

letra

o jornal do alfabetizador

MALA DIRETA
POSTAL
9912240297 DR MG
CEALE/UFMG



ISSN 1808-0650



Belo Horizonte, maio/junho de 2016 - Ano 12 - nº 46



8 Materiais didáticos na alfabetização
Professores compartilham suas
práticas e reflexões sobre o tema

4 e 5 Língua em foco
Análises linguísticas nos anos iniciais

7 Acervos diversos
O papel da literatura na construção da igualdade

12 Entrevista: Regina Célia Campos
Conhecer o aluno e propor desafios na educação inclusiva



Ilustração: freepik.com

Materiais didáticos e práticas pedagógicas significativas



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

Em um contexto de ensino e de aprendizagem, especialmente nos ambientes escolares, são reconhecidos vários artefatos que cumprem um papel de mediação no processo de construção de conhecimentos, que vão desde o quadro e o giz até os materiais impressos que são fonte de informações ou que orientam o planejamento das aulas. A presença desses artefatos em versões mais contemporâneas instituídas pelo avanço tecnológico pode até atualizar a paisagem escolar, mas a sala de aula, nas suas interações mais típicas, ainda está centrada nas relações interpessoais estabelecidas entre os professores e os alunos.

Uma hipótese inicial a ser levantada seria a de dizer que a qualidade dos materiais didáticos presentes no processo de escolarização seria um dos fatores a favorecer práticas pedagógicas significativas, estimulando a produção e a circulação de conhecimentos de diversas naturezas e, principalmente, promovendo relações interpessoais que situam professor e aluno como sujeitos que produzem conhecimentos. Essa hipótese seria respaldada pela defesa de que as condições materiais que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem determinam as possibilidades de acesso a certos artefatos que demarcam as culturas do escrito. Nessa direção, a representatividade da instituição escolar como forte agente no processo de letramento certamente cria a necessária expectativa de que nesse ambiente devam existir acervos impressos ou possibilidades de acesso a materiais que instituem práticas de leitura e de escrita significativas.

Com essa demanda, inicia-se um deslocamento de uma natureza mais quantitativa (não seria apenas a presença numérica de livros, por exemplo, o único fator a ser considerado) para uma natureza mais qualitativa que indaga os critérios que estabelecem os significados dessas práticas de leitura e de escrita (significativas para quem? Quando? Onde?...?). Esse movimento que busca aliar critérios quantitativos e qualitativos está expresso em políticas públicas de distribuição de materiais didáticos que, no caso das políticas do livro didático presente no PNLD, por exemplo, tentam garantir, por um lado, que o aluno possa manusear um artefato cultural que o ajude na sua vida escolar e, por outro lado, que o professor e o aluno possam ter acesso a conteúdos disciplinares com informações e conceitos corretos, amparados em uma proposta metodológica coerente e consistente. São também esses argumentos que justificam a formação de acervos literários para as bibliotecas, em programas como o PNBE, de modo a garantir princípios democráticos de acesso a bens culturais nas escolas públicas. Em todos esses programas públicos a transparência

dos processos de avaliação constitui-se como um traço de qualidade historicamente construído e continuamente em estado de aperfeiçoamento.

A idealização dos materiais didáticos como mediadores suficientes para garantir a qualidade das aulas em direção a uma maior sistematização do conhecimento não pode, no entanto, transformar os materiais em fetiches pedagógicos que vão solucionar problemas, definir propostas e impor práticas seguindo um único ritmo e uma inflexível ordenação. Ao contrário, como bem expressam os depoimentos dos professores e as pesquisas sobre o uso de materiais didáticos referenciados nessa edição do *Letra A*, existem inúmeros fatores que indicam uma variedade de opções, principalmente aquelas que instituem adaptações em função da natureza do processo de ensino e aprendizagem em contextos mais locais e específicos. Esse processo de releitura e de usos diferenciados dos materiais didáticos certamente revela uma maior sensibilidade do professor para tomar como parâmetro o aluno e as suas condições de aprendizagem, mais do que simplesmente tentar executar um programa de ensino muitas vezes irrealista. Para dar fundamento a essa sensibilidade defende-se, em diferentes fóruns de discussão e em diferentes espaços de decisão, o direito fundamental de o profissional da educação ter ações de formação continuada exatamente para que o exercício de uma maior autonomia pedagógica seja um exercício praticado com responsabilidade.

Assim, especialmente em tempos de crise de natureza política e institucional urge assegurar direitos adquiridos pela sociedade como resultado de conquistas e reivindicações de quem foi, em algum tempo, privado destes direitos. Em tempos em que ideias e ações de censura se insinuam, também urge lutar pelo respeito à diversidade, princípio ético fundamental numa sociedade democrática. No campo educacional, as conquistas em relação à democratização do acesso, à permanência e melhoria do tempo de escolarização, a formação inicial e continuada de professores dialoga com políticas que garantem vários direitos, e uma delas está representada pelo acesso a materiais didáticos que promovam práticas pedagógicas significativas. A universalização e a singularização de materiais precisam se equilibrar, mas não por falta de acesso e qualidade.

O contexto histórico contemporâneo traz grandes desafios para a efetivação de direitos conquistados, sinalizando a necessidade de efetivação de práticas educativas significativas que, por estarem situadas no século 21, precisam estar referenciadas em práticas democráticas que respeitem princípios básicos de liberdade de expressão.

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: Isabel Cristina Frade
 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: Gabriel Rodrigues, Natália Vieira, Poliana Moreira, Vicente Cardoso Júnior | Colaboração: Carlos Augusto Novais | 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



O ensino de histórias indígena e africana na educação básica avançou na última década?



Foto: Divulgação



NILMA LINO GOMES - Ministra das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (a coluna foi enviada em 18 de abril)

A aprovação das Leis que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de Ensino Fundamental e Médio representa uma resposta do governo federal à reivindicação dos movimentos sociais e, em especial, do movimento negro, na luta pela igualdade racial e superação do racismo.

Reconhecemos que a Lei 10.639, de 2003, que estabelece o ensino da história e cultura afro-brasileira, e a Lei 11.645, que inseriu, em 2008, as populações indígenas, ambas alterações da Lei 9394/96, ainda enfrentam dificuldades na sua implementação, mas não podemos deixar de reconhecer que sua aprovação tem causado impactos e inflexões na educação escolar brasileira, que se expressam nas ações do Ministério da Educação e dos sistemas de ensino. Esses resultados estão refletidos na formação dos docentes; nas novas possibilidades de pesquisas sobre relações raciais no Brasil, com maior visibilidade à produção de intelectuais negros sobre o tema; na ampliação da consciência dos educadores de que a questão étnico-racial envolve toda a sociedade brasileira, não se restringindo a grupos específicos, e no entendimento dessa questão como um direito legítimo.

A escola é, sem dúvida, o ambiente mais adequado para esse debate e a legislação surge como uma forma de construir e colocar em prática uma pedagogia da diversidade, permitindo que o conhecimento seja disseminado sob uma nova narrativa e sem os estereótipos que sempre acompanharam os grupos étnico-raciais contemplados pela Lei.

Portanto, por mais que o cumprimento da legislação esteja aquém do esperado, a medida trouxe avanços importantes ao pluralizar o currículo escolar, possibilitando que esses grupos, até então abordados sob o ponto de vista dos colonizadores, sejam vistos sob outra perspectiva, articulando o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial.

Minha expectativa, como educadora, é que o caráter emergencial dessa medida de ação afirmativa dê lugar ao seu total enraizamento como Lei Nacional, passando a integrar a política educacional brasileira e deixando de ser considerada uma legislação específica.



Foto: Arquivo pessoal



LEONARDO MACHADO PALHARES - professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - Câmpus Almenara, onde preside o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígenas

Antes de abordar os possíveis avanços dessas temáticas no espaço escolar, é importante destacar que temos hoje uma discussão que não nasceu na academia, mas nos movimentos indígenas e nos movimentos africanos e afro-brasileiros.

Destacamos a relevância da Lei 10.639/03, que, embora não tenha trazido algo essencialmente novo no Ensino de História, instituiu uma obrigatoriedade da abordagem de conteúdos sub ou equivocadamente representados – como a história e cultura africana e afro-brasileira. Essa lei é fruto, sobretudo, de pressões sociais sobre o poder público e também de inclusões de legislação similar em currículos estaduais e municipais no Brasil. A Lei 11.645/08 foi promulgada cinco anos depois, modificando a lei anterior com a inclusão da obrigatoriedade do ensino de história indígena (para escolas não-indígenas). O que essas leis colocaram em questão foi o direito à memória como chave para compreensão do lugar da História e Cultura Africanas, Afro-brasileira e dos Povos Indígenas na História do Brasil.

A ampliação das produções acadêmicas sobre essas temáticas, seja nos departamentos de História, Educação, Letras e Artes, seja em estudos sobre a produção de conhecimento técnico, rompe com marco eurocêntrico e busca compreender a História e Cultura das Áfricas, dos Afro-Brasileiros e dos Povos Indígenas a partir de suas próprias perspectivas histórico-culturais.

Apesar dos avanços na conquista do direito ao estudo de suas histórias e culturas nos espaços acadêmicos e da escola básica, o lugar da história indígena e africana na educação básica tem muito a avançar. A dominância de estudos que partem da visão do outro na ótica ocidental europeia limita a ampliação da percepção dos outros, ou seja, daqueles que não controlam o discurso oficial. Já há produção da historiografia brasileira forte o suficiente para matizar esse discurso e definir novos rumos para a história ensinada sobre nós e sobre os outros que nos formam.

Dicionário da Alfabetização

Recursos pedagógicos

Conceituar recursos pedagógicos implica, primeiramente, considerá-los como produções culturais criadas pela humanidade ao longo do tempo. A maneira como eles são selecionados e utilizados no contexto escolar vincula-se a uma determinada visão de educação e de sociedade que se pretende construir.

Os recursos pedagógicos podem ser de naturezas distintas: aqueles originalmente pensados como recursos para a escola e aqueles que estão disponíveis socialmente e que são utilizados para os processos de ensino e aprendizagem. Coexistem na sala de aula uma infinidade de

recursos que têm ligação específica com o contexto escolar: giz, quadro, caderno, material dourado etc. Mas há também aqueles que foram criados pela humanidade para diferentes fins e que estão disponíveis na sociedade, como o livro de literatura, o computador, o jornal, o filme, entre outros.

