forma mais integrada às vivências de cada aluno?

Acho que para isso é imprescindível ouvir as crianças, saber sobre suas experiências. Os professores precisam criar situações cotidianas de ouvir as crianças verdadeiramente, em que elas possam relatar fatos, contar experiências, opinar e falar dos seus sentimentos em relação a essas experiências. Não apenas fazer uma narrativa enumerativa ('foi isso, isso, e isso'), mas levar as crianças a pensarem sobre isso. [Também] a elaborarem textos orais que possam ser depois retomados para que a professora possa, nessa retomada, junto com as outras crianças, observar os modos diferentes de relatar as experiências, reforçando semelhanças: "Fulano usou uma palavra muito bacana, que a gente não tinha falado ainda, essa palavra é muito engraçada, o que ele quis dizer?" Chamar a atenção das crianças para 'o que isso quer dizer' significa iniciar as crianças em uma reflexão sobre a linguagem. Eu penso que esse exercício precisa ser cotidiano, tanto na Educação Infantil, quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso se exercita tanto em relatos, como em outras práticas cotidianas, como dizer recados, enumerar coisas que se está vendo, averiguar acontecimentos, planejar oralmente situações. Ou seja, praticar a linguagem com diversos objetivos, o que vai implicar diferentes estruturas textuais. Uma coisa é a criança fazer um relato, outra coisa é ela explicar o que vai fazer para, por exemplo, produzir um brinquedo. É outra estrutura textual com a qual ela vai ter que operar. E, também, trabalhar com textos orais que estão vivos na sua comunidade, como piadas, quadrinhas, pequenas poesias, ditos populares, enfim, os textos orais que circulam.

Há atividades específicas indicadas para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental?

Como eu disse antes: conversa, conversa, conversa. Se você observar, em quase todas as escolas tem hora de conversa. Às vezes, ela se torna algo mecânico: a professora diz geralmente às segundas-feiras: "o que vocês fizeram no fim de semana?". E as crianças já passam a responder mecanicamente e as professoras às vezes nem prestam atenção. As crianças precisam ter a oportunidade tanto de dizer como de ouvir os outros, e serem questionadas sobre o que acabaram de ouvir, para que não seja mecânico. Às vezes, a criança fala e ninguém pergunta: "Não entendi o que você quis dizer. Diga de novo? Vamos prestar atenção, gente". Está entendendo? É envolver todos.

[Outra atividade]: a criança fazer um relato e isso ser gravado, para ela ouvir o grupo e o que ela própria disse; ouvir como fez o relato e poder pensar sobre isso. Eu acho que são atividades ricas que podem contribuir para essa ampliação dos modos de elaborar seu discurso. [Também pode-se estimular a criança a] falar sobre o que sentiu quando

viu algo. Não só ver um filme e falar do que conta o filme, mas do que sentiu. Então é falar e ser ouvido verdadeiramente, respeitado e considerado. Ou seja, investir diariamente em situações cotidianas em que as crianças possam falar, elaborando cada vez mais esse falar com diversas finalidades e com diversas estruturas. Por exemplo, que elas possam não apenas contar, relatar, mas argumentar, opinar, planejar, que elas possam produzir textos orais com estruturas diferentes, com objetivos diferentes, conteúdos diferentes, mesmo no Ensino Fundamental. Explicar, opinar, argumentar, discordar ou concordar, justificar: [essas ações] requerem elaborações diferentes da linguagem oral, [requerem] uma relação entre linguagem e pensamento.

"As crianças precisam ter a oportunidade tanto de dizer como de ouvir os outros, e serem questionadas sobre o que acabaram de ouvir, para que não seja mecânico."

Existem abordagens que as professoras devem evitar, que talvez inibam o desenvolvimento oral das crianças?

Eu diria as atitudes que são impeditivas de as crianças falarem. Por exemplo, muitos professores se dirigem às crianças só com ordens ('não faça isso', 'fique assim'), e não de modo questionador, que faça a criança se posicionar e assumir uma posição de sujeito. Acho que esses modos em que o professor é quem mais fala são fazeres pedagógicos que podem não contribuir muito para o desenvolvimento da linguagem das crianças. É preciso que elas tenham também espaços de participação no diálogo, participando verdadeiramente como sujeitos, sendo respeitadas em seus modos de pensar. Eu penso que é fundamental que se crie, em cada turma, um clima de confiança para que as crianças se sintam acolhidas como um sujeito que pode falar, expressar seus pontos de vista e sentimentos.

"O professor tem que ser um observador para desvendar como se fossem os mistérios de cada criança: para poder ajudá-las, ele precisa perceber primeiro o que elas precisam e suas potencialidades."

E como respeitar as diferenças e o tempo de aprendizado de cada criança nesse aprendizado da linguagem oral?

Acho que do mesmo modo como precisamos respeitar todas as aprendizagens: criando situações em que todas as crianças possam participar segundo suas possibilidades, respeitando-se as necessidades diferentes de cada um. Não significa desprezar as que estão mais avançadas ou menos avançadas, mas — pelo contrário — criar situações em que elas possam, em seus ritmos diferentes, participar dentro de suas diferenças e com suas diferenças. O professor pode criar estratégias em que as crianças que sempre falam por todos possam aprender a se conter um pouco mais e esperar as outras; e, para aquelas crianças que quase nunca falam, criar situações que exigem uma interação mais face a face, para ir quebrando essa resistência pouco a pouco. Na hora do parque, por exemplo, ou no final do dia, criar um momento em que ele possa estar com aquela criança que fala muito pouco, para que, talvez, junto somente com o professor, ela possa falar um pouco mais.