Para que os recursos pedagógicos cheguem à sala de aula, é importante levar em consideração o contexto histórico e os objetivos para os quais foram produzidos. Ao selecionar o recurso e a forma como ele será utilizado, o professor faz escolhas teóricas, pois o ato de planejar está em consonância com os objetivos educacionais que se pretende alcançar.

Em uma perspectiva tradicional, os recursos pedagógicos são considerados como meros instrumentos que auxiliam o professor a transmitir o conhecimento, descontextualizados do contexto social e caracterizados com uma suposta neutralidade dos objetos e de seus usos. Entretanto, em uma abordagem sociocultural, os recursos pedagógicos selecionados e utilizados em sala podem propiciar a criação de interações mais horizontais, possibilitando ao aluno manipular, explorar, investigar e ter acesso às diferentes linguagens, promovendo no contexto escolar novas formas de ensinar e de aprender.



CLAUDIA STARLING - professora da Faculdade de Educação da UFMG



Realizando análises linguísticas

A proposta de tomar a língua como objeto de estudo para entender seu funcionamento em usos reais

por Vicente Cardoso Júnior

"Nada na língua é por acaso." Partindo dessa premissa, o sociolinguista Marcos Bagno, professor da Universidade de Brasília (UnB), defende que "todo e qualquer fenômeno linguístico tem uma explicação, e essa explicação pode ser dada por meio de instrumentos teóricos bem elaborados e testados." Observar e compreender o funcionamento da língua – atividade que pode ser chamada de 'análise linguística' – é algo natural para todo falante. Afinal, é preciso compreender a linguagem nas ações de falar, ouvir, ler e escrever. "Desde que somos expostos à língua na mais tenra infância, o processo de aquisição dessa língua envolve análise da parte do nosso sistema cognitivo." Ao serem propostas análises linguísticas na escola, a finalidade é "trazer essa análise intuitiva à tona, transformar a língua em objeto de estudo e demonstrar, de modo explícito, o seu funcionamento", afirma Bagno.

O professor do Departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) Sírío Possenti defende que, no ensino de Língua Portuguesa, "a análise linguística, realizada ora com maior rigor (teórico e metodológico), ora mais intuitivamente, deveria ocorrer em todos os momentos". A ênfase em determinado aspecto da língua a cada momento é definida de acordo com a proposta de aprendizagem, como exemplifica Possenti. O professor pode definir: "Hoje vamos olhar mais de perto a sintaxe deste texto", por ele ser mais antigo, por exemplo, e ter uma sintaxe mais rebuscada. Ou, então, a opção pode ser por focalizar o léxico do texto: "se é formal ou informal, se é técnico". Ou, ainda, em uma atividade de revisão ou reescrita, o objeto linguístico em análise pode ser do campo da ortografia ou de regência verbal.

Na educação básica, o termo 'análise linguística' tem sido usado para "designar o que temos lutado por colocar no lugar do ensino da gramática pedagógica tradicional", afirma o professor Artur Gomes Morais, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). "Aquele antigo ensino cobrava do aprendiz decorar nomenclaturas e classificações que nada ou muito pouco ajudavam para ele ser um bom leitor e produtor de textos", completa. Nessa perspectiva, Artur também defende que a análise estará presente em toda atividade que promova o ensino da língua. Até mesmo a apropriação do sistema de escrita alfabética seria, para Artur, "uma grande tarefa de análise linguística". "A escrita alfabética não é um código que se aprenderia por mecanismos de associação/repetição, mas um sistema notacional, que exige do aprendiz analisar as letras para entender o que notam e como notam as palavras orais da língua."

Observar fatos reais

No trabalho de análise linguística nos primeiros anos, Sírío Possenti destaca três dimensões importantes. A primeira seria como forma de revisão das produções textuais dos alunos. "O que caracterizaria esta atividade como análise é que os 'erros' seriam explicados, ou seja, relacionados a regras ou a questões estruturais." A segunda dimensão seria justamente a de explicitar regularidades. "Dizemos 'os menino', 'duas garrafa', 'as casa', ou seja, há uma regra na marcação do plural, que funciona independentemente de gostarmos ou defendermos esta estrutura na escrita ou na fala formal". Essa concepção de linguagem permite perceber que há regras também na variação e, portanto, razões para o que é considerado "erro", o que mostra que "todos os dados linguísticos merecem análise, e não só a língua padrão", finaliza Possenti.

Para observar e compreender as regras (regularidades) do funcionamento da língua, é importante partir "dos usos reais e de textos autênticos", defende Marcos Bagno, que exemplifica como essa abordagem poderia ajudar a resolver os problemas com o uso da crase, comuns até mesmo entre pessoas bem letradas. "A simples demonstração de que só se emprega 'à' diante de palavras do gênero feminino já serviria para evitar 99% dos usos inadequados", afirma. Em outro exemplo, relacionado ao ensino de pronomes, Bagno mostra que é importante tomar como base aquilo que a criança já domina com clareza: "A professora pode, por exemplo, perguntar a que se refere um 'ele' ou 'ela' presente num texto. As crianças facilmente vão detectar o

referente desse pronome-sujeito, porque 'ele' e 'ela' são de uso comum e normal." Avançando na análise, é possível perguntar sobre os referentes de pronomes como 'o', 'a', 'os', 'as', 'lhe', 'lhes' e ainda explicar que, na fala normal, 'ele' é usado como objeto direto, mas, em gêneros mais formais, é usado 'o'. "Com isso, é possível montar um quadro realista do emprego dos pronomes pessoais no português brasileiro, em vez de primeiro expor o quadro tradicional dos pronomes para depois analisar seu uso".

"Vivemos oscilações e casamentos entre a tradição de ensino das classificações e terminologias da gramática tradicional e as tentativas de inovar, realizando o que idealizamos como 'análise linguística'", observa Artur Gomes de Morais. Segundo ele, é possível notar, tanto em livros didáticos aprovados pelo PNLD quanto na prática de professores, a tendência de se realizar uma "amalgama" das duas propostas. Se, por um lado, Artur afirma que a corrente mais moderna surge como uma reação às inadequações da anterior, por outro, ele também reconhece a importância do ensino de terminologia da gramática pedagógica tradicional como um "direito de cidadania" – desde que haja espaço para uma análise crítica das próprias definições e classificações. "Antigamente, aprendíamos que os artigos indefinidos serviam para designar seres não especificados, não identificados. Os fatos reais da língua, como a expressão 'Essa máquina é boa, mas não é uma Brastemp', mostram a limitação com que aquela gramática descrevia o funcionamento (tão rico) de nossa língua."



Nossa língua brasileira

Sequência didática estimula a reflexão sobre as origens da língua falada no Brasil

por Natália Vieira

Do questionamento de um estudante podem surgir várias atividades. É o que prova a professora Luciana Carneiro, do 1º ano da Escola Municipal Professora Claudete da Silva Vecchi, em Bauru (SP). Após um de seus alunos falar: "Professora, a gente fala língua brasileira e não [língua] portuguesa", Luciana desenvolveu uma sequência didática a partir dessa reflexão da criança. Para que seus alunos conhecessem a origem e a evolução das línguas, a professora fez, com o auxílio de livros e vídeos, uma contextualização histórica. "É um conteúdo um pouco extenso e até um pouco complicado para as crianças, porque é uma volta no tempo que eu acho que uma criança de 5 ou 6 anos não consegue visualizar de forma tão fácil", explica.

Após levar as crianças a entenderem que a língua portuguesa foi "trazida" ao Brasil, foi o momento de refletir sobre as contribuições dos povos indígenas e africanos para a 'língua brasileira'. O livro *Abaré*, de Graça Lima, motivou a imersão no universo linguístico indígena: a turma aprendeu

vocabulos da classe de substantivos próprios, aproveitando que o estudo de nomes faz parte do currículo do primeiro ano. Já a cultura africana foi trabalhada a partir dos livros *O filho do vento* e *Contos ao redor da fogueira*, de Rogério Andrade Barbosa. O questionamento de um aluno sobre o significado da palavra *turbante*, que é utilizada em um dos livros, deu origem a uma oficina de turbantes com uma estudante africana, que também deu uma entrevista para as crianças sobre a cultura de sua terra natal.

Como os alunos tiveram contato com muitos nomes de outras culturas, Luciana propôs, para finalizar a experiência, a criação de um "Nomenário", um dicionário de nomes próprios, que também foi o instrumento para apresentar às crianças outro fenômeno da língua: a ordem alfabética. "Nós tínhamos vários nomes, como íamos organizar esse dicionário? Como temos a lista de chamada da sala, sugeri organizarmos o nomenário conforme a nossa lista, que está na ordem alfabética", conta.



A linguagem da culinária

Atividade utiliza receitas para analisar aspectos linguísticos desses textos

por Poliana Moreira

A receita culinária foi o gênero textual escolhido pela professora Faiane Monteiro Pereira para valorizar o uso da escrita no cotidiano e desenvolver análises linguísticas com sua turma do 3º ano da Escola Pedro Leite Monteiro, localizada em Trindade (PE). De início, a professora deixou seus alunos à vontade para que cada um pesquisasse e escrevesse sua receita, para então iniciar as atividades de reflexão sobre o funcionamento da língua dentro desse gênero.

Em um primeiro momento, o trabalho foi focado na análise de palavras, passando tanto pelo campo da ortografia quanto pela semântica. "Muitos deles não sabiam o que significava a palavra 'ingredientes', não a escreviam começando com 'i' ou trocavam o 'n' pelo 'm'", exemplifica Faiane.

Em seguida, a professora aproveitou o caráter instrucional da receita para trabalhar com noções relacionadas ao verbo. No primeiro momento, relata Faiane, os alunos não sabiam bem em que tempo e modo verbal deveriam escrever, o que foi sendo trabalhado a partir de explicações da professora e da reescrita. "Eles escreviam 'eu coloquei...'", então eu expliquei que eles estavam ensinando uma pessoa a executar aquela receita e que isso pedia que eles utilizassem o verbo no imperativo", conta a professora.

Além de contribuir para a compreensão das características do gênero textual receita, permitindo que os alunos percebessem a importância de se obedecer às quantidades e ao passo a passo determinado pelo texto, a atividade ainda uniu conteúdos matemáticos, ao fazer com que os alunos pesquisassem o custo da receita e trabalhassem com grandezas e medidas em situações-problema.

O que começa com...

Professora elabora projeto para aprimorar conhecimentos da turma sobre o alfabeto

por Natália Vieira

Após realizar uma testagem com suas duas turmas de 1º ano e concluir que a maioria de seus alunos não dominava o alfabeto ainda, a professora Sílvia Gonçalves, da Escola Municipal Liberato Salzano Vieira da Cunha, em Porto Alegre (RS), desenvolveu o projeto *O que começa com...*, que teve como objetivo principal promover a identificação das letras iniciais de palavras. A proposta da professora era produzir livros individuais – inspirados no livro de Ingrid Bellinghausen, de mesmo nome do projeto – para que as crianças sistematizassem seus conhecimentos. A ideia era a de ter "esse material como referência, [para] que eles pudessem consultar", explica Sílvia.

Após confeccionarem o livro, como tarefa de casa, as crianças trouxeram objetos, imagens ou desenhos cujos nomes começavam com a letra "A". Sílvia, então, fez uma roda com os alunos para que eles explorassem os materiais trazidos, discutindo o que eram e seus usos. "Em seguida,

receberam seus livros e foram registrando coisas que começavam pela letra 'A'", conta a professora, que deu a opção para que escrevessem ou não o nome do objeto. Ao dar essa liberdade aos alunos, Sílvia permitiu que cada um registrasse "o que conseguia ou achava importante naquele momento". Outras atividades foram desenvolvidas para estimular a reflexão sobre as letras iniciais. Em uma delas, Sílvia criou o 'baú dos objetos', de onde ela tirava três itens e perguntava o que todos tinham de igual: em um dos exemplos, a resposta era que todos começavam com 'B'.

Após o projeto, Sílvia atestou que a maioria dos alunos conheciam as letras do alfabeto e já estavam começando a escrever – e também demonstravam esse conhecimento fora das atividades didáticas. "Após termos estudado a letra 'A' e ido almoçar, um aluno disse: 'Ô *profe*, 'almoço' também se escreve com A'", exemplifica a professora.



Educar para o consumo

Como a educação financeira e o letramento em *marketing* podem contribuir para a formação das novas gerações

por Gabriel Rodrigues

Se alguém disser a uma criança para escolher entre uma nota de dez reais e três notas de dois, é bem provável que ela prefira a segunda opção. Um caminho para ajudá-la a adequar esse cálculo está na educação financeira, que envolve muito mais do que ensinar a cuidar das finanças pessoais: "Existem muito mais coisas relacionadas ao dinheiro do que a pessoa se preocupar simplesmente com o modo como ela o gerencia", diz o professor Amarildo Melchiades, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que completa: "Por exemplo, formar as crianças para discutir ética, relações de trabalho...".

A partir dessas noções, o Núcleo de Investigação, Divulgação e Estudos em Educação Matemática da UFJF, liderado por Amarildo, desenvolve com alunos do Ensino Fundamental a reflexão sobre educação financeira. Nos anos iniciais, os trabalhos envolvem, por exemplo, discutir e adaptar fábulas como a da Cigarra e a Formiga. "A educação financeira possibilita ao aluno ter conhecimento e poder ajudar os pais no planejamento financeiro, no orçamento da família. A geração passada não teve essa formação", afirma Amarildo.

Exemplos para desenvolver aulas sobre educação financeira que cativem os alunos têm ganhado visibilidade. O Programa Educação Financeira nas Escolas é parte da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), que foi instituída em 2010. Em 2014, o Programa lançou uma série de livros que orientam professores e alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Cada livro corresponde a um ano e apresenta conceitos e atividades que atendem ao desenvolvimento de cada etapa do Ensino Fundamental (ver *Saiba Mais*).

Um dos nortes do Educação Financeira nas Escolas é a "relição dos saberes", ou seja, a confluência de conhecimentos de Português, Matemática, História e todas as outras disciplinas. Todas as áreas estão presentes nos livros para ajudar a compreender conceitos, como o de cidadania, e a desenvolver competências – por exemplo, distinguir desejos e necessidades de consumo no contexto familiar. A interdisciplinaridade do campo da educação financeira é destacada por Amarildo Melchiades, mas ele também reconhece a centralidade dos conhecimentos matemáticos nesse trabalho. "Um caminho é que todas as disciplinas discutam em algum momento esse tema. Em particular, a Matemática tem uma importância vital, porque ela permite que o aluno, ao refletir sobre educação financeira, possa fazer contas, possa operar com dinheiro", ressalta.



Ler e agir no mundo

Mas, se não basta saber fazer contas para agir numa sociedade baseada no consumo, o que mais pode ajudar? O pesquisador Jônio Bethônico, que desenvolveu tese de doutorado em Educação na UFMG sobre "letramento em *marketing*", defende a importância desse processo no Ensino Fundamental. O termo, esclarece o pesquisador, "refere-se à capacidade de lidar criticamente com os discursos de caráter publicitário, considerando toda a multiplicidade de mensagens: dos anúncios, dos comerciais de TV e das embalagens aos patrocínios esportivos e culturais, *merchandisings* em *blogs*, vitrines, entre outros tantos". A reflexão crítica sobre o *marketing*, portanto, é essencial para desviar o cidadão de um consumismo que leve ao endividamento e não seja sustentável – afinal de contas, tudo o que consumimos gera impactos no planeta.

Em entrevistas realizadas com professores de Ensino Fundamental em Belo Horizonte, Jônio percebeu que a maioria deles abordava a publicidade em sala de aula. Neste trabalho, propõe o pesquisador, é interessante

ampliar o tema e explorá-lo além de suas características como gênero textual, aliando-o a uma reflexão sobre o consumo. Assim, ele assinala que "se abre caminho para abordar a cultura do consumo por trás das campanhas, das marcas e das mercadorias: a obsolescência programada, a fugacidade da moda, o consumismo, os motivadores individuais e sociais das compras etc."

A noção de "letramento em *marketing*", embora não figure sob a mesma nomenclatura, também tem vez no material do Programa Educação Financeira nas Escolas. Colocar-se criticamente frente à publicidade é uma das capacidades que o programa pretende estimular nos estudantes. Jônio Bethônico defende que o letramento em *marketing* caminha junto a um trabalho mais amplo de educação para o consumo: "Ambos têm o mesmo objetivo: reequilibrar as relações de consumo por meio da capacitação crítica dos sujeitos, a fim de fazer dos atos de compra algo sustentável e benéfico para si mesmo, para sua família, para o meio ambiente", ressalta.

SAIBA MAIS



Entre o cotidiano e o coletivo: No volume do Programa voltado ao 1º ano, algo aparentemente simples – a batata – é o mote para desenvolver vários conceitos sobre consumo, mostrando a relação da educação financeira com o cotidiano. Conforme os anos avançam, os textos ficam maiores e os conceitos, mais amplos. No volume 4, por exemplo, o aluno é convidado a

refletir sobre os gastos de uma família fictícia e a saber como funciona uma cidade. **Todo o material está disponível gratuitamente no endereço:** www.edufinanceiranaescola.gov.br/ensino-fundamental

Atividades de letramento em *marketing*:

O projeto Redigir, da Faculdade de Letras da UFMG, cria atividades para serem utilizadas pelos professores em sala de aula, visando trabalhar habilidades de leitura, produção de textos e reflexão linguística. No eixo Letramento em *Marketing*, há uma série de atividades, como *marketing* em embalagens, *marketing* e Jornalismo Empresarial e *marketing* e Blogs/Vlogs.

Acesse em: sites.google.com/site/redigirufmg/atividades/letramento-em-marketing

Igualdade na diferença

A literatura como porta de entrada para abordar a diversidade nas escolas

por Poliana Moreira



Ilustração: freepik.com

A escola é, para muitas crianças, o primeiro lugar onde experimentam o convívio com pessoas de culturas, raças e religiões diferentes das suas. Além desse acesso à diversidade pelo contato com os colegas, é papel da escola proporcionar outras maneiras de conhecer, respeitar e valorizar as diferenças humanas em seus variados aspectos, como os sociais, culturais, ambientais e regionais. A pesquisadora do Ceale Aracy Alves Martins defende que a literatura apresenta enorme potencial para se desenvolver esse trabalho com a diversidade, já que, por ser uma arte, ela é capaz de dialogar com as pessoas por meio da sensibilidade. "A literatura toca mais fundo, mexe muito com a gente e nos desloca de um lugar estabelecido", reflete Aracy.

Foi com o intuito de legitimar e garantir que a diversidade fosse tematizada nas salas de aula que algumas leis foram criadas. Um importante exemplo é a lei federal 10.639 de 2003 – alterada em 2008 para lei 11.645 –, que trata a literatura, junto à educação artística, como um dos principais eixos para se trabalhar nas escolas o ensino da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas do país. "A literatura não pode ser vista a serviço de alguma coisa, mas é possível trabalhar livros que, ao mesmo tempo, formam o leitor literário e abordam essas questões", reflete a professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Daniela Amaral, que estudou em seu doutorado os kits de literatura afro-brasileira distribuídos nas escolas da rede municipal de Belo Horizonte. Durante sua pesquisa, Daniela observou a ampliação dos temas presentes nos kits, que passaram a ir além daqueles contemplados pela lei. "Pude observar que eles estão incorporando questões de gênero, que discutem as relações de papéis femininos e masculinos", relata a pesquisadora.