Acho que o professor precisa ser, antes de tudo, um observador das crianças e tentar captar, por meio da observação, situações em que as crianças parecem se sentir um pouco mais à vontade, e investir nessas situações. Ele tem que ser um observador para desvendar como se fossem os mistérios de cada criança: para poder ajudá-las, ele precisa perceber primeiro o que elas precisam e suas potencialidades. Onde ele pode, pode estar o potencial.

Por mais imaginação

Por Maria Luísa M. Nogueira

O livro *Atlas do corpo e da imaginação*, de Gonçalo Tavares, escritor português, inicia-se com a seguinte frase: "Começar aqui é interromper uma tarefa, noutro lado, claro." Cada vez que começamos alguma coisa, perdemos algo. Na literatura e na vida é assim. Há sempre algo inconcluso, algo que deixamos para trás. O começo do caminho, a partir do diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo/TEA, não é nada fácil. É preciso abraçar novos planos. Não são projetos e planos melhores ou piores, mas são de fato diferentes daqueles que vêm no pacote disponível e pronto, com suas próprias contradições, que é o da maternidade neurótica, típica, narcísica, dentro da norma. E, para nós, que estamos fora desse pacote, lidar com essa novidade é difícil, bem como lidar com tudo o que precisa ser pensado e realizado, incansavelmente decidido, e que é muitíssimo trabalho.

Venho enchendo dois caderninhos com várias perguntas, nomes de especialistas, instituições, telefones, endereços. Contas. Dicas, orientações. Livros. Dúvidas. Esses caderninhos viraram uma prateleira na estante do escritório, com vários livros, expulsando umas coisas antes mais queridas. Nasceu uma pasta no computador com um monte de artigos que depois viraram várias subpastas: intervenção precoce; inclusão; família; leis. Uma pastinha, "políticas públicas", tem dificuldade de crescer. O encontro com o Transtorno do Espectro do Autismo virou meu currículo *Lattes* de cabeça para baixo. O encontro com meu filho – lindo, amado, adorável, desafiador – mudou minha vida de um jeito que, realmente, quem não tem um filho diferente do esperado não tem a mínima ideia. Não tem mesmo.

O encontro com meu filho mudou também a vida de um monte de gente: o pai, os avós, alguns amigos. Mudou o caminho de estudantes e de uma professora que se encontraram academicamente trabalhando em meio aos sorrisos, gargalhadas e bagunças de um menino feliz. É tão bonito ver a potência da intimidade com a diferença, mesmo sendo tão insistentemente difícil. Tudo isso mudou para melhor. Porém, ainda falta muito para incluir a escola nesta lista de mudanças.

"*Nossa escola não é inclusiva.*" Venho criando uma coleção particular de barbaridades que escuto ao procurar escola para meu filho. Além de ilegal, esse tipo de postura é, no mínimo, um desperdício. Pois é um privilégio, para as crianças típicas, e para seus pais, o convívio com a diferença de forma aberta e plural no cotidiano escolar.

É sintomático usar a palavra barbaridade para falar da nossa dificuldade em lidar com a diferença. Nosso projeto de sociedade remonta à emergência da modernidade, justamente quando produzimos a experiência da subjetividade na relação com a desqualificação do outro, diferente. Nós, civilizados; eles, bárbaros. Ainda não sabemos viver fora dessas caixinhas. Não é à toa que muitos pediatras e psicanalistas tendem a recusar as preocupações de mães e pais, e vão adiando o diagnóstico – não querem ser mensageiros da inexorável diferença. Isso, no entanto, gera uma ansiedade enorme na família, cria falsas esperanças, atrasa a estimulação, desperdiçando um período precioso e, por fim, impede o encontro da mãe e do pai com o filho real que está ali.

O outro caminho, do consentimento e do desafio da/na diferença, exige que os profissionais coloquem em ação constante a invenção de soluções, materiais, reinventem suas fórmulas de ensino. As pessoas dentro do TEA, como todos nós, são únicas. Mas sua unicidade não se afirma por si mesma; depende de intervenções, de artesanias que alarguem o mundo para essas pessoas.

Existe uma relação entre criatividade/abertura para o mundo e o convívio íntimo com a diferença. Sim, já o sabemos: todo mundo é diferente etc. etc., mas existe uma experiência radical de ter a diferença como algo ubíquo na sua vida. Uma experiência que tem de tudo, menos banalidade. No livro *Longe da Árvore: pais e filhos em busca de identidade*, o jornalista Andrew Solomon sugere que "[...] a intimidade com a diferença promove a conciliação". O amor na diferença exige imaginação, abrir mão de alguns narcisismos, e força. A existência de crianças como meu filho nos transforma, para melhor. E nos lembra que é preciso transformar o mundo.

CEALE NA INTERNET

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

ACESSE:

SITE

www.ceale.fae.ufmg.br

FACEBOOK

www.facebook.com/cealeufmg