Uma política nacional recente voltada para a construção de acervos diversos é o PNBE Indígena, que selecionou obras de literatura sobre os povos originários do Brasil, para serem distribuídos da Educação Infantil ao Ensino Médio nas escolas públicas. A pesquisadora do Ceale Maria Gorete Neto, uma das coordenadoras da seleção, destaca a importância dessa política. "Quando as pessoas não entendem o que é a realidade indígena, que no nosso país é algo muito evidente, ocorre um movimento muito grande de violência contra esses povos". Justamente pela existência de visões discriminatórias, Maria Gorete ressalta que é necessário ter cuidado na seleção de obras literárias sobre a temática. "O etnocentrismo é parte do ser humano, a gente sempre olha para o outro com um estranhamento, achando que a minha cultura é boa e a do outro é ruim. E existem muitas obras com esse ponto de vista", alerta Maria Gorete.

Menos estereótipos, mais identificação

Para que, de fato, esses acervos diversos possibilitem construir igualdade, e não preconceitos, é importante atentar para critérios como a forma de representação dos personagens e seu papel na história. "Temos a questão de posicionamento de personagens negros como protagonistas, mostrando eles de forma positiva, com valorização de elementos da cultura africana e da cultura afro-brasileira", ressalta Daniela Amaral.

Promover o conhecimento da realidade de grupos retratados é outro ponto-chave. "As obras que, por exemplo, apresentam o indígena como aquele que só pode andar de tanga, usar cocar, fazer dois risquinhos no rosto e fazer "uh-uh" não seriam adequadas para um trabalho cuja temática é literatura indígena", ressalta Maria Gorete. Em vez dessa visão caricatural, o PNBE Indígena valorizou

obras que promovessem movimentos de aproximação entre diferentes grupos sociais e mostrassem que é possível encontrar semelhanças entre eles. "Espera-se que elas apresentem o indígena como uma pessoa que vive em seu cotidiano", comenta Maria Gorete.

Muitos livros literários que trazem a diversidade como tema partem do cotidiano das crianças, para daí ampliar a reflexão, mostrando como todos devem ser respeitados e valorizados em suas diferenças. Aracy Alves Martins exemplifica, comentando a obra *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém, que traz reflexões sobre autoestima e identidade envolvendo a relação de uma menina com seus cabelos. "Houve um momento em que havia um ideário do embranquecimento e em que os negros queriam alisar o cabelo, para ter o cabelo como o dos brancos. Felizmente hoje, a partir das lutas do movimento negro e do fortalecimento da identidade negra, isso fez com que o afrodescendente busque o seu próprio cabelo e não o cabelo do outro", comenta a pesquisadora do Ceale.

Livros didáticos e de literatura infantil de décadas anteriores eram caracterizados pela ausência de representação de alguns grupos ou até mesmo uma diminuição deles, observa Aracy. "Os heróis da obra eram todos muito brancos, arrumados, bonitos e europeus. O leitor não se sentia identificado com aqueles personagens", ressalta a professora. Para a pesquisadora, falar de um acervo literário diverso vai além da oportunidade de conhecer outros povos; passa também pela identificação do leitor e dos grupos a que ele pertence. "Ler uma obra em que é possível se identificar e também identificar pais, irmãos e sua família faz com que o leitor pense: 'Eu estou nessa obra, existe alguém que parece comigo, então eu estou presente ali'."

Materiais didáticos: escolhas e usos na alfabetização

Sem a pretensão de indicar perfis mais ou menos adequados, nem definir padrões de uso, o *Letra A* dá espaço, nesta reportagem, para que professores expressem suas visões em relação às escolhas e aos usos de materiais didáticos nas turmas de alfabetização

Por Natália Vieira

Tomar decisões é exigência diária na prática do professor. Para dar uma aula, ele precisa planejá-la, decidindo como organizará o espaço da sala e o tempo das atividades, como se dará a interação entre a turma e, para dar suporte a tudo isso, quais os materiais didáticos irá utilizar e de que forma. Ao se pensar na cultura da escola, o primeiro desses recursos que geralmente vem à cabeça de educadores, pais e alunos é o livro didático. "Várias pesquisas e observações de turmas em disciplinas de estágio supervisionado demonstram que o livro didático é um dos materiais didáticos mais utilizados em sala de aula", aponta o professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Clécio Bunzen.

No entanto, Clécio alerta que "ser o mais utilizado não implica que o professor faça o que o livro 'indica' ou 'solicita', pois há todo um processo de seleção e de apropriação por parte do professor na dinâmica discursiva de sala de aula". Além do livro didático, outros recursos, como os livros de literatura, jogos pedagógicos e tecnologias digitais, são fundamentais para uma formação sólida no ciclo de alfabetização. "Um livro didático não consegue atender plenamente o professor; ele vai sempre ter que

completar esse material de acordo com as necessidades e interesses dos alunos", afirma a doutora em Educação pela UFMG Giane Silva, que pesquisou os usos do livro didático por três professoras alfabetizadoras. Na percepção de Giane, que tem experiência como professora da rede municipal de Belo Horizonte (MG), o livro "é usado nas escolas e está sempre sendo complementado com outros materiais, por diferentes motivos, em diferentes momentos, e com diferentes modos de uso", observa.

Esses usos – levando em conta as particularidades de cada sujeito e o contexto específico de cada escola – são diversos e dinâmicos, defende Clécio. "Além disso, as realidades municipais e estaduais são heterogêneas no Brasil", esclarece o professor da UFPE, reforçando que as condições de escolha também são diversas, já que, "em alguns municípios, livros didáticos convivem com materiais apostilados de empresas privadas. Em outros, os livros do PNLD [Programa Nacional do Livro Didático] convivem com os livros produzidos pelo município ou pelo estado. Há, ainda, vários municípios que optam por não adotarem os livros do PNLD", aponta.



O professor e o material didático

O livro didático comanda o professor ou o professor comanda o livro didático? Essa é uma discussão com reflexos tanto nas escolhas quanto nos usos que os educadores fazem dos materiais a serem utilizados nas atividades de alfabetização. Para Giane Silva, "difícilmente um professor vai ficar preso apenas ao livro didático". "Não acredito que o livro tire sua autonomia. O professor o utiliza da maneira que acha necessária, selecionando as atividades que acha melhor, que julga mais interessantes; seu uso é flexível", afirma.

A professora de 3º ano do Centro Pedagógico da UFMG Meridien Souza concorda e acredita que poder utilizar o livro como ela deseja favorece seu aluno, porque, do contrário, estaria usando o recurso como "muleta" – como um amparo para situações em que o professor não sabe bem o que vai fazer. Para ela, é necessário que o professor tenha ideia do que pretende em termos de aprendizagem antes de entrar em sala de aula. "O [uso do] livro tem que estar planejado. Senão, não faz sentido. Tem que ter essa conversa entre os materiais, dos materiais com aquilo que está sendo trabalhado, com a sua proposta. Se isso não ocorre, o aluno rejeita, olha para o professor e fala: 'o que é isso que nós estamos fazendo?'" , alerta a professora, que atuava na rede municipal de Belo Horizonte (MG).

Professora de 1º e 3º anos da Escola Municipal Doutor Amadeu da Luz, em Pomerode (SC), Viviane Spiess segue uma linha parecida, considerando as necessidades e as habilidades prévias de seus alunos. "Eu faço as escolhas, [pensando] se isso cabe ao meu público ou não. Eles já dão conta disso? Se eu vejo que uma das unidades está muito elaborada, posso optar por trabalhar aquele conteúdo usando outro recurso que não seja o livro", explica.

"O livro me dá um norte, e o resto eu vou atrás." A professora Jussimara Rocha, que dá aula para o 2º ano na Escola Municipal Vereador Carlos Pessoa de Brum, em Porto Alegre (RS), resume assim sua opção por utilizar a sequência proposta pelo livro didático em sua turma. "É

um livro que escolhi, porque achei muito interessante. A escola não me cobra algo como: 'tem que usar em tanto tempo'. É uma coisa bem livre, e é uma ferramenta que eu uso para me basear, seguir meu planejamento, e não o contrário", afirma. A opção, neste ano, por um uso mais fiel da sequência que o livro propõe tem a ver com o material que ela tem em mãos. Jussimara conta que, diferente de ocasiões passadas, este ano ela recebeu, pelo PNLD, a primeira opção de coleção que havia indicado junto com as outras professoras de sua escola. "Receber exatamente o material escolhido por nós foi a principal razão para que eu passasse a utilizar periodicamente os livros didáticos oferecidos pelo Ministério da Educação", afirma.

Ao atentar-se para a contradição da discussão no país sobre perda de autonomia do professor na utilização do livro didático – já que "não conseguimos criar cursos que formem professores para criar os seus próprios materiais didáticos, mas defendemos uma 'autonomia'" –, Clécio Bunzen acredita que "a autonomia deve existir na luta política para melhoria dos materiais didáticos e pela garantia de uma escolha plural e com um tempo adequado para que os docentes possam refletir sobre os usos do livro didático em sua prática pedagógica".

Além disso, Clécio não acredita em uma recepção passiva do livro didático, já que os usos são plurais. "O livro propõe um 'caminho' pelo bosque, mas cada docente vai escolher o seu percurso, com a sua turma e com o seu ritmo", afirma o professor da UFPE, que ainda considera que "a leitura crítica e propositiva também é importante nesse processo, pois a questão não é usar ou não usar, mas o que eu faço quando eu uso o livro didático", defende.

O aluno, a turma e o material didático

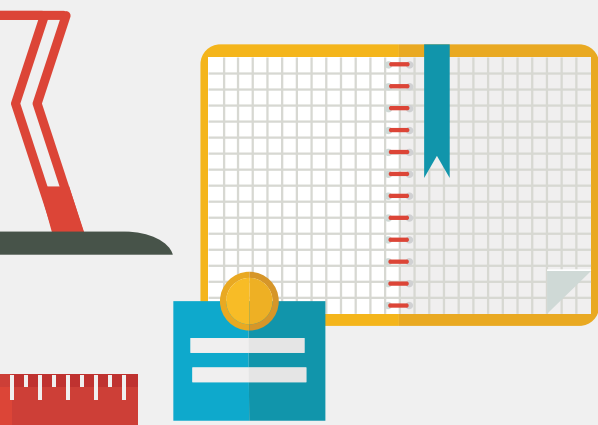
Como os planejamentos são propostas que serão aplicadas em sala de aula, é normal e esperado que novas demandas surjam na prática do dia a dia. Por isso, Giane Silva acredita que o professor "pode e deve extrapolar seu planejamento inicial a partir do momento em que identifica as necessidades do aluno". "O professor é quem dá o tom da aula, levando em consideração o seu público", observa. Giane ainda destaca que o livro didático foi feito para ser usado por todos os alunos ao mesmo tempo, mas as turmas são muito heterogêneas. "Nós temos alunos com diversos perfis na escola pública. As dificuldades começam aí. Nem sempre o livro adotado atende as expectativas dos professores, tampouco contempla plenamente os objetivos pretendidos por eles."

Maria Leani Freitas, professora do 1º ano da Escola Municipal Maria Alice, em Fortaleza (CE), atentando para a diversidade em sala de aula, inicia o processo de alfabetização com a lista do nome das crianças da turma. "Antes de trabalhar com o livro, eu vou conversar com eles, passar a lista dos nomes e trabalhar com a identificação. Com isso, faço uma avaliação diagnóstica inicial, para saber quais são as crianças que conhecem todas as letras. Então, eu vou com o livro e já sei quais intervenções [realizar] e quais são as crianças de que vou estar mais próxima", explica.

Viviane Spiess, ao trabalhar com o livro didático, valoriza a heterogeneidade da turma. "A primeira olhada no livro é coletiva. Mas, depois, a gente abre espaço para cada um trazer a sua vivência, aquilo que ele observa, por onde ele circula, o quanto aquilo faz sentido ou não para ele", explica. A professora dá um exemplo: ao trabalhar a unidade do livro de Ciências que trata de doenças transmissíveis, a contextualização do tópico no livro foi feita com a imagem de um cartaz de posto de saúde. Ao ver a imagem, um aluno disse: "Profe, lá no postinho do bairro tem um cartaz bem parecido com este". Viviane aproveitou a fala da criança para estimular os colegas a observarem o cartaz, dizendo: "ótimo, quem de vocês vai para o posto esta semana? Vamos dar uma olhada se tem mais cartazes desse daqui?"

Para dialogar com as demandas de seus alunos, Jussimara Rocha vale-se da elaboração de jogos autorais. Ao trabalhar com uma turma que tem dificuldade em contagem, a professora elaborou um jogo com palitos de picolé (de duas cores diferentes) e um dado: as crianças, jogando em duplas, precisavam completar uma grade com os palitos, e isso acontecia aos poucos, de acordo com o número que caía no dado arremessado. Com a produção desse jogo, Jussimara atendeu algumas necessidades específicas: "havia muitos que não conseguiam contar um por um, contavam duas, três vezes o mesmo [item]. Para mim, é fundamental o planejamento do jogo para que eu consiga atingir os objetivos que eu estou esperando lá no final do mês", acredita.

Meridien Souza explica que, em seu trabalho, valoriza as atividades autorais, "em que aparece o nome da criança, o nome da turma, uma atividade que é feita para aquele grupo". "Eles se sentem valorizados e mais identificados", ressalta. Em sua experiência com turmas de 1º ano, ela trabalha da seguinte forma: "eu sempre dou uma atenção ao material, mas não entendo o livro didático como sendo prioritário no 1º ano. Quanto mais jovem é o seu aluno de entrada, mais importante é trabalhar o conhecimento de mundo dele antes de colocar o material [didático] para a criança", defende a professora.



EM DESTAQUE



ilustração: freepik.com

Materiais em sequência

Uma proposta que vem sendo valorizada em cursos de formação continuada e já se mostra incorporada ao planejamento de muitos professores na alfabetização é a da sequência didática. Os efeitos que esse tipo de trabalho pode provocar na prática do professor são explicados por Giane Silva: "o estabelecimento de sequências didáticas possibilita ao professor refletir sobre o trabalho que deseja realizar com sua turma, tendo clareza dos objetivos que deseja alcançar e como irá alcançá-los". Além disso, a pesquisadora acredita que optar por trabalhar com sequências didáticas permite que "o professor amplie a proposta realizada pelos autores no livro didático".

Trabalhar com sequência didática também permite que o trabalho do professor seja mais interdisciplinar, segundo Clécio Bunzen. "Uma sequência didática sobre o gênero 'receita', por exemplo, pode ser realizada com o auxílio do livro didático de Português, de História e de Matemática, assim como as obras complementares do PNBE e livros de literatura", exemplifica o professor da UFPE.

A professora Maria Leani Freitas acredita que a sequência "amarra" suas atividades propostas, evitando que elas fiquem soltas. "Todo dia que eu vou retomar a sequência, eu digo: 'lembra da atividade que a gente fez ontem? Então, hoje vai ser assim, assim e assim'. Quando essa sequência é vinculada a um texto, seja ele do livro didático ou de literatura, eu retomo a leitura e a criança sabe que nós vamos fazer atividades sobre aquele texto", ressalta a professora. Ela acredita que a maioria dos professores já superou a questão de seguir à risca a sequência do livro. "Por exemplo, chega agosto [mês em que se comemora o Folclore], mas lá no final é que tem alguma lenda, então eu vou lá para o final do livro. Eu vou e volto, o livro não me guia", afirma.

Conteúdos em relação

A opção por utilizar diferentes materiais didáticos não só consegue atender a uma diversidade maior de interesses e necessidades dos alunos, como pode estimular, a partir disso, que as crianças reflitam sobre a presença desses vários materiais. Viviane Spiess conta um exemplo, no qual utilizou mais de um material para complementar o tópico trabalhado no livro. "O livro pediu para a gente ver o que é hidrografia, lá está o conceito, então vamos ler no livro. Mas como seria isso na realidade? O que é um rio? É aquele córrego que nós temos ali perto de casa? Ele também é um rio? Mas ele vai conectar com o quê? Então, você acaba trazendo literatura, jornal... A gente estimula, vai mostrando, e eles vão fazendo as ligações", explica Viviane. Para a professora, é preciso "sair" do livro para que os alunos conectem seus conteúdos com a realidade. "O que eles leram lá não pode ser uma coisa estática. Precisa se tornar algo que resolva o cotidiano deles, que eles consigam se perceber como parte daquilo".

O uso do livro didático, então, pode estar sempre amparado e sendo enriquecido pelo uso de outros recursos. Viviane narra uma relação que seus alunos fazem do conteúdo do livro didático com a história do livro *A promessa do girino*, no qual o girino e a lagarta, que se apaixonam, prometem não mudar de forma: "quando a gente trabalha na explicação [do ciclo de vida] dos animais e a questão da mudança que acontece no corpo, muitas vezes eles dizem: 'professora, mas isso que nós estamos estudando em Ciências não é o que aconteceu lá com *A promessa do girino*?". Para a professora, a literatura ajuda a criança a fazer "pontes" e a perceber "que aquele conteúdo que a gente está vendo não é um conteúdo só pelo conteúdo, tem uma relação com o contexto e a formação de mundo", defende.

Além dos recursos mais utilizados, como jornais, cartazes, gibis, livros literários, o acesso mais facilitado hoje às tecnologias digitais pode oferecer um auxílio diferenciado. A professora Jussimara, de Porto Alegre, fala dos prós e dos contras do uso da internet como fonte de materiais didáticos. "Vou te dizer que fico cansada às vezes, porque busco, por exemplo, um vídeo sobre o dia e sobre a noite, e aí começa a vir muita coisa, e tem que ter tempo de selecionar isso, ver o que é bom, o que não é. Isso mudou muito, porque antes tinha que desenhar, fazer o cartaz, agora existem mil e uma formas de trabalhar cada conteúdo".

"Abrir o livro e poder conversar"

As decisões a serem tomadas pelos professores devem ser pensadas em função dos alunos, precisam contemplar as orientações ou exigências das coordenações das escolas e das redes de ensino e ainda respondem a intervenções das famílias das crianças. Tão importante quanto ouvir essas várias vozes é o educador ter criticidade em relação a suas escolhas, sabendo por que as fez e projetando as finalidades.

Giane Silva defende que é preciso que o professor conheça os limites e as possibilidades de cada um dos materiais didáticos utilizados. "Para isso, escolas, secretarias de educação e equipes que coordenam o trabalho dos professores precisam assumir o compromisso de organizar momentos de formação dos profissionais, enfatizando a importância da seleção criteriosa de materiais no processo de alfabetização e a necessidade de conhecê-los de modo aprofundado, para que seja feito um trabalho de qualidade", reforça Giane.

A reivindicação pela existência de momentos para refletir sobre as escolhas e os usos dos materiais didáticos também pode ser percebida na fala dos educadores. A professora Maria Leani explica que existe o dia de planejamento em sua escola, mas o uso desse tempo também é ocupado com outras tarefas que limitam o espaço para trocas entre as professoras. "Acaba que não sobra muito tempo para discutir o que deu certo, o que não. Faz falta, porque é muito importante para o professor não cair no pragmatismo de não pensar a prática", acredita.

A professora Jussimara, por sua vez, sente falta de um horário para a elaboração coletiva de materiais didáticos, como jogos, além dos horários reservados para planejamento. "O que acontece é que a gente acaba ficando muito preso ao planejamento nesses horários e não tem o tempo para a produção de jogos, como a gente tinha no Pacto [Nacional pela Alfabetização na Idade Certa], por exemplo", explica.

Já a professora Viviane conta que, em sua escola, também há horários para discussão planejados pela coordenação, mas que a falta de professores e uma alta rotatividade dificultam as trocas, segundo ela. "Contudo, nós somos pessoas muito teimosas. Muitas vezes nós deixamos recados uma para a outra: 'tem uma atividade boa, está na página tal, o que tu achas?'. No dia seguinte, está o recadinho de volta: 'eu tirei uma cópia, realmente atende isso, isso e aquilo'", conta Viviane. No entanto, a professora defende que "o ideal seria que a gente pudesse sentar e olhar uma para a outra, abrir o livro e, de fato, poder conversar".

»» Canções e ritos como material didático na aldeia

Morador da aldeia Pataxó Muã Mimatxi, em Itapecirica (MG), o professor indígena Saniwe Pataxó conta que lá não ocorre o uso de material didático "de fora". Professor de alfabetização de turma multisseriada na Escola Estadual Indígena Pataxó Muã Mimatxi, Saniwe explica que o contato com conhecimentos que vêm de fora da aldeia ocorre, "mas não vai ser logo 'de topada' que a gente vai trazer para a criança, porque a gente vai trabalhar o conhecimento dela com a vida, para depois também fazer ela conhecer cá fora na cidade", resume.

A produção de material didático é realizada em sua aldeia e faz parte da rotina das atividades escolares – o que tem sido potencializado por ações, como o programa Saberes Indígenas na Escola, que tem entre seus objetivos a produção de materiais didáticos e paradidáticos que atendam as especificidades da educação indígena. Na aldeia de Saniwe, um diferencial na produção desses recursos é o fato de não estar centrada apenas como tarefa dos professores; os alunos e a comunidade participam do

processo. O professor conta que os alunos produzem desenhos, músicas, poemas e outros textos que servem como material. "Para nós, a comunidade é escola e a escola é comunidade: está tudo ligado, sempre nos acontecimentos que tem na aldeia, a escola está presente", afirma.

Em decorrência dessa forte integração, ritos e cantos tradicionais têm presença significativa na educação escolar, o que amplia a noção de material didático que se tem usualmente nas escolas não-indígenas. Saniwe explica que a alfabetização é iniciada com a música. "Ela 'destrava' a língua da criança, ela vai se expressar mais", afirma o professor, que também defende que "dentro da música, ela vai aprender a fazer a escrita e a leitura também das palavras". A oralidade e os desenhos são importantes no ensino e na transmissão de conhecimentos. "Tem professores [das disciplinas] de Cultura e Território que dão aula para meus alunos também, e um não sabe escrever, então, através do desenho ele dá a aula", conta.

»» Multisseriação e novas demandas no contexto do campo

Dilma de Aquino Silva, professora da Escola Municipal João Eduardo Pereira, escola do campo em Olhos D'água (MG), dá aulas para uma turma bastante heterogênea: em sua sala, crianças matriculadas nos 1º e 2º períodos da Educação Infantil e nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental aprendem juntas. Quanto aos materiais, há diferenças em cada caso: enquanto os alunos de Educação Infantil não têm livros didáticos próprios, os de 1º ano têm um livro de alfabetização, um de Português e um de Matemática, e os de 2º ano, além desses três, têm ainda um de História, um de Ciências e um de Geografia.

Uma vez que na Educação Infantil as atividades procuram valorizar o desenvolvimento da oralidade da criança, e nos primeiros anos de Ensino Fundamental a escrita ganha maior ênfase, Dilma alterna a dinâmica das aulas. "Atendo ao 1º e ao 2º ano, enquanto isso eu dou uma atividade lúdica para os alunos da Educação Infantil, e termino de trabalhar ali com os de 1º e 2º. É conciliando, mas tem determinados momentos em que são trabalhados juntos mesmo, dependendo daquilo que a gente estiver trabalhando", explica.

A professora conta que faz uso dos livros didáticos praticamente todos os dias, mas sente uma necessidade grande de complementar esse uso com outras atividades,

por meio de materiais que encontra em pesquisas ou que ela mesmo elabora. Além disso, Dilma utiliza livros de outras editoras, além dos que recebe pelo PNLD do Campo [versão do programa que seleciona e distribui livros para escolas do campo, atendendo às especificidades dessa educação]. "A gente, como professor, tem mania de não descartar nenhum livro. De acordo com o que estamos trabalhando, a gente vai agregando essas atividades", diz.

O complemento ao conteúdo do livro é essencial para Dilma, já que ela acredita que os livros voltados para a educação do campo sejam "enxutos" em comparação com os que são destinados às escolas das cidades. "Às vezes, no primeiro semestre a gente esgota os conteúdos, principalmente [os livros] de História, Ciências", afirma. Para ela, "dá a impressão de que o material do campo é muito resumido, o que a gente questiona bastante: não é porque é do campo que o material tem que ser mínimo", alerta. Dilma pede que as observações dos professores do campo sobre a elaboração dos materiais que eles recebem sejam ouvidas. "A gente sabe que a questão da educação do campo é muito recente. O que nós esperamos é que venha um reforço maior de que a educação do campo seja vista não como uma educação diferente, mas como uma educação que necessita ser mais consistente".



Desafiar mesmo na limitação

"A criança com deficiência, quando chega à escola, traz uma história", afirma a professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da UFMG Regina Célia Passos Ribeiro de Campos, que fala nesta entrevista ao *Letra A* sobre materiais didáticos para a educação inclusiva. Na escolha dos recursos a serem utilizados no trabalho pedagógico com um aluno com necessidades especiais, o ponto de equilíbrio estaria em conhecer e respeitar as limitações daquele sujeito, mas sempre com a proposição de novos desafios.

Coordenadora do Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (Geine), Regina propõe que o professor atente não só para o percurso individual de cada aluno, mas também para as particularidades da escola e da sala de aula. Nesse sentido, a inclusão se realizaria não apenas na criação ou na utilização de materiais adaptados para a criança com deficiência, mas na construção de "uma pedagogia universal, para todas as crianças". "Vamos utilizar esses recursos como aliados, desde que eles não segreguem essa criança na sala de aula", defende Regina.

por Poliana Moreira

Quais os critérios utilizados na produção dos materiais didáticos voltados para a educação inclusiva?

O primeiro critério que teríamos que entender é que cada sujeito é único. Por exemplo: ao construir uma cadeira para uma pessoa com deficiência, se você não medir as pernas e a coluna dela e adequar a cadeira a esse sujeito, você vai construir algo que, talvez, ao invés de ajudá-lo, prejudique. Fazemos essa leitura da mesma forma com relação aos materiais pedagógicos. A criança com deficiência, quando chega à escola, traz uma história. Ela tem uma deficiência adquirida há um determinado tempo, que pode ser desde o nascimento, ou após os três anos de idade, aos cinco anos... O que foi feito para essa criança em termos de estimulação precoce? Em que estágio de desenvolvimento ela está? Quais atrasos pedagógicos ela trouxe em termos de defasagem? Não necessariamente são atrasos de desenvolvimento, mas atrasos sociais ou pedagógicos. Em que contexto a família vive? Em que sujeito os pais acreditam que essa criança vai se tornar? O que os pais estão apostando com isso? Então, quando se pensa em material didático, o primeiro critério seria estar com esse sujeito e conhecê-lo.

Conhecer a particularidade da escola seria um segundo critério. Que escola é essa? Que professor é esse? Que



sala de aula é essa? Para se construir um objeto de aprendizagem, é preciso fazer uma observação antes, entender a dinâmica da sala, compreender que aquele objeto de aprendizagem cumpre uma função pedagógica, que vai trazer não só os elementos do conteúdo, mas também os elementos da cultura e da interação social. O

material pedagógico deve passar pelas vertentes lúdica e interativa, ser voltado para essa criança, e, principalmente, facilitar para ela não apenas (ou não prioritariamente) o conteúdo, mas oferecer uma possibilidade de interação e de crescimento em termos das habilidades sociais que são necessárias para esse sujeito.

Existe a obrigatoriedade de que esses materiais pedagógicos sejam, de alguma maneira, similares aos do resto da turma?

Eu não diria obrigatoriedade, mas existe um conceito chamado *design* universal, que diz que seria adequado que todo o material voltado para pessoas com deficiência tivesse um uso universal. Por exemplo, se um elevador tem os botões mais baixos, contempla a pessoa com deficiência e as pessoas que não gostariam de subir de escada. Já a rampa tem um *design* universal desde que tenha, dentro das normas técnicas, um grau adequado para que o sujeito na cadeira de rodas tenha autonomia para subir. Não é necessário construir uma rampa e uma escada, basta a rampa, porque as pessoas que não usam cadeira de rodas podem subir por ela. A perspectiva hoje é que cada vez mais os materiais adaptados não o sejam unicamente para o indivíduo [com necessidades especiais], mas para o uso de todos. Uma criança alfabetizada em braile, que usa um livro didático, precisa que esse livro seja adaptado para ela. O livro pode ser colorido, ter todas as letras e ter o braile junto, adaptando de forma que, mesmo que ela não enxergue as cores e as palavras escritas ali, seja um livro semelhante ao dos colegas. E aquele aluno [com deficiência visual] vai estar na mesma unidade, no mesmo tempo, no mesmo conteúdo que os demais. Portanto, o ideal seria que o material didático fosse universal.

As tecnologias digitais são grandes aliadas na educação de alunos com necessidades especiais. O que é importante para realizar um uso proveitoso dessas tecnologias na educação inclusiva? E quais os cuidados para não se perder a dimensão pedagógica ao se utilizar esses recursos?

Não só os recursos digitais, mas vários outros recursos têm sido utilizados para a criança com deficiência. Atualmente, vários estudos abordam a questão dos softwares, como o *Mathematics*, que vai ajudar na compreensão da geometria. Nós temos, também, por exemplo, softwares ligados a Libras (Língua Brasileira de Sinais). Eu diria que essa tecnologia da comunicação e da informação vai ser uma grande aliada no trabalho da educação inclusiva e cada vez mais o professor precisa se apropriar disso. Existem muitos recursos, mas pouca divulgação e pouco uso dentro da escola. Temos que pensar que a presença desse sujeito [com deficiência] na escola pode trazer grandes mudanças e contribuições ao aprendizado pedagógico. A prática tradicional não cabe mais com a presença da criança com deficiência; não mesmo. Com o passar dos anos, eu acredito que a educação tem muito a avançar em relação a isso, porque o professor que recebe uma criança autista, uma criança surda, ou uma criança com qualquer outro tipo de deficiência vai buscar e encontrar muitos recursos. A aula dele não vai ser mais a mesma, e não pode ser a mesma.

“Temos que pensar que a presença desse sujeito [com deficiência] na escola pode trazer grandes mudanças e contribuições ao aprendizado pedagógico.”



Foto: Natália Vieira / Acervo Ceale

Quais as contribuições de outros campos (como a terapia ocupacional, a fisioterapia, a fonoaudiologia, a psicologia) para o desenvolvimento de materiais e recursos didáticos para a educação inclusiva?

Na educação especial, essas outras áreas do conhecimento tiveram e continuam tendo uma função muito importante no tratamento dessas crianças: os educadores beberam durante séculos nessas áreas. Mas a parte pedagógica, exatamente porque eles se apoiaram demais nessas áreas, ficou por ser construída. Precisamos construir um conhecimento pedagógico, não nos apoiar nas áreas de tratamento, porque nós não vamos tratar essas crianças, nosso objetivo é educá-las. Se temos como objetivo a educação da criança, a primeira coisa que precisamos entender e acreditar é que ela aprende, e apostar nisso. Talvez ela não aprenda como os outros no mesmo ano, semestre, mês ou dia; mas, no ano seguinte, alguma coisa do que tenha sido aprendido terá ficado e cumprido seu dever. Para essas crianças, é importante que não só adaptemos os materiais, mas que criemos a possibilidade de construir um saber pedagógico. Os professores que já estão recebendo essas crianças sabem disso, [que é preciso] modificar suas práticas, sua metodologia de ensino e os materiais para poder incluir essas crianças. Uma boa educação precisa ter na sala de aula comum o atendimento educacional especializado. Se na sala comum ela está sendo alfabetizada, precisa ser alfabetizada também em braile (se é cega) ou em Libras (se é surda) em um outro espaço, para acompanhar a sala comum. Fora isso, os tratamentos de fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia, pediatria etc. ficariam em outros espaços, apoiando essa trajetória pedagógica que está sendo feita na escola.

Quais são os erros recorrentes na concepção e na utilização de materiais didáticos na educação especial? Quais os caminhos para solucioná-los?

Acredito que os erros de concepção vão acontecer muitas vezes porque achamos que a pessoa com deficiência é incapaz. Às vezes, insistimos demais em querer trazer a coisa pronta para ela, objetos que praticamente não desafiam o sujeito. Nós não avançamos no conhecimento desse sujeito, porque ele traz limitações cognitivas e acreditamos que ele não vai avançar. Um exemplo: uma criança que não sabe ler e não sabe escrever seu nome, mas está no 2º ou 3º ano e o restante da turma está nesse momento discutindo o uso do dicionário; a essa criança não é dado o acesso, porque ela não sabe ler e escrever. Ela fica no fundo da sala desenhando, colorindo e os colegas fazem a atividade de procurar palavras e discutir sobre conceitos. Isso não é inclusão. A concepção é a de que a criança não pode acompanhar essa atividade, porque ela não sabe ler, escrever... Mas eu discordo: essa criança deve ter um dicionário e saber que existe um livro onde todas as palavras estão colocadas, que isso é fantástico e que ela precisa possuir um dicionário. [Isso] é desafiá-la mesmo na limitação. Se ela tem um dicionário e está participando, pode falar uma palavra e os colegas podem ensinar a procurar no dicionário e então descobrirão qual é o conceito daquela palavra, e o aluno poderá oralmente participar da aula, sem necessariamente ler e escrever.

A questão da utilização desses recursos também é muito séria, porque alguns experimentos trabalham com alguns materiais que não são adequados. Por exemplo, há crianças que precisam de muita força para poder escrever, por não terem controle motor fino, então precisam de certas adaptações. Às vezes, o professor recebe aquela adaptação, mas não sabe usar aquele material, [não sabe] como adaptar um determinado equipamento para poder ajudar a criança. Existem também materiais didáticos adaptados ou recursos em geral tecnológicos que ficam guardados na escola e o professor não tem acesso a ele. Eles, às vezes, ficam guardados na sala de recurso, como se só aquele aluno [com deficiência] pudesse usar. Mas o ideal é que todos possam usar e que esse aluno traga uma contribuição importante da presença dele ali, no uso desses recursos.

Uma estratégia recorrente dos professores é a tentativa de adaptação dos materiais disponíveis para a turma toda. Quais são as orientações para o professor realizar uma adaptação adequada?

Quando os professores recebem a criança com deficiência, eles buscam, querem contribuir. Infelizmente, a formação de professores em geral não atentou para isso esses anos todos. Eu acredito que precisamos avançar muito na formação. O que está acontecendo hoje é que o professor está recebendo esse aluno – algo que foi definido em 1990. Nós temos 26 anos de debate sobre isso, e agora esses professores estão recebendo esses alunos e tendo que se virar. O campo de conhecimento durante 26 anos não produziu quase nada em termos de estratégias e de recursos pedagógicos. O que foi

produzido de conhecimento não foi divulgado e não entrou nos cursos de formação. Vemos os professores desesperados fazendo o que eles sabem, criando o que eles acreditam que é o melhor para aquela criança. Nesse sentido, eu acho fantástico, porque eles estão construindo um saber que está fora da universidade, dos debates, mas que serve para aquela criança. Por quê? Aí retomo a primeira questão: é quando conhecemos o sujeito que vamos dizer onde está o nó, em que momento ele erra ou não dá conta. Os professores estão construindo conhecimento lá na sala de aula, criando os materiais adaptados e buscando alternativas. Procuram na internet ou nas orientações do Ministério da Educação – que são muito utópicas, muitas vezes fora do contexto deles – e muita coisa eles criam. É um saber a ser construído, porque nós não vamos tratar o aluno com deficiência na escola. Trata-se de educar, o que significa criar autonomia, potencialidade.

“Às vezes, insistimos demais em trazer para a pessoa com deficiência objetos que praticamente não a desafiam.”

Diante dos desafios da inclusão, como o professor pode utilizar o material didático como um aliado?

Ele vai ter que adaptar, porque a educação secularmente foi construída para os ditos "normais" e as crianças com deficiência ficavam a cargo da saúde. É um momento histórico entender que eles são "educáveis": eles estão na escola e precisamos apostar que podem aprender. Quando um professor faz uma adaptação ou busca alguma coisa na internet, realiza um movimento de entender determinada síndrome [e compreende que] com algumas adaptações as crianças podem realizar a tarefa. É basicamente acreditar que essa criança pode ser potencializada. E entender que existem limitações biológicas e isso não vamos mudar: uma criança que não tem os braços não vai escrever com os braços – mas ela pode adaptar um lápis na ponta do nariz ou segurá-lo com a boca. Ao receber essa criança, a primeira coisa é tentar entendê-la: em que momento ela está e quais as suas limitações. Identificada a limitação biológica, nós vamos entender a deficiência social: de que família ela vem, o quanto apostaram nela, o que essa história traz. Aí o professor vai localizar esses materiais adaptados ou adaptar alguns materiais para ela. Vamos utilizar esses recursos como aliados, desde que eles não segreguem essa criança na sala de aula. Algumas professoras dão fichinhas coloridas para a criança, Lego [marca de blocos de montar], materiais didáticos muito interessantes, e a colocam no fundo da sala com a auxiliar do lado, achando que estão ajudando essa criança. [Enquanto isso], os outros 24 alunos estão fazendo um dever maçante de dezena, centena e milhar, por exemplo. E aí o coleguinha fala: "professora, por que o fulano só brinca?" – eles não entendem. Circunscrevendo essa questão do material, ele pode ser um aliado, desde que não seja um motivo de exclusão dentro da sala de aula, [desde] que seja um aliado no sentido de criar práticas, um desenho universal, uma pedagogia universal, para todas as crianças.

“O material pode ser um aliado, desde que não seja um motivo de exclusão dentro da sala de aula.”

SAIBA MAIS

Portal GEINE de Inclusão Escolar: Criado pelo Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE) da FaE/UFGM, o portal, de acesso público e gratuito, abriga um banco de dados interativo que sistematizou 906 teses e dissertações, publicadas em 2011 e 2012, oriundas de diversas áreas e campos do conhecimento, que, direta ou indiretamente, contribuem para o processo de inclusão escolar no país.

Acesse em: geineufmg.com.br/portal-geine

Propostas para educação especial – SEE-PR: O site da Secretaria da Educação do estado do Paraná disponibiliza artigos e relatos sobre materiais didáticos para educação especial. O conteúdo é composto por propostas de atividades e materiais voltadas a diferentes casos de necessidades especiais, acompanhadas de reflexões.

Acesse em: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=142



Bebeteca: espaço de formação

A Faculdade de Educação da UFMG tem um lugar dedicado à literatura na primeira infância e à formação de mediadores de leitura na Educação Infantil

por Poliana Moreira



Um local confortável, acolhedor e especialmente concebido para bebês e crianças pequenas. Com um acervo de mais de 2 mil livros, a bebeteca da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG funciona na Sala de Leitura da Biblioteca Alaíde Lisboa desde outubro de 2011, voltada para atender crianças com idades entre 0 e 6 anos incompletos. Ainda pouco conhecidas, as bebetecas têm conquistado mais espaço e destaque a cada dia, tendo como finalidade principal promover a leitura literária na primeira infância.

O Grupo de Pesquisa Leitura e Escrita na Primeira Infância (Lepi), vinculado ao Ceale, é o responsável pela coordenação desse espaço. "Além de local de incentivo à leitura das crianças desde bebês, é também um centro de estudos a partir do qual se realizam pesquisas e se desenvolvem ações de formação de mediadores de leitura", explica a professora Mônica Correia Baptista, coordenadora do Lepi. Atualmente, professoras da Unidade Municipal de Educação Infantil (Umei) Alaíde Lisboa, em Belo Horizonte (MG), e alunas do curso de Pedagogia da FaE são o público da Oficina de Formação de Mediadores e Promotores de Leitura Literária. O trabalho com as educadoras incluiu relatos de experiência, leitura de textos teóricos, acesso ao material utilizado em situações de leitura de histórias e um acompanhamento sobre as dificuldades e as dúvidas das professoras. "A oficina mostrou a importância dessa formação, pois as obras de leitura literária para crianças pequenas vêm

apresentando, a cada dia, um cuidado estético, não só em relação à sua materialidade, como também no tratamento do seu teor literário", afirma Celia Abicalil Belmiro, pesquisadora do Lepi e coordenadora da bebeteca.

Atividades voltadas para as crianças foram desenvolvidas, entre 2012 e 2015, a partir de uma parceria com a UMEI Santa Amélia, também em Belo Horizonte. "Era um projeto-piloto de mão dupla: ao mesmo tempo em que trabalhávamos literatura infantil com as crianças, também formávamos as professoras como mediadoras de leitura", conta Cristiene Leite Galvão, pesquisadora do Lepi.

Os resultados do trabalho são observados em sala de aula por quem participa do projeto. Cristiene relembra o caso relatado por uma professora: enquanto ela cantava e tocava no violão uma música que tinha como personagem um sapo, uma criança com cerca de um ano de idade se levantou, foi até a biblioteca de sala e pegou um livro com um sapo na capa. Caminhou até a professora para mostrar a ela o livro e ainda falou o nome do animal. "Ela estabeleceu uma relação: 'olha, o sapo não é só aí onde você canta, tem aqui no meu livro também'", destaca Cristiene. "Isso é que é ampliar os sentidos. Se você pensar, é muito pouca idade, então tem que acreditar que essas crianças são competentes, têm habilidades e produzem sentidos", afirma a colaboradora da bebeteca, que por vinte anos foi professora de Educação Infantil.

Ampliando sentidos

Sentadas em tapetes acolchoados, entre os mais de 2 mil títulos de literatura infantil, as crianças são recebidas para leitura de histórias em voz alta, brincadeiras cantadas e recitais de poesia. O acesso aos livros na bebeteca é livre e cada visitante pode fazer suas escolhas. "O livro não depende de faixa etária e as crianças conseguem produzir sentidos dentro da experiência que elas possuem. Não é o sentido que o adulto quer que essas crianças produzam, é o sentido que é possível a criança construir", ressalta Cristiene. Para ampliar essas possibilidades, o acervo de livros da bebeteca é atualizado e avaliado constantemente, a partir de uma ficha de análise elaborada pelo Lepi. "A gente quer que os livros ampliem os sentidos construídos pelas crianças, tanto na linguagem verbal quanto na estética do objeto", destaca Cristiene.

A bebeteca, que priorizou inicialmente a construção de seu acervo, foi aos poucos adaptando o ambiente conforme novas necessidades eram percebidas – por exemplo, com a instalação dos tapetes acolchoados. Um dos planos no horizonte é a abertura da bebeteca à comunidade, já que hoje seu funcionamento ainda se restringe às atividades com as UMEIs parceiras e com alunas da graduação. "Queremos receber os pais aqui com os bebês ou com os filhos mais velhos e elaborar atividades em que eles possam brincar, cantar, ler histórias, participar da leitura literária. Nosso projeto é ambicioso", conta com entusiasmo Cristiene.

O que significa isso?

Por Carlos Augusto Novais

Traços, linhas, curvas, cores, imagens, formas, manchas, marcas, sinais, senhas, acenos, borrões, máculas, falhas, frestas, fímbrias, claros, vestígios, trilhas, pegadas, nódoas, riscos e mais riscos... No princípio, o precipício. O aleph. Na página desmedida, luz e sombra. "Seria o branco da folha, / luz que parece objeto? / Quem sabe o cheiro do preto, / que cai ali como um resto? / Ou seria que os insetos / descobriram parentesco / com as letras do alfabeto?", interroga Leminski, o samurai malandro de Curitiba. No começo, a letra: A. Em meu nome, ela aparece em cada um dos prenomes e no sobrenome. O abecedário. Consoantes. Vogais: da arara ao urubu. Na ficha a ser transcrita, o nome da primeira professora, o nome da primeira escola. Grupo Escolar Afonso Pena, Santa Bárbara, MG. Caixa alta, caixa baixa. Maiúsculas e minúsculas. Letra cursiva, letra bastão, letra de forma. O caderno de caligrafia. As primeiras leituras.

Então, não se lê apenas o que está escrito? O sentido não se desvela? Não se revela? O sentido falta? O sentido inunda? Vaza pelo texto? Transborda pela página? Pela tela? Pelos painéis? Pela pele? Pelos pelos? Pela parede? Pelas faixas? Pelo muro? Pela paisagem? Escorre, como o livro de areia borgeano, entre os dedos? Entre os desejos? Entre Eros e Thanatos? Entre... sempre entre? Entre o destino e a ausência de endereço? Entre o conforto da sala e o risco da rua? Entre a coragem e o medo? Entre intenção e gesto? Entre... sempre entre? Entre o significante e o significado? Entre a fala e a escrita? Entre a língua e o mundo? Entre... sempre entre? Entre o mote e a glosa? Entre a metáfora e a metonímia? Entre a prosa e a poesia? Entre... sempre entre? Atrás, ao lado, na frente, em cima, embaixo, entre? Entre a letra e a imagem? Entre o traço e o silêncio?

Silêncio! A página em branco! O sentido na ausência! Ler pelo não! Escrever pelo avesso! Como dizia o poeta dadamídia Marcelo Dolabela, "primeira poesia do ano / escrever / com a borracha"! Como o texto lipogramático de George Perec, *La Disparition* (1969), elaborado sem a utilização da letra "E", a mais frequente na língua francesa. Restrições! OULIPO – *Ouvroir de Littérature Potentielle*. Roteiros... roteiros... roteiros. Antropofagia. Sua transcrição para o castelhano omitiu a letra "A", a mais comum naquele idioma. Desaparição, sumiço, perda, subtração, dispersão, desfazimento, ruína, descaminho, extravio.

No precipício, o princípio. Vertigens. O sentido que se constrói. O mundo que se produz. A vida que se cria. Autopoiesis. *The Factory*, Andy! Leminski arremata: "ele [o sentido] não existe nas coisas, tem que ser buscado, numa busca que é sua própria fundação. Só buscar o sentido faz, realmente, sentido. Tirando isso, não tem sentido.". Alguns parágrafos depois, aqui estou, poeta *fabbro*, redigindo a mim mesmo, gritando "z" para todos os zeuzes, indagando...



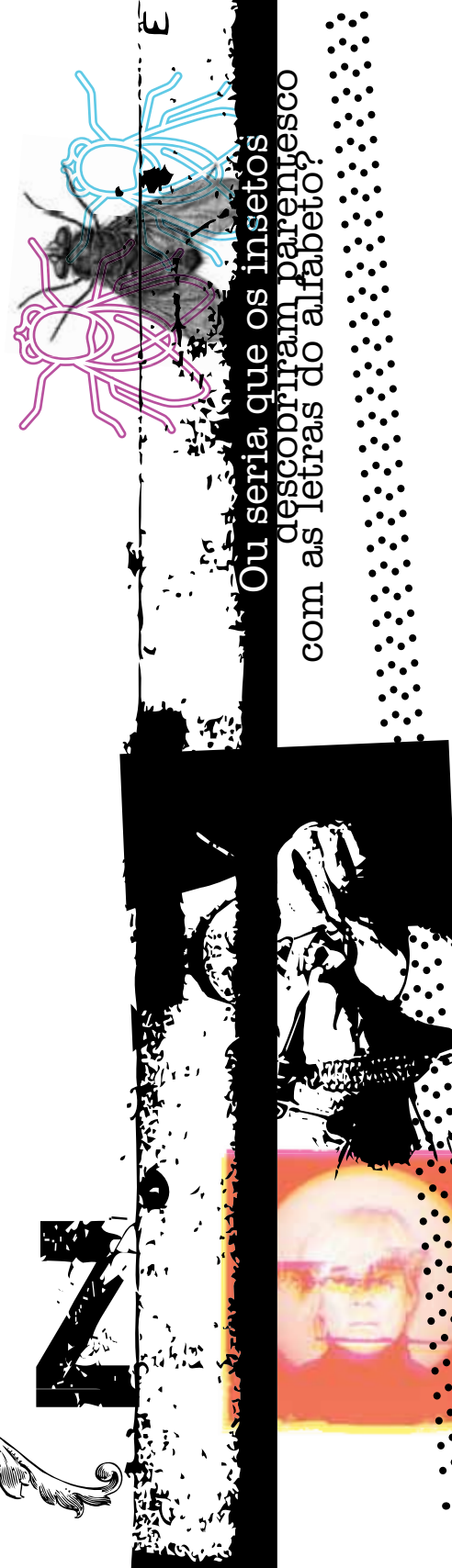
Grupo Escolar Afonso Pena

entre

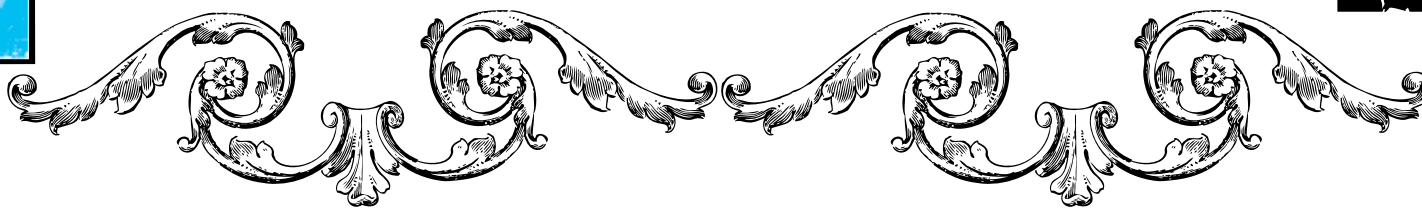
entre

entre

entre



Ou seria que os insetos descobriram parentesco com as letras do alfabeto?



ASSINE O **letra** *A*
o jornal do alfabetizador



Para comprar ou assinar o jornal Letra A, os valores são:

Exemplar avulso: R\$ 5,00
Assinatura anual: R\$ 15,00 (quatro edições)

O pagamento deve ser feito por depósito no Banco do Brasil, na opção **DEPÓSITO IDENTIFICADO** (No caixa eletrônico, é preciso clicar em *Menu Completo > Transferências > Depósito Identificado*)

Agência: 1615-2
Conta: 480109-1
Código identificador: 945801-8
(é imprescindível utilizar esse número ao fazer o depósito)

Após efetuar o depósito/transferência, envie um email para assinaturajornal@fae.ufmg.br com o comprovante em anexo, informando também nome, endereço completo e telefone.

CEALE NA INTERNET

ACESSE:

SITE
www.ceale.fae.ufmg.br

FACEBOOK
www.facebook.com/cealeufmg